

ΑΝΩΤΑΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΙΡΑΙΑ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ  
ΤΟΜΕΑ

ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ: «ΔΙΟΙΚΗΣΗ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

«Διαχείριση προβλημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από  
τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας στην περιοχή της  
Χαλκίδας»

Επιβλέπων Καθηγητής: Βρεττός Ιωάννης

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Παπαϊωάννου Δήμητρα

ΑΜ.: ΔΕΜ - 16

Αθήνα, 2017

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

### Εισαγωγή

1	<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> – Διαπολιτισμικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα</u>	
1.1	Μειονότητα και εθνική ταυτότητα.....	6
1.2	Σtereότυπα και προκαταλήψεις.....	7
1.3	Ιστορικό – νομοθετικό πλαίσιο.....	11
1.4	Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	16
1.4.1	Το αφομοιωτικό μοντέλο.....	16
1.4.2	Το μοντέλο της ενσωμάτωσης.....	17
1.4.3	Το πολυπολιτισμικό μοντέλο.....	18
1.4.4	Το αντιρατσιστικό μοντέλο.....	19
1.4.5	Το διαπολιτισμικό μοντέλο.....	20
1.5	Πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα.....	20
1.6	Ορισμός, αρχές και στοχοθεσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	21
2	<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> – Προβλήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική τάξη και παράγοντες αιτιότητας</u>	
2.1	Συνέπειες μετανάστευσης στα παιδιά μεταναστών.....	26
2.2	Επιπολιτισμός.....	28
2.3	Προβλήματα προσαρμογής των παιδιών των μεταναστών και μοντέλα αιτιότητας.....	30
2.4	Κοινωνικό status της οικογένειας.....	35
2.5	Πολιτισμικό κεφάλαιο.....	36
2.6	Λεκτική – μη λεκτική επικοινωνία.....	40
2.7	Προβλήματα συμπεριφοράς.....	45

2.8 Κλίμα τάξης .....	49
2.9 Επικοινωνία σχολείου – οικογένειας.....	51
3 <u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> – Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων</u>	
3.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας .....	53
3.2 Μέσα και τρόπος συλλογής των δεδομένων.....	55
3.3 Τόπος και χρονική περίοδος διεξαγωγής της έρευνας.....	57
3.4 Στατιστικά στοιχεία έρευνας.....	58
3.5 Ανάλυση και παρουσίαση αποτελεσμάτων	
3.5.1 Ανάλυση αποτελεσμάτων φύλλων παρατήρησης.....	62
3.5.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων συνεντεύξεων.....	72
3.6 Σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο μεθόδων.....	81
Συμπεράσματα – Προτάσεις.....	84
Βιβλιογραφία.....	92
Παράρτημα.....	96

## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια οι καταγιστικές εξελίξεις που έχουν πραγματοποιηθεί διεθνώς, έχουν καταστήσει, ως απαραίτητο χαρακτηριστικό επιβίωσης, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, την προσαρμοστικότητα. Η σημερινή πραγματικότητα, έτσι όπως έχει διαμορφωθεί για τα ελληνικά δεδομένα, αποτελεί απόδειξη της ανάγκης για αλλαγή σε όλους τους τομείς. Η ελληνική κοινωνία βιώνει μία βαθιά κρίση ταυτότητας χωρίς να μπορεί να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες. Λαμβάνει ως παθητικός δέκτης τις εξελίξεις χωρίς όμως να είναι σε θέση να αντιδράσει.

Μία από τις σημαντικότερες αλλαγές των τελευταίων χρόνων είναι η μετατροπή της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική. Αν και υπήρχε το περιθώριο μίας σταδιακής και ήρεμης μετατροπής ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, έτσι ώστε η νέα πραγματικότητα να διατηρεί στοιχεία της ελληνικής ταυτότητας και ταυτόχρονα να είναι στραμμένη προς ένα διαπολιτισμικό χαρακτήρα, η ελληνική κοινωνία επέδειξε στασιμότητα, εθελουφλώντας μπροστά στην ανάγκη για ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Τα όποια βήματα έγιναν προς τη δημιουργία ενός διαπολιτισμικού χαρακτήρα περιορίστηκαν στον τομέα της εκπαίδευσης χωρίς να υπάρχει όμως ουσιαστική ανατροφοδότηση για τα προβλήματα που προέκυπταν και συνεχίζουν να προκύπτουν.

Βασικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει το διαπολιτισμικό χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης. Αν και η διαπολιτισμικότητα φαίνεται να έχει κυριαρχήσει ως το ιδανικό μοντέλο εκπαίδευσης καθώς προωθεί όχι μόνο τη συνύπαρξη αλλά και την αλληλεπίδραση των λαών, οι δυσκολίες που αναδύονται κατά την ταυτόχρονη εκπαίδευση γηγενών και αλλοδαπών μαθητών είναι ποικίλες. Για αυτό και γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστούν τα πραγματικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα δημοτικά σχολεία αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς και οι τρόποι που επιλέγουν να τα διαχειριστούν.

Το πρώτο κεφάλαιο της συγκεκριμένης εργασίας είναι αφιερωμένο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στα μοντέλα που έχουν κυριαρχήσει αναφορικά με την συνεκπαίδευση γηγενών και αλλοδαπών μαθητών. Περιγράφεται το νομοθετικό πλαίσιο, τα διάφορα μοντέλα καθώς και η στοχοθεσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στις διαφορές

πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικότητας καθώς η πρώτη αναφέρεται στην συνύπαρξη πολιτισμών ενώ η δεύτερη στην ανάπτυξη διαλεκτικής σχέσης. Στόχος του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι να αναδείξει τη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την αποτυχία των προηγούμενων μοντέλων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζονται τα ποικίλα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που αντιμετωπίζουν πολλοί αλλοδαποί μαθητές και καλούνται να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί. Οι συνέπειες της μετανάστευσης στα παιδιά μεταναστών και τα προβλήματα προσαρμογής που καλούνται να αντιμετωπίσουν στο νέο πολιτισμικό πλαίσιο είναι πολλά, για αυτό και μελετώνται αρχικά υπό το πρίσμα της επίδρασής τους στην προσωπική εξέλιξη του ατόμου. Ταυτόχρονα η βιβλιογραφική έρευνα επικεντρώνεται και στον τρόπο που αυτά τα προβλήματα επηρεάζουν την προσαρμογή και εξέλιξη του παιδιού μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Οι κοινωνικές σχέσεις, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, το πολιτισμικό κεφάλαιο αλλά και η σύνδεση σχολείου –οικογένειας είναι κάποιοι από τους παράγοντες που εξετάζονται.

Το τελευταίο μέρος της εργασίας έχει ως στόχο την παρουσίαση και την ανάλυση της έρευνας που πραγματοποιήθηκε για το συγκεκριμένο θέμα. Προκειμένου να διασφαλιστεί η ολοκληρωμένη διερεύνηση της προβληματικής της εργασίας, συνδυάστηκαν δύο μέσα, αφού κάθε ένα από αυτά βοηθά στη διερεύνηση διαφορετικών πτυχών του θέματος: η συνέντευξη και η παρατήρηση. Καθώς χρησιμοποιήθηκαν δύο μεθοδολογικά εργαλεία για τη συγκέντρωση των δεδομένων, τα αποτελέσματά τους παρουσιάζονται ξεχωριστά και έπειτα ακολουθεί η σύγκρισή τους. Τα συμπεράσματα μαζί με κάποιες προτάσεις αντιμετώπισης των προβλημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αναδείχθηκαν μέσα από την έρευνα παρουσιάζονται στο τέλος της εργασίας έτσι ώστε ο αναγνώστης να έχει μία συνολική εικόνα για το θέμα.

## Κεφάλαιο 1 – Διαπολιτισμικότητα στην ελληνική πραγματικότητα

### 1.1 Μειονότητα και εθνική ταυτότητα

Η έννοια της εθνικής ταυτότητας είναι ένα σχετικά σύγχρονο δημιούργημα που δεν έχει προαιώνιες ρίζες όπως συχνά λέγεται. Δημιουργήθηκε περίπου στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα για να ενισχυθεί η δημιουργία του κράτους – έθνους με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ταυτότητα. Έτσι όλα τα κοινά στοιχεία ενός λαού συγκεντρώθηκαν κάτω από την ομπρέλα της εθνικής ταυτότητας προκειμένου να προωθήσουν τη συνείδηση του πολίτη - στρατιώτη που πρέπει να υπερασπιστεί την πατρίδα και τα ιδανικά του.

Η εθνική ταυτότητα ορίζεται ως «η κοινωνική κατασκευή, σύμφωνα με την οποία το άτομο αναγνωρίζει τον εαυτό του ως κομμάτι μίας ευρύτερης κοινωνίας, τα μέλη της οποίας θεωρούν ότι έχουν κοινή προέλευση, μοιράζονται κοινή κουλτούρα και συμμετέχουν σε δραστηριότητες, όπου μεγάλη σημασία έχουν η κοινή καταγωγή και κουλτούρα» (Χατζηχρήστου, 2011: 17).

Η έννοια της εθνικής ταυτότητας προωθείται από τα κράτη και υιοθετείται από τους πολίτες ήδη από την παιδική τους ηλικία. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία (3 ετών) είναι σε θέση να συνειδητοποιούν τις φυλετικές διαφορές και στην ηλικία των τεσσάρων αρχίζουν και αναπτύσσουν την αίσθηση της εθνικότητας. Ιδιαίτερα τα παιδιά που ανήκουν σε κάποια μειονότητα αρχίζουν από πολύ νωρίς να συνειδητοποιούν τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς και στα έθνη. (Jones, 2009).

Επηρεαζόμενοι από τα σήματα που δέχονται τόσο από την οικογένεια όσο και από την κοινωνία, τα παιδιά διαμορφώνουν μέσα τους την ιδέα της εθνικής ταυτότητας με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που τη συνοδεύουν. Εφόσον όμως δεν έρχονται σε επαφή με άτομα και χαρακτηριστικά άλλων πολιτισμών υιοθετούν και δρουν με βάση μόνο τις πολιτισμικές αρχές που συνοδεύουν τη δική τους ταυτότητα, μαθαίνοντας να τη θεωρούν ανώτερη και καλύτερη.

Έχοντας ως μοναδικό κριτήριο αξιολόγησης των ατόμων μόνο τη δική τους εθνική ταυτότητα τα άτομα ανάγουν την έννοια του έθνους στα υψηλότερα στρώματα ενώ αντίθετα αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό ή ακόμα και κακεντρέχεια τα άτομα που διαφέρουν. Θεωρούν ότι οι δικές τους πολιτισμικές αρχές πρέπει να

διαφυλαχθούν και αντιμετωπίζουν με μεγάλη καχυποψία και εχθρότητα οτιδήποτε θεωρούν ότι είναι διαφορετικό και μπορεί να τις διαβάλει.

Η μειονότητα «αναφέρεται σε μία κοινωνική ομάδα που πολιτικά, δηλαδή με όρους εξουσίας, δεν αποτελεί την κυρίαρχη ομάδα του πληθυσμού μίας συγκεκριμένης κοινωνίας» (Δασκαλάκης, 2009:309). Η μειονότητα δηλαδή απαρτίζεται από ένα σύνολο ατόμων τα οποία συχνά μπορεί να βρίσκονται και σε άλλη χώρα από αυτή της καταγωγής τους και δεν τους ενώνουν πολλά κοινά στοιχεία με την ομάδα που ασκεί την εξουσία.

Τα άτομα αυτά υφίστανται διακριτική μεταχείριση σε όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής όπως η εκπαίδευση, η υγεία και η αγορά εργασίας. Όταν αυτή η κατάσταση μεταφέρεται και από τις δύο πλευρές στο σχολείο, τα παιδιά των μεταναστών, που ανήκουν σε μία ιδιαίτερα ευάλωτη κοινωνική ομάδα, έρχονται αντιμέτωπα ήδη από την ανάγνωση των σχολικών εγχειριδίων με το ιδεώδες μίας εθνικής ταυτότητας που δεν έχουν και είναι πολύ δύσκολο να αποκτήσουν. Ταυτόχρονα οι υπόλοιποι γηγενείς μαθητές μαθαίνουν να ενστερνίζονται ακόμα πιο βαθιά το ιδεώδες της εθνικής ταυτότητας χωρίς ωστόσο αρκετές φορές να γίνεται λόγος για την ύπαρξη τόσων εθνικών ταυτοτήτων όσων και εθνών.

Για το λόγο αυτό τα άτομα που ενστερνίζονται πλήρως τις ιδέες μίας εθνικής ταυτότητας χωρίς να μαθαίνουν να σέβονται το διαφορετικό θεωρούν ότι το δικό τους έθνος έχει κάτι ανώτερο που πρέπει να είναι καθολικά αποδεκτό ενώ για οτιδήποτε διαφορετικό σχηματίζουν στερεότυπα και προκαταλήψεις με στόχο να το μειώσουν. Εκφράζουν δηλαδή φόβο για το διαφορετικό, για το 'άλλο' για αυτό και από πολλούς έχει προταθεί η αντικατάσταση του όρου «ρατσισμός» με τον όρο «ετεροφοβία» (Δασκαλάκης, 2009). Το σχολείο οφείλει να προφυλάξει τους μαθητές από αυτή την μεροληπτική παρουσίαση αρχών και να φροντίσει να έχουν μία καθολική παιδεία όπου θα μάθουν να σέβονται οτιδήποτε το διαφορετικό.

## 1.2 Στερεότυπα και προκαταλήψεις

Αν και η έννοια της φυλής αποτελεί ιδεολόγημα και όχι επιστημονικά αποδεδειγμένη θεωρία, έχει οδηγήσει στην ταξινόμηση των ατόμων και στο διαχωρισμό τους ανάλογα με τη 'φυλή' στην οποία ανήκουν. Βασισμένοι σε αυθαίρετα συμπεράσματα που στόχο έχουν να απαξιώσουν μία φυλή έναντι της

άλλης, οι άνθρωποι διακρίνουν τους συνανθρώπους τους μειώνοντας πολιτισμικά και γενετικά χαρακτηριστικά τους.

Ως φυλετική διάκριση (Δασκαλάκης, 2009:303) ορίστηκε το 1956 από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών «κάθε διάκριση, αποκλεισμός, περιορισμός ή προτίμηση βασισμένη στη φυλή, στο χρώμα, στην προέλευση ή στην εθνική ή εθνοτική καταγωγή, αν έχει σκοπό ή αποτέλεσμα την ακύρωση ή βλάβη της αναγνώρισης, απολαβής ή άσκησης επί ίσοις όροις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών στο πολιτικό, οικονομικό, πολιτιστικό ή σε οποιοσδήποτε άλλο πεδίο της δημόσιας ζωής.»

Οι φυλετικές διακρίσεις – ρατσισμός, στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στην ιδέα της φυλής. Αν και αυτή η έννοια δεν είναι, όπως προαναφέρθηκε, επιστημονικά αποδεδειγμένη καθώς θεωρείται ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν ένα κοινό πρόγονο, εντούτοις ο ρατσισμός την προωθεί. Σύμφωνα με τις ρατσιστικές θεωρίες η έννοια της φυλής όχι απλά υφίσταται αλλά προσδίδει και στα άτομα διαφορετικά χαρακτηριστικά και ιδιότητες. Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά που προσδίδονται στην εκάστοτε φυλή τα άτομα χωρίζονται σε ανώτερα και κατώτερα.

Ο διαχωρισμός αυτός ανάγει τη φυλή ως τον πρωταρχικό παράγοντα καθορισμού των χαρακτηριστικών και κατά συνέπεια, διαχωρισμού των ανθρώπων. Η εμφάνιση, οι ιδέες, οι αντιλήψεις, οι ικανότητες, οι προοπτικές ενός ατόμου καθορίζονται από την πρώτη στιγμή αναλόγως τα γενετήσια χαρακτηριστικά του. Η υπεροχή δηλαδή, ή η κατωτερότητα μίας φυλής κληροδοτείται στους απογόνους και διατηρείται (Παπαδημητρίου, 2000).

Ταυτόχρονα όμως ο ρατσισμός χρησιμοποιείται όχι μόνο για να ‘εξηγήσει’ την ανωτερότητα ή την κατωτερότητα των πολιτισμών αλλά και για να αιτιολογήσει διακρίσεις και βαρβαρότητες εναντίων συγκεκριμένων πληθυσμών, με το πρόσχημα της ‘φυλής’. Δημιουργούνται, με αυτό τον τρόπο ολόκληρες κοινωνικές ομάδες οι οποίες προωθούν τις ιδέες των φυλετικών διακρίσεων ως αποδεκτές.

Σύμφωνα άλλωστε με τον Τσιάκαλο (2011: 75) με τον όρο ρατσισμός «εννοούμε ένα πλέγμα αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών και/ή θεσμοθετημένων μέτρων που εξαναγκάζει ορισμένους ανθρώπους σε υποτελή διαβίωση, κι αυτό μόνο και μόνο επειδή ανήκουν σε μία διακριτή κατηγορία ανθρώπων». Καθώς δηλαδή



κατηγοριοποιούμε τα άτομα βασισμένοι στις έννοιες της εθνικής ταυτότητας και των προκαταλήψεων, εξαναγκάζουμε συνανθρώπους μας σε χειρότερη μοίρα γιατί είναι διαφορετικοί.

Βάση των φυλετικών διακρίσεων αποτελούν οι προκαταλήψεις. Ως προκατάληψη ορίζεται μία προδιαμορφωμένη κρίση που έχει ένα άτομο ή μία ομάδα απέναντι σε ένα άλλο άτομο ή ένα σύνολο ατόμων. Η προκατάληψη δεν βασίζεται σε επιστημονικά στοιχεία ή γεγονότα αλλά σε μία αυθαίρετη άποψη που σχηματίζει κάποιος και έπειτα τη χρησιμοποιεί για να χαρακτηρίσει άτομα χωρίς καμία κριτική αξιολόγηση.

Σύμφωνα με το Δασκαλάκη (2009: 304) «η προκατάληψη αναφέρεται σε γνώμες και στάσεις που έχουν τα μέλη μίας ομάδας για τα μέλη μίας άλλης ομάδας, στηρίζεται σε γενικεύσεις, απλουστεύσεις, αφορισμούς και φήμες παρά σε αποδείξεις, δεν μεταβάλλεται εύκολα ακόμα και αν έλθει αντιμέτωπη με άλλη στοιχεία, γι' αυτό και εκφράζει κάθε παράλογη στάση, δηλαδή κάθε στάση που επίμονα και ασυνήθιστα ανθίσταται στην επιρροή της ορθολογικής σκέψης».

Η προκατάληψη επομένως, αντιτίθεται στη λογική και επιστημονική σκέψη καθώς απορρέει από αβάσιμες, κακοπροαίρετες πεποιθήσεις οι οποίες δεν δικαιολογούνται και έχει ως στόχο την προσβολή, την απομόνωση και τη διακριτική μεταχείριση εις βάρος των ατόμων για τα οποία έχει διαμορφωθεί η προκατάληψη. Ακόμα και αντιμέτωπη με την αλήθεια η προκατάληψη δεν χάνεται αλλά αντίθετα υποστηρίζεται με προσήλωση από τα άτομα που τη συμερίζονται.

Άμεση απόρροια της προκατάληψης είναι το στερεότυπο. Ως στερεότυπο μπορεί να οριστεί η τυποποιημένη άποψη για ένα σύνολο ατόμων, η οποία στηρίζεται σε προκαταλήψεις, τις οποίες μεγεθύνει σε υπερβολικό βαθμό. Τα στερεότυπα μπορεί να αναφέρονται σε ένα άτομο, σε ένα έθνος, σε ένα πολιτισμό ή ακόμα και σε μία θρησκεία. Σε οποιαδήποτε δηλαδή ομάδα ατόμων που έχουν ένα διακριτικό, κοινό μεταξύ τους, στοιχείο.

Ο Axelson (1985) έχει προσπαθήσει να προσδιορίσει τα χαρακτηριστικά των στερεοτύπων. Αναφέρει αρχικά ότι τα στερεότυπα είναι «διδεισδυτικά» διαμορφώνονται δηλαδή από τον κάθε άνθρωπο ανάλογα με τις πεποιθήσεις που έχει για τις διάφορες κοινωνικές ομάδες. Τονίζει επίσης ότι συνήθως τα στερεότυπα έχουν

συνήθως αρνητικό χαρακτήρα όταν διαμορφώνονται για άτομα ή ομάδα ατόμων που έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά από την κυρίαρχη ομάδα και τρίτον ότι τα στερεότυπα καθότι βασισμένα σε προκαταλήψεις, είναι αβάσιμα και συνήθως ψευδή με αποτέλεσμα να εμποδίζουν την ουσιαστική γνωριμία και κριτική του άλλου ενώ οδηγούν σε παρερμηνείες και λάθη.

Πέρα από τη διαμόρφωση στερεοτύπων και προκαταλήψεων, ένα ακόμα χαρακτηριστικό του ρατσισμού είναι ότι προβάλλει τη διακριτική μεταχείριση. Τα άτομα που είναι αποδέκτες της ρατσιστικής συμπεριφοράς είναι συνήθως όσα θεωρούνται ότι είναι κατώτερα και μειονεκτούν. Υφίστανται λοιπόν διακρίσεις εις βάρος τους. Το μέγεθος των διακρίσεων μπορεί να ποικίλει ανάλογα με τη δύναμη της ομάδας που ασκεί τη ρατσιστική συμπεριφορά.

Στις σύγχρονες κοινωνίες έχουν γίνει προσπάθειες οι διακρίσεις, καθώς ουσιαστικά υφίστανται από τον δυνατό στον αδύναμο, να περιοριστούν. Σε αρκετά κράτη οι φυλετικές και άλλες διακρίσεις θεωρούνται παράνομες. Παρ' όλα αυτά μεμονωμένα άτομα ή ακόμα και ολόκληρες ομάδες μπορεί να είναι στο επίκεντρο διακρίσεων αναλόγως με τις πεποιθήσεις όσων ασκούν την εξουσία.

Καθώς τα παιδιά έχουν ως πρώτο φορέα κοινωνικοποίησης την οικογένεια τους, είναι φανερό, ότι σε πρώτο στάδιο θα υιοθετήσουν τις ιδέες που λαμβάνουν από τους γονείς τους. Το σχολείο αποτελεί το δεύτερο βασικό φορέα κοινωνικοποίησης ο οποίος διαμορφώνει και διαμορφώνεται από τους άλλους δύο βασικούς: την οικογένεια και την κοινωνία.

Η κοινωνικοποίηση στο σχολείο διαπιστώνουμε ότι είναι στενά εξαρτώμενη από τους σκοπούς και τις λειτουργίες της κοινωνίας. Βέβαια αυτή επηρεάζεται από τους όρους και τις αντιλήψεις που έχουν ήδη διαμορφωθεί στην οικογένεια, η οποία μεταδίδει τις βασικές γνώσεις, αξίες, κανόνες που εξειδικεύονται σταδιακά στο σχολείο και προσαρμόζονται τελικά στις απαιτήσεις της κοινωνίας. Πρόκειται λοιπόν για μία τριγωνική διαδικασία με άμεσα αλληλεξαρτώμενους παράγοντες.

Οι κύριοι φορείς κοινωνικοποίησης στο σχολείο είναι οι δάσκαλοι οι οποίοι αναλαμβάνουν τα θέματα λειτουργίας της τάξης καθώς και οι συμμαθητές που σχηματίζουν υποομάδες στην τάξη κρίνοντας, αξιολογώντας και επηρεάζοντας ο ένας τις συμπεριφορές του άλλου. Οι δάσκαλοι συμβάλλουν στη διαδικασία ένταξης των

μαθητών στη σχολική ομάδα με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι διαδικασίες αυτές συνιστούν τις επιδιώξεις του σχολείου για την εισαγωγή των μαθητών σε αξίες και νοήματα που συνδέονται με την κουλτούρα και την δομή της κοινωνίας. Οι συμμαθητές κατέχουν επίσης σημαντικό ρόλο δεδομένου ότι το παιδί μαθαίνει να λειτουργεί σε τυπικά κοινωνικά περιβάλλοντα, σε περιβάλλοντα δηλαδή που διακρίνονται για τον καταμερισμό εργασίας, συγκεκριμένες αρμοδιότητες και ρόλους και έτσι προσαρμόζεται σε ένα σύστημα καθηκόντων. Επομένως η κοινωνικοποίηση εξαρτάται από την κοινωνική, ψυχική και διανοητική ωριμότητα των μαθητών. Τέλος, το σύστημα κοινωνικοποίησης στο σχολείο προσδιορίζεται από τους μηχανισμούς με τους οποίους ελέγχεται γενικότερα η εκπαιδευτική διαδικασία π.χ. η πολιτεία καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την λειτουργία των σχολείων με τα προγράμματα σπουδών τα βιβλία και την προετοιμασία και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Οι μαθητές εισέρχονται στη σχολική τάξη έχοντας ήδη κάποιες διαμορφωμένες πεποιθήσεις από την οικογένειά τους ενώ υφίστανται τη επιρροή τόσο των συμμαθητών όσο και του δασκάλου και των σχολικών εγχειριδίων. Βρίσκονται δηλαδή από μικρή ηλικία σε μία κατευθυνόμενη πορεία ώστε να συμμαρμίζονται τις πεποιθήσεις της κυρίαρχης ομάδας της κοινωνίας όπου ανήκουν.

Τα παιδιά – μετανάστες βρίσκονται πολλές φορές σε δυσχερή θέση λόγω αυτών των προκαταλήψεων και των διακρίσεων που δημιουργούνται. Γίνονται συχνά αποδέκτες ρατσιστικής συμπεριφοράς ανάλογα με τα κυρίαρχα στερεότυπα που έχει η χώρα υποδοχής τους για την χώρα προέλευσης. Ως αποτέλεσμα υφίστανται όλες τις αρνητικές συνέπειες τέτοιων συμπεριφορών όπως απομόνωση ή και εκφοβισμός χωρίς να έχουν κάποιο υποστηρικτικό μηχανισμό να αμβλύνει τις ψυχολογικές συνέπειες. Έτσι με τη σειρά τους υιοθετούν και εκείνοι στερεότυπα για τη χώρα υποδοχής με αποτέλεσμα να μην εντάσσονται ποτέ πραγματικά αλλά να γκετοποιούνται με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός φαύλου κύκλου.

### 1.3 Ιστορικό – νομοθετικό πλαίσιο διαπολιτισμικής αγωγής

Η ξαφνική μετατροπή της Ελλάδας από χώρα αποστολής μεταναστών σε χώρα υποδοχής τους την άφησε αντιμέτωπη με ένα σύνολο ποικίλου μαθητικού πληθυσμού που δεν ήξερε πως να το διαχειριστεί. Όσο πολυπληθέστερη γινόταν η

παρουσία των μειονοτήτων στη χώρα τόσο υψώνονταν μεγαλύτερες διαχωριστικές γραμμές προκειμένου να προστατευτεί η ελληνικότητα του έθνους. Οι αλλοδαποί θεωρούνταν ότι απειλούν την ομοιογένεια του ελληνικού πληθυσμού για αυτό και απομονώνονταν.

Ως αποτέλεσμα αυτής της αντιμετώπισης, από τα μέσα του 19970 και μετά διαμορφώνεται μία εκπαιδευτική πολιτική που χαρακτηρίζεται από αφομοιωτικά και ‘συμμορφωτικά’ χαρακτηριστικά (Μάρκου, 1996: 29). Προσπαθώντας να ακολουθήσει το παράδειγμα άλλων μεγάλων χωρών, το 1980, η Ελλάδα εγκαινιάζει με σχετική υπουργική απόφαση (Φ 818-2/Ζ/4139/20.10.80) τον θεσμό των Τάξεων Υποδοχής και το 1983 νομοθετούνται (Ν. 1404/83, αρθ. 45) τόσο οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) όσο και ο νέος θεσμός των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.). Παράλληλα την ίδια δεκαετία ιδρύονται και τα Σχολεία Παλιννοστούντων τα οποία λειτουργούν σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη.

Οι Τάξεις Υποδοχής λειτουργούσαν εντός της σχολικής μονάδας με στόχο την πιο εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Στα Φροντιστηριακά Τμήματα οι μαθητές εξασκούνταν σε ολιγομελή τμήματα στα μαθήματα που παρουσίαζαν δυσκολία ενώ παράλληλα παρακολουθούσαν και τα μαθήματα μιας κανονικής τάξης. Στα Σχολεία Παλιννοστούντων φοιτούσαν μόνο παλιννοστούντες μαθητές οι οποίοι όμως είχαν κατά ένα τρόπο ‘γκετοποιηθεί’ αφού αντί αυτά τα σχολεία να λειτουργήσουν ως πρότυπα δίγλωσσα σχολεία, επικράτησε η άποψη ότι προσέφεραν κατώτερου είδους γνώσεις και έτσι αποφεύγονταν από τους γηγενείς μαθητές.

Αν και ο σκοπός των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων ήταν ξεκάθαρα η ενίσχυση των αλλοδαπών μαθητών με ειδικά μαθήματα ώστε να μπορούν να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κατά κύριο λόγο αποτυγχάνουν καθώς επικεντρώνονται μόνο στην εκμάθηση του ελληνικού στοιχείου (Ασκούνη, 2002). Το μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών αγνοείται και τόσο οι αλλοδαποί μαθητές όσο και οι οικογένειές τους καλούνται να υιοθετήσουν πλήρως το ελληνικό στοιχείο διαφορώντας για τις δικές τους ρίζες.

Η αποτυχία αυτών των μέτρων δημιούργησε πολλές φωνές διαμαρτυρίας στον εσωτερικό χώρο οι οποίες τόνιζαν την ανάγκη για αλλαγή. Έτσι από το 1995 και μετά ακολουθείται μία διαφορετική προσπάθεια ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο μαθητής πλέον δεν θεωρείται παθητικός δέκτης

που πρέπει να υποκύψει στις νέες απαιτήσεις και να καταφέρει να ενσωματωθεί, αλλά ενεργός μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας την οποία εμπλουτίζει με τα δικά του στοιχεία (Μουσούρου, 1991: 113).

Το 1996 με το νόμο 2413/96 δημιουργείται ένα νέο θεσμικό πλαίσιο. Ο νόμος αυτός αναφέρεται στην ελληνική εκπαίδευση που παρέχεται στο εξωτερικό και ταυτόχρονα ορίζει τη 'διαπολιτισμική εκπαίδευση', δηλαδή την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών (Δαμανάκης, 1998: 79). Το άρθρο 34 του νόμου ορίζει ότι: *«Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες».*

Ο νόμος 2413/96 προβλέπει τον εκσυγχρονισμό την Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων, την ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) καθώς και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Συγκεκριμένα στις Τάξεις Υποδοχής οι μαθητές μαθαίνουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα και η φοίτηση διαρκεί ένα έτος. Αν συνεχίσουν να έχουν γλωσσικές ελλείψεις και μετά την πάροδο του έτους τότε υφίστανται ένα μικτό σύστημα εσωτερικής και εξωτερικής υποστήριξης που πραγματοποιείται μέσα στις κανονικές τάξεις. Τα Φροντιστηριακά Τμήματα απευθύνονται σε μαθητές που είτε έχουν φοιτήσει σε Τάξεις Υποδοχής είτε όχι, συνεχίζουν να έχουν γλωσσικό πρόβλημα. Λειτουργούν εκτός σχολικού ωραρίου μέχρι 10 ώρες εβδομαδιαίως και δικαίωμα φοίτησης έχουν και οι γηγενείς μαθητές (Νικολάου, 2008: 40).

Το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης έχει ως βασική του αποστολή την προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς, κυρίως στα παιδιά και τους νέους, και την υποβοήθηση της εκπαιδευτικής ένταξης των μεταναστών και των παλιννοστούντων μαθητών καθώς επίσης και των μαθητών που προέρχονται από ευάλωτα στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Το Ι.Π.Ο.Δ.Ε εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας και ανάμεσα στις ποικίλες αρμοδιότητές του είναι και οι εξής:

- Να καταρτίζει Προγράμματα Σπουδών
- Να παράγει διδακτικά εγχειρίδια και διδακτικά βοηθήματα
- Να επιμορφώνει εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης
- Να παρακολουθεί την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και να τα ενισχύει στην πράξη
- Να αξιολογεί από παιδαγωγική σκοπιά τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- Να διεξάγει εκπαιδευτική έρευνα στον τομέα της αρμοδιότητάς του
- Να συμβουλεύει την Πολιτεία για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και καινοτομιών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Παράλληλα, όπως αναφέρθηκε, ο νόμος 2413/96 προέβλεψε την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Δημιουργήθηκαν μεγάλα προγράμματα στόχος των οποίων είναι οι ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και οι Έλληνες του εξωτερικού που φοιτούν σε σχολεία της αλλοδαπής. Ταυτόχρονα, όμως, υπάρχουν και άλλοι φορείς που υπό την εποπτεία του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. και του ΥΠΕΠΘ δραστηριοποιούνται στο χώρο της διαπολιτισμικής αγωγής προσπαθώντας να ενισχύσουν την προσπάθεια της ελληνικής πολιτείας να υιοθετήσει ένα πιο 'ανοιχτό' σύστημα προς τις μειονότητες. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τον Νικολάου (2008: 41-42):

- Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μεταξύ άλλων έχει ασχοληθεί με τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
- Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας διεξάγει έρευνες σχετικές με το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενώ συνεργάζεται στενά και με την UNESCO.
- Το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας δραστηριοποιήθηκε κυρίως στη στήριξη των Μουσουλμάνων μαθητών της Θράκης.

- Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας είναι υπεύθυνο για την προώθηση και την ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας και έχει διεξάγει αρκετά προγράμματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.
- Η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης δραστηριοποιείται κυρίως σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων και οργανώνει μαθήματα Νεοελληνικής Γλώσσας για αλλοδαπούς και Τσιγγάνους.
- Οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης πραγματοποίησαν εκπαιδευτικά προγράμματα εκμάθησης ελληνικών σε όλη τη χώρα με τη συμμετοχή αλλοδαπών μαθητών.

Παράλληλα με αυτά το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δημιούργησε το 2003 ένα νέο εκπαιδευτικό σχεδιασμό στον οποίο λαμβάνει υπόψη του την πολυπολιτισμικότητα της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας. Το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) καθώς και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) της κάθε βαθμίδας, αποτελούν την προσπάθεια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου να εισάγει την έννοια της διαπολιτισμικότητας και της διαθεματικότητας στο ελληνικό σχολείο (Νικολάου, 2005).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο επεκτείνεται υποχρεωτικά σε όλα τα σχολεία και το Πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης, μία διαθεματική προσέγγιση η οποία καταργεί την αυτονομία του κάθε μαθήματος αλλά αντίθετα παίρνει ένα θέμα και το εξετάζει από όλες τις πτυχές του. Η διαθεματική προσέγγιση των αντικειμένων βοηθάει την ευκολότερη προσαρμογή και κοινωνικοποίηση των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, αφού η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται είναι η ομαδοσυνεργατική μάθηση κατά την οποία οι μαθητές δουλεύοντας σε ομάδες έρχονται πιο κοντά και μπορούν να αναδείξουν τα ταλέντα τους χωρίς να τους περιορίζει η γραπτή μορφή της γλώσσας.

Τέλος, το Ολοήμερο Σχολείο, το οποίο σήμερα δέχεται ισχυρά πλήγματα, αρχικά σχεδιάστηκε με υψηλούς παιδαγωγικούς στόχους προκειμένου όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως πολιτισμικής καταγωγής να μπορούν να μελετούν τα μαθήματά τους υπό την παρουσία εκπαιδευτικού κατά τις απογευματινές ώρες. Δυστυχώς, αυτός ο θεσμός, τη σημερινή εποχή τείνει να καταργηθεί και τη θέση του έχει λάβει ένα νέο σύστημα όπου οι μαθητές απλά φυλάσσονται μέχρι το τέλος του ολοημέρου.

Στη σχετικά μικρή ιστορία που έχει να επιδείξει η χώρα μας στον τομέα της διαπολιτισμικής αγωγής, έχει κάνει μερικά θαρρετά βήματα προς τη διαμόρφωση του Διαπολιτισμικού Σχολείου, κάτι που είναι άκρως αναγκαίο σήμερα, με τις τόσες μεταναστευτικές ροές, παρά ποτέ.

#### 1.4 Μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στα σχολεία

Ο κάθε πολιτισμός επηρεάζει και επηρεάζεται από το κοινωνικοπολιτικό γίνεσθαι. Εξελίσσεται και αναδιαμορφώνεται υιοθετώντας νέα στοιχεία και αποκλείοντας κάποια άλλα. Με την έλευση μεταναστευτικών ρευμάτων σε μία χώρα και τη μετέπειτα προσπάθεια για ένταξή τους στο νέο κοινωνικό ιστό, είναι αναμενόμενο ότι η αλληλεπίδραση μεταναστών - γηγενών θα επηρεάσει τόσο τον πολιτισμό των μεταναστών όσο και της χώρας υποδοχής, η οποία καλείται είτε να αναπροσαρμόσει βασικά πολιτισμικά της στοιχεία, είτε να μείνει αγκυλωμένη σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μην ακολουθώντας την εξελικτική τάση των πραγμάτων.

Για τη διαχείριση, επομένως, του πολιτισμικού πλουραλισμού στην εκπαίδευση έχουν διαμορφωθεί διάφορα μοντέλα, τα οποία εκφράζουν και τη γενικότερη αντίληψη της κοινωνίας σχετικά με την αντιμετώπιση των μεταναστευτικών ροών και την ένταξή τους στο κοινωνικό γίνεσθαι (Κεσίδου, 2008: 24) και τα οποία μπορούν να συνοψιστούν στα εξής πέντε: το αφομοιωτικό, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο (Νικολάου, 2000: 119). Τα δύο πρώτα μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης είναι μονοπολιτισμικά προσανατολισμένα μοντέλα ενώ το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό είναι πολυπολιτισμικά προσανατολισμένα μοντέλα (Κεσίδου, 2008: 24).

##### 1.4.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο

Το πρώτο μοντέλο το οποίο κυριάρχησε μέχρι τα μέσα του '60 ήταν αυτό της αφομοίωσης. Στόχος της αφομοίωσης ήταν να υπάρξει ομογενοποίηση της κοινωνίας μέσα από την απάλειψη της διαφορετικότητας (Μάρκου, 1996: 6). Μέσα από αυτό το μοντέλο γινόταν προσπάθεια ταύτισης των όρων του «κράτους» και του «έθνους» έτσι ώστε να παρουσιαστούν ως ταυτόσημες έννοιες ενισχύοντας την ιδέα της



εθνικής ταυτότητας κάθε χώρας. Η εκπαίδευση άρα λειτουργεί ως μηχανισμός ο οποίος όχι μόνο διατηρεί την εθνική κουλτούρα αλλά την επιβάλλει και σε όλους όσους βρίσκονται υπό την επιρροή της, απαλείφοντας παράλληλα οτιδήποτε διαφορετικό (Hajisoteriou, 2010).

Προκειμένου να υπάρχει συμπαγής κοινωνικός ιστός η εκπαίδευση ήταν προσανατολισμένη στη διδασκαλία μόνο της γλώσσας της χώρας υποδοχής αφού υπήρχε η αντίληψη ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας αποτελούσε εμπόδιο για την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας, χωρίς ωστόσο κάποια ιδιαίτερη μέριμνα για τους μαθητές – μετανάστες αφού υπήρχε η αντίληψη ότι η γλώσσα μπορεί να κατακτηθεί και στα διαλείμματα με την απλή επικοινωνία. Βασική υποχρέωση της εκπαίδευσης θεωρούνταν η παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης ώστε όλοι οι μαθητές να κατέχουν παρόμοια προσόντα. Κατά συνέπεια, οι μαθητές ανεξαρτήτως της αφετηρίας τους καλούνται να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του σχολείου και όχι το σχολείο στις ανάγκες των μαθητών (Κεσίδου, 2008: 25).

Μέσα από αυτή τη μονογλωσσική και μονοπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης γινόταν προσπάθεια ‘εκπολιτισμού’ των μαθητών αφού το μοντέλο αυτό στηριζόταν στην ανωτερότητα της κοινωνίας υποδοχής (ρατσισμός) ενώ ως πέπλο συγκάλυψης αυτής της αντίληψης λειτουργούσε η λεγόμενη ισότητα ευκαιριών, που τελικά επιδρούσε αρνητικά στους μαθητές με διαφορετική αφετηρία. Το μοντέλο συνδέθηκε με την απομόνωση των μειονοτικών πολιτισμών και τη σχολική αποτυχία καθώς φάνηκε ότι οδηγούσε τους μαθητές είτε σε παθητικότητα είτε σε βίαιη συμπεριφορά. Σε κάθε περίπτωση δεν κατάφερε να επιτύχει το στόχο του.

#### 1.4.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Το δεύτερο μοντέλο που υιοθετήθηκε από τα τέλη της δεκαετίας του ‘60 ως τις αρχές του ‘70 ήταν αυτό της ενσωμάτωσης. Εφαρμόστηκε ως συμπληρωματική φιλοσοφία του αφομοιωτικού μοντέλου αν και βασική επιδίωξή του ήταν να αναγνωρίσει και να νομιμοποιήσει τη διαφορετικότητα (Banks & McGee Banks, 2009).

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης έδινε έμφαση στην πολυεθνική ιδεολογία και στη συνύπαρξη. Αναγνωρίζεται η πολιτισμική ετερότητα καθώς κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας πολιτισμού, τα στοιχεία του οποίου επηρεάζουν και

επηρεάζονται από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Έτσι έννοιες όπως η αμοιβαία ανοχή και ο σεβασμός κυριαρχούσαν σε αυτό το μοντέλο.

Παρ' όλα αυτά, αν και δεν επικρατούσε η πλήρης αποκοπή από τις πολιτισμικές ρίζες και προωθούνταν η διδασκαλία της μητρικής ως δεύτερης γλώσσας, αυτές οι ελευθερίες επιτρέπονταν κυρίως στον ιδιωτικό και όχι στο δημόσιο βίο (Κεσίδου, 2008: 25). Η πολιτισμική ετερότητα γινόταν αποδεκτή στο βαθμό που οι βασικές αξίες και αρχές της μεταναστευτικής ομάδας δεν έρχονταν σε αντίθεση με αυτές της κυρίαρχης κοινωνίας (Γεωργογιάννης, 1997). Έτσι αυτή η αποδοχή αφορούσε θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη έθιμα, γιορτές και γενικότερα στοιχεία που δε συνθέτουν το βασικό δομικό υπόβαθρο της κοινωνίας.

Ως συνέπεια των παραπάνω το σχολείο παρέμεινε κατά βάση μονοπολιτισμικό, καθώς την πράξη ο πολιτισμός της χώρας υποδοχής θεωρούνταν ανώτερος και οι μετανάστες καλούνταν να ενστερνιστούν τις αρχές της κυρίαρχης ομάδας. Αν και πάλι γινόταν λόγος για ισότητα ευκαιριών, εφόσον η αφετηρία των μαθητών είναι διαφορετική κάτι τέτοιο δεν μπορούσε να ισχύσει. Η αναζήτηση κοινών σημείων μεταξύ των κοινωνικών ομάδων δεν αποσκοπούσε τόσο στη σύγκλιση των πολιτισμών όσο στην αποτροπή της διασάλευσης της κοινωνικής συνοχής.

Τόσο το μοντέλο αφομοίωσης όσο και το μοντέλο ενσωμάτωσης προϋπέθεταν την ανωτερότητα του κυρίαρχου πολιτισμού και απαιτούσαν, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο, την προσαρμογή των μαθητών σε αυτόν.

#### 1.4.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Μετά την αποτυχία των προηγούμενων μοντέλων να προωθήσουν την ενσωμάτωση των μεταναστών στην κοινωνία, κατά τη δεκαετία του '70 παρουσιάστηκε ένα νέο μοντέλο που φιλοδοξούσε να φέρει τις απαραίτητες κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές στη συνύπαρξη γηγενών – μεταναστών: το μοντέλο της πολυπολιτισμικότητας.

Η βασική αρχή του ήταν ότι η επαφή με άλλους πολιτισμούς θα απαλείψει στερεοτυπικές συμπεριφορές και προκαταλήψεις οι οποίες οδηγούν σε ρατσιστικές συμπεριφορές και απομόνωση (Μάρκου, 1996). Με αυτόν τον τρόπο και οι αλλοδαποί μαθητές θα βελτιώναν τις επιδόσεις τους, αν γνώριζαν καλύτερα τον δικό

τους πολιτισμό αλλά και οι γηγενείς μαθητές θα συμπεριφέρονταν καλύτερα, αν γνώριζαν τους άλλους πολιτισμούς.

Παρ' όλες, όμως, τις προσπάθειες η πολυπολιτισμικότητα δεν κατάφερε να ξεπεράσει ένα πολύ σοβαρό εμπόδιο, αυτό της αλληλεπίδρασης. Έγιναν προσπάθειες για μία ήρεμη συνύπαρξη των πολιτισμών (Γεωργογιάννης, 1997) οι οποίοι όμως αναπτύσσονταν παράλληλα αλλά και ξεχωριστά ο ένας από τον άλλο. Επίκεντρο της συντηρητικής κριτικής ήταν ο φόβος ότι η συνοχή της κοινωνίας και η εθνική ταυτότητα κινδύνευαν από την εισαγωγή ξενόφερτων στοιχείων, ενώ οι ριζοσπαστικοί διέκριναν τον κίνδυνο της μη ένταξης των μαθητών στην εθνική κοινότητα εξαιτίας της έλλειψης αλληλεπίδρασης (Κεσίδου, 2008: 26).

Αν και στην εκπαίδευση εμφανίστηκαν η δίγλωσση εκπαίδευση, η ενσωμάτωση των πολιτισμών στο ΑΠ και ποικίλες άλλες πρακτικές, ωστόσο το μοντέλο της πολυπολιτισμικότητας απέτυχε να προσφέρει ίσες ευκαιρίες αφού δεν αντιμετωπίστηκε ο ρατσισμός και δεν αμφισβητήθηκε η εξουσία της κυρίαρχης ομάδας. Ενδιαφέρθηκε για τις πολιτισμικές διαφορές, αλλά δεν έλαβε σοβαρά υπόψη τις προκαταλήψεις και τις φυλετικές ανισότητες. Μόνο μέσα στο σχολείο αναδείχθηκε ο πολιτισμός των αλλοδαπών έχοντας ως αποτέλεσμα τις περισσότερες φορές την περιθωριοποίηση των μαθητών και την γκετοποίηση ολόκληρων κοινωνικών ομάδων.

#### 1.4.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Την αποτυχία της τακτικής της πολυπολιτισμικότητας ακολούθησε η δημιουργία ενός νέου μοντέλου κατά τη δεκαετία του '80 το οποίο ονομάστηκε αντιρατσιστικό και ήταν πλουραλιστικά προσανατολισμένο (Τσιάκαλος 2000). Το μοντέλο αυτό έδωσε έμφαση στο λεγόμενο «θεσμικό ρατσισμό», στο ρατσισμό δηλαδή που κυριαρχεί στην κοινωνία όχι τόσο μέσω των προκαταλήψεων των ανθρώπων αλλά μέσα από τους νόμους, τις διατάξεις και γενικότερα τους κρατικούς θεσμούς (Κάτσικας – Πολίτου, 1999).

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο προκειμένου να αντιμετωπιστεί ο ρατσισμός και οι διακρίσεις έναντι των μειονοτικών ομάδων έπρεπε να υπάρξουν δομικές αλλαγές τόσο στην εκπαίδευση όσο και στο κράτος και στην κοινωνία. Για το λόγο αυτό το αντιρατσιστικό μοντέλο στόχευε στην αποδοχή και την εκτίμηση της ετερότητας, την

ισότητα στην εκπαίδευση και τη δικαιοσύνη στο κράτος προκειμένου οι μαθητές ανεξαρτήτως εθνικότητας να έχουν ίσες ευκαιρίες ζωής και συμμετοχής στο κοινωνικό γίγνεσθαι, καθώς και την απελευθέρωση από ρατσιστικά και φασιστικά πρότυπα που υπονομεύουν την ίση μεταχείριση όλων των ομάδων (Γεωργογιάννης, 1997).

Το μοντέλο αυτό φιλοδόξησε μέσα από τη χρήση της αντιθετικής γλώσσας (όχι πολυπολιτισμός, ρατσισμός, ισότητα κλπ αλλά καταπίεση, περιθωριοποίηση, εξουσία, κοινωνικές δομές, ρατσισμός) να επιφέρει χειραφέτηση από τα ρατσιστικά πρότυπα και ισότητα στην αντιμετώπιση των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Παρέβλεψε όμως το γεγονός πως μέσα από τη χρήση της αντιθετικής γλώσσας υπήρχε ο κίνδυνος πολιτικής εκμετάλλευσης και κατήχησης των μαθητών.

Ο ρατσισμός δεν αντιμετωπίζεται μόνο με την εκπαίδευση. Η ισότητα και η δικαιοσύνη πρέπει να κυριαρχεί μέσα και έξω από το σχολείο αφού οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές ακόμα και ασυνείδητα μεταφέρουν στερεότυπα που προκαλούν διακρίσεις. Καθώς όμως το αντιρατσιστικό μοντέλο προϋπέθετε την πολιτικοποίηση στο σχολείο και στην εκπαίδευση και ενδιαφερόταν μόνο για τις μειονοτικές ομάδες και αυτό οδηγήθηκε στην αποτυχία.

#### 1.4.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Από την δεκαετία του '80 μέχρι σήμερα ένα είναι το βασικό μοντέλο το οποίο έχει υιοθετηθεί και αναδιαμορφώνεται συνεχώς για να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα: το μοντέλο της διαπολιτισμικότητας. Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση ορίζεται ως μία νέα παιδαγωγική όπου τόσο το θεωρητικό όσο και το πρακτικό πλαίσió της είναι ριζικά διαφοροποιημένα από τις μονοπολιτισμικές αντιλήψεις που είχαν επικρατήσει στην εθνοκεντρικά προσανατολισμένη εκπαίδευση η οποία δεν ανταποκρίνεται πλέον στις απαιτήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα (Dietrich, 2006).

#### 1.5 Πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα

Αν και το διαπολιτισμικό μοντέλο θεωρείται ως μετεξέλιξη του πολυπολιτισμικού, εντούτοις διαφέρουν σημαντικά σε πολλούς τομείς. Σύμφωνα με τον Hohmann (στο Δαμανάκης, 1996: 39) ο βασικός διαχωρισμός των όρων «πολυπολιτισμικότητα» (multiculturalism) και «διαπολιτισμικότητα» (interculturalism) έγκειται στο γεγονός ότι, με τον πρώτο όρο εκφράζεται η

υφιστάμενη κατάσταση ενώ με τον δεύτερο η κατάσταση που θα έπρεπε να υφίσταται, δηλαδή «το τι θα έπρεπε να είναι».

Παράλληλα και ο Δαμανάκης (1996: 36) διακρίνει τους όρους καθώς η πολυπολιτισμικότητα εκφράζει την συνύπαρξη πολλών διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων, είναι δηλαδή το δεδομένο· ενώ η διαπολιτισμικότητα εμπεριέχει όχι απλά τη συνύπαρξη αλλά και την αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων, είναι επομένως το ζητούμενο. Ο όρος ‘διαπολιτισμικός’ διαδέχθηκε τον όρο ‘πολυπολιτισμικός’ σηματοδοτώντας την αρχή μιας προσπάθειας πέρα από την απλή συνύπαρξη των πολιτισμών. Την αρχή μίας προσπάθειας για αλληλεπίδραση των πολιτισμών.

Ο Μάρκου (1997: 271) υποστηρίζει ότι «αν και τα εννοιολογικά όρια των όρων "πολυπολιτισμικός" (multicultural) και "διαπολιτισμικός" (intercultural) δεν είναι πάντα ευδιάκριτα, ο πρώτος όρος χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της και ο δεύτερος για να δηλώσει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων».

#### 1.6 Ορισμός, στοχοθεσία και χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση ξεκίνησε στον ευρωπαϊκό χώρο στη δεκαετία του 1960 ως «Παιδαγωγική για Αλλοδαπούς» (Ausländerpädagogik), για να μετονομαστεί κατά τη δεκαετία του 1970 σε «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική», δηλαδή σε Παιδαγωγική για όλους (Δαμανάκης 1997 · Niekrawitz 1990). Αν και έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί στην προσπάθεια προσδιορισμού του όρου ‘διαπολιτισμικός’ φαίνεται ότι είναι ένας όρος πολύσημος, ο οποίος άλλοτε αναφέρεται στις αρχές αυτής της παιδαγωγικής θεωρίας, άλλοτε σε επιστημονικές αναλύσεις και άλλοτε σε παιδαγωγικά προγράμματα που προσπαθούν να υλοποιήσουν τις αρχές της.

Παρ’ όλα αυτά οι απόψεις των περισσότερων φαίνεται να συγκλίνουν αναφορικά με τον ορισμό της ‘διαπολιτισμικής εκπαίδευσης’. Αυτή ορίζεται ως η προσπάθεια να αναγνωρισθεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα σε όλες τις εκφάνσεις του εκφράζεται και ενισχύεται μέσα από τον γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να διαπνέεται από τις αρχές του αλληλοσεβασμού και της αλληλοαποδοχής (Δραγώνα, 2001:13). Αυτό το ‘δια-’ άλλωστε δηλώνει τόσο την

κινητικότητα μεταξύ των διάφορων μπλοκ ετερότητας όσο και την προσπάθεια να μπούμε στη θέση του άλλου και να σχηματίσουμε μια διαλεκτική σχέση μαζί του.

Ως αποδέκτες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ορίζονται όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως της πολιτισμικής τους προέλευσης (Γκόβαρης, 2004: 14-15). Με αυτή την άποψη συμφωνεί και ο Κόκκος (2005) σύμφωνα με τον οποίο η διαπολιτισμική εκπαίδευση εκλαμβάνεται από τους περισσότερους επιστήμονες ως η «τελευταία από σειρά προσπαθειών της παιδαγωγικής να προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους εκπαιδευόμενους ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Εκλαμβάνεται επίσης ως ανοιχτό σχέδιο δράσης που εισάγει διαδικασίες ανανέωσης. Συνεισφέρει στην ειρηνική αγωγή βοηθώντας στην επίλυση των συγκρούσεων».

Ο Gundara (2000: 128) υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση «θέτει προ των κρατικών δομών το ζήτημα της διαμόρφωσης πολιτικών σε εθνικό επίπεδο προς αναγνώριση του διαπολιτισμικού χαρακτήρα των κοινωνιών». Συνεπώς το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αφορά τόσο την εκπαιδευτική πολιτική που έχει ένα κράτος όσο και γενικότερα τα μέτρα που λαμβάνει σε εθνικό επίπεδο για να προωθήσει τις αρχές της διαπολιτισμικότητας. Ο Essinger (στο Γεωργογιάννη, 1997) θεωρεί ότι η μόνη ουσιαστική λύση που μπορεί να δοθεί στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σήμερα οι πολυεθνικές κοινωνίες είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Παράλληλα ο Essinger (1991) προσδιορίζει τη βασική στοχοθεσία της διαπολιτισμικής προσέγγιση. Σύμφωνα με αυτόν η διαπολιτισμική προσέγγιση στηρίζεται σε τέσσερις βασικές αρχές που είναι οι εξής:

- η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy). Η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να μπαίνει στη θέση του άλλου, να καταλαβαίνει τις προθέσεις και τα συναισθήματά του και να μην τον κρίνει βασισμένος σε προκαταλήψεις και ρατσιστικές ιδέες. Βασικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με αυτή την αρχή, είναι να καταφέρει να δημιουργήσει ανθρώπους που θα έχουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης τόσο εντός του σχολείου όσο και μετέπειτα ως πολίτες της κοινωνίας. Οι άνθρωποι με τέτοια παιδεία δηλαδή, δεν θα κατακρίνουν ένα άτομο χωρίς πρώτα να το γνωρίσουν λόγω της κουλτούρας και της πολιτισμικής καταγωγής του, αλλά θα προσπαθούν να μπαίνουν στη θέση του και να δημιουργούν μία διαλεκτική σχέση μαζί του.

- η εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Αλληλεγγύη είναι η ενσωμάτωση, καθώς και ο βαθμός και το είδος της ενσωμάτωσης που προβάλλεται από μία κοινωνία σε σχέση με τους ανθρώπους και τους γείτονές τους. Είναι η συμπαράσταση σε δοκιμαζόμενους ανθρώπους, η αλληλοβοήθεια και το αίσθημα ενότητας που μπορεί να κυριαρχεί ανάμεσα σε άτομα με κοινά συμφέροντα και στόχους. Συνδέεται άμεσα με την κοινωνική αλληλεγγύη. Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με βάση αυτή την αρχή είναι αναπτύξει μία συλλογική συνείδηση στα άτομα ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι αυτό το αίσθημα ενότητας και αλληλοβοήθειας θα πρέπει να κυριαρχεί ανάμεσα σε όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως φύλου και πολιτισμικής καταγωγής. Καθώς όλοι οι άνθρωποι έχουν την ίδια αξία και μπορούν, εν δυνάμει, να αποκτήσουν τα ίδια προβλήματα είναι λογικά να αλληλοϋποστηρίζονται.

- η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Κάθε πολιτισμός είναι ένα συνονθύλευμα χαρακτηριστικών πολλά από τα οποία ανήκουν και σε άλλους πολιτισμούς. Ο διαπολιτισμικός σεβασμός μας επιτρέπει να κατανοήσουμε ότι κάθε πολιτισμός έχει τόσο μοναδικά όσο και κοινά χαρακτηριστικά που εμπνέουν σεβασμό και αποδοχή. Κάθε άνθρωπος επομένως, οφείλει να υπερβεί την τοπικιστική του σκέψη ώστε να καταφέρει να διακρίνει πέρα από την φαινομενική ‘ομοιογένεια’ του πολιτισμού του, τις επιδράσεις που έχει δεχθεί από άλλες κουλτούρες και τα αποτελέσματα αυτής της αλληλεπίδρασης πολιτισμών που έχει πραγματοποιηθεί μέσα από διαδικασίες τριβής και σύγκρουσης ανά τους αιώνες. Η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, λοιπόν, έχει ακριβώς αυτό τον στόχο. Να ανοίξουμε τους ορίζοντές μας προς τους άλλους πολιτισμούς και να τους προσκαλέσουμε να συμμετέχουν στο δικό μας.

- η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης. Ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης συνδέεται με την προσήλωση στην εθνική καταγωγή και σε όσα τη χαρακτηρίζουν. Οδηγεί σε περιφρούρηση όσων θεωρούνται πολιτισμικά στοιχεία του έθνους και σε περιφρόνηση όλων των άλλων πολιτισμών. Ο εθνικισμός έχει ως αποτέλεσμα την περιχαράκωση γύρω από συγκεκριμένα ήθη, έθιμα και χαρακτηριστικά και την απομόνωση οποιασδήποτε άλλης κοινωνικής ομάδας που δεν τα συμμερίζεται πλήρως. Η διαπολιτισμική αγωγή προσπαθεί να εξαλείψει ακριβώς αυτού του είδους τη σκέψη και προωθώντας την ανάπτυξη μέσω της πολιτισμικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους άλλους λαούς.

Εκτός όμως από τις αρχές αυτές η διαπολιτισμική εκπαίδευσης καθορίζεται και από τρία βασικά αξιώματα όπως τα ορίζει ο Δαμανάκης (1995: 33) :

- Το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών. Σύμφωνα με τη επιστήμη της Εθνολογίας κάθε πολιτισμός εξυπηρετεί τις ανάγκες των ανθρώπων που τον δημιούργησαν. Σκοπός δηλαδή του κάθε πολιτισμού είναι να ανταποκρίνεται και να ικανοποιεί την εκάστοτε κοινωνική ομάδα από την οποία πηγάζει. Επομένως κάθε πολιτισμός μπορεί να αξιολογηθεί μόνο με εσωτερικά και όχι εξωτερικά κριτήρια. Ως συνέπεια, αφού κάθε πολιτισμός ικανοποιεί τις ανάγκες της ομάδας του, όλοι οι πολιτισμοί έχουν την ίδια αξία (ισοτιμία) και δεν μπορούν να διακριθούν σε ανώτερους ή κατώτερους.

- Το αξίωμα της αποδοχής και της αξιοποίησης του διπολιτισμικού – διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών (ισοτιμία μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής κουλτούρας). Οι αλλοδαποί μαθητές που εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν αποτελούν ‘tabula rasa’, αλλά αντίθετα είναι φορείς ενός διαφορετικού μορφωτικού κεφαλαίου και μίας άλλης μητρικής γλώσσας. Ως τέτοιοι θα πρέπει και να αντιμετωπίζονται. Η ηθελημένη αγνόηση της κουλτούρας αυτών των μαθητών, και ο εξαναγκασμός να αποδεχτούν την κυρίαρχη οδηγεί στον αποκλεισμό και την καταπίεση. Το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν άτομα ίδιας κουλτούρας θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ισότιμο και να αξιοποιείται από το σχολείο για την ομαλή κοινωνική ένταξη και ψυχολογική ανάπτυξη του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού.

- Το αξίωμα των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων οδηγεί άμεσα στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Οι μαθητές, οι οποίοι εκπαιδεύονται να θεωρούν ότι μόνο η κουλτούρα της χώρας υποδοχής πρέπει να είναι κυρίαρχη και σεβαστή μεγαλώνουν περιφρονώντας και υπονομεύοντας οτιδήποτε διαφορετικό. Τέτοια άτομα εξελίσσονται σε πολίτες που είτε προωθούν τις κοινωνικές ανισότητες είτε τις αποδέχονται ως κάτι φυσιολογικό. Το αξίωμα των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση έχει ακριβώς ως στόχο να άρει τις όποιες συνθήκες οδηγούν και σε κοινωνική ανισότητα.

Σύμφωνα με την τελική Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών (Council of Europe, The



CDCC's Project No 7: The Educational and Cultural Development of Migrants, Strasburg 1986), βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τα εξής:

- αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα, γι' αυτό και διευρύνει τους εκπαιδευτικούς στόχους κάθε σχολείου,
- έχει ως πεδίο αναφοράς της την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής,
- προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής,
- δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής,
- προξενεί επανεξέταση και αναθεώρηση και κοινωνικοκεντρικών και εθνικοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου,
- αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και για την επίτευξη της μέγιστης κοινωνικής και οικονομικής ένταξης (Μάρκου Γ.Π., 1997, 239-240).

Συνοψίζοντας φαίνεται ότι, η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής μπορεί να ωφελήσει όχι μόνο τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων αλλά το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού γενικότερα. Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ετοιμότητας (ανοιχτότητα απέναντι σε οτιδήποτε ξένο και διαφορετικό) μπορεί να οδηγήσει στην κοινωνική αποδοχή και κατανόηση και μετέπειτα στην κοινωνική ευημερία.

Όπως έχει υποστηριχθεί και στη βιβλιογραφία (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2003) η διαπολιτισμική αγωγή αφορά όλο το μαθητικό πληθυσμό. Και αυτό γιατί τονίζει τη διαφορετικότητα του κάθε ατόμου χωριστά και όχι η διάκριση κοινωνικών ομάδων. Μεταφέρει λοιπόν το μήνυμα ότι και μέσα στους κόλπους της κυρίαρχης ομάδας τα άτομα δεν είναι μία ενιαία μάζα αλλά αυτόνομες προσωπικότητες με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Έτσι οι αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι

απαραίτητες όχι μόνο για τη συνύπαρξη κυρίαρχων και μειονοτικών ομάδων αλλά των ατόμων γενικότερα.

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> - Προβλήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική τάξη και παράγοντες αιτιότητας

### 2.1 Συνέπειες της μετανάστευσης στα παιδιά μεταναστών.

Στο δυτικό κόσμο γίνεται προσπάθεια η ανάπτυξη των παιδιών, να πραγματοποιηθεί σε ένα περιφραγμένο περιβάλλον όπου θα προστατευθεί η αθωότητά τους και θα καλυφθούν όλες οι ανάγκες τους. Δυστυχώς, όμως, τα παιδιά των μεταναστών δεν μεγαλώνουν κάτω από αυτές τις ιδανικές συνθήκες, αλλά έρχονται από πολύ μικρή ηλικία αντιμέτωπα με όλες τις επιπτώσεις που επιφέρει η μετανάστευση. Το παιδί βιώνει τραυματικές εμπειρίες οι οποίες συνοδεύονται από ανασφάλεια, άγχος και φόβο ενώ ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια που καλείται να ξεπεράσει το παιδί - μετανάστης είναι το πρόβλημα ταυτότητας.

Η αλλαγή περιβάλλοντος, η οποία πολλές φορές γίνεται και με βίαιο τρόπο, στην ηλικία όπου το άτομο αναπτύσσει τα βασικά στοιχεία της ταυτότητας του, δημιουργεί συγκρούσεις τόσο στον εσωτερικό κόσμο του παιδιού όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον του. Η διαμόρφωση της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας καθώς και η υιοθέτηση προτύπων για μίμηση είναι βασικά στάδια της παιδικής ηλικίας τα οποία όμως δημιουργούν σύγχυση στο παιδί - μετανάστη.

Όπως έχει επισημανθεί πολλές φορές και από τη διεθνή βιβλιογραφία, η γλώσσα αποτελεί μέσο έκφρασης και διαμορφώνει τον τρόπο που σκεφτόμαστε καθώς μεταφέρει αξίες, ιδέες και πιστεύω ενός συγκεκριμένου πολιτισμού. Καθώς λοιπόν η γλώσσα διαμορφώνει και διαμορφώνεται μέσα από τους ανθρώπους, οι περισσότεροι μετανάστες αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες προσαρμογής στο νέο γλωσσικό ιδίωμα.

Τα παιδιά όμως, λόγω της έμφυτης τάσης τους να προσαρμόζονται πιο εύκολα από τους ενήλικες, αφομοιώνουν πιο γρήγορα τη γλώσσα του νέου περιβάλλοντος, με κίνδυνο να μην γνωρίζουν καλά τη μητρική τους. Έτσι βρίσκονται σε μία μετέωρη κατάσταση όπου δεν μπορούν να εκφραστούν πλήρως σε καμία από τις δύο γλώσσες. Επιπλέον, σε περίπτωση που οι γονείς δεν έχουν εξοικειωθεί με τη γλώσσα της χώρας

υποδοχής, δημιουργείται ακόμα μεγαλύτερο πρόβλημα επικοινωνίας για το παιδί και εντός της οικογένειας αλλά και με το εξωτερικό περιβάλλον (Παπανικολάου, 2014).

Προβλήματα στην επικοινωνία του παιδιού με το εξωτερικό περιβάλλον μπορεί να παρουσιαστούν και με άλλους τρόπους που αφορούν κυρίως στις διαφορετικές γνωστικές διεργασίες των ατόμων εξαιτίας του διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου. Ανάλογα με τον πολιτισμό από τον οποίο προέρχεται το παιδί διαμορφώνονται και τα κίνητρα που έχει για επίτευξη των στόχων του καθώς και οι τρόποι που τον εμπνέουν για να τους πραγματοποιήσει. Σε άλλες χώρες, κυρίως του δυτικού κόσμου, κίνητρο είναι η προσωπική επιτυχία ενώ σε άλλους πολιτισμούς η ομαδική.

Παρόμοια ερμηνεύεται και η σχολική επίδοση. Στους ανατολικούς πολιτισμούς θεωρείται ότι ο βασικός τρόπος επίτευξης στόχων είναι η σκληρή δουλειά και η συνεχής συγκέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία ενώ στις δυτικές χώρες η καλή σχολική επίδοση ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα ικανοτήτων του παιδιού.

Μια ακόμη πολιτισμική διαφορά έγκειται στα διαφορετικά πρότυπα που έχουν τα παιδιά διαφορετικών χωρών. Μέσα από τις παραδόσεις του κάθε λαού προάγονται συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς και ήθους και υποβιβάζονται κάποια άλλα, ανάλογα με τα έμμεσα μηνύματα που θέλει να προάγει κάθε πολιτισμός. Οι ιστορίες, τα βιβλία και τα δημοτικά διδάγματα με τα οποία μεγαλώνουν όλα τα παιδιά έχουν ως στόχο να διαμορφώσουν από μικρή ακόμα ηλικία το ιδανικό του ‘καλού’ πολίτη το οποίο όμως σε κάθε λαό μπορεί να διαφέρει.

Έτσι ανάλογα με τον πολιτισμό από τον οποίο προέρχεται το κάθε άτομο γαλουχείται και με διαφορετικές αξίες. Σε άλλους πολιτισμούς μπορεί να προβάλλεται η εργατικότητα και η επιμονή και σε άλλους η τύχη και η ατομική πρωτοβουλία. Επομένως όταν τα παιδιά – μετανάστες, τα οποία έχουν ήδη γαλουχηθεί με βάση συγκεκριμένες αξίες, καλούνται να αναπροσαρμόσουν τα πρότυπά τους ώστε να ενταχθούν πιο εύκολα στο νέο κοινωνικό σύνολο, παρουσιάζονται καινούργια προβλήματα προσαρμογής.

Μια ακόμη πτυχή της κοινωνικής ζωής που επηρεάζεται από το πολιτισμικό υπόβαθρο είναι η απόδοση αιτιολογικών προσδιορισμών, κυρίως αναφορικά με τη μη λεκτική επικοινωνία. Σε κάθε κοινωνία τα ίδια μη λεκτικά σήματα μπορεί να

μεταφέρουν διαφορετικό μήνυμα ανάλογα με την κουλτούρα του κάθε λαού. Σε κάποιες χώρες, για παράδειγμα, το χαμόγελο κατά τη διάρκεια μίας συνομιλίας με κάποιον θεωρείται ένδειξη ευγένειας και καλής διάθεσης. Αντίθετα σε άλλες περιοχές, το χαμόγελο σε μη φιλικό πρόσωπο εκλαμβάνεται ως αγένεια και καταπάτηση των κανόνων καλής συμπεριφοράς.

Το παιδί – μετανάστης ανάλογα με τη χώρα από την οποία προέρχεται και την χώρα στην οποία οδεύει καλείται να μάθει τους νέους κώδικες μη γλωσσικής επικοινωνίας, γεγονός που μπορεί να το φέρει σε δύσκολη θέση αρκετές φορές κατά τη διάρκεια της προσαρμογής του (Χατζηχρήστου, 2011).

## 2.2 Επιπολιτισμός

Επιπολιτισμός είναι η πολιτισμική μεταβολή που προκύπτει από την άμεση και συνεχή επαφή μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών (Berry, 1997). Οι τέσσερις τακτικές ψυχολογικής προσαρμογής του ίδιου του ατόμου που έχουν προταθεί (Berry, 1994, 1997 στο Χατζηχρήστου, 2011) είναι οι εξής:

- **Εναρμόνιση:** το άτομο συνδυάζει πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας προέλευσης με αυτά της χώρας υποδοχής. Η τακτική αυτή συνοδεύεται από καλή ψυχική υγεία, καλές επιδόσεις, καλές σχέσεις με το γηγενή πληθυσμό, προσωπική και κοινωνική ισορροπία. Για το λόγο αυτό θεωρείται ως η πλέον επιθυμητή και επιτυχημένη.
- **Αφομοίωση:** το άτομο εγκαταλείπει τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας προέλευσης και αποδέχεται πλήρως τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας υποδοχής. Προσαρμόζεται ομαλά στο νέο κοινωνικό σύνολο, όμως η τακτική αυτή θεωρείται λιγότερο ικανοποιητική από την εναρμόνιση.
- **Διαχωρισμός:** το άτομο διατηρεί τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας προέλευσης ενώ αποφεύγει την επαφή με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας υποδοχής. Η τακτική αυτή συνοδεύεται από προβλήματα συμπεριφοράς, δυσκολίες προσαρμογής και ψυχικά ευάλωτους μαθητές, οι οποίοι δεν μπορούν να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο και αυτό – απομονώνονται.
- **Περιθωριοποίηση:** το άτομο απορρίπτει τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας υποδοχής και της χώρας προέλευσης. Αντιμετωπίζει προβλήματα

συμπεριφοράς και κακή προσαρμογή ενώ ταυτόχρονα έχει χαμηλές σχολικές επιδόσεις.

Η τακτική επιπολιτισμού που θα ακολουθήσει το κάθε παιδί εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από τη διαπολιτισμική προσέγγιση που ακολουθεί γενικά και η κοινωνία της νέας χώρας και πιο συγκεκριμένα του σχολείου που πηγαίνει ο μαθητής. Όπως προαναφέρθηκε, ιδιαίτερα το αφομοιωτικό μοντέλο και το μοντέλο της ενσωμάτωσης, που δεν δίνουν καθόλου βάση στα πολιτισμικά στοιχεία που φέρει το άτομο, τείνουν πολλές φορές να οδηγούν τους μαθητές στην τακτική του διαχωρισμού και της περιθωριοποίησης. Και αυτό γιατί οι μαθητές νιώθουν πιεσμένοι να απορρίψουν τις πολιτισμικές τους ρίζες και αρχές και να υιοθετήσουν άλλες, τελείως άγνωστες, οι οποίες όμως θα τους κάνουν πιο αποδεκτούς. Ταυτόχρονα δέχονται την πίεση από την οικογένεια να διατηρήσουν τις παραδοσιακές αξίες, ιδιαίτερα όταν βρίσκονται σε άλλη χώρα, κάτι που τα οδηγεί να απορρίπτουν την εξωτερική πίεση και να υποστηρίζουν τους οικογενειακούς τους θεσμούς.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι μαθητές που επιλέγουν τις τακτικές του διαχωρισμού και της περιθωριοποίησης, δύσκολα προσαρμόζονται στο νέο περιβάλλον. Συνεπώς, η συναναστροφή τους με τον κύριο κοινωνικό ιστό του σχολείου, γίνεται πιο δύσκολη. Αυτό σημαίνει ότι δυνητικά αποτελούν ένα είδος μειονότητας λόγω μειωμένων διαπροσωπικών συνδιαλλαγών εντός του σχολείου το οποίο μπορεί να στιγματιστεί ευκολότερα. Άρα, σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, μπορούν να γίνουν ευκολότερα θύματα σχολικού εκφοβισμού και ρατσιστικών συμπεριφορών.

Σε λιγότερες περιπτώσεις η ψυχολογική προσαρμογή των μαθητών στο νέο κοινωνικό περιβάλλον τους οδηγεί στις τακτικές της αφομοίωσης και της εναρμόνισης. Η τακτική της αφομοίωσης εμπεριέχει την απόρριψη των πολιτισμικών παραδόσεων του ατόμου και την πλήρη υιοθέτηση των νέων αρχών. Η τακτική αυτή είναι προβληματική καθώς μαζί με τις πολιτισμικές παραδόσεις, τα άτομα αρνούνται τις ρίζες τους και οδηγούνται σε πλήρη σύγκρουση με τον οικογενειακό τους περίγυρο.

Η τακτική της εναρμόνισης, η οποία συνδέεται άμεσα με το διαπολιτισμικό μοντέλο, θεωρείται ιδανική για τα άτομα που προσπαθούν να προσαρμοστούν σε ένα νέο περιβάλλον. Μία κοινωνία που διαπνέεται από αρχές της διαπολιτισμικότητας

όπως ο αλληλοσεβασμός, η αποδοχή του διαφορετικού, η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, η ισοτιμία των πολιτισμών, δημιουργεί ανθρώπους που σέβονται το διαφορετικό και συνθήκες που ευνοούν την ομαλή συμβίωση. Οι μαθητές που εισέρχονται σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο έχουν την πραγματική ευκαιρία τόσο να εκτιμήσουν και να διατηρήσουν την κληρονομιά τους όσο και να γνωρίσουν και να εντρυφήσουν στους νέους ορίζοντες που ανοίγονται με την είσοδό τους σε μία άλλη κοινωνία.

### 2.3 Προβλήματα προσαρμογής των παιδιών των μεταναστών και μοντέλα αιτιότητας

Στα πλαίσια της γενικότερης μελέτης της επικοινωνίας αναπτύχθηκαν διάφορα μοντέλα που προσπαθούσαν να εξηγήσουν τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με τον κόσμο του. Ένα από αυτά τα μοντέλα είναι και το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner. Σύμφωνα με το οικοσυστημικό μοντέλο το περιβάλλον του ατόμου συγκροτείται από το συνδυασμό ενός συνόλου συστημάτων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Το άτομο συμμετέχει σε πολλά διαφορετικά συστήματα τα οποία έχουν μεταξύ τους σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης. Ο Bronfenbrenner διακρίνει πέντε διαφορετικές κατηγορίες συστημάτων: τα μικροσυστήματα, το μεσοσύστημα, εξωσύστημα, το μακροσύστημα και το χρονοσύστημα.

Τα μικροσυστήματα αποτελούν το άμεσο περιβάλλον του παιδιού και είναι όλες οι οργανωμένες μονάδες με τις οποίες έρχεται σε επαφή (οικογένεια, σχολείο, γειτονιά κ.α). Εδώ οι αλληλεπιδράσεις είναι έντονες και κυριαρχούν οι αμφίδρομες επιρροές, δηλαδή η συμπεριφορά των γονέων επιδρά στο παιδί αλλά ταυτόχρονα και οι δικές του πράξεις επηρεάζουν τη συμπεριφορά των γονέων.

Στο μεσοσύστημα συμπεριλαμβάνονται οι σχέσεις αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα μικροσυστήματα στα οποία συμμετέχει το παιδί. Αυτή η κατηγορία συστήματος έχει μία ιδιαιτερότητα. Δεν αποτελεί ένα δομικό μέρος του οικοσυστημικού μοντέλου με την έννοια ενός ανώτερου σε μέγεθος συστήματος αλλά ένα σύστημα σχέσεων/ αλληλεπιδράσεων όπου στο περιβάλλον του καλείται να δράσει οποιαδήποτε προσπάθεια που αποσκοπεί στην αλλαγή της συμπεριφοράς των παιδιών.

Στο εξωσύστημα το παιδί δεν εμπλέκεται άμεσα, δεν είναι ενεργός συμμετέχων σε ό,τι διαδραματίζεται σε αυτό. Αυτά όμως που συμβαίνουν στο

εξωσύστημα επηρεάζουν τη λειτουργία τόσο του μεσοσυστήματος όσο και των μικροσυστημάτων και ως αποτέλεσμα το παιδί. Το εξωσύστημα δομούν τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, το διαδίκτυο, η τεχνολογία, οι κρατικοί φορείς, οι κοινωνικές οργανώσεις. Για παράδειγμα οι συνθήκες εργασίας των γονέων επηρεάζουν τη λειτουργία της οικογένειας που με τη σειρά της καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη του παιδιού.

Το μακροσύστημα αποτελεί το εξωτερικό σύστημα από το οποίο καθορίζονται σε επίπεδο γενικής πολιτικής και θεσμών οι αποφάσεις που τελικά φτάνουν στο παιδί μέσα από τα ενδιάμεσα συστήματα που μεσολαβούν. Σε αυτό επικρατούν οι αξίες μιας κοινωνίας, διαμορφώνεται το πνεύμα της νομοθεσίας, προσδιορίζονται οι συλλογικές πεποιθήσεις και λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις. Το μακροσύστημα δεν είναι στατικό καθώς εμπεριέχει τις έννοιες της ανθρωπότητας, της κουλτούρας, των αξιών και των νόμων, ενώ οικονομικές μεταβολές, επαναστάσεις ή καταστροφές μπορούν να διαφοροποιήσουν τη φιλοσοφία του. Τέλος, το χρονοσύστημα δεν αποτελεί ένα ακόμα σύστημα αλλά έναν τρόπο μετάβασης από μία κατάσταση σε μία άλλη. Είναι δηλαδή η χρονική συνιστώσα στο σύνολο των συστημάτων που περιγράψαμε ( Μυλωνάκου, 2009: 248-254).

Το μοντέλο του Bronfenbrenner μπορεί να βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό στην επεξήγηση των προβλημάτων προσαρμογής που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των μειονοτήτων (Gustavvson & Balgopal, 1990 στο Wilmshurst, 2011). Το άμεσο περιβάλλον του παιδιού απαρτίζεται από τα μικροσυστήματα του σχολείου, της οικογένεια και των συνομήλικων. Προκειμένου ο μαθητής να αναπτύσσεται σε ένα υγιές περιβάλλον πρέπει τα μικροσυστήματα που απαρτίζουν το περιβάλλον του όπως επίσης και το μεσοσύστημα, δηλαδή οι σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των μικροσυστημάτων, να βρίσκονται σε συμφωνία και ισορροπία.

Όταν υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ των μικροσυστημάτων τότε ο μαθητής οδηγείται σε εσωτερική διαμάχη. Προσπαθεί να ανταποκριθεί σε όλα τα επίπεδα και να συμβιβάσει ιδέες που μπορεί να μη συμβιβάζονται. Με αυτό τον τρόπο παιδιά μειονοτικών οικογενειών οδηγούνται στην υιοθέτηση διαφορετικής συμπεριφοράς ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται κάθε φορά. Έχουν δηλαδή, άλλη συμπεριφορά στο σπίτι, άλλη στο σχολείο, άλλη με τους φίλους τους, εγκλωβίζοντας έτσι τον εαυτό τους σε μία καταπιεστική θέση.

Σε μία σχολική τάξη ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει παιδιά με διαφορετικό υπόβαθρο και διαφορετικές ικανότητες και να τα οδηγήσει προς την επίτευξη των γνωστικών και αξιακών στόχων που περιλαμβάνει το αναλυτικό πρόγραμμα. Οι μαθητές όμως που προέρχονται από διαφορετική κουλτούρα από ότι η πλειοψηφία της τάξης αντιμετωπίζουν ένα επιπλέον πρόβλημα: αυτό της προσαρμογής.

Το πρόβλημα της προσαρμογής όμως του παιδιού έχει διττό χαρακτήρα καθώς το παιδί όχι μόνο πιέζεται να λάβει γνώσεις αντιμετωπίζοντας διάφορες δυσκολίες (μαθησιακές δυσκολίες) αλλά καλείται να ξεπεράσει και συναισθηματικά προβλήματα. Τα προβλήματα των παιδιών εντάσσονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: τα γνωστικά, τα προβλήματα συμπεριφοράς και τα προβλήματα κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας.

Γι' αυτό το λόγο έχουν δημιουργηθεί τρία μοντέλα αιτιότητας τα οποία αναλύουν τη συγκεκριμένη κατάσταση:

- Το ιατρικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο αιτία των δυσκολιών προσαρμογής είναι κάποια οργανική βλάβη ή δυσλειτουργία του παιδιού.
- Το κοινωνικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο τα αίτια των δυσκολιών αποδίδονται στο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού και συγκεκριμένα στο χαμηλό κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας.
- Τέλος, το οικοσυστημικό μοντέλο στο οποίο οι δυσκολίες προσαρμογής αποδίδονται ή σε βιολογικές αιτίες ή σε δυσμενείς κοινωνικοοικονομικές και οικογενειακές συνθήκες αλλά ερμηνεύονται ως προϊόν της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε μαθητές και δασκάλους, η οποία συνδέεται άμεσα με τα ήθη και τις αξίες του σχολείου.

Το μοντέλο αυτό δημιούργησε μία καινούργια προοπτική σύμφωνα με την οποία οι δυσκολίες μπορεί να οφείλονται σε παράγοντες που εντοπίζονται στο χώρο του σχολείου και δεν έχουν αναγκαστικά σχέση με το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. Επισημαίνει ότι και παράγοντες πέραν των γενετήσιων και της οικογένειας μπορεί να ευθύνονται για τα προβλήματα προσαρμογής του ατόμου. Ιδιαίτερα το



σχολείο, που αποτελεί το δεύτερο βασικότερο φορέα κοινωνικοποίησης μπορεί με από τις στάσεις που προωθεί και τα πρότυπα που παρουσιάζει να καθορίσει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που θα προσαρμοστεί ή όχι το παιδί - μετανάστης στο νέο κοινωνικό σύστημα. (Μπαμπάλης, 2005: 95-96).

Το σχολείο, σήμερα, έχει συνδεθεί άρρηκτα με τη σχολική επίδοση και ιδιαίτερα με τη βαθμολογία. Έτσι, έχει μετατραπεί από χώρος γνώσης και έκφρασης ιδεών σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον που τοποθετεί τους μαθητές σε μία κλίμακα απόδοσης. Άμεση συνέπεια αυτού είναι η αντιμετώπιση των παιδιών ως ανταγωνιστών που προσπαθούν να ξεχωρίσουν ενώ δεν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην διαμόρφωση ολοκληρωμένων και αλληλέγγυων προσωπικοτήτων.

Εξάλλου σύμφωνα και με την θεωρία του Erik Erikson που αφορά στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη υπάρχουν κάποιες αναπτυξιακές κρίσεις ανάλογα με την ηλικία. Στο πρώτο έτος βασική εμπιστοσύνη ή βασική δυσπιστία, στο δεύτερο και στο τρίτο έτος αυτονομία ή ντροπή και αμφιβολία, στο τέταρτο έως και το έκτο έτος πρωτοβουλία ή ενοχή και από το έβδομο έως και το δωδέκατο έτος της ηλικίας εργατικότητα ή κατωτερότητα. Στην εφηβική ηλικία ταλανίζεται από την αναπτυξιακή κρίση ταυτότητα ή σύγχυση ρόλων. Κατά τη νεανική ηλικία οικειότητα ή απομόνωση, στη μέση ηλικία δημιουργικότητα ή στασιμότητα και τέλος στην τρίτη ηλικία ακεραιότητα του εγώ ή απόγνωση.

Άρα το παιδί της σχολικής ηλικίας διέρχεται από την αναπτυξιακή κρίση εργατικότητα ή κατωτερότητα. Εργατικότητα σημαίνει ότι το παιδί επιθυμεί να αναλαμβάνει και να ολοκληρώνει δραστηριότητες από τις οποίες αντλεί ικανοποίηση ή υπερηφάνεια. Δείχνει αφοσίωση, φιλοπονία και θέληση να αποκτήσει γνώσεις. Ο πρώτος κίνδυνος που κυριαρχεί σε αυτή τη φάση είναι το αίσθημα της κατωτερότητας από τη μη ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας που έχει ως συνέπεια την σμίκρυνση των οριζόντων του παιδιού. Ο δεύτερος κίνδυνος είναι η υπερεργατικότητα όπου το παιδί θεωρεί την εργασία ως το μόνο κριτήριο αξίας ή απαξίας του ατόμου. Ως άνθρωπος καταδικάζεται να δουλεύει (Elliott, et. al., 2008).

Το παιδί οδεύει προς την κατωτερότητα όταν δεν έχει επιλύσει ομαλά τις προηγούμενες αναπτυξιακές κρίσεις εξαιτίας λάθος χειρισμών του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Η αρνητική έκβαση δηλαδή προκύπτει όταν η οικογένεια δεν έχει προετοιμάσει το παιδί για την σχολική ζωή, ή όταν η σχολική ζωή δεν έχει

εκπληρώσει τις υποσχέσεις των προηγούμενων σταδίων. Επομένως η οικογένεια και το σχολείο είναι ανάγκη να προωθούν την αυτοέκφραση, την αυτονομία, τον υγιή ανταγωνισμό και τη συνεργασία, να παρέχουν ενθάρρυνση και πλήθος ευκαιριών, να έχουν ρεαλιστικές προσδοκίες και ενδοατομικά κριτήρια αξιολόγησης και να αποθαρρύνουν τις διακρίσεις.

Έτσι ο νηπιαγωγός και μετέπειτα ο δάσκαλος πρέπει να χρησιμοποιήσουν ορισμένους μηχανισμούς ώστε να επιτύχουν την ένταξη ακόμα και των παιδιών που φαίνεται να απέχουν κοινωνικά μέσα στην ομάδα που δημιουργούν οι συνομήλικοι. Σύμφωνα με τον Lev Vygotsky ο οποίος ανέπτυξε την θεωρία του κοινωνικού δομισμού υπάρχουν δύο αναπτυξιακά επίπεδα: το πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο που περιλαμβάνει το τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά μόνα τους και το εν δυνάμει αναπτυξιακό επίπεδο που αφορά στο τι θα μπορούν να κάνουν μόνα τους.

Η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης είναι η διαφορά των δύο αυτών επιπέδων . Ο εκπαιδευτικός ή ο πιο προχωρημένος συνομήλικος παρέχει την «σκαλωσιά», μια διαδικασία κατά την οποία υποβοηθά τους μαθητές να επιτύχουν σε δραστηριότητες στις οποίες δεν θα επιτύγχαναν μόνοι τους. Έτσι λοιπόν οδηγούνται σε συνεργατική επιτυχία και δημιουργούν δεσμούς με το σχολικό περιβάλλον (Elliott, et. al., 2008).

Ιδιαίτερα για τα παιδιά – μετανάστες είναι πολύ πιθανό να μην έχουν καταφέρει να επιλύσουν τις προηγούμενες αναπτυξιακές κρίσεις και να χρειάζονται επιπλέον βοήθεια για να υπερπηδήσουν τα εμπόδια που ορθώνονται μπροστά τους. Πέραν των ζητημάτων που έχει να αντιμετωπίσει κάθε άτομο στην ανάπτυξη, τα συγκεκριμένα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με το επιπλέον πρόβλημα της προσαρμογής στο νέο περιβάλλον, γεγονός που πολλές φορές γιγαντώνει τα όποια θέματα ανάπτυξης είχαν πριν.

Η σχολική επίδοση έχει τεράστια επίδραση και στην κοινωνική ζωή του παιδιού καθώς δεν διαμορφώνει μόνο τη σχέση του μαθητή με το δάσκαλο και τους συμμαθητές του, τοποθετώντας τον σε μία νοητή κλίμακα απόδοσης, αλλά και τις συμπεριφορές και τις στάσεις με τις οποίες θα έρθει αντιμέτωπος από τον περίγυρο συνολικά. Ο μαθητής με χαμηλή σχολική απόδοση, στην οποία κατηγορία ανήκουν τα περισσότερα παιδιά – μετανάστες εξαιτίας των παραγόντων που θα αναλυθούν πιο κάτω, θεωρείται ότι επέδειξε αδιαφορία ή ότι δεν έχει αρκετές ικανότητες.

Στον αντίποδα οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί δείχνουν ότι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση προέρχονται κυρίως από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα χωρίς μεγάλη υποστήριξη και φιλοδοξίες. Είναι αναμενόμενο ότι ο ομοιόμορφος τρόπος διδασκαλίας προσφερόμενος σε μία τάξη με ανομοιογενή παιδιά οδηγεί στη σχολική αποτυχία. Άλλωστε με βάση τον Αριστοτέλη ‘δεν υπάρχει τίποτα πιο άνισο από την ίση μεταχείριση των άνισων’.

#### 2.4 Κοινωνικό status της οικογένειας

Ποικίλοι είναι οι παράγοντες που διαμορφώνουν τη σχολική επίδοση. Ο βασικότερος, ίσως, παράγοντας είναι η οικογένεια του μαθητή. Η οικογένεια αποτελεί το δίκτυ προστασίας του κάθε παιδιού. Σε καταστάσεις μεγάλων αλλαγών όπου επηρεάζονται οι ισορροπίες της οικογένειας το παιδί βρίσκεται σε κατάσταση σύγχυσης και ανασφάλειας. Συνήθως οι οικογένειες μεταναστών έχουν ως πρωταρχικό στόχο την ικανοποίηση των βιοτικών αναγκών και για το λόγο αυτό κατευθύνουν τα παιδιά να σκέφτονται για το άμεσο μέλλον και όχι για την μελλοντική απόκτηση προσόντων (Δασκαλάκης, 2009).

Τα παιδιά μεταναστών που συνήθως μεγαλώνουν κάτω από συνθήκες πενίας έχουν να αντιμετωπίσουν και το πρόβλημα της κακής υγιεινής. Πολλές φορές δεν έχει υπάρξει ούτε προγεννητικός έλεγχος, ενώ ακόμα και μετά τη γέννηση τα παιδιά μεγαλώνουν συχνά σε άθλιες συνθήκες χωρίς τους απαραίτητους ιατρικούς ελέγχους που κάθε παιδί θα έπρεπε να έχει. Ως συνέπεια αυτή η έντονη φτώχεια οδηγεί σε ιατρικά προβλήματα και αναγκάζει τόσο τους γονείς μετανάστες όσο και τα παιδιά να θέσουν την οικονομική εξασφάλιση πάνω από την προσαρμογή στο νέο τόπο και την συνεπακόλουθη ψυχική ηρεμία (Wilmshurst, 2011).

Επιπλέον η δυσχερής οικονομική κατάσταση επηρεάζει και τα ερεθίσματα τα οποία δέχεται το παιδί, έχοντας ως συνέπεια τα περισσότερα από αυτά να μεγαλώνουν παραμελημένα με φτωχό μορφωτικό και γλωσσικό κεφάλαιο. Συνήθως οι γονείς των παιδιών αυτών δουλεύουν συνεχώς για να μπορέσουν να εξασφαλίσουν τα απαραίτητα, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα τόσο την έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των μελών της οικογένειας όσο και την έλλειψη κοινών δραστηριοτήτων που μπορούν να ενισχύσουν την προσαρμογή τους στο νέο περιβάλλον.

Πολλές φορές οι μετανάστες εξαναγκάζονται να στραφούν και στην παιδική εργασία για την ενίσχυση του οικογενειακού εισοδήματος. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά πέφτουν πολλές φορές θύματα εκμετάλλευσης από γηγενείς εργοδότες που τους προσφέρουν εργασία σε άθλιες συνθήκες με πολύ μικρή αμοιβή. Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα το παιδί – μετανάστης να μην έχει την ηθική, οικονομική, γνωστική και ψυχολογική υποστήριξη που απαιτείται προκειμένου απερίσπαστο να μπορέσει να πραγματοποιήσει την ομαλή προσαρμογή που είναι απαραίτητη για να ενταχθεί στο νέο κοινωνικό σύνολο και να αποδώσει στο σχολείο.

Η σχολική εγκατάλειψη ως αποτέλεσμα αυτών των παραγόντων είναι λοιπόν, συχνό φαινόμενο. Ανέτοιμα και χωρίς εφόδια τα παιδιά – μετανάστες βγαίνουν πρόωρα στην αγορά εργασίας χωρίς δικαίωμα στις βασικές αξιώσεις ενός εργαζόμενου. Καταδικάζονται έτσι σε μία κοινωνική και επαγγελματική στατικότητα χωρίς δυνατότητα εξέλιξης. Γι' αυτό και η φτώχεια χαρακτηρίζεται ως μία κατάσταση διαγενεακή που κληροδοτείται και διαιωνίζεται (Δασκαλάκης, 2009).

## 2.5 Πολιτισμική ετερότητα

Σύμφωνα με Norbert Elias «Η έννοια του “πολιτισμού” σχετίζεται με ποικίλα δεδομένα: με το επίπεδο της τεχνικής, με τους τρόπους συμπεριφοράς, με την εξέλιξη της επιστημονικής γνώσης, με θρησκευτικές ιδέες και συνήθειες. Μπορεί να αναφέρεται στο είδος της κατοίκησης ή της συμβίωσης ανδρών και γυναικών, στη μορφή του ποινικού κολασμού ή της παρασκευής του φαγητού, για την ακρίβεια δεν υπάρχει τίποτα που να μην μπορεί να γίνει κατά έναν “πολιτισμένο” ή έναν “απολίτιστο” τρόπο, γι' αυτό και φαίνεται πάντοτε κάπως δύσκολο να συνοψιστούν με λίγα λόγια όλα όσα μπορούν να χαρακτηρισθούν ως του “πολιτισμού”(Elias, 1992: 25).

Αν και είναι δύσκολο να προσδιορίσουμε ακριβώς την έννοια του πολιτισμού, συνήθως χρησιμοποιούμε τον όρο για να αναφερθούμε στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα (συναισθηματικά, νοητικά, υλικά) που συνοδεύουν μία κοινωνία. Απαρτίζεται από αξίες, κανόνες, ιδεώδη, ήθη και έθιμα καθώς και δεσμευτικούς κώδικες συμπεριφοράς. Ο πολιτισμός, αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τις καταστάσεις, οργανώνουν τις δομές τους και καθορίζουν τις αντιδράσεις τους.

Πολιτισμικά, οι άνθρωποι μαθαίνουν διάφορες δεξιότητες οι οποίες τους βοηθούν να επιβιώσουν σε οποιοδήποτε περιβάλλον και αν βρεθούν (Δασκαλάκης, 2009: 215). Καθώς οι κοινωνικές ομάδες διαφέρουν ως προς τις αξίες, αντιλήψεις, στάσεις, κανόνες και ιδέες που προωθούν φαίνεται ότι δεν υπάρχει ένας ενιαίος πολιτισμός για όλους, αλλά κάθε διακριτή κοινωνική ομάδα έχει το δικό της πολιτισμό. Οδηγούμαστε δηλαδή στην πολιτισμική ετερογένεια. Η πολιτισμική ετερογένεια, η οποία προϋποθέτει την ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο. Πολλές φορές τα παιδιά – μετανάστες αντιμετωπίζουν μία σειρά προβλημάτων προσαρμογής που συνδέονται με τις «πρωτογενείς πολιτισμικές διαφορές» δηλαδή τη γλώσσα, τη θρησκεία, το αξιακό σύστημα, τους κανόνες συμπεριφοράς, που υπάρχουν ανάμεσα σε αυτούς και τους γηγενείς μαθητές (Χατζηχρήστου, 2011: 13).

Ένα απλό παράδειγμα για τον τρόπο που το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο επηρεάζει τη σχολική διαδικασία φαίνεται στις έρευνες που έχουν γίνει για το πώς αντιλαμβάνονται οι κοινωνίες την «ατομικότητα» και τη «συλλογικότητα» καθώς και ποια από τις δύο προωθούν (Hui & Triandis, 1985. Triandis, 1983, 1988 στο Χατζηχρήστου, 2011:13). Κοινωνίες όπως η Βόρεια Αμερική και οι δυτικοευρωπαϊκές χώρες υποστηρίζουν την ατομικότητα έναντι της συλλογικότητας. Διαπνέονται από αξίες που προβάλλουν τον άνθρωπο ως ανεξάρτητο ον που οφείλει να προχωρήσει μόνος με βάση περισσότερο τα εσωτερικά του χαρακτηριστικά και λιγότερο τη σκληρή προσπάθεια. Σε αυτές τις κοινωνίες για την επιτυχία ενός ατόμου επαινείται το ίδιο το άτομο ενώ για την αποτυχία κατηγορούνται εξωτερικοί παράγοντες.

Αντίθετα κοινωνίες όπως η Ασία, κάποιες χώρες της Αφρικής και της Νότιας Ευρώπης προωθούν τη συλλογικότητα. Εδώ το άτομο θεωρείται ότι ορίζεται μόνο μέσα από τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που δημιουργεί με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Η αίσθηση του «ανήκειν» είναι πολύ σημαντική για τη συνοχή και την επιβίωση της κοινωνίας για αυτό και το άτομο υποβιβάζεται μπροστά στην ομάδα. Το «όλον» υπερτερεί της «μονάδας». Για αυτό και κάθε απόφαση εξετάζεται συλλογικά και ακολουθείται μετά από τη συμφωνία όλων.

Γίνεται εμφανές, λοιπόν, ότι κάθε παιδί ανάλογα με τη χώρα που μεγαλώνει λαμβάνει άλλα πρότυπα συμπεριφοράς. Για τα παιδιά των μεταναστών όμως που

μπορεί να κληθούν να αλλάξουν τον τρόπο σκέψης τους κάτι τέτοιο είναι πολύ δύσκολο βήμα.

Πριν συνεχίσουμε όμως, θα πρέπει πρώτα να ορίσουμε τι είναι το «πολιτιστικό κεφάλαιο» και ποιες επιπτώσεις έχει στο άτομο προκειμένου να αναδείξουμε ακόμα περισσότερο τις συνέπειες που έχει για το παιδί – μετανάστη. Ο όρος «πολιτιστικό κεφάλαιο» έχει συνδεθεί άμεσα με τον Pierre Bourdieu τον θεωρητικό που μελέτησε τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Σύμφωνα με τον Bourdieu το πολιτιστικό κεφάλαιο είναι η κουλτούρα που έχει το κάθε παιδί κληρονομήσει από την οικογένειά του (Ασκούνη, 2007: 30). Επηρεάζει άμεσα τις σχολικές επιδόσεις του παιδιού. Σύμφωνα με το Μυλωνά (1996: 211) «Το κεφάλαιο αυτό θα μπορούσε να οριστεί ως οι συσσωρευμένες δυνατότητες και ικανότητες της οικογένειας να καλλιεργεί τις περισσότερο εκτιμώμενες κοινωνικά γνώσεις, ευαισθησίες, τρόπους πράξης και έκφρασης».

Κάθε οικογένεια, ανάλογα με το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της κληροδοτεί το αντίστοιχο πολιτιστικό κεφάλαιο στα παιδιά. Η διαδικασία αυτή γίνεται τόσο ασυναίσθητα που πολλές φορές εκλαμβάνεται ως φυσικό χάρισμα του ατόμου και όχι ως κάτι επίκτητο. Τα παιδιά των οικογενειών που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα συνήθως πρέπει να κοπιάσουν πολύ για την απόκτησή του καθώς δεν είναι κάτι που αντλούν από τις οικογένειές τους.

Αυτή η διαφορά έχει ως αποτέλεσμα τις διαφορετικές σχολικές επιδόσεις. Και αυτό γιατί, σύμφωνα με την Ασκούνη (2007:26) το σχολείο αξιολογεί το πολιτιστικό κεφάλαιο που κατέχει κάθε μαθητής και τα συνεπακόλουθα μορφωτικά χαρακτηριστικά, όχι ως κάτι που αποκτιέται ή μεταδίδεται, αλλά ως ένα έμφυτο χαρακτηριστικό που εκλαμβάνεται ως φυσικό χάρισμα.

Σύμφωνα με τον Γκίβαλο (2005:160), υπάρχουν τρεις μορφές πολιτιστικού κεφαλαίου:

- Η εσωτερικευμένη μορφή που αποκτιέται από το παιδί μέσα στην οικογένεια. Αυτή η μορφή συνδέεται με την οικονομική κατάσταση των γονιών και με τον χρόνο που έχουν να το φέρουν σε επαφή με βιβλία, πολιτισμικά γεγονότα και γενικά να το βοηθήσουν να διευρύνει τους ορίζοντές του. Για αυτό και η εσωτερικευμένη μορφή συνδέεται

άμεσα με το habitus. Το habitus είναι η προδιάθεση που έχει κάθε άτομο (Γκίβαλος, 2005: 155). Κάθε κοινωνική τάξη έχει το δικό της habitus, αναπαράγει και αναπαράγεται μέσα από αυτό. Τα διαφορετικά habitus προκαλούν ανισότητες στην εκπαίδευση αφού οι προσδοκίες των γονέων αλλάζουν ανάλογα με την κοινωνική στάση στην οποία ανήκουν.

- Η εξωτερικευμένη μορφή αφορά την πρόσβαση και αξιοποίηση των πολιτιστικών αγαθών, τα οποία μπορεί να εξασφαλίσει το παιδί εφόσον υπάρχει οικονομική ευχέρεια. Για να αξιοποιηθούν όμως σωστά αυτά τα αγαθά θα πρέπει να έχει προηγηθεί η εσωτερικευμένη μορφή, προκειμένου να υπάρχει ισορροπία (Λάμνιας, 2001: 158).
- Η θεσμοθετημένη μορφή σχετίζεται με τους τίτλους σπουδών και τα πιστοποιητικά που αποκτά ένα άτομο μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα ως «αποδείξεις» της εκπαίδευσής του.

Οι τρεις αυτές μορφές συνδέονται άρρηκτα. Κάθε μία ουσιαστικά αποτελεί το επόμενο σημείο του ίδιου κύκλου. Το εκπαιδευτικό σύστημα επιβραβεύει με τίτλους σπουδών (θεσμοθετημένη μορφή) τα μορφωτικά αγαθά που κατακτούν οι μαθητές (εσωτερικευμένη μορφή) και παρουσιάζονται ως ιδιότητες στις διάφορες δραστηριότητές τους (εξωτερικευμένη μορφή) (Παπανικολάου, 2014:115).

Είναι εμφανής ο τρόπος που η πολιτισμική ταυτότητα συνδέεται και επηρεάζει την σχολική απόδοση του ατόμου. Το κάθε παιδί επηρεάζεται τόσο από τις αρχές και τις αξίες που λαμβάνει από τον οικογενειακό περίγυρο όσο και από το πολιτιστικό κεφάλαιο που είναι σε θέση να του μεταβιβάσουν οι γονείς του. Καθώς η πολιτισμική προσαρμογή στο σχολείο θεωρείται ως κάτι δεδομένο, και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που οδηγούν στην κατάκτηση των μορφωτικών αγαθών θεωρούνται έμφυτα χαρίσματα, τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από το κυρίαρχο αντιμετωπίζονται ως άτομα χαμηλότερων ικανοτήτων.

Σε μία προσπάθεια να γεφυρωθεί αυτό το χάσμα έχουν γίνει διάφορες προτάσεις με κυριότερες αυτές του πολιτισμικού οικουμενισμού και του πολιτισμικού σχετικισμού. Ο πολιτισμικός οικουμενισμός προϋποθέτει την υπέρβαση των πολιτιστικών διαφορών και υποστηρίζει τη μετάδοση αξιών με οικουμενικό περιεχόμενο σε όλους τους λαούς. Τα κοινωνικά συστήματα θα συγκλίνουν προς ένα

υπερπολιτισμικό-παγκόσμιο σύστημα (Chomsky, Parsons Weber,) ενώ ως κοινές ανάγκες όλων των λαών αναγνωρίζονται η ελευθερία και η ισότητα ((θρησκευτική ελευθερία, υγεία, δικαίωμα ψήφου).

Ο πολιτισμικός σχετικισμός συνδέεται με την διατήρηση των αξιών των διαφορετικών πολιτισμών. Επισημαίνει τη σημασία της διατήρησης της πολιτισμικής ετερογένειας. Εκτός από την ισότητα και την ελευθερία πρέπει να αναγνωρίζονται και οι πολιτισμικές διαφορές των ατόμων. Σύμφωνα με τον πολιτισμικό σχετικισμό θα πρέπει μέσα σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα να υπάρχει στήριξη του πολιτισμού των αλλοδαπών μαθητών, ώστε να μην αφομοιωθούν, αλλά να διαμορφώσουν τη δική τους ταυτότητα.

Η διαπολιτισμική αγωγή προσπαθεί ακριβώς να συνδυάσει αυτά τα δύο διαφορετικά ρεύματα. Από το ένα μέρος οι αξίες δεν είναι οπωσδήποτε οικουμενικές και διαχρονικές, όπως υποστηρίζει ο πολιτισμικός οικουμενισμός. Αλλά και από την άλλη πλευρά οι αξίες και οι αρχές που τηρούνται σε ένα πολιτισμό δεν υιοθετούνται οπωσδήποτε από έναν άλλον πολιτισμό, όπως τονίζει ο πολιτισμικός σχετικισμός. Μια αγωγή που θα βοηθήσει τα άτομα να εντάσσονται στο κοινωνικό σύνολο διατηρώντας τις ρίζες τους αλλά και συνειδητοποιώντας τις νέες αξίες με τις οποίες έρχονται σε επαφή ενώ ταυτόχρονα διατηρούν την κριτική τους σκέψη είναι η ιδανική πρόταση που προσπαθεί να επιτύχει η διαπολιτισμική εκπαίδευση.

## 2.6 Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία

Ένας επιπλέον παράγοντας που φαίνεται να διαμορφώνει τη σχολική επίδοση για τα παιδιά – μετανάστες είναι οι λεκτικοί και μη λεκτικοί κώδικες που χρησιμοποιούν τα άτομα καθώς και η ικανότητα τους να είναι δίγλωσσοι. Κάθε άτομο έχει συγκεκριμένου γλωσσικούς και μη, κώδικες τους οποίους μαθαίνει να τους χρησιμοποιεί από την πρώτη στιγμή που αποκτά συνείδηση. Η μετανάστευση, και κατά συνέπεια η μεταφορά σε έναν άλλο γλωσσικό κώδικα και σε άλλο πρότυπο συμπεριφοράς προκαλεί μεγάλα προβλήματα προσαρμογής στο παιδί – μετανάστη τα οποία καλείται να υπερπηδήσει μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Σύμφωνα με τον Bernstein (1991:22) η άνιση σχολική επίδοση οφείλεται στην ύπαρξη διαφορετικών κωδίκων για τους μαθητές. Οι κώδικες αυτοί είναι οι αρχές που ρυθμίζουν σχέσεις, συμπεριφορές και συνειδήσεις. Αυτές είναι διαφορετικές για κάθε



άτομο ανάλογα με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο από το οποίο προέρχεται. Το βασικότερο πρόβλημα το οποίο οδηγεί τα παιδιά των μεταναστών στη σχολική αποτυχία είναι, σύμφωνα με τον Bernstein, ότι το σχολείο αντιμετωπίζει όλους του μαθητές ως ίσους στη γλώσσα, ως «ομόγλωσσους», εθελουφλώντας μπροστά στη διαφορετικότητά τους (Φραγκουδάκη, 1985:20).

Η διαφορετικότητα αυτή φαίνεται πολύ έντονα στη διάκριση που κάνει ο Bernstein στο πεδίο της εκπαίδευσης, ανάμεσα στον επεξεργασμένο και τον περιορισμένο κώδικα επικοινωνίας. Ο επεξεργασμένος κώδικας επικοινωνίας συνδέεται κυρίως με τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Αναπτύσσεται σε χαλαρές ιεραρχίες, όπου η δυνατότητα συζητήσεων, κριτικής σκέψης, ανάλυσης και υποστήριξης θέσεων κάθε μέλους της οικογένειας, ευδοκιμούν (Νικολάου, 2007: 185-186). Ο επεξεργασμένος κώδικας εμπεριέχει αφηρημένες έννοιες και σύνθετα νοήματα ενώ στο πλαίσιό του χρησιμοποιούνται σωστά οι γραμματικοί και συντακτικοί κανόνες.

Αντίθετα ο περιορισμένος κώδικας συσχετίζεται με τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Αναπτύσσεται κάτω από αυστηρούς κανόνες ιεραρχίες όπου δεν έχουν όλα τα μέλη δικαίωμα να υποστηρίξουν τη θέση τους. Χαρακτηρίζεται από απλό και περιορισμένο λεξιλόγιο ενώ δεν δύναται η δυνατότητα εξερεύνησης πιο σύνθετων θεμάτων ή αφηρημένων εννοιών. Τα παιδιά που μεγαλώνουν κάτω από τη επιρροή του περιορισμένου κώδικα αντιμετωπίζουν δυσκολίες έκφρασης και κατανόησης αφηρημένων εννοιών (Νικολάου, 2007: 186).

Τα παραπάνω αιτιολογούν τον τρόπο που το γλωσσικό κεφάλαιο συνδέεται με τη σχολική ανισότητα. Το εκπαιδευτικό σύστημα υιοθετεί τον επεξεργασμένο κώδικα επικοινωνίας χωρίς όμως να υπάρχει πρόνοια για τους μαθητές με τον περιορισμένο κώδικα. Έτσι ευνοούνται οι μαθητές που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα ενώ οι μαθητές με περιορισμένο κώδικα, όπως τα παιδιά μεταναστών, αναγκάζονται να:

- «μεταφράζουν» τη σχολική γλώσσα σε έννοιες που τους είναι πιο οικείες,
- συναντούν δυσκολίες στην αφηρημένη γλώσσα (Νικολάου, 2007:188),

- αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο παρερμηνεύσης των λεγομένων τους καθώς η αμεσότητα λόγου τους μπορεί να εκληφθεί από τον εκπαιδευτικό ως αναίδεια
- φαίνονται ανυπάκουοι και μη δεκτικοί στους κανόνες της τάξης και στα νέα αντικείμενα που μαθαίνουν, αφού μπορεί να μην τα κατανοούν (Ασκούνη, 2007: 25).

Η διγλωσσία αναφέρεται στη χρήση από τους μετανάστες και της μητρικής τους γλώσσας αλλά και της γλώσσας των γηγενών. Καθώς η γλώσσα αποτελεί μέσο διατήρησης της πολιτισμικής ταυτότητας είναι πολύ σημαντικό για τα παιδιά να γνωρίζουν τη μητρική τους γλώσσα. Ταυτόχρονα η γνώση δύο γλωσσών θα τα βοηθήσει στην αγορά εργασίας ως σημαντικό προσόν. Από την άλλη πλευρά όμως η διατήρηση του μητρικού γλωσσικού ιδιώματος αποτελεί συχνά τροχοπέδη για την ένταξη του ατόμου στο νέο κοινωνικό σύνολο αφού έχουν άνισες γλωσσικές αφετηρίες σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές, τις οποίες το εκπαιδευτικό σύστημα δεν φροντίζει να εξομαλύνει.

Εκτός όμως από τη λεκτική επικοινωνία, εξίσου σημαντικά μηνύματα μεταφέρει και η μη λεκτική. Η γλώσσα δεν είναι ένα σύστημα αποσυνδεδεμένο από κάθε κίνηση αλλά αντίθετα είναι ένα σύστημα που βασίζεται στη μη λεκτική συμπεριφορά (Kendon, 2007). Η οποιαδήποτε επικοινωνίας μας με κάποιο άλλο άτομο περιλαμβάνει την μεταφορά τόσο λεκτικών όσο και μη λεκτικών μηνυμάτων. Ο δέκτης και συνομιλητής μας συνδυάζει αυτά τα δύο για να αποκωδικοποιήσει το τελικό μήνυμα και με τη σειρά του να απαντήσει.

Με τον όρο «μη λεκτική συμπεριφορά» εννοούμε την έκφραση συναισθημάτων, στάσεων και γενικότερα την εκδήλωση του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου μέσω του σώματος (Αν. Κοντάκος & Νικ. Πολεμικός, 2000, Α. Kendon, 1981:38 στο Βρεττό, 2010: 22). Αν και το άτομο μπορεί να μην έχει κάθε φορά ως στόχο την ανάπτυξη επικοινωνίας, η μη λεκτική συμπεριφορά εκδηλώνεται και ασυνείδητα προωθώντας την επικοινωνία του ατόμου με το περιβάλλον του (Βρεττός, 2010: 23).

Ωστόσο τα μη λεκτικά σήματα που μεταδίδουμε μέσω της μη λεκτικής μας συμπεριφοράς δεν έχουν πάντα μία ξεκάθαρη ερμηνεία ούτε «μεταφράζονται» από όλους τους ανθρώπους με τον ίδιο τρόπο. Το πολιτισμικό κεφάλαιο που κατέχει το

άτομο, το εφοδιάζει με τα απαραίτητα μεταφραστικά σήματα για να αποκωδικοποιήσει την κάθε συμπεριφορά. Αυτοί οι κώδικες όμως διαφέρουν από πολιτισμό σε πολιτισμό. Μία μη λεκτική κίνηση που σε έναν πολιτισμό μπορεί να εκφράζει φιλικότητα σε άλλον μπορεί να αποπνέει αναίδεια.

Η μη λεκτική συμπεριφορά, δεν παίζει ρόλο μόνο στην εκδήλωση συναισθημάτων και στη διαμόρφωση διαθέσεων αλλά και στην υποδοχή, επεξεργασία και αποθήκευση γνώσεων (Kerplinger, 2010: 25). Ο τρόπος που ο μαθητής υποδέχεται τις πληροφορίες και τις μετουσιώνει σε γνώση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα μη λεκτικά σήματα που λαμβάνει από τον εκπαιδευτικό. Για το λόγο αυτό είναι αναγκαίο οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν τη σημασία της μη λεκτικής συμπεριφοράς και τον τρόπο που αυτή επεμβαίνει στη διδασκαλία τους.

Τα μη λεκτικά σήματα δεν αποκωδικοποιούνται τόσο εύκολα όσα τα λεκτικά καθώς μεταφέρουν στάσεις και συναισθήματα ενώ τα λεκτικά πληροφορίες (Βρεττός, 2010: 37), γι' αυτό δυσκολεύουν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές. Οι μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς είναι ποικίλες και μεταφέρουν σωρεία μηνυμάτων. Έτσι τα μη λεκτικά κανάλια μπορεί να είναι:

- το πρόσωπο
- η οπτική επαφή
- οι κινήσεις των χεριών
- οι κινήσεις και η στάση του σώματος
- η απόσταση εκπαιδευτικού – μαθητή
- η σιωπή του εκπαιδευτικού
- η φωνή του εκπαιδευτικού
- η απτική συμπεριφορά και η σωματική επαφή
- η εξωτερική εμφάνιση (Βρεττός, 2010)

Ο τρόπος που αυτά τα κανάλια χρησιμοποιούνται για να μεταφέρουν μηνύματα από τον πομπό αλλά και ο τρόπος που ο δέκτης αποκωδικοποιεί τα σήματα, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρει καθένας από αυτούς. Εμφανίζεται έτσι πολύ συχνά μία 'σύγκρουση αξιών' ανάμεσα στους πολιτισμούς.

Για παράδειγμα, σύμφωνα με έρευνα για τις κινήσεις των χεριών και του σώματος, που πραγματοποίησαν οι ερευνητές Matsumoto & Hwang (2012) παρατηρήθηκαν τρεις βασικές πολιτισμικές διαφορές στις χειρονομίες ανάμεσα σε ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών.

- Η πρώτη κατηγορία διαφορών αναφέρεται στις χειρονομίες που συνοδεύουν παρόμοια λεκτικά σήματα. Για παράδειγμα, αν και σε όλους τους λαούς οι προσβολές συνοδεύονται από μη λεκτικά σήματα, εντούτοις αυτά διαφέρουν από πολιτισμό σε πολιτισμό.
- Μία δεύτερη κατηγορία είναι οι διαφορές στη σημασία παρόμοιων χειρονομιών. Μία χειρονομία δηλαδή, όπως αυτή όπου ο δείκτης ενώνεται με τον αντίχειρα για να σχηματίσουν έναν κύκλο, σε έναν πολιτισμό μπορεί να σημαίνει «εντάξει» ενώ σε άλλον «χρήματα» ή οτιδήποτε άλλο.
- Μία τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει τις χειρονομίες που υπάρχουν μόνο σε ένα πολιτισμό. Για παράδειγμα η χειρονομία της «συγγνώμης» υπήρχε μόνο στη Νότια Ασία, η χειρονομία για την «πεινά» μόνο στην Ανατολική Ασία και η χειρονομία του «μεθαύριο» μόνο στην Κεντρική Ασία, ανεξάρτητα από το γεγονός ότι είναι παγκόσμιες έννοιες.

Όλα αυτά τα στοιχεία μπορούν να μεταφερθούν στην εκπαίδευση και να μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο μπορεί να μεταφράζονται τα μη λεκτικά μηνύματα ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές διαφορετικής κουλτούρας. Ιδιαίτερα τα παιδιά – μετανάστες λόγω της μικρής ηλικίας τους μπορεί να μην είναι σε θέση να κατανοήσουν πλήρως τα μηνύματα που λαμβάνουν ούτε να μπορούν να τα αποκωδικοποιήσουν με βάση τις νέες αρχές της χώρας υποδοχής.

Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο κάθε εκπαιδευτικός να είναι ενημερωμένος για το πολιτισμικό κεφάλαιο που έχει κάθε μαθητής αλλά και για τους λεκτικούς και μη λεκτικούς κώδικες της κουλτούρας του. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό παράδειγμα για τον τρόπο που η μη λεκτική συμπεριφορά επηρεάζει την προσαρμογή των παιδιών των μεταναστών στο σχολικό περιβάλλον είναι ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τη σιωπή ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο. Στις

ασιατικές και αφρικανικές κοινωνίες η σιωπή είναι δείγμα σεβασμού. Ο μαθητής παρακολουθεί χωρίς να μιλάει και χωρία να κάνει ερωτήσεις σεβόμενος την ανωτερότητα του δασκάλου του. Αντιθέτως στις δυτικές κοινωνίες η σιωπή λαμβάνεται ως αγνόηση εκ μέρους του εκπαιδευόμενου ή μη κατανόηση των πεπραγμένων του μαθήματος.

## 2.7 Προβλήματα συμπεριφοράς

Ο όρος «συμπεριφορά» αναφέρεται σε κάθε εκδήλωση και πράξη του ατόμου, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί. Γενικά, προβληματικές είναι οι συμπεριφορές που διαταράσσουν τις βασικές πτυχές λειτουργικότητας του ατόμου, δηλαδή την κοινωνική, επαγγελματική ή ακαδημαϊκή του λειτουργικότητα.

Ωστόσο, ως προβλήματα συμπεριφοράς, με την εκπαιδευτική οπτική της έννοιας, ορίζουμε τις συμπεριφορές που εμποδίζουν την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος στην τάξη. Αυτές κυμαίνονται από έλλειψη προσοχής ως επιθετικότητα και βία. Ουσιαστικά είναι η άρνηση του μαθητή να συμμετέχει στην ομάδα, να υπακούσει στους κανόνες και να έχει μια ομαλή συνεργασία με το δάσκαλο και τους συμμαθητές του (Χρηστάκης, 2001).

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποίησε η Πολυχρονοπούλου (1991), με στόχο να καταγράψει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο έλληνας εκπαιδευτικός στην τάξη, τα προβλήματα συμπεριφοράς ταξινομούνται στις εξής τέσσερις κατηγορίες:

- προβλήματα με εξωστρεφή συμπτώματα, που διαταράσσουν το πρόγραμμα της τάξης
- προβλήματα ανασφάλειας, αναστολής και απόσυρσης, σε βαθμό που δε χρειάζεται παραπομπή σε εξειδικευμένα κέντρα ή πρόσωπα, για θεραπεία συμπεριφοράς
- προβλήματα μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά.
- προβλήματα με σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές, οι οποίες, για να αντιμετωπιστούν απαιτούν συνεργασία του εκπαιδευτικού ή του

γονέα με αυστηρά εξειδικευμένα πρόσωπα (π.χ. παιδοψυχίατρους, ψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς κ.α.

Υπάρχουν ποικίλοι παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς. Μερικοί από αυτούς είναι: η κοινωνικοοικονομική τάξη που ανήκει το παιδί, η εθνικότητα και το φύλο του, το υπόβαθρο της οικογένειας, διάφορες ειδικές συνθήκες όπως ατύχημα, θάνατος, διαζύγιο κ.α., ιατρικοί και ψυχολογικοί παράγοντες, το επίπεδο ευφυΐας καθώς και οι μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει το παιδί. Οι παράγοντες αιτιότητας των προβλημάτων συμπεριφοράς χωρίζονται σε δύο βασικές κατηγορίες: στους εσωτερικούς ή ενδογενείς και στους εξωτερικούς ή εξωγενείς (Χρηστάκης, 2001) .

Οι ενδογενείς παράγοντες συνδέονται άμεσα με την αθέλητη αποκλίνουσα συμπεριφορά του ατόμου ή οποία χαρακτηρίζεται και παθολογική. Τα άτομα που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία πάσχουν από κάποια σωματική ή πνευματική ανεπάρκεια. Όσοι ανήκουν στην περίπτωση αυτή δεν μπορούν να αλλάξουν συμπεριφορά και έχουν ανάγκη από ειδική θεραπευτική αγωγή και εκπαίδευση (Τσιπλητάρης, 2011). Η συμπεριφορά δηλαδή αυτών των ατόμων μπορεί να επηρεαστεί από γενετικούς, νευρολογικούς ή βιοχημικούς παράγοντες ή από συνδυασμό των παραπάνω.

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2001) οι εσωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά είναι οι εξής:

- α. Οι σωματικές αναπηρίες
- β. Οι εγκεφαλικές βλάβες
- γ. Οι λειτουργικές διαταραχές
- δ. Οι βιοχημικές ανωμαλίες (διαβήτης, θυροειδής κ.α.)
- ε. Οι ενδοψυχικές συγκρούσεις (ψυχικά τραύματα)
- στ) Η κληρονομική προδιάθεση
- η) Η ανάπτυξη του παιδιού
- θ) Ψυχολογικοί παράγοντες.

Οι εξωγενείς παράγοντες αναφέρονται στην αλληλεπίδραση που έχει το παιδί με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον. Είναι οι παράγοντες που συνδέονται περισσότερο με την προβληματική συμπεριφορά των παιδιών – μεταναστών και μπορούν να την επεξηγήσουν. Η συμπεριφορά τους διαμορφώνεται σταδιακά ανάλογα με τις επιδράσεις τις οποίες υφίσταται και τους κανόνες που επιβάλλουν οι κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκουν. Η ψυχική ωριμότητα και η ομαλότητα του παιδιού εξαρτώνται από την αρμονία μεταξύ των προσωπικών του χαρακτηριστικών και εκείνων του περιβάλλοντος του. Η δυσαρμονία μεταξύ αυτών των δύο παραγόντων, όπως στην περίπτωση της μετανάστευσης, προκαλεί στο παιδί εκδηλώσεις αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Η οικογένεια, το σχολείο και η κοινωνία είναι οι τρεις βασικοί εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν την συμπεριφορά του παιδιού.

Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας είναι άλλος ένας παράγοντας που επηρεάζει πολύ το παιδί. Ιδιαίτερα οι συνθήκες ζωής της οικογένειας καθορίζουν ως ένα σημείο τον τρόπο που το παιδί μεγαλώνει (Wilmshurst, 2011). Πολλά ερευνητικά δεδομένα συμφωνούν ότι τα παιδιά και οι νέοι που τιμωρούνται ως παραβάτες του ποινικού νόμου προέρχονται από οικογένειες ελλιπείς, ή διαλυμένες, καθώς και από οικογένειες με πολλές ενδοοικογενειακές συγκρούσεις ή με οικονομικά προβλήματα. Καθώς το κοινωνικό status της οικογένειας και τον τρόπο που επηρεάζει τα παιδιά – μετανάστες έχει αναλυθεί πιο πάνω δεν θα δοθεί εδώ μεγαλύτερη έκταση.

Το σχολείο ήταν και είναι μία από τις βασικές ομάδες που επηρεάζουν την διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Το παιδί στο σχολείο επιφορτίζεται με το ρόλο του μαθητή στον οποίο οφείλει να ανταποκρίνεται «όπως πρέπει». Οι απαιτήσεις λοιπόν προς τα παιδιά σε ό,τι αφορά την κοινωνική τους προσαρμογή και την σχολική τους επίδοση αλλά και την ανταπόκρισή τους στις προσδοκίες των άλλων, κυρίως των γονιών και των δασκάλων, δημιουργούν μεγάλους παράγοντες πίεσης που επηρεάζουν την ψυχική ισορροπία των μαθητών (Τσιπλητάρης, 2011).

Καθοριστικό ρόλο στη ρύθμιση όλων αυτών παίζει το εκπαιδευτικό σύστημα που κάθε φορά κυριαρχεί. Όταν το σύστημα είναι αυταρχικό τα προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζουν μεγαλύτερη συχνότητα σε σύγκριση με το αντιαυταρχικό σύστημα που τα προβλήματα περιορίζονται. Παράδειγμα αυταρχικού

συστήματος είναι το γραφειοκρατικό μοντέλο οργάνωσης της εκπαίδευσης. Αντίθετα, το οικοσυστημικό μοντέλο είναι αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αντιαυταρχικού μοντέλου οργάνωσης της εκπαίδευσης. Με την άμεση συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης τα προβλήματα συμπεριφοράς μειώνονται αισθητά καθώς οι μαθητές αφιερώνουν σε άλλους σκοπούς την ενέργειά τους (Ματσαγγούρας, 2001).

Παράλληλα και τα αναλυτικά προγράμματα όπως και οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιεί ο εκάστοτε δάσκαλος αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό περιβάλλον διαμορφώνοντας την συμπεριφορά του παιδιού. Συνήθως τα αναλυτικά προγράμματα σχεδιάζονται με βάση τις δυνατότητες και τις ανάγκες του μέσου μαθητή. Έτσι όμως δεν ανταποκρίνεται στα παιδιά που απέχουν από το μέσο όρο, όπως τα παιδιά των μεταναστευτικών οικογενειών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην προσπάθεια να ακολουθήσουν το ίδιο πρόγραμμα όπως και οι γηγενείς μαθητές.

Οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι ο άλλος σημαντικός παράγοντας που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να καλύψει τις όποιες ελλείψεις του αναλυτικού προγράμματος. Μέθοδοι διδασκαλίας οι οποίες βασίζονται στην ατομική προσπάθεια των παιδιών και στην αυθεντία του δασκάλου έχουν περισσότερες πιθανότητες να συνδεθούν και με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Αντίθετα, μέθοδοι, οι οποίες χαρακτηρίζονται από δημοκρατικές διαδικασίες και έχουν παιδοκεντρικό και συνεργατικό χαρακτήρα δεν ευνοούν την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς (Χρηστάκης, 2001).

Τέλος και οι κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν την εμφάνιση προβληματικής συμπεριφοράς. Το περιβάλλον της κοινωνίας όπου κάθε άτομο ζει καθορίζει την κοινωνική του συμπεριφορά. Οι κυριότεροι παράγοντες που συνδέονται με το κοινωνικό περιβάλλον και επηρεάζουν την συμπεριφορά των παιδιών διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: την σύνθεση και την ποιότητα ζωής της κοινωνίας πρώτον και δεύτερον τα μέσα μαζικής επικοινωνίας (Χρηστάκης, 2001).

Όταν οι αξίες και οι αρχές που διέπουν ένα κοινωνικό σύνολο βασίζονται στον αποκλεισμό του διαφορετικού και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας είναι επιφορτισμένα με τη μεταφορά ενός εθνοκεντρικού μηνύματος, είναι εμφανές ότι ιδιαίτερα τα άτομα από άλλο πολιτισμικό πλαίσιο θα αισθανθούν ιδιαίτερη πίεση τόσο να ενταχθούν στο νέο κοινωνικό σύνολο όσο και να απαλλάξουν τους εαυτούς τους όσο το δυνατόν πιο



γρήγορα από την ταμπέλα του «ξένου». Επειδή κάτι τέτοιο δεν είναι πάντα δυνατόν, συχνά αυτά τα άτομα οδηγούνται σε κοινωνικό αποκλεισμό ή σχηματίζουν μικρά «γκέτο» μαζί με ομοεθνείς τους.

Όταν αυτή η κοινωνική πίεση φτάνει στους παιδιά, τα οποία δεν έχουν ακόμη μηχανισμούς άμυνας οι συνέπειες γίνονται ακόμα πιο έντονες. Από τη μία τα παιδιά των γηγενών μπορεί να υιοθετούν άκριτα τις ιδέες που ακούνε και βλέπουν να προβάλλονται και από την άλλη τα παιδιά των μεταναστών μάχονται να ταιριάζουν σε ένα περιβάλλον που τους αποκλείει. Ως συνέπεια πολλοί μαθητές εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς ως μέσο αντίδρασης σε αυτή την κατάσταση.

## 2.8 Κλίμα τάξης

Συχνά με βάση τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται και η στάση των υπόλοιπων μαθητών απέναντι στα παιδιά – μετανάστες. Τα περισσότερα παιδιά στη σχολική τάξη συχνά έχουν μια προδιαμορφωμένη κρίση η οποία έχει σχηματιστεί από τις ιδέες που τους έχουν μεταδώσει οι γονείς τους αλλά και από την στάση του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική τάξη. Έτσι η πλειοψηφία των μαθητών είναι αρνητικά προκατειλημμένη απέναντι σε παιδιά άλλων πολιτισμών, αντικατοπτρίζοντας και την γενικότερη αντίληψη της κοινωνίας. Αυτή η συμπεριφορά ενισχύεται όταν καταλαβαίνουν την απλά ανεκτική στάση του δασκάλου απέναντι στους μαθητές – μετανάστες.

Σύμφωνα με τους Asher & Coie (1990 στο Cole & Cole, 2011: 520-521) οι κατηγορίες των παιδιών ανάλογα με την θέση τους στην ομάδα είναι :

- Τα δημοφιλή παιδιά τα οποία είναι εκείνα που ονομάζονται πιο συχνά ως επιθυμητά από τα άλλα μέλη της ομάδας. Χαρακτηρίζονται από ελκυστική εξωτερική εμφάνιση και γοητεία, ασφαλή δεσμό με τους γονείς, υψηλή νοημοσύνη, υψηλή σχολική επίδοση και υψηλή κοινωνική επάρκεια- κοινωνικότητα.
- Τα απορριπτόμενα παιδιά είναι εκείνα που σπάνια αναφέρονται ως επιθυμητά, τα αντιπαθούν ενεργά. Τα κύρια χαρακτηριστικά τους είναι η επιθετικότητα, ίσως πάσχουν από ΔΕΠΥ, έχουν χαμηλή σχολική επίδοση, τάση να καταλαβαίνουν τις εχθρικές προθέσεις στους άλλους, συστολή, μοναξιά, αυτομομφή δηλαδή απόδοση της αποτυχίας στον

εαυτό τους, χαμηλή κοινωνική επάρκεια, δυσκολία αντίληψης της οπτικής των άλλων και δυσκολία ελέγχου συναισθημάτων. Τα απορριπτόμενα παιδιά διακρίνονται σε απορριπτόμενα- επιθετικά και σε απορριπτόμενα- αποσυρμένα.

- Μία τρίτη κατηγορία παιδιών είναι τα παραμελημένα παιδιά τα οποία σπάνια ονομάζονται από τους συμμαθητές τους, τα αγνοούν. Χαρακτηρίζονται από ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες, παθητικότητα, συστολή. Δεν είναι επιθετικά και έχουν καλύτερη προσαρμογή από τα απορριπτόμενα.
- Τα αμφιλεγόμενα παιδιά είναι εκείνα που ονομάζονται εξίσου ως επιθυμητά και ανεπιθύμητα από τους συμμαθητές τους. Χαρακτηρίζονται ταυτόχρονα από επιθετικότητα αλλά και κοινωνικές δεξιότητες.

Με βάση την παραπάνω κατηγοριοποίηση το απορριπτόμενο παιδί είναι ταυτόσημο με το περιθωριοποιημένο. Κανένα παιδί δεν θέλει να είναι απορριπτόμενο ή αλλιώς περιθωριοποιημένο. Πιο συγκεκριμένα περιθωριοποιημένος είναι ο μαθητής που αγνοείται τόσο από τους συμμαθητές του όσο και από τον εκπαιδευτικό και κατά συνέπεια απομονώνεται ή τίθεται στο περιθώριο (Selg, 1978:118 στο Τσιπλητάρης, 2011).

Τα παιδιά προτιμούν τη συντροφιά εκείνων των συμμαθητών με τους οποίους μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά. Ταυτόχρονα το εκπαιδευτικό σύστημα δεν βοηθάει στη δημιουργία ουσιαστικότερων σχέσεων μεταξύ των μαθητών αφού η έλλειψη ομαδοσυνεργατικής μάθησης αποθαρρύνει τη συνεργασία, τη σύναψη φιλικών σχέσεων και την ανάπτυξη οικειότητας ανάμεσά τους (Κογκίδου, Τρέσσου & Τσιάκαλος, 1997). Ως αποτέλεσμα οι μαθητές περιχαράκωνονται μέσα στον κύκλο γνωριμιών που τους κάνει να νιώθουν άνετα και δεν αφήνουν να γνωρίσουν νέα άτομα.

Η κατάσταση αυτή είναι αμφίπλευρη καθώς δεν αντιδρούν έτσι μόνο οι γηγενείς μαθητές αλλά και οι μετανάστες. Έχοντας βιώσει τον ρατσισμό προσπαθούν να προστατέψουν τον εαυτό τους είτε επιδεικνύοντας σωματική δύναμη είτε δημιουργώντας μία ομάδα που απαρτίζεται μόνο από αλλοδαπούς μαθητές. Αυτή η

αυτοπεριθωριοποίησή τους συμβάλει στη διατήρηση του φαύλου κύκλου των προκαταλήψεων, αφού οδηγεί σε χαμηλές σχολικές επιδόσεις και απομόνωση.

Ο μαθητής μετατρέπεται σε εχθρούς του τους συμμαθητές του με αποτέλεσμα να εξοστρακίζεται έξω από την κοινωνική ομάδα της τάξης. Λογίζεται ως αρνητική επίδραση και αποφεύγεται είτε η επαφή μαζί του είτε η συνεργασία. Το γεγονός αυτό έχει πολύ αρνητικές επιπτώσεις στη διαδικασία κοινωνικοποίησης του παιδιού με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο καθώς η πρώτη βασική κοινωνική ομάδα στην οποία θα έπρεπε να ενταχθεί, η τάξη του, τον αποπέμπει ως ανεπιθύμητο μέλος. Ο μαθητής – μετανάστης μετατρέπεται έτσι σε περιθωριοποιημένο μαθητή. Το παιδί λοιπόν επιλέγει ως μεθόδους άμυνας την επιθετικότητα, την απαξίωση προς τους συμμαθητές του και το σχολείο και την μελετημένη αδιαφορία.

## 2.9 Επικοινωνία σχολείου – οικογένειας

Η συνεργασία σχολείου –οικογένειας προάγεται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια καθώς βασίστηκε στην πεποίθηση ότι η σχολική επιτυχία ενός παιδιού συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικές, πολιτιστικές και μαθησιακές εμπειρίες και φιλοδοξίες του οικογενειακού του περιβάλλοντος. Από αυτή τη συνεργασία βγαίνουν κερδισμένοι και οι μαθητές και οι γονείς αλλά και το σχολείο:

- Οι μαθητές, γιατί νιώθουν το σχολείο ως προέκταση του οικογενειακού τους περιβάλλοντος και όχι ως χώρο αναγκαστικής παραμονής.
- Οι γονείς επειδή μέσα από αυτή την επικοινωνία σχηματίζουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τα παιδιά τους, αλλά και οι ίδιοι θα πληροφορήσουν τους δασκάλους για την συμπεριφορά των παιδιών στο σπίτι.

Έτσι και οι δύο πλευρές, γονείς και εκπαιδευτικοί, αποκτούν μια σφαιρική εικόνα για το χαρακτήρα του παιδιού αλλά και συνεργάζονται για να συζητήσουν τα προβλήματα που τους απασχολούν, και για να βρουν τρόπους να τα ξεπεράσουν. Τέλος, από αυτή τη συνεργασία επωφελείται και το σχολείο γιατί εκτός από την ουσιαστική πληροφόρηση που λαμβάνει μέσω των γονέων για την οικογενειακή κατάσταση που επικρατεί στο σπίτι και πώς αυτή επηρεάζει το παιδί, επιπλέον η συμμετοχή των γονέων στις διάφορες σχολικές δραστηριότητες βοηθάει το σχολείο να ανταπεξέλθει στις υποχρεώσεις του πολύ καλύτερα (Σαΐτης, 2007: 278).

Εντούτοις, όσο προσοδοφόρα και αν είναι αυτή η επικοινωνία και για τα δύο μέρη, κάποιοι γονείς δεν την επιδιώκουν καθόλου ή ακόμα και την αποφεύγουν. Μία τέτοια ιδιαίτερη κατηγορία γονέων είναι οι μετανάστες. Οι γονείς με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο συχνά αισθάνονται ότι μεσολαβούν πολλά εμπόδια για να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο του παιδιού τους, τα οποία πολλές φορές δεν μπορούν να υπερπηδήσουν.

Γενικότερα τα εμπόδια αυτά που αναδύονται στα πλαίσια της προσπάθειας για συνεργασία κατηγοριοποιούνται με βάση τρεις βασικούς παράγοντες: τις αντικειμενικές συνθήκες διαβίωσης της οικογένειας και τις δυσλειτουργίες (οικονομικές, κοινωνικές) που αυτές προκαλούν, δεύτερον τους πιθανούς ψυχολογικούς ή κοινωνικούς περιορισμούς των εμπλεκομένων (γονέων και εκπαιδευτικών) και τέλος με βάση τα θεσμικά και τα πρακτικά προβλήματα που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου (Μυλωνάκου, 2009).

Τέτοιοι περιορισμοί που δυσχεραίνουν κάθε προσπάθεια για επικοινωνία μπορεί στην περίπτωση των μεταναστών να είναι η μη γνώση της γλώσσας, η ντροπή, η ανασφάλεια για την άποψη του εκπαιδευτικού και για το βιοτικό τους επίπεδο κ.α. Ταυτόχρονα πολλές φορές και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν επιδιώκουν την επικοινωνία με τους γονείς καθώς φοβούνται τα ίδια εμπόδια. Τις συνέπειες αυτής της μη επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών τις υφίστανται τα παιδιά.

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Μεθοδολογία της έρευνας

### 3.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μη διαπολιτισμικά σχολεία στην περιοχή της Χαλκίδας και έγινε προσπάθεια το δείγμα να είναι ποικίλο ώστε να διασφαλιστεί το εύρος των αποτελεσμάτων. Καθώς το εκπαιδευτικό μας σύστημα έχει υιοθετήσει της αρχές της διαπολιτισμικότητας αλλά ακόμα δυσκολεύεται αρκετά να τις εφαρμόσει, μέσα από αυτή την έρευνα έγινε προσπάθεια διερεύνησης των θεμάτων που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί και κατά συνέπεια οι αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό σχολείο.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας καλύπτουν τα πιο ειδικά πεδία τα οποία εξετάζονται. Αρχικά, έγινε προσπάθεια διερεύνησης των αναγκών των εκπαιδευτικών και των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία των αλλοδαπών μαθητών είναι ποικίλες και διαφορετικές. Επιπλέον οι αλλοδαποί μαθητές έχουν διαφορετικές απαιτήσεις και χρειάζονται προσαρμοσμένους τρόπους προσέγγισης ανάλογα με τις ανάγκες τους. Ένας από τους στόχους αυτής της εργασίας είναι να διερευνηθούν αυτές οι ανάγκες και κατά πόσο καλύπτονται, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές, από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η μελέτη των προβλημάτων ενσωμάτωσης που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές αποτελεί ακόμη έναν από τους στόχους της έρευνας. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να πηγάζουν από μία πληθώρα παραγόντων που συνδέεται άμεσα ή έμμεσα με το σχολικό περιβάλλον και το οικογενειακό υπόβαθρο του μαθητή. Για το λόγο αυτό επιχειρείται εξέταση των προβλημάτων ενσωμάτωσης που προκύπτουν καθώς και του τρόπου που επηρεάζουν την παρουσία του μαθητή στο σχολείο. Κυρίως όμως, μελετούνται οι στρατηγικές που οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ώστε τόσο να εντοπίσουν όσο και να αντιμετωπίσουν αυτά τα προβλήματα.

Παράλληλα, στο πλαίσιο της διερεύνησης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία αλλοδαπών μαθητών και την πηγή αυτών των προβλημάτων, εξετάζονται και οι απόψεις, στάσεις και αντιλήψεις

τους σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα και τους αλλοδαπούς. Πολλές φορές οι απόψεις μας επηρεάζουν έστω και ασυναίσθητα τον τρόπο που εκλαμβάνουμε και διαχειριζόμαστε καταστάσεις. Επίσης είναι πιθανό να μην έχουμε πλήρη συνείδηση των αντιλήψεων που έχουμε διαμορφώσει για συγκεκριμένα ζητήματα. Για το λόγο αυτό, μέσα από αυτή την έρευνα γίνεται προσπάθεια μελέτης των απόψεων των εκπαιδευτικών, καθώς και του βαθμού που αυτές συνειδητά ή ασυνείδητα επηρεάζουν τη διδασκαλία τους.

Μία ακόμη παράμετρος που εξετάζεται στο πλαίσιο της παρούσης έρευνας είναι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν προβλήματα που αναδύονται εντός του σχολικού χώρου αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αφού αναγνωριστεί η φύση αυτών των προβλημάτων και προσδιοριστούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία τους, θα γίνει προσπάθεια να εξεταστούν οι τρόποι αντιμετώπισης ή και πρόληψης που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί. Οι μορφές αντιμετώπισης και πρόληψης μπορεί να περιλαμβάνουν μεθόδους διδασκαλίας, προγράμματα, δραστηριότητες που αξιοποιούν εναύσματα του αναλυτικού προγράμματος είτε απλά στρατηγικές διαχείρισης της τάξης και τρόπους ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών. Πέρα από αυτά, βάση θα δοθεί σε προβλήματα ενσωμάτωσης, αν εντοπιστούν, και σε τρόπους αντιμετώπισής τους από τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθούν δύο ακόμη παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία αλλοδαπών μαθητών. Πρώτον, ο βαθμός επιρροής της μη λεκτικής συμπεριφοράς στην ανάπτυξη ή μη σχέσης μεταξύ του εκπαιδευτικού και του αλλοδαπού μαθητή. Αρχικά, η μη λεκτική συμπεριφορά μπορεί να δυσχεράνει ή να διευκολύνει το έργο του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη μιας διαλεκτικής σχέσης με τους μαθητές. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών που μπορούν να αντιμετωπίζουν θέματα ενσωμάτωσης ή κατανόησης της γλώσσας η μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να δώσει άλλη προοπτική στο έργο του εκπαιδευτικού.

Ταυτόχρονα θα διερευνηθεί και η συμβολή ή μη του αναλυτικού προγράμματος στο έργο του εκπαιδευτικού για σωστή διδασκαλία των αλλοδαπών μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί θα ερωτηθούν για το αναλυτικό πρόγραμμα και για το κατά πόσο αυτό αποτελεί απαραίτητο εργαλείο στη διδασκαλία αλλοδαπών μαθητών. Θα διερευνηθεί η συμβολή του αναλυτικού προγράμματος και ο βαθμός που αυτό

προάγει τη διαπολιτισμικότητα εντός της σχολικής τάξης. Θα εξεταστεί η συνολική του προσφορά και η λειτουργία του ως έναυσμα για τη μετάδοση διαπολιτισμικών ιδεών.

### 3.2 Μέσα και τρόπος συλλογής των δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία: η συνέντευξη και η παρατήρηση. Τα δύο αυτά εργαλεία συνδυάστηκαν ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων υπό το πρίσμα της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης. Καθώς η τριγωνοποίηση συμβάλει στη μείωση των περιορισμών που προκύπτουν από την εφαρμογή ενός μόνο μεθοδολογικού εργαλείου, έγινε προσπάθεια συνδυασμού δύο διαφορετικών εργαλείων ώστε να διερευνηθεί διεξοδικά το θέμα.

Προκειμένου να διασφαλιστεί η ολοκληρωμένη διερεύνηση της προβληματικής εργασίας, συνδυάστηκαν δύο μέσα, αφού κάθε ένα από αυτά βοηθά στη διερεύνηση διαφορετικών πτυχών του θέματος: η συνέντευξη και η παρατήρηση. Η συνέντευξη, μέσω των ερωτήσεων, επιτρέπει τη διερεύνηση ορισμένων πλευρών του θέματος όπως οι προσωπικές σκέψεις, οι αντιλήψεις, τα αίτια συμπεριφοράς, που δεν μπορούν να εξεταστούν με τη μέθοδο της παρατήρησης. Αντίθετα η παρατήρηση επιτρέπει στον παρατηρητή να διαμορφώσει μία γνώμη βλέποντας στην πράξη το αντικείμενο της έρευνάς του.

Η πρώτη μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η παρατήρηση. Σύμφωνα με τους Τσιπλητάρη & Μπαμπάλη (2011: 63) ως παρατήρηση ορίζεται «η προσεκτική παρακολούθηση και καταγραφή της εκτύλιξης των φαινομένων, χωρίς πρόθεση τροποποίησής τους, που γίνεται με ή χωρίς τη βοήθεια των κατάλληλων μέσων μελέτης και έρευνας». Στο πλαίσιο της έρευνας διεξήχθη άμεση και συστηματική ετεροπαρατήρηση. Η συγκεκριμένη θεωρήθηκε ως η κατάλληλη μέθοδος για τη συγκέντρωση των απαραίτητων δεδομένων.

Για τη εφαρμογή της άμεσης και συστηματικής ετεροπαρατήρησης εφαρμόστηκε μία συγκεκριμένη διαδικασία. Αρχικά, μετά την απαραίτητη επικοινωνία με το διευθυντή και τον εκπαιδευτικό της τάξης η ερευνήτρια παρακολουθούσε το μάθημα κάθε τμήματος φροντίζοντας οι συνθήκες παρατήρησης να είναι ελεγχόμενες. Έγινε προσπάθεια η παρεμβολή στην ομαλή λειτουργία της

τάξης να είναι η ελάχιστη ώστε να παρατηρηθούν οι πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας. Αφού ο εκπαιδευτικός ενημέρωνε τους μαθητές για την παρουσία της ερευνήτριας στη συνέχεια το μάθημα συνεχιζόταν κανονικά. Δεν έγινε καμία παρεμβολή ενώ η θέση της παρατηρήτριας ήταν στο πίσω μέρος της αίθουσας ώστε να γίνει όσο το δυνατόν περισσότερο διακριτική η παρουσία της.

Εδώ θα πρέπει να αναφερθεί και η ύπαρξη δεύτερου παρατηρητή σε κάποιες από τις παρακολουθήσεις. Ο δεύτερος παρατηρητής θεωρήθηκε απαραίτητος ώστε να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα και η αξιοπιστία των δεδομένων παρατήρησης. Προηγουμένως είχε προσυμφωνηθεί ο τρόπος αξιολόγησης με βάση τις κλείδες παρατήρησης που είχε δημιουργήσει η βασική ερευνήτρια ώστε να μην υπάρχει μεγάλη απόκλιση στην ερμηνεία των δεδομένων. Ο τρόπος αξιολόγησης ήταν παρόμοιος και δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στη βαθμολόγηση της πενταβάθμιας κλίμακας. Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν τα στοιχεία της βασικής ερευνήτριας καθώς η σύγκλιση μεταξύ των δύο ήταν μεγάλη.

Οι κλείδες παρατήρησης ήταν συνολικά δέκα και έγινε προσπάθεια να βασιστούν στους βασικούς πυλώνες της συνέντευξης, που θα αναλυθούν παρακάτω, ώστε να υπάρχει σύγκριση των δεδομένων. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα αθροιστικής βαθμολόγησης (Likert scale). Κάθε κλείδα παρατήρησης βαθμολογούνταν με βάση μία πενταβάθμια κλίμακα όπου κάθε αριθμός αναλογούσε σε διαφορετικό βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με την πρόταση ως εξής:

1- Καθόλου, 2- Λίγο, 3- Μέτρια, 4- Αρκετά, 5- Πολύ

Το δεύτερο μεθοδολογικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα ήταν η συνέντευξη. Συνέντευξη είναι «μία μέθοδος επιστημονικής έρευνας, σύμφωνα με την οποία ο ερευνητής κάνει συνέχεια ερωτήσεις σε ένα υποκείμενο ή υποκείμενα, προκειμένου να συγκεντρώσει στοιχεία που τα χρειάζεται για να αξιολογήσει και να εκτιμήσει ένα άτομο, μία κατάσταση ή ένα γεγονός» (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011:82). Η συνέντευξη ενισχύει την αμεσότητα με το υποκείμενο, μπορεί να εντοπίσει ιδέες και να ανιχνεύσει κίνητρα. Παρ' όλα αυτά το συγκεκριμένο μεθοδολογικό εργαλείο έχει ως βασικό περιορισμό το μικρό αριθμό υποκειμένων. Αυτά τα στοιχεία το καθιστούν ιδανικό εργαλείο για τη συγκεκριμένη έρευνα καθώς θα χρησιμοποιηθεί για να εξαγάγει απόψεις, ιδέες και σκέψεις περιορισμένου αριθμού εκπαιδευτικών.



Η συνέντευξη ήταν ημι-δομημένη με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Υπήρχαν πέντε βασικοί κατευθυντήριοι πυλώνες με βάση τους οποίους οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απαντήσουν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Εντούτοις δινόταν οι ευκαιρία η συνέντευξη να ακολουθήσει τη ροή του εκπαιδευτικού πάντα μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια. Οι πέντε βασικοί πυλώνες ήταν οι εξής:

- Κλίμα τάξης και συνεργασία μαθητών
- Μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού – μαθητών
- Σχέση εκπαιδευτικού – αλλοδαπών μαθητών
- Αντιμετώπιση προβληματικής συμπεριφοράς
- Αξιολόγηση αλλοδαπών μαθητών

Μετά την παρακολούθηση της διδασκαλίας, ώστε η ερευνήτρια να έχει συγκεντρώσει κάποια δεδομένα για το τμήμα, πραγματοποιούνταν η συνέντευξη. Οι περισσότερες συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν ώστε να μην υπάρξει πρόβλημα στην ακριβή καταγραφή των δεδομένων. Η άμεση καταγραφή χρησιμοποιήθηκε για όσους εκπαιδευτικούς δε δέχθηκαν να μαγνητοφωνηθούν. Μετά την ανάλυση των δεδομένων τόσο της παρατήρησης όσο και της συνέντευξης ακολουθεί σύγκριση των δεδομένων με στόχο να επισημανθούν ομοιότητες ή και διαφορές ανάμεσα σε όσα παρατηρήθηκαν εντός της τάξης και σε όσα ειπώθηκαν στις συνεντεύξεις.

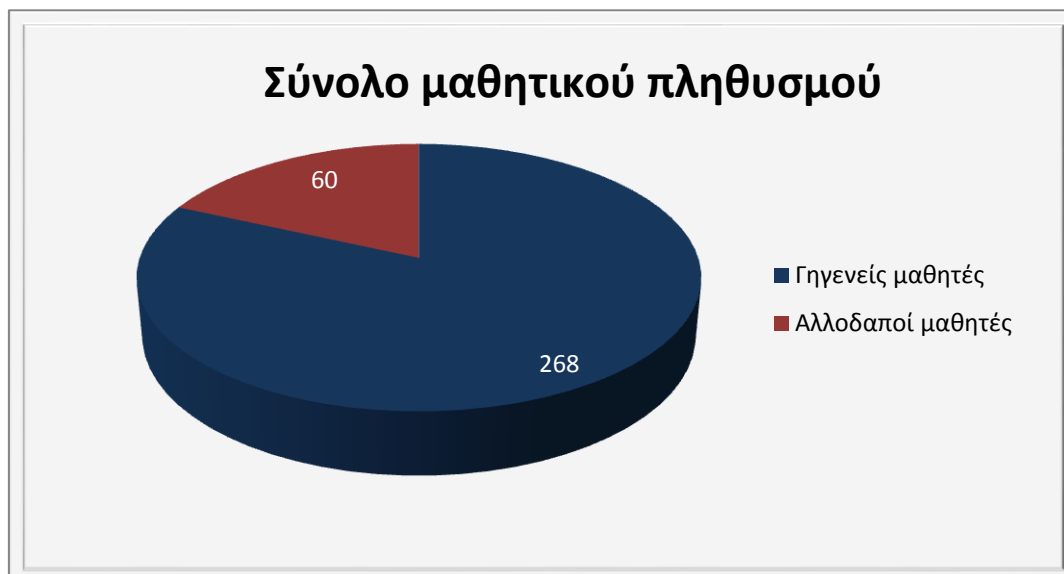
### 3.3 Τόπος, χρόνος και προβλήματα διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη στην περιοχή της Χαλκίδας τη χρονική περίοδο Μαΐου – Ιουνίου 2016. Πήραν μέρος τρία δημοτικά σχολεία της πόλης τα οποία είχαν τόσο αλλοδαπούς όσο και γηγενείς μαθητές. Η συγκεκριμένη χρονική περίοδος επιλέχθηκε καθώς βρίσκεται στο τέλος της χρονικής χρονιάς και τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές έχουν διαμορφώσει σχέσεις και απόψεις. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν ολοκληρωμένη άποψη για τον κάθε μαθητή ενώ και τα παιδιά έχουν διαμορφώσει σχέσεις με τους συνομήλικούς τους και τα όποια προβλήματα έχουν αντιμετωπιστεί ή τουλάχιστον αναγνωριστεί.

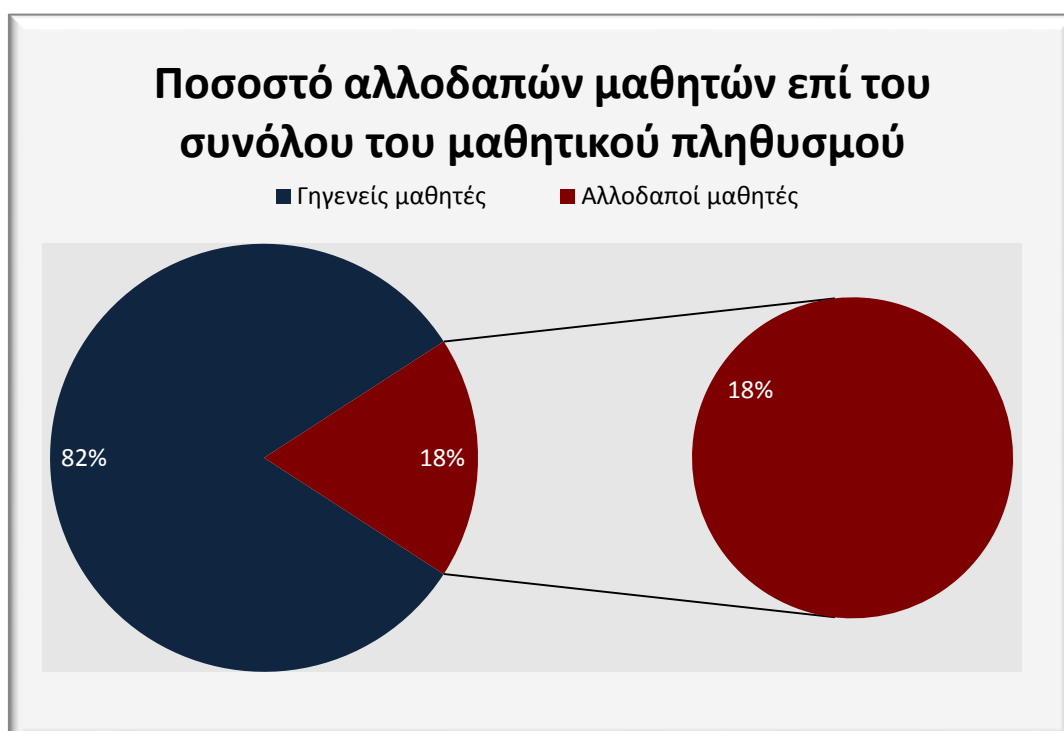
Η διεξαγωγή της έρευνας κύλησε ομαλά χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Το γεγονός αυτό οφείλεται κυρίως στους εκπαιδευτικούς και στους διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα βοηθώντας απεριόριστα στην ομαλή διεκπεραίωσή της.

### 3.4 Στατιστικά στοιχεία έρευνας

#### Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών.



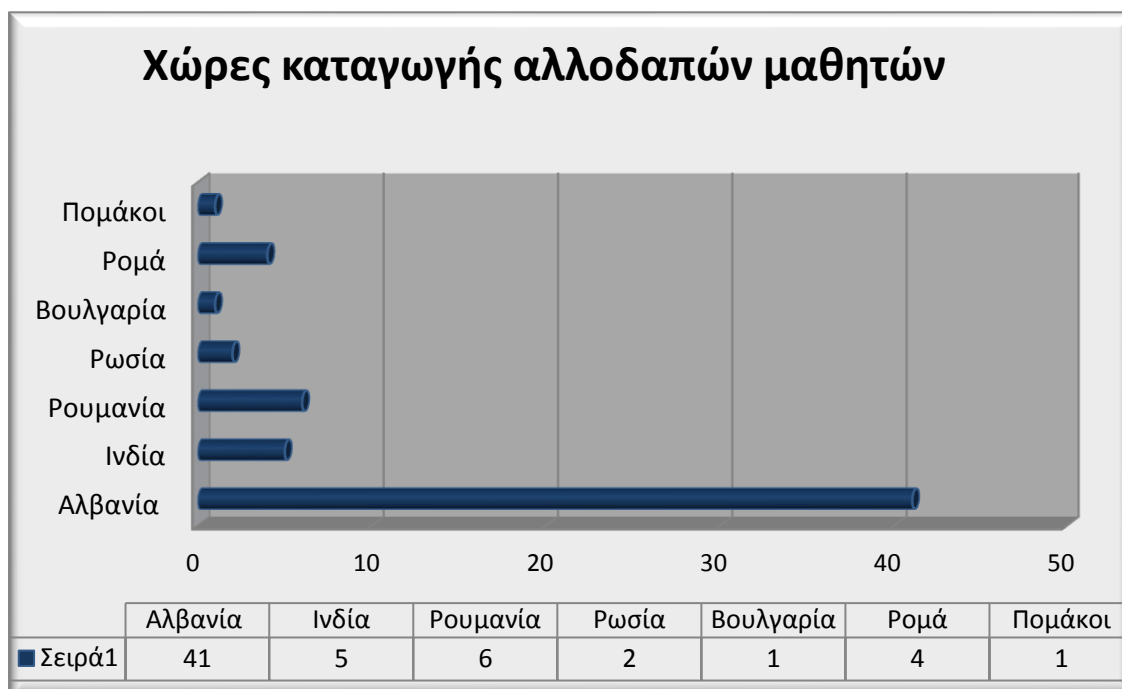
Γράφημα 1. Το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού στο δείγμα.



Γράφημα 2. Το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών επί του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού.

Όπως φαίνεται και στα παραπάνω διαγράμματα (1 & 2) 328 μαθητές συμμετείχαν στο δείγμα. Αυτοί βρίσκονταν σε σύνολο 20 τμημάτων, τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα. Στους 328 μαθητές οι 268 ήταν γηγενείς και οι 60 ήταν αλλοδαποί. Το ποσοστό δηλαδή των γηγενών μαθητών ήταν 81,71% ενώ των αλλοδαπών μαθητών ήταν 18,29%. Οι αλλοδαποί μαθητές δηλαδή αποτελούν σχεδόν το 1/5 του συνολικού μαθητικού πληθυσμού.

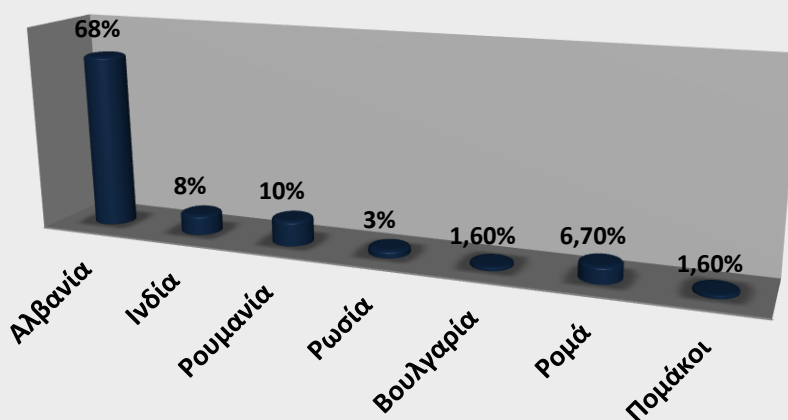
 Χώρες καταγωγής αλλοδαπών μαθητών.



*Γράφημα 3. Οι χώρες καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών.*

Οι χώρες καταγωγής των μαθητών παρουσιάζονται και στο παραπάνω διάγραμμα. Οι 60 αλλοδαποί μαθητές προέρχονται από ποικίλες χώρες. Η συντριπτική πλειοψηφία όμως των μαθητών (41 στους 60) είναι από την Αλβανία. Οι αλβανοί δηλαδή μαθητές αποτελούν το 68% του συνολικού δείγματος. Η δεύτερη στη σειρά, χώρα προέλευσης ήταν η Ρουμανία από την οποία προέρχονται 6 μαθητές ποσοστό δηλαδή 10% όπως φαίνεται και στο διάγραμμα 4. Τρίτη βρίσκεται η Ινδία με ποσοστό 8% και 5 μαθητές και στη συνέχεια ακολουθούν οι Ρομά με ποσοστό 6,70% και η Ρωσία με ποσοστό 3%. Στην τελευταία θέση με ποσοστό 1,6% βρίσκονται οι μαθητές που προέρχονται από τη Βουλγαρία και οι Πομάκοι.

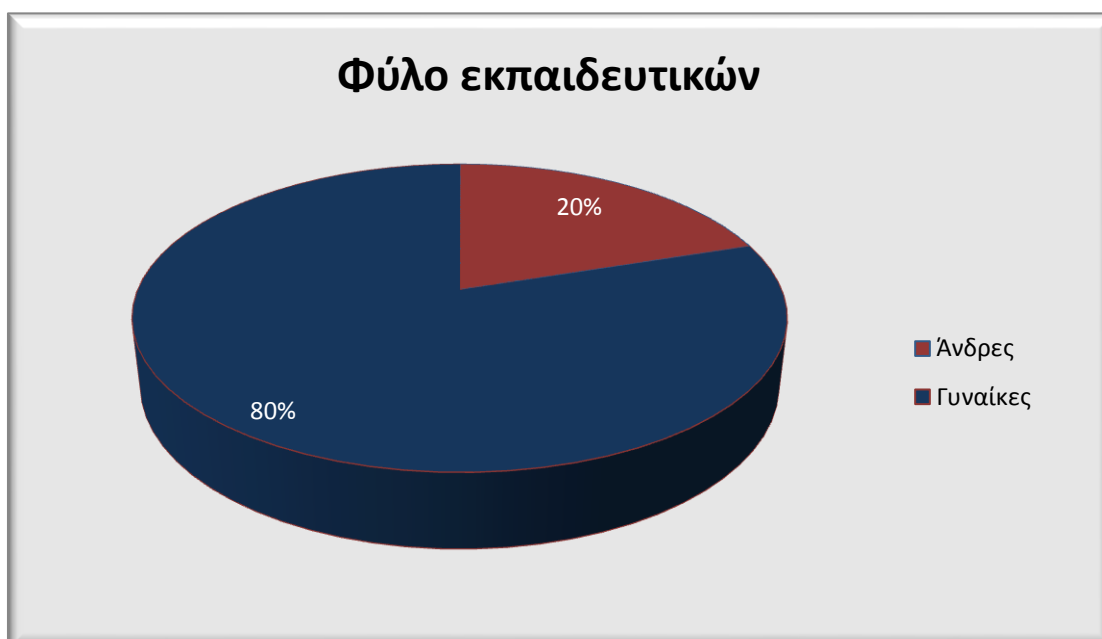
### Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών ανάλογα με τη χώρα καταγωγής τους



Γράφημα 4. Το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών ανάλογα με τη χώρα καταγωγής τους.



### Φύλο εκπαιδευτικών.



Γράφημα 5. Ποσοστό ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Στο δείγμα της έρευνας συμμετείχαν 20 συνολικά εκπαιδευτικοί οι οποίοι δέχθηκαν και να γίνουν αντικείμενα παρατήρησης αλλά και να δώσουν συνέντευξη για το θέμα. Αναφορικά με το φύλο των εκπαιδευτικών, η συντριπτική πλειοψηφία

αποτελούνταν από γυναίκες (16 δασκάλες) ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί ήταν μόλις 4 στους 20. Το συγκεκριμένο δείγμα επιβεβαιώνει και την γενικά αποδεκτή άποψη ότι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη σημερινή εποχή κυριαρχείται από γυναίκες εκπαιδευτικούς.

■ Έτη διδασκαλίας εκπαιδευτικών



Γράφημα 6. Ποσοστό εκπαιδευτικών ανάλογα με τα έτη διδασκαλίας.

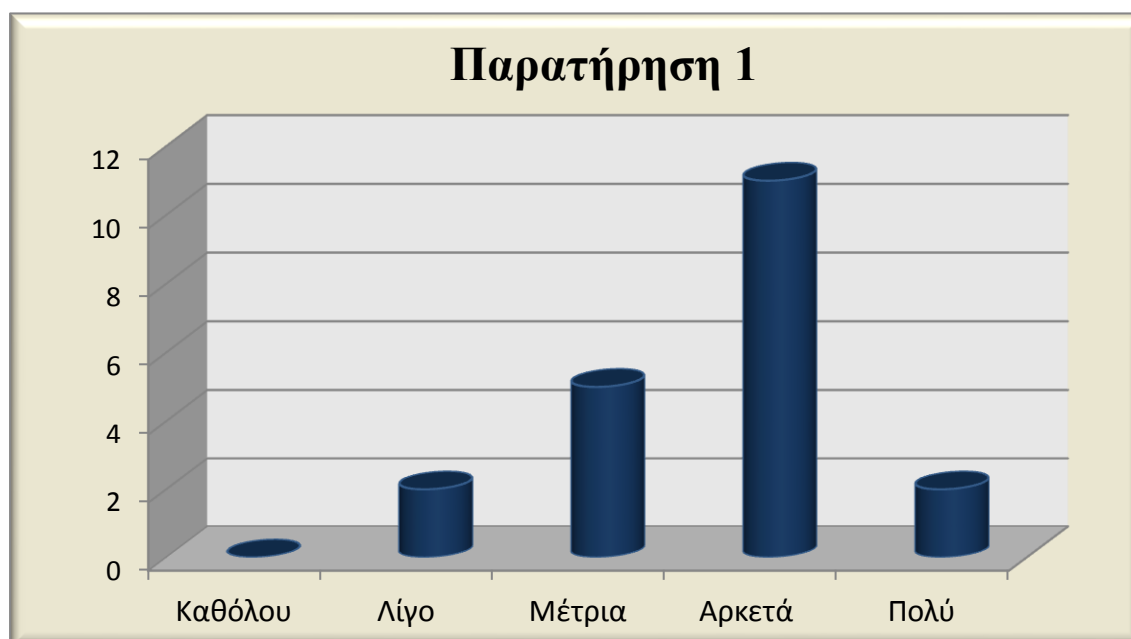
Οι εκπαιδευτικοί επιπλέον ρωτήθηκαν και για τα χρόνια εμπειρίας στους σε σχολική τάξη. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι ενώ η πλειοψηφία είχε εμπειρία άνω των 15 ετών, δεν υπήρχε εκπαιδευτικός με εμπειρία σε διαπολιτισμικό σχολείο. Τα έτη διδασκαλίας αποδίδονται και στο παρακάτω διάγραμμα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα είχαν εμπειρία μεταξύ 16-20 χρόνια. Στη συνέχεια βρίσκονται 5 εκπαιδευτικού που είχαν εμπειρία 11-15 χρόνια και 3 εκπαιδευτικοί που είχαν εμπειρία 21-30 χρόνια. Στα δύο άκρα βρίσκεται το μικρότερο ποσοστό με δύο εκπαιδευτικούς να έχουν εμπειρία άνω των τριάντα ετών και μόλις έναν κάτω των δέκα ετών.

### 3.5 Ανάλυση και παρουσίαση αποτελεσμάτων

#### 3.5.1 Ανάλυση φύλλων παρατήρησης

##### **Παρατήρηση 1"**

*«Ο εκπαιδευτικός προωθεί τη συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στο μάθημα, στον ίδιο βαθμό με τους γηγενείς μαθητές.»*



*Γράφημα 7. Ποσοτική απεικόνιση παρατήρησης 1.*

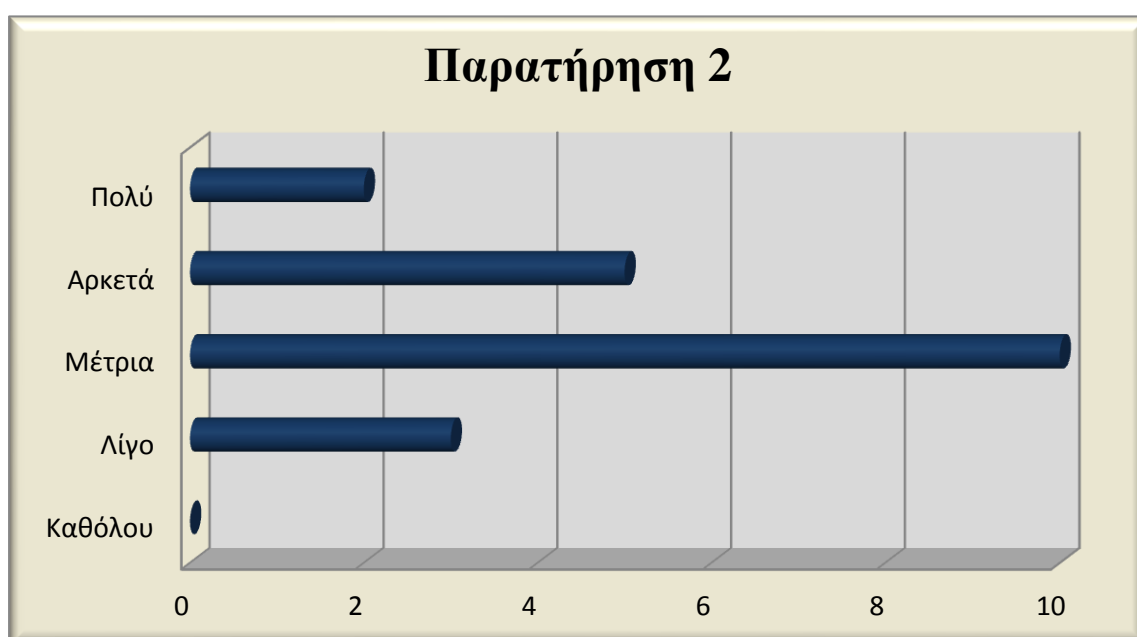
Η πρώτη παρατήρηση αφορούσε το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός προωθούσε τη συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στο μάθημα, στον ίδιο βαθμό με τους γηγενείς μαθητές. Ο βαθμός καθορίστηκε από την γενικότερη συμπεριφορά που είχε ο εκπαιδευτικός απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές και στον τρόπο που προωθούσε τη συμμετοχή τους στο μάθημα με τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του όπως οι ερωτήσεις, η στάση του σώματος, η οπτική επαφή, η χρήση τρόπων παρώθησης.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (65%) βαθμολογήθηκε με 4 και 5 καθώς παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να ενισχύσουν τη συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στο μάθημα με ποικίλους τρόπους. Οι εκπαιδευτικοί που βαθμολογήθηκαν με 5 είχαν πάνω από είκοσι χρόνια εμπειρία ο καθένας και είχαν αναλάβει μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού. Έδιναν ενίσχυση στα αλλοδαπά παιδιά χωρίς να τα διακρίνουν ενώ ταυτόχρονα το κλίμα της τάξης ήταν πολύ φιλικό. Παρόμοια λειτουργούσαν και οι εκπαιδευτικού που βαθμολογήθηκαν με 4 .

Οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στις βαθμίδες 3 (25%) και 2 (10%) αντιμετώπιζαν διάφορα προβλήματα στην προσπάθειά τους να εντάξουν τους αλλοδαπούς μαθητές στο μάθημα. Κάποιες από αυτές τις δυσκολίες ήταν η μη φιλική διάθεση και σε κάποιες περιπτώσεις η απομόνωση κάποιων μαθητών, αλλά και προβλήματα του ίδιου του εκπαιδευτικού όπως η έλλειψη προσοχής και υιοθέτησης κατάλληλων τρόπων συμπεριφοράς απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές.

### **Παρατήρηση 2<sup>η</sup>**

*«Ο εκπαιδευτικός απευθύνει το λόγο στους αλλοδαπούς μαθητές με την ίδια συχνότητα όπως στους γηγενείς.»*



*Γράφημα 8. Ποσοτική απεικόνιση παρατήρησης 2.*

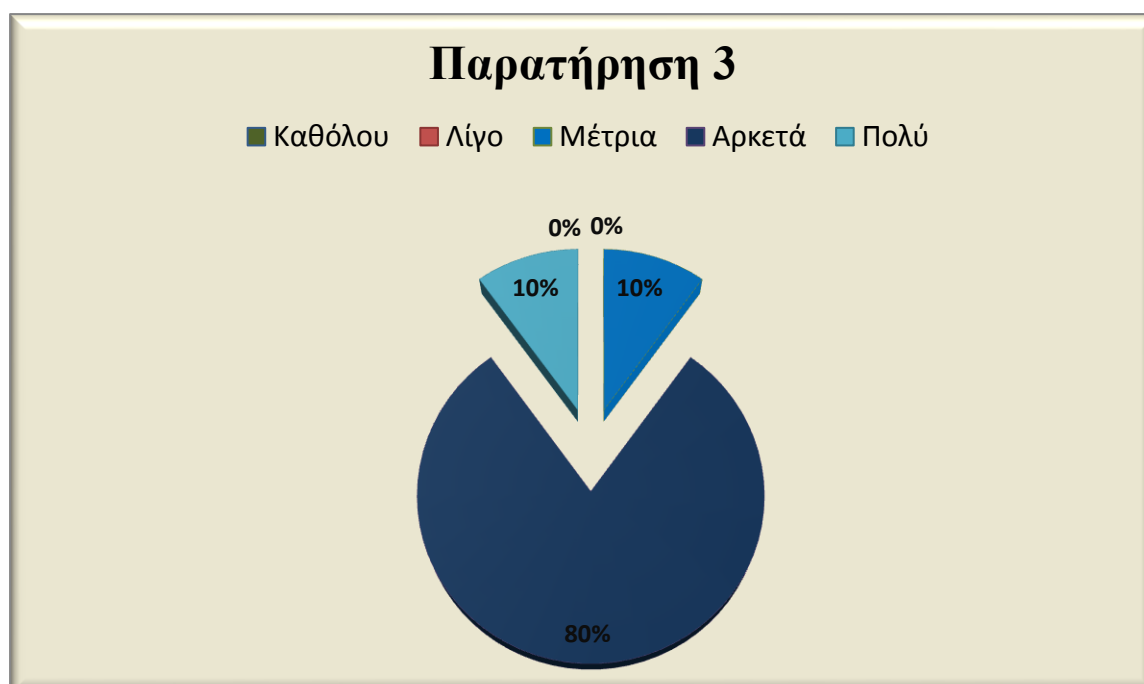
Η δεύτερη παρατήρηση ήταν πιο συγκεκριμένη και αφορούσε τη συχνότητα που ο εκπαιδευτικός απηύθυνε ερωτήσεις στον κάθε μαθητή. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (50%) ανήλθε στο επίπεδο 3 (Μέτρια) της πενταβάθμιας κλίμακας. Το 25% των εκπαιδευτικών βαθμολογήθηκε με 4 (Αρκετά) ενώ 5 (Πολύ) πήρε μόλις το 10% των εκπαιδευτικών. Κάτω από 3 πήρε το 15% των εκπαιδευτικών που ανήλθε στο επίπεδο 2 (Λίγο). Κανείς εκπαιδευτικός δε βαθμολογήθηκε με 1.

Παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, αν και προσπαθούσαν να εντάξουν τους αλλοδαπούς μαθητές στο μάθημα, εντούτοις ήταν λίγο πιο διστακτικοί στο να απαιτήσουν από αυτούς απαντήσεις πάνω στο μάθημα. Ο λόγος δινόταν στους αλλοδαπούς μαθητές κυρίως όταν σήκωναν το χέρι μόνοι τους, και συνήθως για να

απευθύνουν οι ίδιοι μία ερώτηση. Όταν οι μαθητές παρουσιάζονταν διστακτικοί ή απέφευγαν να ζητήσουν το λόγο, παρατηρήθηκε ότι δεν δέχονταν πίεση από τον εκπαιδευτικό να απαντήσουν. Επίσης οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στη βαθμίδα 2 και απέφευγαν να δώσουν το λόγο στους αλλοδαπούς μαθητές, αντιμετώπιζαν γενικότερα δυσκολίες με την προώθηση της συμμετοχής αυτών των παιδιών στο μάθημα.

### **Παρατήρηση 3<sup>η</sup>**

*«Ο χρόνος αναμονής απάντησης είναι ίδιος για όλους τους μαθητές.»*



*Γράφημα 9. Ποσοτική απεικόνιση παρατήρησης 3.*

Η τρίτη παρατήρηση αφορούσε το χρόνο αναμονής απάντησης από τον εκπαιδευτικό, και κατά πόσο αυτός ήταν ίδιος για όλους τους μαθητές. Στη συγκεκριμένη παρατήρηση όλοι οι εκπαιδευτικοί βαθμολογήθηκαν με βαθμό 3 και άνω, ενώ κανείς δεν ανήκε στις βαθμίδες 1 και 2. Συγκεκριμένα η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (80%) ανήλθε στην βαθμίδα 4 (Αρκετά) ενώ στις βαθμίδες 3 και 5 ανήκει εξίσου 10% των εκπαιδευτικών.

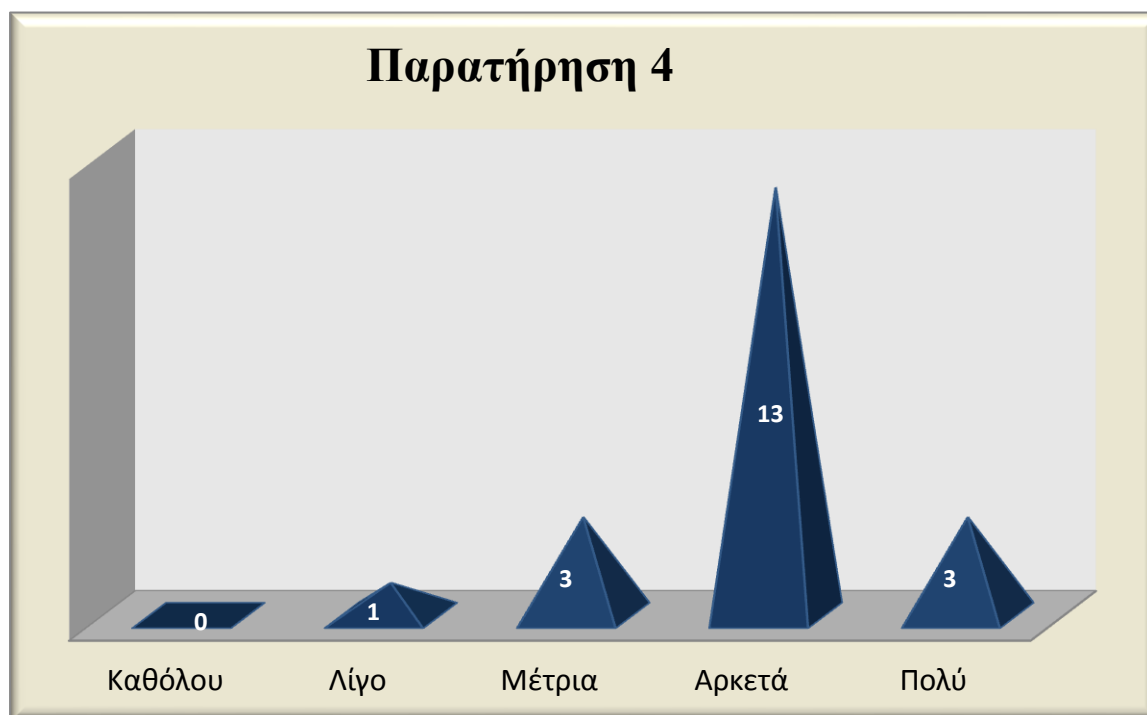
Αναφορικά με τη συγκεκριμένη παρατήρηση, όταν οι εκπαιδευτικοί έδιναν το λόγο σε αλλοδαπό μαθητή ανεξάρτητα με τη συχνότητα, δεν βίαζαν το χρονικό περιθώριο ούτε 'έκοβαν' το μαθητή ακόμα και αν καθυστερούσε, για να ρωτήσουν



κάποιον άλλο. Γενικά παρατηρήθηκε ότι το χρονικό περιθώριο απάντησης ήταν ίδιο για όλους τους μαθητές με πολύ μικρές διαφορές.

#### **Παρατήρηση 4'**

*«Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τον έπαινο με τον ίδιο τρόπο και την ίδια συχνότητα προς όλους τους μαθητές.»*



*Γράφημα 10. Ποσοτική απεικόνιση παρατήρησης 4.*

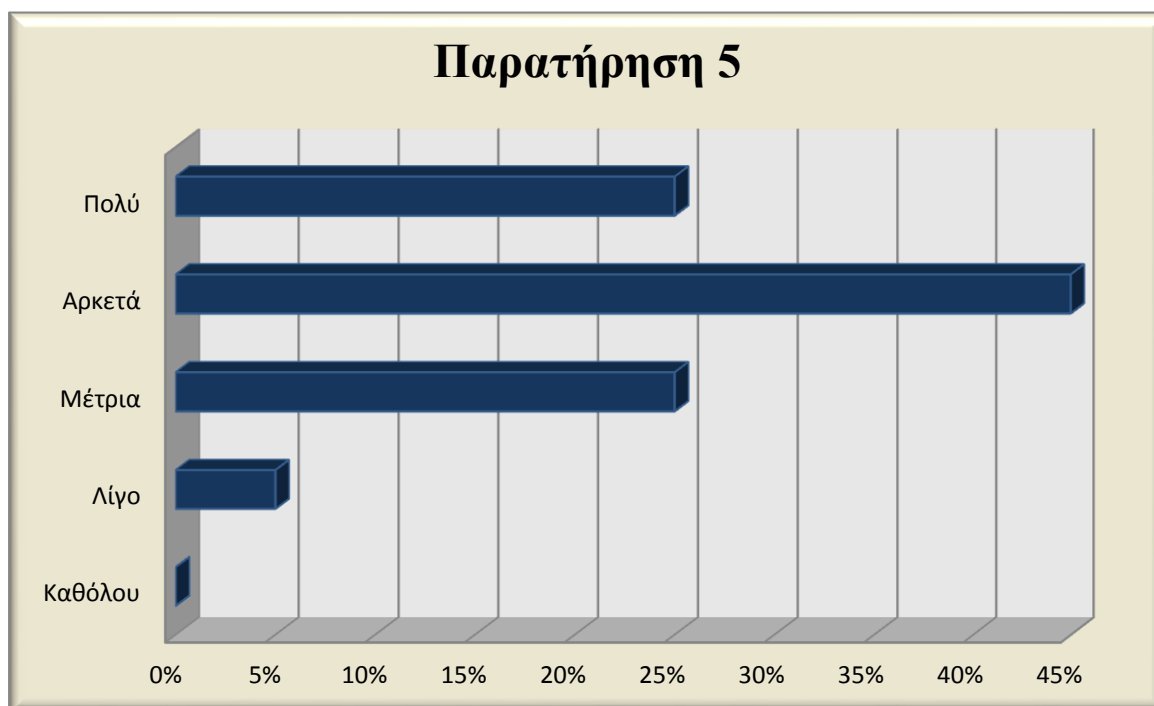
Η τέταρτη παρατήρηση αναφέρεται στον τρόπο και στη συχνότητα που ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τον έπαινο προς τους γηγενείς και τους αλλοδαπούς μαθητές εξίσου. Με βάση τα αποτελέσματα η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (65%) ανήλθε στην κλίμακα 4 (Αρκετά). Από 15% κατέχουν οι βαθμίδες 3 (Μέτρια) και 5 (Πολύ) ενώ μόλις το 5% των εκπαιδευτικών βαθμολογήθηκαν με 2 (Λίγο). Κανείς εκπαιδευτικός δεν βαθμολογήθηκε με 1 (Καθόλου).

Αναφορικά με τον έπαινο παρατηρήθηκε ότι δινόταν κατά κύριο λόγο από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές που συμμετείχαν ενεργά στο μάθημα σηκώνοντας χέρι και απαντώντας σε ερωτήσεις. Για το λόγο αυτό η συγκεκριμένη παρατήρηση είναι σε άμεση εξάρτηση με την προηγούμενη, αφού η συχνότητα με την οποία οι

εκπαιδευτικοί έδιναν το λόγο στους αλλοδαπούς μαθητές επηρέαζε και την συχνότητα του επαίνου.

### **Παρατήρηση 5'**

*«Το κλίμα της τάξης είναι φιλικό και προωθείται η ευγενής άμιλλα και η συνεργασία μεταξύ όλων των μαθητών ανεξαρτήτως εθνικότητας.»*



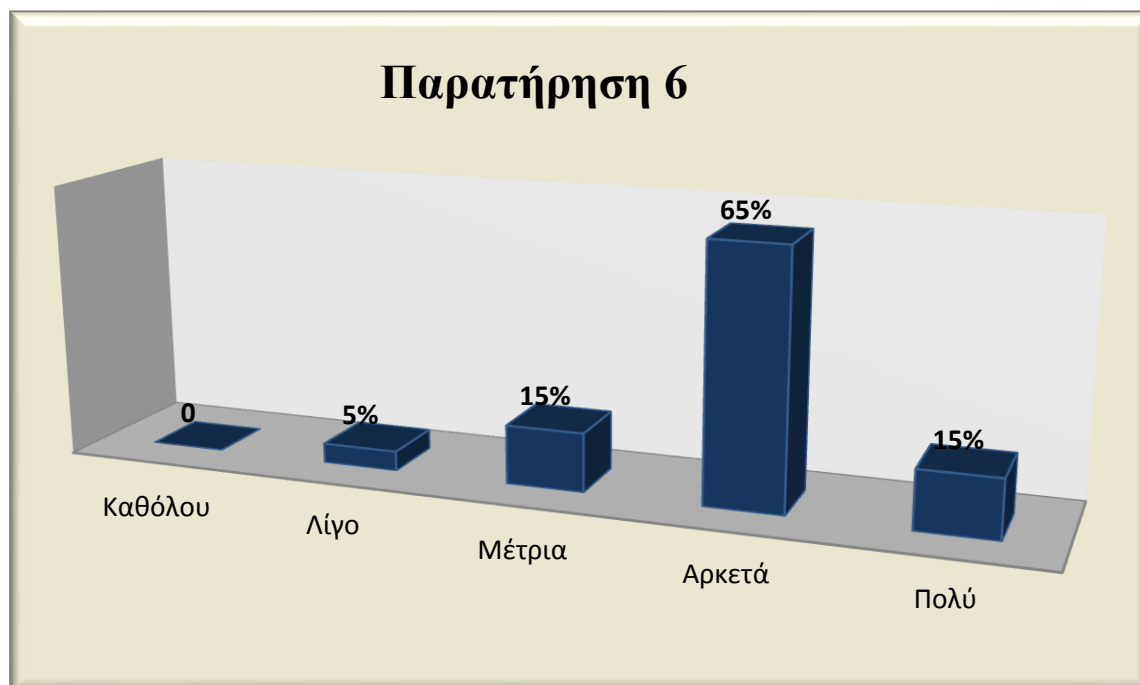
*Γράφημα 11. Ποσοτική απεικόνιση παρατήρησης 5.*

Η παρατήρηση πέντε αναφέρεται στο κλίμα της τάξης και στις σχέσεις που επικρατούν ανάμεσα στους μαθητές. Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών κυμάνθηκαν ως εξής στην κλίμακα: 5% των εκπαιδευτικών βαθμολογήθηκαν με 2 (Λίγο), 20% των εκπαιδευτικών βαθμολογήθηκαν με 3 (Μέτρια), 45% ανήλθε στη βαθμίδα 4 (Αρκετά) και 20% των εκπαιδευτικών βαθμολογήθηκε με 5 (Πολύ).

Παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να ενισχύσουν το θετικό κλίμα στις τάξεις. Άλλωστε και μέσα από τα ποσοστά αποδεικνύεται ότι στο 65% του δείγματος κυριαρχούσε αρκετά ή πολύ φιλικό κλίμα. Υπήρχαν ωστόσο μεμονωμένες περιπτώσεις όπου οι αλλοδαποί μαθητές ήρθαν αντιμέτωποι με περιστατικά απομόνωσης. Στις περιπτώσεις αυτές, όπως θα αναφερθεί και στην ανάλυση των συνεντεύξεων, οι εκπαιδευτικοί είχαν ρόλο 'πυροσβέστη' προσπαθώντας να διατηρήσουν ισορροπίες.

## Παρατήρηση 6'

*«Η προβληματική συμπεριφορά όλων των μαθητών αντιμετωπίζεται με τον ίδιο τρόπο και με την ίδια ανεκτικότητα»*



*Γράφημα 12. Ποσοτική απεικόνιση παρατήρησης 6.*

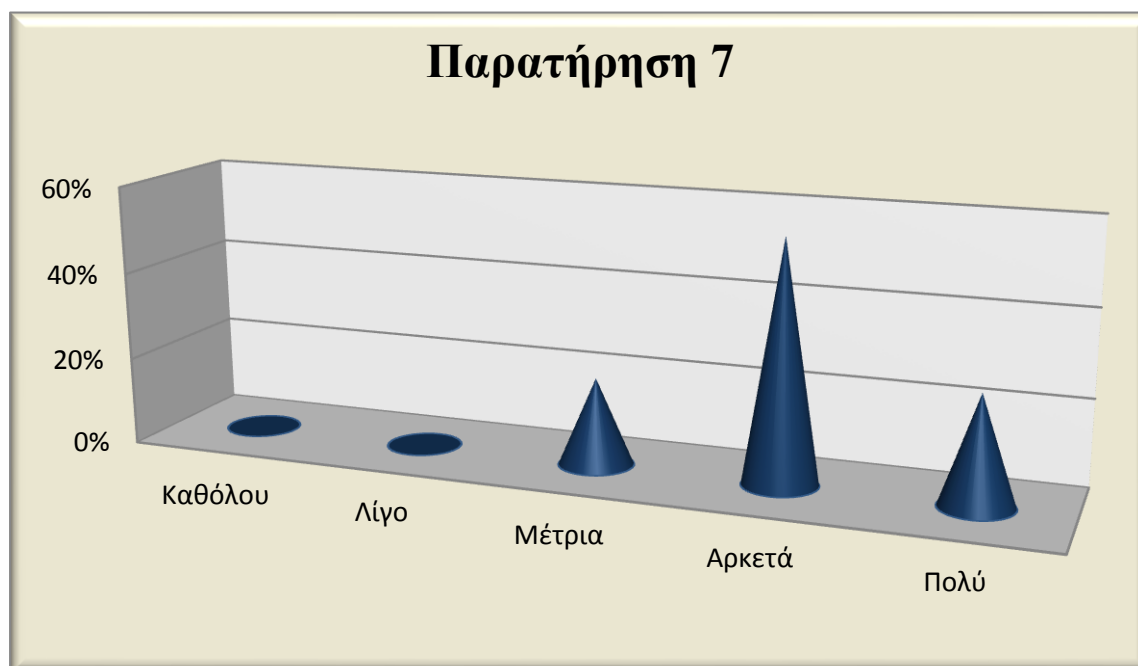
Στην παρατήρηση έξι εξετάστηκε η προβληματική συμπεριφορά των αλλοδαπών και γηγενών μαθητών και κατά πόσο αυτή αντιμετωπίζεται το ίδιο από τους εκπαιδευτικούς. Παρατηρήθηκε ότι το 5% των εκπαιδευτικών ανήκει στη βαθμίδα 2 (Λίγο) και δεν αντιμετωπίζει την προβληματική συμπεριφορά όλων των μαθητών εξίσου, 15% των εκπαιδευτικών ανήλθε στη βαθμίδα 3 (Μέτρια), 65% των εκπαιδευτικών ανήκει στη βαθμίδα 4 (Αρκετά) και 15% των εκπαιδευτικών ανήλθε στη βαθμίδα 5 (Πολύ).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν παρόμοιες τεχνικές σε όλο το τμήμα ανεξαρτήτως διαφοράς καταγωγής. Στις τάξεις που παρατηρήθηκαν διαφορές στο χειρισμό αλλοδαπών και γηγενών μαθητών ήταν αυτές που αντιμετώπιζαν κάποια προβλήματα και στην ένταξη των παιδιών στο τμήμα. Σε κάποια τμήματα σημειώθηκαν και ποσοστά σχολικής εγκατάλειψης ενώ σε άλλα, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, οι αλλοδαποί μαθητές ήρθαν αντιμετώπι με απομόνωση. Η διαφορετική αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού μπορεί κάποιες φορές να είχε σκοπό την έντονη παρατήρηση και άλλες την αποσιώπηση του γεγονότος ώστε να μην

εκθέσει το παιδί. Κάθε φορά έπαιζε ρόλο το κλίμα της τάξης το οποίο διαμόρφωνε και διαμορφωνόταν από τις τεχνικές του εκπαιδευτικού.

### **Παρατήρηση 7<sup>η</sup>**

*«Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τις ίδιες στρατηγικές παρώθησης και ελέγχου (διαχείρισης) προς όλους.»*



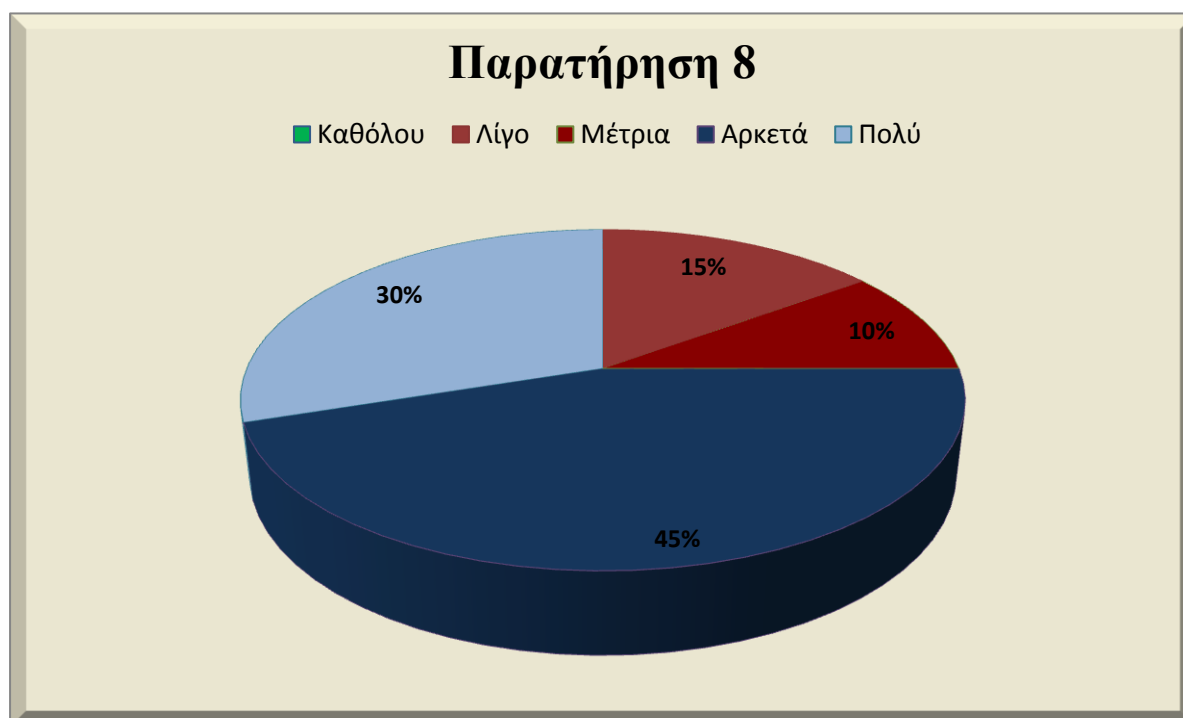
*Γράφημα 13. Ποσοτική απεικόνιση παρατήρησης 7.*

Η έβδομη παρατήρηση εξέτασε τις στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ενισχύσουν την παρώθηση των μαθητών για μάθηση, φροντίζοντας παράλληλα να διατηρήσουν τον έλεγχο της τάξης. Στη συγκεκριμένη παρατήρηση κανένας εκπαιδευτικός δεν βαθμολογήθηκε με 1 (Καθόλου) ή 2 (Λίγο). Αντίθετα όλοι οι εκπαιδευτικοί βαθμολογήθηκαν με 3, 4 ή 5. Αναλυτικά το 20% των εκπαιδευτικών βαθμολογήθηκε με 3 (Μέτρια), το 55% των εκπαιδευτικών με 4 (Αρκετά) και το 25% με 5 (Πολύ).

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί, κάποιιοι πιο ολοκληρωμένα και κάποιιοι λιγότερο προσπαθούν να ενισχύσουν την παρώθηση των μαθητών για μάθηση, διατηρώντας παράλληλα με ενιαίους για όλους χειρισμούς τον έλεγχο της τάξης.

## Παρατήρηση 8'

«Μέσω της στάσης του σώματος ο εκπαιδευτικός διατηρεί μη λεκτική επικοινωνία με όλους τους μαθητές.»



Γράφημα 14. Ποσοτική απεικόνιση παρατήρησης 8.

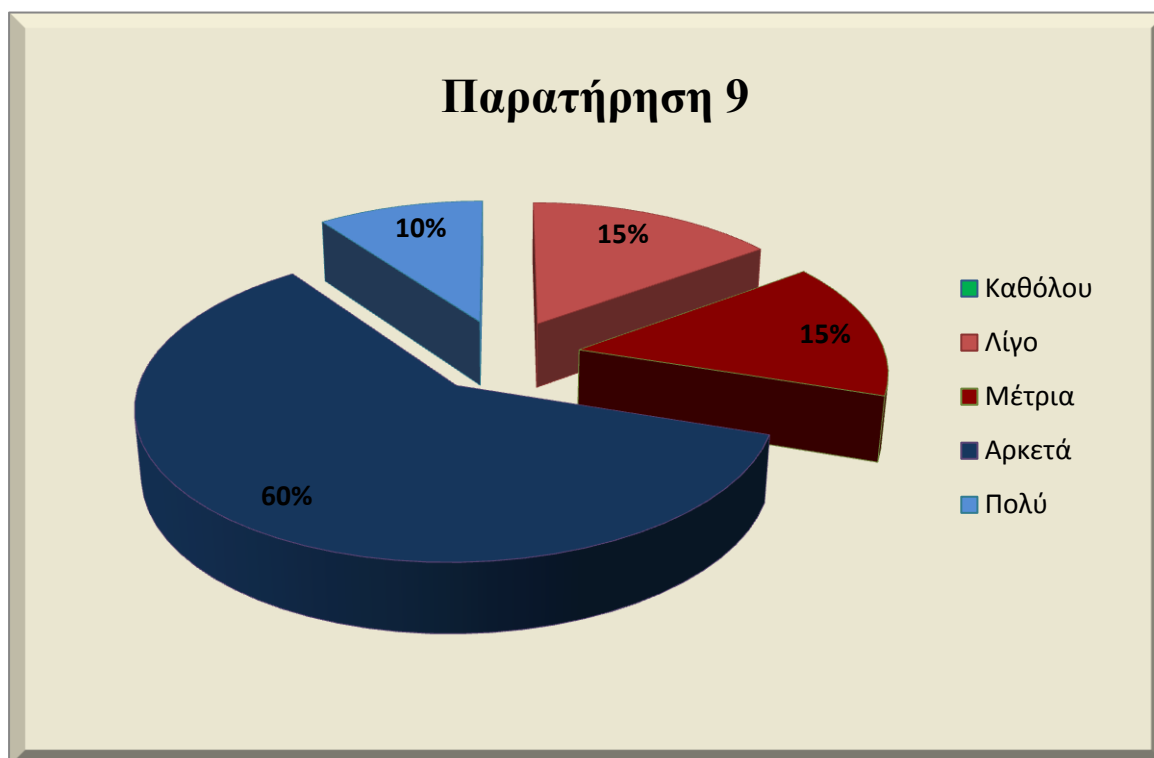
Οι παρατηρήσεις 8 και 9 εξέτασαν τη μη λεκτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Η παρατήρηση 8 αναφέρεται στον τρόπο που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τη στάση του σώματος προκειμένου να διατηρήσουν μη λεκτική επικοινωνία εξίσου με όλους τους μαθητές. Στην πλειοψηφία τους φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν την επίδραση της μη λεκτικής επικοινωνίας και χρησιμοποιούν το σώμα τους ώστε να τη διατηρήσουν. Συγκεκριμένα το 15% των εκπαιδευτικών ανήλθε στη βαθμίδα 2 (Λίγο) της κλίμακας, το 10% στη βαθμίδα 3 (Μέτρια), το 45% των εκπαιδευτικών βαθμολογήθηκε με 4 (Αρκετά), ενώ 5 (Πολύ) πήρε το 30% των εκπαιδευτικών.

Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι στις περιπτώσεις (10% του συνολικού δείγματος) που παρατηρήθηκαν φαινόμενα απομόνωσης οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν με τη στάση του σώματος να διατηρήσουν επαφή με το παιδί ενώ κάποιες φορές (5% του δείγματος) κρατούσαν μια προστατευτική στάση απέναντί του, βάζοντας ως εμπόδιο ανάμεσα στο θύμα και το θύτη το σώμα τους. Οι εκπαιδευτικοί που βαθμολογήθηκαν με 2 (Λίγο), είχαν εμπειρία από 10 έως 20 έτη

και δεν έδιναν γενικότερα ιδιαίτερη βάση στη διατήρηση μη λεκτικής επικοινωνίας και ακόμα περισσότερο όσον αφορά τα αλλοδαπά παιδιά.

### **Παρατήρηση 9<sup>η</sup>**

*«Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την οπτική επαφή και το χαμόγελο εξίσου για να ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων.»*



*Γράφημα 15. Ποσοτική απεικόνιση παρατήρησης 9.*

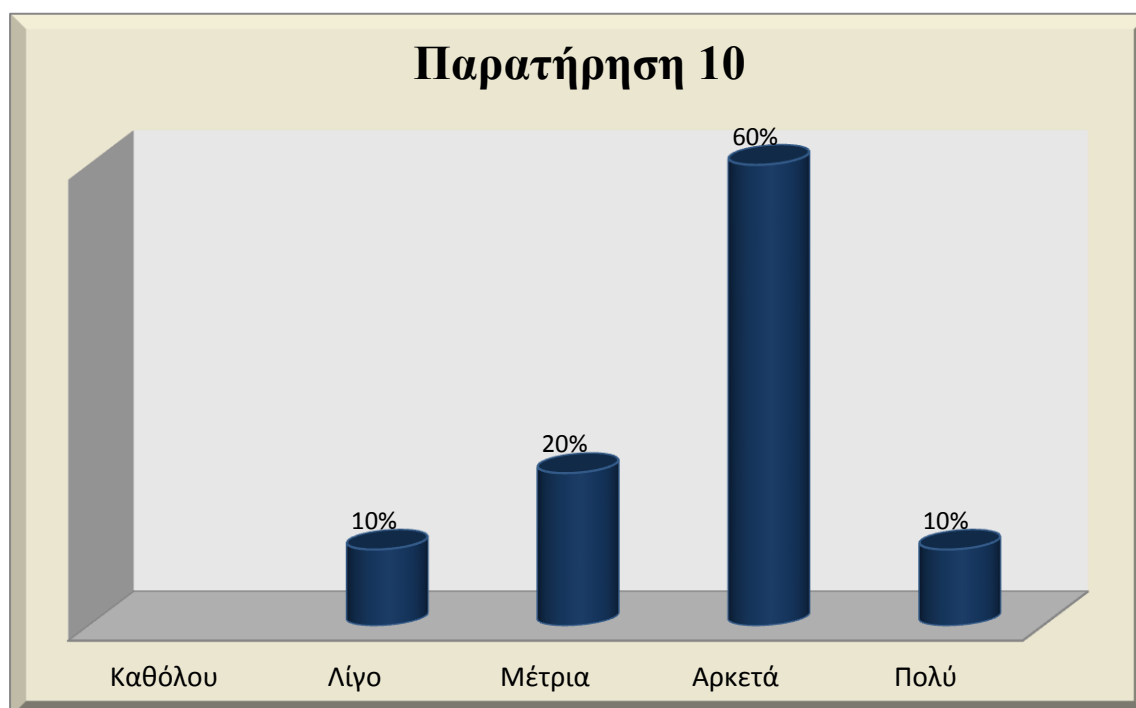
Η ένατη παρατήρηση αναφέρεται επίσης στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να διατηρήσουν ή όχι μη λεκτική επικοινωνία με όλους τους μαθητές τους. Στη συγκεκριμένη παρατήρηση εξετάστηκαν στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας που έχουν σχέση με το πρόσωπο και πιο συγκεκριμένα η διατήρηση της οπτικής επαφής και του χαμόγελου με τους μαθητές. Αναλυτικά το 15% των εκπαιδευτικών βαθμολογήθηκε με 2 (Λίγο), 15% με 3 (Μέτρια), 60% των εκπαιδευτικών ανήλθε στην κλίμακα 4 (Αρκετά) και 10% στο 5 (Πολύ).

Συγκρίνοντας τις δύο παρατηρήσεις (8 και 9) που αναφέρονται στη μη λεκτική επικοινωνία φαίνεται ότι στη βαθμίδα 2 (Λίγο) βρίσκονται παρόμοια ποσοστά του δείγματος ενώ υπάρχει αντιστοιχία και ανάμεσα στις τάξεις. Συγκριτικά οι ίδιοι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούσαν τη στάση του σώματος τους για να

επικοινωνήσουν εξίσου με του γηγενείς και τους αλλοδαπούς μαθητές, φαίνεται ότι χρησιμοποιούν την οπτική επαφή και το χαμόγελο για τον ίδιο λόγο σε λίγο μικρότερη ή μεγαλύτερη βαθμίδα.

### **Παρατήρηση 10<sup>η</sup>**

*«Η διδασκαλία έχει ενσωματωμένες αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προωθείται ο αλληλοσεβασμός και η επικοινωνία των πολιτισμών.»*



*Γράφημα 16. Ποσοτική απεικόνιση παρατήρησης 10.*

Η δέκατη και τελευταία παρατήρηση είχε ως στόχο την εξέταση της διδασκαλίας και του κατά πόσο αυτή διέπεται από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που έχουν αναφερθεί και πιο πάνω. Για τη βαθμολόγηση της συγκεκριμένης παρατήρησης έπαιξε ρόλο η γενικότερη εντύπωση που σχημάτισε ο παρατηρητής μετά την παρακολούθηση του μαθήματος. Παράλληλα σημαντικό στοιχείο υπήρξε και η συνέντευξη που ακολούθησε μετά και στην οποία εκτέθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών επί του θέματος. Αυτό έγινε λόγω της δυσκολίας να σχηματιστεί κάθε φορά γνώμη για το γενικότερο πλαίσιο διδασκαλίας κάθε εκπαιδευτικού μέσα μόνο από την ολιγόωρη παρατήρηση.

Αναλυτικά το 10% των εκπαιδευτικών βαθμολογήθηκε με 2 (Λίγο) καθώς παρατηρήθηκε ότι δεν έχουν φροντίσει να εντάξουν στο μάθημά τους αρχές

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, 20% των εκπαιδευτικών ανήλθε στη βαθμίδα 3 (Μέτρια), 60% βαθμολογήθηκε με 4 (Αρκετά) και 10% με 5 (Πολύ).

### 3.5.2 Ανάλυση συνεντεύξεων

Η συνέντευξη ήταν η δεύτερη ποιοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων η οποία χρησιμοποιήθηκε. Βασίστηκε σε πέντε βασικούς πυλώνες θεματολογίας με βάση τους οποίους αναπτύσσονταν οι ερωτήσεις. Οι πυλώνες αυτοί ήταν:

- Κλίμα τάξης και συνεργασία μαθητών
- Μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού – μαθητών
- Σχέση εκπαιδευτικού – αλλοδαπών μαθητών
- Αντιμετώπιση προβληματικής συμπεριφοράς
- Αξιολόγηση αλλοδαπών μαθητών

Έγινε προσπάθεια τα δεδομένα όλων των συνεντεύξεων να κατηγοριοποιηθούν με βάση αυτούς τους πέντε πυλώνες και να αναλυθούν αντίστοιχα.

#### ***1<sup>ος</sup> πυλώνας: Κλίμα τάξης και συνεργασία μαθητών.***

Για να διερευνηθεί αυτό το θέμα τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς ερωτήσεις που αφορούσαν το χαρακτηρισμό του κλίματος της τάξης, τα κριτήρια με τα οποία έχουν κάτσει οι μαθητές καθώς και το κοινωνιόγραμμα της τάξης, αν είχαν ποτέ αντιμετωπίσει πρόβλημα με γονέα γηγενή παιδιού, τα μέτρα που ακολουθούν οι δάσκαλοι προκειμένου να εμπνεύσουν τη συνεργασία και την ομαδικότητα στους μαθητές και το κατά πόσο προσπαθούν να εντάξουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο μάθημά τους. Επίσης εδώ προστέθηκε και μία ερώτηση που αφορούσε τα σχολικά εγχειρίδια και το κατά πόσο συμβάλλουν στη διαμόρφωση μίας διαπολιτισμικής αγωγής.

Αναφορικά με το κλίμα της τάξης σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είναι πολύ καλό και ότι όλα τα παιδιά συνεργάζονται μεταξύ τους. Μόνο στις περιπτώσεις όπου ήταν εμφανής η απομόνωση του αλλοδαπού παιδιού οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν το κλίμα ως ‘μη συνεργατικό’. Ωστόσο αυτός ο χαρακτηρισμός ήρθε κάποιες φορές σε αντίθεση με τα υπόλοιπα λεγόμενα των εκπαιδευτικών καθώς σε αρκετές περιπτώσεις περιγράφηκαν συγκρούσεις μεταξύ



γηγενών και αλλοδαπών παιδιών, με χώρα καταγωγής κυρίως την Αλβανία, όπου χρησιμοποιήθηκε ο χαρακτηρισμός ‘Αλβανέ’ ως προσβολή. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προκειμένου να επιλύσουν αυτές τις προβληματικές καταστάσεις χρησιμοποίησαν τη μέθοδο της συζήτησης τόσο σε επίπεδο μαθητών όσο και γονέων των εμπλεκόμενων παιδιών, οι οποίοι κλήθηκαν στο σχολείο. Επιπλέον μία άλλη μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι ο καθορισμός της θέσης των μαθητών με βάση την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Τα κριτήρια για να κάτσουν οι μαθητές στις θέσεις τους ήταν κυρίως τυχαία ή με βάση το κοινωνιόγραμμα της τάξης. Διάφοροι τρόποι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι μαθητές να ονομάζουν κάθε φορά τρία άτομα με τα οποία θα ήθελαν να κάτσουν μαζί, η επιλογή από κλήρο και ο καθορισμός των θέσεων από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό με στόχο να κάτσουν όλοι με όλους. Αξίζει να σημειωθεί ότι ακόμα και οι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν τυχαία κριτήρια για τον καθορισμό των θέσεων επενέβαιναν και άλλαζαν τους μαθητές όταν έκριναν απαραίτητο. Επίσης σε όλες τις τάξεις οι μαθητές κάθονταν είτε σε ομάδες είτε σε Π.

Στην ερώτηση κατά πόσο αντιμετώπισαν προβλήματα με γονείς γηγενών μαθητών αναφορικά με τις θέσεις των μαθητών, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε ότι δεν αντιμετώπισε κανένα πρόβλημα. Ωστόσο σε κάποιες περιπτώσεις σημειώθηκαν άμεσα ή έμμεσα κρούσματα παρέμβασης, άλλα πιο ήπια και άλλα πιο έντονα. Άμεσα κάποιοι γονείς προσπάθησαν να επέμβουν στον εκπαιδευτικό υποδεικνύοντας τον τρόπο που θέλουν να κάτσουν τα παιδιά τους. Αυτοί οι γονείς αρχικά αγνοήθηκαν διακριτικά και έπειτα τους έγινε ξεκάθαρο μέσω συζήτησης και στάσης, ότι ο εκπαιδευτικός καθορίζει τις θέσεις των μαθητών. Η κατάσταση εκεί ελέγχθηκε επιτυχώς.

Ωστόσο υπήρχαν και άλλα πιο σοβαρά κρούσματα παρέμβασης γονέων γηγενών μαθητών. Κάποιοι γονείς όταν έμαθαν ότι στην τάξη των παιδιών τους υπήρχαν και αλλοδαποί μαθητές, αντέδρασαν και χωρίς κάποια ενημέρωση πήραν τα παιδιά τους από το σχολείο και τα μετέφεραν σε άλλο, προκειμένου να έχουν γηγενείς συμμαθητές. Σε μία από αυτές τις περιπτώσεις όπου υπήρξε από πριν ενημέρωση προς το σύλλογο του σχολείου η κατάσταση μπόρεσε να αποφευχθεί μετά την παρέμβαση των εκπαιδευτικών.

Εκτός εντούτοις από τα άμεσα κρούσματα, υπήρξαν και αρκετά έμμεσα. Αρκετοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν ότι οι περισσότεροι γονείς ντρέπονται να επιδείξουν άμεσα ρατσιστική συμπεριφορά. Έτσι πολλές φορές μεταφέρουν μηνύματα στα παιδιά τους, τα οποία ενστερνίζονται αυτά τα μηνύματα, μεταφέροντάς τα στο σχολικό περιβάλλον. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν μέσα από συζήτηση και διαπολιτισμικές δραστηριότητες να ανατρέψουν το κλίμα.

Στην ερώτηση σχετικά με την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τη χρήση του αναλυτικού προγράμματος υπέρ αυτής της κατεύθυνσης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι τα βιβλία παρέχουν κάποιες ευκαιρίες για την δημιουργία διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων, σε μεγάλο βαθμό όμως αυτό εξαρτάται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Επίσης αρκετοί έκριναν το αναλυτικό πρόγραμμα από απλά βοηθητικό ως αδιάφορο σε σχέση με τα διαπολιτισμικά θέματα καθώς επισήμαναν ότι δεν προσφέρει κάτι ιδιαίτερο για να συμβάλλει στην αποφυγή ή εξυγίανση προβληματικών απόψεων.

### **2<sup>ος</sup> πυλώνας: Μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού – μαθητών**

Στο δεύτερο πυλώνα οι ερωτήσεις αφορούσαν την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν μη λεκτική επικοινωνία με τους μαθητές τους ανεξάρτητα από τον τόπο καταγωγής τους. Επίσης ρωτήθηκαν για τους τρόπους με τους οποίους προσπαθούν να το επιτύχουν αυτό, αλλά και για το κατά πόσο θεωρούν ότι μία τέτοια επικοινωνία είναι σημαντική στο σχολικό πλαίσιο. Οι ερωτήσεις ήταν περιορισμένες αναφορικά με αυτό το κομμάτι καθώς ο σχολιασμός του βασίστηκε περισσότερο στη μέθοδο της παρατήρησης.

Καθώς η μη λεκτική συμπεριφορά μας (κινήσεις χεριών, σώματος, εκφράσεις προσώπου, κίνηση στο χώρο) είναι κάτι που κάνουμε χωρίς πολλές φορές να έχουμε συνείδηση των πράξεών μας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν δυσκολίες στην απάντηση των ερωτήσεων. Παρά την αμηχανία που αντιμετώπισαν αρκετοί εκπαιδευτικοί στη διαχείριση αυτών των ερωτήσεων, όλοι απάντησαν ότι προσπαθούν να διατηρήσουν μη λεκτική επικοινωνία με τους μαθητές τους ανεξαρτήτως εθνικότητας.

Στην ερώτηση για τη σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας καθώς και για τη σημασία αυτής και πάλι οι απαντήσεις ήταν λίγο αμήχανες. Το σύνολο του δείγματος απάντησε ότι θεωρεί την μη λεκτική επικοινωνία σημαντική για τη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή αλλά και για τη διαμόρφωση φιλικού κλίματος στην τάξη. Επιπλέον όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι προσπαθούν μέσα από το χαμόγελο και τις κινήσεις τους να δείχνουν φιλικό αλλά και να βάζουν τα σωστά όρια εκεί που πρέπει. Ωστόσο σε κάποιες περιπτώσεις οι απαντήσεις ενός μικρού ποσοστού του δείγματος ήρθε σε αντίθεση με όσα παρατηρήθηκαν στην τάξη. Αν και η σημασία της μη λεκτικής συμπεριφοράς επισημάνθηκε από όλους, κάποιες φορές δεν φάνηκε να αποτελεί βασικό πυρήνα της διδασκαλίας. Οι διαφορές ανάμεσα στην μέθοδο της παρατήρησης και τη μέθοδο της συνέντευξης θα αναλυθούν και πιο κάτω.

### ***3<sup>ος</sup> πυλώνας: Σχέση εκπαιδευτικού – αλλοδαπού μαθητή***

Στον τρίτο πυλώνα της συνέντευξης έγινε προσπάθεια να ερευνηθεί η σχέση που διαμορφώνεται μεταξύ του εκπαιδευτικού και των αλλοδαπών μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Για το λόγο αυτό τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς ερωτήσεις που προσπαθούσαν να προσδιορίσουν την επίδραση που ασκούν οι προκαταλήψεις στη διδασκαλία του κάθε εκπαιδευτικού καθώς και η συχνότητα και η ποιότητα της επικοινωνίας με το οικογενειακό πλαίσιο του μαθητή που προωθεί το σημερινό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα τέθηκαν ερωτήσεις που αφορούσαν την επίδραση των στερεότυπων στη διδασκαλία και την επαφή ή όχι που έχουν αναπτύξει οι εκπαιδευτικοί με τις οικογένειες των αλλοδαπών μαθητών.

Στην πρώτη ερώτηση σχετικά με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις οι απαντήσεις ήταν κοινές για όλους τους εκπαιδευτικούς. Όλοι απάντησαν ότι αν και υπάρχουν στερεότυπα στη σημερινή ελληνική κοινωνία εκείνοι δεν τα αφήνουν να επηρεάσουν τη διδασκαλία τους. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι και κατά τη διαδικασία της παρατήρησης δεν παρατηρήθηκε αρνητική συμπεριφορά εκπαιδευτικού απέναντι σε μαθητή λόγω της καταγωγής του. Οι επιπλήξεις ή και άλλες μορφές 'τιμωρίας' είχαν στόχο τη διόρθωση της προβληματικής συμπεριφοράς ανεξάρτητα από τη χώρα καταγωγής.

Στο δεύτερο κομμάτι αυτού του πυλώνα όπου οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών και τη σχέση που έχουν ή όχι αναπτύξει μαζί τους, παρουσιάστηκε μεγαλύτερη ποικιλία απαντήσεων. Ο τρόπος επικοινωνίας δεν

διευκρινίστηκε αλλά όλοι οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν δεδομένο ότι ο βασικός τρόπος είναι η επίσκεψη του γονέα στο σχολείο, οπότε πάνω σε αυτό το στοιχείο βασίστηκαν οι απαντήσεις τους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συχνότητα επισκέψεων των γονέων εξαρτάται από τη γνώση ή όχι της ελληνικής γλώσσας και από τη δουλειά τους. Έτσι δημιουργήθηκαν δύο κατηγορίες: οι γονείς που ‘ενδιαφέρονται’, γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα ή τουλάχιστον μπορούν να την καταλάβουν και έρχονται, και οι γονείς που δουλεύουν ή ντρέπονται να επισκεφθούν το σχολείο επειδή δεν κατανοούν τη γλώσσα και δεν έχουν επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό. Αυτές οι δύο κατηγορίες συνδέονται σε μεγάλο βαθμό και με τις αντίστοιχες επιδόσεις των παιδιών.

Αν και δεν υπήρχε μεγάλη σύνδεση μεταξύ γονέων που επισκέπτονται το σχολείο και συγκεκριμένων εθνοκητήτων, εντούτοις έγιναν κάποιες παρατηρήσεις για αυτό το θέμα. Οι γονείς από την Ινδία χαρακτηρίζονται από μη καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας συνήθως, ενδιαφέρονται πολύ αλλά ντρέπονται να επικοινωνήσουν. Λόγω των μεγάλων ταξιδιών στην Ινδία που κάνουν, τα οποία μπορεί να γίνονται και στη μέση της σχολικής χρονιάς, η επικοινωνία με το παιδί και με τους γονείς χάνεται μέχρι να επιστρέψουν. Τότε, θα επισκεφθούν το σχολείο για μία σύντομη ενημέρωση.

Οι γονείς από την Αλβανία, που ήταν και η χώρα καταγωγής με το μεγαλύτερο ποσοστό στην έρευνα, παρουσιάζουν ποικιλία. Άλλοι έρχονται και άλλοι όχι ανάλογα με το πόσο έχουν ενσωματωθεί στην ελληνική κοινωνία. Χαρακτηριστικό πάντως των στερεοτύπων που επικρατούν είναι το γεγονός ότι ακόμα και οι άνθρωποι διαφορετικής εθνικότητας, αν προέρχονται από την ίδια χώρα καταγωγής, θεωρούν ότι πρέπει να έχουν παρόμοιες επιδόσεις. Έτσι μία μητέρα από την Αλβανία εξέφρασε απορία στον εκπαιδευτικό γιατί το παιδί της παίρνει χαμηλότερο βαθμό από ένα άλλο που ‘είναι επίσης Αλβανάκι’.

#### ***4<sup>ος</sup> πυλώνας: Αντιμετώπιση προβληματικής συμπεριφοράς***

Ο τέταρτος πυλώνας της συνέντευξης προσπάθησε να διερευνήσει την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς στη σχολική τάξη από τον εκπαιδευτικό. Έγινε προσπάθεια να διευκρινιστούν τα όρια που θέτουν οι εκπαιδευτικοί, τους τρόπους πειθαρχίας που χρησιμοποιούν καθώς και αν η τακτική

τους είναι ενιαία για όλα τα παιδιά ή αν προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με το παιδί που παρουσιάζει προβληματική συμπεριφορά.

Για να διερευνηθεί, λοιπόν, το ζήτημα της αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς τέθηκαν κάποιες ερωτήσεις. Αυτές αφορούσαν τους τρόπους πειθαρχίας που επιλέγονται και την διαβάθμιση που έχουν για τους μαθητές ανάλογα ή όχι με την εθνικότητα, καθώς και την άποψη των εκπαιδευτικών για τη σύνδεση της εμφάνισης προβληματικής συμπεριφοράς με την εθνικότητα. Τα αποτελέσματα ποικίλουν.

Πριν απαντήσουν συγκεκριμένα σε αυτές τις ερωτήσεις οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέλυσαν τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετώπιζαν από κάποιους μαθητές. Τα περισσότερα περιστατικά ήταν απλές μαθητικές διαφορές ή κοινές ενδείξεις απειθαρχίας εντός του σχολικού χώρου. Σε αυτές τις περιπτώσεις καβγάδων μεταξύ μαθητών δεν έπαιξε ρόλο η εθνικότητα. Η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών χαρακτηρίστηκε ενιαία για όλους τους μαθητές με απλές προειδοποιήσεις ή και επιπλήξεις.

Ωστόσο υπήρχαν και αρκετά πιο σοβαρά περιστατικά. Τέτοια προβλήματα μπορεί να ήταν η απομόνωση αλλοδαπών παιδιών λόγω χρώματος, οι μικροκλοπές αλλά και η δημιουργία ομάδας αλλοδαπών μαθητών που εκφόβιζαν άλλα παιδιά. Το παράδοξο εδώ ήταν ότι το πιο σοβαρό περιστατικό απομόνωσης έγινε εναντίον ενός έγχρωμου κοριτσιού τη στιγμή που στο ίδιο τμήμα υπήρχαν αλλοδαποί μαθητές άλλων χωρών τους οποίους τα γηγενή παιδιά είχαν αποδεχτεί πλήρως. Επιπλέον σημειώθηκαν περιστατικά όπου γονείς γηγενών μαθητών θέλησαν να πάρουν ή και πήραν τα παιδιά τους από το σχολείο γιατί δεν ήθελαν να συναναστρέφονται αλλοδαπούς μαθητές.

Στις τάξεις όπου υπήρχαν μεγαλύτερα προβλήματα ενσωμάτωσης αλλοδαπών μαθητών οι εκπαιδευτικοί ακολούθησαν λίγο διαφορετικές τεχνικές οι οποίες εντούτοις δεν στέφθηκαν πάντα από επιτυχία. Η συζήτηση, ιδιαίτερα με τους γονείς των γηγενών μαθητών κυριάρχησε και πάλι καθώς βασική πεποίθηση των εκπαιδευτικών ήταν ότι τα παιδιά επαναλαμβάνουν ότι μαθαίνουν από την οικογένεια. Ταυτόχρονα έγιναν διάφορες διαπολιτισμικές δραστηριότητες σε κάποια τμήματα με στόχο την συνεργασία μεταξύ όλων των μαθητών. Για το σκοπό αυτό

συνεργάστηκαν ο εκπαιδευτικός του τμήματος μαζί με τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων.

Άλλος τρόπος αντιμετώπισης προβληματικής συμπεριφοράς υπήρξε ο καθορισμός των θέσεων των μαθητών μέσα στην τάξη. Για παράδειγμα η ομάδα των αλλοδαπών μαθητών που είχε δημιουργήσει κλίκα και προκαλούσε προβλήματα στα υπόλοιπα παιδιά διαχωρίστηκε και ενώθηκε με γηγενείς μαθητές στα πλαίσια ομάδων. Επίσης το χιούμορ εκ μέρους του εκπαιδευτικού έπαιξε καταλυτικό ρόλο στην ανάπτυξη επικοινωνίας με τους μαθητές αφού η σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή είχε άμεση επίδραση στην εμφάνιση ή όχι προβληματικής συμπεριφοράς.

Στην ερώτηση για τη σύνδεση που μπορεί να υπάρχει μεταξύ της εμφάνισης προβληματικής συμπεριφοράς από μαθητές και της διαφορετικής εθνικότητας και πάλι οι απαντήσεις ποικίλουν. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι υπάρχει σύνδεση και αρκετοί το αιτιολόγησαν διαφορετικά. Το κυρίαρχο επιχείρημα σύνδεσης ήταν το οικογενειακό υπόβαθρο. Άλλα επιχειρήματα είχαν να κάνουν με τους κανόνες που επικρατούν στη χώρα καταγωγής αλλά και με το ίδιο το παιδί.

Οι απόψεις που αφορούσαν το οικογενειακό υπόβαθρο ήταν αντικρουόμενες. Όταν οι γονείς δεν έχουν ενσωματωθεί στην κοινωνία τότε και οι μαθητές θα παρουσιάσουν προβλήματα συμπεριφοράς. Για αυτό πολλά παιδιά που προέρχονται από γονείς που δεν μιλούν την ελληνική γλώσσα δυσκολεύονται να ενταχθούν και παρουσιάζουν προβλήματα. Επίσης η προβληματική συμπεριφορά συνδέθηκε μέσω της εθνικότητας και με την αγωγή που λαμβάνουν οι μαθητές. Οι οικογένειες των αλλοδαπών μαθητών που οι γονείς δουλεύουν πολύ ή δεν ενδιαφέρονται αρκετά, παρέχουν περισσότερη ελευθερία στα παιδιά αφήνοντάς τα εκτός σπιτιού πολλές ώρες. Ως αποτέλεσμα αυτά μπορεί να συναναστρέφονται ακατάλληλα άτομα και να παρουσιάζουν πρόωρη ωρίμανση που τα οδηγεί όμως σε λάθος βήματα.

Το συγκεκριμένο επιχείρημα βέβαια λειτούργησε και αντίστροφα. Υποστηρίχθηκε ότι επειδή οι αλλοδαποί γονείς δεν θέλουν να δημιουργούν προβλήματα και να λειτουργούν εκτός του κοινωνικού συνόλου, έχουν περάσει στα παιδιά του και τις ίδιες αρχές. Επομένως οι μαθητές δεν θέλουν να ξεχωρίζουν αρνητικά και προσπαθούν να ενταχθούν όσο το δυνατόν περισσότερο στο πλαίσιο του σχολείου. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι πολλοί εκπαιδευτικοί σημείωσαν την

ανάγκη πολλών παιδιών να μην αναφέρονται καν στην εθνικότητα τους προκειμένου να μην ξεχωρίζουν καθόλου από τους συμμαθητές τους.

Ένα ακόμα επιχείρημα για τη σύνδεση εθνικότητας και προβλημάτων συμπεριφοράς υπήρξε η αναφορά στη χώρα καταγωγής των μαθητών. Τα παιδιά που προέρχονται από χώρες με πιο αυστηρό σύστημα κανόνων (πχ Ρωσία) τείνουν να είναι πιο πειθαρχημένα και να ακούν περισσότερο. Το ίδιο συμβαίνει και με τα παιδιά που έχουν κάποιο ευδιάκριτο χαρακτηριστικό διαφορετικό από τα άλλα παιδιά (πχ χρώμα) και προσπαθούν να ενσωματωθούν. Αντίθετα παιδιά που προέρχονται από χώρες με πιο χαλαρούς κανόνες ή χώρες που βρίσκονται σε αντιπαλότητα με τη χώρα υποδοχής παρουσιάζουν πιο συχνά προβλήματα συμπεριφοράς.

#### **5<sup>ος</sup> πυλώνας: Αξιολόγηση αλλοδαπών μαθητών**

Στον πέμπτο και τελευταίο πυλώνα της συνέντευξης έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί ο τρόπος αξιολόγησης των αλλοδαπών μαθητών, τα κριτήρια στα οποία βασίζονται οι εκπαιδευτικοί καθώς και τους παράγοντες που θεωρούν ότι επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών εκτός τάξης. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν ποικίλες και αναλύονται στη συνέχεια.

Αρχικά στην ερώτηση για τη σύνδεση που μπορεί να υπάρχει μεταξύ σχολικής αποτυχίας και διαφορετικής εθνικότητας οι απαντήσεις ήταν μοιρασμένες. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι υπάρχει σύνδεση με την εθνικότητα κυρίως λόγω της διαφορετικής μητρικής γλώσσας αλλά και των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων. Η απόκλιση ανάμεσα στον πολιτισμό της χώρας καταγωγής με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη δυσκολία ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών και κατά συνέπεια την επίδοσή τους.

Ωστόσο υποστηρίχθηκε και η αντίθετη άποψη σε αυτό το επιχείρημα από ένα πολύ μικρό μέρος του δείγματος. Αυτό το ποσοστό θεωρούσε ότι δεν παίζει ρόλο η εθνικότητα για την επίδοση των μαθητών και για αυτό το λόγο θα πρέπει να χρησιμοποιούνται τα ίδια κριτήρια αξιολόγησης. Χαρακτηριστική φράση ενός εκπαιδευτικού που επιχειρηματολόγούσε υπέρ της θέσης ότι δεν παίζει ρόλο η εθνικότητα στην επίδοση των μαθητών ήταν ότι «Υπάρχουν και καλοί Αλβανοί».

Η εθνικότητα εντούτοις, συνδέθηκε και με ένα σύνολο άλλων παραγόντων που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών και κατ' επέκταση διαμορφώνουν τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ένα από αυτά είναι τα συχνά ταξίδια που μπορεί να πραγματοποιούν οι αλλοδαποί γονείς στις χώρες καταγωγής τους. Τέτοια ταξίδια αποσυγκεντρώνουν τα παιδιά που χάνουν την επαφή τόσο με τη γλώσσα όσο και με το ίδιο το σχολικό περιβάλλον και έπειτα χρειάζονται επιπλέον χρόνο και βοήθεια για να αναπροσαρμοστούν.

Με τον προηγούμενο παράγοντα συνδέεται και ο επόμενος που είναι ο χρόνος εισόδου των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς μεγάλο ρόλο το ξεκίνημα του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον. Ο χρόνος που αυτό εισέρχεται επηρεάζει άμεσα και την υπόλοιπη πορεία του. Τα παιδιά που έρχονται σε μεγαλύτερη τάξη ή έρχονται και φεύγουν παρουσιάζουν μεγαλύτερο πρόβλημα στην προσαρμογή και στις επιδόσεις τους από αυτά που αρχίσουν την εκπαιδευτική τους πορεία στη σωστή ηλικία.

Επιπλέον το οικογενειακό υπόβαθρο λογίζεται ως παράγοντας από μόνο του. Οι γονείς που επισκέπτονται το σχολείο και έχουν συχνή επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό τείνουν να έχουν παιδιά με καλύτερες αποδόσεις στο σχολείο. Αντίθετα οι γονείς που δεν επισκέπτονται τον εκπαιδευτικό παρά μόνο για τα αναγκαία όπως οι βαθμοί έχουν περισσότερες πιθανότητες τα παιδιά τους να μην έχουν τόσο καλές επιδόσεις στο σχολείο. Η επικοινωνία λοιπόν του γονέα με το σχολείο επηρεάζει πολύ και το ίδιο το παιδί σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς. Οι αλλοδαποί γονείς τείνουν να μην έχουν συχνή επικοινωνία με το σχολείο, γεγονός που επιδρά αρνητικά στην εξέλιξη των μαθητών.

Στην ερώτηση σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης των αλλοδαπών μαθητών οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν κοινή τοποθέτηση. Θεωρούν ότι τα κριτήρια αξιολόγησης για αυτούς τους μαθητές θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένα με βάση τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Πιο συγκεκριμένα ειπώθηκε πως «ένα παιδί που δεν έχει υποστήριξη δεν γίνεται να έχει την ίδια ανάπτυξη με ένα μαθητή με συγκροτημένο οικογενειακό περιβάλλον και γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου».

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν συγκεκριμένους τομείς πάνω στους οποίους θεωρούν ότι πρέπει να έχουν διαφορετικά κριτήρια αξιολόγησης απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές. Κυρίως η γλώσσα και τα μαθήματα που απαιτούν



προφορική παρουσία δυσκολεύουν ιδιαίτερα τους μαθητές καθώς δεν έχουν την ανάλογη οικογενειακή υποστήριξη και εξοικείωση με τη γλώσσα. Για το λόγο αυτό ως προσαρμοσμένα κριτήρια αναφέρθηκαν η συνέπεια, η προσπάθεια και η συνεργασία του μαθητή συνδυασμένα με την ελαστικότητα του εκπαιδευτικού στα γλωσσικά θέματα.

Τέλος, ως βασικός παράγοντας που επηρεάζει την εξέλιξη των μαθητών θεωρήθηκε η σχέση που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τον κάθε μαθητή. «Το κλειδί για αρμονική σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή είναι το παιδί να νιώσει ότι το αγαπάς. Να το νιώσει. Δεν χρειάζεται να του το λες.», όπως ειπώθηκε και από έναν εκπαιδευτικό. Και με αυτήν την άποψη συμφωνούμε απόλυτα.

### 3.6 Σύγκριση αποτελεσμάτων των δύο μεθόδων

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι μέθοδοι της παρατήρησης και της συνέντευξης προκειμένου να διασφαλιστούν τα έγκυρα αποτελέσματα. Στο μεγαλύτερο μέρος τους τα αποτελέσματα των δύο μεθόδων κατέληξαν σε παρόμοια αποτελέσματα κάτι που επισημαίνει πολλά θετικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αυτή η συμφωνία μεταξύ των αποτελεσμάτων της συνέντευξης και της παρατήρησης αρχικά τονίζει την αυτογνωσία των εκπαιδευτικών. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο δείγμα φαίνεται ότι έχουν συναίσθηση του κλίματος της τάξης τους, των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τόσο οι ίδιοι όσο και οι αλλοδαποί μαθητές τους, των τρόπων που χρησιμοποιούν για να διδάξουν αλλά και το κατά πόσο έχουν επιτύχει το στόχο τους ή όχι. Η αυτογνωσία και η σωστή κριτική ματιά είναι βασικά χαρακτηριστικά που μπορούν να βοηθήσουν έναν εκπαιδευτικό να εξελιχθεί.

Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι, τόσο στην παρατήρηση όσο και στη συνέντευξη οι εκπαιδευτικοί είχαν συναίσθηση των τρόπων προσέγγισης που χρησιμοποιούσαν για κάθε παιδί. Έτσι προσπαθούσαν να προσαρμόσουν την τακτική τους ανάλογα και με το κλίμα της τάξης. Για τους μαθητές που ήταν εναρμονισμένοι προσπαθούσαν προωθήσουν τη συμμετοχή τους στο μάθημα και να επιβεβαιώσουν ότι το κανάλι επικοινωνίας εκπαιδευτικού – μαθητή παραμένει ανοιχτό και υπάρχει κατανόηση. Ταυτόχρονα, για τις ακραίες περιπτώσεις απομόνωσης αλλοδαπών

μαθητών, η τακτική που προτιμήθηκε ήταν η ‘προστασία’ του παιδιού μέσα από την αφάνεια.

Ένα ακόμη σημείο στο οποίο φαίνεται να συμφωνούν οι δύο μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας, είναι οι στρατηγικές διαχείρισης της τάξης που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί. Ο έπαινος φαίνεται να θεωρείται από τις πιο κατάλληλες μεθόδους τόσο για να ενθαρρύνει τους μαθητές όσο και για να δημιουργήσει μία πιο οικεία σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευόμενο. Ιδιαίτερα για τους αλλοδαπούς μαθητές, σύμφωνα τόσο με τη συνέντευξη όσο και με την παρατήρηση, ο έπαινος χρησιμοποιείται πολύ. Οι βασικότερες μέθοδοι διαχείρισης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα και με τις δύο μεθόδους είναι η αλλαγή της θέσης όπου κάθονται τα παιδιά και η παρατήρηση.

Υπάρχουν, ωστόσο, κάποια στοιχεία που διαφοροποιούν τα αποτελέσματα τόσο ανάμεσα στις δύο μεθόδους όσο και μέσα στο πλαίσιο της μεθόδου της συνέντευξης. Αναλυτικότερα, στην ερώτηση της συνέντευξης που αφορούσε στις προκαταλήψεις, όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ομόφωνα ότι δεν επιτρέπουν σε προκαταλήψεις και στερεότυπα να επέμβουν στον τρόπο διδασκαλίας τους. Αντίθετα αντιμετωπίζουν όλα τα παιδιά όμοια ανεξαρτήτως καταγωγής.

Αυτή όμως η θέση έρχεται σε αντίθεση με την απάντηση που έδωσαν σχετικά με την σύνδεση που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στην παρουσίαση προβληματικής συμπεριφοράς και την εθνικότητα. Αρκετοί εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ της εθνικότητας και της προβληματικής συμπεριφοράς όπως και μεταξύ της εθνικότητας και της επίδοσης των μαθητών. Έχουν επομένως συνδέσει την εθνικότητα με την παρουσία του μαθητή στο σχολικό πλαίσιο.

Μία ακόμα ασυμφωνία που προέκυψε μεταξύ των αποτελεσμάτων της παρατήρησης και της συνέντευξης έγκειται στη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί απηύθυναν ερωτήσεις στους αλλοδαπούς μαθητές. Στη συνέντευξη υποστηρίχθηκε ότι η συμμετοχή των μαθητών επιδιώκεται εξίσου και με όλους τους τρόπους. Αν και στην παρατήρηση προέκυψε ότι αυτή είναι η βασική επιδίωξη των εκπαιδευτικών, φάνηκε ότι γίνεται προσπάθεια να επιτευχθεί με άλλους τρόπους και όχι τόσο με τις ερωτήσεις.

Η μη λεκτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών εντός του πλαισίου της τάξης αποτέλεσε την τρίτη διαφορά που παρουσιάστηκε μετά τη σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο μεθόδων. Κατά τη συνέντευξη οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη σημασία της μη λεκτικής συμπεριφοράς όταν ρωτήθηκαν. Φάνηκε ωστόσο ότι αρκετοί δεν την εκλαμβάνουν ως ξεχωριστή παράμετρο που μπορεί να επηρεάσει το μάθημά τους. Έστω και υποσυνείδητα όμως, όπως φάνηκε από την παρατήρηση, τη χρησιμοποιούν προκειμένου να διατηρήσουν την επαφή με τους μαθητές τους.

Από τη σύγκριση που πραγματοποιήθηκε μεταξύ των αποτελεσμάτων των δύο μεθόδων συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν, προέκυψε ότι οι ομοιότητες ανάμεσα στα ευρήματα είναι περισσότερες από τις διαφορές. Το σύνολο του δείγματος είχε παρόμοια αποτελέσματα τόσο μέσα από την παρατήρηση όσο και από τη συνέντευξη. Οι διαφορές που επισημάνθηκαν περιορίζονται κυρίως στην μη λεκτική συμπεριφορά ως βασική παράμετρο του μαθήματος και σε προδιαμορφωμένες ιδέες που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί χωρίς να το συνειδητοποιούν.

## Συμπεράσματα - Προτάσεις

Μέσα από την διεκπεραίωση και την ανάλυση αυτής της έρευνας, προέκυψαν ποικίλα αποτελέσματα σχετικά με την αντιμετώπιση των προβλημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια. Αυτά τα αποτελέσματα οδήγησαν σε ένα σύνολο συμπερασμάτων αλλά και προτάσεων για την επίλυση κάποιων από τα προβλήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αναδύθηκαν μέσα από την έρευνα. Τα συμπεράσματα αλλά και οι προτάσεις παρουσιάζονται παρακάτω.

Αρχικά φαίνεται ότι τα στερεότυπα συνεχίζουν να κυριαρχούν στην κοινωνία μας και κατ' επέκταση στο χώρο της εκπαίδευσης. Αυτό φαίνεται τόσο άμεσα όσο και έμμεσα. Αν και οι μαθητές, ιδιαίτερα στο δημοτικό, δεν έχουν συχνά διαμορφωμένη κρίση σε σχέση με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους, πολύ συχνά ενστερνίζονται την άποψη των γονιών τους. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι περισσότεροι γονείς προτιμούν να εκφράζουν ρατσιστικές αντιλήψεις μέσα από τα παιδιά τους και όχι απευθείας στον εκπαιδευτικό, δημιουργώντας έτσι ένα κλίμα πόλωσης ανάμεσα στους μαθητές και εμφυσώντας ιδέες που δεν θα έπρεπε.

Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις υφίστανται τόσο ανάμεσα σε γηγενείς και αλλοδαπούς όσο ανάμεσα και σε αλλοδαπούς μεταξύ τους. Τα στερεότυπα, και οι προκαταλήψεις που προκύπτουν από αυτά, δεν περιορίζονται μόνο σε ιδέες γηγενών που εναντιώνονται σε αλλοδαπούς αλλά επεκτείνονται και ανάμεσα στους αλλοδαπούς. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, είναι χαρακτηριστική η περίπτωση αλλοδαπής μητέρας η οποία δεν μπορούσε να κατανοήσει γιατί ο γιός της είχε χαμηλότερο βαθμό από έναν άλλο μαθητή ίδιας εθνικότητας. Συχνά, επομένως, τα άτομα άλλης εθνικότητας έχουν ενστερνιστεί, ασυναίσθητα ίσως, στερεοτυπικές αντιλήψεις και θεωρούν ότι η αντιμετώπισή τους θα πρέπει να είναι οπουδήποτε όμοια.

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, η εθνικότητα μαζί με την οικογένεια φαίνεται ότι επηρεάζουν και την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδοση του κάθε μαθητή. Γενικά φαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να ερμηνεύουν τα όποια προβλήματα επίδοσης και προβληματικής συμπεριφοράς με βάση εξωτερικούς παράγοντες και όχι τόσο με βάση τον τρόπο διδασκαλίας τους.

Αιτιολογούν, δηλαδή, τα όποια προβλήματα προκύπτουν με βάση την αδυναμία των γονέων ή την αδιαφορία των μαθητών και ερμηνεύουν την επιτυχία με εσωτερικούς παράγοντες, δηλαδή τις δικές τους ικανότητες. Αυτή η τάση αφορά το θεμελιώδες σφάλμα απόδοσης (Ross, 1977) και είναι κοινό χαρακτηριστικό στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Υπάρχει μία κοινή τοποθέτηση όσον αφορά τη σημασία της οικογένειας στην προσαρμογή και την πρόοδο των αλλοδαπών μαθητών. Θεωρείται ότι όσο πιο εναρμονισμένη είναι η οικογένεια με τον κοινωνικό περίγυρο τόσο πιο εύκολα προσαρμόζεται και το παιδί στο σχολικό περιβάλλον και δημιουργεί σχέσεις οικειότητας και αλληλεπίδρασης. Για να υπάρχει επικοινωνία και εναρμόνιση με το περιβάλλον θα πρέπει να υπάρχει μία ποσότητα κοινής γνώσης αλλά και κοινή αντίληψη σχετικά με το τι είναι ίδιο και τι διαφορετικό σε σπουδαιότητα (Gunthner & Luckman, 2001: 57-58). Μία οικογένεια που αντιμετωπίζει προβλήματα ενσωμάτωσης και δεν έχει δημιουργήσει διαλεκτική σχέση με τον κοινωνικό περίγυρο στον οποίο βρίσκεται, προάγει και στο παιδί μία κλειστοφοβική νοοτροπία που το προωθεί να επιλέξει την απομόνωση και την άμυνα παρά την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του.

Για την επίδοση του αλλοδαπού μαθητή στο σχολείο όμως, παίζει ρόλο εκτός από την ενσωμάτωση της οικογένειας στον κοινωνικό περίγυρο και η επαφή που επιδιώκουν οι γονείς με τον εκπαιδευτικό. Οι γονείς που έχουν ενσωματωθεί στον κοινωνικό περίγυρο επιδιώκουν περισσότερο την επικοινωνία με το σχολείο, σε αντίθεση με τους γονείς που έχουν προβλήματα προσαρμογής και συνήθως η επαφή με το σχολικό περιβάλλον είναι από τυπική έως ανύπαρκτη. Επίσης η επαφή που επιδιώκουν να έχουν οι γονείς με τον εκπαιδευτικό φαίνεται ότι επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο προσέγγισης και αξιολόγησης του κάθε παιδιού καθώς αν οι γονείς δεν επιδιώκουν επικοινωνία χαρακτηρίζονται 'αδιάφοροι' και το παιδί αναμένεται να μην έχει καλές επιδόσεις. Μάλιστα η άποψη των εκπαιδευτικών είναι ότι η επικοινωνία είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας σύμφωνα με το 67,6% του δείγματος που συμμετείχε σε έρευνα (Γεωργιάδη, 2011)

Η παράμετρος της ενσωμάτωσης της οικογένειας φαίνεται ότι πολύ συχνά συνδυάζεται με τις αντιλήψεις που κυριαρχούν για την χώρα προέλευσης του αλλοδαπού μαθητή, και μαζί συνθέτουν μία γενικότερη 'προ – αντίληψη' όπως θα

την ονομάζαμε, για τη συμπεριφορά του. Συγκεκριμένα, θεωρείται ότι ανάλογα με τη χώρα καταγωγής τα παιδιά έχουν μικρότερη ή μεγαλύτερη πιθανότητα να παρουσιάσουν προβλήματα συμπεριφοράς. Αν η χώρα καταγωγής του αλλοδαπού μαθητή βρίσκεται σε αντιπαλότητα με τη χώρα υποδοχής τότε θεωρείται ότι οι πιθανότητες να εμφανίσει το παιδί προβληματική συμπεριφορά είναι αυξημένες. Αν η χώρα καταγωγής διατηρεί φιλικές σχέσεις με τη χώρα υποδοχής τότε πιστεύεται ότι η ενσωμάτωση του παιδιού θα είναι πιο ομαλή.

Σχετικά με την παρουσίαση προβλημάτων συμπεριφοράς ανάλογα με την εθνικότητα του αλλοδαπού μαθητή παρουσιάστηκε και μία επιπλέον προσπάθεια σύνδεσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, θεωρείται, ότι η εθνικότητα του παιδιού καθορίζει και το σύστημα κανόνων το οποίο έχει υιοθετήσει. Οι μαθητές που προέρχονται από χώρες όπου οι κανόνες συμπεριφοράς είναι πιο αυστηροί και η πειθαρχία κυριαρχεί στο αξιακό σύστημα (πχ Ρωσία) τείνουν να είναι πιο πειθαρχημένοι και να εμφανίζουν σε μικρή συχνότητα προβλήματα συμπεριφοράς. Αντίθετα οι μαθητές που προέρχονται από χώρες με πιο χαλαρό σύστημα κανόνων παρουσιάζουν σε μεγαλύτερη συχνότητα προβλήματα πειθαρχίας.

Βασικό στοιχείο που προέκυψε μέσα από την έρευνα και συνδέεται με την καταγωγή των μαθητών είναι και η ανάγκη τους να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο. Οι πλειονότητα των παιδιών επιθυμεί να αναπτύξει σχέσεις οικειότητας και να ενσωματωθεί στο σχολικό περιβάλλον. Αυτή η ανάγκη συχνά εκφράζεται μέσα από την επιθυμία των αλλοδαπών μαθητών να μην αποκαλύψουν το στοιχείο εκείνο που τους κάνει διαφορετικούς από τους συμμαθητές τους: την καταγωγή τους. Σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά δεν ήθελαν να πραγματοποιήσουν μία εργασία ή να αναφερθούν με οποιοδήποτε τρόπο στην καταγωγή τους προτιμώντας να αποσιωπήσουν το στοιχείο αυτό.

Δεδομένου ότι η κοινωνία μας, αν και με αλματώδη, ίσως και ανεξέλεγκτο ρυθμό, τελευταία έχει αναγκαστεί να γίνει πολυπολιτισμική, εντούτοις η διαπολιτισμικότητα είναι ακόμα ένας άπιαστος στόχος για τη μεγάλη πλειοψηφία. Η απότομη εισροή μεταναστών έχει δυστυχώς οδηγήσει σε αγανάκτηση και επιθετικές απόψεις εναντίων των μεταναστευτικών ομάδων οξύνοντας ακόμα περισσότερο το κλίμα. Ιδιαίτερα στις επαρχιακές πόλεις όπου η αναλογία αλλοδαπών – γηγενών είναι συχνά πολύ μικρότερη, οι αλλοδαποί μαθητές είναι η πολύ μικρή μειοψηφία.

Ιδιαίτερα οι μικρές ηλικίες που είναι περισσότερο ευάλωτες και αποζητούν την κοινωνική αποδοχή των συνομηλίκων τους, επηρεάζονται ιδιαίτερα από το κλίμα που επικρατεί απέναντι στη διαφορετικότητα. Έτσι πολλές φορές νιώθουν την ανάγκη να κρύψουν την ταυτότητά τους, ή τουλάχιστον να μην την τονίσουν.

Έκτος από τα προβλήματα ενσωμάτωσης που προκύπτουν, εξαιτίας της διαφορετικής εθνικότητας, την παρουσία του μαθητή στο σχολείο επηρεάζει και η επίδοσή του. Προηγουμένως, αναφερθήκαμε στους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση. Τώρα θα τονίσουμε τον τομέα στον οποίο όλοι οι αλλοδαποί μαθητές φαίνεται να δυσκολεύονται να διαχειριστούν: το λεξιλόγιο. Η νεοελληνική γλώσσα είναι αρκετά περίπλοκη και απαρτίζεται από ένα σύνολο γραμματικών και συντακτικών κανόνων καθώς και από ένα πλούσιο λεξιλόγιο. Συχνά οι αλλοδαποί μαθητές εντάσσονται σε τμήματα χωρίς κάποια προηγούμενη υποστήριξη έχοντας να αντιμετωπίσουν έναν κόλαφο άγνωστων λέξεων.

Το πρόβλημα αυτό ενισχύουν η οικογένεια και τα σχολικά βιβλία. Όταν οι γονείς δεν γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και δεν μπορούν να ενισχύσουν το παιδί, δημιουργείται ένα μεγάλο κενό στην πρόοδο του μαθητή καθώς κατά γενική ομολογία η μελέτη στο σπίτι είναι απαραίτητη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παράλληλα όταν οι γονείς αντιμετωπίζουν προβλήματα ενσωμάτωσης δεν μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο γονεϊκό τους ρόλο με αποτέλεσμα να μην ενισχύουν τα παιδιά (Coleman & Karraker, 1997). Επιπλέον, τα σχολικά βιβλία είναι πολλές φορές γραμμένα με τρόπο που δεν συνάδει με το γλωσσικό υπόβαθρο της ηλικιακής ομάδα στην οποία απευθύνονται. Ως αποτέλεσμα αυτών οι μαθητές διαφορετικής εθνικότητας αντιμετωπίζουν επιπλέον προβλήματα για τα οποία το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει βρει ακόμα τον κατάλληλο τρόπο να τους βοηθήσει.

Η αντιμετώπιση όλων αυτών των προβλημάτων ποικίλει. Υπάρχουν όμως κάποια σημαντικά στοιχεία που μπορούν να περιορίσουν τα όποια θέματα. Ένα από αυτά είναι το ξεκίνημα της εκπαιδευτικής πορείας του μαθητή. Αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά βήματα στην εξέλιξη της πορείας του και είναι καθοριστικό για τη σχέση που θα αναπτύξει ο μαθητής με τη γλώσσα. Οι μαθητές που ξεκινούν από την Πρώτη Δημοτικού φαίνεται ότι έχουν πιο ομαλή ενσωμάτωση και καλύτερη επίδοση από τους μαθητές που έρχονται μετέπειτα και αφού παρακολουθήσουν ένα τμήμα

ένταξης εντάσσονται σε κάποια ανώτερη τάξη στην οποία συχνά δεν μπορούν να ανταποκριθούν.

Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ενισχύσουν, να εντάξουν, να διδάξουν ή να αντιμετωπίσουν την προβληματική συμπεριφορά ενός αλλοδαπού μαθητή, ποικίλουν. Οι κυρίαρχοι τρόποι φαίνεται ότι είναι το χιούμορ και η μη λεκτική επικοινωνία. Μέσω του χιούμορ ο εκπαιδευτικός μπορεί είτε να επιπλήξει έμμεσα είτε να σπάσει τον πάγο είτε να αναπτύξει μία πιο οικεία σχέση με έναν μαθητή. Παρόμοια η ανάπτυξη μιας αμφίροπης μη λεκτικής επικοινωνίας είναι απαραίτητη καθώς η σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή είναι από τις πιο βασικές που μπορούν να βοηθήσουν το μαθητή να νιώσει ενσωματωμένος.

Όπως φαίνεται τα προβλήματα είτε συμπεριφοράς είτε επίδοσης που παρουσιάζουν οι αλλοδαπού μαθητές έχουν συνδεθεί άμεσα με την εθνικότητα. Είναι ένας σημαντικός παράγοντας που δεν πρέπει να αγνοείται κατά την εκπαίδευση ενός παιδιού. Η μέριμνα όμως του εκπαιδευτικού συστήματος σχετικά με την αξιολόγηση αυτών των μαθητών είναι ελάχιστη. Δεν υπάρχουν, όπως φαίνεται κατευθυντήριες γραμμές αλλά η αξιολόγηση κάθε μαθητή εναπόκειται στον τρόπο που ο εκάστοτε εκπαιδευτικός θεωρεί σωστό (Kershner & Miles, 1996). Κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι πιο ελαστικοί, ιδιαίτερα στα γλωσσικά μαθήματα, ενώ άλλοι είναι πιο αυστηροί. Αυτή η ανισορροπία οδηγεί σε σύγχυση τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές.

Μέσα και από την ανάλυση των αποτελεσμάτων αλλά και από την διεξαγωγή συμπερασμάτων έγινε εμφανές ότι είναι απαραίτητο να βρεθούν λύσεις σε κάποια πολύ σημαντικά θέματα που διαπιστώνονται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρακάτω γίνεται προσπάθεια να διατυπωθούν προτάσεις ώστε να συμβάλλουν στην επίλυση αυτών των προβλημάτων. Οι προτάσεις αυτές αναφέρονται τόσο σε θέματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν αλλοδαπούς μαθητές, όσο και οι ίδιοι οι αλλοδαποί, γονείς και μαθητές, που εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η σχέση εκπαιδευτικού – γονέα αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξη κάθε παιδιού. Η σχέση αυτή θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη και αλληλοϋποστήριξη καθώς αποτελεί το βασικό δίκτυο ενίσχυσης του κάθε μαθητή. Δυστυχώς, στην περίπτωση των



αλλοδαπών μαθητών, η σχέση αυτή, τις περισσότερες φορές, είναι από ασθενής έως ανύπαρκτη. Οι αλλοδαποί γονείς έχουν άμυνες απέναντι στους εκπαιδευτικούς ή πολύ απλά δεν επιδιώκουν την επικοινωνία. Έτσι η μόνη επαφή που υπάρχει ανάμεσά τους είναι κατά την παράδοση της βαθμολογίας, έχοντας ως αποτέλεσμα ο μαθητής να χάνει τα απαραίτητα οφέλη αυτής της σχέσης.

Μία πρόταση για να λυθεί το συγκεκριμένο πρόβλημα είναι η πρωτοβουλία για επικοινωνία να μην ανήκει πάντα στο γονιό. Πέρα από τη βασική ενημέρωση που πραγματοποιεί ο εκπαιδευτικός κάθε τρίμηνο για τους μαθητές θα μπορούσαν να υπάρχουν πρωτοβουλίες για επιπλέον συναντήσεις με τους γονείς. Αυτές θα μπορούσαν να αφορούν σε γενική ενημέρωση για όλους τους μαθητές αλλά και σε ειδικές συναντήσεις με γονείς μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα είτε επίδοσης είτε ενσωμάτωσης, όπως είναι συχνά οι αλλοδαποί μαθητές. Επιπλέον θα μπορούσαν μέσα από ενημερωτικά σημειώματα ή με την διατήρηση εβδομαδιαίου ημερολογίου να ενημερώνουν τους γονείς για διάφορα θέματα καθώς επίσης και να τους καλούν όποτε κρίνουν απαραίτητο.

Ένας από τους βασικούς παράγοντες που συντελούν αρνητικά στην διατήρηση επικοινωνίας γονέα – εκπαιδευτικού είναι η μη γνώση εκ μέρους των αλλοδαπών γονέων της ελληνικής γλώσσας. Πολλές φορές οι αλλοδαποί γονείς δεν μπορούν να κατανοήσουν ούτε και να εκφραστούν στην ελληνική γλώσσα ή γνωρίζουν πολύ λίγα ελληνικά. Ως αποτέλεσμα νιώθουν ότι εκτίθενται και αποφεύγουν να μιλήσουν με τον εκπαιδευτικό καθώς νιώθουν ντροπή. Μία πρόταση που μπορεί να συμβάλλει στην επίλυση αυτού του προβλήματος είναι η ύπαρξη μεταφραστών στα σχολεία. Θα μπορούσαν να είναι είτε φυσικά πρόσωπα είτε ηλεκτρονικοί βοηθοί καταρτισμένοι από το Υπουργείο Παιδείας. Η συμβολή τους θα είναι καθοριστική για την ενίσχυση της επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς γονείς.

Η αδυναμία κατανόησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής, στη συγκεκριμένη περίπτωση τα ελληνικά, δημιουργεί, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αίσθημα κατωτερότητας στους αλλοδαπούς γονείς. Το επίπεδο της ενσωμάτωσης της οικογένειας στην ελληνική κοινωνία εντείνει ή μειώνει αυτό το συναίσθημα. Συνήθως όμως, αδυναμία επικοινωνίας σημαίνει και αδυναμία ενσωμάτωσης. Το αίσθημα ντροπής και κατωτερότητας μεταφέρεται από τους γονείς στα παιδιά με αποτέλεσμα η κοινωνική ένταξη του μαθητή καθώς και η ψυχολογία του να υφίστανται πλήγμα.

Λύση στο συγκεκριμένο πρόβλημα θα μπορούσε να αποτελεί η ύπαρξη ψυχολόγου σε κάθε σχολείο. Θα μπορούσαν αν υπάρχουν καθορισμένες και κατ' επιλογήν συνεδρίες γονέων – παιδιών ανάλογα με τις ανάγκες κάθε οικογένειας.

Μία ακόμα λύση προκειμένου να ενισχυθεί η ψυχολογία των αλλοδαπών μαθητών αλλά και να γίνει πιο ομαλή η κοινωνική τους ένταξη είναι η συνεκπαίδευση ενηλίκων – ανηλίκων. Θα μπορούσαν να υπάρχουν προγράμματα με συγκεκριμένες συνεδρίες εκτός του σχολικού ωραρίου όπου οι αλλοδαποί γονείς θα συνεκπαιδεύονται με τα παιδιά τους με στόχο να κατακτήσουν τουλάχιστον το βασικό επίπεδο της γλώσσας. Ένα τέτοιο πρόγραμμα θα ενίσχυε όχι μόνο την ψυχολογία τους αλλά και τη σχέση γονέα – παιδιού και αλλοδαπής οικογένειας – σχολείου.

Ένα ακόμη ζήτημα το οποίο επηρεάζει την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο είναι τα ταξίδια που πραγματοποιούν συχνά στις χώρες καταγωγής τους. Τα ταξίδια αυτά λαμβάνουν χώρα συνήθως εντός του σχολικού έτους και αρκετές φορές έχουν μεγάλη διάρκεια. Ως αποτέλεσμα οι μαθητές αποσυντονίζονται και χάνουν τη ροή του σχολείου. Μία λύση για το συγκεκριμένο πρόβλημα είναι η δημιουργία διαδικτυακών μαθημάτων τα οποία μπορεί να καλύπτουν βασικές ενότητες και τα παιδιά να μπορούν να τις παρακολουθήσουν σε περίπτωση που λείπουν ή ακόμα και για επιπλέον ενίσχυση. Μία ακόμη λύση θα ήταν η δημιουργία ταχύρυθμων μαθημάτων τα οποία θα πραγματοποιούνται σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα μέσα στο χρόνο και θα καλύπτουν βασικά σημεία της ύλης έτσι ώστε παιδιά που λείπουν ή έχουν δημιουργήσει κενά να μπορούν να τα καλύπτουν.

Μέσα από τα συμπεράσματα προέκυψε και η αδυναμία του αναλυτικού προγράμματος να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς με τον τρόπο που θα έπρεπε. Τα βιβλία είναι γραμμένα πριν χρόνια και δεν καλύπτουν τις νέες επιτακτικές ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος. Δεν παρέχουν τις ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να τα αξιοποιήσουν για επιπλέον δραστηριότητες. Θα μπορούσαν είτε να ξαναγραφτούν με πιο διαπολιτισμικό προσανατολισμό είτε να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς επιπλέον διαπολιτισμικό υλικό ορμώμενο από διάφορες ενότητες των μαθημάτων. Επίσης θα ήταν καλό να υπάρχει μία κοινή κατευθυντήρια γραμμή για τον τρόπο που θα πρέπει να αξιολογούνται οι αλλοδαποί μαθητές.

Τέλος, η πιο σημαντική πρόταση της παρούσης ερευνητικής εργασίας είναι η ανακατεύθυνση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και της ελληνικής κοινωνίας προς την ιδέα της διαπολιτισμικότητας. Αν και το μοντέλο εκπαίδευσης που ακολουθούμε υποτίθεται ότι είναι το διαπολιτισμικό, εντούτοις η πραγματικότητα απέχει αρκετά από την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το σχολείο ως μέρος του κοινωνικού συνόλου δεν γίνεται να ακολουθεί μία πορεία μόνο του, αλλά επηρεάζεται άμεσα από το κοινωνικο-πολιτικό γίγνεσθαι. Οι γονείς και οι μαθητές μεταφέρουν είτε άμεσα είτε έμμεσα τις ιδέες που κυριαρχούν στην κοινωνία με αποτέλεσμα το σχολείο να γίνεται φορέας τους. Προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να πραγματοποιήσει την απαραίτητη μετάβαση προς τη διαπολιτισμικότητα πρέπει και η κοινωνία μας να αρχίσει να υιοθετεί αυτές τις αξίες.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### **I. Ελληνόγλωσση**

Ασκούνη, Ν. (2007). *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο: κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης*. Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Βρεττός, Ι. (2005). *Θεωρίες της αγωγής*. Αθήνα, Άτραπος

Βρεττός, Ι. (2010). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού – μαθητή: άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Αθήνα

Γεωργιάδου, Ε. (2011). Αναπαράσταση γονέων σε μαθητές και εκπαιδευτικούς από σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με πολυπολιτισμικό μαθητικό πληθυσμό. Στο: Γ. Μάρκου και Χ. Παρθένης (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα, Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής Ε.Κ.Π.Α

Γκίβαλος, Μ. (2005). *Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα, Νίσηρος

Δασκαλάκης, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη σύγχρονη κοινωνιολογία*. Αθήνα, Παπαζήση

Καλαντζή – Αζίζι, Α., Μπεζεβέγκης, Η. (1990). Αξιολόγηση από δασκάλους της προβληματικής συμπεριφοράς παιδιών σχολικής ηλικίας, περ. *Νεοελληνική Παιδεία*, τ. 6 (21), 106-124.

Κογκίδου, Δ., Τρέσσου, Ε., & Τσιάκαλος, Γ. (1997). *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση – Η περίπτωση γλωσσικών μειονοτήτων στη Δυτική Θεσσαλονίκη*. Ανακτημένο στις 5-4-2016 από τον διαδικτυακό τόπο [http:// users.auth.gr/ gtsiakal/ exclusion/ excl\\_ekp\\_ktt.htm](http://users.auth.gr/gtsiakal/exclusion/excl_ekp_ktt.htm)

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: «Ανιχνεύοντας το πεδίο»*. Αθήνα, Μεταίχμιο

Λάμνιαν, Κ. (2001). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση: διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα, Μεταίχμιο

Ματσαγγούρας Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη*. Τόμος Α', Αθήνα

Μπαμπάλης Θ. (2005). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη, ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα, Άτραπός

- Μπαμπάλης, Θ. (2012). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα, Διάδραση,
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*, Αθήνα, Παπαζήση
- Μυλωνάς, Θ. (1996). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα, Άρμος
- Νικολάου, Σ. Μ. (2007). *Θεωρητικά ζητήματα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Αθήνα, Gutenberg
- Παπανικολάου, Ν. (2014). Η Σχολική Επίδοση των Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Στο: Δ., Δασκαλάκης, (επιμ.). *Ζητήματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Διάδραση, 161 – 200
- Πασχαλιώρη, Β. *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρητικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Ανακτημένο στις 10 – 4- 2016 στο διαδικτυακό τόπο: [http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/Eishghs eisDiapolEkpshs2005/diapolitismiki\\_ekpaidefsi\\_theoritikew\\_prosegiseis.pdf](http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/Eishghs eisDiapolEkpshs2005/diapolitismiki_ekpaidefsi_theoritikew_prosegiseis.pdf)
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, Τόμος Α', Αθήνα
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1991). Πρότυπο πρόγραμμα επαγγελματικής εκπαίδευσης εφήβων με νοητική καθυστέρηση. *Λόγος και Πράξη*, 44, 18-28.
- Σαϊτής, Χ. (2007): *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*, Αθήνα, Τυπωθήτω
- Τριλιανός, Α. (1998). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*, Τόμος Β', Αθήνα
- Τριλιανός, Θ. (2009). *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση*. Αθήνα, Τυπωθήτω
- Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία Της Διδασκαλίας*. Αθήνα, Διάδραση.
- Τσιπλητάρης, Α. (2011). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα, Περιβολάκι
- Τσιπλατάρης, Α., Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Δέκα παραδείγματα μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα, Διάδραση
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα, Παπαζήση

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική Και Συναισθηματική Αγωγή Στο Σχολείο. Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας & της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα*. Αθήνα, Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος

Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική τάξη*. Αθήνα, Ατραπός

## **II. Ξενόγλωσση**

Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. (Μτφρ. Ι. Σολομών). Αθήνα, Αλεξάνδρεια

Berry, J., W. (1997). Lead Article. Immigration, acculturation, and adaption. *Applied Psychology: An International Review*, 46 (1), 5–68.

Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (1997). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review*, 18, 47-85.

Cole, M. & Cole, S. (2011). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος

Elias N. (1992), *Η διαδικασία του πολιτισμού. Μια ιστορία της κοινωνικής συμπεριφοράς στη Δύση. Κοινωνιογενετικές και ψυχογενετικές έρευνες I*. Αθήνα, Αλεξάνδρεια

Elliott, S.N., Kratochwill, T.R., Littlefield Cook, J. & Travers, J.F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα, Gutenberg

Essinger, H. (1991). 'Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften', in: H. Marburger (Hrsg.), *Schule in der multikulturellen Gesellschaft, Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung*. Frankfurt a. M., 3-18

Fontana, D. (1996). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*. Αθήνα, Σαββάλας

Gundara, J. S. (2010). Citizenship and intercultural education in an international and comparative context. In C. Grant & A. Potera (Eds.), *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness* (pp. 294-313). Florence, KY: Routledge.

- Gunthner, S. & Luckmann Th. (2001). Asymmetries of knowledge in Intercultural Communication: The relevance of cultural repertoires of communicative genres. Στο: Di Luzio, A., Gunthner, S. & Orietti, F. (2001) *Culture in Communication. Analyses of intercultural situations*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin publishing company
- Kendon, A. (2007). Some topics in gesture studies. Στο: A. Esposito, M. Bratanic, E. Keller, & M. Marinaro (Eds.), *Fundamentals of verbal and nonverbal communication and the biometric issue*. Amsterdam, The Netherlands: IOS Press, 3–19.
- Kepplinger, H. M. (2010). *Nonverbale Medienkommunikation*. Wiesbaden, VS Verl. F. Sozialw
- Kershner, R. & Miles, S. (1996). ‘Thinking and talking about differentiation: ‘It’s like a bar of soap...’’. Στο: E. Bearne (ed) *Differentiation and Diversity in the Primary School*. London, Routledge.
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*. 140, 1- 55.
- Matsumoto, D., & Hwang, H. C. (2013). Cultural similarities and differences in emblematic gestures. *Journal of Nonverbal Behavior*, 37(1), 1-27.
- Ross, L. (1997). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. Στο: L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 10). New York, Academic Press
- Spector, P. E. (1992). *Summated rating scale construction: An introduction* (No.82), Sage
- Wilmschurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία – Μια αναπτυξιακή προσέγγιση*. Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.). Αθήνα, Gutenberg

# **Παράρτημα**



## Φύλλο Παρατήρησης

Τάξη:

Φύλο Εκπαιδευτικού:

Σύνολο μαθητών:

Αλλοδαποί:

- |  |         |
|--|---------|
| 1. Ο εκπαιδευτικός προωθεί τη συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στο μάθημα, στον ίδιο βαθμό με τους γηγενείς μαθητές.                      | 12 3 45 |
| 2. Ο εκπαιδευτικός απευθύνει το λόγο στους αλλοδαπούς μαθητές με την ίδια συχνότητα όπως στους γηγενείς.                                 | 12 3 45 |
| 3. Ο χρόνος αναμονής απάντησης είναι ίδιος για όλους τους μαθητές.   | 12 3 45 |
| 4. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τον έπαινο με τον ίδιο τρόπο και την ίδια συχνότητα προς όλους τους μαθητές.                             | 12 3 45 |
| 5. Το κλίμα της τάξης είναι φιλικό και προωθείται η ευγενής άμιλλα και η συνεργασία μεταξύ όλων των μαθητών ανεξαρτήτως εθνικότητας.     | 12 3 45 |
| 6. Η προβληματική συμπεριφορά όλων των μαθητών αντιμετωπίζεται με τον ίδιο τρόπο και με την ίδια ανεκτικότητα.                           | 12 3 45 |
| 7. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τις ίδιες στρατηγικές παρώθησης και ελέγχου (διαχείρισης) προς όλους.                                    | 12 3 45 |
| 8. Μέσω της στάσης του σώματος ο εκπαιδευτικός διατηρεί μη λεκτική επικοινωνία με όλους τους μαθητές.                                    | 12 3 45 |
| 9. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την οπτική επαφή και το χαμόγελο εξίσου για να ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων.                             | 12 3 45 |
| 10. Η διδασκαλία έχει ενσωματωμένες αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προωθείται ο αλληλοσεβασμός και η επικοινωνία των πολιτισμών. | 12 3 45 |

## Συνέντευξη

Τάξη: Φύλο Εκπαιδευτικού:  
Χρόνια διδασκαλίας: Εμπειρία σε διαπολιτισμικό σχολείο:  
Αριθμός μαθητών: Αριθμός αλλοδαπών μαθητών:

### Άξονες

- Κλίμα τάξης – Συνεργασία μαθητών
  1. Πώς θα χαρακτηρίζατε το κλίμα της τάξης σας; (συνεργατικό/ ανταγωνιστικό)
  2. Με ποια κριτήρια έχετε τοποθετήσει τους μαθητές στις θέσεις τους; Έπαιξε ρόλο η εθνικότητα;
  3. Σε περίπτωση που βάλατε μαζί μαθητές διαφορετικής εθνικότητας είχατε πρόβλημα με γονείς;
  4. Αναφορικά με το κοινωνιόγραμμα της τάξης σας, ποιες πιστεύετε ότι είναι οι σχέσεις μεταξύ των γηγενών και αλλοδαπών μαθητών σας;
  5. Τι μέτρα ακολουθείτε για να προωθήσετε τη συνεργασία τους;
  6. Προσπαθείτε να εντάξετε τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο μάθημά σας; Με ποιόν τρόπο; ( ενσωμάτωση διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων, σεβασμός στην πολιτισμική ετερογένεια)
- Μη λεκτική επικοινωνία
  1. Προσπαθείτε με τη μη λεκτική σας επικοινωνία να προωθείτε τη συμμετοχή στο μάθημα τόσο των γηγενών όσο και των αλλοδαπών μαθητών; Με ποιους τρόπους; (στάση σώματος, χαμόγελο, οπτική επαφή)
- Σχέση εκπαιδευτικού – αλλοδαπού μαθητή
  1. Θεωρείται ότι οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που κυριαρχούν επηρεάζουν τη διδασκαλία σας;
  2. Έχετε προσπαθήσει να γνωρίσετε το οικογενειακό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών σας;
  3. Έχετε αναπτύξει επικοινωνία με την οικογένεια; Αν όχι, γιατί;
  4. Οι απαιτήσεις που έχετε από τους αλλοδαπούς μαθητές είναι ίδιες ή μειωμένες σε σύγκριση με τους γηγενείς;

- Αντιμετώπιση προβληματικής συμπεριφοράς
  1. Οι τρόποι πειθαρχίας που χρησιμοποιείτε είναι ίδιοι και έχουν την ίδια διαβάθμιση για όλους τους μαθητές (γηγενείς και αλλοδαπούς);
  2. Θεωρείτε ότι η διαφορετική εθνικότητα συνδέεται με την εμφάνιση προβληματικής συμπεριφοράς; Σε τι ποσοστό;
  
- Αξιολόγηση αλλοδαπών μαθητών
  1. Η αξιολόγηση των αλλοδαπών μαθητών σε ποια κριτήρια βασίζεται;
  2. Θεωρείτε ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ της σχολικής αποτυχίας και της διαφορετικής εθνικότητας;