

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

Μεταπτυχιακή διατριβή στο πλαίσιο του Α΄ κύκλου Μεταπτυχιακών Σπουδών

ΒΕΡΥΚΑΚΗ ΕΥΣΤΡΑΤΙΑ

ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ
ΤΑΞΕΙΣ

Επιστημονική επιτροπή: Μιχάλης Δαμανάκης
Ιωάννης Κανάκης
Νικός Ανδρεαδάκης

Ρέθυμνο, Ιανουάριος 2003

ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ
ΤΑΞΕΙΣ»

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΑΦΕΤΗΡΙΕΣ

Προλογικό σημείωμα.....	5
Εισαγωγή.....	6-9
<u>Κεφάλαιο 1^ο: Η αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη.....</u>	<u>9-19</u>
1.1. Το σύστημα των ρόλων στη σχολική τάξη	9-10
1.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα.....	10-12
1.3. Ο μηχανισμός της αντίληψης στην παιδαγωγική σχέση	12-14
1.4. Ο μηχανισμός των προσδοκιών και η επίδραση τους στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση	14-18
<u>Κεφάλαιο 2^ο : Παιδαγωγική σχέση και επικοινωνία</u>	<u>19-27</u>
2.1. Γενικά γνωρίσματα της ανθρώπινης επικοινωνίας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.....	19-21
2.2. Το δίκτυο της λεκτικής επικοινωνίας στην τάξη	21-25
2.3. Επικοινωνία και μορφές διδασκαλίας	25-27
<u>Κεφάλαιο 3^ο : Θεωρητική προσέγγιση της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις</u>	<u>27-30</u>
3.1. Διαπολιτισμική αγωγή, θεωρητική αφετηρία και αξιώματα	30-32
3.2. Οργάνωση της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις.....	32-33
3.3. Πρακτικές αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της διδασκαλίας.....	33-34
3.3.1. Διδασκαλία και μάθηση σε ομάδες συνεργασίας.....	34-36
3.3.2. Βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία. Η μέθοδος Project.....	36-37
3.3.3. Επιμέρους στρατηγικές.....	37-40
3.3.3.1. Η χρήση της ερώτησης στη διδασκαλία	37-38
3.3.3.2. Χρονικό περιθώριο απάντησης.....	38
3.3.3.3. Επανατροφοδότηση.....	38- 39
3.3.3.4. Ελεύθερος διάλογος.....	39-40

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ
Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

<u>Κεφάλαιο 4^ο : Ταυτότητα της έρευνας</u>	41-45
4.1. Αντικείμενο της έρευνας και η αναγκαιότητά της.....	41-43
4.2. Στοχοθεσία και ερωτήματα της έρευνας.....	43-45
<u>Κεφάλαιο 5^ο : Μεθοδολογία της έρευνας</u>	45-60
5.1. Το δείγμα της έρευνας	45-46
5.2. Προφίλ των τάξεων.....	46-48
5.3. Χαρακτηριστικά σχολικών μονάδων.....	48
5.4. Εργαλεία της έρευνας και υλοποίησή της.....	48-59
5.4.1. Παρατήρηση.	49-50
5.4.1.1. Μορφές παρατήρησης..	50
5.4.1.1.1. Μη δομημένη Παρατήρηση.....	50
5.4.1.1.2. Μη συμμετοχική παρατήρηση.....	51
5.4.1.1.3. Φανερή παρατήρηση.....	51-52
5.4.1.1.4. Τεχνικά διαμεσολαβημένη παρατήρηση	52
5.4.1.2. Όργανα παρατήρησης διδασκαλίας.....	52-54
5.4.1.2.1. Αφηγηματικό πρωτόκολλο	53
5.4.1.2.2. Κρίσιμα περιστατικά.....	53-54
5.4.2. Συνέντευξη.....	54-55
5.4.3. Ανάλυση λόγου.....	56
5.4.3.1. Κατηγορίες ανάλυσης.....	56-59
5.5. Χρονοδιάγραμμα εργασίας.....	59
5.6. Περιορισμοί της έρευνας.....	60
<u>Κεφάλαιο 6^ο : Παρουσίαση εμπειρικών δεδομένων</u>	60-104
6.1. Παρατήρηση διδασκαλίας.....	61-84
6.1.1 Τμήματα της Α΄τάξης $A_1 A_2$	61-73
6.1.2 Τμήματα της Στ΄τάξης $\Sigma T_1 \Sigma T_2$	73-84
6.2. Συνεντεύξεις από τους εκπαιδευτικούς.....	85-98
6.2.1. Οι εκπαιδευτικοί της Α΄τάξης $A_1 A_2$	85-91
6.2.2. Οι εκπαιδευτικοί της ΣΤ΄τάξης $\Sigma T_1 \Sigma T_2$	91-98

6.3. Συγκριτική θεώρηση των τμημάτων.....	99-104
6.3.1. Σύγκριση των τμημάτων της Α΄τάξης.....	99-101
6.3.2. Σύγκριση των τμημάτων της ΣΤ΄τάξης.....	101-104
<u>Κεφάλαιο 7^ο : Απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα.....</u>	<u>104-118</u>
7.1. Πρόσληψη της ετερότητα.....	104-106
7.2. Ο προσδιορισμός ρόλου του εκπαιδευτικού σε πολυπολιτισμικές τάξεις.....	106-108
7.3. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους αλλοδαπούς μαθητές τους.....	108-110
7.4. Η ποσοστιαία εκπροσώπηση των αλλοδαπών στην τάξη.....	110-113
7.5. Η ηλικία των μαθητών.....	113-114
7.6. Παιδαγωγική θεωρία και εκπαιδευτική πράξη.....	115-118
<u>Κεφάλαιο 8^ο : Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας</u>	
8.1. Γενικές διαπιστώσεις- ερμηνευτική προσέγγιση.....	119-125
Επίλογος.....	125-127
Βιβλιογραφία.....	128-133
Παράρτημα 1.....	134-145
Παράρτημα 2.....	145-156

Προλογικό σημείωμα

Τώρα που η εργασία αυτή έφτασε στο τέλος της αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (το δείγμα) που συνεργάστηκαν μαζί μου και έδειξαν άπλετη εμπιστοσύνη, συμβάλλοντας έτσι στην πραγματοποίηση της έρευνας.

Ευχαριστώ τους καθηγητές, μέλη της τριμελούς επιστημονικής επιτροπής, κ. Ι. Κανάκη και Ν. Ανδρεαδάκη που διάβασαν πρόθυμα την εργασία μου και με τις καίριες παρατηρήσεις και τα σχόλια τους συντέλεσαν στον εμπλουτισμό της και στην αποφυγή σφαλμάτων.

Πολύτιμος, τέλος, αρωγός σε όλη τη διάρκεια της έρευνας και συγγραφής στάθηκε ο επιβλέπων καθηγητής κ. Μ. Δαμανάκης. Όχι μόνο ασπάστηκε τις πρωτογενείς ιδέες μου και ανέλαβε το μεγαλύτερο βάρος της εποπτείας και του σχεδιασμού της έρευνας, αλλά ταυτόχρονα μοιράστηκε αγόγγυστα το άγχος και την αγωνία μου για την τελική της έκβαση.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΑΦΕΤΗΡΙΕΣ

Εισαγωγή

Η παιδαγωγική σχέση βρίσκεται στο επίκεντρο του θεωρητικού λόγου εδώ και δεκαετίες, καθώς αποτελεί το πεδίο αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού μαθητών, το πλαίσιο μετάδοσης της γνώσης και πραγμάτωσης της μάθησης, τον πρωταρχικό πυρήνα της εκπαιδευτικής πράξης και έναν από τους παράγοντες που επηρεάζουν καταλυτικά την ποιότητα της.

Η έρευνα της διαπροσωπικής παιδαγωγικής επικοινωνίας επικεντρώνεται κυρίως στη ανάλυση όσων διαδραματίζονται στη διδασκαλία, καθώς αυτό το επίπεδο παιδαγωγικής δράσης συνιστά το σημείο αναφοράς της παιδαγωγικής λειτουργίας, το επίκεντρο της σχολικής αγωγής (Γκότοβος Α., 2000,105). Η διδασκαλία, λοιπόν, λειτουργεί ως το κεντρικό πεδίο αλληλεπίδρασης των μετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύει τη διαφοροποίηση της παρουσίας τους στο επικοινωνιακό δίκτυο, τον κεντρικό ρόλο του εκπαιδευτικού στη δυναμική της τάξης, τη ρυθμιστική παρουσία και τη σπουδαιότητα των παρεμβάσεων του.

Μελετώντας τις αρχές της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, διαπιστώνουμε την ασυμμετρία στην κατανομή της εξουσίας ανάμεσα στον παιδαγωγό και τον παιδαγωγούμενο. Η κατοχυρωμένη παιδαγωγική εξουσία του εκπαιδευτικού, του εξασφαλίζει θεσμική και μορφωτική υπεροχή, εξουσιαστικό status, που δηλώνει την επίσημη εξουσιοδότηση του να ρυθμίζει μονομερώς την παιδαγωγική δράση προς το μαθητή και εκδηλώνεται στην ευθύνη και τη δικαιοδοσία του να προσδιορίζει με τον προσωπικό του τρόπο την παιδαγωγική επικοινωνία-αλληλεπίδραση. Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει μια εξατομικευμένη παιδαγωγική αντίδραση στις κατευθύνσεις του αναλυτικού προγράμματος, παίρνει αποφάσεις για την οργάνωση και διεκπεραίωση της διδασκαλίας, επιλέγει και εφαρμόζει τις παιδαγωγικές μεθόδους, διαμορφώνει τη στοχοθεσία και το διδακτικό ύφος, αξιολογεί την επίδοση των μαθητών, είναι αρμόδιος για την τήρηση της «τάξης» και την πειθαρχία, για τη ευρύτερη παιδαγωγική ατμόσφαιρα (Γκότοβος Α., 2000,149).

Διαπιστώνουμε, επομένως, ότι ο θεσμικός προσδιορισμός της εκπαιδευτικής δράσης αφήνει στον παιδαγωγό αρκετά περιθώρια προσωπικής ερμηνείας του ρόλου του και επιτρέπει συνεπώς την καθοριστική επιρροή του στη διαμόρφωση και εξέλιξη της διδασκαλίας, στην ακαδημαϊκή επίδοση και στη διαμόρφωση της σχολικής εικόνας του μαθητή. Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός προσλαμβάνει το ρόλο

του βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με πλήθος παραμέτρων, που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, ανάμεσα στις οποίες συμπεριλαμβάνονται στοιχεία της προσωπικής βιογραφίας του, όπως η παιδαγωγική και διδακτική βασική κατάρτισή του και η ειδική επιμόρφωση σε νέους εκπαιδευτικούς τομείς, η παιδαγωγική θεωρία που πρεσβεύει, τα ερμηνευτικά σχήματα με τα οποία αντιλαμβάνεται την παιδαγωγική και ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα. Αναμφίβολα, επίδραση στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου ασκεί επίσης και η γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική του επίσημου κράτους, οι συνθήκες λειτουργίας κάθε σχολικής μονάδας και η περιρρέουσα εκπαιδευτική ατμόσφαιρα, όπως επίσης οι κοινωνικές στάσεις και αντιλήψεις αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας και τους στόχους του σχολείου, το ρόλο του δασκάλου κ.τ.λ. (Κωνσταντίνου Χ.,1998,55).

Η συσχέτιση επομένως της παιδαγωγικής σχέσης με την ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη του μαθητή, δικαιολογείται από το γεγονός ότι στο πλαίσιο της παιδαγωγικής διαπροσωπικής σχέσης ικανοποιούνται ή όχι οι βασικές μαθησιακές, συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών, διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό η αυτοαντίληψη και η κοινωνική συμπεριφορά τους (Κοσμόπουλος Α., 1990, 365, 380, Ματσαγγούρας Η., 2001, 233, Γκότοβος Α., 2000,41-42, Κωνσταντίνου Χ.,1998,52-56).

Οι παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις για την κεντρικότητα του εκπαιδευτικού ρόλου στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση και την εκπαιδευτική πράξη, αποτελούν, στην παρούσα εργασία, το επιστημονικό υπόβαθρο που υποστηρίζει και δικαιολογεί το ερευνητικό ενδιαφέρον και τη μεθοδολογική επιλογή μας να εστιάσουμε στη διερεύνηση της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης στην πολυπολιτισμική τάξη και της δυναμικής του εκπαιδευτικού ρόλου στο επικοινωνιακό αυτό πλαίσιο.

Η παρουσία των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών -αλλοδαπών και παλινοστούντων- στο ελληνικό σχολείο διαμόρφωσε, μαζί με τις ανακατατάξεις στη δημογραφική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, νέες εκπαιδευτικές συνθήκες, καινούρια δεδομένα στην άσκηση του παιδαγωγικού έργου και ανέπτυξε αιτήματα όπως η ισοτιμία των μορφωτικών ευκαιριών του συνόλου των μαθητών, η εξασφάλιση ευνοϊκών συνθηκών μάθησης και ανάπτυξης κινήτρων ενεργούς συμμετοχής των αλλοεθνών στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση.

Αναπόφευκτα, λοιπόν, η παιδαγωγική θεωρία που υποστηρίζει τη δυναμική της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης και του εκπαιδευτικού ρόλου, αν συνδυαστεί με

την πολυπολιτισμική μετεξέλιξη του ελληνικού σχολείου, με την ανάγκη ανανέωσης της μαθησιακής διαδικασίας και με το θεωρητικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης ζητημάτων πολυπολιτισμικότητας, δημιουργούν ένα γόνιμο πεδίο εμπειρικής έρευνας και ανάπτυξης επιστημονικού λόγου σχετικά με τη δύναμη επιρροής της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης στην πολυεθνική τάξη και το ρόλο του εκπαιδευτικού στην ποιότητα της σχολικής εμπειρίας των αλλοεθνών μαθητών.

Η δική μας εργασία, μέσα από τη διερεύνηση της διαπροσωπικής σχέσης παιδαγωγού αλλοεθνών μαθητών και γενικότερα των αλληλεπιδράσεων των μελών της σχολικής τάξης, έρχεται να συμβάλει στην ήδη αναπτυσσόμενη προβληματική, προσφέροντας εμπειρικά δεδομένα που αναδεικνύουν τη σχολική πραγματικότητα εκ των έσω, όσα δηλαδή η ίδια η διδακτική πράξη και ο λόγος των εκπαιδευτικών εμπεριέχουν και δηλώνουν.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας αφιερώνουμε δύο κεφάλαια στην επεξεργασία θεωρητικών ζητημάτων αναφορικά με τη δομή και λειτουργία της παιδαγωγικής σχέσης, στην προσπάθεια μας να διερευνήσουμε τους δομικούς άξονες της παιδαγωγικής επικοινωνίας, να κατανοήσουμε το μηχανισμό λειτουργίας της, τους παράγοντες που δικαιολογούν τη δύναμη επιρροής της στη γενικότερη εκπαιδευτική εμπειρία και να φωτίσουμε εντέλει την ευρύτερη προβληματική και το ερευνητικό μας εγχείρημα.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρούμε τη θεωρητική προσέγγιση της εκπαίδευσης σε πολυεθνικές κοινωνίες, με στόχο κυρίως να αναδείξουμε τη δυναμική της διαπολιτισμικής θεωρίας που συνιστά και το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας μας, ενώ συμπεριλάβαμε επίσης διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας, αντλώντας στοιχεία τόσο από την παιδαγωγική σκέψη που αναπτύσσεται στην Ελλάδα, όσο και από την εκπαιδευτική εμπειρία άλλων πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Πιστεύουμε ότι με αυτόν τον τρόπο διευρύνουμε τη δική μας αντίληψη όσων διαδραματίζονται στις σχολικές τάξεις του δείγματος και σε καμία περίπτωση δε μεταφράζουμε, ειδικά τις προσεγγίσεις που αναδύθηκαν από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία, ως πρόταση εφαρμογής τους στο ελληνικό σχολείο, καθώς ζητούμενο αυτή τη στιγμή δεν αποτελεί η τυφλή αντιγραφή και μεταφορά στην ελληνική πραγματικότητα της εμπειρίας των άλλων, όσο η άντληση γνώσης για την ενίσχυση και την προέκταση του εγχώριου προβληματισμού καθώς και για τη σκιαγράφηση του δικού της εκπαιδευτικού προφίλ.

Συμπερασματικά αναφέρουμε ότι βασική αρχή της ερευνητικής εργασίας αποτελεί η πεποίθηση ότι ένας γνήσιος δημοκρατικός και διαπολιτισμικός προσανατολισμός του πολυεθνικού ελληνικού σχολείου, δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς τη μετεξέλιξη και διεύρυνση της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους αλλοδαπούς μαθητές τους. Αναφερόμαστε σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης που δε λειτουργεί ακυρωτικά προς την ετερότητα, το εμπειρικό κεφάλαιο που φέρει, τον αλληλοσεβασμό, την αποδοχή και τον αλληλοεμπλουτισμό των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων που συμφοιτούν στη σχολική τάξη, ούτε αποδυναμώνει τον παιδαγωγό και δεν τον επιβαρύνει με την αίσθηση ματαιώσης του ρόλου του, αντίθετα τροφοδοτεί τις δυνατότητες ισότιμης ανάπτυξης των παιδιών και διασφαλίζει την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού. Άρα εμφανίζεται ως αναγκαία προϋπόθεση ο εξοπλισμός του με καινοτόμες παιδαγωγικές- διδακτικές δεξιότητες, κριτική εγρήγορση, ευελιξία, ουσιαστική αυτονομία στην άσκηση του έργου του, υψηλό αυτοσυναίσθημα και αυτοπεποίθηση, καθώς επίσης η ευαισθητοποίησή του, μέσω της βασικής κατάρτισης και της συστηματικής επιμόρφωσης.

Κεφάλαιο 1^ο : Η αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη

1.1. Το σύστημα των ρόλων στη σχολική τάξη

Σε κάθε μορφή σχέσης ο άνθρωπος συμμετέχει μέσα από την ανάληψη κάποιου ρόλου που επηρεάζει τη συμπεριφορά του, συχνά σε τέτοιο βαθμό, ώστε να ταυτίζονται τα στοιχεία του ρόλου με εκείνα της προσωπικότητάς του (Γκότοβος 2000,162). Ανάλογα και στην παιδαγωγική σχέση προβάλλει το θέμα της δυναμικής των ρόλων των μετεχόντων, του δασκάλου και του μαθητή, για τους οποίους υπάρχουν συγκεκριμένες θέσεις (status) και δικαιώματα που απορρέουν από αυτήν, καθώς και τα αντίστοιχα πλαίσια ρόλων στην επικοινωνιακή περίσταση της μαθησιακής διαδικασίας. Οι ρόλοι, ως γενικά περιγράμματα συμπεριφοράς, είναι τις περισσότερες φορές προδιαγραμμένοι από το οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί το σχολείο καθώς και από την ίδια τη δομή του εκπαιδευτικού θεσμού, μάλιστα πολύ πριν οι μετέχοντες εμπλακούν στην αλληλεπίδραση (Κοσμόπουλος Α., 1990, 323-5, Κωνσταντίνου Χ., 1998, 83).

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2000,108) με την αντίληψη του ρόλου νοείται η συμπεριφορά των ατόμων που δραστηριοποιούνται στα πλαίσια μιας ομάδας ή μιας δυαδικής σχέσης, η οποία υφίσταται κανονιστική ρύθμιση και αμοιβαία ταξινόμηση όσων αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

Στο ρόλο αποδίδεται μια διττή σημασία, εκείνη της «προσδοκίας του ρόλου», του πλέγματος δηλαδή των προσδοκιών και των απαιτήσεων για συγκεκριμένη συμπεριφορά προς το φορέα του ρόλου και εκείνη της «ρολικής δράσης και έκφρασης», της ειδικής αντίδρασης, της ανταπόκρισης του κατόχου μιας κοινωνικής θέσης στις προσδοκίες αυτές, ανάλογα με τον τρόπο που ασκεί το ρόλο του. Πρόκειται για το ρόλο ως *πράξη*, ως *την πραγματική δράση*, που η επιτέλεσή της επηρεάζεται από τον καθαρά προσωπικό τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός ορίζει και ερμηνεύει το ρόλο του (ερμηνευτικό παράδειγμα, Γκότοβος Α., 2000, 108-9). Ωστόσο, αν και εκφράζεται η θέση ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι εξαρτημένος και κατευθυνόμενος, η πραγματική δράση του ρόλου του στο σχολικό περιβάλλον, του εξασφαλίζει την ευκαιρία να αναπτύξει μορφές «*παιδαγωγικού αυτορόλου*» ως ατομική έκφραση και ως δυνατότητα αυτοκαθορισμού (Κωνσταντινίδης Θ., 1997, 205-6).

1.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα

Στο γενικό περίγραμμα του εκπαιδευτικού ρόλου αντιστοιχούν συγκεκριμένα πεδία δραστηριοποίησης προς τους μαθητές στο πλαίσιο της διδασκαλίας, όπως η οργάνωση και διεκπεραίωση της διδασκαλίας, η επιλογή, εφαρμογή και αξιολόγηση των παιδαγωγικών-διδακτικών στρατηγικών, η εξάντληση της διδακτέας ύλης, η ικανοποίηση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος, η διατύπωση αξιολογικών κρίσεων για την επίδοση των μαθητών, η διάγνωση των ικανοτήτων και των αναγκών τους κ.τ.λ. (Καψάλης Α., 2000, 485-490).

Ωστόσο η κοινωνιολογική μελέτη φέρνει στο προσκήνιο και επιπλέον διαστάσεις του ρόλου του σύγχρονου εκπαιδευτικού, όπως η *ρολική ανασφάλεια* που βιώνει και έχει τις ρίζες της στις συνθήκες της μοντέρνας κοινωνίας. Ο Hartfiel αναφέρει κυρίως τον πολιτικό και πολιτισμικό πλουραλισμό των βιομηχανικών και μεταβιομηχανικών κοινωνιών, που εκφράζεται μέσα από τα ανταγωνιστικά διαφέροντα των ποικίλων κοινωνικών στρωμάτων, την πολυπλοκότητα και την

πολυμορφία των διαφόρων κοινωνικών τομέων της ζωής (Κωνσταντινίδης Θ., 1997, 212).

Επίσης ο εκπαιδευτικός σήμερα βιώνει έντονες *ενδορρολικές συγκρούσεις*, που δικαιολογούνται από το χάσμα μεταξύ των παιδαγωγικών θεωριών, τη γραφειοκρατική και διοικητική οργάνωση του σχολείου, την ασυμφωνία στη θεωρητική επιστημονική συζήτηση και την παιδαγωγική πράξη και όσο οι αντιφάσεις αυτές παραμένουν τόσο οξύνονται οι επαγγελματικές ενδορρολικές συγκρούσεις του εκπαιδευτικού, η ρευστότητα και το συγκεκριμένο του ρόλου του.

Στο συγκεκριμένο των παγκόσμιων ιδεολογικών ανακατατάξεων και αντιπαραθέσεων, οι απαιτήσεις μόρφωσης και αγωγής που προβάλλονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, οδηγούν σε διδακτικές και παιδαγωγικές αποφάσεις που στον απομονωμένο κοινωνικά και πολιτικά εκπαιδευτικό, επιφέρουν αυξημένες δυσκολίες και προβλήματα στην πραγμάτωση του ρόλου του (Κωνσταντινίδης Θ., 1997, 215-6).

Η αναζήτηση σταθερών εστιών πληροφόρησης, κατευθύνσεων παιδαγωγικής δράσης και γενικότερα η εξασφάλιση ενός πολυσύνθετου οπλοστασίου εναλλακτικών τρόπων αντίληψης και συμπεριφοράς, που κάνουν ευέλικτη τη στάση του, μετατρέπεται σε άμεσης προτεραιότητας στοχοθεσία για τον εκπαιδευτικό, που επιδιώκει να αναπτύξει μια προσωπική συμπεριφορά ρόλου και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας (Καψάλης Α., 2000, 492).

Οι παραπάνω διαστάσεις του ρόλου του σημερινού εκπαιδευτικού, αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον όταν συσχετίζονται με τη μετεξέλιξη του ελληνικού σχολείου σε περιβάλλον συνάντησης και αλληλεπίδρασης διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Η παρουσία μαθητών με διαφορετικό κοινωνικό, πολιτισμικό, μορφωτικό κεφάλαιο σε σχολεία που παραδοσιακά ήταν μονοεθνικά και μονοπολιτισμικά, εγείρει προβληματισμούς για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών τους, (π.χ. διγλωσσία), την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον και παράγοντες που επιδρούν σ' αυτήν, τις σχέσεις αλληλεπίδρασης με γηγενείς μαθητές και δασκάλους, την αναζήτηση κατάλληλου θεωρητικού πλαισίου και διαμόρφωση εκπαιδευτικού μοντέλου για την ικανοποίηση των νέων αιτημάτων. Συνεπώς το σύγχρονο σχολείο καλείται να ανταποκριθεί στο αίτημα της δημιουργίας συνθηκών απρόσκοπτης ανάπτυξης του συνόλου των μαθητών, να αναγνωρίσει την ισοτιμία των μελών της μαθητικής κοινότητας, να νομιμοποιήσει τη διαφορετικότητα της πολιτισμικής εμπειρίας, να την αξιολογήσει θετικά και να την ενσωματώσει λειτουργικά στην εκπαιδευτική πράξη.

Ο εκπαιδευτικός μέσα σ' αυτές τις συνθήκες έρχεται αντιμέτωπος με την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ρόλου του, με το ζήτημα της προσωπικής του επικοινωνίας με τους μαθητές, την ανάγκη εδραίωσης μορφών επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, ώστε να κατανοούν και να αποδέχονται ο ένας τον άλλο για να οδηγηθούν σταδιακά σε αλληλοσεβασμό και δημιουργική αλληλεπίδραση και συνύπαρξη, καλείται να αναζητήσει εναλλακτικές και διαφοροποιημένες παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές προκειμένου να ανταποκριθεί στις ποικιλόμορφες εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού της τάξης του. Αναδεικνύεται, λοιπόν, κεντρική φιγούρα στο πεδίο των εξελίξεων, καθώς ως εντολοδόχος του επίσημου κράτους μετουσιώνει σε παιδαγωγική πράξη την παιδαγωγική θεωρία και την ευρύτερη λογική που διέπει την εκπαιδευτική πολιτική, καλείται να εναρμονίσει τις προσωπικές του αντιλήψεις με τις αρχές της επιστημονικής θεωρίας, τις δομικές προϋποθέσεις του σχολικού ιδρύματος, τις θέσεις, τις αντιλήψεις και τα αιτήματα των διαφόρων κοινωνικών ομάδων (Κωνσταντινίδης Θ., 1997, 213-4).

1.3. Ο μηχανισμός της αντίληψης στην παιδαγωγική σχέση

Οποιαδήποτε ανάλυση των ανθρώπινων σχέσεων περιλαμβάνει τη διερεύνηση του μηχανισμού της αντίληψης που αποτελεί και την κινητήρια δύναμη της ανθρώπινης συμπεριφοράς προς το συνάνθρωπο. Η αντίληψη αφορά σε μια σύνθετη ψυχοπνευματική, οργανωμένη και ενεργητική λειτουργία κατά την οποία το άτομο, μέσω του συναισθήματος, της γνώσης και της κρίσης του επιλέγει, οργανώνει και αποκωδικοποιεί το σύνολο των πληροφοριών που δέχεται από το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον του, για να προβεί σε απόρριψη ή αποδοχή τους (Τσιπλητάρης Α., 1996, 162, Μπέλλας, Θ., 1985, 99).

Πρόκειται για έναν καθαρά προσωπικό τρόπο αντίδρασης στα εξωτερικά ερεθίσματα, που αντανακλάται στις συμπεριφορές του ατόμου και καθορίζεται από τους έμφυτους νόμους «της ομοιότητας», «της εγγύτητας», «της κλειστότητας», «της καλής συνέχειας», «της συμμετρίας», «της καλής μορφής», τους οποίους έχει αναλυτικά περιγράψει η θεωρία της ψυχολογίας της μορφής (Γεώργας Δ., 1990, 195).

Βασικός μηχανισμός της αντιληπτικής λειτουργίας είναι η επιλογή μιας σειράς συγκεκριμένων πληροφοριών από ένα ευρύτερο σύνολο στοιχείων, με βάση είτε

προσωπικά κριτήρια όπως οι προσδοκίες, τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες του ατόμου, είτε τα γνώρισματά του ίδιου του ερεθίσματος. Στη συνέχεια μαζί με την επιλεκτική αυτή αντίδραση στα εξωτερικά ερεθίσματα, ενεργοποιείται η διαδικασία αξιολογικής οργάνωσης των δεδομένων με την οποία το υποκείμενο, βασιζόμενο στην ικανότητα ερμηνείας των δεδομένων και εξαγωγής συμπερασμάτων, δίνει νόημα στις προσλαμβανόμενες πληροφορίες και οργανώνει τη δράση του (Καλαντζή-Αζίζι Α., 1996, 11-12).

Ένα επιπλέον στοιχείο που σχετίζεται με την οργάνωση της αντίληψής μας απέναντι στους άλλους είναι η διαδικασία απόδοσης ποιοτικών χαρακτηριστικών ή ακόμη και κινήτρων ή προθέσεων. Αποδίδουμε στον άλλο ένα κεντρικό γνώρισμα ή ένα σύνολο χαρακτηριστικών γνωρισμάτων με κάποιο βαθμό συμφωνίας, όπου επικεντρωνόμαστε για να περιγράψουμε και να αναλύσουμε την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του.

Πρωτοποριακές προς αυτή την κατεύθυνση υπήρξαν οι πειραματικές προσπάθειες των Asch (1946) και Kelley (1952) που μελέτησαν πως επηρεάζεται η αντίληψη μας για τα πρόσωπα από μερικές περιφερειακές ιδιότητές τους που μπορεί να εκλαμβάνονται ως κεντρικές και πως η αλλαγή ενός στοιχείου της προσωπικότητας του άλλου μπορεί να αλλάξει τη συνολική εντύπωσή μας για το πρόσωπο αυτό. (Κοσμόπουλος Α., 1990, 457, Γεώργας Δ., 1990, 197-9, Καλαντζή-Αζίζι Α., 1996, 14-5)

Σε κάθε περίπτωση, λοιπόν, ανθρώπινης αλληλεπίδρασης οι μετέχοντες ερμηνεύουν τις πληροφορίες που φτάνουν σ' αυτούς, τις φιλτράρουν και κάνουν συσχετίσεις των νέων δεδομένων με στόχο να τα εντάξουν σε κάποια οικεία πλαίσια (πολιτιστικά, κοινωνικά). Αυτά τα πλαίσια συνιστούν «ερμηνευτικά σχήματα» κατά τον Schutz, (Κοσμόπουλος Α. 1990, 455, Καλαντζή-Αζίζι Α. 1996, 13), τα οποία είτε τα μοιράζονται με όλα τα μέλη του πολιτισμού τους, ή του ειδικού περιβάλλοντος τους, είτε έχουν χαρακτήρα ατομικό και συμβάλλουν ώστε τα υποκείμενα μιας σχέσης, να οργανώνουν και να τοποθετούν τα ερεθίσματα μέσα σε έτοιμα από πριν σχήματα, προκειμένου να τα κατανοήσουν και να τους προσδώσουν αξία και περιεχόμενο.

Διαφαίνεται λοιπόν, ότι στο πλαίσιο της θεμελιακής ανθρώπινης ανάγκης για γνωστική οργάνωση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, με στόχο την τοποθέτηση και κατάλληλη προσαρμογή στη δεδομένη πραγματικότητα, λειτουργεί ένας μηχανισμός κατηγοριοποίησης, με τον οποίο δημιουργούνται διακριτές ομάδες

ομοιογενών ερεθισμάτων, είδη τυπολογιών, όπου εντάσσονται τα ποικίλα ερεθίσματα που προσλαμβάνει το άτομο (Μπέλας Θ., 1985, 100-1, Postic M., 1995, 118, Καλαντζή-Αζίζι Α., 1996, 20).

Ωστόσο, αυτή η κατηγοριοποίηση των προσώπων, ή των κοινωνικών καταστάσεων εξελίσσεται συχνά σε αξιολογική διαδικασία με έντονη συγκινησιακή διάσταση που οδηγεί σε «διχοτομική απλούστευση» των δεδομένων και στη δημιουργία στερεοτυπικών εικόνων στη θέση των χαρακτηριστικών του άλλου (Postic M., 1995, 119) Ο στερεότυπος αποδίδει έτοιμα από πριν χαρακτηριστικά που ανταποκρίνονται μερικώς ή καθόλου στην πραγματικότητα, δε λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές διαφορές, αποτελούν υπεραπλουστεύσεις των γεγονότων και προστάδιο της δημιουργίας προκαταλήψεων (Καλαντζή-Αζίζι Α., 1996, 22-23, Κοσμόπουλος Α., 1990, 459).

Ανάλογα, λοιπόν, και στην παιδαγωγική σχέση η κατηγοριοποίηση του μαθητή από το δάσκαλό του αποδεικνύεται πολύ επισφαλής ιδιαίτερα, αν τα κατηγορικά σχήματα είναι αυστηρά, αμετάβλητα και άκαμπτα, καθώς τότε παρεμποδίζουν την αλληλεπίδραση και συνεργασία.

Ο M. Postic (1995, 118-120) αναφέρεται σε έρευνες που αποκαλύπτουν τις κατηγοριοποιήσεις των δασκάλων σε βάρος παιδιών χαμηλότερων στρωμάτων ή παιδιών μεταναστών. Ο συγγραφέας σχολιάζοντας ότι η κατηγοριοποίηση του μαθητή μεταφράζεται σε μια εκ των προτέρων άρνηση της μετάβασής του σε διαφορετική κατάσταση από εκείνη που τον εγκλωβίζει ο δάσκαλος του, επιχειρεί ουσιαστικά να καταδικάσει την απουσία γνήσιας επικοινωνίας μεταξύ τους, την αδυναμία του εκπαιδευτικού να συλλαμβάνει αυτό που δυνάμει φέρει ο μαθητής, καθώς και την ανελαστικότητά του να αποδέχεται την ιδιαιτερότητα και τη διαφορετικότητα του μαθητή και να τον σέβεται ακριβώς για αυτά τα χαρακτηριστικά που έχει και είναι δηλωτικά της ταυτότητάς του.

1.4. Ο μηχανισμός των προσδοκιών και η επίδραση τους στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση

Έγινε ήδη κατανοητό από τα παραπάνω ότι στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης στην τάξη ο εκπαιδευτικός σχηματίζει πρωτογενείς εντυπώσεις που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της γενικής εικόνας για κάθε έναν από τους μαθητές του. Οι

πληροφορίες που αξιοποιεί προκειμένου να σχηματίσει την εικόνα για τους μαθητές του αντλούνται, σύμφωνα με τον Goffman, από το λεγόμενο «προσωπικό μέτωπο του μαθητή» (pupil's personal front), το σύνολο δηλαδή των χαρακτηριστικών που συνοδεύουν το μαθητή μόνιμα, όπως είναι η κοινωνική του θέση, το φύλο, η φυλή, η εθνικότητα, η ομιλία, η επίδοση, η εμφάνιση, η ενδυμασία, η στάση του σώματος κ.τ.λ.. Με βάση αυτά τα στοιχεία ο εκπαιδευτικός ταξινομεί τους μαθητές και τους εντάσσει σε στερεοτυπικές κατηγορίες που ενισχύουν τα στερεότυπα των μαθητών (Τζαρτζάκη-Γκούντρα Αικ., 1995, 111-2).

Σ' αυτό το σημείο που γίνεται συνείδηση το αναπόφευκτο της αντιληπτικής λειτουργίας στην παιδαγωγική σχέση, γεννιούνται περαιτέρω προβληματισμοί αναφορικά με τη δύναμη των αντιλήψεων του εκπαιδευτικού α) να επηρεάζουν τη συμπεριφορά του, τη σχέση και την επικοινωνία με τους μαθητές, β) να διαμορφώνουν τις προσδοκίες του για τη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών.

Αυτή η δύναμη επιρροής της αντίληψης αναδεικνύεται μέσα από τον κοινωνικο/ψυχολογικό μηχανισμό της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» (self-fulfilling prophecy) που ανέλυσε ο Robert Merton (1949) και ο οποίος σχολιάζει ότι «εκείνο που μετράει στην ανθρώπινη συμπεριφορά δεν είναι τόσο πολύ η αντικειμενική φυσιολογία της κατάστασης, αλλά ο τρόπος με τον οποίον αντιλαμβανόμαστε ή ορίζουμε τις καταστάσεις» (Κοσμόπουλος Α., 1990, 459).

Η λειτουργία των προσδοκιών ως μηχανισμός «αυτοεκπληρούμενης προσδοκίας» σε ποικίλα κοινωνικά περιβάλλοντα, κεντρίζει το ερευνητικό ενδιαφέρον κατά τη δεκαετία του '60, κυρίως σε κοινωνικούς επιστήμονες, που επιδιώκουν να συνδέσουν το μηχανισμό της με τις οικονομικές και κοινωνικές σχέσεις των ομάδων και τη συμπεριφορά των μειονοτήτων, κυρίως των νέγων (Τζαρτζάκη-Γκούντρα Αικ., 1995, 103).

Το ενδιαφέρον σταδιακά στράφηκε στην επίδραση των προσδοκιών του εκπαιδευτικού στην υψηλή ή χαμηλή επίδοση των μαθητών, με περισσότερο γνωστή την εργασία των Robert Rosenthal και Lenore Jacobson «*Pygmalion in the classroom*», «*Πυγμαλίων στη σχολική τάξη*» (1968). Βασική αρχή τους ήταν ότι οι «προσδοκίες για τη συμπεριφορά κάποιου ατόμου μπορεί να λειτουργήσουν ως αυτοεκπληρούμενες προφητείες» γεγονός που στην παιδαγωγική σχέση σημαίνει ότι οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού για την απόδοση των μαθητών λειτουργούν ως «αυτοεκπληρούμενες προρρήσεις» που κατευθύνουν τη συμπεριφορά του έτσι ώστε να δημιουργούνται πολλές πιθανότητες επαλήθευσής τους (Μπασέτας Κ., 1999, 15).

Οι ερευνητές διεξήγαγαν την έρευνα τους σε ένα δημόσιο δημοτικό σχολείο με μαθητές χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, τους οποίους κατηγοριοποίησαν με αυθαίρετα κριτήρια ως προς το νοητικό τους πηλίκο και παρουσίασαν στους δασκάλους τους τις σχετικές κατηγοριοποιήσεις, επιδιώκοντας να τους δημιουργήσουν μόνο θετικές προσδοκίες για την ικανότητα των μαθητών να πετύχουν υψηλές επιδόσεις.

Το πείραμα επαλήθευσε τις υποθέσεις τους και απέδωσε το αποτέλεσμα των προσδοκιών, «το αποτέλεσμα του Πυγμαλίωνα» (*Pygmalion effect*), στο δάσκαλο και την ποιότητα των προσδοκιών του, οι οποίες επηρεάζουν την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων του με τους μαθητές καθώς και την επίδοσή τους (Μπασέτας Κ., 1999, 18).

Οι Brophy και Good και άλλοι ερευνητές έδωσαν, στη συνέχεια, περισσότερα στοιχεία για το φαινόμενο της συμμεταβολής της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού ταυτόχρονα με τις προσδοκίες του και κατέληξαν στο τρίπτυχο «προσδοκία-συμπεριφορά-επίδοση» (Τζαρτζάκη-Γκούντρα Αικ., 1995, 106). Οι προσδοκίες επιδρούν στη συμπεριφορά του δασκάλου και κοινοποιούνται μέσω της αλληλεπίδρασής κατά τη διδακτική διαδικασία στους μαθητές, οι οποίοι ανάλογα με τις συνθήκες προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους έτσι ώστε να επιβεβαιώνουν τελικά τις προβλέψεις του δασκάλου.

Πώς όμως μεταφράζονται οι διδασκαλικές προσδοκίες σε συγκεκριμένες μαθητικές συμπεριφορές; Απάντηση στο ερώτημα δίνει το μοντέλο των Brophy/Good σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτικός σχηματίζει τις πρώτες εντυπώσεις για κάθε μαθητή και κάνει προβλέψεις για την επίδοση και τη συμπεριφορά του. Οι προσδοκίες του για κάθε παιδί διαφοροποιούνται, επομένως και η συμπεριφορά του είναι ανάλογη. Με έμμεσο ή άμεσο τρόπο κοινοποιεί τις προσδοκίες του με αποτέλεσμα να επηρεάζει τα συναισθήματα, την αυτοαντίληψη, τα κίνητρα και τελικά την προσπάθεια του μαθητή. Ο μαθητής με τη δική του συμπεριφορά «απαντά» στις προβλέψεις του δασκάλου, επιβεβαιώνοντάς τις σε ένα φαύλο κύκλο, η έξοδος από τον οποίο φαντάζει αδύνατη αν ο δάσκαλος εμμένει άκαμπτα και ανελαστικά στις προβλέψεις του και αν οι μαθητές δεν ενεργοποιούν τις προσωπικές τους αντιστάσεις.

Η δύναμη επιρροής των αντιλήψεων και των προσδοκιών του δασκάλου ενισχύεται επιπλέον από το γεγονός ότι συμπεριλαμβάνεται στους «σημαντικούς άλλους» (*significant others*), στα πρόσωπα κύρους της ζωής του παιδιού, που με τις

αντιλήψεις και τη συμπεριφορά του επιδρά στο σχηματισμό της «εικόνας του εγώ», της αυτοαντίληψης, κατά συνέπεια και της επίδοσής του (Ματσαγγούρας Η., 2001,44, Κοσμόπουλος Α., 1990, 460-1).

Η επιρροή του δασκάλου είναι καθοριστική για τους μαθητές μικρότερης ηλικίας και σε παιδιά μειονοτήτων με χαμηλή κοινωνική θέση (Rampau E., Singh M., Didyk J., 1984). Για διαφοροποίηση των προσδοκιών και της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές με βάση το φύλο, τη φυλή, την κοινωνική τους τάξη, καθώς και για τη διαμόρφωση χαμηλότερων προσδοκιών σε βάρος των μειονοτικών μαθητών, κάνουν λόγο οι Baron, Tom, Cooper, (Collnick M. D., Chinn C. Ph., 1994), καθώς και ο Proctor (1984). Ο Μάρκου (1996, 29) επίσης αναφερόμενος στην ελληνική πραγματικότητα σχολιάζει ότι «οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους παλινοστούντες μαθητές είναι κατά κανόνα χαμηλές».

Ο Postic (1995, 122-4) αναφέρεται σε δυο περιοχές του θέματος των προσδοκιών των εκπαιδευτικών που δικαιολογούν τη διαφορεική στάση ως προς τις προσδοκίες που τρέφουν προς τους μαθητές τους.

Συγκεκριμένα, σχολιάζει τη λειτουργία κοινωνιολογικών μεταβλητών, που αφορούν στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο προσδιορίζονται οι προσδοκίες για τους μαθητές των χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων. Βασική παράμετρος στο μηχανισμό των προσδοκιών, είναι η παράσταση για τους γονείς του παιδιού και η κατηγοριοποίηση τους με βάση το μορφωτικό τους επίπεδο, το επάγγελμα, την κοινωνική θέση και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Ο μαθητής, λοιπόν, αμέσως μόλις έρθει σε επικοινωνία με το δάσκαλό του, κατηγοριοποιείται με κριτήριο την κοινωνική καταγωγή και τη γλωσσική ικανότητα, λεξιλόγιο /σύνταξη. Η γλώσσα λοιπόν, του μαθητή και των γονέων του επιδρά στην ποιότητα –ευμενείς, δυσμενείς- των προσδοκιών του δασκάλου (Postic M., 1995, 122).

Πρόκειται δηλαδή για την ψυχοκοινωνιολογική μεταβλητή της «ετικέτας» που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και την ανάλογη επίδοση που αναμένουν. Για μαθητές ίσου νοητικού επιπέδου αλλά χαμηλότερου κοινωνικού και οικονομικού στρώματος οι προβλέψεις είναι στο σύνολό τους δυσμενέστερες.

Τα επιστημονικά δεδομένα υπήρξαν εξίσου ενδιαφέροντα στο επίπεδο της διαφοροποίησης της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού προς την επικοινωνία και τον τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών με υψηλές και χαμηλές προσδοκίες. Οι «καλοί» μαθητές, όσοι δηλαδή περιβάλλονται από θετικές προσδοκίες, επιβραβεύονται

περισσότερο για τις επιτυχημένες προσπάθειες τους και δέχονται τις λιγότερες επικρίσεις για τις λανθασμένες απαντήσεις τους.

Οι «αδύνατοι» μαθητές με τις χαμηλότερες προσδοκίες, έχουν συνήθως λιγότερο χρόνο στη διάθεση τους να απαντήσουν και η υποβοήθηση από τον εκπαιδευτικό για να εντοπίσουν οι ίδιοι τα λάθη τους και να επανορθώσουν, είναι μικρότερη. Τα λάθη τους διορθώνονται αμέσως, συχνά σε συνδυασμό με κάποιο αρνητικό σχόλιο που αποβαίνει ολέθριο για το μαθητή.

Σε κάποιες περιπτώσεις επίσης οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να επικοινωνούν περισσότερο με τους «καλούς» μαθητές και να τους διδάσκουν περισσότερα, γεγονός που πιθανότατα μπορεί να εκδηλωθεί και στη μη λεκτική επικοινωνία, με την οπτική επαφή ή την κίνηση του σώματος. Σε ακραίες καταστάσεις οι «αδύνατοι» μαθητές απομονώνονται στα τελευταία θρανία, αγνοούνται και δεν τους παρέχεται κανένα κίνητρο για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι διαμορφώνεται στην τάξη κλίμα πόλωσης, με τους «καλούς» μαθητές να βελτιώνονται σταθερά και τους «αδύνατους» να ολισθαίνουν (Μπασέτας Κ., 1999, 21, Postic M., 1995, 121).

Οι προσπάθειες αιτιολόγησης αυτών των επιλογών συμπεριφοράς και επικοινωνίας του εκπαιδευτικού οδηγούν αναπόφευκτα και στην ύπαρξη ψυχολογικού ερείσματος, την προσωπική ανάγκη του να βιώνει αίσθημα επιτυχίας και ικανοποίησης από το διδακτικό του έργο (Καυάλης Α., 2000, 516, Μπασέτας Κ., 1999, 22-24, Πυργιωτάκης Ι., 1983, 67,82, Postic M., 1995, 122).

Καταλήγοντας κρίνεται σκόπιμο να σχολιάσουμε ότι πλήθος άλλων ερευνών την τελευταία εικοσαετία γύρω από το μηχανισμό της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» και τη δύναμη των προσδοκιών του εκπαιδευτικού, άλλοτε επιβεβαίωσαν και άλλοτε όχι τις αρχικές υποθέσεις.

Σήμερα μια περισσότερο μετριοπαθής στάση επιβάλλει σκεπτικισμό σχετικά με την αποκλειστικότητα της δύναμης επιρροής των προσδοκιών του εκπαιδευτικού και τις τοποθετεί μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο παραγόντων που ευθύνονται για την παιδαγωγική αλληλεπίδραση και την επίδοση των μαθητών.

Κεφάλαιο 2^ο : Παιδαγωγική σχέση και επικοινωνία

2.1 Γενικά γνωρίσματα της ανθρώπινης επικοινωνίας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Η σχολική τάξη είναι μια πολυδιάστατη ομάδα ατόμων, ένα σύστημα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, που λειτουργεί μέσα σ' ένα συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο και προσδιορίζεται από τη συμμετοχή διαφορετικών ως προς τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, τις ικανότητες προσώπων, που αναλαμβάνουν διαφοροποιημένους ρόλους και η δράση τους συντονίζεται στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης περίπτωσης, το μάθημα, τη διδασκαλία. Στην ομάδα αυτή ενεργοποιούνται διαδικασίες μάθησης, διαμορφώνονται διαπροσωπικές σχέσεις, δίκτυα επικοινωνίας, πραγματοποιείται αλληλεπίδραση, με απώτερο στόχο την κοινωνικοποίηση, την κατάκτηση γνωστικών στόχων και την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή.

Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης, αποτελεί βασικό γνώρισμα της αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο του παιδαγωγικού γίνεσθαι. Πρόκειται για τη διαδικασία μεταβίβασης και αμοιβαίας ανταλλαγής μηνυμάτων μεταξύ ατόμων, ενώ κατά τον R. Spitz επικοινωνία συμβαίνει όταν συνειδητά ή όχι το άτομο εκφράζεται και ασκεί επιρροή στην αντίληψη, τη σκέψη και το συναίσθημα του άλλου (Τσιπλητάρης Α., 1996, 23). Γλωσσικά και μη γλωσσικά σύμβολα επιστρατεύονται για την επίτευξη της επικοινωνίας στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, με προεξάρχοντα ωστόσο το γραπτό και προφορικό λόγο, σύμβολα που οδηγούν στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων που διακινούνται ανάμεσα στον πομπό και το δέκτη.

Η ανθρώπινη επικοινωνία υπήρξε αντικείμενο επεξεργασίας και ανάλυσης από τον Watzlawick (1969) και τους συνεργάτες του οι οποίοι προσδιόρισαν ανάμεσα στα άλλα και πέντε γενικά χαρακτηριστικά γνωρίσματά της, τα οποία αναμφίβολα υπάρχουν και στην επικοινωνία εκπαιδευτικού- μαθητών στο πλαίσιο του «*μαθήματος*». Συγκεκριμένα:

- * Η επικοινωνία είναι αναπόφευκτη μεταξύ ατόμων που βρίσκονται στον ίδιο περιβάλλοντα χώρο και αναπτύσσουν πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση.
- * Η επικοινωνία προσδιορίζεται από τις διαστάσεις της σχέσης και του περιεχομένου. Σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση υπάρχει μια μορφή κοινωνικής σχέσης που λειτουργεί ως προϋπόθεση για το περιεχόμενό της, το οποίο αν

αποκοπεί από το πλαίσιο της σχέσης αυτής χάνει το συγκεκριμένο νόημα του, επομένως «η σχέση συνιστά ένα επίπεδο μεταεπικοινωνίας» όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Γκότοβος (1999), δηλαδή το περιεχόμενο της επικοινωνίας υπάρχει πάντα σε συνάρτηση με το είδος της σχέσης.

- * «Η επιλεκτική αντίληψη της ακολουθίας ορισμένων γεγονότων στο πλαίσιο της επικοινωνίας», κατά τον Watzlawick, (1969) η οποία επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα πρόσωπα αντιλαμβάνονται και βιώνουν τη σχέση τους. Συχνά οι σχέσεις κλονίζονται αν οι μετέχοντες επιμένουν ο καθένας στην προσωπική του αντίληψη, οδηγούμενοι έτσι σε έναν επικοινωνιακό φαύλο κύκλο και συγκρούσεις, γεγονός ιδιαίτερα συχνό στο χώρο του σχολείου.
- * Η επικοινωνία είναι συμμετρική ή συμπληρωματική ανάλογα με το είδος της σχέσης. Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή είναι συμπληρωματική και ασύμμετρη, καθώς βασίζεται στη διαφορά και την ανισότητα μεταξύ των μετεχόντων όσον αφορά στην κατανομή των αρμοδιοτήτων, με κυριαρχική παρουσία και αυξημένη εξουσία αυτή του εκπαιδευτικού (Γκότοβος Α., 2000, 64).

Η παιδαγωγική επικοινωνία και η γλωσσική αλληλεπίδραση πραγματοποιούνται με σαφή προσανατολισμό σε συγκεκριμένους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους, τους οποίους ορίζει η επίσημη πολιτεία και η διδασκαλία είναι το μέσο για την επίτευξη των στόχων αυτών (Γκότοβος Α., 1999, 63).

Τα δίκτυα επικοινωνίας μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας ουσιαστικά αντανακλούν το ευρύ πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και τα οποία επηρεάζονται και εκφράζουν σε σημαντικό βαθμό τη σύνθεση και τη δομή της ομάδας, την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, τις μεθόδους που εφαρμόζει, το στυλ διδασκαλίας, τις στάσεις και τις αντιλήψεις του (Μπέλλας Θ., 1985, 421).

Στα στοιχεία που αναπόσπαστα συνδέονται με την επικοινωνία συμπεριλαμβάνεται η *χωροθετική διάταξη* της τάξης, στοιχείο που σύμφωνα με τις έρευνες του Α. Bavelas (1952) επιδρά στην απόδοση των μελών της ομάδας, στο βαθμό ικανοποίησης που νιώθουν από την ατομική ή συλλογική προσπάθεια στην τάξη στις διαπροσωπικές σχέσεις και τη συχνότητα της επικοινωνίας. Το σχήμα της αίθουσας καθώς και οι μορφές της διάταξης των μαθητών σ' αυτήν, προδίδει μια γενικότερη παιδαγωγική αντίληψη (δασκαλοκεντρική, γνωσιοκεντρική, μαθητοκεντρική), λειτουργεί συμβολικά στη συνείδηση του παιδιού και μαρτυρεί την

ιεράρχηση των status στο σχολείο (Μπέλλας Θ., 1985, 427, Κοσμόπουλος Α., 1990, 351, Ματσαγγούρας Η., 2001, 85-92, Καψάλης Α., 2000, 461-2).

Οι έρευνες των Η. J. Leavitt και Α. Bavelas (1973) πάνω στις δυνατότητες επικοινωνίας μικρών ομάδων έδωσαν μια σχηματοποιημένη κατάταξη, στην οποία διακρίνεται η ύπαρξη ή όχι κεντρικών θέσεων, ο ρόλος των μελών της ομάδας στο δίκτυο αλληλεπίδρασης (Μπέλλας Θ., 1985, 433). Ο Καψάλης (2000, 461-2) κάνει λόγο για την ύπαρξη «ζώνης δράσης» (action zone) που αναπτύσσεται στις μπροστινές και κεντρικές θέσεις της αίθουσας, όπου διαδραματίζεται το κύριο μέρος της γλωσσικής επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων των μελών της σχολικής τάξης.

2.2 Το δίκτυο της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη

Η θεωρητική ανάλυση που ακολουθεί υποστηρίζει τη μεθοδολογική επιλογή στην παρούσα εργασία να καταγραφούν και να αναλυθούν μόνο οι λεκτικές αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών και μαθητών του ερευνητικού δείγματος.

Το σχολείο αποτελεί τον κοινωνικό χώρο όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τον κόσμο -κοινωνικό, φυσικό, πολιτισμικό- όχι όμως μέσα από την άμεση εμπειρία, αλλά μέσα από τη συμβολική παρουσίασή του, τις αναφορές που κατασκευάζονται με τη γλώσσα. Επομένως οι μαθητές αποκτούν μια διαμεσολαβημένη εμπειρία του περιβάλλοντος, στοιχείο που αποτελεί άλλωστε βασική δυνατότητα της ανθρώπινης γλώσσας και το οποίο αξιοποιείται πλήρως από το σχολικό θεσμό.

Η γλωσσική αλληλεπίδραση στην αίθουσα διδασκαλίας οριοθετείται ως προς τις άλλες μορφές επικοινωνίας, καθώς πρόκειται για μια ειδική μορφή τυπικής, οργανωμένης επικοινωνίας που αξιοποιεί το γλωσσικό κώδικα, παίρνει τη μορφή προφορικού ή γραπτού λόγου, έχει συγκεκριμένους στόχους και περιεχόμενο, (Ευαγγελόπουλος Σπ., 1998β, 25) συνοδεύεται από παραγλωσσικά φαινόμενα τα οποία παρέχουν επιπλέον πληροφορίες για τους μετέχοντες στην αλληλεπίδραση και τη μεταξύ τους σχέση.

Μέσα στη σχολική τάξη, λοιπόν, η γλώσσα είναι ο κύριος άξονας των δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού και μαθητών, ο βασικός διάυλος της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Το ελληνικό σχολείο μάλιστα χαρακτηρίζεται ως

«λογοκεντρικό», ακριβώς λόγω της έκτασης της χρήσης του λόγου, καθώς και της σημασίας που του αποδίδεται, ως φορέα σχολικής διαπαιδαγώγησης (Γκότοβος Α., 2000, 73).

Η γλωσσική χρήση, από την πλευρά του μαθητή, είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη συμμετοχή του στο μάθημα, την αντίληψη δηλαδή όσων εκθέτει ο δάσκαλος και τη δυνατότητα προσωπικής έκφρασης σκέψεων και θέσεων στην τάξη. Λειτουργεί ως δείκτης συμμετοχής στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση, συμμετοχή η οποία αξιολογείται μέσα στο σχολείο και οδηγεί ουσιαστικά στην αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή. Γι' αυτό είναι σημαντικό να γνωρίζουμε τις δυνατότητες με τις οποίες έρχονται οι μαθητές στο σχολείο, καθώς και ποιες δυνατότητες τους παρέχει η διδασκαλία για την ανάπτυξη της γλωσσικής τους ικανότητας (Μπέλλας, Θ., 1985,429).

Οι διαπιστώσεις αυτές αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην περίπτωση της σχολικής φοίτησης πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων μαθητών, όπως και στο σημερινό ελληνικό σχολείο, στους οποίους ο βαθμός γνώσης της δεύτερης γλώσσας, της κοινωνίας υποδοχής, επηρεάζει κατά πολύ την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση της εικόνας τους στην τάξη, της αντίληψη και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών γι' αυτούς, λειτουργεί ως κριτήριο κατηγοριοποίησης τους (αδύναμοι-καλοί μαθητές) και εμπλοκής τους σε συγκεκριμένα δίκτυα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.

Γνωστή υπήρξε άλλωστε η «*υπόθεση του ελλείμματος*» θεωρία που διατυπώθηκε από τον Basil Bernstein, ο οποίος εξετάζοντας τις διαφορές στη γλωσσική χρήση των παιδιών των κατώτερων και μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων έκανε λόγο για «*περιορισμένο κώδικα*» και «*επεξεργασμένο κώδικα*», ορίζοντας έτσι τις γλωσσικές στρατηγικές των διαφορετικών κοινωνικών και οικονομικών στρωμάτων. Οι μαθητές που προέρχονται από τα κατώτερα στρώματα, ως αποτέλεσμα της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας της οικογένειας, χαρακτηρίζονται από ένα είδος «*γλωσσικής αποστέρησης*» καθώς ο λόγος τους διακρίνεται κυρίως από τα «*ειδικά-συγκεκριμένα*» νοήματα, στοιχείο που ερμηνεύεται ως «*έλλειμμα*», το οποίο αφενός μεν περιορίζει τις δυνατότητες σχολικής επιτυχίας αφετέρου δε πρέπει να αντιμετωπιστεί στη λογική των αντισταθμιστικών μέτρων. Σύμφωνα με τις θέσεις του Bernstein ο «*επεξεργασμένος*» κώδικας είναι πιο λειτουργικός από τον «*περιορισμένο*» και δημιουργεί μεγαλύτερες δυνατότητες επιτυχίας τόσο μέσα στο σχολείο όσο και γενικότερα στην κοινωνική ζωή (Γκότοβος Α., 2000,89).

Όταν, λοιπόν, υπάρχει διάσταση ανάμεσα στον κοινωνικό περίγυρο, την πολιτισμική ταυτότητα του μαθητή και το σχολείο, ο μαθητής εμφανίζεται χωρίς την απαιτούμενη εξοικείωση με τα κριτήρια αποδοχής και απόρριψης της γλωσσικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη, ούτε και με τους κοινωνιογλωσσικούς κανόνες που ισχύουν σ' αυτήν. Σ' αυτήν την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί συχνά προχωρούν σε ένα είδος στιγματισμού των μαθητών χαρακτηρίζοντας τη γλωσσική τους χρήση ως «φτωχή» και καταφεύγοντας σε γενικευτικού τύπου κρίσεις όπως χαμηλό γνωστικό επίπεδο μαθητή, υστέρηση αυτών των μαθητών σε σχέση με τους συμμαθητές τους.

Οι θέσεις αυτές του Bernstein δέχτηκαν έντονη κριτική, γιατί επιτρέπουν τη θεώρηση της γλώσσας του μη προνομιούχου παιδιού ως κατώτερης και αρνούνται κατά συνέπεια το σεβασμό και την αποδοχή της, ως εμπόδιο στην άρση της γλωσσικής ανισότητας. Από τους κυριότερους επικριτές των θέσεων αυτών ο Labov, τονίζει ότι «ο μύθος της *γλωσσικής αποστέρησης* είναι ιδιαίτερα επικίνδυνος, επειδή αποσπά την προσοχή από τα πραγματικά ελαττώματα του εκπαιδευτικού μας συστήματος και τη στρέφει σε φανταστικά ελαττώματα του παιδιού».

Επειδή ωστόσο η άσκηση στο λεγόμενο «*επεξεργασμένο κώδικα*» είναι απαραίτητη για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως τμήμα του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, οι μαθητές οφείλουν να εξοικειωθούν μαζί του, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι η καινούρια γλωσσική εμπειρία θεωρείται ανώτερη και χωρίς η πρωτογενής γλώσσα τους να απειλείται από στιγματισμό στο σχολείο, αλλά αντίθετα να αντιμετωπίζεται ως αφετηριακό σημείο για την άσκησή τους στο νέο γλωσσικό περιβάλλον.

Η ανάγκη απόκτησης επάρκειας στη χρήση της επίσημης γλώσσας εμφανίζεται ιδιαίτερα επιτακτική για τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, στο βαθμό που επιθυμούν την ενσωμάτωσή τους στην επίσημη επικοινωνία όπου επικρατεί ο κυρίαρχος γλωσσικός κώδικας (Γκότοβος Α. , 2000, 94).

Καταλήγοντας, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε σε κείνους τους στοιχειώδεις κανόνες στους οποίους τελικά υπόκειται η γλωσσική χρήση των μαθητών στην τάξη, με δεδομένη την κεντρικότητα του ρόλου του δασκάλου και την προσήλωση στο σχολικό εγχειρίδιο. Ο πρώτος κανόνας αφορά στην υποχρεωτική συμφωνία, την ομοιογένεια και ομοιομορφία των μαθητικών αντιδράσεων - απαντήσεων στις ερωτήσεις των δασκάλων, στο πλαίσιο της παραδοσιακής παιδαγωγικής αντίληψης που θεμελιώνει την αυθεντία και την κυριαρχία του δασκάλου στον περιορισμό της δυνατότητας άσκησης κριτικής, αμφισβήτησης και διαφοροποίησης των μαθητών. Ο

κανόνας της ασύμμετρης αναφοράς προσδιορίζει τη διαφορετική μορφή της γλωσσικής χρήσης του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές και των μαθητών προς τους δασκάλους τους. Τέλος, ο κανόνας προσδιορισμού του ομιλητή αναφέρεται στον κεντρικό ρόλο του δασκάλου που ρυθμίζει τη γλωσσική χρήση κατά τη διδασκαλία, θέτοντας κανόνες που ο μαθητής πρέπει να εφαρμόσει στη οργάνωση της γλωσσικής του συμπεριφοράς στην τάξη, κανονίζει ποιος θα μιλήσει, πότε, για ποιο θέμα κ.τ.λ. (Γκότοβος Α., 2000, 83-84).

Η ανάλυση της γλωσσικής αλληλεπίδρασης στην αίθουσα διδασκαλίας δεν μπορεί να εξαντληθεί στη γλωσσική συμπεριφορά του μαθητή, αλλά οπωσδήποτε απαιτεί να στραφεί το ενδιαφέρον και στη γλωσσική χρήση του εκπαιδευτικού, που κατέχει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην παιδαγωγική επικοινωνία.

Ήδη από τη δεκαετία του 1930 σημειώνονται οι πρώτες ερευνητικές προσπάθειες στο πεδίο της γλωσσικής χρήσης του δασκάλου και τονίζεται η αντιπροσωπευτικότητά της για την καθολική συμπεριφορά του στο μάθημα. Η μελέτη των γλωσσικών ανταλλαγών στην τάξη αναδεικνύει τον κεντρικό ρόλο του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της επικοινωνίας, καθώς έχει στη διάθεσή του το μεγαλύτερο ποσοστό του συνολικού χρόνου επικοινωνίας και είναι αυτός που καθορίζει, ελέγχει, αξιολογεί το σύνολο των υπόλοιπων διδακτικών ενεργειών (Μπέλλας Θ., 1985, 428-432).

Το είδος και ο όγκος των παρεμβάσεων του εκπαιδευτικού κατά την καθημερινή διδακτική πράξη εμφανίζουν διακυμάνσεις, που προκαλούνται από παράγοντες όπως το διδασκόμενο γνωστικό αντικείμενο, η κατεύθυνση των μηνυμάτων του, αν απευθύνεται δηλαδή σε όλη την τάξη ή σε μεμονωμένους μαθητές, καθώς και η ταυτότητα των μαθητών- ακροατών του. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί έχουν μια ορισμένη αντίληψη για τα διάφορα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος καθώς και για επιμέρους ενότητες, άλλες τις θεωρούν σημαντικές ενώ άλλες όχι, επομένως συναφείς είναι οι γλωσσικές χρήσεις τους κατά τη διδασκαλία. Ανάλογες διαφοροποιήσεις στη γλωσσική συμπεριφορά τους επηρεάζονται από την αξιολογική θέση των μαθητών και τη δική τους αντίληψη γι' αυτούς. Έτσι η ενθάρρυνση, η υποκίνηση, η παροχή περισσότερων ευκαιριών, εμπεριέχονται στον τρόπο με τον οποίο απευθύνονται στους «καλούς» μαθητές, τους οποίους επηρεάζουν θετικά ως προς τη διαμόρφωση της αυτοεικόνας τους, ενώ η αρνητική κριτική, η απαίτηση για αυξημένη πειθαρχία, η παροχή λιγότερων ευκαιριών μάθησης, προσδιορίζουν τον τρόπο επικοινωνίας προς τους «αδύναμους»

μαθητές (Γκότοβος Α., 2000,146, Postic M., 1995,146, Τσιπλητάρης, Α., 1996,140-141). Η γλωσσική αλληλεπίδραση με τους αλλόγλωσσους μαθητές είναι ένα επίσης ενδιαφέρον πεδίο διερεύνησης, όπου τα ερμηνευτικά σχήματα μέσα από τα οποία προσεγγίζει το διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο, τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του, οι αντίστοιχες αντιλήψεις και προσδοκίες που διαμορφώνει για αυτούς, καθώς επίσης και ο δικός του προσδιορισμός ρόλου μέσα στην πολυεθνική τάξη, επηρεάζουν σημαντικά τη γλωσσική επικοινωνία μαζί τους.

2.3 Επικοινωνία και μορφές διδασκαλίας

Η δομή του επικοινωνιακού συστήματος μέσα στην τάξη συσχετίζεται επιπλέον με τις μορφές διδασκαλίας που οργανώνουν οι εκπαιδευτικοί (Ευαγγελόπουλος Σπ., 1998β 26-28, Καψάλης Α.,2000, 431). Συγκεκριμένα, στις *δασκαλοκεντρικές* διδασκαλίες όπου ο μονόλογος είναι η κυρίαρχη μορφή επικοινωνίας, η αλληλεπίδραση είναι κάθετη και ασύμμετρη, ο εκπαιδευτικός είναι ο κεντρικός πυρήνας της διαδικασίας μάθησης, μονοπωλεί το ρόλο του πομπού που ελέγχει και κατευθύνει όλη τη διαδικασία, στερώντας από το μαθητή τη δυνατότητα αυτενέργειας και έκφρασης μέσα από μια εναλλαγή των ρόλων.

Αυτές οι επικοινωνιακές συνθήκες όταν χρησιμοποιούνται αποκλειστικά και μονομερώς, δεν ευνοούν την καλλιέργεια της γλωσσικής επικοινωνίας και ικανότητας στους μαθητές, οι οποίοι αρκούνται συνήθως σε μονολεκτικές απαντήσεις, ή αποκλείονται από την επικοινωνία, ενώ δεν ενεργοποιείται ο μηχανισμός ανατροφοδότησης (*feed-back*) που δίνει πληροφορίες στο δάσκαλο για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων του και ανοίγουν το δρόμο για παρεμβάσεις και αναπροσαρμογές στη διδακτική πράξη, τροχοπεδούν εντέλει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας καθώς οι μαθητές εκδηλώνουν απάθεια, φόβο, χαμηλή αυτοπεποίθηση (Ευαγγελόπουλος Σπ., 1998β 27, Μπέλλας Θ., 1985, 436, Καψάλης Α., 2000, 431,508).

Στις «*μικτές*» μορφές διδασκαλίας, συμμετέχουν στην επικοινωνία κατά την επεξεργασία της ύλης ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές, σε ένα εναλλασσόμενο πλαίσιο ρόλων που εξασφαλίζει τη δυνατότητα ενεργοποίησης των μαθητών. Αναζητούν γνώσεις, θέτουν ερωτήσεις, αμφισβητούν, συζητούν, αναπτύσσουν ενεργό συμμετοχική δράση που ευνοεί τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ανάπτυξη

δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τις λεκτικές ανταλλαγές, τη γλωσσική καλλιέργεια, το θετικό κλίμα στην τάξη, επιτρέπει την ανατροφοδότηση με το δάσκαλο, κάνει αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία (Καψάλης Α., 2000, 433, Ματσαγγούρας Η., 2001, 405-6).

Σ' αυτές τις μορφές διδασκαλίας τίθεται σε λειτουργία η ερώτηση του εκπαιδευτικού μέσα από το «*τριφασικό επικοινωνιακό σχήμα*», ερώτηση εκπαιδευτικού, απάντηση μαθητή, αντίδραση εκπαιδευτικού, όπως χαρακτηριστικά σχολιάζει ο Ματσαγγούρας (2001, 406). Μεγάλος αριθμός εργασιών αναφέρεται στη μορφή, το περιεχόμενο και τη διαδικασία υποβολής της εκπαιδευτικής ερώτησης, γεγονός που δηλώνει τη σημαντικότητά της στο πλαίσιο της διδακτικής αλληλεπίδρασης, εφόσον καθορίζει κατά ένα βαθμό την απάντηση και άρα τη συμμετοχή των μαθητών (Ματσαγγούρας Η., 2001, 407).

Ως προς το περιεχόμενο τους είναι προτιμότερο να μην περιορίζονται στην απομνημόνευση και την κατανόηση, αλλά να καλλιεργούν και τις υπόλοιπες διανοητικές λειτουργίες, να αποτελούν δηλαδή «*υψηλού επιπέδου*» ερωτήσεις που διακρίνονται σε α) *ερωτήσεις ανάλυσης* που απαιτούν από το μαθητή να στηρίζει θέσεις, να αντικρούσει, να αναλύει κ.τ.λ., β) *ερωτήσεις σύνθεσης*, όπου απαιτείται να διατυπώσει ο μαθητής τις προσωπικές του προτάσεις, προβλέψεις, γ) *ερωτήσεις αξιολόγησης*, όπου ο μαθητής εκφράζει προσωπικές κρίσεις για γεγονότα, πρόσωπα κ.τ.λ..

Η αποτελεσματικότητα των ερωτήσεων εξαρτάται επιπλέον από τη διαδικασία υποβολής τους μέσα στην τάξη προς το σύνολο των μαθητών, από την καθιέρωση περιθωρίου περισυλλογής των μαθητών πριν από την απάντηση και από τον τρόπο αντίδρασης του εκπαιδευτικού στις μαθητικές απαντήσεις (Ματσαγγούρας Η., 2001, 407-414, Μπέλλας Θ., 1985, 448-451).

Ανακεφαλαιώνοντας, λοιπόν, όσον αφορά στη γλωσσική αλληλεπίδραση κατά τη διδασκαλία, εμφανίζονται ποικίλες μορφές ανάλογα με τους ρόλους (πομπού, δέκτη) που αναλαμβάνουν οι μετέχοντες και τη δυνατότητα εναλλαγής σ' αυτούς.

Ο Γκότοβος (2000,146) σχολιάζοντας την πραγματικότητα στο ελληνικό σχολείο, όπου η πορεία διδασκαλίας ακολουθεί το παραδοσιακό μοντέλο της «*μετωπικής διδασκαλίας*», επισημαίνει ότι το μόνο σύστημα επικοινωνίας που αναπτύσσεται είναι αυτό που στηρίζεται στο δάσκαλο, -επικοινωνία από το δάσκαλο προς τους μαθητές ή επικοινωνία μόνο δια μέσω του δασκάλου- το οποίο είναι μονόδρομο και περιορίζει τη δυνατότητα των μαθητών για ποικίλες μορφές σχέσεων

και κυρίως για την ανάληψη της ευθύνης να πρωταγωνιστήσουν μέσα από τη διαδικασία ανακοίνωσης και σχολιασμού προβλημάτων προς τους συμμαθητές του (Καψάλης Α., 2000, 432). Οι μαθητές εμφανίζονται τελικά αδύναμοι να λειτουργήσουν έξω από το πεδίο της ετεροκατευθυνόμενης επικοινωνίας και να αναλάβουν την ευθύνη της αυτενέργειας τους.

Κεφάλαιο 3^ο: Θεωρητική προσέγγιση της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Οι πολυπολιτισμικές συνθήκες που διαμορφώθηκαν σε κοινωνίες όπως των ΗΠΑ, της Αυστραλίας, της πρώην δυτικής Γερμανίας κ.τ.λ. καθόλη τη διάρκεια του 20ου αιώνα, ανέδειξαν την επιτακτική ανάγκη διαμόρφωσης κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και μοντέλων προκειμένου οι χώρες υποδοχής να «διαχειριστούν» την ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού, τις διαφορετικές ανάγκες, τις προϋποθέσεις μάθησης και ένταξης. Οι θεωρητικές αφετηρίες ήταν ποικίλες με συνέπεια και οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις να παρουσιάζουν ποικιλομορφία στη λογική, τη δομή και τη στοχοθεσία τους. Τα μοντέλα λοιπόν μορφοποιήθηκαν ως εξής:

Αφομοιωτικό μοντέλο (*assimilation policy*): αποτέλεσε τον κύριο προσανατολισμό των πολιτικών, κοινωνικών, εκπαιδευτικών φορέων μέχρι το πρώτο μισό της δεκαετίας του '60. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης η διαφορετικότητα των μαθητών σε επίπεδο πολιτισμικών, μορφωτικών προϋποθέσεων, δεν αντιμετωπίζεται ως στοιχείο που διαφοροποιεί τις συνθήκες και δυνατότητες μάθησης στους φορείς τους. Συνεπώς, το σχολείο είναι μονόγλωσσο, μονοπολιτισμικό και κεντρικός άξονας στη στοχοθεσία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού αποτελεί η πλήρης αποδοχή, από τους αλλοδαπούς, των κυρίαρχων πολιτισμικών προτύπων -γλώσσα, πολιτισμός- της κοινωνίας υποδοχής με στόχο την απρόσκοπτη και ισότιμη ένταξή τους σ' αυτήν. Οι αλλοδαποί μαθητές πολύ σύντομα καλύπτουν τα κενά τους στο νέο γλωσσικό κώδικα για να μπορέσουν να ακολουθήσουν την ενιαία διδακτική διαδικασία, ενώ η διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας δε θεωρείται σημαντική για την ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη των παιδιών, με αποτέλεσμα να παραμερίζεται (Μάρκου Γ., 1996β, 6-10).

Μοντέλο ενσωμάτωσης (integration policy): στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του '60, προβάλλει μέσα από τις αδυναμίες της αφομοιωτικής προσέγγισης το μοντέλο της ενσωμάτωσης, θεωρητική βάση του οποίου συνιστά η αρχή της ισοτιμίας των ευκαιριών και της ανεκτικότητας προς την ετερότητα. Αναγνωρίζεται δηλαδή η διαφορετικότητα των πολιτισμικών καταβολών των μεταναστευτικών ομάδων και η ανάγκη ανοχής και σεβασμού τους. Ωστόσο επειδή σ' αυτή τη φάση οι κοινωνίες υποδοχής εξακολουθούν κατά βάθος να επιδιώκουν την πολιτισμική ομοιογένεια και σταθερότητα τους μέσω της διασφάλισης ενός πλαισίου αξιών και πεποιθήσεων που απολαμβάνει τη γενική αποδοχή, η ανεκτικότητα προς την ετερότητα αφορά σε πολιτισμικά στοιχεία που δε θεωρούνται ουσιαστικά, π.χ. ήθη, έθιμα, και ικανά να ανατρέψουν ή να απειλήσουν τα κυρίαρχα πολιτισμικά πρότυπα της κοινωνίας υποδοχής. Στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης η ισοτιμία των ευκαιριών ισοδυναμεί με την ανταπόκριση των αλλοεθνών στις απαιτήσεις ενός σχολείου που προσανατολίζεται στην ικανοποίηση των αναγκών της πλειονότητας (Μάρκου Γ., 1996β, 10-13).

Διερευνώντας το πνεύμα που διέπει τις δύο προηγούμενες προσεγγίσεις διακρίνουμε ότι κινούνται στη λογική της «*υπόθεσης του ελλείμματος*», σύμφωνα με την οποία τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και το μορφωτικό κεφάλαιο των αλλοεθνών μαθητών κρίνονται ελλειμματικά και κατώτερα, μέσα από μια διαδικασία σύγκρισης με την κυρίαρχη ομάδα (Δαμανάκης Μ., 1997,103). Αυτό οδηγεί στην αναγωγή της διαφορετικότητας του μορφωτικού κεφαλαίου σε βασικό αίτιο της σχολικής αποτυχίας των αλλοεθνών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, με αποτέλεσμα τη λήψη *αντισταθμιστικών μέτρων* που θα γεφυρώνουν το πολιτισμικό χάσμα και θα εξασφαλίζουν την πλήρη και επιτυχή αφομοίωση τους στο νέο κοινωνικό περιβάλλον. Προς αυτή την κατεύθυνση υλοποιήθηκαν προγράμματα ταχύτερης εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας από τους αλλοδαπούς και στοιχείων του πολιτισμού της χώρας υποδοχής, μέσα από τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά τμήματα, θεσμοί που είναι γνωστοί και στην ελληνική πραγματικότητα.

Πολυπολιτισμικό μοντέλο (multicultural policy): τη δεκαετία του '70 προβάλλει το αίτημα για την αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας σε συνδυασμό με την ενίσχυση ενός κοινωνικού πλαισίου όπου αναπτύσσονται και συνυπάρχουν όλοι οι πολιτισμοί χωρίς να απειλούνται από αλληλοαναίρεση. Σ' αυτό όμως το σημείο βρίσκεται και μια σημαντική αδυναμία της προσέγγισης, ότι δηλαδή οδηγεί

ουσιαστικά στον αυτοεγκλωβισμό των ατόμων στα οικεία τους πολιτισμικά σχήματα χωρίς δυνατότητα αλληλεπίδρασης με τις διαφορετικές κουλτούρες (Μάρκου Γ., 1996β, 13-17).

Αντιρατσιστικό μοντέλο (antiracism policy): στα μέσα της δεκαετίας του '80 το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στις κοινωνικές διαστάσεις του ρατσισμού, τις διαφορετικές σχέσεις εξουσίας, τις διακρίσεις και τη μειονεκτική θέση των εθνοπολιτισμικών ομάδων, καθώς και στην ανάγκη διαμόρφωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων και κοινωνικών δομών για την εξάλειψη των ρατσιστικών διακρίσεων σε βάρος των αλλοδαπών (Μάρκου Γ., 1996β, 20-23).

Διαπολιτισμικό μοντέλο (intercultural policy): η θεωρητική αυτή προσέγγιση εμφανίζεται ήδη από τη δεκαετία του 70, με κεντρικό άξονα την αναγνώριση και το σεβασμό της διαφορετικότητας των εθνοπολιτισμικών δεδομένων των μελών της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, προκειμένου να διασφαλιστεί η αμοιβαιότητα, η πολιτισμική αλληλεπίδραση και ο αλληλοεμπλουτισμός τους (Μάρκου Γ., 1996β, 24-27).

Μέσα από τις τρεις τελευταίες προσεγγίσεις και πολύ περισσότερο τη διαπολιτισμική, σημειώνεται ουσιαστικά μια μεταστροφή στο θεωρητικό σκεπτικό, από τη διάθεση αρνητικής αξιολόγησης της πολιτισμικής εμπειρίας των αλλοδαπών, στη λογική της «υπόθεσης της διαφοράς», όπου το μορφωτικό κεφάλαιο των αλλοεθνών δε θεωρείται κατώτερο και ελλειμματικό, αλλά διαφορετικό, λειτουργικό, άξιο σεβασμού και αποδοχής.

3.2. Διαπολιτισμική αγωγή: θεωρητική αφητηρία και αξιώματα

Ο Δαμανάκης (1997, 99,110) επιχειρώντας να προσδιορίσει τον όρο *διαπολιτισμική αγωγή* αναφέρει ότι «απευθύνεται σε όλα τα άτομα και όλες τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες που ζουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και ζητά απ' αυτά να αποδεσμευτούν από τις μονοπολιτισμικές και εθνοκεντρικές αντιλήψεις τους και να αποκαταστήσουν μεταξύ τους μια επικοινωνία στη βάση της ισοτιμίας, της αμοιβαίας κατανόησης και της αλληλοαποδοχής», συνεπώς δε θα πρέπει να μεταφραστεί ως ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό μέτρο για τους αλλοδαπούς, αλλά ως

«ένας τρόπος ζωής και μια διάσταση που πρέπει να διαπερνά την αγωγή και την εκπαίδευση συνολικά».

Αφετηρία της διαπολιτισμικής αγωγής αποτελεί η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία των σύγχρονων κοινωνιών, στο πλαίσιο των οποίων προβάλλει το αίτημα της ειρηνικής συνύπαρξης των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, ενώ ο Hohmann επιχειρώντας μια εννοιολογική προσέγγιση οριοθετεί την πολυπολιτισμικότητα ως την αντικειμενική πραγματικότητα και τη διαπολιτισμικότητα ως το ζητούμενο, *«αυτό που θα έπρεπε να είναι»* (Δαμανάκης Μ., 1997, 39, Μάρκου Γ., 1995, 271). Άλλοι μελετητές όπως ο Porscher (Δαμανάκης Μ., 1997, 39) χρησιμοποιούν με διττή κατεύθυνση τον όρο *διαπολιτισμικότητα*, αναλυτικά για να αποδώσουν την πολιτισμικά πλουραλιστική πραγματικότητα και *κανονιστικά* για να ορίσουν τη στοχοθεσία της διαπολιτισμικής αγωγής, εννοιολογικές διαφοροποιήσεις που αντανακλούν και τις ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις της ετερότητας στην ευρύτερη κοινωνία και στο σχολείο ειδικότερα.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν εξαντλείται σε μια φολκλορική διατήρηση των πολιτισμών, αλλά προβάλλει την αποδοχή της ετερότητας ως ισότιμου μεγέθους, που έχει δυνατότητες εξέλιξης και δυναμικής ένταξης στο κοινωνικό και οικονομικό γίνεσθαι. Προωθεί ταυτόχρονα την απρόσκοπτη αλληλεπίδραση και συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, προτείνοντας ένα παιδαγωγικό μοντέλο για *όλα τα μέλη* μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, με βασική επιδίωξη να τα απαλλάξει από μονοπολιτισμικές απόψεις, εθνοκεντρικές και μισαλλόδοξες αντιδράσεις και να τα προσανατολίσει στη δημιουργία σχέσεων αμοιβαίας κατανόησης, σεβασμού και γνήσιας επικοινωνίας (Δαμανάκης Μ., 1997, 77, 98-99).

Τα θεωρητικά αξιώματα της διαπολιτισμικής αγωγής συνοψίζονται στην αρχή της *ισοτιμίας των πολιτισμών, της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου και της ισότητας των ευκαιριών*.

I. Ειδικότερα η αρχή της *ισοτιμίας των πολιτισμών* έχει ως αφετηρία α) την αναγνώριση της «λειτουργικότητας» των πολιτισμών στο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο που αναπτύσσονται και της σημασίας που τους προσδίδουν οι φορείς τους κατά τη διαμόρφωση της πολιτισμικής τους ταυτότητας και β) την απουσία σύγκρισης των πολιτισμών στη βάση των αξιολογικών κριτηρίων ανωτερότητα – κατωτερότητα, ως προς τις πολιτισμικές αξίες μιας κυρίαρχης ομάδας.

Για τη σχολική πραγματικότητα το αξίωμα αυτό αποδεικνύεται σημαντικό, γιατί οδηγεί στην αναγνώριση της πολλαπλής πολιτισμικής ταυτότητας του αλλοεθνούς μαθητή (διπολιτισμική ή πολυπολιτισμική) και στη δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών συνθηκών ώστε να διασφαλίζεται η λειτουργική ενσωμάτωση των πολιτισμικών εμπειριών του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία και συνεπώς η απρόσκοπτη ανάπτυξη του. Παρόλα αυτά, όπως σχολιάζει ο Δαμανάκης (1997,100), το αξίωμα αυτό παρουσιάζει θεωρητικά προβλήματα που αναδεικνύονται μέσα από την αντιπαράθεση των επιχειρημάτων των υποστηρικτών της οικουμενικότητας και της σχετικότητας των πολιτισμικών αξιών και οδηγούν στην παραδοχή ότι συνιστά περισσότερο ένα θεωρητικό, μεθοδολογικό εργαλείο για να αντιμετωπιστεί η πολιτισμική ετερότητα μέσα στο ευρύτερα κοινωνικό και ειδικότερα εκπαιδευτικό πλαίσιο (Δαμανάκης Μ., 1997, 99-103).

II. Άμεση σχέση συνδέει την αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών με το αξίωμα *της ισοτιμίας των μορφωτικών κεφαλαίων*. Η αναγνώριση της αξίας των στοιχείων της πολιτισμικής ταυτότητας του μαθητή συνεπάγεται αναπόφευκτα την αποδοχή των μορφωτικών προϋποθέσεων του, γεγονός που συνιστά θετική προϋπόθεση για την περαιτέρω ανάπτυξη του. Στη διδακτική πράξη αυτό μεταφράζεται με ενσωμάτωση της γλώσσας και των στοιχείων πολιτισμού των αλλοδαπών στην ευρύτερη διαδικασία μάθησης. Στην περίπτωση της άρνησης των μορφωτικών δεδομένων ορθώνονται εμπόδια στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων εξέλιξης του μαθητή, διότι ουσιαστικά αμφισβητείται ο ίδιος ο φορέας τους και απειλείται η αυτοπεποίθησή του (Δαμανάκης Μ., 1997, 103-104).

III. Η αποδοχή του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοεθνών μαθητών και η δημιουργία συνθηκών αξιοποίησής του στη διδασκαλία, οδηγεί συνεπώς στην εξασφάλιση *ισότιμων ευκαιριών* ανάπτυξης, που αποτελεί την τρίτη αρχή της διαπολιτισμικής θεωρίας. Αναγνωρίζοντας ως λειτουργικές, τις πολιτισμικές καταβολές των μαθητών, κρίνεται άξια σεβασμού η ταυτότητα τους, γίνονται αποδεκτοί ακριβώς για τα στοιχεία που φέρουν και μπορούν μέσα σ' αυτό το θετικό πλαίσιο να καλλιεργήσουν το σύνολο των δυνατοτήτων τους.

Η διαπολιτισμική θεωρία σ' αυτό το πλαίσιο επιχειρεί να συνδέσει την εκπαιδευτική διαδικασία με την κοινωνικοποίηση των αλλοεθνών. Η επίδειξη αποδοχής και σεβασμού στο μορφωτικό κεφάλαιο των παιδιών κατά τη διδακτική

πράξη, εξασφαλίζει ισότιμες ευκαιρίες ακαδημαϊκής επίδοσης και ένταξης μακροπρόθεσμα στον κοινωνικοοικονομικό μηχανισμό της ευρύτερης κοινωνίας (Δαμανάκης Μ., 1997, 104-105).

3.2. Οργάνωση της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Η οργάνωση της παιδαγωγικής και διδακτικής διαδικασίας στο πλαίσιο της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των μαθητών και των δασκάλων στο σχολικό πολυπολιτισμικό περιβάλλον, βρίσκεται συνήθως σε άμεση συνάρτηση με τη φιλοσοφία που διέπει την επίσημη πολιτεία για την κοινωνική διαφορετικότητα, συνδέεται με την πολιτική «διαχείρισης» της ετερότητας από τον εκπαιδευτικό θεσμό, καθώς και με τη γενικότερη κοσμοθεωρία, την κατάρτιση, τις παιδαγωγικές αντιλήψεις και τις υιοθετούμενες στρατηγικές από τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς. Οι Collnick D. και Chinn Ph. (1994, 297) σχολιάζοντας χαρακτηριστικά το ρόλο του δασκάλου, αναφέρουν ότι είναι εκείνος που μπορεί να κάνει τη «διαφορά» οργανώνοντας μορφές διδασκαλίας που ανταποκρίνονται στις ανάγκες όχι μόνο της κυρίαρχης ομάδας, αλλά και των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητικών πληθυσμών.

Στην ξενόγλωσση καθώς και στην εγχώρια βιβλιογραφία οι μαθητές που διαφοροποιούνται φυλετικά, εθνικά, πολιτισμικά, εμφανίζονται συχνά ως «αδύναμοι» και «κακοί», (*students at risk*) με μικρές δυνατότητες ακαδημαϊκής και κοινωνικής εξέλιξης. Την ίδια στιγμή ωστόσο σήμερα επιχειρείται η συσχέτιση της χαμηλής επίδοσης των αλλοεθνών με την «υπόθεση της πολιτισμικής εναρμόνισης» (*cultural compatibility*), σύμφωνα με την οποία κάθε εθνοπολιτισμική ομάδα έχει διαφορετικούς τρόπους μάθησης, σκέψης, ανάγκη για εναλλακτικά κίνητρα μάθησης, για διαφοροποιημένη διδασκαλία και στρατηγικές οργάνωσης της τάξης. Προτείνεται συνεπώς η «πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία» (*cultural responsive teaching*), δηλαδή η διδακτική πράξη που προσαρμόζεται στα διαφορετικά χαρακτηριστικά των ποικίλων εθνοπολιτισμικών ομάδων (Traip 1989 στο Borich G. Tombari M., 1989).

Μέσα σ' αυτό το πεδίο προβληματισμού η διαπολιτισμικότητα συνιστά το θεωρητικό πλαίσιο όπου ο εκπαιδευτικός θεσμός και οι λειτουργοί του αναζητούν παιδαγωγικά μοντέλα, στρατηγικές διδασκαλίας και επικοινωνίας που διαμορφώνουν, για το σύνολο των μαθητών, ευνοϊκές παιδαγωγικές συνθήκες και αναπτύσσουν τις δυνατότητες αυτοεξέλιξης και ενεργούς ένταξής τους στο ευρύτερο κοινωνικό,

οικονομικό, πολιτικό περιβάλλον της κοινωνίας υποδοχής.

Αναμένεται, συνεπώς, ότι για να μεταφραστούν τα παραπάνω σε διδακτική πράξη είναι απαραίτητες κάποιες θεωρητικές προϋποθέσεις με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τις επικοινωνιακές στρατηγικές τους στην πολυεθνοτική τάξη, ανάμεσα στις οποίες μπορούν να συμπεριληφθούν και οι ακόλουθες:

- * *Η αναγνώριση της διαφορετικότητας των μαθησιακών και πολιτισμικών προϋποθέσεων και της εμπειρίας των μαθητών, χωρίς να αποτελούν κριτήριο στιγματισμού τους ως «αδύνατοι» μαθητές, με μαθησιακά προβλήματα*
- * *Η δημιουργία συνεπώς από το δάσκαλο συνθηκών δυναμικής ενσωμάτωσης στη διδακτική διαδικασία, του μορφωτικού κεφαλαίου και του γενικότερου βιώματος που εν δυνάμει φέρουν τα παιδιά*
- * *Η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι οι μαθητές στο σύνολο τους μπορούν να μάθουν, κάτω όμως από διαφορετικές προϋποθέσεις και συνθήκες ο καθένας (Collnick D., Chinn Ph., 1994, 296).*
- * *Η διαμόρφωση υψηλών προσδοκιών για τις δυνατότητες ακαδημαϊκής εξέλιξης και κοινωνικοποίησης των μαθητών του*
- * *Η ανάπτυξη υψηλών προσδοκιών για τον εαυτό του, αίσθηση προσωπικής ικανότητας να εκπληρώσει το ρόλο του και να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές-παιδαγωγικές απαιτήσεις της διδασκαλίας*
- * *Η υιοθέτηση στρατηγικών όχι μόνο για τους αλλοεθνείς μαθητές και τα «ιδιαιτέρα» προβλήματά τους, αλλά για το σύνολο των μελών της σχολικής ομάδας*
- * *Η θετική στάση που διατηρεί ο δάσκαλος προς την πολυπολιτισμικότητα της τάξης του, την αντιμετώπιση των προκλήσεων της με αισιόδοξη διάθεση (Collnick D., Chinn Ph., 1994, 296,311).*

3.3. Πρακτικές αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της διδασκαλίας

Όπως ήδη διαφάνηκε παραπάνω, εδώ και δεκαετίες, αναπτύσσεται έντονος προβληματισμός για την εκπαίδευση των πολυεθνοτικών πληθυσμών που καλούνται να συμβιώνουν στις σύγχρονες κοινωνίες, παρόλα αυτά η παραγωγή εκπαιδευτικών μοντέλων, στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας στη σχολική ομάδα και η αντίστοιχη εφαρμογή τους, φαντάζει μέχρι και σήμερα ιδιαίτερα δυσχερής, ακόμη και

σε χώρες με πολυπολιτισμική παράδοση, γεγονός που κυρίως συνδέεται ενδεχομένως με τις αντιφάσεις και τις συγχύσεις των προσεγγίσεων της πολυπολιτισμικότητας, καθώς και με τις συγκρούσεις των ποικίλων συμφερόντων που διακυβεύονται στο βωμό της «διαχείρισης» της ετερότητας. Ωστόσο, υπό το βάρος των ραγδαίων μεταναστευτικών εξελίξεων, η παιδαγωγική έρευνα σταδιακά πρότεινε πεδία διδακτικών προσεγγίσεων και πρακτικών που μπορούν να εγγυηθούν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης στην πολυπολιτισμική τάξη.

Στη συνέχεια εστιάζουμε σε πρακτικές και τυπικά στάδια της διδασκαλίας, που πλαισιώνουν τη διαπροσωπική σχέση των μετεχόντων στο μάθημα, όχι για να προτείνουμε ένα παιδαγωγικό «συνταγολόγιο» που με την πιστή εφαρμογή του το ελληνικό σχολείο θα καλύψει τα θεωρητικά κενά και τις αδυναμίες της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά γιατί στη δική μας επιστημονική εργασία, συμβάλλουν να διαμορφώσουμε κατηγορίες ανάλυσης της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης δασκάλων και αλλοεθνών μαθητών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, ενώ ταυτόχρονα οριοθετούν το πλαίσιο διερεύνησης της μαθησιακής εμπειρίας για το συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό.

3.3.1. Διδασκαλία και μάθηση σε ομάδες συνεργασίας

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση (*cooperating learning*) βρίσκεται σήμερα στο επίκεντρο του παιδαγωγικού ενδιαφέροντος σε μια προσπάθεια αναζήτησης κατάλληλων στρατηγικών μετασχηματισμού της διδασκαλίας και μάθησης από μονοδιάστατο γνωσιοθηρικό μηχανισμό, σε διαδικασία συναισθηματικής, ψυχολογικής, κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών. Ο σχετικός προβληματισμός εντείνεται στην περίπτωση των πολυπολιτισμικών τάξεων, όπου η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού εγείρει αιτήματα σχετικά με την ισότιμη ανάπτυξη των δυνατοτήτων όλων στη βάση του σεβασμού της διαφορετικότητας των μορφωτικών και πολιτισμικών προϋποθέσεων τους, καθώς και για την προετοιμασία του συνόλου των μαθητών να ενταχθεί σε πολιτισμικά και εθνικά ανομοιογενείς κοινωνίες.

Επομένως η ομαδοσυνεργατική μάθηση προβάλλεται ως στρατηγική που ικανοποιεί τις διαφοροποιημένες και άλλοτε αυξημένες μαθησιακές και ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των αλλοεθνών μαθητών, καθώς και την ανάγκη

βαθύτερης αλληλογνωριμίας, αλληλοσεβασμού και πολιτισμικού αλληλοεμπλουτισμού των φορέων ποικίλων πολιτισμικών δεδομένων, καθώς και την ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων προκειμένου την αρμονική και ειρηνική συνύπαρξή τους σε ένα κόσμο/κοινωνία φυλετικά, εθνικά, κοινωνικά πλουραλιστική.

Η σχετική βιβλιογραφία σχολιάζει ότι οι ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας μπορούν να συμβάλουν στην τόνωση του αυτοσυναίσθηματος του πιθανόν περιθωριοποιημένου αλλοδαπού μαθητή, στην ενδυνάμωση των κινήτρων του για μάθηση, της συναισθηματικής του ασφάλειας, λόγω των ευκαιριών συμβολής στην πορεία της εργασίας (Καψάλης Α., 2000, 431).

Επίσης υποστηρίζεται ότι οι μειονοτικοί μαθητές επηρεάζονται θετικά ως προς την ακαδημαϊκή πρόοδο, σημειώνοντας βελτίωση στην επίδοσή τους. Ανάλογα θετικές συνέπειες αναφέρονται για τις φυλετικές σχέσεις και τις φιλίες των μαθητών (Collnick D., Chinn Ph., 1994, 305), καθώς και για την άμβλυνση των προκαταλήψεων και στερεοτύπων μεταξύ τους (Νικολάου, Γ. 1999, 153, Καψάλης Α., 2000, 429-31). Η συνεργασία στην τάξη συμβάλλει επίσης στην ενίσχυση του αυτοσυναίσθηματος και της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Ποιο είναι όμως «το κλειδί» για αυτές τις θετικές διαστάσεις της ομαδοσυνεργατικής μάθησης; Εκείνο που τη διαφοροποιεί, λοιπόν, από τα άλλα μοντέλα μάθησης είναι η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών και ανάμεσα στο δάσκαλο και τα παιδιά, καθώς επίσης ο θετικός συναγωνισμός μεταξύ των συνεργαζόμενων ομάδων εργασίας και των μελών των ομάδων αυτών, στη θέση του διαπροσωπικού ανταγωνισμού των μαθητών, όπως συμβαίνει στην παραδοσιακή τάξη. Ταυτόχρονα σ' αυτές τις μικρές ετερογενείς ομάδες εργασίας, οι μαθητές αναπτύσσουν το αίσθημα ατομικής ευθύνης, τη θετική αλληλεξάρτηση (*interdependence*), ανταμείβονται για την ομαδική τους επίδοση (Collnick D., Chinn Ph., 1994, 305). Έτσι η διδασκαλία και η μάθηση στηρίζουν μια περισσότερο δημοκρατική εκπαιδευτική διαδικασία, οι μαθητές μαθαίνουν να εκτιμούν την ανομοιογένεια και τη διαφορετικότητα, καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες και βιώνουν θετικές σχέσεις μέσα στην ομάδα, ενώ ταυτόχρονα μέσα στις ομάδες εργασίας «ακούγεται» η φωνή των μειονοτήτων, γεγονός που συντελεί στη νομιμοποίηση της εμπειρίας τους ως στοιχείο λειτουργικό στην εξέλιξη της διδασκαλίας, διαπίστωση πολύ σημαντική αν αναλογιστούμε ότι στα περισσότερα σχολεία νομιμοποιείται μόνο η φωνή της κυρίαρχης ομάδας, ενώ οι μειονότητες περιθωριοποιούνται (Collnick D., Chinn Ph., 1994, 301).

Μία παράμετρος που δικαιολογεί την αποτελεσματικότητα των ομάδων είναι η ανομοιογένεια της σύστασής τους (*culturally heterogeneous teams*). Η ποικιλότητα των εμπειριών, του γνωστικού επιπέδου, των λεκτικών επιδόσεων, της πολιτισμικής και εθνικής φυσιογνωμίας, επιτρέπουν την αλληλοσυμπλήρωση των μαθητών μέσω της δημιουργικής συνεργασίας και αλληλεπίδρασής τους, καθώς και την αύξηση της ακαδημαϊκής επίδοσης κυρίως για τους μαθητές με αυξημένες δυσκολίες (Κανάκης, I., 1987, 129, Collnick D., Chinn Ph., 1994, 317, Καψάλης Α., 2000, 445-450).

3.3.2. Βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία. Η μέθοδος *Project*

Σ' αυτή τη μορφή διδασκαλίας αποκτά μεγάλη σημασία η επικοινωνία, καθώς λειτουργεί ως κίνητρο συμμετοχής στη διαδικασία μάθησης, εξασφαλίζει δυνατότητες προσωπικής ανάπτυξης και κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές (Χρυσafiδης Κ., 2000, 33).

Τα γνωρίσματα της βιωματικής επικοινωνιακής διδασκαλίας την ταυτίζουν σε μεγάλο βαθμό με τη μέθοδο *Project*, που αποτελεί ουσιαστικά εφαρμογή της. Εδώ η ομάδα έχει τη βασική ευθύνη για την οργάνωση του μαθήματος και η ενεργός συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας σε ολόκληρη την πορεία διεξαγωγής του *Project*, είναι θεμελιώδης προϋπόθεση. Στις διδακτικές συνέπειες της μεθόδου συμπεριλαμβάνονται η *δραστηριοποίηση των μαθητών*, η *συνεργατικότητα* και η *ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος*, η *διαφοροποιημένη διδασκαλία*, η *εμπλοκή των γονέων* (Χρυσafiδης Κ., 1999, 58).

Μέσα από τον ορισμό και τα αποτελέσματα της βιωματικής επικοινωνιακής διδασκαλίας και του *Project*, μπορεί κανείς να διακρίνει παραμέτρους ιδιαίτερα σημαντικές για τη μεθόδευση της διδασκαλίας σε εθνοπολιτισμικά πλουραλιστικές τάξεις μέσα στο πλαίσιο αρχών της διαπολιτισμικής θεωρίας. Ειδικότερα, ο μαθητής και πολύ περισσότερο ο αλλοδαπός, αποκτά τη δυνατότητα να εμπλακεί ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία μέσω της λειτουργικής αξιοποίησης του μορφωτικού και πολιτισμικού κεφαλαίου του. Ο πολιτισμικός πλούτος του, διευρύνει τη γνωστική εμπειρία της τάξης, γίνεται πυρήνας πολιτισμικής συνάντησης και αλληλεπίδρασης, ενώ οι ίδιοι οι αλλοεθνείς νιώθουν αποδεκτοί και μαθαίνουν ευκολότερα. Γενικότερα ισχυροποιείται η παρουσία των αλλοεθνών στην παιδαγωγική περίσταση, η οποία, θεωρούμενη ως δυναμική διαδικασία, προϋποθέτει την αναγνώριση των

αλληλεπιδρώντων μερών ως φορέων σημαντικής εμπειρίας, της οποίας καλούνται να γίνουν κοινωνοί όλοι (Νικολάου Γ., 1999, 155).

Επιπλέον η συνεργατικότητα και αλληλοσυμπλήρωση των μελών των ομάδων μέσω της αναπόφευκτης αλληλεπίδρασή τους στην οργάνωση του Project, μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στην όξυνση των στερεότυπων αντιλήψεων και προκαταλήψεων που πιθανότατα υπάρχουν σε βάρος των αλλοεθνών και γενικότερα να εξοικειώσει τα παιδιά με το *ανοίκιο*, το *διαφορετικό*.

Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία, αναφέρεται ουσιαστικά σε μια «εσωτερική διαφοροποίηση» του μαθήματος, η οποία στον αντίποδα της ομοιομορφίας και της γενίκευσης των πρακτικών, ενισχύει την εξατομικευμένη μάθηση, στοιχείο που εξασφαλίζει ισότιμες δυνατότητες ακαδημαϊκής προόδου (Χρυσ αφίδης Κ., 2000, 70-71).

3.3.3. Επιμέρους στρατηγικές

3.3.3.1. Η χρήση της ερώτησης στη διδασκαλία

Μολονότι η χρήση της ερωταπόκρισης στη διδακτική πράξη έχει δεχτεί έντονη κριτική ότι καθιστά τη διδασκαλία δασκαλοκεντρική, (Ματσαγγούρας Η., 2001, 414), η ερώτηση ως μορφή επικοινωνίας συνυφαίνεται με την οργάνωση, τη λειτουργία και τη στοχοθεσία της διδασκαλίας. Με τις ερωτήσεις που απευθύνει ο εκπαιδευτικός ρυθμίζει ουσιαστικά το επικοινωνιακό δίκτυο, καθορίζοντας ποιοι μαθητές θα συμμετέχουν ενεργά στην επικοινωνία, ποια μορφή θα έχει η παρέμβασή τους και με ποια διάρκεια, γεγονός που αντανακλά τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες του για τους μαθητές της τάξης του (Κωνσταντίνου Χ., 1998, 161).

Όταν λοιπόν η κοινωνικοπολιτισμική εμπειρία των μαθητών δεν είναι ομοιογενής, διαφοροποιούνται ανάλογα οι προϋποθέσεις και οι μαθησιακές ανάγκες τους, με αποτέλεσμα το αίτημα για διαμόρφωση κατάλληλου επικοινωνιακού πλαισίου όπου θα ικανοποιούνται τα παραπάνω, να οδηγεί τον εκπαιδευτικό στην αξιοποίηση της ερώτησης ως παιδαγωγική τεχνική ενδυνάμωσης των κινήτρων μάθησης, της αυτοεικόνας και της εικόνας των μαθητών στην τάξη.

Ανάλογα με τη μορφή και το βαθμό δυσκολίας των ερωτήσεων, ο δάσκαλος τις ενσωματώνει στη διδασκαλία, έτσι ώστε να αποφεύγεται η διαστρωμάτωση της τάξης σε «καλούς» και σε «αδύνατους» μαθητές. Στην περίπτωση των μονοπολιτισμικών

σχολικών προγραμμάτων, όπως διαπιστώσαμε και από τη δική μας ερευνητική προσπάθεια, υπάρχει η τάση οι μεν πρώτοι να ταυτίζονται με τους γηγενείς μαθητές, που αποτελούν τη βασική ζώνη δράσης και συμμετέχουν δυναμικά επηρεάζοντας με τις παρεμβάσεις τους το μάθημα, ενώ στη δεύτερη κατηγορία συνήθως εντάσσονται οι αλλοεθνείς, που ίσως να δεν κατέχουν ικανοποιητικά την κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου και σε ορισμένες περιπτώσεις αγνοούνται στο μάθημα.

3.3.3.2. Χρονικό περιθώριο απάντησης

Η προσαρμογή του χρονικού περιθωρίου απάντησης, στις ατομικές ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών, αποτελεί ένδειξη ανεκτικότητας, σεβασμού και έμπρακτη αναγνώριση της διαφορετικότητας των μαθησιακών, γνωστικών προϋποθέσεων των μελών της σχολικής ομάδας. Η πίστωση χρόνου αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική για τους αλλοεθνείς μαθητές, οι οποίοι στην περίπτωση μικρής ικανότητας τους στη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας του σχολείου, ή λόγω των διαφορετικών πολιτισμικών και μορφωτικών καταβολών τους, αντιμετωπίζουν αυξημένες δυσκολίες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της μονοπολιτισμικά οργανωμένης διδασκαλίας και χρειάζονται συνεπώς αυξημένα κίνητρα προσπάθειας.

3.3.3.3. Επανατροφοδότηση (feedback)

Η θετική ανατροφοδότηση των μαθητικών προσπαθειών από το δάσκαλο τους, αποδεικνύεται βασική παράμετρος τόνωσης του αυτοσυναισθήματός, αυξάνει τα κίνητρα μάθησης, ενεργοποιεί τη διάθεση συμμετοχής των παιδιών. Ο Ματσαγγούρας, (2001,257), σχολιάζει χαρακτηριστικά ότι η ορθή χρήση του επαίνου, καθώς συνεπάγεται την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του επαινούμενου, έχει θετικά αποτελέσματα στη διάθεσή του, στη σχέση πομπού-δέκτη, στη σχέση των μαθητών μεταξύ τους. Για τους αλλοδαπούς μαθητές, λοιπόν, η θετική ανταπόκριση του δασκάλου μπορεί να αποτελέσει θεμελιώδη παράμετρο για τη δυναμική ενσωμάτωσή στο διδακτικό γίγνεσθαι, ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη μας ότι συχνά συγκαταλέγονται στις ομάδες παιδιών με χαμηλή αυτοεκτίμηση και έλλειψη εσωτερικών κινήτρων μάθησης.

Ανάλογα ο εκπαιδευτικός που είναι ευαισθητοποιημένος στην ποικιλομορφία των ψυχοσυναισθηματικών αναγκών και προϋποθέσεων των μελών της πολυπολιτισμικής τάξης, εμφανίζεται ιδιαίτερα προσεκτικός στη χρήση των αρνητικών χαρακτηρισμών, της έντονης και δημόσιας αποδοκιμασίας, που στιγματίζουν το μαθητή και θίγουν ανεπανόρθωτα το αυτοσυναίσθημα και τη δημόσια εικόνα του. Με άξονα τις υψηλές προσδοκίες για το σύνολο των μαθητών του και την πεποίθηση ότι στο σύνολό τους έχουν το ίδιο δικαίωμα στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους, επιδεικνύει ευελιξία και ετοιμότητα ώστε να μεταστρέφει τη λανθασμένη απάντηση, ή την αρνητική αντίδραση/συμπεριφορά του μαθητή, σε εφελθρή νέα προσπάθεια, αυτοσυνείδησης και αυτοπεποίθησης του μαθητή.

Αξιοσημείωτη είναι ωστόσο για την ελληνική σχολική πραγματικότητα η παρουσίαση από τον Ματσαγγούρα, (2001,415-6) ερευνητικών δεδομένων, σύμφωνα με τα οποία οι Έλληνες δάσκαλοι δεν επαινούν αρκετά, προσφέρουν σε λίγες περιπτώσεις νύξεις, υποδείξεις, οδηγίες στους μαθητές που δυσκολεύονται, ενώ συχνά τους αντιπαρέχονται δίνοντας το λόγο σε συμμαθητή τους (Κοσμόπουλος Α., 1990, 308).

3.3.3.4. Ελεύθερος διάλογος

Η καταξίωση του *ελεύθερου διαλόγου* ως μορφή επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των μελών της σχολικής τάξης, θα πρέπει να αποδοθεί στους εκπροσώπους της λεγόμενης *αντιαυταρχικής αγωγής* (Μπέλλας Θ., 1985, 457). Σ' αυτό το μαθησιακό πλαίσιο η γλωσσική επικοινωνία προωθεί κυρίως την ανάδυση της σκέψης και της οπτικής γωνίας κάθε μαθητή τον οποίο φέρνει στο επίκεντρο της επικοινωνίας. Το σημερινό σχολείο λοιπόν, που αποτελεί πολυπολιτισμική κοινότητα λόγω της εθνοπολιτισμικής ανομοιογένειας των μελών του, εμφανίζεται ως το ιδανικότερο περιβάλλον ανάπτυξης του ελεύθερου διαλόγου, θέση που δικαιολογείται από τα παρακάτω. Οι μαθητές και κυρίως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία, αναπτύσσουν μεταξύ τους μια δυναμική σχέση «πρόσωπο με πρόσωπο», πράγμα που μεταφράζεται στην ύπαρξη ισχυρών και αμεσότερων δεσμών μεταξύ τους, απομάκρυνση του αισθήματος αποξένωσης, ανάπτυξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης. «Αυτοαποκαλύπτονται» και αναγνωρίζουν τους άλλους, ελευθερώνεται η πρωτοβουλία και η γλωσσική τους έκφραση, νιώθουν ελεύθεροι μέσα στην ίδια τη δραστηριότητά τους, θέτοντας

ερωτήσεις, καταθέτοντας τις γνώσεις, τις εμπειρίες και την προσωπική τους οπτική γωνία.

Ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να προσεγγίσει τις διαθέσεις και τους προσανατολισμούς του συνόλου της τάξης, ώστε να οργανώσει κατάλληλα τη δική του παρέμβαση, όπως επίσης και να κατανοήσει τις ατομικές ανάγκες και τις παρωθήσεις κάθε μαθητή για να κάνει περισσότερο αποτελεσματική την αλληλεπίδραση του με τον καθένα χωριστά. Συμπερασματικά, ο ελεύθερος διάλογος ενσωματώνει το λόγο των γλωσσικών-πολιτισμικών μειονοτήτων στο κεντρικό επικοινωνιακό δίκτυο και ανάγει τη *διαφορετικότητα* σε θεμελιώδες συστατικό του μηχανισμού αλληλεπίδρασης.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ
Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 4^ο : Ταυτότητα της έρευνας

4.1. Αντικείμενο και αναγκαιότητα της έρευνας

Στην παρούσα εργασία το ερευνητικό βλέμμα στρέφεται στο μικρο-επίπεδο της πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης, όπου αναπτύσσεται η παιδαγωγική σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, ενώ το γενικό ερώτημα που κατευθύνει τον προβληματισμό μας είναι, *«πως οργανώνει ο δάσκαλος την επικοινωνία με τους κοινωνικά, πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, τι πιστεύει και τι προσδοκά απ' αυτούς;»*.

Άρα στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος βρίσκεται ο εκπαιδευτικός ως το πρόσωπο που λαμβάνει παιδαγωγικές και διδακτικές αποφάσεις που διαμορφώνουν σημαντικά τη δυναμική της αλληλεπίδρασης με τους αλλοδαπούς μαθητές, τη μορφή της διδακτικής και παιδαγωγικής επικοινωνίας και το είδος των μηνυμάτων που εκπέμπει ο δάσκαλος στους αλλοδαπούς μαθητές.

Αποκτούν κατά συνέπεια ιδιαίτερο ενδιαφέρον και γι' αυτό θα διερευνηθούν α) οι αντιλήψεις του δασκάλου για τη διαφοροποιημένη, λόγω της παρουσίας των μειονοτήτων στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, εκπαιδευτική πραγματικότητα, β) οι προσδοκίες του για την επίδοση, και την κοινωνικοπολιτισμική ένταξη των μαθητών του, γ) ο προσδιορισμός του ρόλου του και συνεπώς οι διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετεί, καθώς και οι συνθήκες επικοινωνίας που διαμορφώνει στην τάξη του.

Οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες του δασκάλου συνθέτουν ουσιαστικά το ερμηνευτικό σχήμα μέσα από το οποίο προσεγγίζει την παρουσία και το ρόλο των μειονοτικών μαθητών στο μηχανισμό αλληλεπίδρασης στην τάξη και οριοθετεί το δικό του ρόλο στη διαδικασία της επικοινωνίας. Πρόκειται για το βασικό στάδιο, προσδιορισμού της ταυτότητας του «απέναντι», σε κάθε μορφή αλληλεπίδρασης, σύμφωνα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης. (Γκότοβος Α., 1999, 48)

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο προβληματισμού που αφορά στη μετεξέλιξη του ελληνικού σχολείου σε πολιτισμικά πλουραλιστικό, ως αποτέλεσμα των γενικότερων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών εξελίξεων που σχετίζονται με το φαινόμενο της μετανάστευσης στο σύγχρονο κόσμο. Η

αναγκαιότητα, λοιπόν, της έρευνας υπαγορεύεται από αυτό το νέο εκπαιδευτικό συγκείμενο που εγείρει προβληματισμούς στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, στους επιστήμονες της αγωγής και στην επίσημη πολιτεία, τόσο για την άμεση αντιμετώπιση των πρακτικών ζητημάτων που σε καθημερινή βάση προκύπτουν κατά τη διδακτική πράξη, όσο για την αναζήτηση κατάλληλου θεωρητικού πλαισίου για τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού μοντέλου που θα ικανοποιεί μακροπρόθεσμα τα μορφωτικά αιτήματα όλων των κοινωνικών ομάδων σε μια βάση ισοτιμίας και δικαιοσύνης.

Πιο συγκεκριμένα οι παραπάνω επισημάνσεις αφορούν σε πεδία όπως οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές προϋποθέσεις, ο τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας, η άσκηση του διδακτικού έργου και η επίτευξη των στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων, ο ρόλος του μορφωτικού κεφαλαίου στη μαθησιακή τους πορεία, η προσαρμογή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον και παράγοντες που επιδρούν σ' αυτήν και η απρόσκοπτη αλληλεπίδραση και συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.

Η ύπαρξη, επίσης, εμπειρικών δεδομένων για τη διαρροή των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών από τις υψηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Δαμανάκης Μ., 1997,52, Γεώργας Δ., Παπαστυλιανού, 1993, 70) καθώς και η καταχώρησή τους στις ομάδες μαθητών με αυξημένες πιθανότητες σχολικής αποτυχίας και περιθωριοποίησης (Κοσσυβάκη Φ., 1999β, 169-170), δικαιολογούν το πρόσφατα αυξημένο ενδιαφέρον και την προβληματική γύρω από το θέμα.

Παράγοντες που επίσης συνηγορούν για την εργασία αυτή, τις θεωρητικές παραδοχές και τις μεθοδολογικές επιλογές μας, είναι οι παρακάτω: α) ο μαθητής, από τη συμμετοχή στην παιδαγωγική επικοινωνία, όχι μόνο «μαθαίνει» τη διδακτέα ύλη, αλλά διαμορφώνει και την ταυτότητά του, αποκτά αυτοαντίληψη, αυτοπεποίθηση (Γκότοβος Α., 1999,14), β) ο εκπαιδευτικός έχει ένα μεγάλο μερίδιο ευθύνης για τη σχολική κοινωνικοποίηση του μαθητή, τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, «από αυτόν μαθαίνει πώς να επικοινωνεί και να δρα» (Κωνσταντίνου Χ., 1997,97).

Προσωπικό κίνητρο για την ενασχόληση με το συγκεκριμένο ερευνητικό αντικείμενο αποτέλεσε η συμμετοχή μου ως επιστημονικής συνεργάτιδας για τρία χρόνια, στο πρόγραμμα «*Κοινωνική ένταξη και ψυχολογική υποστήριξη παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών*» σε δημοτικά σχολεία του νομού Χανίων.

Σ' αυτό το σημείο ας σημειωθεί ότι στην παρούσα εργασία η *διαπολιτισμική θεωρία* θα αποτελέσει το θεωρητικό άξονα, στον οποίο θα κινηθούν η περιγραφή και

η ερμηνεία της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, αποδεχόμενοι ότι μπορεί να λειτουργήσει ως το κατάλληλο πλαίσιο ικανοποίησης των αιτημάτων της πολυπολιτισμικότητας, σχετικά με την ισότητα των ανθρώπων και των ευκαιριών ανάπτυξης τους, με τις διακρίσεις κάθε είδους, με την αναγνώριση της διαφοράς ως στοιχείου εμπλουτισμού, τόσο μέσα στο σχολείο όσο και στην ευρύτερη κοινωνία.

Η αποδοχή της ετερότητας και της διαφορετικότητας ως ισότιμου μεγέθους, με στόχο την απρόσκοπτη αλληλεπίδραση και συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, αποτελεί το θεμέλιο λίθο της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας που προτείνει ένα παιδαγωγικό μοντέλο, για όλα τα μέλη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και επιδιώκει να τα απαλλάξει από μονοπολιτισμικές απόψεις, εθνοκεντρικές και μισαλλόδοξες αντιδράσεις και να τα προσανατολίσει στη δημιουργία σχέσεων αμοιβαίας κατανόησης, σεβασμού και γνήσιας επικοινωνίας (Δαμανάκης Μ., 1997, 77, 98-99).

4.2. Στοχοθεσία και ερωτήματα της έρευνας

I. Στοχοθεσία

Η παρούσα εργασία επιδιώκει *α)* να συμβάλει στην ανάδειξη των σχολικών βιωμάτων και των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων που προσλαμβάνουν στο ελληνικό σχολείο οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές, όχι μέσω της επίσημης διδακτέας ύλης, αλλά από τη διάρθρωση της διαπροσωπικής σχέσης και της αλληλεπίδρασης με το/η δάσκαλο/α της τάξης, τις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές που υιοθετούνται.

β) να διερευνήσει πως διαμορφώνεται από τους εκπαιδευτικούς το ψυχοσυναισθηματικό και μαθησιακό πλαίσιο όχι μόνο για τους αλλοεθνείς αλλά για το σύνολο των μαθητών, καθώς ο προβληματισμός μας κατευθύνεται από τη θεωρητική αρχή της διαπολιτισμικής προσέγγισης ότι κάθε πρακτική και στρατηγική αλληλεπίδρασης που υιοθετείται στις πολιτισμικά πλουραλιστικές σχολικές τάξεις έχουν ως αφετηρία και κατάληξη το σύνολο των μελών της σχολικής ομάδας.

γ) να ανιχνεύσει τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των δασκάλων σχετικά με τους αλλοδαπούς μαθητές, για να εξετάσει την επιρροή τους στην υιοθέτηση, από το δάσκαλο, των συγκεκριμένων πρακτικών επικοινωνίας που θα παρατηρήσουμε στη

σχολική τάξη.

δ) να εξετάσει τη λογική που διέπει την οργάνωση της επικοινωνίας στο περιβάλλον της πολυπολιτισμικής τάξης. («υπόθεση της διαφοράς», «υπόθεση του ελλείμματος»)

ε) να αναδειξεί πτυχές του ρόλου του δασκάλου στην οργάνωση της επικοινωνίας και τη διαμόρφωση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου

στ) καθώς και να ανιχνεύσει την αναγκαιότητα εφαρμογής προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

I. Ερωτήματα της έρευνας

Οι υποθέσεις στην παρούσα εργασία κρίθηκε σκόπιμο να διατυπωθούν με τη μορφή *ερευνητικών ερωτημάτων*, αφενός λόγω του βιβλιογραφικού ελλείμματος που διαπιστώσαμε στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο, γεγονός που δεν επέτρεψε τη διατύπωση σαφών ερευνητικών υποθέσεων, αφετέρου η ταυτότητα της εργασίας μας έχει τα γενικότερα χαρακτηριστικά μιας *ποιοτικής έρευνας*, στοιχείο που προϋποθέτει για τη βαθύτερη διερεύνηση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, την ελαστικότητα και ευελιξία μιας διαρκούς αναπροσαρμογής και επανεξέτασης των αρχικών προβληματισμών.

Κατά συνέπεια τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

Γενικό ερώτημα

Από ποια γενικότερη λογική διέπονται οι συνθήκες αλληλεπίδρασης κατά τη διδασκαλία, όπως αυτές διαμορφώνονται από τους εκπαιδευτικούς σε τάξεις με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα; (λογική της ίσης ή της διαφοροποιημένης μεταχείρισης, της αφομοίωσης, της περιθωριοποίησης και του διαχωρισμού των αλλοεθνών μαθητών)

Επιμέρους ερωτήματα

- 1) *Πώς ερμηνεύει ο εκπαιδευτικός την παρουσία των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στην τάξη; (ως εμπόδιο στη διδακτική πράξη ή ως στοιχείο ανανέωσης και εμπλουτισμού της;)*
- 2) *Πώς ερμηνεύει το διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο αυτών των μαθητών; (ως έλλειμμα, που πρέπει να αντισταθμιστεί στο όνομα της ομοιογένειας ή ως στοιχείο*

διαφορετικό αλλά ισότιμο και αποδεκτό;)

- 3) *Πώς προσλαμβάνει ο εκπαιδευτικός το ρόλο του στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη;*
- 4) *Ποιες είναι οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού για την επίδοση και την ένταξη των αλλοδαπών/ παλιννοστούντων μαθητών τους;*
- 5) *Ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών επηρεάζει και διαφοροποιεί τις παιδαγωγικές και γενικότερες επικοινωνιακές πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους;*
- 6) *Η ηλικία των μαθητών επηρεάζει και διαφοροποιεί τις επιλογές των εκπαιδευτικών στην οργάνωση της αλληλεπίδρασης στην τάξη;*

Κεφάλαιο 5^ο: Μεθοδολογία της έρευνας

5.1. Το δείγμα της έρευνας

Υποκείμενα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί και μαθητές, ημεδαποί και αλλοδαποί-παλιννοστούντες, της πρώτης και της έκτης τάξης τριών δημοτικών σχολείων. Η επιλογή των συγκεκριμένων τάξεων στηρίχθηκε σε δύο κριτήρια α) στην ηλικία των μαθητών και β) στο ποσοστό εκπροσώπησης των αλλοεθνών στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού κάθε προεπιλεγμένης τάξης.

Με βάση το πρώτο κριτήριο επιλέξαμε την *πρώτη τάξη*, γιατί σηματοδοτεί την είσοδο των μαθητών στην επίσημη εκπαιδευτική διαδικασία και επομένως αναμένεται ότι η παιδαγωγική και επικοινωνιακή δυναμική που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της είναι καθοριστικής σημασίας παράγοντας για την περαιτέρω μαθησιακή πορεία και την κοινωνικοποίηση των μαθητών, ντόπιων και αλλοδαπών. Η *έκτη τάξη* επιλέχθηκε, καθώς ταυτίζεται με τη λήξη της θητείας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μπορεί κατ' επέκταση να αναδείξει όσα κληροδότησε το σχολείο στους μαθητές για τη μετάβαση τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, αλλά και μακροπρόθεσμα για την κοινωνική ένταξή τους.

Ταυτόχρονα αυτή η οριοθέτηση των τάξεων, επιτρέπει να επιχειρήσουμε συγκρίσεις μεταξύ τους πάνω στον άξονα «ηλικία», προκειμένου να σχολιάσουμε το ρόλο του στη μεθόδευση του επικοινωνιακού, παιδαγωγικού γίνεσθαι σ' αυτές. Έτσι λοιπόν η Α₁ θα συγκριθεί με την ΣΤ₁, τάξεις με υψηλό ποσοστό αλλοδαπών, ενώ η Α₂ με την ΣΤ₂, τάξεις με χαμηλό ποσοστό εκπροσώπησης των αλλοδαπών.

Το κριτήριο της ποσοστιαίας εκπροσώπησης των αλλοεθνών στις τάξεις, δίνει τη δυνατότητα συγκριτικής θεώρησης των παιδαγωγικών και επικοινωνιακών πρακτικών που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί των διαφορετικών ως προς τη μαθητική σύσταση τάξεων και ενδεχομένως επιτρέπει να σχολιάσουμε αν η αριθμητική παρουσία τους επηρεάζει τις διδακτικές και παιδαγωγικές επιλογές των δασκάλων. Θα συγκρίνουμε το Α₁, τμήμα με υψηλό ποσοστό, με το Α₂, τμήμα με χαμηλότερο ποσοστό, καθώς και το ΣΤ₁ με το ΣΤ₂ αντίστοιχα.

5.2. Προφίλ των τάξεων

Οι προεπιλεγμένες τάξεις έχουν πολυπολιτισμική σύνθεση, καθώς φοιτούν μαθητές με διαφορετικές εθνοπολιτισμικές καταβολές και μητρική γλώσσα. Δεχόμαστε δηλαδή ότι η παρουσία έστω και μικρού αριθμού, ακόμη και ενός ή δύο, αλλοδαπών, συνιστά στοιχείο που αναιρεί την ομοιογένεια της τάξης και της προσδίδει πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Η αριθμητική παρουσία των αλλοεθνών μαθητών ποικίλλει ανάμεσα σε χαμηλό και υψηλό ποσοστό εκπροσώπησης, ενώ πολυμορφία παρουσιάζουν και άλλα χαρακτηριστικά των μαθητών και των δασκάλων.

Συγκεκριμένα, στο τμήμα Α₁ σε σύνολο δεκαπέντε μαθητών φοιτούσαν πέντε αλλοδαποί, δύο από τη Ρωσία, δύο από την Αλβανία και ένας από την Αρμενία, από τους οποίους όμως την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας απουσίαζε ο ένας λόγω προσωρινής μετακίνησης της οικογένειάς του. Όλα τα παιδιά χρησιμοποιούσαν στην προφορική επικοινωνία, τόσο μέσα στην τάξη όσο και στο διάλειμμα, ικανοποιητικά την ελληνική γλώσσα, δύο από αυτά είχαν φοιτήσει στο ελληνικό νηπιαγωγείο την προηγούμενη σχολική χρονιά, ενώ τα υπόλοιπα ήταν νεοφερμένα στην Ελλάδα και φοιτούσαν για πρώτη φορά στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Η δασκάλα τους είχε πολύχρονη διδακτική εμπειρία, δίδασκε όμως για πρώτη φορά σε πολυπολιτισμική τάξη. Πέρα από το βασικό κύκλο σπουδών είχε ολοκληρώσει διετές πρόγραμμα σπουδών στο διδασκαλείο Π.Τ.Δ.Ε.. Η ατμόσφαιρα στην τάξη ήταν ευχάριστη, ζεστή, ήπιοι τόνοι, χωρίς μεγάλες και συχνές εντάσεις, ενώ η παρουσία της δασκάλας ήταν διακριτική, βρισκόταν συνήθως κοντά στους μαθητές την ώρα της εργασίας τους και τους ενθάρρυνε.

Στο Α₂ στο σύνολο των έντεκα μαθητών οι δύο ήταν αλλοδαποί από τη

Γεωργία. Τα παιδιά ήταν ξαδέρφια και είχαν εγγραφεί στο σχολείο σε διαφορετική χρονική περίοδο, το ένα, φοιτούσε ήδη από την αρχή της σχολικής χρονιάς, (ο Αντώνης) ενώ το άλλο (ο Κύριλλος), είχε εγγραφεί μόλις δύο εβδομάδες πριν την έναρξη της εμπειρικής έρευνας. Και οι δύο μαθητές χρησιμοποιούσαν την ελληνική γλώσσα με σχετική άνεση στην προφορική αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους στο διάλειμμα, ενώ κατά τη διάρκεια του μαθήματος εμφανίζονταν λιγότερο ομιλούντες και πολύ περισσότερο ο νεοφερμένος μαθητής (Κύριλλος). Στο τμήμα φοιτούσαν και δύο τσιγγάνες μαθήτριες. Για τη δασκάλα του τμήματος ήταν η πρώτη φορά που εργαζόταν ως αναπληρώτρια σε δημόσιο σχολείο και είχε παρακολουθήσει ένα διήμερο σεμινάριο διαπολιτισμικής αγωγής στα Χανιά. Το κλίμα της τάξης ήταν ιδιαίτερα αυστηρό, το εκφραστικό ύφος της δασκάλας ήταν έντονο, επιτακτικό και συχνά επικριτικό και καταδικαστικό, κυρίως προς τους μαθητές που δυσκολεύονταν να συμπορευτούν με τους ρυθμούς του μαθήματος.

Από τα τμήματα της έκτης το ΣΤ₁ έχει πέντε αλλοδαπούς, δύο από την Αλβανία, έναν Ουκρανό, ένα Βούλγαρο και ένα Γιουγκοσλάβο, σε συνολικό αριθμό μαθητών δεκαπέντε. Από αυτούς μόνο ένας ήταν νεοφερμένος στο σχολείο και τη χώρα, ήταν μεγαλύτερος σε ηλικία από τους συμμαθητές του (ο Δημήτρης), ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις ζούσαν ήδη αρκετά χρόνια στην Ελλάδα και φοιτούσαν στο ίδιο σχολείο. Οι μαθητές αυτοί συμμετείχαν με αρκετή άνεση στη διαπροσωπική επικοινωνία κατά το διάλειμμα, ωστόσο είχαν μεγάλες δυσκολίες στη χρήση της επίσημης ακαδημαϊκής γλώσσας, κυρίως σε γραπτές ασκήσεις. Η ατμόσφαιρα στην τάξη ήταν συχνά τεταμένη, εκδηλώνονταν λεκτικές συγκρούσεις μεταξύ των συμμαθητών ή με το δάσκαλο τους, υπήρχε μια τάση χαλάρωσης και αποσυντονισμού των μαθητών, αντιδραστικότητα προς το δάσκαλο, ο οποίος είχε πολύχρονη διδακτική εμπειρία, ακόμη και σε πολυεθνική τάξη, ήταν γενικά ήπιος, ζεστός με τα παιδιά, ιδιαίτερα διαλλακτικός και ενθαρρυντικός.

Στο ΣΤ₂ φοιτούσαν δύο αλλοδαπές από τη Γεωργία, σε σύνολο δεκατριών μαθητών. Και οι δύο ζούσαν χρόνια στην Ελλάδα, αν και η μία είχε εγγραφεί πρόσφατα στο σχολείο, μόλις μια εβδομάδα πριν την έναρξη των παρατηρήσεων. Χρησιμοποιούσαν σχεδόν ικανοποιητικά την ελληνική γλώσσα στην προφορική επικοινωνία στο διάλειμμα, όμως δύσκολα ανταποκρίνονταν στις απαιτήσεις του γραπτού λόγου. Η δασκάλα ήταν αναπληρώτρια και δίδασκε πρώτη φορά, ενώ είχε αναλάβει τη συγκεκριμένη τάξη μόλις πριν από τρεις μήνες, δηλαδή από τα μέσα της σχολικής χρονιάς. Το κλίμα στην τάξη ήταν φιλικό, ζεστό, ενθαρρυντικό, με ιδιαίτερα

ήπιους τόνους επικοινωνίας, διαλλακτικότητα, χωρίς συχνές και έντονες συγκρουσιακές τάσεις.

5.3. Χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων

Η ευρύτερη περιοχή διεξαγωγής της έρευνας είναι η πόλη των Χανίων, που τις δύο τελευταίες δεκαετίες έχει εξελιχθεί σε τόπο υποδοχής παλινοστούτων και αλλοδαπών από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, τη Ρωσία, τη Γεωργία, την Ουκρανία, την Αλβανία, την Αρμενία, τη Συρία κ.τ.λ., συνθέτοντας έτσι τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της τοπικής κοινωνίας και του σχολείου ειδικότερα. Οι τέσσερις τάξεις που αποτέλεσαν το ερευνητικό δείγμα, προέρχονται από διαφορετικά σχολεία με υψηλή συνολικά εκπροσώπηση αλλοδαπών, τα οποία βρίσκονται σε οικονομικά υποβαθμισμένες περιοχές της πόλης που παρουσιάζουν μεγάλη συγκέντρωση μεταναστών.

Κριτήρια για την επιλογή των σχολικών μονάδων στις οποίες φιλοξενούνται οι τάξεις που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας ήταν :

- * Η ύπαρξη τάξεων με το απαιτούμενο ποσοστό εκπροσώπησης των αλλοδαπών (υψηλό και χαμηλό)
- * Η ανταπόκριση των διευθυντών των σχολικών μονάδων και η εκδήλωση ενδιαφέροντος από την πλευρά τους για το θέμα και τη στοχοθεσία της έρευνας
- * Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών των συγκεκριμένων τάξεων και η διάθεση αβίαστης συμμετοχής τους στην παρούσα ερευνητική εργασία.

5.4. Εργαλεία της έρευνας και υλοποίησή της

Η φύση του ερευνητικού αντικειμένου, η αλληλεπίδραση δασκάλων-μαθητών στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας, προσανατόλισε τις μεθοδολογικές επιλογές μας, όπως έχουμε ήδη σχολιάσει, προς ένα περισσότερο ποιοτικό ερευνητικό μοντέλο, στοιχείο που δικαιολογεί και την εστίαση της ερευνητικής μας δραστηριότητας σε μεμονωμένες περιπτώσεις σχολικών τάξεων και κατ' επέκταση την καταχώρηση της στις έρευνες πεδίου ή μελέτες περίπτωσης, όπως εμφανίζονται στη σχετική βιβλιογραφία. Κύριο χαρακτηριστικό τους είναι ότι ο ερευνητής παρατηρεί τα

χαρακτηριστικά μιας ομάδας με στόχο να διερευνήσει σε βάθος και να αναλύσει συστηματικά τα πολυσχιδή φαινόμενα που προσδιορίζουν τη ζωή της παρατηρούμενης μονάδας (Manion L., Cohen L., 1998,152-179). Η Κυριαζή σημειώνει ότι *«οι ποιοτικές μέθοδοι γενικότερα επιτρέπουν τη λεπτομερειακή, σε βάθος περιγραφή λίγων περιπτώσεων και στοχεύουν στην ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας από τη σκοπιά των υποκειμένων και όχι του ερευνητή»*, ενώ για τον Charles Ragin οι ποιοτικές μέθοδοι λειτουργούν ως *«μεγεθυντικός φακός που επιτρέπει την λεπτομερειακή περιγραφή των περιπτώσεων»* (Κυριαζή Ν., 1998, 276).

Ωστόσο για την ταυτότητα της παρούσας εργασίας δε διεκδικούμε έναν απόλυτο χαρακτηρισμό της ως *εθνογραφικής μελέτης* καθώς, κυρίως λόγω πρακτικών αναστολών, με κυριότερο τον κίνδυνο της απώλειας πληροφοριών και την αμηχανία απέναντι σε ένα τεράστιο όγκο πληροφοριών που πιθανόν θα αδυνατούσαμε, λόγω περιορισμένου χρόνου και κατάρτισης, να αξιοποιήσουμε, αποκλίναμε από κάποιες θεμελιακές αρχές και κανόνες του εθνομεθοδολογικού παραδείγματος, όπως η συμμετοχική παρατήρηση και η εθνογραφική συνέντευξη (Παπαδοπούλου Β., 1999, 119-125).

Τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων μας αποτέλεσαν η *μη συμμετοχική παρατήρηση* και η *ημιδομημένη συνέντευξη*.

5.4.1. Παρατήρηση

Ως επιστημονική 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»* (Βάμβουκας Μ., 1998,195).

Αναδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική σε σύγκριση με άλλες εμπειρικές μεθόδους, στις περιπτώσεις που εγκυμονείται ο κίνδυνος, τα υποκείμενα της έρευνας ακούσια ή ηθελημένα να παραποιήσουν, μέσω της φραστικής παρουσίασης, τις προς διερεύνηση συμπεριφορές. Ταυτόχρονα όταν η τεχνική συλλογής δεδομένων, για παράδειγμα ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, τεστ, πείραμα, είναι πιθανόν να επιφέρει αλλοιώσεις στη συμπεριφορά που διερευνάται, καθώς επίσης όταν ο ερευνητής θέλει να συνεκτιμήσει τις παραγλωσσικές παραμέτρους μιας πράξης, προτού τη νοηματοδοτήσει (Παπαδοπούλου Β., 1999, 33).

Ωστόσο δεν είναι άμοιρη κριτικής και τα σημεία στα οποία εστιάζεται κυρίως αφορούν α) στον περιορισμό του παρατηρητή στις εξωτερικές διαστάσεις της προς διερεύνηση συμπεριφοράς, με αποτέλεσμα να μην διεισδύει στο εσωτερικό της, β) στη μεταβλητότητα των αντικειμένων παρατήρησης, γ) στη συχνά δημιουργούμενη σχέση επικοινωνίας ανάμεσα στον παρατηρητή και τον παρατηρούμενο στοιχείο που αντικατοπτρίζεται στην ποιότητα της έρευνας και επηρεάζει την αντικειμενικότητά της και δ) στο χαρακτήρα της παρατήρησης ως διαδικασία επιλεκτικής αντίληψης που συναρτάται από ποικίλες ψυχολογικές παραμέτρους, οι οποίες «φιλτράρουν» τα αντιληπτικά δεδομένα (Μπέλλας Θ., 1991, 3745-3747).

Στην ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία για τη διδακτική έρευνα χρησιμοποιείται ο τεχνικός όρος «*Παρατήρηση Διδασκαλίας*» (Classroom Observation) ο οποίος οριοθετεί το αντικείμενο της παρατήρησης στη διδασκαλία, με τον οποίο στην παρούσα εργασία ταυτιζόμαστε.

5.4.1.1. Μορφές παρατήρησης διδασκαλίας

Ανάμεσα στα κριτήρια διάκρισης των μορφών παρατήρησης διδασκαλίας συγκαταλέγονται η ύπαρξη ή μη ενός αυστηρά δομημένου οργάνου παρατήρησης και καταγραφής, ο βαθμός συμμετοχής του παρατηρητή στην παρατηρούμενη κατάσταση, η φανερή ή συγκαλυμμένη παρατήρηση, κριτήριο που αφορά στο αν η ιδιότητα του παρατηρητή γίνεται ή όχι γνωστή και τέλος η ύπαρξη ή όχι τεχνικής διαμεσολάβησης της παρατήρησης (Παπαδοπούλου Β., 1999, 37-46).

Μη δομημένη Παρατήρηση

Αναφορικά με το πρώτο κριτήριο, η μορφή *παρατήρησης διδασκαλίας* που εφαρμόσαμε στην παρούσα εργασία προσεγγίζει περισσότερο τη *μη δομημένη παρατήρηση*, καθώς χρησιμοποιήσαμε αδιαφοροποίητες και γενικές κατηγορίες με στόχο να τις εξειδικεύσουμε και διαφοροποιήσουμε με τη βοήθεια των δεδομένων της παρατήρησης. Η μη δομημένη παρατήρηση κινείται προς την κατεύθυνση της ποιοτικής έρευνας και εντάσσεται στο εθνογραφικό μοντέλο (ethnographic model) στο οποίο «τα παρατηρησιακά δεδομένα δε χρησιμοποιούνται για να ελέγξουν προκατασκευασμένα θεωρητικά σχήματα, αλλά αποτελούν τη βάση για τη δημιουργία μιας θεωρίας» (Παπαδοπούλου Β., 1999, 39).

Μη συμμετοχική παρατήρηση

Παρόλα τα πλεονεκτήματα της παρατήρησης με υψηλό βαθμό συμμετοχής εμείς περιοριστήκαμε στην παρατήρηση και καταγραφή των διδασκαλιών χωρίς την άμεση παρέμβαση της ερευνήτριας (*per distance*) σε κανένα στάδιο της παιδαγωγικής και επικοινωνιακής διαδικασίας στις παρατηρούμενες σχολικές τάξεις (Cohen L., Manion L., 1997, 155, Κυριαζή Ν., 1998, 250-255).

Η επιλογή αυτή κρίθηκε αναπόφευκτη λόγω της φύσης της ερευνητικής εργασίας που πιστεύουμε ότι απαιτούσε την αποστασιοποίηση της ερευνήτριας από το αντικείμενο, προκειμένου να εξασφαλίσει την αντικειμενικότερη και πληρέστερη καταγραφή της κατάστασης, καθώς και λόγω της έλλειψης προηγούμενης εμπειρίας της ερευνήτριας, παράγοντας που θα μπορούσε να αποβεί σε βάρος της ποιότητας και ποσότητας των καταγραφών στην περίπτωση ταυτόχρονης συμμετοχής της στις παρατηρούμενες καταστάσεις.

Φανερή Παρατήρηση

Οι μαθητές όλων των τάξεων γνώριζαν την ιδιότητα της ερευνήτριας, ήδη από την πρώτη στιγμή της εισόδου της στην αίθουσα διδασκαλίας. Μετά από προσunenνόηση ο δάσκαλος της τάξης «σύστηνε» την ερευνήτρια την πρώτη φορά που έμπαινε στην τάξη. Στα τμήματα της ΣΤ΄ έδινε γενικές πληροφορίες για την αρμοδιότητα της ως εκπαιδευτικού/ ερευνήτριας που στα πλαίσια των σπουδών της μελετά «τους τρόπους διεξαγωγής του μαθήματος», ενώ στην Α΄ τάξη την παρουσίαζε ως μελλοντική δασκάλα που «θέλει να μάθει πώς να διδάσκει μικρούς μαθητές». Με αυτή την δίπλευρη τακτική της γνωριμίας με την ερευνήτρια αλλά και της μερικής απόκρυψης των λεπτομερειών ή ακόμη και των πραγματικών στόχων της έρευνας, επιχειρήσαμε να πετύχουμε κλίμα οικειότητας και να αμβλύνουμε το αίσθημα αμηχανίας που πιθανόν να βίωναν οι μαθητές, λόγω της παρουσίας, έστω και διακριτικής, ενός άγνωστου προσώπου και να περιορίσουμε τις πιθανές αλλοιώσεις στη συμπεριφορά τους από μια ακριβή γνώση της ερευνητικής στοχοθεσίας, αλλά και την ενδεχόμενη καχυποψία των γονιών. Η ίδια προβληματική δικαιολογεί το γεγονός ότι και στους δασκάλους των τάξεων δώσαμε πληροφορίες για το θέμα και τους στόχους της εργασίας, αλλά δεν εκθέσαμε λεπτομερειακά όλες τις διαστάσεις και τη στοχοθεσία της έρευνας.

Η ερευνήτρια τοποθετήθηκε σε ένα θρανίο στο βάθος της αίθουσας, πίσω από τα θρανία των παιδιών, έτσι ώστε αφενός να έχει τη δυνατότητα της εποπτείας όλων

των μαθητών και του δασκάλου, αφετέρου να μην αποσπά την προσοχή των μαθητών, οι οποίοι παρόλα αυτά συχνά αναζητούσαν το βλέμμα της ή ζητούσαν άμεσα τη γνώμη της για κάτι που διαδραματιζόταν στην τάξη. Η ερευνήτρια σε πολύ λίγες περιπτώσεις ανταποκρίθηκε στις προκλήσεις των παιδιών κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος και συνήθως απέφευγε την οπτική επαφή μαζί τους, ενώ στα διαλείμματα υπήρξε φιλικότερη με τα παιδιά και δεκτικότερη στα σχόλια και τις ερωτήσεις τους για το είδος της εργασίας.

Τεχνικά διαμεσολαβημένη παρατήρηση

Στην παρούσα εργασία καταφύγαμε στη χρήση τεχνικού βοηθητικού μέσου, του μαγνητοφώνου, για να καταγράψουμε χωρίς σημαντικές απώλειες και αλλοιώσεις τις παιδαγωγικές /επικοινωνιακές διαδικασίες, ώστε να διασφαλίσουμε κατά συνέπεια αυξημένη αυθεντικότητα, ακρίβεια και αντικειμενικότητα στις καταγραφές (Βάμβουκας Μ., 1998,208). Κυρίως όμως η μαγνητοφώνηση των διδασκαλιών επιτρέπει στους ερευνητές να απολαύσουν κατά τη φάση της ανάλυσης των παρατηρησιακών δεδομένων, το πλεονέκτημα της απεριόριστης αναπαραγωγής των καταγραφών, στοιχείο που μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα σημαντικό για την λεπτομερέστατη ανάλυση των παρατηρούμενων μορφών της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η καταγραφή των διδασκαλιών στο μαγνητόφωνο ταυτόχρονα με το χειρόγραφο πρωτόκολλο, απαλλάσσοντας κατά πολύ από το φόβο της απώλειας δεδομένων, μας έδωσε την ευελιξία και το άπλετο περιθώριο να εστιάσουμε στην καταγραφή των ουσιωδών παραμέτρων παραβλέποντας ασήμαντες λεπτομέρειες, τις οποίες ωστόσο, μέσω της μαγνητοφώνησης, είχαμε στη διάθεσή μας αναδρομικά, στη φάση της ανάλυσης του συνόλου των παρατηρούμενων διαδραματιζόμενων καταστάσεων στη σχολική τάξη.

5.4.2.1. Όργανα παρατήρησης διδασκαλίας

Στα όργανα παρατήρησης περιλαμβάνονται πλήθος τεχνικών καταγραφής των παρατηρούμενων και αποτελούν ουσιαστικά ένα σύστημα με το οποίο ο παρατηρητής ελέγχει τις υποθέσεις του ή συγκεντρώνει στοιχεία γύρω από μια προβληματική (Παπαδοπούλου Β., 1999, 49). Τα συστήματα καταγραφής διακρίνονται σ' αυτά που είναι εξειδικευμένα στην καταγραφή ενός συγκεκριμένου χαρακτηριστικού ή

συμπεριφοράς και διακρίνονται από υψηλό βαθμό δόμησης, τα λεγόμενα *συστήματα κατηγοριών και χαρακτηριστικών*, με πιο γνωστό στην Ευρώπη και την Αμερική, το σύστημα παρατήρησης *FIAC (Flanders Interaction Analysis Categories)* του Ned A. Flanders (Παπαδοπούλου Β., 1999, 91-110, Ευσταθίου-Καραγεωργάκη Μ., 1985, Ευαγγελόπουλος Σ., 1998) και σ' αυτά που έχουν χαμηλό βαθμό δόμησης και παρατηρούν, καταγράφουν αδιαφοροποίητες ή γενικές μορφές συμπεριφορών, με χαρακτηριστικά του είδους *τα φραστικά συστήματα (verbal system)*, στα οποία περιλαμβάνονται τα *πρωτόκολλα διαδικασιών (specimen record)* και η *μέθοδος των κρίσιμων περιστατικών (critical events)*. Στην παρούσα ερευνητική εργασία αξιοποιήσαμε τα πρωτόκολλα διαδικασιών και τη μέθοδο των κρίσιμων περιστατικών.

Αφηγηματικό πρωτόκολλο

Στα *πρωτόκολλα διαδικασιών* ο παρατηρητής καταγράφει στο σύνολό της με λεπτομέρειες μια συμπεριφορά που εκδηλώνεται σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο. Στα πλεονεκτήματα αυτών των συστημάτων αναφέρεται *α)* ότι λόγω της χρονολογικής καταγραφής, εξασφαλίζουν τη συνέχεια των γεγονότων και την ανάδυση της αιτιακής σχέσης τους, *στοιχείο σημαντικό κατά την ανάλυσή τους, β)* τα δεδομένα που συλλέγονται λόγω της έλλειψης αυστηρού θεωρητικού πλαισίου, μπορούν να αναλυθούν από διαφορετικούς ερευνητές με ποικίλες μεθοδολογικές οπτικές, *γ)* η ποσότητα και η συνοχή των παρατηρησιακών δεδομένων τα καθιστούν στον οποιονδήποτε έλεγχο (Παπαδοπούλου Β., 1999, 57-58).

Αξιοποιώντας λοιπόν, τα φραστικά συστήματα στη δική μας εργασία καταγράψαμε τις παρατηρήσεις σε μορφή *αφηγηματικού πρωτοκόλλου*, στο οποίο με γλώσσα καθομιλουμένη, προσπαθήσαμε να αποτυπώσουμε όλη την πορεία της διδασκαλίας και το σύνολο των λεκτικών ανταλλαγών των δασκάλων με τους μαθητές τους και μεταξύ των μαθητών. Παραθέσαμε τα γεγονότα με τη σωστή χρονολογική σειρά ταυτόχρονα με τη διεξαγωγή κάθε διδασκαλίας.

Τα κρίσιμα περιστατικά

Με την τεχνική των *κρίσιμων περιστατικών* ο παρατηρητής εστιάζεται και προβάλλει συγκεκριμένα περιστατικά που αντικατοπτρίζουν ειδικότερες διαστάσεις της παρατηρούμενης κατάστασης. Δεν πρόκειται για εντυπωσιακά, αλλά

συνηθισμένα, καθημερινά περιστατικά που ωστόσο αναδεικνύουν με ιδιαίτερη ακρίβεια μια πραγματικότητα και διευκολύνουν την ανάλυσή της.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά της μεθόδου δικαιολογούν την ενσωμάτωσή της στο μεθοδολογικό σχεδιασμό της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. Η ερευνήτρια κατά τη σύνταξη των αφηγηματικών πρωτοκόλλων, παρατήρησε και περιέγραψε κρίσιμα περιστατικά στο σύνολο σχεδόν των τάξεων και συγκράτησε πληροφορίες για τα ίδια τα περιστατικά, για τα αίτια και τα αποτελέσματά τους, πληροφορίες που αξιοποιήθηκαν κατά τη φάση της ανάλυσης των δεδομένων και φώτισαν πτυχές της επικοινωνιακής ατμόσφαιρας στις συγκεκριμένες τάξεις.

5.4.2. Συνέντευξη

Η συνέντευξη αποτελεί μια μορφή άμεσης λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ ατόμων. Η αμεσότητα της αλληλεπίδρασης που προϋποθέτει, επιτρέπει τη βαθύτερη προσέγγιση του προς διερεύνηση αντικειμένου και μπορεί να αποτελέσει το κύριο μέσο συλλογής πληροφοριών ή ελέγχου των υποθέσεων ή ακόμη να εφαρμοστεί σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους, όπως η παρατήρηση, κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας (Cohen L., Manion L., 1997, 374). Στην εργασία μας εφαρμόσαμε την *ημιδομημένη* ή *ημικατευθυνόμενη συνέντευξη*, που προβλέπει τη χρήση ενός άξονα ερωτημάτων, αλλά ταυτόχρονα μειώνει το βαθμό παρέμβασης του συνεντευκτή και αφήνει περιθώρια στον ερωτώμενο να εκφράσει τις εμπειρίες και τις σκέψεις του.

Λήφθηκαν συνεντεύξεις από τους εκπαιδευτικούς σε δύο φάσεις, κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων και μετά την ολοκλήρωσή τους. Στην πρώτη φάση δε χρησιμοποιήσαμε συγκεκριμένο πλαίσιο ερωτήσεων, αλλά εστίασαμε τις ερωτήσεις σε επιλεγμένα περιστατικά και στοιχεία της διδακτικής πράξης που θεωρήσαμε ότι ήταν καίριας σημασίας, για να εμπλουτίσουμε το υλικό μας με τις ερμηνείες των εκπαιδευτικών για τις διδακτικές επιλογές και τις συμπεριφορές των ίδιων και των μαθητών τους.

Στη δεύτερη περίπτωση θέσαμε στους εκπαιδευτικούς τον ακόλουθο άξονα ερωτήσεων:

- I. *Πως κρίνετε την εξέλιξη του ελληνικού σχολείου από πολιτισμικά ομοιογενές σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον;*
- II. *Μπορείτε να αποδώσετε τα χαρακτηριστικά και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των*

αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών;

III. Πιστεύετε ότι τα μέτρα που έχουν ληφθεί από την πολιτεία είναι επαρκή και κατάλληλα για την αντιμετώπισή των αναγκών τους;

IV. Αντιμετωπίζετε δυσκολίες στην καθημερινή πρακτική (διδασκαλία, επικοινωνία) με τους μετανάστες μαθητές;

V. (αν ναι ποιες είναι και που οφείλονται κατά τη γνώμη σας και πως τις αντιμετωπίζετε;)

VI. Πως εκτιμάτε τις προοπτικές επιτυχίας αυτών των μαθητών ως προς την ένταξη και την επίδοσή τους;

Οι ερωτήσεις αυτές λειτούργησαν περισσότερο ως γενικό πλαίσιο στο οποίο προσανατολίστηκε η συζήτηση και δεν αποσκοπούσε να κατευθύνει τη σκέψη και το λόγο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι τελικά διατηρούσαν αρκετή πρωτοβουλία στη διατύπωση των απαντήσεων τους. Η ερευνήτρια παρενέβαινε με σχόλια ή επιπλέον ερωτήσεις στις περιπτώσεις που οι απαντήσεις των υποκειμένων απέκλιναν εντελώς από το γενικό πλαίσιο της ερώτησης ή όταν η συζήτηση χρειαζόταν επιπλέον ανατροφοδότηση.

Μέσα από την ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών, επιδιώξαμε να διερευνήσουμε τις γενικότερες αντιλήψεις και την «αντίδρασή» τους προς τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου λόγω της παρουσίας των αλλοεθνών μαθητών καθώς και να σχολιάσουμε σε ποιο βαθμό έχουν συνειδητοποιήσει τις διαστάσεις της πραγματικότητας αυτής, δηλαδή τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες τους μαθητών τους, πως προσδιορίζουν το ρόλο τους μέσα στην πολυπολιτισμική τάξη, πως αξιολογούν τα μέτρα της πολιτείας.

Προσανατολιστήκαμε δηλαδή σε μια ολιστική θεώρηση των διδασκαλιών, όπου τα παρατηρησιακά δεδομένα εντάχθηκαν στο ερμηνευτικό, αντιληπτικό πεδίο του εκάστοτε εκπαιδευτικού, με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση των επικοινωνιακών και παιδαγωγικών στρατηγικών τους κατά την διδασκαλία. Επιπλέον το γεγονός ότι αποκτούσαμε τη δυνατότητα προσέγγισης και αξιοποίησης κατά την ερμηνευτική αναλυτική φάση, του αντιληπτικού σχήματος και της οπτικής γωνίας του εκάστοτε δασκάλου, περιόριζε τον κίνδυνο της δικής μας ερμηνευτικής ακρότητας και αυθαιρεσίας.

5.4.3. Ανάλυση λόγου

Η ολοκλήρωση των παρατηρήσεων και των συνεντεύξεων μας εφοδίασε με έναν όγκο αφηγηματικών πρωτοκόλλων και απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, με πληθώρα στοιχείων, τα οποία αποτέλεσαν ουσιαστικά τα δεδομένα της ερευνητικής μας προσπάθειας. Ο «εθνογραφικός» προσανατολισμός και η γενικότερη στοχοθεσία της εργασίας μας, στο επόμενο στάδιο της ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων, οδήγησαν στη συστηματική επεξεργασία αυτών των γραπτών κειμένων μέσω της *ποιοτικής ανάλυσης του περιεχομένου τους*.

Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου σε αντιδιαστολή με την ποσοτική, δεν ανάγει τη συχνότητα εμφάνισης μιας συμπεριφοράς ή γεγονότος σε βασικό κριτήριο καταγραφής και ανάλυσης, χρησιμοποιεί σχετικά αδιαφοροποίητες, γενικές κατηγορίες που απορρέουν από το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, τις οποίες, μέσα από την επεξεργασία του υλικού που συλλέχθηκε, αναπροσαρμόζει, εμπλουτίζει, εξειδικεύει με στόχο μια ολιστική προσέγγιση του διδακτικού- επικοινωνιακού γίνεσθαι. Αποβλέπει, μέσα από τους επαναλαμβανόμενους τρόπους συμπεριφοράς, να διαμορφώσει τυπολογίες για τις μορφές συμπεριφοράς και τα γεγονότα, να αναδείξει τα ποιοτικά τους χαρακτηριστικά και να συνάγει κανόνες και διαδικασίες που καθορίζουν τη συμμετοχή και την ιδιότητα μέλους σ' αυτό το περιβάλλον (Παπαδοπούλου Β., 1999, 123, Μπονίδης Κ., Χοντολίδου Ε., 1997, 189-219). Η συνάρτηση του λόγου των εκπαιδευτικών με τις διάφορες παραμέτρους που επηρεάζουν τη διδασκαλία και την επικοινωνία στην τάξη, καθώς και η ένταξη του λόγου του εκπαιδευτικού στο γενικότερο κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο, μας επιτρέπουν να τον κατανοήσουμε βαθύτερα και να τον ερμηνεύσουμε συνολικά.

5.4.3.1. Κατηγορίες ανάλυσης

Μέσα από τις πολλαπλές αναγνώσεις των αφηγηματικών πρωτοκόλλων και την ακρόασή των μαγνητοφωνήσεων, αναδείχθηκε ένα σύνολο χαρακτηριστικών της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητών και διαστάσεις της επικοινωνιακής περίπτωσης της διδασκαλίας, που αφενός είχαν ιδιαίτερη σημασία στην εξέλιξη της διδασκαλίας και την αποτελεσματικότητά της, αφετέρου αντανάκλυσαν τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών του δείγματος για τους μαθητές τους, ντόπιους και αλλοδαπούς, τις παιδαγωγικές τους θέσεις και

πρακτικές για την αντιμετώπιση των πολυεπίπεδων αναγκών της τάξης τους, την αντίληψη τους για την πολυπολιτισμική ταυτότητα της τάξης τους, για το πολιτισμικό-μορφωτικό κεφάλαιο των αλλοεθνών μαθητών.

Προκειμένου να ομαδοποιήσουμε τα δεδομένα και να οριοθετήσουμε τις αντίστοιχες κατηγορίες ανάλυσης των διδακτικών-επικοινωνιακών πρακτικών των δασκάλων αξιοποιήσαμε στοιχεία από το γενικό πλαίσιο κατηγοριών που προτείνεται στο σύστημα παρατήρησης της λεκτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, των *G. De Landsheere* και *E. Bayer*, αξιολογώντας ότι ανταποκρίνονται στη δική μας προσπάθεια, να διερευνήσουμε τις παιδαγωγικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος προς το σύνολο των μαθητών και τους αλλοδαπούς ειδικότερα (Ευαγγελόπουλος Σπ. 1998, 117-132).

I. Η χρήση της ερώτησης στη διδασκαλία

Οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών αποτελούσαν βασικό «συστατικό» της διδασκαλίας, κάλυπταν δηλαδή, ένα μεγάλο μέρος της, ενώ η μορφή, το περιεχόμενο και η κατεύθυνση τους διαμόρφωναν κατά πολύ την επικοινωνιακή περίσταση στη τάξη και το ρόλο των μαθητών. Δύο ήταν οι κύριες τάσεις που αναδείχθηκαν ως προς το είδος τους, συγκεκριμένα οι ερωτήσεις υψηλού επιπέδου, ή διαφορετικά «ανοιχτές» και χαμηλότερου επιπέδου, οι λεγόμενες «κλειστές» ερωτήσεις, με τους αλλοδαπούς να συμμετέχουν κυρίως στις «κλειστού» τύπου (Μπέλλας Θ., 1985, 448-451).

II. Αντίδραση δασκάλου στις μαθητικές απαντήσεις:

1. Λειτουργίες θετικής επανατροφοδότησης και συναισθηματικότητας

Περιλαμβάνονται οι ενέργειες του εκπαιδευτικού με τις οποίες αναγνωρίζει την αξία του μαθητή, επιδοκιμάζει, επαινεί, ανταμείβει, για τις επιτυχημένες προσπάθειες, ενθαρρύνει σε περίπτωση δυσκολίας, δίνει οδηγίες, διευκρινίσεις, βοηθά, ενισχύει (Landsheere G., & Bayer E., στο Ευαγγελόπουλος Σπ. 1998, 55, Καψάλης Α., 2000, 227-229, 517-518).

2. Λειτουργίες αρνητικής επανατροφοδότησης και συναισθηματικότητας

Αφορούν στις πρακτικές που βρίσκονται στον αντίποδα των προηγούμενων, ο εκπαιδευτικός με έντονο ύφος κριτικάρει, ειρωνεύεται, κατηγορεί, τιμωρεί, απορρίπτει, απειλεί, γίνεται κυνικός, σαρκαστικός, δεν αποδέχεται αυθόρμητη

παρέμβαση-εξωτερίκευση του μαθητή, επιπλήττει (Postic M., 1995, 156, Landsheere G., & Bayer E., στο Ευαγγελόπουλος Σπ. 1998, 55, Καψάλης Α., 2000, 227-229, 517-518).

3. Χρονικό περιθώριο απάντησης

Ο τρόπος αντίδρασης του εκπαιδευτικού στις απαντήσεις των μαθητών, προσδιορίζεται κατά πολύ και από τον τρόπο που διαχειρίζεται τα χρονικά περιθώρια ανάπτυξης της μαθητικής αντίδρασης. Συγκεκριμένα αναδείχθηκαν δύο υποκατηγορίες, η πρώτη αφορά στην προσαρμογή του χρονικού περιθωρίου στις ατομικές ανάγκες και προϋποθέσεις του μαθητή, γεγονός που μεταφράζεται με διάθεση ικανοποιητικού χρόνου για την ανάπτυξη της απάντησης σε όλους τους μαθητές, Η δεύτερη περιγράφει μια ανισομερή διάθεση του χρόνου, με μεγάλα περιθώρια προς τους «καλούς» μαθητές που ανταποκρίνονταν με ευκολία στις απαιτήσεις του μαθήματος και μικρά ως ελάχιστα για τους «αδύνατους» (Καψάλης Α., 2000, 516-517).

III. Λειτουργίες προσωποποίησης

Σ' αυτή την κατηγορία συμπεριλάβαμε τις παιδαγωγικές πρακτικές που απορρέουν από την κατανόηση των ατομικών μαθησιακών προϋποθέσεων, των βιωμάτων, των ενδιαφερόντων των μαθητών και αφορούν στην *εξατομίκευση*, *διαφοροποίηση* των πρακτικών, στην *αποδοχή* και *ενσωμάτωση* των *αυθόρμητων παρεμβάσεων*, του *διαλόγου*, των *διηγήσεων*, παρατηρήσεων των μαθητών κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας (Landsheere G., & Bayer E., στο Ευαγγελόπουλος Σπ. 1998,55, Καψάλης Α., 2000, 433).

IV. Λειτουργίες οργάνωσης

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει τις ενέργειες των εκπαιδευτικών που αφορούν τις μορφές κοινωνικής οργάνωσης της τάξης, επηρεάζουν τις συνθήκες διδασκαλίας, της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές και των μαθητών μεταξύ τους. Έχουμε τις υποκατηγορίες :

1. *Χωροθέτηση*: πρόκειται για τη διάταξη των θρανίων μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, καθώς και τη γενικότερη οργάνωση της τάξης (Καψάλης Α., 2000, .
2. *Οργάνωση της εργασίας των μαθητών*: αφορά στη μορφή της εργασίας των μαθητών στην τάξη και ποικίλλει ανάμεσα στη *δυαδική*, *ομαδική* -*συνεργατική* και

ατομική (Landsheere G., & Bayer E., στο Ευαγγελόπουλος Σπ. 1998, Μπέλλας, Θ.,).

5.5. Χρονοδιάγραμμα της έρευνας

Το χρονικό διάστημα από το Νοέμβριο ως τις αρχές Δεκεμβρίου του 2001 πραγματοποιήθηκαν οι διερευνητικές επισκέψεις σε διάφορα σχολεία της πόλης των Χανίων, προκειμένου να διαμορφώσουμε το δείγμα της έρευνας. Αυτό το διάστημα υλοποιήθηκε και ένας κύκλος άτυπων παρατηρήσεων διδασκαλίας, περίπου 15 διδακτικών ωρών, σε τάξεις εκπαιδευτικών, με στόχο να εξοικειωθεί η ερευνήτρια με τον τρόπο καταγραφής των παρατηρήσεων σε αφηγηματικό πρωτόκολλο.

Η έρευνα καθαυτή ξεκίνησε τον Ιανουάριο του 2002 και έληξε στο τέλος Μαρτίου του ίδιου έτους. Όταν ολοκληρώθηκαν οι παρατηρήσεις λήφθηκαν από τους εκπαιδευτικούς οι συνεντεύξεις, η απομαγνητοφώνηση των οποίων έγινε το αμέσως επόμενο διάστημα.

Η διάρκεια των παρατηρήσεων ανήλθε σε 100 διδακτικές ώρες τις οποίες μολονότι προσπαθήσαμε να κατανείμουμε ισότιμα στις τάξεις του δείγματος, δεν το επιτύχαμε απόλυτα διότι υπήρξαν ανατροπές στο ημερήσιο πρόγραμμα των τάξεων, λόγω αστάθμητων παραγόντων όπως η διοργάνωση εορταστικών εκδηλώσεων στο σχολείο, η ασθένεια του δασκάλου, απεργιακές κινητοποιήσεις του κλάδου κ.τ.λ.. Η μακρόχρονη παραμονή στις σχολικές τάξεις του δείγματος δικαιολογείται κυρίως από την ανάγκη να οικειοποιηθεί η ερευνήτρια τη διαδικασία καταγραφής των ερευνητικών δεδομένων, καθώς επίσης οι μαθητές και κυρίως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος να εξοικειωθούν με την παρουσία της κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος και να διασφαλιστεί, κατά το δυνατόν, η αντικειμενικότερη καταγραφή της διδακτικής πρακτικής και επικοινωνίας. Τα γνωστικά αντικείμενα που διδάχτηκαν στα τμήματα της Α΄ τάξης ήταν «Γλώσσα», «Μαθηματικά», «Εμείς και ο κόσμος», ενώ στα τμήματα της ΣΤ΄ τάξης ήταν «Γλώσσα», «Μαθηματικά», «Ιστορία», «Γεωγραφία», «Θρησκευτικά».

5.6. Περιορισμοί της έρευνας

Ο πρώτος περιορισμός αφορά στην καταγραφή και ανάλυση των λεκτικών μηνυμάτων που εκπέμπουν μεταξύ τους τα μέλη της σχολικής τάξης και κατεξοχήν ο δάσκαλος προς τους μαθητές του. Χωρίς να αδιαφορούμε για τη δυναμική των μη-γλωσσικών μηνυμάτων που ανταλλάσσουν μαθητές και δάσκαλος, εστιάζουμε στη γλωσσική συμπεριφορά του δασκάλου, θεωρώντας ότι είναι αντιπροσωπευτική της γενικότερης συμπεριφοράς του, καθώς επίσης και γιατί η προφορική επικοινωνία είναι πιο εύκολο να καταγραφεί και να μελετηθεί (Μπέλλας Θ., 1985, 428).

Επιπλέον τοποθετούμε τον παιδαγωγό στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος μας, ως φορέα ρόλου μεγαλύτερης εξουσίας στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, χωρίς βέβαια να παραγνωρίζουμε τον καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση της διδακτικής πράξης εξωγενών παραγόντων, όπως η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική για τις μειονότητες, η επάρκεια ή ανεπάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής που υποστηρίζει το διδακτικό έργο, η περιρρέουσα σχολική ατμόσφαιρα, οι στάσεις της τοπικής κοινωνίας απέναντι στους αλλοδαπούς κ. ά. (Κωνσταντινίδης Θ., 1997, 210-211).

Ο τελευταίος περιορισμός έγινε στον αριθμό των σχολικών τάξεων που αποτέλεσαν το δείγμα μας, επιλογή που καθορίστηκε κατά πολύ από τη φύση της έρευνας μας, «έρευνα πεδίου». Ωστόσο το σύνολο σχεδόν των περιορισμών της έρευνας δικαιολογείται και από τις αντικειμενικές δυσκολίες που αφορούσαν κυρίως στο μικρό χρονικό περιθώριο για τη συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων και την ολοκλήρωση της συγγραφής της εργασίας, καθώς και την πρακτική αδυναμία μας, σ' αυτή τη φάση, να επεξεργαστούμε αποτελεσματικά ένα τεράστιο όγκο δεδομένων που θα προέκυπτε από την ταυτόχρονη καταγραφή λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων δασκάλων-μαθητών σ' ένα μεγαλύτερο δείγμα σχολικών τάξεων.

Κεφάλαιο 6^ο : Παρουσίαση των εμπειρικών δεδομένων

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζουμε το σύνολο των εμπειρικών δεδομένων που συλλέξαμε κατά την ερευνητική διαδικασία. Σε πρώτη φάση παραθέτουμε τις καταγραφές μας από τις διδασκαλίες που παρατηρήσαμε στα δύο τμήματα της

πρώτης τάξης, A_1 και A_2 και στη συνέχεια τα δύο τμήματα της έκτης, ΣT_1 και ΣT_2 . Τα παρατηρησιακά δεδομένα παρατίθενται μέσω της σύγκρισης των τμημάτων κάθε τάξης και πάνω στον άξονα των κατηγοριών ανάλυσης που έχουν ήδη παρουσιαστεί σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Ανάλογα, κατά τάξεις και μέσω συγκριτικής θεώρησης, παρουσιάζονται σε δεύτερο επίπεδο τα δεδομένα των συνεντεύξεων που λήφθηκαν από τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων της πρώτης και έκτης τάξης. Τέλος, επιχειρούμε συγκρίσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών των τμημάτων της πρώτης και στη συνέχεια μεταξύ των δασκάλων της έκτης τάξης.

6. 1. Παρατήρηση διδασκαλίας

6.1.1. Τμήματα της πρώτης τάξης A_1, A_2

Η χρήση της ερώτησης στη διδασκαλία

Και στα δύο τμήματα το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτήσεων που υπέβαλαν οι δασκάλες ήταν «κλειστές», προϋπέθεταν δηλαδή την απομνημόνευση γνωστικών στοιχείων, γεγονός που πιθανόν δικαιολογεί και το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών της πρώτης τάξης. Στο A_1 ωστόσο πραγματοποιήθηκαν και *ελεύθερες συζητήσεις* κατά τη διάρκεια των οποίων απευθύνονταν στους μαθητές και «υψηλού επιπέδου» ερωτήσεις με στόχο να εκφράσουν τη γνώμη τους, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους. Η δασκάλα επιδίωκε την εμπλοκή του συνόλου των μαθητών γι' αυτό απευθυνόταν ισότιμα και κινητοποιούσε όλους, έλληνες και αλλοδαπούς, τόσο με τις «κλειστού» τύπου ερωτήσεις όσο και με τις «ανοιχτές», παραμερίζοντας ακόμη και τις δυσκολίες των αλλοδαπών στη χρήση της ελληνικής γλώσσας.

Στο A_2 αντίθετα η διαδικασία της ερωταπόκρισης άφηνε στο περιθώριο τους δύο αλλοδαπούς ακόμη και στις περιπτώσεις που οι ίδιοι επίμονα διεκδικούσαν το λόγο. Χαρακτηριστικό ήταν ότι στο σύνολο των παρατηρήσεων που πραγματοποίησα στη συγκεκριμένη τάξη πήρε το λόγο μόνο μία φορά αλλοδαπός μαθητής, ο Αντώνης.

Λειτουργίες θετικής επανατροφοδότησης και συναισθηματικότητας

Η δασκάλα του τμήματος Α₁ επιβράβευε αφειδώλευτα τις επιτυχημένες προσπάθειες όλων των μαθητών, γηγενών και αλλοδαπών, κυρίως με τις εκφράσεις «μπράβο, πολύ ωραία», «ωραία», «καταπληκτικά» που συνήθως τις διατύπωνε μεγαλόφωνα σε όλη την τάξη, μολονότι ο έπαινος αφορούσε ατομικές προσπάθειες. Χαρακτηριστική ήταν η τάση να αναγνωρίζονται εντονότερα οι επιτυχίες που ήταν αποτέλεσμα επίμονης προσπάθειας των παιδιών, ενώ δεν παρέλειπε να ανταμείβει και τις απαντήσεις που έδιναν μετά από βοήθεια δική της ή των συμμαθητών τους, ενώ συχνά τα ενθάρρυνε να εντοπίσουν τα λάθη τους ή να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις των εργασιών δίνοντας τους αυξημένες οδηγίες και υποδείξεις.

Ανάλογα με μεγάλη συχνότητα απευθυνόταν στους αλλοδαπούς μαθητές για να τους επιβραβεύσει και να τους δώσει επιπλέον διευκρινήσεις, αναλυτικότερες οδηγίες για το πώς έπρεπε να εργαστούν και για να ενθαρρύνει την προσπάθεια τους, ιδιαίτερα όταν ο βαθμός δυσκολίας των ασκήσεων και οι γλωσσικές απαιτήσεις ήταν τέτοιες που μπορούσαν να λειτουργήσουν ως τροχοπέδη στη διάθεση τους για συμμετοχή.

Η ίδια χαρακτηριστικά σχολίασε για το Βαγγέλη (αλλοδαπό μαθητή) ότι *«χρειάζεται βοήθεια, οδηγίες, κατευθύνσεις. Σχνά δεν καταλαβαίνει τις ασκήσεις και πρέπει να του τις εξηγή. Έχει δυνατότητες και προσπαθεί, όμως εύκολα διασπάται η προσοχή του»*.

Για τη συγκεκριμένη δασκάλα, λοιπόν, ο έπαινος, η επιβράβευση, η αναγνώριση της προσπάθειας του μαθητή και η ενθάρρυνση της δράσης του συνιστούν κεντρικό άξονα στην οργάνωση της επικοινωνίας στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής τάξης. Η πολυεθνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού δε φαίνεται να λειτουργεί ως πρόβλημα, εμπόδιο στην οργάνωση της διδακτικής πράξης. Αντίθετα αναγνωρίζει την παρουσία των αλλοδαπών, τις διαφοροποιημένες και αυξημένες ανάγκες τους στο γνωστικό, γλωσσικό, συναισθηματικό επίπεδο και προσπαθεί να τονώσει το ενδιαφέρον τους, να δημιουργήσει κίνητρα συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία επαινώντας και ενισχύοντας τις επιτυχημένες προσπάθειες τους. Τις μη επιτυχημένες τις προσεγγίζει ως αφορμές για να εξειδικεύσει την προσέγγισή της, να ασχοληθεί προσωπικά με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, να δώσει αυξημένες υποδείξεις και οδηγίες.

Από την άλλη πλευρά η συνάδελφος του Α₂ υπήρξε γενικότερα φειδωλή στα επαινετικά και επιδοκιμαστικά σχόλια. Οι χαρακτηριστικότερες εκφράσεις της «έτσι», «μπράβο», «εντάξει» απευθύνονταν ατομικά σε κάθε παιδί, ενώ συχνά αρκούσαν μόνο σε ένα νεύμα της κεφαλής ή ένα φευγαλέο βλέμμα. Οι όποιες επαινετικές εκφράσεις απευθύνονταν στους μαθητές με καλές επιδόσεις, που ανταποκρίνονταν με ευκολία στις απαιτήσεις του μαθήματος, ενώ συνήθως οι προσπάθειες των υπολοίπων έμεναν ασχολίαστες. Στους μαθητές που συχνά αποκλείονταν από αυτή τη λεκτική ανατροφοδότηση συμπεριλαμβάνονταν οι δύο αλλοδαποί και οι τσιγγάνες.

Λειτουργίες αρνητικής επανατροφοδότησης και συναισθηματικότητας

Στο πρώτο (Α₁) τμήμα δεν παρατηρήθηκαν έντονα φαινόμενα απειθαρχίας, άρνησης συμμετοχής, φιλονικίες μεταξύ των μαθητών, επομένως περιορισμένες και ήπιες ήταν αυτού του είδους οι παρεμβάσεις της δασκάλας.

Συχνά ωστόσο εστίαζε την προσοχή της στο Βαγγέλη (αλλοδαπός μαθητής) τον οποίο προσπαθούσε να επαναφέρει στην «τάξη» καθώς «συχνά αποσπόταν» και τότε το ύφος της γινόταν έντονα αυστηρό. Αντίθετα δεν επιδείκνυε ανάλογη αυστηρότητα στις περιπτώσεις της πρωινής αργοπορίας της Νάντιας και του Βαγγέλη (αλλοδαπών μαθητών) ούτε και όταν δεν είχαν μαζί τους τα απαραίτητα για το μάθημα μολύβι, κασετίνα κ.τ.λ. Τότε έκανε τις απαραίτητες συστάσεις χωρίς θυμό και καταδικαστικό, ή κατηγορητικό ύφος, αλλά σε ήπιους τόνους, γεγονός που μας επιτρέπει να αναγνωρίσουμε στη δασκάλα μια διάθεση αποδοχής και κατανόησης των ιδιαίτερων αναγκών και συνθηκών ζωής των αλλοδαπών, χωρίς μάλιστα αυτό να δημιουργεί πρόβλημα στη διδακτική διαδικασία.

Στο Α₂ όμως δεν έλειψαν οι περιπτώσεις που οι οδηγίες και οι υποδείξεις της δασκάλας για τον ορθό τρόπο εργασίας συνοδεύονταν δημόσια, από εκφράσεις επίπληξης, αποδοκιμασίας, απειλής, σαρκασμού καθώς και από αρνητικούς χαρακτηρισμούς για το μαθητή. Μάλιστα σε δύο περιπτώσεις παιδιών, της Μαρίνας (τσιγγάνα) και του Αντώνη, (αλλοδαπός) σε μια έκρηξη θυμού, δε δίστασε να σκίσει δημόσια, από το τετράδιο τους, τις σελίδες με τις εργασίες στις οποίες είχαν δεχτεί τη βοήθεια των οικείων τους! Επιπλέον, οι αλλοδαποί και οι τσιγγάνες μαθήτριες συχνά αντιμετώπιζαν την αποδοκιμασία της δασκάλας για την καθυστέρηση στην ολοκλήρωση των εργασιών.

Το εκφραστικό ύφος της δασκάλας προς όλη την τάξη και προς τους μαθητές που «καθυστερούσαν» να ολοκληρώσουν την εργασία τους ήταν συνήθως αυστηρό και επιτακτικό, ενώ η ατμόσφαιρα στην αίθουσα ήταν τεταμένη, με αποτέλεσμα τα παιδιά και πολύ περισσότερο οι αλλοδαποί, να εκδηλώνουν άγχος και αγωνία για την έγκαιρη και επιτυχή ολοκλήρωση των εργασιών τους. Θεωρούμε ότι οι παρεμβάσεις της είχαν κυρίως ελεγκτικό, αξιολογικό χαρακτήρα και δεν ανατροφοδοτούσαν το ενδιαφέρον και την προσπάθεια των παιδιών.

Χρονικό περιθώριο απάντησης

Στο τμήμα Α₁ υπήρχε αρκετός χρόνος αναμονής για τις απαντήσεις όλων των μαθητών, ντόπιων και αλλοδαπών. Αξιοσημείωτη ήταν η επιμονή και η αυστηρότητα με την οποία η δασκάλα επενέβαινε για να ελέγξει και να περιορίσει τις αυθόρμητες παρεμβάσεις απάντησης των μαθητών όταν κάποιος συμμαθητής είχε πάρει το λόγο και ιδιαίτερα στην περίπτωση των αλλοδαπών που συχνά χρειάζονταν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα για να απαντήσουν, προφορικά ή γραπτά. Όπως εξήγησε η ίδια στην τάξη ήδη από την αρχή της χρονιάς « *οι αλλοδαποί μαθητές επειδή προέρχονται από άλλη χώρα και μιλούν άλλη γλώσσα έχουν κάποιες δυσκολίες που θα πρέπει να αντιμετωπιστούν με μεγαλύτερη προσπάθεια από το σύνολο της τάξης*». Ταυτόχρονα επιδίωκε μέσα από αυτό « *να καλλιεργήσει αίσθημα συνυπευθυνότητας στους μαθητές*», « *να εξοικειωθούν με κανόνες και με το σεβασμό προς τους άλλους*», « *να μην απογοητευτούν*».

Από την πλευρά της η δασκάλα του δεύτερου τμήματος (Α₂) εμφανιζόταν ιδιαίτερα υπομονετική και ενθαρρυντική με τους μαθητές που έδιναν αμέσως τις ορθές απαντήσεις, γραπτές ή προφορικές, ενώ στην περίπτωση των μαθητών που δυσκολεύονταν ή καθυστερούσαν να απαντήσουν τους προσπερνούσε δίνοντας το λόγο σε συμμαθητή τους, στοιχείο που θεωρούμε ότι δικαιολογεί κατά ένα βαθμό και την ανταγωνιστικότητα που εκδήλωναν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Αξιοσημείωτο ήταν επίσης ότι στη διάρκεια των δύο εβδομάδων που παρέμεινα στην τάξη, κατέγραψα μόνο μία περίπτωση προφορικής απάντησης αλλοδαπού μαθητή σε ερώτηση της δασκάλας, κυρίως γιατί εκείνη δεν τους έδινε το λόγο ακόμη και όταν επίμονα τον διεκδικούσαν. Η συμμετοχή τους περιοριζόταν στη σιωπηλή γραπτή εργασία όπου τα χρονικά περιθώρια ολοκλήρωσης ήταν άλλοτε

αυστηρά, άλλοτε πάλι εντελώς χαλαρά, σε τέτοιο βαθμό ώστε να μοιάζουν «ξεχασμένοι» από τη δασκάλα. Για παράδειγμα στην καθημερινή ανάγνωση κειμένου στη «Γλώσσα» ο Αντώνης (αλλοδαπός μαθητής) ζητούσε συχνά το λόγο αλλά δεν του δόθηκε καμία ευκαιρία να προσπαθήσει. Η δασκάλα αποτεινόταν συχνότερα στους έλληνες συμμαθητές που απαντούσαν άμεσα και έτσι προχωρούσε ανεμπόδιστα η πορεία του μαθήματος.

Φαίνεται δηλαδή ότι η ικανότητα των μαθητών στην ελληνική γλώσσα ανάγεται από τη δασκάλα σε καθοριστικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους στο μάθημα, γεγονός που στην περίπτωση των αλλοδαπών οδηγεί αναπόφευκτα στον αποκλεισμό τους από την προφορική αλληλεπίδραση στην τάξη.

Λειτουργίες προσωποποίησης

1. Αυθόρμητες παρεμβάσεις και ελεύθερος διάλογος

Στο Α₁ τη ροή του μαθήματος διέκοπταν συχνά οι αυθόρμητες παρεμβάσεις των παιδιών, ντόπιων και αλλοδαπών, για να διηγηθούν ένα προσωπικό βίωμα τους, ή για να προβληματιστούν πάνω στο αντικείμενο διδασκαλίας ή ακόμη και να διατυπώσουν την προσωπική τους θέση σχετικά με το θέμα που η δασκάλα είχε θέσει προς συζήτηση με αφορμή κάποιο συμβάν στην τάξη ή την ενότητα διδασκαλίας. Στο σύνολο τους αυτές οι παρεμβάσεις ενθαρρύνονταν από τη δασκάλα, η οποία προσπαθούσε να κινητοποιήσει περαιτέρω τη σκέψη των παιδιών και τη διάθεση τους για εξωτερικήυση, να τροφοδοτήσει το διάλογο ανάμεσα στην ίδια και τα παιδιά ή και μεταξύ των παιδιών, κάνοντας ερωτήσεις, εκφράζοντας απορίες, δικές της σκέψεις και συναισθήματα για όσα διατυπώνονταν ή καλώντας την υπόλοιπη τάξη να καταθέσει σκέψεις και συναισθήματα ή να προσθέσει νέα βιώματα.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η διήγηση της Νάντιας (αλλοδαπή) για τη δουλειά της μητέρας της στα Χανιά σε μια βιοτεχνία παιχνιδιών και το καθημερινό πρωινό ξύπνημα στην οικογένεια της. Μίλησαν επίσης για τα φρούτα και τα αγαπημένα τους φαγητά, για το επάγγελμα του «μαέστρου», για τις στολές που θα φορούσαν τις απόκριες, για τη γνώση πολλών γλωσσών (αγγλικά, ολλανδικά, γεωργιανά, αρμένικα, ρώσικα) από τους μαθητές της τάξης, γεγονός «που τους επιτρέπει να ταξιδέψουν σε διάφορες χώρες του κόσμου έχοντας ως διερμηνείς του

συμμαθητές τους». Οι αλλοδαποί συμμετείχαν δυναμικά ζητώντας και παίρνοντας πολύ συχνά το λόγο στη συζήτηση.

Όπως σχολίασε η δασκάλα στη συνέντευξη, απολύτως συνειδητά ενθάρρυνε την αυθόρμητη έκφραση των μαθητών, πρεσβεύοντας ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία *«αυξάνονται οι δυνατότητες γλωσσικής καλλιέργειας»* των γηγενών και των αλλοεθνών, οι οποίοι ειδικότερα βρίσκουν στους έλληνες συμμαθητές τους *«ένα γλωσσικό πρότυπο»*. Επιπλέον εμπλουτίζουν τη γνώση και την εμπειρία τους, *«κεντρίζεται το ενδιαφέρον τους»*, *«μαθαίνουν τρόπους δημοκρατικής συμπεριφοράς, όπως να ακούν προσεκτικά το συνομιλητή τους χωρίς να τον διακόπτουν, σέβονται την άποψη του, και αυτά βοηθούν τη σχέση των παιδιών μεταξύ τους»*.

Στο Α₂ αντίθετα, τα παιδιά πολύ σπάνια εκδήλωναν την τάση να εξωτερικεύσουν αυθόρμητα τα συναισθήματα, τα προσωπικά τους βιώματα και τις σκέψεις τους σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκονταν ή για άλλα περιστατικά και καταστάσεις της ζωής τους. Αλλά και όταν σημειωνόταν κάποια αυθόρμητη παρέμβαση, η δασκάλα φρόντιζε να την περιορίζει ή να την προσπερνά, για να συνεχίζει *«ανενόχλητη»* τη διδασκαλία, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα και την ανάλογη στοχοθεσία για κάθε ενότητα.

Δεν πραγματοποιήθηκε καμιά ελεύθερη συζήτηση στην τάξη ούτε και στο μάθημα *«Εμείς και ο κόσμος»*, που πιστεύουμε ότι αποτελεί θετικό πλαίσιο ανάπτυξης ελεύθερου διαλόγου μεταξύ των μαθητών για να καταθέτουν και να μοιράζονται με τους συμμαθητές τους βιώματα και σκέψεις και να δημιουργούνται συνθήκες που ευνοούν την αλληλογνωριμία, την κατανόηση μεταξύ τους, τον πολιτισμικό αλληλοεμπλουτισμό και οπωσδήποτε τη γλωσσική καλλιέργεια.

Έτσι οι αλλοδαποί μαθητές Αντώνης και ο Κύριλλος ήταν σιωπηλοί μέσα στην τάξη, καθώς δε συμμετείχαν στην *«Ανάγνωση»* και δεν έδιναν προφορικές απαντήσεις σε ερωτήσεις που έθετε η δασκάλα, ενώ επιπλέον ο Κύριλλος δεν αλληλεπιδρούσε φραστικά ούτε με τους συμμαθητές του κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Το μάθημα σ' αυτό το τμήμα παρέπεμπε περισσότερο σε μια τυπική διαδικασία διεκπεραίωσης πανομοιότυπων και τυποποιημένων σταδίων, χωρίς ευελιξία και περιθώρια εκδήλωσης αυθορμητισμού ή προσαρμογής του μαθήματος στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών. Συνεπώς, μολονότι στόχος της δασκάλας, όπως η ίδια δήλωσε, ήταν η απρόσκοπτη ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην τάξη, διαμόρφωνε τελικά ένα πλαίσιο διδασκαλίας που

ουσιαστικά τους απέκλειε από την ενεργό συμμετοχή, τους περιόριζε σε ρόλους παθητικού ακροατή και ανήγαγε την ικανότητα τους στην ελληνική γλώσσα, σε βασικό κριτήριο κατηγοριοποίησης τους ως «αδύναμους» μαθητές.

2. Εξατομίκευση της διδασκαλίας

Στα δύο τμήματα A_1 A_2 τα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες των μαθητών ήταν πολυεπίπεδα, γεγονός που πρόβαλε την ανάγκη εξατομίκευσης των παιδαγωγικών παρεμβάσεων.

Συγκεκριμένα στο A_1 η εξατομίκευση της διδασκαλίας και σε ορισμένες περιπτώσεις η απλούστευση των ασκήσεων και στα δύο αντικείμενα, «Γλώσσα» και «Μαθηματικά», που διδάχτηκαν την περίοδο της συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, λειτούργησε ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο. Σε κάθε περίπτωση μαθητή, ντόπιου ή αλλοδαπού, που ανταποκρινόταν με δυσκολία στις απαιτήσεις του μαθήματος, η δασκάλα εξατομίκευε την παρέμβασή της αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο, συχνά και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, προκειμένου να μείνει κοντά στο μαθητή και να του παρέχει περισσότερες και λεπτομερέστερες οδηγίες, διευκρινήσεις, υποδείξεις, ενθάρρυνση, κίνητρο για προσπάθεια. Χαρακτηριστικό παράδειγμα υπήρξε ο Γιώργος Καρακάλωφ (αλλοδαπός) στον οποίο έδινε διαφορετικό υλικό, γιατί δεν μπορούσε να ακολουθήσει το ρυθμό της τάξης και συχνά, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά εργάζονταν γραπτώς μέσα στην τάξη, η δασκάλα δούλευε μαζί του την «Ορθογραφία», την «Ανάγνωση», τα «Μαθηματικά».

Η ίδια αιτιολόγησε τις παιδαγωγικές και διδακτικές επιλογές της λέγοντας ότι «στην πρώτη τάξη ζητούμενο δεν είναι η εξάντληση της ύλης», αλλά να «δώσουμε στο παιδί ψυχολογική τόνωση, κίνητρο, χρόνο, υπομονή, διαφορετικά το αφήνεις έξω από τη διαδικασία». Τόνισε επίσης ότι η απλοποίηση των απαιτήσεων της από τους αλλοδαπούς, συνιστά ένα «μεταβατικό στάδιο» για να μπορέσουν να ακολουθήσουν το επίπεδο της τάξης και ότι δεν εγκυμονεί τον κίνδυνο να τους καθηλώσει και να τους εγκλωβίσει σε ένα χαμηλότερο μαθησιακό επίπεδο.

Εμφανίζεται, λοιπόν, ευαισθητοποιημένη στις ατομικές διαφορές και τις διαφορετικές μαθησιακές προϋποθέσεις των μαθητών, που οφείλονται κυρίως στο διαφορετικό μορφωτικό και γλωσσικό τους υπόβαθρο, οργανώνει ανάλογα την επικοινωνία και τη διδακτική πράξη και θέτει υψηλούς γνωστικούς στόχους για το

σύνολο των μαθητών. Συνεπώς η συμπλήρωση των κενών που είχαν οι αλλοδαποί στη γραπτή και προφορική χρήση της ελληνικής γλώσσας, η διατήρηση ζεστής και φιλικής ατμόσφαιρας μέσα στην τάξη, η ψυχολογική και συναισθηματική υποστήριξή τους, αποτέλεσαν το κυρίαρχο μέλημα της δασκάλας.

Ανάλογα και στο δεύτερο τμήμα (A₂) η παιδαγωγός έδινε στους αλλοδαπούς μαθητές, Αντώνη και Κύριλλο, διαφοροποιημένη εργασία, γενικές οδηγίες, υποδείξεις και έλεγχε το αποτέλεσμα. Ωστόσο δεν προσπαθούσε να τους παροτρύνει, να τους ενθαρρύνει, καθώς δεν παρακολουθούσε από κοντά το ρυθμό και την πορεία της προσπάθειάς τους. Τα παραπάνω σε συνδυασμό ενδεχομένως με κάποια δυσκολία τους τόσο στην κατανόηση των εντολών και των οδηγιών της δασκάλας, όσο και στη δυσχέρεια τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των ασκήσεων και των μαθημάτων, είχε ως αποτέλεσμα πολύ συχνά τα παιδιά να μένουν άπραγα, αμήχανα και αφηρημένα να κοιτάζουν τους συμμαθητές τους και να περιμένουν τις επόμενες εντολές και οδηγίες της δασκάλας που κάποιες φορές καθυστερούσαν αρκετά.

Η εξατομίκευση, λοιπόν, σ' αυτήν την περίπτωση μεταφραζόταν σε διαφοροποίηση, απλούστευση της εργασίας των αλλοδαπών και μείωση των απαιτήσεων από αυτούς, οι οποίοι όμως εγκαταλείπονταν να δουλέψουν μόνοι, να καλύψουν τα «κενά» τους για να μπορέσουν κάποια στιγμή να ακολουθήσουν την τάξη, ενώ η δασκάλα είχε σταθερά στραμμένη την προσοχή της, στους έλληνες μαθητές που «προχωρούσαν», τους οποίους πίεζε και ενθάρρυνε διαρκώς για εντατικότερη προσπάθεια.

Επομένως η συγκριτική θεώρηση των δύο τμημάτων αποκαλύπτει ότι οι ίδιες διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές δεν εφαρμόζονται με ανάλογο τρόπο και στοχοθεσία, ούτε έχουν την ίδια αποτελεσματικότητα στις δύο τάξεις. Διαπιστώνουμε τελικά ότι αποτελούν «εργαλεία εργασίας», των οποίων η αξία και η λειτουργικότητα συναρτάται άμεσα από τα ερμηνευτικά σχήματα μέσα στα οποία κατανοούνται και αξιολογούνται από τις εκπαιδευτικούς, τις παιδαγωγικές αντιλήψεις, το γενικότερο θεωρητικό σκεπτικό τους και το συνακόλουθο τρόπο που τις εφαρμόζουν.

Τη διαφορετικότητα των εφαρμογών της εξατομίκευσης και απλοποίησης της εργασίας στα δύο τμήματα δίνει παραστατικά το σχήμα που ακολουθεί.

Εξατομίκευση – Διαφοροποίηση εργασίας στα τμήματα Α ₁ Α ₂	
Α ₁	Α ₂
* Η δασκάλα παρακολουθεί στενά την πορεία της εργασίας των μαθητών που εργάζονται εξατομικευμένα	* Η δασκάλα «εγκαταλείπει» την ομάδα εξατομικευμένης εργασίας να δουλέψει χωρίς τη δική της υποστήριξη
* Η δασκάλα κινητοποιεί, δίνει οδηγίες, υποδείξεις, ενθαρρύνει, επιβραβεύει, την εξατομικευμένη προσπάθεια. Οι μαθητές εργάζονται με ενδιαφέρον, σημειώνουν πρόοδο	* Η δασκάλα πιέζει για έγκαιρη ολοκλήρωση της εξατομικευμένης εργασίας, ελέγχει περιστασιακά το αποτέλεσμα, δίνει νέες εντολές, αλλά δεν επιβραβεύει, ούτε ενθαρρύνει αυτή την ομάδα μαθητών. Οι μαθητές δεν εξελίσσονται μαθησιακά, μένουν συχνά άπραγοι, αμήχανοι, αφηρημένοι.
* Η υπόλοιπη τάξη εκπονεί εργασία χωρίς να μονοπωλεί την προσοχή της δασκάλας	* Η υπόλοιπη τάξη μονοπωλεί το ενδιαφέρον της δασκάλας που παρακολουθεί στενά την πορεία της εργασίας της
* Η εξατομικευμένη και απλοποιημένη εργασία αξιοποιείται εναλλακτικά σε συνδυασμό με τις κοινές για όλη την τάξη δραστηριότητες	* Οι μαθητές εργάζονται αποκλειστικά με εξατομικευμένες και απλοποιημένες ασκήσεις, δεν ακολουθούν καθόλου τις κοινές μαθησιακές διαδικασίες

Σχήμα 1.

Λειτουργίες οργάνωσης

1. Χωροθέτηση

Και στα δύο τμήματα Α₁, Α₂ η διάταξη των θρανίων των τάξεων παρέπεμπε σε Π. Στο πρώτο τμήμα ωστόσο περιλάμβανε και παράλληλες σειρές γεγονός που δεν ικανοποιούσε ιδιαίτερα τη δασκάλα, «καθώς δε διευκόλυνε την επικοινωνία και τη συνεργασία των μαθητών», άποψη που ωστόσο δε συνάδει, όπως φαίνεται και παρακάτω, με την άρνηση της προς το ενδεχόμενο συνεργατικής εργασίας των μαθητών λόγω του κινδύνου παθητικοποίησης και απραξίας των αλλοδαπών, ενώ προδίδει και κάποια ασάφεια στο θεωρητικό σκεπτικό για την οργάνωση της διδασκαλίας.

Τα ζεύγη των «διπλανών» ήταν μεικτά, έλληνες και αλλοδαποί και σχηματίστηκαν αυθόρμητα από τα παιδιά στην αρχή του σχολικού έτους και επέλεξαν μόνα τις θέσεις τους, ενώ η δασκάλα δε χρειάστηκε να παρέμβει για να τα τροποποιήσει, παρά σε ελάχιστες περιπτώσεις απειθαρχίας.

Στο δεύτερο τμήμα (A_2) η χωροθετική οργάνωση της τάξης ήταν αποτέλεσμα των παρεμβάσεων της δασκάλας, που δικαιολόγησε τις επιλογές της λέγοντας ότι *«είναι καθιερωμένο, εξασφαλίζει καλύτερο έλεγχο των παιδιών, τα οποία παρακολουθούν καλύτερα χωρίς να ενοχλούνται από τους μπροστινούς»*. Είναι χαρακτηριστικό ότι η Αγγέλα και η Μαρίνα (τσιγγάνες μαθήτριες) βρίσκονταν ακριβώς μπροστά από την έδρα προκειμένου, όπως σχολίασε η δασκάλα, *«να μπορεί να τις ελέγχει καλύτερα»*. Ο Αντώνης (αλλοδαπός) είχε μια θέση στο κεντρικό τμήμα της διάταξης, δίπλα στο Στέλιο, (έλληνας) ενώ ο Κύριλλος (αλλοδαπός) καθόταν μόνος στη δεξιά πλευρά του Π, σε απόσταση από τον Αντώνη *«για να μη μιλούν μεταξύ καθώς είναι ξαδέρφια»*, αλλά και χωρίς κάποιον άλλο «διπλανό», εμποδίζοντας έτσι την επικοινωνία μεταξύ τους και όσα θετικά θα μπορούσαν να αποκομίσουν από αυτήν.

2. Συνεργατική μάθηση

Μολονότι η χωροθέτηση στις τάξεις A_1 , A_2 ευνοούσε τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των μαθητών μέσα από ομαδικές εργασίες ή άλλες δραστηριότητες, η οργάνωση της διδασκαλίας δεν άφηνε ανάλογα περιθώρια, αντίθετα ενίσχυε την ατομική προσπάθεια και τον ανταγωνισμό τόσο μεταξύ των ελλήνων όσο και μεταξύ ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών.

Ειδικότερα στο A_1 τα παιδιά εργάζονταν ατομικά, ενώ οι ευκαιρίες συνεργασίας σε δυάδες ή ομάδες, δεν ενθαρρύνονταν από τη δασκάλα, γιατί *«προηγούμενες απόπειρες τόνωσης της συνεργασίας των μαθητών για να βοηθούν ο ένας τον άλλο δεν απέδωσαν, γιατί οι καλύτεροι έδιναν έτοιμες τις απαντήσεις, δεν έμεναν μόνο στην επεξήγηση της άσκησης»*. Όπως δήλωσε η ίδια στη συνέντευξη η ομαδική εργασία εγκυμονούσε τον κίνδυνο να παθητικοποιηθούν οι αλλοδαποί και να μην πραγματοποιήσουν ουσιαστική επίδοση στα μαθήματα και κυρίως στη γλώσσα.

Μάλιστα η δασκάλα του A_2 απέτρεπε με αυστηρότητα την αυθόρμητη συνεργασία του Αντώνη (αλλοδαπός) με τον έλληνα «διπλανό του» *«γιατί ίσως ο*

Αντώνης να επαναπαυτεί και να μη δουλεύει μόνος του». Από τις ελάχιστες δυνατότητες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας των μαθητών της τάξης ήταν η ώρα της ζωγραφικής, οπότε μετακινούνταν από τις θέσεις τους για να δανείσουν ή να δανειστούν χρώματα, να σχολιάσουν τις ζωγραφιές τους κ.τ.λ.

Οι δύο εκπαιδευτικοί, λοιπόν, φαίνεται να αυτοπαγιδεύονται στους πιθανούς κινδύνους που εγκυμονεί για τους αλλοδαπούς μαθητές η συνεργατική μάθηση, την οποία αδυνατούν τελικά να ενσωματώσουν λειτουργικά στην καθημερινή διδακτική πράξη. Αναμφίβολα πρόκειται για μονόπλευρη αντίληψη που συσχετίζει αυτή τη μορφή εργασίας αποκλειστικά με τους αλλοδαπούς μαθητές, για τους οποίους μάλιστα θεωρούν ότι μπορεί να αποβεί επιζήμια, ενώ δεν αναφέρονται καθόλου στις ωφέλειες που ενδέχεται να αποκομίσουν οι ίδιοι και οι έλληνες συμμαθητές τους, για παράδειγμα η γλωσσική καλλιέργεια, ο πολιτισμικός αλληλοεμπλουτισμός τους, η διεύρυνση της αντίληψης τους για τον κόσμο, η άμβλυνση των όποιων προκαταλήψεων και στερεοτύπων υποβόσκουν μεταξύ τους κ.τ.λ..

Κρίσιμα περιστατικά

Οι καταγραφές μας στο σημείο αυτό αφορούν μόνο στο τμήμα Α₂ και ως κρίσιμα θεωρήσαμε τα περιστατικά που είναι πολύ ενδεικτικά της «ποιότητας» της αλληλεπίδρασης και της μαθησιακής και κοινωνικοποιητικής εμπειρίας των αλλοδαπών στο συγκεκριμένο τμήμα, ενώ αντανακλούν ταυτόχρονα τους μηχανισμούς διαμόρφωσης τόσο της αυτοεικόνας των αλλοδαπών μαθητών, όσο και της αντίληψης της δασκάλας και των ελλήνων συμμαθητών για αυτούς.

Το πρώτο συμβάν σημειώθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος «*Εμείς και ο κόσμος*», όταν η τάξη εργαζόταν πάνω σε μια άσκηση που ζητούσε από τους μαθητές να διαβάσουν το όνομα ενός δέντρου που ήταν σημειωμένο δίπλα από την αντίστοιχη εικόνα. Επομένως ακόμη και αν οι αλλοδαποί αδυνατούσαν να αναγνώσουν την αντίστοιχη λέξη, θα μπορούσαν να το παρουσιάσουν κοιτώντας απλώς την εικόνα, που σαφώς λειτουργούσε βοηθητικά. Ωστόσο κανείς από τους δύο αλλοδαπούς δεν κλήθηκε να απαντήσει, μολονότι εκδήλωσαν έντονη επιθυμία, και έμεινε έτσι αναξιοποίητη μια καλή ευκαιρία συμμετοχής τους στο μάθημα, έμπρακτης χρήσης της διδασκόμενης γλώσσας και τόνωσης του αυτοσυναισθήματος των μαθητών.

Ένα δεύτερο περιστατικό σημειώθηκε στο μάθημα της «Γλώσσας» όταν η δασκάλα ζήτησε από τον Ανδρέα (έλληνας) να κλίνει το ρήμα «είμαι». Ο μαθητής στο α' πληθυντικό πρόσωπο δυσκολεύτηκε, έκανε μια παύση οπότε παρενέβηκε αυθόρμητα ο Κύριλλος (αλλοδαπός μαθητής) δίνοντας χαμηλόφωνα την απάντηση «είμαστε» και αυτή ήταν η πρώτη φορά, κατά την παραμονή μου στην τάξη, που συμμετείχε προφορικά στο μάθημα. Ακολούθησε η στιχομυθία ανάμεσα στον Ανδρέα που σχολίασε απευθυνόμενος στη δασκάλα «*μα κυρία, πως το ξέρει ο Κύριλλος;*» και τη δασκάλα που διερωτήθηκε με τη σειρά της «*γιατί να μην το ξέρει;*».

Προσπαθώντας να κατανοήσουμε το συμβάν αναλογιστήκαμε την πρόσφατη εγγραφή του Κυρίλλου στην τάξη, ως ένα στοιχείο που ενδεχομένως δικαιολογεί τη στάση της δασκάλας και του έλληνα συμμαθητή, οι οποίοι προφανώς δεν είχαν διαμορφώσει ακόμη σαφή εικόνα για το νεοφερμένο μαθητή/συμμαθητή και δεν είχαν εξοικειωθεί με την παρουσία του στην τάξη. Δεν παύει όμως το περιστατικό να αποτελεί μια χαμένη ευκαιρία για τη δασκάλα να επιβραβεύσει, να επιδοκιμάσει τη σωστή παρέμβαση, ακόμη και να ενθαρρύνει τον Κύριλλο να επαναλάβει την κλίση του ρήματος ή να προσπαθήσει σε ένα άλλο ρήμα, μεταφέροντας έτσι το μήνυμα στο παιδί και στους συμμαθητές του ότι αναγνωρίζεται η προσπάθειά του, ότι μπορεί να συμμετέχει στα δρώμενα της τάξης, ότι υπάρχει και γι' αυτόν ένας ισότιμος ρόλος στη διαδικασία της αλληλεπίδρασης.

Από την «εύλογη» απορία και το ξάφνιασμα του Ανδρέα για τις ικανότητες και τις γνώσεις του αλλοδαπού συμμαθητή του, που προφανώς δεν τον είχε ξανακούσει να συμμετέχει στο μάθημα και από την αντίδραση της δασκάλας, διαφαίνεται ο υπαρκτός κίνδυνος της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού του αλλοδαπού μαθητή από το κεντρικό επικοινωνιακό δίκτυο της τάξης, η καθήλωσή του στο παρασκήνιο των διδακτικών διαδικασιών, καθώς και ο έμμεσος «στιγματισμός» του ως «αδύνατου» μαθητή που δεν έχει τις απαιτούμενες δυνατότητες συμμετοχής στη επίσημα καθορισμένη και οριοθετημένη μαθησιακή διαδικασία. Και αν ακόμη η πρόσφατη εγγραφή του στο τμήμα δικαιολογεί κάποιες άστοχες αντιδράσεις ή παραλείψεις, το γεγονός δεν ακυρώνει τις αρνητικές συνέπειες ανάλογων συμπεριφορών στην πορεία μάθησης και κοινωνικοποίησης του μαθητή.

Αναδεικνύεται ταυτόχρονα και η ανελαστικότητα, η δυσκαμψία της δασκάλας να αναγνωρίσει τις διαφορετικές μαθησιακές, ψυχοσυναισθηματικές, κοινωνικοποιητικές ανάγκες των μαθητών της πολυπολιτισμικής τάξης και να

επιχειρήσει την αναπροσαρμογή των παιδαγωγικών-διδακτικών παρεμβάσεων ανάλογα.

6.1.2. Τμήματα της έκτης τάξης ΣΤ₁, ΣΤ₂

Η χρήση της ερώτησης στη διδασκαλία

Οι ερωτήσεις που απηύθυναν στην πορεία του μαθήματος οι δάσκαλοι των τμημάτων της έκτης τάξης, ποίκιλαν ανάλογα με το στάδιο της διδακτικής πορείας και τις απαιτήσεις του γνωστικού αντικειμένου. Οι ερωτήσεις «κλειστού τύπου που απαιτούσαν ανάκληση προηγούμενων γνώσεων, στοιχειοθετούσαν συνήθως την αφόρμηση του μαθήματος. Οι «ανοιχτές» ερωτήσεις αποτελούσαν το κύριο επικοινωνιακό σχήμα στο σύνολο των γνωστικών αντικειμένων και κυρίως στόχευαν στη βαθύτερη κατανόηση ενός κειμένου, διερευνούσαν τους εναλλακτικούς τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να επιλύσουν ένα πρόβλημα στα «Μαθηματικά», ή να προσεγγίσουν ένα φαινόμενο ή γεγονός στη «Γλώσσα», στην «Ιστορία», στα «Θρησκευτικά» κ.τ.λ. .

Στο ΣΤ₁ και στις δύο μορφές ερωτημάτων οι αλλοδαποί και κυρίως η ομάδα των Βίκτωρ, Βασίλη, Ανδρέα, διεκδικούσαν επίμονα το λόγο και ο δάσκαλος τούς ενέπλεκε πρόθυμα στη διαδικασία, αν και οι ίδιοι σε αρκετές περιπτώσεις εμφανίζονταν αμήχανοι να ανταποκριθούν.

Στο δεύτερο τμήμα ΣΤ₂ από τις δύο αλλοδαπές μαθήτριες η Χριστίνα έδειξε να ανταποκρίνεται με μεγαλύτερη άνεση, ζητούσε και έπαιρνε το λόγο κυρίως σε ερωτήματα που άφηναν πεδίο ελεύθερης βιοματικής έκφρασης, σε αντίθεση με την Ειρήνη που δεν επιδίωξε καμία φορά να απαντήσει. Στις ασκήσεις κατανόησης και επεξεργασίας κειμένου, οι δύο μαθήτριες είχαν ελάχιστη συμμετοχή και κυρίως η Ειρήνη, γιατί σύμφωνα με τη δασκάλα *«της λείπουν οι γενικότερες εμπειρίες και αυτό την μπλοκάρει, την εμποδίζει να εκφράζει τη γνώμη της. ... λόγω της όχι καλής γνώσης της ελληνικής γλώσσας. ... είναι δυναμική αλλά μάλλον έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση.»* Κατά συνέπεια η συμμετοχή της στα μαθήματα «Θρησκευτικά», «Ιστορία», «Γεωγραφία» συχνά περιοριζόταν στην ανάγνωση του κειμένου. Στο τμήμα αυτό ο κύριος όγκος πληροφοριών και βιοματικών καταθέσεων εκπορεύονταν από την πλειοψηφία των ντόπιων μαθητών, οι οποίοι και υπερίσχυαν αριθμητικά, ενώ

οι δύο αλλοδαπές μαθήτριες συμμετείχαν συστηματικά στην ανάγνωση κειμένων, λιγότερο σε ελεύθερες συζητήσεις και σχεδόν καθόλου σε νοηματικές, ερμηνευτικές ασκήσεις.

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιοποιούσαν στη διδασκαλία τις «ανοιχτές» ερωτήσεις ευνοώντας έτσι τη συμμετοχή του συνόλου των μαθητών στη διδακτική διαδικασία και ειδικότερα των αλλοδαπών, ωστόσο οι τελευταίοι είχαν συχνά μεγάλη δυσκολία να ανταποκριθούν σε συνθετότερες γλωσσικές, συλλογιστικές απαιτήσεις, ιδιαίτερα όταν επεξεργάζονταν στην τάξη τα κείμενα στα γνωστικά αντικείμενα της «Γλώσσας», της «Ιστορίας», της «Αγωγής του Πολίτη», των «Θρησκευτικών».

Η υψηλού επιπέδου χρήση της γλώσσας στα παραπάνω μαθήματα, καθώς και ο μονοπολιτισμικός προσανατολισμός τους, ενδεχομένως τα καθιστούν ακόμη δυσκολότερα για τους εθνοπολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, οι οποίοι επιπλέον δεν μπορούν να εντοπίσουν στη γνωστική θεματολογία οικείες πολιτισμικές, ιστορικές, κοινωνικές αναφορές. Θεωρούμε ότι αυτά τα στοιχεία στο σύνολο τους δυσχεραίνουν τελικά την ενεργό παρουσία τους στο μάθημα, γιατί όσο αυξάνεται ο βαθμός δυσκολίας των ασκήσεων και ταυτόχρονα διατηρείται το χάσμα ανάμεσα στην επίσημη διδακτέα ύλη και στο μορφωτικό κεφάλαιο, τις πολιτισμικές καταβολές, τις εμπειρίες των αλλόγλωσσων, τόσο μειώνεται το προσωπικό ενδιαφέρον, η διάθεση, το εσωτερικό κίνητρο και η δυνατότητα συμμετοχής.

Λειτουργίες θετικής επανατροφοδότησης και συναισθηματικότητας

Στα δύο τμήματα ΣΤ₁, ΣΤ₂ της έκτης τάξης, οι ορθές απαντήσεις των μαθητών, γηγενών και αλλοδαπών, επιβραβεύονταν σταθερά από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν παρέλειπαν επίσης να ενθαρρύνουν και να κινητοποιούν περισσότερο τα παιδιά που εμφάνιζαν αυξημένη δυσκολία στη συμμετοχή τους, στα οποία συγκαταλέγονταν και οι αλλοεθνείς. Χαρακτηριστικός υπήρξε ο ζήλος με τον οποίο ο δάσκαλος του πρώτου τμήματος ΣΤ₁ αντάμειβε τους μαθητές που ανταποκρίνονταν με κάποια δυσκολία στις απαιτήσεις των εργασιών, τους ενθάρρυνε και τους παρότρυνε να συνεχίσουν την προσπάθειά τους. Ανάλογα και η δασκάλα του τμήματος ΣΤ₂ προσπαθούσε με αυξημένες υποδείξεις και οδηγίες να τους κινητοποιήσει και να τους εμπλέξει στη μαθησιακή διαδικασία.

Λειτουργίες αρνητικής επανατροφοδότησης και συναισθηματικότητας

Σ' αυτό το επίπεδο της διδακτικής πράξης οι καταγραφές μας αποτελούν ουσιαστικά προέκταση των προηγούμενων και διακρίνονται από την ίδια διακριτική και ενθαρρυντική διάθεση προς τους μαθητές. Οι δάσκαλοι των τμημάτων του δείγματος, ΣΤ₁ ΣΤ₂, στις λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών δεν αντιδρούσαν κατηγορητικά, δεν κατέφευγαν στην επίπληξη και την απόρριψη, τα ειρωνικά σχόλια και τις προσβολές, αντίθετα τους παρότρυναν να προσπαθήσουν περισσότερο, δίνοντας οδηγίες και κατευθύνσεις ώστε να εντοπίσουν οι ίδιοι τα λάθη τους και να εργαστούν για να τα διορθώσουν.

Είναι χαρακτηριστικό ότι η δασκάλα του ΣΤ₂ φρόντιζε να διατηρεί φυσική επαφή με τα παιδιά όταν έκανε παρατηρήσεις για την εργασία τους, ή για τυχόν παραλείψεις, ενώ ταυτόχρονα οι όποιες επισημάνσεις της γίνονταν χαμηλόφωνα και διακριτικά, όπως συνέβαινε συχνά με τις αλλοδαπές μαθήτριες Ειρήνη και Χριστίνα, άλλοτε γιατί δεν είχαν μαζί τους τα κατάλληλα βιβλία, ή γιατί δεν είχαν ολοκληρώσει όλες τις εργασίες τους κ.τ.λ. .

Στο άλλο τμήμα ΣΤ₁ καταγράψαμε αρκετές περιπτώσεις απειθαρχίας και άρνησης συμμετοχής των μαθητών, στις οποίες ο δάσκαλος, αντιδρούσε άλλοτε με υπομονή και ανεκτικότητα, άλλοτε με θυμό και αυστηρότητα, με λεκτικές παρατηρήσεις, επιπλήξεις και με αλλαγή της θέσης τους, χωρίς όμως και σ' αυτές τις περιπτώσεις να αποδίδει αρνητικούς χαρακτηρισμούς και ειρωνικά σχόλια στα παιδιά. Είναι χαρακτηριστικό ότι κυρίως μια ομάδα μαθητών «πρωταγωνιστούσε» σ' αυτά τα περιστατικά, συμπεριλαμβανομένων των αλλοδαπών Ανδρέα, Βασίλη, Βίκτωρ.

Χρονικό περιθώριο απάντησης

Η «πίστωση χρόνου» αναδείχτηκε στα δύο τμήματα ως βασική παιδαγωγική στρατηγική που ακολουθούσαν με συνέπεια οι δάσκαλοι του δείγματος.

Στο πρώτο τμήμα ΣΤ₁ τα παιδιά είχαν στη διάθεση τους ένα εύλογο χρονικό περιθώριο να απαντήσουν σε ασκήσεις και ερωτήσεις που έθετε κυρίως ο δάσκαλος, ο οποίος φρόντιζε να γίνεται σεβαστό από όλους, με αποτέλεσμα να περιορίζεται αισθητά η ανταγωνιστική διάθεση των μαθητών.

Συνήθως το χρονικό περιθώριο απάντησης συνοδευόταν από ένα πλήθος οδηγιών, υποδείξεων, διευκρινήσεων για να βοηθήσει τους μαθητές να δώσουν τελικά την αναμενόμενη ορθή απάντηση. Ανάλογη τακτική ακολουθούσε και στα «Τεστ Αξιολόγησης», κατά τη διεξαγωγή των οποίων βρισκόταν διαρκώς δίπλα στους αλλοδαπούς και γενικότερα σε κάθε μαθητή που επικαλούνταν τη βοήθεια του, ενθαρρύνοντας και κινητοποιώντας τους να προσπαθήσουν, επεξηγώντας και εξαπλουστεύοντας συχνά τις ασκήσεις.

Ανάλογα και στο τμήμα ΣΤ₂ η «πίστωση χρόνου» παραχωρούνταν ισοδύναμα στο σύνολο των μαθητών και ιδιαίτερα στην περίπτωση των αλλοδαπών, που αντιμετώπιζαν αυξημένη δυσκολία στην ορθή και αβίαστη χρήση της ελληνικής γλώσσας και στην κατάλληλη αξιοποίηση της για τη διατύπωση πυκνότερων νοημάτων και πολυπλοκότερων προβληματισμών. Εξασφαλιζόταν έτσι μια μορφή ισορροπίας και ισοτιμίας μεταξύ των μαθητών ως προς τη συμμετοχή τους στο μάθημα.

Πιστεύουμε γενικότερα ότι για τους αλλοδαπούς μαθητές οι οποίοι, κυρίως λόγω του μονογλωσσικού χαρακτήρα της διδακτικής διαδικασίας και της ημιμάθειας ή άγνοιας της επίσημης γλώσσας του σχολείου, είχαν αυξημένη δυσκολία να ανταποκριθούν στις υψηλές απαιτήσεις των μαθημάτων της έκτης τάξης, η διάθεση του κατάλληλου χρονικού περιθωρίου δημιουργούσε κλίμα αποδοχής, σεβασμού και κατανόησης, ενίσχυε το αυτοσυναίσθημα τους και λειτουργούσε ως «δικλείδα ασφαλείας» για την ενεργό παρουσία τους στην τάξη.

Λειτουργίες προσωποποίησης

1. Αυθόρμητες παρεμβάσεις μαθητών και ελεύθερος διάλογος

Η πορεία της διδασκαλίας στα δύο τμήματα επέτρεπε την αυθόρμητη έκφραση και παρέμβαση των μαθητών, καθώς και την ανάπτυξη ελεύθερου διαλόγου μεταξύ τους.

Ο δάσκαλος του πρώτου τμήματος ΣΤ₁ ήταν δεκτικός προς τις αυθόρμητες παρεμβάσεις, τη λειτουργικότητα των οποίων διαπραγματευόταν συχνά και τις προέκτεινε με βάση πάντοτε τις απαιτήσεις του μαθήματος. Ως προς το περιεχόμενό τους αυτές οι παρεμβάσεις αφορούσαν κυρίως στις προτάσεις των μαθητών για την επίλυση των ασκήσεων στα «*Μαθηματικά*», στη «*Γλώσσα*» και την «*Ιστορία*». Σε μία

περίπτωση οι παρεμβάσεις αυτές περιλάμβαναν και βιωματικές αναφορές, όπως για παράδειγμα αν αντιμετώπισαν προβλήματα με τις πλημμύρες που είχαν σημειωθεί την περίοδο εκείνη στο νομό.

Αντίθετα στο άλλο τμήμα ΣΤ₂ αποτελούσε βασική συνιστώσα της διδασκαλίας η ελεύθερη έκφραση των μαθητών που εξωτερικεύαν σκέψεις, βιώματα, σχολίαζαν την πορεία του μαθήματος. Τα γνωστικά αντικείμενα των «*Θρησκευτικών*» και της «*Γεωγραφίας*» λειτούργησαν ως οι πλέον ευνοϊκές συνθήκες για την ανάπτυξη αυτής της επικοινωνιακής περίπτωσης.

Συγκεκριμένα στο μάθημα των «*Θρησκευτικών*» η δασκάλα δεν περιορίστηκε στην εξάντληση της ύλης σύμφωνα με τους γνωστικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος, αντίθετα αξιοποίησε τη διδακτική ενότητα ως πλαίσιο ανάπτυξης διαλόγου μεταξύ των μαθητών, ανταλλαγής προβληματισμών, αντιλήψεων και αξιών. Άκρως ενδιαφέρουσα υπήρξε η έντονη διαφοροποίηση στην τοποθέτηση των ελλήνων μαθητών και της Χριστίνας στο θέματα της «*αγάπης προς τον πλησίον*» και του «*όρκου*», με τη Χριστίνα να εκφράζει χριστιανικές αξίες και αντιλήψεις και τους Έλληνες συμμαθητές της να υποστηρίζουν έναν πιο ανταγωνιστικό, ατομικιστικό τρόπο ζωής. Αυτή η αντιπαράθεση που έντεχνα ενθαρρύνθηκε από τη δασκάλα μέσα από τις ερωτήσεις και τον προβληματισμό της για όσα εκφράζονταν, ανέδειξε τον πλουραλισμό του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών, που ως φορείς ποικίλων αξιακών συστημάτων, συμβάλλουν στη μετεξέλιξη της διδακτικής διαδικασίας σε πεδίο πολιτισμικών ανταλλαγών και αλληλεπίδρασης.

Στη «*Γεωγραφία*» η οργάνωση της διδασκαλίας πρόβλεπε τη συγκέντρωση από τους μαθητές υλικού σχετικού με τη θεματική ενότητα της ημέρας, για παράδειγμα φωτογραφίες, βιβλία, περιοδικά κ.τ.λ., το οποίο επεξεργαζόταν όλη η τάξη μαζί. Είχαν έτσι τη δυνατότητα να συμμετέχουν και οι αλλοεθνείς μαθήτριες αναλαμβάνοντας δυναμικό ρόλο στην πορεία του μαθήματος, χωρίς να παρεμποδίζονται από τις όποιες δυσκολίες τους στη χρήση της ελληνικής γλώσσας, που σε άλλα γνωστικά αντικείμενα ήταν βασικό προαπαιτούμενο και συχνά κατέληγε σε τροχοπέδη για τη συμμετοχή τους.

Παράλληλα η δασκάλα ενθάρρυνε τους μαθητές να εκφράζονται προφορικά μετατρέποντας τη διδασκαλία σε ένα πεδίο κατάθεσης και ανταλλαγής εμπειριών, προβληματισμών, γνώσεων. Χαρακτηριστική ήταν η περίπτωση της Χριστίνας που μίλησε στην τάξη για την «*Κόκκινη Πλατεία*» στη Μόσχα, την οποία είχε επισκεφτεί και δημιούργησε ένα πλαίσιο διαλόγου με τη δασκάλα και τους συμμαθητές της που

άκουγαν με προσοχή και έκαναν ερωτήσεις ζητώντας επιπλέον πληροφορίες για την πατρίδα της τη Γεωργία, για τους νόμους, για το πολίτευμα. Η Χριστίνα έφερε επίσης ένα βιβλίο από τη Ρωσία, το οποίο η τάξη ξεφύλλισε με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και σχολίασε το περιεχόμενο του. Η δασκάλα προσπάθησε να ενεργοποιήσει και την Ειρήνη στο διάλογο ρωτώντας την πότε ήρθε στην Ελλάδα, τι θυμάται από τη χώρα καταγωγής της τη Γεωργία, αν έχει επισκεφτεί άλλες χώρες, ωστόσο η μαθήτρια περιορίστηκε στην πληροφορία ότι ήρθε εδώ 10 ετών και ότι δε θυμάται τίποτε άλλο, μένοντας σιωπηλή σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος.

2. Εξατομίκευση της διδασκαλίας

Οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τις ποικίλες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους φάνηκε να προβληματίζονται έντονα.

Στο πρώτο τμήμα συγκεκριμένα ο δάσκαλος εντόπισε το μεγαλύτερο πρόβλημα των αλλοδαπών στη γλωσσική δυσκολία τους, γι' αυτό έδινε βαρύτητα στην επεξήγηση όρων ώστε να κατανοούν καλύτερα τα κείμενα και να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των εργασιών. Έδινε συνεχείς οδηγίες και βοήθεια σε όποιον μαθητή τη χρειαζόταν, ωστόσο απόφευγε να δίνει διαφοροποιημένες ασκήσεις και πολύ περισσότερο διαφορετικά επαναληπτικά διαγωνίσματα στους αλλοδαπούς γιατί, όπως ο ίδιος ανέφερε, *«το επαναληπτικό τεστ είναι καθορισμένο από το υπουργείο», «το να δώσεις διαφορετικές ασκήσεις σε επίπεδο καθημερινότητας είναι μεν θεωρητικά καλό, αλλά στην πράξη με τα βίαια καταφέρνουμε να τελειώσουμε τις ασκήσεις στις ημέρας».* Το πιο σημαντικό βέβαια κατά τη γνώμη του είναι ότι *«... τα ίδια τα παιδιά δε θέλουν να τα ξεχωρίζεις»* και θεωρεί ότι αν ενεργήσει διαφορετικά ο δάσκαλος δημιουργεί στην τάξη ένα *«ζήτημα διαφορετικής αντιμετώπισης του αλλοδαπού επειδή είναι ξένος».*

Ενώ, λοιπόν, αναγνωρίζει τις αυξημένες μαθησιακές ανάγκες των αλλόγλωσσων και όλων όσοι εμφανίζουν αδυναμίες, ωστόσο δε διαφοροποιεί την παρέμβαση του κυρίως λόγω του φόβου για το διαχωρισμό και τη διάκριση και καταλήγει έτσι να ισοπεδώνει τις διαφορετικές ανάγκες και προϋποθέσεις μάθησης των αλλοδαπών.

Στο ΣΤ₂ οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητριών, κυρίως στα γνωστικά αντικείμενα που η χρήση της ελληνικής γλώσσας ήταν βασικό προαπαιτούμενο και ταυτόχρονα στοιχείο αξιολόγησης των μαθητών, για παράδειγμα στα αντικείμενα

«Γλώσσα», «Ιστορία», αλλά ακόμη και στις ασκήσεις των «Μαθηματικών» και της «Φυσικής», αντιμετωπίζονταν αποσπασματικά από τη δασκάλα μέσω των εξατομικευμένων παρεμβάσεων της και τη διαφοροποίηση των εργασιών. Η εξατομικευμένη βοήθεια δινόταν στα παιδιά περιστασιακά όταν η υπόλοιπη τάξη εργαζόταν γραπτά, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, στο υπόλοιπο του διδακτικού χρόνου, ωστόσο η ίδια δήλωσε ελάχιστα ικανοποιημένη από τις ίδιες τις στρατηγικές της, τις οποίες μάλιστα χαρακτήρισε ως «μάλωμα».

Λειτουργίες οργάνωσης

1.Χωροθέτηση

Τα θρανία των μαθητών σχημάτιζαν Π και στα δύο τμήματα, ενώ σε μεγάλο ποσοστό τα ζεύγη των «διπλανών» ήταν μεικτά, έλληνες και αλλοδαποί μαθητές.

Ωστόσο διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν διαφορετική αντιμετώπιση για τη διάταξη αυτή και συγκεκριμένα στο πρώτο τμήμα ΣΤ₁ η χωροθέτηση αυτή δεν ήταν επιλογή του δασκάλου, ο οποίος υποστήριξε ότι δεν είχε «περιθώρια αυτενέργειας και επιλογών», «...βρήκα έτσι τη διάταξη και απλώς τη διατήρησα σε μια άτυπη μορφή συμφωνίας με το δάσκαλο της άλλης βάρδιας». Ενώ σχολίασε επιπλέον, «θα προτιμούσα την κάθετη, σε σειρές διάταξη, μέχρι να συνηθίσουν οι μαθητές σε κανόνες τάξης, ησυχίας και έπειτα πιθανόν να επέλεγα το Π».

Στο δεύτερο τμήμα ΣΤ₂ κάθε εβδομάδα οι μαθητές με κλήρωση άλλαζαν θέσεις προκειμένου, όπως σχολίασε η δασκάλα, «...να έχουν την ευκαιρία όλοι να καθίσουν με όλους, να γνωριστούν περισσότερο και να συνεργαστούν». Τα παιδιά είχαν οπτική επαφή μεταξύ τους και σχημάτιζαν ποικίλα ζεύγη «διπλανών» που συνεργάζονταν, βοηθούσαν ο ένας τον άλλον, ενίοτε εκδήλωναν ανταγωνιστική τάση, ή ακόμη και δυσανασχέτηση όταν καλούνταν να βοηθήσουν συμμαθητή τους, με αντιπροσωπευτική την περίπτωση ενός έλληνα μαθητή, ο οποίος, όπως χαρακτηριστικά σχολίασε η δασκάλα, «δυσανασχετεί επειδή πρέπει να βοηθά την Ειρήνη» (αλλοδαπή μαθήτρια) όταν μοιράζονταν το θρανίο.

2. Συνεργατική μάθηση

Η παρατήρηση της διδασκαλίας ανέδειξε τον προβληματισμό των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών για τη λειτουργικότητα της ομαδοσυνεργατικής μάθησης.

Συγκεκριμένα η δασκάλα του ΣΤ₂ καλλιεργούσε το συνεργατικό κλίμα με τη δυαδική εργασία των μαθητών στη διόρθωση της ορθογραφίας, όπου στα ζεύγη των «διπλανών» ο ένας διόρθωνε το γραπτό του άλλου, διαδικασία στην οποία τα παιδιά αναλάμβαναν έναν ρόλο καίριο και πρωταγωνιστικό. Οι αλλοδαπές μαθήτριες συμμετείχαν σ' αυτή τη διαδικασία, όπου συνήθως διόρθωναν την ορθογραφία των διπλανών τους με τη βοήθεια των ίδιων των διπλανών τους! Το συνεργατικό σχήμα παροχής βοήθειας προς τους συμμαθητές που δυσκολεύονταν να συμπορευτούν με την εξέλιξη της διδακτικής διαδικασίας, ήταν ιδιαίτερα εμφανές στην περίπτωση μιας ελληνίδας μαθήτριας, της Ντίνας, προς τη Χριστίνα, στην «ορθογραφία», καθώς και στην επεξήγηση όρων, στη διευκρίνιση των ασκήσεων στα μαθηματικά και τη φυσική. Η δασκάλα χωρίς να παρεμβαίνει, άφηνε διακριτικά το περιθώριο για αυτή τη συνεργασία, την οποία κατά συνέπεια και νομιμοποιούσε ως λειτουργική πρακτική στη διδασκαλία.

Στο ίδιο τμήμα επίσης οι μαθητές εργάζονταν ομαδικά, κατά έναν άτυπο και αυθόρμητο σχηματισμό ομάδων, στα «Μαθηματικά», στη «Γεωγραφία», στην «Ιστορία», όπου συζητούσαν μεταξύ τους τους τρόπους επίλυσης των προβλημάτων, τις πιθανές εκδοχές των πραγμάτων, ενώ η δασκάλα συμμετείχε συντονίζοντας την προσπάθεια και δίνοντας κατευθύνσεις. Οι αλλοδαπές μαθήτριες, μολονότι με δυσκολία μπορούσαν να ανταποκριθούν, συνήθως λάμβαναν μέρος σ' αυτές τις ομαδοποιήσεις μετά από τις παροτρύνσεις και την ενθάρρυνση της δασκάλας που επιχειρούσε να τις ενσωματώσει σε ομάδες.

Ο δάσκαλος του ΣΤ₁ αναφερόμενος στις απόπειρες συνεργασίας των παιδιών στην τάξη του, είπε ότι τις θεωρεί σημαντικό παράγοντα για «την καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος, ... για την τόνωση της συνεργατικότητας και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων». Συνέχισε λέγοντας ότι με τα μεικτά ζεύγη των μαθητών, «ενθαρρύνεται η συνεργασία των μαθητών και η ομαδικότητα... οι έλληνες μπορούν να βοηθήσουν τους αλλοδαπούς στα μαθήματα που δυσκολεύονται», ενώ πρόσθεσε ότι «η ομαδική εργασία ωφελεί τους αδύναμους μαθητές...στο μάθημα της ιστορίας οι αλλοδαποί λόγω των δυσκολιών τους στη χρήση και κατανόηση της ελληνικής γλώσσας,

μπορούν να βοηθηθούν πολύ από τους έλληνες συμμαθητές τους, εντασσόμενοι σε ομάδες εργασίας».

Καταγράψαμε μία περίπτωση συνεργασίας στο μάθημα της «Ιστορίας» όπου οι μαθητές, μετά από την παραίνεση του δασκάλου, σχημάτισαν ομάδες ομοιογενείς, ανομοιογενείς ως προς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και το μαθησιακό επίπεδο των μελών τους, με κριτήρια κυρίως το «διπλανό» και τις φίλιες τους, στις οποίες εντάσσονταν και οι αλλοδαποί οι οποίοι βέβαια εκδήλωναν την τάση συνεργασίας τους με αλλοδαπούς.

Από αυτή την τοποθέτηση και τις αντίστοιχες παιδαγωγικές πρακτικές φαίνεται ότι ο δάσκαλος, πέρα από κάποιες γενικές θεωρητικές τοποθετήσεις για την ανάπτυξη, μέσω της συνεργασίας, κοινωνικών τρόπων συμπεριφοράς στους μαθητές, ταυτίζει τους αλλοδαπούς με το «αδύναμο» τμήμα της τάξης που ωφελείται αποκλειστικά αυτό από τη συνεργασία με τους έλληνες συμμαθητές, στο επίπεδο της κατάκτησης γνώσεων. Υπονοείται δηλαδή ότι οι έλληνες μαθητές συνιστούν το «δυνατό» τμήμα του μαθητικού πληθυσμού, που κατέχει τον κυρίαρχο γλωσσικό κώδικα της διδασκαλίας και της ευρύτερης επικοινωνίας στην τάξη και έχει πολιτισμικές προϋποθέσεις συναφείς με την σχολική κουλτούρα. Ό,τι αποκομίζουν από τη συνύπαρξη με τους αλλοδαπούς εξαντλείται στην ανάληψη του ρόλου του «δασκάλου» προς τους συμμαθητές τους που χρήζουν βοήθειας.

Πιστεύουμε ότι από το παραπάνω σκεπτικό, διαφαίνεται η «αξιοποίηση» της διαφορετικότητας των μαθητών ως κριτήριο ιεράρχησης τους, «δυνατοί-αδύνατοι», ενώ ταυτόχρονα επιβεβαιώνει και νομιμοποιεί την «ανώτερη» θέση των γηγενών μαθητών στο σύστημα των ρόλων της σχολικής τάξης.

Αντίθετα η συγκρότηση ομάδων εργασίας επιτρέπει τη συνεργασία των μελών για την κατάκτηση των στόχων, καλλιεργεί την ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, την ενεργοποίηση όλων μέσα σε ρόλους δράσης, σύμφωνα με τις ατομικές προϋποθέσεις και τις ανάγκες τους, γεγονός που δηλώνει την αναγνώριση όλων ως φορέων ενός γνωστικού, πολιτισμικού, βιωματικού δυναμικού που προσδιορίζει την ταυτότητα και την κοινωνική τους δράση.

Στην περίπτωση της πολυπολιτισμικής τάξης που συνιστά ένα πολυεπίπεδο σύστημα ως προς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τις ευρύτερες εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών, ως προς την ικανότητα τους στη χρήση της ελληνικής γλώσσας στη μαθησιακή διαδικασία, η *ανομοιογενής σύσταση των ομάδων εργασίας* θα μπορούσε να συμβάλλει στην αλληλεπίδραση των μελών, στην αποφυγή της

γκετοποίησης των «διαφορετικών», στη γλωσσική τους εξάσκηση. Θεωρούμε επίσης ότι είναι απαραίτητο η ιδιαιτερότητα των χαρακτηριστικών των μαθητών να μην τους καθλώνει σε σαφώς οριοθετημένους ρόλους, που εντέλει ακόμη περισσότερο στιγματίζουν αρνητικά την ετερότητα τους, αλλά να λειτουργεί ως αφετηρία ισότιμης συμμετοχής και δυνατότητα ικανοποίησης των ατομικών αναγκών τους.

Κρίσιμα περιστατικά

Κρίσιμα περιστατικά καταγράψαμε και στα δύο τμήματα της έκτης τάξης. Συγκεκριμένα από το ΣΤ₁ συμπεριλάβαμε τη συζήτηση που πραγματοποιήθηκε στο μάθημα της «Αγωγής», όπου με αφορμή τη διδακτική ενότητα «Νόμοι» και «Ελληνική Αστυνομία», ένας αλλοδαπός μαθητής μίλησε για *«τους αλλοδαπούς που έχουν τα χαρτιά τους και δεν κινδυνεύουν από την αστυνομία»*. Ο δάσκαλος ζητώντας τη γνώμη των μαθητών για το θέμα άνοιξε το δρόμο για τη διατύπωση των σκέψεων και εμπειριών των αλλοδαπών, οι οποίοι άδραξαν κυριολεκτικά την ευκαιρία να μονοπωλήσουν το χρόνο και την προσοχή του δασκάλου τους για να μιλήσουν για τη μετανάστευσή τους στην Ελλάδα, την επιθυμία τους να αποκτήσουν ελληνικό διαβατήριο, τη διαβεβαίωση ότι οι γονείς τους έχουν «πράσινη κάρτα». Από τους έλληνες συμμαθητές μόνο ένα παιδί συμμετείχε σχολιάζοντας την παράνομη δράση των μεταναστών που *«έρχονται στη χώρα για να πουλήσουν ναρκωτικά»!* Ο δάσκαλος προσπάθησε να «προσπεράσει» το σχόλιο, στρέφοντας τη συζήτηση σε άλλο θέμα, αφήνοντας ωστόσο αιωρούμενο το σχετικό ξενοφοβικό στερεότυπο που διαφάνηκε για τους αλλοδαπούς.

Ο δάσκαλος αντέδρασε μάλλον αμήχανα, ουσιαστικά ο ίδιος δεν τοποθετήθηκε, αλλά ούτε και επιδίωξε να εμπλέξει το σύνολο των μαθητών, ελλήνων και αλλοδαπών, σε έναν από κοινού προβληματισμό πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, ώστε να ευαισθητοποιηθούν για την ύπαρξη και το περιεχόμενο των προκαταλήψεων, να σχολιάσουν το μηχανισμό δημιουργίας και ανατροφοδότησης τους, καθώς και τους κινδύνους που εγκυμονεί η εμφάνισή τους για το σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία.

Ανάλογα και στο άλλο τμήμα ΣΤ₂ δεν έλειψαν οι περιπτώσεις εκείνες που η συζήτηση κατέληξε από τους έλληνες μαθητές σε ανοιχτό κατηγορητήριο για τους *«αλβανούς εγκληματίες που δρουν ανενόχλητοι στη χώρα λόγω της απουσίας αυστηρής νομοθεσίας και των αφύλαχτων συνόρων μας»*. Οι έλληνες μαθητές σε έντονο ύφος

υποστήριζαν την έξαρση της εγκληματικότητας λόγω της δράσης των αλβανών μεταναστών, με την κυρίαρχη τάση να αντικρούεται μόνο από μια ελληνίδα μαθήτρια που τόλμησε δειλά να πει «*μα και οι έλληνες εγκληματούν*».

Η δασκάλα κινούμενη στο ίδιο κλίμα με τη μαθήτρια προσπάθησε να χαμηλώσει τους τόνους και υποστήριξε ότι «*δεν εγκληματούν μόνο οι Αλβανοί αλλά και οι Έλληνες*», ότι «*εμείς εδώ δε δικάζουμε*» και ότι «*όλα είναι θέμα εκπαίδευσης*» καθώς και να διασκεδάσει την ένταση των μαθητών στρέφοντας τους σε διαφορετικό προβληματισμό. Στην αντίδρασή της όμως διαφαινόταν μάλλον αμηχανία και έλλειψη ετοιμότητας και ευελιξίας για την αντιμετώπιση ανάλογων περιστατικών στην τάξη. Δεν αξιοποίησε ούτε και αυτή, όπως και ο συνάδελφος στο άλλο τμήμα, το περιστατικό για να εμπλέξει τους μαθητές σε έναν ευρύτερο προβληματισμό για το ρατσισμό, τα στερεότυπα και την ξеноφοβία προς μειονότητες αλλοεθνών που διαβιούν στη χώρα μας και συνυπάρχουν ακόμη και στην ίδια σχολική τάξη, και ακόμη περισσότερο δεν ενθάρρυνε την κατάθεση της εμπειρίας των αλλοδαπών μαθητών.

Η τάξη για δεύτερη φορά μετατράπηκε σε «δικαστήριο» όταν η δασκάλα, αφού συνειδητοποίησε την απουσία της Χριστίνας από την τάξη, ρώτησε τους συμμαθητές της, οι οποίοι για κάποια λεπτά της ώρας σε ιδιαίτερα έντονο ύφος, σχεδόν ειρωνικό και θυμωμένο, ανέφεραν ότι έλειπε «*επειδή είχε γενέθλια η μητέρα της*» όπως η ίδια τους είπε και σχολίαζαν ότι «*πρώτη φορά βλέπουν μαθητή να μην πηγαίνει στο σχολείο γι' αυτό το λόγο*», επίσης ότι επικαλείται «*ψεύτικους λόγους για να μη συμμετέχει στη γυμναστική*». Η δασκάλα προσπάθησε να εκτονώσει την ένταση, λέγοντας «*εντάξει τέλειωσαν τα σχόλια*» και ζητώντας από τους μαθητές να μεταφέρουν μήνυμα στη Χριστίνα ότι δεν μπορεί να λειτουργεί μ' αυτό τον τρόπο. Βλέπουμε, λοιπόν, εδώ την ανελαστική αντίδραση μπροστά σε μια μαθητική συμπεριφορά που δε συνάδει με την κυρίαρχη *νόρμα* συμπεριφοράς που το ελληνικό σχολείο προϋποθέτει από τους μαθητές, προκειμένου την ομαλή λειτουργία του.

Ένα παράδειγμα που επίσης θα μπορούσε να θεωρηθεί ενδεικτικό της έλλειψης σχετικής κατάρτισης και ετοιμότητας της δασκάλας αντλείται από τη διδασκαλία της ενότητας «Αμερική», στην οποία η δασκάλα απλώς ανέφερε την ύπαρξη Ελλήνων μεταναστών σε διάφορες πολιτείες των ΗΠΑ, ενώ θα μπορούσε να αξιοποιήσει το πεδίο για την εμπλοκή των μαθητών σε έναν προβληματισμό σχετικά με το φαινόμενο της μετανάστευσης καθώς και την ελληνική εμπειρία, για τις συνθήκες ζωής των μεταναστών, τα αίτια της μετακίνησης τους άλλοτε και σήμερα κ.τ.λ. Σ'

αυτό το πλαίσιο διαλόγου θα αποκτούσε ιδιαίτερο ενδιαφέρον αν οι αλλοδαπές μαθήτριες εξωτερίκευαν τα συναισθήματα, τις αγωνίες και τους προβληματισμούς τους από την πρόσφατη μεταναστευτική εμπειρία τους, παρουσίαζαν τα αίτια, τις προσδοκίες και τις συνθήκες της δικής τους μετανάστευσης, αξιολογούσαν την παραμονή τους στην Ελλάδα κ.τ.λ..

Η προσέγγιση αυτή θα μπορούσε αφενός να δημιουργήσει ένα πεδίο ευαισθητοποίησης, προβληματισμού, ίσως και αυτοσυνείδησης των ντόπιων μαθητών και να θεμελιώσει γέφυρες γνωριμίας, κατανόησης και σεβασμού προς τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους, φορείς πρόσφατης μεταναστευτικής εμπειρίας. Αφετέρου η κατάθεση των προσωπικών εμπειριών των αλλοεθνών, μπορούμε να υποστηρίξουμε, ότι ισοδυναμεί με την αναγνώριση τους ως αναπόσπαστο στοιχείο του πολιτισμικού κεφαλαίου που εν δυνάμει φέρουν οι μαθητές, το οποίο μάλιστα μέσω της εξωτερίκευσής του, ενσωματώνεται λειτουργικά στην επικοινωνιακή διαδικασία και διδακτική πράξη, εξασφαλίζοντας συγχρόνως υψηλό αυτοσυναίσθημα και αυτοεκτίμηση για τους φορείς του.

Παρατηρούμε, λοιπόν, στο σημείο αυτό ότι ο *ελεύθερος διάλογος* μπορεί να λειτουργήσει ως δίοδος οργανικής ενσωμάτωσης των προσωπικών βιωμάτων και αντιλήψεων των μαθητών στη διδασκαλία, η οποία απομακρύνεται έτσι από τον τεχνοκρατικό και στείρα γνωσιοθηρικό της χαρακτήρα, όμως σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να μετατραπεί σε πεδίο αντιπαράθεσης απόψεων και ανάδειξης της συγκρουσιακής διάστασης που πιθανόν χαρακτηρίζει τις εμπειρίες των μελών της σχολικής τάξης τα οποία έχουν πολιτισμικές διαφορές.

Ακριβώς σ' αυτό το σημείο αναδεικνύεται και η σημαντικότητα του ρόλου του δασκάλου που καλείται να διαχειριστεί τις αναδεικνυόμενες διαθέσεις και τάσεις, να εξασφαλίσει για όλες ισότιμη εκπροσώπηση και να διατηρήσει την ισορροπία στις περιπτώσεις που ο διάλογος κινδυνεύει να μετατραπεί σε πεδίο αντιπαλότητας και ανοιχτής σύγκρουσης. Η κατάρτισή του, θα τον εφοδιάσει με την απαραίτητη ευελιξία να εκτονώνει γόνιμα ανάλογες εντάσεις και να γεφυρώνει τις αντικρουόμενες τάσεις, καθώς και ικανότητα να «αξιοποιεί» τα περιστατικά αυτά ως αφορμές ευαισθητοποίησης, εξοικείωσης των μαθητών προς την ποικιλομορφία της οπτικής γωνίας και των εμπειριών διαφορετικών ατόμων.

6.2. Συνεντεύξεις από τους εκπαιδευτικούς

6.2.1. Οι εκπαιδευτικοί της πρώτης τάξης $A_1 A_2$

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει στο τέταρτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, το δείγμα της εμπειρικής έρευνας αποτέλεσαν δύο τμήματα της πρώτης και δύο της έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου, καθώς στοχεύαμε μέσω της συγκριτικής θεώρησης τους να αναδείξουμε, τη δυναμική των διαφορετικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων τους στη διαμόρφωση και την εξέλιξη της διδακτικής πράξης και της μαθησιακής εμπειρίας σ' αυτά. Συνεπώς η ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων που ακολουθεί πραγματοποιείται με άξονα την ομαδοποίηση των τμημάτων και των τάξεων και αναδεικνύει πτυχές των συμπεριφορών, αντιλήψεων και προσδοκιών των παιδαγωγών του δείγματος που συνοψίζονται στις ακόλουθες κατηγορίες.

Η πολυπολιτισμική μετεξέλιξη του ελληνικού σχολείου

Η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, βρίσκει σύμφωνες τις δασκάλους και των δύο τμημάτων, που κρίνουν την εξέλιξη αυτή αναπόφευκτη και αναγκαία συνέπεια των εξελίξεων στο κοινωνικό επίπεδο, αφού όπως ισχυρίστηκε η δασκάλα του τμήματος A_2 «...οι αλλοδαποί ζουν στην Ελλάδα και συμμετέχουν στην παραγωγική διαδικασία είναι λογικό τα παιδιά τους να επωμιστούν την ελληνική παιδεία, ...εγώ το βρίσκω θετικό». Θεωρεί ωστόσο ότι «το αρνητικό στοιχείο είναι ότι τα ίδια τα παιδιά δυσκολεύονται να προσαρμοστούν και να γίνουν αποδεκτά από τα δικά μας... το παιδί αντιμετωπίζει το πρόβλημα περισσότερο», μολοντί σε άλλο σημείο της συνέντευξης αναφέρει ότι οι σχέσεις των μαθητών είναι καλές και ότι η ίδια δεν έχει παρατηρήσει φαινόμενα περιθωριοποίησης ή στιγματισμού των αλλοδαπών από τους ντόπιους, άποψη που οπωσδήποτε αντιφάσκει και αναιρεί την αμέσως προηγούμενη τοποθέτηση. Αναφερόμενη στον εκπαιδευτικό σχολίασε ότι «δυσκολεύει πολύ το έργο του... εξειδικεύεται περισσότερο... το αρνητικό βέβαια είναι ότι δεν επαρκεί ο χρόνος να ασχοληθείς το ίδιο και με τα ξένα, δηλαδή μοιράζεις τη δουλειά και τρέχεις για να μη δουλέψεις σε βάρος ούτε του ενός ούτε του άλλου».

Για τη συνάδελφο του τμήματος Α₁ το σχολείο είναι «ένας δρόμος που βοηθάει τα παιδιά να ενταχθούν φυσικά και ομαλά...», «...χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θα απαρνηθούν τα δικά τους στοιχεία, όχι να τους αφομοιώσει και να τους κάνει έλληνες...». Υπογράμμισε τη σημαντικότητα της συνύπαρξης παιδιών με διαφορετική πολιτισμική φυσιογνωμία για την πρόληψη και άμβλυνση του ρατσισμού ώστε να ζήσουν μια ομαλότερη ενήλικη ζωή.

Η σχολική εικόνα των πολιτισμικά διαφορεόντων μαθητών

Στην τοποθέτησή της η δασκάλα του Α₁ σκιαγράφησε τους νεοφερμένους αλλοδαπούς μαθητές της ως παιδιά «με δυσκολίες, που βιώνουν έντονο άγχος και φόβο για το άγνωστο περιβάλλον», «... με αυξημένες ανάγκες στη γλώσσα, οι οποίες θα υπάρχουν ίσως και στα επόμενα χρόνια», αλλά και ως «φορείς μιας διαφορετικής γλωσσικής εμπειρίας και πολιτισμικής κληρονομιάς» που θα πρέπει να διατηρηθεί για να «ενδυναμωθούν ψυχολογικά τα ίδια τα παιδιά και οι οικογένειες τους». Οποσδήποτε η συναναστροφή με τους συμμαθητές τους στο σχολείο συνέβαλε στην απόκτηση σχετικής ευχέρειας στην ελληνική γλώσσα, ενώ σημαντικός ήταν και ο ρόλος των γονιών τους που «μέχρι στιγμής είναι πολύ συνεργάσιμοι, ενδιαφέρονται... και το ενδιαφέρον τους αυτό επέδρασε στα παιδιά να προσαρμοστούν πιο ομαλά».

Ανάλογα η δασκάλα του Α₂ επικεντρώνεται στις θρησκευτικές διαφορές των αλλοδαπών και τονίζει ότι πρέπει να τύχουν σεβασμού από το ελληνικό σχολείο, «το οποίο αποδέχεται τον άνθρωπο με τις διαφορετικές πεποιθήσεις και τις ιδέες του...», «και δε στοχεύει να πείσει τους αλλόθρησκους μαθητές για μια άλλη θρησκευτική πίστη», ενώ η ίδια προβλέπει «... ότι σε κάποια φάση η πρωινή προσευχή δε θα λέγεται προσευχή αλλά συγκέντρωση, γιατί το 70% των μαθητών αυτή τη στιγμή είναι αλλοδαποί μη χριστιανοί...». Θα σχολιάσουμε βέβαια την υπερβολή και το άτοπο της τοποθέτησης αυτής, που μαρτυρά επιπλέον την ελλιπέστατη ενημέρωση, ενδεχομένως και την παραπληροφόρηση της εκπαιδευτικού για την αριθμητική παρουσία των αλλοδαπών στο ελληνικό σχολείο.

Έχουν «θέληση για να μάθουν», και «την αντίληψη στο βαθμό που την έχουν και τα δικά μας...» όμως αντιμετωπίζουν αυξημένα προβλήματα και μαθησιακές δυσκολίες λόγω άγνοιας της ελληνικής και λόγω αδυναμίας της οικογένειας τους να βοηθήσει. «το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι ότι δεν υπάρχει βοήθεια από το σπίτι, άρα δεν μπορούν

να προχωρήσουν...και έχω το κενό εγώ το οποίο δεν αναπληρώνω, γιατί εγώ θα πάω ένα βήμα πιο μπροστά». Ωστόσο, «... άλλες διαφορές δεν έχουν τα παιδιά, πιο έντονο φαίνεται το θέμα της θρησκείας, γιατί το ίδιο παίζουν, το ίδιο διαβάζουν, το ίδιο γελάνε...».

Οπωσδήποτε θεωρούμε θετικό στοιχείο την αναγνώριση της διαφορετικότητας της θρησκευτικής πίστης και την πρόβλεψη της μετεξέλιξης της σχολικής ζωής σ' αυτό το πεδίο. Ωστόσο το γεγονός ότι δεν παρατηρεί άλλα σημεία διαφοροποίησης της εικόνας αυτών των παιδιών, όπως η μεταναστευτική εμπειρία, η διγλωσσία, το διαφορετικό μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο -μητρική γλώσσα, στοιχεία πολιτισμού, ιστορίας, ήθη, έθιμα, συνήθειες καθημερινότητας- και δεν εντοπίζει την ύπαρξη διαφορετικών προϋποθέσεων μάθησης και κοινωνικοποίησης που κατά συνέπεια έχουν οι αλλοεθνείς μαθητές της, μας επιτρέπει να σχολιάσουμε ότι η ευρύτερη αντίληψη της δασκάλας κινείται στη λογική της «ομοιογένειας» και της «ομοιομορφίας», που ισοπεδώνει τελικά την ετερότητα μέσα σε μια γενικότερη αδυναμία ή απροθυμία αναγνώρισης και αντιμετώπισής της ως υπολογίσιμο και ισότιμο μέγεθος στη μαθησιακή διαδικασία.

Αξιολόγηση των θεσμικών μέτρων από τους εκπαιδευτικούς

Στον πυρήνα του προβληματισμού της δασκάλας του Α₁ βρίσκεται η ανάγκη ένταξης των αλλοεθνών στο ελληνικό σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία, χωρίς αφομοίωσή τους από την κυρίαρχη ελληνική κουλτούρα. Υποστηρίζει τη συνεκπαίδευση των μαθητών σε κοινά σχολεία και σε μικτές τάξεις, όπου όμως οι αυξημένες ανάγκες των πρώτων στο επίπεδο της γλωσσικής διδασκαλίας και της ψυχολογικής υποστήριξης, θα χρήζουν συστηματικής αντιμετώπισης και δικαιολογεί την επιμονή της για την επίτευξη καλού επιπέδου στην ελληνική γλώσσα, λέγοντας ότι «είναι βασική προϋπόθεση για την ομαλότερη ένταξη και την ενεργητική παρουσία τους στο σχολείο και την ελληνική κοινωνία γενικότερα».

Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «... αν χάσει κανείς τις ρίζες του, αν τις ξεχάσει, πιστεύω ότι ένα κομμάτι του εαυτού του δε θα είναι ολοκληρωμένο...», «...όχι να αποκοπούν, είμαι κατά της αποκοπής και της περιθωριοποίησης σε άλλα τμήματα ειδικά για αυτά τα παιδιά, αυτό σίγουρα προκαλεί μια γκετοποίηση όλων...αυτό το είδαμε και στην Αμερική με τα σχολεία των μαύρων...».

Σχολιάζει επίσης το θεσμό του ολοήμερου σχολείου όπου πιστεύει ότι θα μπορούσαν «να διδάσκουν αλλοδαποί εκπαιδευτικοί» και να λειτουργούν προγράμματα για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, της ιστορίας και του πολιτισμού τους, ώστε να εξασφαλίζεται η σύνδεση των παιδιών με το πολιτισμικό υπόβαθρο της χώρας προέλευσης και η ισόρροπη ψυχολογική και συναισθηματική τους εξέλιξη.

Χαρακτηριστικά αναφέρει «... ίσως αν δοθούν κάποιες παραπάνω ώρες να κάνουν αυτά τα παιδιά εκτός διδακτικού ωραρίου αλλά μέσα στα πλαίσια του σχολικού χώρου για να μπορούν να ενταχθούν πιο ομαλά.», «... σίγουρα οι έλληνες δάσκαλοι δεν είναι οι κατάλληλοι, έπρεπε να διδάξουν δάσκαλοι από αυτές τις χώρες και υπάρχουν δάσκαλοι που έχουν έρθει και θα μπορούσαν να καλύψουν αυτές τις ανάγκες... όπως στο ολοήμερο που έχουν τη δυνατότητα να κάνουν κάποια έξτρα μαθήματα».

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι προχωρώντας πέρα από γενικόλογες κρίσεις για τα ήδη εφαρμοζόμενα μέτρα -Τάξεις Υποδοχής- η δασκάλα έκανε πολύ συγκεκριμένες προτάσεις εστιασμένες στην ενσωμάτωση του πολιτισμικού κεφαλαίου και των βιωμάτων των αλλοδαπών σε εκπαιδευτικές δομές που θα εμπλουτίσουν και θα ανανεώσουν το σχολικό θεσμό στο σύνολο του.

Και οι δύο δασκάλες σχολίασαν τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής ως μέτρο σωστό και αναγκαίο, αλλά ταυτόχρονα άσκησαν έντονη κριτική στο ελληνικό σχολείο που «δεν έχει προετοιμαστεί απόλυτα για να απορροφήσει αυτό τον αριθμό μαθητών...», «δεν καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών», «αναλαμβάνει ημίμετρα», «είναι ανέτοιμο και ανεπαρκές».

Και για τις δύο εκπαιδευτικούς η ανεπάρκεια των μέτρων αναδεικνύει «τη δύναμη του ρόλου του δασκάλου». Συγκεκριμένα η πρώτη (A₁) τον ανάγει σε καθοριστικής σημασίας παράγοντα για την υπέρβαση των μαθησιακών προβλημάτων και των δυσκολιών προσαρμογής των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να εγκλωβιστούν στις ελλείψεις του θεσμικού πλαισίου, αλλά να «αντιδράσουν» ευέλικτα, να αυτενεργήσουν, να αναλάβουν πρωτοβουλίες, ακολουθώντας ουσιαστικά τη δυναμική της τάξης και τις ανάγκες των μαθητών τους.

Ανάλογα σχολιάζει και η δεύτερη (A₂), ότι «...αν βρει τη χρυσή τομή ο δάσκαλος μπορεί να καλύψει όλες τις πληγές του τμήματος, αρκεί να θέλει να πλησιάσει τα παιδιά, ...τελικά όλα ξεκινάνε από το δάσκαλο...».

Η παιδαγωγική αλληλεπίδραση

Η δασκάλα του Α₁, καθώς, όπως η ίδια ανέφερε, δεν είχε την «*αρμόζουσα εμπειρία*» με αλλοεθνείς που δε μιλούσαν ελληνικά, βίωσε έντονο άγχος στην αρχή της σχολικής χρονιάς, κατάσταση που την οδήγησε στην ανάληψη πρωτοβουλιών και σε αυτοσχεδιασμούς. Για παράδειγμα δοκίμασε την εργασία σε ομάδες, ανέθεσε στη Λία, τη μόνη αλλοδαπή που μιλούσε ελληνικά, το ρόλο του «*γλωσσικού μεσάζοντα, μεταφραστή*», υπήρξε πρόθυμη να εμπλέξει τους αλλοδαπούς γονείς στη διδακτική πράξη ως «*μεταφραστές*». Οι γηγενείς γονείς ενημερώθηκαν και ευαισθητοποιήθηκαν για την αναγκαιότητα πειραματισμού σε διαφορετικά μοντέλα εργασίας, - εξατομίκευση, διαφοροποίηση, εξαπλούστευση εργασίας, ομαδική εργασία- λόγω των πολύμορφων αναγκών της πολυεθνικής τάξης της.

Η συνάδελφος στο άλλο τμήμα (Α₂) ερμήνευσε μέσα από διαφορετικό πρίσμα την παρουσία των αλλοεθνών στην τάξη της και σχολίασε χαρακτηριστικά, «*εγώ δεν αντιμετωπίζω δυσκολίες γιατί τα παιδιά ξεκινούν τώρα, είναι μικρά... προσαρμόζονται στον τρόπο που εγώ θέλω... όποια δυσκολία υπάρχει και για ένα παιδάκι που ξεκινάει τώρα το σχολείο...η ηλικία και η ωριμότητα του είναι ίδια, άρα για μένα ο βαθμός δυσκολίας δεν αλλάζει*». Ωστόσο σοβαρά προβλήματα εντοπίζει στους εκπαιδευτικούς των Τάξεων Υποδοχής.

Περιγράφοντας αναλυτικότερα τον τρόπο δουλειάς της τόνισε ότι ενδιαφέρεται για τη διαφύλαξη των «*ισορροπιών*» στην τάξη, γι' αυτό αντιμετωπίζει τις δυσκολίες μάθησης των αλλοδαπών, μέσα από «*αντισταθμιστικές διαδικασίες*» που οργανώνονται «*με βάση το σύνολο*» και δεν τους στιγματίζουν τονίζοντας τις διαφορές, ενώ συγκεκριμένα κατέφυγε σε «*κάποιες εξειδικευμένες ασκήσεις, με επανάληψη της πρώτης ανάγνωσης...*». Τα δεδομένα της παρατήρησης ωστόσο μας επιτρέπουν στο σημείο αυτό να σχολιάσουμε τη διάσταση λόγων και πράξεων της δασκάλας όπως και την αδυναμία της να συνειδητοποιήσει τις συνέπειες και το βαθμό αποτελεσματικότητας των διδακτικών και παιδαγωγικών στρατηγικών της, οι οποίες τελικά στιγματίζουν και περιθωριοποιούσαν τους αλλοδαπούς από τις κεντρικές ζώνες της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης και τους καθήλωναν σε ρόλους παθητικού ακροατή-δέκτη, όπως έχουμε ήδη καταδείξει στην παρατήρηση διδασκαλίας.

Η ίδια υποστήριξε ότι «*...το καλύτερο είναι να αντιμετωπίζεται μέσα στην τάξη με βάση το σύνολο, γιατί το ίδιο το παιδί αν το αντιμετωπίζεις διαφορετικά θα θεωρεί ότι το βλέπεις με άλλο μάτι ή ότι το κρίνεις με άλλα δεδομένα, μπορείς να*

αντισταθμίσεις αυτά τα κενά μέσα στην τάξη ...» και πρόσθεσε «...του δίνω το υλικό να δουλεύει, αλλά είναι διαφορετικό από των υπόλοιπων μαθητών, ούτε το παιδί στιγματίζεται αρνητικά να πει ότι εμένα με βάζετε στο περιθώριο... και εγώ προσπαθώ να έχω ισορροπία στην τάξη μου, αυτό είναι επιτυχία...».

Προοπτικές ένταξης

Μέσα από μια βραχυλογική τοποθέτηση η δασκάλα του Α₁ δήλωσε την ικανοποίηση και την αισιοδοξία της για την πορεία των μαθητών της συνολικά και των αλλοδαπών ειδικότερα, για τους οποίους εκτιμά ότι μπορούν να σημειώσουν αξιόλογες επιδόσεις στα μαθήματα αρκεί να αντιμετωπιστούν σωστά οι ανάγκες τους. Το «κλειδί» της επιτυχημένης ένταξής τους στο σχολείο και την κοινωνία βρίσκεται στη δημιουργία κατάλληλων δομών υποδοχής που θα προβλέπουν τη διατήρηση του πολιτισμικού κεφαλαίου και της μητρικής τους γλώσσας, την αναπροσαρμογή και ανανέωση της καθημερινής διδακτικής πράξης και αλληλεπίδρασης στην τάξη, την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού μέσα από κατάλληλη και διαρκή κατάρτισή του.

Τόνισε χαρακτηριστικά *«...είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένη... αν κάποιος δηλαδή παρακολουθούσε την τάξη, πιστεύω ότι θα έβλεπε πως τα βήματα που έχουν γίνει είναι πολύ σημαντικά...».*

Πιθανότατα η αισιοδοξία της να απορρέει από την αίσθηση προσωπικής ικανοποίησης και αποτελεσματικότητας που βιώνει στην προσπάθεια οργάνωσης της διδασκαλίας και αλληλεπίδρασης στην πολυπολιτισμική τάξη.

Από την άλλη πλευρά για τους αλλοδαπούς μαθητές που φοιτούσαν στο δεύτερο τμήμα (Α₂) οι προβλέψεις δεν ήταν εξίσου ενθαρρυντικές. Οι μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα τους που πηγάζουν, σύμφωνα με τη δασκάλα, από την άγνοια της ελληνικής και κυρίως την αδυναμία της οικογένειας να τα βοηθήσει, γίνονται ανυπέρβλητα εμπόδια που δεν ξεπερνιούνται στην τάξη και δεν τους επιτρέπουν μακροπρόθεσμα να προοδεύσουν ακαδημαϊκά, με συνέπεια οι μαθησιακές προοπτικές τους να καταλήγουν ιδιαίτερα χαμηλές.

Αυτή η αιτιακή σύνδεση των μαθησιακών προοπτικών των αλλοδαπών μαθητών, με τη δυνατότητα παροχής βοήθειας από την οικογένεια τους, θεωρούμε ότι αναδεικνύει μια διάθεση μετάθεσης της ευθύνης, για την πρόοδο των παιδιών, στο οικογενειακό τους περιβάλλον αφήνοντας έτσι «άμοιρη ευθυνών» την κοινωνία

υποδοχής, τον εκπαιδευτικό θεσμό και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, μολονότι η ίδια υποστήριξε σε άλλο σημείο της συνέντευξης ότι ο δάσκαλος είναι αυτός που μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο. Πιθανότατα βέβαια να συσχετίζεται και με την αίσθηση προσωπικής αδυναμίας της δασκάλας να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα και με το χαμηλό αυτοσυναίσθημα για το ρόλο της στην πολυεθνική τάξη.

Ενδεικτικά αποσπάσματα από τη συνέντευξη που μας παραχώρησε είναι τα ακόλουθα «... η προοπτική της μάθησης είναι αποτέλεσμα της βοήθειας που έχει το παιδί μετά το σχολείο, αν έχει βοήθεια στο σπίτι είναι δεδομένο ότι θα συνεχίσει χωρίς κενά και χωρίς προβλήματα μάθησης, αντίθετα δε θα μπορέσει να προχωρήσει...», «...το πρόβλημα εστιάζεται στο οικογενειακό περιβάλλον, δεν ξέρει κάποιος από κει να διαβάσει και να γράφει, επομένως το παιδί μένει με αυτό που μαθαίνει εδώ μέσα, ...όμως δε φτάνει, θέλει περισσότερη δουλειά στο σπίτι... και κει αρχίζει η μαθησιακή δυσκολία....».

Οι προσδοκίες της αναφορικά με την κοινωνική ένταξη των μαθητών είναι ευνοϊκότερες καθώς, όπως σχολιάζει η ίδια, «στην κοινωνική τους συμπεριφορά δεν σημειώνονται προβλήματα από τη στιγμή που οι μαθητές αποδέχονται τους κανόνες συμπεριφοράς, τα ναι, τα όχι και τα πρέπει».

Έτσι, λοιπόν, η επιτυχημένη κοινωνικοποίηση των μεταναστών συνδέεται με το βαθμό αποδοχής των κυρίαρχων κανόνων και αρχών της κοινωνίας υποδοχής, που μεταφράζονται σε «νόρμες» συμπεριφοράς στο πλαίσιο της σχολικής ζωής. Ο αλλοδαπός μαθητής στο όνομα της «επιτυχημένης» ένταξής του στο σχολικό περιβάλλον οφείλει να «προσαρμοστεί» αφομοιώνοντας πλήρως τα πρότυπα συμπεριφορών που η κυρίαρχη ομάδα έχει καθορίσει για τα μέλη της, χωρίς ωστόσο να συνυπολογίσει την πολυπολιτισμική της φυσιογνωμία του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.

6.2.2. Οι εκπαιδευτικοί της έκτης τάξης ΣΤ₁ ΣΤ₂

Η πολυπολιτισμική μετεξέλιξη του ελληνικού σχολείου

Οι δύο εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τη δημογραφική αλλαγή που έχει σημειωθεί στο ελληνικό σχολείο και την αναπόφευκτη μετεξέλιξη του σε πολυεθνικό περιβάλλον, λόγω του σταδιακά διογκούμενου μεταναστευτικού ρεύματος προς τη

χώρα, ενώ δεν παρέλειψαν να αναφερθούν και στις θετικές διαστάσεις του φαινομένου.

Ειδικότερα, ο δάσκαλος του ΣΤ₁ υποστήριξε ότι αυτή η εξέλιξη αποτελεί σημαντική ευκαιρία ανανέωσης και εμπλουτισμού για το ελληνικό σχολείο, με την εισαγωγή νέων γλωσσών και στοιχείων πολιτισμού των αλλοδαπών ως μαθήματα επιλογής για όλο το μαθητικό πληθυσμό, αλλοδαπό και γηγενή.

Ανέφερε συγκεκριμένα ότι το σχολείο *«...μπορεί να αξιοποιήσει την παρουσία αυτών των ανθρώπων εισάγοντας τη διδασκαλία των γλωσσών τους, εμπλουτίζοντας το πρόγραμμα και εισάγοντας στοιχεία των πολιτισμών τους έστω και ως μαθήματα επιλογής...»*, καθώς με αυτόν τον τρόπο οι αλλοδαποί θα διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα, αλλά και εμείς οι Έλληνες θα μπορέσουμε να τους γνωρίσουμε και να τους κατανοήσουμε περισσότερο.

Παράλληλα πιστεύει ότι προσφέρεται στο ελληνικό σχολείο η δυνατότητα να μεταδώσει την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό της σε άλλους λαούς και λέει χαρακτηριστικά ότι *«...το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να εκμεταλλευτεί την παρουσία των αλλοδαπών για να μεταδώσει τον ελληνικό πολιτισμό και τη γλώσσα σε ανθρώπους από άλλες χώρες και να λειτουργήσουν σαν πρέσβεις της Ελλάδας...»*.

Από την πλευρά της η συνάδελφος του ΣΤ₂, διατηρώντας μια περισσότερο μετριοπαθή και ρεαλιστική στάση, υποστήριξε ότι πράγματι η πολυπολιτισμική σύνθεση των τάξεων μπορεί να συμβάλλει στη *«διάδοση των διαφορών του πολιτισμού ή των στοιχείων της καθημερινής ζωής μεταξύ των μαθητών»*, όμως ταυτόχρονα έκρινε ότι ουσιαστικές αλλαγές δεν έχουν ακόμη υπάρξει καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ουσιαστικά απροετοίμαστο, *«όλα τώρα πλάθονται, δημιουργούνται, ... οι καταστάσεις ήταν απρόβλεπτες...»* και εξέφρασε τέλος έντονη ανησυχία και αγωνία για το πώς βιώνουν οι ίδιοι οι αλλοδαποί τη μεταναστευτική εμπειρία.

Η σχολική εικόνα των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών

Ο δάσκαλος λοιπόν του ΣΤ₁, σκιαγραφώντας το ψυχολογικό προφίλ των μεταναστών μαθητών, αναφέρθηκε στο έντονο *«άγχος προσαρμογής»* και στο *«πολιτισμικό σοκ»* που βιώνουν, ως απόρροια της μεταναστευτικής τους εμπειρίας, γεγονός που προβάλλει επιτακτικά την ανάγκη συστηματικής ψυχολογικής στήριξης

τους από ειδικούς μέσα στο σχολείο, οι οποίοι ωστόσο θα δουλεύουν ταυτόχρονα και με τους έλληνες μαθητές, γιατί, όπως χαρακτηριστικά σχολίασε, *«πρέπει να μιλάς για την κοινότητα στην οποία εντάσσονται τα παιδιά, γιατί τα προβλήματα δεν είναι μόνο των ίδιων των μεταναστών αλλά της κοινότητας στην οποία εντάσσονται...»*.

Έκανε λόγο για μεγάλες δυσκολίες προσαρμογής και γενικότερο επικοινωνιακό πρόβλημα των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο και στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο, στοιχεία που τα συνέδεσε κατά κύριο λόγο με την άγνοια τους στην ελληνική γλώσσα. Αυτή η δυσκολία στην επικοινωνία έχει επιπτώσεις στη μαθησιακή τους εξέλιξη, αλλά και στην κοινωνική τους αποδοχή, διότι *«αν κάποιος έχουν δυσκολίες έκφρασης και αυτό το έχουν οι αλλοδαποί μπορεί να χρησιμοποιήσουν μια έκφραση άτσαλα, έκφραση που εμείς δεν τη λέμε έτσι, και να δημιουργηθεί πρόβλημα επικοινωνίας και καμιά φορά να υπάρξει κάποιος –συμμαθητής- που μπορεί να τους κοροϊδέψει»*.

Θεωρούμε ότι ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται μονομερώς τα πράγματα, αφού δεν αναγνωρίζει την ευθύνη του έλληνα συμμαθητή με την «πειραχτική» διάθεση, δεν προβληματίζεται για την αποτελεσματικότητα των δικών του παιδαγωγικών χειρισμών, για την ανάγκη ευαισθητοποίησης του συνόλου της τάξης αναφορικά με τις συνέπειες ανάλογων αρνητικών συμπεριφορών και την εξοικείωση των αλλοεθνών και γηγενών μαθητών με πιο αποτελεσματικές μορφές αλληλεπίδρασης, ενώ επιπλέον αφήνει να εννοηθεί ότι η προσαρμογή των αλλοεθνών μαθητών είναι υπόθεση που αφορά αποκλειστικά τους ίδιους και συνδέεται καθοριστικά με την ικανότητα τους στην ελληνική γλώσσα.

Τα παραπάνω βέβαια θα προϋπέθεταν από τον παιδαγωγό να αναλάβει ένα διαφοροποιημένο ρόλο, όπου θα αμφισβητούσε την αντίληψη περί εν γένει «αδυναμίας» και «προβληματικότητας» των αλλοδαπών, θα αναγνώριζε ότι ένα σύνολο ποικίλων ενδογενών και εξωγενών παραγόντων σχηματοποιούν την εικόνα του «διαφορετικού» μαθητή, θα αποδεχόταν την αξία και τη λειτουργικότητα του μορφωτικού υπόβαθρου και της εμπειρίας των μαθητών του, ώστε εντέλει να υιοθετεί πρακτικές αλληλεπίδρασης στην τάξη που θα εξασφαλίζουν στα παιδιά υψηλό αυτοσυναίσθημα, προσωπική ικανοποίηση, αλληλοσεβασμό και αλληλοαποδοχή.

Οι αλλοδαπές μαθήτριες του δεύτερου τμήματος ΣΤ₂ *«είναι έξυπνα και δραστήρια παιδιά»* που διαθέτουν *«πνευματικές δυνατότητες»* στοιχεία που κυριολεκτικά συρρικνώνονται από τα πολύ μεγάλα μαθησιακά κενά και τις ελλείψεις τους στην ελληνική γλώσσα. Αυτά τα στοιχεία κάνουν την παιδαγωγό να αναρωτιέται μήπως

είναι επιτακτική μια «ειδική μεταχείριση» τους μέσα στην τάξη, «κάτι ιδιαίτερο με αυτά τα παιδιά για να προσαρμοστούν», διότι «...προσπαθούν να συμβαδίσουν με τους έλληνες συμμαθητές τους, όμως δυσκολεύονται και η αποτυχία τους αυτή τα καθυστερεί ακόμη περισσότερο και τα αποθαρρύνει».

Όταν στη συνέχεια επιχείρησε να αιτιολογήσει αυτήν την προβληματική διάσταση της εικόνας των μαθητριών της είπε «... η αλήθεια είναι ότι αυτά τα παιδιά αιωρούνται λίγο, δηλαδή όπως μπορώ να χαρακτηρίσω τη ζωή τους, τη συμπεριφορά τους, είναι λίγο αιωρούμενη, δηλαδή δεν έχουν ένα σταθερό πάτημα..., ... οι δυνατότητες και η κατάσταση τους είναι πολύ πιο δύσκολες από ότι στα άλλα παιδιά. Εκεί είναι το πρόβλημα, ότι είναι σε πιο δύσκολη κατάσταση».

Ειδικότερα για την κοινωνική συμπεριφορά τους συμπλήρωσε «... και εδώ στο σχολείο έχουμε συναντήσει προβλήματα με τέτοια παιδιά, δυσκολίες προσαρμογής, επιθετικότητα και μια αντιδραστική συμπεριφορά...», τα οποία συνέδεσε και με την ανάγκη τους «...να επικεντρωθεί η προσοχή των δασκάλων πάνω τους, να τους δοθεί περισσότερη σημασία, που μπορεί να μην τους δίνεται και στο σπίτι».

Έκανε τέλος μια ειδική αναφορά στο μάθημα της «Ιστορίας», όπου εντόπισε το μεγαλύτερο πρόβλημα των μαθητριών της, κυρίως στη δυσκολία κατανόησης των κειμένων, στην πιθανή έλλειψη προσωπικού ενδιαφέροντος για την ελληνική ιστορία και στην απουσία επομένως εσωτερικών κινήτρων συμμετοχής στο μάθημα.

Πρόκειται για μια επισήμανση που μάλλον συμπληρώνει και επεξηγεί εν μέρει τις προτάσεις για ενσωμάτωση στη διδασκαλία διδακτικών αντικειμένων και εγχειριδίων με πολυπολιτισμικό προσανατολισμό.

Αξιολόγηση των θεσμικών μέτρων από τους εκπαιδευτικούς

Όπως ήταν αναμενόμενο η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής σχολιάστηκε και από τους δύο εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ωστόσο δεν παρέλειψαν να επισημάνουν τη γενικότερη ανεπάρκεια των μέτρων που έχει λάβει ως τώρα η ελληνική πολιτεία για την αντιμετώπιση των νέων αναγκών, που κατά τη γνώμη τους, είναι πολυσχιδείς και συνθετότερες από ό,τι φαντάζουν.

Ο δάσκαλος του ΣΤ₁ αναφέρθηκε στη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και εξέφρασε τη συμφωνία του με τη φιλοσοφία του μέτρου, δηλαδή κοινό σχολείο για όλους με μεικτές τάξεις, «τα παιδιά θα πρέπει να παρακολουθούν το ελληνικό σχολείο

στο οποίο θα έχουν συμπληρωματική βοήθεια στην ελληνική γλώσσα», που η αποτελεσματικότητά του προϋποθέτει «να λειτουργούν συμπληρωματικά στην κυρίως τάξη του παιδιού». Υποστήριξε ταυτόχρονα ότι είναι λάθος προοπτική η ίδρυση ξεχωριστών σχολείων για αλλοδαπούς, γιατί αυτό μπορεί να προκαλέσει φαινόμενα ρατσισμού και αντιπαλότητας μεταξύ των διαφορετικών ενθοτικών ομάδων.

Η καλύτερη αντιμετώπιση της κατάστασης απαιτεί τη γενίκευση και τη μονιμότητα των μέτρων και την προσέγγιση της μετανάστευσης μέσα σε ένα «διαρκή ορίζοντα» που θα προβλέπει καταρχήν τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών «...για να μην μπαίνουμε εμείς ξαφνικά να κολυμπάμε σε μία θάλασσα χωρίς να ξέρουμε...», ακόμη και με στοιχεία του πολιτισμού και της γλώσσας των αλλοδαπών γιατί «σίγουρα θα βοηθούσε αν μπορούσαμε να ξέρουμε τις γλώσσες των παιδιών αυτών...» και δεύτερον των ίδιων των ενηλίκων μεταναστών ώστε να αξιοποιηθεί η εμπειρία και το πολιτισμικό δυναμικό τους στην ευρύτερη εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο ίδιο πλαίσιο τοποθέτησε και την ύπαρξη εκπαιδευτικών «τον πρώτο καιρό, που να μιλάνε τη γλώσσα τους για να διδάσκουν τους αλλοδαπούς αλλά και τους έλληνες που θα θελήσουν να επιλέξουν μια επιπλέον γλώσσα...μπορεί να μπει ως μάθημα επιλογής στα πλαίσια της διεύρυνσης του ωραρίου».

Από την πλευρά της η συνάδελφός του, αφού σχολίασε τον περιορισμό της λειτουργικότητας των Τάξεων Υποδοχής στους μαθητές μικρότερης ηλικίας, τόνισε την έλλειψη σαφούς στοχοθεσίας των μέτρων που έχουν ως τώρα ληφθεί και σχολίασε χαρακτηριστικά ότι «το ελληνικό σχολείο πρέπει να αποφασίσει που θέλει να δώσει σημασία, που να επικεντρώσει την εκπαίδευση του γι' αυτά τα παιδιά, τι ζητάει, τι σκοπούς έχει γι' αυτά... εκεί είναι λίγο θολό, δηλαδή ποιοι είναι οι στόχοι του..., εγώ δηλαδή δεν τους έχω καταλάβει...».

Η προσωπική της αγωνία για την αποτελεσματικότητα του έργου της στην πολυεθνική τάξη κορυφώνεται με την αναζήτηση τρόπων βελτίωσης και υποστήριξης του έργου της. θεωρεί λοιπόν ότι θα «μπορούσε να γίνει κάποια συνεργασία με τις χώρες αυτές για να έχουμε γνώσεις για το δικό τους εκπαιδευτικό σύστημα», τις οποίες θα μπορούσε η ελληνική πλευρά να αξιοποιήσει για την καλύτερη προσέγγιση των αναγκών τους, ενώ «τα σεμινάρια ή οι διαλέξεις θα μπορούσαν να γίνονται ώστε να ξεκαθαρίσουν λίγο τα πράγματα ή έστω να δοθούν κάποιοι τρόποι, ή λύσεις που τα βρίσκουμε βιωματικά, μέσα στην πορεία της διδασκαλίας προσπαθείς να τα ανακαλύψεις...».

Αναφέρθηκε επίσης και στην ανάγκη διεύρυνσης και εμπλουτισμού της ύλης του μαθήματος της «Ιστορίας» με ενότητες για παράδειγμα από τη βαλκανική ιστορία, ώστε να υπάρξουν οικείες πολιτισμικές αναφορές για τους αλλοδαπούς γεγονός «που ίσως θα είχε περισσότερο ενδιαφέρον γι' αυτούς, θα είχαν έτσι και μια επαφή με τη χώρα τους, εκεί μπορεί να τους δινόταν και το θάρρος να μιλήσουν για τη χώρα τους», ενώ και «στα ντόπια παιδιά ίσως να έκανε καλό να φύγουν λίγο από την ελληνική ιστορία».

Η παιδαγωγική αλληλεπίδραση

Η ερώτηση αυτή έδωσε την αφορμή στους εκπαιδευτικούς του δείγματος να καταθέσουν την καθημερινή εμπειρία τους από την πολυπολιτισμική τάξη. Ο δάσκαλος, λοιπόν, του τμήματος ΣΤ1 επικεντρώθηκε στην «πίεση» που αισθάνεται από τις οδηγίες του υπουργείου παιδείας, το Αναλυτικό Πρόγραμμα, «... πιεζόμαστε από το Αναλυτικό Πρόγραμμα», τα περιορισμένα χρονικά πλαίσια της διδασκαλίας, τους γηγενείς γονείς που πιέζουν για έγκαιρη εξάντληση της ύλης, την ανάγκη να «εξασφαλιστούν οι ισορροπίες» μεταξύ των μαθητών και να αποφευχθούν «οι παρεξηγήσεις» μέσα στην τάξη και έξω από αυτήν.

Αξίζει να παρακολουθήσουμε το λόγο του στο σημείο αυτό, «...οι ασκήσεις των επαναληπτικών είναι για όλους το ίδιο, είναι καθορισμένες από το υπουργείο, δεν μπορώ να βάλω διαφορετικό επαναληπτικό..., ...το να δώσεις διαφορετικές ασκήσεις είναι μεν θεωρητικά καλό, αλλά στη πράξη μετά βίας καταφέρνουμε να τελειώσουμε τις ασκήσεις της ημέρας... ...και τα ίδια τα παιδιά δε θέλουν να τα ξεχωρίζεις, γι 'αυτό προσπαθώ να έχω κοινές ασκήσεις, τις ασκήσεις του βιβλίου, ... δίνω όμως περισσότερη βοήθεια σε όποιον το χρειάζεται ... αλλιώς έχουμε παρεξηγήσεις, το έκανα παλιότερα να δώσω άλλες ασκήσεις σε κάποιους και σου λένε αμέσως γιατί αυτός έχει διαφορετική άσκηση, και εκεί πως το εξηγείς; επειδή είναι ξένος του δίνω διαφορετικό υλικό; δηλαδή δημιουργείς εσύ ένα ζήτημα, ότι έχει διαφορετική αντιμετώπιση επειδή είναι ξένος και μετά αρχίζουν τα προβλήματα».

Πιστεύουμε ότι οι θέσεις του αυτές προδίδουν την αμηχανία του να πειραματιστεί σε καινούρια διδακτικά πεδία και να προχωρήσει σε αναπροσαρμογές των διδακτικών πρακτικών του. Γι' αυτό το λόγο και αδυνατεί τελικά να επιχειρηματολογήσει στους μαθητές και τους γονείς τους για πιθανές καινοτομίες στη διδακτική πράξη, με

αποτέλεσμα να εμμένει στη χρήση του ήδη υπάρχοντος διδακτικού υλικού δίνοντας ωστόσο μεγαλύτερη προσοχή στην επαναλαμβανόμενη επεξήγηση όρων, ασκήσεων και στον αυξημένο έλεγχο των γνώσεων των μαθητών, που ωστόσο, σύμφωνα πάντα με τον ίδιο *«σημαίνει απώλεια χρόνου»*.

Από την πλευρά της η δασκάλα του άλλου τμήματος ΣΤ₂ παραδέχεται ότι η διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις θεωρητικά φαντάζει ως *«πρόκληση»* και μπορεί *«να έχει ενδιαφέρον»* για τον εκπαιδευτικό, ωστόσο για την ίδια έκρυβε αρκετές δυσκολίες, που τις αποδίδει στην έλλειψη κατάλληλης προετοιμασίας, *«...είμαστε και λίγο απροετοίμαστοι»*, στην απουσία επαρκούς διδακτικού χρόνου *«και ο χρόνος είναι συγκεκριμένος, περιορισμένος»* καθώς και σε παράγοντες που αφορούν στα ίδια τα παιδιά όπως λέει χαρακτηριστικά, *«...και βέβαια χρειάζεται διάθεση από τα ίδια τα παιδιά για να προχωρήσουν»*.

Ανέφερε ότι απαιτείται *«... προσωπική και ξεχωριστή δουλειά με τους αλλοδαπούς ώστε να εντοπιστούν τα κενά και οι ανάγκες τους και να καλυφθούν»*, γι' αυτό αξιοποιούσε, έστω και περιστασιακά στο περιθώριο της διδακτικής διαδικασίας, την *εξατομικευμένη παρέμβαση* προς αυτούς, χωρίς όμως και πάλι να είναι ικανοποιημένη γιατί, όπως ισχυρίστηκε *«τα κενά δεν καλύπτονται έτσι, ουσιαστικά είναι ένα μπάλωμα, δεν πιστεύω ότι κάνω μια ολοκληρωμένη δουλειά»*.

Προοπτικές ένταξης

«Θα είναι δύσκολα τα πράγματα για τους περισσότερους...» μας είπε ο δάσκαλος του τμήματος ΣΤ₁, ξεκινώντας την τοποθέτηση του, κυρίως γιατί η *«η β'βάθμια εκπαίδευση δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένη να αντιμετωπίσει τις ανάγκες τους»*. Έκφρασε έντονη ανησυχία και απαισιοδοξία για τις προοπτικές των αλλοεθνών μαθητών και ιδιαίτερα των πιο αδύνατων, για τους οποίους πρόβλεψε τον κίνδυνο εγκατάλειψης του σχολείου, γκετοποίησης, εμπλοκής τους σε δίκτυα *«μαύρης εργασίας»* και εγκληματικότητας σε *«συμμορίες ανηλίκων»*. Αναγνώρισε βέβαια στο τέλος ότι δε θα χαθούν όλοι οι αλλοδαποί στη β'βάθμια γιατί *«υπάρχουν και παιδιά με δυνατότητες, κυρίως σε μαθήματα που δε χρειάζονται τόσο πολύ τη γλώσσα...»* και επειδή ήδη στο σχολείο τους *«είχαν παραστάτη στη σημαία έναν αλλοδαπό μαθητή»*.

Έχει πράγματι ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε ότι ο εκπαιδευτικός συνδέει αιτιακά τη μελλοντική ακαδημαϊκή αποτυχία των αλλοδαπών με έναν εξωγενή

παράγοντα, τις ελλείψεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ το ενδεχόμενο επιτυχίας το αποδίδει σε ενδογενείς γλωσσικές ή άλλες ικανότητες των παιδιών. Διαφορετικά λοιπόν τα κριτήρια του στις δύο περιπτώσεις, γεγονός που ενδεχομένως σχετίζεται με τον κοινό τόπο στον προβληματισμό των εκπαιδευτικών περί απουσίας εμπειριστατωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής για τις ανάγκες του πολυπολιτισμικού μαθητικού πληθυσμού.

Ανάλογα απαισιόδοξες προοπτικές διαγράφηκαν για τις αλλοδαπές μαθήτριες στο ΣΤ₂ μέσα από την τοποθέτηση της δασκάλας τους, η οποία σκιαγραφώντας το προφίλ τους, αναγνώρισε τις ικανότητες τους, αλλά και τους αρνητικούς παράγοντες που τις συρρικνώνουν και δυσχεραίνουν μακροπρόθεσμα την ομαλή κοινωνική τους ένταξη. Ανέφερε τις συνθήκες της ζωής τους, τις πρωταρχικές ανάγκες επιβίωσης, την αδυναμία του οικογενειακού περιβάλλοντος να στηρίξει τα παιδιά, την αστάθεια και την προσωρινότητα της παραμονής τους στην Ελλάδα, ως εκείνες τις παραμέτρους που μειώνουν τελικά την προσωπική τους διάθεση για προσπάθεια.

Υποστήριξε συγκεκριμένα *«... και βέβαια χρειάζεται διάθεση από τα ίδια τα παιδιά για να προχωρήσουν... όμως αυτά δεν ξέρουν ποιο είναι το μέλλον τους, ...αυτή η αστάθεια τους δημιουργεί μεγάλο πρόβλημα στο να μπου σε ένα συγκεκριμένο ρυθμό, λίγο επαναπαύονται...»*

«...η ίδια η οικογένεια έχει κάποια αστάθεια, μετακομίζουν συνέχεια και αυτό περνάει σα βίωμα στα παιδιά ότι κάποια στιγμή θα φύγουν και έτσι δε θα δώσουν το ίδιο βάρος, εκτός αν αδράξουν την ευκαιρία ...αλλά αυτό είναι προσωπικό ενδιαφέρον, δηλαδή μετράει ο προσωπικός παράγοντας στο αν κάποια παιδιά θα θελήσουν να μάθουν και άλλα όχι».

Η μετρημένη αισιοδοξία της δασκάλας για τις προοπτικές των αλλοδαπών αποκρυσταλλώνεται στη θέση της ότι οι μαθητές αυτοί που *«αιωρούνται στη ζωή»* και δεν έχουν ένα *«σταθερό πάτημα»*, λόγω των συνθηκών ζωής της οικογένειάς τους και των ίδιων, έχουν περιορισμένες δυνατότητες εξέλιξης και συνεπώς καθηλώνονται σε *«χαμηλό επίπεδο μόρφωσης»* και *«χειρωνακτικά επαγγέλματα»*.

6.3. Συγκριτική θεώρηση των τμημάτων

6.3.1. Σύγκριση των τμημάτων της πρώτης τάξης Α₁ Α₂

Από τη συγκριτική θεώρηση των δύο τμημάτων αναδεικνύονται εμφανείς διαφοροποιήσεις στο θεωρητικό σκεπτικό των εκπαιδευτικών και στον τρόπο οργάνωσης της διδακτικής πράξης και της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης.

Συγκεκριμένα, για τη δασκάλα του πρώτου τμήματος Α₁ η παρουσία των αλλοδαπών και τα νέα δεδομένα εργασίας λειτούργησαν ως πρόκληση, ως δυνατότητα ανανέωσης και εμπλουτισμού της σχολικής ζωής και του έργου της ειδικότερα. Οδηγήθηκε σε γόνιμη αυτοκριτική, σε ανάληψη προσωπικής ευθύνης, σε αμφισβήτηση και επανεξέταση των ως τώρα αξιοποιούμενων πρακτικών εργασίας και τελικά στην ανάληψη παιδαγωγικών χειρισμών τέτοιων που δημιουργούσαν ευνοϊκές συνθήκες μάθησης για όλους τους μαθητές. Με τις καινοτομίες και την αναδιοργάνωση του πλαισίου εργασίας της, μετέφερε το μήνυμα ότι τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης σχολικής τάξης, πολυεπίπεδη, πολύγλωσση, πολυεθνική, μπορούν να λειτουργήσουν ως αναζωογονητικό παράγοντα της διδακτικής πράξης, της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης και του ρόλου του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Έκρινε αναγκαία για την απρόσκοπτη ακαδημαϊκή πορεία και κοινωνικοποίηση των αλλοεθνών, την αναγνώριση και αποδοχή της διαφορετικότητάς, του πολιτισμικού κεφαλαίου και της συνολικότερης εμπειρίας τους. Μεγάλη σημασία απέδωσε επίσης στην ψυχολογική και συναισθηματική στήριξη τους για να ξεπεράσουν το άγχος, το φόβο, την αγωνία και την ανασφάλεια που βιώνουν λόγω των δυσκολιών της μεταναστευτικής εμπειρίας και μπορούν να απειλήσουν την ομαλή ανάπτυξη και ένταξή τους.

Συνεπώς δεν εγκλωβίστηκε στην πρωτογενή αμηχανία της, αντίθετα αφού αναγνώρισε πρωτίστως τη δική της ευθύνη, την ανεπάρκεια του κρατικού σχεδιασμού και της έμπρακτης υποστήριξης της πολιτείας, αποενοχοποίησε τους μαθητές για τις σχολικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, διερεύνησε τις ανάγκες τους και επέλεξε ανάλογες παιδαγωγικές-διδακτικές πρακτικές, υπήρξε μαζί τους υπομονετική, ενθαρρυντική, καλοπροαίρετη.

Έτσι, λοιπόν, στο τμήμα αυτό οι αλλοδαποί μαθητές συνιστούσαν οργανικό στοιχείο στην αλληλεπίδραση, εντάσσονταν στο κύριο δίκτυο επικοινωνίας (Sirota R., 1988) χωρίς να προβάλλονται ως τροχοπέδη τα κενά τους στην ελληνική γλώσσα, τα

οποία μάλιστα αποδείχτηκαν δευτερεύουσας σημασίας στη διαδικασία της αλληλεπίδρασης. Συμμετείχαν ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία, διεκδικούσαν, διαπραγματεύονταν, έκαναν διάλογο με τους συμμαθητές και τη δασκάλα τους, υπήρχαν στην τάξη ως δυναμική, ενεργό παρουσία, με μοναδική εξαίρεση το Γιώργο, για τον οποίο βέβαια η δασκάλα κατέβαλλε αξιότιμες προσπάθειες να μην περιθωριοποιείται.

Από την πλευρά της η συνάδελφος του δεύτερου τμήματος (Α₂) υποστήριξε τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού, καθώς είναι αυτός που πρέπει να διατηρήσει τις «ισορροπίες», να βρει τη «χρυσή τομή» μεταξύ των διαφορετικών προϋποθέσεων, χαρακτηριστικών και αναγκών των μαθητών, ώστε να διαχειριστεί την πολιτισμική, γλωσσική και γνωστική ανομοιογένεια της τάξης.

Μέσα στην τάξη, όμως, η δασκάλα έδωσε προτεραιότητα στην κατάκτηση των μαθησιακών στόχων που προβλέπει το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα για τους έλληνες μαθητές, με αποτέλεσμα οι διαφορετικές ψυχολογικές, συναισθηματικές, μαθησιακές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών, μολονότι αναγνωρίστηκαν ως καίριας σημασίας για την εξέλιξη των παιδιών, αποτέλεσαν δευτερεύουσα στοχοθεσία.

Ανήγαγε τη γλωσσική ικανότητα τους σε βασικό κριτήριο συμμετοχής στην αλληλεπίδραση στην τάξη, εμμέσως τους «ενοχοποίησε» κατά πολύ για την ακαδημαϊκή τους πορεία και άφησε να εννοηθεί ότι η παρουσία τους μπορεί να εξελιχθεί σε «απειλή» για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων της κυρίαρχης ομάδας.

Ως αποτέλεσμα, οργάνωσε μια τυποποιημένη, ανελαστική διδακτική πράξη, ισοπεδωτικής λογικής, σύμφωνη με τις επίσημες κατευθύνσεις του αναλυτικού προγράμματος, που δε «ζημίωνε τους έλληνες μαθητές», όπως η ίδια ανέφερε, άφηνε όμως, σύμφωνα με τις δικές μας διαπιστώσεις, μετέωρες τις ανάγκες των αλλοδαπών.

Απευθυνόταν σ' αυτή τη μικρή ομάδα μαθητών στο περιθώριο των λοιπών δραστηριοτήτων της, γεγονός που έμμεσα υποβάθμιζε την παρουσία τους, ισοπέδωνε τη διαφορετικότητα της πολιτισμικής, μαθητικής φυσιογνωμίας τους, απειλούσε την αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμησή τους, καθώς και την εικόνα που διαμόρφωναν οι συμμαθητές τους γι' αυτούς.

Η διερεύνηση της αλληλεπίδρασης στο τμήμα ανέδειξε ένα διπολικό πλαίσιο επικοινωνίας, όπου αναπτυσσόταν ένα κύριο δίκτυο στο οποίο εμπλέκονταν κυρίως έλληνες μαθητές που ανταποκρίνονταν με ευκολία στις απαιτήσεις των γνωστικών αντικειμένων, διαδραμάτιζαν πρωταγωνιστικό ρόλο στις καθημερινές μαθησιακές

δραστηριότητες και σχεδόν μονοπωλούσαν την αλληλεπίδραση με τη δασκάλα τους, καθώς και ένα *παράλληλο δίκτυο* (Sirota R., 1988) στο οποίο εντάσσονταν και οι δύο αλλοδαποί, οι οποίοι περιγράφηκαν από τη δασκάλα τους ως «αδύναμοι» μαθητές, με εμφανή δυσκολία να ακολουθήσουν το ρυθμό του μαθήματος και την πορεία μάθησης των ελλήνων συμμαθητών τους. Ήταν οι «αθέατοι» μαθητές που αλληλεπιδρούσαν στοιχειωδώς με τους συμμαθητές και τη δασκάλα τους, οι παρεμβάσεις τους ήταν ελάχιστες στην πορεία του μαθήματος.

Εμφανής υπήρξε, επιπλέον, η αντίφαση στις εκφρασμένες θέσεις της στη συνέντευξη, καθώς και η απόκλιση των δηλώσεων αυτών από τις παιδαγωγικές-διδασκτικές πρακτικές που υιοθέτησε στην τάξη, γεγονός που η ίδια μάλιστα δε φάνηκε να συνειδητοποιεί.

Η έλλειψη ετοιμότητας, κατάλληλης εμπειρίας και ανάλογης κατάρτισης για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, η αναπόφευκτη αμηχανία, ίσως και μια διάθεση ωραιοποίησης της πραγματικότητας, ενδεχομένως να αποτελούν στοιχεία που εξηγούν, έστω και εν μέρει, τις παραπάνω συμπεριφορές της.

6.3.2. Σύγκριση των τμημάτων της έκτης τάξης ΣΤ₁ ΣΤ₂

Η συγκριτική θεώρηση των τοποθετήσεων των δασκάλων σκιαγραφεί το προφίλ για τον καθένα από αυτούς και αναδεικνύει ενδιαφέροντα στοιχεία που φωτίζουν τις συνθήκες διδασκαλίας και της αλληλεπίδρασης στο κάθε τμήμα.

Συγκεκριμένα στην προσέγγιση του πρώτου εκπαιδευτικού (ΣΤ₁) διακρίναμε έντονη διάσταση των θέσεων του ως προς το μακροεπίπεδο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και το μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης. Από τη μια πλευρά, δηλαδή, υποστήριξε στη συνέντευξη ότι το ελληνικό σχολείο εξελισσόμενο σε πολυεθνικό περιβάλλον αποκτά μια μεγάλη ευκαιρία να ανανεωθεί, μέσα από τον εμπλουτισμό των περιεχομένων σπουδών, την αναθεώρηση των στόχων, των προσανατολισμών και την απομάκρυνση από την εθνοκεντρική φυσιογνωμία του, καθώς επίσης και την πολιτισμική ανταλλαγή από τη συνύπαρξη με τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές.

Από την άλλη πλευρά όμως οι παραπάνω δυνατότητες δεν επηρέασαν την καθημερινή διδακτική πράξη και αλληλεπίδραση με τους αλλοδαπούς στην τάξη του, μολονότι φάνηκε ιδιαίτερα ευαίσθητος και προβληματισμένος για τις δυσκολίες

ένταξης και προσαρμογής τους στο νέο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και πρόβαλλε την ανάγκη σεβασμού του πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρουν, με στόχο την απρόσκοπτη εξέλιξή τους. Έθεσε, λοιπόν, ως βασική προτεραιότητα τη διατήρηση των «ισορροπιών» στην τάξη, γι' αυτό προσπάθησε αφενός να ανταποκριθεί στις πιέσεις των γηγενών για εξάντληση της διδακτέας ύλης και να ακολουθήσει τον προσανατολισμό του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, αφετέρου να μη δώσει στους αλλοδαπούς το αρνητικό μήνυμα ότι τους διαχωρίζει λόγω της διαφορετικότητάς τους.

Κατά συνέπεια εφάρμοσε τις διδακτικές και παιδαγωγικές στρατηγικές που αξιοποιούσε και στα μονοπολιτισμικά τμήματα και δεν προχώρησε σε ουσιαστικές αναπροσαρμογές και εμπλουτισμό των πρακτικών του. Περιορίστηκε σε αποσπασματικά ημίμετρα, πρακτικές δηλαδή λεκτικής ενθάρρυνσης, που πιθανόν τόνωναν το ενδιαφέρον και τη διάθεση συμμετοχής των αλλοδαπών, όμως απέφεραν λίγα στην υπέρβαση των γλωσσικών και γνωστικών ελλείψεων και δυσκολιών τους, στην αύξηση των επιδόσεων και στην προετοιμασία τους για το γυμνάσιο, που αποτελούσαν και τη στοχοθεσία του δασκάλου προς αυτούς τους μαθητές.

Το διαφορετικό γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών, η ποικιλομορφία των εμπειριών και των πολιτισμικών καταβολών τους, η υποβόσκουσα καχυποψία και ρατσιστική διάθεση από την πλευρά των ελλήνων συμμαθητών, του έφεραν αμηχανία και τον έκαναν να νιώσει ότι τελικά λίγα πράγματα μπορεί ο ίδιος να ανατρέψει ή να πετύχει μέσα σε αυτές τις συνθήκες.

Αξίζει ωστόσο να σχολιάσουμε εδώ τη δυναμική της τάξης και το ρόλο των αλλοδαπών στη διαδικασία της αλληλεπίδρασης. Ήταν ένα τμήμα στο οποίο εκδηλωνόταν συχνά εντάσεις, διχογνωμίες, μικροσυγκρούσεις μεταξύ των μαθητών και μεταξύ μαθητών και δασκάλου, ο οποίος βέβαια κατέβαλλε αξιότιμες προσπάθειες για να κατεβάσει τους τόνους, να επιβάλλει την τάξη, να οργανώσει και να διεξάγει τη διδασκαλία. Από τους αλλοδαπούς, τα αγόρια πρωτοστατούσαν συχνά σε πράξεις απειθαρχίας, ενώ οι τέσσερις από αυτούς, που είχαν μακρόχρονη παραμονή στη χώρα και χρησιμοποιούσαν ικανοποιητικά την ελληνική γλώσσα στην προφορική επικοινωνία, διεκδικούσαν έντονα τη συμμετοχή τους στο μάθημα, έδειχναν ιδιαίτερο ζήλο και ανταγωνιστικότητα. Είχαν θέση στο κύριο δίκτυο επικοινωνίας ακόμη και όταν ήταν εμφανείς οι δυσκολίες τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθημάτων και των ασκήσεων, ακριβώς γιατί έδειχναν δυναμική διάθεση, μονοπωλούσαν συχνά το ενδιαφέρον του δασκάλου, γίνονταν οι «ήρωες»

της τάξης ή ακόμη και οι «αντιήρωες» της. Μόνο ένας από τους αλλοδαπούς, νεοφερμένος, μεγαλύτερος σε ηλικία, αλλά σε χαμηλότερο μαθησιακό επίπεδο και επίπεδο χρήσης της ελληνικής γλώσσας, πολύ δύσκολα ανταποκρινόταν στα μαθήματα και παρά τις προσπάθειες του δασκάλου να τον εμπλέξει στην αλληλεπίδραση, συχνά έμενε σιωπηλός, άπραγος, αμήχανος, περιθωριοποιημένος στο *παράλληλο δίκτυο επικοινωνίας*, όπου δεχόταν ή εκτόξευε πειραχτικά σχόλια για τους συμμαθητές του, εκτονώνοντας ενδεχομένως την αίσθηση αμηχανίας και «απουσίας» του από τις διαδικασίες της αλληλεπίδρασης κατά τη διδασκαλία.

Στην περίπτωση της δασκάλας του δεύτερου τμήματος (ΣΤ₂) η ανασφάλεια και το αίσθημα προσωπικής ανεπάρκειας που βίωνε στην καθημερινή επικοινωνία με τους αλλοδαπούς μαθητές, εκφράστηκε ως έντονη ανάγκη συνεργασίας με «ειδικούς», για να βρεθούν σαφείς λύσεις και τρόποι επίλυσης των προβλημάτων που αναφύονταν καθημερινά στη διδακτική πράξη και έπρεπε η ίδια να αντιμετωπίσει.

Δε φάνηκε όμως να παραιτείται, αντίθετα αναγνώρισε και αποδέχτηκε την πολυεπίπεδη φυσιογνωμία της τάξης, τις ιδιαίτερες ψυχοσυναισθηματικές, μαθησιακές ανάγκες και το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητριών της και συνεπώς πειραματίστηκε, πρωτοτύπησε, εφάρμοσε, έστω δειλά και περιορισμένα, διδακτικές-παιδαγωγικές πρακτικές που ενέπλεκαν τους αλλοδαπούς στο μάθημα, άφηναν να ακουστεί η φωνή και η εμπειρία τους μέσα στην τάξη, διευκόλυναν τη συνεργασία και αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους και όλα αυτά τα στοιχεία έδιναν την αίσθηση ανανέωσης και εμπλουτισμού της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας στο συγκεκριμένο τμήμα.

Οι αλλοδαπές μαθήτριες εμπλέκονταν εναλλακτικά άλλοτε στο *κύριο* και άλλοτε στο *παράλληλο δίκτυο επικοινωνίας*, ανάλογα με τη φύση του γνωστικού αντικείμενου και το βαθμό δυσκολίας των ασκήσεων και των εργασιών. Έτσι σε γνωστικά αντικείμενα που η καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας ήταν βασικό προαπαιτούμενο και στοιχείο αξιολόγησης των μαθητών, οι αλλοδαπές, αν και ζούσαν περίπου επτά χρόνια στην Ελλάδα και φοιτούσαν τέσσερα με πέντε χρόνια στο ελληνικό σχολείο, συχνά περιορίζονταν σε «περιφερειακές» δραστηριότητες, όπως στην ανάγνωση κειμένου, ή στην εκφώνηση των ασκήσεων, καθώς συχνά δυσκολεύονταν να απαντήσουν σε «κλειστού ή ανοιχτού τύπου» ερωτήσεις, σε ασκήσεις κατανόησης κειμένου ή ερμηνείας και συσχετισμού στοιχείων στην Ιστορία, στα Θρησκευτικά, στα Νέα Ελληνικά. Βέβαια στις ελεύθερες συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν στην τάξη, καθώς το γενικότερο πλαίσιο υπήρξε

ευνοϊκότερο, -χρονικό περιθώριο, κατάλληλη ενθάρρυνση, γλωσσική υποβοήθηση κ.τ.λ.- οι αλλοδαπές συμμετείχαν συχνότερα.

Αναφορικά με την προηγούμενη αναφορά μας στην «ανάγνωση» και στην εκφώνηση των ασκήσεων από τις αλλοδαπές, θα πρέπει ίσως να διευκρινίσουμε ότι η συγκεκριμένη αυτή δραστηριότητα ενέχει τη θετική διάσταση της παρουσίας στο μάθημα, της εξάσκησης και εξοικείωσης με τη διδασκόμενη γλώσσα. Όταν όμως σταθερά η συμμετοχή του μαθητή εξαντλείται σ' αυτό το πλαίσιο, τότε ενδεχομένως δημιουργείται ο κίνδυνος να εγκλωβιστεί σε δευτερεύοντες ρόλους από τους οποίους ο ίδιος να αντλεί κάποια ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση, ενώ την ίδια στιγμή η εικόνα του στην τάξη να σκιαγραφείται ως ο αδύναμος, ο περιορισμένων δυνατοτήτων μαθητής.

Παρόλα αυτά η ίδια, με διάθεση ειλικρινούς ή ακόμη και αυστηρής αυτοκριτικής, υπογράμμισε ότι οι στρατηγικές της ήταν ημίμετρα, ανεπαρκή να ικανοποιήσουν τις πολυσχιδείς ανάγκες των αλλοδαπών, εξέφρασε την απογοήτευση και την αγωνία της για το μέλλον αυτών των παιδιών, που αν και έχουν δυνατότητες δεν μπορούν να τις αναπτύξουν, γιατί λείπουν οι ευνοϊκές συνθήκες στο σχολείο, στην ευρύτερη κοινωνία και στην οικογένεια τους.

Κεφάλαιο 7^ο : Απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα

7.1. Πρόσληψη της ετερότητας

Τα ερευνητικά δεδομένα που συγκεντρώσαμε από την παρατήρηση διδασκαλίας και τις συνεντεύξεις, μάς επέτρεψαν να διερευνήσουμε τα αντιληπτικά σχήματα και το ερμηνευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προσλαμβάνουν τη μαθησιακή, κοινωνική φυσιογνωμία και συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών τους και να φωτίσουμε ακόμη περισσότερο το συγκείμενο της διδακτικής πράξης και της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης.

Η πρόσληψη της ετερότητας από τους εκπαιδευτικούς διερευνάται σε δύο επίπεδα, το πρώτο αφορά γενικά στην παρουσία των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στο σχολείο και στην καθημερινή παιδαγωγική-διδακτική διαδικασία (1^ο επιμέρους ερευνητικό ερώτημα), ενώ το δεύτερο επικεντρώνεται στα μαθησιακά χαρακτηριστικά, το πολιτισμικό και βιωματικό κεφάλαιο που εν δυνάμει φέρουν (2^ο επιμέρους ερευνητικό ερώτημα).

Αναφορικά με το πρώτο επίπεδο, στο λόγο των εκπαιδευτικών και στις πρακτικές που αξιοποίησαν, διακρίνουμε μια αμφιταλάντευση ως προς την εν γένει παρουσία των αλλοδαπών στο ελληνικό σχολείο. Έτσι, λοιπόν, στο σύνολό τους, αφού αναγνώρισαν την αναπόφευκτη και αναμφισβήτητη μετεξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας και του σχολείου σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, εστίασαν στις αναπροσαρμογές του ρόλου τους λόγω των διαφορετικών απαιτήσεων, των προβλημάτων και των δυσκολιών που συνεπάγεται η ανατροπή της μέχρι τώρα πολιτισμικής-γλωσσικής ομοιογένειας και ομοιομορφίας του μαθητικού πληθυσμού.

Ταυτόχρονα η παρουσία των αλλοδαπών συνιστούσε για τους εκπαιδευτικούς μια ενδεχόμενη απειλή για τις ενδοσχολικές «ισορροπίες», λόγω της επιθετικότητας που εξωτερικεύουν, της διαφορετικής συμπεριφοράς και των συνηθειών τους, της ιδιαιτερότητας και διαφορετικότητας των μέτρων που πρέπει να ληφθούν, καθώς και του επιπλέον διδακτικού χρόνου που πρέπει να διατεθεί για να αντιμετωπιστούν επαρκώς οι ανάγκες τους. Αν συνυπολογιστεί εδώ και ο άμεσος ή έμμεσος αποκλεισμός τους από τις κεντρικές «ζώνες δράσης», μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η παρουσία τους τείνει, να βιώνεται από τους δασκάλους ως πιθανή τροχοπέδη στην «ομαλή» πορεία του μαθήματος, στο δικό τους διδακτικό έργο και στην ακαδημαϊκή εξέλιξη των γηγενών μαθητών.

Η μαθησιακή φυσιογνωμία των αλλοεθνών σκιαγραφήθηκε, κυρίως πάνω στον άξονα του «*μορφωτικού ελλείμματος*», της ελλιπούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας και των κοινωνικών χαρακτηριστικών τους, ως εν γένει «αδύναμοι» μαθητές, που δε διαθέτουν εσωτερικά κίνητρα και ενδιαφέρον για μάθηση, αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα και έχουν μειωμένες προοπτικές εξέλιξης. Αυτές οι αντιλήψεις των δασκάλων σε συνδυασμό με τις χαμηλές προσδοκίες τους, πιστεύουμε ότι δημιουργούν ένα «φαύλο κύκλο» που ανατροφοδοτεί και αναπαράγει το προφίλ του «μειονεκτικού» μαθητή και καθηλώνει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε πρακτικές διδασκαλίας μειωμένης απαιτητικότητας και λειτουργικότητας στο πολυπολιτισμικό πλαίσιο της τάξης τους.

Διακρίνουμε, συνεπώς, την ενεργοποίηση μιας διαδικασίας *διχοτομικής απλούστευσης* των χαρακτηριστικών των αλλοδαπών, που οδηγεί στην κατηγοριοποίηση τους ως «αδύναμοι» μαθητές με βασικό κριτήριο το επίπεδο της ελληνομάθειας τους.

Σε επίπεδο θεωρητικής σκέψης τα στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας - γλώσσα, ιστορία, ήθη, αντιλήψεις, θρησκεία- αναγνωρίστηκαν ως σημαντικά για τον

αυτοπροσδιορισμό, την αυτοεκτίμηση και την ένταξη των φορέων τους στο καινούργιο πολιτισμικό περιβάλλον και ταυτόχρονα ως πυρήνας ανανέωσης του ελληνικού σχολείου και της διδακτικής πρακτικής. Ωστόσο, στις διδασκαλίες που καταγράψαμε ήταν πολύ αποσπασματικές και περιορισμένες οι περιπτώσεις όπου αυτά τα στοιχεία ενσωματώθηκαν στο μάθημα και επηρέασαν τη διδακτική πράξη, ή προωθήθηκε η γόνιμη αλληλεπίδραση με ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των μαθητών και μαθητών-εκπαιδευτικών.

Η διδασκαλία τις περισσότερες φορές ήταν σταθερά προσανατολισμένη στους στόχους του μονοπολιτισμικού, μονόγλωσσου αναλυτικού προγράμματος, στην απρόσκοπτη πρόοδο των Ελλήνων μαθητών, στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους αλλόγλωσσους, μέσα από μια διαδικασία αποσιώπησης της μητρικής και αφομοίωσης τους από τον κυρίαρχο πολιτισμό. Ήταν μάλιστα πολύ χαρακτηριστικό το παράδειγμα του δασκάλου στο ΣΤ₁ που προσπαθούσε να αποτρέψει την αυθόρμητη χρήση της μητρικής γλώσσας των αλλοεθνών, φοβούμενος τις πιθανές παρεξηγήσεις και παρερμηνείες από την πλευρά των ελλήνων συμμαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, κατέφευγαν στην υιοθέτηση κοινών, ομοιόμορφων παιδαγωγικών στρατηγικών που απέβλεπαν στην άμβλυση των ρατσιστικών εκδηλώσεων, έχοντας αναπτύξει ένα αντιφατικό θεωρητικό σχήμα, σύμφωνα με το οποίο αναγνωρίζονται οι διαφορετικές πολιτισμικές-μορφωτικές καταβολές και ανάγκες των αλλοδαπών, ταυτόχρονα όμως επισημαίνεται ο κίνδυνος στιγματισμού της ετερότητας μέσα από αυτήν ακριβώς την παραδοχή της.

7.2. Ο προσδιορισμός ρόλου του εκπαιδευτικού σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Η συστηματική αλληλεπίδραση με τους αλλοδαπούς μαθητές στην πολυεθνική τάξη, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην άμεση συνειδητοποίηση της δυναμικής του ρόλου τους, σε ώριμη αυτοκριτική και προβληματισμό σχετικά με τα δικά τους περιθώρια αυτενέργειας, τις δυνατότητες πρωτοβουλίας, τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα των υιοθετούμενων στρατηγικών στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας, στοιχεία που τελικά τους γεννούν εσωτερικές αντιφάσεις και καταλήγουν σε συγκρούσεις ρόλου.

Βιώνουν αμφιθυμία, έντονο άγχος, αμηχανία, ανασφάλεια για την καταλληλότητα των παιδαγωγικών-διδακτικών χειρισμών τους και ταλαντεύονται ανάμεσα α) στον

«αδιαμφισβήτητο» στόχο της έγκαιρης εξάντλησης της ύλης και της απρόσκοπτης ακαδημαϊκής προόδου για τους ντόπιους μαθητές, σύμφωνα με τη στοχοθεσία και το πλαίσιο μάθησης που ορίζει το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τις διεκδικήσεις των «φορέων πίεσης» (έλληνες μαθητές και γονείς), β) στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στην τάξη ώστε οι αλλοδαποί μαθητές να απολαμβάνουν αποδοχή και αναγνώριση, να τονώνονται ψυχοσυναισθηματικά και να ευνοούνται οι διαμαθητικές ανταλλαγές και γ) στην ανάγκη σχεδιασμού και εφαρμογής διαφοροποιημένων διδακτικών και παιδαγωγικών στρατηγικών για να αντιμετωπιστούν παράλληλα, οι ιδιαίτερες γνωστικές, γλωσσικές ανάγκες των αλλοδαπών, να επιτευχθεί η ομαλή ένταξή τους στο σχολείο και την κοινωνία μακροπρόθεσμα.

Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την παρουσία τους στην πολυπολιτισμική τάξη ως έναν «εξισορροπητικό» παράγοντα, στο βαθμό που επιχειρούν να γεφυρώσουν τις διαφορετικές προϋποθέσεις, δυνατότητες και ανάγκες των μαθητών και τα αιτήματα των ομάδων πίεσης. Στο επίπεδο της καθημερινής διδακτικής εμπειρίας αυτό μεταφράζεται στην οργάνωση μιας διδασκαλίας σταθερά προσανατολισμένης στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των γηγενών, στο πλαίσιο της οποίας οι αλλοεθνείς μαθητές ακολουθούν το κοινό, μονοπολιτισμικό-μονόγλωσσο πρόγραμμα, με κύριο στόχο την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας και της γνώσης στον ίδιο βαθμό με τους έλληνες συμμαθητές τους, ώστε να ενταχθούν «επιτυχώς» και να μη στιγματιστούν.

Βλέπουμε δηλαδή ότι ο βαθμός επιτυχίας τους κρίνεται μέσα από μια διαδικασία σύγκρισης τους με τους γηγενείς, από το ρυθμό προσέγγισης του «*κινούμενου στόχου*», όπως χαρακτηριστικά αποδίδει ο Cummins (1999) την κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου που οι γηγενείς μαθητές κατέχουν καλά και αποτελούν το μέτρο σύγκρισης για τους αλλοεθνείς.

Παρατηρήσαμε, ωστόσο, ότι σε κάποιες περιπτώσεις υιοθετήθηκαν συμπληρωματικά διαφοροποιημένες διδακτικές στρατηγικές, ή μειωνόταν σε μόνιμη βάση το επίπεδο δυσκολίας και οι απαιτήσεις από τους αλλοδαπούς, στοιχεία που ουσιαστικά συνιστούσαν ημίμετρα περιορισμένης αποτελεσματικότητας, γιατί εγκυμονούσαν τον κίνδυνο της σταδιακής καθήλωσης των μαθητών σε χαμηλό επίπεδο μάθησης, σε ανεπαρκή γνώση της ελληνικής και γενικότερα χαμηλές προοπτικές μαθησιακής εξέλιξης.

Συμπερασματικά θα κάνουμε λόγο για μια «γραφειοκρατική αντίληψη» του ρόλου των εκπαιδευτικών, που αντανάκλαται α) στην αδυναμία να αντιληφθούν τον εαυτό τους ως φορέα των εκπαιδευτικών αλλαγών, ως «μετασχηματιστές» ενός

καινοτόμου θεωρητικού λόγου σε αντίστοιχη διαφοροποιημένη διδακτική πρακτική (Παπακωνσταντίνου Π., 1997, 21), β) στη διάσταση που βιώνουν ανάμεσα στο μακροεπίπεδο και στο μικροεπίπεδο της εκπαιδευτικής εμπειρίας για τους αλλοδαπούς, γ) στην οργάνωση ενός πλαισίου παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης στην τάξη, που ουσιαστικά συντηρεί και αναπαράγει τις ήδη υπάρχουσες δομές και μεθόδους, καθώς δεν προωθεί την αυτενέργεια, την πρωτοπορία, τη ρήξη με την παραδοσιακή δομή και τη λογική της μονοπολιτισμικής, μονόγλωσσης διδασκαλίας που στοχεύει στην αφομοίωση της ετερότητας.

Συνεπώς ο τρόπος προσδιορισμού του ρόλου του εκπαιδευτικού αναμφίβολα επηρεάζει την πρόσληψη των χαρακτηριστικών και των δυνατοτήτων των μαθητών, την ποιότητα της αλληλεπίδρασης, την παιδαγωγική ατμόσφαιρα και επομένως καθορίζει τα μηνύματα που εκπέμπονται στους μαθητές για την ικανότητα και την αξία τους, καθώς και το βαθμό επιτυχίας ή αποτυχίας τους στις απαιτήσεις του σχολείου (Cummins J., 1999, 59, 62).

7.3. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους αλλοδαπούς μαθητές τους

Η ανάγκη παρουσίασης των προσδοκιών των εκπαιδευτικών για τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, οδήγησε αναπόφευκτα σε μια συγκριτική θεώρηση του προβληματισμού, των αντιλήψεων και των συμπεριφορών τους. Αυτή η διαδικασία ανέδειξε δύο τάσεις, που οφείλουμε ωστόσο να σημειώσουμε ότι δεν αντιστοιχούν σε μεμονωμένους δασκάλους, διότι τόσο στο θεωρητικό σκεπτικό όσο και στις στρατηγικές των περισσότερων, διαφάνηκαν πλήθος αντιφάσεων και αυτοαναιρέσεων που έκαναν ιδιαίτερα δύσκολη και επισφαλή την οποιαδήποτε ταξινόμησή τους σε σαφώς οριοθετημένες κατηγορίες.

Η τάση, λοιπόν, που κυριάρχησε, είχε ως αφετηρία την παραδοχή ότι είναι «αδύναμοι» μαθητές, με χαμηλές προοπτικές ακαδημαϊκής εξέλιξης και ιδιαίτερα στις επόμενες σχολικές βαθμίδες, το γυμνάσιο και το λύκειο, γιατί οι δυσκολίες τους είναι ανυπέρβλητες. Είναι προδιαγεγραμμένη μια φθίνουσα πορεία στην μορφωτική τους εμπειρία και προβλέπεται ο κίνδυνος εγκατάλειψης του σχολείου, η ένταξη σε περιθωριακές ομάδες, σε «συμμορίες ανηλίκων» και «δίκτυα μαύρης αγοράς εργασίας», ή στην καλύτερη περίπτωση η εξασφάλιση μιας θέσης στα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά κοινωνικά στρώματα μέσα από ένα χειρωνακτικό επάγγελμα,

ανάλογο με τη χαμηλού επιπέδου εκπαίδευση που έχουν τη δυνατότητα να απολαύσουν και τη μηδαμινή υποστήριξη της οικογένειας τους.

Η δεύτερη τάση αναφορικά με τις προσδοκίες, είναι κατά πολύ ασθενέστερη της προηγούμενης και αντιστοιχεί σε μια θετική προσέγγιση των δυνατοτήτων προόδου των αλλοδαπών μαθητών. Αναγνωρίζονται οι μαθησιακές δυνατότητές και εκφράζονται θετικές προβλέψεις για τη σχολική τους πορεία, ιδιαίτερα αν αντιμετωπιστούν οι ανάγκες τους με κατάλληλες διδακτικές και παιδαγωγικές στρατηγικές μέσα σε ένα ευρύτερα ευνοϊκό σχολικό περιβάλλον. Το μέλλον τους, επομένως, αντικρίζεται με αισιοδοξία, που πιθανόν απορρέει και από το συναίσθημα ικανοποίησης και ευχαρίστησης του εκπαιδευτικού για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών επιλογών του και τη σταδιακή πρόοδο και τους στόχους που κατακτούσαν οι μαθητές.

Επιχειρώντας μια συνολική θεώρηση των δεδομένων της παρατήρησης και της συνέντευξης, μπορούμε να σχολιάσουμε ότι οι προσδοκίες αντικατοπτρίζουν ουσιαστικά το ερμηνευτικό πλαίσιο μέσα από το οποίο προσεγγίζονται οι αλλοεθνείς μαθητές από τους δασκάλους τους και στο βαθμό που αυτά τα αντιληπτικά σχήματα μπορούν να συσχετιστούν με τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούν, γεννάται εύλογος προβληματισμός και ανησυχία για τη μαθησιακή εμπειρία, τις προοπτικές ακαδημαϊκής προόδου και τη διαμόρφωση αυτοεικόνας για τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών. Αν δηλαδή δεχτούμε ότι σε αρκετές περιπτώσεις ενεργοποιείται ο μηχανισμός της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας», οι έντονα απαισιόδοξες και απογοητευτικές προβλέψεις προοικονομούν το μακροπρόθεσμο στιγματισμό τους ως «εν γένει» μειονεκτικοί μαθητές, με δυσκολίες μάθησης, καθώς και την εσωτερίκευση από τους ίδιους, χαμηλού αυτοσυναισθήματος και αυτοεκτίμησης, αίσθησης κατωτερότητας, αποτυχίας, περιθωριοποίησης.

Ένα επίσης σημαντικό στοιχείο που αναδεικνύεται εδώ, άλλοτε σαφέστερα άλλοτε λιγότερο καθαρά, είναι η συνάρτηση ανάμεσα στη συμπεριφορά του δασκάλου, την αντίληψη του ρόλου του και τις προσδοκίες του για τους αλλοεθνείς. Παρατηρήσαμε, λοιπόν, ότι οι απαισιόδοξες προβλέψεις συνοδεύονταν από στρατηγικές διδασκαλίας και οργάνωσης της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, που δημιουργούσαν πολύ περιορισμένες δυνατότητες ικανοποίησης των αναγκών των αλλοεθνών μαθητών και ουσιαστικά τροχοπεδούσαν την ομαλή μαθησιακή εξέλιξή τους, με πλέον αντιπροσωπευτικό παράδειγμα το τμήμα Α₂, όπου οι αρνητικές προσδοκίες συνοδεύτηκαν από ένα επικοινωνιακό πλαίσιο διδασκαλίας που

ουσιαστικά απέκλειε τους αλλοδαπούς από τον πυρήνα του και τους εγκλώβιζε σε μια σιωπηλή, παθητική ακρόαση. Το Α₁, από την άλλη μεριά, ήταν το τμήμα με θετική συνάφεια ανάμεσα στο ευνοϊκό για τους αλλοδαπούς σχολικό κλίμα και τις αισιόδοξες προβλέψεις της δασκάλας.

Για τα τμήματα της έκτης τάξης μπορούμε να αναφέρουμε ότι μολονότι και οι δύο δάσκαλοι φάνηκαν να συμφωνούν με την ανάγκη αναπροσαρμογής της διδασκαλίας και επιχειρούσαν να εμπλουτίσουν τη μαθησιακή διαδικασία ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, οι προσδοκίες τους ήταν αρνητικές και απογοητευτικές, γεγονός που θα μπορούσαμε να το συσχετίσουμε με τη γενικότερη αντίληψη περί δικής τους αδυναμίας να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις ανάγκες της πολυεπίπεδης τάξης. Ωστόσο μια πιο διεισδυτική ματιά στο διδακτικό γίνεσθαι των παραπάνω τμημάτων αναδεικνύει ότι κάτω από την επιφανειακή ευνοϊκή παιδαγωγική ατμόσφαιρα για τους αλλοδαπούς υποβόσκει μια αφομοιωτική λογική, που μάλλον βρίσκεται σε συνάφεια με τις χαμηλές προσδοκίες των δασκάλων.

7.4. Η ποσοστιαία εκπροσώπηση των αλλοδαπών στην τάξη και οι συνέπειες της

Κατά το σχεδιασμό της εμπειρικής έρευνας συμπεριλάβαμε την παράμετρο της αριθμητικής παρουσίας των αλλοδαπών στα τμήματα, έχοντας ως πρωτογενή προβληματισμό την πιθανότητα αναλογικής σχέσης ανάμεσα στον αριθμό των αλλοδαπών στην τάξη, τις μορφές αλληλεπίδρασης και τις παιδαγωγικές-διδακτικές συνθήκες που διαμορφώνονται από τους εκπαιδευτικούς. Πιστεύουμε ότι η συγκριτική προσέγγιση των τμημάτων του δείγματος, αναδεικνύει ενδιαφέροντα στοιχεία που αν και δεν επιβεβαιώνουν άμεσα, οπωσδήποτε διευρύνουν την υπόθεση εργασίας.

Ξεκινώντας, λοιπόν, με την πρώτη τάξη, παρατηρήσαμε ότι στο Α₁ πολυπληθές από αλλοδαπούς τμήμα, αυτή η ομάδα των μαθητών εμπλεκόταν στο κύριο επικοινωνιακό δίκτυο, που σημαίνει ότι αλληλεπιδρούσε με τη δασκάλα και τους συμμαθητές, έλληνες και αλλοδαπούς, διεκδικούσε και απολάμβανε ευκαιρίες συμμετοχής στο μάθημα, δεχόταν κίνητρα μάθησης και ενθάρρυνση από τη δασκάλα μέσω της επιβράβευσης, της διάθεσης χρονικού περιθωρίου απάντησης, της υιοθέτησης διαφοροποιημένων στρατηγικών μάθησης κ.τ.λ..

Αντίστροφα στο τμήμα Α₂ με ολιγάριθμη παρουσία των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, τα δεδομένα της παρατήρησης ανέδειξαν ένα είδος διαστρωμάτωσης των μαθητών και ανάλογης ένταξής τους σε δύο επίπεδα επικοινωνίας. Το σύνολο σχεδόν των γηγενών αποτελούσαν το βασικό πυρήνα δράσης, ενώ οι τσιγγάνες και οι δύο αλλοδαποί συνιστούσαν το παράλληλο δίκτυο επικοινωνίας, στο πλαίσιο του οποίου έμεναν κατά βάση αμέτοχοι, σιωπηλοί παρατηρητές όσων διαδραματιζόνταν στο μάθημα, είχαν μειωμένες δυνατότητες αλληλεπίδρασης με τη δασκάλα και τους συμμαθητές τους, ήταν ουσιαστικά αποκλεισμένοι από τις καθημερινές μαθησιακές δραστηριότητες ρουτίνας, με κυριότερο παράδειγμα την «Ανάγνωση».

Στην έκτη τάξη, πολυπληθές ήταν το τμήμα ΣΤ₁, στο οποίο οι περισσότεροι αλλοδαποί μαθητές είχαν ιδιαίτερα αισθητή παρουσία σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και τις διδακτικές και επικοινωνιακές διαδικασίες. Διεκδικούσαν δυναμικά και έντονα την παρέμβασή τους στη διαδικασία του μαθήματος, εξέφραζαν τις απόψεις, τις προτιμήσεις, τη δυσαρέσκεια τους, αλληλεπιδρούσαν με το σύνολο των συμμαθητών τους. Συχνά μονοπωλούσαν την προσοχή του δασκάλου είτε για να τους επαναφέρει στην «τάξη», είτε για να τους ενθαρρύνει, να τους δώσει οδηγίες, υποδείξεις. Οι μαθητές εδώ δεν εγκλωβίζονταν σε παράπλευρα επικοινωνιακά δίκτυα στο περιθώριο του κεντρικού επικοινωνιακού συστήματος, αντίθετα ήταν παρόντες στην αλληλεπίδραση αναλαμβάνοντας πρωταγωνιστικούς ρόλους.

Στο τμήμα ΣΤ₂, με μικρή εκπροσώπηση αλλοεθνών, παρατηρήσαμε ότι οι δύο μαθήτριες απολάμβαναν το ενδιαφέρον της δασκάλας, τις προσπάθειες να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους στο μάθημα και την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους και μολονότι η παρουσία τους στην καθημερινή ρουτίνα του μαθήματος ήταν «χαμηλών τόνων», περιορισμένη σε παράπλευρες δραστηριότητες, όπως η «Ανάγνωση» και η «εκφώνηση» εργασιών, ή σε ανοιχτές συζητήσεις, συνολικά δεν έμεναν αμέτοχες, απαθείς, ούτε περιθωριοποιούνταν από τα δρώμενα της τάξης.

Σε πρώτη φάση, λοιπόν, έχουμε, σχεδόν παράδοξα, μια θετική συσχέτιση της μεγάλης αριθμητικής παρουσίας των αλλοεθνών μαθητών με την ποιότητα της αλληλεπίδρασης και την παιδαγωγική-διδακτική ατμόσφαιρα που διαμορφώνεται κατά τη μαθησιακή, διδακτική διαδικασία από τους εκπαιδευτικούς. Ενώ δηλαδή θα περιμέναμε ο μεγάλος αριθμός των αλλοδαπών να λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας, ως ένα επιπλέον πρόβλημα στην προσπάθεια τους να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στην πολυεπίπεδη τάξη, βλέπουμε τελικά να ισχύει το αντίθετο. Οι

αλλοεθνείς μαθητές έχοντας ενεργό ρόλο στο επικοινωνιακό δίκτυο λειτουργούν ως ένας «μοχλός πίεσης» των εκπαιδευτικών, ώστε να προσαρμόζουν τις παιδαγωγικές και διδακτικές στρατηγικές τους στις ιδιαιτερότητες του πολυεπίπεδου μαθητικού πληθυσμού.

Ωστόσο στα δύο τμήματα με μικρή παρουσία αλλοδαπών A_2 και ΣT_2 καταγράψαμε διαφορετικές εικόνες ως προς τη συμμετοχή των μαθητών στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση και συγκεκριμένα στο τμήμα της έκτης τάξης οι δύο αλλοδαπές μαθήτριες βρίσκονταν στον πυρήνα του προβληματισμού της δασκάλας, γίνονταν αποδέκτες θετικών παιδαγωγικών μηνυμάτων και εμπλέκονταν στο επικοινωνιακό δίκτυο, ενώ στο τμήμα της πρώτης διαπιστώσαμε την «εγκατάλειψη» και την περιθωριοποίησή τους από τον πυρήνα των διαδικασιών μάθησης. Τα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες των μαθητριών της έκτης τάξης λειτούργησαν ως κίνητρο ενεργοποίησης της δασκάλας τους, την ώθησαν προς μια αναπροσαρμογή του εκπαιδευτικού πλαισίου ώστε να επιτευχθεί η ομαλή ένταξή τους, ενώ στην πρώτη τάξη οι δύο αλλοδαποί αντιμετωπίστηκαν ως μια ενδεχόμενη απειλή για το διδακτικό έργο και κρατήθηκαν σε «αποστάσεις ασφαλείας» από τα παιδαγωγικά δρώμενα. Τα δεδομένα αυτά δείχνουν πόσο επισφαλής και παρακινδυνευμένη καταλήγει η υποστήριξη και γενίκευση της υπόθεσης ότι η ποσοτική παρουσία των αλλοεθνών μαθητών καθορίζει την ποιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής διαδικασίας.

Περισσότερο «ασφαλής» τελικά φαίνεται η προσέγγιση που αναγνωρίζει στον εκπαιδευτικό καθοριστική δύναμη επιρροής στο επικοινωνιακό πλαίσιο της διδασκαλίας. Η καλοπροαίρετη διάθεση, η διδακτική εμπειρία, η κατάρτιση, το θεωρητικό σκεπτικό για την πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας και του σχολείου, οι γενικότερες παιδαγωγικές αντιλήψεις, οι παιδαγωγικές-διδακτικές αποφάσεις και οι ανάλογες στρατηγικές στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης, οι προσδοκίες του, γενικότερα ο τρόπος που προσλαμβάνει το ρόλο του στην πολυεθνική τάξη και την παρουσία των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, συνιστούν ένα σύνολο στοιχείων που στοιχειοθετούν την παρουσία του και δικαιολογούν τη δυναμική του ρόλου του στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Ενώ ο αριθμός των αλλοδαπών στην τάξη, η διάρκεια της παραμονής τους στην Ελλάδα και της συμφοίτησης με τους γηγενείς στο σχολείο, το επίπεδο εξοικείωσης με την ελληνική γλώσσα, ο βαθμός δυσκολίας των γνωστικών αντικειμένων και το γλωσσικό επίπεδο που προαπαιτείται για τη συμμετοχή στο μάθημα, οι ατομικές προσδοκίες

τους, είναι παράγοντες που αποβαίνουν λιγότερο ή περισσότερο συνυπεύθυνοι για την ποιότητα της μαθησιακής τους εμπειρίας, ανάλογα με τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός θα τους «διαχειριστεί» κατά την οργάνωση και διεξαγωγή του μαθήματος.

7.5. Η ηλικία των μαθητών

Ο αρχικός προβληματισμός για την επίδραση που πιθανόν ασκεί ο παράγοντας της ηλικίας των μαθητών στην οργάνωση της παιδαγωγικής σχέσης και της διδακτικής διαδικασίας σε μια πολυπολιτισμική τάξη, αναπόφευκτα οδήγησε στη σύγκριση των τάξεων του δείγματος πάνω στον άξονα που δημιουργεί το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών.

Η αξιολόγηση των δεδομένων της παρατήρησης και της συνέντευξης, ανέδειξε κοινούς τόπους και σημεία διαφοροποίησης των δύο τάξεων στο επίπεδο της παιδαγωγικής-διδακτικής ατμόσφαιρας που διαμορφωνόταν σ' αυτές, καθώς και στην ειδικότερη παρουσία των αλλοεθνών στη διαδικασία της αλληλεπίδρασης και μάθησης.

Αφετηρία για τη διερεύνηση των αποκλίσεων μεταξύ των δύο τάξεων, αποτέλεσε η παραδοχή ότι η ηλικία των μαθητών επηρεάζει τον επίσημο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τον καθορισμό της εκπαιδευτικής στοχοθεσίας και την ευρύτερη οργάνωση της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης στις διαφορετικές τάξεις. Τα παραπάνω στοιχεία ευθύνονται σε σημαντικό βαθμό για τη διαφοροποίηση της καθημερινής «ρουτίνας» στις δύο τάξεις, δηλαδή το είδος και τη μορφή των γνωστικών αντικειμένων, τις γλωσσικές, γνωστικές, ψυχοσυναισθηματικές προϋποθέσεις και ανάγκες των παιδιών, τις διδακτικές-μαθησιακές δραστηριότητες, την επιλογή και τον τρόπο εφαρμογής των παιδαγωγικών-διδακτικών στρατηγικών κ.τ.λ..

Χαρακτηριστικά θα αναφέρουμε εδώ ως παράδειγμα τις ελεύθερες συζητήσεις που καταγράψαμε στις δύο τάξεις, γιατί θεωρούμε ότι αναδεικνύουν το ρόλο της ηλικίας των μαθητών στη διαμόρφωση της επικοινωνιακής ατμόσφαιρας κατά την αλληλεπίδραση. Στην έκτη τάξη, λοιπόν, τα παιδιά, έλληνες και αλλοδαποί, έδειχναν ιδιαίτερα έντονη διάθεση έκφρασης, εξωτερίκευσης βιωματικών καταστάσεων, προβληματισμού και σχολιασμού της καθημερινότητας τους, ή ακόμη και των

γνωστικών αντικειμένων και της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, γεγονός που, σε κάποιες περιπτώσεις, μετατράπηκε σε αντιπαράθεση με το δάσκαλο ή μεταξύ τους, σε εκδήλωση ξενοφοβικών τάσεων και επιφυλακτικότητας από την πλευρά των γηγενών για τους αλλοεθνείς, καθώς και σε δυναμικό μονόλογο-προβληματισμό από τους αλλοδαπούς για τη μεταναστευτική εμπειρία τους και τη νομιμότητα της παραμονής τους στην Ελλάδα. Στην πρώτη τάξη αντίθετα οι αναφορές των μαθητών αποτελούσαν κυρίως περιγραφές της οικογενειακής και σχολικής καθημερινότητάς τους, ενώ δε σημειώθηκαν εντάσεις, καχυποψία και ρατσιστικά υπονοούμενα σε βάρος συμμαθητών τους.

Πιστεύουμε ότι η ηλικία και η συνακόλουθη αναπτυξιακή φάση –πνευματική, ψυχολογική, συναισθηματική- των μαθητών είναι ένας από τους παράγοντες που διαφοροποιεί το ύφος και το περιεχόμενο των διαλόγων αυτών και δικαιολογεί τη δυνατότητα των μεγαλύτερων μαθητών να διατυπώνουν θέσεις τις οποίες είτε αναπαρήγαγαν από το άμεσο περιβάλλον τους, τα Μ.Μ.Ε., τους συνομηλικούς τους κ.τ.λ., είτε διαμόρφωναν έπειτα από δικό τους προβληματισμό και βίωμα.

Διαπιστώσαμε επίσης ότι οι μεγαλύτεροι μαθητές ανάμεσα τους και οι αλλοδαποί, εμφανίζονταν δραστήριοι και δυναμικοί μέσα στην τάξη, ήταν διεκδικητικοί προς το δάσκαλο και τους συμμαθητές τους, εκδήλωναν τάσεις αυτενέργειας και ανάληψης πρωτοβουλιών, σε αντίθεση με την πρώτη τάξη όπου τα παιδιά έδειχναν περισσότερο εξαρτημένα από τις κατευθύνσεις και τις επιλογές των δασκάλων τους.

Θα μπορούσαμε επιπλέον να συσχετίσουμε το ηλικιακό επίπεδο των τάξεων με τις διδακτικές πρακτικές που υιοθετήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα τη συνεργατική-ομαδική μαθητική εργασία, που στα τμήματα της πρώτης αποφεύχθηκε λόγω του κινδύνου παθητικοποίησης και απραγίας που εγκυμονούσε για τους αλλοδαπούς, σύμφωνα πάντοτε με τις δασκάλες, ενώ στην έκτη αξιοποιήθηκε συστηματικά ή περιστασιακά, γιατί αύξανε τις δυνατότητες μάθησης των αλλοεθνών.

Ωστόσο θα πρέπει, συμπερασματικά, να σημειώσουμε ότι και στην περίπτωση της ηλικιακής παραμέτρου που εξετάσαμε παραπάνω, ασφαλέστερος τρόπος για την κατανόηση της δυναμικής του στη διαδικασία της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, είναι η συνδυαστική θεώρησή της μαζί με τους υπόλοιπους παράγοντες που συνδιαμορφώνουν τη φυσιογνωμία της σχολικής τάξης. Θα συμπεριλάβουμε εδώ το γενικότερο θεωρητικό παιδαγωγικό σκεπτικό των εκπαιδευτικών, τον προσδιορισμό του ρόλου τους σε σχέση με τους αλλοδαπούς μαθητές του τμήματος.

7.6. Παιδαγωγική θεωρία και εκπαιδευτική πράξη

Οι αντιφάσεις και οι αυτοαναιρέσεις που διαπιστώνονται από την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων, κάνουν πολύ επισφαλή και επίπονη την ανάδειξη σαφών κατηγοριών ανάλυσης του θεωρητικού λόγου και των «έμπρακτων αντιδράσεων» των εκπαιδευτικών του δείγματος, γι αυτό το λόγο στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα (γενικό ερευνητικό ερώτημα) αναδείξαμε γενικευμένες «τάσεις» προβληματισμού και συμπεριφοράς.

Ξεκινώντας, λοιπόν, από την απόκλιση που σε αρκετές περιπτώσεις διαπιστώσαμε ανάμεσα στο θεωρητικό λόγο και την ανάληψη παιδαγωγικής-διδασκτικής δράσης, θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε τη λογική της «αντίδρασης» των εκπαιδευτικών προς την πολυπολιτισμική εξέλιξη του σχολείου μέσα από το διπολικό σχήμα «θεωρία-πράξη».

Σε πρώτη φάση λοιπόν, στο επίπεδο του θεωρητικού λόγου, η κυρίαρχη τάση που αναδείχθηκε σκιαγραφεί τον εθνοπολιτισμικά διαφορετικό μαθητή ως φορέα ενός μορφωτικού, πολιτισμικού κεφαλαίου, που αναγνωρίζεται ως σημαντικό για τον ίδιο και την πολιτισμική κοινότητα όπου ανήκει και κατά συνέπεια γίνεται αποδεκτό ως ισότιμο και άξιο σεβασμού από την κοινωνία υποδοχής και το σχολείο. Αναγνωρίζεται επομένως και η ανάγκη διατήρησης, ανάπτυξης και ενσωμάτωσής του στη διδακτική διαδικασία, γιατί πιστεύεται ότι μέσα από το γόνιμο πολιτισμικό αλληλοεμπλουτισμό των μαθητών, ο αλλοδαπός ενδυναμώνεται, ο γηγενής εξοικειώνεται και μαθαίνει να σέβεται το διαφορετικό, ενώ η διδασκαλία, η παιδαγωγική αλληλεπίδραση και ευρύτερα το ελληνικό σχολείο στο σύνολό του, αποκτούν δυνατότητες πολιτισμικού εμπλουτισμού και ανανέωσης, μέσω της απομάκρυνσης από τον εθνοκεντρικό προσανατολισμό, με τη διεύρυνση της παιδαγωγικής-διδασκτικής στοχοθεσίας, των παιδαγωγικών στρατηγικών, της ύλης των μαθημάτων, των προγραμμάτων σπουδών κ.τ.λ..

Τα παραπάνω στοιχεία παραπέμπουν στο θεωρητικό πλαίσιο και τις αρχές της διαπολιτισμικής θεωρίας και συγκεκριμένα στην «*υπόθεση της διαφοράς*» και την «*υπόθεση της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου*». Η πολιτισμική εμπειρία, το μορφωτικό κεφάλαιο και η διγλωσσία των μαθητών αναγνωρίζονται ως λειτουργικά στοιχεία αναπόσπαστα συνδεδεμένα με την αυτοεξέλιξη, την ανάπτυξη θετικού αυτοσυναίσθηματος, την ψυχολογική τους ισορροπία, συνιστούν δηλαδή προϋποθέσεις απρόσκοπτης ανάπτυξης και ένταξης –ακαδημαϊκής, κοινωνικής- των

μαθητών αυτών (Δαμανάκης Μ., 1997,103). Στη βάση αυτής της προσέγγισης τα εγγενή πολιτισμικά χαρακτηριστικά των αλλοδαπών μαθητών δεν ενοχοποιούνται για τη μελλοντική πορεία τους στο σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία, αντίθετα η ευθύνη για τα προβλήματα αποδίδεται κατά κύριο λόγο στις δομές ένταξης που διαμορφώνει η κοινωνία υποδοχής και το σχολείο.

Η επεξεργασία των εμπειρικών δεδομένων ανέδειξε, σε μικρότερη κλίμακα, μια επιπλέον τάση αναφορικά με τη λογική της πρόσληψης της ετερότητας από τους δασκάλους, σύμφωνα με την οποία οι αλλοεθνείς μαθητές βιώνουν ένα «εμπειρικό κενό», στο βαθμό που δεν αναγνωρίζεται η δυναμική των πολιτισμικών καταβολών τους ή θεωρείται πρόβλημα, τροχοπέδη στην επιτυχή σχολική και κοινωνική ένταξή τους.

Οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές συγκρινόμενοι με τους γηγενείς συμμαθητές τους χαρακτηρίζονται από «μορφωτικό έλλειμμα» που προσδιορίζεται κυρίως από την άγνοια της ελληνικής, της επίσημης δηλαδή γλώσσας του σχολείου και θεωρείται υπεύθυνος παράγοντας για τις δυσκολίες προσαρμογής και τα μαθησιακά προβλήματά τους. Στους παράγοντες αυτούς προστίθενται και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της οικογένειας και του ευρύτερου περιβάλλοντος τους, για παράδειγμα η δυσχερής οικονομική κατάσταση, οι συχνές μετακινήσεις, η αστάθεια, κ.τ.λ., που δεν επιτρέπουν να στηρίζουν την προσπάθεια ένταξης και μάθησης των παιδιών. Κατά συνέπεια οι αλλοδαποί μαθητές δεν έχουν «διάθεση» και «εσωτερικά κίνητρα» μάθησης και καταβολής προσπαθειών για την υπέρβαση των αδυναμιών τους.

Θεωρούμε, ότι τα στοιχεία αυτά προσιδιάζουν στην «υπόθεση του ελλείμματος» που προβλέπει τη λήψη αντισταθμιστικών μέτρων για την κάλυψη των γλωσσικών και γνωστικών κενών των μαθητών με τελικό στόχο την πλήρη αφομοίωσή τους από την κυρίαρχη ομάδα, καθώς και την τάση μετάθεσης του προβλήματος στα ίδια τα παιδιά και την έμμεση αποενοχοποίηση της κοινωνίας υποδοχής, του σχολείου και του εκπαιδευτικού ειδικότερα.

Στο πλαίσιο αυτής της δύσκαμπτης αντίδρασης απέναντι στη διαφορετικότητα, υποστηρίχθηκε επιπλέον η ομοιογένεια και η ομοιομορφία των μαθησιακών χαρακτηριστικών και των αναγκών του συνόλου των μαθητών, ντόπιων και αλλόγλωσσων, τοποθέτηση στην οποία διακρίνουμε «απλοϊκότητα» ή ακόμη και τάση υπεκφυγής των εκπαιδευτικών από τις απαιτήσεις που συνεπάγεται για τους ίδιους η αναγνώριση των διαφορετικών προϋποθέσεων μάθησης και ένταξης των

αλλόγλωσσων. Η λογική της ομοιομορφοποίησης πηγάζει και από την αντίληψη ότι η αναγνώριση και η αποδοχή της διαφορετικότητας, εγκυμονεί τον κίνδυνο του μακροπρόθεσμου στιγματισμού των φορέων της, συνεπώς η υποστήριξη της ομοιομορφίας, πιθανόν να λειτουργεί ως δικλείδα ασφαλείας για τον εκπαιδευτικό κατά τον προσδιορισμό του ρόλου του και την ανάληψη συγκεκριμένης παιδαγωγικής-διδασκτικής δράσης.

Από την άλλη πλευρά, η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, ανέδειξε δύο κατευθύνσεις στο επίπεδο της καθημερινής διδακτικής πράξης και παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης στις πολυπολιτισμικές τάξεις, με κυρίαρχη αυτήν που παρατηρήθηκε στα τρία από τα τέσσερα τμήματα του δείγματος και προσδιορίζεται από τη δημιουργία ενός ενθαρρυντικού πλαισίου ένταξης, συμμετοχικής δράσης των αλλοδαπών στη μαθησιακή διαδικασία και ανάληψης ενεργών ρόλων στο κύριο δίκτυο επικοινωνίας. Κεντρικός άξονας της στοχοθεσίας είναι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και η κατάκτηση των μαθησιακών στόχων του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, ώστε να δημιουργηθούν δυνατότητες ισότιμης εξέλιξης του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού, ενώ τα στοιχεία του πολιτισμού τους – μητρική γλώσσα, ήθη, έθιμα, ιστορία κ.τ.λ.- ενσωματώνονται ελάχιστα και πολύ διστακτικά στη μαθησιακή πορεία και σε κάποιες περιπτώσεις αποθαρρύνεται η αυθόρμητη έκφραση τους στη μητρική γλώσσα, λόγω των «*παρεξηγήσεων*» (εκπαιδευτικός ΣΤ₁) που θα μπορούσαν να εκδηλωθούν μεταξύ των συμμαθητών.

Αυτές οι παιδαγωγικές-διδασκτικές στρατηγικές κινούνται στη «*λογική της ομοιομορφίας*» και στοχεύουν στη διασφάλιση της «*ισοτιμίας των ευκαιριών*» για τους αλλοδαπούς. Οι αλλοδαποί καλούνται να κατακτήσουν μέσα από κοινές μαθησιακές-διδασκτικές διαδικασίες ή με πειραματικές πρακτικές, την ίδια γνώση και την ελληνική γλώσσα σε ανάλογο βαθμό με τους Έλληνες συμμαθητές τους, για να ανταποκριθούν επιτυχώς στις απαιτήσεις του σχολείου και μεταγενέστερα στην ανταγωνιστική σκακιέρα της αγοράς εργασίας στην κοινωνία υποδοχής. Η «*ισοτιμία των ευκαιριών*» δηλαδή προωθείται μέσα από μια ομοιόμορφη εκπαιδευτική πρακτική και στοχοθεσία, που πρωτίστως προωθείται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ τα στοιχεία της διαφορετικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας δεν εμπλέκονται συνειδητά και συστηματικά στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία. Επομένως όσο και αν στο επίπεδο του θεωρητικού λόγου οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη διπολιτισμική ταυτότητα των αλλοδαπών ως σημαντική παράμετρο για την ομαλή προσωπική τους εξέλιξη, για την «*επιτυχημένη*» ένταξη και την

εξίσωση των ευκαιριών σχολικής και κοινωνικής εξέλιξης, ωστόσο στην εκπαιδευτική πράξη φαίνεται ότι οι συνθήκες δεν είναι ώριμες για συναφείς αναπροσαρμογές.

Κατά πολύ ασθενέστερη η δεύτερη τάση ως προς τη λογική οργάνωσης της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης στις πολυεθνικές τάξεις του δείγματος, προωθούσε την ενσωμάτωση των αλλοδαπών στο μαθησιακό γίνεσθαι μέσω της περιθωριοποίησης τους από τις βασικές διδακτικές λειτουργίες και τη μόνιμη καθήλωσή τους μειωμένων απαιτήσεων εργασίες και στο *παράλληλο δίκτυο επικοινωνίας*. Το «μορφωτικό έλλειμμα», που διαπίστωσαν οι εκπαιδευτικοί, και ειδικότερα η άγνοια της ελληνικής γλώσσας αντιμετωπίζονταν με στρατηγικές αποθάρρυνσης από την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση στο γραπτό και στον προφορικό λόγο με τους συμμαθητές και τον/την εκπαιδευτικό. Μολονότι δηλαδή η κατάρτιση στην ελληνική γλώσσα προβάλλεται ως ο κατεξοχήν μαθησιακός στόχος της διδασκαλίας, στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη υιοθετούνται στρατηγικές που όχι μόνο δεν υπηρετούν τη στοχοθεσία αυτή αλλά, καθώς μειώνουν κατά πολύ τις ευκαιρίες και τα κίνητρα έκφρασης των αλλοδαπών στη δεύτερη γλώσσα, την ελληνική, ουσιαστικά την υπονομεύουν και παρεμποδίζουν την κατάκτησή της. Πρόκειται, λοιπόν, για ένα παράδοξο κατά την άποψη μας εκπαιδευτικό σχήμα, όπου τίθενται διδακτικοί στόχοι και επιλέγονται στρατηγικές που ουσιαστικά τους αναιρούν εν τη γενέσει τους.

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης προσέγγισης αντιλαμβανόμαστε, συμπερασματικά, ότι απώτερος στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας τίθεται η ομοιομορφοποίηση, η αφομοίωση δηλαδή της ετερότητας στη χοάνη του πολιτισμικού ιστού της κοινωνίας υποδοχής. Αντιφατικά ωστόσο η υλοποίηση του στόχου αυτού, προωθείται μέσα από πρακτικές που κινούνται στη λογική του «*διαχωρισμού*» και του «*αποκλεισμού*» των αλλοδαπών από το βασικό άξονα των διδακτικών δραστηριοτήτων και αλληλεπιδράσεων στην τάξη. Και είναι πράγματι απορίας άξιο πως μπορεί να επιτευχθεί η αφομοίωση μέσω του αποκλεισμού; Το σίγουρο είναι ότι όλη αυτή η αντιφατικότητα που διαπιστώνουμε εδώ, αποτελεί αντανάκλαση της σύγχυσης και των εσωτερικών συγκρούσεων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί των πολυπολιτισμικών τμημάτων του δείγματος, βρισκόμενοι αντιμέτωποι με το αίτημα ισότιμης εμπλοκής των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στη σχολική εμπειρία.

Κεφάλαιο 8^ο :Συζήτηση των αποτελεσμάτων

8.1. Γενικές διαπιστώσεις – ερμηνευτική προσέγγιση

Κεντρικός άξονας του προβληματισμού στην παρούσα ερευνητική εργασία είναι η δυναμική του ρόλου του παιδαγωγού στο νέο εκπαιδευτικό τοπίο που διαμορφώνεται στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια, μετά από την υποδοχή αλλοεθνών και παλιννοστούντων στο σχολείο, γεγονός που συντέινε στη διαμόρφωση μιας πολυεθνотικής σχολικής πραγματικότητας. Από την παρουσίαση των εμπειρικών δεδομένων και την προσπάθεια απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων, σκιαγραφήθηκε το εκπαιδευτικό γίνεσθαι στις πολυπολιτισμικές τάξεις του δείγματος και αναδείχθηκαν ενδιαφέρουσες διαστάσεις του εκπαιδευτικού ρόλου, οι οποίες επιβεβαιώνουν κατά πολύ την υπόθεση εργασίας που τοποθετεί το εκπαιδευτικό προσωπικό σε ρόλο «διαμεσολαβητικό», ανάμεσα στην υπαρκτή πολυπολιτισμικότητα του σχολείου και στα αιτήματα, που αυτή η εξέλιξη συνεπάγεται, για μια διαπολιτισμική πρόσληψη του διδακτικού έργου και ανάληψη ενός διαφοροποιημένου ρόλου του εκπαιδευτικού λειτουργού και ανάλογα εναλλακτικής στοχοθεσίας και καινοτόμων διδακτικών-παιδαγωγικών πρακτικών.

Οπωσδήποτε η προσέγγιση μας δεν αποσκοπεί στη μεροληπτική και μονόπλευρη «ενοχοποίηση» του εκπαιδευτικού για την πορεία που διανύει αυτή την περίοδο το ελληνικό σχολείο. Για το λόγο αυτό στη συνέχεια ενσωματώνουμε στην προβληματική μας ζητήματα που αναδύθηκαν μέσα από την εμπειρία και το θεωρητικό λόγο των ίδιων των παιδαγωγών και τα οποία «ερμηνεύουν» κατά έναν τρόπο και ταυτόχρονα αλληλεπιδρούν στη συνδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού σκηνικού, στην ανάληψη της παιδαγωγικής δράσης και αναμφίβολα διευρύνουν σημαντικά την προβληματική γύρω από τη σχολική πολυπολιτισμικότητα της χώρας μας.

Συγκεκριμένα, η «περιρρέουσα ατμόσφαιρα» για τους αλλοδαπούς μαθητές στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα και τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, φάνηκε να επιδρά στο εκπαιδευτικό έργο και στην πρόσληψη ρόλου από τους δασκάλους. Η αδυναμία ικανοποίησης της ανάγκης συνεργασίας με τους συναδέλφους και τη διεύθυνση του σχολείου για την από κοινού αντιμετώπιση των ζητημάτων που προκύπτουν στην καθημερινή διδακτική πράξη, η απουσία ενθάρρυνσης και επιβράβευσης της πρωτοβουλίας του παιδαγωγού, καθώς και η ύπαρξη στη σχολική κοινότητα της νοοτροπίας ότι η παρουσία των αλλοδαπών, οι μαθησιακές ανάγκες

και οι δυσκολίες τους, είναι ζητήματα που καλείται να αντιμετωπίσει μεμονωμένα κάθε δάσκαλος που διδάσκει αλλοεθνείς μαθητές και όχι η σχολική μονάδα στο σύνολό της, συνέθεταν σε αρκετές περιπτώσεις ένα αρνητικό έως αποθαρρυντικό πλαίσιο παιδαγωγικής δράσης και ενέτειναν την αβεβαιότητα και την αμηχανία του εκπαιδευτικού.

Η απουσία μορφών άτυπης ή θεσμοποιημένης συνεργασίας με το σύλλογο διδασκόντων και με ειδικούς επιστήμονες –ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, κοινωνιολόγους κ.τ.λ.-, ισοδυναμούσε επομένως με μείωση των κινήτρων δράσης των εκπαιδευτικών, με έλλειψη παρακίνησης και υποστήριξης της προσπάθειας τους, με μετάθεση της ανάληψης ευθυνών αποκλειστικά στους ίδιους. Μεταφράζεται επίσης, όπως άλλωστε φάνηκε και στο λόγο τους, σε άγχος και ανασφάλεια, στοιχεία που εκφράστηκαν πολύ χαρακτηριστικά από τη νεοδιόριστη και σχεδόν άπειρη δασκάλα του τμήματος ΣΤ₂, η οποία παρουσίασε τη συνεργασία με συναδέλφους και ειδικούς, ως ζήτημα ζωτικής σημασίας, προκειμένου να αντλήσει τεχνογνωσία, αυτοπεποίθηση και ικανοποίηση από το έργο της και οι μαθητές της να γίνουν αποδέκτες κατάλληλων παιδαγωγικών-διδακτικών χειρισμών που θα δημιουργήσουν προϋποθέσεις απρόσκοπτης ανάπτυξής τους.

Οι Έλληνες γονείς λειτουργούν επίσης ως ένας «μοχλός πίεσης» των δασκάλων, για την κατάκτηση υψηλών μαθησιακών στόχων από τα παιδιά τους και την αποτροπή του κινδύνου υποβάθμισης της μαθησιακής λειτουργίας από την παρουσία των αλλοδαπών στις σχολικές τάξεις. Οι πιέσεις αυτές αποτέλεσαν ισχυρό και υπολογίσιμο παράγοντα που κατεύθυνε, σε σημαντικό βαθμό, τις επιλογές στρατηγικών οργάνωσης της αλληλεπίδρασης και τη στοχοθεσία των διδακτικών-παιδαγωγικών παρεμβάσεων.

Η συγκεκριμένη παράμετρος έχει δύναμη επιρροής στους παιδαγωγούς, ενδεχομένως γιατί συνδέεται ταυτόχρονα με την ανάγκη τους για κοινωνική, επαγγελματική αποδοχή και καταξίωση μέσω του έργου τους από τα μέλη της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας. Η προσπάθεια ικανοποίησης των μαθησιακών αναγκών των αλλοδαπών, μάλλον δεν αποτελεί αιτία αναγνώρισης και επιβράβευσής τους, από την τοπική κοινωνία και τους συναδέλφους, για τους οποίους μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις η διδασκαλία σε ανάλογες τάξεις επιβάλλεται από τη διεύθυνση του σχολείου, δεδομένης της δυσφορίας ή και της αντίστασης που εκφράζουν στο να διδάξουν σ' αυτές.

Αναμφίβολα και το *επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα* των μαθημάτων αποδείχτηκε δεσμευτικός και πιεστικός παράγοντας για το δάσκαλο, τόσο στις μικρές όσο και στις μεγαλύτερες τάξεις, καθώς οριοθετεί ασφυκτικά τη στοχοθεσία, τις διδακτικές στρατηγικές, το πλαίσιο εκπαιδευτικής δράσης και μειώνει τα περιθώρια αυτενέργειας και πρωτοβουλίας.

Ταυτόχρονα αποκλείει και περιθωριοποιεί τη διαφορετικότητα του αλλοδαπού, απευθύνεται στο μέσο έλληνα μαθητή, που ενστερνίζεται το αξιακό σύστημα και τους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς των προτύπων του σχολείου, κατέχει τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας και μπορεί συνεπώς να συμμετέχει στη διαδικασία μάθησης. Έχει ενιαίο προσανατολισμό, προϋποθέτει μαθητικό πληθυσμό ομοιογενή, γνωστικά, ψυχοσυναισθηματικά, πολιτισμικά, ώστε να πραγματοποιηθούν οι κοινοί μαθησιακοί και κοινωνικοποιητικοί στόχοι, ενώ δεν προβλέπει την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών. Έτσι ο αλλοεθνής, ως φορέας διαφορετικής κουλτούρας και γλωσσικού κώδικα, στο βαθμό που δεν αυτοπροσδιορίζεται από το πλαίσιο αξιών της κυρίαρχης ομάδας και δεν κατέχει επαρκώς την επίσημη γλώσσα του σχολείου, τοποθετείται σε δυσμενέστερη θέση, στιγματίζεται ως εν γένει «αδύναμος» και καλείται στο όνομα της «επιτυχημένης» ένταξης να απαρνηθεί ουσιαστικά τη διπολιτισμική του ταυτότητα και να ασπαστεί τα στοιχεία της κυρίαρχης κουλτούρας.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο το θέμα της σχολικής και κοινωνικής ένταξης των αλλοδαπών τείνει οριακά να μετατραπεί σε «γλωσσικό ζήτημα», καθώς η ικανότητά τους στην ελληνική γλώσσα λειτουργεί ως βασικό κριτήριο συμμετοχής ή αποκλεισμού τους από το δίκτυο επικοινωνίας και διαμόρφωσης της αντίληψης των δασκάλων γι' αυτούς, στοιχείο που ενέχει τον κίνδυνο αναπαραγωγής αφομοιωτικών προσεγγίσεων σε εκπαιδευτικό και ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο.

Δε θα μπορούσε τέλος να παραληφθεί το ζήτημα της *αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης* καθώς και της *επιμόρφωσης* των εκπαιδευτικών, της υποστήριξης του έργου τους με τεχνογνωσία και κατάλληλο τεχνικό υλικό –σχολικά εγχειρίδια, εποπτικό υλικό κ.τ.λ.- που θα μπορούσε να στηρίζει και να διευκολύνει το διδακτικό έργο και τη μαθησιακή προσπάθεια των αλλοεθνών. Στο σύνολό τους οι δάσκαλοι του δείγματος, ανεξάρτητα από την εμπειρία τους στον εκπαιδευτικό χώρο, επισήμαναν τα κενά της κατάρτισης τους καθώς και την ανάγκη συστηματικής επιμόρφωσης που θα διευρύνει τον ορίζοντά τους, θα τους προσφέρει τη δυνατότητα ανάληψης διαφοροποιημένου ρόλου, στο πλαίσιο του οποίου θα εκφράζουν γόνιμα

την ευαισθησία τους και θα μεταφράζουν σε κατάλληλη διδακτική πράξη τον προβληματισμό και το ενδιαφέρον τους για τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές.

Τα κρίσιμα περιστατικά στα τμήματα της έκτης τάξης που ανέδειξαν ξενοφοβικές και ρατσιστικές τάσεις, καθώς και στερεότυπες αντιλήψεις που αναπαράγουν οι Έλληνες μαθητές σε βάρος των αλλοδαπών πληθυσμών που διαβιούν στον ελληνικό χώρο, επιτείνουν τον προβληματισμό για τη σοβαρότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού και την επιτακτική ανάγκη συστηματικής και πολύπλευρης υποστήριξης του έργου του.

Σήμερα μαζί με τις διαφοροποιημένες διδακτικές υποχρεώσεις του, καλείται επιπλέον να εκτονώσει γόνιμα τις εντάσεις και να γεφυρώσει τις διαφορές των εθνοπολιτισμικών ομάδων, που συμβιώνουν σχολικά και κοινωνικά, μέσω της αναγνώρισης, της παραδοχής και της επαναδιαπραγμάτευσής τους, στη βάση του αιτήματος της αρμονικής συνύπαρξης και της ισότιμης, απρόσκοπτης ανάπτυξης όλων των μαθητών. Επιπλέον να εξοικειώσει τους μαθητές με τον κριτικό προβληματισμό απέναντι στα κοινωνικά φαινόμενα που επηρεάζουν τη ζωή τους, ώστε να αποκτήσουν τη δυνατότητα αμφισβήτησης του κοινωνικού κατεστημένου και των στερεοτύπων (Cummins J., 1999, 46).

Όλα τα παραπάνω επιβεβαίωσαν επίσης την αναγκαιότητα καλής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-τοπικής κοινωνίας, για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και για μια από κοινού υλοποίηση προγραμμάτων ευαισθητοποίησης και ανάπτυξης στρατηγικών πρόληψης και άμβλυνσης ανάλογων τάσεων σε όλους τους κοινωνικούς χώρους εκδήλωσής τους.

Ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον στοιχείο που αναδύθηκε κυρίως από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν οι εκπαιδευτικοί, είναι η *αίσθηση ακύρωσης του ρόλου* τους και μειωμένης αποτελεσματικότητας ως προς τις παιδαγωγικές και διδακτικές απαιτήσεις που προβάλλονται στις πολιτισμικά μεικτές τάξεις. Νιώθουν έντονη ματαιότητα, αμηχανία και απογοήτευση από την περιρρέουσα ατμόσφαιρα, αλλά και από τη δική τους παιδαγωγική αποτελεσματικότητα. Οι δάσκαλοι μοιάζουν λοιπόν «απαξιωμένοι» μέσα στον ίδιο το ρόλο τους, αποδυναμωμένοι από ενδογενείς παραμέτρους και εξωγενείς πιέσεις, ελλείψεις και παραλείψεις, (κατάρτιση, επιμόρφωση, αναλυτικό πρόγραμμα, γονείς, ...) που τους εγκλωβίζουν σε πλήθος αντιφάσεων και αυτοαναιρέσεων, ενώ τους στερούν τελικά τη δυνατότητα ανάληψης δυναμικού ρόλου διαπολιτισμικά προσανατολισμένου (Παπακωνσταντίνου Π., 1997, 21).

Ως ενδεικτικό παράδειγμα θα αναφέρουμε την αντίφαση που καταγράψαμε ανάμεσα στη διατυπωμένη άποψη τους σχετικά με την πρωταρχική ανάγκη εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς και στις πρακτικές διδασκαλίας που αξιοποιούνταν τελικά, οι οποίες δημιουργούσαν λίγες ευκαιρίες για επικοινωνιακή αλληλεπίδραση, ενεργό συμμετοχή στο μάθημα και εξοικείωση με τη δεύτερη γλώσσα, γεγονός που ουσιαστικά αναιρεί τη στοχοθεσία περί γλωσσικής κατάρτισης. Γιατί πως είναι άραγε δυνατόν να καταρτιστούν γλωσσικά τα παιδιά αν μέσα στο μάθημα είτε αποκλείονται διαρκώς από τις «ζώνες δράσης», δηλαδή από τη διαπροσωπική προφορική επικοινωνία, από τις κατεξοχήν διαδικασίες που αφορούν στη γλωσσική εκμάθηση, όπως η «Ανάγνωση» κυρίως για τις μικρότερες τάξεις, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις μειώνεται ο βαθμός δυσκολίας των εργασιών, ή δε συμμετέχουν σε συνθετότερες μαθησιακές δραστηριότητες που προαπαιτούν και αναπτύσσουν τη γλωσσική ικανότητα, για παράδειγμα οι λεξιλογικές και νοηματικές/ερμηνευτικές ασκήσεις; (Cummins J., 1999, 207).

Ειδικά για την αξία της «Ανάγνωσης», είναι αξιοσημείωτη η αναφορά του Cummins (1999, 125-126) ο οποίος την θεωρεί «πηγή εισερχόμενης πληροφορίας» (input) που επιταχύνει τη μορφωτική ανάπτυξη των μαθητών και συμβάλλει να αποκτήσουν πρόσβαση στη γλώσσα του κειμένου, μια γλώσσα διαφορετική, συνθετότερη από αυτή της διαπροσωπικής επικοινωνίας, που η κατάκτησή της αποτελεί προϋπόθεση ακαδημαϊκής προόδου.

Χαρακτηριστική ήταν και η αντίφαση λόγου και πράξης σχετικά με την αξιοποίηση της συνεργατικής μάθησης. Στην πρώτη τάξη ενώ υποστηρίχθηκε η λειτουργικότητα της μεθόδου σε περιπτώσεις πολυεπίπεδων τμημάτων, όμως η αμηχανία για την αποτελεσματικότητά της απομάκρυνε τις δασκάλες από την έμπρακτη εφαρμογή.

Θα μπορούσαμε στο σημείο αυτό να σχολιάσουμε συμπερασματικά ότι τα παραπάνω επιβεβαιώνουν ουσιαστικά τον προβληματισμό που έχει ήδη έχει αρχίσει να αναπτύσσεται, σχετικά με τους αργούς ρυθμούς αλλαγής παραδείγματος στο ελληνικό σχολείο, μολονότι οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες διαβιούν ήδη μακρό χρονικό διάστημα στην Ελλάδα και η ελληνική πολιτεία λαμβάνει θεσμικά μέτρα για την εκπαίδευσή τους, με χαρακτηριστικότερο το νόμο 2413/96. Θεωρητικά, λοιπόν, τίθεται ο πυρήνας για τη διαπολιτισμοποίηση της ελληνικής εκπαίδευσης, φαίνεται όμως ότι στην πράξη υπάρχουν παράγοντες, όπως αυτοί που προαναφέρθηκαν – εκπαιδευτικός, γηγενείς γονείς, διοίκηση της εκπαίδευσης, αναλυτικό πρόγραμμα

κ.τ.λ.-, που λειτουργούν ως «φορείς αντίστασης», καθώς τροχοπεδούν τη μετάβαση από τη λογική της ομοιογένειας που υπηρετείται από το μονοπολιτισμικό/μονόγλωσσο πρόγραμμα διδασκαλίας, σε μια πολιτισμικά πλουραλιστική μαθησιακή διαδικασία, όπου η ετερότητα δε συνιστά απειλητική δύναμη, αλλά πεδίο προώθησης της αλληλεπίδρασης και του αλληλοεμπλουτισμού των πολιτισμικών ομάδων μέσω της ανταλλαγής και της κατάθεσης των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών κεφαλαίων που φέρουν οι μαθητές (Δαμανάκης Μ., 2000, 7).

Αναφέραμε ήδη αρκετούς παράγοντες που λειτουργούν ως εστίες πίεσης, που επηρεάζουν το διδακτικό έργο και διαμορφώνουν τη συνολική εικόνα του εκπαιδευτικού μέσα στην πολυεθνική τάξη. Ωστόσο κρίνουμε απαραίτητο για την απόδοση μιας πληρέστερης εικόνας της πραγματικότητας, όπως την προσεγγίσαμε μέσω της εμπειρικής έρευνας, να επισημάνουμε και εκείνες τις περιπτώσεις όπου η εκπαιδευτική αντίδραση είχε στοιχεία διαφοροποίησης και αισιοδοξίας. Έχουμε, λοιπόν, καταγραφές όπου οι δάσκαλοι προχώρησαν σε ειλικρινή αυτοκριτική, έδειξαν ότι μπορούν να δράσουν καταλυτικά, ότι έχουν τη δυνατότητα να εξασφαλίσουν κάποια περιθώρια αυτενέργειας, καθώς μπορούν να ερμηνεύουν ποικιλότητα τις υποδείξεις και τις κατευθύνσεις της πολιτείας, τις λοιπές πιέσεις, τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών, και να τα αντιλαμβάνονται μέσα από ένα προσωπικό πρίσμα, προσδίδοντας έτσι το δικό τους στίγμα στην όλη διαδικασία. –ανάλογα παραδείγματα έχουμε ήδη καταγράψει στην ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης και της συνέντευξης-.

Παρατηρούμε δηλαδή ότι οι παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί, αποτελούν πλαίσια εργασίας που η τελική μορφή υλοποίησης και η αποτελεσματικότητά τους, συνδέονται με τον τρόπο που τα εφαρμόζουν, με το θεωρητικό σκεπτικό που τα υποστηρίζουν και την ευρύτερη οργάνωση της αλληλεπίδρασης στην τάξη. Η επιλογή τους δηλαδή δε διαμορφώνει αυτόματα τη μορφή και την ποιότητα της διδακτικής πράξης, αλλά έχει καθοριστικό ρόλο το ερμηνευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κάθε εκπαιδευτικός θα τις εφαρμόσει. Είδαμε για παράδειγμα τη διαφοροποίηση μεταξύ τους όσον αφορά στη μεθόδευση και εφαρμογή της εξατομικευμένης, εξαπλουστευμένης εργασίας των αλλοδαπών, στην οργάνωση της συνεργατικής μάθησης, στη χωροθετική διάταξη των τμημάτων κ.τ.λ.. Οι προσεγγίσεις τους ως προς την εξατομίκευση συγκεκριμένα, ταλαντεύονταν ανάμεσα στην πλήρη εγκατάλειψη και τον αποκλεισμό των μαθητών από τις «ζώνες

δράσης», στη σταθερή μείωση των διδακτικών απαιτήσεων από αυτούς, στη διαφοροποίηση της εργασίας τους, στην παροχή επιπλέον βοήθειας, υποστήριξης, ενθάρρυνσης κ.τ.λ..(βλέπε αναλυτικά στην παρουσίαση των δεδομένων της παρατήρησης)

Επίλογος

«... τελικά όλα ξεκινάνε από το δάσκαλο...»

Σ' αυτά τα λόγια της εκπαιδευτικού συμπυκνώνεται ο βασικός προβληματισμός αυτής της εργασίας, που θέτει τον παιδαγωγό στον πυρήνα της μαθησιακής εμπειρίας, μέσα σε μια ανθρώπινη, διαπροσωπική σχέση, στο πλαίσιο της οποίας έχει περιθώρια προσωπικού προσδιορισμού του ρόλου του ως προς την εθνοπολιτισμική ετερότητα, τη στοχοθεσία και τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πράξης. Οι έστω αποσπασματικές προσπάθειες αντίστασης στην κατεστημένη, αφομοιωτική λογική της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, που καταγράφηκαν κατά την εμπειρική έρευνα, μοιάζουν με ένα μικρό φως στο βάθος του «σχολικού τούνελ» και αποτελούν ελπιδοφόρα σημεία για τις μελλοντικές εξελίξεις στο εκπαιδευτικό τοπίο.

Ωστόσο, από μόνες τους οι όποιες ενθαρρυντικές πρωτοβουλίες των δασκάλων, στο βαθμό που αποτελούν εξαιρέσεις στο γενικό κανόνα, δεν αρκούν για να ατενίσουμε αισιόδοξα το ακαδημαϊκό μέλλον και τη μακροπρόθεσμη κοινωνικοποίηση των αλλοεθνών νέων στη χώρα μας. Ακόμη μεγαλύτερη γίνεται η ανησυχία για το τι μέλει γενέσθαι αν αναλογισθούμε το σύνολο των συνθηκών που όπως είδαμε δημιουργούν μάλλον αμφιθυμικές εντυπώσεις για όσα διαδραματίζονται στις σχολικές τάξεις. Ανάλογο σκεπτικισμό γεννούν η αντιφατικότητα και η διχοτομική φύση των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών καθώς και το θεωρητικό έλλειμμα τόσο των ίδιων όσο και του εκπαιδευτικού μηχανισμού στο σύνολό του. Κατανοούμε συνεπώς την αναγκαιότητα μιας ώριμης πολιτικής βούλησης και ενός μακροπρόθεσμου εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Το ζήτημα δεν τίθεται πλέον ως οργάνωση μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας για τους αλλοδαπούς που θα στοχεύει σε μια αφομοιωτικού τύπου προσαρμογή στην

κοινωνία υποδοχής, αλλά ως μια εναλλακτική εκπαιδευτική πρόταση που θα προωθεί την αναγνώριση, την αποδοχή και το σεβασμό των ποικίλων πολιτισμικών εκφράσεων, ώστε να γεφυρωθούν οι πιθανές αντιπαλότητες των κοινωνικών ομάδων που γεννούνται κυρίως από την ανισότητα των ευκαιριών ανάπτυξης και να επιτευχθεί η αρμονική συνύπαρξη τους μέσα σε ένα πλαίσιο ελευθερίας έκφρασης, αμοιβαιότητας, παροχής ισότιμων δυνατοτήτων ακαδημαϊκής και κοινωνικής ανέλιξης.

Ζητούμενο είναι η ύπαρξη ενός σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο τα εκπαιδευτικά αιτήματα των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, αλλά και γενικότερα η ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή θα βρουν τη θέση τους στο σχολικό γίγνεσθαι, θα μετακινηθούν από το περιθώριο και θα πάνε να θεωρούνται υπόθεση μεμονωμένων ή εξειδικευμένων εκπαιδευτικών.

Καθώς όλες αυτές οι αλλαγές υλοποιούμενες καταλήγουν σε διδακτική πράξη στην οποία πρωταγωνιστικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, προβάλλει το αίτημα για τη διαμόρφωση ενός διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού «προφίλ» με κύριο χαρακτηριστικό την «ενδυνάμωσή» του παιδαγωγού. Η δύναμη του εκπαιδευτικού θα αντλείται από την καταξίωση και την αίσθηση προσωπικής ικανοποίησης που του εξασφαλίζει αφενός η θεωρητική και πρακτική κατάρτιση/επιμόρφωση σε γενικά εκπαιδευτικά θέματα και ειδικότερα σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας και διγλωσσίας, η αποτελεσματικότητα της δράσης του στο επικοινωνιακό πλαίσιο της πολυπολιτισμικής τάξης και αφετέρου η ενθάρρυνση, η υποστήριξη, η αναγνώριση του έργου του.

Ο εκπαιδευτικός στο όνομα της διαπολιτισμοποίησης των διδακτικών στόχων, των μεθόδων και γενικότερα της σχολικής ζωής, καλείται να αντιδράσει με ευελιξία, κριτικό στοχασμό, σκεπτικισμό και διαρκή εγρήγορση στις προκλήσεις της διδασκαλίας, να λαμβάνει προσωπικές εκπαιδευτικές αποφάσεις των οποίων θα αναλαμβάνει και την ευθύνη της αξιολόγησης. Ταυτόχρονα η αυτοκριτική του δε θα συνεπάγεται την ισοπεδωτική απαισιοδοξία και παραίτηση, αλλά θα τον οδηγεί σε ειλικρινή ενδοσκόπηση, επανεξέταση, αναθεώρηση και εξέλιξη των προηγούμενων και τωρινών διδακτικών-παιδαγωγικών επιλογών του.

Πρόκειται δηλαδή για τον επαναπροσδιορισμό του εκπαιδευτικού ρόλου από τους ίδιους τους παιδαγωγούς, που μεταφράζεται στην αντίληψη του διδακτικού έργου ως θεμελίωση ενός πλαισίου μάθησης για τους αλλοδαπούς όπου η διαφορετικότητα τους ενθαρρύνεται να εκφραστεί μέσα σε συνθήκες ενεργούς

συμμετοχής, οι οποίες ευνοούν ταυτόχρονα την αυτοεκτίμηση και τη θετική αίσθηση πολιτισμικής ταυτότητας. Πιο συγκεκριμένα αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν πως η διάθεση των μαθητών για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία δεν εξαρτάται μόνο από τις μορφωτικές-κοινωνικές προϋποθέσεις των παιδιών, αλλά και από το πώς οι ίδιοι οι δάσκαλοι προσδιορίζουν το ρόλο τους προς τους μαθητές, το είδος των στρατηγικών που προωθούν στην αλληλεπίδραση, κατά πόσο επιδεικνύουν σεβασμό στη διαφορετική πολιτισμική εμπειρία τους και αναγνωρίζουν την αξία της (Cummins J., 1999, 201). Συνειδητοποιούν επίσης ότι ο ρόλος τους δεν εξαντλείται στην τυπική, μηχανιστική υλοποίηση προγραμμάτων και «συνταγών διδασκαλίας», αλλά ότι η δυναμική της παρουσίας τους αναδεικνύεται μέσα στη διαπροσωπική επικοινωνία, στη σχέση αλληλεπίδρασης που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους.

Βιβλιογραφία**Ελληνόγλωσση**

- ΑΖΙΖΙ-ΚΑΛΑΤΖΗ Α., (1996): *Προκαταλήψεις και στερεότυπα Δημιουργία και αντιμετώπιση*, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα
- ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ Μ., (1998): *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα
- ΓΕΩΡΓΑΣ Δ, (1990): *Κοινωνική Ψυχολογία, τόμος Α΄*, Αθήνα
- ΓΕΩΡΓΑΣ Δ., ΠΑΠΑΣΤΥΛΙΑΝΟΥ Α., (1993): *Επιπολιτισμός Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα Ψυχολογικές διεργασίες προσαρμογής*, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α., (1999), *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση Επικοινωνία και κοινωνική ζωή στο σχολείο*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α., (2000): *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α., ΜΑΡΚΟΥ Γ., ΦΕΡΙΓΚ Μ., (1987): Η σχολική επανένταξη των παλιννοστούντων μαθητών, μια πρώτη προσέγγιση, στο περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 34 (σ. 35-36)
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α., ΜΑΡΚΟΥ Γ., (1984): *Σχολική Επανένταξη παλιννοστούντων μαθητών: προβλήματα και προοπτικές*, ΥΠΕΠΘ-UNESCO, Αθήνα
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α., ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ., ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., (1996): *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα
- CUMMINS J., (1999): *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ Μ., (1997): *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ Μ., (1993): Η εκπαίδευση στην “Ενωμένη” Ευρώπη, Πολιτικές και παιδαγωγικές διαστάσεις της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας, στο περ. *Τα εκπαιδευτικά*, 31-32/93 (σ.32-50)
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ Μ., (1989): Πολυπολιτισμική Διαπολιτισμική αγωγή Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές, στο περ. *Τα εκπαιδευτικά*, τ.16 (σ.75-87)
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ Μ., (2000): Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα, στο περ. *Επιστήμες Αγωγής*, τ. 1-3 (σ. 3-23)

- ΕΥΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΣ ΣΠ., (1998)_α: *Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, Ομάδα και η δυναμική της Ομάδες εργασίας Παρατήρηση Κοινωνιομετρική μέθοδος*, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- ΕΥΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΣ ΣΠ. (1998)_β: *Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- ΕΥΣΤΑΘΙΟΥ-ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΑΚΗ Μ., (1985): *Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη: Θεωρία του συστήματος N. A. Flanders και δοκιμαστική εφαρμογή του στην ελληνική εκπαίδευση*, εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη
- ΙΩΑΝΝΙΔΟΥ-JOHNSON Α., (1998): *Προκατάληψη ποιος, εγώ;* εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- ΚΑΪΛΑ Μ., (1999): *Ο εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης*, Αθήνα
- ΚΑΝΑΚΙΔΟΥ Ε., ΠΑΠΑΓΙΑΝΝΗ Β., (1997): *Διαπολιτισμική αγωγή*, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- ΚΑΝΑΚΗΣ Ι., (1987): *Η οργάνωση της διδασκαλίας μάθησης με ομάδες εργασίας*, Αθήνα
- ΚΑΤΣΙΚΑΣ Χ., ΠΟΛΙΤΟΥ Ε., (1999): *Εκτός τάξης το διαφορετικό*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα
- ΚΑΨΑΛΗΣ Α., (2000): *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη
- ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ Φ., (1999)_α: *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα
- ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ Φ., (1999)_β: *Σχολική αποτυχία: Μια ένδειξη της παθολογίας του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος και μια δυνατότητα υπέρβασης του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαιδευτική πράξη, στο Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός, Αιτίες, συνέπειες, αντιμετώπιση*, Εισήγηση στο Η΄ διεθνές επιστημονικό συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας, Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα (πρακτικά του συνεδρίου)
- ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ Α., (1990): *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*, εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα
- ΚΥΡΙΑΖΗ Ν., (1998): *Η κοινωνιολογική έρευνα*, Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις, Αθήνα
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Χ., (1998): *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Χ., (1994): *Παιδαγωγική θεωρία και πράξη Το σχολείο ως*

γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν, εκδόσεις Σμυρνιωτάκη, Αθήνα

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Χ., (1998): *Ο ρόλος της ερώτησης στην εκπαιδευτική πράξη*, Εισήγηση στο 1^ο πανελλήνιο συνέδριο, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Ναύπακτος (πρακτικά του συνεδρίου)

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΗΣ Θ., (1997): *Κοινωνιολογία του σχολείου και της σχολικής τάξης*, εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη

ΜΑΡΚΟΥ Γ., (1995): *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, Αθήνα

ΜΑΡΚΟΥ Γ., (1996)_α: *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα

ΜΑΡΚΟΥ Γ., (1996)_β: *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα

ΜΑΡΚΟΥ Γ., (1997): *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, μια εναλλακτική πρόταση*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα

ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ., (1997): *Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία*, εκδόσεις Σύγχρονη εκπαίδευση, Αθήνα

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Η, (2001): *Η σχολική τάξη, Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*, τόμος Α', Αθήνα

MODGIL S., VERMA G., MALLICK K., (1997): *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση προβληματισμοί-προοπτικές*, επιμ. Ζώνιου-Σιδέρη Α., Χαράμης Π., εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

MISHLER E., (1996): *Συνέντευξη έρευνας*, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

ΜΙΤΙΛΗΣ Α., (1998): *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη Μια σχέση αλληλεπίδρασης*, εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα

ΜΠΑΣΕΤΑΣ Κ., (1999): *Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις στους μαθητές*, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα

ΜΠΕΛΛΑΣ Θ., (1985): *Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής*, εκδόσεις Επικαιρότητα Αθήνα

ΜΠΕΛΛΑΣ Θ., (1991): *Παρατήρηση στο: Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, τ.7^{ος}, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

- ΜΠΟΜΠΑΣ Λ., (1996): Σκιαγραφώντας το «σχολικό» των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα : στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης, στο περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 86 (σ. 47-56)
- ΜΠΟΜΠΑΣ Λ., (1994): *Για την εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα—μικρής κλίμακας εμπειρική έρευνα*, Αθήνα
- ΜΠΟΝΙΔΗΣ Κ., ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ Ε., (1997): *Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης—το παράδειγμα της Ελλάδας*, στο *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: τάσεις και προοπτικές*, Εισήγηση στο Ζ' διεθνές συνέδριο, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα (πρακτικά συνεδρίου)
- ΜΟΥΣΟΥΡΟΥ Λ., (1991): *Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα
- ΜΥΛΩΝΑΣ Θ., ΔΗΜΗΤΡΙΑΔΗ Α., (1999): *Από την ανισότητα απέναντι στο σχολείο στον αποκλεισμό μέσα στην τάξη*, Εισήγηση στο Ζ' διεθνές συνέδριο, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα (πρακτικά συνεδρίου)
- ΝΑΥΡΙΔΗΣ ΚΛ., (1994): *Κλινική κοινωνική ψυχολογία*, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα
- ΝΙΚΟΛΑΟΥ Γ., (1999): *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράση των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*, Αθήνα, (διδακτορική διατριβή)
- ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ Β., (1999): *Παρατήρηση διδασκαλίας Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*, εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη
- POSTIC Μ., (1995): *Η μορφωτική σχέση*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα
- ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Θ., ΔΕΛΛΑΣΟΥΔΑΣ Λ., (1995): *Η προβληματική της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας Πρόταση αντιμετώπισης του προβλήματος*, Εισήγηση στο Ζ' διεθνές συνέδριο, Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη Τάσεις και προοπτικές, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα (πρακτικά συνεδρίου)
- ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., (1997): *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και παιδαγωγικές πρακτικές*, στο περ. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τ.19 (σ. 20-22)
- ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ Ι., (1983): *Κοινωνιολογία της σχολικής τάξης : Οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου μαθητών ως βασική μορφή εσωτερικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης*, στο περ. *Συνάντηση*, τ.1 (σ.67-83)
- ΤΖΑΡΤΖΑΚΗ-ΓΚΟΥΝΤΡΑ ΑΙ., (1995): *Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και οι*

επιδόσεις των μαθητών, στο περ. *Νέα Παιδεία*, τ.74 (σ.101-120)

ΤΣΙΠΛΗΤΑΡΗΣ Α., (1996): *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*, εκδόσεις «Περιβολάκι», Αθήνα

ΦΡΕΙΔΕΡΙΚΟΥ Α., ΦΟΛΕΡΟΥ-ΤΣΕΡΟΥΛΗ Φ., (1991): *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*, εκδόσεις Ύψιλον, Αθήνα

ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ Κ., (2000): *Βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα

Ξενόγλωσση

BORICH G., TOMBARI M., (1995): *Educational psychology A contemporary approach. With free sample chapter of study guide*, publisher Harpercollins College Div

CHISHOLM I., (1994): Preparing teachers for multicultural classrooms, in: *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, v 14 (p.43-68)

COLLNICK D., CHINN PH., (1994): *Multicultural education in a pluralistic society*, Merrill, Macmillan College Publishing Company, New York

COTTON K., (χ.χ.): *Fostering Intercultural Harmony in Schools: Research Finding*, Topical Synthesis #7, Northwest Reginal Educational Laboratory (www.nwrel.org/scpd/sirs/index.html)

DIAZ C., (1992): *Multicultural education for the 21st century*, Washington, DC: National Education association of the United States,

GOTTFREDSON D., MARCINIAK E., (1995): Increasing teacher expectations for student achievement, in: *The journal of educational research*, v 88 (p.155-63)

LAHDENPERA P., (1996): An analysis of internationalization and intercultural outlook in Swedish teacher education, in *European Journal of Intercultural Studies*, v7, no 2 (p.24-33)

LAHDENPERA P., (1996): Intercultural Learning in a Multicultural Society, in *European Journal of Intercultural Studies*, v7, no 2 (p.12-15)

MYERS C., MYERS L., (1995): *The professional educator A new introduction to teaching and schools*, Wadsworth Publishing Company, U.S.A. (p.106-111)

OBIAKOR F., (1999): Teacher expectations of minority exceptional learners: Impact on “accuracy” of self-concepts, in *Exceptional Children*, v66, no 1 (p. 39-53)

- RAMPAU E., SINGH M., DIDYK J., (1984): The relationship between academic achievement, Self-concept, Creativity and Teacher Expectations in a Northern Manitoba School, in: *The Alberta Journal of Educational Research*, 30 (p. 213-223)
- PROCTOR P., (1984): Teacher expectations: A model for school improvement, in: *The Elementary School Journal*, 84 (p.469-481)
- RIGAS A. B., (1999): Towards an understanding of the professional needs of teachers working with refugee children, in *Education of ethnic minorities: Unity and Diversity*, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- SIROTA R., (1988): *L'école primaire au quotidien*, P.U.F, Paris
- SLEETER CH., GRANT C., (1999): *Making choices for multicultural education Five approaches to race, class and gender*, 3th ed. Prentice Hall, Inc. Upper Saddle River N.J.
- WOODROW D., VERMA G., TRINDADA M., GAMPANI G., BAGLEY C., (1997): *Intercultural Education: Theories, Policies and Practice*, published by: Ashgate Publishing Ltd
- WOOLFOLK A., (1998): *Educational Psychology*, 7th ed. Allyn and Bacon, U.S.A.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1^ο**Παρατήρηση διδασκαλίας****Τμήμα Α₁****1^η διδασκαλία**

(8.50) Αρχίζουν το μάθημα με την ανάγνωση του κειμένου, η δασκάλα ορίζει τους μαθητές που διαβάζουν. Κάθε φορά που τελειώνουν την ανάγνωση επιβραβεύει την προσπάθεια τους «μπράβο», «ωραία». Όταν διαβάζει ο Βαγγέλης (αλλοδαπός) τον βοηθάει και τον διορθώνει στην προφορά των λέξεων, τον επαινεί όπως και τους υπόλοιπους μαθητές «ωραία». Συνεχίζει η Λία (αλλοδαπή) την επαινεί «πολύ ωραία», και η Νάντια, (αλλοδαπή) που δυσκολεύεται, συλλαβίζει και η δασκάλα την βοηθά, την ενθαρρύνει και την επαινεί. Διαβάζουν όλα τα παιδιά και η δασκάλα συνοδεύει κάθε φορά με διορθώσεις, ενθάρρυνση, έπαινο.

(9.06) Η δασκάλα θέτει μια ερώτηση για τα άρθρα –έλεγχος του προηγούμενου μαθήματος- απαντά η Λία η δασκάλα δε σχολιάζει. Στη συνέχεια η δασκάλα καλεί τα παιδιά να διαβάσουν τον τίτλο του μαθήματος σηκώνουν τα χέρια, διαβάζουν εναλλάξ και τα επαινεί. Αρχίζουν να συζητούν για τα μουσικά όργανα και τη μουσική χωρίς όμως να συμμετέχουν οι αλλοδαποί μαθητές στο διάλογο αυτό, ούτε και η δασκάλα προσπαθεί να τους ενσωματώσει.

(9.20) Προσπαθεί να διαβάσει η Νάντια, δυσκολεύεται η δασκάλα βρίσκεται δίπλα της και τη βοηθάει, την ενθαρρύνει, επαινεί. Αλλάζει θέση το Βαγγέλη γιατί μιλάει, συνεχίζουν την ανάγνωση και την κουβέντα για προσωπικές τους εμπειρίες, κατορθώματα, ενώ η δασκάλα προσπαθεί να ενσωματώσει στη διαδικασία και το Βαγγέλη ζητώντας του να μιλήσει.

Μεσολαβεί το διάλειμμα και έπειτα συνεχίζουν τη Γλώσσα. Τα παιδιά διαβάζουν τις λέξεις από τη φωτοτυπία και γράφουν, ο Βαγγέλης ζητά τη βοήθεια της δασκάλας, εκείνη τον πλησιάζει και του εξηγεί και στη συνέχεια στέκεται δίπλα στο Γιώργο (αλλοδαπός) και τον βοηθά να αρχίσει να γράφει, τον επαινεί «μπράβο». Ο μαθητής συνεχίζει να γράφει μόνος του, την ίδια στιγμή η υπόλοιπη τάξη δουλεύει πάνω στις φωτοτυπίες ατομικά, ενώ η Νάντια με καθυστέρηση αρχίζει τώρα τη φωτοτυπία μετά από τις εξηγήσεις της δασκάλας. Η δασκάλα μετακινείται ανάμεσα στα θρανία και βοηθά, εξηγεί, επαινεί. Απευθύνεται και στο Γιώργο (αλλοδαπός) του εξηγεί, διορθώνει, επιβραβεύει «μπράβο Γιώργο άριστα, υπέροχα».

(11.07) Αρχίζουν τα μαθηματικά μπαίνουν σε νέα ενότητα στον αριθμό 7. Η δασκάλα σηκώνει όρθιους 7 μαθητές (αγόρια ανάμεσα τους και τους αλλοδαπούς Βαγγέλη και Γιώργο) ενώ οι υπόλοιποι κάνουν σχηματισμούς-πράξεις ώστε να βρουν τον αριθμό 7, όλες οι προτάσεις ακούγονται και πραγματοποιούνται ακόμη και οι λανθασμένες. Τα παιδιά είναι γελαστά, συμμετέχουν με ευχαρίστηση, δείχνουν να χαίρονται. Στη συνέχεια επιστρέφουν όλοι στις θέσεις και αρχίζουν να κάνουν τις ασκήσεις τους πάνω στη φωτοτυπία (λύνουν ασκήσεις που έχουν αποτέλεσμα τον αριθμό 7). Οι αλλοδαποί μαθητές ανάμεσα τους και ο Γιώργος δουλεύουν με σχετική ευκολία τις ασκήσεις των μαθηματικών.

2^η διδασκαλία

Στην αρχή του μαθήματος οι Νάντια (αλλοδαπή) και η Κατερίνα φέρνουν στη δασκάλα τις ζωγραφιές που της είχαν υποσχεθεί από την προηγούμενη μέρα, εκείνη τις επαινεί. Οι μαθητές ετοιμάζονται για την ορθογραφία τους, γίνεται μια διακοπή και η δασκάλα τους εξηγεί πώς να ντύνονται για να μην κρυώσουν, επιστρέφει από την τουαλέτα η Νάντια και ξεκινούν να γράφουν (ώρα 8.36). Κάνει ερωτήσεις όπως «τι γένος είναι το κορίτσι;», «ποια λεξούλα θα μπει εδώ;», περιμένει την απάντηση από τη Λία, (αλλοδαπή) η οποία δυσκολεύεται, η δασκάλα τη βοηθά, την περιμένει, αλλά τελικά δίνει την απάντηση ο Νίκος. Η δασκάλα πλησιάζει το Βαγγέλη (αλλοδαπός), τον ρωτάει για τη λέξη που πρέπει να συμπληρώσει στο κενό, εκείνος δυσκολεύεται, τον βοηθάει, επιμένει μέχρι να δώσει τελικά ο μαθητής τη σωστή απάντηση.

Ωρα 8.47 ξεκινούν την ανάγνωση διαδοχικά 1^{ος} ο Βαγγέλης, (αλλοδαπός) η δασκάλα βρίσκεται δίπλα του, τον παρακολουθεί, σε ήπιους τόνους του ζητά να διαβάσει το μάθημα περισσότερες φορές, ακολουθεί η Εβελίνα και η Νάντια (αλλοδαπή) την οποία ρωτά «πόσες φορές διάβασες το μάθημα;» και πολύ σιγά και ήπια τη συμβουλεύει να το διαβάσει αύριο 10 φορές. Ο Γιώργος (αλλοδαπός) δε συμμετέχει καθόλου. Στη συνέχεια κάνει ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου στις οποίες δε δίνουν απάντηση συχνά η Νάντια και ο Βαγγέλης ενώ η δασκάλα τους απευθύνει το λόγο. Μεσολαβεί το διάλειμμα και συνεχίζουν τη Γλώσσα (ώρα 10.10). Ο Χρήστος απαντά στην άσκηση λέγοντας «ζυπνώ, ζυπνητήρι», ενώ η Νάντια παρεμβαίνει αυθόρμητα για να μιλήσει για τη μαμά της που ζυπνά το πρωί και

πηγαίνει στη δουλειά –σε μια βιοτεχνία στα Χανιά-, η δασκάλα ακούει με προσοχή, συμπληρώνει με σχόλια. (...)

Ο Βαγγέλης κάνει ασκήσεις γυμναστικής με τα χέρια του και κάποιοι συμμαθητές του γελούν μαζί του, η δασκάλα το εξηγεί λέγοντας ότι «ο Βαγγέλης κάνει προθέρμανση για το επόμενο μάθημα». Τα παιδιά χαλαρώνουν και λένε πως θέλουν να το κάνουν και αυτά ενώ η δασκάλα συμπληρώνει «σε όλους μας χρειάζεται το ζέσταμα». (...)

Συνεχίζουν να δουλεύουν τις λέξεις πάνω στη φωτοτυπία η Λία (αλλοδαπή) ζητά εξηγήσεις η δασκάλα ανταποκρίνεται θετικά, ο Βαγγέλης ζητά για πολλοστή φορά να πάει στην τουαλέτα, η δασκάλα του το επιτρέπει αλλά τον επιπλήττει έντονα, απειλεί ότι δε θα τον αφήσει άλλη φορά «γιατί το κάνει συστηματικά». (...) Μεσολαβεί το διάλειμμα και η δασκάλα βρίσκεται στην τάξη μαζί με το Βαγγέλη, τη Νάντια και την Κατερίνα και δύο ακόμη μαθητές τους οποίους βοηθά να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους. (...)

Τμήμα Α₂

1^η διδασκαλία

Ωρα 2.05 Η δασκάλα αρχίζει να υπαγορεύει στα παιδιά την ορθογραφία, τα παιδιά γράφουν ενώ εκείνη κινείται μέσα στην αίθουσα ανάμεσα στα θρανία τους και τα παρατηρεί ή τα βοηθά όταν κρίνει εκείνη ότι το χρειάζονται. Σταματά μπροστά στον Κύριλλο και σημειώνει στο τετράδιο του τα γράμματα που μαθαίνει, τον βοηθά να αρχίσει την αντιγραφή των γραμμάτων που του σημειώνει.

Ωρα 2.15 Οι μαθητές αρχίζουν την ανάγνωση ενώ ο Αντώνης και ο Κύριλλος (αλλοδαποί μαθητές) δεν έχουν ακόμη ολοκληρώσει την ορθογραφία, συνεχίζουν να γράφουν όσο η υπόλοιπη τάξη διαβάζει. Η δασκάλα καθορίζει τη σειρά της ανάγνωσης, βρίσκεται κοντά στα παιδιά που διαβάζουν, τους δείχνει με τις σειρές πάνω στο βιβλίο και τα επιβραβεύει «μπράβο». Αφού έχουν ήδη κάνει ανάγνωση τέσσερα παιδιά, πλησιάζει τον Αντώνη και σημειώνει πάνω στο τετράδιο του, ο οποίος συνεχίζει να προσπαθεί την ορθογραφία όσο οι γηγενείς συμμαθητές του κάνουν ανάγνωση.

Εναλλάσσονται οι μαθητές στην ανάγνωση, δίνει το λόγο στη Μαρίνα (τσιγγάνα μαθήτρια) ρωτώντας «που είμαστε;» η μαθήτρια διαβάζει με δυσκολία, ενώ

ταυτόχρονα πλησιάζει τον Κύριλλο που την καλεί και επανέρχεται στη Μαρίνα ζητώντας να σταματήσει λέγοντας της «άστο».

Στη συνέχεια απευθύνει στην τάξη ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου στις οποίες δίνει το λόγο στην Πολύμνια, στην Άρτεμη, στη Ναταλία και το Στέλιο, ο οποίος απαντά μετά από την υποβοήθηση της δασκάλας. Αναθέτει στον Ανδρέα να κλίνει το ρήμα «είμαι» και στο ά πληθυντικό πρόσωπο σταματά, δυσκολεύεται και παρεμβαίνει αυθόρμητα ο Κύριλλος δίνοντας το σωστό τύπο «είμαστε». Ο Ανδρέας ολοκληρώνει την κλίση του ρήματος και ρωτά τη δασκάλα «μα κυρία πως το ξέρει ο Κύριλλος;» και εκείνη του απαντά «γιατί να μην το ξέρει;» και παρακινεί τα παιδιά να περάσουν σε άλλο συνδυασμό ασκήσεων. (...)

(2.35) Η δασκάλα διαβάζει το μάθημα ενώ ο Κύριλλος δεν έχει ανοίξει ακόμη το βιβλίο του, συνεχίζει να γράφει την ορθογραφία. Οι μαθητές διαβάζουν λέξεις από το βιβλίο και τονίζουν, η δασκάλα σημειώνει νέες λέξεις στο τετράδιο του Κύριλλου, οι συμμαθητές του γράφουν λέξεις στο τετράδιο τους και προσπαθούν να τις τονίσουν σωστά. Ο Αντώνης κοιτάζει τριγύρω, σβήνει, η δασκάλα δεν περνάει από τη θέση του να δει το γραπτό του. Δίνει εντολή στην τάξη για νέα άσκηση, να γράψουν το «εσύ έχεις», προχωρεί ανάμεσα στα παιδιά και τους δείχνει, τα βοηθά, τα παρακινεί να δουλεύουν, επιμένει στην Πολύμνια, στη Μαρίνα, στην Άρτεμη, τη Στέλλα, τον Ανδρέα, δίνει νέα εντολή «όποιος τελειώνει, λέξεις καρτέλας», παρατηρεί την Ξένια γιατί δε δουλεύει και την παρακινεί να προσπαθήσει. (...)

Στη συνέχεια κάθεται στην έδρα και διορθώνει τα τετράδια που πηγαίνουν οι μαθητές, ενώ έπειτα συνεχίζουν τις λέξεις στην καρτέλα. Ο Αντώνης και ο Κύριλλος δεν έδωσαν τα τετράδια τους για διόρθωση.

Ωρα 3.05 ο Κύριλλος πηγαίνει το τετράδιο του για διόρθωση και η δασκάλα επιβραβεύει «μπράβο Κύριλλε», ρωτά την τάξη «τελειώσαμε;» ο Αντώνης απαντά «όχι» και συνεχίζει να γράφει για δύο λεπτά ακόμη, ολοκληρώνει και πάει για τη διόρθωση. Η δασκάλα βοηθά την Άρτεμη να ολοκληρώσει και αρχίζει την παράδοση της προσωπικής αντωνυμίας γράφοντας την στον πίνακα και παρακινώντας τους μαθητές να την αντιγράψουν.

Ωρα 3.24 παραινεί τον Αντώνη να αντιγράψει από τον πίνακα και ελέγχει τα τετράδια όσων γράφουν μέχρι την ώρα του διαλείμματος.

2^η διδασκαλία

Ωρα 9.06 Στο μάθημα της Γλώσσας, οι μαθητές γράφουν τις λέξεις στην καρτέλα, και ένας ένας όταν ολοκληρώνουν πηγαίνουν στην έδρα για τη διόρθωση από τη δασκάλα, η οποία παρατηρεί συχνά την Άρτεμη γιατί δε γράφει γρήγορα και κοιτάζει τριγύρω. Στους μαθητές που πηγαίνουν τα τετράδια τους κάνει παρατηρήσεις και δίνει νέες εντολές για άσκηση. Δεν επιβραβεύει κανένα, μόνο εξηγεί, παρακινεί να γράφουν, ενώ μετακινείται ανάμεσα στα θρανία των παιδιών. Δείχνει το τετράδιο του και ο Αντώνης αλλά η δασκάλα τον προσπερνά χωρίς σχόλιο, ρίχνοντας μόνο μια βιαστική ματιά. (...)

Ωρα 9.25 Ο μαθητής σε λίγο λέει «*κυρία τέλειωσα*», αλλά η δασκάλα απευθύνεται σε άλλους, ο μαθητής επαναλαμβάνει «*κυρία θα μου δώσεις και μένα αυτό;*» (είναι η νέα φωτοτυπία που μοιράστηκε στην τάξη), όμως η δασκάλα δεν απαντά αμέσως, στρέφεται πρώτα σε δύο άλλους μαθητές (γηγενείς) τους οποίους βοηθά και σχολιάζει τη δουλειά τους. Τότε του ζητάει να ανοίξει το τετράδιο του και εκείνος ρωτά «*ποιο; αυτό που γράφουμε εδώ;*» εκείνη δεν απαντά παρά στρέφεται σε άλλους μαθητές που ζητούν τη βοήθεια της ή απλώς ελέγχει την εργασία τους. Ο Αντώνης ακόμη περιμένει χωρίς να δουλεύει, ενώ η δασκάλα απευθύνεται στην υπόλοιπη τάξη για κινητοποίηση ή για έλεγχο της εργασίας. Ωρα 9.40 Η δασκάλα κοιτάει το τετράδιο του Αντώνη, του γράφει τις ασκήσεις των μαθηματικών και ο μαθητής αρχίζει να λύνει τις ασκήσεις. (ακολουθεί το διάλειμμα)

Ωρα 10.10 Αρχίζουν τα μαθηματικά, ο Αντώνης δείχνει το τετράδιο του στη δασκάλα, αλλά εκείνη δε σχολιάζει, ο μαθητής συνεχίζει να λύνει ασκήσεις μετρώντας με τα δάχτυλα του. Η δασκάλα δίνει οδηγίες και εξηγήσεις για τις ασκήσεις στην υπόλοιπη τάξη (...) και παρακινεί τον Κύριλλο να βγάλει το σωστό βιβλίο, ενώ συνεχίζει να διορθώνει τους γηγενείς μαθητές που γράφουν. Λύνουν ένα πρόβλημα και ζητάει «*πόσα είναι τα κορίτσια;*» δίνει την ορθή απάντηση ο Αντώνης, η δασκάλα δε σχολιάζει, δίνει την απάντηση ξανά η Πολύμνια και τότε συνεχίζουν.(...)

Σε επόμενη ερώτηση «*ποια είναι τα πολλά;*» δίνει και πάλι ο Αντώνης την ορθή απάντηση αλλά η δασκάλα δε σχολιάζει. Προχωράει ανάμεσα στα παιδιά και ελέγχει τα τετράδια, δίνει οδηγίες, διορθώνει, και απευθύνεται στον Κύριλλο «*γράφε*», ελέγχει τον Αντώνη και τον επαινεί «*μπράβο*» για τις ασκήσεις που λύνει στο τετράδιο του. Σε νέα άσκηση πάλι δίνει απάντηση ο Αντώνης, και λέει «*γράψτε λοιπόν*», τους παρακινεί να ολοκληρώσουν. Ο Αντώνης ανακοινώνει πως έχει

τελειώσει εκείνη δε σχολιάζει, δεν κοιτάζει το τετράδιο του. Στην επόμενη άσκηση ρωτά τον Ανδρέα και μετά τον Αντώνη, του δείχνει την εικόνα, τον περιμένει να απαντήσει, επιμένει να της δώσει την ορθή απάντηση.(...)

(...) Η Πολύμνια λέει στη δασκάλα *«κυρία ο Κύριλλος μασάει τσίχλα»* και εκείνη ρωτά τον Κύριλλο με έντονη, δυνατή φωνή *«μασάς;»*, παρεμβαίνει ο Ανδρέας που απευθυνόμενος στο συμμαθητή του λέει *«άνοιξε το στόμα σου»*, ο Κύριλλος δεν αντιδρά, ούτε και ανοίγει το στόμα του όπως τον παρακίνησαν (...) συνεχίζουν το μάθημα χωρίς άλλο σχόλιο πάνω σ' αυτό.

Τμήμα ΣΤ₁

1^η διδασκαλία

Ο δάσκαλος βρίσκεται στην έδρα και τα παιδιά πηγαίνουν εκεί με τα τεστ που έχουν ήδη γράψει στη Γλώσσα για να τα διορθώσει, τους δίνει εξηγήσεις, για το πώς έπρεπε να γράψουν στις περιπτώσεις με λάθη, ενώ επαινεί τις ορθές απαντήσεις *«ωραία»*. Στη συνέχεια σηκώνονται οι μαθητές στον πίνακα για να διορθώσουν τις λέξεις που βρίσκονται εκεί, αρχίζει ο Γιώργος τον επαινεί *«ωραία, σωστά»*, έρχεται ο Δημήτρης (αλλοδαπός) και ο δάσκαλος τον ρωτά *«πως γράφεται η λέξη πιο;»* και του ζητά να διορθώσει, ακολουθούν άλλοι μαθητές. Σηκώνεται ο Βίκτωρ (αλλοδαπός) στην έδρα και κάνει ερώτηση στο δάσκαλο άσχετη με αυτά που κάνουν, εκείνος του εξηγεί ότι θα τα *«δούμε αυτά αργότερα»*. Στον πίνακα τώρα ο Ανδρέας να γράψει τη φράση *«πασίγνωστη φωνή»*, δυσκολεύεται στην ορθογραφία, κάνει λάθη, ο δάσκαλος ζητά εξηγήσεις και διόρθωση από το μαθητή ο οποίος δεν μπορεί να ανταποκριθεί, ο δάσκαλος ρωτά τελικά τον Παντελή που δίνει τη σωστή απάντηση.

Συνεχίζουν να πηγαίνουν στον πίνακα εναλλάξ οι μαθητές, ακολουθεί ο Βασίλης (αλλοδαπός) τον οποίο επαινεί ο δάσκαλος *«μπράβο σωστά»*, ακολουθεί ο Γιάννης, επαινείται και αυτός, η Μπριγκέλα (αλλοδαπή) γράφει σωστά τη φράση *«άθλιος καιρός»* χωρίς ο δάσκαλος να σχολιάσει, ακολουθούν άλλοι μαθητές, ξανά η Μπριγκέλα στον πίνακα, κάνει λάθη, παροτρύνεται από το δάσκαλο να διορθώσει, τη βοηθά η διπλανή της, τελικά τα καταφέρνει και επιβραβεύεται *«σωστά»*. Αφού μεσολαβούν πάλι κάποια παιδιά (γηγενείς) επανέρχεται στον πίνακα ο Βασίλης (αλλοδαπός) ο οποίος δυσκολεύεται, ζητά χρόνο να σκεφτεί και ο δάσκαλος τον παραχωρεί, ταυτόχρονα τον προτρέπει να προσπαθήσει, ο μαθητής διορθώνει μόνος τα λάθη του και επαινείται *«μπράβο»*. (...)

Ωρα 10.15 αρχίζουν το μάθημα της Ιστορίας, αφού πρώτα γίνονται συστάσεις στην ομάδα των Ανδρέα (αλλοδαπός), Παντελή (γηγενής), Βασίλη (αλλοδαπός), Βίκτωρ (αλλοδαπός) να τακτοποιηθούν στις θέσεις τους. Ο δάσκαλος ζητά από τους μαθητές να διαβάσουν κάποια κείμενα πηγών από το βιβλίο τους, σηκώνει το χέρι της και ξεκινά την ανάγνωση η Αργυρώ, συνεχίζει ο Βασίλης (αλλοδαπός), ο Ανδρέας (αλλοδαπός), ο Αλέξης. Ο δάσκαλος κάθε φορά τους επαινεί λέγοντας «μπράβο» μετά το τέλος της ανάγνωσης. Ο Ανδρέας ρωτά «τι ήταν ο Υψηλάντης;» «ήταν αλβανός κύριε;» και δίνει την απάντηση ο Αλέξης. Ο δάσκαλος κάνει ερωτήσεις πάνω στο κείμενο της πηγής που διαβάστηκε και απαντούν ο Παντελής, ο Αλέξης, η Μαρία (γηγενείς). (...)

Στη συνέχεια ο δάσκαλος απευθύνεται στο Βίκτωρ ο οποίος αδυνατεί να απαντήσει, ενώ τη σωστή απάντηση δίνει τελικά ο Γιάννης (γηγενής). Ο δάσκαλος παραπέμπει τα παιδιά στις πηγές και ζητάει να διαβάσει ο Βασίλης (αλλοδαπός), ο Βίκτωρ (αλλοδαπός), συνεχίζει ο Αλέξης (...).

Ο δάσκαλος ρωτά τους μαθητές «γιατί έγινε η ελληνική επανάσταση του 1821;» από τους μαθητές που σηκώνουν το χέρι δίνει το λόγο στο Γιάννη ο οποίος δεν απαντά, απευθύνεται στον Αλέξη που δίνει την ορθή απάντηση, οι αλλοδαποί δε ζητούν το λόγο. Ο Δημήτρης διαμαρτύρεται ότι δε βρίσκει το κείμενο, ενώ οι υπόλοιποι έχουν ήδη αρχίσει να διαβάζουν νέες πηγές. (...) Ο δάσκαλος ρωτά «ποιος ξέρει για τον Ουγκώ;» σηκώνει το χέρι του ο Παντελής, δίνει κάποια στοιχεία της απάντησης, προσπαθεί και ο Βίκτωρ (αλλοδαπός) αλλά δεν τα καταφέρνει, συνεχίζουν. (ώρα 10.55 διάλειμμα) (...)

2^η διδασκαλία

Οι μαθητές ετοιμάζονται για το μάθημα της Γεωγραφίας, ο δάσκαλος ζητάει κάποιος να πάει στον πίνακα. Σηκώνεται ο Βίκτωρ βρίσκει το χάρτη και επιστρέφει στη θέση του. Ο δάσκαλος παραδίδει δείχνοντας στο χάρτη τις περιοχές και στη συνέχεια ζητάει από τα παιδιά να έρχονται στο χάρτη να δείχνουν περιοχές. Ο Αλέξης στον πίνακα για να δείξει τις χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης, απαντά χωρίς βοήθεια από το δάσκαλο. Παρεμβαίνει ο Βασίλης λέγοντας ότι η Σουηδία και η Δανία δεν είναι ενταγμένες, τον διορθώνει ο δάσκαλος. Ο Βασίλης στον πίνακα να δείξει τα κράτη της νότιας Ευρώπης και εκφράζει την προσωπική του γνώμη για τα κράτη Σερβία, Γιουγκοσλαβία αμφισβητώντας την ύπαρξη της. Ο δάσκαλος τον παρακινεί

να πει όσα λέει το βιβλίο και όχι ότι πιστεύει εκείνος. Συνεχίζουν να εναλλάσσονται οι μαθητές στον πίνακα να δείχνουν κράτη και πρωτεύουσες, ενώ ο δάσκαλος τους καλεί να συμμετέχουν. Καλεί την Αγγελική η οποία διστάζει, την ενθαρρύνει και τη βοηθάει να απαντήσει.(...) Προσπαθεί να επιστήσει την προσοχή τους στο μάθημα λέγοντας *«προσέξτε, είναι ερωτήσεις που θα μπουν στο τεστ»*.(...)

Επιστρέφουν στο βιβλίο να διαβάσουν κάποια κείμενα. Διαβάζει η Ειρήνη ένα κείμενο για την Ευρωπαϊκή Ένωση και ο δάσκαλος ρωτά για τις θρησκείες (...). Σχολιάζει ότι υπάρχουν μουσουλμάνοι σε βαλκανικές χώρες και επιβεβαιώνει ο Βασίλης.

Ακολουθεί ένα τεστ στη Γεωγραφία για το οποίο τα παιδιά έχουν έντονη άρνηση, ο δάσκαλος όμως τους πείθει λέγοντας ότι δε θα βάλει βαθμούς. Τα παιδιά αρχίζουν να γράφουν, ενώ ταυτόχρονα ρωτούν το δάσκαλο τους ότι δεν κατανοούν ή δυσκολεύονται. Ο Βασίλης δηλώνει ότι ενοχλείται από συμμαθητή του και διαμαρτύρεται έντονα, ο Βίκτωρ ζητά τη βοήθεια του δασκάλου, ο δάσκαλος πάει κοντά του, και έπειτα στη Μπριγκέλα για να τη ρωτήσει μήπως χρειάζεται βοήθεια. Ο Βασίλης προσπαθεί, η Μπριγκέλα διαμαρτύρεται ότι δεν μπορεί να βρει από το βιβλίο τις σωστές πληροφορίες, όμως συνεχίζει να προσπαθεί. (...) Ο Δημήτρης δείχνει αμήχανος, δε δουλεύει, δε ζητάει βοήθεια από το δάσκαλο. (...) Ο Βίκτωρ ζητάει βοήθεια από συμμαθητές του ενώ ο δάσκαλος δεν τους εμποδίζει. (...)

Στο μάθημα της Αγωγής, ο δάσκαλος παρακινεί τους μαθητές να ανοίξουν το βιβλίο τους και ρωτά τι είχαν στο προηγούμενο μάθημα, απευθύνεται στους Γιάννη, Παντελή, Αλέξη από τον οποίο παίρνει την απάντηση. Παρατηρεί ότι *«δεν ακούτε όλοι και αρχίζω να θυμώνω»*. Ορίζει τον Ανδρέα (αλλοδαπός) να κάνει ανάγνωση και αρχίζει να ρωτά την τάξη *«ποιος καθορίζει τους νόμους;»* απευθύνεται στο Γιάννη, στον Αλέξη και τελικά απαντά η Μαρία. Σε επόμενη ερώτηση απαντά ο Βασίλης ενώ ταυτόχρονα με έντονο ύφος ζητά από τους συμμαθητές του να μη μιλούν, ούτε να σχολιάζουν όσο εκείνος απαντά, ο δάσκαλος έμεινε αμέτοχος. (...) Ο δάσκαλος απευθύνει νέα ερώτηση σχετικά με τους νόμους και την αστυνομία *«ποια είναι η γνώμη σας για το θέμα;»*.

Παίρνει το λόγο ο Βασίλης και εξηγεί τι είναι η πράσινη κάρτα, συμπληρώνει ο Δημήτρης, ο Βίκτωρ παρεμβαίνει λέγοντας ότι θα πάρει σε λίγο το ελληνικό διαβατήριο, ο Βασίλης παραπονιέται ότι ο ίδιος δεν έχει διαβατήριο, ο Ανδρέας υποστηρίζει πως οι γονείς του έχουν πράσινη κάρτα. Ο δάσκαλος δε σχολιάζει αλλά επαναφέρει τη συζήτηση στους μετανάστες ρωτώντας *«γιατί έρχονται εδώ*

μετανάστες;» Ο Βασίλης εξηγεί τους λόγους (οικονομικούς, πολιτικούς), ο δάσκαλος συνεχίζει με περισσότερες ερωτήσεις «γιατί δεν έχουν όλοι τα χαρτιά τους;» ο Παντελής (γηγενής) λέει ότι «έρχονται για να πουλήσουν ναρκωτικά», ο δάσκαλος συνεχίζει να ρωτά «υπάρχουν άλλοι λόγοι;», «γιατί δεν παίρνουν τα χαρτιά τους όταν φεύγουν από την πατρίδα τους;» Τα παιδιά (αλλοδαποί-γηγενείς) δίνουν πιθανές εξηγήσεις, ενώ ο Βασίλης κατηγορεί το καθεστώς του Μιλόσεβιτς για τη μετανάστευση από τη Γιουγκοσλαβία. Ο δάσκαλος επαναφέρει τη συζήτηση στο θέμα των χαρτιών των μεταναστών και ρωτά τα παιδιά αν συμφωνούν να με την απέλαση όσων έρχονται στη χώρα χωρίς τα απαραίτητα έγγραφα. Παίρνουν το λόγο οι Βίκτωρ και Ανδρέας (αλλοδαποί) και υποστηρίζουν την αναγκαιότητα των χαρτιών από τους μετανάστες και αναφέρονται στη δική τους περίπτωση που έχουν τα νόμιμα έγγραφα και είναι νόμιμοι και στο σχολείο. (...)

Τμήμα ΣΤ₂

1^η διδασκαλία

Ωρα 11.15 αρχίζουν το μάθημα της Γεωγραφίας και η δασκάλα σχολιάζει ότι η Ειρήνη (αλλοδαπή) έλειπε στο κεφάλαιο της Αφρικής. Ζητάει από τους μαθητές να απαντήσουν σε ερωτήσεις απομνημόνευσης στις οποίες απαντά η Στέλλα ενώ καλεί κάποιον στον πίνακα να δείξει στο χάρτη τις χώρες. Σηκώνεται η Ελένη στον πίνακα και δείχνει τις περιοχές. Η δασκάλα κάνει ερώτηση για τον Καναδά «που βρίσκεται;» απαντά ο Χρήστος και λέει ότι από εκεί είναι η μητέρα του, ενώ η δασκάλα κάνει περισσότερες ερωτήσεις για τη ζωή εκεί, για το φυσικό περιβάλλον. Τα παιδιά συμμετέχουν απαντώντας ή ρωτώντας και τα ίδια τη δασκάλα ή το συμμαθητή τους.

Η δασκάλα ενθαρρύνει τους μαθητές να αναζητήσουν περισσότερα στοιχεία για τον Καναδά και να τα παρουσιάσουν στην τάξη στο επόμενο μάθημα. (...) Η δασκάλα αναφέρει ότι υπάρχουν Έλληνες μετανάστες στο Μόντρεαλ, ενώ τα παιδιά παρακολουθούν με ενδιαφέρον. (...) Στη συνέχεια παρεμβαίνει αυθόρμητα η Χριστίνα (αλλοδαπή) και περιγράφει την εμπειρία της από μια επίσκεψη με την οικογένεια της στη Μόσχα, οι συμμαθητές της την ακούνε με προσοχή, τη ρωτούν περισσότερα πράγματα για την Κόκκινη Πλατεία, «γιατί τη λένε έτσι;», «πως ακριβώς είναι;» ενώ η δασκάλα ενθαρρύνει τη συζήτηση. Ρωτούν και την Ειρήνη (αλλοδαπή) πως είναι η πατρίδα της αλλά εκείνη δηλώνει πως δε θυμάται τίποτα γιατί έφυγε από

κει όταν ήταν 10 χρονών. Η δασκάλα επιμένει να ρωτά ενώ και οι συμμαθητές της θέλουν να μάθουν για την πατρίδα της τη Γεωργία.(...)

Παρεμβαίνει η Ελένη λέγοντας ότι έχει θείο που ζει στην Αμερική και αρχίζουν να συζητούν τις συνθήκες ζωής των μεταναστών στην Αμερική και στην Ελλάδα, ενώ έχει προηγηθεί μια σύγκριση της ζωής στη Ρωσία και τη Γεωργία ανάμεσα στη Χριστίνα, τη δασκάλα και τους συμμαθητές. (...) Ο Μιχάλης σχολιάζει την εγκληματική δράση των Αλβανών στη χώρα μας, ενώ η δασκάλα σχολιάζει «*εμείς εδώ δε δικάζουμε*». Μεσολαβεί ένας διάλογος πάλι για τις χώρες των πρώην σοσιαλιστικών χωρών μεταξύ της δασκάλας της Χριστίνας (αλλοδαπή) και γηγενών συμμαθητών και εκεί παρεμβαίνει ξανά ο Μιχάλης για να χαρακτηρίσει «*αλήτες*» τους Αλβανούς και όλους όσους έρχονται στη χώρα μας και εγκληματούν. Η δασκάλα δε σχολιάζει και η συζήτηση αλλάζει πεδίο με τη Χριστίνα να εκφράζει την απορία της για τα σχιστά μάτια των Κινέζων. (...) Ωρα 11.45 διάλειμμα.

Ωρα 12.55 γνωστικό αντικείμενο Ιστορία και η δασκάλα ανακοινώνει τον τίτλο του μαθήματος «*Η Ελλάδα ανεξάρτητο κράτος*». Απευθύνει στους μαθητές ερωτήσεις που απαιτούν να παραθέσουν στοιχεία μέσα από το κείμενο, οι δύο αλλοδαπές Χριστίνα και Ειρήνη δε σηκώνουν καθόλου το χέρι τους να απαντήσουν. Η δασκάλα δίνει το λόγο στους μαθητές που ζητούν το λόγο και τους επιβραβεύει «*ωραία Μιχάλη*», «*ωραία, ωραία*» για το Δημήτρη, «*πολύ σημαντικό αυτό*» Ελένη. Στη συνέχεια αρχίζουν να κάνουν ανάγνωση του κειμένου και κάποιων πηγών και εκεί σηκώνει το χέρι της η Ειρήνη (αλλοδαπή) για το κείμενο «*η καθημερινή ζωή στα χρόνια του Όθωνα*». Η δασκάλα επαινεί «*ωραία*» και προτρέπει «*να το δούμε λιγάκι αυτό*», ενώ δίνει το λόγο στη Μαρία, την Ελένη, τη Μαρία Έλενα που σήκωναν το χέρι τους και σχολιάζει ή συμπληρώνει τις απαντήσεις των παιδιών. (...) παίρνουν το λόγο και άλλοι μαθητές όχι όμως οι αλλοδαπές, που δε σηκώνουν το χέρι τους. (...) Έπειτα διαβάσει ο Χρήστος το υπόλοιπό κείμενο με σχόλιο της δασκάλας «*ωραία*» και τις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου. Οι Ειρήνη και Χριστίνα δε σηκώνουν το χέρι για απάντηση, η δασκάλα δίνει το λόγο στη Μαρία και τότε δειλά σηκώνει και η Ειρήνη, αφού δηλαδή είχε αρχίσει να απαντά η συμμαθήτριά της. (...) Συζητούν για τις ασχολίες στην Αθήνα της εποχής του Όθωνα χωρίς και πάλι να συμμετέχουν οι δύο αλλοδαπές. (...) Αργότερα η Χριστίνα ρωτά «*τι είναι η φουστανέλα;*» και η δασκάλα εξηγεί και παραπέμπει σε μια εικόνα, πλησιάζει τη μαθήτριά της και της δείχνει την εικόνα. (...) Το μάθημα τελειώνει με τις οδηγίες της δασκάλας για το επόμενο μάθημα.

2^η διδασκαλία

Ωρα 8.30 αρχίζουν να γράφουν την ορθογραφία που τους υπαγορεύει η δασκάλα. Τα παιδιά ζητούν διευκρινιστικές οδηγίες πληροφορίες στις οποίες η δασκάλα ανταποκρίνεται. Η Ντίνα εξηγεί στη Χριστίνα τι είναι τα εισαγωγικά, ενώ η Ειρήνη ρωτά δύο φορές για τις λέξεις που δεν προλαβαίνει να γράψει κατά την εκφώνηση ή δεν τις καταλαβαίνει, ενώ η δασκάλα τής απαντά υπομονετικά και την περιμένει. (...)

Στη συνέχεια υπαγορεύει μόνο λέξεις και στη φάση αυτή η Ειρήνη δεν κάνει ερωτήσεις. Ωρα 8.45 η δασκάλα δίνει νέα εντολή να ελέγξουν τα γραπτά τους και να προχωρήσουν στις ασκήσεις των μαθηματικών. Οι μαθητές δουλεύουν ατομικά, όμως η Ντίνα βοηθά τη Χριστίνα χωρίς η δασκάλα να παρεμβαίνει, κάθεται στην έδρα και παρατηρεί διακριτικά τους μαθητές. Ωρα 8.50 η δασκάλα μαζεύει από τα θρανία τα τετράδια των μαθηματικών, τελευταία το δίνει η Ειρήνη, ενώ η Χριστίνα πήγε μέχρι την έδρα για να πει ότι δεν το έχει μαζί της, η δασκάλα σιγανά απάντησε «δεν πειράζει». Συνεχίζουν σε άλλες ασκήσεις και Ντίνα εξακολουθεί να βοηθά τη Χριστίνα, οι συμμαθητές τους πηγαίνουν στην έδρα και ζητούν διευκρινήσεις για τις ασκήσεις, η δασκάλα ήπια τα βοηθά. Σηκώνεται και η Χριστίνα για βοήθεια, η Ντίνα, η Ελένη, και η δασκάλα τις βοηθά. Παρωθεί τη Ντίνα να συνεχίσει «έλα, τα ξέρεις».

Ωρα 9.00 Όταν τελειώνουν η δασκάλα τα παρακινεί να πάνε στο ανθολόγιο να δουν κάποιες ασκήσεις κρατώντας το βιβλίο τους ανοιχτό. Διαβάζουν το κείμενο για το Διγενή Ακρίτα και πρέπει να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης. (...) Η Ντίνα εξηγεί πολύ αναλυτικά στη Χριστίνα πως πρέπει να δουλέψει, βήμα προς βήμα. Συνολικά σ' αυτή τη φάση της εργασίας τους τα παιδιά είναι πιο συνεργατικά μεταξύ τους, ρωτούν το διπλανό, κοιτάζουν τα γραπτά του, ανταλλάσσουν σκέψεις, ενώ η δασκάλα αντιδρά (ώρα 9.20) και τα παρακινεί «μόνοι, μόνοι σας», για ατομική εργασία. Ωρα 9.30 γράφουν ακόμη η Ειρήνη, η Χριστίνα και η Ντίνα, ενώ η δασκάλα ζητά να αρχίσουν να διαβάζουν τις εκθέσεις τους για τους Ολυμπιακούς αγώνες, τα κορίτσια ζητούν να τις περιμένουν, παρόλα αυτά αρχίζει να διαβάζει η Στέλλα, συνεχίζει η Ελένη, ο Γιάννης, και τα κορίτσια ολοκληρώνουν, παραδίδουν τις ασκήσεις τους. (βγαίνουν διάλειμμα).

Την επόμενη ώρα έχουν μαθηματικά και λύνουν στον πίνακα ασκήσεις, ο Μιχάλης, ο Δημήτρης, η Ελένη, ενώ η δασκάλα βρίσκεται δίπλα στα παιδιά, τους εξηγεί, τα βοηθά να λύσουν τις ασκήσεις, τα επαινεί. Η Χριστίνα ρωτά μια άγνωστη λέξη στην εκφώνηση της άσκησης, η δασκάλα εξηγεί και συνεχίζει με την Ειρήνη, τη

βοηθά, της εξηγεί τον τρόπο λύσης, την επαινεί «μπράβο, πολύ ωραία», ενώ στον πίνακα λύνουν ασκήσεις οι γηγενείς μαθητές. Παρακολουθεί την προσπάθεια τους, επαινεί, διορθώνει, παρατηρεί, προσπαθεί να τους κινητοποιήσει. Ρωτά «πως θα ελέγξουμε αν δυο κλάσματα είναι ισοδύναμα;», απαντά η Στέλλα, η δασκάλα ρωτά τη Ντίνα αν το κατάλαβε, τη Χριστίνα. Στον πίνακα η Ελένη και λύνει σωστά την πράξη, ενώ η δασκάλα βρίσκεται δίπλα στην Ειρήνη και την παρακινεί «θα το κάνεις μόνη σου», της εξηγεί, η Ειρήνη απαντά σωστά στην άσκηση αλλά δεν μπορεί να αιτιολογήσει την απάντηση, βοηθά και ολοκληρώνει η δασκάλα. Δίνει τελευταίες οδηγίες για τη λύση των ασκήσεων και βγαίνουν διάλειμμα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2^ο

Συνεντεύξεις

Τμήμα Α₂

Ε: πως βλέπεις αυτή την αλλαγή του σχολείου σε πολυπολιτισμικό σε σχέση με τη δουλειά σου, βεβαίως είναι η πρώτη σου φορά στο σχολείο

Α: για τη δουλειά του εκπαιδευτικού είναι δύσκολο γιατί καταρχήν τα περισσότερα αλλοδαπά δεν ξέρουν τη γλώσσα, άρα λοιπόν; δηλαδή λειτουργούν με σύμβολα και εικόνες, δυσκολεύει πολύ το έργο του δ. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι εντάζει τα απορρίπτω και κοιτάω μόνο τα δέκα με τα οποία μπορώ να δουλέψω. Εξειδικεύεσαι περισσότερο εκεί είναι το θέμα και το αρνητικό βέβαια είναι ότι δεν επαρκεί ο χρόνος να ασχοληθείς το ίδιο και με τα ξένα, δηλαδή μοιράζεις τη δουλειά και τρέχεις για να μη δουλέψεις σε βάρος ούτε του ενός ούτε του άλλου.

Ε: μια εκτίμηση για αυτή την αλλαγή σε σχέση με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά

Α: πιστεύω ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει προετοιμαστεί απόλυτα για να απορροφήσει αυτό τον αριθμό μαθητών, δηλαδή δάσκαλοι των τάξεων υποδοχής δεν έχουν πληρότητα, ψάχνονται, είναι πελαγωμένοι, προσπαθούν μόνοι τους να βγάλουν άκρη (...)

Ε: το επικεντρώνεις δηλαδή αυτό στη θρησκευτική πίστη, άλλες διαφορές που μπορεί να έχουν τα παιδιά;

A: άλλες δεν έχουν τα παιδιά, πιο έντονο φαίνεται εδώ το θέμα της θρησκείας γιατί άλλες διαφορές δεν έχουν, γιατί κοίτα το ίδιο παίζουνε, το ίδιο διαβάζουν, το ίδιο γελάνε (...)

E: όσον αφορά στα μαθητικά χαρακτηριστικά τους;

A: ε, υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες, διότι εκ των πραγμάτων δεν μπορεί να συμβαδίσει με το τμήμα, έχουν την αντίληψη στο βαθμό που την έχουν και τα δικά μας, εκείνα που γνωρίζουν τη γλώσσα απόλυτα, μπορούν να προχωρήσουν αλλά εστιάζεται στο οικογενειακό περιβάλλον δεν ξέρει κάποιος από κει και πέρα να διαβάζει και να γράφει, το παιδί μένει με αυτό που μαθαίνει εδώ μέσα, δε φτάνει, θέλει περισσότερη δουλειά στο σπίτι. Και κει ξεκινάει η μαθησιακή δυσκολία. Αυτό που συμβαίνει με τον Αντώνη, διαβάζω τα δέκα πρώτα μαθήματα, όταν όμως δυσκολεύει η γλώσσα και μπαίνουν σύμφωνα και, και, και, αδυνατεί το οικογενειακό περιβάλλον να βοηθήσει, άρα το παιδί αυτό σταματά να μπορεί να δουλεύει, δουλεύει μόνο ότι υπάρχει μέσα στην τάξη.

E: Ποιο θεωρείτε ότι είναι το μεγαλύτερο τους πρόβλημα;

A: ότι δεν υπάρχει βοήθεια από το σπίτι, η βοήθεια της μάνας, όπως παρέχει στο δικό μας, γιατί αν οι γονείς ξέρανε δε θα το αφήνανε έτσι. Δηλαδή ένα παιδί που γνωρίζει την ελληνική γλώσσα και ξεκινάει κανονικά την πρώτη μπορεί να γίνει μαθητής καλύτερος από το δικό μας, αρκεί όμως να μπορεί να το βοηθήσει το οικογενειακό περιβάλλον αν πηγαίνει στο σπίτι και έρχεται αδιάβαστο τη μία, ψιλοδιαβασμένο την άλλη τελειώσες το έχασες το παιχνίδι

E: Άρα τις ανάγκες τους σε ποια σημεία τις επικεντρώνετε;

A: ανάγκη είναι η μάθηση, αν δεν έχουν βοήθεια δεν μπορούν να προχωρήσουν, μαθητής., δάσκαλος και γονιός αμφίδρομη σχέση, αν ο ένας από τους τρεις κάνει πίσω το τρίγωνο δε λειτουργεί. Δουλεύω εγώ στην τάξη με το μαθητή. μου και εκείνος πάει στο σπίτι και ο γονιός αδυνατεί να βοηθήσει, δε θέλει, δεν μπορεί, σπάει αυτή η αλυσίδα που έχω, και έχω το κενό εγώ, το οποίο δεν το αναπληρώνω την ημέρα, γιατί εγώ θα πάω ένα βήμα πιο μπροστά.

E: Αντιμετωπίζετε δυσκολίες εσείς μέσα στην τάξη με αυτά τα παιδιά;

A: εγώ δεν αντιμετωπίζω γιατί τα παιδιά ξεκινούν, είναι μικρά, μπαίνουν από την αρχή στο χώρο του σχολείου, και προσαρμόζονται με τον τρόπο που θέλω εγώ, δε με δυσκολεύει κάτι, όχι, κανονικά ότι δυσκολία παρουσιάζει και ένα παιδάκι που ξεκινάει τώρα το σχολείο, το ίδιο παρουσιάζει και αυτό, η ηλικία του είναι η ίδια, η ωριμότητά του είναι η ίδια, ο βαθμός δυσκολίας για μένα δεν αλλάζει. (...)

E: Μπορείτε να κάνετε μια εκτίμηση για τις προοπτικές αυτών των παιδιών, σε επίπεδο μαθησιακό, κοινωνικής ένταξης και συμπεριφοράς, αναφερθείτε και στις προοπτικές τους ...

A: η προοπτική της μάθησης είναι αποτέλεσμα της βοήθειας που έχει το παιδί μετά το σχολείο αν έχει βοήθεια στο σπίτι είναι δεδομένο ότι θα συνεχίσει χωρίς κενά και χωρίς προβλήματα στη μάθηση, το παιδί χωρίς βοήθεια στο σπίτι είναι δεδομένο ότι δε θα μπορέσει να προχωρήσει και θα χρειαστεί την επόμενη χρονιά μια ειδική τάξη, μια τάξη υποδοχής που θα καλύψει τα κενά

E: Μακροπρόθεσμα δηλαδή αυτός ο μαθητής...

A: Δε θα προχωρήσει

E: Είναι ανυπέβλητες δηλαδή οι δυσκολίες;

A: Ναι, όταν δεν έχει βοήθεια ναι, γιατί Ο Αντώνης τώρα δε μπορεί να πάει στη β δεδομένο, θα πάει με πολλά κενά και πάρα πολλές δυσκολίες. Όσον αφορά την κοινωνική συμπεριφορά δεν έχουν προβλήματα από τη στιγμή που αποδέχονται τους κανόνες συμπεριφοράς, τα ναι και τα όχι και τα πρέπει, λειτουργούνε καλά, αυτό δεν έχει να κάνει με την εξέλιξη τους. (...)

(...) εγώ προσπαθώ να έχω ισορροπία στην τάξη μου, αυτή είναι η επιτυχία. Από κει και πέρα αν βρει τη χρυσή τομή ο δάσκαλος μπορεί να καλύψει όλες τις πληγές του τμήματος, αρκεί να το θέλει και να πλησιάσει τα παιδιά και τελικά όλα ξεκινάνε από το δάσκαλο. (...)

(...) Για μένα δηλαδή για να στο κλείσω με δύο κουβέντες, θα πρέπει οι ίδιοι οι δάσκαλοι αφού αποδεχτήκαμε αυτά τα παιδιά, να είμαστε δίπλα τους, να εξειδικεύσουμε τη δουλειά μας όσο το δυνατόν πάνω στις δυνατότητες και τις ανάγκες του κάθε παιδιού και από και πέρα θα λυθούν όλα, με μια σωστή όμως κατεύθυνση που μπορούμε να πάρουμε από την ίδια την πολιτεία, γιατί όσο να θέλω εγώ να κάνω, θα πρέπει να έχω και μια υποδομή, να μου παρέχει και κάτι, στο σεμινάριο πήγα 2 φορές, πήρα κάποια πράγματα, βλέπεις αυτό που συμβαίνει στο σχολείο σήμερα και δεν είναι τυχαίο, γιατί σου είπα ότι κάποια (εννοεί αλλοδαπά παιδιά) έχουν προβλήματα συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείουνα ο αδερφός του Αντώνη που τον έχουν πιάσει... Ναι αλλά αυτός έχει μεγαλώσει σε μια Ρωσία που σφάζανε με μαχαίρι στο σχολείο και έλεγε στον αδερφό του ότι αν σε πειράζει κανένας (...) έτσι θα του βάλεις το μαχαίρι, (παύση), γι' αυτό επιμένω εγώ στο θέμα της οικογένειας.

Τμήμα Α₁

Ε: πως κρίνετε την εξέλιξη του ελληνικού σχολείου από πολιτισμικά ομοιογενές σε πολυπολιτισμικό;

Α: Ήταν φυσικό επακόλουθο λόγω του ότι οι κοινωνίες μας έγιναν πολυπολιτισμικές, ήταν και αυτό φυσικό επακόλουθο απαραίτητο οπωσδήποτε να γίνει διότι, όλοι οι άνθρωποι που έρχονται από άλλες χώρες, ειδικά οι δεύτερες και οι τρίτες γενιές έπρεπε να ενταχθούν φυσικά και ομαλά, και ένας δρόμος που τα βοηθάει φυσικά πολύ σημαντικός, είναι το σχολείο. Ε, ο ρόλος βέβαια του σχολείου είναι να τα κοινωνικοποιήσει, να τα εντάξει μέσα στο σύνολο, να μάθουν την ελληνική γλώσσα, χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει ότι θα απαρνηθούν τα στοιχεία τα δικά τους, όχι να τους αφομοιώσει και να τους κάνει έλληνες, αλλά να τους αφήσει και τη δική τους πολιτισμική κληρονομιά, αλλά να τα εντάξει με φυσιολογικό τρόπο στα δεδομένα της ελληνικής κοινωνίας

(...)

Ε: Τι θα έπρεπε να γίνεται ώστε να είναι πιο καλά τα μέτρα; έχετε κάτι σκεφτεί;

Α: Ε, (μικρή παύση), ίσως και αν δίνονταν και κάποια ιδιαίτερα βιβλία, όχι για να γίνονται μέσα στην τάξη, κάποιες ιδιαίτερες οδηγίες για τον δάσκαλο που έχει αναλάβει την κάθε τάξη ε....., και να δούμε πώς είναι η γλώσσα τους, ώστε να τη συγκρίνουμε, να δούμε ποιες διαφορές ίσως υπάρχουν, και ίσως και κάποια κοινά στοιχεία αν υπάρχουν, ώστε να μπορεί ο δάσκαλος με το δικό του τρόπο, δηλαδή μέσα από τις δικές του επιλογές να μπορεί να βοηθήσει το κάθε παιδί ιδιαιτέρως. Η να δοθούν ίσως κάποιες παραπάνω ώρες να κάνουν αυτά τα παιδιά, εκτός διδακτικού ωραρίου αλλά μέσα στα πλαίσια του σχολικού χώρου για να μπορούν να ενταχθούν πιο ομαλά. Ίσως και να χρειάζονται και παραπάνω ώρες αυτά τα παιδιά στον τομέα της γλώσσας, γιατί σημειωτέον ότι στα μαθηματικά τα παιδιά δεν έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες. (...) στη γλώσσα θα έπρεπε να γίνουν σ' αυτά τα παιδιά παραπάνω ώρες για να μπορούν να ενταχθούν ομαλά γιατί η γλώσσα είναι συνάρτηση όλων των μαθημάτων, ε ίσως και κάποιες οδηγίες σε μας σε θέματα, την γραμματική για παράδειγμα πως μπορούμε τους την αναλύουμε περισσότερο, ε, τα νοήματα περισσότερο, να γίνονται ίσως και παραπάνω ώρες σ' αυτά τα παιδιά στα σχολεία μέσα, να περισσότερος χρόνος σ' αυτά να δοθεί. Και να παρακολουθούν την τάξη τους παράλληλα, εννοείται, όχι να αποκοπούν, είμαι κατά της αποκοπής και της περιθωριοποίησης σε άλλα τμήματα ειδικά όλα αυτά τα παιδιά. Σίγουρα αυτό προκαλεί μια γκετοποίηση και των άλλων παιδιών και των αλλοδαπών. (...)

E: προσπαθήστε να δώσετε τα χαρακτηριστικά αυτών των μαθητών στην τάξη.

A: E, να σκεφτώ λιγάκι, (παύση) αν τα παιδιά αυτά έχουν έρθει από μικρή ηλικία, και έχουν ήδη ενταχθεί στο νηπιαγωγείο, η ένταξη τους είναι πάρα πολύ ομαλή και στρωτή. Έτσι δεν έχουν προβλήματα συμπεριφοράς, ούτε κοινωνικοποίησης. Όμως στη δική μου τάξη για παράδειγμα, μόνο το ένα παιδί ήταν ενταγμένο, η Λία παραδείγματος χάριν, ενώ τα άλλα ήρθαν φέτος από τις δικές τους χώρες, στην αρχή υπήρχε ο φόβος του άγνωστου περιβάλλοντος. Και αυτός ήταν ένας πολύ ανασταλτικός παράγοντας μέσα στην τάξη και ως προς τη συμπεριφορά τους, και έξω από την τάξη. όμως τα παιδιά επειδή είναι σε μικρές ηλικίες, ε, έχουν τη δυνατότητα οι αναστολές τους να μην κρατούν για μακρύ χρονικό διάστημα, εύκολα να συναναστρέφονται με άλλα παιδιά, ε, άρα λοιπόν ότι στα διαλείμματα συναναστρέφονταν με τα άλλα παιδιά, και τα βοήθησε να αποκτήσουν γλωσσική ευχέρεια, οπότε και αυτό ψυχολογικά τα τόνωσε μέσα στην τάξη, και προσαρμόστηκαν φυσιολογικά μέσα στο σύνολο του σχολείου. Στην αρχή λοιπόν υπήρχε αυτός ο φόβος. Πολύ σημαντική ήταν η βοήθεια των υπόλοιπων συμμαθητών τους, πιστεύω και η μικρή, ελάχιστη βοήθεια που προσέφερα εγώ, τόνωσε το ψυχολογικό τους ...φοβισμένα ναι, στην αρχή, άγνωστο το περιβάλλον, άγνωστη η χώρα, άγνωστα τα πάντα, είχαν έρθει μόλις το Σεπτέμβριο, πρόσφατα. E, δεν ήξεραν τη γλώσσα, δεν ήξεραν κανένα. Σιγά σιγά όμως αυτό εξομαλύνθηκε, (...)

E..., πολύ σημαντικό ρόλο έπαιζαν και οι γονείς τους, οι οποίοι μέχρι στιγμής είναι πολύ συνεργάσιμοι, ε, ενδιαφέρονταν πως μπορούν, από την πλευρά τους με τις ελάχιστες δυνατότητες, αλλά τελοσπάντων, και το ενδιαφέρον τους αυτό επέδρασε στα παιδιά στο να προσαρμοστούν πιο ομαλά. (...)

E: ποιες είναι οι ανάγκες τους ως μαθητές;

A: Είναι ιδιαίτερα αυξημένες οι ανάγκες τους ως προς τη γλώσσα, η γλώσσα είναι πολύ σημαντική, ακόμα και σίγουρα θα υπάρχουν δυσκολίες και μέχρι το τέλος της χρονιάς, ίσως και στα επόμενα χρόνια. Οπότε εστιάζω στο γλωσσικό τομέα ότι η ανάγκη τους είναι ιδιαίτερα αυξημένη, γιατί και το οικογενειακό τους περιβάλλον δεν είναι το ίδιο όπως των ντόπιων, στο να τα βοηθήσει να αναπτύξουν τη γλωσσική ικανότητα. Αλλά ό,τι κάνουν το κάνουν στο σχολείο. Βλέπω και τις εργασίες που τους δίνω στο σπίτι, δεν μπορούν οι γονείς, παρά ελαχίστων που ξέρουν κάπως τη γλώσσα, να τα βοηθήσουν. Άρα λοιπόν αυτά έχουν παραπάνω δυσκολίες από τα ντόπια παιδιά.
(...)

A: Δεν ξέρω αν παρατήρησες και τις προάλλες που έλεγε η Λία ότι μαθαίνει στο σπίτι της εξίσου και τη δική της γλώσσα, πιστεύω πως είναι απαραίτητο, δεν πρέπει να

ξεχνούν τις ρίζες τους, γιατί ίσως τώρα στα σχολεία θα έπρεπε να μπουν έξτρα ως ξένη γλώσσα αυτά τα μαθήματα; γιατί και το να χάσει κανείς τις ρίζες του, να τις ξεχάσει, πιστεύω ότι ένα κομμάτι του εαυτού του δε θα είναι ολοκληρωμένο. Ε, άρα λοιπόν ίσως θα έπρεπε και το κράτος να εστιαστεί σ' αυτό τον τομέα(...) Σίγουρα οι έλληνες δάσκαλοι δεν είναι οι κατάλληλοι, θα έπρεπε... δάσκαλοι από αυτές τις χώρες, και υπάρχουν, που έχουν έρθει από τις χώρες αυτές, που θα μπορούσαν να καλύψουν..., όπως στο ολοήμερο που έχουν τη δυνατότητα να γίνονται κάποια μαθήματα έξτρα. Θα μπορούσε λοιπόν, να έχει κάποιες έξτρα ώρες αυτών των παιδιών να μαθαίνουν και τη μητρική τους γλώσσα. Πιστεύω θα ήταν πολύ σημαντικό και για αυτά και για τους γονείς τους, θα είναι και ψυχολογικά καλύτερα.

A: χρησιμοποιούσα τη Λία ως μεταφράστρια και της έδινα και την πρωτοβουλία (...) ήταν και το μέσο μου για να μου κάνει τη μετάφραση. Τι λένε τα παιδιά σε μένα και γω προς αυτά. Ευτυχώς που υπήρχε αυτό το παιδί (...) Και αν ο γονιός είχε τη δυνατότητα κάποιων ελεύθερων ωρών να έρχεται μέσα στην τάξη, για να βοηθάει και μένα για να μπορέσω να τα βοηθήσω. (...)

E: Αυτό είχε κόστος στους ντόπιους;

A: όχι, όχι ευτυχώς, όχι

E: Γιατί δεν είχε;

A: Στην αρχή το είχα εξηγήσει και στους γονείς στη συγκέντρωση που έκανα. Ε, πίστευα ότι έπρεπε να τους το πω, πιστεύω πως μια ειλικρινή στάση προς όλους ήταν πολύ σημαντικό και το ξεκαθάρισμα όλους τους γονείς και ιδιαίτερα σε όλα τα παιδιά ελλήνων αυτό και αυτό θα γινόταν. (...) Σε γενικές γραμμές ναι, μπορώ να πω ότι (...) σίγουρα είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένη, αν κάποιος δηλαδή παρακολουθούσε την τάξη, πιστεύω ότι θα έβλεπε πως τα βήματα που έχουν γίνει είναι πολύ σημαντικά.

Τμήμα ΣΤ₁

E: Μια εκτίμηση γενικά για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από αυτή την αλλαγή (την εξέλιξη του σε πολυπολιτισμικό)

A: Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί αν εκμεταλλευτεί την παρουσία των αλλοδαπών εδώ για να μεταδώσει τον ελληνικό πολιτισμό και τη γλώσσα σε ανθρώπους από άλλες χώρες που αυτή τη στιγμή βρίσκονται εδώ πέρα, να λειτουργήσουν ως πρέσβεις της Ελλάδας κατά κάποιο τρόπο στις χώρες τους αργότερα και από την άλλη μπορεί να αξιοποιήσει την παρουσία αυτών των ανθρώπων εδώ εισάγοντας τη

διδασκαλία των γλωσσών των χωρών αυτών εμπλουτίζοντας το πρόγραμμα το δικό του, αλλά και εισάγοντας στοιχεία πολιτισμού των άλλων χωρών, ως μαθήματα έστω και επιλογής μαθήματα στα σχολεία όπου υπάρχουν μετανάστες, θα εμπλουτίσουμε όχι μονάχα το δικό μας πρόγραμμα αλλά θα βοηθήσουμε και αυτούς τους μαθητές που έρχονται από άλλες χώρες να μην χάσουν τα στοιχεία του πολιτισμού τους αλλά να βοηθήσει και τους Έλληνες και να καταλάβουν καλύτερα αυτούς τους μαθητές τους αλλά και να μπορέσουν να επικοινωνήσουν καλύτερα.

E: Μπορείτε να αποδώσετε τα χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών τις ανάγκες τους;

A: (...) υπάρχουν κοινά προβλήματα για τους μετανάστες δηλαδή υπάρχει το άγχος, που έχει το «πολιτισμικό σοκ» που λένε ότι βρίσκονται σε μια ξένη χώρα, σε ένα ξένο πολιτισμό, στην αρχή έχουνε δυσκολίες με τη γλώσσα (...) Το πρώτο πρόβλημα δηλαδή είναι αυτό το να μπορέσουν να λειτουργήσουν μέσα στο γλωσσικό κυρίως περιβάλλον, το ελληνικό, που είναι η κυρίαρχη γλώσσα, η κυρίως ομιλούμενη γλώσσα, η ελληνική. (...)

(Αναφερόμενος στη συνέχεια στα μέτρα που έχουν ληφθεί ή πρέπει να ληφθούν σχολίασε): Αυτά θα μπορούσαν να είχαν γίνει και θα έπρεπε να είχαν γίνει μέχρι τώρα για να μην μπαίνουμε εμείς ξαφνικά να κολυμπάμε σε μία θάλασσα χωρίς να ξέρουμε, θα έπρεπε να είχαμε επιμορφωθεί (...) θα πρέπει να το δούμε με ορίζοντα διαρκή, και ότι θα σχεδιάζονται και τα σχολεία ότι από δω και πέρα θα υπάρχει και μια αίθουσα για την T.Y. ... νομίζω ότι θα ήταν λάθος αντιμετώπιση το να φτιαχτούν χωριστά σχολεία αλβανών, ρώσων, κτλ βέβαια αυτό δεν αποκλείει το να πάρουν ίσως πρωτοβουλία κάποτε αυτές οι κοινότητες και να φτιάξουν δικά τους ίσως για την ενίσχυση της γλώσσας. Αλλά πιστεύω το κυρίως σχολείο, πρέπει να παραμείνει το ελληνικό, αλλιώς θα υπάρχει πρόβλημα ρατσισμού αν αρχίσουμε να ιδρύουμε σχολεία κατά κοινότητα καταγωγής.

E: Να ρωτήσω αν έχετε αντιμετωπίσει πρακτικές δυσκολίες μέσα στην τάξη σε μια τάξη που έχει 5 αλλοδαπούς στους 15 μαθητές;

A: Υπάρχουν δυσκολίες γιατί ακόμη και αν έχουν μάθει τη γλώσσα, δε σημαίνει ότι έχουν τον πλούτο του λεξιλογίου που έχουν οι Έλληνες που ακούνε αυτή τη γλώσσα από τότε που γεννήθηκαν, άρα λοιπόν υπάρχει ένα πρόβλημα στο λεξιλόγιο, ακόμη και αν έχουν μάθει τη γλώσσα θα πρέπει εξηγούμε πολύ περισσότερο κάποιες λέξεις, λίγο πιο δύσκολες, από ότι αν είχαμε μια τάξη μονάχα με Έλληνες, ομοιογενής με Έλληνες, άρα θα πρέπει να δίνουμε, προσπαθώ εγώ τουλάχιστον να δίνω περισσότερο βάρος στη επεξήγηση ορισμένων όρων και εννοιών και να σιγουρευόμαι ότι ξέρουν τις λέξεις που

εμφανίζονται σε ένα κείμενο για να μπορέσουν να καταλάβουν όλες τις λέξεις και να μπορέσουν να κατανοήσουν το νόημα του κειμένου. Αυτό είναι ένα βασικό πρόβλημα, τώρα...

E: αυτές οι παραπάνω εξηγήσεις που δίνεται στα παιδιά...

A: Σημαίνει απώλεια χρόνου και αυτή τη στιγμή πιεζόμαστε από το Α.Π., ιδίως στα μαθηματικά και στη φυσική, πιεζόμαστε να βγάζουμε ένα κεφάλαιο κάθε μέρα βρέξει χιονίσει. Δεν τους νοιάζει στο υπουργείο τι θα γίνει, ε αυτοί σου λένε πρέπει να βγάλεις το αναλυτικό πρόγραμμα. Ε, βέβαια μπορείς θεωρητικά να κάνεις σύμπτυξη προγράμματος αλλά αν το κάνεις αυτό στην πράξη σημαίνει ότι οι γονείς το εκλαμβάνουν ότι ο δάσκαλος, τεμπελιάζει και δε δουλεύει, και γι' αυτό το λόγο. Θεωρητικά εμείς έχουμε την εντολή του υπουργείου και με σύμπτυξη της ύλης, αρκεί να βγάλεις την ύλη, να διδάξεις όλα τα αντικείμενα, αλλά πρακτικά αν δεν κάνεις όλα τα προβλήματα στα μαθηματικά κατευθείαν οι γονείς λένε ότι αυτή η τάξη δε δουλεύει. (...)

E: Ποια είναι η εκτίμηση σας για τις προοπτικές αυτών των παιδιών, είναι μαθητές έκτης δημοτικού, φεύγουν από αυτό το σχολείο και μπαίνουν στην επόμενη βαθμίδα, υποτίθεται ότι μπαίνουν ή μπαίνουν, λοιπόν ποιες είναι οι εκτιμήσεις σας;

A: Θα είναι δύσκολα τα πράγματα για τους περισσότερους γιατί στη β'βάθμια είναι σε εμβρυακή κατάσταση οι Τ.Υ., ξεκίνησαν πέρυσι ή πρόπερσι αν θυμάμαι καλά και μάλιστα σε ένα μόνο σχολείο και εκεί πέρα δεν ξέρω πως λειτουργούν και όλα αυτά, ε..., ενώ θα πρέπει να είναι σε κάθε σχολείο που φοιτούν αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές. Άρα θα έχουν ένα πρόβλημα ότι πρόσθετη βοήθεια δεν θα υπάρχει. Με αποτέλεσμα όπως το βλέπουμε με τους παλιούς μαθητές τους συναντάμε καμιά φορά στο δρόμο κ.τ.λ. είναι ότι οι πιο αδύνατοι βρίσκονται στο δρόμο, γιατί μένουν 1,2,3 φορές στην α' γυμνασίου αν αντέξουν και τρίτη φορά, μετά βγαίνουν στο δρόμο μαύρη εργασία, μικροδουλειές ή μπορεί να φτάσουν σε ακόμη χειρότερα δηλαδή ακόμη και στην εγκληματικότητα. Εκεί πέρα υπάρχουν σοβαρές ευθύνες, στην τοπική β'βάθμια και στο υπουργείο που δεν αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα που είναι υπαρκτό. (...)

E... αυτοί όλοι βρίσκονται και θα βρίσκονται στους δρόμους όσο δε βοηθούνται. Και εκεί υπάρχουν σοβαρές ευθύνες, ε υπάρχουν σοβαρές ευθύνες γιατί αυτό το πράγμα θα οδηγήσει αργά ή γρήγορα σε συμμορίες ανηλίκων οι οποίες θα δημιουργηθούν με βάση την εθνότητα και που θα λειτουργούν στα πρότυπα της Αμερικής με τη μαφία και όλα αυτά. Αυτά πρέπει να τα προλάβουμε και να τα προλάβουμε δημιουργώντας Τ.Υ. ε, και

στη β'βάθμια αντιμετωπίζοντας το πρόβλημα εκεί και εκεί, ε ένα θέμα είναι αυτό, αυτό για τους πιο αδύνατους. Δε σημαίνει όμως ότι όλοι οι αλλοδαποί θα χαθούν στη β'βάθμια, πιστεύω ότι υπάρχουν παιδιά με δυνατότητες, ήδη έχουμε στο σχολείο μας παραστάτη στη σημαία παιδί που είναι από άλλη χώρα. Και σε πολλά σχολεία γίνεται αυτό. Δηλαδή έχουν δυνατότητες κυρίως σε μαθήματα που δε χρειάζονται τόσο πολύ τη γλώσσα, ε που δεν είναι τόσο βασική η γλώσσα, κυρίως στη θετική κατεύθυνση, αλλά πιστεύω και σε μαθήματα που έχουν ως βασική τη γλώσσα θα ξεπεραστεί σιγά σιγά το πρόβλημα όσο υπάρχει δεύτερη και τρίτη γενιά γιατί τα παιδιά που έχουν μεγαλώσει εδώ, βρίσκονται εδώ από πολύ μικρή ηλικία, που είναι εδώ από 4,5 χρονών, ε, μιλάνε καλύτερα τη γλώσσα την ελληνική παρά τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους.

(...) οι ασκήσεις των επαναληπτικών είναι για όλους το ίδιο, δεν μπορώ να βάλω διαφορετικό επαναληπτικό γιατί είναι καθορισμένο από το υπουργείο. Απλώς εκείνο που μπορώ να κάνω εγώ είναι να εξηγήσω κάποια πράγματα παραπάνω και να προσπαθήσω (...) ε βέβαια το να δώσεις διαφορετικές ασκήσεις σε επίπεδο της καθημερινότητας, είναι μεν θεωρητικά καλό, αλλά στην πράξη με τα βίαια καταφέρνουμε να τελειώσουμε τις ασκήσεις της ημέρας. Πόσο μάλλον να δώσουμε και επιπλέον ασκήσεις, εκτός αν κάνεις αντικατάσταση ορισμένων ασκήσεων. Εκεί το καλύτερο νομίζω είναι και τα ίδια τα παιδιά δε θέλουν να τους ξεχωρίζεις, γιατί αν δώσεις κάτι ξεχωριστό σου λένε γιατί εγώ να κάνω εκείνη την άσκηση και να μην κάνω εκείνη, ε... ε...(ακολουθεί διπλή παύση) ή να την κάνω και γω αυτή την άσκηση, και δημιουργούνται άλλες παρεξηγήσεις, αν δώσεις χωριστές ασκήσεις. Γι' αυτό προσπαθώ να έχω κοινές ασκήσεις, τις ασκήσεις του βιβλίου, απλώς εκεί που βλέπω ότι κάποιος δυσκολεύεται να πάω από κοντά και να του δώσω περισσότερη βοήθεια. Γιατί αλλιώς έχουμε παρεξηγήσεις, δοκίμασα παλιότερα, το έκανα παλιότερα, να δώσω διαφορετικές ασκήσεις σε κάποιους και σου λέει κατευθείαν ο άλλος γιατί αυτός έχει διαφορετική άσκηση. Και εκεί πως το εξηγείς μετά; επειδή είναι ξένος του δίνω διαφορετική άσκηση; δημιουργείς εσύ μετά ένα ζήτημα ότι έχει διαφορετική αντιμετώπιση επειδή είναι ξένος. Και αρχίζουν μετά τα προβλήματα (...).

Τμήμα ΣΤ₂

Ε: Σχολιάστε την πολυπολιτισμική μετεξέλιξη του ελληνικού σχολείου

Α: Εντάξει, τώρα είναι οι καταστάσεις που το έχουν κάνει έτσι, οι καταστάσεις που ήταν και απρόβλεπτες και γι' αυτό ήταν και απροετοίμαστο το ελληνικό σχολείο να

δεχτεί κάτι τέτοιο, ε, από κει και πέρα τι θα μπορούσε να γίνει δεν ξέρω, δηλαδή καταρχήν πρέπει να γίνει κάποια έρευνα για το τι χρειάζεται να δοθεί σ' αυτά τα παιδιά και πως πρέπει να αντιμετωπιστούν, αν θέλει κάποια ειδική μεταχείριση σε κάποια πράγματα τα οποία για αυτά είναι άγνωστα, πρωτόγνωρα και πολύ δύσκολα, ε, και που σίγουρα χρειάζονται. Εγώ είχα δύο παιδιά μόνο, αλλά βλέπω ότι τα κενά τους είναι πάρα πολύ μεγάλα, προσπαθούνε να συμβαδίσουν, δυσκολεύονται, η αποτυχία τους αυτή τα καθυστερεί ακόμη περισσότερο και τα αποθαρρύνει. Τώρα από κει και πέρα ίσως κάτι ειδικό θα μπορούσε να γίνει, κάτι ιδιαίτερο με αυτά τα παιδιά, να προσαρμοστούν.

(...)

E: Εξελίσσεται λοιπόν, το ελληνικό σχολείο σε πολυπολιτισμικό, σιγά σιγά παύει να είναι ομοιογενές. Αυτό πως το βλέπεις, αλλάζουν πράγματα για το δάσκαλο; βέβαια εσύ δεν έχεις και μια προηγούμενη εμπειρία, αλλά όπως βλέπεις τώρα, πιστεύεις ότι ο δάσκαλος αντιμετωπίζει κάποιες δυσκολίες αυξημένες; είναι γι' αυτόν μια πρόκληση; πως το βλέπεις;

A: Καλά, πρόκληση μπορεί να είναι οτιδήποτε μπορεί να έχει ενδιαφέρον σε μια τάξη, αλλά ότι είναι δύσκολο, είναι, και το πιο σημαντικό είναι ότι είμαστε και λίγο απροετοίμαστοι. Δηλαδή εντάξει εγώ πρέπει να κάνω μια προσωπική δουλειά και μια ξεχωριστή δουλειά στην τάξη γι' αυτά τα παιδιά, για να καταλάβουνε βασικά πράγματα που δεν τα γνωρίζουνε και δεν μπορούν να προχωρήσουν στα επόμενα, όχι μόνο πρέπει να ανακαλύψω ποια είναι αυτά τα κενά αλλά πρέπει να τα καλύψω για να προχωρήσουνε. Και πάλι είναι πάρα πολύ δύσκολο να ελέγξω αν αυτά τα κενά έχουν καλυφθεί. Γιατί μιλάμε για μια τάξη όπου υπάρχει ένα μικρό ποσοστό παιδιών, ο χρόνος είναι συγκεκριμένος, ναι, ο χρόνος περιορισμένος, (...) βέβαια χρειάζεται διάθεση από τα ίδια τα παιδιά να προχωρήσουν. Η αλήθεια είναι ότι επειδή αυτά τα παιδιά, όπως έχω δει εγώ, αυτά τα δύο συγκεκριμένα που έχω, επειδή ακριβώς δεν ξέρουν ποιο θα είναι το μέλλον τους, τι μπορεί να κάνουν σε ένα δύο χρόνια, και τα περισσότερα σήμερα είναι εδώ αλλά του χρόνου μπορούν να πάνε στη χώρα τους, να γυρίσουν μετά από δύο χρόνια, και πάλι τα ίδια. Αυτή λοιπόν η αστάθεια και στα ίδια τα παιδιά δημιουργεί μεγάλο πρόβλημα στο να μούνε σε ένα ρυθμό συγκεκριμένο και να μπορούν να τον ακολουθούν, και λίγο επαναπαύονται σ' αυτό το θέμα.

A: Ναι, λειτουργεί έτσι, είναι ένα τρενάκι. Γιατί ναι, και ίσως είναι και από το σπίτι τους αυτό και από την οικογένεια τους το γεγονός ότι η ίδια η οικογένεια έχει κάποια αστάθεια, και το ότι μετακομίζουνε συνέχεια και ότι το πρωταρχικό μέλημα τους είναι

πως θα βγάλουνε κάποια χρήματα όχι μόνο για να ζήσουν αλλά και για να τα πάρουν να φύγουν στη χώρα τους.(...)

Ε, αυτό λοιπόν περνάει σα βίωμα και στα ίδια τα παιδιά, ότι κάποια στιγμή θα φύγουν, εντάξει δε θα δώσουν το ίδιο βάρος, εκτός αν αδράξουν την ευκαιρία ως ευκαιρία να μάθουν μια άλλη γλώσσα, τα ελληνικά που θα τους είναι χρήσιμη, αλλά αυτό είναι προσωπικό ενδιαφέρον, δηλαδή παίζει ο προσωπικός παράγοντας εκεί στο αν κάποια παιδιά θα θελήσουν να μάθουν κάποια πράγματα ή όχι. (...) Τώρα από κει και πέρα το ελληνικό σχολείο πρέπει να αποφασίσει στο που θέλει να δώσει σημασία, που να επικεντρώσει δηλαδή την εκπαίδευση του γι' αυτά τα παιδιά. Τι ζητάει, τι σκοπούς έχει γι' αυτά τα παιδιά. Έχει σκοπούς τους γενικότερους στόχους που έχουμε για όλους τους μαθητές, δηλαδή εκεί είναι λίγο θολό, λίγο άγνωστο, ποιοι δηλαδή είναι οι στόχοι του ελληνικού σχολείου, εγώ δηλαδή δεν τους έχω καταλάβει.

(...)

Ε: πιστεύεις ότι με αυτόν τον τρόπο καλύπτεις τα κενά των μαθητών;

Α: Όχι βέβαια, τα κενά δεν καλύπτονται με αυτό τον τρόπο, απλά προσπαθείς, και κρίμα που είναι έτσι, μπαλώνεις κάποια πράγματα. γιατί όπως και να το κάνεις κάποια πράγματα είναι και αλυσίδα, έχουν κάποια σύνδεση. Δηλαδή εγώ εντάξει, εντοπίζω κάπου εκεί πρόβλημα, πόσα άλλα θα μου έχουν ξεφύγει κι όλας; (...)

Ε: Ποια είναι τα χαρακτηριστικά αυτών των μαθητών; (...)

Α: Η αλήθεια είναι ότι αυτά τα παιδιά αιωρούνται λίγο, δηλαδή όπως μπορώ να χαρακτηρίσω τη ζωή τους, τη συμπεριφορά τους, είναι λίγο αιωρούμενη. Δηλαδή, δεν έχουν ένα σταθερό πάτημα. (παύση) ε, ... μερικές φορές υπάρχουν.

Α: Και στη συμπεριφορά τους ακόμη πολύ συχνά, και εδώ στο σχολείο συγκεκριμένα έχουμε συναντήσει προβλήματα με τέτοια παιδιά, ε, δυσκολίες προσαρμογής, επιθετικότητα και ε, δεν ξέρω μια αντιδραστική συμπεριφορά. (...)

Ε: ποιες είναι οι δυνατότητες και οι προοπτικές τους για το μέλλον; σε επίπεδο επίδοσης, κοινωνικής ένταξης;

Α: Το μέλλον θα μπορούσε να είναι οποιοδήποτε. (...) Οι δυνατότητες δυστυχώς δεν εξαρτώνται μόνο από αυτούς. Δηλαδή κάποιες δυνατότητες μπορούν να υπάρχουν αλλά δυστυχώς ε, οι ανάγκες τους οι πρωταρχικές να είναι και πιο σημαντικές δηλ. οι ανάγκες επιβίωσης ας πούμε, είναι πολύ πιο σημαντικές, είναι πρωτεύουσες όπως και να το κάνεις. Οπότε αν δοθεί εκεί βάρος από τα ίδια τα παιδιά που συνήθως δουλεύουν από πολύ μικρά, ε, φυσικό είναι ότι το μέλλον τους θα είναι ένα συγκεκριμένο μέλλον με χαμηλό επίπεδο μόρφωσης, και δουλειές που θα έχουν πολύ χειρωνακτική εργασία.

Δυνατότητες πνευματικές έχουνε, δεν το αμφισβητώ και το αποδεικνύουν. Είναι πολύ έξυπνα παιδιά και πολύ δραστήρια, απλά είναι το περιβάλλον τέτοιο και οι καταστάσεις στις οποίες μεγαλώνουν που δυστυχώς το μέλλον δεν ξέρω αν θα είναι και το λαμπρότερο και το καλύτερο που θα μπορούσαν να έχουν. Και είναι φυσικό όταν έχεις να καλύψεις ανάγκες επιβίωσης είναι φυσικό ότι δύσκολα θα, εκτός αν έχεις πάρα πολύ μεγάλη θέληση και ίσως και κάποιο από το οικογενειακό σου περιβάλλον να δίνει ώθηση.

(...)

E: Εσείς νιώθετε εντέλει αισιόδοξη;

A: Εγώ μπορεί να νιώθω αισιόδοξη, αλλά εντάζει από τη στιγμή που δε γίνονται κάποια πράγματα για να βοηθηθούνε, η αισιοδοξία μου πάει χαμένη έτσι και αλλιώς. Εγώ θα ήθελα, το εύχομαι να γινόταν μια, [παύση] ας γίνει και μια δημόσια παροχή πάνω σ' αυτό, στο να ασχολούνται και με άλλα πράγματα, να έχουν και άλλα ενδιαφέροντα, ας ασχοληθούνε με αθλήματα ή ότι άλλο.