

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ / ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ  
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
<http://www.primedu.uoa.gr>



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ  
ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ / ΤΜΗΜΑ  
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ  
<http://www.nured.uowm.gr>

**ΔΙΑΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ- ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΡΗΤΟΡΙΚΗ, ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

---

**Διαπανεπιστημιακό-Διατμηματικό  
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Η διερεύνηση της ενσυναίσθησης σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας»**

**Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Σοφία Θεολόγη- Α.Μ.: 7981150220011**

**Επιβλέπουσα: Τζίνα Καλογήρου, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ**

**Μέλη: Βίκυ Πάτσιου, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ**

**Βάσω Οικονομοπούλου, Δρ., Ε.ΔΙ.Π. ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ**

**Αθήνα, Νοέμβριος, 2022**

### **Υπεύθυνη δήλωση μη λογοκλοπής**

Η Σοφία Θεολόγη γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η διερεύνηση της ενσυναίσθησης σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Οι απόψεις και θέσεις που περιέχονται σε αυτήν την εργασία εκφράζουν την συγγραφέα και δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Η Δηλούσα  
ΣΟΦΙΑ ΘΕΟΛΟΓΗ

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες, σημειώνεται αύξηση του μεταναστευτικού ρεύματος προς την Ελλάδα, με αποτέλεσμα να αλληλοσυγχρωτίζονται διαφορετικοί πολιτισμοί, αξίες, στάσεις, συμπεριφορές, γλώσσες. Η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα, επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στο κοινωνικό γίνεσθαι, οι οποίες αναπόφευκτα επηρεάζουν το σχολείο, το οποίο με τη σειρά του, μετατρέπεται σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον και καλείται να ευθυγραμμιστεί με τις επιταγές της εκπαιδευτικής πολιτικής για ισοτιμία, αλληλεγγύη, ίση μεταχείριση και δημιουργία ασφαλούς και φιλικού περιβάλλοντος προς όλους τους μαθητές/τριες.

Σε ένα τέτοιο σχολείο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθίσταται κομβικός, όχι μόνο για τη μεταλαμπάδευση της γνώσης, αλλά και την ενασχόλησή του με τον ψυχοκοινωνικό τομέα. Είναι σύνηθες το φαινόμενο, τόσο στην κοινωνία όσο και στο σχολικό περιβάλλον, να δημιουργούνται προβλήματα από την εισροή αλλόγλωσσων μαθητών, τα οποία θα πρέπει να αντιμετωπιστούν σε ένα κλίμα ειρηνικής συνύπαρξης, μέσω της κατανόησης του «άλλου» και της αποδοχής του διαφορετικού.

Στην παρούσα έρευνα, επιχειρείται να εξεταστεί και να διερευνηθεί, μέσω της ποιοτικής μεθόδου της συνέντευξης εκπαιδευτικών, ο τρόπος κατά τον οποίο οι ίδιοι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν προσπάθεια, ή καλύτερα είναι καταρτισμένοι στην «ενσυναίσθηση», ώστε να μπορέσουν να αποδεχτούν τον «άλλον-έτερο» και παράλληλα να καταφέρουν το ίδιο και στους μαθητές/τριες τους. Μέσω της Φαινομενολογίας εξασφαλίζουμε ότι οι ερωτηθέντες καταθέτουν την ιδιαίτερη οπτική τους και το δικό τους βίωμα, όπως επιτάσσει η φαινομενολογική αναγωγή του Husserl, κατά την οποία το υπό έρευνα αντικείμενο θα πρέπει να εξεταστεί όχι στη φυσική του κατάσταση αλλά σε όλες τις εκφάνσεις του, ώστε να μην παραλειφτεί καμία σχετική του διάσταση.

**Λέξεις-κλειδιά:** ετερότητα, διαφορετικότητα, πολυπολιτισμικότητα, ενσυναίσθηση, φαινομενολογία, πολιτισμική αποδοχή, ένταξη, κατανόηση, έτερος-άλλος, σχολική τάξη, αλλόγλωσσοι μαθητές.

## ABSTRACT

In the last decades, it is observed an increase in migration flow towards Greece, causing the coexistence of different cultures, values, attitudes, behaviors, and languages. The multilingualism and the multiculturalism created significant changes in society, which inevitably affect the school, which in turn, it is converted into a multicultural environment, aligning it with the dictates of the educational policy for equality, solidarity, equal treatment, and the creation of a more safe and friendly environment for all students.

In such a school, the teacher's role is crucial, not only for passing on the knowledge, but also for his involvement in the psychosocial field. It is a common phenomenon, both in society and school environment, that such problems are created by the inflow of foreign language students, which should be addressed in a spectrum of peaceful coexistence, through understanding the Other and accepting the different.

In the present research, there is an attempt to examine and investigate, through the qualitative method of interviewing teachers, the way in which the teachers themselves try or rather are qualified in «empathy», so that they can accept the Other and accomplish the same for their students. Through phenomenology we ensure that the responders provide their particular perspective and their own experience, as required by Husserl's phenomenological analysis in which the research object must be examined not in its natural state, but in all its expressions so that no relevant dimension of it is omitted.

**Keywords:** cultural diversity, diversity, multiculturalism, empathy, phenomenology, cultural acceptance, integration, comprehension, the Other, classroom, foreign language students

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Για την εκπόνηση της εργασίας αυτής οφείλω να ευχαριστήσω την επόπτρια της εργασίας καθηγήτρια κ. Τζίνα Καλογήρου, η οποία με παρότρυνε να εμβαθύνω στη συγκεκριμένη θεματική και στήριξε τα ερευνητικά ενδιαφέροντά μου. Την ευχαριστώ για τις παρατηρήσεις, τις υποδείξεις και τις συμβουλές της.

Ίδιες είναι οι οφειλές μου στον Γιώργο Κουτούβελα και σε όσους στάθηκαν πλάι μου πρακτικά και συναισθηματικά σε όλη τη διάρκεια συγγραφής αυτής της μελέτης.

Αθήνα, Νοέμβρης, 2022

Σ.Θ.

## Περιεχόμενα

|                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....                                                               | 3  |
| ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....                                                             | 5  |
| ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ .....                                                          | 8  |
| ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ.....                                                     | 11 |
| 1ο Κεφάλαιο: Περί ετερότητας .....                                           | 17 |
| 1.1 Πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική κοινωνία.....                         | 21 |
| 1.2. Πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας.....                  | 25 |
| 1.2.1 Εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας .....     | 26 |
| 1.2.2 Το σχολείο ως χώρος υποδοχής μαθητών μεταναστευτικού υπόβαθρου .....   | 27 |
| 2ο Κεφάλαιο: Πολυπολιτισμική τάξη με διαπολιτισμική κουλτούρα.....           | 31 |
| 2.1 Διαπολιτισμική κουλτούρα .....                                           | 31 |
| 2.1.1 Διαπολιτισμική επίγνωση .....                                          | 31 |
| 2.1.2 Διαπολιτισμική επικοινωνία .....                                       | 33 |
| 2.1.3 Διαπολιτισμική ικανότητα .....                                         | 37 |
| 2.2 Ενσυναίσθηση: βασικό χαρακτηριστικό μιας επιτυχημένης επικοινωνίας ..... | 38 |
| 2.3 Ο εκπαιδευτικός στη διαπολιτισμική τάξη: Ετοιμότητα και προκλήσεις ..... | 41 |
| 2.2.1 Προβλήματα μαθητών μεταναστευτικού υποβάθρου .....                     | 44 |
| 2.2.2 Ετοιμότητα εκπαιδευτικών .....                                         | 46 |
| 3ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογικά Ζητήματα .....                                     | 50 |
| 3.1 Σκοπός της έρευνας.....                                                  | 50 |
| 3.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....                                                | 50 |
| 3.3 Δείγμα της έρευνας.....                                                  | 52 |
| 3.4. Μεθοδολογικά εργαλεία .....                                             | 53 |
| 3.4.1 Φαινομενολογική θεωρία.....                                            | 55 |
| 3.4.2 Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου.....                                     | 60 |

|                                                                                                                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.4.3 Συνέντευξη.....                                                                                                                                                         | 62  |
| 3.4.3.1 Διαδικασία συνέντευξης .....                                                                                                                                          | 65  |
| 3.4.3.2 Κωδικοποίηση συνεντεύξεων .....                                                                                                                                       | 66  |
| 4 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων έρευνας.....                                                                                                    | 75  |
| 4.1. Προφίλ συμμετεχόντων .....                                                                                                                                               | 75  |
| 4.2. Ανάλυση ημιδομημένων συνεντεύξεων .....                                                                                                                                  | 76  |
| 4.3 Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....                                                                                                                                             | 77  |
| 4.3.1 Απόψεις εκπαιδευτικών και αντιλήψεις απέναντι σε αλλόγλωσσους μαθητές και μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, κατά την παρουσία τους στο ελληνικό σχολείο..... | 77  |
| 4.3.2 Παράγοντες, εξωγενείς και ενδογενείς, που επηρεάζουν τις παραπάνω απόψεις. ....                                                                                         | 85  |
| 4.3.3 Διαδικασίες & εμπόδια που συμβάλλουν στην μη αποδοχή του «άλλου»....                                                                                                    | 94  |
| 4.3.4 Διαδικασίες και τρόποι που συμβάλλουν στην αποδοχή του «άλλου» μέσω της «ενσυναίσθησης». ....                                                                           | 99  |
| 5 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Συμπεράσματα - Συζήτηση.....                                                                                                                         | 106 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....                                                                                                                                                  | 109 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α .....                                                                                                                                                             | 122 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....                                                                                                                                                              | 161 |

## ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ

*Βλέπεις, εἶπε, εἶναι οἱ Ἄλλοι  
καὶ δέ γίνεται Αὐτοὶ χωρὶς Ἑσένα  
καὶ δέ γίνεται μ' Αὐτοῦς χωρὶς Ἑσὺ...  
Βλέπεις, εἶπε, εἶναι οἱ Ἄλλοι  
καὶ ἀνάγκη πᾶσα νὰ τοὺς ἀντικρύσῃς  
ἢ μορφὴ σου ἂν θέλῃς ἀνεξάλειπτη νὰ 'ναι  
καὶ νὰ μείνῃ αὐτή.  
Οδυσσεύς Ελύτης (1959). Το ἄξιον ἐστὶ*

Τις τελευταῖες δεκαετίες, βιώνουμε μια αυξανόμενη οικονομική, πολιτική, πολιτιστική και κοινωνική κρίση, η οποία διακρίνεται από εντάσεις και συγκρούσεις, παραβίαση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες, ξενοφοβία, ρατσισμό και διεθνοποίηση σχεδόν κάθε πλευράς της ανθρώπινης ζωής. Μια κοινωνία διαπλοκής και συνθετικής επιρροής παραγόντων και γεγονότων, στην οποία δημιουργείται φόβος μπροστά στον πλουραλισμό, αντιπαραθέσεις λόγω της ανομοιογένειας των μελών της και απόρριψη ή αναγκαστική αποδοχή του διαφορετικού, του «άλλου». Ίδωμένο είτε ως συνειδητή ή ασυνειδη δράση των μελών τους, οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες αναμφισβήτητα αποτελούν μια σύγχρονη πραγματικότητα, η οποία δεν καταφέρνει να προσεγγίσει την ψυχοσύνθεση του «άλλου», οδηγώντας τον μάλλον σε αφανισμό, παρά τον δικαιώνει σε επίπεδο ευημερίας και ελευθερίας.

Η πολυπολιτισμικότητα, ο σύγχρονος αυτός τεχνικός όρος, ναι μεν αποδίδει τον νέο τρόπο συνύπαρξης με το διαφορετικό και παράλληλα το πλέγμα των σχέσεων που αναπτύσσονται στον κοινωνικό ιστό, ωστόσο ζητούμενο παραμένει ο πολιτισμικός πλουραλισμός, η ανοχή του διαφορετικού, η ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής επικοινωνίας των ατόμων που διαβιούν σε αυτή. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, προβάλλει επιτακτική η ανάγκη για ουσιαστική και ποιοτική αγωγή και εκπαίδευση



των νέων και δη των μαθητών, ώστε να καταστεί δυνατή η αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων.

Η επιλογή της ερευνητικής μου ενασχόλησης με τον ρόλο της «ενσυναίσθησης» σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας είχε ως αφετηρία την πεποίθηση ότι κανένα κοινωνικό πρόβλημα δεν αποτελεί απόρροια μόνο κοινωνικών και οικονομικών διαδικασιών και ότι η κοινωνία δεν είναι μια αμετάβλητη πραγματικότητα, αλλά παρουσιάζει μια δυναμική στο χρόνο, στη βάση σταθερών λειτουργικών δομών που επιδιώκουν την πρόοδο και την εξέλιξη ανθρώπων και θεσμών.

Η παραπάνω διαπίστωση καθώς και το γεγονός ότι στα πλαίσια των σπουδών μου δόθηκε η ευκαιρία να μελετήσω θέματα διαπολιτισμικότητας και πολυπολιτισμικότητας αποτέλεσαν το έναυσμα, ώστε να ασχοληθώ με τη διερεύνηση του ρόλου της «ενσυναίσθησης» στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα. Ιδιαίτερα, σε μια κοινωνία, η οποία φαίνεται ότι επιθυμεί να αναδιαμορφώσει νοηματικά την κοινωνική της συνοχή, παραμερίζοντας την ομοιομορφία των παραδοσιακών της χαρακτηριστικών, για να προκρίνει την ετερομορφία των πολιτισμικών παραδόσεων, οι οποίες διεκδικούν την ισότιμη παρουσία τους στο νεοελληνικό κοινωνικό χώρο.

Ειδικότερα αφορμή για την παρούσα ερευνητική εργασία, στάθηκε το επάγγελμά μου ως εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα η χρονιά 2021-2022 κατά την οποία ασχολήθηκα ιδιαιτέρως με μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Τα προσφερόμενα μαθήματα του Μεταπτυχιακού προγράμματος και συγκεκριμένα τα σχετικά με την Αφηγηματική ρητορική και τον Φιλοσοφικό λόγο, βοήθησαν στην επιλογή του θέματος, καθώς η μεν Αφηγηματική ρητορική ενέχει τρόπους μεταποίησης της διδακτέας ύλης, ώστε να γίνεται πιο προσιτή και ευχάριστη, ο δε Φιλοσοφικός λόγος εμπεριέχει την έννοια της «ενσυναίσθησης», η οποία βοηθά στην κατανόηση του «άλλου» και στην αποδοχή. Η «αποδοχή της διαφορετικότητας» στην παρούσα εργασία περιορίζεται αποκλειστικά σε αλλόγλωσσους μαθητές/τριες. Ο συνδυασμός επομένως των παραπάνω, οδηγεί στον σκοπό της έρευνας, που είναι να διερευνήσω αν και κατά πόσο χρησιμοποιείται η «ενσυναίσθηση» από τους εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και σε ποιον τομέα, είτε αφορά στον γνωστικό είτε στον ψυχοκοινωνικό, ενώ παράλληλα προσεγγίζεται η σχολική πολιτισμική πλέον κοινωνία ως «ταυτότητα και ετερότητα» μέσα από το πρίσμα της «ενσυναίσθησης»,

καθώς και διάσταση του ζητήματος της «ετερότητας» σε άμεση συνάφεια με τις κοινωνικές του συνιστώσες, τόσο σε θεωρητική, όσο και ερευνητική βάση.

## ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Ζούμε σε μια εποχή, όπου οι αλλαγές στους κοινωνικούς μετασχηματισμούς, επιφέρουν την αποδόμηση των αφηγήσεων περί ομοιογένειας, καθώς αμφισβητούν την συναίνεση μεταξύ ιστορίας, ταυτοτήτων και πολιτισμικών αξιών, εισάγοντας την υποκειμενικότητα και τον σχετικισμό στην αντίληψη και την ερμηνεία των κοινωνικών δεδομένων. Οι εξελίξεις αυτές αμφισβητούν ουσιαστικά την επάρκεια, τη μορφή, την αυτονομία και την εξουσία του εθνικού κράτους, το οποίο υπονομεύεται από την παγκοσμιοποίηση στο εξωτερικό του και από την πολυπλοκότητα μιας κοινωνίας που μεταβάλλεται στο εσωτερικό του, σε συνδυασμό με δυσοίωνες δημογραφικά προοπτικές στα κράτη του αναπτυγμένου κόσμου.

Οι μετακινήσεις πληθυσμιακών ομάδων, λόγω του μεταναστευτικού ρεύματος, κυρίως προς τις δυτικές χώρες, επιφέρουν αλλαγές στην σύνθεση του πληθυσμού τους. Αναπόφευκτα αναδύεται το ζήτημα της «ετερότητας» ως συγκεκριμένου στη σύγχρονη εποχή και ως αιτήματος για αναγνώριση, προστασία και διατήρηση των διαφόρων πολιτισμικών ταυτοτήτων. Προκύπτει, επομένως, μια γενικευμένη συζήτηση για τη διαχείριση της ετερότητας, η οποία περιστρέφεται γύρω από τις έννοιες «αφομοίωση», «πολιτισμικός σχετικισμός» και «διαπολιτισμός», ως κυρίαρχες για τη συγκρότηση των θεωρητικών μοντέλων, που θα καθορίζουν τις πολιτικές μέσα στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Νικολάου, 2008).

Η εγκατάσταση και η διαρκής αύξηση των μεταναστών κυρίως μετά τη δεκαετία του 1970, η υποδοχή των παλιννοστούντων καθώς και το έντονο μεταναστευτικό ρεύμα των τελευταίων δεκαετιών, διαφοροποίησε την εκπαιδευτική και πολιτισμική πραγματικότητα της χώρας. Η εισροή προσφύγων και μεταναστών, είτε πρόκειται για οικονομικούς μετανάστες, είτε πρόσφυγες που εγκαταλείπουν τη χώρα τους λόγω πολέμου μετουσίωσε την σχετικά ομοιογενή ελληνική κοινωνία σε μια κοινωνία πολυπολιτισμικού χαρακτήρα.

Στη νέα πραγματικότητα, προκύπτουν προβλήματα μεταξύ των οποίων «*οι αλλαγές στη δημογραφική σύνθεση των χωρών υποδοχής*» (Γκόβαρης, 2011: 11), οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο γηγενής πληθυσμός στα πλαίσια μιας ειρηνικής συνύπαρξης με ομάδες διαφορετικού εθνικού, γλωσσικού, πολιτισμικού ή και θρησκευτικού υπόβαθρου (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006: 181), το αίτημα για διασφάλιση της

εκπαίδευσης των μεταναστών ή την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Δαμανάκης & Κοντογιάννη, 2011), με βάση την αρχή της μη διάκρισης, της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού και της άμβλυνσης των ανισοτήτων, ώστε και να μπορέσουν να προσδιορίσουν την παρουσία τους και να ανταποκριθούν δυναμικά στα ελληνικά δεδομένα.

Οι αλλαγές αυτές αναπόφευκτα εισρέουν στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς εντοπίζεται αύξηση της συμμετοχής των προσφύγων στις εκπαιδευτικές δομές, προκειμένου να επιτευχθεί ομαλότερα η ένταξη τους στην ελληνική κοινωνία. Η εκπαίδευση ως κυρίαρχη κοινωνική συνιστώσα, ως χώρος μέσα στον οποίο κατασκευάζονται, νομιμοποιούνται, αναγνωρίζονται, μεταβιβάζονται και διαιώνίζονται ή και μεταβάλλονται, υπερεκτιμώνται ή και περιθωριοποιούνται οι διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες βρίσκονται στο επίκεντρο του διαλόγου για τη διαχείριση της «ετερότητας».

Παρά την όποια αδυναμία της χώρας μας να διαχειριστεί ικανοποιητικά την κοινωνική και δημογραφική ανασύνθεση (Dimakos & Tasiopoulou, 2003), το σχολείο, ως μικρογραφία της εκάστοτε κοινωνίας, καλείται να προσαρμοστεί στις επιταγές μιας διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο την ουσιαστική και ισότιμη συμπερίληψη των αλλοδαπών μαθητών στους κόλπους του (Ρέντζη 2017: 51). Η μαζική ενσωμάτωση παιδιών από διαφορετικά εθνοτικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα στις δομές εκπαίδευσης δημιουργεί μια νέα πραγματικότητα, από την οποία προκύπτει επιτακτική η ανάγκη διαχείρισης αυτής της ετερότητας (Γκότοβος, 2002), τόσο ως προς τη διαφορετικότητα, όσο και ως προς την αναπαραγωγή ανισοτήτων στο εσωτερικό της σχολικής κοινότητας. Συγκεκριμένα, το σχολικό περιβάλλον ως μικρογραφία της κοινωνίας στην οποία ανήκει, επηρεάζεται και μεταβάλλεται συνεχώς ανάλογα με τις οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες που επικρατούν σε αυτή, οι οποίες επηρεάζουν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο τη λειτουργία του.

Η αναγκαιότητα για διαχείριση της ετερότητας εισήγαγε τις σύγχρονες έννοιες της «πολυπολιτισμικότητας» και της «διαπολιτισμικότητας», οι οποίες αναφέρονται στη συνύπαρξη και στη δεξιότητα συμβίωσης ομάδων μεταναστών ή διαφορετικών εθνοτικών ομάδων στο πλαίσιο μιας χώρας σε πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο και στη σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων αντίστοιχα. Η εισαγωγή των εννοιών αυτών στα σχολικά περιβάλλοντα, ιδιαίτερα σε αυτά όπου ο μαθητικός πληθυσμός παρουσιάζει

πολιτισμική ποικιλία κλόνισε στερεοτυπικές αντιλήψεις βασισμένες σε ομοιογενή εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού (Μάρκου, 2010). Με ευαισθησία από την πλευρά της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αποφασίστηκε η εγκατάλειψη του μονοπολιτισμικού προσανατολισμού στις δομές εκπαίδευσης ως δυσλειτουργικού και αναχρονιστικού, ανοίγοντας το δρόμο για τη διαπολιτισμική προσέγγιση (Lourenco, 2018) με προσανατολισμό στην οικοδόμηση κοινωνιών με σεβασμό στη διαφορετικότητα. Η διαπολιτισμικότητα ως προσέγγιση προσφέρει μαθησιακές ευκαιρίες χωρίς να επηρεάζει αρνητικά την ταυτότητα του «άλλου», καθώς κατά τη διαδικασία της ένταξης στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον δεν απογυμνώνεται από τα ιδιαίτερα πολιτισμικά του στοιχεία (April et al., 2019).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια προσπάθεια κατανόησης του «άλλου», ο οποίος μέχρι τη δεκαετία του '80 αντιμετωπίζεται από τον πολιτικό και επιστημονικό λόγο στο επίπεδο συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας (Τσαούσης, 1983), ενώ από τα τέλη της δεκαετίας του '80 και εξής ο προσδιορισμός του «άλλου» μετατοπίζεται στο συγκείμενο της μετανάστευσης. Παρά το γεγονός ότι αναφέρεται συχνά η «μεταβολή» στις προσλήψεις του «άλλου» στην ελληνική κοινωνία, ωστόσο πάντοτε παραμένει μια κοινή βάση που προέρχεται από την κοινωνική ταυτότητα, η οποία κατασκευάζεται στην κοινωνία. Σύμφωνα με τους Tajfel και Turner (1979), η κοινωνική ταυτότητα κατασκευάζεται από το άτομο το οποίο αυτοπροσδιορίζει τον «εαυτό» του στην κοινωνία βρίσκοντας κοινούς τόπους και ομοιότητες κοινωνικές κατηγορίες ή ομάδες στις οποίες θεωρεί ότι ανήκει. Αν και ο «άλλος» είναι οποιοσδήποτε αποκλίνει από την επικρατούσα κοινωνική ταυτότητα, στην παρούσα εργασία θα μας απασχολήσει ο «άλλος» ως μαθητής αλλόγλωσσος και ξενικής καταγωγής και για τον λόγο αυτό ορίζουμε ως ταυτότητα την αίσθηση του «ανήκειν» σε μια ομάδα, συγκεκριμένα τη σχολική ομάδα, αποτελούμενη από μαθητές και μαθήτριες κοινής γλώσσας και καταγωγής

Η διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης δεν αποτελεί πρόσκαιρη αναγκαιότητα. Αντίθετα, σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον εκπαίδευσης, όπου οι βασικές αξίες που χαρακτηρίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη και ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα, τότε ξεπερνούνται οι δυστοκίες της ένταξης. Ειδικότερα στο σχολικό περιβάλλον, όπου ενυπάρχουν αλλόγλωσσα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, η «ενσυναίσθηση» βοηθά στην ομαλή ένταξή τους, τόσο στο σχολικό πλαίσιο, όσο και

στην κοινωνία. Επιπροσθέτως, προσφέρει θετικά αποτελέσματα και στον καθένα ξεχωριστά, καθώς μέσω αυτής μαθαίνουμε και οι ίδιοι καλύτερα τον εαυτό μας και αναγνωρίζουμε κοινά στοιχεία στον «άλλο».

Αν και η «ενσυναίσθηση» συνιστά μέσο, που οδηγεί στην κατανόηση και την αποδοχή του «άλλου» σε όλες τις κοινωνικές εκφάνσεις, η σημερινή πλουραλιστική κοινωνία κινείται με γνώμονα την αφομοίωση του «άλλου» και όχι την κατανόηση και την αποδοχή. Η διαδικασία της αφομοίωσης απογυμνώνει τον «άλλο» από τα πολιτισμικά του χαρακτηριστικά, ενώ η κατανόηση και η αποδοχή επιτρέπουν τη διατήρηση των ατομικών και κοινωνικών στοιχείων, ενώ ταυτόχρονα γίνεται αποδεκτός στα διαφορετικά περιβάλλοντα, βρίσκει τη θέση του στην κοινωνία, χωρίς να καταστρατηγείται η ταυτότητα του.

Γίνεται κατανοητό ότι προκύπτει μία αντίφαση μεταξύ θεσμικού πλαισίου και σχολικής πράξης, καθώς παρατηρείται μία κατάσταση απορρύθμισης και υποβάθμισης στα προγράμματα που εφαρμόζονται με σκοπό την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στα σχολεία, που ενεργοποιούν νέες μορφές διακρίσεων και κοινωνικού αποκλεισμού. Η κατάσταση αυτή προκύπτει από το γεγονός ότι η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα, ναι μεν παρουσιάζει συγκρότηση και πλέγματα επικοινωνιακών σχέσεων (Μπίκος, 2007), αλλά η συμμετοχή των μελών στην τάξη δεν είναι αποτέλεσμα επιλογής, αλλά αναγκαστικής ομαδοποίησης. Η αναγκαστική αυτή ομαδοποίηση δεν παρεμποδίζει απαραίτητα την εξέλιξη των διεργασιών που συντελούνται μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, καθιστώντας τη σχολική τάξη δυναμικό χώρο συνάντησης, που μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο για τη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της. Αν το μαθησιακό περιβάλλον εκλάβει τη διαφορετικότητα ως πλεονέκτημα, τότε είναι δυνατόν να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για συμπερίληψη όλων των μαθητών (Μανούσου, 2017) μέσα από την ενσυναίσθηση, την κριτική διάθεση απέναντι στους ρόλους, την ανοχή των αντιφάσεων και την επικοινωνιακή ικανότητα, με στόχο την εξισορρόπηση των υποκειμενικών αναγκών με τις κοινωνικές προσδοκίες και την αποδόμηση των διαδικασιών στερεοτυπικής κατασκευής των αλλόγλωσσων μαθητών (Γκόβαρης, 2007).

Η σύγχρονη εκπαιδευτική κοινότητα αντιμετωπίζει προβλήματα, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης των αλλόγλωσσων, γεγονός που επιφέρει αρνητικές συνέπειες σε πολλαπλά επίπεδα. Ο προσανατολισμός της εκπαιδευτικής κοινότητας

θα πρέπει να συμβαδίζει με τις κοινωνικές αλλαγές, ενσωματώνοντας στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες τις έννοιες της ισότητας, της αλληλεπίδρασης, της αμοιβαίας συνεργασίας, της αλληλεγγύης, της ενσυναίσθησης και εν κατακλείδι του σεβασμού και της αποδοχής της ετερότητας, του «άλλου» (Banks, 2004), ώστε να αναπτυχθούν οι κατάλληλες συνθήκες επικοινωνίας και η παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2009). Προκειμένου να υποστηριχθεί η κοινωνική, συναισθηματική ευημερία, η ανάδειξη των προοπτικών των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες ή και τις προκλήσεις της εκπαίδευσης των αλλόγλωσσων μαθητών, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά του ατόμου καθώς και τον ρόλο των πολιτισμικών επιρροών, παραμέτρων και αξιών που διαμορφώνουν την ταυτότητα των μαθητών τους. Επομένως, για να είναι σε θέση ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει δημιουργικά και εποικοδομητικά τις προκλήσεις αυτές, παρεμβαίνοντας αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, οφείλει να συνειδητοποιήσει τις προσωπικές του επιφυλάξεις, να εφαρμόσει κατάλληλες στρατηγικές και ολοκληρωμένες παρεμβάσεις, να ενστερνιστεί την κουλτούρα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να αναπτύξει αποτελεσματικές επικοινωνιακές δεξιότητες, ώστε να παράσχει στήριξη στους μαθητές του (Γκότοβος, 2007).

Ο διάλογος και ο προβληματισμός σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον παραμένει ανοικτός και γόνιμος με προτεραιότητα σε παιδαγωγικές και διδακτικές εφαρμογές, που υιοθετούνται για τη βελτίωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Το περιεχόμενο της μελέτης αναπτύσσεται σε δύο μέρη: το θεωρητικό, το οποίο περιλαμβάνει δύο κεφάλαια και το ερευνητικό, που αποτελείται από δύο κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται συνοπτικά το ιστορικό πλαίσιο της ένταξης των αλλόφωνων μαθητών/ριών στον χώρο της εκπαίδευσης στη χώρα μας, ενώ παράλληλα αναλύονται βιβλιογραφικά οι βασικές έννοιες της «πολιτισμικής ετερότητας» και της «διαπολιτισμικότητας» και ταυτόχρονα ο τρόπος που αλληλομπλέκονται στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσεται ο όρος «ενσυναίσθηση» και η εν γένει διαπολιτισμική τάξη. Ειδικότερα αναφερόμαστε στην έννοια της ενσυναίσθησης ως κίνητρο, πρόσθεση και παιδαγωγικό εργαλείο για αξιοποίησή στην αποδοχή και την

ένταξη των αλλόφωνων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, στον τρόπο εν τέλει με τον οποίο λειτουργεί καταλυτικά στην διαχείριση της διαπολιτισμικής τάξης και στη φύση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία συμπεριλαμβανομένης της ετοιμότητάς του στο διαπολιτισμικό σχολικό πλαίσιο.

Στο δεύτερο μέρος αναπτύσσονται μεθοδολογικά ζητήματα, δηλαδή παρουσιάζεται η ερευνητική διαδικασία, το ερευνητικό υλικό και τα μεθοδολογικά εργαλεία. Αναλυτικότερα αποσαφηνίζεται η Φαινομενολογία ως βοηθητικό εργαλείο και ταυτόχρονα ο σκοπός της έρευνας, ενώ διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις της έρευνας και γίνεται παρουσίαση των ερευνητικών εργαλείων, που επιλέχτηκαν για την ανάλυση του συνεντεύξεων.

Στο τελευταίο μέρος γίνεται παρουσίαση του υλικού και ακολουθεί η ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων, που εστιάζει στα ερωτήματα και τις θεματικές που τέθηκαν εξ αρχής και είναι προσανατολισμένες στον σκοπό της έρευνας.

Τέλος, περιλαμβάνεται η συζήτηση γύρω από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία, τα οποία συσχετίζονται με τις θεωρήσεις του επιστημονικού λόγου.



## 1ο Κεφάλαιο: Περί ετερότητας

Αν και οι όροι «ετερότητα» και «διαφορετικότητα» πολλές φορές συγχέονται ή και ορίζονται ως συνώνυμοι, ωστόσο εννοιολογικά διαφέρουν και η διαφορά τους έγκειται στο γεγονός ότι η «ετερότητα» αφορά στην παρουσία ενός στοιχείου ή χαρακτηριστικού σε άτομα, αλλά με διαφορετικές εκδοχές (Γκότοβος, 2002) και έτσι δημιουργείται μια πολιτισμική ποικιλία, ενώ η «διαφορετικότητα» προκύπτει ή είναι το αποτέλεσμα του τρόπου θέασης του «άλλου». Ο άνθρωπος είναι «ον μοναδικό», κανείς δεν είναι ίδιος με κάποιον άλλον, όλοι διαφέρουν μεταξύ τους κατά μέγιστο ή ελάχιστο βαθμό. Για να υπάρξει υπόσταση μιας κοινωνίας, θα πρέπει να διέπεται από την αποδοχή όλων των μελών και κατ' επέκταση να υπάρχει αποδοχή της «διαφορετικότητας» ή και «ετερότητας». Αυτό σημαίνει, ότι αναγνωρίζοντας την ετερότητα συνειδητοποιούμε την ατομικότητα κάποιου, κοιτάζουμε τον «άλλο» από μια άλλη οπτική.

Παρά τις διαφορές, η έννοια της «ετερότητας» ταυτίζεται συχνά με εκείνη της «διαφορετικότητας» και ενώ πρόκειται για δύο έννοιες οι οποίες εκ πρώτης όψεως φαίνεται να μοιάζουν αρκετά παρά τα κοινά τους σημεία δεν πρέπει εντούτοις να παραβλέπονται οι λεπτές μεν, αλλά πολύ σημαντικές διαφορές τους. Σαφώς υπάρχει μεγαλύτερη εξοικείωση με την έννοια της «διαφορετικότητας», εφόσον υπάρχει και ακούγεται στην καθημερινότητα. Ίσως μάλιστα να έχουμε νιώσει και οι ίδιοι στα πλαίσια μιας ομάδας, πως διαφέρουμε από τα υπόλοιπα μέλη της. Ακούγεται άλλωστε συχνά η φράση πως ο καθένας μας είναι διαφορετικός και πως θα πρέπει να σεβόμαστε την μοναδικότητα του «άλλου». Αναπόφευκτα το άκουσμα της «διαφορετικότητας», οδηγεί σε συμπεράσματα που αφορούν σε διαφορές που εμπίπτουν στη φυλή, την εθνικότητα, τη γλώσσα, τις πολιτικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις. Ωστόσο, η διαφορετικότητα εντοπίζεται και σε πιο απλά και καθημερινά χαρακτηριστικά ή στοιχεία, όπως το φύλο, η ηλικία, ο σεξουαλικός προσανατολισμός κ.α. Η «διαφορετικότητα», επομένως, αφορά στην αντίληψη, στην παραδοχή και στην συνύπαρξη αυτών των διαφορών εντός ενός κοινωνικού πλαισίου, είτε αυτό αφορά στον μακρόκοσμο της κοινωνίας, είτε στον μικρόκοσμό της, όπως είναι το σχολείο ή μια σχολική τάξη.

Σε μια προσπάθεια να οριστεί η «ετερότητα», αναφέρουμε δύο κατευθύνσεις, τη φιλοσοφική και την κοινωνιολογική. Σύμφωνα με την αριστοτελική-πλατωνική φιλοσοφία, «ετερότητα» είναι η ιδιότητα του «διαφέρειν» στο πνεύμα. Με βάση αυτό,

δεν δύναται να υπάρξει κοινωνία χωρίς την «ετερότητα», διότι μόνο μέσα από τη διαλεκτική σχέση του «άλλου» βρίσκει ο καθένας την ταυτότητά του. Η κοινωνιολογική προσέγγιση από την άλλη ορίζει την «ετερότητα» ως «τη διαφορετικότητα κατά την οποία, το «εγώ», όταν νιώθει άνετα και εντάσσεται στο «εμείς», μπορεί να προσδιοριστεί σε σχέση με το «άλλο» αποκλείοντας το τελευταίο. Όταν πια υπάρχει το «εμείς», τότε υπάρχει και η σύσταση μιας συλλογικής οντότητας. Στην επιστήμη της Φαινομενολογίας υπάρχει το «όλον» το «εμείς», το οποίο συντίθεται από τα «κομμάτια», τα οποία είτε μπορούν να ζουν ανεξάρτητα από το «όλον» είτε σε συμφωνία με αυτό (Sokolowski, 2006). Έτσι, δημιουργείται ενότητα μέσω της «ετερότητας», καθώς χωρίς την δεύτερη έννοια θα υπήρχε ενότητα μέσω καταπίεσης ή και ηγεμονικής διάθεσης. Αντίθετα, αποδοχή και ενότητα μέσω της «ετερότητας» σημαίνει και διαμόρφωση ταυτότητας, κοινού σημείου, ομοιότητας με τον «έτερο-άλλο».

Από την άλλη πλευρά, η έννοια της «ετερότητας», εμπεριέχει φιλοσοφικές αναγωγές και αποτελεί έναν όρο θα λέγαμε πιο ανθρωπολογικό με την έννοια ότι ουσιαστικά αναφέρεται και προσδιορίζει τον «άλλο». Πρόκειται για μια κατάσταση κατά την οποία το άτομο έχει αυτογνωσία, εφόσον είναι σε θέση να αναγνωρίσει τη μοναδικότητα που το χαρακτηρίζει σε σχέση όμως πάντοτε με τα άλλα άτομα. Αναφέρεται στην κοινωνική δηλαδή κατασκευή του «εμείς» και του «άλλου».

Για να μπορέσει κανείς να κατανοήσει καλύτερα την σημασία της «ετερότητας», θα μπορούσε να στραφεί στην άρρηκτη σχέση που τη συνδέει με την έννοια της «ταυτότητας», η οποία εμπερικλείει, τόσο τη «διαφορετικότητα», όσο και τον προσδιορισμό του «άλλου». Ειδικότερα, η προσωπική ταυτότητα, ορίζεται ως «ο εαυτός, όπως αναστοχαστικά κατανοείται από το πρόσωπο με όρους προσωπικής βιογραφίας» (Giddens 1991: 53), δηλαδή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκάστοτε προσωπικότητας. Η ταυτότητα παρόλα αυτά δεν είναι στατική αλλά μεταλλάσσεται και εξελίσσεται μέσα στην κοινωνία και στην επαφή με άλλες προσωπικές και κοινωνικές ταυτότητες. Η «ετερότητα» συνδέεται με την ικανότητα του κάθε ατόμου να αυτοπροσδιορίζεται, να διαφοροποιείται ή να ενσωματώνεται σε μία ομάδα αναφοράς (Hamers & Blanc, 1989). Η ταυτότητα ενός ατόμου διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον του (Ζωγράφου, 2003: 49), ενώ παράλληλα είναι έννοια αλληλένδετη με αυτήν της ομάδας (Δραγώνα, 2001: 28). Με λίγα λόγια, η «ετερότητα» αναφέρεται στην έννοια του «άλλου», η οποία ωστόσο

προκύπτει εφόσον πρώτα το άτομο γνωρίσει τον εαυτό του και έρθει σε αλληλεπίδραση με άλλες κοινωνικές ομάδες.

«Ετερότητα» σημαίνει πρωτίστως αναγνώριση της «διαφορετικότητας» και κυμαίνεται σε πλαίσια που αφορούν στον διαφορετικό τρόπο ζωής, νοοτροπίας, τρόπου σκέψης, αλλά και στη διαφορετική κοινωνική συγκρότηση, κουλτούρα, καταγωγή, γλώσσα, φύλο κ.α. Επιπροσθέτως, η «ετερότητα» αναφέρεται σε διαφοροποιήσεις επιφανειακών, προσωπικών ή δημογραφικών στοιχείων, όπως είναι το φύλο και η καταγωγή, αλλά και σε βαθύτερες έννοιες, όπως οι αξίες, οι συμπεριφορές, οι στάσεις, ενώ ταυτόχρονα εμπεριέχεται και στις έννοιες του πολιτισμού, της γλώσσας, της θρησκείας και της εθνότητας (Καρανικόλα & Πίτσου, 2015).

Συμπερασματικά αναφέρουμε ότι καθώς το άτομο αναγνωρίζει την προσωπική του «ταυτότητα» θα έρθει σε επαφή με τον «έτερο-άλλο», εφόσον αποτελεί μέλος μιας κοινωνίας και μάλιστα πολυπολιτισμικής, καθίσταται ικανό να εντοπίσει τα κοινά στοιχεία των ταυτοτήτων τους, έπειτα τα διαφορετικά και, εν τέλει, να καταφέρουν να έρθουν σε μια κοινή επαφή και αποδοχή. Ο «άλλος» βρίσκει πρόσφορο έδαφος μόνο μέσα από τον «εαυτό» για να δημιουργήσει μια διαλεκτική σχέση «ετερότητας» και «ταυτότητας» (Κυριακίδης & Μιχαλίδου, 2005). Ο «άλλος», σε αυτό το σημείο, δεν αποτελεί μόνο την ετερότητα, κάτι τελείως διαφορετικό από το «εγώ», αλλά μια έτερη «ταυτότητα», η οποία όμως μπορεί να ερμηνευτεί σύμφωνα με τα κριτήρια που έχει το «εγώ». Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2000), για να γίνει η ερμηνεία με βάση την σκέψη και τα κριτήρια του «εγώ» και, εν τέλει, η κατανόηση και η αποδοχή του «άλλου», σημαίνει ότι οι κρίσεις και οι σκέψεις του «εγώ» έχουν οικουμενική ισχύ και βοηθούν στην κατανόηση του «άλλου». Η αναγνώριση οδηγεί στην κατανόηση και την αποδοχή, αλλά για να επιτευχθεί, χρειάζεται να αναγνωρίσει το «εγώ», τις ομοιότητες της δικής του «ταυτότητας», στην ταυτότητα του «άλλου». Η «ετερότητα» δεν αποτελεί πρόβλημα, αλλά πρόκειται για φυσιολογική κατάσταση, που οδηγεί στην πρόοδο και την ανέλιξη πρώτα σε ατομικό και έπειτα σε συλλογικό επίπεδο, σε μια προσπάθεια συγκρότησης κοινωνιών από άτομα που διαχειρίζονται ισότιμα καταστάσεις και ανθρώπους.

Συνολικά αναφέρουμε ότι η «ετερότητα» προσφέρει θετικά αποτελέσματα, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, καθώς περικλείει έννοιες όπως η αναγνώριση της ατομικής ταυτότητας, η αναγνώριση κοινών και διαφορετικών στοιχείων στον «άλλο», η κατανόηση, η αποδοχή και τελικά η πρόοδος και ο

μετασχηματισμός της κοινωνίας στο σύνολό της. Η έννοια της «ετερότητας» δεν εξαντλείται πια στον παραδοσιακό δυισμό «εμείς και οι άλλοι», καθώς επανακαθορίζεται ως έννοια από την κινητικότητα, δηλαδή την κίνηση του «εγώ» προς τον «άλλο» με στόχο την εύρεση κοινών τόπων και της αποδοχής, την αναστοχαστικότητα, τη διαπολιτισμική διασύνδεση με την έννοια της σύνδεσης των διαφορετικών πολιτισμών σε ένα κοινό τόπο, μιας κοινωνίας και τη διαπολιτισμικότητα. Στις σύγχρονες κοινωνίες, ο «άλλος» ή ο ξένος είναι το διαφοροποιημένο πολιτισμικά άτομο με πολλαπλές ταυτότητες, συσχετίσεις και ρόλους αλλά και προϊόν του πολιτισμικού πλουραλισμού στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Δεν είναι, δηλαδή, μέλος μιας συμπαγούς και ομοιογενούς ομάδας/κατηγορίας όπως επιτάσσει ο παλιός εθνοκεντρικός διαχωρισμός του «εμείς και οι άλλοι».

Στη σημερινή εποχή, δίδεται έμφαση στην «ετερότητα» η οποία διαχωρίζει τα άτομα ανάλογα με τις διαφορετικές κοινωνικές κατασκευές -γλώσσας, θρησκείας, φυλής κ.α.- και όχι με βάση την οικουμενική φυσική οντότητα των ατόμων. Αυτό συμβαίνει διότι ο «πολιτισμός» ως έννοια δεν παραμένει σταθερός, αλλά επηρεάζεται και διαφοροποιείται από τις κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις της κοινωνίας.

Ο Μπαμπινιώτης (2002) εξηγεί τον «πολιτισμό» ως συμπεριφορά του πολίτη στο πλαίσιο της πόλης, η οποία χτίζεται «με δομικά υλικά τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις της κοινωνίας» (Δανέζης & Θεοδοσίου, 2005). Στο πλαίσιο αυτό, αντιλαμβανόμαστε ότι η πολυπολιτισμική ταυτότητα δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως σταθερό και αμετάβλητο σύστημα με πάγια και αναλλοίωτα χαρακτηριστικά, αλλά ως κέλυφος που εμπεριέχει πολλές «ταυτότητες», ιδιαίτερα στον μικρόκοσμο της σχολικής τάξης που συναντιούνται ποικίλες ταυτότητες. Η «πολιτισμική ταυτότητα» αποτελεί προϊόν μιας διαδικασίας που επηρεάζεται από το κυρίαρχο πολιτισμικό πλαίσιο της κοινωνίας σε μια δεδομένη εποχή. Πρόκειται για ένα σύστημα δυναμικό, το οποίο αλλάζει και εξελίσσεται καθώς επηρεάζεται από το περιβάλλον και τη διαπολιτισμική οργάνωση των σύγχρονων κοινωνιών. Η «πολυπολιτισμικότητα» ως πλαίσιο είναι ένας ασαφής και πολύ γενικός όρος, που δεν αφορά την επιλογή μεταξύ πολιτιστικών ταυτοτήτων, επομένως δεν αποτελεί απειλή για τις διάφορες ταυτότητες των ατόμων, αντίθετα πρόκειται για *«μια κατάσταση που εκφράζει την πολιτισμική και τη δημοκρατική εξέλιξη»* (Γεωργογιάννης, 2008).

Στο σύγχρονο κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο, η θεωρία του Vygotsky, προσφέρει σύμφωνα με τους Kozulin et.al (2003) ικανό θεωρητικό πλαίσιο για

κοινωνική ένταξη και ενίσχυση της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης στις πολυπολιτισμικές τάξεις μέσα από διαμεσολαβητικές διαδικασίες, οι οποίες επιδρούν στην ίδια τη γνωστική ανάπτυξη, την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς και τις μεταγνωστικές λειτουργίες. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στην ανάπτυξη των μαθητών ως συνέπεια και όχι ως προϋπόθεση μαθησιακών εμπειριών, επιτρέποντας νέες ερμηνείες για τη σχέση γνωστικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης.

Εν κατακλείδι, αναφέρουμε ότι η «διαφορετικότητα» δεν προτάσσεται ως πλαίσιο αναγνώρισης ή απλώς ανοχής, αλλά ως αναγκαία συνθήκη κοινωνικής συμπερίληψης (Kalantzis & Cope, 2013). Γίνεται αντιληπτή ως πηγή αμοιβαίας, παρούσας και συνεχώς εξελισσόμενης διαπολιτισμικής μάθησης, μια νέα μάθηση, η οποία απορρίπτει την ανωτερότητα ενός πολιτισμού έναντι των άλλων και αξιοποιεί τη «διαφορετικότητα» ως συγκρίσιμο πλεονέκτημα. Στο σύγχρονο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, η εννοιολόγηση της «ετερότητας» και της «διαφορετικότητας» μετασχηματίζονται και μεταλλάσσονται, καθώς επηρεάζονται από τη διαφοροποίηση των εννοιών του χρόνου και του χώρου. Η αντίληψη των δύο αυτών εννοιών συνιστά βασική πολιτισμική διαφορά, που δημιουργεί νέες συσχετίσεις και μια νέα πρόσληψη της πολυπολιτισμικοποίησης του σύγχρονου κόσμου. Έτσι, η ανοιχτότητα απέναντι σε κατασκευασμένες και βαθιά εδραιωμένες διχοτομίες απέναντι στον «άλλο» και στον ίδιο τον «εαυτό» οδηγεί ουσιαστικά στην επαναδιαπραγμάτευση της «ετερότητας» και, εν τέλει, στην αναδιαπραγμάτευση των συλλογικών «πολιτισμικών ταυτοτήτων». Η αναδιαπραγμάτευση αυτή καθίσταται εφικτή μέσα από αναστοχαστικό διαπολιτισμικό διάλογο, από τον οποίο μπορεί να προκύψει αμοιβαία προσαρμογή, κατανόηση, αποδοχή και ενσωμάτωση πολιτισμικών στοιχείων και συμβόλων του «άλλου».

### **1.1 Πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική κοινωνία**

Αποδεχόμενοι ότι το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό συγκείμενο, το οποίο χαρακτηρίζεται από ετερότητα και πολυμορφία (Γεωργογιάννης, 2008: 81) κατανοούμε ότι η αποδοχή της «ετερότητας» ως κατάσταση αποτελεί μονόδρομο. Επομένως, είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι αποτελεί αναγκαιότητα, τόσο η διαχείριση της ετερότητας σε επίπεδο κοινωνίας, κράτους, οικονομίας και εκπαίδευσης, όσο και η διάκριση μεταξύ πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής κοινωνίας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Η έννοια της «πολυπολιτισμικότητας» πολλές φορές ταυτίζεται με αυτήν της «διαπολιτισμικότητας», καθώς και οι δύο έννοιες είναι στενά συνδεδεμένες με τη μετανάστευση. Η διαφορά των δύο όρων έχει διασαφηνιστεί από το 1977, από την ομάδα εργασίας που συστάθηκε από το Συμβούλιο Πολιτισμικής Συνεργασίας του Συμβουλίου της Ευρώπης για την «Εκπαίδευση των Δασκάλων, Υπεύθυνων για τη Μόρφωση των Παιδιών των Μεταναστών Εργατών». Αν και δεν είναι συνώνυμες έννοιες, ωστόσο, τα όρια μεταξύ των δύο αυτών όρων δεν είναι πάντοτε σαφή και ευδιάκριτα. Για την ευρύτερη κατανόηση των όρων θα πρέπει να αναφερθούμε στα εννοιολογικά χαρακτηριστικά του πολιτισμού ως όρου, ο οποίος στην ευρεία του έννοια αντιπροσωπεύει *«το σύνολο των διαφοροποιών στοιχείων, πνευματικών και υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών που χαρακτηρίζουν μία κοινωνία ή μία κοινωνική ομάδα. Συμπεριλαμβάνει, εκτός των γραμμάτων και των τεχνών, τον τρόπο ζωής, τα βασικά δικαιώματα του ανθρώπου, το σύστημα αξιών, τις παραδόσεις και τα δόγματα»*, ενώ με την στενότερη έννοια ορίζει *«το σύνολο των αξιών καθώς και τις γνωστικές και αισθητικές συνήθειες μίας κοινότητας και υπό αυτό το πρίσμα περιλαμβάνει την πολιτιστική κληρονομιά, τις τέχνες, τη λογοτεχνία και τα κινήματα σκέψης»* (Unesco, 1982).

Στην παρούσα εργασία δεχόμαστε τον όρο «πολιτισμό» εννοιολογικά *«ως τη συστηματική πρόσκτηση εμπειρίας και κωδικοποίησή της σε σύμβολα»* (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994), ως *«κοινό σύστημα προτύπων για την αντίληψη, την πίστη, την αξιολόγηση και τη δράση»* (Kramsch, 1993), ως το σύνολο *«των διακριτών πνευματικών, υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών της κοινωνίας ή μιας κοινωνικής ομάδας, και ότι περιλαμβάνει, εκτός από τις τέχνες και τα γράμματα, τον τρόπο ζωής, τους τρόπους συμβίωσης, τα συστήματα αξιών, τις παραδόσεις και τα πιστεύω»*, ως *«τις συνεχώς μεταβαλλόμενες αξίες, τις παραδόσεις, τις κοινωνικές και πολιτικές σχέσεις και την κοσμοθεωρία που διαμορφώνονται και αναδιαμορφώνονται από μια ομάδα ανθρώπων...»* (Nieto, 1999: 48), ως *«ένα συνολικό βίωμα με πολλές συνιστώσες, που καλύπτει τις συλλογικές ανθρώπινες συμπεριφορές και λειτουργεί ως μέρος της συλλογικής μνήμης των κοινωνικών ομάδων»* (Ντίνας & Γρίβα, 2017), ως *«τρόπο και στάση ζωής που διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες και αναφέρει ότι αποτελείται από σχήματα συμπεριφοράς, σύμβολα, συνθήκες, αξίες, νόρμες, προοπτικές και άλλους παράγοντες που καθιστούν την ομάδα μέλος της κοινωνίας και τη ξεχωρίζουν από άλλες κοινωνικές ομάδες»* (Banks, 2004).

Σε συγχρονικό πλαίσιο, η έννοια της «πολυπολιτισμικότητας» δηλώνει την συνύπαρξη διαφορετικών ανθρώπινων κοινωνιών ή ομάδων, η οποία είναι απόλυτα συνδεδεμένη με την ύπαρξη του και ορίζει *«τη διαφορά μεταξύ ομάδων ανθρώπων και ατόμων, όταν στον ίδιο γεωγραφικό χώρο συνυπάρχουν πολλαπλές πολιτισμικές ετερότητες, με διαφορετικά εθνοτικά, θρησκευτικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά»* (Καραμάνου, 2011). Σύμφωνα με τη θεωρία της πολυπολιτισμικότητας κάθε κοινωνία αποτελείται από έναν κυρίαρχο πολιτισμό, αλλά και από διαφορετικούς πολιτισμούς, τους οποίους φέρουν μικρότερες ομάδες. Για να μπορέσουν αυτοί οι διαφορετικοί πολιτισμοί να ενωθούν, να υπάρξει ώσμωση μεταξύ αυτών των πολιτισμών, θα πρέπει κάθε ομάδα να σέβεται τον πολιτισμό της άλλης ομάδας, να τον αποδέχεται, έτσι ώστε να καταφέρουν να δημιουργήσουν από κοινού, τις αξίες εκείνες που είναι απαραίτητες, ώστε να διαμορφωθεί η κοινωνία (Γεωργογιάννης, 2008). Ως εκ τούτου, η «πολυπολιτισμικότητα» αναφέρεται στη δεξιότητα συμβίωσης πολλών και διαφορετικών, μεταξύ τους, ομάδων μέσα σε μια κοινωνία και σχετίζεται με τις αλλαγές που πραγματοποιούνται σε αυτή σε πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο.

Ο Auernheimer (2003) αναφέρει ότι *«η πολυπολιτισμικότητα χρησιμοποιείται για την περιγραφή των παιδαγωγικών, πολιτικών και κοινωνικών αντιλήψεων, στόχων και προγραμμάτων»*, ενώ μια κοινωνία θεωρείται πολυπολιτισμική *«εφόσον περιλαμβάνει στους κόλπους της περισσότερες από μια πολιτισμικές κοινότητες, που θέλουν να επιβιώσουν»*. Η DeCarlo (1998) αναφέρεται στην πολυπολιτισμικότητα ως *«το γρήγορο ρυθμό μεταβολής και εξάπλωσης της, εξαιτίας της κυκλοφορίας και της ανταλλαγής, όχι μόνο ατόμων και κεφαλαίων, αλλά ιδεών και πληροφοριών ενισχύοντας την επαφή διαφορετικών πολιτισμών»*.

Για την συγκρότηση του εννοιολογικού πλαισίου της «διαπολιτισμικότητας» φαίνεται ότι βαρύνουσα σημασία έχουν οι εμπειρίες των μεταναστών, των ντόπιων και όλων των κατοίκων στη χώρα που διαμένουν, καθώς πρόκειται για όρο δηλωτικό των σχέσεων επικοινωνίας, ανταλλαγής, αλληλεπίδρασης, όσμωσης μεταξύ των πολιτισμών του συνόλου των ομάδων μιας κοινωνίας. Στη βιβλιογραφία, γενικότερα, ο συγκεκριμένος όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει την κατάσταση που επικρατεί στις χώρες υποδοχής μεταναστών με εστίαση στη συσσώρευση των πολιτισμών (Porscher, 1979).

Πρόκειται για μια προσέγγιση, η οποία για να λειτουργήσει, θεωρεί ως προαπαιτούμενο *«την ύπαρξη πολλών και διαφορετικών πολιτισμών, ώστε να*

*αναπτυχθεί το πλαίσιο για να προκύψει η μεταξύ τους δημιουργική επικοινωνία»* (Καψωμένος, 2008). Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2008), η έννοια της «διαπολιτισμικότητας» παραπέμπει στον τρόπο με τον οποίο άτομα ή ομάδες ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και κουλτούρας διαχειρίζονται την «πολιτισμική ετερότητα», δημιουργώντας μια νέα «πολιτισμική ταυτότητα» μέσω της συνεργασίας και του συγκερασμού χαρακτηριστικών από διαφορετικούς πολιτισμούς. Ο Γκόβαρης (2011) ορίζει τη «διαπολιτισμικότητα» ως *«μία διαδικασία αναστοχαστικής αντίληψης και εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναγνώρισης της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ ατόμων, προερχόμενων από διαφορετικούς πολιτισμούς»*. Ο δε Δαμανάκης (1998) υποστηρίζει ότι η «διαπολιτισμικότητα» είναι *«η ισότιμη συνάντηση, αλληλεπίδραση, επικοινωνία και αλληλοεμπλουτισμός φορέων από διαφορετικούς πολιτισμούς»*.

Παρά το γεγονός ότι η «διαπολιτισμικότητα» εξαρτάται από την «πολυπολιτισμικότητα», φαίνεται ότι δεν απορρέει αμιγώς από αυτήν. Αυτό σημαίνει ότι η «πολυπολιτισμικότητα» συνεπάγεται την παρουσία διαφορετικών πληθυσμών και εθνοτήτων σε μία χώρα υποδοχής, ενώ στον αντίποδα, η «διαπολιτισμικότητα» εμπεριέχει *«τα στοιχεία που απορρέουν από τα διαφορετικά πολιτιστικά στοιχεία σε συνδυασμό ή και συγκερασμό με τα στοιχεία των ανθρώπων που διαμένουν μόνιμα στην εκάστοτε χώρα υποδοχής»* (Σωτηριάδου, 2000). Γίνεται εμμέσως πλην σαφώς αντιληπτό, ότι οι δυο αυτοί όροι, «πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα» έχουν διακριτές διαφορές και με την έννοια αυτή δεν πρέπει να συγκρίνονται και να συγχέονται, καθώς δεν είναι συνώνυμες και εμπεριέχουν σαφείς εννοιολογικές αποκλίσεις.

Ο Δαμανάκης (1993) υπογραμμίζει ότι *«η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο, αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτήν»*. Αυτό σημαίνει ότι η χρήση του όρου «πολυπολιτισμικός» περιγράφει μια κατάσταση, π.χ. οι ευρωπαϊκές χώρες είναι πολυπολιτισμικές, ενώ η «διαπολιτισμικότητα» και η «διαπολιτισμική προσέγγιση» ως έννοια αναφέρεται σε διαδικασία και δράση, επιβεβαιώνοντας *«την πραγματικότητα της αλληλεξάρτησης, την ανάγκη για αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων μερών της κοινωνίας μας, εστιάζοντας όχι μόνο στη βάση μιας αρχής, αλλά και στη βάση μιας μεθοδολογίας και μιας στρατηγικής δράσης»* (Rolandi-Ricci, 1996). Στον ίδιο άξονα κινείται και ο Hohmann (1983), ο οποίος διαχωρίζει τους όρους «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα»,



χαρακτηρίζοντας με τον πρώτο όρο, την υπάρχουσα κατάσταση, δηλαδή «το τι είναι», ενώ με τον δεύτερο εκφράζει «το τι θα έπρεπε να είναι».

Συνεκδοχικά εξάγεται η παρατήρηση ότι μια «πολυπολιτισμική κοινωνία» παραπέμπει στην κατάρριψη του μύθου των ομοιογενών εθνών κρατών και στην εμφάνιση διακριτών κοινοτήτων που διαφέρουν από τον πλειοψηφικό πληθυσμό ως προς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Banks, 2012). Αντίθετα, μια «διαπολιτισμική κοινωνία» αναφέρεται στην επίτευξη αλληλεπίδρασης και συνεργασίας όλων αυτών των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997). Ως «πολυπολιτισμική κοινωνία», δηλαδή ορίζουμε την συνύπαρξη κοινωνικών ομάδων, που φέρουν διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τον συσχετισμό που αναπτύσσεται μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών που συνυπάρχουν (Ζωγράφου, 2003). Η αναδυόμενη αυτή κατάσταση αποτελεί πλέον μία πραγματικότητα, η οποία πρόκειται να συνεχιστεί στο μέλλον.

Συνοψίζοντας αναφέρουμε ότι η «διαπολιτισμική κοινωνία» προϋποθέτει την «πολυπολιτισμική», αλλά δεν απορρέει από αυτήν καθώς η «πολυπολιτισμική κοινωνία» είναι το δεδομένο και η «διαπολιτισμική» το ζητούμενο, εφόσον ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» αναφέρεται στην κοινωνική πραγματικότητα και στην εξέλιξη της, ενώ ο δεύτερος όρος, η «διαπολιτισμικότητα» αναφέρεται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων. Μάλιστα, μελετητές ισχυρίζονται ότι οι «πολυπολιτισμικές κοινωνίες» προάγουν την αλληλοβοήθεια, την αλληλοαποδοχή, καλλιεργούν το πνεύμα του ανθρωπισμού και βάζουν τις βάσεις για την ειρηνική συνύπαρξη και τον διάλογο. Αναγνωρίζει ένα μωσαϊκό από ισότιμες κουλτούρες ατόμων που διατηρούν παράλληλα τις διακριτές διαφορές τους και μπορούν να αναπτύξουν σχέσεις γόνιμης αλληλεπίδρασης. Σε επίπεδο κοινωνικής συλλογικότητας η «πολυπολιτισμικότητα» παραπέμπει στην αμοιβαία αποδοχή, στο σεβασμό και στην προαγωγή πολλαπλών πολιτισμών με βάση τη δημογραφική σύνθεση ενός πληθυσμού μιας χώρας. Εκφράζει την αποδοχή της «διαφορετικότητας» και της ισότιμης αναγνώρισης των διακριτών εθνικών και θρησκευτικών ομάδων.

## **1.2. Πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας**

Η ξαφνική μετάβαση από τις κοινωνίες με σχετική γλωσσική, εθνολογική και θρησκευτική ομοιογένεια σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες γεννά εντάσεις, γίνεται θέμα

συζητήσεων και διαφωνιών, ενώ παράλληλα θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών.

### 1.2.1 Εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας

Προσεγγίζοντας μια σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία με όρους πολιτισμικής και κοινωνικής ισότητας, τίθενται προβληματισμοί που αφορούν το διαχωρισμό και τον κοινωνικό αποκλεισμό, ενώ παράλληλα αναδύονται δημοκρατικά ελλείμματα σχετικά με την κοινωνική θέση των αλλοδαπών (Γκανάτσιου & Γκόβαρης, 2005: 93). Στον διάλογο που ξεκινά σχετικά με ζητήματα διαχείρισης των δικαιωμάτων των μειονοτήτων, η εκπαίδευση αποτελεί το επίκεντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος, ως κυρίαρχη κοινωνική συνιστώσα (Νικολάου, 2008:38). Επομένως, η εκπαίδευση είναι το πεδίο στο οποίο αναγνωρίζονται ή υποτιμώνται οι διάφορες εθνοπολιτισμικές ταυτότητες (Νικολάου, 2008:38). Σε αυτές τις συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί, καλούνται να διαχειριστούν την «πολιτισμική ετερότητα» του μαθητικού πληθυσμού (Βεργιώτη, 2010: 6).

Τα σχήματα που έχουν αναπτυχθεί από την επιστημονική πρακτική συγκλίνουν σε πέντε μοντέλα διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού στην εκπαίδευση, από τα οποία τα δύο είναι μονοπολιτισμικά και τα τρία πολυπολιτισμικά προσανατολισμένα (Chatzidaki, 2012: 159). Συνοψίζονται δε στα εξής:

- ▶ **Μοντέλο αφομοίωσης:** το σχολείο παρουσιάζεται ως μονόγλωσσο και μονοπολιτισμικό και βασίζεται στην υπόθεση ότι το πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο των αλλόγλωσσων κρίνεται ελλειμματικό και για το λόγο αυτό επιδιώκεται η επικράτηση του πολιτισμού της κυρίαρχης ομάδας (Ζωγράφου, 2003).
- ▶ **Μοντέλο ενσωμάτωσης:** το πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο των μειονοτήτων αντιμετωπίζεται ως διαφορετικό και όχι ως ελλειμματικό. Ως εκ τούτου, υποστηρίζει τον σεβασμό και τη διατήρηση της «πολιτισμικής ετερότητας» παράλληλα με την υποχρέωση του σεβασμού της κουλτούρας της κυρίαρχης ομάδας (Τσιούμης, 2010).
- ▶ **Πολυπολιτισμικό μοντέλο:** διακρίνεται μετατόπιση από τα εθνοκεντρικά μοντέλα στον πλουραλισμό, αποσκοπώντας στην προώθηση της ανοχής και του σεβασμού στην «πολιτισμική ετερότητα», αλλά και στη γενικότερη

αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών της πλειοψηφίας προς τις μειονότητες (Κατσικάς & Πολίτου, 1999).

- ▶ **Αντιρατσιστικό μοντέλο:** εστιάζει στους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας με στόχο την ισότητα στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από εθνική ή φυλετική καταγωγή, την παροχή ίσων ευκαιριών για όλους και την καλλιέργεια κλίματος ισονομίας, ισοπολιτείας και δικαιοσύνης (Modgil et al. 1997).
- ▶ **Διαπολιτισμικό μοντέλο:** εστιάζει στην ανάπτυξη αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μέσω της «ενσυναίσθησης», της αλληλεγγύης, του σεβασμού της πολιτισμικής ετερότητας και της εξάλειψης ρατσιστικών συμπεριφορών και προκαταλήψεων (Μάρκου, 1996).

Στο περιβάλλον της εκπαίδευσης, η «διαπολιτισμικότητα» σχετίζεται άμεσα με την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία και συνεκδοχικά ο όρος παραπέμπει στην εκπαίδευση των μαθητών αυτών. Η ισότιμη εκπαίδευσή τους με τους γηγενείς μαθητές και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, η οποία σύμφωνα με τον Τουρτούρα (2012) ορίζεται ως *«η δυσχέρεια κάποιων μαθητών να επιτύχουν το προσδοκώμενο επίπεδο κατάκτησης γνώσης και δεξιοτήτων αντίστοιχα με την εκπαιδευτική βαθμίδα που παρακολουθούν»*, αποτελούν ζητήματα της σύγχρονης ελληνικής σχολικής πραγματικότητας. Σήμερα, κάθε σχολείο είναι δυνάμει διαπολιτισμικό, καθώς οι μεταναστευτικές ροές είναι συνεχείς και οι περισσότερες ευρωπαϊκές κοινωνίες είναι ήδη πολυπολιτισμικές.

### **1.2.2 Το σχολείο ως χώρος υποδοχής μαθητών μεταναστευτικού υπόβαθρου**

Από τη δεκαετία του 1990 και εξής, στις σχολικές τάξεις φοιτούν μαθητές/τριες μεταναστευτικού υπόβαθρου, αλβανικής καταγωγής στο μεγαλύτερο ποσοστό, καθώς οι Αλβανοί μετανάστες αποτελούσαν την εποχή εκείνη το κυριότερο μεταναστευτικό ρεύμα (Νακοπούλου, 2018). Στις μέρες μας, το σχολείο φιλοξενεί τυχαίο αριθμό αλλόφωνων μαθητών (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004), ο οποίος συνεχώς αυξάνεται, λόγω της ανοδικής τάσης των μεταναστευτικών ροών (Σελλά-Μάζη, 2015). Η εγκατάσταση στη χώρα μας οικονομικών μεταναστών από τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, της Ασίας και σχετικά πρόσφατα της Συρίας, επαναδιαμορφώνει τα κοινωνικά δεδομένα και τις εκπαιδευτικές ανάγκες και η ένταξη των παιδιών των αλλοδαπών, μεταναστών ή και προσφύγων, στο τυπικό πρόγραμμα

του σχολείου καθίσταται απαραίτητη με στόχο την παροχή ίσων και ομότιμων εκπαιδευτικών ευκαιριών με αυτή των γηγενών μαθητών.

Αναφερόμενοι στην Ελλάδα, σημειώνουμε ότι τα προηγούμενα χρόνια, υπήρχε η αντίληψη ότι επρόκειτο για μια κοινωνία με ομοιογενή πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία παρά την έκδηλη παρουσία μειονοτήτων, για παράδειγμα η μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης. Την αντίληψη αυτή περί ομοιογένειας αναπαρήγαγε η εκπαιδευτική πολιτική με την εφαρμογή του αφομοιωτικού μοντέλου διαχείρισης των μειονοτήτων (Νικολάου, 2011).

Στην ελληνική νομοθεσία σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση διακρίνουμε τρεις περιόδους (Νικολάου, 2008: 39):

- ▶ **Δεκαετία του '70:** πρώτα βήματα της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών.
- ▶ **1980-1996:** Ν. 2413/96 & 2790/00 σχετική τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση με την καθιέρωση των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.), των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.), των προγραμμάτων Ευέλικτης Ζώνης (Ε.Ζ.) και των Σχολείων Υποδοχής Παλιννοστούντων (Ζαχαριά, 2018). Η προσπάθεια δεν απέδωσε τα αναμενόμενα, παρά το γεγονός ότι οι νόμοι εφαρμόστηκαν αμέσως σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Αν και τα νέα εκπαιδευτικά μέτρα πάρθηκαν με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ωστόσο δεν περιλάμβαναν όλους τους μαθητές, στοιχείο το οποίο αποτελεί ζητούμενο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά μόνο τους μετανάστες με αποτέλεσμα η φιλοσοφία του νόμου να μην διαφοροποιείται από τις αρχές του αφομοιωτικού μοντέλου (Ρεβυθιάδου, 2015). Ακολούθησαν προσπάθειες δημιουργίας εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που οργανώθηκαν στη βάση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με σεβασμό στη διαφορετικότητα (Νακοπούλου, 2018).
- ▶ **1996 και εξής:** σύνταξη νέου θεσμικού πλαισίου (Ν. 2413/96) και εκσυγχρονισμός των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.). Παράλληλα, ιδρύεται το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) και ακολουθεί η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Χρονολογικά, το ισχύον πλαίσιο διαμορφώνεται αρχικά από το Νόμο 2413/96 (ΦΕΚ 124, τ. Α/17.6.1996) για την «Παιδεία Ομογενών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», ο οποίος αποτελεί την πρώτη προσπάθεια

αναμόρφωσης του θεσμικού πλαισίου για την εκπαίδευση ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Σε αυτόν τον Νόμο γίνεται χρήση του όρου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», καθορίζεται ο σκοπός και το περιεχόμενό της καθώς και η ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ διευθετούνται θέματα αναφορικά με το διδακτικό προσωπικό και τη διοίκηση των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Επίσης, ακολουθούν δύο σχετικοί νόμοι. Ο Ν. 2790/00 (ΦΕΚ 24, τ. Α/16.2.2000) αφορά στην αποκατάσταση των παλιννοστούντων ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση με αναφορά σε δράσεις στο πλαίσιο προγραμμάτων ένταξης των ομογενών για τον πολιτισμό, ενώ το αμιγώς εκπαιδευτικό θέμα αφορά την κατάρτιση ειδικών πρόσθετων εθνικών προγραμμάτων εκμάθησης της νεοελληνικής γλώσσας, διάρκειας τουλάχιστον έξι μηνών, τα οποία προβλέπονταν να καταρτιστούν από φορείς του Δημοσίου που παρέχουν εκπαίδευση με στόχο *«την πληρέστερη ένταξη των ομογενών της τέως Σοβιετικής Ένωσης και την ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό σύνολο»* (ΦΕΚ 24, άρθρο 11, σ. 333). Ο Ν. 2817/00 (ΦΕΚ 78, τ. Α/14.3.00) για ρύθμιση κατεξοχήν θεμάτων, που αφορούν στην ειδική εκπαίδευση, ωστόσο περιλαμβάνει το άρθρο 9 (κεφ. Α) σχετικό με «Θέματα ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό και μειονοτικής εκπαίδευσης», στο οποίο ορίζει ότι *«στα μειονοτικά ιδιωτικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Δυτικής Θράκης προσλαμβάνονται (...) οι έχοντες πτυχίο αντίστοιχου τμήματος Α.Ε.Ι. της ημεδαπής ή αναγνωρισμένου ως ισότιμου τμήματος της αλλοδαπής...»* (ΦΕΚ 78, άρθρο 9, σ. 1580).

Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο συνδιαμόρφωσαν και δύο Υπουργικές Αποφάσεις του 1996 και 1999. Στην πρώτη, Υ.Α. αρ. Στ/11 (ΦΕΚ 171, τ. Β/18.3.96), ορίστηκε η σύσταση Ενιαίου Διοικητικού Τομέα Θεμάτων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αποκέντρωσης στο υπουργείο παιδείας. Στη δεύτερη, Υ.Α. αρ. Φ10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ 1789, τ. Β/28.9.99), με τίτλο: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων» αναφέρεται ότι κάθε σχολική μονάδα είναι σε θέση να επιλέξει τη δομή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που κρίνεται καταλληλότερη για την κάλυψη των αναγκών της.

Ουσιαστικά, τα τελευταία χρόνια έγιναν σημαντικά βήματα από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική στον τομέα της θεσμικής κατοχύρωσης των θεμάτων εκπαίδευσης των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, τα οποία στηρίχθηκαν στην αξιοποίηση των εμπειριών του ελληνικού και διεθνούς παρελθόντος. Οι νομοθετικές

διατάξεις πλέον έχουν εκσυγχρονιστεί προς μια διαπολιτισμική κατεύθυνση με τον Ν. 3386/05 και Ν. 2910/01, ενώ θεσμοθετήθηκαν και εσωσχολικές υποστηρικτικές εκπαιδευτικές διαδικασίες, όπως Τμήματα Ένταξης και εξατομικευμένης υποστήριξης μαθητών καθώς και Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) (ΦΕΚ 2142, 31/12/2010) (Ζαντρίμα, 2012). Ειδικότερα, από την περίοδο 2015-2016, με τη μεγάλη εισροή μεταναστευτικών πληθυσμών, ξεκίνησαν στα σχολεία απογευματινά μαθήματα ελληνικών, αγγλικών, μαθηματικών κ.λπ. (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2017). Συγχρόνως, ιδρύθηκαν Δομές Υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων (ΔΥΕΠ) (ΦΕΚ 3049 Β, 2016). Ωστόσο, παρά τη «διαπολιτισμική πρόθεση» (Νικολάου, 2008: 44) του νομοθέτη και της ελληνικής πολιτείας, ιδιαίτερα από το 1996 και μετά, το ελληνικό σχολείο εξακολουθεί να λειτουργεί μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά, αγνοώντας το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών.

Η εκπαιδευτική πολιτική για την «ετερότητα» στην Ελλάδα έχει σύντομη διάρκεια ζωής με συγκεκριμένο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, ενώ έχει πλέον διαμορφωθεί η οργανωτική της δομή. Είναι σαφές ότι τα τελευταία χρόνια δαπανήθηκαν στην Ελλάδα σημαντικοί οικονομικοί πόροι από την Ευρωπαϊκή Ένωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, προκειμένου αυτή να πετύχει τους στόχους της, ενώ είναι χαρακτηριστικό ότι συγχρηματοδοτούμενες δράσεις υλοποιούνται ακόμη και σήμερα.

## **2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Πολυπολιτισμική τάξη με διαπολιτισμική κουλτούρα**

Κάθε σχολική μονάδα ως κοινωνικό σύστημα με τα κοινωνικά της υποσυστήματα (τάξεις) και τη δική της κουλτούρα καθώς και οι αλλαγές που συντελούνται σε αυτή αντανακλώνται στο εκπαιδευτικό σύστημα και το επηρεάζουν άμεσα, καταδεικνύοντας την σχέση εξάρτησης μεταξύ σχολικής μονάδας και κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο αυτή εντάσσεται. Το σχολείο αποτελεί ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα, διότι τόσο η λειτουργία όσο και η ύπαρξή του εξαρτώνται από αυτό το σύστημα, ενώ παράλληλα επιδρούν σε αυτό (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006), γεγονός το οποίο καταδηλώνει ότι σχολείο και κοινωνία βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση (Σαΐτης, 2000).

### **2.1 Διαπολιτισμική κουλτούρα**

*Ο κοινωνικός μικρόκοσμος του σχολείου οργανώνεται «με γνώμονα την αποτελεσματικότητά του, ως συνάρτηση της συγκυρίας των περιστάσεων και της ιδιαιτερότητάς του ως εκπαιδευτικού οργανισμού και αποτελεί ερμηνευτικό παράγοντα για κοινωνικά φαινόμενα που διαδραματίζονται στο χώρο του, τα οποία συμβάλλουν στη μορφοποίηση των κοινωνικών και στη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων» (Remy, 2004).*

Ο καθημερινός συγχρωτισμός στον σχολικό χώρο ατόμων διαφορετικών ηλικιών, πολιτισμικών υποβάθρων, κοινωνικών τάξεων και φύλων με στόχο τη γνωστική πρόοδο των μαθητριών/τών διενεργείται σε ένα περιβάλλον, το οποίο οφείλει να είναι βοηθητικό με δημοκρατικό ύφος και με αισθήματα αποδοχής και κατανόησης της «ετερότητας». Με τους όρους αυτούς, το σχολείο μπορεί να αποτελέσει το μέσο, ώστε να αντιληφθούν οι μελλοντικοί πολίτες την πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας και να εκπαιδευτούν κατάλληλα, ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα και την κοινωνική ποικιλομορφία.

#### **2.1.1 Διαπολιτισμική επίγνωση**

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν για τον ορισμό της «διαπολιτισμικότητας» και της «ετερότητας» αλλά και την ύπαρξη του «άλλου» γίνεται σαφές, ότι η γνώση και η αποδοχή άλλων πολιτισμικών πρακτικών, αντιλήψεων και συστημάτων αξιών

συνιστά απαραίτητο συστατικό για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ωστόσο, βασικές συνιστώσες για την προώθηση της αμοιβαίας κατανόησης και την αποδοχή της διαφορετικότητας είναι η ανάπτυξη της «διαπολιτισμικής επίγνωσης» και της «διαπολιτισμικής μάθησης». «Η διαπολιτισμική επίγνωση», δηλαδή η επίγνωση και αποδοχή της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της «διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας» και, εν τέλει, την επίτευξη της επικοινωνίας σε πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Πρόκειται ουσιαστικά για την ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, γεγονός το οποίο προϋποθέτει ότι το άτομο έχει επίγνωση αφενός του οικείου, του δικού του πολιτισμού, αφετέρου των άλλων, ώστε, κατ' επέκταση να επιτύχει την αλληλεπίδραση με τον φορέα του άλλου πολιτισμού.

Σύμφωνα με τη Rosado (1994), η «πολυπολιτισμικότητα» ορίζεται ως *«σύστημα πεποιθήσεων, που συνδέονται με την αποδοχή διαφορετικών πολιτισμών με έναν δυναμικό τρόπο»*. Σε ένα σύγχρονο πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι μαθητές με μεταναστευτικό προφίλ θα πρέπει να έχουν επίγνωση του δικού τους πολιτισμού, αλλά και του «άλλου», ώστε να μπορούν να αλληλεπιδρούν με επιτυχία με την ομάδα που είναι φορέας του «άλλου πολιτισμού» ή του ηγεμονικού πολιτισμού, δηλαδή θα πρέπει να αποκτήσουν «διαπολιτισμική ικανότητα ή και επίγνωση». Αυτό σημαίνει ότι το άτομο ή και ο μαθητής ως κοινωνικά δρών υποκείμενο, έχει σε κάποιο βαθμό επάρκεια σε ομιλούμενες γλώσσες και εμπειρία σε διάφορους ή και διαφορετικούς πολιτισμούς.

Αποδεχόμενοι την έννοια της επικοινωνίας ως μια διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα, αντιλαμβανόμαστε ότι και η επικοινωνία ενός ατόμου με τον πολιτισμό δεν συνιστά μια στατική διαδικασία. Αντίθετα πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία, όπου το άτομο δεν λειτουργεί ως παθητικός αποδέκτης, αλλά δρα και αντιδρά δυναμικά. Σύμφωνα με τον Σταμάτη (2005), *«η επικοινωνία εκλαμβάνεται ως η πέμπτη ουσία της ανθρώπινης ύπαρξης και προαγωγής του πολιτισμού με τρία βασικά συστατικά μέρη: την κοινωνία, τον πολιτισμό και την προσωπικότητα, στοιχεία που είναι απαραίτητα για την επίτευξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.»*

Η ανάπτυξη της «διαπολιτισμικής επίγνωσης» και των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων θεωρούνται μεταβλητές απαραίτητες για την κατανόηση και την συνεργασία με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα (Ντίνας & Γρίβα, 2017). Ωστόσο, η κατάκτηση της «διαπολιτισμικής επίγνωσης»



εμπεριέχει «ένα σύνολο προϋποθέσεων και ενεργειών, οι οποίες συνοψίζονται στα εξής: ευαισθητοποίηση του ατόμου στην κουλτούρα του, αλλά και στην κουλτούρα της γλώσσας-στόχου, απόκτηση γνώσης αναφορικά με τις πρακτικές και τα προϊόντα του πολιτισμού, σύγκριση και αντιπαράθεση, διαπραγμάτευση του νοήματος και αποδοχή του διαφορετικού» (Griva & Zorbas, 2018). Συνεπώς, η «διαπολιτισμική επίγνωση» ερμηνεύεται ως το προϊόν που προκύπτει από την σχέση μεταξύ της γνώσης, της επίγνωσης καθώς και της κατανόησης του «κόσμου του δικού μας πολιτισμού» και «του κόσμου του πολιτισμού της ομάδας στόχου» (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς, 2002). Με τον τρόπο αυτό, μπορεί να επιτευχθεί η καλλιέργεια της «διαπολιτισμικής επίγνωσης» με τη συσχέτιση του πολιτισμού ενός ατόμου με τον «άλλο πολιτισμό», αντλώντας από το δικό του πολιτισμικό κεφάλαιο, δηλαδή τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις και τις αξίες, με δυνητικό απότοκο την αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία.

### **2.1.2 Διαπολιτισμική επικοινωνία**

Η «διαπολιτισμική επικοινωνία» ως όρος αντιπροσωπεύει ευρείες ιδέες, οι οποίες δύσκολα μπορούν να εκφραστούν ή να συμπεριληφθούν σε έναν και μοναδικό ορισμό. Για τη διασαφήνιση του όρου, αναφέρουμε ότι «είναι μια συμβολική, ερμηνευτική, διαδικασία συναλλαγής στην οποία άνθρωποι από διαφορετικούς πολιτισμούς δημιουργούν κοινά νοήματα» (Lustig & Koester, 2007), ως «επικοινωνία ανάμεσα σε ανθρώπους από δύο διαφορετικούς πολιτισμούς» ή και ως «επιπτώσεις της επικοινωνιακής συμπεριφοράς όταν διαφορετικοί πολιτισμοί αλληλεπιδρούν» (Chen & Starosta, 1998). Ως εκ τούτου, η «διαπολιτισμική επικοινωνία» συνιστά μια επικοινωνία που εκτυλίσσεται σε «συμβολικούς διαπολιτισμικούς χώρους» (Arasaratnam, 2013).

Αντιλαμβανόμαστε ότι η «διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα» είναι ένα προσωπικό χαρακτηριστικό, που αναπτύσσεται κοινωνικά, δηλαδή σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις. Επομένως πρόκειται για μια ικανότητα εγγενώς ποικιλόμορφη, σύνθετη και κατεξοχήν δυναμική. Ωστόσο, αξίζει να υπογραμμίσουμε ότι αν και η «διαπολιτισμική ικανότητα» επιτρέπει στο άτομο να αλληλεπιδρά με φορείς μιας διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας, πολιτισμού ή και κουλτούρας, να δέχεται διαφορετικές απόψεις και θεωρήσεις του κόσμου που το περιβάλλει και να διαμεσολαβεί ανάμεσα σε αυτές, οφείλει ταυτόχρονα να διατηρεί την επίγνωση της διαφορετικότητάς τους (Byram, Nichols & Stevens 2001).

Η νέα κατάσταση της υποδοχής μεταναστευτικών ροών που επικρατεί στην κοινωνία και επηρεάζει το κοινωνικό γίνεσθαι, επηρεάζει παράλληλα το σχολικό περιβάλλον και το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Για τον λόγο αυτό, προκύπτει η αναγκαιότητα της αξιοποίησης του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης με παράλληλη αναπροσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας. Ως βασικός στόχος του διαπολιτισμικού μοντέλου ορίζεται η διαχείριση της «πολιτισμικής ετερότητας», δηλαδή η προσφορά ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το κοινωνικοπολιτισμικό τους υπόβαθρο, η αξιοποίηση της μητρικής και της δεύτερης ξένης γλώσσας με παράλληλη εστίαση στην αλληλεπίδραση, τον διάλογο και την αμοιβαιότητα των πολιτισμών, που συνυπάρχουν (Βλάχου & Τσουκανάκη, 2008).

Επομένως, ο ρόλος του σχολείου γίνεται καθοριστικός για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας και την επίτευξη ή την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης και επικοινωνίας με δεδομένο ότι αποτελεί επικοινωνιακή δεξιότητα, η οποία μπορεί να διδάσκεται, να μαθαίνεται, ακόμη και να αξιολογείται (Byram 1997). Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο αναλαμβάνει πρωταγωνιστικό ρόλο στην άμβλυνση των ανισοτήτων, στη διαμόρφωση των στάσεων και των αντιλήψεων που αποκτά ο άνθρωπος για διάφορα κοινωνικά θέματα, τα οποία θεμελιώνονται σε πολύ μικρή ηλικία και συχνά αντιστέκονται σε αλλαγές.

Η σχολική κοινότητα αποτελεί το πλέον πρόσφορο έδαφος για την καλλιέργεια του σεβασμού και της θετικής στάσης απέναντι σε άτομα με «πολιτισμικές ετερότητες» και η προσπάθεια ένταξης αλλοδαπών μαθητών αποτελεί μια ευκαιρία να γνωρίσουν όλοι οι μαθητές το διαφορετικό, με απώτερο στόχο την άρση των στερεοτύπων και την απαλοιφή των προκαταλήψεων. Η πολιτισμική ανομοιογένεια της σχολικής κοινότητας δίνει χώρο για αρχή στις συγκρούσεις, τις ρατσιστικές αντιδράσεις, τις ξενοφοβικές αντιλήψεις και, γενικότερα, την απόρριψη. Για την απαλοιφή αυτής της κατάστασης, συνίσταται η ανάπτυξη της «διαπολιτισμικής επικοινωνίας» σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο, όπου συνυπάρχουν διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες, με στόχο την επίτευξη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εμπλεκόμενων ατόμων. Κάθε επικοινωνία εξ ορισμού είναι μια δύσκολη και περίπλοκη διαδικασία, ειδικότερα σε ένα περιβάλλον στο οποίο συνυπάρχουν διαφορετικοί πολιτισμοί. Ωστόσο, η «διαπολιτισμική επικοινωνία» δεν προϋποθέτει μόνο την επικοινωνία με άτομα από άλλα πολιτισμικά πλαίσια, αλλά σχετίζεται επιπλέον με στάσεις, συμπεριφορές και δεξιότητες που βασίζονται σε κώδικες τις οποίες θέτει η «διαφορετικότητα» στο κάθε

ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Πρόκειται ουσιαστικά για την ικανότητα ατόμων συγκεκριμένων κοινωνικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με άτομα διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων, μια ικανότητα που υποβοηθά την επικοινωνία σε πολύγλωσσες κοινωνίες.

Στο πνεύμα αυτό, η Camilleri (2002: 12) υπογραμμίζει ότι *«η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα συνίσταται στη βελτίωση της ικανότητας επεξεργασίας της πληροφορίας με τρόπο, ώστε να διευκολύνεται και να επιτυγχάνεται η επικοινωνία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης»*. Ωστόσο, η «διαπολιτισμική ικανότητα» δεν πρέπει να θεωρηθεί ως νέα δεξιότητα, αλλά ως λειτουργική ποικιλία και πολιτισμική πρακτική, που χρησιμοποιούμε όλοι σε διάφορα επικοινωνιακά περιβάλλοντα ως αποτέλεσμα της γλωσσικής μάθησης (Bernaus et al, 1997). Όπως επισημαίνει ο Collier (1994: 40), *«ο καθένας από εμάς μπορεί να ενδύθει πολλές διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες στη διάρκεια της ζωής του, ακόμα και μέσα σε μία μέρα»*. Αυτό σημαίνει ότι η «διαπολιτισμική επικοινωνία» είναι *«μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία η ανθρώπινη συμπεριφορά, τόσο η λεκτική, όσο και η μη λεκτική γίνεται αντιληπτή από άτομα ή ομάδες ατόμων διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων και τους επιτρέπει να ανταποκριθούν σε αυτή»* (Καγιά, 2017).

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι Samovar & Porter (1994), οι οποίοι θεωρούν ότι η διαπολιτισμική επικοινωνία *«επιβάλλει την εξερεύνηση αυτών των πολιτισμικών στοιχείων που περισσότερο απ' όλα τα άλλα επιδρούν, όταν τα μέλη δύο διαφορετικών πολιτισμών έρχονται σε μια διαπροσωπική επαφή. Αυτό συμβαίνει όταν ένα μήνυμα που παράγεται σ' έναν πολιτισμό πρέπει να μεταβιβαστεί σ' έναν άλλο πολιτισμό»*. Οι κυριότεροι παράγοντες που δυσχεραίνουν ή και αναστέλλουν αυτή τη διαπολιτισμική επικοινωνία είναι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις.

Ο Νικολάου (2011) τονίζει ότι η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, αλλά και μεταξύ των μαθητών διευκολύνουν δυννητικά την επικοινωνία. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επικοινωνία αυτή είναι η γνωριμία μεταξύ «πομπού» και «δέκτη» με σκοπό την άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, αλλά και την απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Σύμφωνα με τις Γρίβα & Στάμου (2014: 93) *«η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας των μαθητών αυτών, παίζει σημαντικό ρόλο στην καλύτερη προσαρμογή τους στο σχολείο, την κοινωνικοσυναισθηματική τους προσαρμογή, διασφαλίζοντας ως ένα βαθμό την σχολική επιτυχία»*.

Κρίνεται αναγκαίο να διασαφηνιστεί πως η δεξιότητα της «διαπολιτισμικής επικοινωνίας» είναι ένα από τα ζητούμενα της παρούσας έρευνας, καθώς αυτή αποτελεί κινητήριο δύναμη για τον απώτερο στόχο της έρευνας που είναι η αποδοχή και των πολιτισμικά «άλλων».

Ενδεικτικά παρουσιάζουμε το μοντέλο διαπολιτισμικής επικοινωνίας των Byram & Zarate (1997) παρουσιάζει τέσσερα σύνολα δεξιοτήτων, στάσεων και γνώσεων, που αναφέρονται ως «γνώση» (savoir-knowing):

| <b>ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ</b>          |                                                             |
|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| <b>ΓΝΩΣΕΙΣ</b>                                       | <b>ΣΥΝΟΛΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ</b>                                    |
| Γνώση του «εγώ» και του «άλλου»                      | Ατομική και κοινωνική αλληλεπίδραση                         |
| Γνώση του «πώς να καταλάβεις»<br>(savoir-comprendre) | Ερμηνεία και συσχέτιση πληροφοριών                          |
| Γνώση του «πώς να μάθεις»<br>(savoir-apprendre)      | Ανακάλυψη νέων γνώσεων και αλληλόδραση για απόκτηση γνώσεων |
| Γνώση του «πώς να είναι»<br>(savoir-être)            | Σχετικοποίηση του «εαυτού» και την αποτίμηση του «άλλου»    |

Συνοψίζοντας αναφέρουμε ότι ο διάλογος σχετικά με θέματα πολιτισμικής ετερότητας και διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στη χώρα μας εστιάζεται κυρίως στον παιδαγωγικό λόγο. Προκύπτουν μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας με το «διαπολιτισμικό μοντέλο» να εκκινεί από τα όρια της αφομοίωσης και να καταλήγει στις παρυφές του πολιτισμικού σχετικισμού. Οι πολυπολιτισμικές συνθήκες προκαλούν προβλήματα τα οποία σχετίζονται με την ομαλή ένταξη των παιδιών των μειονοτικών ομάδων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι χαρακτηριστική η απουσία μιας ενιαίας οικουμενικής αντιμετώπισης καθώς διαπιστώνεται μία σειρά αλληλοσυγκρουόμενων θεωρητικών και πρακτικών απαντήσεων στις προκλήσεις της εκπαίδευσης των μειονοτικών ομάδων (Μάρκου, 1996).

### 2.1.3 Διαπολιτισμική ικανότητα

Η «διαπολιτισμική ικανότητα» ως όρος στην παρούσα εργασία έχει αμφίδρομη σημασία και αναφέρεται τόσο στην κατοχή της από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους αλλόγλωσσους μαθητές και έγκειται περισσότερο στη συμμετοχή και διάδραση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με την Camilleri (2002: 23-34), η ανάπτυξη της «διαπολιτισμικής ικανότητας» μέσα στην τάξη, διαρθρώνεται σε τρεις τομείς:

- ▶ **Ανάπτυξη γνωσιακής πολυπλοκότητας:** πρόκειται για τη γνωσιακή πρόκληση που αντιμετωπίζει το άτομο όταν έρχεται σε επαφή με νέα ερεθίσματα. Για τον σκοπό αυτό, είναι απαραίτητη η πολιτισμική αυτεπίγνωση, ώστε ο μαθητής να μην σκέφτεται στερεοτυπικά για να μπορεί να είναι προσαρμοστικός. Η αποδοχή αυτή ορίζεται ως «πολιτισμική αυτεπίγνωση», η οποία επιτρέπει στο άτομο να αντιλαμβάνεται ότι ανήκει σε έναν πολιτισμό, αλλά παράλληλα διαφέρει από τα άλλα άτομα που ανήκουν στον ίδιο πολιτισμό. Πρόκειται για εστίαση στην ταυτότητα του ατόμου, η οποία θεωρητικά δεν είναι στατική και αμετάβλητη, αλλά δυναμική και εξελισσόμενη ανάλογα με το κοινωνικό και πολιτισμικό συγκείμενο.
- ▶ **Καλλιέργεια συναισθηματικού συμπροσανατολισμού** απέναντι σε νέα ερεθίσματα, με στόχο την συναισθηματική διαθεσιμότητα του ατόμου και την συμμετοχή του σε πολιτισμικές αξίες, στάσεις και αντιλήψεις μιας άλλης πολιτισμικής ομάδας. Για την ανάπτυξη του συναισθηματικού συμπροσανατολισμού, προτείνεται η βιωματική προσέγγιση του Gaston (1992), σύμφωνα με την οποία, ο συναισθηματικός συμπροσανατολισμός διέρχεται από τέσσερα διαδοχικά στάδια:

**1. Αναγνώριση:** ο εκπαιδευτικός δείχνει στους μαθητές οπτικό υλικό με τυπικά πολιτισμικά σενάρια σε καθημερινές δραστηριότητες και οι μαθητές παρατηρούν χωρίς να κρίνουν με στόχο να αντιληφθούν ότι υπάρχουν διάφοροι τρόποι προβολής της ίδιας δραστηριότητας, ανάλογα με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον.

**2. Αντίδραση:** αν οι μαθητές αντιληφθούν διαφορές, τότε ίσως προκύψουν αντιδράσεις, όπως δυσαρέσκεια, έκπληξη, απογοήτευση, εκνευρισμός, κ.λπ., χωρίς να συνοδεύονται απαραίτητα και αξιολογική κρίση.

**3. Ενσυναίσθηση:** αναπτύσσεται όταν το άτομο αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητα ως κάτι φυσικό και αναμενόμενο. Η πολυπολιτισμική τάξη αποτελεί ένα ιδανικό πεδίο για την ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας.

**4. Σεβασμός:** ολοκληρώνει τα στάδια του συναισθηματικού συμπροσανατολισμού, καθώς επιτυγχάνεται η διαπολιτισμική επικοινωνία και η συνεργασία των μελών με σεβασμό απέναντι στην πολιτισμική ταυτότητα του «άλλου».

## 2.2 Ενσυναίσθηση: βασικό χαρακτηριστικό μιας επιτυχημένης επικοινωνίας

Στο πλαίσιο μιας σχολικής τάξης, ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να ενημερώνει τους μαθητές σχετικά με την «πολιτισμική διαφορετικότητα», να ενισχύει το διάλογο και τον σεβασμό στον «άλλο» και παράλληλα να ενισχύονται όλα τα μέλη της ομάδας. Ο Γκότοβος (2002) υποστηρίζει ότι το σχολείο και ειδικότερα η σχολική τάξη θα πρέπει να δρουν βασισμένα στις αρχές της «ενσυναίσθησης», της ευαισθητοποίησης, της αποδοχής της διαφορετικότητας, χωρίς διακρίσεις ή εξαιρέσεις και με βάση το δημοκρατικό και αντιρατσιστικό χαρακτήρα απέναντι σε όλα τα παιδιά. Με τον τρόπο αυτό, θα υπάρξει σωστή διαχείριση της κοινωνικής, εθνικής, πολιτισμικής, γλωσσικής και θρησκευτικής «ετερότητας».

Η «ενσυναίσθηση» ως όρος αποδίδεται στη βιβλιογραφία με τον αγγλικό όρο «empathy» (εμπάθεια) και κατ' ουσία σημαίνει τη διαδικασία που λαμβάνει χώρα, ώστε να υπάρξει «κατανόηση της συμπεριφοράς ενός άλλου με βάση τη βίωση και συμπεριφορά του ίδιου του ατόμου» (Pear, 1972: 228-229). «Ενσυναίσθηση» είναι η δεξιότητα της εμπίωσης (εμβιώνω εν τινί) μιας κατάστασης ενός άλλου ανθρώπου, της κατανόησης και του διαμοιρασμού των συγκινήσεων, των σκέψεων και της συμπεριφοράς του «άλλου». Επιπρόσθετα, είναι ο τρόπος και η κατάδειξη της συμπεριφοράς του ενός προς τον άλλον, με γνώμονα κατά πόσο έχει υιοθετήσει ο ένας στοιχεία του άλλου.

Σύμφωνα με τον Rogers (1980a), «ενσυναίσθηση είναι η δυνατότητα να αντιλαμβάνεται κανείς το πλαίσιο αναφοράς κάποιου με ακρίβεια, με τα συναισθηματικά στοιχεία και νοήματα που ενυπάρχουν σε αυτό, σαν να ήταν εκείνος ο άλλος άνθρωπος». Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να τονίσουμε, ότι η

«ενσυναίσθηση» διαφέρει από έννοιες, όπως συμπάθεια και συμπόνια (Lee, 2012) ή ακόμη και οίκτο, όπου το άτομο απλώς δείχνει ότι λυπάται για κάποιον άλλο που πιθανώς βρίσκεται σε κάποια μειονεκτική θέση (Eisenberg & Strayer, 1987). Αντίθετα, μέσω της ενσυναίσθησης, επιχειρούμε «να μπούμε στη θέση του άλλου» και να κατανοήσουμε μία κατάσταση μέσα από τη δική του οπτική και όχι να μοιραστούμε την συναισθηματική εμπειρία του. Αυτή ουσιαστικά είναι η διαφορά του «εν-συναισθάνομαι» από το «ταυτίζομαι». Προσπαθούμε δηλαδή, να κατανοήσουμε τα συναισθήματά του, τα πιστεύω του και οτιδήποτε διαμορφώνει τη στάση του για τη ζωή. Πρόκειται για μία διαδικασία, η οποία μάλιστα βρίσκει ιδιαίτερη απήχηση στον τομέα της Ψυχολογίας, καθώς πολλοί κλινικοί ψυχολόγοι τη χρησιμοποιούν ως τεχνική μέσω της οποίας προσπαθούν να αντλήσουν πληροφορίες κατά τη διάρκεια της θεραπείας.

Η ικανότητα κάποιου να συνειδητοποιεί ή και να ταυτίζεται με τους άλλους είναι αναγκαία για όλες τις ανθρώπινες σχέσεις και μπορεί να γίνει κατανοητή ως ένας δεσμός που καθιστά δυνατή την κοινωνική ζωή (Eisenberg & Strayer, 1987). Μέσω της «ενσυναίσθησης», γίνεται κατανοητό και αιτιολογείται το «γιατί» έγινε μια πράξη, χωρίς αυτό όμως να σημαίνει ότι το αποτέλεσμα της εκάστοτε πράξης γίνεται αποδεκτό, απλώς αιτιολογείται η πράξη καθ' εαυτή.

Για την ορθότερη κατανόηση της έννοιας της ενσυναίσθησης, γίνεται αναφορά στις δύο βασικές πτυχές που τη διακρίνουν: τη γνωστική και τη συναισθηματική ενσυναίσθηση. Η «γνωστική ενσυναίσθηση» ή κατά διαφορετική απόδοση, η «διάσταση κατανόησης» είναι μια διαδικασία κατά την οποία επιχειρούμε να κατανοήσουμε την εμπειρία του άλλου, τους τρόπους δηλαδή με τους οποίους αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι, αξιοποιώντας ακουστικές, οπτικές και άλλες ενδείξεις του περιβάλλοντος στο οποίο βρίσκονται. Από την άλλη, η «συναισθηματική ενσυναίσθηση» ή «βιωματική διάσταση» αναφέρεται στην συναισθηματική αντίδραση ενός ατόμου στις εμπειρίες των άλλων, στο άμεσο βίωμα των συναισθημάτων του άλλου. Ανεξαρτήτως των μορφών της ενσυναίσθησης, αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία στην υιοθέτηση της συγκεκριμένης στάσης απέναντι στους άλλους, είναι οι παράγοντες που τη διαμορφώνουν και σχετίζονται άμεσα με τη γνώση ή και τα τραύματα που «κουβαλάει» το κάθε άτομο. Και αυτό γιατί, όταν ο «εαυτός» είναι απορροφημένος από τα δικά του προβλήματα και τραύματα, δυσκολεύεται περισσότερο «να μπει στη θέση του άλλου».

Στην ψυχολογία, ο όρος «ενσυναίσθηση» χρησιμοποιείται με τρεις διακριτές έννοιες: «α) αντιλαμβάνομαι τα συναισθήματα του άλλου, β) αισθάνομαι αυτό που αισθάνεται και ο άλλος και γ) αντιδρώ συμπονετικά στην στεναχώρια του άλλου. Δηλαδή σε προσέχω, σε συμπονώ, γι' αυτό και ενεργώ για να σε βοηθήσω» (Goleman, 2012: 84-85). Πρόκειται ουσιαστικά για ένα εξαιρετικά ισχυρό εργαλείο επικοινωνίας, καθώς αποτελεσματική επικοινωνία είναι αυτή κατά την οποία το μήνυμα που μεταδίδεται ή επικοινωνείται, όχι μόνο φτάνει από τον εκάστοτε πομπό στον δέκτη, αλλά κυρίως γίνεται αντιληπτό.

Με την «ενσυναίσθηση», διευρύνεται η οπτική του κάθε εαυτού, γίνεται πολυπρισματική, επιτρέποντας την προσέγγιση και την κατανόηση διαφορετικών και νέων οπτικών. Αυτό συντελεί στην υπέρβαση της προσωπικής επαφής και στην αντίληψη του «άλλου» ως πρόσωπο, όπως διαμορφώνεται και ενεργεί στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων που προσδιορίζουν την πραγματικότητά του. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι σε οποιασδήποτε μορφή σχέσης δύο ατόμων, όταν υπάρχει και καλλιεργείται η ενσυναίσθηση, τότε ενυπάρχει εμπλουτισμός και προοδευτική ανέλιξη αυτή της σχέσης, καθώς αναγνωρίζονται, κατανοούνται και οσμώνονται τα διαφορετικά αλλά και όμοια συναισθήματα.

Πέρα από τον γνωστικό τομέα που οφείλει το σχολείο να προσφέρει, υπάρχει και ο συναισθηματικός τομέας, εξίσου σημαντικός για το σχολικό πλαίσιο. Η μάθηση για να επιτευχθεί, προϋποθέτει την ύπαρξη κινήτρων για τους μαθητές και συνάμα την ύπαρξη ενός ασφαλούς συναισθηματικού περιβάλλοντος. Οι μικροί μαθητές, αφήνουν το πλαίσιο του σπιτιού και την ασφάλεια της οικογένειάς τους και μεταβαίνουν στο σχολικό περιβάλλον. Θα πρέπει λοιπόν να γίνει ένα περιβάλλον οικείο προς αυτούς, που θα αισθάνονται όμορφα, θα ενδιαφέρονται να μάθουν πράγματα, θα θέλουν να συναναστρέφονται με τους υπόλοιπους, θα αισθάνονται εν τέλει αποδεκτοί.

Όσο αφορά στη διαδικασία της μάθησης και στην πρόσληψη της γνώσης από τους μαθητές, εξαρτώνται άμεσα από την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Για να αφομοιωθεί η μάθηση-μήνυμα που κοινωνείται, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να λάβει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του μαθητικού κοινού του, τις ανάγκες του, τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις αλλά και την ψυχοσυναισθηματική του κατάσταση. Παράλληλα, οφείλει να δημιουργήσει υγιές, ασφαλές και θετικό σχολικό περιβάλλον καθώς επίσης να εστιάσει στη δημιουργία και ανάπτυξη ισχυρών δεσμών μεταξύ των μελών της τάξης, που θα οδηγήσει στην αποδοχή της διαφορετικότητας είτε αυτή αναφέρεται σε αναπηρίες είτε σε κοινωνικές μειονότητες.



Με την αξιοποίηση της «ενσυναίσθησης», ο μαθητής θα αποκτήσει κριτική κατανόηση της δικής του ταυτότητας αλλά και των άλλων, θα διακρίνει τις αδυναμίες και τις δυνατότητες, ώστε να εξασφαλιστεί η αρμονική συνύπαρξη των διαφορετικών μονάδων στο περιβάλλον του σχολείου (Αυγέρη, 2010).

Η επικοινωνία μέσω της ενσυναίσθησης προετοιμάζει και παρέχει τις κατάλληλες συνθήκες για *«δημιουργία εμπιστοσύνης-σεβασμού, έκφραση συναισθημάτων, μείωση έντασης, εμφάνιση πληροφοριών, δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος-επίλυση προβλημάτων, ανάπτυξη ανεκτικότητας στο διαφορετικό, έστω κι αν δεν συμπίπτει με τις απόψεις μας»* (Αρβανίτη-Πρεβεζάνου, 2017).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό, ότι η «ενσυναίσθηση» λειτουργεί επικουρικά και ενισχυτικά στο σχολικό περιβάλλον, εξαλείφοντας διακρίσεις ή εξαιρέσεις, προκρίνοντας τη σωστή διαχείριση της κοινωνικής, πολιτισμικής, θρησκευτικής ή και γλωσσικής «ετερότητας» (Γκότοβος, 2002). Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που μπορεί να επηρεάσει την κινητοποίηση, αλλά και την πρόοδο των μαθητών του για μάθηση μέσω της ενσυναίσθησης, καθώς κατανοεί καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών και παράλληλα τούς βοηθά στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας και της αυτενέργειας. Χτίζοντας μια σθεναρή σχέση μεταξύ των μελών της τάξης αλλά και μαθαίνοντάς τους την κατανόηση και την αποδοχή, αποτελεί κέρδος για την κοινωνία και το μέλλον.

### **2.3 Ο εκπαιδευτικός στη διαπολιτισμική τάξη: Ετοιμότητα και προκλήσεις**

Η πολυπολιτισμική σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας αποτυπώνεται πλήρως και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και τα σχολικά περιβάλλοντα, τα οποία αποτελούν σημεία αναφοράς και συνάντησης διαφορετικών πολιτισμών με την εξάπλωση της μετανάστευσης. Αναφύονται επομένως εκπαιδευτικές ανάγκες (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014) λόγω των πληθυσμιακών αλλαγών με το σχολείο να ενεργοποιείται και να συνιστά τον πυλώνα ενδυνάμωσης των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα, διαδραματίζοντας καίριο ρόλο στην ομαλή ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο και στην ελληνική κοινωνία εν γένει.

Σε μια τάξη «πολιτισμικής ετερότητας» προκύπτουν προβλήματα, με κυρίαρχο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (Γκότοβος, 2002), καθώς τα παιδιά αυτά ήδη κατέχουν τη μητρική γλώσσα και καλούνται σε παιδική ηλικία όχι μόνο να μάθουν

μια νέα γλώσσα αλλά αυτή η διαδικασία να λάβει χώρα γρήγορα, καθώς τίθενται ζητήματα συνεννόησης στην καθημερινότητα. Επιπρόσθετα, το σχολικό περιβάλλον στο οποίο καλούνται να συμμετάσχουν, είναι ίσως διαφορετικό από αυτό που ήδη γνωρίζουν. Δυσκολίες παρατηρούνται όχι μόνο στην εκμάθηση λέξεων απλών, αλλά κυρίως στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών που δεν έχουν άμεσο φωτογραφικό αντίκρισμα ώστε να υπάρξει η σύνδεση έννοιας και λέξης. Σε αυτό το σημείο να σημειωθεί, ότι αυτές οι δυσκολίες ενισχύονται και από τις υποδομές των σχολείων και ειδικότερα από «*τη δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος*» (Μάμμου & Μάμμου 2015). Σε αρκετά σχολεία δεν υπάρχει δυνατότητα χρήσης διαφόρων μέσων εποπτικού υλικού, όπως Η/Υ, χρήση Internet για την αξιοποίηση για παράδειγμα του φωνητικού λεξικού που θα βοηθούσε στη μετάφραση και τη συνεννόηση. Επιπρόσθετα, τα βιβλία και τα σχολικά εγχειρίδια δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και δεν τους προσφέρουν κίνητρα για μάθηση. Δημιουργείται έτσι ένας φαύλος κύκλος που από τη μια πλευρά ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί την καθημερινή μη ύπαρξη επικοινωνίας σε μια πολιτισμική τάξη και από την άλλη δεν έχει στη διάθεσή του τα κατάλληλα μέσα για να κάνει την επικοινωνία αποτελεσματική.

Το πιο σύνηθες αποτέλεσμα των παραπάνω είναι να περιθωριοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς οι αλλόγλωσσοι μαθητές, ώστε να μην δυσχεραίνουν την μαθησιακή διαδικασία των υπολοίπων μαθητών και ως εκ τούτου οδηγούνται στη σχολική αποτυχία. Αν και στις περισσότερες εκπαιδευτικές δομές της χώρας μας υπάρχουν Τμήματα Υποδοχής (ΦΕΚ, 2687), τα οποία στελεχώνονται από εκπαιδευτικούς που έχουν ως έργο την παροχή επιπλέον βοήθειας κατά την πρόσληψη της γνώσης, σε αίθουσα εκτός της σχολικής τάξης, εντούτοις φαίνεται πως δεν είναι αρκετή, αφού τις περισσότερες ώρες της ημέρας οι μαθητές βρίσκονται εντός της σχολικής τάξης. Άμεσο επακόλουθο είναι να περιθωριοποιούνται και από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, καθώς δυστυχώς –σε αυτήν την περίπτωση- ο εκπαιδευτικός αποτελεί πρότυπο και οι μαθητές του ακολουθούν, ίσως άθελα τους, το παράδειγμά του.

Ένα επιπλέον πρόβλημα που παρατηρείται στις τάξεις «πολιτισμικής ετερότητας» είναι τα φαινόμενα εμφάνισης ρατσιστικών συμπεριφορών και σχολίων προς τους αλλοεθνείς μαθητές (Γεωργογιάννης, 2009). Η κατάσταση αυτή έχει ως αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση των αλλόγλωσσων μαθητών, οι οποίοι χάνουν το ενδιαφέρον τους τόσο για την εκπαιδευτική-μαθησιακή διαδικασία, όσο και για την κοινωνική

ανάπτυξη, «κλείνονται στον εαυτό τους» ή επιλέγουν να συναναστρέφονται με παιδιά του ίδιου γλωσσικού-πολιτισμικού υπόβαθρου.

Τέλος, οφείλουμε να αναφερθούμε σε ένα ακόμη πρόβλημα που προέρχεται από το οικογενειακό περιβάλλον των γηγενών μαθητών, το οποίο όμως είναι καθ' όλα σημαντικό, καθώς επηρεάζει το σχολικό περιβάλλον της τάξης, αλλά δεν προέρχεται από αυτό και είναι οι στάσεις και οι απόψεις των γονέων για τους αλλόγλωσσους μαθητές. Είναι σύνηθες το φαινόμενο να δημιουργούν προβλήματα και αντιδράσεις από την παρουσία αλλοεθνών μαθητών μέσα στην τάξη. Η απουσία ενημέρωσης για την «πολιτισμική ετερότητα», ο ρατσισμός και η μη σωστή κατάρτιση οδηγούν σε λανθασμένες αντιλήψεις περί «μη αποδοχής» και συνακόλουθα αυτές οι αντιλήψεις και στάσεις μεταφέρονται στα παιδιά τους. Όπως αναφέρει ο Τσιάκαλος (2011:75), *«άμεσο αποτέλεσμα των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων είναι η δημιουργία του φαινομένου του ρατσισμού»*. Στον αντίποδα βέβαια υπάρχουν και οι γονείς των αλλοεθνών μαθητών, που μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα ισάξια, να μην επιθυμούν και οι ίδιοι την συναναστροφή των παιδιών τους με τους συμμαθητές τους ή να μην μπορούν πρακτικά να βοηθήσουν στην ένταξη των παιδιών τους στο σχολικό περιβάλλον, λόγω της ανεπάρκειάς τους στη χρήση της ελληνικής γλώσσας.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός καλείται όχι μόνο να διεξάγει τη μαθησιακή διαδικασία χωρίς προβλήματα, αλλά να αντιμετωπίσει και τα φαινόμενα περιθωριοποίησης και μη αποδοχής των αλλόγλωσσων μαθητών. Οφείλει να προσπαθήσει και να καταφέρει να ξεπεράσει τα υλικοτεχνικά προβλήματα, να δημιουργήσει ένα φιλικό σχολικό περιβάλλον για όλους και να εφαρμόσει διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις για να ανταποκριθεί στις εκάστοτε μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή. Για να γίνει αρωγός και οδηγός όλων των παραπάνω, θα χρειαστεί να χρησιμοποιήσει την «ενσυναίσθησή» του, να παρατηρήσει την τάξη του, να διερευνήσει τις ανάγκες και τα προβλήματα και να δώσει κίνητρα για μάθηση και κοινωνική ένταξη και αποδοχή.

Καταληκτικά αναφέρουμε ότι η «αλλαγή» ως συνέπεια πρακτικών ενσυναίσθησης συνεπάγεται πρώτιστα την αναγνώριση των τραυμάτων και της προβληματικής γνώσης, εξαιτίας του πλαισίου ζωής του παιδιού και στη συνέχεια την επεξεργασία τους μέσα από στρατηγικές της «ενσυναίσθησης» με στόχο την κατανόηση του «άλλου» και την άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων για επαναπροσδιορισμό απόψεων, στάσεων και πεποιθήσεων. Το παραπάνω συμπέρασμα βρίσκει χώρα σε όλο το φάσμα της κοινωνίας και οφείλει να υπάρχει και στα σχολικά

περιβάλλοντα, αφού έχει τη δυνατότητα να προσφέρει στους μαθητές εφόδια για την σχολική ετοιμότητα, ψυχοσυναισθηματική ασφάλεια, διεύρυνση οπτικών, αλλά και σύνθεση νοητικών στρατηγικών, προς αξιοποίηση στο ευρύ κοινωνικό φάσμα.

Προκειμένου να επιτευχθεί ο «πολιτισμικός πλουραλισμός» και η «διαπολιτισμική επικοινωνία» είναι αναγκαία η θετική στάση απέναντι όχι απλά στη γλώσσα και τον πολιτισμό του «άλλου», αλλά και στην ίδια την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία. Έχοντας αυτή την παραδοχή ως αφετηρία, η παρούσα μελέτη εστίασε στη «διαπολιτισμική εκπαίδευση» μέσα από το πρίσμα της «διαπολιτισμικής επίγνωσης» και της «διαπολιτισμικής ικανότητας» τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Με αυτό τον τρόπο, υιοθετήθηκε μια αντίληψη της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» που έχει ως αρχές της την «αποδοχή της διαφορετικότητας», τον «σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα», την απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, την «ενσυναίσθηση» και την αλληλεγγύη. Απώτερος στόχος είναι η συγκρότηση, με παιδαγωγικές μεθόδους, μιας πολιτισμικής ταυτότητας που θα είναι διευρυμένη και πολυφωνική, δηλαδή πολυπολιτισμική. Κατασκευάζοντας μια τέτοια «πολυπολιτισμική ταυτότητα», το άτομο είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στον πλουραλιστικό και διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο που το περιβάλλει, να δρα σε αυτόν και συμμετοχικά να τον επαναδημιουργεί.

Σε μια σχολική τάξη υπάρχουν παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων με ίσα δικαιώματα στη μόρφωση και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη. Η πολυγλωσσική αυτή σύνθεση του μαθητικού δυναμικού επιτάσσει την αποκοπή από την παραδοσιακή πρακτική του σχολείου και δημιουργεί ανάγκες διαφοροποίησης των παιδαγωγικών πρακτικών, προκειμένου να επιτευχθεί ισότητα μαθησιακών ευκαιριών. Η ανάγκη για παροχή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με στόχο *«την αποδυνάμωση εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων και την ισότιμη και αρμονική συνύπαρξη όλων των ετερογενών στοιχείων της κοινωνίας αποτελεί ζητούμενο»* (Νικολάου, 2011). Για την επιτυχία του σκοπού αυτού, οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να διαχειριστούν την ετερογένεια θα πρέπει να βρουν λύσεις, παρόλο που ο χρόνος που μπορεί να διαθέσουν είναι ελάχιστος, αλλά και οι μαθητές, να διακατέχονται από αισθήματα αποδοχής και να μην αντιμετωπίζουν αυτή τη μίξη πολιτισμών ως πρόβλημα, αλλά ως ενεργό πεδίο μάθησης, που δίνει κίνητρα για δημιουργία, απαλλαγμένο από φόβο και προκαταλήψεις.

### **2.2.1 Προβλήματα μαθητών μεταναστευτικού υποβάθρου**

Μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι αλλόγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν ορισμένα προβλήματα, τα οποία αποτελούν τροχοπέδη τόσο στην πρόοδό τους όσο και στην αποδοχή τους, ενώ ταυτόχρονα να σημειωθεί ότι αποτελούν μέρος της ερευνητικής διαδικασίας στην παρούσα έρευνα καθώς λήφθηκαν υπόψιν κατά την κατασκευή των ερωτήσεων των συνεντεύξεων. Τα προβλήματα - εμπόδια εστιάζονται στα παρακάτω:

- α) άγχος λόγω των δυσκολιών προσαρμογής στο νέο περιβάλλον
- β) ελάχιστη δυνατότητα συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, λόγω αδυναμίας χρήσης της γλώσσας διδασκαλίας
- γ) δυσκολίες στην επικοινωνία
- δ) περιθωριοποίηση
- ε) χαμηλή αυτοεκτίμηση
- στ) επιθετική ή ρατσιστική συμπεριφορά από τους γηγενείς συμμαθητές
- ζ) υποτίμηση της κουλτούρας τους.

Στο σχολικό πλαίσιο, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλόφωνοι μαθητές/τριες είναι συνήθως δυσκολίες κατανόησης εννοιών, ανάγνωσης και κατανόησης του κειμένου (Γεωργογιάννης, 2006). Ειδικότερα, όταν ένα παιδί εκτίθεται στο γλωσσικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής αλλά δεν έχει τη δυνατότητα άμεσης προφορικής επικοινωνίας με συμμαθητές/τριες ή εκπαιδευτικούς, τότε φαίνεται να αντιμετωπίζει και δυσκολίες στον προφορικό λόγο. Αυτό γίνεται εμφανές και στο χαμηλό επίπεδο προόδου και εξέλιξής τους. Έτσι, οι γνώσεις τους ελαχιστοποιούνται και οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται κατά τη διδακτική προσέγγιση. Το γεγονός αυτό, εκτός από το ότι δυσχεραίνει τη γρήγορη μάθηση και εμπέδωση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, αυξάνει και τον βαθμό δυσκολίας της κοινωνικοποίησης και αλληλεπίδρασης. Δυσκολεύει επίσης τόσο την αλληλεπίδραση με το νέο σχολικό περιβάλλον, όσο και την προσαρμογή στον κοινωνικό περίγυρο γενικότερα. Σε κάθε περίπτωση, η παροχή βοήθειας, τα άμεσα μέτρα αντιμετώπισης, η συστημική δουλειά και η παροχή του αναγκαίου χρόνου προσαρμογής λειτουργούν καταλυτικά για την αποφυγή της σχολικής αποτυχίας ή και διαρροής.

Επιπλέον, πρόβλημα των αλλοεθνών μαθητών/τριών αποτελεί η εμφάνιση ρατσιστικών συμπεριφορών προς το πρόσωπό τους από τους συμμαθητές/τριες (Γεωργογιάννης, 2009). Αυτό έχει ως συνέπεια την περιθωριοποίηση, καθώς γίνονται θύματα ρατσιστικών επιθέσεων, με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν άρνηση και να

κρατούν αμυντική στάση απέναντι στο σχολείο. Τέτοιες καταστάσεις δυσχεραίνουν την εξοικείωση τους στο σχολικό πλαίσιο και το κοινωνικό κατ' επέκταση. Οι εκπαιδευτικοί είναι οι μόνοι αρμόδιοι που μπορούν να κάνουν τα παιδιά να αισθανθούν οικεία, αποδεκτά και επιθυμητά μέσα σε μια σχολική τάξη, ώστε να σημειωθεί άνοδος της ψυχολογικής τους κατάστασης.

Οι επιθετικές συμπεριφορές προκαλούν αύξηση των ρατσιστικών συμπεριφορών και η μη αποδοχή από τον περίγυρο δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα, με αποτέλεσμα οι αλλόγλωσσοι μαθητές να οδηγούνται στην εσωστρέφεια και τον συγχρωτισμό μόνο σε παιδιά κοινής καταγωγής και ίδιου πολιτισμικού υπόβαθρου. Επομένως, δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος αρνητικών συναισθημάτων.

Επιπρόσθετα, η οικονομική ανέχεια που βιώνουν πολλές οικογένειες μεταναστών δυσχεραίνει την επιτυχή ανταπόκριση των παιδιών τους στο σχολείο. Απότοκο αυτής της κατάστασης είναι και πάλι η περιθωριοποίησή τους, η εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών, η διαμόρφωση μιας αυτοεικόνας «αποτυχημένου μαθητή», ο οποίος σύντομα εγκαταλείπει τη σχολική φοίτηση και οδηγείται πρόωρα στον εργασιακό στίβο και εν τέλει σε μια συνολική αρνητική στάση απέναντι στην ελληνική κοινωνία.

Συνεπώς, η διδασκαλία επηρεάζεται από τις συμπεριφορές του κοινωνικού περιγύρου αλλά και από τη ψυχολογία των αλλόγλωσσων μαθητών/ τριών και όταν δεν διέπεται από «ενσυναίσθηση», κατανόηση και «αποδοχή» επιφέρει πρόσθετα προβλήματα (Κουρκούτας, 2009).

### **2.2.2 Ετοιμότητα εκπαιδευτικών**

Τα προβλήματα που προκύπτουν στις πολυπολιτισμικές τάξεις δεν εστιάζονται μόνο στον μαθητικό πληθυσμό, αλλά μεταφέρονται και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι φαίνονται ανέτοιμοι στη διαχείριση της «πολυπολιτισμικής τάξης» και έπειτα δεν συμβάλλουν στην «αποδοχή του άλλου».

Παραδειγματικά αναφέρουμε, ότι οι Τάξεις Υποδοχής στο ξεκίνημά τους στελεχώθηκαν από ανειδίκευτο εκπαιδευτικό προσωπικό. Όταν η παρουσία αλλοεθνών μαθητών/τριών στις ελληνικές τάξεις έγινε συχνότερη, τότε δημιουργήθηκε και η ανάγκη δημιουργίας αυτών των Τάξεων Υποδοχής. Η άμεση στελέχωση αυτών έγινε με τους υπάρχοντες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι βρέθηκαν απροετοίμαστοι και χωρίς καμία κατάρτιση μπροστά στο δύσκολο έργο της διδασκαλίας μίας «πολυπολιτισμικής τάξης» και διαχείρισης πιθανών «πολιτισμικών

ετεροτήτων» και ανισοτήτων στη σχολική τάξη (Νικολάου, 2011). Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί ξεκίνησαν να νιώθουν ανεπαρκείς, ανέτοιμοι και εκτεθειμένοι, τόσο ως προς τον τρόπο διδασκαλίας, όσο και τους τρόπους επίτευξης των μαθησιακών στόχων.

Επιπλέον, πολλά προβλήματα σημειώνονται στη δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Μάμμου, 2015). Πολλές φορές υπάρχουν ελλείψεις υποδομών και εποπτικού υλικού με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν ανίκανοι να ικανοποιήσουν τους μαθησιακούς στόχους που θέτουν. Η απουσία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, η απουσία οδηγιών διαχείρισης παιδιών από διαφορετικά εθνικά περιβάλλοντα αλλά και ανάλογων εκπαιδευτικών χώρων, συμβάλλουν στην αύξηση των προβλημάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, το άγχος των εκπαιδευτικών εντείνεται και οι δυσκολίες πληθαίνουν.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται αναγκαίο να σημειωθεί ότι πολλές φορές οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που απορρίπτουν, αποξενώνουν, απομονώνουν και δεν πιστεύουν στις δυνάμεις των παιδιών αυτών. Όλα αυτά οδηγούν στην παραίτησή τους από την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί έχουν εκπαιδευτεί και ενεργούν ως επί το πλείστον σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα που υπάρχει και δείχνουν να αγχώνονται όταν πρέπει να το αλλάξουν και να το αναδιαμορφώσουν ανάλογα με τις ανάγκες των νέων μαθητών/ τριών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό και εθνικό περιβάλλον.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις έρευνες των Μάρκου (1997), Κοσσυβάκη (2002), Αθανασίου & Γκότοβος (2002), Ρουσάκης & Χατζηνικολάου (2005), Καρατζιά & Σπινθουράκη (2005), αντιλαμβανόμαστε ότι οι εκπαιδευτικοί κρίνονται ακατάλληλα προετοιμασμένοι για νέες συνθήκες, καθώς δείχνουν να βιώνουν δυσκολίες σε τομείς, όπως η επικοινωνία, να διατρέχονται από ξενοφοβικές απόψεις και στερεοτυπικές ιδέες, ενώ η κατάρτισή τους από τις πανεπιστημιακές σπουδές τους είναι ελλιπής σε ό,τι αφορά την «διαπολιτισμικότητα» και την «πολυπολιτισμική εκπαίδευση». Ελλιπής κρίνεται και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά θέματα, μη μπορώντας να εφαρμόσουν στην πράξη τις γνώσεις που έχουν λάβει (Τρίγκα, 2005). Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους αναποτελεσματικούς και ανέτοιμους να ανταπεξέλθουν στις διδακτικές ανάγκες των πολυπολιτισμικών τάξεων (Καρλατήρα, 2002).

Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι ο σημαντικότερος και ο πιο καθοριστικός ως προς τη διαχείριση των προβλημάτων και δυσκολιών που

προκύπτουν στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Είναι το πρόσωπο αναφοράς σε ό,τι έχει να κάνει με την εκπαιδευτική διαδικασία και τις σχέσεις που δημιουργούνται μέσα στο σχολικό πλαίσιο και το πρόσωπο που αφορά την παρούσα εργασία ως προς την ερευνητική διαδικασία. Οι απαραίτητες γνώσεις και τεχνικές αλλά και η ολοκληρωμένη προσωπικότητα που «ζει» μέσα στη διαδικασία της μάθησης είναι κάποια από τα εφόδια που χρειάζεται ένας/μία εκπαιδευτικός για να λύσει τα προβλήματα. Άλλωστε, όπως υποστηρίζει και ο Καστοριάδης (1993), *«Προκειμένου να υπάρχει μια πραγματική εκπαίδευση, οφείλει να εκπληρωθεί και μια πρωταρχική προϋπόθεση: ότι η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να γίνεται αντικείμενο θωράκισης και ενθουσιασμού και από τους εκπαιδευτικούς και από τους μαθητές και αν δεν υπάρχει έρωτας μες στην εκπαίδευση, δεν υπάρχει εκπαίδευση»*.

Ο Μανιάτης (2011) υποστηρίζει πως θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποτελούν το σημείο αναφοράς, να βοηθήσουν και να ανταπεξέλθουν με κάθε δυνατό τρόπο, ώστε να υπάρξει σύμπνοια σε μια σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός αν λάβει κανείς υπόψη του ότι είναι αυτός που μετουσιώνει όλες τις γνώσεις που έλαβε από τη θεωρητική του εκπαίδευση σε πρακτική εφαρμογή. Ο εκπαιδευτικός μέσα από την ετοιμότητά του πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται άμεσα τα ερεθίσματα που δέχεται να τα αξιολογεί και να λειτουργεί αναλόγως (Γεωργογιάννης, 2009).

Στην παρούσα μελέτη, δεχόμαστε τον όρο «ετοιμότητα» ως *«την ικανότητα άμεσης αντίληψης των ερεθισμάτων και κατάλληλης αντίδρασης σε αυτά ως αποτέλεσμα συνήθως κατάλληλης προετοιμασίας»* (Μπαμπινιώτης, 1998). Η εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στα πλαίσια της εκπαίδευσης καθιστά απαραίτητη τη «διαπολιτισμική επικοινωνιακή ετοιμότητα» των εκπαιδευτικών, δηλαδή την ικανότητα τους να λαμβάνουν άμεσα τα ερεθίσματα του σχολικού περιβάλλοντος και να εφαρμόζουν τις θεωρητικές τους γνώσεις (Γεωργογιάννης, 2009). Ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός οφείλει να κατέχει γνώσεις και δεξιότητες αναφορικά με τη μετουσίωση των θεωρητικών και ερευνητικών γνώσεών του στη διαπολιτισμική σχολική τάξη. Με τον όρο «διαπολιτισμική ετοιμότητα» εννοούμε ένα *«σύνολο από συμπεριφορές, στάσεις, γνώσεις και ικανότητες που επιτρέπουν τα άτομα να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε διαπολιτισμικές καταστάσεις»* (Fantini, 2006).

Τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να δημιουργήσουν ένα ελκυστικό για τους μαθητές τους περιβάλλον. Για να διαχειριστεί αποτελεσματικά μια μικτή τάξη ένας εκπαιδευτικός, απαιτείται διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ώστε «η



*οικοδόμηση της νέας γνώσης να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως πολιτισμικής, κοινωνικής και γλωσσικής προέλευσης» (Gagatsis & Koutselini, 2000). Οι ευέλικτες προσεγγίσεις, η αρμόζουσα συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, οι κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες και η υλικοτεχνική υποδοχή διαμορφώνουν την αποτελεσματικότητα της. Η διαμόρφωση της «πολυπολιτισμικής τάξης» σε ένα πολυαισθητηριακό, πολυδιάστατο, πολυγνωστικό, πολυμορφικό, πολυτροπικό και πολυμεθοδικό περιβάλλον μάθησης, βοηθά τον εκπαιδευτικό να καλύψει τις ποικίλες ανάγκες κάθε τύπου μαθητή.*

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο Γεωργογιάννης (2009), ο οποίος υποστηρίζει ότι οι πολυπολιτισμικά έτοιμοι εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς προετοιμασμένοι με γνώρισμα που θα τους βοηθήσουν να μεταδώσουν στο μαθητικό κοινό τους αξίες όπως η συνεργασία, η αλληλεγγύη, η ισότητα και η αδελφότητα. Έτσι μόνο θα μπορέσουν να οικοδομήσουν τη βάση της πυραμίδας της γνώσης και της παιδείας και επιπλέον, να προλάβουν ενδεχόμενες εκδηλώσεις στερεοτυπικών, ρατσιστικών και ξενοφοβικών σκέψεων που ενδέχεται να δημιουργηθούν.

### **3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Μεθοδολογικά Ζητήματα**

#### **3.1 Σκοπός της έρευνας**

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την παρουσία των αλλόγλωσσων μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στις σχολικές τάξεις, τους παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τη χρήση και προσφορά της «ενσυναίσθησης», που ευνοεί στην ένταξη των μαθητών αυτών στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας.

#### **3.2 Ερευνητικά ερωτήματα**

Θεωρούμε ότι αυτή η προσπάθεια θα πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη μια σειρά από παραμέτρους, οι οποίες συνθέτουν το συνολικό πλαίσιο ερμηνείας της αξιοποίησης της «ενσυναίσθησης» στη σύγχρονη «πολυπολιτισμική τάξη». Οι παράμετροι αυτές αποτελούν και τα ερευνητικά ερωτήματα, δηλαδή ζητήματα προς διερεύνηση.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα απασχολήσουν την παρούσα μελέτη σχετίζονται με το σύγχρονο σχολικό πολυπολιτισμικό πλαίσιο και την αναγκαιότητα ένταξης αλλόγλωσσων μαθητών και μαθητριών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα στο σχολείο και, μετέπειτα, στην κοινωνία. Η ένταξη στο σχολείο, αφορά αφενός στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αφετέρου στην ομαλή κοινωνικοποίησή τους. Αυτό σημαίνει ότι πρακτικά χρειάζεται να υπάρξει η «αποδοχή της ετερότητάς τους» από τους εκπαιδευτικούς και εν συνεχεία, από τους ίδιους τους συμμαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αλλάξουν οι ίδιοι τις συμπεριφορές τους, αλλά και τους τρόπους προσφοράς της γνώσης, ώστε να γίνεται προσιτή και εύκολα αντιληπτή από όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Επιπροσθέτως, καλούνται να συμβάλλουν ενεργά στην «ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών» και αυτό σημαίνει ότι οφείλουν να αναγνωρίσουν, να κατανοήσουν και να αποδεχτούν την «διαφορετικότητά τους». Με τη βοήθεια της «ενσυναίσθησης» αυτό γίνεται εφικτό, καθώς έτσι ο εκάστοτε εκπαιδευτικός «μπαίνει στη θέση του άλλου», προσλαμβάνει, κατανοεί και ερμηνεύει

την συμπεριφορά του και τον βοηθά να βρει την δική του προσωπική θέση στην ταυτότητα του σχολικού γίνεσθαι.

Στο πλαίσιο αυτό, τα ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας βασίζονται στους τέσσερις θεματικούς πυλώνες, οι οποίοι αποτελούν και τις θεματικές της Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου:

**Α. Απόψεις εκπαιδευτικών και αντιλήψεις απέναντι σε αλλόγλωσσους μαθητές και μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, κατά την παρουσία τους στο ελληνικό σχολείο:** γίνεται προσπάθεια, ώστε να αναδυθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου, οι οποίες αφορούν κυρίως τις αντιλήψεις, τις στάσεις τους και την συμπεριφορά τους απέναντι σε αλλόγλωσσους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσωπική άποψη του κάθε εκπαιδευτικού και η συμπεριφορά του απέναντι σε αυτούς τους μαθητές, η αναφορά σε εμπόδια που αφορούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στον τρόπο με τον οποίο ο κάθε εκπαιδευτικός προσεγγίζει τους μαθητές, στην προσπάθειά του να συνεισφέρει στην ομαλή κοινωνικοποίησή τους με την υπόλοιπη τάξη.

**Β. Παράγοντες, εξωγενείς και ενδογενείς, που επηρεάζουν τις παραπάνω απόψεις:** εξετάζουμε αν οι παραπάνω απόψεις των εκπαιδευτικών αποτελούν προσωπικά κριτήρια και πεποιθήσεις, ή εάν είναι επηρεασμένοι από τον κοινωνικό περίγυρο, από τις στάσεις και τις συμπεριφορές τρίτων και ειδικότερα των γονέων των υπόλοιπων μαθητών. Επίσης, υπάρχει και το ενδεχόμενο οι παράγοντες που επηρεάζουν τις παραπάνω απόψεις, να αφορούν και να προέρχονται αποκλειστικά από την εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά πόσο δηλαδή μπορεί ή όχι να εμποδίζουν την προσφορά και την πρόσληψη γνώσης και γενικά οποιαδήποτε εκπαιδευτική ενέργεια λαμβάνει χώρα εντός της σχολικής τάξης, είτε αυτή αφορά αποκλειστικά στο διδακτικό περιεχόμενο, είτε στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα της τάξης.

**Γ. Διαδικασίες & εμπόδια που συμβάλλουν στην μη αποδοχή του «άλλου»:** εντάσσουμε τη χρήση της δεξιότητας της «ενσυναίσθησης» με στόχο να διερευνήσουμε τα εμπόδια που προκύπτουν από την συνύπαρξη αλλόγλωσσων και ελληνόγλωσσων μαθητών στην ίδια σχολική τάξη, τόσο κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος όσο και κατά τις σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών. Ποια είναι η συμπεριφορά των αλλόγλωσσων μαθητών εντός της σχολικής τάξης και κατ' επέκταση αν αυτή η συμπεριφορά αποτελεί τροχοπέδη για την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και για την ομαλή αποδοχή τους.

Επιπρόσθετα, αναγκαίο είναι να διερευνηθεί η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στα εμπόδια, που αναπόφευκτα αναδύονται, καθώς επίσης οι τρόποι και οι διαδικασίες που υιοθετεί και ακολουθεί ο ίδιος, ώστε να επέλθει ισορροπία και άμβλυνση των αντιθέσεων.

**Δ. Διαδικασίες και τρόποι που συμβάλλουν στην αποδοχή του «άλλου» μέσω της «ενσυναίσθησης»:** συμπεριλαμβάνουμε την ύπαρξη συγκεκριμένων περιστατικών, που έλαβαν χώρα εντός του σχολικού πλαισίου, είτε εντός της σχολικής τάξης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είτε τις ώρες των διαλειμμάτων, τους πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα της εκάστοτε πρακτικής και τη χρήση ή όχι της ενσυναίσθησης ως γνώμονα και οδηγό της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, όσο και ως παράγοντα που βοήθησε τελικά στην «αποδοχή και την ένταξη» των αλλόγλωσσων μαθητών στη σχολική τάξη.

Συνολικά αναφέρουμε ότι οι ανωτέρω άξονες αποτελούν σημείο αναφοράς για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων και των στοχεύσεων αναφορικά με το περιεχόμενο των ερωτήσεων, που συγκροτούν το ερωτηματολόγιο για την διεκπεραίωση της έρευνας.

### 3.3 Δείγμα της έρευνας

Σε κάθε ερευνητική διαδικασία, η εξαγωγή των συμπερασμάτων θα πρέπει να μπορεί να γενικευτεί στο σύνολο του πληθυσμού. Επομένως, αρχικά πρέπει να γίνει μια επιλογή δείγματος, το οποίο θα είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού αυτού (Καραγεώργος, 2001). Ως δείγμα ορίζεται μια ομάδα ατόμων του υπό κατά περίπτωση οριζόμενου γενικού πληθυσμού, το οποίο βρίσκεται υπό μελέτη σε μια έρευνα και από το οποίο αποσπώνται πληροφορίες και γνώσεις, οι οποίες δύναται να γενικευτούν σε μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού αυτού (Cohen, Manion & Morisson, 2007).

Στην παρούσα έρευνα το δείγμα αποτέλεσαν 7 εκπαιδευτικοί, που εργάζονταν κατά τη διάρκεια της έρευνας σε δημοτικό σχολείο του νομού Αττικής, οι τάξεις των οποίων χαρακτηρίζονται από ποικιλομορφία, καθώς μετέχουν σε αυτές αλλόγλωσσοι μαθητές. Ο αριθμός των συμμετεχόντων κρίνεται από την ερευνήτρια επαρκής, καθώς είναι πλήρως αντιπροσωπευτικός και σχετιζόμενος με τη μελέτη.

Το δείγμα επιλέχθηκε με βάση τη δειγματοληψία σκοπιμότητας. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morisson (2007) η επιλογή του δείγματος έγινε με βάση την κρίση της ερευνήτριας και το οποίο κρίνεται αρκετά ικανοποιητικό για τις ανάγκες

διεξαγωγής της έρευνας καθώς, επίσης, και για τον σκοπό που αυτή πρεσβεύει. Σημειώνεται, ότι εκτός από τις ανάγκες της έρευνας, υπήρξε και μια σχέση γνωριμίας του δείγματος με την ερευνήτρια, καθώς εργάζονταν στον ίδιο χώρο. Το γεγονός ότι η ερευνήτρια είναι συνάδελφος των συμμετεχόντων κατά την διεξαγωγή της έρευνας λειτουργεί ευνοϊκά στην εύρεση πρωτίστως του δείγματος και δευτερευόντως στην προθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στην έρευνα με θετική διάθεση.

Οι εκπαιδευτικοί-συμμετέχοντες διαφοροποιούνται ως ένα βαθμό ως προς το φύλο, την ηλικία, την εκπαιδευτική προϋπηρεσία, τις ακαδημαϊκές γνώσεις, ενώ αντίθετα η δομή στην οποία εργάζονται αποτελεί σταθερή μεταβλητή, καθώς πρόκειται για εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη σταθερά από την ερευνήτρια, ώστε να μελετηθεί επακριβώς το ερευνητικό της ερώτημα, το οποίο λαμβάνει χώρα σε τάξεις «πολιτισμικής ετερότητας».

Κρίθηκε ως κατάλληλος χώρος το ίδιο το σχολείο, καθώς η ερευνήτρια θεώρησε ότι το σχολικό πλαίσιο είναι επιτρεπτικό και βοηθητικό για την άμεση ανάκληση των βιωμάτων των εκπαιδευτικών, ενώ ως χρόνος ορίστηκε το τέλος του εργασιακού τους ωραρίου. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εντός του μηνός Μαΐου, του έτους 2022. Οι συμμετέχοντες – ερωτώμενοι, αφού ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια για τον σκοπό και τη φύση της έρευνας, διασφαλίστηκε και τονίστηκε η τήρηση της ανωνυμίας τους καθώς και η εμπιστευτικότητα που διέπει την συμμετοχή τους. Έγινε επιπρόσθετα ενημέρωση για τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας, τη διαδικασία ανάλυσης των συνεντεύξεων, που περιλαμβάνει μαγνητοφώνηση των ερωτήσεων και των απαντήσεων, αλλά και τη χρήση και αξιοποίηση του εν λόγω υλικού και έπειτα συμφωνήθηκε και από τις δύο πλευρές ο χώρος και ο χρόνος που θα δίνονταν οι συνεντεύξεις.

### **3.4. Μεθοδολογικά εργαλεία**

Ο Kaplan (1973) υποστηρίζει ότι σκοπός της μεθοδολογίας είναι *«να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε με τους ευρύτερους δυνατούς όρους, όχι τα προϊόντα της επιστημονικής έρευνας, αλλά την ίδια την πορεία της»*. Καθώς ως σκοπός της παρούσας μελέτης τέθηκε *«η διερεύνηση της ενσυναίσθησης σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας»*, θεωρήθηκε απαραίτητο να διερευνηθούν οι απόψεις, οι αντιλήψεις και

οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών-υποκειμένων μελέτης καθώς και η πραγματικότητα της σχολικής τάξης.

Από την ερευνήτρια επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική διαδικασία, καθώς οι ποιοτικές αυτές μέθοδοι αποσκοπούν στην ολοκληρωμένη παρουσίαση και ανάλυση των υπό εξέταση φαινομένων και αποτελούν χρήσιμα εργαλεία στις ανθρωπιστικές επιστήμες για να κωδικοποιήσουν, να περιγράψουν και να αποδώσουν κάποιο νόημα σε ένα φαινόμενο (Σιάρδος, 2008), ενώ παράλληλα στηρίζονται στον «κονστрукτιβισμό», σύμφωνα με τον οποίο η πραγματικότητα είναι κοινωνικά κατασκευασμένη (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Στα παραπάνω εδράζεται η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου, αφού η σχολική τάξη και οι συμπεριφορές που λαμβάνουν χώρα σε αυτήν είναι κοινωνικά κατασκευασμένες, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει στην ερευνήτρια τη δυνατότητα να καταγράψει με λεπτομέρεια τις προσωπικές απόψεις των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτήν με πλήρη ευελιξία (Νόβα-Καλτσούνη, 2006).

Επιπρόσθετα, στόχος της ερευνήτριας είναι η διείσδυση σε βάθος και η διερεύνηση των προσωπικών απόψεων και συμπεριφορών των συμμετεχόντων, ενώ ταυτόχρονα εστιάζει στην σημασία της εμπειρίας των συμμετεχόντων αναφορικά με το υπό ανάλυση φαινόμενο (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008: 74). Η ποιοτική έρευνα κρίνεται αναγκαία επιλογή, καθώς *«από την στιγμή που επιχειρούμε μια σε βάθος διείσδυση στην προσωπικότητα των υποκειμένων για την διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων τους αναφορικά με το υπό μελέτη ζήτημα, προσφορότερη μέθοδος κρίνεται η ποιοτική»* (Παπαγεωργίου, 1998, 9-10).

Στις ποιοτικές έρευνες σημαντικό ρόλο κατέχει και ο ερευνητής και η αλληλεπίδρασή του με τους συμμετέχοντες, καθώς *«οι ερευνητές πρέπει να ακούν προσεκτικά τους συμμετέχοντες, να αλληλεπιδρούν κάθε στιγμή μαζί τους, να προσαρμόζονται στις ξεχωριστές προσωπικότητες και να τους ενθαρρύνουν να συμμετέχουν»* (Γαλάνης, 2017: 836). Επίσης, καθοριστικό ρόλο κατέχει το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο του εκάστοτε ερευνητή, τόσο στην επεξεργασία, όσο στην ανάλυση των δεδομένων και την εξαγωγή των αποτελεσμάτων (Ιωσηφίδης, 2000). Η ερευνήτρια της παρούσας μελέτης εργάζεται κατά το έτος διεξαγωγής της έρευνας ως δασκάλα ΖΕΠ, οπότε είναι διακριτή η άμεση σχέση και επίγνωση της επιλογής της έρευνας.

Για να είναι έγκυρη μια ποιοτική έρευνα είναι απαραίτητο να υπάρχει αξιοπιστία, η οποία ίσως θεωρείται από κάποιους πιο «αδύναμη» και αυτό γιατί αντιπροσωπεύει

τον αντίθετο πόλο της ποσοτικής πειραματικής έρευνας. Εντούτοις όταν τα στοιχεία μιας ποιοτικής έρευνας στο σύνολό τους είναι αξιόπιστα, το ελάχιστο ψήγμα αδυναμίας εξαφανίζεται (Andersen, 1997).

Για να είναι αξιόπιστη και επιστημονικά τεκμηριωμένη μια ποιοτική έρευνα θα πρέπει να ακολουθεί κάποια κριτήρια, όπως εγκυρότητα, πυκνή περιγραφή, αναλυτικά υπομνήματα, χρησιμοποίηση διαφορετικών θεωρητικών αντιλήψεων (Smeijsters & Aasgaard, 2005) και συγκεκριμένα ερευνητικά βήματα, όπως: επιλογή ενός οριοθετημένου συστήματος προς έρευνα, καθορισμό του ερευνητικού στόχου, επιλογή μιας ποιοτικής μεθόδου, η οποία να συνδέεται με τον ερευνητικό στόχο, ανάλυση των μεθοδολογικών εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν, ανάλυση δεδομένων με ποιοτικές μεθόδους, περιγραφή και αιτιολόγηση των ερευνητικών μεθόδων, επιλογή της κατάλληλης αφηγηματικής μορφής για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας και να καταλήξει ερευνητικά συμπεράσματα.

Στην παρούσα έρευνα εξειδικεύουμε στην επιλογή του ερευνητικού εργαλείου της συνέντευξης με βάση τη «φαινομενολογική θεωρία» για να διερευνήσουμε την σχέση και την αλληλεπίδραση, μεταξύ μαθητή-διδασκικής πράξης-εκπαιδευτικού, με μέσο συλλογής δεδομένων τη χρήση συνέντευξης και την Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου για την ανάλυση του λόγου των συνεντευξέων, ώστε να εξασφαλιστεί ένα ελάχιστο εχέγγυο εγκυρότητας και αξιοπιστίας, τόσο ως προς το εύρος των δεδομένων, όσο και ως προς του είδος τους, εφόσον πρόκειται για στοιχεία ποιοτικά.

### **3.4.1 Φαινομενολογική θεωρία**

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας-μελέτης και την συλλογή δεδομένων θεωρήθηκε απαραίτητο η ερευνήτρια να αποσπάσει πληροφορίες από τους συμμετέχοντες, οι οποίες είναι άμεσα συνδεδεμένες με τα βιώματα, τη συμπεριφορά, αλλά και τις προσωπικές εμπειρίες του καθενός μέσα στο οριζόμενο σχολικό πλαίσιο. Επιπροσθέτως, η ερευνήτρια αξιοποιεί το θεωρητικό υπόβαθρο της επιστήμης της Φαινομενολογίας, καθώς εργάζεται και η ίδια στο ίδιο σχολικό πλαίσιο και επομένως κρίνεται επιτακτική η ανάγκη να παραμείνει αντικειμενική και να διεξάγει απρόσκοπτα την έρευνα ως εξωτερικός παρατηρητής, «από ψηλά», έτσι ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Στην παρούσα έρευνα, αξιοποιείται η «φαινομενολογική θεωρία», διότι μελετάται η βιωμένη εμπειρία αυτή καθαυτή από τα υποκείμενα-εκπαιδευτικούς. Η αναγκαιότητα

αξιοποίησης της Φαινομενολογίας προέκυψε, λόγω του ότι συνιστά μια μέθοδο που επιτρέπει στην ερευνήτρια να μελετήσει ουσιαστικά την ανθρώπινη εμπειρία, την εμπειρία των εκπαιδευτικών ως «ενοποιημένο σύνολο» (Aldridge, 1989). Παράλληλα, μας προσφέρει ένα εννοιολογικό πλαίσιο, τη μέθοδο και τους όρους για μια πρακτική διερεύνηση της «ενσυναίσθησης» στην πολυπολιτισμική τάξη με στόχο να αποκαλύψουμε την κοινωνική διαδικασία εξαγωγής νοημάτων στα συστήματα.

Επιπρόσθετα, η Φαινομενολογία υπήρξε αρωγός και για την επιλογή του ερευνητικού δείγματος, καθώς οι φαινομενολογικά προσανατολισμένες ποιοτικές έρευνες δεν στρέφονται στην ποσότητα της συλλογής δεδομένων, αλλά ενδιαφέρονται για την ύπαρξη άμεσης σχέσης των υποκειμένων του δείγματος με τα ερευνητικά δεδομένα, αφού τα δεδομένα του υπό μελέτη φαινομένου προκύπτουν από τη βιωμένη εμπειρία των υποκειμένων σε αυτό. Επίσης, κατά την Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου, η επιστήμη της Φαινομενολογίας δίνει το προβάδισμα για τη διαδικασία που ακολουθήθηκε, ακολουθώντας την παρουσίαση των βημάτων σύμφωνα με τον Hycner (1985).

Συνολικά αναφέρουμε ότι, τόσο τα ερευνητικά ερωτήματα, όσο και οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων, διαπνέονται από το ρεύμα της Φαινομενολογίας, καθώς «συγκρατεί» την ερευνήτρια σε ένα σταθερό πλαίσιο διερεύνησης του κόσμου σε συγκεκριμένες συνθήκες, την βοηθάει να εστιάσει στο κοινωνικό φαινόμενο, ενώ τέλος την προσανατολίζει στην ορθή παρατήρηση, την μελέτη και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

Αναφορικά με τη Φαινομενολογία, αναφέρουμε ότι ο Ihde (1976: 17) την ορίζει ως *«ένα στυλ σκέψης που συγκεντρώνει μια έντονη εξέταση από την εμπειρία στις πολύπλευρες, πολύπλοκες και ουσιαστικές μορφές της»*. Ο Bruschia (1995: 196), συνηγορεί με την παραπάνω ιδέα, υπογραμμίζοντας ότι τα ανθρώπινα όντα είναι περίπλοκοι οργανισμοί. Ωστόσο, αυτό που καθιστά μοναδικούς τους ανθρώπους ως είδος είναι η υποκειμενικότητα και η ικανότητα τους να βιώνουν τους εαυτούς τους ως αντικείμενα.

Ο κόσμος στον οποίο ζούμε και κινούμαστε, δεν είναι τίποτα περισσότερο και τίποτα λιγότερο από καθημερινές δημιουργίες σχέσεων, αλληλεπιδράσεων με τα υπόλοιπα όντα –έμψυχα και άψυχα. Ο άνθρωπος κατέχει τον νου και τη λογική, αλλά ταυτόχρονα τα συναισθήματα και τις αισθήσεις. Στις διαπροσωπικές σχέσεις είναι απαραίτητος ο διάλογος σε μια βάση συναισθημάτων και όχι μόνο λογικής. Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργούνται βάσεις και θεμέλια, ώστε να υπάρχουν ουσιαστικές



σχέσεις. Ο κόσμος δεν αποτελείται μόνο από αυτά που βλέπει ο άνθρωπος και αντιλαμβάνεται μόνο με τις αισθήσεις του, αλλά εμπεριέχει και νοήματα πίσω από αυτά που υπάρχουν ως έχει. Ταυτόχρονα, ο κόσμος εμπεριέχει και καταστάσεις, ανθρώπους, πολιτείες, τις οποίες δεν έχουμε δει ποτέ, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν. Για να γίνει πιο εύληπτη και κατανοητή η παραπάνω πρόταση, καλό θα ήταν να αναφέρουμε ένα απλό καθημερινό παράδειγμα: ο καθένας γνωρίζει ότι υπάρχει η Αυστραλία και κανείς δεν το αμφισβητεί, παρόλα αυτά ελάχιστοι την έχουν δει. Δεν αμφισβητείται η αλήθεια της ύπαρξής της.

Αυτόν ακριβώς τον σκοπό μελετά η επιστήμη της Φαινομενολογίας. Μελετά την αλήθεια των πραγμάτων, την αλήθεια του κόσμου και των νοημάτων του, καθώς επίσης και την διασύνδεση όλων αυτών. Αντιλαμβανόμαστε τον όρο «νόημα» ως αποτέλεσμα του νου, που προέρχεται από διεργασίες που επιτελούνται με τη λογική. Γλωσσολογικά, στην ελληνική γλώσσα, ουσιαστικά με κατάληξη –μα, σημαίνουν το αποτέλεσμα της λέξης-ρήματος που προέρχονται. *«Ίσταται πίσω από την έλλογη ανάμειξή μας με τα πράγματα και νιώθει θαυμασμό για το γεγονός ότι υπάρχει διάνοιξη των πραγμάτων, για το ότι τα πράγματα εμφανίζονται, για το ότι ο κόσμος μπορεί να κατανοηθεί και για το ότι εμείς στη ζωή της σκέψης λειτουργούμε ως δοτικές της εμφάνισης των πραγμάτων»* (Sokolowski, 2003).

Μια περαιτέρω ανάλυση θα βοηθούσε να γίνει καλύτερα κατανοητός ο ρόλος και η αναγκαιότητα της Φαινομενολογίας. Ο κόσμος που υπάρχει γίνεται αντιληπτός πρωτίστως μέσω της εμπειρίας, αλλά και μέσω των αποβλέψεων, των τρόπων δηλαδή που έρχεται σε επαφή το «εγώ», με τον κόσμο και τα όντα, όπου και όταν αυτές προκύπτουν από την εμπειρία μας. Η εμπειρία δηλώνει ότι υπάρχουν οι δρόμοι, τα έπιπλα, τα δέντρα, διότι είναι άμεσα ορατά και αντιληπτά. Η αποβλεπτικότητα μέσω της εμπειρίας δηλώνει ότι υπάρχουν ο ουρανός, το οξυγόνο που αναπνέουμε, το σύνταγμα και οι νόμοι, έννοιες δηλαδή που δεν αγγίζονται αλλά υπάρχουν. Και το ότι υπάρχουν το αποδεχόμαστε, διότι μέσω της εμπειρίας μας, γίνεται βίωμα.

Μέσα σε αυτόν τον κόσμο υπάρχει και το «εγώ», ο εαυτός, που υπάρχει και θα υπάρχει, και βρίσκεται σε απόλυτη συστοιχία με τον κόσμο. Το «εγώ» αντιλαμβάνεται και εξηγεί τον κόσμο, τον αποδέχεται μέσω της εμπειρίας και της δημιουργίας των αποβλέψεων. Δεν είναι αμέτοχο σε καμία περίπτωση, καθώς κατέχει την λογική και τον νου και αυτά εμπίπτουν στην πρόσληψη του κόσμου μέσω της εμπειρίας και των αισθήσεων. Επιπροσθέτως κατέχει την «δόξα» και την «πίστη» (κατά τον Αριστοτέλη) και εδώ γίνεται η πρόσληψη του κόσμου μέσω των αποβλέψεων. Οι

εκάστοτε εμπειρίες για πράγματα και νοήματα που αντιλαμβανόμαστε μέσω της λογικής, εδραιώνουν την ύπαρξη των μη εμπειρικών αλλά πραγματικών εμπειριών και πραγμάτων μέσω της πίστης και της δόξας.

Η Φαινομενολογία ασχολείται και προσπαθεί να ερμηνεύσει ουδέτερα και αντικειμενικά όλες αυτές τις αποβλέψεις, ώστε να υπάρξει αντικειμενικότερη αντίληψη της φύσης του κόσμου. Χωρίς τη Φαινομενολογία, εξετάζουμε, αντιλαμβανόμαστε, βλέπουμε μια έννοια ή ένα αντικείμενο από μία μόνο οπτική γωνία, αυτή που βλέπουμε άμεσα, χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη ή να εξετάζουμε τις αποβλέψεις του ίδιου του πράγματος. Κατανοητό και φυσικό επακόλουθο, ότι μια τέτοια αντίληψη-θεώρηση δεν θα έδινε αντικειμενικά και δίκαια αποτελέσματα. Με τη Φαινομενολογία, βλέπουμε, εξετάζουμε, αναλύουμε όλες τις αποβλέψεις που προκύπτουν από κάθε οπτική γωνία. Με αυτόν τον τρόπο εξάγονται αντικειμενικά αποτελέσματα και εξετάζονται όλες οι παράμετροι. Είναι ένας ιδιαίτερος τρόπος προσέγγισης του κόσμου και κατανόησης της βιωματικής εμπειρίας (Merleau-Ponty, 1962).

Για να γίνει όμως αυτό, χρειάζεται ο εκάστοτε παρατηρητής - ερευνητής, να μην στοχεύσει κατευθείαν στο προς εξέταση αντικείμενο, αλλά να το ερευνήσει μέσω των πολλών και πολλαπλών εμφανίσεων και των αποβλέψεών του. Με πιο απλά λόγια, να απαλλαγεί από κάθε είδους γνώση, αντίληψη, υπόθεση που ήδη κατέχει για το εν λόγω αντικείμενο και να το παρατηρήσει «από ψηλά». Απαραίτητη προϋπόθεση είναι σύμφωνα με τον Husserl (όπως αναφέρεται στο Sokolowski, 2006: 47) να τεθούν «εντός παρενθέσεων» (Einklammern) όλες οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις που κατέχει, ώστε να μην επηρεαστεί, αλλά να γίνει ένας «θεωρός» που θα αποφύγει την αφομοίωση παλαιών αντιλήψεων και θα αναγάγει καινούριες και κυρίως αντικειμενικές αντιλήψεις. Δεν αρνείται, ούτε αμφισβητεί την ύπαρξη του κόσμου και των αντικειμένων που βρίσκονται μέσα σε αυτόν και τα οποία εξετάζει, διότι έτσι θα αρνούνταν και τον ίδιο του τον εαυτό, καθώς και ο ίδιος αποτελεί μέρος του κόσμου. Αντίθετα τον δέχεται και τον εξετάζει παρατηρώντας τις διάφορες εκφάνσεις του.

Καταλήγοντας, δίνεται ένας συμπερασματικός ορισμός για τη Φαινομενολογία. Σύμφωνα με τον Sokolowski (2006: 30) *«πρόκειται για σύνθεση των ελληνικών λέξεων φαινόμενον και λόγος. Σημαίνει τη δραστηριότητα του να δίνεις ποικίλα φαινόμενα, για τους ποικίλους τρόπους με τους οποίους μπορούν να εμφανίζονται τα πράγματα».*

Η Φαινομενολογία επομένως αποτελεί φιλοσοφική επιστήμη, η οποία ασχολείται με τη διερεύνηση των φαινομένων, τα οποία γίνονται αντιληπτά μέσω των αισθήσεων

και της εμπειρίας. Επιχειρεί να εξηγήσει την ύπαρξη του κόσμου και ό,τι εμπεριέχεται σε αυτόν, χωρίς να αμφισβητεί την ύπαρξη αυτή καθ' εαυτή. Δεν βασίζεται απλώς στην ύπαρξη των πραγμάτων, αλλά προχωρά πέρα από την ανθρώπινη συνειδητότητα, πέρα από αυτό που προσφέρουν οι αισθήσεις και συνεχίζει τη διερεύνηση συγκρίνοντας, αναλύοντας και εξετάζοντας όλες τις αποβλέψεις που υπάρχουν και οι οποίες είναι συνδυασμός της άμεσης εμπειρίας με το εκάστοτε φαινόμενο και όλων των οπτικών γωνιών του. Ο ερευνητής θα πρέπει να είναι απαλλαγμένος και αντικειμενικός. Γι' αυτό και θα πρέπει τις προηγούμενες εμπειρίες του να τις κλείσει «εντός παρενθέσεων» και να γίνει ένας «παρατηρητής από ψηλά».

Η Φαινομενολογία αποτελεί για την παρούσα εργασία σημαντικό εργαλείο κατά την διεξαγωγή της έρευνας, καθώς βοηθά με το θεωρητικό της πλαίσιο να παραμείνει η ερευνήτρια αντικειμενική κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων και της ποιοτικής ανάλυσης των απαντήσεων, ώστε τα αποτελέσματα να είναι όσο το δυνατόν πιο έγκυρα. Παράλληλα η ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων έγινε υπό το πρίσμα αυτής της φαινομενολογικής προσέγγισης. Τέλος, οι ερωτήσεις με βάση τη Φαινομενολογία δομούνται με τρόπο, ώστε να υπάρξει η δυνατότητα διερεύνησης των διαφορετικών οπτικών και των προσεγγίσεων των υποκειμένων που συμμετέχουν στην εν λόγω έρευνα.

Στη φαινομενολογική μέθοδο το πραγματικό προηγείται της φαντασίας, σύμφωνα με τους English & English (1958), οι οποίοι την ορίζουν ως *«θεωρητική οπτική που υποστηρίζει τη μελέτη της άμεσης εμπειρίας και βλέπει τη συμπεριφορά ως κάτι που καθορίζεται από τα φαινόμενα της εμπειρίας μάλλον παρά από την εξωτερική και αντικειμενική πραγματικότητα που περιγράφει κανείς»*. Στο πλαίσιο αυτό, η Φαινομενολογία περιλαμβάνει την ικανότητα παρατήρησης και ακριβούς περιγραφής ενός πραγματικού φαινομένου (Cohen, Manion & Morisson, 2007: 37). Αυτό προσδίδει στη φιλοσοφική σκέψη συσχέτιση με μια συγκεκριμένη εμπειρία, απομακρύνοντάς την από το αφηρημένο. Έτσι, στην έρευνά μας, η εμπειρία των εκπαιδευτικών, αν και θεωρείται δεδομένη, προβληματίζει την ερευνήτρια, ώστε να μελετήσει με κάθε λεπτομέρεια τις απαντήσεις των συνεντεύξεων (Marsal, 2015: 306).

Αν συμφωνήσουμε με τη ρήση ότι η πρόκληση της ανθρώπινης κατάστασης είναι να γίνει πλήρως κατανοητή η πολυπλοκότητα της υποκειμενικής εμπειρίας, η ύπαρξη πρόθεσης θα σημαίνει ότι η ανθρώπινη συνείδηση κατευθύνεται προς κάτι είτε αυτό είναι ένα αντικείμενο ή μια έννοια. Η επίγνωση ή η πραγματικότητα που γίνεται

αντιληπτή από ένα «αντικείμενο, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη συνειδήσή του. Έτσι η πραγματικότητα...δεν χωρίζεται σε θέματα και αντικείμενα» (Creswell, 1998: 53).

Στον αντίποδα, αναφέρεται η ικανότητα του ερευνητή να διακόπτει προσωρινά τα πιστεύω του για το φαινόμενο, που μελετά. Στις έρευνες αυτού του τύπου, ο ερευνητής πρέπει να είναι παρών στη βιωμένη εμπειρία και έτοιμος να τη διερευνήσει όπως αυτή αναδιπλώνεται. Αυτό σημαίνει ότι ο ερευνητής «αφήνει να ξεδιπλωθεί το ίδιο το φαινόμενο καθοδηγώντας τη λογική της έρευνας του» (Giorgi, 1975: 72).

Υπάρχει και η άποψη ότι ο ερευνητής έχει προχωρήσει στην αναζήτηση μιας βασικής δομής ή της ουσίας της εμπειρίας (Creswell, 1998: 55), δηλαδή έχει οργανώσει τη θεμελιακή δομή της έρευνας μέσα στην εμπειρία που του επιτρέπει να αναγνωριστεί ως αυτό που είναι. Πιο συγκεκριμένα, εννοείται ότι υπάρχουν απαραίτητα στοιχεία σε μια εμπειρία που καθιστούν γνωστή την εμπειρία και τη διαφοροποιούν από άλλους τύπους εμπειρίας.

Στη φαινομενολογική έρευνα, εξετάζεται η βιωμένη, ζωντανή εμπειρία (Forinash & Grocke, 2005). Με αυτόν τον τρόπο, οι ερευνητές ασχολούνται με το πώς εμείς, ως άνθρωποι, βιώνουμε άλλους ανθρώπους, διάφορα γεγονότα και συμβάντα. Στην παρούσα εργασία επικεντρωνόμαστε στο να αναλύσουμε, πώς βιώνεται η ύπαρξη μέσα στην πολυπολιτισμική τάξη κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Η Φαινομενολογία ως ερευνητική μέθοδος διακρίνεται από ευελιξία και ειλικρίνεια κάτι που επιτρέπει στους ερευνητές να μελετήσουν την πολυπλοκότητα των εμπειριών, που εμβαθύνει την κατανόησή μας για τα γεγονότα στη διδακτική πράξη (Forinash & Grocke, 2005).

### 3.4.2 Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου

Η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου (Weber, 1992) επιλέχτηκε για την καταγραφή των τρόπων με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν την «ενσυναίσθηση» για τη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων. Από τη διερεύνηση και τη μελέτη των συνεντεύξεων προκύπτουν οι θεματικές κατηγορίες, σύμφωνα με τις οποίες αναλύουμε τον λόγο των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για ένα ερευνητικό εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει την ύπαρξη συγκεκριμένων λέξεων ή νοημάτων σε ένα κείμενο. Ο B. Berelson (1971) θεωρεί ότι «η ανάλυση αυτού του τύπου προσφέρεται για τη μελέτη των απόψεων ή των αντιλήψεων ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων». Μία διαφορετική διάσταση στην ανάλυση περιεχομένου δίνει ο I.

De Sola Pool (1959), σημειώνοντας ότι είναι ιδανική για τη μελέτη νοημάτων, που περιέχονται σε γραπτό ή προφορικό λόγο. Βασική αρχή της Ανάλυσης Περιεχομένου είναι ο εντοπισμός και η συγκέντρωση των δεδομένων που συνιστούν ένα μήνυμα (Moscovici, 1970), δίνοντας έτσι τη δυνατότητα για την εξερεύνηση εννοιών και τους τρόπους με τους οποίους τις αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα.

Σε μια προσπάθεια σύζευξης αυτών των προοπτικών που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι κατευθύνσεις προς τις οποίες πρέπει να προσανατολιστεί ο ερευνητής για την ανάλυση του ποιοτικού υλικού εντοπίζονται σε «κανόνες» του τύπου «ποιος λέει, τι λέει, μέσω ποιου διαύλου, σε ποιον και με ποια επίδραση» (Lasswell, 1948). Ο λόγος των υποκειμένων διατηρείται αυτούσιος, αλλά παρουσιάζεται από τον εκάστοτε ερευνητή στη βάση της ακολουθίας των θεμάτων. Έτσι, το ερευνητικό υλικό εξαρτάται από την περιρρέουσα ατμόσφαιρα, δηλαδή την κυρίαρχη ιδεολογία, τον πολιτισμό, τους κοινωνικούς κανόνες, τις παιδαγωγικές κατευθύνσεις και την εκπαιδευτική πολιτική. Επίσης, επηρεάζεται από τον δέκτη των μηνυμάτων, το γνωστικό υπόβαθρο και την ηλικία του, από τον ερευνητή, την αφετηριακή θέση και τις υποθέσεις της έρευνας. Η συνεξέταση όλων αυτών των παραμέτρων θα βοηθήσει στην ερμηνεία των ποιοτικών δεδομένων της ανάλυσης.

Στο σημείο αυτό, παραθέτουμε μια προσπάθεια ορισμού της Ανάλυσης Περιεχομένου, με κριτήριο τη χρήση της στην παρούσα εργασία: *«Ανάλυση περιεχομένου είναι η ερευνητική μέθοδος, η οποία με σαφείς στόχους και κατεύθυνση ανάλυσης και μέσω συστηματικών τεχνικών και υποδειγμάτων ανάλυσης που διασφαλίζουν την διϋποκειμενικότητα, ανιχνεύει, ερμηνεύει και αξιολογεί τόσο το ρητό, όσο και το λανθάνον περιεχόμενο του μηνύματος της επικοινωνίας»* (Μπονίδης, 1998).

Η Ανάλυση Περιεχομένου ως εργαλείο έρευνας παρουσιάζει τα εξής πλεονεκτήματα:

- Δίνει τη δυνατότητα συνδυασμού ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων.
- Μέσω της ανάλυσης λόγου δίνει τη δυνατότητα ανίχνευσης και καταγραφής συγκεκριμένων μορφών κοινωνικής αλληλεπίδρασης.
- Δίνει τη δυνατότητα καταγραφής ιστορικών και πολιτισμικών στοιχείων.
- Προσφέρεται για την καταγραφή και ανάλυση κοινωνικών ιδεολογημάτων.
- Δίνει τη δυνατότητα εξερεύνησης εννοιών και του τρόπου με τους οποίους τις αντιλαμβάνονται τα κοινωνικά υποκείμενα.

Εξάγεται από τα παραπάνω πως η επιλογή της στην παρούσα έρευνα είναι πλήρως αναγκαία, αφού καταβάλλεται προσπάθεια να διερευνηθούν κοινωνικά φαινόμενα τα

οποία εξαρτώνται από τα δρώντα υποκείμενα, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τους αλλόγλωσσους μαθητές.

### 3.4.3 Συνέντευξη

Στην έρευνά μας εξειδικεύουμε στη χρήση της συνέντευξης, καθώς κρίνεται απαραίτητη, γιατί εξυπηρετεί τον σκοπό της έρευνας και εξασφαλίζει ένα ελάχιστο εχέγγυο εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Η συνέντευξη ως εργαλείο αποτελεί ένα από τα συνηθέστερα εργαλεία συλλογής δεδομένων στις ποιοτικές προσεγγίσεις και παράλληλα επιτυγχάνεται η ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων. Το εν λόγω ερευνητικό εργαλείο προσφέρει ποιοτικά δεδομένα και τα ευρήματα, που ενδεχομένως θα προκύψουν, «ως προϊόν συζήτησης μεταξύ ατόμων» (Cohen, Manion & Morisson, 2007), θα μπορέσουν να αξιοποιηθούν ή να φανούν χρήσιμα σε μελλοντικές παρόμοιες συζητήσεις.

Σύμφωνα με τους Cannell & Kahn (1968) η ερευνητική συνέντευξη ορίζεται ως *«συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από τον συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών και επικεντρώνεται από αυτόν, [...] σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία»*.

Η συνέντευξη δεν ορίζεται ως μια εύκολη τεχνική, το αντίθετο μάλιστα, καθώς θα πρέπει από τη μία πλευρά οι ερωτήσεις να είναι προσεγμένες και εστιασμένες στο υπό διερεύνηση θέμα, από την άλλη να μην φέρνουν τον συνεντευξιαζόμενο σε δύσκολη και δυσάρεστη θέση, να μην θίγουν δηλαδή διάφορα ευαίσθητα θέματα, ενώ παράλληλα είναι ευθύνη του συνεντευκτή να δημιουργήσει ένα ευχάριστο κλίμα και ταυτόχρονα ασφαλές. Στόχος είναι να χτίσει σχέσεις εμπιστοσύνης, για να ανοιχτούν οι συμμετέχοντες και να δώσουν ειλικρινείς απαντήσεις, ώστε οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν να εμπεριέχουν τις βαθύτερες σκέψεις των ερωτώμενων (Κεδράκα, 2008).

Βασικός στόχος κάθε ποιοτικής έρευνας, άρα και της παρούσης είναι «να ανακαλύψει τις απόψεις του ερευνώμενου πληθυσμού, εστιάζοντας στις οπτικές γωνίες υπό τις οποίες τα άτομα βιώνουν και αισθάνονται τα γεγονότα» (Bird et al, 1999: 320). Κύριο μέλημα της ερευνήτριας είναι να προσδιορίσει την συμπεριφορά των συμμετεχόντων-εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλόγλωσσους μαθητές και επίσης κατά πόσο χρησιμοποιούν την «ενσυναίσθηση» ώστε να δημιουργούν μια σχολική

τάξη προσιτή σε όλους τους μαθητές. Επομένως, η συνέντευξη κρίνεται ως η πλέον κατάλληλη μέθοδος συλλογής, αφού επιτρέπει στην ερευνήτρια να «εισχωρήσει» στο μυαλό του κάθε συμμετέχοντα που δίνει την συνέντευξη και παράλληλα να κατανοήσει καλύτερα τις σκέψεις, τις απόψεις και τις αντιλήψεις.

Επιπρόσθετα, η μέθοδος της συνέντευξης παρέχει τη δυνατότητα να αποκαλυφθούν και να εκφραστούν οι τρόποι μέσω των οποίων αντιλαμβάνονται οι ερωτώμενοι τις διάφορες καταστάσεις, ενώ παράλληλα δίνουν την δική τους προσωπική άποψη και ματιά στο διερευνητικό ερώτημα. Ως εκ τούτου, *«η συνέντευξη είναι μέρος της ίδια της ζωής και ο εμποτισμός της από το ανθρώπινο στοιχείο είναι αναπόδραστος»* (Cohen, Manion & Morisson, 2007: 449).

Πιο συγκεκριμένα, ο τύπος συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη, με τυποποιημένες αλλά ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Η ημιδομημένη συνέντευξη, παρέχει τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να απαντήσουν με βάση τα προσωπικά τους βιώματα, αλλά πάντα αναφορικά και σχετικά με το υπό μελέτη θέμα, καθώς υφίσταται άμεση επικοινωνία και δράση ανάμεσα στον συνεντευκτή και στον συνεντευξιαζόμενο (Σταλίκας, 2005). Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις παρέχουν τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να εξετάσει εις βάθος τα κοινωνικά και προσωπικά ζητήματα που απασχολούν τη μελέτη, ενώ ταυτόχρονα της δίνεται η δυνατότητα μέσω της ευελιξίας που προσφέρει ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης να προκαλέσει καταστάσεις μέσω των ερωτήσεων και έτσι να συνεχιστεί η ορθή ροή των ερωταποκρίσεων, σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Επιλέχθηκαν οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες έχουν προκαθοριστεί από την ερευνήτρια και είναι σύμφωνες με τα ερευνητικά ερωτήματα που την απασχολούν. Τέθηκαν οι ίδιες ερωτήσεις σε όλους τους συμμετέχοντες με ελάχιστες αναπροσαρμογές, αναλόγως τη ροή της συζήτησης, προσέχοντας πάντα να μη γίνεται παρέκκλιση από το θέμα. Απαντώντας στις ίδιες ερωτήσεις γίνεται πιο ξεκάθαρη η ερμηνεία που θα ακολουθήσει από την ερευνήτρια, ενώ επιπλέον προσφέρονται ολοκληρωμένες απαντήσεις για όλα τα ερευνητικά ερωτήματα από όλους τους συμμετέχοντες.

Οι συνεντευκτές οφείλουν για χάρη της έρευνας και για τη διεξαγωγή ορθών αποτελεσμάτων να δημιουργήσουν φιλικό και ασφαλές κλίμα και να προσπαθήσουν να γίνουν όσο το δυνατόν καλύτεροι και προσεκτικοί ακροατές, ενώ ταυτόχρονα οι ερωτήσεις θα πρέπει να είναι σαφείς χωρίς να κατευθύνουν σε αναμενόμενες απαντήσεις (Robson, 2010: 325).

Η συνέντευξη ως εργαλείο έρευνας παρουσιάζει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Τα πλεονεκτήματα συνοψίζονται στην άμεση επικοινωνία και επαφή του συνεντευκτή με τον ερωτώμενο και στη δημιουργία μιας υποτυπώδους σχέσης. Σε αυτό το κλίμα διασφαλίζονται η ορθή εξαγωγή πληροφοριών και δεδομένων με την άμεση παρατήρηση στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων, καθώς έχουν σημασία οι όποιες χειρονομίες παρατηρούνται, παύσεις ή αλλαγές στο ύφος και στον τόνο της φωνής. Επίσης, διασφαλίζεται η ορθή αντίληψη και πρόσληψη των ερωτήσεων, εφόσον επιτρέπεται να δοθούν διευκρινιστικές οδηγίες μέσω μιας ενδεχόμενης για παράδειγμα επανάληψης της ερώτησης (Babbie, 2011).

Στον αντίποδα βρίσκονται τα μειονεκτήματα της συνέντευξης, τα οποία περιορίζονται στο γεγονός ότι τα αποτελέσματα που εξάγονται δεν μπορούν να γενικευτούν, κυρίως εξαιτίας του μικρού δείγματος των συμμετεχόντων. Κλείνοντας, αναφέρουμε τον κίνδυνο που ελλοχεύει από την ενδεχόμενη υποκειμενικότητα από μέρους του ερευνητή σε όλη τη διάρκεια της έρευνας και κυρίως κατά την ανάλυση των δεδομένων, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε μείωση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2000).

Οι συνεντεύξεις<sup>1</sup> στην παρούσα έρευνα, πραγματοποιήθηκαν για έναν σκοπό, να διερευνηθούν οι τρόποι αντιμετώπισης, ένταξης και αποδοχής των αλλόγλωσσων μαθητών στα ελληνικά σχολεία, καθώς επίσης να ερευνηθεί -όσο είναι επιτρεπτό- αν η «ενσυναίσθηση» κατέχει θέση στους εκπαιδευτικούς και φυσικά αν χρησιμοποιείται με στόχο την αποδοχή του «άλλου» και την ομαλή ένταξή του στο σχολικό πλαίσιο, αν χρησιμοποιήθηκε με άλλα λόγια προς όφελος των μαθητών/ριών.

Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων, όπως προαναφέρθηκε, στηρίχθηκαν στους βασικούς θεματικούς πυλώνες, από τους οποίους προκύπτουν συγκεκριμένες θεματικές που κρίθηκαν σκόπιμο να εξεταστούν από την ερευνήτρια, ώστε να συνάδουν με το περιεχόμενο της έρευνας.

Σύμφωνα με τον Brenner (1985), στην Ανάλυση Περιεχομένου περιλαμβάνονται τα στάδια της ανάγνωσης και της αξιολόγησης των υπό ανάλυση κειμένων. Λόγω του υπό μελέτης θέματος, το οποίο αφορά σε προσωπικές απόψεις και συμπεριφορές των συμμετεχόντων, θεωρήθηκε περισσότερο ασφαλές, κατά την Ανάλυση Περιεχομένου να τοποθετούνται οι απαντήσεις στους ήδη προϋπάρχοντες από την ερευνήτρια τομείς, παρά να γίνει αναλυτική μέτρηση συχνότητας εμφάνισης συγκεκριμένων λέξεων ή

---

<sup>1</sup> Οι συνεντεύξεις παραθέτονται στο σύνολό τους στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.



φράσεων ή ακόμα να υπάρξει περιγραφικός κωδικός για κάθε δεδομένο που προέκυπτε από τη μελέτη των συνεντεύξεων, εφόσον στόχος δε είναι μια ποσοτική μέτρηση αλλά μια ανάλυση των προσωπικών βιωμάτων του κάθε συνεντευξιζόμενου.

#### **3.4.3.1 Διαδικασία συνέντευξης**

Η ερευνήτρια κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας, εργαζόταν κατά το σχολικό έτος 2021-2022 σε δημοτικό σχολείο του νομού Αττικής, οπότε και επέλεξε τη μέθοδο της συνέντευξης σε συνεννόηση με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

Η προσέγγιση των συνεντευξιζόμενων έγινε δια ζώσης, στον χώρο του δημοτικού σχολείου, και αφού δόθηκαν οι κατάλληλες διευκρινίσεις από την ερευνήτρια για τον σκοπό της συνέντευξης στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος, έπειτα διασφαλίστηκε η ανωνυμία τους και κατόπιν συμφωνήθηκαν η ώρα και η μέρα της συνάντησης. Ως τόπος συμφωνήθηκε και από τις δύο πλευρές να είναι το σχολείο, καθότι οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά τις ώρες που οι εκπαιδευτικοί απείχαν από τα διδακτικά τους καθήκοντα. επιπρόσθετα ο σχολικός χώρος θεωρήθηκε από την ερευνήτρια ως ο πιο κατάλληλος, επιτρεπτικός και βοηθητικός τόπος, καθώς όλες οι ερωτήσεις είχαν άμεση επαφή με τη ζωή στην σχολική τάξη και ως εκ τούτου θα λειτουργούσε ως εφελκυστικό στην ανάκληση γεγονότων και βιωμάτων των συνεντευξιζόμενων, που ενδιαφέρουν τον σκοπό της εργασίας. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εντός του μηνός Μαΐου του 2022.

Κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί ότι οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν ατομικά. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη βοήθεια του κινητού τηλεφώνου της ερευνήτριας και στην συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν από την ίδια σε κείμενο με τον επεξεργαστή κειμένου του ηλεκτρονικού υπολογιστή Microsoft Word. Καθ' όλη τη διάρκεια, η ερευνήτρια φρόντισε να υπάρχει φιλικό και ευχάριστο κλίμα. Σε αυτόν τον σκοπό βοήθησε και η προσωπική-επαγγελματική σχέση που διατηρούσε με τους ερωτώμενους. Να σημειωθεί επίσης πως για λόγους δεοντολογίας αποφεύχθηκε οποιαδήποτε αναφορά σε ονόματα τόσο μαθητών όσο και εκπαιδευτικών. Οι συνεντεύξεις διήρκησαν περίπου 40-50 λεπτά έκαστη. Πριν την απομαγνητοφώνηση, η ερευνήτρια χρειάστηκε να ακούσει τις μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις αρκετές φορές, ενώ πραγματοποιήθηκε και πολλαπλή ανάγνωση των κειμένων.

### 3.4.3.2 Κωδικοποίηση συνεντεύξεων

Η κωδικοποίηση των συνεντεύξεων έγινε από τον ερευνήτρια με τον κάτωθι τρόπο. Αρχικά και μετά την απομαγνητοφώνηση, που πραγματοποιήθηκε σε κείμενο μορφής word, χρειάστηκαν πολλαπλές αναγνώσεις, ώστε να ανακληθούν στη μνήμη της τυχόν λεπτομέρειες, οι οποίες σημειώνονταν ως σχόλια, ενώ έπειτα με βάση πάντα τους 4 πυλώνες των ερωτημάτων, καταβλήθηκε προσπάθεια να κατηγοριοποιηθούν οι απαντήσεις. Στο κείμενο πλέον των συνεντεύξεων, χρωματίστηκαν τα χωρία με διαφορετικό χρώμα ανά θεματική και ακόλουθα δημιουργήθηκαν κωδικοποιημένοι πίνακες για κάθε ερώτημα και υποερώτημα<sup>2</sup>. Έπειτα αφού δόθηκε για κάθε συνέντευξη «αφήγηση» που περιγράφει συνοπτικά τα περιεχόμενα της συνέντευξης (Cohen, Manion & Morisson, 2007), εν τέλει αναλύθηκε η κάθε συνέντευξη ξεχωριστά, δίνοντας τα μοναδικά της αποτελέσματα. Η κωδικοποίηση των δεδομένων ορίζεται από τον Kerlinger (2007) «*ως η μετάφραση των απαντήσεων και των πληροφοριών, σε συγκεκριμένες κατηγορίες με σκοπό την ανάλυση*».

Κατά την ανάλυση των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε η επαγωγική μέθοδος, σε συνδυασμό με την οπτική του φαινομενολογικού πρίσματος, αφού στόχος είναι η εμβάθυνση του νοήματος και η ερμηνεία που προκύπτει από τον λόγο των συνεντευξιζόμενων και όχι στον έλεγχο προηγούμενων θεωριών ή συγκρίσεων (Vaismoradi, 2013). Κατά την χρήση της επαγωγικής μεθόδου, οι ερωτήσεις κινήθηκαν από γενικευμένα συγκεκριμένα ερωτήματα, ώστε αργότερα να αναλυθούν, να γενικευτούν οι πληροφορίες, με στόχο την διεξαγωγή μιας θεωρίας, ενός συμπεράσματος, για το τι συμβαίνει στη σχολική πραγματικότητα.

Ειδικότερα, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν οι διαδικασίες που έλαβαν χώρα κατά την ανάλυση των δεδομένων και οι οποίες είναι σύμφωνες με τον Hycner (1985). Αρχικό στάδιο αποτελεί η «μεταγραφή», η απομαγνητοφώνηση δηλαδή των συνεντεύξεων, όχι μόνο ως αποτύπωση των λεκτικών νοημάτων, αλλά και ως αποτύπωση των μη λεκτικών, καθώς η μη λεκτική γλώσσα δίνει συχνά περισσότερες πληροφορίες για το νόημα, παρά οι λέξεις. Ακολουθεί «*φαινομενολογική συμπύκνωση*», κατά την οποία η ερευνήτρια προσπαθεί να δώσει βάση σε όσα λέει ο κάθε συμμετέχων κατά την συνέντευξη και όχι σε αυτά που θα περίμενε να πει. Θα πρέπει επίσης να γίνει «*πολλαπλή ανάγνωση των κειμένων*», ώστε να ληφθεί το σύνολο

---

<sup>2</sup> Οι πίνακες παραθέτονται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.

και όχι επιμέρους θέματα και παράλληλα να γίνεται «έλεγχος των μονάδων του συνόλου» ώστε να συμπεριληφθούν τόσο τα λεκτικά όσο και τα μη λεκτικά νοήματα.

Έπειτα σειρά έχει η «αποτύπωση των μονάδων του νοήματος», οι οποίες είναι σχετικές με το ερευνητικό ερώτημα, η «αφαίρεση των περιττών» και «η ομαδοποίηση των σχετικών νοημάτων», εάν και εφόσον το αποφασίσει ο ερευνητής και θεωρήσει ότι είναι βοηθητική ενέργεια ως προς την ανάλυση. Η «επισήμανση γενικών και μοναδικών θεμάτων», αφορά σε λεγόμενα που είτε είναι κοινά στις συνεντεύξεις είτε εμφανίζονται μόνο σε μία ή στη μειονότητα. Αναφέρεται επίσης ότι πρέπει να συνταχθεί «περίληψη», αφήγηση για κάθε συνέντευξη, ενώ στο τέλος προτείνεται να συνταχθεί και μια «σύνθετη περίληψη» που θα περιλαμβάνει όλες τις συνεντεύξεις και επιπρόσθετα θα διαφαίνονται οι ατομικές διαφορές και ομοιότητες. Τέλος και εξίσου σημαντικό να γίνει «ένταξη των θεμάτων στο περιβάλλον τους», ώστε να παραμείνουν τα αποτελέσματα έγκυρα και απαλλαγμένα από προσωπικές πεποιθήσεις και απόψεις (Cohen, Manion & Morisson, 2007: 480-482).

Επιλέχθηκε να αναφερθούν παρακάτω οι αφηγήσεις των συνεντεύξεων καθώς θα πρέπει να διατηρηθεί η αίσθηση του συνόλου της συνέντευξης, κι αυτό αποτελεί μια μεγάλη δυσκολία, αφού υπάρχει κίνδυνος μέσω της κατάτμησης της και χωρίς να ερμηνεύεται και ως ολότητα, να χαθεί το ουσιαστικό νόημα των λεγομένων. Επιπρόσθετα, σημαντικό είναι να λαμβάνεται υπόψη το ύφος και η χρήση της γλώσσας, καθώς έτσι έρχονται στην επιφάνεια δεδομένα και νοήματα (Cohen, Manion & Morisson, 2007: 476). Τα χωρία των συνεντεύξεων που περικλείουν τα πιο χρήσιμα δεδομένα, τα αποσπάσματα με άλλα λόγια των ομιλούντων, επιλέχθηκαν από την ερευνήτρια, ώστε να αποτελούν το καλύτερο μέρος της εκάστοτε απάντησης, το πιο σαφές (Kvale, 1996), το οποίο βοηθά στην διεξαγωγή συγκεκριμένου και στοχευμένου σύμφωνα με τους σκοπούς της έρευνας αποτελέσματος και επιδέχεται πρωτίστως ερμηνεία και ανάλυση.

Επιπρόσθετα κατά τη χρήση της Ανάλυσης Περιεχομένου, οι όποιες γλωσσικές αναφορές, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης συγκεκριμένων λέξεων ή σύνθεσης φράσεων, οδηγούν στην σύνταξη και σύνθεση εννοιών στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Coyle, 1995: 245). Σύμφωνα με τον Habermas (1988), μέσω των ομιλιών και των συζητήσεων, έρχονται στην επιφάνεια οι κυρίαρχες επιδράσεις και ιδεολογίες που διέπουν την εκάστοτε κοινωνία ή ομάδα η οποία ερευνάται και εξετάζεται (Cole, Manion & Morisson, 2007). Συμπεραίνεται επομένως, πως η χρήση συγκεκριμένων λέξεων και απόψεων, καθώς και η ανάλυσή τους τόσο ως προς το καθ' εαυτό

περιεχόμενο σε συνδυασμό βέβαια με το ύφος του εκάστοτε συνεντευξιαζόμενου και την προσωπική μοναδική κατ' άτομο επικοινωνία της γλώσσας, είτε αυτή αφορά τον ιδιαίτερο χρωματισμό των λέξεων, τις παύσεις, την χρήση μεταφορών κ.α., καθιστά την Ανάλυση του Περιεχομένου καθεμιάς συνέντευξης επιτακτική, ώστε να αναδυθούν τα ανάλογα αποτελέσματα.

Οι αφηγήσεις των συνεντεύξεων που ακολουθούν αποτελούν σύντομες περιλήψεις του περιεχομένου και δίνουν πληροφορίες για το ύφος της γλώσσας, το ύφος γενικά και τη διάθεση των συμμετεχόντων. Πρόκειται για μικρό δείγμα, παρόλα αυτά σημαντικό για την ανάλυση των δεδομένων, καθώς πρέπει να ληφθεί υπόψη όλη η περιρρέουσα κατάσταση των συμμετεχόντων για την ασφαλέστερη και πιο έγκυρη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων.

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της συνέντευξης με την πρώτη συμμετέχουσα, το κλίμα ήταν αρκετά ευχάριστο και η ίδια πολύ πρόθυμη να απαντήσει στις ερωτήσεις. Παρόλη τη μεγάλη της εμπειρία ως δασκάλα στα σχολεία, εντούτοις δεν είχε την ίδια εμπειρία με αλλόγλωσσους μαθητές στην τάξη της. Όμως από τις απαντήσεις της, φάνηκε να την ενδιαφέρει αρκετά η ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών της και η ομαλή αποδοχή από το σύνολο της τάξης και ασχολήθηκε ιδιαίτερα με αυτό το ζήτημα. Εξαρχής προσπάθησε να δημιουργήσει ένα ευχάριστο κλίμα στην τάξη, αν και αυτό θα το έκανε ούτως ή άλλως, καθώς γενικά της αρέσει να υπάρχει καλή διάθεση, πόσο μάλλον αυτήν την χρονιά που είχε και αλλόγλωσσα παιδιά. Ενδιαφέρθηκε αρκετά για την κοινωνικοποίησή τους, και είχε λάβει υπόψη και τις δύο χρονιές, κατά τις οποίες λόγω «covid» οι κοινωνικές συναναστροφές ήταν περιορισμένες. Το βασικό γι' αυτήν είναι να επικρατεί ηρεμία στην τάξη, ισοτιμία και αποδοχή όλων από όλους, χωρίς διαχωρισμούς ανάμεσα στα παιδιά. Είναι από τις εκπαιδευτικούς που παρακολουθούσαν τα παιδιά ακόμα και στα διαλείμματα, πράγμα που δείχνει ένα επιπλέον ενδιαφέρον και ουσιαστικό, πέρα από το καθήκον της μετάδοσης γνώσεων.

Όσων αφορά στα προβλήματα που υπήρξαν από ενδογενείς παράγοντες, εντός τάξεως δηλαδή, αυτά συνοψίζονται κυρίως στο κομμάτι της διδακτέας ύλης και στο άγχος που προκαλεί και ταυτόχρονα στο κλίμα ηρεμίας που θέλει να υπάρχει, χωρίς φασαρίες ώστε να κυλάει απρόσκοπτα το μάθημα, ενώ από εξωγενείς παράγοντες δεν αναφέρθηκε σε κάποια επιρροή αρνητική, δεν υπήρχαν γονείς που δημιούργησαν

θέματα ή κάποιες ρατσιστικές συμπεριφορές. Γενικότερα, είναι ένας ευχάριστος άνθρωπος και μεταδίδει και στους μαθητές της ηρεμία.

Με τη δεύτερη συμμετέχουσα, επίσης το κλίμα ήταν ευχάριστο και η προθυμία της βοήθησε αρκετά τη ροή της συζήτησης-συνέντευξης. Είναι και αυτή δασκάλα με αρκετά χρόνια εμπειρίας στις διδασκαλικές αίθουσες. Στο υπό διερεύνηση θέμα που μας απασχολεί στη συγκεκριμένη έρευνα, παρατηρήθηκε ένας διαχωρισμός από μέρους της μεταξύ των αλλόγλωσσων μαθητών, και εντοπίστηκε όχι τόσο στη δυσκολία επικοινωνίας που έγκειται στη διαφορετική ομιλούμενη γλώσσα -η οποία ήταν αρκετά μεγάλη στην αρχή της χρονιάς ειδικά- αλλά κυρίως στον χαρακτήρα και στην συμπεριφορά των παιδιών.

Ενώ αρχικά γνωστοποίησε πως στην τάξη της υπήρχαν 3 αλλόγλωσσα παιδιά, εντούτοις αναφέρονταν συστηματικά σε ένα μόνο κορίτσι το οποίο είναι πρόσφυγας, και καθόλου στα δύο παιδιά Ρομά. Διαβάζοντας τα λόγια της, εύκολα προκύπτει το συμπέρασμα πως δεν είναι θέμα ρατσισμού, αλλά η όποια διαφοροποίηση έγκειται στην αμφίδρομη σχέση τους, που εξαρτάται τόσο από την ίδια όσο και από τα παιδιά. Ως εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται κυρίως για το γνωστικό κομμάτι και την μετάδοση γνώσεων, ενώ η κοινωνικοποίηση των παιδιών έρχεται δεύτερη, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θεωρείται από την ίδια κατώτερη, άνευ σημασίας ή υποδεέστερη. Εξηγείται καλύτερα η συμπεριφορά αυτή, αν ληφθεί υπόψη το άγχος της διδακτέας ύλης που πρέπει να καλυφθεί.

Βλέπει τα παιδιά ολοκληρωμένα όταν έχουν τον συνδυασμό σωστής και αποδεκτής συμπεριφοράς στο σχολείο, αλλά και δείχνοντας ενδιαφέρον για τα μαθήματα. Φαίνεται επίσης η προσπάθειά της να εξηγήσει τις διάφορες συμπεριφορές των παιδιών αυτών, πάντα υπό το πρίσμα του χαρακτήρα τους και κυρίως του οικογενειακού τους πλαισίου. Οποιαδήποτε μη αποδεκτή συμπεριφορά που έχουν τα παιδιά Ρομά, αποδίδεται στην καταγωγή τους και ειδικότερα στο οικογενειακό πλαίσιο που επηρεάζεται από την καταγωγή, σε αντίθεση με το κορίτσι-πρόσφυγα που δεν την ενδιαφέρει η καταγωγή αλλά η προσωπική της προσπάθεια για ένταξη. Επιπροσθέτως και ειδικότερα στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, η ίδια κατέβαλε προσπάθειες και πήρε και μέρος σε ομαδικά παιχνίδια ώστε να την έχουν παράδειγμα τα υπόλοιπα παιδιά, ωστόσο και πάλι μόνο σε όσα γεγονότα αφορούσαν στο κορίτσι-πρόσφυγα και όχι στα παιδιά Ρομά. Τέλος να σημειωθεί πως κατέβαλε αξιότιμες προσπάθειες για την ένταξη και την αποδοχή από τα υπόλοιπα παιδιά, τόσο κατά την

ώρα του μαθήματος, όσο και στο διάλειμμα, ενώ ενδιαφερόταν να μάθει και για την κοινωνική τους ζωή εκτός σχολείου.

Η τρίτη κατά σειρά συμμετέχουσα, έχει αρκετά μικρότερη εμπειρία από τις προαναφερθείσες εκπαιδευτικούς στις σχολικές αίθουσες. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης διατηρούσε όσο πιο τυπικό κλίμα μπορούσε, χωρίς ωστόσο να είναι αρνητική ως προς τη συνέντευξη και ούτε προσπάθησε να αποφύγει οποιαδήποτε ερώτηση, απεναντίας απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις με εμφανή ειλικρίνεια. Διαχωρίζει πλήρως την εργασιακή σχέση από τις προσωπικές και δεν επιθυμεί να συνδιαλέγεται επί προσωπικού με τους μαθητές της, καθώς θεωρεί πως με αυτόν τον τρόπο αναμιγνύονται -κακώς κατά την άποψή της- και μπερδεύονται οι μαθητές, δεν μπορεί να κρατηθεί ισορροπία στην τάξη και ακολούθως δεν είναι διαχωρισμένοι ορθά οι ρόλοι τους.

Το έργο της μέσα στην σχολική τάξη είναι προσηλωμένο και πλήρως κατευθυνόμενο από την διδακτέα ύλη και γι' αυτόν τον λόγο θεωρεί πως δεν έχει τον απαιτούμενο χρόνο αλλά και τη δέουσα διάθεση να ασχοληθεί με την κοινωνικοποίηση των παιδιών και κατ' επέκταση με την ένταξη των αλλόγλωσσων και την αποδοχή. Αισθάνεται τυχερή ως ένα βαθμό, καθώς οι αλλόγλωσσοι μαθητές της στην τάξη είναι ήδη αρκετά χρόνια στην Ελλάδα, δεν έχουν ιδιαίτερο θέμα προσαρμογής, συμμετέχουν κανονικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και έτσι δεν χάνει πολύτιμο χρόνο με επιπλέον επεξηγήσεις.

Όσων αφορούν στον ψυχοκοινωνικό τομέα αυτών των παιδιών, επίσης δεν κατέβαλε καμία προσπάθεια ανάταξης ή αναπροσαρμογής των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης, αφού ήδη τα παιδιά είναι όπως επισημαίνει ενταγμένα στο κοινωνικό σύνολο. Αξίζει να αναφερθεί τέλος, πως αν υπήρχε περίπτωση να πρέπει να ασχοληθεί περισσότερο με την ένταξη και την αποδοχή τους, τόσο στο γνωστικό όσο και στο κοινωνικό κομμάτι, η ίδια παραδέχεται πως πιθανότατα να μην πραγματοποιούσε κάποια ενέργεια, καθώς θεωρεί πως είναι πλήρη ευθύνη των γονέων τους και όχι δική της. Καταλήγοντας, παραμένει αντικειμενική και δεν επηρεάζεται από γνώμες τρίτων.

Ο τέταρτος συμμετέχων της έρευνας, είναι αρκετά χρόνια εκπαιδευτικός στα δημόσια σχολεία, και είναι άνθρωπος πρόθυμος και εξυπηρετικός. Νοιάζεται για τα παιδιά και την τάξη του και στόχος του είναι πέρα από το να προχωράει το μάθημα

σωστά και σύμφωνα με την ύλη, να υπάρχει ένα χαρούμενο κλίμα στην τάξη για όλους. Θεωρεί όπως ο ίδιος επισημαίνει στην συνέντευξή του, πως τα παιδιά είναι «καθρέφτες» και αντικατοπτρίζουν όποιον έχουν απέναντί τους. Γι' αυτό και ο ίδιος προσπαθεί να έχει καλή διάθεση, να φτιάχνει ένα χαρούμενο κλίμα στην τάξη, καθώς με αυτόν τον τρόπο θεωρεί πως η μάθηση πραγματοποιείται ευκολότερα και η γνώση προσλαμβάνεται καλύτερα.

Σε σχέση ειδικότερα με τους αλλόγλωσσους μαθητές του, δεν παρατηρείται διαχωρισμός από το υπόλοιπο μαθητικό δυναμικό, απεναντίας και ειδικότερα στην αρχή της σχολικής χρονιάς, έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον και διάθεση να βοηθήσει παραπάνω αυτούς τους μαθητές, στο γνωστικό κυρίως κομμάτι, αφού η κοινωνικοποίησή τους είχε ήδη πραγματοποιηθεί, καθώς είναι συμμαθητές τα τελευταία τέσσερα χρόνια.

Παρατηρήθηκε μια αλλαγή συμπεριφοράς μεταξύ των αλλόγλωσσων παιδιών, και αυτήν αφορά στο γεγονός ότι ένας εκ των μαθητών είναι Ρομά, με αποτέλεσμα η παρουσία του στο σχολείο να μην είναι σταθερή και επομένως να μην υπάρχει πρόοδος, αλλά ούτε και συνέχεια στην όποια διδασκαλία, καθώς τα διαστήματα απουσίας του από το σχολείο είναι τεράστια -αναφέρθηκε ότι σε διάστημα 2 μηνών, η παρουσία του ήταν μηδενική. Παρόλα αυτά στην αρχή της χρονιάς επιθυμούσε και ο ίδιος να ενημερωθεί για την πρόοδο του παιδιού αυτού από την εκπαιδευτικό ΖΕΠ, μέχρι που συνειδητοποίησε ότι δεν μπορεί το παιδί να λάβει από το σχολείο αυτά που του προσφέρει. Εντούτοις κατά την παρουσία του μαθητή στο σχολείο, παρακολουθούνταν στο διάλειμμα και τον χαροποιούσε το γεγονός ότι επιζητούσε την παρέα των υπολοίπων συμμαθητών του. Μάλιστα θεωρεί υπεύθυνο της κατάστασης, το οικογενειακό του πλαίσιο και τις συνθήκες διαβίωσης. Αντίθετα, με τη μαθήτριά η οποία είχε σταθερή παρουσία στο σχολείο, αλλά όχι βοήθεια από το σπίτι, ήταν διατεθειμένος να της εξηγήσει με επιπλέον πληροφορίες και εκπαιδευτικό υλικό εκτός της διδακτέας ύλης, αφού και η ίδια κατέβαλε προσωπική προσπάθεια για την πρόοδό της.

Τέλος, δεν διαχώριζε κανένα παιδί, αλλά αντίθετα σε διάφορα περιστατικά παιδικών παρεξηγήσεων κατά την ώρα κυρίως των διαλειμμάτων και ενώ γινόταν αντιληπτό από μέρους του ότι το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης ανήκει στον μαθητή Ρομά, εντούτοις ουδέποτε απέδωσε ευθύνες ή επέπληξε τον μαθητή, αλλά προσπάθησε με συζήτηση και παραδείγματα να κατευνάσει τα πνεύματα, να φέρει ισορροπία και να μην διαχωριστεί ο μαθητής αυτός από το υπόλοιπο σύνολο. Κι αυτό γιατί αισθάνονταν

την ανάγκη του μαθητή για κοινωνικοποίηση με παιδιά της ηλικίας του, αφού θεωρεί πως μεγαλώνει και κοινωνικοποιείται εντός και μόνο του οικογενειακού του πλαισίου, που είναι ηλικιακά πολύ μεγαλύτερο από αυτόν.

Η πέμπτη συνεντευξιαζόμενη διακατέχεται από όρεξη για δουλειά και μάλιστα προσπαθεί να επηρεάσει τους μαθητές της σύμφωνα με αυτήν προς το καλύτερο. Οι εμπειρίες της με τη συναναστροφή αλλόγλωσσων μαθητών είναι αρκετές. Δέχτηκε αρκετές αντιδράσεις τόσο από μαθητές όσο και από γονείς και προσπάθησε να μείνει ανεπηρέαστη στα δικά της πιστεύω. Το διαφορετικό που προσέφερε σε σχέση με τους υπόλοιπους είναι το γεγονός ότι επεσήμανε πως εκτός από τις αντιδράσεις των γηγενών μαθητών, υπήρχαν και από μαθητές διαφορετικής καταγωγής. Προσπάθησε να κάνει αρκετό διάλογο, να δείξει στην τάξη την ενότητα και την αλληλεγγύη, ενώ ήταν και η μόνη που δεν την ενδιέφερε ιδιαίτερα η διδακτέα ύλη καθώς θεώρησε την κοινωνικοποίηση των παιδιών σημαντικότερη. Ωστόσο σύμφωνα με τα λεγόμενά της, προσβλέπει περισσότερο στην αφομοίωση παρά στην ένταξη των αλλόφωνων μαθητών.

Η έκτη κατά σειρά συμμετέχουσα στην έρευνα, είναι από τις εκπαιδευτικούς, που έχουν πολλή όρεξη και διάθεση για δουλειά, θεωρούν το επάγγελμα αυτό άκρως δημιουργικό, ενώ παράλληλα θεωρεί μεγάλη πρόκληση το γεγονός ότι έχει τη «δύναμη» να βάλει ένα λιθαράκι στη διάπλαση του χαρακτήρα του κάθε παιδιού ανεξαιρέτως. Το μειονέκτημά της όπως η ίδια αναφέρει είναι το άγχος της να είναι όλοι ευχαριστημένοι και να μην υπάρχει καμία διάκριση εντός της τάξης και εντός του σχολικού πλαισίου γενικότερα. Το άγχος της επίσης την παρακίνησε θετικά στην αρχή της σχολικής χρονιάς, να ψάξει διάφορες μεθόδους και τρόπους επικοινωνίας, ώστε να μπορέσει να εντάξει γρήγορα στο σύνολο της τάξης τα δύο αλλόγλωσσα κορίτσια.

Θεωρεί ότι το περιβάλλον της σχολικής τάξης πρέπει να είναι θελκτικό για τα παιδιά, να τους δίνει αρκετά ερεθίσματα ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν την περιέργειά τους και κατ' επέκταση τις γνώσεις τους, να πάρουν από το σχολείο στάσεις και αξίες ζωής και ταυτόχρονα να αισθάνονται ασφάλεια στο σχολείο κυρίως συναισθηματική και πρωτίστως προς το πρόσωπό της. Στην τάξη της δεν επιτρέπει, όπως αναφέρει, παρεμβολές από εξωγενείς παράγοντες και οποιεσδήποτε αρνητικές επιδράσεις καταρρίπτονται.



Αλληλένδετος είναι γι' αυτήν ο συνδυασμός γνωστικού και ψυχοκοινωνικού τομέα, για να ολοκληρωθεί το κάθε παιδί πολύπλευρα. Διάφορα περιστατικά που διηγήθηκε και έλαβαν χώρα στο σχολείο, δείχνουν πως ειδικά στην αρχή, επιθυμία της ήταν να «ξεκλειδώσει» τα δύο αλλόγλωσσα κορίτσια, και ασχολήθηκε περισσότερο μαζί τους παρά με τα υπόλοιπα παιδιά. Για να προλάβει δε ενδεχόμενα παράπονα των γονέων, ξεκαθάρισε προς αυτούς εξ αρχής τον λόγο για τον οποίο το κάνει και μάλιστα τους παρακίνησε να δώσουν κι αυτοί το ορθό παράδειγμα στα παιδιά τους, με στόχο να αισθανθούν τα κορίτσια όμορφα και ασφαλή στο καινούργιο περιβάλλον.

Προσπάθησε να προετοιμαστεί από πριν γνωρίσει τα παιδιά ώστε να γίνει σωστά η ένταξή τους και η αποδοχή τους από τους υπόλοιπους στην τάξη, κατέβαλε κόπο και σκέψη να υποθέσει πως μπορεί να αισθάνονται αυτά τα κορίτσια και τι θα μπορούσε η ίδια να κάνει για να τα βοηθήσει. Είναι τέλος η μόνη εκ των εφτά, που τόνισε ότι το σχολείο πλέον σήμερα αλλά και στο εξής, θα είναι ένα πλουραλιστικό σχολείο και θέλει να περάσει το μήνυμα στους εκπαιδευτικούς, να αλλάξουν στάση και συμπεριφορά και να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα.

Ο έβδομος και τελευταίος συνεντευξιαζόμενος είναι εκπαιδευτικός με αρκετά χρόνια υπηρεσίας και κουβαλά αρκετές εμπειρίες. Γενικά μέσα από την συνέντευξη, έδωσε την εντύπωση ενός ανθρώπου κουρασμένου από τα χρόνια, χωρίς μεγάλη διάθεση να ασχοληθεί περισσότερο απ' όσο του δίνει τη δυνατότητα το σχολικό πρόγραμμα. Ο συγκεκριμένος αντιμετώπισε τις περισσότερες δυσκολίες από τους υπόλοιπους, οι οποίες σχετίζονταν αρχικά με την παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών στην σχολική αίθουσα. Η παρουσία αυτή πυροδότησε αντιδράσεις γονέων που κατ' επέκταση είχαν αντίκτυπο στα παιδιά τους. οδηγώντας έτσι σε καθημερινές συγκρούσεις.

Παρόλο που η τάξη ήταν η μεγαλύτερη του δημοτικού και θεωρητικά τα παιδιά θα ήταν ανοιχτά σε συζητήσεις, ο ίδιος κατέστησε σαφές ότι καμία συζήτηση περί αποδοχής, διαφορετικότητας και ένταξης δεν λειτούργησε θετικά στην τάξη, αφού τα αρνητικά συναισθήματα ήταν περισσότερο δυνατά. Ενώ ήξερε τις δυσκολίες των παιδιών προσφύγων μέχρι να φτάσουν στην Ελλάδα, αλλά και τις δύσκολες συνθήκες διαβίωσής τους, ενώ παράλληλα τρέφει προς αυτά τα παιδιά αισθήματα στοργής και συμπόνιας όπως φαίνεται από τις απαντήσεις του, εντούτοις δεν μπόρεσε ή δεν κατέβαλε ιδιαίτερες προσπάθειες όπως ο ίδιος παραδέχεται για να αλλάξει τα δεδομένα. Κι αυτό γιατί οι φωνές αντίδρασης ήταν περισσότερο δυνατές από τη δική

του και ο ίδιος θεώρησε καλύτερη λύση να κρατήσει μια ουδέτερη στάση, διότι είναι πιο σημαντική η ηρεμία στην τάξη του και η πρόοδος των πολλών, παρά να δώσει ή να προσπαθήσει να δώσει στα παιδιά αυτά το αίσθημα της ασφάλειας.

Σε επικείμενες αντιδράσεις προτίμησε το ζήτημα να το αναθέσει στη διεύθυνση του σχολείου, ώστε ο ίδιος να παραμείνει αμέτοχος και άνευ ευθυνών. Στο γνωστικό κομμάτι των παιδιών αυτών δεν προσπάθησε να σημειώσει κάποια πρόοδο, καθώς όπως ανέφερε, τούς είχε αναλάβει αποκλειστικά η εκπαιδευτικός ΖΕΠ. Στην τάξη επίσης προσπαθούσε να τους κρατά απομονωμένους από το σύνολο, με την πρόφαση ότι δεν μπορούν να ακολουθήσουν το ωρολόγιο πρόγραμμα. Στον ψυχοκοινωνικό τομέα, φάνηκε να είναι απλός παρατηρητής και να μην εμπλακεί καθόλου ως προς την κοινωνικοποίηση των παιδιών αυτών, παρόλο που ενδόμυχα τον ενδιέφερε και στο διάλειμμα τους παρακολουθούσε. Εν κατακλείδι, επηρεάστηκε και ο ίδιος περισσότερο από εξωγενείς παράγοντες και οι συνέπειες φάνηκαν στα παιδιά αυτά.

## **4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων έρευνας**

### **4.1. Προφίλ συμμετεχόντων**

Η ερευνήτρια θεώρησε βοηθητικό να επιλέξει τους συμμετέχοντες στην έρευνα με βάση το επάγγελμά τους. Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι είναι δάσκαλοι και διαφοροποιούνται στα χρόνια υπηρεσίας, στην εμπειρία και στις σπουδές. Αυτή η διαφορά δεν αποτελεί επ' ουδενί ανασταλτικό παράγοντα για την διεξαγωγή και τα αποτελέσματα της έρευνας, αλλά αντίθετα βοηθάει καθώς ο καθένας από αυτούς έχει διαφορετική αντιμετώπιση για τους αλλόγλωσσους μαθητές και σίγουρα η αντιμετώπιση αυτή εξαρτάται τόσο από την εργασιακή εμπειρία ή απειρία, όσο και από τις επιπρόσθετες σπουδές πάνω στο αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά κυρίως και από την «εργασιακή κούραση».

Στην έρευνα συμμετείχαν 7 εκπαιδευτικοί. Από αυτούς οι πέντε είναι γυναίκες και οι δύο άνδρες. Ο καθένας τους με διαφορετική προϋπηρεσία στην εκπαίδευση. Οι τέσσερις από αυτούς είναι μόνιμοι στην εκπαίδευση και οι τρεις αναπληρωτές.

Σε μεγαλύτερη ανάλυση η πρώτη συνεντευξιαζόμενη, (εφεξής Σ1), ασχολείται με την εκπαίδευση τα τελευταία 19 χρόνια, είναι μόνιμη, ενώ δεν έχει κάποιες επιπλέον επιμορφώσεις πέρα από τον βασικό τίτλο σπουδών της.

Η δεύτερη συμμετέχουσα (Σ2 εφεξής), ανήκει 12 χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης, είναι πλέον μόνιμη και πέρα από τον τίτλο σπουδών της, έχει παρακολουθήσει ένα επιμορφωτικό σεμινάριο με θέμα την Διαπολιτισμική εκπαίδευση στα ελληνικά σχολεία.

Η τρίτη συμμετέχουσα στην έρευνα (Σ3 εφεξής), είναι αναπληρώτρια, κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην Ειδική Εκπαίδευση και έχει επίσης παρακολουθήσει επιμορφωτικό σεμινάριο στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Ο τέταρτος κατά σειρά συνεντευξιαζόμενος (Σ4 εφεξής), εργάζεται ως δάσκαλος τα τελευταία 15 χρόνια σε δημόσια σχολεία, είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου όχι συναφές με την εκπαίδευση και επίσης έχει παρακολουθήσει σεμινάριο επιμορφωτικό με θέμα τη Σχολική Ψυχολογία.

Η πέμπτη κατά σειρά -όπως βρίσκονται στο Παράρτημα Α- συνέντευξη, δόθηκε από αναπληρώτρια, η οποία εργάζεται τα τελευταία 2 χρόνια στα δημόσια σχολεία (Σ5 εφεξής), και αυτήν την περίοδο παρακολουθεί μεταπτυχιακό πρόγραμμα με θέμα την

Ρομποτική στην εκπαίδευση, έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια στην Ειδική Αγωγή και στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Η έκτη συμμετέχουσα, (Σ6 εφεξής), επίσης αναπληρώτρια, εργάζεται τα τελευταία 3 χρόνια, ωστόσο κατέχει επιπλέον πτυχίο Αρχιτεκτονικής, μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών με θέμα την Εκπαιδευτική Πολιτική και Ηγεσία και επιπρόσθετα επιμορφωτικά σεμινάρια στην Ειδική Αγωγή και στη Σχολική Ψυχολογία.

Τέλος, ο έβδομος συνεντευξιζόμενος, (Σ7 εφεξής) είναι δάσκαλος τα τελευταία 25 χρόνια μόνιμος και έχει στην κατοχή του μόνο τον βασικό τίτλο σπουδών.

Να σημειωθεί ότι το παραπάνω δείγμα επιλέχθηκε με βάση τους αλλόγλωσσους μαθητές που υπήρχαν στις τάξεις των δασκάλων αυτών. Σίγουρα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, όμως σε καμία περίπτωση δεν υποβαθμίζει την παρούσα μελέτη (Creswell, 2011).

#### **4.2. Ανάλυση ημιδομημένων συνεντεύξεων**

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δημοτικού σχολείου που εδρεύει στην πόλη της Αθήνας. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ερωτήσεις που σχετίζονται με τον σχηματισμό της σχολικής τάξης, με την παρουσία δηλαδή των αλλόγλωσσων μαθητών εντός αυτής και γενικότερα με την καθημερινότητα στο σχολείο. Καθώς προχωρούσε η συνέντευξη, οι ερωτήσεις γίνονταν πιο στοχευμένες, ώστε να διερευνηθούν οι προσωπικές απόψεις και γνώμες των συμμετεχόντων σχετικά με την παρουσία των μαθητών αυτών στο σχολικό πλαίσιο, αν και κατά πόσο επηρεάζονται από εξωγενείς παράγοντες ή φωνές τρίτων, αλλά και από ενδογενείς παράγοντες που αφορούν κυρίως στη σχολική πραγματικότητα, η οποία συμπεριλαμβάνει τη διδακτική ύλη και τα διδακτικά μέσα.

Έπειτα, κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστούν οι συμπεριφορές των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με ενδεχόμενα εμπόδια που υπήρξαν και αφορούν στην ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο.

Κλείνοντας και αφού στόχος ήταν να διερευνηθεί εάν οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ή όχι στη βάση της «ενσυναίσθησης», οι διερευνητικές ερωτήσεις αφορούν περισσότερο σε τομείς ένταξης και αποδοχής των αλλόγλωσσων μαθητών από το

σύνολο της τάξης, συμπεριλαμβανομένων και των ίδιων των εκπαιδευτικών, αλλά και τη γενικότερη συμπεριφορά τους προς τους μαθητές.

#### **4.3 Παρουσίαση αποτελεσμάτων**

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ακολουθεί τις τέσσερις βασικές θεματικές ενότητες-διερευνητικά ερωτήματα, που τέθηκαν εξαρχής από την ερευνήτρια.

##### **4.3.1 Απόψεις εκπαιδευτικών και αντιλήψεις απέναντι σε αλλόγλωσσους μαθητές και μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, κατά την παρουσία τους στο ελληνικό σχολείο.**

Η Σ1 δήλωσε εξαρχής τον φόβο και το άγχος της για την παρουσία των ξένων μαθητών στην τάξη της, το οποίο απέδωσε στο γεγονός πως έπρεπε να βρει τρόπο να τους κοινωνικοποιήσει σωστά, καθώς το ότι ήρθαν σε ξένο μέρος μη γνωρίζοντας καλά τη γλώσσα, η οποία είναι ένα εργαλείο επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης, είναι πιο δύσκολο. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι *«σίγουρα υπάρχει ένα παραπάνω άγχος και ένας φόβος ειδικότερα για τους ξένους μαθητές, αφού πρέπει ως δασκάλα και να διαχειριστώ το άνοιγμα των σχολείων και να εφαρμόσω ένα πλαίσιο υγιές για όλους τους μαθητές. Σκέψου ότι ειδικά οι ξένοι που ήρθαν σε ξένο μέρος και δεν μπόρεσαν να κοινωνικοποιηθούν σωστά...»*. Παραδέχεται ότι η γλωσσική επικοινωνία αποτελεί το πρώτο εμπόδιο που καλείται να αντιμετωπίσει, *«...καταλαβαίνεις πόσο δύσκολη ήταν η συνεννόηση...»*, το οποίο προσπαθεί να ξεπεράσει μέσα από ομαδικές δραστηριότητες και παιχνίδια αλληλεπίδρασης με το σύνολο της τάξης, ώστε να υπάρχει αλληλοεπηρεασμός και διάδραση, *«Φροντίζω πάντα να βάζω ομαδικές δραστηριότητες εντός τάξης ώστε να υπάρχει μια συνεχής αλληλεπίδραση»*. Παράλληλα δηλώνει ικανοποιημένη από το αποτέλεσμα, καθώς είχε θετική επίδραση και στην ίδια αλλά και στα παιδιά, *«...μέσα από παιχνίδια και είχε ένα ενδιαφέρον τόσο για μένα αλλά πολύ περισσότερο για εκείνα. Ένιωσαν αμέσως άνετα και μέρος του συνόλου της τάξης»*.

Μέχρι στιγμής, αναδεικνύεται το άγχος που δημιουργείται από την παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών στις ελληνικές τάξεις, το οποίο όμως δίνει τη δυνατότητα να αξιοποιηθεί δημιουργικά και προς όφελος όλων των μελών. Η πρώτη συμμετέχουσα φαίνεται να μη θεωρεί εμπόδιο την παρουσία μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό

υπόβαθρο, ωστόσο δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένη γι' αυτήν τη νέα σχολική πραγματικότητα. Επιπρόσθετα, φαίνεται πως ενδιαφέρεται για την ένταξη και την αποδοχή τους, δεν τους αποκόβει ούτε τους περιθωριοποιεί και μάλιστα δείχνει να σκέφτεται την τωρινή τους ψυχική κατάσταση και να αναλογίζεται τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τόσο σε ψυχικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, ενώ τέλος επιθυμεί να αισθανθούν άνετα μέσα στην τάξη.

Κατά την ανάγνωση και προσπάθεια ανάλυσης της συνέντευξης της Σ2, αμέσως φάνηκε ο προβληματισμός της για την παρουσία μαθήτριας καταγόμενης από το Αφγανιστάν, η οποία δεν είχε πολύ καιρό, όπως μας πληροφορεί, που βρισκόταν στην Ελλάδα και επομένως γνώριζε καθόλου έως ελάχιστα την ελληνική γλώσσα. Ο προβληματισμός της εκπαιδευτικού και εδώ, έγκειται πρωτίστως στην επικοινωνία και ακολούθως στην αποδοχή και ένταξη της μαθήτριας στη σχολική τάξη: *«Ο μοναδικός προβληματισμός μου προκλήθηκε, όταν στον κατάλογο είδα φέτος να συμπεριλαμβάνεται κι ένα κοριτσάκι από το Αφγανιστάν»*. Παρόλο που η εκπαιδευτικός γνωριζόταν με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, εντούτοις θεώρησε σημαντικό στην αρχή της χρονιάς να αφιερώσει χρόνο ώστε να γνωριστούν και με τη νέα μαθήτρια, και όπως η ίδια αναφέρει, επικεντρώθηκε σε αυτό, κάνοντας διάφορα παιχνίδια γνωριμίας, ώστε να λειτουργήσουν ομαδικά και να αλληλεπιδράσουν: *«...φέτος επικεντρωθήκαμε περισσότερο στην γνωριμία μας με τη νέα μαθήτρια. Χρησιμοποιούμε τη ζωγραφική, ένα παιχνιδάκι με μπάλα και αρκετή παντομίμα προκειμένου να καταφέρουμε να αλληλεπιδράσουμε»*. Ωστόσο ήταν κάτι για το οποίο επίσης δεν ήταν προετοιμασμένη κατάλληλα και αυτό φαίνεται από τη δήλωσή της: *«Πάντα όταν φεύγεις από τα τετριμμένα υπάρχει μια σχετική δυσκολία!»*.

Ένα επιπλέον στοιχείο, μια επιπλέον βοήθεια καλύτερα, που αφορά στην ένταξη των μαθητών και μας τη δίνει η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, είναι η παρουσία και η συνεργασία με την εκπαιδευτικό του Τμήματος Υποδοχής. Φαίνεται εδώ, πως το άγχος και οι παραπάνω ενέργειες που προτίθεται να κάνει ώστε να βοηθήσει την καινούρια μαθήτρια, την επιβαρύνουν μέσα στο σχολικό της πρόγραμμα: *«Χρειάστηκε από πλευράς μου και σε συνεργασία με την δασκάλα υποδοχής να βρεθεί αρχικά ένας κώδικας επικοινωνίας με την μικρή και στη συνέχεια η δημιουργία ενός πλαισίου ένταξης της στην ομάδα των συμμαθητών της»*, *«...πολύ σημαντική βοήθεια για τον εκπαιδευτικό της τάξης...»*.

Ομοίως με την Σ1, έτσι και η Σ2, δεν είναι αρνητικώς κείμενη ως προς την παρουσία των αλλόγλωσσων μαθητών στις ελληνικές τάξεις, και καταβάλλει προσπάθεια για να δημιουργήσει ένα περιβάλλον ασφαλές και ήρεμο, ώστε να μπορέσει η μαθήτρια να κοινωνικοποιηθεί σωστά, παρόλο που το κάτι διαφορετικό και καινούριο, αυτό δηλαδή που πρέπει να το προσαρμόσει, είναι το δύσκολο μέρος. Βρίσκει τρόπους και λύσεις να την εντάξει ομαλά στη σχολική ομάδα, προσπαθεί να ξεπεράσει το εμπόδιο της γλώσσας, ενώ δίνει ένα ακόμα στοιχείο πολύ βοηθητικό για την ίδια πρωτίστως, την παρουσία της εκπαιδευτικού ΖΕΠ και την ορθή μεταξύ τους συνεργασία με στόχο την πρόοδο της μαθήτριας.

Η Σ3 ήταν από τις τυχερές, καθώς στην τάξη της μπορεί να υπάρχουν τα περισσότερα αλλόγλωσσα παιδιά από τις τάξεις των υπολοίπων συμμετεχόντων, παρόλα αυτά όλα τα παιδιά είναι δεύτερης γενιάς μετανάστες στην χώρα μας, πράγμα που σημαίνει ότι μιλάνε πολύ καλά τη γλώσσα. Επομένως, το πρόβλημα της επικοινωνίας και της ένταξής τους στο σχολικό πλαίσιο δεν υπήρχε, εντούτοις και αυτή η συμμετέχουσα έχει την άποψη ότι θα ήταν μια αρκετά μεγάλη δυσκολία. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι: *«...γνωρίζουν αρκετά καλά την ελληνική γλώσσα. Αυτό βοηθάει στην προσαρμογή και την κοινωνικοποίηση τους», «όλα τα παιδιά μιλούσαν ελληνικά, οπότε δεν ήταν ιδιαίτερα δύσκολη η προσαρμογή. Τα περισσότερα κάνουν και παρέα εκτός σχολείου...»*. Η ίδια δεν χρειάστηκε, ή δεν θεώρησε απαραίτητο να κάνει κάποια επιπλέον ενέργεια που θα αφορούσε στην ένταξη των παιδιών αυτών, εφόσον γνώριζε από τους συναδέλφους, ότι όλα τα παιδιά έχουν αναπτύξει σχέσεις μεταξύ τους, οπότε μια επιπλέον παρεμβολή από την ίδια θα ήταν περιττή. Αρκέστηκε στο να κάνει κάποιες δραστηριότητες γνωριμίας στην αρχή της χρονιάς και τους έδωσε την ευκαιρία να μιλήσουν για τον τόπο καταγωγής τους. Αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Παιχνίδια γνωριμίας, μιλήσαμε για τον τόπο καταγωγής όλων των παιδιών»*.

Η παρουσία μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο εντός της τάξης, φαίνεται να μην ενοχλεί ιδιαίτερα την συνεντευξιζόμενη, αντίθετα τα αντιμετωπίζει όπως και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, ενώ και η ίδια δεν κάνει κάποια ενέργεια ώστε να αφήσουν το δικό τους στίγμα, τις δικές τους διαφορετικές εμπειρίες, να γίνει μια μίξη πολιτισμών θα λέγαμε. Η αντιμετώπισή της είναι αρκετά τυπική.

Στη συνέχεια θα αναδυθούν οι απόψεις και η στάση του Σ4. Είναι ο μόνος εκ των συμμετεχόντων, ο οποίος δήλωσε ότι η παρουσία των δύο αλλόγλωσσων μαθητών του

στο σχολικό πλαίσιο δεν τον άγχωσε σχεδόν καθόλου, καθώς όλοι οι μαθητές ήταν στην ίδια τάξη ήδη τα προηγούμενα χρόνια μαζί και επιπλέον οι δύο μαθητές αποτελούσαν την μειοψηφία της τάξης του, και άρα μπορούσε ο ίδιος να ελιχθεί και να κάνει τις απαραίτητες παρεμβάσεις. Όπως ο ίδιος λέει: *«Κοιτάζτε, δεν αγχώθηκα, βέβαια αν συνέβαινε το ανάποδο, δηλαδή μόνο τα 2 παιδιά από τα 13 να ήταν ελληνόφωνα, ε εντάζει, τότε θα το σκεφτόμουν»*.

Κατά τις πρώτες μέρες χρησιμοποίησε ομαδικά παιχνίδια, και κυρίως παιχνίδια μίμησης, ώστε να περιγράφει ένας μαθητής κάποιον άλλον που επιλέγει. *«Χρησιμοποίησα κατά κύριο λόγο τη μίμηση, οπότε το κάθε παιδί προσπαθούσε να μου περιγράψει κάτι για έναν συμμαθητή του»*. Όπως αναφέρει ο ίδιος, έκανε τη συγκεκριμένη ενέργεια, καθώς οι δύο αυτοί μαθητές δεν έχουν αρκετά πλούσιο λεξιλόγιο και δεν ήθελε επομένως να τους φέρει σε δύσκολη θέση μπροστά στους υπόλοιπους. Από αυτή του την ενέργεια και την ιδιαίτερη ενασχόλησή του με τον ψυχικό κόσμο των παιδιών, φαίνεται πως ενδιαφέρεται όχι μόνο για το γνωστικό κομμάτι, αλλά και για την ψυχοσύνθεσή τους γενικότερα. Ήθελε να αποφύγει να αισθανθούν «ντροπή» και μάλιστα δείχνει ενδιαφέρον για τα συναισθήματα των παιδιών. Να σημειωθεί εδώ, πως ο ίδιος ήξερε πως δεν υπάρχει πρόβλημα κοινωνικοποίησης των παιδιών, καθώς γνώριζε ότι έχουν αναπτύξει φιλικές σχέσεις μεταξύ τους, παρόλα αυτά θέλησε να τους δώσει ένα παραπάνω κίνητρο ασφάλειας μέσα στην τάξη και σκέφτηκε ο ίδιος πως θα μπορούσαν να αισθανθούν τα παιδιά. Μια ακόμα ενέργεια που λάμβανε χώρα κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς, είναι να αλλάζει συχνά θέσεις σε όλα τα παιδιά, ώστε να κάθονται όλοι με όλους, και έτσι να δοθεί η ευκαιρία για περισσότερη διάδραση μεταξύ των μαθητών *«...αλλάξαμε συχνά θέση έτσι ώστε όλοι να κάτσουν δίπλα σε όλους»*.

Ο Σ4 δεν θεωρεί ότι η παρουσία των αλλόγλωσσων μαθητών στις ελληνικές τάξεις αποτελεί πρόβλημα, ούτε είναι αδιάφορος ως προς αυτά τα παιδιά. Δεν τα αποκόπτει, ούτε τα περιθωριοποιεί, τα αντιμετωπίζει ως ισότιμα μέλη της τάξης, και ίσως να ενδιαφέρεται παραπάνω για την αυτοπεποίθησή τους, η οποία έχει να κάνει με το φτωχό λεξιλόγιό τους και όχι με την γενικότερη κοινωνικοποίησή τους. Ένα επιπλέον στοιχείο που θεωρεί σημαντικό για την πρόοδο όλων των παιδιών και ειδικότερα για τα συγκεκριμένα, είναι η βοήθεια από το σπίτι: *«...όπως φάνηκε στην πορεία η διαφορά ήταν ότι αυτά τα 2 παιδιά που σας αναφέρω παραπάνω δεν είχαν την απαιτούμενη βοήθεια από το σπίτι, και αυτό φάνηκε στην πορεία.»*. Θεωρεί σημαντική



την βοήθεια από τους γονείς όσων αφορούν στα μαθήματα και κατ' επέκτασιν την συνεργασία του μαζί τους.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης με την Σ5, αναδύθηκαν στην επιφάνεια περιστατικά όχι μόνο από την χρονιά κατά την οποία πάρθηκε η συνέντευξη, αλλά και από προηγούμενη χρονιά. Η ερευνήτρια θεώρησε σημαντικές τις πληροφορίες για την ανάδειξη της κατάστασης η οποία ερευνάται και για αυτό τον λόγο δεν διακόπηκε η ροή των λεγομένων της συμμετέχουσας. Σημαντικό στοιχείο για την προσωπική της άποψη για την παρουσία και αντιμετώπιση γενικότερα των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, είναι τα λεγόμενά της στην ερώτηση για το δυναμικό της τάξης. Η ίδια αναφέρει συγκεκριμένα: *«...υπάρχουν μονάχα 2 ξένοι μαθητές, συγκεκριμένα αλβανικής καταγωγής, αλλά εφόσον έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει εδώ, δεν θεωρώ πως είναι άξια διαχωρισμού από τους γηγενείς συμμαθητές τους...»*. Φαίνεται ξεκάθαρα η γνώμη της πως εφόσον παιδιά ξενικής καταγωγής, είναι μεγαλωμένα στην Ελλάδα και άρα έχουν περισσότερες επιρροές από τον κυρίαρχο πολιτισμό, δεν τίθεται και λόγος να διαχωριστούν καθώς έχουν αφομοιωθεί πλήρως.

Επεξηγηματικά, δεν αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών αλλά στην αφομοίωση και μέχρι στιγμής δεν είναι κάτι που ενοχλεί την εκπαιδευτικό μέσα στη σχολική τάξη, ούτε θεωρεί σημαντικό να ληφθούν υπόψη οι καταβολές και οι επιρροές από το πολιτισμικό πλαίσιο της καταγωγής τους. Αντίθετα όταν αναφέρεται σε προγενέστερη τάξη, η οποία στην πλειοψηφία της αποτελούνταν από παιδιά διαφόρων μερών καταγωγής και διαφορετικού κώδικα επικοινωνίας, *«...από τα 24 παιδιά, μονάχα τα 3 ήταν ελληνικής καταγωγής...»*, δίνει το δεδομένο πως αυτήν την ανομοιογένεια την εξέλαβε ως πρόκληση, και ειδικότερα στον διδακτικό τομέα και στην διάρκεια της διδασκαλίας: *«...από πλευράς μου έγινε προσπάθεια προσαρμογής του υλικού στο συγκεκριμένο θεματικό άξονα, εεεεμ δίνοντας τους τα ίδια προβλήματα π.χ. που κάναμε απλά με εικόνες και το σύμβολο της πράξης στη μέση, είτε ξέρω 'γω με κάποιο λεξικό έλεγα την πράξη στη γλώσσα τους, γιατί τα περισσότερα δεν ήξεραν ούτε γραφή κι ανάγνωση στη μητρική τους γλώσσα, κάτι που ήταν μια τροχοπέδη απροσπέλαστη στην αρχή»*. Γίνεται ξεκάθαρο πως η προσπάθεια αναπροσαρμογής του διδακτικού υλικού προς όφελος της πλειοψηφίας, σχετίζεται άμεσα με την καθαυτή πλειοψηφία.

Σε μια τάξη που οι μαθητές διαφορετικής καταγωγής είναι λιγότεροι, οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών μειώνονται. Επιβεβαιώνεται η παραπάνω άποψη ακόμα περισσότερα με την ακόλουθη φράση της ίδιας: *«Στο μεν φετινό, εφόσον όλα τα παιδιά*

*κατείχαν την ελληνική γλώσσα, υπήρχε κοινός διάυλος επικοινωνίας και προσπάθησα πιο πολύ στο να ενσωματώσω τα πιο απομονωμένα σε μια παρέα. Στο δε περσινό ήταν αλήθεια ο πύργος της Βαβέλ (γέλιο), γιατί προσπαθούσα με λεξικά να εξηγήσω το θέμα του μαθήματος στα παιδιά...».*

Όσων αφορούν λοιπόν στην προσωπική άποψη της εκπαιδευτικού για την παρουσία των αλλόγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, συνοψίζεται στο γεγονός πως είναι πλέον μια πραγματικότητα εδραιωμένη, την οποία πρέπει να αντιμετωπίσει ο καθένας με τον τρόπο του. Επιπροσθέτως, πέρα από τις διαδικασίες που έκανε ως προς την αναπροσαρμογή της προσφερθείσας γνώσης, ώστε να γίνει όσο περισσότερο αντιληπτή γίνεται, έκανε και κάποιες ενέργειες ώστε να γνωριστούν στην αρχή της σχολικής χρονιάς, και μάλιστα σε παιγνιώδη μορφή, κάτι το οποίο αναφέρθηκε και από τους προηγούμενους συνεντευξιαζόμενους. Η ίδια αναφέρει σχετικά: «...η διάδραση και η επικοινωνία δεν εξαρτάται μονάχα από τη γλώσσα, αλλά και από στοιχεία του χαρακτήρα μας. Οπότε απλά η γλώσσα ίσως να διευκολύνει απλά τη γνωριμία και να αφήνει ανοιχτά κανάλια επικοινωνίας, ώστε να μπορέσει να υπάρξει μια υποτυπώδης συζήτηση που σταδιακά να εξελιχθεί. Για τα αλλόγλωσσα παιδιά, πέρσι εφαρμόσαμε πολύ το θεατρικό παιχνίδι...», «Πιστεύω πάντως ακράδαντα στο βιωματικό παιχνίδι και γενικά στην τέχνη για να μπορέσουν να έρθουν τα παιδιά κοντά, αφού είναι μια μορφή επικοινωνίας, έκφρασης βασικά, που δεν λογαριάζει μητρικές γλώσσες...». Σημαντικό εδώ είναι το γεγονός πως είναι η πρώτη που αναφέρει ότι δεν υπήρξε ουσιαστική δυσκολία που σχετίζεται με την διαφορετική γλώσσα, αλλά μόνο τυπική, η οποία ξεπεράστηκε με ομαδικές δραστηριότητες κυρίως μίμησης και διάφορα παιχνίδια με στόχο την ενσωμάτωση όλων των παιδιών σε μία ομάδα.

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η Σ6. Από την στιγμή που έμαθε πως θα υπάρχουν στην τάξη της δύο μαθήτριες ξενικής καταγωγής, την κατέβαλε το άγχος, ως προς δύο τομείς. Αρχικά για την ίδια, με ποιον τρόπο θα μπορέσει να συνεννοηθεί μαζί τους και έπειτα για το πως θα μπορέσουν να ενταχθούν στο σύνολο, κάτω πάντα υπό την καθοδήγησή της: «...αγχώθηκα λίγο». Στο άγχος συνέβαλε και το γεγονός της μικρής ηλικίας των παιδιών. Όσων αφορούν στο πρώτο σκέλος, η ίδια αναφέρει: «Άρχισα να ψάχνω για υλικό στο διαδίκτυο και ανακάλυψα με έκπληξη ότι δεν υπάρχει». Εξαρχής δηλαδή ήθελε να είναι προετοιμασμένη και να μην χαθεί πολύτιμος χρόνος.

Το βασικό πρόβλημα είναι και σε αυτήν την περίπτωση η έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας, πράγμα που δυσχεραίνει την επικοινωνία. Παρόλα αυτά και μη

θέλοντας όπως η ίδια αναφέρει «...τα παιδιά να μη συμμετέχουν στο μάθημα και να αισθάνονται αποκομμένα...», προσπάθησε να χρησιμοποιήσει κάποιες λέξεις στα αλβανικά, για να αισθανθούν πιο οικεία οι μαθήτριες, έκανε συχνή χρήση της εφαρμογής «google translator», για να μπορέσει να μεταφράσει λέξεις ή φράσεις, ενώ δούλεψε αρκετά την γλώσσα του σώματος, κάνοντας πολλές χειρονομίες για να γίνει η ίδια περισσότερη εκφραστική και να πετύχει μια πιο αποτελεσματική διάδραση και επικοινωνία μαζί τους: *«Λίγο στα αλβανικά, λίγο με τη γλώσσα του σώματος...»*.

Θέλοντας ταυτόχρονα να δημιουργήσει και ένα ασφαλές περιβάλλον -κυρίως όσο αφορά στον ψυχοκοινωνικό τομέα- άνοιγε πολλές συζητήσεις στην ολομέλεια της τάξης, προσπαθώντας να δώσει στα παιδιά να καταλάβουν ότι το διαφορετικό δεν είναι κάτι περίεργο και θεώρησε πιο προσοδοφόρο να δώσει παράδειγμα μέσα από ένα παραμύθι : *«Θυμάμαι στην αρχή τους είχα διαβάσει κι ένα παραμύθι για την διαφορετικότητα, αλλά όλα τα παιδιά είναι τόσο καλά και δεν χρειάστηκε προσπάθεια να δεχτούν το διαφορετικό!»* Τα παραμύθια πολλές φορές λειτουργούν πιο επιδραστικά ειδικά σε μικρές ηλικίες και τα παιδιά αντιλαμβάνονται καλύτερα το μήνυμα που πρέπει να προσληφθεί. Λειτουργεί επίσης θετικά στη ψυχosύνθεση των παιδιών, βοηθά στην ανάπτυξή τους και στη συγκεκριμένη περίπτωση στόχος ήταν, όπως η Σ6 αναφέρει: *«...να ηρεμήσουν, να με εμπιστευτούν και να περάσουν καλά»*, *«...να μην απομονώνονται...»*, *«...να παίζουν με όλους»*.

Ένα ακόμα στοιχείο, που έχει ήδη ειπωθεί από τους προαναφερθέντες συμμετέχοντες, είναι και η συνεργασία που πρέπει να υπάρχει με τους γονείς, παράγων αρκετά σημαντικός και βοηθητικός για την αποδοχή αμοτέρων των πλευρών: *«Οι γονείς γενικά ασχολούνται με τα παιδιά και ενδιαφέρονται για την πρόοδό τους στο σχολείο. Έχουμε καλή επικοινωνία και τα παιδιά είναι προσεγμένα. «Δουλεμένα» θα έλεγα, και από το σπίτι...»*. Η Σ6 θεώρησε τις αλβανικής καταγωγής μαθήτριές της μια πρόκληση και θέλησε άμεσα να τις εντάξει στο σύνολο της τάξης, καθώς επίσης και να αρχίσουν να κάνουν σημαντικά βήματα στην πρόοδό τους.

Κλείνοντας να σημειωθεί, πως ήθελε επίσης να δημιουργήσει ένα ασφαλές και ήρεμο περιβάλλον για όλους, χωρίς διαχωρισμούς και αυτό το κατάφερε με: *«... πολλές συζητήσεις...»*, ώστε να την εμπιστεύονται και να την αισθάνονται κοντά τους και παράλληλα φρόντιζε: *«...να ακούω τις ανάγκες τους, να τους δείχνω ότι είμαι πάντα εκεί γι' αυτά»*, *«...να τους κάνω όλους να ηρεμήσουν, να με εμπιστευτούν και να περάσουν καλά.»*.

Ο Σ7, ο τελευταίος συμμετέχων στην έρευνα, είναι από τους πιο ουδέτερους ως προς τις απόψεις του. Αρχικά να δοθεί η πληροφορία πως ανέλαβε τη συγκεκριμένη χρονιά τάξη μεγάλης ηλικιακής ομάδας, (ΣΤ δημοτικού), στην οποία βρίσκονται δύο αλλόγλωσσοι πρόσφυγες μαθητές, που δεν κατείχαν παρά μόνο στο ελάχιστο και υποτυπώδες την ελληνική γλώσσα, ωστόσο ήταν ήδη στο σχολείο, πράγμα που σημαίνει ότι γνωρίζονταν με τους συμμαθητές τους.

Ο εν λόγω εκπαιδευτικός δεν ένιωσε κάποιο άγχος όπως οι προηγούμενοι σχετικά με την παρουσία των παιδιών στην τάξη, όσο αυτή αφορά τόσο στο γνωστικό επίπεδο, όσο και στο κοινωνικό επίπεδο. Δεν θεώρησε ο ίδιος πως έπρεπε να κάνει κάποια ενέργεια διαφορετική από τα τετριμμένα και προσανατολισμένη σε αυτά τα παιδιά, ώστε να μπορέσει να τα εντάξει στην τάξη, καθώς αναφέρει : *«...η αλήθεια είναι πως δεν σκέφτηκα ότι πρέπει να κάνω κάτι γιατί το δυναμικό της τάξης ήταν ήδη έτοιμο.»*, ενώ παράλληλα επισημαίνει πως οποιαδήποτε ενέργεια και αν έκανε, ίσως να μην είχε αντίκτυπο σε αυτά τα παιδιά, αφού: *« Τα συγκεκριμένα παιδιά, ενώ έχουν καθημερινή παρουσία στο σχολείο, εντούτοις δεν μπορούν να συμβαδίσουν με την τάξη, παρά μόνο ηλικιακά»*.

Όντας χρόνια στο ίδιο σχολείο, είχε κάποιες πληροφορίες σχετικές με την καταγωγή τους, τον τρόπο με τον οποίο ήρθαν στην χώρα, κυρίως από τους συναδέλφους, αλλά όχι παραπάνω πληροφορίες και ο λόγος, η αιτία γι' αυτήν την άγνοια είναι όπως ο ίδιος λέει: *«...γιατί δεν γνώριζα και τους κηδεμόνες τους, ούτε μπορούσα εύκολα να μιλήσω με αυτά τα παιδιά»*.

Στη συνέχεια της συνέντευξης και αφού ξανατέθηκε η ερώτηση σχετικά με ενδεχόμενες ενέργειες ώστε να γνωρίσει ο ίδιος τους μαθητές και όχι η υπόλοιπη τάξη αφού γνωρίζονταν ήδη, αναφέρει συγκεκριμένα: *«Προσπάθησα λιγάκι τις πρώτες μέρες, έτσι να τους δώσω τον λόγο, να μας δείξουν στο χάρτη τις χώρες τους, να ζωγραφίσουν την οικογένειά τους, το σπίτι τους εδώ για να καταλάβω κι εγώ 5 πράγματα. Και όντως ειδικά ο ένας είχε πολλή όρεξη, προσπαθούσε να πει ακόμα και για τον πόλεμο, έκανε τους ήχους από τις βόμβες, ήθελε να τα μοιραστεί αυτά που έζησε»*. Φαίνεται πως ο ίδιος είχε αρχικά μια έμφυτη περιέργεια να γνωρίσει τα συγκεκριμένα παιδιά, ωστόσο η προσπάθειά του ήταν μικρή, καθώς δεν τους έδωσε αρκετές ευκαιρίες ώστε να παρουσιαστούν και να αισθανθούν μέλη της τάξης.

Ο Σ7, αποτελεί έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος από τη μια πλευρά δέχεται ως δεδομένη πραγματικότητα την παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, από την άλλη όμως είναι ένα δεδομένο το οποίο δεν επεξεργάζεται, ούτε προσπαθεί να το

εντάξει στο σχολικό πλαίσιο, απλά υπάρχει. Η προσωπική του άποψη όπως διαφαίνεται για τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, είναι ότι η παρουσία τους στην τάξη είναι αναπόφευκτη αλλά ταυτόχρονα δεν μπορεί να αλλάξει το σχολικό πλαίσιο και τις ήδη εδραιωμένες ενέργειες που λαμβάνουν χώρα, είτε αυτές αφορούν στο κομμάτι της διδασκαλίας είτε στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η στάση του είναι αδιάφορη και ουδέτερη.

#### **4.3.2 Παράγοντες, εξωγενείς και ενδογενείς, που επηρεάζουν τις παραπάνω απόψεις.**

Ακολουθεί η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας με βάση τη δεύτερη θεματική των ερωτήσεων των συνεντεύξεων, που αφορούν στους παράγοντες, εξωγενείς και ενδογενείς, που επηρεάζουν τις παραπάνω απόψεις των εκπαιδευτικών και την προέλευσή τους και πιο συγκεκριμένα εάν οι οποιεσδήποτε απόψεις τους, επηρεάζονται από την δική τους προσωπική άποψη, αν επηρεάζονται από τις απόψεις τρίτων, συμπεριλαμβανομένων των γονέων, ή και του ευρύτερου σχολικού πλαισίου.

Οι πρώτες ερωτήσεις της συγκεκριμένης θεματικής, αφορούν στην υποδοχή των αλλόγλωσσων μαθητών από την υπόλοιπη τάξη και έπειτα ερευνάται το ενδεχόμενο αντιδράσεων κυρίως από γονείς, οι οποίοι επηρεάζουν άμεσα τα παιδιά και έμμεσα τους εκπαιδευτικούς. Είναι σημαντικό να ερευνηθεί αν και κατά πόσο επηρεάζονται οι εκπαιδευτικοί από αυτούς τους παράγοντες και αν εξαρτάται η συμπεριφορά τους απέναντι στους αλλόγλωσσους μαθητές.

Η Σ1, παραδέχεται από την αρχή πως της δημιούργησε περισσότερο άγχος η ενδεχόμενη υποδοχή των παιδιών στην ολομέλεια της τάξης, αφού θα έπρεπε να την διαχειριστεί :*«Όπως ακριβώς υποδέχτηκαν και τους Έλληνες συμμαθητές τους», «...τα παιδιά είναι σκληρά, αλλά έχω να πω πως σε αυτό το κομμάτι, παρόλο που το φοβόμουν τα παιδιά ήταν πολύ βοηθητικά στο να κάνουν τους αλλόγλωσσους συμμαθητές τους να αισθανθούν σαν στο σπίτι τους που λέμε»*. Παράλληλα τονίζει ότι αισθάνεται τυχερή για τη συμπεριφορά των παιδιών η οποία είναι απόρροια των στάσεων και απόψεων των γονέων τους, αφού σε αντίθετη περίπτωση δεν θα επηρεαζόταν η άποψή της για τους αλλόγλωσσους μαθητές , αλλά σίγουρα η συμπεριφορά της προς αυτούς, καθώς θα έπρεπε να αντιμετωπίσει τις εξωγενείς αντιδράσεις. Χαρακτηριστικά αναφέρει: *«...δεν ξέρω τι θα έκανα αν συνέβαινε κάτι τέτοιο. Καταλαβαίνεις ότι είναι πολύ*

*δύσκολο να αλλάξεις γνώμη σε έναν ενήλικα με συγκεκριμένες απόψεις. Και το ξανατονίζω, ευτυχώς όχι!». Τονίζει την μεγάλη αλήθεια των ενηλίκων, οι οποίοι είναι πολλοί σταθεροί στις απόψεις τους και έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν τα παιδιά τους και από εκεί να επηρεαστεί το σχολείο και ολόκληρη η κοινωνία, αφού όπως αναφέρθηκε και στην παρούσα εργασία, το σχολείο είναι ο μικρόκοσμος της κοινωνίας.*

Προχωρώντας σε επόμενη ερώτηση σχετική με την αντίδραση και στάση της σε ενδεχόμενες αντιδράσεις και με τον τρόπο χειρισμού της κατάστασης αναφέρει πως θα είχε άμεση εξάρτηση με το κατά πόσο ο άνθρωπος που θα είχε απέναντί της θα ήταν ανοιχτός σε συζητήσεις ή όχι. Ενδεικτική αναφορά: *«Αν δηλαδή θεωρούσα ότι υπήρχε νόημα να εξηγήσω μία, δέκα, εκατό φορές την κατάσταση σε κάποιον γονιό, ότι θα υπήρχε μια αμοιβαία κατανόηση δηλαδή, θα το έκανα».* Αυτή της η απάντηση έχει τις ρίζες της στην πεποίθηση της ίδιας που αφορά στη σχέση του επαγγέλματός της τόσο με την γνωστική πρόοδο όσο και με την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, σε συνδυασμό με την προσπάθεια να τους μεταδώσει στάσεις και αξίες: *«...σαν δάσκαλοι το έργο μας και η ευαισθητοποίηση σε τέτοια κοινωνικά θέματα είναι πολύ σημαντική. Άρα μάλλον καταλήγω πως δεν θα κρατούσα ουδέτερη στάση, με μια μικρή επιφύλαξη».* Εντούτοις καταλήγει στο γεγονός ότι πιθανόν δεν θα διατηρούσε ουδέτερη στάση, ακόμα και αν ερχόταν σε πλήρη διαφωνία με τις προσωπικές της απόψεις, ενώ ταυτόχρονα υπάρχει και δεύτερη σύγκρουση αφού θα πήγαινε σε δεύτερη μοίρα η ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη των αλλόγλωσσων μαθητών.

Μέχρι στιγμής διαφαίνεται ξεκάθαρα πως δεν επηρεάζεται τόσο η άποψή της από εξωγενείς παράγοντες, αλλά επηρεάζεται η συμπεριφορά της. Στη συνέχεια θα παραδεχτεί ότι η στάση της επηρεάζεται κυρίως από το άγχος της διδακτέας ύλης: *«...πιο πολύπλοκο γίνεται όταν υπάρχουν στην τάξη παιδιά που καλά καλά δεν καταλαβαίνουν βασικές εντολές, όχι να μάθουν και καλά τη γλώσσα ας πούμε ή τη γραμματική».*

Κατά την ανάλυση της συνέντευξης της Σ2, δεν παρατηρήθηκε κάποιο δεδομένο το οποίο θα σήμαινε πως επηρεάζεται η ίδια από απόψεις τρίτων, τόσο ως προς τη στάση της, όσο και ως προς τη συμπεριφορά της. Βέβαια αναφέρει και η ίδια πως δεν χρειάστηκε να αντιμετωπίσει κάποια δυσανάλογη συμπεριφορά ή αντίδραση. Τα παιδιά δέχτηκαν την αλλόγλωσση μαθήτριά αμέσως χωρίς αντιδράσεις, πράγμα που τη χαροποίησε ιδιαίτερα και μάλιστα θεώρησε αυτήν την συμπεριφορά και

βοηθητική: *«Σε γενικές γραμμές τα παιδιά την καλωσόρισαν ένθερμα. Της έφτιαζαν ζωγραφιές και ειδικά τα κορίτσια την πήραν αμέσως υπό την προστασία τους...», «οι γονείς ήταν το ίδιο υποστηρικτικοί. Αντιμετωπίστηκε σαν ισότιμο μέλος της τάξης και δεν παραγκωνίστηκε ακόμη και σε εκδηλώσεις εξωσχολικές όπου και προσκλήθηκε».*

Στην προσπάθεια να διερευνηθεί ακόμα περισσότερο αν και κατά πόσο η συμπεριφορά της θα επηρεαζόταν από τρίτους και μάλιστα η συμπεριφορά σε αντιδράσεις ενδεχόμενες, δηλαδή αν θα συνέχιζε πιστή στις δικές της αξίες ή εάν θα ουδετεροποιούσε τη στάση της, απάντησε: *«...θα προσπαθούσα να επιχειρηματολογήσω γιατί η αποδοχή παιδιών από άλλες χώρες θα πρέπει να είναι η προτεραιότητα όχι μόνο του εκπαιδευτικού αλλά και του γονέα...».* Φαίνεται επομένως πως θα προσπαθούσε αμερόληπτη να υποστηρίξει την άποψή της και κατ' επέκτασιν την ένταξη και την αποδοχή της μαθήτριας.

Αργότερα παραδέχεται και φέρνει στην επιφάνεια ένα νέο δεδομένο που επηρεάζει την συμπεριφορά της και αφορά στον χαρακτήρα του κάθε μαθητή και στην προσωπική του προσπάθεια να προοδεύει, σε συνδυασμό πάντα με το άγχος της διδακτέας ύλης. Αναφέρει: *«Η διδακτέα ύλη είναι αρκετά πιεστική και ο χρόνος πολύτιμος, όμως η ανάγκη κι η δίψα για μάθηση του αλλόγλωσσου μαθητή σε οδηγεί στο να αποκτήσεις μεγαλύτερη ευελιξία και να κάνεις αυτή τη θυσία».* Με πιο απλά λόγια, είναι διατεθειμένη να αλλάξει την καθημερινότητα στην σχολική τάξη και να δημιουργήσει ένα περιβάλλον πιο φιλόξενο και θελκτικό για τη μαθήτριά, αρκεί να υπάρχει ανταπόκριση.

Να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ένα ακόμα δεδομένο που προκύπτει κατά την ανάγνωση της συνέντευξης και το οποίο ενισχύει το παραπάνω συμπέρασμα. Η Σ2 στην τάξη της εκτός από την αναφερόμενη μαθήτριά, είχε και δύο ακόμα μαθητές Ρομά, οι οποίοι όμως δεν είχαν σταθερή παρουσία στο σχολείο, απέφευγε να μιλήσει γι' αυτούς και αυτό γινόταν καθώς δεν έβλεπε από τη μεριά τους θέληση για μάθηση και ένταξη. Επομένως διατηρούσε διαφορετική συμπεριφορά απέναντί τους, ουδέτερη, ίσως και αδιάφορη.

Συνοψίζοντας η Σ2, δεν επηρεάζεται από φωνές τρίτων, αλλά η οποιαδήποτε αλλαγή στην συμπεριφορά της έγκειται αποκλειστικά στην αμφίδρομη σχέση μεταξύ των μαθητών της και στον χαρακτήρα τους. Για να βοηθήσει και να προσπαθήσει να τους εντάξει στο σύνολο της τάξης, θα πρέπει και αυτοί να προσπαθούν να κερδίσουν αυτό που τους προσφέρεται.

Εν συνεχεία, θα παρουσιαστούν οι απόψεις της Σ3, με βάση τα όσα ειπώθηκαν κατά την συνέντευξη και οι παράγοντες που επηρεάζουν την συμπεριφορά της. Η Σ3 ήταν αρκετά ειλικρινής, πράγμα το οποίο βοήθησε αρκετά στην εξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων. Αρχικώς να σημειωθεί πως οι αλλόγλωσσοι μαθητές που υπήρχαν στην τάξη της, ήταν ήδη μεγαλωμένοι στη χώρα μας και άρα δεν υπήρχε το πρόβλημα της γλωσσικής επικοινωνίας. Επιπροσθέτως, όπως αναφέρει, τα παιδιά στο σύνολο της τάξης γνωρίζονταν μεταξύ τους και διατηρούσαν και φιλικές σχέσεις εκτός σχολείου, κάτι το οποίο σημαίνει πως δεν χρειάστηκε να προσπαθήσει να εντάξει τα παιδιά στο σχολικό πλαίσιο και να ασχοληθεί ιδιαίτερα με την κοινωνικοποίησή τους, ή να διεξάγει κάποια διαφορετική ενέργεια ως προς την υποδοχή τους: *«Όλα τα παιδιά κοινωνικοποιήθηκαν με τον ίδιο τρόπο. Γνωρίζονταν έτσι κι αλλιώς, παίζουν μαζί τα απογεύματα απ' όσο ξέρω»*. Εξάγεται το συμπέρασμα πως δεν υπήρχαν αντιδράσεις από εξωγενείς παράγοντες που θα εμποδίζαν την ομαλή ένταξη των παιδιών αυτών και την αποδοχή τους από τους υπόλοιπους, αλλά και από την ίδια.

Εντούτοις ένα στοιχείο που αποτελεί εμπόδιο και αφορά περισσότερο στον γνωστικό τομέα και την πρόοδο των μαθητών, είναι και εδώ το άγχος της διδασκτέας ύλης: *«...επηρεάζεται από το άγχος της διδασκτέας ύλης. Είναι τόση πολλή και τόσο διαφορετική», «...οπότε δεν μπορώ να καθυστερώ κατά την παράδοση»*. Η διδασκτέα ύλη αποδεικνύεται πως είναι τροχοπέδη για τη στάση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, και επηρεάζει τόσο την πρόοδο όσο και τον ψυχοκοινωνικό τομέα των παιδιών, αφού στο σχολείο τελικά ενδιαφέρει περισσότερο το να «είναι κάποιος καλός μαθητής». Η συμμετέχουσα είναι αρκετά ξεκάθαρη, πως δεν θα έχανε χρόνο διδακτικό, αν κάποιος μαθητής δεν μπορούσε να συμβαδίσει. Το θετικό όμως εδώ και το οποίο ενδιαφέρει την παρούσα έρευνα, είναι πως δεν κάνει διαχωρισμό ανάμεσα στους μαθητές.

Ακολούθως αξίζει να αναφερθεί πως η συγκεκριμένη συνεντευξιαζόμενη, κατανοεί πως η συμπεριφορά της, η οποία παρουσιάζεται ως ουδέτερη, έχει τη ρίζα της αυστηρά στο γεγονός ότι βλέπει την διδασκαλία ως ένα επάγγελμα, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι βρίσκεται στο σχολείο για να προσπαθήσει να μεταδώσει γνώσεις στους μαθητές και δεν βρίσκεται ανάμεσα στις επαγγελματικές της υποχρεώσεις η κοινωνικοποίησή τους και γενικότερα η ψυχική τους ανάπτυξη. Η ίδια χαρακτηριστικά αναφέρει: *«...αν δεν ενοχλούσαν μέσα στην τάξη και δεν εμποδίζαν το μάθημά μου, δεν νομίζω ότι θα ασχολούμουν και πολύ. Σωστό ή λάθος δεν ξέρω, αλλά δεν νομίζω ότι θα έμπαινα σε*



*διαδικασία να τους κάνω όλους φίλους. Ας το χειρίζονταν οι γονείς τους. Δεν είμαι και παιδονόμος, άλλη είναι η δουλειά μου, να τους μάθω πέντε πράγματα».*

Συμπερασματικά, η Σ3 είναι ένας άνθρωπος που ενδιαφέρεται για τη δουλειά της όσο αφορά στο γνωστικό κομμάτι, αλλά ταυτόχρονα δεν επηρεάζεται η καθημερινότητα στη σχολική τάξη από τα διαφορετικά πολυπολιτισμικά μοτίβα που υπάρχουν σε αυτήν. Η στάση της και η συμπεριφορά της δεν επηρεάζεται από κανέναν εξωτερικό παράγοντα και χαρακτηρίζεται ως ουδέτερη, παρά μόνο από την ύλη, χωρίς ωστόσο να διαχωρίζει η ίδια κανέναν από τους μαθητές ή να θεωρεί εμπόδιο την καταγωγή τους ή τη γενικότερη συμπεριφορά τους.

Προχωρώντας θα αναλυθούν τα δεδομένα που προκύπτουν από την συνέντευξη του Σ4. Εξαρχής φαίνεται ότι ο Σ4 θεωρεί πως η κοινωνικοποίηση των παιδιών εντός του σχολικού πλαισίου, αφορά και τον ίδιο και αποτελεί και αυτό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εντούτοις θεωρεί τον εαυτό του τυχερό καθώς τα παιδιά ήδη γνωρίζονται, εφόσον έτσι δεν υπήρχε κάποιο εμπόδιο στην αποδοχή τους και έτσι δεν χρειάστηκε να κάνει κάποια ενέργεια παραπάνω. Αυτό βέβαια δεν είναι αρνητικό, καθώς αν υπήρχε λόγος να το κάνει, θα το έκανε. Το παραπάνω συμπέρασμα προκύπτει από την απάντησή του: «...ήταν όλη τη χρονιά μαζί με όλη την τάξη. Δεν είναι ότι ήρθαν στη μέση της χρονιάς».

Όπως και οι προηγούμενες συμμετέχουσες, έτσι και αυτός, παραδέχεται ότι το άγχος της διδασκτέας ύλης επηρεάζει αρκετά τον ίδιο, καθώς έχει την διάθεση να βοηθήσει τα παιδιά που δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν ή να συμβαδίσουν πάντα με την υπόλοιπη τάξη και όταν συμβαίνει αυτό, προφανώς ο διδακτικό χρόνος που χάνεται είναι πολύτιμος. «...το άγχος νομίζω ότι θα υπάρχει πάντα». Σε αυτό το σημείο φαίνεται πως η συμπεριφορά του επηρεάζεται από την ύλη και μπορεί φαινομενικά να επηρεάζεται αρνητικά, ωστόσο ο ίδιος αναφέρει πως αφού δεν θέλει να χάνει χρόνο σε περαιτέρω εξηγήσεις κατά την διάρκεια του μαθήματος, προτιμά να αφιερώσει επιπλέον χρόνο σε κάποιο διάλειμμα: «...πραγματικά θέλω να τα βοηθήσω όσο περισσότερο μπορώ, αλλά δυστυχώς δεν είναι πάντα τόσο εύκολο να γίνει μέσα στην τάξη. Δηλαδή δεν μπορώ κάθε φορά που παραδίδω μάθημα να αφιερώνω παραπάνω – 5-10-15 λεπτά στα συγκεκριμένα παιδιά, γιατί έτσι όπως καταλαβαίνεις το πουλάκι, η ύλη μας, πάει πέταξε! θα δώσω όμως χρόνο κάποιες φορές, και επίσης έχει τύχει να χάσουμε και το διάλειμμά μας για περαιτέρω εξηγήσεις».

Σε ενδεχόμενες αντιδράσεις από εξωτερικούς παράγοντες, φαίνεται πως δεν αφήνει ο ίδιος να επηρεαστεί η συμπεριφορά του και η στάση του απέναντι στους αλλόγλωσσους μαθητές. Παραδέχεται ότι κάποιοι γονείς σε μη αποδεκτές συμπεριφορές εντός του σχολείου αντιδρούσαν αρνητικώς κείμενοι και μετέθεταν την ευθύνη στα συγκεκριμένα παιδιά -να σημειωθεί εδώ πως δεν αντέδρασαν στον ίδιο αλλά ο Σ4 το αντιλήφθηκε μέσα από τα παιδιά- ωστόσο ο ίδιος επιλέγει μια πιο δημοκρατική οδό επίλυσης των ζητημάτων που περιλαμβάνει συζήτηση αρκετή, ώστε να φανεί ξεκάθαρα πως κάθε πλευρά έχει δίκιο και άδικο ταυτόχρονα. Το παραπάνω συμπέρασμα προκύπτει από το ενδεικτικό απόσπασμα της συνέντευξης: «...δεν γίνεται να φταίει μόνο η μία πλευρά. Προσπαθώ όσο μπορώ να κάνω αντιληπτό το σφάλμα».

Καταλήγοντας, ο Σ4 έχει τη συγκεκριμένη στάση και συμπεριφορά βασιζόμενος στην προσωπική του άποψη, δεν επηρεάζεται από κανέναν εξωγενή παράγοντα, ενώ τέλος η διδακτέα ύλη που αποτελεί και εδώ ένα εμπόδιο για την πλήρη ένταξη των μαθητών στην τάξη, εκμεταλλεύεται από τον ίδιο θετικά. Δεν παραγκωνίζει δηλαδή τους μαθητές αυτούς, ούτε αδιαφορεί, αλλά τους αφιερώνει χρόνο επιπλέον εκτός της διδακτικής ώρας.

Ακολουθεί η ιδιάζουσα περίπτωση της Σ5, καθώς οι εμπειρίες της από πολυπολιτισμική τάξη είναι εξαιρετικά βοηθητικές στη διεξαγωγή συμπερασμάτων της έρευνας. Όπως θα φανεί και στη συνέχεια, η Σ5 αποτελεί διαφορετικό παράδειγμα από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, καθώς είναι πιστή στις δικές της απόψεις και συμπεριφορές και δεν επηρεάζεται σε κανέναν βαθμό από τον περίγυρο.

Αρχικά παραθέτει την εμπειρία της κατά την υποδοχή των αλλόγλωσσων μαθητών από τους υπόλοιπους, όχι μόνο τους Έλληνες αλλά και αυτούς που είχαν επίσης διαφορετική καταγωγή: «... παιδιά τα οποία είναι ξένα και περίμενα πως θα την αγκαλιάσουν, γιατί έχουν βρεθεί στη θέση αυτή, ήταν εκείνα που την έκαναν πέρα ως κάτι κακό και ξένο...», «Και στα ελληνάκια δυστυχώς δεν υπήρχε διαφορά στην αντιμετώπιση...». Ενώ λοιπόν είχε να αντιμετωπίσει το γεγονός ότι καμία πλευρά δεν δέχονταν το διαφορετικό, εντούτοις η ίδια προσπάθησε να επηρεάσει θετικά την κατάσταση και μάλιστα να προσπαθήσει να την διορθώσει, επιλέγοντας τον δύσκολο δρόμο της αλλαγής συμπεριφοράς των άλλων και όχι την δική της, που θα ήταν πιο εύκολο να ουδετεροποιηθεί. Ξεκίνησε να επηρεάζει έναν μαθητή της, ώστε να καταφέρει να αρχίσει την ένταξη και την αποδοχή από τον έναν και ύστερα να

γενικευτεί : «...ελληνάκι που έδωσε το παράδειγμα, μετά από πολύ κόπο και αγώνα με συζήτηση και κοινωνικές ιστορίες...».

Οι αντιδράσεις των παιδιών υποστηρίζει πως ήταν αφορμώμενες από τις ιδέες των γονιών τους οι οποίοι έτσι εμπόδιζαν την σχολική και εκπαιδευτική διαδικασία: «...αντίσταση, από τους Έλληνες γονείς, του στυλ «πόσα ακόμη ξένα να αφομοιώσουμε», ενώ στην ουσία όχι μόνο δεν είχε αφομοιωθεί κανένα, αλλά ούτε καν δέχονταν τη συνύπαρξη!!». Για να επέλθει ισορροπία ή ίδια προσπάθησε αρκετά, υποστηρίζοντας τους αλλόγλωσσους μαθητές που στην παρούσα φάση δεν τούς αποδέχονταν: «...κατέβαλα μεγάλο αγώνα, αλλά δυστυχώς το ρατσιστικό υπόβαθρο των οικογενειών δεν άλλαξε, αντίθετα εντάθηκε σε σημείο να μην θέλουν οι γονείς να κάθονται ούτε στο ίδιο θρανίο, το οποίο χατίρι τους φυσικά και δεν έγινε.».

Ανεπηρέαστη και πιστή στις απόψεις της προσπάθησε και είχε όρεξη να αλλάξει τα δεδομένα. Θέλησε να επηρεάσει θετικά με τα δικά της πιστεύω τον περίγυρο που αντιδρούσε και δημιουργούσε εμπόδια. Από το απόσπασμα που ακολουθεί, φαίνεται η προσωπική της γνώμη από την οποία επηρεάζεται μόνο: «...να δείξω πως όσα μας ενώνουν είναι περισσότερα και πιο σημαντικά από το γλωσσικό έλλειμμα που υπάρχει». Είναι η μόνη εκ των συμμετεχόντων που αναφέρει ότι δεν επηρεάστηκε σε κανέναν βαθμό από τη διδακτέα ύλη, ενώ παράλληλα προσπάθησε να την μεταβάλλει ώστε η πρόσληψή της να γίνει πιο εύκολα.: «Δεν πιστεύω πως η πίεση για την διεκπεραίωση της ύλης είναι ανασταλτικός παράγοντας...».

Συμπερασματικά, είναι η μόνη που αντιμετώπισε τις περισσότερες αντιδράσεις και ταυτόχρονα η μόνη που δεν επηρεάστηκε η προσωπική της άποψη και η διάθεση από κανέναν παράγοντα, ενώ παράλληλα προσπάθησε αντί να επηρεαστεί, να επηρεάσει αναφέροντας ότι θέλησε να δείξει την άποψή της πως: «...όλα στον κόσμο συνδέονται και κανείς δεν είναι «ξένος» στην ουσία».

Κατά την ανάλυση της συνέντευξης της Σ6 δεν παρατηρούνται μεγάλες αποκλίσεις συμπεριφοράς συγκριτικά με τους υπόλοιπους. Η ίδια θεωρεί δεδομένη την πολυπολιτισμική νέα κατάσταση στις σχολικές τάξεις και την ενδιαφέρει να υπάρχει ισορροπία, ένταξη και αποδοχή. Δεν αντιμετώπισε προβλήματα ως προς την υποδοχή των μαθητών από γονείς και ακολούθως από τους υπόλοιπους μαθητές, οπότε δεν υπάρχει σε αυτό το σημείο κάποιος παράγων που επηρέασε την συμπεριφορά της. Θεωρεί ωστόσο σημαντική την έλλειψη αρνητικών αντιδράσεων :«Ευτυχώς όλοι οι γονείς ήταν καλοπροαίρετοι.».

Η συμπεριφορά της, όπως παρατηρεί η ίδια, αλλάζει ως προς το συμφέρον των αλλόγλωσσων μαθητών και αυτό το αποδίδει στην θέλησή της να μην αισθανθούν αποκομμένοι. Χαρακτηριστικά αναφέρει ένα περιστατικό μη δίκαιης συμπεριφοράς: *«δεν είμαι πολύ δίκαιη όταν πρέπει να τη μαλώσω, γιατί θέλω να πάρει τα πάνω του το παιδί. Το κατάλαβε! Φυσικά πάντα έχοντας στο νου μου να εξηγώ στο άλλο παιδί γιατί είμαι τόσο ανεκτική»*, την οποία ωστόσο σπεύδει η ίδια να δικαιολογήσει και να εξηγήσει στον ενδιαφερόμενο, ενώ αντιλαμβάνεται πλήρως και την αλλαγή αλλά και την αιτία της αλλαγής και ταυτόχρονα είναι υπέρ της συζήτησης και του διαλόγου. Και εδώ, το άγχος της διδακτέας ύλης είναι ένα εμπόδιο που επηρεάζει την συμπεριφορά και την στάση της εκπαιδευτικού, ωστόσο προτάσσει τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των παιδιών περισσότερο από την κάλυψη της ύλης: *«...πολύ άγχος. Αλλά...προτεραιότητά μου ήταν να κάνω τα παιδιά να εξοικειωθούν με το περιβάλλον και τις ρουτίνες του σχολείου, και να αγαπήσουν το σχολείο και το διάβασμα. Και να καλλιεργήσω τη φυσική περιέργειά τους»*.

Συμπερασματικά, η Σ6 δείχνει να επηρεάζεται περισσότερο από την περίσσεια θέλησή της για την ένταξη και την αποδοχή των αλλόγλωσσων μαθητών στην τάξη, ώστε να τονωθεί η αυτοπεποίθησή τους.

Τελευταίος συμμετέχων ο Σ7, ο οποίος λειτουργεί ουδέτερα έως αδιάφορα ως προς την παρουσία των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης φάνηκε πως και οι μαθητές στο σύνολό τους, διατήρησαν την ίδια στάση, πράγμα που αποδεικνύει την αμφίδρομη συμπεριφορά. Δεν υπήρξε αρχικά κάποια ιδιαίτερη δράση ή ενέργεια ως προς την υποδοχή τους και ούτε και ο ίδιος θεώρησε πως πρέπει να γίνει. Αναφέρει: *«...δεν μπορώ να πω ότι τους πολυ-ήθελαν γενικά. Βασικά τους ήταν αδιάφοροι θα έλεγα. Δεν ασχολούνται ιδιαίτερα μαζί τους...»* και συνεχίζει *«Στην τάξη δεν τους ενοχλεί κάποιος... έχω κι εγώ την ηρεμία μου...»*. Μέχρι στιγμής δεν φαίνεται να επηρεάζεται από απόψεις τρίτων, αλλά παραμένει στη δική του άποψη και επιλογή της ηρεμίας στην τάξη, παρά της επιπλέον ενασχόλησης με τους συγκεκριμένους μαθητές.

Η κάλυψη της ύλης, ή η βοήθεια που θα μπορούσε να προσφέρει, δεν θεωρείται εμπόδιο γι' αυτόν καθώς δεν θεωρείται και αναγκαία ενέργεια. Όπως λέει ο ίδιος: *«...δεν μπορεί να συμβαδίσει, ούτε εγώ να ασχοληθώ και να του μάθω την αλφάβητο...»*, επομένως απλά υπάρχουν ως παρουσία στην τάξη.

Η συμπεριφορά του θα αλλάξει στην περίπτωση που υπάρχει κάποιο περιστατικό το οποίο διαταράσσει την ισορροπία της τάξης, κάτι το οποίο έχει αντιμετωπίσει αρκετές φορές στη διάρκεια της χρονιάς. Σε αυτήν την περίπτωση ενισχύεται η δική του προσωπική στάση και η άποψη πως δεν είναι αναγκαία η παρουσία τους στη σχολική τάξη -μάλλον ενοχλητική. Παραδέχεται ότι σε τέτοια περιστατικά διαπληκτισμών μεταξύ του ενός μαθητή και μιας μαθήτριας, το μεγαλύτερο ποσοστό ευθύνης βρίσκεται στους γονείς της μαθήτριας, οι οποίοι επηρεάζουν άμεσα την ίδια και μάλιστα τους χαρακτηρίζει *«κολλημένα μυαλά»*. Σε αυτό το σημείο φαίνεται η πεποίθηση ότι υπάρχει πιθανότητα να επηρεάσει κάποιος ενήλικας ένα παιδί, ωστόσο δεν χρησιμοποιεί αυτήν την πεποίθηση προς το συμφέρον των αλλόγλωσσων μαθητών, ούτε βέβαια επηρεάζεται και ο ίδιος. Ταυτόχρονα δεν μπαίνει στη διαδικασία να αλλάξει γνώμες ή να προσπαθήσει να φέρει την ηρεμία και την ισορροπία στην τάξη με το πρόσχημα ότι τα παιδιά πλέον αντιμιλάνε έχοντας ισχυρό αντίλογο (δεν αναφέρεται στους αλλόγλωσσους): *«Δεν μπορώ να κάνω και πολλά, είναι και μεγάλα τα παιδιά και έχουν γλώσσα...»*.

Αργότερα θα φανεί τελικά ότι ο Σ7 όντως σε ένα βαθμό επηρεάζεται από τις απόψεις των γονέων και μάλιστα αυτών που έχουν ισχυρό αντίκτυπο στη συμπεριφορά των παιδιών τους. Όταν δηλαδή θα υπάρξουν περιστατικά ανάμεσα στα παιδιά, ο ίδιος αντί να προσπαθήσει να λύσει το ζήτημα με διάλογο, να εξηγήσει και στις δύο πλευρές ποιο είναι το σωστό και το λάθος στη συμπεριφορά τους, προτιμά να απομονώσει τον αλλόγλωσσο μαθητή, να τον *«απομακρύνει»* όπως λέει, για χάρη της ηρεμίας της τάξης, κι αυτό γιατί η άλλη πλευρά έχει περισσότερο ισχυρό χαρακτήρα και οι γονείς της συχνά απειλούν τον ίδιο και τη διεύθυνση του σχολείου, ενώ κάνουν ταυτόχρονα συχνές επαφές με τη διεύθυνση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την απομάκρυνση των αλλόγλωσσων μαθητών από την τάξη, *«Έχουν έρθει και οι γονείς της, κάνουν παράπονα, απειλούν ότι θα πάνε στην πρωτοβάθμια...»*.

Να σημειωθεί πως ο Σ7 ρωτήθηκε για τη γνώμη του όσο αφορά στο ποιος έχει το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης σε τέτοια περιστατικά και ενώ παραδέχτηκε ότι σχεδόν όλες τις φορές ευθύνεται η μαθήτρια και όχι ο αλλόγλωσσος μαθητής, εντούτοις δεν μπήκε στην διαδικασία να τον υποστηρίξει: *«απλά από τη βαρεμάρα του είναι ζωηρός και κάνει καμιά φορά φασαρία και η άλλη τρελαίνεται!»*. Τα παραπάνω συμπεράσματα αποδεικνύονται στις φράσεις του: *«...καλώ την διευθύντρια ή τους στέλνω στο γραφείο της», «οι υπόλοιποι δυσανασχετούν, προσπαθώ να απομακρύνω τον Α.. διότι η άλλη δεν σταματάει με τίποτα...»*.

Ο Σ7, αποδεικνύεται ο μόνος συμμετέχων στην έρευνα που επηρεάζεται από απόψεις τρίτων και οι συνέπειες φαίνονται στα παιδιά τα οποία δεν μπορούν ούτε να προοδεύσουν αλλά ούτε και να αισθανθούν ότι ανήκουν στη σχολική τάξη. Αντίθετα, ενισχύεται η απομόνωση και η απομάκρυνσή τους.

#### **4.3.3 Διαδικασίες & εμπόδια που συμβάλλουν στην μη αποδοχή του «άλλου».**

Έπεται η ανάλυση των δεδομένων με βάση την τρίτη θεματική κατά την οποία έγιναν οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων, που αφορούν σε εμπόδια και διαδικασίες που συμβάλλουν στη μη αποδοχή του «άλλου» και ταυτόχρονα ο τρόπος που αντιμετωπίζονται από τον/την εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές/τριές τους.

Η Σ1 αναφέρει ότι η συμμετοχή των αλλόγλωσσων μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι ως ένα βαθμό ικανοποιητική: *«...σήκωναν το χέρι τους για να απαντήσουν σε κάποια ερώτηση, ιδιαίτερα στο μάθημα των μαθηματικών, κάτι που βρίσκω λογικό καθώς τα μαθηματικά είναι μια «διεθνής» γλώσσα»*. Σε περιπτώσεις που τα μαθήματα είναι περισσότερο δυσνόητα γι' αυτούς όπως η ελληνική γλώσσα, συχνά παρατηρείται το φαινόμενο να χάνουν το ενδιαφέρον τους, να αποσπάται η προσοχή τους και να μετατοπίζεται με αποτέλεσμα να δημιουργείται κάποια ενοχλητική φασαρία εντός της τάξης. Επακόλουθο είναι η αρνητική αντιμετώπιση από τη μεριά και της εκπαιδευτικού αλλά και των υπολοίπων συμμαθητών: *«Υπήρξαν και φορές που το μάθημα παρεμποδίστηκε καθότι λόγω της έλλειψης ενδιαφέροντος δεν πρόσεχαν με αποτέλεσμα να ενοχλούν και τους υπόλοιπους συμμαθητές τους»*. Ωστόσο η ίδια, προσπάθησε να μην τους αποθαρρύνει ούτε και να τους επιπλήξει, αλλά αντίθετα να βρει τρόπους ώστε να προκληθεί το ενδιαφέρον τους εκ νέου και να μην χαθεί ούτε η ισορροπία στην τάξη αλλά ούτε και να δημιουργηθούν αρνητικές εντυπώσεις προς το μέρος τους: *«προσπαθούσα να τον ρωτάω για την δική τους κουλτούρα και πολιτισμό»*. Παράλληλα, το παράδειγμά της ακολουθούσαν συχνά και οι υπόλοιποι μαθητές καθώς αναφέρει ότι: *«...δείχνουν πρόθυμοι να επεξηγήσουν και να ασχοληθούν και τα ίδια τα παιδιά με τους συμμαθητές τους που το χρειάζονται»*.

Μέχρι στιγμής φαίνεται πως το μόνο εμπόδιο που συμβάλλει στη μη αποδοχή τους, είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος που μπορεί να υπάρξει σε ορισμένα μαθήματα, η οποία έχει τη ρίζα της στη μη επαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας. Παρόλα αυτά

παραμένει εμπόδιο όσο το θέλει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, διότι όπως φαίνεται από τα παραπάνω η Σ1 εκμεταλλευόταν συχνά αυτό το εμπόδιο και το μετέτρεπε σε ευκαιρία, ώστε να γίνει πράξη η αποδοχή και όχι η μη αποδοχή.

Η Σ2 όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, δίνει μεγάλη βαρύτητα στον χαρακτήρα και τη θέληση που δείχνουν οι μαθητές της κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Εξαρχής αναφέρει ότι η πρόοδος της μιας αλλόγλωσσης μαθήτριας αλλά και η συμπεριφορά που έχει προς αυτήν, οφείλεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της: *«...υπομονετική μαθήτρια, υπάκουη και προσηλωμένη στον στόχο της»*. Αντίθετα, δεν αναφέρεται στους δύο Ρομά μαθητές, καθώς η αποδοχή τους από την ίδια εξαρτάται από την μη παρουσία τους και τη συμμετοχή τους στο μάθημα.

Η έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας, δεν θεωρείται εμπόδιο από την ίδια αλλά μετατρέπεται σε ευκαιρία να εντάξει σε μεγαλύτερο βαθμό την μαθήτρια στην τάξη, αλλά και να μοιραστεί δικά της βιώματα από τον πολιτισμό της: *«Πάντα όταν μάθαινε μια λέξη στα ελληνικά τη ρωτούσα πως λέγεται στη γλώσσα της προκειμένου να νιώσει πιο οικεία! Στα πλαίσια του μαθήματος της μελέτης μοιραστήκαμε πληροφορίες για την χώρα της και μας ζωγράφισε τη σημαία της. Τον Μάιο, κατά το Ραμαζάνι, μας εξήγησε ένα σχετικό έθιμο σχετικό με ζωγραφική στα χέρια της»*.

Κατά την Σ2 εμπόδιο είναι ο χρονικός περιορισμός της διδακτικής ώρας που σε συνδυασμό με την αναγκαία κάλυψη της ύλης, δεν αφήνει όσα περιθώρια και ευκαιρίες θα επιθυμούσε η ίδια: *«Μακάρι βέβαια οι χρονικοί περιορισμοί να ήταν λιγότεροι και να είχαμε περισσότερες ευκαιρίες πολιτισμικής αλληλεπίδρασης»*. Σε ερώτηση αν υπάρχουν αντιδράσεις από τους υπόλοιπους μαθητές κατά τη διάρκεια που αφιερώνει περισσότερο χρόνο στη συγκεκριμένη μαθήτρια, αναφέρει: *«Δεν μιλάμε βασικά για αντιδράσεις από την μεριά τους, αλλά περισσότερο για δική μου αντίδραση...»*, πράγμα που σημαίνει ότι δεν μεταθέτει την ευθύνη της φασαρίας ούτε στους μαθητές, αλλά ούτε και στη μαθήτρια, παρά μόνο στην ίδια καθώς είναι αποκλειστικά δική της ευθύνη η αξιοποίηση του χρόνου στο σύνολό του.

Η Σ3 δεν παρατηρεί ιδιαίτερες δυσκολίες και εμπόδια που αποτελούν τροχοπέδη στην αποδοχή των αλλόγλωσσων μαθητών από την ίδια αλλά και το σύνολο της τάξης. Ως προς τη συμμετοχή τους δεν διαφοροποιούνται από τα υπόλοιπα μέλη της τάξης, καθώς: *«συμμετέχουν κανονικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σηκώνουν το χέρι τους,*

*απαντούν σε ερωτήσεις...», άλλωστε ανήκουν στη γενιά που βρίσκονται αρκετά χρόνια στη χώρα μας.*

Μια παράμετρος που εντοπίζει και αποτελεί φρένο στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι το λεξιλόγιο, το οποίο δεν είναι τόσο ανεπτυγμένο καθώς δεν έχουν άμεση ανταπόκριση και αλληλεπίδραση από τις οικογένειές τους, οι οποίες μπορεί να βρίσκονται αρκετά χρόνια στην Ελλάδα, ωστόσο η μόρφωση που κατέχουν δεν είναι ελληνική. Αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Αν πρέπει να αναφέρω ένα εμπόδιο αυτό θα ήταν το λεξιλόγιο. Δεν αφορά όλα τα αλλόγλωσσα παιδιά...».*

Συνεχίζοντας τονίζει πως θα ήθελε να έχει περισσότερες ευκαιρίες για να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών, παρόλα αυτά το εμπόδιο του περιορισμένου διδακτικού χρόνου παραμένει: *«...γίνονται προσπάθειες ώστε να προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών, αλλά όχι συντονισμένες... Ο διδακτικός χρόνος είναι λίγος».* Τέλος, σε ερώτηση αν η παραπάνω ενασχόληση με κάποιον μαθητή δημιουργεί αντιδράσεις στην υπόλοιπη τάξη όπως η διατάραξη της ησυχίας και αναπόφευκτα οδηγεί στο να στιγματιστεί ο συγκεκριμένος μαθητής αναφέρει, πως δεν υπάρχει περίπτωση διαχωρισμού καθώς η συγκεκριμένη ενέργεια μπορεί να λάβει χώρα για οποιονδήποτε μαθητή: *«...αυτό συμβαίνει σε όλες τις περιπτώσεις που χρειάζεται να ασχοληθείς με έναν μόνο μαθητή»*, επομένως δεν λογίζεται ως εμπόδιο μη αποδοχής των αλλόγλωσσων.

Κατά την ανάλυση της συνέντευξης του Σ4 συναντάμε ξανά το μοτίβο των απαντήσεων παρόμοιων με τη Σ2. Ο εκπαιδευτικός δεν θεωρεί ότι υπάρχει κάποιο πρακτικό εμπόδιο που δυσχεραίνει την ένταξη και την αποδοχή των αλλόγλωσσων μαθητών, παρά μόνο σχετίζεται με τη συμπεριφορά, τον χαρακτήρα τους και κυρίως την όρεξη και θέληση που δείχνουν για την εκπαιδευτική διαδικασία και την πρόοδό τους. Αυτός είναι και ο λόγος που δεν αναφέρεται συχνά στον μαθητή που απουσίαζε συχνά και δεν κατέβαλε προσωπική προσπάθεια στη μάθηση, σε αντίθεση με την μαθήτριά που είχε σταθερή παρουσία και αρκετά ικανοποιητική συμμετοχή στο μάθημα: *«Κ απουσίαζε συχνά από τα μαθήματα... Η Έ ήταν στην τάξη, συμμετείχε κανονικά, είχε κάποια δυσκολία ειδικά στα μαθηματικά αλλά το προσπαθούσε».*

Σε ερώτηση που αφορά αν και κατά πόσο έγιναν ενέργειες από μεριά του ώστε να αναπροσαρμοστεί η ύλη στο επίπεδο των μαθητών, ο Σ4 επισήμανε πως δεν είχε συνολική εικόνα της προόδου του ενός μαθητή, καθώς δεν μπορούσε να συμβαδίσει με την τάξη και τις περισσότερες ώρες βρισκόταν με την εκπαιδευτικό ΖΕΠ εκτός



σχολικής τάξης. Εξάγεται ξεκάθαρα το εμπόδιο που οδηγεί στην αλλαγή συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και κυρίως στην μη αποδοχή του «άλλου». Αντίθετη στάση διατηρεί με τη μαθήτριά που δείχνει ενδιαφέρον. Παρατίθενται τα αποσπάσματα της συνέντευξής του, που αποδεικνύουν το παραπάνω συμπέρασμα: *«Δεν έγινε κάποια αναπροσαρμογή από μεριάς μου... Θα έκανα ευχαρίστως οποιαδήποτε αλλαγή, αν έβλεπα έστω και το ελάχιστο ενδιαφέρον... Σε αντίθεση με την άλλη μαθήτριά που ερχόταν κανονικά στο σχολείο, εκεί, και χρόνο έδωσα και επιπλέον υλικό και επεξηγήσεις».*

Τελειώνοντας να αναφερθεί πως ο Σ4 δεν θεωρεί πως αποτελεί εμπόδιο ή τροχοπέδη για την εκπαιδευτική διαδικασία η αφιέρωση παραπάνω χρόνου στην μαθήτριά, ούτε επηρεάζει αρνητικά την αντιμετώπισή της από τους υπόλοιπους συμμαθητές, καθώς αυτή η διαδικασία μπορεί να γίνει για οποιονδήποτε μαθητή του: *«Όσες φορές χρειάστηκε να δοθεί παραπάνω χρόνος επεξήγησης στους μαθητές δεν υπήρξε κάποια αντίδραση από τα υπόλοιπα παιδιά. Θέλω να πω ότι έτσι κι αλλιώς κάθε παιδί έχει το δικό του ρυθμό...».*

Στις απαντήσεις της Σ5 δεν αναφέρεται κανένα εμπόδιο το οποίο θα μπορούσε ουσιαστικά να αλλάξει ή να παρεμποδίσει την αποδοχή των αλλόγλωσσων μαθητών και να οδηγήσει στην απομόνωση, αλλά αντίθετα κάθε εμπόδιο εκμεταλλεύεται τελικά ως ευκαιρία για την αποδοχή.

Στην ερώτηση σχετικά με τη συμμετοχή των αλλόγλωσσων μαθητών στην τάξη η απάντησή της είναι: *«Ουσιαστικά εξαρτάται από το ερέθισμα που θα δώσουμε εμείς και κατά πόσο θέλουμε να τους συμπεριλάβουμε στη διδασκαλία μας! Τρόποι υπάρχουν άπειροι, διάθεση και μεράκι είναι που λείπει σε πολλούς και ο φόβος να σκεφτούν outside the box και των τετριμμένων».* Η ευθύνη κατά τη γνώμη της πέφτει αποκλειστικά στον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος, η έλλειψη καλής γνώσης της ελληνικής και το φτωχό λεξιλόγιο, η συμπεριφορά και ο χαρακτήρας των μαθητών, είναι δεδομένα που δεν παρεμποδίζουν την ένταξή τους, αλλά αντίθετα εκμεταλλεύονται ώστε να επιτευχθεί η πρόκληση του ενδιαφέροντός τους, η ενεργός συμμετοχή τους και εν τέλει η απρόσκοπτη αποδοχή τους: *«...προσπαθώ να κάνω οποιαδήποτε συσχέτιση με κοινά ακούσματα τους και να οπτικοποιώ όσο το δυνατόν τις έννοιες στα μαθηματικά, όπου εκεί οι αριθμοί ήταν κοινοί».*

Παραδέχεται φυσικά πως υπάρχουν ενίοτε αντιδράσεις από τους υπόλοιπους σε περίπτωση που χρειαστεί να αφιερώσει περισσότερο χρόνο σε κάποιον αλλόγλωσσο μαθητή, παρόλα αυτά και σε αυτή την κατάσταση βρίσκει την ευκαιρία να αντιστρέψει την αντίδραση και να εξηγήσει τα βαθύτερα αίτια και τους λόγους που την αναγκάζουν να ασχοληθεί επιπλέον με κάποιον συγκεκριμένο μαθητή, να κατανοήσουν ότι δεν αδικούνται οι υπόλοιποι και τέλος να σκεφτούν όχι τόσο ατομικιστικά: *«Σίγουρα υπάρχουν αντιδράσεις, τις οποίες μπορούμε να δουλέψουμε από την αρχή της εμφάνισης τους», «...να εξηγήσω...τις πιθανές δυσκολίες που έχουν περάσει αυτά τα παιδιά, το ότι έχασαν φίλους, οικογένεια, σπίτι και ήρθαν σε μια χώρα που δεν τους θέλουν ...», «...με κάθε αφορμή συζήτηση, ώστε να μην είναι κατήχηση αλλά βίωμα και ανεπιτήδευτη πράξη».*

Η Σ6 καθώς είναι μια εκπαιδευτικός που ενδιαφέρεται περισσότερο για την ένταξη και την αποδοχή των μαθητών παρά για την πρόοδό τους, χωρίς αυτό να έχει αρνητική χροιά, ενώ όταν αναφέρεται σε εμπόδια που προκύπτουν, δεν τα λογίζει ως τροχοπέδη αλλά ως ευκαιρίες.

Όσων αφορούν στη συμμετοχή των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών στην τάξη, θεωρεί πως είναι αποκλειστικά δική της ευθύνη και γι' αυτόν τον λόγο προσπαθεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον αλλά και να τους προσφέρει ασφάλεια και όχι άγχος. Ενδεικτικά αναφέρουμε απόσπασμά της: *«Προσπαθώ να προκαλώ το ενδιαφέρον όλων των μαθητών, με κάποιο σχόλιο, με ερωτήσεις, με το να γίνομαι πιο ενεργητική και δραστήρια εκείνη την ώρα (εννοώ να σηκώνομαι όρθια, να αλλάζω τον τόνο της φωνής)...στην αρχή χρησιμοποιούσα το google translator...».*

Δεν παρατηρήθηκε καμία αντίδραση από τους υπόλοιπους μαθητές, ειδικά όταν αναφέρονταν λέξεις στη γλώσσα των αλλόγλωσσων, αλλά αντίθετα ήταν ένα κίνητρο για επιπλέον μάθηση: *«...δεν παρατήρησα καμία αντίδραση. Τα παιδιά έχουν υπομονή και σέβονται τους άλλους».*

Τέλος, σε ερώτηση αν παρακωλύεται η εκπαιδευτική διαδικασία με τις επιπλέον ενέργειες που διαπράττει ή αν την εμποδίζει σε αυτό ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος, δεν έδωσε καταφατική απάντηση αλλά αντίθετα τόνισε ότι οι συγκεκριμένες ενέργειες θα μπορούσαν να γίνουν για τον οποιοδήποτε μαθητή. Συμπερασματικά δεν υπάρχει κανένα εμπόδιο το οποίο να μην μπορεί να ξεπεραστεί και να οδηγήσει στη μη αποδοχή των αλλόγλωσσων μαθητών.

Κατά την ανάγνωση της συνέντευξης του Σ7 παρατηρήθηκαν αρκετά εμπόδια και διαδικασίες που συμβάλλουν στη μη αποδοχή μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Αρχικά αναφέρεται η έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσσας που αναπόφευκτα εμποδίζει τους μαθητές να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με αποτέλεσμα να βρίσκονται στην τάξη απομονωμένοι: «...δεν μπορεί να συμβαδίσει, ούτε εγώ να ασχοληθώ και να του μάθω την αλφάβητο...Δηλαδή φαντάσου στον πίνακα εξισώσεις και ποσοστά, και αυτός να προσπαθεί να διαβάσει ‘π’ και ‘α’’. Άστο, τραγωδία...», ενώ για την οποιαδήποτε πρόοδό τους δεν έχει συγκεκριμένη γνώση αφού απάντησε συγκεκριμένα: «Αν θέλεις να ενημερωθείς για την πρόοδο, ρώτα την δασκάλα ΖΕΠ!!».

Επιπρόσθετα αναφέρεται και στον χαρακτήρα ενός συγκεκριμένου παιδιού (ο ένας εκ των δύο είναι αρκετά ήσυχος): «...αυτός είναι μεγάλο ζιζάνιο καμιά φορά...». Επομένως αποδεικνύεται πως και η συμπεριφορά των παιδιών και οι αντιδράσεις που προκαλούν οδηγούν στη μη αποδοχή τους. Ο συνδυασμός του χαρακτήρα του παιδιού με τις αντιδράσεις που προκαλεί στην υπόλοιπη τάξη και τον μη σωστό χειρισμό από τον εκπαιδευτικό αλλά και τις αντιδράσεις των γονέων, οδηγούν στην ανύπαρκτη σχέση μεταξύ μαθητών μεταξύ τους αλλά και μεταξύ του εκπαιδευτικού με αυτούς. Καταλήγοντας να τονιστεί ότι εμπόδιο είναι και η ανύπαρκτη διάθεση του εκπαιδευτικού να ισορροπήσει την κατάσταση και να βοηθήσει στην αποδοχή του «άλλου».

#### **4.3.4 Διαδικασίες και τρόποι που συμβάλλουν στην αποδοχή του «άλλου» μέσω της «ενσυναίσθησης».**

Σειρά έχει η τελευταία θεματική ενότητα των ερωτήσεων της συνέντευξης κατά την οποία ερευνάται εάν οι εκπαιδευτικοί συνειδητά ή όχι, λειτούργησαν με βάση την «ενσυναίσθηση», παίρνοντας αφορμή περιστατικά που έλαβαν χώρα στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και τις αντιδράσεις τους, τη στάση και τη συμπεριφορά στο γενικότερο πλαίσιο. Αρχικά οι ερωτήσεις αφορούν σε ενδεχόμενα περιστατικά βίας ή ξεσπάσματος προς τους αλλόγλωσσους μαθητές και έπειτα στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και στη στάση που υιοθέτησαν, η οποία είτε οδήγησε σε αποδοχή είτε όχι, στη βάση της ενσυναίσθησης. Αν δηλαδή προσπάθησαν να «μπουν στα παπούτσια» των μαθητών και να προσπαθήσουν να εξηγήσουν την οποιαδήποτε

συμπεριφορά τους με γνώμονα τα δικά τους βιώματα και τελικά αν αυτή η διεργασία είχε θετικό αποτέλεσμα.

Η Σ1 αναφέρει πως ορισμένες φορές χρησιμοποιούνταν με αρνητικό περιεχόμενο το επίθετο καταγωγής των αλλόγλωσσων μαθητών από άλλους, κάτι το οποίο όταν συνέβαινε ήταν λογικό να δημιουργήσει αισθήματα στενοχώριας και αποξένωσης από το κοινωνικό σύνολο. Στην προσπάθειά της να διευθετήσει το ζήτημα και να τονώσει την αυτοπεποίθηση των αλλόγλωσσων μαθητών, χρησιμοποίησε το παρακάτω παράδειγμα: *«...δεν είναι η λέξη που είναι από μόνη της προσβλητική, αλλά ο τρόπος και ότι δεν χρειάζεται να στενοχωριέται κανείς. Όπως εμένα δεν θα με προσβάλλει αν με πουν “Ελληνίδα”, έτσι δεν θα πρέπει να πειράζει κανέναν αν τον φωνάζουν με την καταγωγή του, αλλά ίσα ίσα να το γυρνάνε και να αισθάνονται περήφανοι»*. Με αυτή της τη στάση δείχνει πρωτίστως ότι προσπάθησε να «μπει στη θέση του άλλου», να σκεφτεί πως αισθάνεται ο «άλλος» και παράλληλα να προσπαθήσει να αποβάλλει τα αρνητικά του συναισθήματα.

Σε επόμενη ερώτηση για το αν οι αλλόγλωσσοι μαθητές κυρίως στα διαλείμματα μένουν απομονωμένοι από τους υπόλοιπους απάντησε: *«...καμιά φορά μπορεί να είναι περισσότερη ώρα μεταξύ τους, ίσως γιατί αισθάνονται περισσότερο ασφάλεια»*. Και εδώ φαίνεται η προσπάθειά της να εξηγήσει τον λόγο της μερικής απομόνωσή τους, κρίνοντας με βάση τα δικά τους βιώματα και όχι τα δικά της. Μέχρι στιγμής αποδεικνύεται ότι χρησιμοποιεί την «ενσυναίσθηση».

Έπειτα ρωτήθηκε για το τι θα μπορούσε να κάνει ώστε να εντάξει όλα τα παιδιά στην τάξη χωρίς όμως στην ουσία να διαχωρίζει κανένα από αυτά και η απάντησή της είναι: *«...τους είπα ότι όλα τα κλαδιά στέκονται στον ίδιο κορμό και έτσι ενωμένοι πρέπει να είμαστε σε όλη τη χρονιά»*. Δείχνει πως με αυτό το παράδειγμα δεν ξεχώρισε κανένα παιδί και έδειξε με έμμεσο τρόπο τι σημαίνει ενότητα και αποδοχή στη διαφορετικότητα. Αναφορικά με την στάση της ως παράδειγμα προς μίμηση από όλους τους μαθητές της αναφέρει: *«...η στάση μου...δεν αμβλύνω διαφορές, απλά τις μικραίνω...»*, ενώ τέλος θέλοντας να περάσει ένα μήνυμα σχετικό με την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών τονίζει ότι: *«...οι δάσκαλοι να έχουμε υπομονή να το αντιμετωπίσουμε...να προσπαθήσουμε κυρίως να κάνουμε τα παιδιά φίλους και όχι να τους χωρίζει η γλώσσα που μιλάει ο καθένας»*.

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η Σ2. Από τις αρχικές της απαντήσεις φαίνεται πως προσπαθεί να αιτιολογήσει οποιαδήποτε συμπεριφορά των μαθητών, είτε θετική είτε αρνητική, με βάση τα βιώματά τους και έπειτα να βρει τις λύσεις και τη σωστή διαδρομή για την ένταξη και την αποδοχή τους.

Αρχικώς αναφέρεται στα δύο παιδιά καταγωγής Ρομά: *«Με τα παιδιά που είναι Ρομά, τα οποία δεν έρχονται και συχνά, υπάρχουν διάφορες διενέξεις και προέρχονται κυρίως από πλευράς τους. Καλώς ή κακώς είναι το οικογενειακό τους πλαίσιο μη οργανωμένο και δεν μπορούν να ενταχθούν πλήρως στο σχολικό πλαίσιο», «Τους παρατηρώ και τους μαλώνω αμέσως...»*. Η Σ2 με βάση τα παραπάνω αποσπάσματα, εξηγεί τις συμπεριφορές των παιδιών με βάση το οικογενειακό τους πλαίσιο, πράγμα που σημαίνει ότι σε έναν βαθμό χρησιμοποιεί την «ενσυναίσθηση», αλλά όχι ως προς την αποδοχή των παιδιών πρώτα από την ίδια και μετά από τους συμμαθητές τους, αλλά κυρίως με γνώμονα να επεξηγήσει τις συμπεριφορές τους που είναι αντίθετες με την αρμόζουσα συμπεριφορά στο σχολικό πλαίσιο.

Αντίθετα όταν αναφέρεται στη μαθήτριά πρόσφυγα, χρησιμοποιεί την «ενσυναίσθηση» κυρίως για να μπορέσει να καταλάβει τα συναισθήματα και γενικά τον ψυχικό κόσμο του κοριτσιού, και την χρησιμοποιεί ώστε να μπορέσει να κάνει τη μαθήτριά να αισθανθεί ασφάλεια και όχι αποξένωση: *«...ήταν βασικά πιο απομονωμένο, ντρεπόταν δεν αισθανόταν άνετα, και το βρισκω λογικό. Σιγά σιγά όμως άρχισε να εντάσσεται στο σύνολο...»*.

Παρακάτω θα τονίσει ότι η όποια πρόοδος έχει σημειωθεί έγκειται στη δική της προσπάθεια και στο παράδειγμα που έδωσε στους μαθητές, ενώ για να το καταφέρει στην αρχή αποφάσισε: *«να παίζουν όλα μαζί ένα ομαδικό παιχνίδι, μήλα, αγαλματάκια ακούνητα κ.α., ώστε να αναγκαστούν να είναι όλα μαζί και να γνωριστούν καλύτερα, να δεθούν. Έπαιζα και εγώ λίγο στην αρχή για να τους πείσω ας το πούμε...»*, ενώ όσων αφορούν αποκλειστικά στη μαθήτριά θεώρησε πως ένας από τους τρόπους που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει για να την εμπιστευτεί θα ήταν να έρθει πιο κοντά της και να της δείξει ότι νοιάζεται γι' αυτήν: *«...με το χαμόγελο, με ένα άγγιγμα, με μια παραπάνω βοήθεια προς αυτήν, θεωρώ ότι κατάφερα να με εμπιστευτεί και εμένα και τα υπόλοιπα παιδιά»*.

Τελικώς σχολιάζει πως στις μέρες μας η ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών είναι δεδομένο και επιτακτική ανάγκη και μάλιστα: *«Χρειάζεται υπερπροσπάθεια τόσο από εμάς τους δασκάλους αλλά κυρίως και από το κράτος, αφού ας μην γελιόμαστε, δεν υπάρχουν υποδομές για την ένταξη αυτών των παιδιών. Ποντάρουν στον χαρακτήρα και*

στη διάθεση του κάθε δασκάλου φαντάζομαι έγινε αντιληπτή». Η «ενσυναίσθηση» συμπερασματικά λειτούργησε και εδώ θετικά -ως ένα βαθμό- και μάλιστα η χρήση της κρίνεται επιτακτική.

Συνεχίζοντας την ανάλυση του περιεχομένου της συνέντευξης της Σ3, διακρίνουμε μια τελείως διαφορετική αντιμετώπιση από τις προηγούμενες συμμετέχουσες, η οποία δίνει καθώς είναι επακόλουθο, διαφορετικό συμπέρασμα.

Η Σ3 θεωρεί πως είναι στο σχολείο αποκλειστικά για να διδάξει στα παιδιά τη διδακτέα ύλη και να τους μεταδώσει γνώσεις, επομένως δεν ασχολείται ιδιαίτερα με την κοινωνικοποίηση των παιδιών και άρα με την ένταξη και την αποδοχή τους, ενώ ταυτόχρονα δεν τα διακρίνει σε αλλόγλωσσα και ελληνόγλωσσα. Παρατίθενται τα σχετικά αποσπάσματα: *«Η σχέση μας θέλω να είναι ξεκάθαρη, δεν είμαστε φίλοι, αυτά είναι μεταξύ τους και δεν είμαι η μαμά τους, είμαι η δασκάλα τους. Επομένως όσο υπάρχει σεβασμός και διατηρώ αυτήν τη σχέση, όλα πάνε καλά. Και όχι δεν πιστεύω ότι υπάρχει εδώ διαχωρισμός σε ελληνόγλωσσα και ξενόγλωσσα», «...θέλω να υπάρχουν κανόνες και να μην ξεφεύγει η κατάσταση», «...ειδικά όταν έχεις να κάνεις με παιδιά για να αισθάνονται κι αυτά καλά και ασφαλή, θα πρέπει να ξέρουν μέχρι πού μπορούν να φτάσουν».*

Μέχρι στιγμής αποδεικνύεται πως η χρήση της «ενσυναίσθησης» είναι ανύπαρκτη, αφού η ίδια δεν προσπαθεί να εντάξει τα αλλόγλωσσα παιδιά στο σχολικό πλαίσιο και άρα η ενσυναίσθηση γενικά δεν της χρησιμεύει κατά το διδασκαλικό της έργο. Αργότερα μάλιστα θα αναφέρει: *«Είναι χρονοβόρο να προσπαθούμε να ασχοληθούμε και με την κοινωνικοποίηση των παιδιών και με την ύλη που πρέπει να βγει»*, κάτι το οποίο ενισχύει ακόμα περισσότερο το συμπέρασμα για τη μη χρήση της «ενσυναίσθησης».

Ο Σ4 όπως αποδείχτηκε και στην ανάλυση των προηγούμενων απαντήσεών του, είναι ένας άνθρωπος που προσπαθεί να φτιάξει ένα όμορφο και ομαδικό κλίμα στην τάξη του. Ωστόσο στην προσπάθειά του αυτή, απουσιάζει η χρήση της «ενσυναίσθησης», διότι δεν φαίνεται από τις απαντήσεις του ότι προσπαθεί να εξηγήσει και να κατανοήσει τις οποιεσδήποτε συμπεριφορές με βάση τα βιώματα των παιδιών και την εκάστοτε ψυχοσύνθεσή τους, αλλά με βάση τον δικό του χαρακτήρα και συμπεριφορά. Το συμπέρασμα αποδεικνύεται και περικλείεται στη φράση του:

*«Δεν θα είχα διαφορετική συμπεριφορά επειδή θα ήταν από άλλη χώρα! Το παν είναι να είναι τα παιδιά καθρέφτης σου».*

Σε περίπτωση δε που λάβει χώρα κάποιο γεγονός προσβλητικό για κάποιον μαθητή, ο ίδιος δεν θα προσπαθήσει να κατανοήσει τις αμφότερες συμπεριφορές και τον τρόπο που αισθάνονται οι μαθητές, θα προσπαθήσει όμως να λύσει το πρόβλημα αποφεύγοντάς το ή καλύτερα ουδετεροποιώντας το. Αυτό βέβαια έχει αποτέλεσμα να παραμείνει ως αγκάθι στον ψυχισμό του εκάστοτε παιδιού, γεγονός το οποίο θα αποφεύγονταν αν χρησιμοποιούνταν η «ενσυναίσθηση». Παραθέτουμε απόσπασμα: *«...ακόμα κι αν συμβεί κάτι που θα ντροπιάσει ένα παιδί, θα προσπαθήσω να το γυρίσω και να το κάνω αστείο για να φύγει η ένταση από μέσα του. Αν με ρωτάς για τα αλλόγλωσσα μόνο, έχω την ίδια στάση, δεν κάνω κάτι διαφορετικό, δεν θα τα ξεχωρίσω».*

Τέλος, όσων αφορούν στο προσωπικό του σχόλιο πάνω στην ένταξη και την αποδοχή των αλλόγλωσσων μαθητών θεωρεί πως το καλύτερο είναι να υπάρχει συνεργασία των εμπλεκομένων: *«Πρέπει πιστεύω να υπάρχει συνεργασία δασκάλων, γονέων, για να μπορέσουν κι αυτά να προοδεύσουν»*, ενώ δεν αναφέρεται στην προσωπική του δράση και στις ενέργειες που θα βοηθούσαν στην αποδοχή του «άλλου».

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις της Σ5 αφού παρακάτω θα φανεί πως χρησιμοποιεί εν μέρει την «ενσυναίσθηση» και ειδικότερα όσο και όταν προσπαθεί να κατανοήσει ορισμένες συμπεριφορές των παιδιών, ωστόσο φαίνεται να μην τη χρησιμοποιεί ιδιαίτερα όταν προσανατολίζεται στην ένταξη και αποδοχή των αλλόγλωσσων μαθητών από το σύνολο. Σε αυτή την προσπάθεια χρησιμοποιεί περισσότερο το εμπόδιο της γλωσσικής επικοινωνίας, της έλλειψης δηλαδή καλής χρήσης της ελληνικής γλώσσας και προσπαθεί να το μετατρέψει σε ευκαιρία.

Σε ερώτηση αν οι αλλόγλωσσοι μαθητές είναι απομονωμένοι από το σύνολο της τάξης ή αν συναναστρέφονται μεταξύ τους, απαντά: *«...συσπειρώνονταν σε ομάδες με παιδιά ίδιας εθνικότητας...δεν ήταν κατά την άποψη μου κάτι κακό ή κατακριτέο αυτή η συσπείρωση σε ομάδες με κοινή καταγωγή, ειδικά από τη στιγμή που υπήρχε διάθεση και ανοχή από τις 2 ομάδες να συνάψουν σχέσεις και να είναι μια μεγαλύτερη παρέα. Αυτό (η συσπείρωση σε ομάδες με κοινή καταγωγή), θεωρώ πως οφείλεται κυρίως στο γλωσσικό κώδικα αλλά συνάμα και τις κοινές καταβολές, ήθη και έθιμα που μοιράζονται αυτά τα παιδιά μεταξύ τους. Οπότε είναι ένα ισχυρό κίνητρο, μια απέλπιδα προσπάθεια, αν θες, να είναι ακόμη δεμένα με τον τόπο και τις παραδόσεις του».* Σε αυτό το

απόσπασμα αποδεικνύεται η χρήση της «ενσυναίσθησης» ως τρόπος ερμηνείας για την συσπείρωση των μαθητών ίδιας γλώσσας και εθνικότητας, ενώ ταυτόχρονα κατά την ερμηνεία φαίνεται πως η Σ5 προσπαθεί να σκεφτεί και να εξάγει συμπεράσματα για την εν λόγω συμπεριφορά, με βάση τα δικά τους βιώματα. Παρακάτω επίσης θα αναφέρει ότι το γεγονός αυτό, κατά την άποψή της, ενισχύεται και από «...την κοινότητα...», στην οποία ανήκουν και στη θέληση να διατηρήσουν το πολιτισμικό τους υπόβαθρο στη χώρα φιλοξενίας, αποφεύγοντας έτσι την αφομοίωση.

Αναφορικά με τη δική της προσωπική προσπάθεια για ένταξη και αποδοχή, χρησιμοποιεί μεθόδους που μειώνουν το πρόβλημα της γλωσσικής επικοινωνίας και θεωρεί σημαντική τη συνεργασία των εκπαιδευτικών: «...στα μαθήματα της θεατρικής αγωγής και τις ώρες συνεργασίας με τη σχολική ψυχολόγο, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα αίσθημα ομάδας και να αποκτήσουν θάρρος οι μαθητές, μέσω αυτού του κοινού κώδικα επικοινωνίας, να ενταχθούν και να εντάξουν τους συμμαθητές τους», «...θεωρώ σημαντική τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφόρων εθνικοτήτων αλλά και μιας διεπιστημονικής ομάδας, προκειμένου να ενταχθούν στο έπακρο οι αλλόγλωσσοι μαθητές στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο της τάξης».

Εντούτοις αποδεικνύεται η έλλειψη χρήσης της «ενσυναίσθησης» ως προς την αποδοχή του «άλλου» και όχι μονοπλεύρως ως προς την ερμηνεία των συμπεριφορών. Τέλος κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί κάτι το οποίο είναι φυσικό επακόλουθο με βάση τα παραπάνω, πως δεν προσβλέπει στην ένταξη και στην αποδοχή της διαφορετικότητας, αλλά όπως αναφέρει η ίδια: «Αφομοίωση, αγκαλιά θα το πω εγώ».

Η Σ6 προσπάθησε αρκετά να καταφέρει να ενώσει την τάξη της και να αποδεχτούν οι μαθητές της το διαφορετικό, ωστόσο και εδώ υπάρχει η απουσία της «ενσυναίσθησης». Η οποιαδήποτε ενέργεια πραγματοποιήθηκε από μέρους της, έχοντας βέβαια τις καλύτερες διαθέσεις, έγινε ακριβώς πάνω στο δικό της χαρακτήρα και τις δικές της ανάγκες. Χαρακτηριστικά αναφέρει: «...γνώμονάς μου εν τέλει είναι η όρεξή μου για δουλειά, να περνάω εγώ καλά, να περνάνε καλά όλα μου τα παιδιά, να διασκεδάζουμε, να θέλουνε να έρχονται στο σχολείο». Η ίδια είναι αρκετά ευχαριστημένη με τον εαυτό της και με το γεγονός ότι κατάφερε κάνει την τάξη της ομάδα, εντούτοις χωρίς να χρησιμοποιήσει ή να συμπεριλάβει τα βιώματα και τις συμπεριφορές των μαθητών.

Ακόμα και σε περιπτώσεις που υπήρξαν διαπληκτισμοί μεταξύ τους, φαίνεται πως δεν προσπάθησε να κατανοήσει τα αίτια ή καλύτερα της θέση του καθενός, αλλά όπως



λέει και η ίδια: «...θα πάω και δεν θα συζητήσω αμέσως, ούτε θα παρατηρήσω κάποιον, αυτό μπορεί να γίνει σε δεύτερο χρόνο μέσα στην τάξη. Θα παίζω απλά μαζί τους. Όταν πηγαίνει κάποιος ενήλικας δια μαγείας ξεχνάνε τις παρεξηγήσεις τους και χαίρονται πάρα πολύ να παίζω μαζί τους». Προτάσσει δηλαδή και αξιοποιεί τη δική της στάση και κυρίως την εξουσία του εκπαιδευτικού. Προσπαθεί να ενσταλάξει αξίες και στάσεις ζωής, παρόλα αυτά δεν φαίνεται ότι λαμβάνονται υπόψη και οι προγενέστερες ιδέες των παιδιών: «...γελάμε, λέμε μια ιστορία, διαβάζουμε ένα παραμύθι και από εκεί τα παιδιά παίρνουν πολλά, όχι μόνο γνώσεις αλλά και αξίες και στάσεις ζωής!», αλλά κυρίως αυτή η ενέργεια γίνεται όχι τόσο για την αποδοχή του «άλλου», παρά μόνο για την διάθεση κατά την ώρα της διδασκαλίας.

Το παραπάνω συμπέρασμα αποδεικνύεται τέλος και από την άποψη που έχει για την εισροή των αλλόγλωσσων μαθητών και τις ενέργειες που πρέπει να κάνει ο κάθε εκπαιδευτικός, όχι τόσο τελικά για την αποδοχή του, όσο για την καλύτερη δυνατή διάθεση που μπορεί να του προσφέρει η σχολική τάξη.

Τελευταίος συμμετέχων ο Σ7 δεν διαφέρει κατά μεγάλο βαθμό από τους προηγούμενους συμμετέχοντες. Και εδώ παρατηρείται το γεγονός ότι ο ίδιος, ενώ προσπαθεί να μείνει ουδέτερος και απασχολημένος μόνο με την διδακτέα ύλη και την ισορροπία της τάξης, χρησιμοποιεί έστω και σε ελάχιστο βαθμό την «ενσυναίσθηση», όχι όμως για την αποδοχή των αλλόγλωσσων μαθητών, αλλά μόνο στο σημείο που προσπαθεί ο ίδιος να εξηγήσει τις συμπεριφορές τους, γεγονός που δεν εξωτερικεύεται αλλά παραμένει για τον εαυτό του. Χαρακτηριστικό απόσπασμα αποτελεί το ακόλουθο: «Ο Α, αλήθεια πιστεύω ότι είναι καλό παιδί και τρομαγμένο. Κλαίει συχνά γιατί καταλαβαίνει ότι όλοι του ρίχνουν το φταίξιμο. Εγώ όσο και να μην το πιστεύω δεν μπορώ και δεν έχω τη διάθεση να τα βάλω με τους άλλους γονείς».

Αργότερα όταν θα αναφερθεί συγκεκριμένα στη λύση που προτάθηκε για χάρη της ηρεμίας στην τάξη που είναι να απομακρυνθεί ο μαθητής στο άλλο τμήμα της ΣΤ τάξης του σχολείου, ο Σ7 θα πει: «...αν πρόκειται για την ισορροπία στην τάξη και για την πρόοδο των υπολοίπων... Δεν έχω κάτι με το παιδί, μην παρεξηγηθώ, απλά αν είναι η μόνη λύση, ναι...» και θα προσθέσει: «...ο Α με υπολογίζει, με ακούει, με σέβεται αλλά δεν μπορώ να του δώσω κάτι παραπάνω και να δημιουργήσω κι άλλες εντάσεις.. Να λένε ότι τον υποστηρίζω...». Ο Σ7 επομένως, κατανοεί και «μπαίνει στη θέση του άλλου», χρησιμοποιεί την «ενσυναίσθηση», αλλά όχι προοδευτικά για την αποδοχή.

## 5<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Συμπεράσματα - Συζήτηση

Ανακεφαλαιώνοντας, αναφέρουμε ότι τόσο στο θεωρητικό όσο και στο ερευνητικό πλαίσιο, προκύπτει το συμπέρασμα πως η παρουσία μαθητών/τριών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προκαλεί διαφόρων ειδών εμπόδια και αντιδράσεις. Η χρήση της «ενσυναίσθησης» αποτελεί βοηθητικό εργαλείο τόσο για την διδασκαλία αυτή καθ' εαυτή, όσο και για τη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Ωστόσο δεν χρησιμοποιείται από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα, πράγμα το οποίο σημαίνει πως δεν είναι η χρήση της ευρέως διαδεδομένη αλλά ούτε ουσιαστικά και ο ρόλος της.

Η παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών/τριών θεωρείται πλέον δεδομένη, ενώ δεν υπάρχουν ιδιαίτερες αποκλίσεις στις απόψεις και στη στάση των εκπαιδευτικών ως προς αυτούς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πρώτης θεματικής ενότητας, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται κυρίως από παράγοντες που αφορούν και σχετίζονται κυρίως με τη γλωσσική ανεπάρκεια και κατ' επέκτασιν με τη δυσκολία στην επικοινωνία. Όπως επισημαίνει ο Γκότοβος (2002) η εκμάθηση της γλώσσας στη χώρα υποδοχής αποτελεί ένα από τα πιο πρωταρχικά προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί, ενώ παράλληλα επηρεάζει και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Κατ' επέκτασιν οι αντιλήψεις αυτές δεν περιορίζονται μόνο στην επικοινωνία και στη διαδικασία της διδασκαλίας, αλλά αφορούν και στην κοινωνικοποίηση και εν τέλει στην αποδοχή και ένταξη των μαθητών. Ειδικότερα όσων αφορούν στη διδασκαλία, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αλλά και του γενικότερου κοινωνικού περίγυρου της σχολικής τάξης, επηρεάζουν πρώτα την ψυχολογία των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών, δημιουργώντας συναισθήματα είτε αποδοχής είτε αποξένωσης και έπειτα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο κατά την έκβαση της διδασκαλίας (Κουρκούτας, 2009).

Κατά την ανάλυση της δεύτερης θεματικής διερευνήθηκαν παράγοντες που επηρεάζουν τις παραπάνω στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τους αλλόγλωσσους μαθητές/τριες. Εκ των αποτελεσμάτων επιβεβαιώθηκε πως οι απόψεις τους επηρεάζονται κυρίως από την προσωπική τους άποψη και δεν αλλάζουν κατά τη

διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ταυτόχρονα μεγάλη βαρύτητα δίδεται στη διδακτέα ύλη η οποία πρέπει να καλυφθεί συνδυαστικά με τη ροή και τη διεξαγωγή των μαθημάτων εντός της διδακτικής ώρας. Σε αυτήν την περίπτωση η διδακτική ενέργεια παραμένει διδασκαλία και όχι μάθηση ουσιαστική, καθώς οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να κάνουν πράξη κάτι εκτός των παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας που χρησιμοποιούν και μάλιστα έτσι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στον χειρισμό μια διαπολιτισμικής τάξης (Παπακωνσταντίνου, 1996).

Ένας ακόμα σημαντικός παράγων που επηρεάζει τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, είναι η προσωπική θέληση και ο χαρακτήρας του κάθε παιδιού. Υπάρχει αμφίδρομη σχέση και ίσως και αντίστροφη, καθώς αντί να ενισχύεται το θετικό συναίσθημα από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή, ισχύει το αντίθετο. Όπως αναφέρουν οι Griffiths και Scarantino (2009), η παρουσία των συναισθημάτων αποτελεί βασική απόρροια του κοινωνικού περιγύρου, επομένως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν ή όχι τα συναισθήματα όλων των μαθητών και τελικά να συμβάλλουν στην αποδοχή των αλλόγλωσσων. Επιβεβαιώνεται το παραπάνω από τους Demetriou, Wilson & Winterbottom (2009) οι οποίοι αναφέρουν ότι τα θετικά ή τα αρνητικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών, μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητά τους.

Αναφορικά με την τρίτη θεματική, παρατηρήθηκαν αρκετά εμπόδια που δυσχεραίνουν την αποδοχή του «άλλου», τα οποία περιορίστηκαν στη βάση της διαδικασίας της διδασκαλίας και της ανεπαρκούς γλωσσικής επικοινωνίας. Το βασικό πρόβλημα, όπως επιβεβαιώνεται και από την βιβλιογραφία στην οποία ανάγεται το συμπέρασμα, είναι πως όταν το λεξιλόγιο είναι φτωχό υπάρχουν δυσκολίες στην ανάγνωση, στη γραφή, ακόμα και στην επικοινωνία και παρατηρούνται δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς κατά τη διδακτική προσέγγιση (Δαμανάκης, 1995). Όταν γίνεται συντονισμένη προσπάθεια αναπροσαρμογής της ύλης και της μαθησιακής διαδικασίας, η ένταξη και η αποδοχή είναι εφικτή. Επιπρόσθετα και σε αυτό το σημείο φαίνεται από την έρευνα ότι ο χαρακτήρας και η συμπεριφορά των μαθητών/τριών, επηρεάζει άμεσα και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.

Η τέταρτη θεματική ενότητα αφορά στη χρήση ή όχι της «ενσυναίσθησης» ως προς την αποδοχή του «άλλου». Η έρευνα έδειξε πως η «ενσυναίσθηση» δεν χρησιμοποιείται από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων ως μέσο για την ένταξη και

αποδοχή των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών. Ωστόσο γίνεται μια υποτυπώδης χρήση της «ενσυναίσθησης» σε ένα γενικό πλαίσιο, κυρίως ώστε να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί για ποιους λόγους οι μαθητές/τριες έχουν ορισμένες συμπεριφορές και να προσπαθήσουν να εξηγήσουν αυτές τις συμπεριφορές με βάση τα βιώματά τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- April, D., Barakat, B., Barry, M., Bella, N., & D' Addio, A. (2019). *Μετανάστευση, εκτοπισμός και εκπαίδευση: Χτίζοντας γέφυρες, όχι τείχη*. Paris: UNESCO. [https://www.mvvnfoundation.gr/wp-content/uploads/2020/10/GEMR\\_GR\\_2.5.19-final.pdf](https://www.mvvnfoundation.gr/wp-content/uploads/2020/10/GEMR_GR_2.5.19-final.pdf) (ημερ. ανάκτησης 15/5/2022).
- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Μτφρ. Γ. Βογιατζής. Αθήνα: Κριτική.
- Banks, A. J. (2004). *Εισαγωγή στην πολιτισμική εκπαίδευση*. Μτφρ. Ν. Σταματάκης. Αθήνα: Παπαζήση.
- Banks, J. (2012). *Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη Παγκόσμια προοπτική*. Αθήνα: Πεδίο Α.Ε.
- Cohen L., Manion L. & Morisson K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, W. J. (2011). *Η Έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Goleman, D. (2012). *Κοινωνική νοημοσύνη. Η νέα επιστήμη των ανθρωπίνων σχέσεων*. Μτφρ. Χ. Ξενάκη. Αθήνα: ΠΕΔΙΟ. <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/101/2/101.pdf>. (ημερ. ανάκτησης 15/5/2022).
- Kalantzis, M., & Core, B. (2013). *Νέα μάθηση*. Μτφρ. Γ. Χρηστίδης. Αθήνα: Κριτική.
- Modgil, S., Verma G., Mallick, K. & Modgil, C. (1997). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί- Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pear, T.H. (1972). *Εμπάθεια*. Στο: Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών UNESCO, τ. 1ος, Αθήναι: Ελληνική Παιδεία Α.Ε.
- Remy, J. (2004). Χώρος και κοινωνιολογική θεωρία. Προβληματική της έρευνας. Μτφρ. Ι. Φραγκόπουλος. *Σειρά Ερευνητικών Εργασιών*, 10 (8).
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα Μέσον για Κοινωνικούς Επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ Βασιλικού. Αθήνα: Gutenberg
- Sokololowski, R. (2003). *Εισαγωγή στη Φαινομενολογία*. Μτφρ. Π. Κόντος. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

- Sokolowski, R. (2006). *Εισαγωγή στη Φαινομενολογία*. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών
- Αθανασίου, Α. & Γκότοβος, Α. (2002). *Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών*. Επιστήμες Αγωγής, 4, 23-44.
- Αναγνώστου, Ν. & Νικόλοβα, Μ. (2017). *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο»*. Κείμενο Εργασίας Νο 84/Οκτ. 2017. Αθήνα: ΕΛΙΑΜΕΠ.
- Αρβανίτη-Πρεβεζάνου, Ε. (2017). *Διαπολιτιστική Επικοινωνία». Διαπολιτισμική επάρκεια και ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ενσυναίσθησης, σωματικής επικοινωνίας και υπομονής στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην «Ψυχική υγεία». Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Αυγέρη, Σ. (2010). *Η ανάπτυξη των ενσυναισθητικών δεξιοτήτων των μαθητών ως παράγοντας ενίσχυσης των διαδικασιών ενσωμάτωσης μαθητών με κάθε τύπου δυσκολίες και ιδιαιτερότητες σε ένα Σχολείο για όλους*. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας. 13ο Διεθνές Συνέδριο. Αλεξανδρούπολη. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 17. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Βεργιώτη, Μ. (2010). *Διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας των σχολικών τάξεων*. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βλάχου, Μ. & Τσουκνάκη, Ε. (2008). *Η διαπολιτισμική επικοινωνία στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο: μια ερευνητική προσέγγιση σε θέματα διαχείρισης της διαπολιτισμικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και αλλοδαπού μαθητή*. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Μετανάστευση και τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πάτρα.
- Γαλάνης, Π. (2017). *Βασικές αρχές της ποιοτικής έρευνας στις επιστήμες υγείας*. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 34(6), 834-840.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, 7. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Εκπαιδευτική Διαπολιτισμική Επάρκεια & Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α΄/βάθμιας & Β΄/βάθμιας Εκπαίδευσης*, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση -Τόμος 1ος. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

- Γκανάτσιου, Π. & Γκόβαρης, Χ. (2005). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και παιδεία για την αειφορία. Εισήγηση στο 1ο Συνέδριο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Κόρινθος.
- Γκόβαρης, Χ. (2007). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*. Στο: Γιακουμάκη Β., Γκόβαρης Χ., Καλδή Σ., Μήτση Α., Μήτσης Ν., Μπενέκος Δ., Σδρόλιας Κ., Τριανταφυλλίδης, Τ. (επιμ.) *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. Επιμορφωτικός Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό. Πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο». Βόλος: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/156/3/156.pdf>
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκότοβος, Α. (2001). *Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα: Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Γκότοβος, Α. (2007). Μεταναστευτικές βιογραφίες και εκπαιδευτικές τροχιές: ιδεολογίες, πραγματικότητες και ζητούμενα. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 17, 39-99.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα, Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Δέσποινα Κυριακίδη.
- Δαμανάκης, Μ. & Κοντογιάννη, Δ. (2011). Η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση: παρουσίαση βασικών θεωρητικών στοιχείων. Στο: Γ. Μαυροειδής (Επιμ.). *Εισαγωγή στις επιστήμες αγωγής*. Αθήνα: Γρηγόρης, 219-239.
- Δαμανάκης, Μ. (1993). *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*. Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). Η πρόσληψη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1-3, 3-23.
- ΔΑΝΕΖΗΣ Μ., ΘΕΟΔΟΣΙΟΥ Σ. (2005) *Το μέλλον του παρελθόντος μας*. Αθήνα: Διάυλος
- Δανέζης, Μ. & Θεοδοσίου, Σ. (2005). *Το μέλλον του παρελθόντος μας. Επιστήμη και νέος πολιτισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάυλος.
- Δραγώνα, Θ. (2001). Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες. Στο: Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου, & Α. Φραγκουδάκη (επιμ.). *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες- Κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο* (τομ. Α). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 25-78.

- Ζαντρίμα, Μ. (2012). *Η εξέλιξη των αντισταθμιστικών πολιτικών στην Ελλάδα. Από το Ολοήμερο Σχολείο στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Παλιά προβλήματα, νέες λύσεις;* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος
- Ζαχαριά, Ν. (2018). *Πολιτισμική ετερότητα και Διαπολιτισμικότητα στην Εκπαίδευση.* Διπλωματική εργασία. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2000). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: Κριτική.
- Καγιά, Η. (2017). Πτυχιακή εργασία «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμική/πολυπολιτισμική συμβουλευτική». Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική Αγωγή.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραμάνου, Α. (2011). *Πολυπολιτισμικότητα, ανθρώπινα δικαιώματα και ισότητα των φύλων.* Αθήνα: Ίνδικτος.
- Καρανικόλα, Ζ., & Πίτσου, Χ. (2015) Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της α/θμιας και β/θμιας εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθ. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 4, 128-151. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/issue/view/478> (ημερ. ανάκτησης 15/5/2022).
- Καρατζιά, Ε. & Σπινθουράκη, Η. (2005). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πρακτικά Συνεδρίου, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα (σσ. 58-60). Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕΔΕΚ).
- Καρατζιά, Ε. & Σπινθουράκη, Η. (2005). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.* τ. ΙΙΙ. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, 58-60.



- Καρλατήρα, Π. (2002, Ιανουάριος). Η σχολική Βαβέλ και η αγωνία του δασκάλου. Εφημερίδα *Το Βήμα*.
- Καστοριάδης, Κ. (1993). *Η ελληνική πόλις και η δημιουργία της δημοκρατίας*. Μτφρ. Ζ. Σαρίκας. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Κατσικάς, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό». Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Καψωμένος, Γ. (2008). Διαπολιτισμικότητα, πολυπολιτισμός και εθνικές ταυτότητες: μία κριτική προσέγγιση της παγκοσμιοποίησης. Στο: Συλλογικό. *Διαπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση και ταυτότητες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*. Στο: <http://www.adulteduc.gr>
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). Η συμβολή της Γενικής διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, 2, 37-45.
- Κουρκούτας, Η. Ε. (2009). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου* (4η έκδοση). Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριακίδης, Γ. & Μιχαλίδου, Μ. (2005). *Η προσέγγιση του άλλου: Ιδεολογία, μεθοδολογία και ερευνητική πρακτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μάμμου, Α. & Μάμμου Σ. (2015). *Πρακτικές Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης*. Στο: Αναζητώντας τις δυναμικές του Σύγχρονου Σχολείου (V) (πρακτικά συνεδρίου 11-13 Δεκεμβρίου 2015). ΕΚΠΑ-ΠΤΔΕ.
- Μάμμου, Α. (2015). *Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και οι τρόποι επίλυσή τους*. Στο: Ετερότητα και Εκπαίδευση (Πρακτικά 19ου Διεθνούς Συνεδρίου, 10-12 Ιουλίου), Τόμ. 1. Πάτρα: Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση, 79-9.
- Μανιάτης, Π. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικής ένταξης των μαθητών: ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi4/endo/perilipseis\\_1epal.argous.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi4/endo/perilipseis_1epal.argous.pdf)
- Μανούσου, Χ. (2017). *Η διαφορετικότητα στο σχολείο: Δημιουργία, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός περιβάλλοντος διαπολιτισμικής μάθησης στο Δημοτικό Σχολείο*. Διδακτορική διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Κε.Δ.Α.

- Μάρκου, Γ. Π. (2010). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, 686.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002) *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, 1354.
- Μπεζάτη, Θ. & Θεοδοσοπούλου, Μ. (2006). *Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Στο: Ζ. Κορόμηλου, Δ. Μουζάκης, Β. Σωτηροπούλου, Ν. Τσέργας & Σ. Χανής (Επιμ.). *Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή*. Βόλος: Εκδόσεις Κορυφή Α.Ε., 181-186.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπίκος, Κ. (2007). *Κοινωνικές σχέσεις συμμαθητών και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*.
- Μπονίδης, Κ. & Παπαδοπούλου, Β. (2014). *Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ
- Μπονίδης, Κ. (1998). *Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης*. Θεσσαλονίκη: Τομέας Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.
- Νακοπούλου, Ε. (2018). *Διδασκαλία των ελληνικών σε αλβανόφωνους μαθητές, η αλληλεπίδρασή τους με το σχολικό περιβάλλον*. Διπλωματική εργασία. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Νικολάου, Γ. (2008). *Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη*. Στο: Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.). *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 37-51.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νόβα-Καλτσούνη Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Gutenberg-Δαρδανός.

- Ντίνας, Κ. & Γρίβα, Ε. (2017). Η διδασκαλία και οι χρήσεις της ελληνικής γλώσσας σε σύγχρονα (δια/πολυ)πολιτισμικά περιβάλλοντα. Στο: Ν. Τσιτσανούδη Μάρκου (επιμ.). *Ελληνική Γλώσσα Πολιτισμός και ΜΜΕ*. Αθήνα: Gutenberg, 23-57.
- Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός, 70.
- Παπαγεωργίου, Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1996). *Η ευέλικτη επιμόρφωση ειδικών προγραμμάτων. Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 35,10-14.
- Παπαναστασίου, Ε. & Παναπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ιδιωτική.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοιχτή Εκπαίδευση: Το περιοδικό για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία –πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ρεβυθιάδου, Α. (2015). Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών». Στο Ε. Σκούρτη & Β. Κούρτη-Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας* (σσ. 141-171). Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Ρέντζη, Α. (2017). *Ανάπτυξη στρατηγικών σχεδίων δράσης από τη σχολική ηγεσία για τη συμπερίληψη των παιδιών προσφύγων στις σχολικές μονάδες της Ελλάδας*. Ανακοίνωση στο 9<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.  
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1090/1335> (ημερ. ανάκτησης 15/5/2022).
- Ρουσάκης, Ι. & Χατζηνικολάου, Α. (2005). Αντιλήψεις των δασκάλων για τις δυσκολίες προσαρμογής των αλλόγλωσσων/αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο του σήμερα. Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, τ. II. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, 75-86.

- Σαϊτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2015). Η διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο: Ε. Σκούρτη & Β. Κούρτη-Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Αθήνα: ΣΕΑΒ, 20-69.
- Σιάρδος, Γ. (2008). *Μεθοδολογία Κοινωνιολογικής Έρευνας*. Αθήνα: ΖΗΤΗ.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Σταλίκας, Α. Β. (2005). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σταμάτης, Π. (2005). *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Στασινός, Δ. (2003). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η Εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης*. Αθήνα: Παιδαγωγική.
- Σωτηριάδου, Α. (2000). Η εκπαίδευση και πολιτισμική ανάπτυξη των αποδήμων. Η περίπτωση των γυναικών. Στο: Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ. & Οικονόμου, Θ. (Επιμ.), (287-301.). *Εμείς και οι Άλλοι: αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*. Τυπωθήτω.
- Τουρτούρας, Χ. (2012<sup>β</sup>). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*. (Πρόλογος Γ. Τσιάκαλος). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τρίγκα, Ν. (2005). Κρούσματα ρατσιστικού αποκλεισμού. Εφημερίδα *Το Βήμα*.
- Τσαούσης, Δ. Γ. (επιμ.). *Ελληνισμός και Ελληνικότητα. Ιδεολογικοί και βιωματικοί άξονες της Νεοελληνικής κοινωνίας*. Αθήνα: Εστία.
- Τσιάκαλος, Γ. (2011). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Τσιούμης, Κ. (2010). *Λεπτές Ισορροπίες Μειονοτικά ζητήματα και εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων στη Μεταπολεμική Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αντ. Σταμούλη.
- ΦΕΚ, 2687/29.08.2016, Τεύχος Β', Άρθρα 3-7 «Οδηγίες για την ίδρυση και λειτουργία των Τ.Υ.».

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Aldridge, D. (1989). A phenomenological comparison of the organization of music and the self. *The Arts of Psychotherapy*, 16, 91-97.
- Arasaratnam, L. A. (2013). Intercultural communication competence. In: A. Kurylo (Ed.). *Intercultural communication: Representation and construction of culture* (Chap 3). Los Angeles, CA: SAGE Publications, 47-68.
- Auernheimer, G. (1995). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt.
- Berelson, B. (1971). *Content Analysis in Communication Research*. (2nd ed). New York: The Free Press
- Bernaus, M., Andrade A. I., Kervran M., Murkowska A. & Trujillo Sáez, F. (1997). *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education: A training kit*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe Publishing.
- Best, J. W. & Kahn, J. V. (1998). *Research in Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R. & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης*. Μτφρ. Ε. Φράγκου. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Brenner, M., Brown, J. & Canter, D. (1985) *The Research Interview*. London: Academic Press Inc.
- Broome, B. J. (2017). Intercultural Empathy. *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*, 1-6.
- Bruscia, K. E. (1995). Modes of consciousness in Guided Imagery and Music (GIM): A therapist's experience of guiding process. In: C. B. Kenny (ed). *Listening, playing, creating: Essays on the power of sound*. Albany, NY: State University of New York Press, 165-197.
- Byram, M. & Zarate, G. (1997). *Socio-cultural competence in language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters: Clevedon.
- Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Exeter: Cromwell Press Ltd.
- Camilleri, A. G. (2000). The development of cognitive processes. In: A. B. Fenner & D. Newby (eds). *Approaches to materials design in European textbooks*:

- Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness.*  
Graz: European Centre for Modern Languages, 13-14.
- Camilleri, A. G. (2002). *How strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence.* Strasbourg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe Publishing.
- Cannell, C. F. & Kahn, R. L. (1968) Interviewing. In: G. Lindzey και A. Aronson (eds.) *The Handbook of Social Psychology*, 2, 526-95.
- Chatzidaki, A. (2012). Greek Teachers' Practices with regard to Bilingual Pupils: Bridging or Widening the Gap? In: Karagiannidou, E., Papadopoulou, Ch. O., & Skourtou, E. (eds.) *Language Diversity and Language Learning: New Paths to Literacy.* Proceedings of the 42nd Linguistics Colloquium in Rhodes 2007. Frankfurt: Peter Lang Verlag, 159-167.
- Chen, G. M. & Starosta, W. J. (1998). *Foundations of intercultural communication.* Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Collier, A. (1994). *Critical Realism: An Introduction to Roy Bhaskar's Philosophy.* New York: Verso.
- Coyle, A. (1995) Discourse Analysis. In: G. M. Breakwell, S. Hammond και C. Fife-Shaw (eds). *Research Methods in Psychology.* London: Sage Publications, 243-258.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions.* Newbury Park, CA: Sage Publications.
- De Carlo M. (1998) *L'interculturel.* Paris: CLE International.
- De Sola Pool, I. (1959) *Trends in Content Analysis.* Urbana University: Illinois Press.
- Demetriou, H., Wilson, E., & Winterbottom, M. (2009). *The Role of Emotion in Teaching: Are There Differences between Male and Female Newly Qualified Teachers' Approaches to Teaching?* Educational Studies, 35, 449-473.
- Dimakos, I & Tasiopoulou, K. (2003). Attitudes towards migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education*, 14 (3), 307-316.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P. & Pachan, M. (2005). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(4), 294-309.
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (Eds.). (1987). *Empathy and its development.* Cambridge University Press, 3-13.

- English, H. B. & English, A. C. (1958). *A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms: A guide to usage*. Longmans, Green.
- Fantini, A. E. (2006). *Exploring and assessing intercultural competence: Final Report of a research project conducted by Federation of the experiment in international living research project*. St. Louis, Missouri: Center for Social Development at Washington University.
- Forinash, M. & Grocke, D. (2005). Phenomenological inquiry. In: B. L. Wheeler, *Music therapy research*. Barcelona: Gilsum, NH, 321-334.
- Gagatsis, A. & Koutselini, M. (2000). Curriculum development as praxis and differentiation in practice: The case of mathematics. In: A. Gagatsis (Ed.). *A multidimensional Approach to Learning in Mathematics and Sciences*. Intercollege Press, 107- 122.
- Gaston, J. (1992). *Cultural awareness teaching techniques*. Vermont: Pro Lingua Associates
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self Identity*. California: Stanford University Press.
- Giorgi, A. (1975). Convergence and divergence of qualitative and quantitative methods in psychology. In: A. Giorgi, C. T. Fisher & E. L. Murray (eds). *Duquesne studies in phenomenological psychology*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press, 72-75.
- Griffiths, P. & Scarantino, A. (2009). Emotions in the wild. In: P. Robbins & M. Aydede (Eds.). *The Cambridge handbook of situated cognition*. Cambridge University Press, 437-453.
- Griva, E. & Zorbas, V. (2017). Multicultural and citizenship awareness through language: Cross thematic practices in language pedagogy. New York: Nova Science.
- Habermas, J. (1988). *On the Logic of the Social Sciences*. (μτφρ. S. Nicholzen και J. Stark). Oxford: Polity Press in association with Basil Blackwell
- Hamers, J. & Blanc, M. (1989). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/101/2/101.pdf>
- Hohmann, M. (1983). Interkulturelle Erziehung eine Bestandsaufnahme. In: *Ausländerkinder in Schule und Kindergarten 4/1983*, h.4, s. 4-8.
- Hycner, R. H. (1985) Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Human Studies*, 8, 279-303

- Ihde, D. (1976). *Listening and voice: A phenomenology of sound*. Athens, OH: Ohio University of New York
- Kaplan, A. (1973). *The conduct of Inquiry*. Aylesbury: Intertext Books.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V.S. & Miller, S.M. (Eds.). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. New York: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kvale, S. (1996). *Interviews*. London: Sage Publications.
- Lasswell, D. (1948). The structure and functions of ideas. In: L. Bryson (ed). *The communication of ideas*. New York: Harper & Row, 37-51.
- Lee, S. A. (2009). Measuring individual differences in trait sympathy: Instrument construction and validation. *Journal of Personality Assessment*, 91(6), 568-583.
- Lee, S. S. (2012). New directions in educational innovation as a response to the networked society. *Teacher Education Research*, 51(2), 282-296
- Lourenco, M. (2018). Global, international and intercultural education: three contemporary approaches to teaching and learning. *On the Horizon*, 26(2), 61-71.
- Lustig, M. W. & Koester, J. (2007). *Intercultural competence: interpersonal communication across cultures*. Shanghai, China: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Marsal, E. (2015). Discovering Ethics with Philo: A Schoolbook for Philosophizing with Children Using the Five-Finger Model. *Mind, Culture, and Activity*, 22 (4), 103-319.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. Trans. C. Smith. London: Routledge & Kegan Paul.
- Moscovici, S. (1970). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: P.U.F.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Porscher, L. (1979). Second Council of Europe Teachers' Seminar. The Education Reflections, service-learning, and mentoring. *Current Issues in Education*, 16(1), 1-8.
- Rogers, C. R. (1980a). Empathic: An unappreciated way of being. In C. R. Rogers, A way of being (pp. 137-163). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Rolandi - Ricci, M. (1996). Training Teachers for Intercultural Education: The work of the Council of Europe. In: Th. Dragonas, A. Frangoudaki, Ch. Inglessi (eds).



- Beyond One's Own Backyard: Intercultural Teacher Education in Europe*. Athens: Nissos.
- Rosado, L.A. (1994). Promoting partnerships with minority parents: a revolution in today's restructuring efforts. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 14, 241-254.
- Samovar, L.A. & Porter, R.E. (Eds.) (1994), *Intercultural Communication A Reader*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co.
- Smeijsters, H., & Aasgaard, T. (2005). *Qualitative Case Study Research*. Στο B. L. Wheeler, Music Therapy Research. Gilsum, NH: Barcelona Publishers, 440-457.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). *An integrative theory of intergroup conflict*. In W.G. Austin, & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Unesco (1982). *Mondiacult*. World Conference on Cultural Policies, 2nd, Mexico City. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000052505\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000052505_fre) (ημερ. ανάκτησης 10/04/2022).
- Vaismoradi, M. et al. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences*, 15, 398-405.
- Weber, R. (1992). *Basic Content Analysis*. Thousand Oaks: Sage.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α**

### **ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ #1**

**Ε: Πόσα χρόνια είστε εκπαιδευτικός;**

Σ1: Ασκώ το επάγγελμα περίπου 19 χρόνια. Είμαι ακόμη αυτό που λέμε «παλιά καραβάνα». Χαχα.

**Ε:Ωραία! Άρα θα έχετε πολλά να μας πείτε... Έχετε αλλάξει σχολεία, πόλεις;**

Σ1: Έχω αλλάξει αρκετά σχολεία, ειδικά τα πρώτα χρόνια της καριέρας μου, αλλά τα τελευταία 7 χρόνια βρίσκομαι στο συγκεκριμένο.

**Ε:Τι αποκομίσατε από τις αλλαγές αυτές;**

Σ1:Εμ, έχω αποκομίσει κυρίως όμορφες συνεργασίες, πολλές γνωριμίες, γερά νεύρα, υπομονή αλλά και πολλή αγάπη από τα παιδιά.

**Ε: Τι τάξη έχετε φέτος; Πόσα παιδιά έχει τάξη σας, δηλαδή πόσα αγόρια και κορίτσια;**

Σ1:Φέτος είχα τρίτη δημοτικού. Μεγαλούτσικη τάξη σε σχέση με πέρυσι,20 παιδιά, 8 αγόρια και 12 κορίτσια.

**Ε:Και το κοινωνικο-οικονομικό προφίλ της;**

Σ1: Μμμμ, σαφώς και υπάρχουν κάποιες διακυμάνσεις όσον αφορά το κοινωνικο-οικονομικό προφίλ της τάξης μου. Σε γενικές γραμμές θα πω όμως ότι κινούνται στα μεσαία στρώματα.

**Ε: Καθώς πήρατε τον κατάλογο με τα ονόματα των φετινών σας μαθητών, που ανάμεσά τους υπάρχουν και ξένοι μαθητές, ποια ήταν η πρώτη σας αντίδραση; Είχατε κάποιον προβληματισμό; Θεωρήσατε για παράδειγμα ότι θα πρέπει να καταβάλλετε κάποια επιπλέον προσπάθεια για την προσαρμογή και την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών;**

Σ1: Λοιπόν, είναι μια δύσκολη χρονιά καθώς προσπαθούμε να ανακάμψουμε από την πανδημία. Άρα σίγουρα υπάρχει ένα παραπάνω άγχος και ένας φόβος ειδικότερα για τους ξένους μαθητές, αφού πρέπει ως δασκάλα και να διαχειριστώ το άνοιγμα των σχολείων και να εφαρμόσω ένα πλαίσιο υγιές για όλους τους μαθητές. Σκέψου ότι ειδικά οι ξένοι και ήρθαν σε ξένο μέρος και δεν μπόρεσαν να κοινωνικοποιηθούν σωστά. Αν και δεν είναι πολλοί, δυσκολεύτηκα αρκετά στο να βρω τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσα να εντάξω πλήρως τους αλλόγλωσσους μαθητές και να δημιουργήσω ένα ευχάριστο κλίμα στην τάξη. Αν με ρωτάς νομίζω μετέδωσα λιγάκι

από το άγχος μου και στα ίδια τα παιδιά, ευτυχώς όμως βρήκαμε γρήγορα τον τρόπο και τους ρυθμούς μας σαν τάξη.

**Ε: Τις πρώτες μέρες στο σχολείο, συνηθίζεται να υπάρχει μια περίοδος προσαρμογής και γνωριμίας των μαθητών. Ποιο πλαίσιο επικοινωνίας χρησιμοποιήσατε για να γνωρίσετε εσείς η ίδια τους μαθητές; Ποια γλώσσα, ας πούμε χρησιμοποιήσατε αν μιλάνε ελάχιστα έως καθόλου ελληνικά.**

Σ1: Επειδή ανέλαβα την τάξη αυτή για πρώτη φορά, έχω να πω πως ο προηγούμενος συνάδελφος ήταν πολύ βοηθητικός στο κομμάτι αυτό. Μου παρείχε όλες τις πληροφορίες που θα έπρεπε να γνωρίζω για τους συγκεκριμένους μαθητές. Από τα τρία αλλόγλωσσα παιδιά μόνο το ένα δεν γνωρίζει να μιλάει καλά τα ελληνικά, άρα καταλαβαίνεις πόσο δύσκολη ήταν η συνεννόηση. Προσπάθησα στην αρχή να γνωριστούμε μέσα από παιχνίδια και είχε ένα ενδιαφέρον τόσο για μένα αλλά πολύ περισσότερο για εκείνα. Ένωσαν αμέσως άνετα και μέρος του συνόλου της τάξης.

**Ε: Είχατε πληροφορίες εκτός σχολείου;**

Σ1: Όχι, εκτός σχολείου δεν είχα καμία πληροφορία, ό,τι ξέρω το έμαθα από συναδέλφους.

**Ε: Σε παιδιά κοινής γλώσσας και πολιτισμικού πλαισίου, είναι εύκολη η διάδραση. Με τα υπόλοιπα παιδιά, τι ενέργειες κάνατε ώστε να γνωριστούν με την τάξη;**

Εεεε, νομίζω πως αυτό που βοήθησε όπως είπα ήταν τα παιχνίδια. Φροντίζω πάντα να βάζω ομαδικές δραστηριότητες εντός τάξης ώστε να υπάρχει μια συνεχής αλληλεπίδραση. Παιχνίδια διαδραστικά με υλικά της τάξης, μουσική, διάφορα βιντεάκια, ζωγραφιές κ.λ.π.

**Ε: Με ποιον τρόπο τούς υποδέχτηκαν οι Έλληνες μαθητές;**

Σ1: Όπως ακριβώς υποδέχτηκαν και τους Έλληνες συμμαθητές τους. Με εξέπληξε ιδιαίτερα γιατί πολλές φορές τα παιδιά είναι σκληρά, αλλά έχω να πω πως σε αυτό το κομμάτι, παρόλο που το φοβόμουν τα παιδιά ήταν πολύ βοηθητικά στο να κάνουν τους αλλόγλωσσους συμμαθητές τους να αισθανθούν σαν στο σπίτι τους που λέμε. Ειδικά στην αρχή ήταν μπορώ να πω και περίεργα και κάπως ανταγωνιστικά μεταξύ τους, δηλαδή προσπαθούσαν να «κερδίσουν» την παρέα τους. Ε, μετά ο καθένας είχε τους φίλους του, ξέρεις πως πάνε οι φιλίες στα μικρά παιδιά, ανάλογα τα ενδιαφέροντά τους.

**Ε: Ναι ναι, στην αρχή είναι όλα μαζί και μετά κάνουν τις ομάδες τους!**

**E: Υπήρξαν αντιδράσεις από γονείς ή από τα ίδια τα παιδιά; Και αν ναι, πως χειριστήκατε το ζήτημα, ώστε να υπάρξει ισορροπία;**

Σ1: Ευτυχώς όχι. Πραγματικά δεν ξέρω τι θα έκανα αν συνέβαινε κάτι τέτοιο. Καταλαβαίνεις ότι είναι πολύ δύσκολο να αλλάξεις γνώμη σε έναν ενήλικα με συγκεκριμένες απόψεις. Και το ξανατονίζω, ευτυχώς όχι!

**E: Έχετε σκεφτεί σε ενδεχόμενες αντιδράσεις, αν η στάση σας θα ήταν ουδέτερη ή αν θα προσπαθούσατε να αναλύσετε και να κάνετε κατανοητό και στις 2 πλευρές και τις 2 όψεις του νομίσματος;**

Κοίτα να δεις, επειδή ακριβώς δεν μου έτυχε και επειδή δεν έχω και προγενέστερη εμπειρία δεν μπορώ να σου απαντήσω με απόλυτη σιγουριά ότι θα έκανα εκείνο ή το άλλο. Ξέρεις, αυτό που θέλω να πω είναι ότι σε μια αντίστοιχη περίπτωση μάλλον θα είχε να κάνει και με την προσωπικότητα και τις πεποιθήσεις του ανθρώπου που θα είχα απέναντί μου. Αν δηλαδή θεωρούσα ότι υπήρχε νόημα να εξηγήσω μία, δέκα, εκατό φορές την κατάσταση σε κάποιον γονιό, ότι θα υπήρχε μια αμοιβαία κατανόηση δηλαδή, θα το έκανα. Και πιθανώς πορεύομαι με το ότι σαν δάσκαλοι το έργο μας και η ευαισθητοποίηση σε τέτοια κοινωνικά θέματα είναι πολύ σημαντική. Άρα μάλλον καταλήγω πως δεν θα κρατούσα ουδέτερη στάση, με μια μικρή επιφύλαξη.

**E: Η δική σας στάση, πιστεύετε ότι επηρεάζεται από το άγχος της διδακτέας ύλης και τη δυσκολία που υπάρχει, ώστε να επικοινωνηθεί στους μαθητές αποτελεσματικά η νέα γνώση;**

Εκατό, τοις εκατό. Τουλάχιστον για μένα, που είμαι εκ φύσεως αγχώδες άτομο. Είναι μεγάλο κόστος και μεγάλο στοίχημα να καταφέρεις να διδάξεις τους μαθητές σου όλους αλλά σύμφωνα και με τον ρυθμό τους καθενός. Φαντάσου πόσο πιο πολύπλοκο γίνεται όταν υπάρχουν στην τάξη παιδιά που καλά καλά δεν καταλαβαίνουν βασικές εντολές, όχι να μάθουν και καλά τη γλώσσα ας πούμε ή τη γραμματική. Που θα πάει, θα το καταφέρω κι αυτό.....κάποια στιγμή. Χαχα.

**E: Όλα θέλουν τον χρόνο τους...**

**E: Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, μπορείτε να μου περιγράψετε την οποιαδήποτε συμμετοχή των αλλόγλωσσων μαθητών; Αν δείχνουν ενδιαφέρον, αν κάνουν ησυχία, οποιαδήποτε συμμετοχή ή εμπόδιο κατά τη γνώμη σας.**

Σ1: Σε γενικές γραμμές προσπαθούν. Δεν θα πω ψέματα όμως. Υπήρξαν και φορές που το μάθημα παρεμποδίστηκε καθότι λόγω της έλλειψης ενδιαφέροντος δεν πρόσεχαν με αποτέλεσμα να ενοχλούν και τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Υπήρχαν όμως και φορές που από εκεί που δεν το περίμενα σήκωναν το χέρι τους για

να απαντήσουν σε κάποια ερώτηση, ιδιαίτερα στο μάθημα των μαθηματικών, κάτι που βρίσκω λογικό καθώς τα μαθηματικά είναι μια «διεθνής» γλώσσα. Για να στο πω με δυο λόγια, αυτό που παρατήρησα είναι ότι σε πιο πρακτικά μαθήματα η αν θέλεις σε ποιο «χαλαρά» μαθήματα υπήρχαν περισσότερες πιθανότητες να συμμετέχουν ενώ στο μάθημα της γλώσσας, σαν πιο θεωρητικό, υπήρχε μια δυσκολία στο να κρατηθεί το ενδιαφέρον τους.

**Ε: Σε περίπτωση που δεν υπάρχει ενδιαφέρον από πλευρά τους για το μάθημα, κάνετε κάποια προσπάθεια αναπροσαρμογής, ώστε να προκληθεί το ενδιαφέρον τους; Για παράδειγμα, γίνεται κάποια συσχέτιση με τον δικό τους πολιτισμό, ή με τον δικό τους τρόπο εκμάθησης; (γίνεται συχνά η συγκεκριμένη ενέργεια; Ή παρακωλύεται, εμποδίζεται η μαθησιακή διαδικασία λόγω χρονοτριβής;)**

Σ1: Νομίζω είναι πενήντα – πενήντα. Ειδικότερα για τον μαθητή που δεν μιλάει καλά τη γλώσσα υπήρχαν φορές που προσπαθούσα να τον ρωτάω για την δική τους κουλτούρα και πολιτισμό. Απλά ακριβώς επειδή ήταν δύσκολη η επικοινωνία στο να εκφράσει αυτά που ήθελε να πει, δεν το έκανα τόσο συχνά για να μην τον φέρω κι εκείνον σε δύσκολη θέση. Έχει πολύ ενδιαφέρον όλο αυτό και ίσως θα ήθελα να το είχα κάνει συχνότερα. Είναι όμως δίκικο μαχαίρι, γιατί πολύ εύκολα χάνονται τα όρια και η τάξη ξεφεύγει.

**Ε: Φαντάζομαι ότι ένας αλλόγλωσσος μαθητής, απαιτεί περισσότερη ώρα επεξήγησης και κατανόησης της γνώσης και άρα η ενασχόληση μαζί του, απαιτεί χρόνο. Σε αυτόν τον «κενό χρόνο», υπάρχουν οποιεσδήποτε αντιδράσεις από τους υπόλοιπους μαθητές;**

Σ1: Ίσα ίσα θα έλεγα ότι οι υπόλοιποι το βλέπουν και σαν έναν τρόπο να χάσουν το μάθημα. Δεν κατανοούν ακόμα, τουλάχιστον σε μια τέτοια ηλικία όπως της δικής μου τάξης, πόσο σημαντικό είναι όλο αυτό και πόσο θα δυσκολεύονταν οι ίδιοι σε μια αντίστοιχη περίπτωση. Αυτό που με χαροποιεί ιδιαίτερα όμως, είναι ότι δείχνουν πρόθυμοι να επεξηγήσουν και να ασχοληθούν και τα ίδια τα παιδιά με τους συμμαθητές τους που το χρειάζονται.

**Ε: Υπήρξε κάποιο περιστατικό βίας, ξεσπάσματος ή θυμού απέναντι σε κάποιον συμμαθητή τους; Και αν ναι, γιατί πιστεύετε ότι έγινε κάτι τέτοιο; Με ποιόν τρόπο χειριστήκατε το γεγονός;**

Σ1: Για να μην θυμάμαι σημαίνει ότι μάλλον δεν υπήρξε!! Κάποιες φορές και εννοείται στα διαλείμματα που αισθάνονται πιο ελεύθερα, ακούγονται λέξεις που

αφορούν στην καταγωγή τους και χρησιμοποιούνται ως βρισιές...Δεν ξέρω αν με καταλαβαίνεις τώρα...

**Ε: Ναι, ακούγεται συχνά και στους ενήλικους κύκλους..**

Σ1: Ωραία, μπράβο ναι!! Ε, πέρα από αυτό δεν έχω δει κάτι άλλο. Θεωρώ πως γίνεται γιατί τα παιδιά ακριβώς έχουν ως πρότυπο τους μεγάλους, κάπου, κάποιος θα το άκουσε, κατάλαβε ακριβώς την χρήση της λέξης και την χρησιμοποίησε κατ' αυτόν τον τρόπο.

**Ε: Πώς το χειριστήκατε;**

Σ1: Δεν τα μάλωσα, δεν έκανα παρατήρηση, απλά μέσα στην τάξη κάποια στιγμή, είπα ότι κάποιο πουλάκι μου είπε το τάδε περιστατικό, και εξήγησα ότι δεν είναι η λέξη που είναι από μόνη της προσβλητική, αλλά ο τρόπος και ότι δεν χρειάζεται να στενοχωριέται κανείς. Όπως εμένα δεν θα με προσβάλλει αν με πουν «Ελληνίδα», έτσι δεν θα πρέπει να πειράζει κανέναν αν τον φωνάζουν με την καταγωγή τους, αλλά ίσα ίσα να το γυρνάνε και να αισθάνονται περήφανοι.

**Ε: Στα διαλείμματα, έχετε προσέξει αν κάνουν παρέα με τα υπόλοιπα παιδιά, ή κάθονται απομονωμένα; Έχετε άποψη για ποιο λόγο συμβαίνει αυτό; ( είτε είναι είτε δεν είναι απομονωμένα)**

Σ1: Όταν έχω εφημερία προσπαθώ περισσότερο να τα βλέπω. Η αλήθεια είναι πως στην αρχή της σχολικής χρονιάς, όπως σου είπα, παίζανε όλα μαζί. Σιγά σιγά έκαναν τις παρέες τους. Δεν θα έλεγα πάντως ότι είναι απομονωμένα, καμιά φορά μπορεί να είναι περισσότερη ώρα μεταξύ τους, ίσως γιατί αισθάνονται περισσότερο ασφάλεια.

**Ε: Προσπαθήσατε με κάποιον τρόπο ή παιχνίδι να εντάξετε όλα τα παιδιά της τάξης σας; Και αν ναι, με ποιόν γνώμονα επιλέξατε τον συγκεκριμένο τρόπο;**

Σ1: Και πάλι στην αρχή έγινε αυτό. Απλά τις πρώτες μέρες, σε ένα μεγάλο χαρτόνι βάλανε όλα τα παιδιά τις παλάμες τους και φτιάξαμε το δέντρο της τάξης. Ε, τους είπα ότι όλα τα κλαδιά στέκονται στον ίδιο κορμό και έτσι ενωμένοι πρέπει να είμαστε σε όλη τη χρονιά.

**Ε: Ο εκπαιδευτικός αποτελεί παράδειγμα προς τους μαθητές του και έμπνευση. Πιστεύετε ότι με τη στάση σας, υπήρξε πρόοδος στον ψυχοκοινωνικό αλλά και στον γνωστικό τομέα των παιδιών αυτών; Τι έπαιξε μεγαλύτερο ρόλο στην πρόοδό τους κατά τη γνώμη σας;**

Σ1: Αποτελούμε παράδειγμα, αλλά δεν ξέρω αν είναι κάτι που το θέλουμε.. Είναι μεγάλη ευθύνη.. Θεωρώ απλά με την στάση μου, το ότι δεν φωνάζω πολύ, δεν μιλάω με νεύρα, προσπαθώ να εξηγήσω πολλές φορές αν κάποιο παιδί δεν καταλάβει μια

άσκηση ας πούμε αμέσως.... Νομίζω αυτό, ο χαρακτήρας μου δηλαδή, παρότι καμιά φορά με τρώει το άγχος.

**E: Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι καταφέρατε να φτιάξετε μια σχέση μαζί τους; Διέφερε σε κάτι αν τα παιδιά ήταν ελληνόγλωσσα;**

Σ1: Τα κατάφερα λες;; (χαχα). Ναι! Μάλλον αυτό που είπα, η στάση μου, το ότι γενικά ήμουν και είμαι ουδέτερη, δεν αμβλύνω διαφορές, απλά τις μικραίνω ή αν είναι κατά τη γνώμη μου ασήμαντες τις αφήνω να περνάνε. Και όχι δεν νομίζω ότι φταίει η καταγωγή, ίσως βοηθάει περισσότερο η γλώσσα στην απευθείας επικοινωνία μας.

**E: Φτάνοντας στο τέλος, θα θέλατε να κάνετε κάποιο σχόλιο πάνω στο κομμάτι της ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών;**

Σ1: Πιστεύω πως όσο περνάνε τα χρόνια όλο και περισσότεροι ξένοι μαθητές θα έρχονται στα σχολεία μας. Το θέμα είναι εμείς οι δάσκαλοι να έχουμε υπομονή να το αντιμετωπίσουμε, να μην είμαστε δέσμιοι της διδακτέας ύλης και να προσπαθήσουμε κυρίως να κάνουμε τα παιδιά φίλους και όχι να τους χωρίζει η γλώσσα που μιλάει ο καθένας.

**E: Πολύ καίριο το σχόλιό σας και μακάρι να σκέφτονταν όλοι έτσι! Σας ευχαριστώ!**

## **ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ #2**

**E: πόσα χρόνια είστε εκπαιδευτικός;**

Σ2: Εργάζομαι στο δημόσιο σχολείο ως δασκάλα για 12 χρόνια.

**E: Είστε μόνιμη;**

Σ2: Ναι ναι ευτυχώς!

**E:Ωραία!! Μέχρι να μονιμοποιηθείτε, αλλάξατε πολλά σχολεία ή πόλεις;**

Σ2: Κατά τη διάρκεια της διαδρομής μου αυτής, δούλεψα σε αρκετές πόλεις και χωριά τόσο στην περιφέρεια όσο και στην Αθήνα.

**E:Φαντάζομαι ήταν και δύσκολο αλλά και ενδιαφέρον.. Τι αποκομίσατε από τις τόσες αλλαγές;**

Σ2: Όλες αυτές οι αλλαγές συνέβαλαν στην απόκτηση σημαντικών εμπειριών για το διδασκαλικό μου έργο αλλά και ευελιξίας όσον αφορά στις σχέσεις μου με τους εκάστοτε διευθυντές και συναδέλφους .

**E: Πείτε μου για την φετινή σας τάξη...τι τάξη αναλάβετε, πόσα παιδιά έχει; Πόσα αγόρια και κορίτσια;**

Σ2: Την φετινή χρονιά έχω αναλάβει το ένα από τα δύο τμήματα της δευτέρας τάξης του σχολείου. Η τάξη μου αποτελείται από 13 μαθητές, εκ των οποίων τα εννιά είναι αγόρια και τα τέσσερα κορίτσια.

**Ε: Και όσων αφορούν στο κοινωνικοοικονομικό τους προφίλ; Γνωρίζετε σχετικά;**

Σ2: Ναι φυσικά! Στην πλειοψηφία τους οι μαθητές προέρχονται από οικογένειες που ανήκουν στην λεγόμενη μεσαία τάξη, δύο μαθητές προέρχονται από τον γειτονικό καταυλισμό των Ρομά και μια μαθήτρια είναι πρόσφυγας.

**Ε: Όταν πήρατε τον κατάλογο με τα ονόματα των φετινών σας μαθητών, που ανάμεσά τους υπάρχουν και ξένοι μαθητές, ποια ήταν η πρώτη σας αντίδραση; Είχατε κάποιον προβληματισμό; Θεωρήσατε για παράδειγμα ότι θα πρέπει να καταβάλλετε κάποια επιπλέον προσπάθεια για την προσαρμογή και την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών;**

Σ2: Τους μαθητές μου τους γνώριζα πολύ καλά μιας κι είναι η δεύτερη χρονιά που δουλεύω μαζί τους. Ο μοναδικός προβληματισμός μου προκλήθηκε, όταν στον κατάλογο είδα φέτος να συμπεριλαμβάνεται κι ένα κοριτσάκι από το Αφγανιστάν. Ήταν η πρώτη χρονιά της μικρής μαθήτριας στη χώρα πράγμα που σήμαινε ότι δεν γνώριζε καθόλου την ελληνική γλώσσα. Χρειάστηκε από πλευράς μου και σε συνεργασία με την δασκάλα υποδοχής να βρεθεί αρχικά ένας κώδικας επικοινωνίας με την μικρή και στη συνέχεια η δημιουργία ενός πλαισίου ένταξης της στην ομάδα των συμμαθητών της.

**Ε: Άρα θεωρείτε ότι τα Τμήματα Τάξεων Υποδοχής παίζουν καθοριστικό ρόλο;**

Σ2: Σαφώς! Είναι μια επιπλέον και πολύ σημαντική βοήθεια για τον εκπαιδευτικό της τάξης, παρόλο που διαφωνώ στο να φεύγουν τα παιδιά από την τάξη τους, αλλά αν το σκεφτείς καλύτερα δεν γίνεται κι αλλιώς!!

**Ε: Τις πρώτες μέρες στο σχολείο, συνηθίζεται να υπάρχει μια περίοδος προσαρμογής και γνωριμίας των μαθητών. Ποιο πλαίσιο επικοινωνίας χρησιμοποιήσατε για να γνωρίσετε εσείς η ίδια τους μαθητές; Ποια γλώσσα, αν μιλάνε ελάχιστα έως καθόλου ελληνικά. Είχατε πληροφορίες εκτός σχολείου;**

Σ2: Επειδή γνωριζόμασταν ήδη με τους μαθητές μου, φέτος επικεντρωθήκαμε περισσότερο στην γνωριμία μας με τη νέα μαθήτρια. Χρησιμοποιήσαμε τη ζωγραφική, ένα παιχνιδάκι με μπάλα και αρκετή παντομίμα προκειμένου να καταφέρουμε να αλληλεπιδράσουμε.



**E: -Ήταν δύσκολο;**

Σ2: Ε ναι!! Πάντα όταν φεύγεις από τα τετριμμένα υπάρχει μια σχετική δυσκολία!

**E: Σε παιδιά κοινής γλώσσας και πολιτισμικού πλαισίου, είναι εύκολη η διάδραση. Με τα υπόλοιπα παιδιά, τι ενέργειες κάνατε ώστε να γνωριστούν με την τάξη;**

Σ2: Σίγουρα πρόκειται για δυο εντελώς διαφορετικές συνθήκες. Στην πρώτη περίπτωση η επικοινωνία είναι άμεση, γρήγορη με καλή ροή. Στην δεύτερη περίπτωση χρειάστηκε πολύ περισσότερη επεξήγηση από μέρους μου. Σκεφτείτε ότι η μικρή μαθήτριά μιλούσε αρκετά καλά αγγλικά, γεγονός που βοήθησε αρκετά εμένα αλλά όχι και τους μαθητές μου...

**E: Σωστά, είναι και πολύ μικρά τα παιδιά της τάξης σας, οπότε σίγουρα δεν θα ξέρουν άλλη γλώσσα.**

Σ2: Ε ναι, εδώ παλεύουμε να μάθουμε την ελληνική!! (γέλια)

**E: Με ποιον τρόπο τούς υποδέχτηκαν οι Έλληνες μαθητές;**

Σ2: Σε γενικές γραμμές τα παιδιά την καλωσόρισαν ένθερμα. Της έφτιαξαν ζωγραφιές και ειδικά τα κορίτσια την πήραν αμέσως υπό την προστασία τους τόσο στην αίθουσα όσο και στο διάλειμμα. Μια μαθήτριά μου, μάλιστα, ζήτησε η ίδια να καθίσει μαζί της.

**E: Υπήρξαν αντιδράσεις από γονείς ή από τα ίδια τα παιδιά; Και αν ναι, πως χειριστήκατε το ζήτημα, ώστε να υπάρξει ισορροπία;**

Σ2: Νιώθω πραγματικά πολύ τυχερή σ αυτό το κομμάτι, καθώς και οι γονείς ήταν το ίδιο υποστηρικτικοί. Αντιμετωπίστηκε σαν ισότιμο μέλος της τάξης και δεν παραγκωνίστηκε ακόμη και σε εκδηλώσεις εξωσχολικές όπου και προσκλήθηκε.

**E: Είναι σημαντική η υποστήριξη από τους γονείς. Παρόλα αυτά, σε ενδεχόμενες αντιδράσεις, η στάση σας είναι ουδέτερη ή προσπαθείτε να αναλύσετε και να κάνετε κατανοητό και στις 2 πλευρές και τις 2 όψεις του νομίσματος;**

Σ2: Σίγουρα θα προσπαθούσα να επιχειρηματολογήσω γιατί η αποδοχή παιδιών από άλλες χώρες θα πρέπει να είναι η προτεραιότητα όχι μόνο του εκπαιδευτικού αλλά και του γονέα σε μια σύγχρονη κοινωνία.

**E: Η δική σας στάση τώρα, πιστεύετε ότι επηρεάζεται από το άγχος της διδασκτέας ύλης και τη δυσκολία που υπάρχει, ώστε να επικοινωνηθεί στους μαθητές αποτελεσματικά η νέα γνώση;**

Σ2: Η αλήθεια είναι ότι δεν είναι πάντα εύκολα να συνδυαστούν και τα δύο χωρίς απώλειες. Η διδακτέα ύλη είναι αρκετά πιεστική και ο χρόνος πολύτιμος, όμως η ανάγκη κι η δίψα για μάθηση του αλλόγλωσσου μαθητή σε οδηγεί στο να αποκτήσεις μεγαλύτερη ευελιξία και να κάνεις αυτή τη «θυσία».

**Ε: Θυσία...μάλιστα..**

**Ε: Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, μπορείτε να μου περιγράψετε την οποιαδήποτε συμμετοχή των αλλόγλωσσων μαθητών; Αν δείχνουν ενδιαφέρον, αν κάνουν ησυχία, οποιαδήποτε συμμετοχή ή εμπόδιο κατά τη γνώμη σας.**

Σ2: Στην προκειμένη περίπτωση μιλάμε για μια πολύ υπομονετική μαθήτριά, υπάκουη και προσηλωμένη στον στόχο της. Όση ώρα παραδίδω νέα ύλη αυτή περιμένει υπομονετικά ακόμη κι όταν έχει τελειώσει η δραστηριότητα ή η εργασία που της έχω αναθέσει. Αυτός είναι κι ο λόγος που σημείωσε μεγάλη πρόοδο από την έναρξη της σχολικής χρονιάς.

**Ε: Θεωρείτε λοιπόν, ότι πέρα από την δουλειά και την όρεξη του εκπαιδευτικού, χρειάζεται να καταβάλλει προσπάθεια έστω και μικρή και ο ίδιος μαθητής...**

Σ2: Έτσι νομίζω, διαφορετικά δεν θα υπάρξει η παραμικρή πρόοδος...

**Ε: Σε περίπτωση που δεν υπάρχει ενδιαφέρον από πλευρά τους για το μάθημα, κάνετε κάποια προσπάθεια αναπροσαρμογής, ώστε να προκληθεί το ενδιαφέρον τους; Για παράδειγμα, γίνεται κάποια συσχέτιση με τον δικό τους πολιτισμό, ή με τον δικό τους τρόπο εκμάθησης;**

Σ2: Στα πλαίσια του εφικτού. Πάντα όταν μάθαινε μια λέξη στα ελληνικά τη ρωτούσα πως λέγεται στη γλώσσα της προκειμένου να νιώσει πιο οικεία! Στα πλαίσια του μαθήματος της μελέτης μοιραστήκαμε πληροφορίες για την χώρα της και μας ζωγράφισε τη σημαία της. Τον Μάιο, κατά το Ραμαζάνι, μας εξήγησε ένα σχετικό έθιμο σχετικό με ζωγραφική στα χέρια της .

**Ε: Γίνεται συχνά η συγκεκριμένη ενέργεια; Ή παρακωλύεται η μαθησιακή διαδικασία λόγω χρονοτριβής;**

Σ2: Όσο συχνά μου δίνεται η δυνατότητα... Μακάρι, βέβαια, οι χρονικοί περιορισμοί να ήταν λιγότεροι και να είχαμε περισσότερες ευκαιρίες πολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Αλλά δεν το βλέπω ως χρονοτριβή γιατί από τις πληροφορίες που μου δίνει για τον πολιτισμό της, μαθαίνω και εγώ πράγματα και τα παιδιά, ας είναι μικρά!

**E: Φαντάζομαι ότι ένας αλλόγλωσσος μαθητής, απαιτεί περισσότερη ώρα επεξήγησης και κατανόησης της γνώσης και άρα η ενασχόληση μαζί του, απαιτεί χρόνο. Σε αυτόν τον «κενό χρόνο», υπάρχουν οποιεσδήποτε αντιδράσεις από τους υπόλοιπους μαθητές;**

Σ2: Αυτό είναι ένα αναπόφευκτο εμπόδιο δυστυχώς. Δεν μιλάμε βασικά για αντιδράσεις από την μεριά τους, αλλά περισσότερο για δική μου αντίδραση καθώς επικρατεί ένας μικρός αναβρασμός. (γέλια )Αυτό είναι και το επόμενο στοίχημα που πρέπει να κερδηθεί, πως δηλαδή θα μπορέσει αυτός ο «κενός» χρόνος να αξιοποιηθεί.

**E: Καλή επιτυχία!!**

Σ2: Χαχα, ευχαριστώ!!

**E: Υπήρξε κάποιο περιστατικό βίας, ξεσπάσματος ή θυμού απέναντι σε κάποιον συμμαθητή τους; Και αν ναι, γιατί πιστεύετε ότι έγινε κάτι τέτοιο; Με ποιόν τρόπο χειριστήκατε το γεγονός;**

Σ2: Ναι, θα σου πω... Με το κοριτσάκι που είναι πρόσφυγας δεν υπήρξε κανένα τέτοιο περιστατικό. Με τα παιδιά που είναι Ρομά, τα οποία δεν έρχονται και συχνά, υπάρχουν διάφορες διενέξεις και προέρχονται κυρίως από πλευρά τους. Καλώς ή κακώς είναι το οικογενειακό τους πλαίσιο μη οργανωμένο και δεν μπορούν να ενταχθούν πλήρως στο σχολικό πλαίσιο. Οπότε συχνά θα μιλήσουν απότομα, ή θα θεωρήσουν ότι είναι πολύ φυσιολογικό να ρίξουν μια κλωτσιά ή να κάνουν κάποια χειρονομία. Τους παρατηρώ και τους μαλώνω αμέσως, και όσες φορές και αν εξηγήσω ότι αυτό δεν επιτρέπεται στο σχολείο δεν υπάρχει πρόοδος.

**E: Στα διαλείμματα, έχετε προσέξει αν κάνουν παρέα με τα υπόλοιπα παιδιά, ή κάθονται απομονωμένα; Έχετε άποψη για ποιο λόγο συμβαίνει αυτό; ( είτε είναι είτε δεν είναι απομονωμένα).**

Σ2: Το κορίτσι είναι, ήταν βασικά πιο απομονωμένο, ντρεπόταν δεν αισθανόταν άνετα, και το βρισκω λογικό. Σιγά σιγά όμως άρχισε να εντάσσεται στο σύνολο, την θέλουν βέβαια και τα παιδιά. Έχει καλό χαρακτήρα, δεν ενοχλεί, οπότε είναι εύκολη η παρέα τους. Σε αντίθεση με τα Ρομά, που όποτε έρχονται υπάρχουν πάντα φασαρίες και η αλήθεια είναι ότι δεν τα πολυθέλουν και τα παιδιά.

**E: Προσπαθήσατε με κάποιον τρόπο ή παιχνίδι να εντάξετε όλα τα παιδιά της τάξης σας; Και αν ναι, με ποιόν γνώμονα επιλέξατε τον συγκεκριμένο τρόπο;**

Σ2: Στην αρχή της σχολικής χρονιάς στα διαλείμματα, τους είχα προτείνει να παίζουν όλα μαζί ένα ομαδικό παιχνίδι, μήλα, αγαλματάκια ακούνητα κ.α., ώστε να

αναγκαστούν να είναι όλα μαζί και να γνωριστούν καλύτερα, να δεθούν. Έπαιζα και εγώ λίγο στην αρχή για να τους πείσω ας το πούμε...

**E: Ο εκπαιδευτικός αποτελεί παράδειγμα προς τους μαθητές του και έμπνευση. Πιστεύετε ότι με τη στάση σας, υπήρξε πρόοδος στον ψυχοκοινωνικό αλλά και στον γνωστικό τομέα των παιδιών αυτών; Τι έπαιξε μεγαλύτερο ρόλο στην πρόοδό τους κατά τη γνώμη σας;**

Σ2: Πάλι θα μιλήσω για το κορίτσι. Η πρόοδος και η σχέση μας είναι αμφίδρομη. Αφού βλέπω ότι είναι καλής πάστας άνθρωπος και έχει διάθεση να προσπαθήσει τουλάχιστον και δεν δημιουργεί έριδες και φασαρίες, είμαι κι εγώ πιο καλή και βοηθητική προς αυτήν. Γενικά δεν μπορώ να προσπαθώ εγώ και να μην βλέπω έστω και μια μικρή προσπάθεια από τον άλλον. Άρα, ναι, η όποια πρόοδος της σίγουρα οφείλεται και στη δική μου προσπάθεια, τόσο στα μαθήματα όσο και στην ένταξή της στην τάξη.

**E: Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι καταφέρατε να φτιάξετε μια σχέση μαζί τους; Διέφερε σε κάτι αν τα παιδιά ήταν ελληνόγλωσσα;**

Σ2: Σίγουρα η γλώσσα θα βοηθούσε καλύτερα στην επικοινωνία μας. Αλλά και πάλι με το χαμόγελο, με ένα άγγιγμα, με μια παραπάνω βοήθεια προς αυτήν, θεωρώ ότι κατάφερα να με εμπιστευτεί και εμένα και τα υπόλοιπα παιδιά.

**E: Φτάνοντας στο τέλος, θα θέλατε να κάνετε κάποιο σχόλιο πάνω στο κομμάτι της ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών;**

Σ2: Γενικώς θα τονίσω ότι είναι πάρα πολύ δύσκολο να έχεις μια τάξη που αποτελείται από παιδιά όχι μόνο διαφορετικής κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης, αλλά μάλιστα παιδιά χωρίς να ξέρουν καλά τη βασική γλώσσα. Θέλω να πιστεύω ότι ελάχιστοι δάσκαλοι υπάρχουν που παραγκωνίζουν τους αλλόγλωσσους μαθητές για χάρη της ύλης και της ηρεμίας στην τάξη, παρόλα αυτά δεν παύει αυτή η κατάσταση να είναι εμπόδιο στην πρόοδο που ο καθένας επιθυμεί. Χρειάζεται υπερπροσπάθεια τόσο από εμάς τους δασκάλους αλλά κυρίως και από το κράτος, αφού ας μην γελιόμαστε, δεν υπάρχουν υποδομές για την ένταξη αυτών των παιδιών. Ποντάρουν στον χαρακτήρα και στη διάθεση του κάθε δασκάλου, φαντάζομαι έγινα αντιληπτή..

**E: Γίνατε αρκετά ξεκάθαρη αν και το σχόλιο σας είναι καυστικό! (γέλια αμφοτέρων) Σας ευχαριστώ!**

### **ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ #3**

**E: Πόσα χρόνια είστε εκπαιδευτικός; Έχετε αλλάξει σχολεία, πόλεις;**

Σ3: Εεε λοιπόν, δουλεύω 6 χρόνια και έχω αλλάξει τέσσερα σχολεία στην ίδια πόλη. Είμαι αναπληρώτρια όπως ξέρεις.

**Ε: Τι αποκομίσατε από τις αλλαγές αυτές;**

Σ3: Είναι δύσκολο να αλλάζεις σχολεία, μαθητές και συναδέλφους. Πρέπει κάθε φορά να ξεκινάς απ' την αρχή. Φέτος ήταν μια καινούρια αρχή για μένα πάλι, γιατί είναι η πρώτη μου φορά σε αυτό το σχολείο.

**Ε: Τι τάξη έχετε φέτος; Πόσα αγόρια και κορίτσια υπάρχουν;**

Σ3: Φέτος έχω τρίτη δημοτικού, η τάξη έχει 20 παιδιά, 9 αγόρια και 11 κορίτσια.

**Ε: Αρκετά θα έλεγα..**

Σ3: Ναι είναι.

**Ε: Γνωρίζετε λεπτομέρειες για το κοινωνικο-οικονομικό προφίλ της;**

Σ3: Σε γενικές γραμμές, το κοινωνικο-οικονομικό προφίλ ήταν καλό. Οι γονείς των περισσότερων παιδιών έχουν τελειώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι γονείς λίγων μαθητών απασχολούνται στον ιδιωτικό τομέα.

**Ε: Καθώς πήρατε τον κατάλογο με τα ονόματα των φετινών σας μαθητών, που ανάμεσά τους υπάρχουν και ξένοι μαθητές, ποια ήταν η πρώτη σας αντίδραση; Είχατε κάποιον προβληματισμό; Θεωρήσατε ας πούμε, ότι θα πρέπει να καταβάλλετε κάποια επιπλέον προσπάθεια για την προσαρμογή και την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών;**

Σ3: Όχι, οι περισσότεροι ξένοι μαθητές έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει στην Ελλάδα, άρα γνωρίζουν αρκετά καλά την ελληνική γλώσσα. Αυτό βοηθάει στην προσαρμογή και την κοινωνικοποίηση τους. Για να ακριβολογώ 2 αγόρια και 1 κορίτσι είναι αλβανικής καταγωγής αλλά μεγαλωμένα εδώ, και 1 αγόρι από τη Γεωργία, μεγαλωμένο μεν εδώ, αλλά οι γονείς του, η μαμά του δηλαδή γιατί τον μπαμπά δεν έτυχε να τον γνωρίσω, δεν μιλάει τόσο καλά την ελληνική γλώσσα.

**Ε: Τις πρώτες μέρες στο σχολείο, συνηθίζεται να υπάρχει μια περίοδος προσαρμογής και γνωριμίας των μαθητών. Ποιο πλαίσιο επικοινωνίας χρησιμοποιήσατε για να γνωρίσετε εσείς η ίδια τους μαθητές; Ποια γλώσσα, αν μιλάνε ελάχιστα έως καθόλου ελληνικά.**

Σ3: Όλα τα παιδιά μιλούσαν ελληνικά, οπότε δεν ήταν ιδιαίτερα δύσκολη η προσαρμογή. Τα περισσότερα κάνουν και παρέα εκτός σχολείου, έχουν ήδη τις παρέες τους και ήδη ανεπτυγμένες φιλικές σχέσεις μεταξύ τους. Όχι όλα, κατάλαβες, ομαδούλες, και να σου πω την αλήθεια για μένα ήταν πολύ βολικό γιατί δεν χρειάστηκα χρόνο γνωριμίας κ.λ.π.

**E: Είχατε πληροφορίες εκτός σχολείου;**

Σ3: Όχι όχι, δεν έμαθα κάτι..

**E: Σε παιδιά κοινής γλώσσας και πολιτισμικού πλαισίου, είναι εύκολη η διάδραση. Με τα υπόλοιπα παιδιά, τί ενέργειες κάνατε ώστε να γνωριστούν με την τάξη;**

Σ3: Εεεε, Παιχνίδια γνωριμίας, μιλήσαμε για τον τόπο καταγωγής όλων των παιδιών. Αυτά σε γενικές γραμμές.

**E: Με ποιον τρόπο τούς υποδέχτηκαν οι Έλληνες μαθητές;**

Σ3: Δεν υπήρξε διαχωρισμός και διαφορετική υποδοχή Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών. Όλα τα παιδιά κοινωνικοποιήθηκαν με τον ίδιο τρόπο. Γνωρίζονταν έτσι κι αλλιώς, παίζουνε μαζί τα απογεύματα απ' όσο ξέρω.

**E: Υπήρξαν αντιδράσεις από γονείς ή από τα ίδια τα παιδιά; Και αν ναι, πως χειριστήκατε το ζήτημα, ώστε να υπάρχει ισορροπία;**

Σ3: Δεν υπήρξε καμία αντίδραση ή τουλάχιστον δεν έφτασε κάτι στα αφτιά μου.

**E: Σε ενδεχόμενες αντιδράσεις, η στάση σας είναι ουδέτερη ή προσπαθείτε να αναλύσετε και να κάνετε κατανοητό και στις 2 πλευρές και τις 2 όψεις του νομίσματος;**

Σ3: Να σου πω την αλήθεια; (μικρή παύση). Ειλικρινά, μιας και είμαι ανώνυμη, αν δεν ενοχλούσαν μέσα στην τάξη και δεν εμπόδιζαν το μάθημά μου, δεν νομίζω ότι θα ασχολούμουν και πολύ. Σωστό ή λάθος δεν ξέρω, αλλά δεν νομίζω ότι θα έμπαινα σε διαδικασία να τους κάνω όλους φίλους. Ας το χειρίζονταν οι γονείς τους. Δεν είμαι και παιδονόμος, άλλη είναι η δουλειά μου, να τους μάθω πέντε πράγματα.

**E: Η δική σας στάση, πιστεύετε ότι επηρεάζεται από το άγχος της διδακτέας ύλης και τη δυσκολία που υπάρχει, ώστε να επικοινωνηθεί στους μαθητές αποτελεσματικά η νέα γνώση;**

Σ3: Σίγουρα επηρεάζεται από το άγχος της διδακτέας ύλης. Είναι τόση πολλή και τόσο διαφορετική. Τα παιδιά δεν είναι πάντα συγκεντρωμένα, πάντα βρίσκουν ευκαιρίες να σταματάει το μάθημα, οπότε δεν μπορώ να καθυστερώ κατά την παράδοση.

**E: Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, μπορείτε να μου περιγράψετε την οποιαδήποτε συμμετοχή των αλλόγλωσσων μαθητών; Δείχνουν ενδιαφέρον, κάνουν ησυχία, έχουν οποιαδήποτε συμμετοχή στο μάθημα ή το εμποδίζουν κατά τη γνώμη σας.**

Σ3: Οι αλλόγλωσσοι μαθητές συμμετέχουν κανονικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σηκώνουν το χέρι τους, απαντούν σε ερωτήσεις... Αν πρέπει να αναφέρω ένα εμπόδιο

αυτό θα ήταν το λεξιλόγιο. Δεν αφορά όλα τα αλλόγλωσσα παιδιά, αλλά ειδικά εκείνα που στο σπίτι μιλούν μόνο την μητρική τους γλώσσα, έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην κατάκτηση του λεξιλογίου.

**Ε: Σε περίπτωση που δεν υπάρχει ενδιαφέρον από πλευρά τους για το μάθημα, κάνετε κάποια προσπάθεια αναπροσαρμογής, ώστε να προκληθεί το ενδιαφέρον τους; Για παράδειγμα, γίνεται κάποια συσχέτιση με τον δικό τους πολιτισμό, ή αν έχουν πάει σχολείο στη χώρα τους να πουν κάποια εμπειρία τους;**

Σ3: Εννοείται πως γίνονται προσπάθειες ώστε να προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών, αλλά όχι συντονισμένες.

**Ε: Γίνεται συχνά η συγκεκριμένη ενέργεια;**

Σ3: Όχι, όχι, δεν έχω πάντα την ευκαιρία. Ο διδακτικός χρόνος είναι λίγος.

**Ε: Φαντάζομαι ότι ένας αλλόγλωσσος μαθητής, απαιτεί περισσότερη ώρα επεξήγησης και κατανόησης της γνώσης και πιθανότατα η ενασχόληση μαζί του, απαιτεί χρόνο. Σε αυτόν τον «κενό χρόνο», υπάρχουν οποιεσδήποτε αντιδράσεις από τους υπόλοιπους μαθητές;**

Σ3: Εεε, όχι. Στον κενό χρόνο συνήθως οι υπόλοιποι μαθητές βρίσκουν ευκαιρία να χαλαρώσουν και να συζητήσουν μεταξύ τους. Αλλά αυτό συμβαίνει σε όλες τις περιπτώσεις που χρειάζεται να ασχοληθείς με έναν μόνο μαθητή.

**Ε: Υπήρξε κάποιο περιστατικό βίας, ξεσπάσματος ή θυμού απέναντι σε κάποιον συμμαθητή τους; Και αν ναι, γιατί πιστεύετε ότι έγινε κάτι τέτοιο; Με ποιόν τρόπο χειριστήκατε το γεγονός;**

Σ3: Όχι ευτυχώς. Δεν υπήρξε κάτι πολύ στοχευμένο ή να πω ότι έγινε λόγω της καταγωγής τους. Όπως είπα κάνουν και παρέα και εκτός σχολείου.

**Ε: Άρα στα διαλείμματα, κάνουν παρέα με τα υπόλοιπα παιδιά, δεν κάθονται απομονωμένα;**

Σ3: Ναι, ακριβώς, έχουν σχηματίσει τις παρέες τους από όσο βλέπω στις εφημερίες μου.

**Ε: Προσπαθήσατε με κάποιον τρόπο ή παιχνίδι να εντάξετε όλα τα παιδιά της τάξης σας; Και αν ναι, με ποιόν γνώμονα επιλέξατε τον συγκεκριμένο τρόπο;**

Σ3: Πέρα από τα παιχνίδια γνωριμίας στην αρχή, δεν έκανα κάτι άλλο, δεν το θεώρησα απαραίτητο γιατί ακριβώς δεν υπήρχε κάποιο θέμα ή πρόβλημα.

**Ε: Ο εκπαιδευτικός αποτελεί παράδειγμα προς τους μαθητές του και έμπνευση. Πιστεύετε ότι με τη στάση σας, υπήρξε πρόοδος στον ψυχοκοινωνικό αλλά και**

**στον γνωστικό τομέα των παιδιών αυτών; Τι έπαιξε μεγαλύτερο ρόλο στην πρόοδό τους κατά τη γνώμη σας;**

Σ3: Προσπαθώ να κρατάω μια ισορροπία στην τάξη και να μην μου παίρνουν τον αέρα, γενικά είμαι άνθρωπος που στην τάξη μου θέλω να υπάρχουν κανόνες και να μην ξεφεύγει η κατάσταση, γιατί πως να πω, πιστεύω ότι ειδικά όταν έχεις να κάνεις με παιδιά για να αισθάνονται κι αυτά καλά και ασφαλή, θα πρέπει να ξέρουν μέχρι πού μπορούν να φτάσουν.

**Ε.: Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι καταφέρατε να φτιάξετε την όποια σχέση μαζί τους; Διέφερε σε κάτι αν τα παιδιά ήταν ελληνόγλωσσα;**

Σ3: Η σχέση μας θέλω να είναι ξεκάθαρη, δεν είμαστε φίλοι, αυτά είναι μεταξύ τους και δεν είμαι η μαμά τους, είμαι η δασκάλα τους. Επομένως όσο υπάρχει σεβασμός και διατηρώ αυτήν την σχέση, όλα πάνε καλά. Και όχι δεν πιστεύω ότι υπάρχει εδώ διαχωρισμός σε ελληνόγλωσσα και ξενόγλωσσα.

**Ε: Φτάνοντας στο τέλος, θα θέλατε να κάνετε κάποιο σχόλιο πάνω στο κομμάτι της ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών;**

Σ3: Δυστυχώς όπως ξαναείπα, είναι αρκετά δύσκολη και επιφορτισμένη η δουλειά μας. Είναι χρονοβόρο να προσπαθούμε να ασχοληθούμε και με την κοινωνικοποίηση των παιδιών και με την ύλη που πρέπει «να βγει». Ας μην τα περιμένουμε όλα από τους δασκάλους, και οι γονείς στο σπίτι θα πρέπει να μάθουν κάποια βασικά πράγματα στα παιδιά τους, αυτοί είναι κατά βάση άλλωστε υπεύθυνοι για τον χαρακτήρα τους.

**Ε: Ωραία! Σας ευχαριστώ πολύ!**

#### **ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ #4**

**Ε: Πόσα χρόνια είστε εκπαιδευτικός; Έχετε αλλάξει σχολεία, πόλεις;**

Σ4: Γεια σας. Είμαι ήδη 15 χρόνια δάσκαλος. Από αυτά, μόνο τα 5 προηγούμενα έτη ...εμμ... βρίσκομαι στο ίδιο σχολείο. Την πρώτη μου χρονιά ήμουν στα Χανιά, μετά Καλαμάτα, Σύρο... και τα τελευταία 5 χρόνια στην Αθήνα.

**Ε: Τι αποκομίσατε από τις αλλαγές αυτές;**

Σ4: Εντάξει κάθε αρχή και δύσκολη χα-χα. Μετά συνηθίζεις. Έμαθα να προσαρμόζομαι!

**Ε: Τι τάξη έχετε φέτος; Πόσα παιδιά έχει τάξη σας; Πόσα αγόρια και κορίτσια;**

Σ4: Φέτος έχω την Δ τάξη. Η τάξη έχει λίγα παιδιά, για να καταλάβετε μόνο 13 από τα οποία τα 6 ήταν αγόρια, τα 7 κορίτσια. Από αυτά δυστυχώς δεν ερχόντουσαν όλα



και όλες τις μέρες. Για να καταλάβετε τι εννοώ, είχαμε στην τάξη αρκετές απώλειες και λόγω κορονοϊού και λόγω του ότι κάποια παιδιά δεν ερχόντουσαν συστηματικά.

**E: Γιατί δεν ερχόντουσαν;**

Σ4: Δεν έχω ξεκάθαρη απάντηση, είναι κάνα 2 περιπτώσεις με περίεργες οικογένειες και το ένα είναι Ρομά. Τέλος πάντων....

**E: Εντάξει δεν θα επιμείνω!**

**E: Καθώς πήρατε τον κατάλογο με τα ονόματα των φετινών σας μαθητών, που ανάμεσά τους υπάρχουν και ξένοι μαθητές, ποια ήταν η πρώτη σας αντίδραση; Είχατε κάποιον προβληματισμό; Θεωρήσατε για παράδειγμα ότι θα πρέπει να καταβάλλετε κάποια επιπλέον προσπάθεια για την προσαρμογή και την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών;**

Σ4: Στην τάξη των 13 ατόμων, μόνο τα 2 παιδιά από αυτά κατάγονται από άλλη χώρα. Το ένα από Αλβανία, το άλλο ήταν Ρομά. Κοιτάζτε, δεν αγχώθηκα, βέβαια αν συνέβαινε το ανάποδο, δηλαδή μόνο τα 2 παιδιά από τα 13 να ήταν ελληνόφωνα, ε εντάξει, τότε θα το σκεφτόμουν. Επειδή ήταν και Δ δημοτικού θεώρησα ότι όλα τα παιδιά δεν ξεκινούν τώρα από το μηδέν. Βέβαια, όπως φάνηκε στην πορεία η διαφορά ήταν ότι αυτά τα 2 παιδιά που σας αναφέρω παραπάνω δεν είχαν την απαιτούμενη βοήθεια από το σπίτι, και αυτό φάνηκε στην πορεία.

**E: Θεωρείτε σημαντική την βοήθεια από στο σπίτι;**

Σ4: Και την βοήθεια και την συνεργασία!! Αλλιώς δεεν γίνεται τίποτα!! (χαχα)

**E: Τις πρώτες μέρες στο σχολείο, συνηθίζεται να υπάρχει μια περίοδος προσαρμογής και γνωριμίας των μαθητών. Ποιο πλαίσιο επικοινωνίας χρησιμοποιήσατε για να γνωρίσετε εσείς ο ίδιος τους μαθητές; Ποια γλώσσα, αν μιλάνε ελάχιστα έως καθόλου ελληνικά.**

Σ4: Δεν ξέρω αν είναι σωστό; Επιτρέπεται να μιλάω με ονόματα; Με βοηθάει καλύτερα στη σκέψη μου. Αν δεν είναι αποδεκτό αντικαταστήστε τα ονόματα. Αρχικά για να γνωρίσω όλους τους μαθητές παίξαμε ένα παιχνίδι γνωριμίας. Τα περισσότερα από τα παιδιά ήταν μαζί στις προηγούμενες τάξεις, οπότε γνωρίζονταν μεταξύ τους. Στην ουσία αυτά ήταν γνωστά, εγώ ήμουν ο άγνωστος χα-χα. Εμμμ Χρησιμοποίησα κατά κύριο λόγο τη μίμηση, οπότε το κάθε παιδί προσπαθούσε να μου περιγράψει κάτι για έναν συμμαθητή του. Τα δύο αυτά παιδιά που δεν μιλούσαν τόσο καλά ελληνικά, εμμμ ο Κ και η Έ -σβήστε τα αν είναι τα ονόματα στο τέλος-, δυσκολεύτηκαν κάπως στην περιγραφή, ιδιαίτερα ο Κ που δεν μιλούσε πολύ καλά, η Έ είχε μεγαλύτερη ευκολία στο λόγο, απλώς φτωχό λεξιλόγιο.

**E: Είχατε πληροφορίες εκτός σχολείου;**

Σ4: Όχι, δεν έχω γνωριμίες εκτός σχολείου, οπότε όχι δεν είχα ενημερωθεί για κάτι.

**E: Σε παιδιά κοινής γλώσσας και πολιτισμικού πλαισίου, είναι εύκολη η διάδραση. Με τα υπόλοιπα παιδιά, τί ενέργειες κάνατε ώστε να γνωριστούν με την τάξη;**

Σ4: Να σας πω την αλήθεια δεν έκανα κάτι διαφορετικό. Όλα τα παιδιά στην Δ δημοτικού ήδη γνωρίζουν αρκετά οπότε για εμένα ήταν όλοι το ίδιο. Εντάξει στην αρχή ήταν όλοι κάπως σφιγμένοι, είχαν κάνει ήδη κάποιοι το παρεάκι τους στο διάλειμμα, αλλά επειδή περνούσαμε αρκετό χρόνο μέσα στην τάξη, τις πρώτες μέρες αλλάζαμε συχνά θέση έτσι ώστε όλοι να κάτσουν δίπλα σε όλους.

**E: Με ποιον τρόπο τούς υποδέχτηκαν οι Έλληνες μαθητές;**

Σ4:Σας είπα. Τα 2 παιδιά αυτά ήταν όλη τη χρονιά μαζί με όλη την τάξη. Δεν είναι ότι ήρθαν στη μέση της χρονιάς. Αυτό το θεωρώ πιο δύσκολο και για την ένταξη αλλά και για το κομμάτι της κοινωνικοποίησης.

**E: Υπήρξαν αντιδράσεις από γονείς ή από τα ίδια τα παιδιά; Και αν ναι, πως χειριστήκατε το ζήτημα, ώστε να υπάρξει ισορροπία;**

Σ4:Εντάξει κάποιοι γονείς, φαντάζομαι θα το γνωρίζετε κι εσείς, έχουν πώς το λέμε.. (εμμμ) τα κολλήματά τους. Καμιά φορά ακουγόταν από κάποια παιδιά ότι τα δύο αυτά παιδιά πειράζουν ή ότι κλωτσάνε στα διαλείμματα -σας διαβεβαιώνω όμως- ότι και απ' την αντίθετη μεριά γινόταν αυτό και τα 2 αυτά παιδιά δεν το ανέφεραν ποτέ. Οι γονείς ποτέ δεν μου εξέφρασαν κάτι για τα παιδιά.

**E: Σε ενδεχόμενες αντιδράσεις, η στάση σας είναι ουδέτερη ή προσπαθείτε να αναλύσετε και να κάνετε κατανοητό και στις 2 πλευρές και τις 2 όψεις του νομίσματος;**

Σ4: Εμμ μου αρέσει να λύνουμε τις διαφορές μας με δημοκρατικό τρόπο. Πιστεύω ότι, πώς να το πω.. δεν γίνεται να φταίει μόνο η μία πλευρά. Προσπαθώ όσο μπορώ να κάνω αντιληπτό το σφάλμα. Και γενικά πιστεύω πως μόνο έτσι έρχεται η ισορροπία, πράγμα που το αναζητάω μέσα στην τάξη.

**E: Η δική σας στάση, πιστεύετε ότι επηρεάζεται από το άγχος της διδακτέας ύλης και τη δυσκολία που υπάρχει, ώστε να επικοινωνηθεί στους μαθητές αποτελεσματικά η νέα γνώση;**

Σ4: Αυτό το άγχος νομίζω ότι θα υπάρχει πάντα. Τρέχουμε για να προλάβουμε την ύλη. Αλλά εντάξει στην Δ Δημοτικού τα πράγματα είναι λίγο πιο...διαφορετικά, θέλω να πω ότι βγαίνει πιο εύκολα σε σχέση με μικρότερες τάξεις, γιατί τα παιδιά ξέρουν

πια το σχολικό πρόγραμμα και ότι ό,τι έχει προγραμματιστεί να γίνει, θα πρέπει να γίνει! Τώρα, στο θέμα μας, η αλήθεια είναι ότι με δυσκόλεψαν αυτά τα 2 παιδιά γιατί πραγματικά θέλω να τα βοηθήσω όσο περισσότερο μπορώ, αλλά δυστυχώς δεν είναι πάντα τόσο εύκολο να γίνει μέσα στην τάξη. Δηλαδή δεν μπορώ κάθε φορά που παραδίδω μάθημα να αφιερώνω παραπάνω –5-10-15 λεπτά στα συγκεκριμένα παιδιά, γιατί έτσι όπως καταλαβαίνεις το πουλάκι, η ύλη μας, πάει πέταξε! Θα δώσω όμως χρόνο κάποιες φορές, και επίσης έχει τύχει να χάσουμε και το διάλειμμά μας για περαιτέρω εξηγήσεις.

**Ε: Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, μπορείτε να μου περιγράψετε την οποιαδήποτε συμμετοχή των αλλόγλωσσων μαθητών; Αν δείχνουν ενδιαφέρον, αν κάνουν ησυχία, οποιαδήποτε συμμετοχή θετική ή αρνητική κατά τη γνώμη σας.**

Σ4: Ο Κ απουσίαζε συχνά από τα μαθήματα. Μαθητής Ρομά και όταν ερχόταν -μπορεί να έκανε 2 μήνες να έρθει στο σχολείο- ε, τα κενά ήταν τεράστια. Ωστόσο, ήταν στο Τμήμα Υποδοχής του σχολείου παράλληλα με την τάξη και προσπαθούσε να ακολουθήσει όσο μπορεί. Αλλά μη φανταστείτε και πολλά. Ακόμα και στο σχηματισμό των γραμμάτων δυσκολευόταν... Η Έ ήταν στην τάξη, συμμετείχε κανονικά, είχε κάποια δυσκολία ειδικά στα μαθηματικά αλλά το προσπαθούσε. Ο Κ όσο δεν ήταν μαζί του η εκπαιδευτικός του τμήματος ΖΕΠ, δεν παρακολουθούσε, βασικά δεν μπορούσε να παρακολουθήσει. Για να καταλάβετε μετά το Πάσχα ήρθε μόνο για 2 μέρες στο σχολείο. δηλαδή υπάρχουν και περιπτώσεις που όσο και να θες, δεν μπορείς να βοηθήσεις!! Καταλαβαίνεις..

**Ε: Σε περίπτωση που δεν υπάρχει ενδιαφέρον από πλευρά τους για το μάθημα, κάνετε κάποια προσπάθεια αναπροσαρμογής, ώστε να προκληθεί το ενδιαφέρον τους; Για παράδειγμα, γίνεται κάποια συσχέτιση με τον δικό τους πολιτισμό, ή με τον δικό τους τρόπο εκμάθησης;**

Σ4: Δεν έγινε κάποια αναπροσαρμογή από μεριάς μου. Η δασκάλα ΖΕΠ έκανε και αυτή ό,τι μπορούσε, αλλά όταν δεν υπάρχει και η θέληση από το μαθητή και η κατάλληλη προσοχή από το σπίτι... τι να πει κανείς; Θα έκανα ευχαρίστως οποιαδήποτε αλλαγή, αν έβλεπα έστω και το ελάχιστο ενδιαφέρον... Σε αντίθεση με την άλλη μαθήτριά που ερχόταν κανονικά στο σχολείο, εκεί, και χρόνο έδωσα και επιπλέον υλικό και επεξηγήσεις, γιατί έβλεπα ότι προσπαθεί μόνη της, χωρίς καμιά βοήθεια από το σπίτι της.

**E: Συζητούσατε με την εκπαιδευτικό ΖΕΠ για την πρόοδο ή ακόμα και για προσωπικές πληροφορίες; Για την οικογένεια για παράδειγμα;**

Σ4: Ναι, μπορώ να πω στην αρχή μου έδινε κάποιες πληροφορίες, ρωτούσα κ εγώ δηλαδή, αλλά αργότερα που δεν ερχόταν και τόσο συχνά ο Κ, δεν ξαναρώτησα να σας πω την αλήθεια.

**E: Φαντάζομαι ότι ένας αλλόγλωσσος μαθητής, απαιτεί περισσότερη ώρα επεξήγησης και κατανόησης της γνώσης και άρα η ενασχόληση μαζί του, απαιτεί χρόνο. Σε αυτόν τον «κενό χρόνο», υπάρχουν οποιεσδήποτε αντιδράσεις από τους υπόλοιπους μαθητές;**

Σ4: Σαφώς ισχύει αυτό που με ρωτάτε. Όσες φορές χρειάστηκε να δοθεί παραπάνω χρόνος επεξήγησης στους μαθητές δεν υπήρξε κάποια αντίδραση από τα υπόλοιπα παιδιά. Θέλω να πω ότι έτσι κι αλλιώς κάθε παιδί έχει το δικό του ρυθμό και τις δικές του απορίες, οπότε δεν ξέρω. Δεν υπήρχε κάποια αντίδραση.

**E: Υπήρξε κάποιο περιστατικό βίας, ξεσπάσματος ή θυμού απέναντι σε κάποιον συμμαθητή τους; Και αν ναι, γιατί πιστεύετε ότι έγινε κάτι τέτοιο; Με ποιόν τρόπο χειριστήκατε το γεγονός;**

Σ4: Όχι ευτυχώς δεν είχαμε τέτοια θέματα. Πέρα δηλαδή από τα διάφορα παιχνίδια στα διαλείμματα που καμιά φορά χτυπιούνται... Αλλά και πάλι ξαναλέω δεν θεώρησα ποτέ ότι φταίει η μία πλευρά, απλά είναι πιο εύκολο να στοχοποιηθεί ο ένας από τους περισσότερους. Και προσπαθώ με πολλή κουβέντα και συζήτηση να εξηγήσω την σωστή συμπεριφορά στο σχολείο... εε και αν αυτό δεν αποδίδει, τότε έρχονται οι απειλές τύπου «αν δεν μπορείτε να παίξετε όμορφα, μην παίζετε καθόλου...!» (χαχα)

**E: Στα διαλείμματα, έχετε προσέξει αν κάνουν παρέα με τα υπόλοιπα παιδιά, ή κάθονται απομονωμένα; Έχετε άποψη για ποιο λόγο συμβαίνει αυτό; ( είτε είναι είτε δεν είναι απομονωμένα).**

Σ4: Καθόλου απομονωμένα!!! Η Ε. έχει τις παρέες της με τα κορίτσια, τα πάνε πολύ καλά! Ακόμα και ο Κ. που έρχεται αραιά και που, θέλει να κάνει παρέα με τους άλλους, το χαίρεται βρε παιδί μου! Ίσως φταίει και το γεγονός ότι πέρα από την οικογένεια και τα αδέρφια του (έχει αρκετά, νομίζω), δεν βλέπει στην καθημερινότητα κάποιον άλλον στην ηλικία του, μάλλον πηγαίνει με τον πατέρα τους για δουλειά. Οπότε όταν έρχεται σχολείο πιστεύω ότι βρίσκει την χαμένη παιδική του ηλικία.

**E: Προσπαθήσατε με κάποιον τρόπο ή παιχνίδι να εντάξετε όλα τα παιδιά της τάξης σας; Και αν ναι, με ποιόν γνώμονα επιλέξατε τον συγκεκριμένο τρόπο;**

Σ4: Όχι δεν χρειάστηκε γιατί ήδη γνωρίζονταν και είχαν αναπτύξει την επικοινωνία μεταξύ τους.

**E: Ο εκπαιδευτικός αποτελεί παράδειγμα προς τους μαθητές του και έμπνευση. Πιστεύετε ότι με τη στάση σας, υπήρξε πρόοδος στον ψυχοκοινωνικό αλλά και στον γνωστικό τομέα των παιδιών αυτών; Τι έπαιξε μεγαλύτερο ρόλο στην πρόοδό τους κατά τη γνώμη σας;**

Σ4: Δεν ξέρω αν μου φαίνεται αλλά λένε ότι είμαι χαρούμενος άνθρωπος!!(γέλια). Και στην τάξη μ' αρέσει να λέμε αστεία όταν υπάρχει περιθώριο και να γελάμε, ακόμα κι αν συμβεί κάτι που θα ντροπιάσει ένα παιδί, θα προσπαθήσω να το γυρίσω και να το κάνω αστείο για να φύγει η ένταση από μέσα του. Αν με ρωτάς για τα αλλόγλωσσα μόνο, έχω την ίδια στάση, δεν κάνω κάτι διαφορετικό, δεν θα τα ξεχωρίσω.

**E: Σαν να μαντέψατε την επόμενη ερώτηση! Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι καταφέρατε να φτιάξετε μια σχέση μαζί τους; Διέφερε σε κάτι αν τα παιδιά ήταν ελληνόγλωσσα;**

Σ4: ΧΑΧΑ! Σίγουρα όχι λοιπόν!! Δεν θα είχα διαφορετική συμπεριφορά επειδή θα ήταν από άλλη χώρα! Το παν είναι να είναι τα παιδιά καθρέφτης σου. Αν είσαι γελαστός και περνάς καλά μαζί τους και σου αρέσει να είσαι μαζί τους, έτσι θα είναι κι αυτά! Αν φωνάζεις, τιμωρείς, έτσι θα κάνουν κι αυτά...

**E: Φτάνοντας στο τέλος, θα θέλατε να κάνετε κάποιο σχόλιο πάνω στο κομμάτι της ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών;**

Σ4: Βλέπω ότι όσο περνάνε τα χρόνια, μια τάξη έχει αρκετές εθνικότητες μέσα. Πρέπει πιστεύω να υπάρχει συνεργασία δασκάλων, γονέων, για να μπορέσουν κι αυτά να προοδεύσουν...

**E: Θα ήταν ευχής έργον! Σας ευχαριστώ!**

Σ4: Καλή συνέχεια, ελπίζω να βοήθησα.

## **ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ #5**

**E: Πόσα χρόνια είστε εκπαιδευτικός; Έχετε αλλάξει σχολεία, πόλεις;**

Σ5:Είμαι 2 χρόνια εν ενεργεία εκπαιδευτικός, έχω αλλάξει πάρα πολλά σχολεία (γέλιο). 2 πέρυσι και φέτος 5, επειδή ήμουν στη διάθεση του ΠΥΣΠΕ. Αν θες να στα απαριθμήσω μπορώ, τα θυμάμαι ένα προς ένα (γέλιο).

**E: Ωραίο το ξεκίνημα της καριέρας σας! Και ενδιαφέρον!! Τι αποκομίσατε από τις αλλαγές αυτές;**

Σ5: Εεεμ από αυτές τις αλλαγές θεωρώ πως αποκόμισα πολλά οφέλη, γιατί είμαι γενικά άνθρωπος της ρουτίνας. Σίγουρα δηλαδή ξεπέρασα τον εαυτό μου, έμαθα να προσαρμόζομαι εύκολα σε καταστάσεις, να συνηθίζω να δουλεύω μια τάξη με διαφορετικούς τρόπους, για να κρατάω μια συνέχεια με τους δασκάλους, μέχρι να καταλήξω στη δική μου για φέτος τάξη. Ακόμη μπόρεσα και έμαθα πολλά και διαφορετικά στυλ και προσεγγίσεις διδασκαλίας, γνώρισα εξαιρετικούς συναδέλφους, με τους οποίους ευελπιστώ να έχω και επαφή μετέπειτα και τέλος, νομίζω πως είμαι και σε θέση να δω κατιτίς καλύτερα ποιο στυλ διδασκαλίας μου ταιριάζει σαν άνθρωπος και σταδιακά να το βελτιώσω ώστε να γίνει πιο αποδοτικό, ανάλογα τις ανάγκες της εκάστοτε τάξης.

**Ε: Τι τάξη έχετε φέτος; Πόσα παιδιά έχει τάξη σας;, αγόρια....κορίτσια;**

Σ5: Φέτος έχω μια παραδόξως μικρή, για τα δεδομένα της Αθήνας, τάξη. Έχω την πέμπτη Δημοτικού σε ένα συνοικιακό – γειτονικό σχολείο, στο οποίο βρισκόμαστε αυτή τη στιγμή! (γέλια). Εεεμ λοιπόν, αναφορικά τώρα με τη δομή της, έχει 16 παιδιά στην αρχή, αλλά λόγω ενός ζητήματος καταλήξαμε να είναι 15. Είναι μια σχετικά ανομοιογενής τάξη... Τι εννοώ; Είχε 4 κορίτσια μονάχα και 11 αγόρια (γέλιο).

**Ε: Έχετε πληροφορίες για το κοινωνικο-οικονομικό προφίλ της;**

Σ5: Ναι φυσικά!! και θεωρώ ότι αυτή η ανομοιογένεια βέβαια σχετίζεται και με το κοινωνικοοικονομικό προφίλ που θες να σου αναλύσω. Από τα 15 παιδιά, τα 12 ήταν παιδιά των οποίων και οι 2 γονείς εργάζονται είτε στον ιδιωτικό είτε στον δημόσιο τομέα, από τα υπόλοιπα 2 στο ένα με βεβαιότητα δεν εργάζεται η μητέρα, μόνο περιστασιακά στο σπίτι ως κομμώτρια και για το άλλο ένα δεν έχω δυστυχώς εικόνα, καθώς γνώρισα τη μητέρα μόνο την ημέρα των βαθμών. Σε 1 από αυτά τα παιδιά ο πατέρας ταξιδεύει λόγω δουλειάς και εκτός Αττικής, ενώ σε 1 άλλο, η μητέρα δουλεύει πολλές ώρες και τα ίδια τα παιδιά σπάνια την ανέφεραν. Από όλα αυτά για να στο συνοψίσω, υποθέτω πως τα 12 έχουν σαφώς καλύτερη οικονομική κατάσταση από τα άλλα 2 και όπως φάνηκε από την καθημερινή μας τριβή και τις εξωσχολικές δραστηριότητες, πιο έντονη κοινωνική ζωή, είτε λόγω αθλημάτων, αγγλικών, χορών, κολύμβησης είτε λόγω παρέας εντός και εκτός σχολικού πλαισίου.

**Ε: Καθώς πήρατε τον κατάλογο με τα ονόματα των φετινών σας μαθητών, που ανάμεσά τους υπάρχουν και ξένοι μαθητές, ποια ήταν η πρώτη σας αντίδραση; Είχατε κάποιον προβληματισμό; Θεωρήσατε για παράδειγμα ότι θα πρέπει να καταβάλλετε κάποια επιπλέον προσπάθεια για την προσαρμογή και την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών;**

Σ5: Η αλήθεια είναι πως στην τάξη μου υπάρχουν μονάχα 2 ξένοι μαθητές, συγκεκριμένα αλβανικής καταγωγής, αλλά εφόσον έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει εδώ, δεν θεωρώ πως είναι άξια διαχωρισμού από τους γηγενείς συμμαθητές τους, αν μου επιτρέπεται αυτός ο όρος. Εκ διαμέτρου αντίθετα ήταν τα ποσοστά στην περσινή μου τάξη, στην οποία από τα 24 παιδιά, μονάχα τα 3 ήταν ελληνικής καταγωγής, τα 13 αλβανάκια γεννημένα εδώ, ενώ τα υπόλοιπα συμπλήρωναν το μωσαϊκό με χώρες όπως Ρωσία, Συρία, Αίγυπτο, Νιγηρία, Αφγανιστάν και Τουρκία. Πέρσι ναι θεώρησα πρόκληση αυτή την ανομοιογένεια και πιστεύω πως ήταν αναγκαία η προσαρμογή στο κομμάτι της διδασκαλίας που έκανα εγώ. Οπότε ναι, από πλευράς μου έγινε προσπάθεια προσαρμογής του υλικού στο συγκεκριμένο θεματικό άξονα, εεεεμ δίνοντας τους τα ίδια προβλήματα πχ που κάναμε απλά με εικόνες και το σύμβολο της πράξης στη μέση, είτε, ξέρω 'γω, με κάποιο λεξικό έλεγα την πράξη στη γλώσσα τους, γιατί τα περισσότερα δεν ήξεραν ούτε γραφή κι ανάγνωση στη μητρική τους γλώσσα, κάτι που ήταν μια τροχοπέδη απροσπέλαστη στην αρχή.

**Ε: Τις πρώτες μέρες στο σχολείο, συνηθίζεται να υπάρχει μια περίοδος προσαρμογής και γνωριμίας των μαθητών. Ποιο πλαίσιο επικοινωνίας χρησιμοποιήσατε για να γνωρίσετε εσείς η ίδια τους μαθητές; Ποια γλώσσα, αν μιλάνε ελάχιστα έως καθόλου ελληνικά. Είχατε πληροφορίες εκτός σχολείου; Τα είπα όλα μαζί τώρα...**

Σ5: Α! μην ανησυχείς!!! Τα θυμάμαι!!! χαχα!! Λοιπόν, επειδή και στα 2 σχολεία πήγα σχετικά στα μέσα της χρονιάς, είχα βρει σχετικά διαμορφωμένες παρέες. Στο μεν φετινό, εφόσον όλα τα παιδιά κατείχαν την ελληνική γλώσσα, υπήρχε κοινός διάυλος επικοινωνίας και προσπάθησα πιο πολύ στο να ενσωματώσω τα πιο απομονωμένα σε μια παρέα. Στο δε περσινό ήταν αλήθεια ο πύργος της Βαβέλ (γέλιο), γιατί προσπαθούσα με λεξικά να εξηγήσω το θέμα του μαθήματος στα παιδιά, τα είχα μαζέψει στη μισή τάξη και προσπαθούσα όσο γίνονταν να τους δουλεύω κάποιες βασικές λέξεις του μαθήματος στα ελληνικά, πάντα φυσικά σε συνεννόηση με τις κοπέλες του ΖΕΠ. Για τη γλώσσα που μιλούσαν, ήταν η μητρική τους, δηλαδή Ρωσικά, Φαρσί και κάποιες άλλες που μου διαφεύγουν τώρα, συγγνώμη. Και σαφώς τις πληροφορίες τις πήρα από τα κορίτσια του ΖΕΠ και τα ίδια τα παιδιά μετά από δυσκολία...

**Ε: Σε παιδιά κοινής γλώσσας και πολιτισμικού πλαισίου, είναι εύκολη η διάδραση. Με τα υπόλοιπα παιδιά, τι ενέργειες κάνατε ώστε να γνωριστούν με την τάξη;**

Σ5: Δεν θα έλεγα πως είναι εύκολη, καθώς η διάδραση και η επικοινωνία δεν εξαρτάται μονάχα από τη γλώσσα, αλλά και από στοιχεία του χαρακτήρα μας. Οπότε απλά η γλώσσα ίσως να διευκολύνει απλά τη γνωριμία και να αφήνει ανοιχτά κανάλια επικοινωνίας, ώστε να μπορέσει να υπάρξει μια υποτυπώδης συζήτηση που σταδιακά να εξελιχθεί. Για τα αλλόγλωσσα παιδιά, πέρσι εφαρμόσαμε πολύ το θεατρικό παιχνίδι με το δάσκαλο του θεάτρου, και μάλιστα ένα που το έλεγε «ο καθρέφτης μου», στο οποίο ήσουν βουβός αλλά ο άλλος απέναντί σου σε μιμούνταν σε εκφράσεις, κινήσεις, μορφασμούς και ό,τι ερέθισμα έπαιρνε κείνη την ώρα. Πιστεύω πάντως ακράδαντα στο βιωματικό παιχνίδι και γενικά στην τέχνη για να μπορέσουν να έρθουν τα παιδιά κοντά, αφού είναι μια μορφή επικοινωνίας, έκφρασης βασικά, που δεν λογαριάζει μητρικές γλώσσες και σε φέρνει κοντά μέσα από το παιχνίδι, που αγαπούν τα παιδιά, τις εικόνες και τις κινήσεις.

**Ε: Με ποιον τρόπο τούς υποδέχτηκαν οι Έλληνες μαθητές;**

Σ5: Στο φετινό μου σχολείο όπως σου είπα, στην τάξη μου, δεν υπήρχε κάποια τέτοια συνθήκη. Πέρσι αντίθετα, που λίγο πριν κλείσουμε για καραντίνα, μας ήρθε το κοριτσάκι από το Αφγανιστάν, είδα το εξής παράδοξο για εμένα... παιδιά τα οποία είναι ξένα και περίμενα πως θα την αγκαλιάσουν, γιατί έχουν βρεθεί στη θέση αυτή, ήταν εκείνα που την έκαναν πέρα ως κάτι κακό και ξένο και, όπως μου είπε ένα παιδάκι από την Νιγηρία «βρομερό»... κάτι που με σόκαρε. Και στα ελληνάκια δυστυχώς δεν υπήρχε διαφορά στην αντιμετώπιση, ουσιαστικά ήταν 2 παρέες, τα ελληνάκια με τα αλβανάκια μία και μια άλλη σε συστάδες τα αλλοεθνή.. Μόνο ένα ελληνάκι έδωσε το παράδειγμα, μετά από πολύ κόπο και αγώνα με συζήτηση και κοινωνικές ιστορίες, που θέλοντας και μη, το διάστημα που ήμασταν ανοιχτά έρχονταν σε επαφή μαζί τους, αφού καθόντουσαν στην ίδια πλευρά της τάξης.

**Ε: Υπήρξαν αντιδράσεις από γονείς ή από τα ίδια τα παιδιά; Και αν ναι, πως χειριστήκατε το ζήτημα, ώστε να υπάρχει ισορροπία;**

Σ5: Όπως σου ανέφερα και πιο πριν, τα παιδιά ήταν πιο δύσκολα στην αποδοχή των αλλοεθνών συμμαθητών τους. Οι γονείς δεν μπορούσαν τον καιρό της πανδημίας και του εγκλεισμού ούτως ή άλλως να κάνουν πολλά, αλλά όσο ήταν ανοιχτά τα σχολεία υπήρχε μια αντίσταση, από τους Έλληνες γονείς, του στυλ «πόσα ακόμη ξένα να αφομοιώσουμε», ενώ στην ουσία όχι μόνο δεν είχε αφομοιωθεί κανένα, αλλά ούτε καν δέχονταν τη συνύπαρξη!! Τέλος πάντων... Εγώ από πλευράς μου κατέβαλα μεγάλο αγώνα, άλλα δυστυχώς το ρατσιστικό υπόβαθρο των οικογενειών δεν άλλαξε,



αντίθετα εντάθηκε σε σημείο να μην θέλουν οι γονείς να κάθονται ούτε στο ίδιο θρανίο, το οποίο χατίρι τους φυσικά και δεν έγινε.

**Ε: Σε ενδεχόμενες αντιδράσεις, η στάση σας είναι ουδέτερη ή προσπαθείτε να αναλύσετε και να κάνετε κατανοητό και στις 2 πλευρές και τις 2 όψεις του νομίσματος;**

Σ5: Πιστεύω πως το πιο σωστό είναι να εξηγήσουμε και στις 2 πλευρές, παιδιά και γονείς δηλαδή, το αντίκτυπο αυτής της πράξης «αποκλεισμού» από το σύνολο της ομάδας. Πλέον δεν υπάρχουν κοινωνίες με μονάχα 1 εθνικότητα, έχουμε μεταβεί σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και πρέπει να συμβαδίσουμε με αυτό, κάτι το οποίο μπορεί να γίνει μέσω της παιδείας. Οπότε πιστεύω κι εδώ θα δρούσα όπως σου ανέφερα και πριν, θα έκανα μια κουβέντα στα παιδιά, θα προσπαθούσα να βρω έναν κοινό δίαυλο επικοινωνίας, όπως τις τέχνες και το θέατρο, ώστε να δείξω πως όσα μας ενώνουν είναι περισσότερα και πιο σημαντικά από το γλωσσικό έλλειμμα που υπάρχει. Αυτά, βέβαια, θεωρώ πως θα φτάσουν και στο σπίτι ως πρακτικές και είτε θα πυροδοτήσουν θετική αντίληψη στους γονείς, είτε δυστυχώς προσκόλληση και άρνηση στην αλλαγή και την οπτική της διαβίωσης σε έναν ξένο τόπο, χωρίς, πολλές φορές, να το έχεις επιθυμήσει ο ίδιος τόσο.

**Ε: Η δική σας στάση, πιστεύετε ότι επηρεάζεται από το άγχος της διδακτέας ύλης και τη δυσκολία που υπάρχει, ώστε να επικοινωνηθεί στους μαθητές αποτελεσματικά η νέα γνώση;**

Σ5: Δεν πιστεύω πως η πίεση για την διεκπεραίωση της ύλης είναι ανασταλτικός παράγοντας, γιατί απλά σπάνια στο μέσο σχολείο θα βγει η ύλη (γέλιο). Και είμαι περισσότερο της νοοτροπίας να κάνουμε κάτι βίωμα, ρουτίνα καθημερινή και όχι κήρυγμα. Οπότε θα έκανα την ύλη όπως μπορούσα και θα προσπαθούσα να εντάξω π.χ. στα γλωσσικά μαθήματα κάποια ιδέα ή κοινή ριζικά λέξη με μια σχετική της ενότητας, στα μαθηματικά να οπτικοποιήσω τις πράξεις και να κάνω σχήματα, ούτως ώστε να κεντρίσω και παραπάνω το ενδιαφέρον των ελληνόγλωσσων μαθητών αλλά και να μην αισθάνονται τόσο αποκομμένα και τα αλλόγλωσσα παιδιά. Για παράδειγμα, σε μια αφαίρεση θα έβαζα σκίτσο και το σύμβολο και θα ήταν πιο εύκολο να εξηγήσω ότι παίρνω κάτι από κάποιον. Η στη γλώσσα, πως οι λέξεις μπαμπάς, κέφι, γούρι, καβγάς, κατσίκια και πόσες άλλες που λέμε εμείς, στην ουσία είναι τούρκικης προέλευσης. Δηλαδή, κατάλαβες, να ψάξω κάτι κοινό με άλλες γλώσσες, για να αισθανθούν κ αυτά λίγο καλύτερα, όχι μόνο ελληνικά ελληνικά, να καταλάβουν ότι

όλα στον κόσμο συνδέονται και κανείς δεν είναι «ξένος» στην ουσία. Ρομαντική  
εε;;;(γέλιο)

**Ε: Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, μπορείτε να μου περιγράψετε την  
οποιαδήποτε συμμετοχή των αλλόγλωσσων μαθητών; Αν δείχνουν ενδιαφέρον,  
αν κάνουν ησυχία, οποιαδήποτε συμμετοχή ή εμπόδιο κατά τη γνώμη σας.**

Σ5: Νομίζω πάνω κάτω στο κάλυψα πιο πριν. Ουσιαστικά εξαρτάται από το ερέθισμα  
που θα δώσουμε εμείς και κατά πόσο θέλουμε να τους συμπεριλάβουμε στη  
διδασκαλία μας! Τρόποι υπάρχουν άπειροι, διάθεση και μεράκι είναι που λείπει σε  
πολλούς και ο φόβος να σκεφτούν outside the box και των τετριμμένων.

**Ε: Σε περίπτωση που δεν υπάρχει ενδιαφέρον από πλευρά τους για το μάθημα,  
κάνετε κάποια προσπάθεια αναπροσαρμογής, ώστε να προκληθεί το ενδιαφέρον  
τους; Για παράδειγμα, γίνεται κάποια συσχέτιση με τον δικό τους πολιτισμό, ή με  
κάποιο δικό τους βίωμα, αν υπάρχει;**

Σ5: Μα πόσο μπροστά πια είμαι (γέλιο)! Είναι αυτό που σου είπα πριν, εγώ προσωπικά  
προσπαθώ να κάνω οποιαδήποτε συσχέτιση με κοινά ακούσματα τους και να  
οπτικοποιώ όσο το δυνατόν τις έννοιες στα μαθηματικά, όπου εκεί οι αριθμοί ήταν  
κοινοί. Στη γλώσσα σίγουρα θα ήταν πιο μειωμένο το ενδιαφέρον, λόγω του  
γλωσσικού κολλήματος, αλλά, και πάλι, δεν θεωρώ πως είναι αξεπέραστο και  
αγεφύρωτο. Είπαμε, καλή θέληση και όρεξη!

**Ε: Φαντάζομαι ότι ένας αλλόγλωσσος μαθητής, απαιτεί περισσότερη ώρα  
επεξήγησης και κατανόησης της γνώσης και άρα η ενασχόληση μαζί του, απαιτεί  
χρόνο. Σε αυτόν τον «κενό χρόνο», υπάρχουν οποιεσδήποτε αντιδράσεις από τους  
υπόλοιπους μαθητές;**

Σ5: Σίγουρα υπάρχουν αντιδράσεις, τις οποίες μπορούμε να δουλέψουμε από την αρχή  
της εμφάνισης τους. Για εμένα χρήσιμη πρακτική, η οποία λειτούργησε με το παιδί  
της παράλληλης στήριξης που είχα, ήταν να εξηγήσω με κοινωνική ιστορία και γενικά  
με κάθε αφορμή τις πιθανές δυσκολίες που έχουν περάσει αυτά τα παιδιά, το ότι  
έχασαν φίλους, οικογένεια, σπίτι και ήρθαν σε μια χώρα που δεν τους θέλουν και πως  
στο χέρι του είναι να είναι μέσα στους πολλούς που δεν ενδιαφέρονται ή να ξεχωρίσει  
και να βοηθήσει. Και επειδή ήταν μικρός εγωιστής προφανώς επέλεξε να βοηθήσει,  
αφού θα ξεχώριζε από τη μάζα, και ευτυχώς να γίνει παράδειγμα μίμησης και από  
άλλους συμμαθητές του, φτάνοντας Μάιο μήνα να μην υπάρχουν οι αντιδράσεις αυτές  
και να βλέπουμε δυάδες ανομοιογενείς να βοηθάνε τους λιγότερο καλούς γνώστες είτε  
της γλώσσας είτε της μαθηματικής σκέψης. Αλλά αυτό θέλει, όπως σου είπα πριν,

πολλή δουλειά και με κάθε αφορμή συζήτηση, ώστε να μην είναι κατήχηση αλλά βίωμα και ανεπιτήδευτη πράξη.

**Ε: Υπήρξε κάποιο περιστατικό βίας, ξεσπάσματος ή θυμού απέναντι σε κάποιον συμμαθητή τους; Και αν ναι, γιατί πιστεύετε ότι έγινε κάτι τέτοιο; Με ποιόν τρόπο χειριστήκατε το γεγονός;**

Σ5: Περιστατικό βίας δεν θα το χαρακτήριζα, περισσότερο χλευασμού, και συνέβη στο φετινό μου σχολείο μονάχα μια φορά αλλά σε μεγαλύτερη τάξη, όπου ορισμένοι μαθητές μάθαιναν σε αλλοεθνή συμμαθητή τους ελληνικές βρισιές, δίχως φυσικά να εξηγούν την αληθινή σημασία. Στο προηγούμενο σχολείο πάλι δεν είχα την τύχη και τη χαρά να είμαι μάρτυρας σε τέτοιου είδους περιστατικά.. Βασικά, τώρα που το σκέφτομαι, κάποιο παιδί, έκανε ένα άκομψο σχόλιο για μια συμμαθήτριά του από το Αφγανιστάν, η οποία ενοχλούσε την αισθητική του (γέλιο) επειδή είχε διαφορετική μυρωδιά από αυτή που είχε συνηθίσει εκείνος. Αυτό το γεγονός το χειρίστηκα με ψυχραιμία και συγκεκριμένα, πιάνοντας τον μαθητή κατ' ιδίαν και εξηγώντας του πως οι άνθρωποι είναι λογικό να μην είμαστε εξοικειωμένοι με κάθε λογής εθνικότητα που υπάρχει στη Γη, αλλά δεν είναι λογικό να κρίνουμε και να είμαστε αγενείς απέναντι σε κάτι που δεν ξέρουμε και δεν έχουμε συνηθίσει... Με διαρκή συζήτηση και αφού έφερνα κοντά τα παιδιά, υπήρξε μια σταδιακή διαφοροποίηση στη συμπεριφορά του παιδιού, σε σημείο μάλιστα να υπερασπίζεται και την αλλοεθνή συμμαθήτριά του και συχνά να την βοηθάει με τις λέξεις που είχε για μελέτη, οπτικοποιώντας τες (π.χ. για τη λέξη κόκκινο θα έδειχνε τη μπλούζα του, για το μαύρο τα μαλλιά της).

**Ε: Στα διαλείμματα, έχετε προσέξει αν κάνουν παρέα με τα υπόλοιπα παιδιά, ή κάθονται απομονωμένα; Έχετε άποψη για ποιο λόγο συμβαίνει αυτό; ( είτε είναι είτε δεν είναι απομονωμένα)**

Σ5: Στα διαλείμματα, στις αρχές, τα παιδιά κάθονταν σε ομάδες, έχοντας «εξοστρακισμένα» τα αλλοεθνή, τα οποία συσπειρώνονταν σε ομάδες με παιδιά ίδιας εθνικότητας... μόνα τους σπάνια έμεναν, αλλά αν τυχόν συνέβαινε, ειδικά μετά τον Μάιο που άνοιξαν πρόπερσι τα σχολεία, επειδή είχε δουλευτεί το γλωσσικό κομμάτι και υπήρχε επικοινωνία, έστω και στοιχειώδης, τα παιδιά προσεγγίζονταν μεταξύ τους και σιγά σιγά τα «πηγαδάκια» έσπαγαν... δεν ήταν κατά την άποψη μου κάτι κακό ή κατακριτέο αυτή η συσπείρωση σε ομάδες με κοινή καταγωγή, ειδικά από τη στιγμή που υπήρχε διάθεση και ανοχή από τις 2 ομάδες να συνάψουν σχέσεις και να είναι μια μεγαλύτερη παρέα. Αυτό θεωρώ πως οφείλεται κυρίως στο γλωσσικό κώδικα αλλά συνάμα και τις κοινές καταβολές, ήθη και έθιμα που μοιράζονται αυτά τα παιδιά

μεταξύ τους. Οπότε είναι ένα ισχυρό κίνητρο, μια απέλπιδα προσπάθεια, αν θες, να είναι ακόμη δεμένα με τον τόπο και τις παραδόσεις του. Επίσης θεωρώ σημαντικό ρόλο σε αυτό διαδραματίζει και η επαφή των οικογενειών εκτός σχολικής μονάδας, όπου συνήθως μοιράζονται είτε τους ίδιους διερμηνείς είτε κοινούς τρόπους λατρείας και κάποια ΜΚΟ που τους υποστηρίζει προσωρινά. Τέλος, πιστεύω πως και οι γονείς, ασυναίσθητα, ίσως «σπρώχνουν» τα παιδιά προς τους ομότιμους τους, στα πλαίσια διατήρησης της κοινότητας και όσων ανέφερα παραπάνω.

**Ε: Προσπαθήσατε με κάποιον τρόπο ή παιχνίδι να εντάξετε όλα τα παιδιά της τάξης σας; Και αν ναι, με ποιόν γνώμονα επιλέξατε τον συγκεκριμένο τρόπο;**

Σ5: Έγινε προσπάθεια στα μαθήματα της θεατρικής αγωγής και τις ώρες συνεργασίας με τη σχολική ψυχολόγο, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα αίσθημα ομάδας και να αποκτήσουν θάρρος οι μαθητές, μέσω αυτού του κοινού κώδικα επικοινωνίας, να ενταχθούν και να εντάξουν τους συμμαθητές τους. Τα παιχνίδια που επιλέγονταν ήταν συνήθως είτε τύπου παντομίμα, ώστε να μην μπαίνει εμπόδιο η γλώσσα, είτε κάποια άσκηση σαν να είσαι μπροστά σε καθρέφτη και ο συμμαθητής σου να είναι το είδωλο σου είτε σαν βουβές σκηνές από ένα ευχάριστο ή δυσάρεστο γεγονός στη ζωή τους, προτείνοντας και τρόπους επίλυσης ή βοήθειας. Οπότε, θεωρώ σημαντική τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφόρων εθνικοτήτων αλλά και μιας διεπιστημονικής ομάδας, προκειμένου να ενταχθούν στο έπακρο οι αλλόγλωσσοι μαθητές στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο της τάξης.

**Ε: Ο εκπαιδευτικός αποτελεί παράδειγμα προς τους μαθητές του και έμπνευση. Πιστεύετε ότι με τη στάση σας, υπήρξε πρόοδος στο ψυχοκοινωνικό αλλά και στον γνωστικό τομέα των παιδιών αυτών; Τι έπαιξε μεγαλύτερο ρόλο στην πρόοδό τους κατά τη γνώμη σας;**

Σ5: Πιστεύω πως περισσότερο ήμουν πρότυπο για τα παιδιά που, σχετικά με το πώς να αντιμετωπίζουν και να διαχειρίζονται τέτοιες καταστάσεις, βοηθώντας τα να συνηθίσουν την νέα εικόνα και σύσταση της κοινωνίας που θα βρεθούν, αλλά και ως παράδειγμα για τα αλλόγλωσσα παιδιά που είχα συνεργαστεί, καθώς μάθαιναν τη διαφορετικότητα απέναντι σε κάποια μη φανερή αναπηρία. Οπότε σίγουρα σημαντικό ρόλο παίζει η εικόνα που δείχνουμε προς τα έξω, στα παιδιά, η διάθεση και η αγάπη μας για αυτό που κάνουμε και φυσικά να αναγνωρίζουμε τα λάθη μας και να βρίσκουμε τρόπους κάθε φορά να διατηρούμε την ομάδα ενωμένη. Στο σχολείο το φετινό, καθώς δεν είχα αλλοεθνείς μαθητές στην τάξη, που να μην ήταν ήδη ενταγμένοι στο γενικό σύνολο, πιστεύω πως τα ίδια θα ισχύουν.

**Ε: Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι καταφέρατε να φτιάξετε μια σχέση μαζί τους; Διέφερε σε κάτι αν τα παιδιά ήταν ελληνόγλωσσα;**

Σ5: Ακριβώς επειδή δεν τα διαχώρισα από τους ελληνόγλωσσους μαθητές, θεωρώ πως είχε επιτυχία το εγχείρημα που σου ανέφερα παραπάνω. Τα αντιμετωπίζα σαν ισάξια με τα υπόλοιπα, ενώ συνάμα προσπαθούσαμε να βρεθεί μια λύση, μια χρυσή τομή, πιο σωστά, στο γλωσσικό κομμάτι. Επίσης σημαντική ήταν και η συμβολή των ειδικοτήτων και της σχολικής ψυχολόγου, όπως και των συναδέλφων του ΖΕΠ, όπου έκαναν κατά διαστήματα εκδηλώσεις, φέρνοντας μας κοντά με αυτά τα παιδιά και εδραιώνοντας σχέσεις μαζί τους. Τέλος, η ειλικρινής αγάπη και το ενδιαφέρον μου για εκείνα, όπως και για κάθε άλλο μαθητή, θεωρώ ήταν εξίσου σημαντικά.

**Ε: Φτάνοντας στο τέλος, θα θέλατε να κάνετε κάποιο σχόλιο πάνω στο κομμάτι της ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών;**

Σ5: Αφομοίωση, αγκαλιά θα το πω εγώ. Το παν είναι να υπάρχει όρεξη, διάθεση και αγάπη! Αν γίνει ο καθένας μας παράδειγμα τότε κάτι θα κερδίσουμε όλοι. Όταν μάθουμε να βάζουμε λίγο τον εαυτό μας στη θέση του άλλου, τότε σίγουρα ανοίγονται καινούριοι ορίζοντες μπροστά μας και βρίσκονται τρόποι και λύσεις σχεδόν για όλα. Βίωμα και αγάπη. Με αυτές τις λέξεις θα κλείσω!

**Ε: Τέλεια!!!Ευχαριστώ πολύ!**

## **ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ #6**

**Ε: Πόσα χρόνια είστε εκπαιδευτικός; Έχετε αλλάξει σχολεία, πόλεις;**

Σ6:Λοιπόν, είμαι στο επάγγελμα τα τελευταία 3 χρόνια. Την πρώτη χρονιά ήμουν στην Κρήτη, σε ένα μικρό χωριό νότια του Ρεθύμνου, τη δεύτερη στο νομό Καβάλας, στη Χρυσούπολη, μεγαλύτερο σχολείο και τώρα εδώωω....

**Ε: Τι αποκομίσατε από τις αλλαγές αυτές;**

Σ6:Τι αποκόμισα... Δύσκολη ερώτηση. Πήρα και καλά και πολλές δυσκολίες. Ειδικά την πρώτη χρονιά, με τοποθέτησαν σε ένα μονοθέσιο σχολείο, στο οποίο έπρεπε να είμαι κ σαν προϊσταμένη! Είχα 10 μαθητές από διάφορες τάξεις και ήμουν πολύ μακριά από το σπίτι μου, σε ένα μικρό χωριό, χωρίς πολλούς κατοίκους. Και μέσα σε όλα αυτά έτυχε και ο κορονοϊός και το lockdown! Καταλαβαίνεις... Αυτή τη χρονιά ήταν πολύ πιο βατά τα πράγματα. Ειδικά μετά το περσινό σοκ! Χαχαχα.... Θα έλεγα ότι αποκόμισα εμπειρίες και προσαρμοστικότητα.

**Ε: Όμορφα...!Τι τάξη έχετε φέτος; Πόσα αγόρια και κορίτσια;**

Σ6:Έχω πρώτη δημοτικού. 16 μαθητές, μισά αγόρια μισά κορίτσια.

**Ε: Και όσων αφορούν στο κοινωνικο-οικονομικό προφίλ;**

Σ6: Το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των παιδιών είναι αρκετά καλό, αν εξαιρέσουμε 2 κορίτσια από την Αλβανία, που όμως και σε αυτά οι γονείς προσπαθούσαν να προσφέρουν το καλύτερο. Οι γονείς γενικά ασχολούνται με τα παιδιά και ενδιαφέρονται για την πρόοδό τους στο σχολείο. Έχουμε καλή επικοινωνία και τα παιδιά είναι προσεγμένα. «Δουλεμένα» θα έλεγα, και από το σπίτι και, απ' ότι κατάλαβα, από τη νηπιαγωγό που είχαν πέρσι.

**Ε: Μόλις πήρατε τον κατάλογο με τα ονόματα των φετινών σας μαθητών, που ανάμεσά τους υπάρχουν και ξένοι μαθητές, ποια ήταν η πρώτη σας αντίδραση; Είχατε κάποιον προβληματισμό; Θεωρήσατε για παράδειγμα ότι θα πρέπει να καταβάλλετε κάποια επιπλέον προσπάθεια για την προσαρμογή και την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών;**

Σ6: Ναι. Όταν είδα ότι θα έχω 2 παιδιά που μόλις ήρθαν στην Ελλάδα και δε μιλούν ελληνικά, αγχώθηκα λίγο. Αρχισα να ψάχνω για υλικό στο διαδίκτυο και ανακάλυψα με έκπληξη ότι δεν υπάρχει. Εννοώ, το κατάλληλο υλικό για παιδιά από την Αλβανία. Μου έκανε εντύπωση επειδή έχουμε πολλούς Αλβανούς στην Ελλάδα. Αρχισα να ρωτάω συναδέλφους και κατάλαβα ότι και μόνο που ενδιαφέρομαι και ψάχνω τους έκανε θετική εντύπωση. Δεδομένου ότι το σχολείο μας είχε τμήμα ένταξης. Αλλά και πάλι δεν ήθελα τα παιδιά να μη συμμετέχουν στο μάθημα και να αισθάνονται αποκομμένα. Στην αρχή χρησιμοποιούσα το google translator αλλά δεν έκανε μεγάλη διαφορά. Στη συνέχεια έδωσα χρόνο στην τάξη να μιλήσουμε για την Αλβανία, να μάθουμε λεξούλες αλβανικές, να ακούσουμε τραγούδια, να δούμε φωτογραφίες και άλλα. Είχα στόχο να ενδυναμώσω τους μαθητές από εκεί αλλά και να καλλιεργήσω το σεβασμό στους άλλους μαθητές. Να γνωρίζουν και να μην τους κάνει εντύπωση η διαφορετικότητα. Νομίζω πήγε καλά αυτό.

**Ε: Τις πρώτες μέρες στο σχολείο, συνηθίζεται να υπάρχει μια περίοδος προσαρμογής και γνωριμίας των μαθητών. Ποιο πλαίσιο επικοινωνίας χρησιμοποιήσατε για να γνωρίσετε εσείς η ίδια τους μαθητές; Ποια γλώσσα, αν μιλάνε ελάχιστα έως καθόλου ελληνικά.**

Σ6: Μμμμ δεν θυμάμαι καλά τις πρώτες μέρες να σου πω. Νομίζω κάναμε κάποια παιχνιδάκια γνωριμίας. Ήταν και πρωτάκια! Δεν μπορούσαν να γράφουν ακόμα. Γενικά έκανα πολλές συζητήσεις στην τάξη. Τα ρωτούσα τα νέα τους, για την οικογένειά τους, τα χόμπι τους. Επίσης μιλούσαμε πολύ σε κάθε διένεξη μεταξύ τους, στεναχώρια, νεύρα...ξέρεις πως είναι τα μικράκια. Φρόντιζα να ακούω τις ανάγκες

τους, να τους δείχνω ότι είμαι πάντα εκεί γι' αυτά. Και το ίδιο στους γονείς. Κάπως έτσι το σκεφτόμουν. Να καταφέρω να τους κάνω όλους να ηρεμήσουν, να με εμπιστευτούν και να περάσουν καλά. Όσο για τα παιδιά από την Αλβανία, πάνω κάτω το ίδιο έκανα, αλλά με νοήματα...χαχαχα... Εντάξει ειδικά με το ένα κοριτσάκι ήταν δύσκολη η επικοινωνία στην αρχή. Αλλά τα καταφέραμε.

**Ε: Είχατε πληροφορίες εκτός σχολείου;**

Σ6: Όχι γιατί φέτος ήρθα εδώ, οπότε δεν γνωρίζω κόσμο της «γειτονιάς»!

**Ε: Σε παιδιά κοινής γλώσσας και πολιτισμικού πλαισίου, είναι εύκολη η διάδραση. Με τα υπόλοιπα παιδιά, τί ενέργειες κάνατε ώστε να γνωριστούν με την τάξη;**

Σ6: Πάνω κάτω αυτά που είπα πριν. Λίγο στα αλβανικά, λίγο με τη γλώσσα του σώματος, πολλή συζήτηση για τις δυσκολίες των μαθητών που έρχονται από άλλη χώρα, τέτοια πράγματα. Γενικά έχω στο νου μου να μην απομονώνονται τα κορίτσια από την Αλβανία, παρακινώ συνέχεια όλους τους μαθητές να παίζουν με όλους.

**Ε: Με ποιον τρόπο τούς υποδέχτηκαν οι Έλληνες μαθητές;**

Σ6: Μια χαρά τους υποδέχτηκαν. Τα μικρά παιδιά δεν έχουν τέτοια προβλήματα. Δεν έχουν προκαταλήψεις. Όσο μεγαλώνεις τις αποκτάς!! Θυμάμαι στην αρχή τους είχα διαβάσει κι ένα παραμύθι για την διαφορετικότητα, αλλά όλα τα παιδιά είναι τόσο καλά και δεν χρειάστηκε προσπάθεια να δεχτούν το διαφορετικό! Απλά η έλλειψη της γνώσης της ελληνικής έκανε τα 2 κορίτσια να είναι πιο μαζεμένα, αλλά και αυτό άλλαξε μετά από λίγο.

**Ε: Υπήρξαν αντιδράσεις από γονείς ή από τα ίδια τα παιδιά; Και αν ναι, πως χειριστήκατε το ζήτημα, ώστε να υπάρξει ισορροπία;**

Σ6: Όχι, καμία αντίδραση. Ευτυχώς όλοι οι γονείς ήταν καλοπροαίρετοι. Τουλάχιστον εμένα αυτό μου έδειξαν. Θυμάμαι μία μαμά στην οποία είπα ότι το ένα κοριτσάκι από την Αλβανία ενοχλεί κάποιες φορές την κόρη της και ότι δεν είμαι πολύ δίκαιη όταν πρέπει να τη μαλώσω, γιατί θέλω να πάρει τα πάνω του το παιδί. Το κατάλαβε! Φυσικά πάντα έχοντας στο νου μου να εξηγώ στο άλλο παιδί γιατί είμαι τόσο ανεκτική.

**Ε: Σε ενδεχόμενες αντιδράσεις, η στάση σας είναι ουδέτερη ή προσπαθείτε να αναλύσετε και να κάνετε κατανοητό και στις 2 πλευρές και τις 2 όψεις του νομίσματος;**

Σ6: Σίγουρα το δεύτερο. Πολλή συζήτηση!

**Ε: Η δική σας στάση, πιστεύετε ότι επηρεάζεται από το άγχος της διδασκτέας ύλης και τη δυσκολία που υπάρχει, ώστε να επικοινωνηθεί στους μαθητές αποτελεσματικά η νέα γνώση;**

Σ6: Σίγουρα υπάρχει πολύ άγχος. Αλλά επειδή έχω πρώτη δημοτικού η προτεραιότητά μου ήταν να κάνω τα παιδιά να εξοικειωθούν με το περιβάλλον και τις ρουτίνες του σχολείου, και να αγαπήσουν το σχολείο και το διάβασμα. Και να καλλιεργήσω τη φυσική περιέργειά τους.

**Ε: Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, μπορείτε να μου περιγράψετε την οποιαδήποτε συμμετοχή των αλλόγλωσσων μαθητών; Αν δείχνουν ενδιαφέρον, αν κάνουν ησυχία, οτιδήποτε σχετικό.**

Σ6: Οι αλλόγλωσσες μαθήτριες τα πηγαίνουν καλύτερα όταν κάνουμε ασκήσεις και δραστηριότητες από τα σχολικά βιβλία. Και είναι λογικό αυτό. Όταν μιλάω αρκετά κάπου το χάνουν. Πάντως γενικά συμμετέχουν, κάνουν ησυχία και, ειδικά το ένα παιδί, κάνει και αρκετές ερωτήσεις όταν δεν καταλαβαίνει. Το άλλο αντίθετα δείχνει να βαριέται όταν δυσκολεύουν τα πράγματα με τη γλώσσα. Ντάξει αυτό είναι στον χαρακτήρα τους...

**Ε: Σε περίπτωση που δεν υπάρχει ενδιαφέρον από πλευρά τους για το μάθημα, κάνετε κάποια προσπάθεια αναπροσαρμογής, ώστε να προκληθεί το ενδιαφέρον τους; Για παράδειγμα, γίνεται κάποια συσχέτιση με τον δικό τους πολιτισμό, ή με τον δικό τους τρόπο εκμάθησης;**

Σ6: Προσπαθώ να προκαλώ το ενδιαφέρον όλων των μαθητών, με κάποιο σχόλιο, με ερωτήσεις, με το να γίνομαι πιο ενεργητική και δραστήρια εκείνη την ώρα (εννοώ να σηκώνομαι όρθια, να αλλάζω τον τόνο της φωνής). Ειδικά για τις αλλόγλωσσες μαθήτριες, στην αρχή χρησιμοποιούσα το google translator, όπως σου είπα, και στη συνέχεια απλά ρωτούσα συχνά αν έχουν άγνωστες λέξεις και αν χρειάζονται βοήθεια.

**Ε: Γίνεται συχνά η συγκεκριμένη ενέργεια; Ή παρακωλύεται η μαθησιακή διαδικασία λόγω χρονοτριβής;**

Σ6: Τώρα, αυτή η διαδικασία σίγουρα απαιτεί χρόνο, αλλά έτσι κι αλλιώς όλες οι τάξεις έχουν διαφορετικότητα, που σημαίνει ότι κάποιες στιγμές οι «καλοί» μαθητές θα βαριούνται. Αναπόφευκτο αυτό κατά τη γνώμη μου.

**Ε: Φαντάζομαι ότι ένας αλλόγλωσσος μαθητής, απαιτεί περισσότερη ώρα επεξήγησης και κατανόησης της γνώσης και άρα η ενασχόληση μαζί του, απαιτεί χρόνο. Σε αυτόν τον «κενό χρόνο», υπάρχουν οποιεσδήποτε αντιδράσεις από τους υπόλοιπους μαθητές;**



Σ6: Όχι, εγώ δεν παρατήρησα καμία αντίδραση. Τα παιδιά έχουν υπομονή και σέβονται τους άλλους. Εμένα μου προκαλεί άγχος όταν αναγκάζομαι να παραμελήσω κάποιους μαθητές για να ασχοληθώ πιο επισταμένα με ένα-δύο παιδιά. Εκείνη την ώρα, οι υπόλοιποι συνήθως μιλάνε με το διπλανό τους, όπως είναι φυσικό.

**Ε: Υπήρξε κάποιο περιστατικό βίας, ξεσπάσματος ή θυμού απέναντι σε κάποιον συμμαθητή τους; Και αν ναι, γιατί πιστεύετε ότι έγινε κάτι τέτοιο; Με ποιόν τρόπο χειριστήκατε το γεγονός;**

Σ6: Όχι ευτυχώς!! Και θα αντιστρέψω την ερώτηση...Πιστεύω ότι δεν έγινε κάτι τέτοιο, γιατί κανείς από τους γονείς δεν ήταν αρνητικά μαινόμενος ως προς τα αλλόγλωσσα παιδιά, αλλά και να υπάρχει κάποιος που είναι δεν θα του έδινα το περιθώριο. Θέλω στην τάξη μου να υπάρχει ασφάλεια και ισορροπία και δεν επιτρέπω παρεμβολές από τους έξω.

**Ε: Στα διαλείμματα, έχετε προσέξει αν κάνουν παρέα με τα υπόλοιπα παιδιά, ή κάθονται απομονωμένα; Έχετε άποψη για ποιο λόγο συμβαίνει αυτό; ( είτε είναι είτε δεν είναι απομονωμένα).**

Σ6: Ευτυχώς έχω καταφέρει και τα έχω ενώσει. Δυσκολεύτηκα μόνο με την ηλικία, είναι μικρά και δύσκολα παίζουν ομαδικά. Αλλά θεωρώ πως είναι συνέπεια αυτού που γίνεται στην τάξη. Είμαστε όλοι μια ομάδα. Κανένα από τα παιδιά μου δεν είναι απομονωμένο. Και αν καμιά φορά γίνει λόγω παιδικών παρεξηγήσεων και το αντιληφθώ, θα πάω και δεν θα συζητήσω αμέσως, ούτε θα παρατηρήσω κάποιον, αυτό μπορεί να γίνει σε δεύτερο χρόνο μέσα στην τάξη. Θα παίζω απλά μαζί τους. Όταν πηγαίνει κάποιος ενήλικας δια μαγείας ξεχνάνε τις παρεξηγήσεις τους και χαίρονται πάρα πολύ να παίζω μαζί τους!

**Ε: Η επόμενη ερώτηση μου νομίζω απαντήθηκε...!! Θα ρωτούσα αν προσπαθήσατε με κάποιον τρόπο ή παιχνίδι να εντάξετε όλα τα παιδιά της τάξης σας και με ποιόν γνώμονα επιλέξατε τον συγκεκριμένο τρόπο;**

Σ6: Σε πρόλαβα εε;;; χαχα! Ε ναι τα είπα! Θα ξαναπώ μόνο ότι ο γνώμονάς μου εν τέλει είναι η όρεξή μου για δουλειά, να περνάω εγώ καλά, να περνάνε καλά όλα μου τα παιδιά, να διασκεδάζουμε, να θέλουνε να έρχονται στο σχολείο. Συνολικά περισσότερο είναι με εμένα και τους συμμαθητές τους παρά με την οικογένειά τους. Και δεν σου κρύβω ότι μου αρέσει και λίγο να πλάθω τους χαρακτήρες τους, ειδικά σε τόσο μικρή ηλικία.

**Ε: Πολύ ωραία τα λέτε! Θεωρώ ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί παράδειγμα προς τους μαθητές του και έμπνευση. Πιστεύετε ότι με τη στάση σας, υπήρξε πρόοδος**

**στον ψυχοκοινωνικό αλλά και στον γνωστικό τομέα των παιδιών αυτών; Τι έπαιξε μεγαλύτερο ρόλο στην πρόοδό τους κατά τη γνώμη σας;**

Σ6: Πέρα από τα όσα ανέφερα προηγουμένως, για την όρεξή μου κυρίως και την ενασχόλησή μου όχι μόνο για τα μαθήματα αλλά κυρίως για τις σχέσεις μεταξύ τους, πιστεύω ότι και στο γνωστικό κομμάτι τα πάμε πολύ καλά, γιατί προσπαθώ να μην κάνω ένα μονότονο μάθημα με βιβλία και φωτοτυπίες. Πάντα κάνουμε διαλείμματα, γελάμε, λέμε μια ιστορία, διαβάζουμε ένα παραμύθι και από εκεί τα παιδιά παίρνουν πολλά, όχι μόνο γνώσεις αλλά και αξίες και στάσεις ζωής!

**Ε: Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι καταφέρατε να φτιάξετε μια σχέση μαζί τους; Διέφερε σε κάτι αν τα παιδιά ήταν ελληνόγλωσσα;**

Σ6: Καμία διαφορά δεν θα υπήρχε, στο λέω με σιγουριά γιατί ξέρω τον εαυτό μου! Αφού ξεπέρασα το πρώτο άγχος της επικοινωνίας με τη γλώσσα και βρήκα τρόπο συνεννόησης, όλα κύλησαν πιο ομαλά!

**Ε: Φτάνοντας στο τέλος, θα θέλατε να κάνετε κάποιο σχόλιο πάνω στο κομμάτι της ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών;**

Σ6: Το μόνο που έχω να πω, είναι ότι πρέπει να δεχτούμε τη νέα κατάσταση στα σχολεία, να ανοίξουμε εμείς που είμαστε πιο νέοι το «κεφάλι» μας και να κάνουμε το μάθημα πιο χαρούμενο και πιο,...θελκτικό τέλος πάντων για όλους τους μαθητές. Γιατί δεν είμαστε δάσκαλοι για τους Έλληνες, αλλά για όλους!

**Ε: Ωραία! Σας ευχαριστώ πολύ!**

## **ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ #7**

**Ε: Πόσα χρόνια είστε εκπαιδευτικός; Έχετε αλλάξει σχολεία, πόλεις;**

Σ7: Ωραία ξεκινάμε! Να με γυρίσεις στα παλιά! Λοιπόν είμαι 25 χρόνια δάσκαλος, πόλεις πολλές δεν έχω αλλάξει, πήγα μόνο Φολέγανδρο στην αρχή για 2 χρόνια, μετά Πειραιά και έπειτα στην Αθήνα. Σχολεία όμως άλλαξα.. Στο συγκεκριμένο είμαι περίπου 6 χρόνια μόνιμος.

**Ε: Τι αποκομίσατε από τις αλλαγές αυτές;**

Σ7: Γνώρισα πολύ κόσμο, αν και με τους περισσότερους έχουμε χαθεί πια, και πέρασαν πολλά παιδιά από μένα, που στενοχωριέμαι καμιά φορά που δεν μπορώ να τα θυμηθώ! Αλλά έζησα πολλές αλλαγές, και σε χαρακτήρες και σε βιβλία. Αλλιώς είναι η κάθε περιοχή, κατάλαβες...

**Ε: Τι τάξη έχετε φέτος; Πόσα παιδιά έχει τάξη σας;**

Σ7: Φέτος ανέλαβα την έκτη τάξη, πρώτη φορά τους πήρα. Υπάρχουν 9 αγόρια και 7 κορίτσια.

**Ε: Αν θέλετε, αναλύστε μου το κοινωνικο-οικονομικό προφίλ της.**

Σ7: Στο σύνολό τους ανήκουν στη μεσαία τάξη. Έχω και δυο αγόρια, το ένα από Ιράκ, το άλλο από Αίγυπτο. Δεν μιλάνε σχεδόν καθόλου ελληνικά, ούτε τα βασικά που λέει ο λόγος. Ο ένας μιλάει λιγάκι αγγλικά. Ήρθαν στην Ελλάδα πρόσφυγες, μάλιστα ο ένας ταλαιπωρήθηκε αρκετά, δεν έχει κανείς μητέρα και εδώ τους έχει αναλάβει μια συγκεκριμένη Μ.Κ.Ο.

**Ε: Καθώς πήρατε τον κατάλογο με τα ονόματα των φετινών σας μαθητών, που ανάμεσά τους υπάρχουν και ξένοι μαθητές, ποια ήταν η πρώτη σας αντίδραση; Είχατε κάποιον προβληματισμό; Θεωρήσατε για παράδειγμα ότι θα πρέπει να καταβάλλετε κάποια επιπλέον προσπάθεια για την προσαρμογή και την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών;**

Σ7: Ήξερα από την αρχή τα παιδιά, θέλω να πω δεν περίμενα τον κατάλογο, καθώς είμαι πολλά χρόνια σ' αυτό το σχολείο και ξέρουμε όλοι σχεδόν όλους τους μαθητές. Τα συγκεκριμένα παιδιά, ενώ έχουν καθημερινή παρουσία στο σχολείο, εντούτοις δεν μπορούν να συμβαδίσουν με την τάξη, παρά μόνο ηλικιακά. Γνωρίζονταν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους από προηγούμενη χρονιά, δεν μπορώ να πω ότι έχουν αναπτύξει σχέσεις, κυρίως κάνουν παρέα οι δυο τους λόγω κοινής γλώσσας. Οι υπόλοιποι το πολύ πολύ να τους μιλήσουν με καμιά λέξη στα αγγλικά ή με νοήματα. Και η αλήθεια είναι πως δεν σκέφτηκα ότι πρέπει να κάνω κάτι γιατί το δυναμικό της τάξης ήταν ήδη έτοιμο.

**Ε: Τις πρώτες μέρες στο σχολείο, συνηθίζεται να υπάρχει μια περίοδος προσαρμογής και γνωριμίας των μαθητών. Ποιο πλαίσιο επικοινωνίας χρησιμοποιήσατε για να γνωρίσετε εσείς ο ίδιος τους μαθητές; Ποια γλώσσα, αφού λέτε ότι μιλάνε ελάχιστα έως καθόλου ελληνικά.**

Σ7: Εμένα οι περισσότεροι αν όχι όλοι, με γνώριζαν και τους γνώριζα. Τώρα, συγκεκριμένα γι' αυτούς τους δύο ήξερα κάποια πράγματα από τους συναδέλφους, πως ήρθαν στην Ελλάδα, που μένουν κλπ. αλλά τίποτα παραπάνω γιατί δεν γνώριζα και τους κηδεμόνες τους, ούτε μπορούσα εύκολα να μιλήσω με αυτά τα παιδιά. Κυρίως προσπαθούσα στα αγγλικά και έδειχνα όπου ήταν εφικτό και καμιά εικόνα.

**Ε: Ξέρω ότι μένετε χρόνια στην περιοχή. Γνωρίζετε γενικά από τη γειτονιά οποιαδήποτε πληροφορία γι' αυτά τα συγκεκριμένα παιδιά;**

Σ7: Όχι, δεν θα το έλεγα.. Ξέρω μόνο ότι μένουν κάπου εδώ κοντά και μάλιστα μένουν μαζί, με τα αδέρφια και τους πατεράδες τους. Φαντάζομαι πως έτσι θα τους έβαλε η οργάνωση, αλλά τίποτα άλλο. Δεν έτυχε να τους δω κάπου τριγύρω.

**E: Σε παιδιά κοινής γλώσσας και πολιτισμικού πλαισίου, είναι εύκολη η διάδραση. Με τα υπόλοιπα παιδιά, τί ενέργειες κάνατε ώστε να γνωριστούν με την τάξη;**

Σ7: Προσπάθησα λιγάκι τις πρώτες μέρες, έτσι να τους δώσω τον λόγο, να μας δείξουν στο χάρτη τις χώρες τους, να ζωγραφίσουν την οικογένειά τους, το σπίτι τους εδώ για να καταλάβω κι εγώ 5 πράγματα. Και όντως ειδικά ο ένας είχε πολλή όρεξη, προσπαθούσε να πει ακόμα και για τον πόλεμο, έκανε τους ήχους από τις βόμβες, ήθελε να τα μοιραστεί αυτά που έζησε.

**E: Δύσκολο για ένα παιδί της ηλικίας του να έχει ζήσει τέτοια πράγματα...**

Σ7: Δύσκολο σε όποια ηλικία... Ειδικά σ' αυτήν, δεν ξέρω, είναι απάνθρωπο... Ούτε μπορώ να διανοηθώ τι κουβαλάει και πως αισθάνεται...Μεγάλη ταλαιπωρία...

**E: Με ποιον τρόπο τούς υποδέχτηκαν οι Έλληνες μαθητές;**

Σ7: Μμμμμ, ναι.... Κοιτάζτε, δεν μπορώ να πω ότι τους πολυ-ήθελαν γενικά. Βασικά τούς ήταν αδιάφοροι θα έλεγα. Δεν ασχολούνται ιδιαίτερα μαζί τους, πέρα από ένα παιδί που προσπαθεί και φαίνεται στα διαλείμματα ότι θέλει να παίξει μαζί τους, ειδικά αν πρόκειται για καμιά σκανταλιά.!!(γέλιο)

**E: Μέσα στην τάξη;**

Σ7: Στην τάξη δεν τους ενοχλεί κάποιος. Είτε είναι είτε δεν είναι, δεν αλλάζει κάτι.. Κάθονται όλοι μόνοι τους σε ένα θρανίο δηλαδή, οπότε δεν αλληλεπιδρούν ιδιαίτερα, κι έχω κι εγώ την ηρεμία μου..

**E: Υπήρξαν αντιδράσεις από γονείς ή από τα ίδια τα παιδιά; Και αν ναι, πως χειριστήκατε το ζήτημα, ώστε να υπάρξει ισορροπία;**

Σ7: Ωωωωωχ!! Ναι!! Υπάρχει ένα μεγάλο ζήτημα στην τάξη... Λοιπόοοον, είναι ένα κορίτσι που με τον έναν έχει μεγάλο θέμα. Την ενοχλεί η παρουσία του ρε παιδί μου!! Ντάξει, για να ακριβολογώ, κι αυτός είναι μεγάλο ζιζάνιο καμιά φορά, αλλά προσωπικά εγώ δεν θεωρώ ότι κάνει κάτι υπερβολικό πέρα από παιδικά πειράγματα. Παρόλα αυτά ειδικά το τελευταίο διάστημα στην τάξη γίνεται χαμός!! Ούτε την ανάσα του δεν αντέχει. Έχουν έρθει και οι γονείς της, κάνουν παράπονα, απειλούν ότι θα πάνε στην πρωτοβάθμια... Άστα...!!

**E: Το παιδί, τι κάνει ακριβώς; Είναι βίαιο; Τη βρίζει;**

Σ7: Όχι, όχι τίποτα τέτοιο, απλά από τη βαρεμάρα του είναι ζωηρός και κάνει καμιά φορά φασαρία και η άλλη τρελαίνεται!

**E: Πώς το χειρίζεστε;**

Σ7: Δεν μπορώ να κάνω και πολλά, είναι και μεγάλα τα παιδιά και έχουν γλώσσα.... Τις περισσότερες φορές καλώ την διευθύντρια ή τους στέλνω στο γραφείο της.. Επειδή όμως γίνεται πια πολύ συχνά φασαρία, και οι υπόλοιποι δυσανασχετούν, προσπαθώ να απομακρύνω τον Α.. διότι η άλλη δεν σταματάει με τίποτα...

**E: Μου είπατε ότι έχουν έρθει οι γονείς του κοριτσιού. Προσπαθήσατε να αναλύσετε και να κάνετε κατανοητό και τις 2 όψεις του νομίσματος; Να μπει ο ένας στη θέση του άλλου;**

Σ7: Μακάρι να υπήρχε ανταπόκριση, αλλά δυστυχώς μιλάμε για κολλημένα μυαλά! Συγγνώμη κιόλας.. Πιστεύω ότι δεν έχουν με κάτι άλλο να ασχοληθούν και ασχολούνται με το συγκεκριμένο παιδί!. Περνάμε δύσκολα...

**E: Πώς το αντιμετωπίζετε; Θέλω να πω, τι αποφασίσατε σε συνεννόηση με την διευθύντρια;**

Σ7: Καταρχάς έρχεται συχνά μεταφράστρια από την οργάνωση για να μπορέσουμε να συνεννοηθούμε. Ο Α, αλήθεια πιστεύω ότι είναι καλό παιδί και τρομαγμένο. Κλαίει συχνά γιατί καταλαβαίνει ότι όλοι του ρίχνουν το φταίξιμο. Εγώ όσο και να μην το πιστεύω δεν μπορώ και δεν έχω τη διάθεση να τα βάλω με τους άλλους γονείς. Υπάρχει μια πιθανότητα να πάει ο Α στο άλλο τμήμα της έκτης, μπας και ηρεμήσουμε. Το συζητάμε γενικά και θα το αποφασίσουμε στον σύλλογο.. Μέχρι τότε η δασκάλα του τμήματος υποδοχής, προσπαθεί να τον παίρνει από την τάξη όσες περισσότερες ώρες μπορεί καθημερινά.

**E: Θεωρείτε ότι είναι λύση αυτό;**

Σ7: Μέχρι στιγμής λειτουργεί, γιατί και εγώ κάνω πιο ήρεμα το μάθημά μου και αυτός περνάει καλύτερα εκεί, γιατί κάποιος ασχολείται μαζί του και μαθαίνει και πέντε πράγματα, γιατί στην δική μου τάξη δεν μπορεί να συμβαδίσει, ούτε εγώ να ασχοληθώ και να του μάθω την αλφάβητο.. Δηλαδή φαντάσου στον πίνακα εξισώσεις και ποσοστά, και αυτός να προσπαθεί να διαβάσει «π» και «α». Άστο, τραγωδία...

**E: Η δική σας στάση, πιστεύετε ότι επηρεάζεται από το άγχος της διδασκτέας ύλης και τη δυσκολία που υπάρχει, ώστε να επικοινωνηθεί στους μαθητές αποτελεσματικά η νέα γνώση;**

Σ7: Όχι!! Μόνο από την φασαρία επηρεάζεται και από τα φερέφωνα των γονιών!! Σου είπα, δεν πρόκειται να μάθουν κάτι από μένα δυστυχώς. Έτσι είναι η κατάσταση. Είναι στην έκτη τάξη μόνο βάσει ηλικίας.

**E: Άρα δεν χρειάζεται να ρωτήσω για τη συμμετοχή τους στο μάθημα, έγινε κατανοητό!!**

Σ7: Αν θέλεις να ενημερωθείς για την πρόοδο, ρώτα την δασκάλα ΖΕΠ!!

**E: Έχει δοθεί κάποια στιγμή η ευκαιρία μέσα από κάποιο μάθημα να τους παρακινήσετε να δείξουν κάτι από τη χώρα τους; Πού βρίσκεται ας πούμε στον χάρτη, ποια είναι η σημαία τους..**

Σ7: Δεν θυμάμαι, ίσως κάποια στιγμή στην Γεωγραφία.

**E: Θα θέλατε να φύγει από την τάξη σας ο Α;**

Σ7: Μπορεί να ακουστεί περίεργο, αλλά ναι, αν πρόκειται για την ισορροπία στην τάξη και για την πρόοδο των υπολοίπων... Δεν έχω κάτι με το παιδί, μην παρεξηγηθώ, απλά αν είναι η μόνη λύση, ναι...

**E: Δεν σκέφτεστε έστω για μια στιγμή πώς μπορεί να νιώσει αυτό το παιδί; Γιατί φαντάζομαι και για το παιδί θα είναι δύσκολο, θα φύγει από μια τάξη για μια άλλη, γιατί δεν τον θέλει κάποιος. Θέλω να πω θα νιώσει ανεπιθύμητος...**

Σ7: Ναι, ίσως, αλλά κι εγώ πρέπει να κάνω τη δουλειά μου... Αν το αποφασίσει ο σύλλογος...

**E: Εντάξει, κατανοητό..**

**E: Εξ όσων μπορώ να υποθέσω, ίσως υπήρξε κάποιο περιστατικό βίας, ξεσπάσματος ή θυμού απέναντι σε κάποιον συμμαθητή τους; Και αν ναι, γιατί πιστεύετε ότι έγινε κάτι τέτοιο; Με ποιόν τρόπο χειριστήκατε το γεγονός;**

Σ7: Πολλά περιστατικά, και όλα αφορούν στα 2 παιδιά που σου είπα. Το κορίτσι και τον Α. Βία όχι δεν υπήρξε, δεν είμαστε σε αυτό το σημείο ευτυχώς... Αλλά φωνές, μαλώματα, κλάματα χειρονομίες, και όλα αυτά από το πουθενά!!! Δηλαδή τα σκέφτομαι και καίγεται το κεφάλι μου! Απλά γιατί αυτήν δεν θέλει τον Α!! Δεν νομίζω ότι φταίει ακριβώς το ότι είναι ξένος, γιατί με τον άλλον δεν έχει θέμα, μάλλον φταίει αυτό αλλά φταίει και το γεγονός ότι ενώ δεν μιλάει τη γλώσσα, τον ξέρουν όλοι, είναι αγαπητός... Κατάλαβες, θεωρώ είναι θέμα ζήλειας, κόμπλεξ, αισθάνεται κατώτερη από αυτόν ενώ είναι στη χώρα της και για να την κάνουν παρέα την επιβάλλει με τον χαρακτήρα της, ενώ ο άλλος δεν προσπαθεί για κάτι, απλά είναι αγαπητός. Δεν ξέρω, τέτοια αίσθηση έχω. Και σου είπα δεν το χειρίζομαι, δεν θέλω να ανακατευτώ πολύ,

έρχονται οι γονείς της και γίνεται χαμός! Τους στέλνω στην διευθύντρια κι ας βγάλει αυτήν άκρη...

**Ε: Στα διαλείμματα, έχετε προσέξει αν κάνουν παρέα με τα υπόλοιπα παιδιά, ή κάθονται απομονωμένα; Έχετε άποψη για ποιο λόγο συμβαίνει αυτό; (είτε είναι είτε δεν είναι απομονωμένα).**

Σ7: Στην αρχή ήταν πιο πολύ μόνοι τους, λόγω γλώσσας μωρέ, πώς να συνεννοηθούν με τους άλλους.. Όχι ότι δεν θέλουν... Μετά σιγά σιγά ο Α που είναι πιο έτσι ενεργητικός ας πούμε, όλο και κάποιο παιχνίδι σκαρφιζόταν και πήγαιναν και άλλοι και έπαιζαν! Να, προχθές έκανε μόδα μπαλάκια από χαρτί, τα φτιάχνει και τα πετάνε στα κάγκελα και προσπαθούν να τα σφηνώσουν... ή παίζουν ποδόσφαιρο.. Το προσπαθούνε γενικά και οι μεν και οι δε. Αρκεί να μην μπλέκονται με την άλλη!! Μην ξεχνιόμαστε!

**Ε: Προσπαθήσατε με κάποιον τρόπο ή παιχνίδι να εντάξετε όλα τα παιδιά της τάξης σας; Και αν ναι, με ποιόν γνώμονα επιλέξατε τον συγκεκριμένο τρόπο;**

Σ7: Χαχαχαχα! Ξέρεις γιατί γελάω;; Γιατί μετά από αυτά τα περιστατικά, φοβάμαι όταν παίζουν όλοι μαζί!! Κακό αυτό, αλλά άσε τι τραβάμε! Πέρα από την πλάκα τώρα, εγώ δεν προσπάθησα κάτι γιατί σου είπα, αυτά είναι έκτη τάξη, γνωρίζονται.. Περισσότερο πρέπει να τους χωρίζω παρά να τους ενώνω..! Τέλος πάντων, είναι μεγάλα και έχουν βρει τον τρόπο τους.

**Ε: Ο εκπαιδευτικός αποτελεί παράδειγμα προς τους μαθητές του και έμπνευση. Πιστεύετε ότι με τη στάση σας, υπήρξε πρόοδος στον ψυχοκοινωνικό αλλά και στον γνωστικό τομέα των παιδιών αυτών; Τι έπαιξε μεγαλύτερο ρόλο στην πρόοδό τους κατά τη γνώμη σας;**

Σ7: Ειλικρινά θα μιλήσω, ας μην κοροϊδευόμαστε, γνωστικά δεν νομίζω να βοήθησα και πολύ... Μια αντιγραφή τους βάζω εγώ, αφού μάθανε με την δασκάλα ΖΕΠ το αλφάβητο και να διαβάζουν λίγο.. Και πιο πολύ το κάνω για να μην βαριούνται στην τάξη.. Στην κοινωνικοποίησή τους ό,τι κάνουν μόνοι τους, σου ξαναλέω, μετά τα περιστατικά δεν μπλέκομαι πολύ... Βλέπω ότι ειδικά ο Α με υπολογίζει, με ακούει, με σέβεται αλλά δεν μπορώ να του δώσω κάτι παραπάνω και να δημιουργήσω κι άλλες εντάσεις.. Να λένε ότι τον υποστηρίζω, γιατί κι αυτό το έχω ακούσει και άντε να βγάλω άκρη πάλι μετά..

**Ε: Δηλαδή για να καταλάβω, αυτό το κορίτσι και οι γονείς της θεωρείτε ότι ηθελημένα ή άθελα, επηρεάζουν την όποια σχέση έχετε ή θα είχατε με τους 2 αυτούς μαθητές;**

Σ7: ΝΑΙ! Για να έχω το κεφάλι μου ήσυχο.. Ξέρεις από τότε που αφήσαμε τους γονείς να μπλέκονται και να μπαίνουν τόσο εύκολα μέσα στο σχολείο, το παιχνίδι το χάσαμε...

**Ε: Επομένως η σχέση που έχετε μαζί τους δεν εξαρτάται τόσο από το γεγονός ότι είναι αλλόγλωσσα αλλά από τον συνδυασμό της διαφορετικότητάς τους με την μη αποδοχή τους από μία συγκεκριμένη μαθήτριά.**

Σ7: Νομίζω πως το έθεσες ακριβώς όπως είναι..

**Φτάνοντας στο τέλος, θα θέλατε να κάνετε κάποιο σχόλιο πάνω στο κομμάτι της ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών;**

Σ7: Αναφορικά με αυτό που ζω εγώ φέτος, το θεωρώ δύσκολο έως ακατόρθωτο...

**Ε: Μάλιστα, κατάλαβα!! Ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας!**



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Παρακάτω δίδονται συνοπτικά πίνακες οι οποίοι δημιουργήθηκαν από την ερευνήτρια κατά την ανάγνωση των συνεντεύξεων και της Ανάλυσης του Περιεχομένου τους, με στόχο την εμφανέστερη κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των ερωτηθέντων με βάση τα ερωτήματα που αναλύθηκαν στην παρούσα εργασία. Δόθηκε έμφαση στις κοινές απαντήσεις, πάντα σε πλήρη συμφωνία με το κάθε ερώτημα.

Α.

| <u>ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΤΩΝ</u><br><u>ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ</u> |                                                    |                                                                    |                |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|----------------|
| Σχετίζονται με ενέργειες που αφορούν στη διδακτική ύλη                               | Σχετίζονται με γλωσσική ανεπάρκεια και επικοινωνία | Σχετίζονται με την κοινωνικοποίηση και ένταξη στο σύνολο της τάξης | Ουδέτερη στάση |
| Σ1, Σ2, Σ5, Σ6                                                                       | Σ1, Σ2, Σ5, Σ6, Σ7                                 | Σ1, Σ2, Σ5, Σ6, Σ7                                                 | Σ3, Σ4         |

Στον παραπάνω πίνακα χωρίζονται οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών-συμμετεχόντων, αναλόγως με τις απαντήσεις που έδωσαν και τα κοινά τους σημεία που εντοπίστηκαν. Ταυτόχρονα η κωδικοποίηση έγινε με βάση τα συγκεκριμένα ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής υπό έρευνα.

B.

| <u>ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΞΩΓΕΝΕΙΣ</u> |                            |                            | <u>ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΝΔΟΓΕΝΕΙΣ</u> |                                 |                                                      |
|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|------------------------------|---------------------------------|------------------------------------------------------|
| Απόψεις<br>γονέων           | Απόψεις<br>άλλων<br>εκ/κών | Προσωπική<br>άποψη         | Άγχος<br>διδασκείας<br>ύλης  | Διεξαγωγή<br>μαθήματος<br>- Ροή | Συμπεριφορά-<br>Χαρακτήρας<br>αλλόγλωσσων<br>μαθητών |
| Σ1, Σ7                      |                            | Σ1, Σ2, Σ3,<br>Σ4,Σ5,Σ6,Σ7 | Σ1, Σ2, Σ3,<br>Σ4,Σ6,Σ7      | Σ1,Σ4,Σ7                        | Σ2,Σ7                                                |

Στον πίνακα Β γίνεται ένας πρώτος διαχωρισμός σε εξωγενείς και ενδογενείς παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών του πίνακα Α και έπεται ένας ακόμα διαχωρισμός που αφορά ποιοι παράγοντες θεωρούνται εξωγενείς και ποιοι ενδογενείς.

Γ.

| <u>ΕΜΠΟΔΙΑ ΜΗ ΑΠΟΔΟΧΗΣ</u>                              |                                                            |                                       |                                                                |                               |
|---------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| Έλλειψη<br>γνώσης<br>ελληνικής<br>γλώσσας-<br>Λεξιλόγιο | Συμπεριφορά-<br>Χαρακτήρας-<br>Ενδιαφέρον<br>για το μάθημα | Διδακτικός<br>χρόνος<br>περιορισμένος | Διατάραξη<br>ησυχίας στην<br>τάξη-<br>Αντιδράσεις<br>υπολοίπων | Δεν<br>παρατηρείται<br>κάποιο |
| Σ1, Σ3, Σ7                                              | Σ2, Σ4, Σ7                                                 | Σ1, Σ2,Σ3                             | Σ1,Σ2, Σ7                                                      | Σ5, Σ6                        |

Ακολούθως στον πίνακα Γ παρουσιάζονται συνοπτικά ποια εμπόδια περί μη αποδοχής των αλλόγλωσσων μαθητών εντοπίζονται στις απαντήσεις των ερωτηθέντων.

Δ.

| <u>ΧΡΗΣΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΟΥ «ΑΛΛΟΥ»</u> |                    |
|-------------------------------------------------------------|--------------------|
| ΝΑΙ                                                         | ΟΧΙ                |
| Σ1, Σ2                                                      | Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7 |

Ο τελευταίος πίνακας Δ αφορά και στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα για τη χρήση της ενσυναίσθησης από τους εκπαιδευτικούς και πιο συγκεκριμένα αν αυτή χρησιμοποιείται όχι γενικά, αλλά με στόχο την αποδοχή του «άλλου», των αλλόγλωσσων εν τοιαύτη περιπτώσει μαθητών/τριών στο σχολικό πλαίσιο.