



ΟΔΗΓΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή

Πρόλογος: Ζωή Παπαναούμ

Εισαγωγή: Δημήτρης Μαυροσκούφης

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2008

**ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ**

*Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο στήριξης ΕΠΕΑΕΚ
Μέτρο 1.1.: Βελτίωση των συνθηκών
ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα
ατόμων ειδικών κατηγοριών*

Τίτλος πράξης:

*Ένταξη παιδιών
παλιννοστούντων & αλλοδαπών
στο σχολείο
για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
(Γυμνάσιο)*

**ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**

Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής

Επιστημονική υπεύθυνη

Ζωή Παπαναούμ

ISBN 978-960-87786-9-6

*Copyright © ΥΠΕΠΘ
Οκτώβριος 2008*

Σελιδοποίηση - CtP - Εκτύπωση
«ΛΙΘΟΓΡΑΦΙΑ» Ι. Αντωνιάδης - Θ. Ψαρράς
Νέα Ραιδεστός Θεσσαλονίκης
Τ.Κ. 570 01 - Τ.Θ. 320
Τηλ.: 2310 466 776 - Fax: 2310 466 699

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ζωή Παπαναούμ 5

Εισαγωγή και γενική επισκόπηση περιεχομένων
Δημήτρης Μαυροσκούφης 7

1. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή
Αναστασία Κεσίδου 21

1.2. Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής
ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη
Γιώργος Νικολάου 37

1.3. Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη
Βασιλική Παπαδοπούλου 53

1.4. Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις
Κατερίνα Δημητριάδου – Μαρία Ευσταθίου 67

2. ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

2.1. Κοινωνικές σχέσεις στην τάξη εφήβων με πολιτισμικές
ιδιαιτερότητες
Κωνσταντίνος Μπίκος 89

2.2. Ο έφηβος μαθητής: τα χαρακτηριστικά του και οι ανάγκες
του στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον
Μάρθα Κέλπη 111

2.3. Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο.
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών
Χρήστος Τσιρώνης 123

2.4. Οικογενειακό περιβάλλον και σχολικές επιδόσεις
σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες
Ελένη Νημά 141

3. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

- 3.1. Φωνητικά, φωνολογικά και μορφολογικά θέματα
για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας
Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Μαρία Μητσάκη, Ελένη Βλέτση 159
- 3.2. Εκμάθηση του λεξιλογίου της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας:
άμεση και έμμεση διδασκαλία – στρατηγικές κατάκτησης
Μαρία Αντωνίου 177
- 3.3. «Εργασία και επαγγέλματα»: μία θεματικά οργανωμένη
διδασκαλία για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα
Ελευθερία Ζάγκα 197

4. ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

- 4.1. Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα
του σχολικού οργανισμού
Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου 213
- 4.2. Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα:
ο ρόλος του διευθυντή
Γιώργος Παπακωνσταντίνου 231

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η διδασκαλία και η αγωγή των παιδιών και των εφήβων, προκειμένου να ενταχθούν αυτόνομα και δημιουργικά στον σύγχρονο κόσμο, είναι έργο σύνθετο και απαιτητικό, με ιδιαίτερη βαρύτητα για το ατομικό και κοινωνικό καλό. Για να το φέρουν εις πέρας με επάρκεια οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συστηματικές βασικές σπουδές και συνεχή επιμόρφωση από τη μια μεριά και από την άλλη, την ανάλογη υποστήριξη και αναγνώριση από την υπηρεσία τους και από τον κοινωνικό περίγυρο.

Η επιμόρφωση θεωρείται σήμερα στη χώρα μας, περισσότερο από ποτέ, σημαντικό μέσο για να επιλυθούν χρόνια προβλήματα της εκπαίδευσης μας ή μέσο για να εισαχθούν με επιτυχία καινοτομικά μέτρα στα σχολεία. Από τη μεριά των ίδιων των εκπαιδευτικών, η επιμόρφωση είναι από τα βασικά αιτήματα του κλάδου από τις αρχές του 1980. Από πλευράς Υπουργείου Παιδείας πολλά κονδύλια για επιμόρφωση συνοδεύουν τα νέα μέτρα, ενώ δεν υπάρχει Έργο που δεν της αφιερώνει σεβαστό μέρος των δράσεων και του προϋπολογισμού του.

Παρόλα αυτά, η επιμόρφωση δεν έχει μαζικό χαρακτήρα, ούτε παρέχεται σε συνεχή βάση, ενώ συχνά δεν σχεδιάζεται με όρους επιστημονικούς. Συχνά, είτε αποβλέπει στην κάλυψη κενών της βασικής εκπαίδευσης (όπως η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), είτε έχει περιστασιακό χαρακτήρα (όπως η ενημέρωση για ένα νέο σχολικό εγχειρίδιο), ενώ τις περισσότερες φορές η συμμετοχή στην επιμόρφωση επαφίεται στα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών, δεν έχει, δηλαδή, ενταχθεί στους όρους εργασίας τους. Η πραγματικότητα αυτή θέτει περιορισμούς «πλαίσιο» για κάθε εγχείρημα που αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Από την άλλη μεριά, μια σωστά σχεδιασμένη και οργανωμένη επιμορφωτική διαδικασία μπορεί να αποτελέσει σημαντική βοήθεια για τους εκπαιδευτικούς εκείνους που έχουν την ανάλογη διάθεση και ετοιμότητα.

Για τους λόγους αυτούς στο πλαίσιο του Έργου «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο- για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)», αξιοποιήσαμε τη δράση της επιμόρφωσης για να προσφέρουμε, σε όσο το δυνατόν περισσότερους, ειδική επιστημονική γνώση στους τομείς εκείνους που αφορούν ειδικότερα τη διδασκαλία και την αγωγή στο πολυπο-

λιτισμικό σχολείο. Τα σεμινάρια που υλοποιήθηκαν ήταν ως επί το πλείστον διασχολικά, σε θέματα παιδαγωγικής κατάρτισης και αφορούσαν όλες τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών. Υλοποιήθηκαν, επίσης, επιμορφώσεις για φιλόλογους στη θεματική της Διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως ξένης, καθώς και για διευθυντές σχολείων και σχολικούς συμβούλους σε θέματα διοίκησης. Έγιναν επίσης και ενδοσχολικές επιμορφώσεις, με θεματική που προέκρινε ο σύλλογος διδασκόντων του συγκεκριμένου σχολείου.

Επίσης, επιδιώχτηκε να διασφαλιστούν, κατά το δυνατόν, οι προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας των σεμιναρίων. Ο στόχος ήταν διττός: α) να αποκομίσουν περισσότερα οφέλη οι εκπαιδευτικοί για τη βελτίωση της διδακτικής τους πρακτικής στο πολυπολιτισμικό σχολείο και β) να δοκιμάσουμε καινοτομικές μορφές σχεδιασμού και μεθόδευσης της επιμορφωτικής διαδικασίας. Έτσι, όχι μόνο επιδιώξαμε τη μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή των εκπαιδευτικών ανά την επικράτεια, αλλά και οργανώσαμε αρθρωτά επιμορφωτικά προγράμματα με πειραματικό χαρακτήρα.

Πρέπει να σημειωθεί ότι σημαντικός συντελεστής επιτυχίας υπήρξε η ειδίκευση και η προετοιμασία των επιστημόνων που είχαν ρόλο επιμορφωτή, οι οποίοι χρησιμοποίησαν μεθόδευση εργαστηρίου και πλούσιο επιμορφωτικό υλικό. Ο ανά χείρας οδηγός επιμόρφωσης συγκεντρώνει σε επιτομή επιλογή του υλικού αυτού, καθώς και εξειδικευμένη βιβλιογραφία, προκειμένου να αποτελέσει χρηστικό βοήθημα για εκπαιδευτικούς και επιμορφωτές.

Από τη θέση αυτή θέλω να ευχαριστήσω θερμά τους συναδέλφους οι οποίοι δέχθηκαν να συμβάλουν ως συγγραφείς στον οδηγό αυτό. Ιδιαίτερα θέλω να ευχαριστήσω την Άννα Αναστασιαδη - Συμεωνίδη, την Αναστασία Κεσίδου, τον Κωνσταντίνο Μπίκο και την Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου, που είχαν την επιστημονική ευθύνη των επιμέρους ενοτήτων, καθώς και τον συνάδελφο Δημήτρη Μαυροσκούφη, ο οποίος με επιτυχία συντόνισε το όλο εγχείρημα.

Ζωή Παπαναούμ
Επιστημονική υπεύθυνη του Έργου

Θεσσαλονίκη, Οκτώβριος 2008

Εισαγωγή και γενική επισκόπηση περιεχομένων

Δημήτρης Μαυροσκούφης

Αποτελεί πλέον κοινοτοπία η διαπίστωση ότι οι σχολικές τάξεις γίνονται ολοένα και περισσότερο ανομοιογενείς, με μαθητές διαφορετικών ικανοτήτων, αναγκών και ενδιαφερόντων, προερχόμενους από διαφορετικά πολιτισμικά, εθνικά και κοινωνικά περιβάλλοντα (Day 2003). Παράλληλα, η εκπαιδευτική διαδικασία τα τελευταία χρόνια προσανατολίζεται στην αυτόνομη μάθηση, με σκοπό τα παιδιά και οι νέοι να προσαρμόζονται αποτελεσματικότερα στις ραγδαία μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της Εποχής της Πληροφορίας (*Information Age*).

Στο πλαίσιο αυτό αλλάζουν οι ρόλοι των εκπαιδευτικών, των οποίων η εκπαίδευση και η επιμόρφωση θα πρέπει να παίρνει σοβαρά υπόψη της τις αρχές της «διά βίου μάθησης» και της «συνεχιζόμενης εκπαίδευσης», αλλά και το πολυπολιτισμικό κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον, τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας είτε αυτή είναι διακρατική είτε περιορίζεται «εντός των τειχών». Σκοπός μιας τέτοιας εκπαίδευσης είναι όχι μόνον η απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων ή η επικαιροποίηση αυτών που ήδη έχουν αποκτηθεί, αλλά και η δημιουργική εφαρμογή τους σε αυθεντικές συνθήκες, καθώς και η συνεχής ανάπτυξή τους με επαγγελματική συνέπεια (Martinet, Raymond & Gauthier 2001). Αυτή είναι, άλλωστε, και η επιδίωξη πολλών εθνικών ή υπερεθνικών θεσμών και οργανώσεων, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης¹.

Εξαιτίας της μεγάλης ταχύτητας των αλλαγών δίνεται προτεραιότητα στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, γεγονός που μπορεί να υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι καλά προετοιμασμένοι για το επάγγελμά τους από τα χρόνια των βασικών σπουδών τους (Navarro & Verdisco 2001).

¹ Βλ. π.χ. European Union (2007). "Education: Communication on the quality of teacher education / FAQ". Memo/07/320. Brussels (6 Augusts 2007), προσβάσιμο στο: <http://europa.eu>.

Ακριβώς για το λόγο αυτό τα επιμορφωτικά προγράμματα σε παγκόσμιο επίπεδο παρουσιάζουν μια δυναμική εξέλιξης και προσαρμογής στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και απαιτήσεις, παίρνοντας υπόψη τους τις σύγχρονες επιστημολογικές θεωρήσεις και τα ερευνητικά πορίσματα για τη μάθηση, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Χατζηπαναγιώτου 2001).

Βασικής σημασίας παράμετρος για το σχεδιασμό, την οργανωτική δομή, τη διάρκεια, το περιεχόμενο και τη μεθόδευση των σχετικών προγραμμάτων είναι η συστηματική διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των υπό εκπαίδευση εκπαιδευτικών, με σκοπό να επιτευχθεί τόσο η επαγγελματική όσο και η προσωπική ανάπτυξή τους (Παπαναούμ 2003, Pont 1996). Συνιστάται, μάλιστα, να περιλαμβάνουν τα επιμορφωτικά προγράμματα καινοτόμες δράσεις μέσα στο σχολείο (*school* ή *classroom based*), καθώς και να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευόμενοι πειραματικές τεχνικές (Connor 1993, OECD 1998). Επιπλέον, η ενδο-ϋπηρεσιακή επιμόρφωση πρέπει να αποτελεί μια συνεχή διαδικασία και όχι ένα στιγμιαίο γεγονός, να εκτείνεται σε ικανοποιητική χρονική διάρκεια, να αποβλέπει στη συγκρότηση «δικτύων συνεργασίας» (*networking*) ή, ακόμη καλύτερα, «κοινοτήτων μάθησης» ή «πρακτικής» (*communities of learning* ή *practice*), να αξιοποιεί εντατικά την παιδαγωγική καθοδήγηση και να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες (Day 2003, Navarro & Verdisco 2001).

Ωστόσο, παρατηρείται ότι πολύ συχνά τα επιμορφωτικά προγράμματα στην πράξη αποτυγχάνουν. Μεγαλύτερη είναι η αποτυχία των προγραμμάτων επιμόρφωσης όσον αφορά την επίδρασή τους στις εκπαιδευτικές πρακτικές, μια και έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί γρήγορα επιστρέφουν στις παλιότερες συνήθειές τους, ή όσον αφορά τη διασύνδεση της επιμόρφωσης με το ευρύτερο πλαίσιο των θεσμικών αλλαγών, μια και συχνά η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα επιμορφωτικά προγράμματα είναι φορμαλιστική (Navarro & Verdisco 2001). Αποτέλεσμα αυτών των προβλημάτων είναι να εφαρμόζεται, όπως υπολογίζεται, στο χώρο εργασίας μόνο το 10 – 20% της συνολικής γνώσης ή των δεξιοτήτων που προσφέρονται από τα επιμορφωτικά προγράμματα (A Practitioner Guide 2006).

Η τελευταία επισήμανση για την αναποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων και τη ματαίωση στην πράξη της γνώσης και των δεξιοτήτων που αποκτώνται μέσω αυτών καθιστά την υπόθεση του σχεδιασμού τους μια εξαιρετικά δύσκολη και υπεύθυνη εργασία. Ο σχεδιαστής τέτοιων προγραμμάτων, αν πράγματι αποσκοπεί στη μεταβίβαση της μάθησης (*transfer of learning*)² και πολύ περισσότερο στη μετασχηματιστική μάθηση (*transformative*

² Ο όρος «μεταβίβαση της μάθησης» (*transfer of learning*) χρησιμοποιείται εδώ, τόσο με τη σημασία της αναλογικής μεταβίβασης από μια κατάσταση σε μια άλλη, όταν το προς εκτέλεση καθήκον είναι «ισομορφικό», έχει δηλαδή την ίδια δομή αλλά υλοποιείται μέσα σε διαφορετικό πλαίσιο, όσο και της αναστοχαστικής και σύνθετης διαδικασίας, της βαθύτερης δηλαδή κατανόησης βασικών αρχών, που διευκολύνει την εφαρμογή της μάθησης σε νέες καταστάσεις (Boud & Walker 1990, Calais 2006, Haskell 2001, Leberman et al. 2006, Mestre 2002).

learning)³, θα πρέπει να λάβει υπόψη του μια σειρά παραμέτρων, όπως είναι: οι προσδοκίες και τα χαρακτηριστικά των επιμορφωνόμενων, η ανατροφοδότηση, το πραγματικό περιβάλλον του σχολείου και της τάξης, τα μέσα στήριξης, τα κίνητρα των επιμορφωνόμενων, οι προηγούμενες γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες τους κ.λπ. Θα πρέπει, επίσης, να προβλέψει συνδυασμό μεθόδων και μορφών εργασίας, π.χ. διάλεξη, διάλογο, εργαστηριακή άσκηση, εκπαίδευση από απόσταση, δομημένη μάθηση στο περιβάλλον εργασίας, αυτόνομη μάθηση κ.λπ. Παράλληλα, για να υπάρξει η βεβαιότητα ότι η γνώση και οι δεξιότητες που θα αποκτηθούν θα εφαρμοστούν στην πράξη, θα πρέπει να προβλέπονται διαδικασίες καθοδήγησης, στήριξης, ενίσχυσης και ανατροφοδότησης σε όλα τα στάδια της επιμορφωτικής μεσολάβησης, δηλαδή πριν, κατά και μετά από αυτήν (Intrah/PRIME II Project 2002, Χατζηπαναγιώτου 2001).

Μια τέτοια διαδικασία κατά το σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων μπορεί να οδηγήσει στην εφαρμογή ενός δυναμικού μοντέλου μεταβίβασης της μάθησης από καταστάσεις “*in vitro*” σε καταστάσεις “*in vivo*”, με βάση τις οργανωτικές δομές (*building blocks*) που συνδέουν τις διαφορετικές καταστάσεις μεταξύ τους μέσω της απόδοσης νοήματος (*meaning making*) στις εμπειρίες (Rebello & Zollman 2005). Πρόκειται, με άλλα λόγια, για μια μεταβιβαστική διαδικασία πλήρη νοήματος και υψηλού επιπέδου, εφόσον απαιτεί όχι μόνο την κινητοποίηση των γνώσεων και του γνωστικού συστήματος των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση νέων καταστάσεων ή νέων καθηκόντων, αλλά μια ουσιαστική νοητική διαδικασία που οδηγεί στη «στοχαστική μάθηση», δηλαδή σε συνειδητή επιλογή (Jarvis 2004, Mezirow 1991, Perkins & Salomon 1992). Έτσι, με την κριτική συνειδητοποίηση η μάθηση μπορεί να γίνει «μετασχηματιστική» (*transformative learning*) και μέσω του διαλόγου με τους άλλους και της ανίχνευσης των κοινών εμπειριών να μετατραπεί σε πράξη αυτογνωσίας, προσωπικής ανάπτυξης και χειραφέτησης, συνιστώντας αναγκαία προϋπόθεση για την ανάληψη δράσης με σκοπό τον κοινωνικό μετασχηματισμό (Merriam & Heuer 1996)⁴. Στο πλαίσιο αυτό

³ Η «μετασχηματιστική μάθηση» (*transformative learning*) ανάγει τις αρχές της στη θεωρία του J. Dewey για το στοχασμό και τη στοχαστική σκέψη, που αποτελεί μια εξαιρετικά σύνθετη διαδικασία συνδεδεμένη με την εμπειρία, τις παρορμήσεις και τους σκοπούς μας. Τα στοιχεία αυτά, ευρισκόμενα σε διαλεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ τους, οδηγούν στο επιθυμητό αποτέλεσμα της μάθησης, που είναι η λήψη απόφασης (Dewey 1933). Η σημαντικότερη, πάντως, προσέγγιση της έννοιας του «κριτικού στοχασμού», η οποία επηρέασε τους περισσότερους θεωρητικούς στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (*adult education*) από τη δεκαετία του 1980 και μετά, οφείλεται στον Jack Mezirow, ο οποίος ήδη από το 1978 εισηγείται μια κριτική θεωρία συνδεδεμένη με την ανάγκη για ανάληψη δράσης και τη διαδικασία του ενδεχόμενου μετασχηματισμού.

⁴ Δυστυχώς, πολύ συχνά η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, αντί να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να γίνουν κριτικά σκεπτόμενοι επαγγελματίες, ικανοί να κατανοήσουν σε βάθος, να αμφισβητήσουν και να τροποποιήσουν τις συμπεριφορές και τις πρακτικές τους, τους ωθεί να αντιμετωπίζουν το έργο τους με όρους «λειτουργικών» και «δοκιμασμένων συνταγών», βλ. σχετικά J. Sachs & L. Logan (1990). “Control or development? A study of in-service education”. *Journal of Curriculum Studies*, 22, 473 – 481.

ενισχύονται και τα αισθήματα αυτοεκτίμησης και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα αναπτύσσονται και σχέσεις αλληλοεπίδρασης στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς και μεταξύ του εκπαιδευτικού κόσμου και της κοινωνίας.

Επομένως, μολονότι δεν φαίνεται να υπάρχει «*βασιλική οδός*» στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, πρέπει να τηρούνται όσο το δυνατόν περισσότεροι από τους όρους που προαναφέρθηκαν, ώστε να εξασφαλίζεται τουλάχιστον η «*βιωσιμότητα*» των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτώνται μέσω αυτών. Είναι, λοιπόν, απαραίτητο να ακολουθείται σε όλα τα στάδια ενός αποτελεσματικού και καινοτόμου επιμορφωτικού προγράμματος μια αναστοχαστική διαδικασία, στην οποία πρέπει να περιλαμβάνεται η προσεκτική συλλογή και ανάλυση δεδομένων, ο προβληματισμός για το πώς θα μπορούσε να είναι διαφορετική η κατάσταση, ευελιξία και πρακτικότητα σε επίπεδο οργάνωσης, μεθόδων και περιεχομένων, καθώς και η διαμόρφωση ενός σχεδίου εφαρμογής στο οποίο θα ενσωματώνονται οι νέες οπτικές. Ιδιαίτερη σημασία έχουν και τα ερωτήματα σχετικά με το είδος της επιθυμητής μεταβίβασης της μάθησης, με το τι μπορεί να την επιταχύνει και με το πώς αυτή μπορεί να διαπιστωθεί (Rebello & Zollman 2005).

Προς την κατεύθυνση αυτή σχεδιάστηκε στο πλαίσιο του Έργου «*Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)*» μια σειρά εξειδικευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων, που κάλυπταν τις ακόλουθες θεματικές περιοχές:

- ✓ διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση
- ✓ εκπαιδευτικός και μαθητική ετερότητα
- ✓ ψυχοκοινωνικές σχέσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις
- ✓ διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μικτές (πολυπολιτισμικές) τάξεις
- ✓ διοίκηση σχολείων με πολυπολιτισμικό μαθητικό πληθυσμό.

Το όλο εγχείρημα, μέρος μόνον του συνολικού Έργου, περιλάμβανε και άλλες επιμορφωτικού χαρακτήρα δραστηριότητες, όπως είναι η δημιουργία επιμορφωτικού φακέλου για τους φιλολόγους που δίδασκαν τα ελληνικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα, η εκπόνηση βιβλιογραφικού καταλόγου, η διαμόρφωση μεθοδολογικών υποδείξεων για τη συστηματικότερη αξιοποίηση του υπάρχοντος γλωσσικού εκπαιδευτικού υλικού (κυρίως αυτού που είχε παραχθεί σε προηγούμενη φάση του Έργου) και των διδακτικών εγχειριδίων του ΟΕΔΒ για τα Γυμνάσια κ.λπ. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι σε όλη τη διάρκεια του Έργου υλοποιήθηκαν ενενήντα τρία (93) επιμορφωτικά προγράμματα, στα οποία πήραν μέρος πάνω από 1300 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, διευθυντές σχολείων και στελέχη εκπαίδευσης από διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας, ενώ αξιοποιήθηκαν πάνω από εκατό επιμορφωτές. Στην όλη επιμορφωτική δραστηριότητα θα πρέπει να συνυπολογιστούν και αρκετές επιμορφωτικές ημερίδες,

καθώς και στοχευμένες παρεμβάσεις σε σχολεία με τη μορφή project ή έρευνας - δράσης⁵.

Σε κάθε περίπτωση το καίριο ερώτημα είναι πώς η συσσωρευμένη εμπειρία θα διαχυθεί ως προστιθέμενη αξία, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε βάθος χρόνου και από άλλους εκπαιδευτικούς, με απώτερο στόχο τη δραστική αλλαγή του εκπαιδευτικού παραδείγματος. Ποιοι τρόποι υπάρχουν, λοιπόν, για τη διάδοση των λεγόμενων «βέλτιστων πρακτικών», που θα μπορούσαν να βελτιώσουν γενικά την εκπαιδευτική διαδικασία και να προωθήσουν ειδικά την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής στην πράξη;

Μια απάντηση μπορεί να δώσει η εκπόνηση ενός *Οδηγού Επιμόρφωσης*, στον οποίο θα ενσωματώνονται οι σύγχρονες προσεγγίσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή με βάση τη διεθνή εμπειρία και τα ερευνητικά πορίσματα, καθώς και η πολύτιμη γνώση που αποκτήθηκε στη διάρκεια του συγκεκριμένου Έργου μέσα από τις δεκάδες επιμορφωτικές δραστηριότητες. Τέτοια καλά παραδείγματα αποτελούν λ.χ. το *INTER Guide*, που εκπονήθηκε ως μέρος ενός διεθνούς project στο πλαίσιο του προγράμματος *Socrates – Comenius* και απέσπασε και διεθνές βραβείο, ή, για τα «καθ' ημάς», ο *Επιμορφωτικός Οδηγός* που συντάχθηκε από το πρόγραμμα «Ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο»⁶.

Με γνώμονα, λοιπόν, τα όσα εκτέθηκαν μόλις παραπάνω αποφασίστηκε να δημιουργηθεί ένας **Οδηγός Επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή**. Επιθυμία της επιστημονικής επιτροπής του Έργου ήταν να αποτελέσει ο *Οδηγός* αυτός ένα πολυ-εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού της πράξης, το οποίο θα υπερβαίνει τα στενά όρια μιας συμβατικής υποχρέωσης ή ενός χρηστικού συνταγολογίου.

Έχοντας ως βάση αυτό το σκεπτικό σχεδιάσαμε τη δομή, τη διάρθρωση και τα περιεχόμενά του με τρόπο που και σε αυστηρές επιστημονικές προδιαγραφές να ανταποκρίνονται, αλλά και να προορίζονται για ευχάριστη μελέτη και χρήσιμη δεξαμενή ιδεών και πρακτικών. Ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να βρει στον *Οδηγό* έγκυρη και σύγχρονη γνώση πάνω στα κυριότερα θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής, αλλά και ιδέες εφαρμόσιμες στη σχολική τάξη ή το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, καθώς και παραδείγματα καλών πρακτικών. Ταυτόχρονα, θα έχει ερεθίσματα να στοχαστεί πάνω στα σχετικά θέματα και να αναστοχαστεί πάνω στις δικές τους αντιλήψεις, στάσεις και πρακτικές.

⁵ Για μια γενική εικόνα των σχετικών προγραμμάτων και δράσεων βλ. την ιστοσελίδα του Έργου: web.auth.gr/eppas

⁶ Βλ. INTER project (2005). *INTER Guide. A practical guide to implement intercultural education at schools*. Madrid: Universidad Nacional De Education a Distancia – European Commission και Ν. Μήτσης [επιμ.] (2007). *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανόπαιδων*. Βόλος: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Οι λόγοι αυτοί υπαγόρευσαν και την επιλογή και τη διάρθρωση των επιμέρους θεμάτων, καθώς και την εσωτερική δομή των κειμένων. Έτσι:

Το σώμα του *Οδηγού* απαρτίζεται από τέσσερα κεφάλαια, τα οποία αντιστοιχούν προς τις βασικές θεματικές ενότητες των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του Έργου, δηλαδή:

1. **Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση**, με υπεύθυνη τη λέκτορα Αναστασία Κεσίδου,
2. **Ψυχοκοινωνικές σχέσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις**, με υπεύθυνο τον αναπληρωτή καθηγητή Κωνσταντίνο Μπίκο,
3. **Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μικτές τάξεις σχολείων με πολυπολιτισμική σύνθεση**, με υπεύθυνη την καθηγήτρια Άννα Αναστασιάδη - Συμεωνίδη,
4. **Διοίκηση σχολείου σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον**, με υπεύθυνη τη δρ. Παιδαγωγικής Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου.

Κάθε κεφάλαιο διαρθρώνεται σε ενότητες η ακολουθία των οποίων έχει μια εσωτερική λογική: προηγείται μια εισαγωγική ενότητα, γραμμένη από τον υπεύθυνο της επιμορφωτικής – συγγραφικής ομάδας, και έπονται οι ενότητες που πραγματεύονται ειδικότερα θέματα ή αναφέρονται σε εφαρμογές και παραδείγματα καλών πρακτικών. Με βάση αυτή τη διάρθρωση, λοιπόν, οι ενότητες και τα περιεχόμενά τους κατά κεφάλαιο έχουν ως εξής:

✓ **Κεφάλαιο Α΄:**

- 1) **Αναστασία Κεσίδου, Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή.** Γίνεται αναφορά στη βασική ορολογία, στο περιεχόμενο και τη σημασία του πολιτισμικού πλουραλισμού, στα μονοπολιτισμικά και πολυπολιτισμικά μοντέλα διαχείρισης, στα βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στην ουσιαστική διάκριση μεταξύ διαπολιτισμικής ετοιμότητας και ικανότητας, καθώς και σε παραδείγματα πρακτικών για τη διαχείριση της ετερότητας.
- 2) **Γιώργος Νικολάου, Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη.** Η ενότητα αναφέρεται αφενός στο ιστορικό της εκπαίδευσης των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών στην Ελλάδα, στην οργανωτική δομή και το νομοθετικό πλαίσιο της, στα διαπολιτισμικά προγράμματα, στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στα νέα αναλυτικά προγράμματα· αφετέρου παρέχει περιεκτική ενημέρωση για την πολιτική διεθνών οργανισμών απέναντι στο φαινόμενο της πολιτισμικής ποικιλότητας και την προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου, με εστίαση κυρίως στο Συμβούλιο της Ευρώπης και την Ευρωπαϊκή Ένωση, καθώς και μια σύντομη επισκόπηση των ευρωπαϊκών διαπολιτισμικών προγραμμάτων σπουδών.
- 3) **Βασιλική Παπαδοπούλου, Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη.** Στο κείμενο εξετάζονται καταρχάς οι βασικές αρχές της διαπροσωπικής επικοινωνίας και οι τρόποι με τους οποίους αυτή εκφράζεται. Στη συνέχεια το επικοινωνιακό φαινόμενο προσεγγίζεται από οπτική

διαπολιτισμική είτε αυτό εκδηλώνεται με τη μορφή λεκτικής είτε μη λεκτικής συμπεριφοράς. Υπό το πρίσμα αυτό συζητείται και η λειτουργία των στερεοτύπων, αλλά και η ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων μέσα στη σχολική τάξη.

- 4) **Κατερίνα Δημητριάδου και Μαρία Ευσταθίου, *Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις***. Η τελευταία ενότητα του κεφαλαίου είναι αφιερωμένη στις αρχές της *Διαπολιτισμικής Διδακτικής* και σε σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις που αποσκοπούν στην εφαρμογή αυτών των αρχών. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται, με τα βασικά χαρακτηριστικά και τα πλεονεκτήματά τους, καθώς και σχετικά παραδείγματα, η εργασία σε ομάδες, η μέθοδος project, η θεματική προσέγγιση, η ερευνητική – ανακαλυπτική μέθοδος, το παιχνίδι ρόλων, η δραματοποίηση, η προσομοίωση, η μάθηση μέσω παρουσιάσεων, η βραχύχρονη ομαδοποίηση, η βιωματική μάθηση, η διδακτική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, η επικεντρωμένη στη δημιουργική σκέψη διδασκαλία, ο καταγισμός ιδεών, η διδακτική αξιοποίηση της εικόνας. Τέλος, στο πλαίσιο των αλλαγών του ρόλου των εκπαιδευτικών, γίνεται αναφορά στην έρευνα – δράση και κατατίθενται για συζήτηση και προβληματισμό προτάσεις διαπολιτισμικών δράσεων στο σχολείο.

✓ **Κεφάλαιο Β΄:**

- 1) **Κωνσταντίνος Μπίκος, *Κοινωνικές σχέσεις στην τάξη, εφήβων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες***. Η πρώτη ενότητα του κεφαλαίου καλύπτει βασικά θέματα, όπως είναι α) η κοινωνική αλληλεπίδραση, οι κοινωνικές σχέσεις και η κοινωνική ικανότητα, δηλαδή η ικανότητα του εφήβου να δημιουργεί και να διατηρεί καλές σχέσεις με συνομηλίκους του, β) οι παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση των ανθρώπινων σχέσεων (προσωπικές ανάγκες, εγγύτητα και συχνότητα επαφών, οικειότητα, διαπροσωπική έλξη, αμοιβαιότητα, συμπληρωματικότητα, πρώτη – αρχική εντύπωση), γ) οι παράγοντες που επηρεάζουν, αρνητικά ή θετικά, τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών (συμπεριφορά, δυσκολίες προσαρμογής, αλλαγές στον τόπο διαμονής και το κοινωνικό περιβάλλον, οικονομική κατάσταση οικογένειας, βαθμός κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας, σχολικές επιδόσεις κ.λπ.), δ) η λειτουργία των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων στην αντιμετώπιση των διαφορετικών μαθητών. Τέλος, εξετάζεται η συμβολή του εκπαιδευτικού στη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων που έχουν ή προσπαθούν να έχουν οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.
- 2) **Μάρθα Κέλλη, *Ο έφηβος μαθητής: τα χαρακτηριστικά του και οι ανάγκες του στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον***. Το θέμα της ενότητας αυτής εξετάζεται από ψυχολογική σκοπιά ή, καλύτερα, από τη σκοπιά της κοινωνικής ψυχολογίας. Καταρχάς, προσδιορίζονται τα γενικά χαρακτηριστικά της εφηβείας και οι επιδράσεις της ήβης στη συμπεριφορά του ατόμου. Έπειτα, συζητούνται οι θεωρίες της ψυχοκοινωνικής και της γνωστικής ανάπτυξης του εφήβου υπό το πρίσμα των σχέσεών του με τους συνομηλίκους και τους

ενήλικες. Τέλος, αναφέρονται τα πορίσματα σχετικών ερευνών στο εξωτερικό και στην Ελλάδα, οι οποίες δείχνουν τη σημασία των προσδοκιών αυτο-αποτελεσματικότητας στην επιτυχή προσαρμογή στο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών των μεταναστών.

3) Χρήστος Τσιρώνης, Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών.

Το κείμενο αυτό πραγματεύεται τους όρους και τις συνθήκες υπό τις οποίες πραγματοποιείται η κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα στη σχολική τάξη. Στο πλαίσιο αυτό εξετάζονται, με τη βοήθεια μελετών περίπτωσης και παραδειγμάτων, οι πρακτικές που την ευνοούν ή την υπονομεύουν, οι βασικές αρχές της, καθώς και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Τέλος, προτείνονται ιδέες και πρακτικές προς την κατεύθυνση αυτή.

4) Ελένη Νημά, Οικογενειακό περιβάλλον και σχολικές επιδόσεις σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου συζητείται ο καθοριστικός ρόλος του περιβάλλοντος, θετικός ή αρνητικός, στην αγωγή και τη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και στις σχολικές επιδόσεις του. Υπογραμμίζεται η ανάγκη για συνεργασία οικογένειας και σχολείου, με σκοπό να αποφεύγονται φαινόμενα αμοιβαίας καχυποψίας και επίρριψης ευθυνών, και υποδεικνύονται ένα πλαίσιο αρχών καλής συνεργασίας και παραδείγματα καλών πρακτικών.

✓ **Κεφάλαιο Γ΄:**

1) Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Μαρία Μητσιάκη και Ελένη Βλέτση, Φωνητικά, φωνολογικά και μορφολογικά θέματα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Το πρώτο κείμενο του κεφαλαίου αυτού πραγματεύεται το ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα των λαθών, φωνολογικών και μορφολογικών, που κάνουν οι μαθητές κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Το μεγάλο ενδιαφέρον του κειμένου έγκειται στο γεγονός ότι δεν περιορίζεται στο, αναγκαίο βέβαια, θεωρητικό υπόβαθρο ή σε γενικές μεθοδολογικές υποδείξεις για τη διαχείριση των λαθών, αλλά παρουσιάζει και αναλύει τα δεδομένα σχετικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Έργου. Έτσι, οι υποδείξεις για τη διαδικασία και τον τρόπο διόρθωσης των λαθών είναι απόλυτα τεκμηριωμένες και λειτουργικές.

2) Μαρία Αντωνίου, Εκμάθηση του λεξιλογίου της ΝΕ ως δεύτερης /ξένης γλώσσας: άμεση και έμμεση διδασκαλία – στρατηγικές κατάρτισης.

Η ενότητα αυτή αναφέρεται στις διδακτικές στρατηγικές που μπορεί να εφαρμοστούν από τους εκπαιδευτικούς για την εκμάθηση του λεξιλογίου της ελληνικής από αλλοδαπούς ή παλινοστούντες μαθητές. Το ενδιαφέρον και η χρησιμότητα της συγκεκριμένης ενότητας έγκειται κυρίως στο ότι προσφέρονται πολλά παραδείγματα καλών πρακτικών με εξαιρετικά μεθοδικό τρόπο.

3) Ελευθερία Ζάγκα, «Εργασία και Επαγγέλματα»: μία θεματικά οργανωμέ-

νη διδασκαλία για την ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα. Θέμα του κειμένου αυτού είναι οι τρόποι ανάπτυξης της λεγόμενης «*συνομιλιακής ευχέρειας*», δηλαδή της ικανότητας για διεξαγωγή μιας συνομιλίας σε περιστάσεις οικειότητας και προσωπικής επαφής, καθώς και της «*ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας*», η οποία εξαρτάται κυρίως από την εκμάθηση του λιγότερο συχνού λεξιλογίου της σύνθετης προφορικής και γραπτής γλώσσας. Υπό το πρίσμα αυτό εξετάζονται διδακτικές προσεγγίσεις με βάση το γλωσσικό περιεχόμενο και παρουσιάζεται αναλυτικά η «*θεματικά οργανωμένη διδασκαλία*» με αφορμή τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, εφαρμογή που, υπό τον τύπο δοκιμαστικής εφαρμογής, έλαβε χώρα στο πλαίσιο των θερινών προλυκειακών τμημάτων εκπαίδευσης, τα οποία αποτέλεσαν μια σημαντική καινοτομία του Έργου.

✓ **Κεφάλαιο Δ΄:**

1) Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου, *Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού.* Η συγκεκριμένη ενότητα πραγματεύεται το ενδιαφέρον θέμα της κουλτούρας των σχολείων σε σχέση με την αποτελεσματικότητά τους. Καταρχάς, επιχειρείται η εννοιολογική διασαφήνιση του όρου «*κουλτούρα*» και η οριοθέτηση της σχέσης του με τον όρο «*σχολικό κλίμα*». Στη συνέχεια εξετάζεται η σημασία που έχει η διερεύνηση της οργανωσιακής κουλτούρας και των επιπέδων κουλτούρας για τη φυσιογνωμία των ατόμων και του οργανισμού, καθώς και οι λειτουργίες και τα βασικά χαρακτηριστικά της κουλτούρας. Κατόπιν, προσδιορίζονται και αναλύονται οι τύποι της σχολικής κουλτούρας σε συσχέτιση με τη σχολική αποτελεσματικότητα (κουλτούρα αποτελεσματικότητας). Τέλος, συζητείται ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας που έχει να κάνει με την εισαγωγή καινοτομιών και την αποτελεσματικότητα.

2) Γιώργος Παπακωνσταντίνου, *Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή.* Το τελευταίο κείμενο του Οδηγού εστιάζει στο ζήτημα της αποτελεσματικής εισαγωγής καινοτομιών στο σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό ορίζεται το περιεχόμενο του όρου «*καινοτομία*», συζητούνται οι προϋποθέσεις για την επιτυχή εισαγωγή και τη βιωσιμότητα των καινοτομιών, εξετάζεται ένα μοντέλο διοίκησης εστιασμένο στην εισαγωγή καινοτομιών και αξιολογείται ο ρόλος του διευθυντή – ηγέτη που είναι προσανατολισμένος στην εισαγωγή καινοτομιών.

Σε όλες τις ενότητες, ιδίως σε όσες έχουν από τη φύση τους λιγότερο θεωρητικό χαρακτήρα, καταβλήθηκε προσπάθεια να παρέχονται από το κείμενο ευκαιρίες για συνεχή και δημιουργικό διάλογο του αναγνώστη μ' αυτό. Για το λόγο αυτό συμπεριλαμβάνονται στα περισσότερα κείμενα ερωτήσεις αναστοχασμού (συχνά μέσα σε διακριτό πλαίσιο), μελέτες περίπτωσης, ασκήσεις εφαρμογής των δεδομένων ή προέκτασης πέρα από αυτά, ιδέες και προτάσεις καλών πρακτικών. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται, ως ένα βαθμό βέβαια, και ο διαδραστικός χαρακτήρας του παρόντος Οδηγού.

Η βιβλιογραφία που παρατίθεται στο τέλος κάθε κειμένου δεν αποσκοπεί σε επίδειξη ευρυμάθειας, αλλά πρέπει να γίνει αντιληπτή ως εργαλείο για προεκτάσεις σε παραπέρα προσωπικές αναζητήσεις του αναγνώστη, ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του. Γι' αυτό και οι βιβλιογραφικές αναφορές δεν είναι πληθωρικές ούτε περιορίζονται στην επιστημονική τεκμηρίωση των γραφομένων. Αντίθετα, είναι σαφές ότι έχουν και λειτουργικό χαρακτήρα. Άλλωστε, ανάμεσά τους υπάρχουν και αρκετές παραπομπές σε χρήσιμες ηλεκτρονικές διευθύνσεις.

Ο παρών *Επιμορφωτικός Οδηγός* αποτελεί ένα συλλογικό εγχείρημα που απαίτησε την κινητοποίηση δεκαέξι, πέρα από το συντονιστή της όλης προσπάθειας και επιμελητή της έκδοσης, επιστημόνων με μεγάλη ερευνητική και επιμορφωτική εμπειρία μέσα και έξω από το πλαίσιο του Έργου. Κύρια φροντίδα του επιμελητή και των υπευθύνων των συγγραφικών ομάδων ήταν να συγκροτηθεί ένα κοινό πλαίσιο αναφορικά τόσο με τα περιεχόμενα (π.χ. εστίαση στα πιο καίρια και ενδιαφέροντα, αποφυγή επικαλύψεων) όσο και με τη διάρθρωσή τους. Έτσι, ιδιαίτερη προσπάθεια καταβλήθηκε να εστιάσουν οι συγγραφείς στα πιο καίρια και ενδιαφέροντα θέματα για τους εκπαιδευτικούς, να συνδυάσουν την πρακτική ωφελιμότητα των περιεχομένων με την επιστημονική εγκυρότητα και να αποφύγουν επαναλήψεις και επικαλύψεις. Παράλληλα, βασικό μέλημα ήταν τα κείμενα των επιμέρους θεματικών ενοτήτων να διαβάζονται και κάθετα, δηλαδή ως μια συνεχόμενη ολότητα, αλλά και οριζόντια, δηλαδή ανεξάρτητα το ένα από το άλλο.

Αν η συγγραφική ομάδα και ο επιμελητής της παρούσας έκδοσης μπόρεσαν να επιτύχουν όλα τα παραπάνω, θα το αποφασίσουν κυρίως οι αναγνώστες και οι αναγνώστριες. Σε περίπτωση που η κρίση τους είναι θετική, τότε η έκδοσή μας θα δικαιούται τον τίτλο του *Επιμορφωτικού Οδηγού*. Εκείνο, πάντως, που μένει να υπογραμμιστεί είναι ότι το βιβλίο θα πρέπει να φτάσει σε όλα τα σχολεία, αν είναι εφικτό σε όλους τους εκπαιδευτικούς, και να μην έχει την τύχη άλλων ανάλογων εκδόσεων που παραμένουν άφαντες και λησμονημένες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Day, Chris (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της διαβίου μάθησης*, μετ. Α. Βακάκη. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός [α' έκδοση στα Αγγλικά: 1999].

Jarvis, Peter (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη*, μετ. Α. Μανιάτη. Αθήνα: Μεταίχμιο [α' έκδοση στα Αγγλικά: 1995].

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

- Μαυροσκούφης, Δημήτρης Κ. (2002). «Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία: θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα». *Νέα Παιδεία*, 103, 16-23.
- Ξωχέλλης, Παναγιώτης Δ. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο: ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Ξωχέλλης Παναγιώτης & Παπαναούμ, Ζωή (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1997 – 2000*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Παπαναούμ, Ζωή (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Χατζηπαναγιώτου, Παρασκευή (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Ξενόγλωσση

- Boud, David & Walker, David (1990). “Making the most of experience”. *Studies in Continuing Education*, 12 (2), 61-80.
- Calais, Gerald J. (2006). “Haskell’s Taxonomy of Transfer of Learning: Implications for Classroom Instruction”. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 20 (3), προσβάσιμο στο: www.nationalforum.com.
- Connor, James (1983). “A Staff Development Group at Work”. In: Burges, R. G. et al. [Eds], *Implementing In-service Education and Training*. London: The Falmer Press, 40-50.
- Dewey, John (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: Heath & Co.
- Haskell, Robert H. (2001). *Transfer of Learning: Cognition and Instruction*. New York: Academic Press.
- Intergovernmental Studies Program Primer (2006). *A Practitioner Guide to Transfer of Learning and Training*. Albany, NY: Rockefeller College of Public Affairs & Policy, University at Albany.
- Intrah/PRIME II Project (2002). *The Transfer of Learning. A Guide for Strengthening the Performance of Health Workers*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina – School of Medicine.
- Leberman, Sarah, McDonald, Lex & Doyle, Stephanie (2006). *The Transfer of Learning. Participants’ Perspectives of Adult Education and Training*. Hampshire, UK: Gower.
- Martinet, Marielle Anne, Raymond, Danielle & Gauthier, Clermont (2001). *Teacher Training. Orientations – Professional Competencies. New Directions for Success*. Quebec, CA: Ministry of Education.

- Merriam, Saran B. & Heuer, Barbara (1996). “Meaning-making, adult learning and development: a model with implications for practice”. *International Journal of Lifelong Education*, 15 (4), 243-255.
- Mestre, Jose (2002). *Transfer of Learning: Issues and Research Agenda*. Report of a Workshop held at the National Science Foundation. Amherst, MA: University of Massachusetts – Department of Physics.
- Mezirow, Jack (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Navarro, Juan Carlos & Verdisco, Aimee (2000). *Teacher Training in Latin America: Innovations and Trends. Technical Paper Series*. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank, Sustainable Development Department.
- OECD (1998). *Staying Ahead: In-service Training and Teacher Professional Development*. Paris: OECD.
- Perkins, David N. & Salomon, Gavriel (1992). “Transfer of Learning”. Contribution to the *International Encyclopedia of Education*, 2nd edition. Oxford: Pergamon Press.
- Pont, Tony (1996). *Developing Effective Training Skills. A Practical Guide to Designing and Delivering Group Training*. 2nd edition. London: McGraw-Hill.
- Rebello, Sanjay N. & Zollman, Dean A. (2005). “A Model for Dynamic Transfer of Learning”. *The First European Physics Education Conference*. EPEC – 1 Bad Honnef, Germany.

Ο Δημήτρης Μαυροσκούφης εργάστηκε για αρκετά χρόνια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση -για επτά χρόνια ως σχολικός σύμβουλος φιλολόγων-, ενώ για πάνω από μια δεκαετία δίδασκε ως ειδικός επιστήμονας στο Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής του ΑΠΘ, όπου από το 2006 είναι αναπληρωτής καθηγητής Διδακτικής Μεθοδολογίας. Επιστημονικά και ερευνητικά ασχολείται κυρίως με τη Διδακτική Μεθοδολογία, ιδιαίτερα της Ιστορίας, και δευτερευόντως με την Ιστορία της Εκπαίδευσης. Είναι ενεργό μέλος επιστημονικών εταιρειών, ελληνικών και διεθνών, και έχει σημαντική εμπειρία στο σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Επίσης, συμμετείχε στην επιστημονική επιτροπή του Έργου «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)».

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1

Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή

Αναστασία Κεσίδου

1.1

Πολιτισμικός πλουραλισμός και σχολείο

Από το τέλος της δεκαετίας του 1980 και τις αρχές της δεκαετίας του 1990 αρχίζει να γίνεται σταδιακά όλο και περισσότερο συνείδηση ότι η ελληνική κοινωνία έχει έναν έντονο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Σε αυτό συμβάλλει η μαζική μετακίνηση κατά το συγκεκριμένο διάστημα στην Ελλάδα παλιννοστούντων (Ελληνοποντίων από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και Βορειοηπειρωτών από την Αλβανία) και αλλοδαπών (ως επί το πλείστον οικονομικών και πολιτικών μεταναστών από τα Βαλκάνια, χώρες της ανατολικής Ευρώπης και της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, τη Μέση και Άπω Ανατολή και την Αφρική). Η πολιτισμική ετερότητα δεν είναι βέβαια σε καμία περίπτωση ένα φαινόμενο μόνο της τελευταίας εικοσαετίας, κάτι που καθίσταται σαφές, εάν αναλογιστούμε την παρουσία των παραδοσιακών μειονοτήτων (θρησκευτικών, πολιτισμικών, κ.τ.λ.) που ζουν στον ελλαδικό χώρο. Στο πλαίσιο αυτό μπορεί να αναφέρει κανείς τη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης, τους μουσουλμάνους της Ρόδου, τους εβραίους, τους τσιγγάνους, κ.τ.λ. Το βέβαιον είναι, πάντως, ότι έως το 1990 περίπου η ελληνική κοινωνία θεωρούσε τον εαυτό της ως μια ιδιαίτερα ομοιογενή κοινωνία.

Ο πολιτισμικός πλουραλισμός δεν χαρακτηρίζει, βέβαια, μόνο την ελληνική, αλλά όλες τις δυτικές κοινωνίες και δεν οφείλεται αποκλειστικά στις πληθυσμιακές μετακινήσεις που προκύπτουν από τη μετανάστευση ή την παρουσία των παραδοσιακών μειονοτήτων που υφίστανται μέσα στα όρια των εθνών-κρατών. Πέρα από τις μετακινήσεις αυτές, που αποτελούν ένα παγκόσμιο φαινόμενο, και τις μειονότητες, ζούμε σε μια εποχή επικράτησης υπερεθνικών οικονομικών συστημάτων, ευρωπαϊκής ενοποίησης και διεθνούς επικοινωνίας. Οι συνθήκες αυτές δημιουργούν ένα πλαίσιο αλληλεξάρτησης μεταξύ των λαών, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την πολιτισμική επαφή και επικοινωνία. Επιπλέον, οι ιστορικές αλλαγές που σημειώθηκαν κατά το τέλος του 20^{ου} αιώνα στην περιοχή των Βαλκανίων δημιούργησαν για την περιοχή αυτή και την Ελλάδα ένα

νέο πλαίσιο πολιτικής, οικονομικής και πολιτισμικής επικοινωνίας (Κεσίδου 2004). Εκτός από τους παράγοντες αυτούς που συμβάλλουν στην πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών και την ανάδειξη της *ετερότητας* (για την ετερότητα, βλ. Γκότοβος 2002) ως βασικού στοιχείου που τις χαρακτηρίζει, είναι σημαντικό να ληφθεί, πάντως, υπόψη και το γεγονός, ότι η ετερότητα αφορά τελικά και τις σχετικά ομοιογενείς κοινωνίες και ομάδες: αρκεί να αναλογιστούμε, ότι ο καθένας από εμάς αποτελεί μια διαφορετική προσωπικότητα, άρα είναι εν τέλει «διαφορετικός».

Τα παραπάνω καθιστούν σαφές ότι ο μέχρι σήμερα μονοπολιτισμικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης, που είναι άμεσα συνυφασμένος με την ιδέα του έθνους-κράτους του 18^{ου} και του 19^{ου} αιώνα, αποτελεί πλέον ένα αναχρονιστικό στοιχείο μέσα στο διαφοροποιημένο πλαίσιο που διαμορφώνεται. Υπάρχει πράγματι μια αντίφαση ανάμεσα στην επικρατούσα μονοπολιτισμική και εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση και αγωγή από τη μια, και την πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική πραγματικότητα, στην οποία ζει και θα ζήσει στο μέλλον η νέα γενιά από την άλλη. Η μονοπολιτισμική εκπαίδευση αναδεικνύεται όχι μόνο ως αναχρονιστικός, αλλά και ως δυσλειτουργικός παράγοντας. Αυτό συμβαίνει, καθώς η εκπαίδευση και το σχολείο σήμερα δεν παρακολουθούν τις κοινωνικές αλλαγές και δεν προσαρμόζονται στις νέες, διαφοροποιημένες κοινωνικές συνθήκες. Υπάρχει, συνεπώς, μια αναντιστοιχία μεταξύ κοινωνικών απαιτήσεων και εκπαίδευσης, πράγμα που σημαίνει ότι η τελευταία δεν προετοιμάζει επιτυχώς τους μαθητές να ανταποκριθούν στις διαφορετικές συνθήκες και απαιτήσεις που θέτει η πολυπολιτισμική κοινωνία.

Η πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει τις σημερινές κοινωνίες προσκρούει στην ευρέως διαδεδομένη αντίληψη που επικρατεί συχνά περί αναγκαιότητας για εθνική, γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια. Καθώς, όμως, η συνύπαρξη πολλών πολιτισμών αποτελεί μια κατάσταση που όχι μόνο θα διατηρηθεί, αλλά και θα ενισχυθεί μελλοντικά, προκύπτει ότι θα πρέπει να υπάρξουν αντίστοιχες αλλαγές τόσο στον ιδεολογικό προσανατολισμό, όσο και στους θεσμούς της δεδομένης κοινωνίας (Dietrich 2006).

Όσον αφορά τον ιδεολογικό προσανατολισμό, καθοριστικός είναι ο ρόλος της αγωγής και της εκπαίδευσης. Ως στόχος σε αυτό το πλαίσιο αναφέρεται συχνά η διαμόρφωση *«πολυπολιτισμικών προσωπικοτήτων»*. Ο όρος αυτός περιγράφει τον άνθρωπο/πολίτη εκείνο, ο οποίος είναι εξοπλισμένος με το πολιτισμικό κεφάλαιο που έχει αποκτήσει μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του, από την άλλη πλευρά όμως έχει την ετοιμότητα και την ικανότητα να υιοθετεί επιπλέον στοιχεία από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Επίσης, έχει αποκτήσει την ικανότητα να επικοινωνεί αποτελεσματικά με ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο. Η λογική εδώ είναι ότι, εάν οι μαθητές μάθουν να ζουν με τον «άλλο», τον διαφορετικό (UNESCO 2002) στο μικροεπίπεδο του σχολείου, τότε θα είναι μελλοντικά σε θέση να αλληλεπιδρούν με επιτυχία με τους ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και

πολιτισμικά περιβάλλοντα και στο μακροεπίπεδο της κοινωνίας. Με τον τρόπο αυτόν προσδοκούμε τόσο την παροχή της δυνατότητας σε όλα τα άτομα, που κατοικούν σε μια χώρα, ανεξαρτήτως πολιτισμικής και γλωσσικής καταγωγής, για προσωπική ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση, αλλά και τη δημιουργία μιας κοινωνίας, η οποία δεν θα ταλανίζεται από τα φαινόμενα του κοινωνικού αποκλεισμού, της ξενοφοβίας, του ρατσισμού, κτλ. Έτσι, θέτουμε σε ενέργεια και την «προοδευτική λειτουργία του σχολείου», τη δυνατότητα δηλαδή, μέσω της σχολικής εκπαίδευσης, να επιδιώξουμε και να επιτύχουμε την αναμόρφωση της κοινωνίας προς επιθυμητές κατευθύνσεις.

Η πολιτισμική ετερότητα αντανακλάται χωρίς αμφιβολία και στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΠΙΟΔΕ), το ποσοστό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αγγίζει το 10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. Πρόκειται για ένα καθόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό, το οποίο, εάν ειδωθεί σε επίπεδο σχολικής μονάδας, μπορεί κατά περίπτωση να υπερβαίνει ακόμα και το 50% των μαθητών ενός σχολείου, κάτι που συμβαίνει ιδιαίτερα στα μεγάλα αστικά κέντρα, κυρίως δε σε περιοχές όπου διαμένουν υψηλά ποσοστά παλιννοστούντων και αλλοδαπών. Η μεταβολή αυτή δημιουργεί νέα δεδομένα στη σχολική πραγματικότητα και συγχρόνως νέες ανάγκες αλλά και προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του (ΠΕΦ 1998). Χωρίς αμφιβολία, ωστόσο, ο προσανατολισμός της ελληνικής εκπαίδευσης παραμένει ακόμα και σήμερα μονοπολιτισμικός (Δαμανάκης 2000). Αυτό σημαίνει ότι δεν αξιοποιείται η πολυπολιτισμικότητα που υπάρχει μέσα στα σχολεία στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης των «πολυπολιτισμικών προσωπικοτήτων» που αναφέρθηκαννωρίτερα, ούτε και υφίσταται το απαιτούμενο «άνοιγμα» των σχολείων μας στις κουλτούρες των γειτονικών βαλκανικών, αλλά και των υπόλοιπων ευρωπαϊκών χωρών, στο πλαίσιο μάλιστα της ευρωπαϊκής ενοποίησης που αποκτά όλο και μεγαλύτερη σημασία στις μέρες μας. Παρά την ψήφιση του Νόμου 2413/1996 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την πραγματοποίηση κατά την τελευταία δεκαετία αρκετών εκπαιδευτικών προγραμμάτων από πλευράς ΥΠΕΠΘ, τα οποία αφορούν την εκπαίδευση των μαθητών «με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες», η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν φαίνεται να έχει βρει το δρόμο της προς τις ελληνικές σχολικές τάξεις.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσδιορίζεται συχνά ως η πιο πρόσφατη ανάπτυξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης στην πολυπολιτισμική κοινωνία. Συγχρόνως, αποτελεί ένα από τα μοντέλα διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού στην εκπαίδευση. Ο στόχος αυτού του κειμένου είναι να καταστήσει σαφές, πώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιχειρεί να υπερβεί τον αναχρονισμό και τη δυσλειτουργία που αναφέρθηκαννωρίτερα, με άλλα λόγια να συμβάλει με τέτοιο τρόπο, ώστε η εκπαίδευση να συμβαδίζει με τις κοινωνικές εξελίξεις. Επίσης, στόχος του κειμένου είναι να αναδείξει τους τρόπους, με τους οποίους η δια-

πολιτισμική εκπαίδευση συμβάλλει στη διαμόρφωση των πολυπολιτισμικών προσωπικοτήτων. Αυτό θα γίνει μέσω της πραγμάτευσης των υπόλοιπων μοντέλων διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού στην εκπαίδευση, από τα οποία διαφοροποιείται η διαπολιτισμική προσέγγιση, αλλά και μέσω μιας αναλυτικής συζήτησης των στόχων και των πρακτικών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συζητείται, τέλος, η σχέση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τη γλωσσική διδασκαλία, καθώς τόσο η καλή εκμάθηση της δεύτερης, όσο και της μητρικής γλώσσας, βρίσκονται στο επίκεντρο της διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Μοντέλα διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού στην εκπαίδευση

Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία συζητούνται πέντε μοντέλα διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού στην εκπαίδευση, εκ των οποίων τα δύο είναι μονοπολιτισμικά και τα τρία πολυπολιτισμικά προσανατολισμένα. Τα μοντέλα αυτά σχετίζονται άμεσα και με μια γενικότερη αντίληψη της συγκεκριμένης κοινωνίας και πολιτείας για την ένταξη των μειονοτικών πληθυσμών σε αυτήν. Έτσι, έχουν επικρατήσει κατά καιρούς, ακόμα και στο πλαίσιο της ίδιας χώρας, διάφορες προσεγγίσεις σχετικά με τα θέματα της εκπαίδευσης των μειονοτήτων. Γενικά, ισχύει πως, όταν αλλάζει η εκπαιδευτική φιλοσοφία μιας χώρας, τότε προκύπτουν αντίστοιχες αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, στην οργάνωση αλλά και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα τέσσερα μοντέλα, για να ακολουθήσει η συζήτηση του πέμπτου, του διαπολιτισμικού, σε χωριστές ενότητες που ακολουθούν.

Μονοπολιτισμικά	Πλουραλιστικά
Αφομοίωσης	Πολυπολιτισμικό
Ενσωμάτωσης	Αντιρατσιστικό
	Διαπολιτισμικό

Μοντέλα διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού.

Το πρώτο μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο μοντέλο που εμφανίζεται ιστορικά στα εθνικά κράτη είναι εκείνο της *αφομοίωσης*. Σύμφωνα με το μοντέλο της αφομοίωσης, ο μόνος τρόπος, προκειμένου να γίνει κάποιος αποδεκτός από την κυρίαρχη ομάδα και να μπορεί να λειτουργεί σε αυτήν ισότιμα με το γηγενή πληθυσμό, είναι να θέσει στο περιθώριο τη μητρική του γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής του. Στόχος είναι να ταυτιστεί απόλυτα με τα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης ομάδας. Η τελευταία θεωρεί την ύπαρξη των παιδιών των μειονοτήτων ως παιδαγωγικό πρόβλημα. Σύμφωνα με αυτήν την οπτική πρόκειται για «ελλειμματικούς» μαθητές, οι οποίοι δεν γνωρίζουν

καθόλου ή δεν γνωρίζουν καλά την κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου και κατά συνέπεια αποτελούν μια προβληματική παραφωνία μέσα σε αυτό. Η επίλυση του προβλήματος, σύμφωνα με αυτήν την οπτική, μπορεί να δοθεί μόνο με τη γρήγορη εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, η οποία θα οδηγήσει και στη γρήγορη αφομοίωση των μαθητών αυτών στην κυρίαρχη τάξη πραγμάτων. Γενικά, η χώρα υποδοχής θεωρεί υποχρέωσή της να παρέχει βοήθεια σε όλους να γίνονται ανταγωνιστικοί στην κυρίαρχη γλώσσα και τον πολιτισμό. Υπό αυτήν την έννοια η παρουσία πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στα σχολεία δεν επιφέρει καμία αλλαγή στο κυρίαρχο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο παραμένει πεισματικά μονοπολιτισμικό. Κατά συνέπεια, οι μαθητές είναι εκείνοι, οι οποίοι θα πρέπει να προσαρμοστούν στα δεδομένα του σχολείου και όχι το σχολείο εκείνο που θα προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών. Σε κάθε περίπτωση, το αφομοιωτικό μοντέλο είναι εκείνο που συνδέεται με την απώλεια των μειονοτικών πολιτισμών και των μητρικών γλωσσών. Πρόκειται για ένα καθαρά εθνοκεντρικό μοντέλο, στο πλαίσιο του οποίου τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας μαθαίνουν να αγνοούν άλλους πολιτισμούς και αναπτύσσουν στερεότυπα και καχυποψία για καθετί το διαφορετικό. Στο ίδιο πλαίσιο τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων οδηγούνται σε συμπεριφορές, όπως παθητικότητα και δουλικότητα ή εναλλακτικά σε αμυντική και άκρως επιθετική συμπεριφορά.

Ως μετεξέλιξη του μοντέλου της αφομοίωσης θεωρείται εκείνο της *ενσωμάτωσης*. Στο μοντέλο αυτό δεν κυριαρχεί η πλήρης αποκοπή από τις πολιτισμικές ρίζες, καθώς οι υπάρχουσες παραδόσεις των μειονοτικών πολιτισμών μπορούν να αποτελούν μέρος της νέας ταυτότητας που αναπτύσσουν οι μειονότητες στη χώρα υποδοχής. Το ίδιο συμβαίνει και με τις μητρικές γλώσσες, οι οποίες μπορούν να διατηρηθούν. Ωστόσο, το κρίσιμο σημείο σε σχέση με αυτό το μοντέλο συνίσταται στο γεγονός, ότι τόσο οι διάφορες εκφάνσεις των μειονοτικών πολιτισμών, όσο και οι μητρικές γλώσσες μπορούν να κάνουν την εμφάνισή τους μόνο στο πλαίσιο του ιδιωτικού και όχι του δημόσιου βίου. Έτσι, λοιπόν, η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή, στο βαθμό, όμως, που δεν αγγίζει τις βασικές δομές και το υπόβαθρο της κοινωνίας. Κατά συνέπεια, το σχολείο παραμένει κατά βάση μονοπολιτισμικό. Παρόλο που μπορεί να εισάγονται στο κυρίαρχο πρόγραμμα στοιχεία που αφορούν τους μειονοτικούς πληθυσμούς, αυτά επιλέγονται με κριτήριο τις αξίες του κυρίαρχου πολιτισμού. Ο στόχος εδώ είναι η καλύτερη ενσωμάτωση των μειονοτικών μαθητών (και όχι η πολιτισμική ανταλλαγή ανάμεσα σε όλους τους μαθητές), καθώς θεωρείται ότι η ενασχόληση στο σχολείο με θέματα που σχετίζονται με τον πολιτισμό τους θα διευκολύνει και την αποδοχή τους. Επίσης, λαμβάνονται υποστηρικτικά μέτρα για την καλύτερη εκμάθηση της γλώσσας του σχολείου από τους μειονοτικούς μαθητές.

Όταν σταδιακά άρχισε να γίνεται συνείδηση ότι τα προηγούμενα μοντέλα δεν έδιναν σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες για ακαδημαϊκή επιτυχία, αλλά και με την άνοδο των κινημάτων των μεταναστών, σημειώθηκε μια στρο-

φή προς πιο πλουραλιστικά μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτήτων. Το πρώτο από αυτά είναι το *πολυπολιτισμικό*. Το μοντέλο αυτό, το οποίο δεν θα πρέπει να συγχέεται με το διαπολιτισμικό, βασίζεται στη λογική ότι η προσδοκώμενη κοινωνική συνοχή θα επέλθει, εάν δοθεί σε όλους τους πολιτισμούς που διαβιβούν σε μια κοινωνία η δυνατότητα να αναπτύσσονται ισότιμα. Συγκεκριμένα, τονίζεται η αναγκαιότητα για σεβασμό της ελευθερίας που θα πρέπει να έχει το κάθε παιδί να μορφώνεται στη μητρική του γλώσσα και με βάση το δικό του πολιτισμικό υπόβαθρο. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να αναπτύσσονται ξεχωριστά σχολεία ή προγράμματα για κάθε ομάδα του σχολικού πληθυσμού. Το μοντέλο αυτό, παρόλο που ενέχει το θετικό στοιχείο ότι λαμβάνει υπόψη τη μητρική γλώσσα και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μειονοτήτων, μπορεί να δημιουργήσει ένα σημαντικό πρόβλημα: ότι οι πολιτισμοί με τον τρόπο αυτόν αναπτύσσονται παράλληλα, χωρίς την απαιτούμενη αλληλεπίδραση. Το γεγονός αυτό εγκυμονεί τον κίνδυνο, οι διάφοροι πολιτισμοί να αναπτύσσονται ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο, κάτι που μπορεί να τους οδηγήσει σε γκετοποίηση. Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται «παράλληλες κοινωνίες» μέσα στην κυρίαρχη κοινωνία, με αποτέλεσμα τελικά να μην επιτυγχάνεται το βασικό αίτημα για κοινωνική συνοχή.

! Υπάρχει ωστόσο και μια περίπτωση κατά την οποία η φοίτηση των παιδιών σε σχολεία οργανωμένα βάσει του δικού τους πολιτισμικού πλαισίου αποδεικνύεται χρήσιμη. Ποια είναι αυτή;

Το επόμενο πλουραλιστικό προσανατολισμένο μοντέλο είναι το *αντιρατσιστικό* (Τσιάκαλος 2000). Το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται στην αναγκαιότητα της πρόληψης και της άρσης του ρατσισμού στο σχολείο και την κοινωνία. Προσπαθεί να στρέψει το ενδιαφέρον της κυρίαρχης ομάδας στους λόγους, για τους οποίους τα παιδιά κάποιων ομάδων που μειονεκτούν οδηγούνται σε σχολική αποτυχία και επιπλέον να χρησιμεύσει στις μειονοτικές ομάδες τους πόρους που χρειάζονται, προκειμένου να λειτουργήσουν με όρους ισότητας και με επιτυχία στο σχολείο. Όσον αφορά τη σχολική εκπαίδευση, επιδιώκεται η αποδοχή και η εκτίμηση της ετερότητας, η θεματοποίηση και η συζήτηση επίμαχων κοινωνικών ζητημάτων από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (σε αντιπαράθεση με μια προσέγγιση, βάσει της οποίας τα θέματα αυτά θα πρέπει να καλύπτονται σαν να μην υφίστανται). Το τελευταίο αυτό στοιχείο μας παραπέμπει στην έμφαση που το συγκεκριμένο μοντέλο αποδίδει στο «θεσμικό ρατσισμό». Στο πλαίσιο αυτό αναγνωρίζεται ότι το θέμα του ρατσισμού δεν αφορά αποκλειστικά τις αρνητικές στάσεις που αναπτύσσουν οι άνθρωποι ο ένας για τον άλλο, αλλά αφορά πολύ τις δομές και τους θεσμούς της συγκεκριμένης κοινωνίας και της εκπαίδευσης, στους οποίους επίσης διεισδύουν συχνά ρατσιστικές στάσεις και συμπεριφορές.

! Ένα παράδειγμα θεσμικού ρατσισμού αφορά τη γνωστή ρύθμιση που εφαρμόστηκε παλαιότερα στην ελληνική εκπαίδευση, βάσει της οποίας τη θέση του σημαιοφόρου σε μαθητικές παρελάσεις μπορούσε να καταλάβει ο άριστος μαθητής, ο οποίος, όμως, ήταν μεταξύ άλλων και σωματικά αρτιμελής.

Εξαιτίας αυτής της έμφασης στο θεσμικό ρατσισμό η αντιρατσιστική προσέγγιση δέχτηκε, πάντως, την κριτική, ότι τείνει να μετατρέψει το σχολείο σε πεδίο κοινωνικών και πολιτικών αντιπαραθέσεων (για τα μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτικών πληθυσμών, βλ. Μάρκου 1997, Γεωργογιάννης 1999, Νικολάου 2000).

! Ποιο από τα παραπάνω μοντέλα θεωρείτε ότι εφαρμόζεται σήμερα στην ελληνική εκπαίδευση;

Στοχοθεσία και περιεχόμενα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η αποτελεσματική επικοινωνία που πραγματοποιείται στο πλαίσιο συναντήσεων ανθρώπων που είναι φορείς διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου βασίζεται σε προϋποθέσεις, όπως είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας, η ανεκτικότητα, η ικανότητα ταύτισης με τον άλλο, η ικανότητα για σύγκριση αλλά και για υιοθέτηση «διαφορετικών» πολιτισμικών στοιχείων. Τα στοιχεία αυτά χαρακτηρίζουν τις πολυπολιτισμικές προσωπικότητες που αναφέραμε νωρίτερα. Ωστόσο, θα πρέπει να ομολογήσουμε ότι δεν είναι πάντα εύκολο να είναι κανείς «πολυπολιτισμικός». Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η απόκτηση και η άσκηση των ικανοτήτων που προαναφέρθηκαν μέσα από μια κατάλληλα διαμορφωμένη εκπαίδευση, προσανατολισμένη σε διαπολιτισμικές αρχές. Στο πλαίσιο αυτό η *διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* ορίζεται ως μία νέα σύλληψη για την εκπαίδευση και ως μια ριζικά διαφοροποιημένη πρακτική στα σχολεία που βασίζεται στην παραδοχή ότι η μονοπολιτισμική και η στενά εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση είναι ιστορικά ξεπερασμένη και δεν ανταποκρίνεται πια στην πραγματικότητα του 21^{ου} αιώνα (Dietrich 2006). Επίσης, είναι σημαντικό να αναφέρουμε, ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει να δώσει λύσεις σε προβλήματα που απέτυχαν να επιλύσουν τα υπόλοιπα μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο που συζητήσαμε νωρίτερα.

Στη συνέχεια θα κάνουμε αναφορά στη στοχοθεσία της διαπολιτισμικής προσέγγισης, όπως διατυπώνεται στη βιβλιογραφία, ελληνική και διεθνή. Σε αυτήν αναφέρονται συχνά οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως τις προσδιορίζει ο γερμανός μελετητής Helmut Essinger. Ο Essinger αναφέρεται συγκεκριμένα σε τέσσερις αρχές που είναι οι εξής:

❖ η *εκπαίδευση για ενσυναίσθηση* (empathy). Πρόκειται για ένα στόχο, σύμφωνα με τον οποίο πρέπει να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους, να μπαίνουμε στη θέση τους και να βλέπουμε τις απόψεις και τα προβλήματά τους μέσα από τη δική τους οπτική γωνία. Για να είναι αυτό δυνατό, θα πρέπει η εκπαίδευση καταρχήν να ενθαρρύνει τους νέους ανθρώπους να επιδεικνύουν ενδιαφέρον για τη διαφορετικότητα ή και τα προβλήματα των «άλλων», είτε αυτοί είναι μετανάστες που ζουν δίπλα μας, είτε είναι γειτονικοί και άλλοι λαοί που ζουν πέρα από τα σύνορά μας.

- ! *Κυρίως τη δεκαετία του 1990, με την άφιξη του μεγάλου μεταναστευτικού ρεύματος στη χώρα μας, ήταν συχνή η αναφορά στον τύπο, συμβατικό και ηλεκτρονικό, περιστατικών κλοπής ή και άλλων παραβατικών συμπεριφορών από πλευράς των μεταναστών, ιδιαίτερα δε των λαθρομεταναστών. Χωρίς αμφιβολία, η κλοπή είναι μια πράξη ηθικά κατακριτέα που παραβιάζει το δικαίωμα που έχει κανείς στην ιδιοκτησία. Το άτομο, όμως, εκείνο που έχει την ικανότητα της ενσυναίσθησης δεν θα σπεύσει να καταδικάσει αβίαστα τη συμπεριφορά αυτή αλλά θα προχωρήσει ένα βήμα παρακάτω: «για ποιο λόγο συνέβη η πράξη αυτή; Μήπως γιατί ο θύτης είχε να φάει μία εβδομάδα; Μήπως τελικά και εγώ ο ίδιος, εάν βρισκόμουν στην ίδια θέση, θα έκλεβα για να φάω, παρόλο που κάτι τέτοιο σύμφωνα με τις παρούσες συνθήκες της ζωής μου μου φαίνεται σήμερα ανήθικο και αδιανόητο;».*
- ❖ *Η εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Πρόκειται για την ανάπτυξη από τους νέους μιας συλλογικής συνειδησης που υπερβαίνει τα όρια των ομάδων των κρατών και των φυλών και βάσει της οποίας όλοι οι άνθρωποι έχουν την ίδια αξία, μπορούν, εν δυνάμει, να αποκτήσουν τα ίδια προβλήματα και είναι λογικό και αναμενόμενο να υποστηρίξει ο ένας τον άλλο.*
- ! *Είναι πράγματι σημαντικό, ο καθένας μας να μπορέσει να συνειδητοποιήσει το εξής: Το γεγονός ότι γεννηθήκαμε και ζούμε σε μια συγκεκριμένη εποχή και σε ένα συγκεκριμένο τόπο που έχει να μας προσφέρει ένα αξιοπρεπές επίπεδο διαβίωσης είναι εντελώς τυχαίο. Τι θα είχε συμβεί άραγε, εάν είχαμε γεννηθεί μερικά χιλιόμετρα βορειότερα των ελληνικών συνόρων; Η λογική της εκπαίδευσης για αλληλεγγύη είναι ακριβώς αυτή, ότι η δική μας καλή τύχη δεν μπορεί να μας αφήνει αδιάφορους σε ό,τι συμβαίνει σε άλλους ανθρώπους που δεν στάθηκαν το ίδιο τυχεροί όσο εμείς.*
- ❖ *Η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Ο σεβασμός αυτός μπορεί να επιτευχθεί με το άνοιγμά μας στους ξένους πολιτισμούς και την ταυτόχρονη πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό.*
- ! *Μια τέτοια πρακτική μας δίνει τη δυνατότητα της αλληλεπίδρασης με άλλους πολιτισμούς και της σύγκρισης, η οποία μας επιτρέπει να κατανοήσουμε καλύτερα τον εαυτό μας και τις επιρροές που έχουμε δεχτεί από το πολιτισμικό μας περιβάλλον. Επίσης, μας δίνει τη δυνατότητα να υπερβούμε την ομοιογένεια: εκεί όπου υπάρχουν περισσότερες από μία απόψεις και προοπτικές, οι οποίες βρίσκονται σε μια διαδικασία τριβής και αντιπαράθεσης, έχουμε και περισσότερες πιθανότητες να οδηγηθούμε στην πρόοδο.*
- ❖ *Η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης, ένας στόχος που αποβλέπει στην ανοιχτότητα απέναντι στους άλλους λαούς, την επικοινωνία και την εξάλειψη εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Πρόκειται για τον παραμερισμό της εμμονής στην προσήλωση στην εθνική καταγωγή και για την ανάπτυξη πολιτισμικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους συνανθρώπους μας ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση (Essinger 1991).*

! Η σχετική επιστημονική έρευνα έχει καταδείξει ότι η ελληνική εκπαίδευση, πέρα από την όποια πρόοδο θα μπορούσε να σημειώσει κανείς σε σχέση με προηγούμενα χρόνια, παραμένει εθνοκεντρική (Φραγκουδάκη/Δραγώνα 1997).

Πέρα από τις αρχές αυτές, για την πληρέστερη κατανόηση της έννοιας και του περιεχομένου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι χρήσιμο να αναφερθούμε και στα τρία αξιώματά της, όπως τα προσδιορίζει ο Μ. Δαμανάκης:

- ❖ Το αξίωμα της *ισοτιμίας των πολιτισμών* στηρίζεται στη βασική παραδοχή της Εθνολογίας ότι οι πολιτισμοί εξυπηρετούν τις ιδιαίτερες ανάγκες των ομάδων που τους έχουν αναπτύξει. Υπό αυτήν την έννοια δεν μπορούν παρά να θεωρηθούν ισότιμοι μεταξύ τους: Ό,τι είναι π.χ. ο ελληνικός πολιτισμός για τους Έλληνες, είναι ο αλβανικός πολιτισμός για τους Αλβανούς. Οι πολιτισμοί μπορούν να αξιολογηθούν κατά συνέπεια μόνο με εσωτερικά και όχι με εξωτερικά κριτήρια. Βλέπουμε, ωστόσο, ότι οι άνθρωποι έχουν συνήθως την τάση να συγκρίνουν, να αξιολογούν και να κατατάσσουν τους πολιτισμούς σε ανώτερους και κατώτερους. Αν και τα τελευταία χρόνια υπάρχει εκτενής συζήτηση γύρω από την ισοτιμία των πολιτισμών σε σχέση και με κάποιους περιορισμούς, τους οποίους συνεπάγεται (βλ. για παράδειγμα τη συζήτηση για την «οικουμενικότητα» και τον «πολιτισμικό σχετικισμό»), το αξίωμα αυτό είναι βασικό, διότι μας οδηγεί και στην ισότιμη αντιμετώπιση των λεγόμενων «ενδιάμεσων πολιτισμών» (βλ. παρακάτω).
- ❖ Η *ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου* ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης (η «υπόθεση του ελλείμματος» και η «υπόθεση της διαφοράς»). Με απλά λόγια το αξίωμα αυτό αναφέρεται στην αναγκαιότητα της θεώρησης των μειονοτικών μαθητών όχι ως «ελλειμματικών» αλλά ως «διαφορετικών». Αναγνωρίζεται κατά συνέπεια ότι τα παιδιά αυτά, όταν εισάγονται στο κυρίαρχο σχολείο, δεν αποτελούν «άγραφους πίνακες» αλλά γνωρίζουν μία γλώσσα, τη μητρική τους και επίσης είναι φορείς ενός μορφωτικού κεφαλαίου, το οποίο είναι απλά διαφορετικό και όχι ελλειμματικό σε σχέση με το κυρίαρχο. Άρα το υπόβαθρο αυτό των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών είναι πολύ βασικό να αξιοποιείται στο σχολείο, προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή μαθησιακή και ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη.
- ! *Εάν δεν συμβαίνει κάτι τέτοιο, τότε οι μαθητές κινδυνεύουν από τις αρνητικές συνέπειες που συνδέονται με την αφομοίωση (βλ. μοντέλα διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού στην εκπαίδευση).*
- ❖ Η *παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση*. Συγκεκριμένα, προσδοκάται ότι η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών για τους μειονοτικούς πληθυσμούς θα επιφέρει και την ισότητα σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Στόχος είναι η αποφυγή της περιθωριοποίησής τους. Αυτό το αίτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνδέεται προφανώς με το αίτημα της άρσης της αναπαραγωγής των εκπαιδευτικών ανισοτήτων που οδηγούν σε κοινωνική ανισότητα, στο πνεύμα της σχετικής ερευνητικής δραστηριότητας της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης που εξελίσσεται από τη δεκαετία του 1960 (Δαμανάκης 2000).

Πέρα από αυτά είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με τη *διπολιτισμική* και τη *δίγλωσση* εκπαίδευση για τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Η διπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως αφετηρία τον «ενδιάμεσο πολιτισμό», στον οποίο αναφερθήκαμε καινωρίτερα. Ο όρος αυτός αναφέρεται στον πολιτισμό εκείνο που οι συγκεκριμένοι μαθητές αναπτύσσουν, καθώς δέχονται επιρροές από δύο πολιτισμικά περιβάλλοντα, εκείνο της χώρας υποδοχής και εκείνο της χώρας καταγωγής. Ο ενδιάμεσος πολιτισμός είναι, βάσει και του αξιώματος της ισοτιμίας των πολιτισμών, ισότιμος με τους δύο άλλους εμπλεκόμενους πολιτισμούς και θεωρείται ότι θα πρέπει να αποτελεί την αφετηρία και το στόχο οποιουδήποτε μέτρου εκπαιδευτικής πολιτικής λαμβάνεται για τα παιδιά των μειονοτήτων. Κατά συνέπεια, στόχος είναι η ανάπτυξη μιας υγιούς διπολιτισμικής ταυτότητας σε αυτά τα παιδιά, η οποία θα πρέπει να θεωρείται ως εμπλουτισμός και πλεονέκτημα έναντι του μονοπολιτισμού. Για την ομαλή ανάπτυξη της ταυτότητας των μαθητών που ανήκουν σε γλωσσικές μειονότητες πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό υποστηρίζεται ότι πέρα από την καλλιέργεια της δεύτερης γλώσσας (δηλαδή της γλώσσας του σχολείου) θα πρέπει να βρίσκει αναγνώριση στα εκπαιδευτικά συστήματα και η μητρική γλώσσα των μαθητών αυτών τόσο ως αντικείμενο, όσο και ως μέσο διδασκαλίας. Στόχο σε αυτό το πλαίσιο αποτελεί η επίτευξη της ενεργούς προσθετικής διγλωσσίας, δηλαδή της σωστής εκμάθησης τόσο της δεύτερης όσο και της μητρικής γλώσσας των μαθητών (Cummins 1999 και Δαμανάκης 2000).

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να πει κανείς ότι στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής είναι η ανάπτυξη της «*διαπολιτισμικής ετοιμότητας*» (ανοιχτότητα απέναντι στο ξένο και το διαφορετικό) αλλά και της «*διαπολιτισμικής ικανότητας-δεξιότητας*», η οποία παραπέμπει στην ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας και της πολιτισμικής διαφοράς (Κεσίδου/ Παπαδοπούλου 2008). Θα πρέπει, επίσης, να έχει γίνει στο μεταξύ σαφές ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τις μειονότητες και την εκπαίδευσή τους, αντιμετωπίζοντας μάλιστα την τελευταία ως παιδαγωγικό πρόβλημα, αλλά απευθύνεται και στην πλειονότητα, δηλαδή και στα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας. Αυτό σημαίνει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση κινείται στο πλαίσιο μιας «*Παιδαγωγικής για Όλους*» και αφορά όλα τα σχολεία, ακόμα και εκείνα στα οποία δεν φοιτά κανένας πολιτισμικά διαφορετικός μαθητής. Τέλος, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται τόσο σε «*κρατικό*», όσο και σε «*διακρατικό*» επίπεδο. Το κρατικό αφορά μετανάστες, παλιννοστούντες και άλλες μειονότητες που ζουν στα όρια ενός κράτους από τη μια και την κυρίαρχη ομάδα από την άλλη. Το διακρατικό επίπεδο είναι εκείνο που αφορά την πολιτισμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση λαών που ζουν σε διαφορετικά κράτη (π.χ. Ελλάδα, Βαλκάνια, χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης [=ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση]).

Πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Από τους στόχους, τις αρχές και τα περιεχόμενα που παρουσιάστηκαν προκύπτουν και συγκεκριμένες πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες αναφέρονται σύντομα παρακάτω:

- ❖ Η βασική πρακτική συνίσταται στη *συνεκπαίδευση* παιδιών που είναι φορείς ενός διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου. Αυτό σημαίνει, ότι τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας και των μειονοτήτων φοιτούν στα ίδια σχολεία. Με τον τρόπο αυτόν προωθείται η απαιτούμενη αλληλεπίδραση και αποφεύγεται η περιθωριοποίηση των μειονοτήτων που συχνά προκύπτει, όταν η εκπαίδευσή τους πραγματοποιείται σε διαφορετικά σχολεία από εκείνα της κυρίαρχης ομάδας.
- ❖ *Διαπολιτισμική διεύρυνση* των προγραμμάτων διδασκαλίας (αντιπροσώπηση των ξένων πολιτισμών σε αυτά, συζήτηση θεμάτων όπως η ξενοφοβία και η σχέση κυρίαρχης ομάδας και μειονοτήτων, κατανόηση ότι ο κόσμος δεν είναι αυτονόητος ούτε μονοδιάστατος και ότι οι απόψεις και οι κρίσεις είναι σχετικές) (Auerhheimer 2003, Κεσίδου 2007). Η συνεκπαίδευση των παιδιών που μόλις αναφέρθηκε δεν έχει νόημα και μάλιστα μπορεί να οδηγήσει σε πολιτισμική αφομοίωση, αν τα προγράμματα δεν συμπεριλάβουν τους «άλλους» και την οπτική τους γωνία. Η διαπολιτισμική προοπτική μπορεί να ενταχθεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος.
- ! *Αυτό μπορεί, για παράδειγμα, να πραγματοποιηθεί στο μάθημα της Ιστορίας με τον παραμερισμό του εθνοκεντρισμού, αλλά και την ανάδειξη της ποικιλίας των ερμηνειών που επιδέχονται τα ιστορικά γεγονότα ανάλογα με την πλευρά που αντιπροσωπεύει κανείς.*
- ❖ Απαλλαγή των προγραμμάτων διδασκαλίας και των σχολικών εγχειριδίων από *προκαταλήψεις, στερεότυπα και εικόνες εχθρού* και επίσης *ανάδειξη όχι μόνο των πολιτισμικών διαφορών αλλά και των ομοιοτήτων* που υπάρχουν ανάμεσα στις πολιτισμικές ομάδες και στους λαούς. Την πρακτική αυτή ενισχύουν τα αποτελέσματα της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων, τα αποτελέσματα της οποίας όσον αφορά τη χώρα μας και τις υπόλοιπες βαλκανικές χώρες είναι αποκαλυπτικά (Καψάλης /Μπονίδης /Σιπητάνου 2000).
- ❖ Εφαρμογή *εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων* που συνάδουν με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και οργάνωση *κοινών προγραμμάτων συνεργασίας* μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Στόχοι σε αυτό το πλαίσιο αποτελούν η αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου των μειονοτικών μαθητών (συμπεριλαμβανομένων των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ταλέντων που φέρουν ήδη αυτά τα παιδιά από τη χώρα προέλευσής τους), η βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων όλων των μαθητών, η συνειδητοποίηση από τους μαθητές πολιτισμικών ομοιοτήτων. Η οργάνωση κοινών προγραμμάτων (π.χ. με τη συμμετοχή σχολείων από την Ελλάδα και από τις χώρες καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών ή άλλων χωρών) είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς αγγίζει όχι μόνο τη γνωστική αλλά και τη συναισθηματι-

κή σφαίρα της προσωπικότητας των μαθητών. Αυτό σημαίνει περισσότερες πιθανότητες επίδρασης στις αντιλήψεις ή και στις στάσεις των μαθητών.

- ❖ Εισαγωγή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην *εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Σήμερα αναγνωρίζεται ευρέως ότι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν ένα ρόλο-κλειδί όσον αφορά την καθιέρωση της διαπολιτισμικότητας στα σχολεία. Η εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να στοχεύει στην παροχή βασικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας (αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας, ανοιχτότητα, αποδοχή του διαφορετικού, απαλλαγή από προκαταλήψεις και ρατσιστικές αντιλήψεις) και σε ένα δεύτερο επίπεδο στην παροχή της κατάλληλης εκπαιδευτικής τεχνογνωσίας (EMIL 2006). Γιατί, ένα πράγμα είναι να θέλω να κάνω κάτι και ένα άλλο να ξέρω, πώς να το κάνω. Με τον τρόπο αυτό η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στους στόχους και τις πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρείται σήμερα ως αναπόσπαστο τμήμα της προετοιμασίας τους για την ανάληψη του επαγγελματικού τους ρόλου. Στόχος, επίσης, είναι οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν πρωτοβουλία για την εφαρμογή διαπολιτισμικά προσανατολισμένων διδακτικών προσεγγίσεων στην πολυπολιτισμική τάξη, στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης «κάτωθεν».

Διαπολιτισμική εκπαίδευση και γλωσσική διδασκαλία

Όπως αναφέραμε νωρίτερα, η επίτευξη της ενεργούς προσθετικής διγλωσσίας, δηλαδή της σωστής εκμάθησης τόσο της δεύτερης, όσο και της μητρικής γλώσσας των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης αποκτά μεγάλη σημασία στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Τα επιχειρήματα υπέρ της αναγκαιότητας εκμάθησης της μητρικής γλώσσας είναι πολλά και έχουν αναπτυχθεί εκτεταμένα στη διεθνή βιβλιογραφία. Στο σημείο αυτό αναφέρουμε πολύ συνοπτικά τα εξής:

- ❖ τη δυνατότητα απόκτησης καλής επάρκειας στη χρήση δύο γλωσσών αντί για μίας
- ! *Έχει ενδιαφέρον να σκεφτούμε, τι σημαίνει η απώλεια της μητρικής γλώσσας των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών σε μία εποχή, όπου η κατοχή δύο ή και τριών γλωσσών πέραν της μητρικής θεωρείται ως δεξιότητα-κλειδί, προκειμένου να μπορεί να ανταποκριθεί κανείς με επιτυχία στις απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών.*
- ❖ τη διατήρηση της γλώσσας και του πολιτισμού των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών ως αναφαίρετο δικαίωμά τους
- ! *Η απώλεια της μητρικής γλώσσας και η πολιτισμική αφομοίωση δεν συμβάλλουν προφανώς στην ανάπτυξη μιας υγιούς διπολιτισμικής ταυτότητας από τους μαθητές (βλ. παραπάνω). Τι συνέπειες μπορεί να έχει το γεγονός αυτό για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, την κοινωνικοποίηση και την επαγγελματική και κοινωνική τους ανέλιξη;*

- ❖ τις θετικές επιδράσεις της διγλωσσίας για τους μαθητές, που προκύπτουν από ερευνητικά δεδομένα: μεγαλύτερη ευφυΐα και ευελιξία του νου, κριτική και μεταγλωσσική ικανότητα, μεγαλύτερη ικανότητα συνειδητοποίησης του αυθαίρετου χαρακτήρα της γλώσσας κ.τ.λ.
- ! *Οι θετικές επιδράσεις της διγλωσσίας, πάντως, μπορούν να διασφαλιστούν μόνο μέσω της εφαρμογής καλά σχεδιασμένων και οργανωμένων προγραμμάτων διγλωσσίας εκπαίδευσης.*
- ❖ το γεγονός ότι η μητρική γλώσσα αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία οικοδομείται η δεύτερη γλώσσα. Αυτό σημαίνει ότι η αποτελεσματική πρόσκτηση της δεύτερης γλώσσας βασίζεται στην καλή γνώση της πρώτης (για τα θέματα διγλωσσίας, βλ. Σκούρτου 1997 και Cummins 1999).
- ! *Κατά συνέπεια, τα επιχειρήματα που φέρουν την πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα να δρουν ανταγωνιστικά η μία απέναντι στην άλλη δεν ευσταθούν. Το ίδιο ισχύει και για τα επιχειρήματα που προβάλλονται κάποιες φορές από τους εκπαιδευτικούς, ότι η χρήση από τους αλλόγλωσσους μαθητές της μητρικής τους γλώσσας στο σχολείο και την οικογένεια ουσιαστικά υπονομεύουν την προσπάθειά τους να τους διδάξουν σωστά τη δεύτερη γλώσσα.*

Παρόλο που η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας είναι στην Ελλάδα θεσμικά κατοχυρωμένη, δεν εφαρμόζεται. Αντίθετα, λαμβάνεται μέριμνα για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας των παλινοστούτων και των αλλοδαπών μαθητών, δηλαδή της ελληνικής, στο πλαίσιο των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Η αναγκαιότητα της καλής εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας από τους μαθητές που προέρχονται από γλωσσικές και πολιτισμικές μειονότητες αποτελεί θέμα μείζονος σημασίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των μειονοτήτων. Αυτό συμβαίνει, καθώς η ενδεχόμενη γλωσσική περιθωριοποίηση και η συνακόλουθη σχολική αποτυχία τους δεν μπορεί παρά να οδηγήσουν σε σχολική διαρροή και στη μελλοντική κοινωνική, οικονομική και πολιτική τους περιθωριοποίηση. Μια τέτοια προοπτική έρχεται, βέβαια, σε αντίθεση με το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Σε αυτό το πλαίσιο προκύπτει η αναγκαιότητα εφαρμογής εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που θα συμβάλουν στην ενίσχυση της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε παιδιά μειονοτήτων. Σύμφωνα με τη σχετική προβληματική που έχει αναπτυχθεί διεθνώς αλλά κατά τα τελευταία χρόνια και στη χώρα μας, η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας θα πρέπει να είναι επικεντρωμένη στα εξής:

- ❖ Να βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες πρόσληψης και παραγωγής λόγου, «ώστε να μπορέσουν σε σύντομο χρονικό διάστημα να ενταχθούν στο σχολικό αλλά και ευρύτερα στο κοινωνικό περιβάλλον τους, αποβάλλοντας τα συναισθήματα μειονεξίας που τους δημιουργεί η έλλειψη επικοινωνιακής επάρκειας» (Κοιλιάρη 2002).
- ❖ Καθώς, όμως, η απόκτηση της ικανότητας επικοινωνίας δε συνεπάγεται σε

καμία περίπτωση και την απόκτηση των απαιτούμενων *ακαδημαϊκών δεξιοτήτων*, προκειμένου να μπορέσουν οι συγκεκριμένοι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ελληνικού σχολείου, η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας είναι απαραίτητο να υποστηρίζει τους μαθητές με τρόπο που να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία και στις ανάγκες των άλλων μαθημάτων τους και επίσης να έχει συνεχή χαρακτήρα.

- ❖ Να αξιοποιούνται οι μητρικές γλώσσες των παιδιών, κάτι που μπορεί να γίνει ευκολότερα με την αξιοποίηση δίγλωσσων εκπαιδευτικών.
- ! *Οι τελευταίοι μπορούν να αξιοποιήσουν το πλεονέκτημα της μητρικής γλώσσας των παιδιών ως βάσης για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας αλλά και να δημιουργήσουν περισσότερα κίνητρα μάθησης, καθώς μέσω της χρήσης της μητρικής γλώσσας αγγίζουν τον κόσμο των παιδιών.*
- ❖ Τέλος, σημαντική είναι η αναγκαιότητα αξιοποίησης σε τέτοιου είδους εκπαιδευτικές παρεμβάσεις των θεωριών, των αρχών και των διδακτικών προσεγγίσεων που προκύπτουν από τον ιδιαίτερο κλάδο που αφορά τη «διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας» (Κουλιάρη 2005).

Βιβλιογραφία

- Auernheimer, G. (2003³), *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999), *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins, J. (1999), *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, Μτφ. Σ. Αργύρη, Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2000), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Dietrich, I. (2006), «Παιδεία και πολυπολιτισμικότητα- η μεταβολή των αιτημάτων προς τα σχολεία», στο: Χατζηδήμου, Δ./ Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*, Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου, Ρόδος 21, 22 και 23 Οκτωβρίου 2005, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 45-60.
- EMIL (2006), *Η διαπολιτισμική δεξιότητα για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ασκήσεις*, Ευρωπαϊκό πρόγραμμα για τη διαπολιτισμική μάθηση στη βασική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Άγκυρα/ Μπρίστολ/ Μόναχο/ Σόφια/ Θεσσαλονίκη: Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Σωκράτης/ Κομένιος 2.1.
- Essinger, H. (1991), *Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften*. In: Marburger, Helga (Hrsg.): *Schule in der multikulturellen Gesellschaft*.

- Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung*, Frankfurt a. M., 3-18.
- Καψάλης, Α./Μπονίδης, Κ./Σιπητάνου, Α. (επιμ.) (2000), *Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κεσιδού, Α. (2004), «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές». Στο: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας (επιμ.) *Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών*, Πρακτικά 1^{ου} Βαλκανικού Συνεδρίου, 75-83.
- Κεσιδού, Α. (2007), *Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής*, εισήγηση στην επιστημονική Διημερίδα με τίτλο: «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό», Α.Π.Θ., 10 και 11/12/2007.
- Κεσιδού, Α./Παπαδοπούλου, Β. (2008), Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: αναγκαιότητα και εφαρμογές, υπό δημοσίευση στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*.
- Κοιλιάρη, Α. /Αγοραστός, Γ. /Ζάγκα Ε. (2001), «Αναζητώντας μία αποτελεσματική πρόταση για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (ΝΕΓ 2) σε παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές», στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 32, 38-56.
- Κοιλιάρη, Α. (2005), *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μία κοινωνιο-γλωσσολογική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μάρκου, Γ. (1997), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*, Αθήνα: Ηλεκτρονικές τέχνες.
- Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων (ΠΕΦ) (1998), *Σχολείο και ετερότητα. Ο ρόλος του φιλόλογου στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα*, Σεμινάριο 24. Αθήνα.
- Σκούρτου, Ε. (επιμ.) (1997), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, Αθήνα: Νήσος.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000), *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- UNESCO (2002), *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors, μτφ. Ομάδα εργασίας του ΚΕΕ, Αθήνα: Gutenberg.
- Φραγκουδάκη, Α./ Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997), «*Τι είν' η πατρίδα μας;*» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Η Αναστασία Κεσίδου είναι λέκτορας στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. με γνωστικό αντικείμενο «Συγκριτική Παιδαγωγική και διαπολιτισμική εκπαίδευση». Έχει διδάξει το αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο στο Α.Π.Θ., στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, καθώς και στο πλαίσιο του European Master's Degree in Human Rights and Democratisation (Έδρα UNESCO-Α.Π.Θ.). Επίσης, διδάσκει συναφή θέματα σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ποικίλων φορέων (προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ, ΠΕΚ, προγράμματα Socrates/Comenius). Έχει συμμετάσχει σε ερευνητικό πρόγραμμα της UNESCO με θέμα «Τα προγράμματα διδασκαλίας των «εθνικών» μαθημάτων στη Βοσνία-Ερζεγοβίνη». Τα τελευταία χρόνια είχε την επιστημονική ευθύνη δύο υποέργων του ΕΠΕΑΕΚ με αντικείμενο την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Εκτός από τη διδακτορική της διατριβή με θέμα «Η ευρωπαϊκή διάσταση των αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών βιβλίων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στη Βάδη-Βυρτεμβέργη» (στη γερμανική γλώσσα) έχει συγγράψει πολλές επιστημονικές εργασίες, ενώ συνέβαλε και στη συγγραφή του εγχειριδίου με τίτλο «Η διαπολιτισμική δεξιότητα για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» (στη γερμανική γλώσσα).

Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη

Γιώργος Νικολάου

1.2

Εισαγωγή

Η εποχή μας μπορεί να χαρακτηριστεί ως το μεταίχμιο ανάμεσα σε έναν κόσμο που θεμελιώθηκε πάνω στον «Ορθό Λόγο» του Διαφωτισμού, μία συναίνεση μεταξύ ιστορίας, ταυτοτήτων και πολιτισμικών αξιών κι έναν άλλο που έρχεται να αμφισβητήσει τη συναίνεση αυτή, εισάγοντας την υποκειμενικότητα και το σχετικισμό στην αντίληψη και την ερμηνεία των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών δεδομένων. Χαρακτηρίζεται από την έντονη αμφισβήτηση όλων εκείνων των παραδοχών, πάνω στις οποίες οικοδομήθηκαν τα σύγχρονα έθνη-κράτη, επιχειρώντας την αποδόμηση των μακρών, συνεκτικών διηγήσεων της νεωτερικής εποχής, που αποτελούσαν τον εθνοποιητικό αρμό τους. Οι συγκλονιστικές αλλαγές που συντελέστηκαν κατά τον εικοστό αιώνα, με την έκρηξη της επιστημονικής γνώσης, τις αλλαγές στον τρόπο παραγωγής, αλλά και τους κοινωνικούς μετασχηματισμούς, υπονόμισαν το νεωτερικό παράδειγμα, ορίζοντας ήδη μία νέα εποχή ύστερης νεωτερικότητας.

Οι εξελίξεις αυτές αμφισβητούν την επάρκεια, τη μορφή, την αυτονομία και την εξουσία του εθνικού κράτους, οδηγώντας συχνά στην ταυτόχρονη αφύπνιση του αλτρωτισμού εθνοτικών ομάδων. Ουσιαστικά το κράτος υπονομεύεται από την παγκοσμιοποίηση στο εξωτερικό του και από την πολυπλοκότητα μιας κοινωνίας που μεταβάλλεται στο εσωτερικό του, σε συνδυασμό με δυσοίονες δημογραφικά προοπτικές, που αναφέρονται στη γήρανση του πληθυσμού των κρατών του αναπτυγμένου κόσμου.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό ήταν αναπόφευκτη και η ανάδυση του ζητήματος της ετερότητας, τόσο ως συγκεκριμένου της σύγχρονης εποχής όσο και ως αιτήματος για αναγνώριση, προστασία και διατήρηση των διαφόρων «πολιτισμικών ταυτοτήτων» που συνθέτουν τις σύγχρονες κοινωνίες. Ο διάλογος για τη διαχείριση της ετερότητας περιστρέφεται τα τελευταία χρόνια γύρω από τις έννοιες της αφομοίωσης, του πολιτισμικού σχετικισμού και του διαπολιτισμού,

ως κυρίαρχων θεωρητικών μοντέλων, που καθορίζουν και τις ασκούμενες πολιτικές μέσα στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Η εκπαίδευση δεν είναι απλά μία προέκταση του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος αλλά, ειδικά για το θέμα που συζητάμε, θα λέγαμε ότι πρόκειται για την κυρίαρχη – μαζί με την οικογένεια – κοινωνική συνιστώσα. Είναι ο χώρος, δηλαδή, μέσα στον οποίο κατασκευάζονται, νομιμοποιούνται, αναγνωρίζονται, ριζοσπαστικοποιούνται, μεταβιβάζονται και διαγωνίζονται ή αντίθετα μεταβάλλονται, υποτιμώνται και περιθωριοποιούνται οι διάφορες «πολιτισμικές ταυτότητες». Είναι ο χώρος μέσα στον οποίο μαθαίνουμε ή όχι να ζούμε μαζί με τους άλλους. Για την αιτία αυτή, όταν ανοίγει ο διάλογος για τα ζητήματα της διαχείρισης της ετερότητας, ο χώρος της εκπαίδευσης βρίσκεται στο επίκεντρο του επιστημονικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος. Ίσως σήμερα, την εποχή των μεγάλων αμφισβητήσεων και κατακρήμνισης των ειδώλων, των ιδεών και των ιδεολογιών, το σχολείο να μη θεωρείται πια «παντοδύναμο», όπως συνέβαινε κάποτε. Ενδεχομένως, μέρος της γνωστικής – μαθησιακής αποστολής του να έχει εκχωρηθεί σε άτυπους και χωρίς νομιμοποίηση, πλην όμως πανίσχυρους, φορείς όπως τα ΜΜΕ και το διαδίκτυο. Ωστόσο, ποτέ δε θα χάσει τον κεφαλαιώδους σημασίας ρόλο του ως ο μοναδικός θεσμικός φορέας, ο οποίος νομιμοποιείται για τη γνωστική, κανονιστική και επιλεκτική λειτουργία του. Έχει, λοιπόν, ιδιαίτερο ενδιαφέρον η ανίχνευση των διεθνών παιδαγωγικών τάσεων σχετικά με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, τόσο σε επίπεδο παιδαγωγικής ιδεολογίας όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών στρατηγικών.

Στην εργασία αυτή παρουσιάζουμε την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, παράλληλα με τις αντίστοιχες πολιτικές των εταίρων μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ταυτόχρονα, ανατρέχουμε στις σημαντικότερες αποφάσεις, κατευθύνσεις και μέτρα που έχουν ληφθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση αναφορικά με το ζήτημα της διαμόρφωσης μίας κοινής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τις πολιτισμικές μειονότητες.

Η εκπαίδευση των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα

Η στάση της ελληνικής πολιτείας απέναντι σε αλλοδαπούς και παλιννοστούντες στο επίπεδο της εκπαίδευσης και της πρόσβασης των παιδιών τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται από μία σχετική ευαισθησία. Παρά τις χωρίς συγκεκριμένο θεωρητικό προσανατολισμό δράσεις, ιδιαίτερα μέχρι το 1996, έγιναν ειλικρινείς προσπάθειες για την αντιμετώπιση του ζητήματος της εκπαίδευσης των παιδιών που προέρχονταν από τη μετανάστευση στην Ελλάδα (Νικολάου 2000). Μπορούμε μάλιστα να πούμε ότι κοντά στους μέτοικους (αλλοδαπούς και παλιννοστούντες) η ελληνική διοίκηση θυμήθηκε και τους «μεγάλους ξεχασμένους» του εκπαιδευτικού μας συστήματος: τους

Τσιγγάνους και τη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης.

Η μέριμνα του επίσημου ελληνικού κράτους για την εκπαίδευση αρχικά των παλιννοστούντων και στη συνέχεια των αλλοδαπών μαθητών ξεκινά στις αρχές της δεκαετίας του '70, όταν γίνεται πια ορατό ένα σαφές ρεύμα παλιννόστησης από χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Αμερικής, αλλά και της Αφρικής και της Ωκεανίας προς την Ελλάδα (Δαμανάκης 1997). Ξεκινώντας από μία πολιτική με έντονο «προνοιακό και φιλανθρωπικό» χαρακτήρα, όπως τη χαρακτηρίζει ο Δαμανάκης (1997), που μεταφράζεται σε μία διάθεση «θετικής διάκρισης» (positive discrimination) από μέρους του νομοθέτη, φτάνουμε σχεδόν τριάντα χρόνια μετά να μην έχουμε απαλλαγεί τελείως από την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας ως ελλείμματος.

Τα διοικητικά μέτρα που έχουν ληφθεί, όπως προκύπτει από τη σχετική νομοθεσία, μπορούν να διακριθούν σε τρεις περιόδους:

- α) Δεκαετία του '70: Γίνονται τα πρώτα άτολμα κρατικά βήματα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στη χώρα μας.
- β) 1980 – 1996: Σημειώνεται η ραγδαία δημογραφική μεταβολή στην Ελλάδα, με την άφιξη των μεταναστών και των ομογενών Ποντίων και Βορειοηπειρωτών. Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.), Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) και Σχολείων Υποδοχής Παλιννοστούντων.
- γ) 1996 έως και σήμερα: Δημιουργία νέου θεσμικού πλαισίου (Ν. 2413/96). Εκσυγχρονισμός Τ.Υ. και Φ.Τ., ίδρυση Ι.Π.Ο.Δ.Ε. Υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Οργανωτική δομή και νομοθετικό πλαίσιο

Το ΥΠΕΠΘ κατά την τελευταία δεκαετία έχει κάνει σημαντικά βήματα στον τομέα της θεσμικής θωράκισης και κατοχύρωσης των θεμάτων της εκπαίδευσης των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Αυτή βασίστηκε στην αξιοποίηση της ελληνικής και διεθνούς εμπειρίας και στοχεύει στη διαμόρφωση μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να πετύχει την ομαλή σχολική ένταξη όλων των παιδιών. Έτσι, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν ληφθεί τα παρακάτω διοικητικά μέτρα:

- Ψήφιση του Νόμου 2413/96 για την «Παιδεία Ομογενών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση».
- Ίδρυση Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που λειτουργεί ως διακριτή, διοικητική υπηρεσία μέσα στο ΥΠΕΠΘ, με στόχο το σχεδιασμό και την αποτελεσματική υλοποίηση της πολιτικής σε αυτά τα θέματα.
- Ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), που υποστηρίζει επιστημονικά και επιτελικά το έργο του ΥΠΕΠΘ.

- Αναμόρφωση και εκσυγχρονισμός των Τάξεων Υποδοχής, των Φροντιστηριακών Τμημάτων και μετατροπή επιλεγμένων σχολείων σε Διαπολιτισμικά. Ειδικά για τις Τάξεις Υποδοχής, οι οποίες θεσμοθετήθηκαν από το 1983, διευκρινίζουμε ότι διακρίνονται σε Τ.Υ.Ι και Τ.Υ.ΙΙ. Στις Τ.Υ.Ι τα παιδιά μαθαίνουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα. Η φοίτηση διαρκεί ένα διδακτικό έτος. Σε τρεις μήνες, όμως, μερικοί μαθητές μπορούν να γραφτούν στην κανονική τάξη, αν έχουν δείξει ότι δύνανται να παρακολουθήσουν ευχερώς όλα τα μαθήματα. Εάν συνεχίζουν να έχουν γλωσσικές ελλείψεις στα ελληνικά, τότε παρακολουθούν και την επόμενη σχολική χρονιά την Τ.Υ.ΙΙ. Στις Τ.Υ.ΙΙ εφαρμόζεται ένα μικτό σύστημα εσωτερικής και εξωτερικής μαθησιακής υποστήριξης. Αυτό πραγματοποιείται μέσα στις κανονικές τάξεις. Η φοίτηση διαρκεί μέχρι δύο διδακτικά έτη, μετά την αποτελεσματική παρακολούθηση της Τ.Υ.Ι. Τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.) απευθύνονται στους μαθητές που δεν έχουν φοιτήσει σε Τ.Υ.Ι ή Τ.Υ.ΙΙ ή έχουν φοιτήσει εκεί, αλλά συνεχίζουν να έχουν γλωσσικά προβλήματα. Τα Φ.Τ. λειτουργούν εκτός σχολικού ωραρίου. Σ' αυτά παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία μέχρι 10 ώρες εβδομαδιαίως. Πρόκειται για ενισχυτική διδασκαλία στα μαθήματα στα οποία οι μαθητές αντιμετωπίζουν γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες. Δικαίωμα φοίτησης στα Φ.Τ. έχουν και οι γηγενείς μαθητές.
- Υλοποίηση πολλών και μεγάλων προγραμμάτων με τη συμβολή της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ύψους 5 δις περίπου, μέσα από το Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης και με προοπτική συνέχισής τους με το Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης έως το 2008.

Το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.)

Το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) συγκαταλέγεται στους οργανισμούς που εποπτεύονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Βασική του αποστολή είναι η προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς, κυρίως στα παιδιά και τους νέους και η υποβοήθηση της εκπαιδευτικής ένταξης των μεταναστών και των παλιννοστούντων μαθητών, καθώς επίσης των μαθητών που προέρχονται από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες.

Για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτές, το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. κάνει χρήση των αρμοδιοτήτων του, οι οποίες ανάμεσα στα άλλα του επιτρέπουν:

- Να καταρτίζει Προγράμματα Σπουδών.
- Να παράγει διδακτικά εγχειρίδια και διδακτικά βοηθήματα.
- Να επιμορφώνει εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης.
- Να παρακολουθεί την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και να τα ενισχύει στην πράξη.
- Να αξιολογεί από παιδαγωγική σκοπιά τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών πα-

ρεμβάσεων στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

- Να διεξάγει εκπαιδευτική έρευνα στον τομέα της αρμοδιότητάς του.
- Να συμβουλεύει την πολιτεία για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και καινοτομιών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Διαπολιτισμικά Προγράμματα

Η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ υλοποιείται, μεταξύ άλλων, και μέσα από τέσσερα μεγάλα προγράμματα που ξεκίνησαν το 1997 και με νέα μορφή, συνεχίζονται μέχρι σήμερα. Έχουν ως στόχο ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (Τσιγγάνους, Μουσουλμάνους της Δυτικής Θράκης, αλλοδαπούς και παλιννοστούντες), αλλά και τους Ελληνόπαιδες εξωτερικού που φοιτούν σε σχολεία της αλλοδαπής. Για την περίοδο 2002 – 2008 τα προγράμματα συνεχίζονται στο πλαίσιο του Γ΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (Β΄ ΕΠΕΑΕΚ).

Η υλοποίηση των προγραμμάτων βασίζεται σε τρεις άξονες:

- Τη διαμόρφωση κατάλληλων Προγραμμάτων Σπουδών.
- Την παραγωγή διδακτικού και εποπτικού υλικού και
- Τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Τα τέσσερα προγράμματα είναι:

1. «Εκπαίδευση Ελληνοπαίδων Εξωτερικού».
2. «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων».
3. «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», και
4. «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων – Αλλοδαπών Μαθητών».

Εκτός, όμως, από τα μεγάλα επιχειρησιακά Προγράμματα που εκτελούνται υπό την εποπτεία του ΥΠΕΠΘ και του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., υπάρχουν και άλλοι φορείς που δραστηριοποιούνται στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με μικρότερη ή με μεγαλύτερη επιτυχία. Ειδικότερα:

<p>Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.)</p>	<p>Έχει συντάξει Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ έχουν συγγραφεί και δύο σειρές βιβλίων για τη διδασκαλία της ελληνικής («Ανοίγω το παράθυρο 1 & 2»), οι οποίες περιλαμβάνουν: βιβλίο του μαθητή, βιβλίο για το δάσκαλο και τετράδιο ασκήσεων. Έχει, επίσης, καταρτισθεί ένα διαγνωστικό κριτήριο κατάταξης σε γλωσσικό επίπεδο για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές.</p> <p>Παράλληλα ασχολείται και με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από τα ΠΕΚ, με προγράμματα κατάρτισης που υλοποιούνται σε όλη τη χώρα.</p>
---	---

Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ)	Αποστολή του είναι η εκπόνηση ερευνών σε εκπαιδευτικά θέματα και η εκτέλεση ερευνητικών προγραμμάτων που του ανατίθενται ή σχεδιάζονται με δική του πρωτοβουλία. Παράλληλα, πραγματοποιεί εκδόσεις και οργανώνει συνέδρια για διάφορα εκπαιδευτικά θέματα, κυρίως ερευνητικού ενδιαφέροντος. Στο πλαίσιο λειτουργίας του έχει διεξαγάγει έρευνες σχετικές με θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επίσης, συνεργάζεται στενά με την UNESCO σε θέματα ειδικότερου ερευνητικού ενδιαφέροντος.
Το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (Ε.Ι.Ν.)	Δραστηριοποιήθηκε κυρίως στα θέματα εκπαιδευτικής στήριξης των μαθητικών ομάδων των Μουσουλμανοπαίδων της Θράκης.
Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ)	Το ΚΕΓ, που εδρεύει στη Θεσσαλονίκη, είναι υπεύθυνο για την ενίσχυση και προώθηση της ελληνικής γλώσσας στην Ελλάδα και το εξωτερικό και στηρίζει γλωσσικά τους παλιννοστούντες και απόδημους Έλληνες. Το ΚΕΓ έχει αναλάβει τις Εξετάσεις Πιστοποίησης Ελληνομάθειας με ειδική χρηματοδότηση του ΥΠΕΠΘ. Σε συνεργασία με το Συμβούλιο της Ευρώπης, το Τμήμα Στήριξης και Προβολής της Ελληνικής Γλώσσας έχει υλοποιήσει αρκετά προγράμματα, τα οποία αφορούν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.
Η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.)	Δραστηριοποιείται κυρίως σε θέματα εκπαίδευσης και αλφαριθμητισμού ενηλίκων. Οργανώνει επίσης μαθήματα Νέων Ελληνικών για αλλοδαπούς και ασχολείται με την αναβάθμιση της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων.
Οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε.)	Παρόμοια προγράμματα εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας πραγματοποιήθηκαν από αρκετές Ν.Ε.Λ.Ε. σε όλη τη χώρα, με μεγάλη συμμετοχή από μέρους των αλλοδαπών και με πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα.

Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Ο Ν. 2413/96 έδωσε τη δυνατότητα εξέλιξης των σχολικών μονάδων στις οποίες φοιτά σημαντικός αριθμός μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Το ίδιο συνέβη και με τα Σχολεία Πα-

λιννοστούντων, τα οποία και αυτά μετονομάστηκαν σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Σήμερα στη χώρα μας λειτουργούν 26 Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα υπάρχουν 13 Δημοτικά, 9 Γυμνάσια και 4 Λύκεια.

Νέα Αναλυτικά Προγράμματα – Ευέλικτη Ζώνη – Ολοήμερο Σχολείο

Το 2003 το ελληνικό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο επεξεργάστηκε και παρέδωσε το νέο προγραμματικό σχεδιασμό για τα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) αποτελεί την απόπειρα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αφενός να εξορθολογήσει τα περιεχόμενα στις διάφορες βαθμίδες και τάξεις της εκπαιδευτικής πυραμίδας και αφετέρου να εισαγάγει την έννοια της διαθεματικότητας στην οικοδόμηση της γνώσης. Το ΔΕΠΠΣ εξειδικεύεται για κάθε τάξη και βαθμίδα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ). Στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα λαμβάνεται υπόψη η πολυπολιτισμική σύνθεση της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας και αποπειράται η προσέγγισή της μέσα από ένα πνεύμα αλληλοκατανόησης, ανεκτικότητας και διαλόγου (Νικολάου 2005).

Μέσα στο πλαίσιο διαμόρφωσης του ΔΕΠΠΣ εντάσσεται και η «Ευέλικτη Ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων» για το Δημοτικό και η «Ζώνη καινοτόμων δράσεων» για το Γυμνάσιο (ανάλογες σχετικές δραστηριότητες προβλέπονται και για τη λειτουργία του Νηπιαγωγείου). Η Ευέλικτη Ζώνη, σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό της, αποτελεί μία ευνοϊκή περίπτωση για καλύτερη ένταξη και κοινωνικοποίηση των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, αφού η μεθοδολογία εργασίας σ' αυτήν είναι καθαρά ομαδοσυνεργατική. Επιπλέον, η προσέγγιση των αντικειμένων γίνεται διαθεματικά, μέσα από Σχέδια Εργασίας, δίνοντας έτσι την ευκαιρία και στους μαθητές που δεν κατέχουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα, να αναδείξουν, παρόλα αυτά, τις ιδιαίτερες ικανότητές τους.

Τέλος, το Ολοήμερο Σχολείο αποτελεί μία σημαντική καινοτομία, που ξεκίνησε πιλοτικά στα τέλη της δεκαετίας του '90. Το Ολοήμερο Σχολείο έχει έντονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιεχόμενο. Σχεδιάστηκε, για να εξυπηρετήσει υψηλούς παιδαγωγικούς στόχους, όπως είναι η παιδαγωγική αξιοποίηση του απογευματινού χρόνου παραμονής των παιδιών στο σχολείο, με την πλήρη ευθύνη και εποπτεία των εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμά του περιλαμβάνει και υποστηρικτική βοήθεια στην Ελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά, δηλαδή μελέτη και προετοιμασία των μαθητών για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας, από υπεύθυνο δάσκαλο.

Αντιλαμβάνεται εύκολα κανείς τη σημασία που έχει το ολοήμερο σχολείο, εφόσον λειτουργήσει σύμφωνα με το σχεδιασμό του, για την καλύτερη ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, καθώς και για την πρόληψη της σχολικής διαρροής. Η τελευταία αναμένεται να μειωθεί γιατί:

- Οι μαθητές θα έχουν πρόσθετη διδακτική στήριξη και θα ενισχύονται μαθησιακά.
- Οι οικογένειες των μεταναστών θα εξυπηρετούνται από την παραμονή των παιδιών στο σχολικό χώρο, με αποτέλεσμα να υπάρχει μια ευνοϊκότερη προδιάθεση για το σχολικό θεσμό.
- Τα παιδιά θα μένουν περισσότερο χρόνο μέσα σε ένα περιβάλλον προστατευμένο και ευνοϊκό για τη μάθηση.
- Το κλίμα αποδοχής και συνεργασίας που δημιουργείται μέσα από τις βιωματικές και τις άλλες δραστηριότητες (χορός, μουσική, θεατρικό παιχνίδι) είναι ιδιαίτερα ευνοϊκό για την καλύτερη ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, γεγονός που συνεισφέρει στη σχολική προσαρμογή τους και την επιτυχημένη σταδιοδρομία τους μέσα στην εκπαίδευση.
- Προσφέρει τη δυνατότητα σε ομάδες παιδιών που προέρχονται από αδύναμα οικονομικά στρώματα να αποκτήσουν γνώσεις σε τομείς που παλαιότερα θα ήταν υποχρεωμένα να τους αναζητήσουν στην ιδιωτική εκπαίδευση (ΤΠΕ, ξένες γλώσσες, μουσική, χορός) (Νικολάου 2005).

Η διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των μαθητών

Παρά το γεγονός ότι το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη χώρα μας προβλέπει τη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των αλλοδαπών μαθητών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μέχρι σήμερα είχαμε αποσπασματική μόνο εφαρμογή αυτής της δυνατότητας, στο πλαίσιο της υλοποίησης των προαναφερθέντων εκπαιδευτικών προγραμμάτων ΕΠΕΑΕΚ. Το ελληνικό σχολείο επικέντρωσε την προσπάθειά του στην ταχεία εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας από τους αλλόγλωσσους μαθητές, μέσα από δομές όπως οι Τ.Υ. και τα Φ.Τ.

Εν κατακλείδι, διαπιστώνουμε ότι από το 1996 κι έπειτα έχουν γίνει σημαντικά βήματα στη χώρα μας στην κατεύθυνση της εκπαιδευτικής πρόνοιας για τους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Από την άλλη, είναι επίσης γεγονός ότι παρά τη «διαπολιτισμική πρόθεση» του νομοθέτη και της πολιτείας, το ελληνικό σχολείο συνεχίζει όλα αυτά τα χρόνια να λειτουργεί μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά, αγνοώντας το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρώπη

Η πολιτική του Συμβουλίου της Ευρώπης

Το Συμβούλιο της Ευρώπης παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην ανάδειξη της διαπολιτισμικότητας ως σημαντικής προτεραιότητας στη Γηραιά Ήπειρο. Κατά

τη διάρκεια της διάσκεψης της Διαρκούς Συνόδου των ευρωπαϊών Υπουργών Παιδείας το 2003 διατυπώθηκε το αίτημα:

[...] το Συμβούλιο της Ευρώπης να επικεντρώσει τον προγραμματισμό της δράσης του στην ανάδειξη της αξίας της ποιότητας της εκπαίδευσης ως απάντηση στις προκλήσεις που προκύπτουν από την πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών μας, καθιστώντας την εκπαίδευση για τη δημοκρατία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κυρίαρχες συνιστώσες των μεταρρυθμίσεων των εκπαιδευτικών πολιτικών των ευρωπαϊκών κρατών [...] (INRP 2007)

Η προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου είναι μία από τις προτεραιότητες του Συμβουλίου της Ευρώπης, το οποίο θέλει έτσι να ενισχύσει τη γνωριμία, την αλληλοκατανόηση και τον αλληλοσεβασμό μεταξύ των διαφόρων κουλτούρων, εθνοτικών κοινοτήτων, θρησκειών και μειονοτήτων, με στόχο την πρόληψη των συγκρούσεων στην ευρωπαϊκή ήπειρο. Ο απώτερος σκοπός είναι η δημιουργία μεταξύ των πολιτών που κατοικούν στην Ευρώπη ισχυρών δεσμών, στη βάση της ισότητας, της δικαιοσύνης και του αλληλοσεβασμού, ανεξαρτήτως καταγωγής, γλώσσας, θρησκείας ή άλλης πολιτισμικής ιδιαιτερότητας.

Εξετάζοντας διαχρονικά τις προτεινόμενες από το Συμβούλιο της Ευρώπης εκπαιδευτικές πολιτικές, θα διακρίνουμε μία σημαντική αλλαγή πλευσης κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες. Η διαπίστωση αυτή είναι σημαντική, δεδομένου ότι το Συμβούλιο της Ευρώπης ήταν αυτό που ανέκαθεν άνοιγε το διάλογο αναφορικά με τα θέματα διαχείρισης της ετερότητας στην ήπειρό μας και οι προτάσεις του επηρέαζαν και επηρεάζουν τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές. (Conseil de l'Europe 1995)

Έτσι, στη διάρκεια των δεκαετιών του '70 και του '80, όταν ο στόχος ήταν η διευκόλυνση της επιστροφής των παιδιών των μεταναστών στη χώρα προέλευσής τους τα εκπαιδευτικά μέτρα είχαν ένα χαρακτήρα ειδικής, διαχωριστικής εκπαίδευσης, με αναλυτικά προγράμματα προερχόμενα από τη χώρα καταγωγής τους, ξεχωριστά σχολεία και ελάχιστη αλληλεπίδραση με τους ντόπιους μαθητές, που φοιτούσαν στα δημόσια σχολεία. Αντίθετα, όταν ο στόχος ήταν η ένταξη των μειονοτικών, πολιτισμικά, ομάδων στις κυρίαρχες κοινωνίες, αυτό επιδιωκόταν είτε με την αφομοίωση, είτε με τη μερική διατήρηση της ιδιαίτερης πολιτισμικής τους ταυτότητας, μέσα από μία ήπια ενσωμάτωση. Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι οι πολιτικές αυτές αρδεύονταν από την ακλόνητη πεποίθηση για ανωτερότητα της κυρίαρχης κουλτούρας, η οποία δε θα έπρεπε σε καμία περίπτωση να «αλλοιωθεί» από τις μειονοτικές, γεγονός που επέβαλλε την αλλαγή και προσαρμογή μόνο των μειονοτικών και μεταναστευτικών πληθυσμών.

Από την άλλη, η διαδρομή των μεταναστών στα ευρωπαϊκά κράτη απέδειξε ότι πολύ λίγοι από αυτούς επέστρεψαν στις πατρίδες τους, επομένως οι παραπάνω εκπαιδευτικές πολιτικές θεωρήθηκαν ξεπερασμένες κι εξάλλου, πολύ μικρή σχέση είχαν με τη διαπολιτισμικότητα. Έτσι, αν κατά τις δεκαετίες του

'70 και του '80 επικρατούσαν οι «πολυπολιτισμικές» εκπαιδευτικές πολιτικές, κατά τις δεκαετίες του '90 και του 2000 επικράτησαν πλέον πλήρως οι «διαπολιτισμικές» αντιλήψεις.

Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, η ενίσχυση των μητρικών και των μειονοτικών γλωσσών, η διαπολιτισμική κατάρτιση και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, η μάχη κατά της σχολικής αποτυχίας, της σχολικής εγκατάλειψης και του κοινωνικού αποκλεισμού καθίστανται επείγουσες προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών και ιδιαίτερα μετά τη συνθήκη του Μάαστριχτ. Η προσπάθεια αυτή ενισχύεται με τη χρηματοδότηση μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία έχουν ως στόχο την ενίσχυση του διαπολιτισμικού διαλόγου, τη διαπολιτισμική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη φοιτητική και εκπαιδευτική κινητικότητα και την εκπαίδευση για τη Δημοκρατία, τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και την Πολιτειότητα.

Το 2004 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσίευσε μία μελέτη (*Eurydice, 2004, L'integration scolaire des enfants immigrants en Europe*), στην οποία επιχειρείται η διερεύνηση και σύγκριση των διαπολιτισμικών προσεγγίσεων στα σχολεία των κρατών-μελών της Ένωσης. Η ανάλυση αυτή μας επιτρέπει να εντοπίσουμε σημαντικές αναλογίες, αλλά και διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών πολιτικών των κρατών – μελών.

Σχεδόν όλα τα ευρωπαϊκά κράτη υιοθέτησαν τη διαπολιτισμική προσέγγιση όσον αφορά τη διαχείριση της ετερότητας στα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Ωστόσο, τα μέτρα τα οποία έλαβαν διαφέρουν μεταξύ τους, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Σε ό,τι έχει σχέση με τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα Προγράμματα Σπουδών και τα θεσμικά κείμενα, μπορούμε να διακρίνουμε τρεις κατευθύνσεις (*Eurydice 2004*):

- Την εξοικείωση με την πολιτισμική ποικιλότητα, με σκοπό την ανάπτυξη από μέρους των μαθητών των αξιών του σεβασμού και της ανεκτικότητας. Κάποια κράτη θεωρούν ότι η διάσταση αυτή της διαπολιτισμικότητας μπορεί να διευκολύνει τη μάχη ενάντια στο ρατσισμό και την ξενοφοβία.
- Την ευρωπαϊκή προσέγγιση, η οποία ενισχύει την ευρωπαϊκή ταυτότητα των μαθητών μέσα από την παροχή γνώσεων σχετικών με τους ευρωπαϊκούς πληθυσμούς, την ιστορία της Ευρώπης και της θέσης που κατέχει η χώρα τους στη ευρωπαϊκή ήπειρο.
- Τη διεθνιστική προσέγγιση, η οποία θεωρεί ότι μέσα από το ενδιαφέρον για τις διακυμάνσεις των κοινωνικοοικονομικών και ιστορικών σχέσεων των κρατών – και ιδιαίτερα μεταξύ του Βορρά και του Νότου – και των μεταναστευτικών κινήσεων που προκύπτουν από αυτές, ενισχύεται η κατανόηση της πολιτισμικής ετερότητας.

Οι προσεγγίσεις αυτές έχουν ενταχθεί με μικρότερη ή μεγαλύτερη επιτυχία σε αρκετά από τα γνωστικά αντικείμενα (μαθήματα) που διδάσκονται στο

σχολείο και ιδιαίτερα σε αυτά που έχουν σχέση με την κοινωνική αγωγή, την κοινωνιολογία και γενικότερα τις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες. Η επιτυχής ένταξη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στα διάφορα μαθήματα αποτελεί δείκτη αξιολόγησης σε κάποια ευρωπαϊκά κράτη όπως η Δανία, η Τσεχία, η Ολλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Νορβηγία. Τα συμπεράσματα από αυτές τις αξιολογήσεις δείχνουν ότι παρά τις καλές προθέσεις και τις φιλότιμες προσπάθειες, υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις από σχολείο σε σχολείο, οι οποίες οφείλονται στις προτεραιότητες που θέτει κάθε σχολική μονάδα, αλλά και στην υποστήριξη που δέχονται από τους τοπικούς εκπαιδευτικούς φορείς. Στην Αγγλία, μάλιστα, έχει φανεί ότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στον τρόπο διαχείρισης του προϋπολογισμού της σχολικής μονάδας με την αποτελεσματική καταπολέμηση του ρατσισμού και την ανάπτυξη της ανεκτικότητας απέναντι στις πολιτισμικές μειονότητες (Eurydice 2004).

Στα μισά σχεδόν από τα ευρωπαϊκά κράτη η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν αφορά μόνο την καθαρά σχολική εργασία, αλλά εκτείνεται και στις παρασχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως γιορτές, επισκέψεις σε μουσεία, ανταλλαγές μαθητών και προσωπικού, σχολές γονέων κ.λπ. Οι δραστηριότητες αυτές ενθαρρύνονται, πλαισιώνονται και χρηματοδοτούνται από τις τοπικές αρχές στη Γερμανία, το Βέλγιο, την Ισπανία, τη Δανία, τη Φινλανδία, το Λουξεμβούργο, την Πολωνία, την Πορτογαλία, την Τσεχία, τη Ρουμανία και το Ηνωμένο Βασίλειο. Κάποια κράτη, όπως η Φινλανδία, η Νορβηγία, η Τσεχία, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Σουηδία εκλαμβάνουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με την ολιστική της διάσταση, ως ένα παράγοντα που επηρεάζει όλη τη σχολική κοινότητα, την κουλτούρα της σχολικής μονάδας και κατά συνέπεια και τις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους διάφορους παράγοντες του εκπαιδευτικού συστήματος, των μαθητών συμπεριλαμβανομένων (Eurydice 2004).

Έμφαση έχει δοθεί, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, και στην εκπαίδευση και διαβίου κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διαπολιτισμικότητας. Θεωρείται ότι, για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις των μαθητών του απέναντι στις πολιτισμικές μειονότητες, θα πρέπει πρώτα ο ίδιος να είναι απαλλαγμένος από αυτές. Αυτές οι σύνθετες δεξιότητες «... οι οποίες θα πρέπει να αποκτώνται κατά η διάρκεια της εισαγωγικής ή συνεχούς εκπαίδευσης περνούν όχι μόνο μέσα από την εκμάθηση ενός πανεπιστημιακού εγχειριδίου ή των σημειώσεων, αλλά κυρίως από την πρακτική άσκηση και τη βιωματική επίλυση συγκρούσεων...» (Eurydice 2004). Είναι σαφές ότι μόνο η θεωρητική κατάρτιση δεν αρκεί για την επίτευξη της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών (Leeman & Ledoux 2003). Η πρακτική άσκηση, σε συνδυασμό με την αλληλεπίδραση των μελλοντικών εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, τους καθηγητές τους και τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς βοηθά αποτελεσματικά στην απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων (Eurydice 2004).

Σε όλα σχεδόν τα ευρωπαϊκά κράτη τα προγράμματα εισαγωγικής εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών έχουν εντάξει θεματικές σχετικές με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στη Γερμανόφωνη Κοινότητα του Βελγίου, τη Λιθουανία, τη Μάλτα και τη Σουηδία συμπεριλαμβάνεται κυρίως στην εισαγωγική εκπαίδευση. Στα περισσότερα κράτη η ακαδημαϊκή αυτονομία των Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων αφήνει στη διακριτική τους ευχέρεια την εισαγωγή ή μη σχετικών ενοτήτων. Σε κάποια, ωστόσο, αυτή είναι υποχρεωτική. Τα κράτη αυτά είναι: η Γαλλική Κοινότητα του Βελγίου, η Δανία, η Γερμανία, η Γαλλία, η Ιταλία, το Λουξεμβούργο, η Μάλτα, η Ολλανδία (για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση), η Φινλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Νορβηγία και η Ρουμανία. Μία επίσημη οδηγία για ένταξη ενοτήτων σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση υπάρχει στην Αυστρία (για την εκπαίδευση των Νηπιαγωγών) και στη Σλοβακία.

Κάποια κράτη, όπως η Γαλλική και η Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου, η Ολλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Νορβηγία, έχουν προδιαγράψει τις διαπολιτισμικές δεξιότητες που οφείλουν να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί με το πέρας των σπουδών τους. Πρόκειται βασικά για γνώσεις σχετικές με την κατάσταση των μαθητών που προέρχονται από κουλτούρες διαφορετικές από την κυρίαρχη, τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους μαθητές αυτούς, καθώς και την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τις κρίσεις που προκύπτουν από τις σχέσεις μεταξύ μαθητών προερχόμενων από διαφορετικές κουλτούρες (INRP 2007).

Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Από την ημερομηνία εφαρμογής της Συνθήκης του Άμστερνταμ τον Μάιο του '99, η Ευρωπαϊκή Ένωση διαθέτει μία κοινή πολιτική όσον αφορά τα θέματα ασύλου και μετανάστευσης. Ταυτόχρονα, με βάση τις αποφάσεις της Συνόδου Κορυφής της Λισαβόνας το Μάρτιο του 2000, η Ε.Ε. έθεσε ως στόχο της επόμενης δεκαετίας *«να γίνει η πιο ανταγωνιστική και η πιο δυναμική οικονομία της γνώσης σε παγκόσμιο επίπεδο, ικανή για μια βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, που θα συνοδεύεται από την ποσοτική και ποιοτική βελτίωση της απασχόλησης και τη μεγάλη κοινωνική συνοχή»* (<http://www.consilium.europa.eu/fr/summ.htm>).

Στην προσπάθεια για κοινωνική ένταξη των νόμιμων μεταναστών, η Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρεί ότι το σχολείο μπορεί να παίξει ένα σημαντικό ρόλο. Η Σύνοδος της Θεσσαλονίκης, τον Ιούνιο του 2003, επιβεβαίωσε τη σημασία της εκπαίδευσης και της γλωσσικής κατάρτισης στο χώρο της Ένωσης. Αυτή η κοινή πολιτική των ευρωπαϊκών κρατών στοχεύει στην κατοχύρωση για τα παιδιά των νομίμως διαμενόντων μεταναστών των ίδιων δικαιωμάτων που απολαμβάνουν και τα παιδιά των υπηκόων της Ε.Ε. όσον αφορά την εκπαίδευση (Eurymdice 2004). Ωστόσο, τα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη δεν κάνουν τη διάκριση ανάμεσα σε νόμιμους και παράνομους μετανάστες, στο όνομα του θεμελιώδους δικαιώματος της εκπαίδευσης για όλους.

Η ταχεία ένταξη των παιδιών που προέρχονται από τη μετανάστευση είναι ο στόχος των ευρωπαϊκών κρατών. Αυτό επιχειρείται σε κάποιες περιπτώσεις με την ένταξή τους στις κανονικές τάξεις, μαζί με τους γηγενείς συμμαθητές τους της ίδιας ηλικίας και την παροχή σε αυτούς ενισχυτικής διδασκαλίας, είτε μέσα στην ίδια τάξη με εξειδικευμένο εκπαιδευτικό, είτε εκτός ωραρίου διδασκαλίας. Άλλοτε πάλι ακολουθείται μία διαχωριστική μεταβατική εκπαίδευση, έως ότου οι αλλοδαποί μάθουν ικανοποιητικά τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και είναι ικανοί να παρακολουθήσουν το κανονικό σχολικό πρόγραμμα. Αυτή η χρονική περίοδος, ανάλογα με το κράτος, μπορεί να είναι σύντομη ή πιο μακράς διάρκειας.

Σε αρκετές περιπτώσεις εκτός από την κυρίαρχη γλώσσα διδάσκονται, επίσης, η γλώσσα και στοιχεία του πολιτισμού της χώρας προέλευσης του μαθητή. Ωστόσο, αυτός δεν είναι ένας γενικευμένος κανόνας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και υπάρχουν πολλές αποκλίσεις από κράτος σε κράτος, παρά την Οδηγία αριθμ. 77/486/CEE (Ιούλιος 1977), σύμφωνα με την οποία τα ευρωπαϊκά κράτη έχουν την υποχρέωση να λαμβάνουν τα απαιτούμενα εκπαιδευτικά μέτρα για τη διατήρηση της γλώσσας και της κουλτούρας προέλευσης των μαθητών που προέρχονται από τη μετανάστευση. Βεβαίως, όπως είδαμε παραπάνω, κατά τη δεκαετία του '70 η μετανάστευση θεωρούνταν «προσωρινή» και το μέτρο αυτό στόχευε στην επιτυχή επανένταξη των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα προέλευσης, όταν αυτοί θα παλιννοστούσαν. Σήμερα ο στόχος είναι πολύ διαφορετικός: συνδέεται με την τόνωση και τη διατήρηση της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, των οποίων οι οικογένειες επιθυμούν τη μόνιμη, πια, εγκατάστασή τους στη χώρα υποδοχής (Eurydice 2004).

Επίλογος - Συμπεράσματα

Είναι γεγονός, ότι ο διάλογος και ο προβληματισμός σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας στην Ευρώπη παραμένει ανοικτός και γόνιμος. Κοινή διαπίστωση όλων όσων ασχολούνται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η επιστημονική συναίνεση στη χρήση των παιδαγωγικών όρων – που με τη σειρά τους χαρακτηρίζουν και τις εκπαιδευτικές πολιτικές – πράγμα που δεν ήταν καθόλου προφανές κατά το παρελθόν. Από την άλλη, η ευρεία ανάπτυξη των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Socrates, Erasmus, Grundvig, Lingua; EMILE κλπ.) ευνόησε την κινητικότητα του προσωπικού αλλά και των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, γεγονός που είχε θετική επίδραση στη μεταβολή των στάσεων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα και τη βελτίωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Ενδεχομένως δεν έχουμε ακόμη κεφαλαιοποιήσει σε πρακτικό επίπεδο τη θεωρητική - επιστημονική πρόοδο όλων αυτών των χρόνων. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο, σε επίπεδο οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η προτεραιότητα δίνεται στις «καλές πρακτικές» μέσα από παιδαγωγικές και διδακτικές εφαρμογές.

Έχει αξία να υπογραμμίσουμε ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης δεν αποτελεί μία πρόσκαιρη ανάγκη, με «ημερομηνία λήξης». Και τούτο, γιατί αφενός κανένα οικονομικό ή δημογραφικό στοιχείο δε μας επιτρέπει να προβλέψουμε την ύφεση των μεταναστευτικών κινήσεων προς την ήπειρό μας κατά τα προσεχή χρόνια και αφετέρου οι υφιστάμενες ευρωπαϊκές κοινωνίες είναι ήδη πολυπολιτισμικές. Υπό την έννοια αυτή κάθε ευρωπαϊκό σχολείο είναι δυνάμει διαπολιτισμικό.

Η χώρα μας δεν αποτελεί εξαίρεση σε αυτόν τον κανόνα. Ήδη η παρουσία παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες αγρίζει το ένα δέκατο του συνολικού μαθητικού πληθυσμού και βαίνει αυξητικά (Ι.Π.Ο.Δ.Ε. 2007). Παρά την πρόοδο που έχει σημειωθεί, τουλάχιστον όσον αφορά τον επιστημονικό διάλογο, είναι σαφές ότι υπάρχει υστέρηση στο επίπεδο της εισαγωγικής και δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, καθώς και των σχολικών πρακτικών. Ο επιστημονικός λόγος στα πανεπιστήμια παραμένει «εισαγόμενος και κανονιστικός» (Δαμανάκης 1997), με σχεδόν παντελή απουσία πρακτικής και βιωματικής προσέγγισης του αντικειμένου, ενώ από την άλλη υπάρχει δυστοκία στο επίπεδο των ουσιαστικών πρακτικών εφαρμογών στη σχολική τάξη. Είναι προφανής η σύνδεση των δύο καταστάσεων με σχέση αιτίου – αποτελέσματος.

Θα ήταν, ωστόσο, άδικο, αν δεν επισημαίναμε το γεγονός ότι κάτι φαίνεται να αλλάζει κατά τα τελευταία χρόνια. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, έχοντας συνειδητοποιήσει τον επείγοντα χαρακτήρα της κατάστασης, απαιτούν, πλέον, ουσιαστική συνεχιζόμενη εκπαίδευση, η οποία δε θα εξαντλείται σε θεωρητικές αναφορές, αλλά θα κατευθύνει, θα καθοδηγεί και θα υποστηρίζει τις απαραίτητες παιδαγωγικές και διδακτικές εφαρμογές.

Επιπλέον, δώδεκα χρόνια μετά την ψήφιση του Ν. 2413/96, είναι απαραίτητο να προχωρήσουμε στην αξιολόγηση της εφαρμογής του και στις αναγκαίες διορθωτικές κινήσεις. Υπάρχουν σημεία τα οποία χρήζουν ανανέωσης και προσαρμογής στις σημερινές συνθήκες, κυρίως σε ό,τι έχει σχέση με τη λειτουργία των ειδικών εκπαιδευτικών δομών, όπως οι Τ.Υ. και τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, είναι αναγκαίο να δούμε τη στάση μας απέναντι στη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των αλλοδαπών μαθητών και τη σκοπιμότητα εφαρμογής ενός τέτοιου μέτρου, πάντα σε συνάρτηση με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

- Conseil de l'Europe (1995), *Convention Cadre pour la protection des minorités nationales et rapport explicatif*, Strasbourg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg.
- Eurydice (2004), *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, Bruxelles: Eurydice.

- I.N.R.P. (2007), *Approches Interculturelles en Iducation. Itude Comparative Internationale*, Paris: Institut National de Recherche Pdagogique – Service de Veille Scientifique et Technologique, Surie : Les dossiers de la Veille.
- Leeman, Y./ Ledoux, G. (2003), ‘Preparing teachers for intercultural education’, *Teaching Education*, 14 (3), 279-291.
- Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005), *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

<http://www.consilium.europa.eu/fr/summ.htm>

<http://www.ipode.gr>

Ο Γιώργος Νικολάου γεννήθηκε στην Πτολεμαΐδα. Είναι απόφοιτος της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας και του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου της Λυών LUMIERE - LYON II, όπου ολοκλήρωσε τις βασικές σπουδές (MAITRISE) και το μεταπτυχιακό του δίπλωμα (DEA). Ανακηρύχθηκε Διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αθηνών το 1999. Η διατριβή του έχει ως θέμα το ρόλο των ελλήνων εκπαιδευτικών όσον αφορά τη σχολική ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Έχει πλούσιο διδακτικό έργο στην πρωτοβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Τον Ιανουάριο του 2000, εκλέχτηκε Πάρεδρος επί θητεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, απ’ όπου παραιτήθηκε το Σεπτέμβριο του 2001, για να αναλάβει καθήκοντα ως Λέκτορας Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Σήμερα βρίσκεται στη βαθμίδα του Επίκουρου Καθηγητή. Είναι μέλος της Παιδαγωγικής Εταιρείας, της Εταιρείας Ειδικής Αγωγής και αναπληρωματικό μέλος του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Έχει σημαντική παρουσία σε ελληνικά και διεθνή συνέδρια και αξιόλογη αρθρογραφία σε ελληνικά και ξένα επιστημονικά περιοδικά. Έχει δημοσιεύσει δύο μονογραφίες με τίτλο: «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο» και «Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές Αρχές» στα Ελληνικά Γράμματα.

Διαπολιτισμική επικοινωνία
στο σχολείο και τη σχολική τάξη
Βασιλική Παπαδοπούλου

1.3

«Κάθε επικοινωνία μαθαίνεται»
V. Satir

**Ορισμένες εισαγωγικές σκέψεις για τη διαπολιτισμική επικοινωνία
στο σχολείο και τη σχολική τάξη**

Σήμερα πλέον είναι κοινός τόπος πως η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας αντανακλάται με έναν ιδιαίτερο τρόπο στο ελληνικό σχολείο, θέτοντάς το με τρόπο επιτακτικό μπροστά σε ορισμένα ζητήματα ή προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει ή να λύσει αντίστοιχα.

Αν το σχολείο εξακολουθεί, παρά τις έξωθεν πιέσεις που δέχεται, να συνιστά τον κατεξοχήν θεσμοθετημένο φορέα αγωγής, και, αν ως κοινωνικός θεσμός επιφορτισμένος με παιδαγωγικές και κοινωνικές λειτουργίες αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας, τότε το θέμα της ανθρώπινης επικοινωνίας μέσα στο σχολείο αποκτά μια ιδιαίτερη βαρύτητα. Η βαρύτητα αυτή σχετίζεται με το γεγονός πως τόσο η αγωγή όσο και η διδασκαλία βασίζονται στην επικοινωνία.

Αυτό σημαίνει πως η αγωγή και η διδασκαλία, για να επιτύχουν τους σκοπούς και τους στόχους τους, προϋποθέτουν καταρχήν μία κατά το δυνατό απρόσκοπτη επικοινωνία τόσο μεταξύ των εταίρων της παιδαγωγικής σχέσης -του εκπαιδευτικού και του μαθητή δηλαδή- όσο και μεταξύ των ίδιων των μαθητών. Και αν βέβαια, στο πλαίσιο της καταστατικά ασύμμετρης σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, η επικοινωνία είναι μια διαδικασία ήδη ευάλωτη και εύθραστη, μπορούμε να φανταστούμε πόσο πιο δύσκολη γίνεται η κατάσταση, όταν επιχειρούμε να επικοινωνήσουμε από διαφορετικό πολιτισμικό «μετερίζι».

Παρακάτω θα αναφερθούμε σε κάποιες βασικές αρχές της διαπροσωπικής επικοινωνίας, στα γνωρίσματα και τις ιδιότητες της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και θα κλείσουμε με τη διαπολιτισμική δεξιότητα.

Βασικές αρχές της διαπροσωπικής επικοινωνίας

Η επικοινωνία, ως μια μορφή σχέσης ανάμεσα στους ανθρώπους, προέρχεται από την ανάγκη τους να συνδεθούν και να αλληλεπιδράσουν με άλλους ανθρώπους. Η διαδικασία της επικοινωνίας στην απλοποιημένη μορφή της μπορεί να παρασταθεί ω εξής: όταν θέλει να επικοινωνήσει ένα άτομο Χ (πομπός) με ένα άλλο άτομο Ψ (δέκτης), να μοιραστεί δηλ. τις ιδέες, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, τα κωδικοποιεί σε λεκτικά ή μη λεκτικά σήματα και τα απευθύνει στο άτομο Ψ. Ο δέκτης από τη μεριά του προσλαμβάνει και αποκωδικοποιεί συγχρόνως τα σήματα που δέχεται, για να κατανοήσει το μήνυμα που του στέλνει ο πομπός. Ο δέκτης με τη σειρά του μετατρέπεται σε πομπό, απαντώντας στο μήνυμα που δέχθηκε. Σε αυτήν τη διαδικασία ο ρόλος του πομπού και του δέκτη εναλλάσσονται συνεχώς ανάμεσα στα πρόσωπα που επικοινωνούν, ενώ είναι φανερό πως η επικοινωνία καθίσταται δυνατή καταρχάς και καταρχήν, μόνο όταν υπάρχει ένας κοινός κώδικας για την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων. Η χρήση, βέβαια, του κοινού κώδικα είναι μια συνθήκη *sine qua non* για την κατάσταση της επικοινωνίας, δεν εξαντλεί όμως ούτε το εύρος ούτε το βάθος της επικοινωνιακής διεργασίας.

Πέρα από τον κοινό γλωσσικό κώδικα, για να κυλήσει απρόσκοπτα η επικοινωνία, χρειάζεται ο πομπός και ο δέκτης να στηρίζονται σε ένα κοινό υπόβαθρο και να μοιράζονται έναν κοινό ορίζοντα. Αυτό σημαίνει πως τα μηνύματα που ανταλλάσσονται μπορούν να κατανοηθούν και να ερμηνευθούν με ορθότητα και πληρότητα μόνο, αν ο πομπός και ο δέκτης εκτός από το γλωσσικό κώδικα μοιράζονται και ένα κοινωνικό κεφάλαιο γνώσεων, αντιλήψεων, αξιών και στάσεων και βεβαίως εμπειριών. Έτσι, η σημασία ενός διαλόγου μεταξύ δύο ειδικών της πληροφορικής ή δύο χαρτοπαικτών ή δύο δεκαπεντάχρονων δεν μπορεί εύκολα να αποκωδικοποιηθεί από όλους, όσους δεν ανήκουν στις συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες.

Ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης επικοινωνίας είναι ότι πρόκειται για μια συνεχώς ανανεούμενη και ανακυκλούμενη διεργασία που συμβαίνει παντού και πάντοτε. Με αυτήν την έννοια ο ψυχολόγος Paul Watzlavick αναφέρεται στο *«ανέφικτο της μη επικοινωνίας»*: ακόμη και αν το θέλουμε, δεν μπορούμε παρά να επικοινωνούμε. *«Αν αποδεχθούμε»*, επισημαίνει ο ίδιος, *«ότι κάθε συμπεριφορά σε μία κατάσταση αλληλεπίδρασης έχει αξία μηνύματος, δηλαδή είναι επικοινωνία, έπεται ότι όσο και να προσπαθήσει κανείς, δεν μπορεί να μην επικοινωνεί»* (Watzlavick 2005). Αυτό σημαίνει πως μηνύματα στέλνονται και προσλαμβάνονται όχι μόνο συνειδητά με τη βοήθεια της γλώσσας, αλλά με το σύνολο της ανθρώπινης παρουσίας. Στην πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία κάθε συμπεριφορά μπορεί να σημασιοδοτηθεί από αυτόν που την προσλαμβάνει -ας τον θεωρήσουμε συμβατικά το δέκτη της επικοινωνίας, αφού όπως είπαμε οι ρόλοι εναλλάσσονται- με πολύ διαφορετικούς τρόπους. Όλα τα σήματα, όπως οι λέξεις, οι χειρονομίες, το βλέμμα, η ένταση της φωνής, ακόμα και οι παύσεις στη διάρκεια της επικοινωνίας υπόκεινται σε

αντιληπτική επεξεργασία και επομένως σε ερμηνεία, ακόμα και αν αυτό είναι κάτι που το αγνοούμε ή κάτι που το απευχόμαστε.

Από την άλλη, όλα αυτά τα σήματα είναι μηνύματα που λειτουργούν σε δύο επίπεδα, από τα οποία αναδύονται διαφορετικές σημασίες: στο επίπεδο των πληροφοριών το μήνυμα μεταφέρει την πληροφορία που θέλει να μεταδώσει ο δέκτης και που προσλαμβάνει ο πομπός. Κάθε μήνυμα, όμως, κινείται και στο επίπεδο της σχέσης, της σχέσης που συνδέει τον πομπό με το δέκτη και εκφράζει με έναν τρόπο, άλλοτε φανερό και άλλοτε λιγότερο ή περισσότερο συγκαλυμμένο, τη σχέση που συνδέει τον πομπό με το δέκτη.

Μελέτη περίπτωσης (1)

Μια μαθήτρια λέει στη διπλανή της όχι πολύ χαμηλόφωνα, ώστε να ακούγεται και από άλλους: *«πες μου αλήθεια, ακόμη δεν κατάλαβες την άσκηση;»*

Σε επίπεδο πληροφορίας η αποκωδικοποίηση μιας τέτοιας πρότασης είναι απλή. Στο επίπεδο όμως των σχέσεων που συνδέει τις δύο μαθήτριες η κατάσταση φαίνεται να είναι πιο πολύπλοκη. Εκείνη που ρωτάει φαίνεται να είναι καταρχάς σε σχέση ισχύος απέναντι στην ερωτώμενη και να επιδιώκει να το διατρανώσει, αφού υποτίθεται πως αυτή έχει καταλάβει την άσκηση. Η ερώτηση είναι έτσι διατυπωμένη, ώστε να μην κρύβεται ένας βαθμός υποτίμησης και υποβάθμισης της ερωτώμενης. Αν θα «μεταγράφαμε» την ερώτηση θα μπορούσε να «ακουστεί» κάπως έτσι: *«μα καλά είσαι τόσο κουτή, ώστε να μην έχεις καταλάβει την άσκηση;»* ή *«μα καλά πώς μπορείς να είσαι τόσο κουτή- σε αντίθεση με εμένα που είμαι έξυπνη- ώστε να μην έχεις καταλάβει την άσκηση;»*

Μελέτη περίπτωσης (2)

Ο εκπαιδευτικός, περνώντας μπροστά από το θρανίο του Γιάννη, του απευθύνει την παρακάτω αποστροφή: *«Βλέπω, Γιάννη, σήμερα δεν ξέχασες το βιβλίο σου!»*. Και πάλι η αποστροφή αυτή μοιάζει «ευανάγνωστη» στο επίπεδο των πληροφοριών. Στο επίπεδο των σχέσεων όμως φανερώνει καταρχάς την καταστατική ασυμμετρία της παιδαγωγικής σχέσης, η οποία στη συγκεκριμένη περίπτωση επιτείνεται ακόμη περισσότερο μέσα από το ύφος του ελέγχου και της έμμεσης επίκρισης. Αν «μεταγράφαμε» την ερώτηση, θα μπορούσαμε να «ακούσουμε» τον εκπαιδευτικό να λέει: *«Συνήθως, Γιάννη, είσαι απαράδεκτος, επειδή ξεχνάς το βιβλίο σου»* ή *«επειδή, Γιάννη, σήμερα δεν ξέχασες το βιβλίο σου, μη νομίσεις ότι θα αλλάξω τόσο γρήγορα τη γνώμη μου για σένα»*.

Στη διαπροσωπική επικοινωνία καταλυτικό ρόλο παίζει όμως και το πλαίσιο επικοινωνίας. Το πλαίσιο της επικοινωνίας ορίζεται από:

- Το χώρο της επικοινωνίας
- Το χρόνο της επικοινωνίας
- Την κατάσταση, μέσα στην οποία τελείται η επικοινωνία
- Την παρουσία των άλλων
- Τα γεγονότα που έχουν προηγουμένως διαμειφθεί μεταξύ πομπού και δέκτη και έχουν διαμορφώσει τη σχέση τους.

Ας αναφέρουμε και σε αυτό το σημείο ορισμένα παραδείγματα από την εκπαιδευτική πραγματικότητα, για να γίνουμε πιο σαφείς. Ας φανταστούμε την επικοινωνία εκπαιδευτικού - μαθητών μέσα στην τάξη στη διάρκεια της διδασκτικής ώρας και την επικοινωνία του ίδιου εκπαιδευτικού με τους μαθητές του στη διάρκεια μιας ολοήμερης εκδρομής. Είναι φανερό πως με διαφορετικό τρόπο συντελείται η επικοινωνία εκπαιδευτικού - μαθητών σε κάθε ένα από αυτά τα πλαίσια επικοινωνίας. Μπορούμε, επίσης, να φανταστούμε πόσο διαφοροποιείται η επικοινωνία, όχι μόνο όταν αλλάζει συλλήβδην όλο το πλαίσιο της, αλλά ακόμη και όταν αλλάζει μία μόνο παράμετρος αυτού του πλαισίου.

Ας πάρουμε ως παράδειγμα και εδώ, την περίπτωση κατά την οποία ο εκπαιδευτικός θέλει να επιπλήξει για κάποιον λόγο ένα μαθητή ή μια μαθήτρια. Είναι διαφορετικό η επίπληξη αυτή να γίνει μπροστά σε όλη την τάξη, με την παρουσία όλων των υπολοίπων, και διαφορετικό να γίνει στο διάλειμμα ή με έναν άλλο διακριτικό τρόπο, ώστε αυτός που δέχεται την επίπληξη να μην έχει συγχρόνως με την επίπληξη και το άγχος της παρουσίας των άλλων.

Το πλαίσιο επικοινωνίας αποβαίνει ένας καθοριστικός παράγοντας της επικοινωνίας. Από αυτήν την άποψη είναι σημαντικό να τονίσουμε πως μαθαίνουμε να επικοινωνούμε, προσαρμοζόμενοι στο εκάστοτε πλαίσιο, καθώς κοινωνικοποιούμαστε.

Διαπολιτισμική επικοινωνία: χαρακτηριστικά γνωρίσματα και ιδιαιτερότητες

Στην περίπτωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας οι εταίροι της επικοινωνιακής διαδικασίας εξ ορισμού κινούνται σε διαφορετικούς ορίζοντες, και στηρίζονται σε διαφορετικό υπόβαθρο. Η σημασία αυτής της κατάστασης αναδεικνύεται, αν επικαλεστούμε το αξίωμα του Habermas, σύμφωνα με το οποίο τρία είναι τα δομικά στοιχεία της επικοινωνίας: ο πολιτισμός, η κοινωνία και η προσωπικότητα. Τι είναι όμως ο πολιτισμός; Σύμφωνα με μία άποψη «...ο πολιτισμός υπάρχει για όλους μας, με το ξεκίνημα της ζωής μας. Περιέχει αξίες που πρόκειται να εκφραστούν αλλά και τη γλώσσα που θα τις εκφράσει. Περιέχει έναν τρόπο ζωής που οι περισσότεροι θα ακολουθήσουμε και που κατά τη διάρκεια της ζωής μας θα αξιολογήσουμε ως τον πλέον ορθό» (Segall 1996).

Επομένως, στην περίπτωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας οι εταίροι εί-

ναι εφοδιασμένοι με διαφορετικά ερμηνευτικά σχήματα για τον κόσμο, εξαιτίας των διαφορών που υφίστανται μεταξύ των πολιτισμών. Άρα η αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία έχει ως αφετηρία της την επίγνωση ότι αυτός που βρίσκεται απέναντι μας ανήκει σε μια διαφορετική πολιτισμική πραγματικότητα (Κεσίδου 2007). Η γνώση και πολύ περισσότερο η εγρήγορση γύρω από την ύπαρξη των πολιτισμικών διαφορών είναι σημαντική για τη διαδικασία της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Πιο συγκεκριμένα, τα ερμηνευτικά αυτά σχήματα, με τα οποία μας εφοδιάζει ο οικείος πολιτισμός, αποτυπώνονται σε τρεις διαστάσεις της διαπολιτισμικής επικοινωνίας: την αντιληπτική διαδικασία, τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά.

Ας εξετάσουμε τι συμβαίνει καταρχάς με την αντιληπτική διαδικασία. Στη διαδικασία της επικοινωνίας γενικά, η κοινωνικά, επομένως και πολιτισμικά, προσδιορισμένη αντιληπτική μας ικανότητα παίζει ένα ρυθμιστικό και καθοριστικό ρόλο. Η προσωπική κοσμοθεωρία και κοσμοαντίληψη μας, αλλά και ειδικότερα ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την επικοινωνιακή διαδικασία, τα μέσα και τις μορφές της, συγκροτούν ένα είδος αντιληπτικού φίλτρου, από το οποίο διέρχονται αναγκαστικά όλα τα μηνύματα της επικοινωνίας, και το οποίο καθορίζει με αποφασιστικό τρόπο τις αντιδράσεις μας. Η διαδικασία αυτή γίνεται αυτόματα, χωρίς να τη συνειδητοποιούμε και άρα να την ελέγχουμε, καθώς η ανταλλαγή μηνυμάτων- μέσα από ένα σχήμα όπου το μήνυμα προσλαμβάνεται, αποκωδικοποιείται, ερμηνεύεται και εν τέλει «απαντιέται» με ένα άλλο μήνυμα που θα ακολουθήσει την ίδια πορεία- γίνεται σε μια συνεχόμενη ροή. Αυτό, συνήθως, δεν αποτελεί πρόβλημα, όταν επικοινωνούν δύο άτομα του ίδιου πολιτισμικού πλαισίου, επειδή μοιράζονται άλλοτε σε μικρότερο και άλλοτε σε μεγαλύτερο βαθμό ένα κοινό πολιτισμικό ορίζοντα: επειδή μοιράζονται τα ίδια ερμηνευτικά σχήματα. Στην περίπτωση, όμως, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, όταν δηλαδή αλληλεπιδρούν άτομα με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες, μπορεί να δημιουργηθεί πρόβλημα, αφού καταρχάς διαφέρει ο τρόπος με τον οποίο προσλαμβάνουν, ερμηνεύουν και κατανοούν τα ερεθίσματα που δέχονται.

Διαπολιτισμική επικοινωνία και λεκτική συμπεριφορά

Σε σχέση τώρα με τη λεκτική συμπεριφορά, είναι φανερό πως στη διαπολιτισμική επικοινωνία μια μεγάλη κατηγορία δυσκολιών σχετίζεται με το γεγονός ότι ένας από τους εταίρους της επικοινωνίας χρειάζεται να εκφραστεί σε μια ξένη γλώσσα. Άρα, για να θυμηθούμε πάλι τα επίπεδα επικοινωνίας, ήδη στο επίπεδο των πληροφοριών μπορούν να προκύψουν τα πρώτα προβλήματα ανάλογα με το βαθμό κατοχής της ξένης γλώσσας από τον κάθε εταίρο της επικοινωνίας που εκφράζεται σε μια άλλη γλώσσα από τη μητρική του.

Πότε όμως γνωρίζουμε καλά μια ξένη γλώσσα, ώστε να μιλάμε για έναν

ικανοποιητικό ή έστω επαρκή βαθμό κατοχής της; Ίσως μια πρώτη απάντηση που έρχεται στο μυαλό μας να είναι η εξής: ξέρουμε καλά μια ξένη γλώσσα, όταν γνωρίζουμε τη γραμματικοσυντακτική δομή της και έχουμε ένα σχετικά ευρύ φάσμα λεξιλογίου, ώστε να συνθέτουμε φράσεις και προτάσεις σε περιστάσεις επικοινωνίας. Στην πραγματικότητα όμως ξέρουμε καλά μια ξένη γλώσσα, όταν έχουμε διαμορφώσει μέσα από την τριβή και την εμπειρία ένα τέτοιο γλωσσικό αισθητήριο, ώστε να αποκωδικοποιούμε τη σημασία των μηνυμάτων όχι μόνο στο λεκτικό επίπεδο όσων δηλώνονται με σαφήνεια αλλά και στο επίπεδο των υπο-δηλώσεων, παρα-δηλώσεων και συν-παρα-δηλώσεων. Όταν, δηλαδή, σε περιστάσεις επικοινωνίας μπορούμε να αντιληφθούμε «πέρα» και «πίσω» από όσα λέγονται, όσα υπο-νοούνται και όσα υπαγορεύονται, επιτρέπονται ή απαγορεύονται από το πλαίσιο επικοινωνίας. Γνωρίζουμε καλά μια ξένη γλώσσα, όταν μπορούμε να διακρίνουμε ανάμεσα στις λεπτές σημασιολογικές αποχρώσεις λέξεων που είναι συνώνυμες, και όταν είμαστε σε θέση να επιλέγουμε την κατάλληλη κάθε φορά ανάλογα με την περίπτωση της επικοινωνίας.

Μια τέτοια γνώση όμως μπορεί να ξεκινά από τη γλώσσα, καταλήγει όμως πάντοτε στον πολιτισμό μέσα στον οποίο αυτή αναπτύχθηκε και καλλιεργήθηκε. Άλλωστε γλώσσα και πολιτισμός είναι έννοιες που συνδέονται στενά μεταξύ τους.

Διαπολιτισμική επικοινωνία και μη λεκτική συμπεριφορά

Αν η αποκωδικοποίηση της λεκτικής συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας προϋποθέτει από τους εταίρους της επικοινωνίας τη γνώση του αλλότριου πολιτισμικού πλαισίου, το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση της μη λεκτικής συμπεριφοράς, της λεγόμενης γλώσσας του σώματος.

Η μη λεκτική συμπεριφορά περιλαμβάνει τη γενικότερη κίνηση και στάση του σώματος μας, κινήσεις χεριών, δακτύλων εκφράσεις προσώπου, πρακτικές αγγίγματος και χαιρετισμών. Σύμφωνα μάλιστα με τα πορίσματα διαφορετικών ερευνητών, η μη λεκτική συμπεριφορά μπορεί να αποτελέσει έως και το 85% του «σώματος» της πληροφορίας που θέλουμε να μεταβιβάσουμε. Η μη λεκτική συμπεριφορά, παρόλο που μπορεί να αντικατοπτρίζει με ακρίβεια την ψυχική και συναισθηματική κατάσταση ενός ατόμου, διαμορφώνεται και επιδρά χωρίς να τη συνειδητοποιούμε.

Και ενώ οι άνθρωποι μπορούν σχετικά εύκολα να προσαρμόζουν τη λεκτική τους συμπεριφορά στις συμβάσεις που επιβάλλουν οι εκάστοτε περιστάσεις της επικοινωνίας, η μη λεκτική συμπεριφορά, η γλώσσα του σώματος αλλάζει πιο δύσκολα και ελέγχεται ακόμη πιο δύσκολα. Για αυτό, συνήθως, η γλώσσα του σώματος είναι ένας δείκτης πιο αξιόπιστος για τις διαθέσεις ή τις προθέσεις του ατόμου που έχουμε απέναντι μας, από ό,τι η ίδια του η λεκτική του συμπερι-

φορά. Αν η μη λεκτική συμπεριφορά δεν ενισχύει ή ακόμη περισσότερο «αντι-στρατεύεται» τη λεκτική συμπεριφορά (ας φανταστούμε μία άκαμπτη στάση του σώματος και ένα φαρμακερό βλέμμα σε μια κατά τα άλλα φιλοφρόνηση απέναντί μας), τότε ο εταίρος της επικοινωνίας έχει την τάση να εμπιστευτεί περισσότερο τη μη λεκτική συμπεριφορά. Επομένως, η μη λεκτική συμπεριφορά δεν είναι απλώς ένα παραπλήρωμα της λεκτικής συμπεριφοράς αλλά ένα σπουδαίο μέσο, για να «μεταβιβάσουμε» συναισθήματα, απόψεις, αξίες και άλλες προσωπικές αντιδράσεις.

Η μη λεκτική συμπεριφορά προσδιορίζεται και αυτή από τον πολιτισμό. Οι ίδιες κινήσεις, χειρονομίες και καθημερινές πρακτικές αποκτούν διαφορετική σημασία και βάρος, καθώς αλλάζουμε πολιτισμικό πλαίσιο. Ας πάρουμε ως παράδειγμα μία καθημερινή πρακτική, όπως είναι ο χαιρετισμός. Στο οικείο πολιτισμικό πλαίσιο γνωρίζουμε ως αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησής μας πώς θα χαιρετήσουμε: η καθημερινή αυτή πρακτική έχει μετατραπεί σε ένα είδος κοινωνικού αυτοματισμού. Αρχίζουμε να αναρωτιόμαστε για το κοινωνικά ορθό και αποδεκτό- πώς θα χαιρετήσουμε; τι πρέπει να κάνουμε;- όταν βρεθούμε εκτός οικείου πολιτισμικού πλαισίου.

Παράδειγμα

Στο δικό μας πολιτισμικό πλαίσιο, όταν συνομιλούμε με κάποιον - και ανεξάρτητα από τα επιμέρους χαρακτηριστικά της ταυτότητας της δικής μας ή του εταίρου της επικοινωνίας, όπως ηλικία, φύλο, κοινωνική θέση κ.ά.- συνήθως τον κοιτάμε ευθέως στα μάτια. Υπάρχουν όμως πολιτισμοί, στους οποίους ανάλογα με τα παραπάνω χαρακτηριστικά της ταυτότητας των συνομιλητών επιτρέπεται ή απαγορεύεται η συνεχής επαφή με το βλέμμα. Έτσι, ένας εκπαιδευτικός ενδέχεται να παρεξηγήσει τη στάση ενός μαθητή ή μιας μαθήτριας που προέρχουμε/η από ένα τέτοιο πολιτισμικό πλαίσιο, θεωρεί ενδεχομένως ένδειξη σεβασμού την αποφυγή της οπτικής επαφής και ένδειξη αυθάδειας ή θράσους το αντίθετο.

Διαπολιτισμική επικοινωνία και η λειτουργία των στερεοτύπων

Στη διαπολιτισμική επικοινωνία, όπως ήδη αναφέραμε, μια πηγή δυσκολιών συνδέεται με το γεγονός πως χρειάζεται κανείς να εκφραστεί σε μια ξένη γλώσσα. Μια άλλη κατηγορία δυσκολιών όμως σχετίζεται με τη λειτουργία της αντίληψής μας και κυρίως την ύπαρξη των εθνικών στερεοτύπων. Τα στερεότυπα είναι γενικεύσεις με τις οποίες εκφράζονται πολύ διαδεδομένες απόψεις για άλλους λαούς ή κοινωνικές ομάδες.

Τα στερεότυπα έχουν συνήθως τα εξής χαρακτηριστικά:

- κατά κανόνα δεν βασίζονται σε δικές μας εμπειρίες,
- αναφέρονται στο παρελθόν,

- αφορούν διάφορες ομάδες,
- είναι σχετικά σταθερά, δεν μεταβάλλονται εύκολα ακόμη και με την πάροδο χρόνου,
- γίνονται αποδεκτά από ένα πολύ μεγάλο μέρος των μελών μιας ομάδας,
- είναι μέρος του πολιτισμού μας,
- μπορεί να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα αλλά όχι πάντα, και αυτό τα καθιστά επικίνδυνα,
- μεταδίδονται στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησης.

Τα στερεότυπα επιτελούν συγκεκριμένες λειτουργίες στο γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο και για αυτό είναι δύσκολο να τα αποβάλουμε. Στο γνωστικό επίπεδο μας επιτρέπουν να οργανώνουμε γρήγορα κοινωνικές πληροφορίες, να τις αποθηκεύουμε και να τις ανακαλούμε με ασφάλεια. Στο συναισθηματικό επίπεδο μας προσφέρουν θετική αυτοαντίληψη και λειτουργούν ως αμυντικός μηχανισμός, ενώ στο κοινωνικό επίπεδο χρησιμεύουν ως μέσα διάκρισης και οριοθέτησής μας από άλλες κοινωνικές ομάδες.

Τα στερεότυπα μπορεί να είναι ουδέτερα, θετικά ή αρνητικά. Στην τελευταία κατηγορία ανήκουν οι προκαταλήψεις, δηλαδή οι απλουστευτικές και ισοπεδωτικές γενικεύσεις με συγκεκριμένη αρνητική τάση και υψηλή συναισθηματική φόρτιση. Στο σημείο αυτό αξίζει να σταθούμε στη σχέση μεταξύ προκαταλήψεων και ρατσισμού. *«Οι προκαταλήψεις από προσωπική υπόθεση του φορέα τους μετατρέπονται σε πρόβλημα αυτών που είναι ο στόχος τους- από τη στιγμή που οι φορείς των προκαταλήψεων εκφράζουν την επιθυμία και έχουν τη δυνατότητα να ασκήσουν εξουσία εις βάρος αυτών που είναι στόχος τους. Έτσι οι προκαταλήψεις μετατρέπονται σε ρατσισμό»* (Τσιάκαλος 2000).

Εθνικά στερεότυπα και σχολείο

Στην ενίσχυση και αναπαραγωγή των εθνικών στερεοτύπων συμβάλλει και ο εθνοκεντρικός προσανατολισμός του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Έρευνες σε σχολικά βιβλία και προγράμματα σπουδών έχουν αποδείξει ότι αυτά συμβάλλουν στη διάχυση, αναπαραγωγή και διαίωνιση των προκαταλήψεων (Νικολάου 2005). Ο εθνοκεντρικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης, ωστόσο, αποτελεί ως θεσμοθετημένη έκφραση μια επιμέρους όψη του εθνοκεντρισμού, αν με τον όρο εθνοκεντρισμό εννοήσουμε ένα σύνολο συμπεριφορών που παρατηρούνται κατά το σχηματισμό της ομαδικής συνείδησης, της ανάγκης δηλαδή να ανήκει κανείς κάπου. Χαρακτηριστικό αυτών των συμπεριφορών που εκδηλώνονται από κάθε ομάδα με διαφορετικά χαρακτηριστικά σε σχέση με ένα ευρύτερο σύνολο ή άλλες ομάδες είναι ότι αυτή ομάδα αξιολογεί τον εαυτό της ως το κέντρο του κόσμου και αξιολογεί ως ασήμαντες ή κατώτερες τις άλλες ομάδες (Κανακίδου/ Παπαγιάννη 1998). Με αυτήν την ευρεία έννοια ο εθνοκεντρισμός ανάγεται σε μια βασική αναλυτική κατηγορία της Κοινωνικής Ψυχολογίας και μας βοηθά να κατανοήσουμε πλήθος από μορφές συμπεριφοράς.

Η συνειδητοποίηση όμως των στερεοτύπων και επομένως ο συνειδητός τους έλεγχος προϋποθέτει καταρχάς την ικανότητα να αναγνωρίζουμε τις πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς, να αναγνωρίζουμε δηλαδή την πολιτισμική ετερότητα.

Διαπολιτισμική επικοινωνία και ανάπτυξη διαπολιτισμικής δεξιότητας

Η αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών δεν αρκεί για τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Μια δεύτερη σημαντική προϋπόθεση είναι η ανοιχτότητα ως στάση απέναντι στο διαφορετικό και στο ανοίκειο. Τέλος, η διαπολιτισμική επικοινωνία προϋποθέτει την ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης των διαφορών μέσα από την ανάπτυξη της λεγόμενης «διαπολιτισμικής δεξιότητας ή επάρκειας».

Ορισμός

Η διαπολιτισμική δεξιότητα (επάρκεια κατ' άλλους) αναφέρεται στην ικανότητα για κατάλληλη συμπεριφορά και αποτελεσματική επικοινωνία σε συνθήκες διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης με σκοπό όχι μόνο την κατανόηση, αλλά και την αποδοχή ανθρώπων που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς.

Σε συνθήκες, επομένως, πολυπολιτισμικότητας του σχολείου είναι απαραίτητη κυρίως από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους μαθητές η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας, έτσι ώστε να διασφαλιστεί ένα επίπεδο αποτελεσματικής επικοινωνίας.

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας μπορεί να νοηθεί ως αποτέλεσμα μιας διαδικασίας πολιτισμικής μάθησης με διάφορους επιμέρους στόχους, όπως:

1. ο έλεγχος της αντιληπτικής ικανότητας,
2. η συνειδητοποίηση των πολιτισμικών συντεταγμένων, αναφορών και προσδιορισμών της συμπεριφοράς μας,
3. η ευαισθητοποίηση στην πρόσληψη και αντίληψη των πολιτισμικών διαφορών,
4. ο αναστοχασμός γύρω από την οικεία εθνοκεντρική στάση,
5. η ανάπτυξη και καλλιέργεια της ικανότητας για εν-συναίσθηση και αλλαγή προοπτικής,
6. η διεύρυνση των πρακτικών της καθημερινότητας μέσα από την αλλαγή των αυτοματοποιημένων συμπεριφορών (Παπαδοπούλου κ.ά. 2006).

Διαπολιτισμική δεξιότητα και σχολική τάξη

Όπως ήδη αναφέραμε, η διαπολιτισμική δεξιότητα ως μια προϋπόθεση απαραίτητη για τη διαπολιτισμική επικοινωνία μπορεί να αναλυθεί στις επιμέρους συνιστώσες της. Θα επιχειρήσουμε να αναφερθούμε τώρα σε αυτές, συγκεκριμένα

κριμενοποιώντας τες κάθε φορά με παραδείγματα μέσα στο πλαίσιο που μας ενδιαφέρει, δηλ. τη σχολική τάξη και το σχολείο.

Παράδειγμα 1^ο: Ο έλεγχος της αντιληπτικής ικανότητας και η ευαισθητοποίηση στην πρόσληψη και αντίληψη των πολιτισμικών διαφορών.

Όπως ήδη είπαμε, η αντιληπτική διαδικασία είναι επιλεκτική και πολιτισμικά προσδιορισμένη. Τα ίδια αισθητηριακά δεδομένα προσλαμβάνονται, κατηγοριοποιούνται και ερμηνεύονται με διαφορετικό τρόπο από φορείς διαφορετικών πολιτισμών.

Ας φανταστούμε ότι φοράμε ένα είδος πολιτισμικών φακών. Ας σκεφθούμε τώρα, πώς αντιδρούμε ως εκπαιδευτικοί στις τάξεις μας, όταν έχουμε απέναντί μας μαθητές τσιγγανόπαιδες ή μουσουλμάνους/ες με διακριτά διαφορετική εμφάνιση. Οι παρακάτω ερωτήσεις χρησιμεύουν για έναν αναστοχαστικό αυτο-έλεγχο:

- ❖ Τι σκεφτόμαστε, όταν τους βλέπουμε;
- ❖ Ενεργοποιούνται αυτόματα ορισμένα στερεότυπα;
- ❖ Είναι κατά βάση αυτά τα στερεότυπα αρνητικά (π.χ. οι τσιγγάνοι είναι βρώμικοι);
- ❖ Επηρεάζονται οι προσδοκίες μας για τη συμπεριφορά τους με μόνο έρεισμα τη διαφορετική τους εμφάνιση;
- ❖ Επηρεάζονται οι προσδοκίες μας για την επίδοσή τους με μόνο έρεισμα την εμφάνισή τους;
- ❖ Επηρεάζουν αυτές οι προσδοκίες με τη σειρά τους τη δική μας συμπεριφορά απέναντί τους;
- ❖ Μήπως μάλιστα την επηρεάζουν κατά τον τρόπο της λεγόμενης «αυτοεκπληρούμενης προφητείας»;

Παράδειγμα 2^ο: Η συνειδητοποίηση των πολιτισμικών συντεταγμένων, αναφορών και προσδιορισμών της συμπεριφοράς μας

Η συμπεριφορά μας σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής της πρακτικής είναι αποτέλεσμα κοινωνικοποίησης και επομένως πολιτισμικά προσδιορισμένη. Αυτό ισχύει και για τη συμπεριφορά μας στη σχολική τάξη και το σχολείο.

Ας σκεφθούμε εδώ ένα άλλο παράδειγμα που έχει σχέση με τη συμπεριφορά μας ως επαγγελματιών απέναντι στην ιεραρχία. Ας αναλογιστούμε τις σχέσεις υφισταμένων - προϊσταμένων, τη σχέση που έχουμε με το διευθυντή του σχολείου μας. Οι παρακάτω ερωτήσεις χρησιμεύουν για έναν αναστοχαστικό αυτο-έλεγχο:

- ❖ Πώς θα χαρακτηρίζαμε αυτή τη σχέση;
- ❖ Πρόκειται για ένα τυπικό παράδειγμα καθιερωμένης ιεραρχικά σχέσης;
- ❖ Σε ποιες εκδηλώσεις της καθημερινής μας πρακτικής εμφανίζεται η ποιότητα αυτής της σχέσης;

- ❖ Σε ένα διαφορετικό περιβάλλον -σε μία άλλη χώρα- οι σχέσεις αυτές προϊσταμένων - υφισταμένων θα ήταν οι ίδιες;
- ❖ Μήπως αυτή η συγκεκριμένη σχέση που αναπτύσσεται στο συγκεκριμένο επαγγελματικό χώρο αντανakλά μια γενικότερη όψη του πολιτισμού μας (π.χ. το πως αντιμετωπίζουμε γενικότερα την εξουσία και την ιεραρχία);

Παράδειγμα 3^ο: Ο αναστοχασμός γύρω από την οικεία εθνοκεντρική στάση

Ο εθνοκεντρισμός, όπως ήδη είπαμε, άλλοτε σε μικρότερο και άλλοτε σε μεγαλύτερο βαθμό ανάγεται σε βασική συνιστώσα της συμπεριφοράς κάθε οργανωμένης συλλογικότητας. Προνομιακό επίπεδο ανάδυσης της εθνοκεντρικής στάσης είναι τα εθνικά ή και εθνοτικά στερεότυπα.

Ας σκεφθούμε σε αυτήν την περίπτωση ένα υπαρκτό παράδειγμα. Τις αντιδράσεις που προκάλεσε ή και προκαλεί ακόμη η επιλογή ενός αλλοδαπού (Αλβανού) μαθητή για σημαιοφόρο. Οι παρακάτω ερωτήσεις χρησιμεύουν και σε αυτήν την περίπτωση για έναν αναστοχαστικό αυτο-έλεγχο:

- ❖ Θεωρούμε ότι η σημαία μας αντιπροσωπεύει το ύψιστο εθνικό μας σύμβολο;
- ❖ Θεωρούμε, επομένως, ότι ένα τέτοιο βαρύ σύμβολο μπορεί να το «σηκώσει» μόνο ένας ομοεθνής μας;
- ❖ Μήπως με αυτό εννοούμε ότι μόνο οι ομοεθνείς μας είναι αντάξιοι ενός τέτοιου σύμβολου;
- ❖ Ενός συμβόλου δηλαδή με βαριά δοξασμένη κληρονομιά που όμοια της δεν υπάρχει άλλη;
- ❖ Μήπως νιώθουμε ότι απειλούμαστε ως έθνος- στο επίπεδο της εθνικής συνοχής- αν ένας εκπρόσωπος μιας άλλης εθνικότητας «προσεταιριστεί» το σύμβολό μας;
- ❖ Μήπως νιώθουμε ένα είδος ανατροπής της ιστορικής τάξης, αν τυχαίνει μάλιστα αυτός ο εκπρόσωπος της άλλης εθνικότητας να έχει ταυτιστεί στη συνείδησή μας με εχθρό;
- ❖ Μήπως αυτό σημαίνει ότι μας είναι πιο βολικό να σκεφτόμαστε με όρους του παρελθόντος, παρά να αντιληφθούμε τι συμβαίνει σήμερα γύρω μας;
- ❖ Μήπως νιώθουμε ότι απειλούμαστε ως έθνος γενικά από την παρουσία των αλλοδαπών, οικονομικών κυρίως μεταναστών;

Παράδειγμα 4^ο: Η ανάπτυξη και καλλιέργεια της ικανότητας για ενσυναίσθηση και αλλαγή προοπτικής και η διεύρυνση των πρακτικών της καθημερινότητας

Μια βασική προϋπόθεση για αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία είναι η ικανότητά μας να μπαίνουμε στη θέση του άλλου, για να συναιθαν-

θούμε την κατάστασή του. Η ικανότητα αυτή προϋποθέτει με τη σειρά της τη δυνατότητα να αλλάζουμε προοπτική για τη θεώρηση των πραγμάτων, όπως επίσης και την προσπάθεια να «διευρύνουμε» τις καθημερινές μας πρακτικές, δηλαδή να αποστασιοποιηθούμε καταρχάς από πράξεις ρουτίνας και κοινωνικού αυτοματισμού (π.χ. ο τρόπος που συνήθως χαιρετάμε, στεκόμαστε σε μια σειρά, μπαίνουμε στο λεωφορείο).

Ας σκεφτούμε, για παράδειγμα, τη μη λεκτική συμπεριφορά ενός μαθητή, οποίος από την οικογένεια έχει μάθει πως, όταν μιλά σε κάποιον μεγαλύτερό του, δεν πρέπει να τον κοιτά στα μάτια. Οι παρακάτω ερωτήσεις χρησιμεύουν και σε αυτήν την περίπτωση για έναν αναστοχαστικό αυτο-έλεγχο:

- ❖ Τι μας ξενίζει σε μια τέτοια συμπεριφορά;
- ❖ Σε ποιες αξίες μπορεί να στηρίζεται αυτή η συμπεριφορά;
- ❖ Στον οικείο πολιτισμό αυτές οι αξίες με ποιους τρόπους εκφράζονται στο επίπεδο της συμπεριφοράς;
- ❖ Στον οικείο πολιτισμό η συγκεκριμένη συμπεριφορά σε τι αξία ή απαξία ενδεχομένως παραπέμπει;
- ❖ Πώς θα φερόμουν εγώ, αν ήμουν στη θέση του μαθητή;
- ❖ Πότε έχω βιώσει για τελευταία φορά πως η συμπεριφορά μου δεν ήταν η αναμενόμενη, όταν άλλαξα πολιτισμικό πλαίσιο (π.χ. ταξίδι στο εξωτερικό);

Και κάποιες ακροτελεύτιες παρατηρήσεις για τη διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη

Κάθε διαπολιτισμική επικοινωνία, για να είναι αποτελεσματική, προϋποθέτει εγρήγορση και γνώση και από τις δύο πλευρές γύρω από τα ζητήματα που αναφέρθηκαν. Ωστόσο, στο σχολείο και τη σχολική τάξη η ευθύνη για την επιτυχία ή αποτυχία της ανήκει κυρίως στον εκπαιδευτικό. Αυτός είναι που θα πρέπει, αφού ευαισθητοποιηθεί ο ίδιος για τους όρους της συμπεριφοράς του, να ευαισθητοποιήσει μέσα από το λόγο, το παράδειγμα, το παιχνίδι ρόλων -και ό,τι άλλο διαθέτει η φαρέτρα του σε εκπαιδευτικές τεχνικές- τους μαθητές του.

Βιβλιογραφία

- Γκότοβος, Α. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κανακίδου, Ε./ Παπαγιάννη, Β. (1998), *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κεσίδου, Α. (2007), *Ετερότητα και διαπολιτισμική επικοινωνία*. Αδημοσίευτη εισήγηση στην επιστημονική Διημερίδα με τίτλο: «Εθνική ταυτότητα και ετερότητα. Πολλαπλές ταυτότητες στη μετανεωτερική εποχή». Α.Π.Θ., 18-19/5/2007.

- Νικολάου, Γ. (2005) *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδοπούλου, Β./ Κεσίδου, Α./ Σταυρίδου-Bausewein, Γ. (2006), «Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας στην αρχική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: η περίπτωση μιας πιλοτικής εφαρμογής», στο: Χατζηδήμου, Δ./ Βιτσιλάκη, Χ. [επιμ.], *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*, Πρακτικά 11^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 779-789.
- Satir, Virginia (1989), *Πλάθοντας ανθρώπους*, μτφ. Λ. Στυλιανούδη, Αθήνα: Κέδρος.
- Segall, H.M./ Rasen, R.P./ Berry, W.J. (1996), *Διαπολιτισμική Ψυχολογία. Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό πολιτιστικό πλαίσιο*, επιμ. Δ. Γεώργας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σπινθουράκη, Ι./ Κατσύλης, Ι./ Μουσταϊρας, Π. (1997), «Ο ρόλος της γλώσσας και του πολιτισμού στη Διαπολιτισμική Επικοινωνία», στο: Γεωργογιάννης, Π. [επιμ.], *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία*, Πρακτικά 1^{ου} Διαβαλκανικού Συνεδρίου, Gutenberg: Αθήνα, 163-179.
- Τσιάκαλος, Γ.(2000), *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Watzlavick, P.et.al. (2005), *Ανθρώπινη επικοινωνία και οι επιδράσεις της στη συμπεριφορά*, επιστ. επιμ. Κ. Χαραλαμπάκη, μτφ. Α. Γολέμη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Η Βασιλική Παπαδοπούλου είναι Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας στη Φλώρινα. Το γνωστικό της αντικείμενο είναι η «Σχολική Παιδαγωγική», το οποίο εξειδικεύεται σε θεματικούς άξονες, όπως η μορφωτική θεωρία, η θεωρία των αναλυτικών προγραμμάτων και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Ο τελευταίος αυτός άξονας τη συνδέει και με ευρύ πεδίο της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, καθώς ένα από ερευνητικά της ενδιαφέροντα σχετίζεται με την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους με αντίστοιχα ζητήματα.

Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις

Κατερίνα Δημητριάδου - Μαρία Ευσταθίου

1.4

Εισαγωγή

Το δυνάμει πολυπολιτισμικό σχολείο του 21^{ου} αιώνα (UNESCO 2002) έχει χρέος να δώσει προτεραιότητα αιχμής σε θέματα που αφορούν την *κοινωνική συνοχή*, την *ισότητα ευκαιριών* και την *πραγματική δικαιοσύνη*. Καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία αυτής της επιδίωξης έχει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος ως επιστήμονας και επαγγελματίας οφείλει να αναλαμβάνει εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες, επιλέγοντας και εφαρμόζοντας κάθε φορά τη μέθοδο διδασκαλίας που είναι η καταλληλότερη για τους μαθητές του (Νικολάου 2005).

Θα ήταν βέβαια ματαιοπονία να αναζητήσει κανείς κάποια καθολική «μέθοδο-συνταγή» που θα παρείχε εγγυήσεις για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με το παραπάνω πλαίσιο. Η κοινωνικοπολιτισμική ετερότητα στο σύγχρονο σχολείο, ωστόσο, προσφέρει ευκαιρίες για εμπλουτισμό της διδασκαλίας με περιεχόμενα και μεθόδους που θα επιτρέψουν στους μαθητές να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, να αναδείξουν τις ιδιαιτερότητές τους και να αναπτύξουν ποικίλες ερμηνείες για ό,τι αφορά τα συμφραζόμενα – αλλά και τα μη συμφραζόμενα – του εκάστοτε μαθήματος. Κάτι τέτοιο είναι εφικτό, εφόσον αναπτυχθούν διδακτικές προσεγγίσεις που υπερβαίνουν την παραδοσιακή διδασκαλία, υπακούοντας σε αρχές, οι οποίες ευνοούν την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Παρακάτω διατυπώνονται με συντομία οι αρχές αυτές και περιγράφονται διδακτικές μέθοδοι που υλοποιούν τη διαπολιτισμική προοπτική της διδασκαλίας.

Αρχές Διαπολιτισμικής Διδακτικής

Στόχος της Διαπολιτισμικής Διδακτικής (Νικολάου 2005) δεν είναι η αντιστάθμιση κάποιου ενδεχόμενου γνωστικού ελλείμματος, αλλά η *αξιοποίηση των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών* που υφίστανται στη σχολική τάξη προς όφελος όλων των μαθητών, τόσο των μειονοτικών, όσο και των γηγενών.

Αυτό είναι δυνατό να συμβαίνει, εφόσον στην καθημερινή σχολική πράξη μπορούν να τηρούνται τα εξής:

- *Η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι προσανατολισμένη στην κριτική εκπαιδευτική θεωρία.* Σύμφωνα με αυτήν, η μάθηση αποτελεί ατομική και συλλογική αλληλεπίδραση των μαθητών με το περιβάλλον και η γνώση έχει χειραφετητικό χαρακτήρα. Η διδακτική πράξη είναι προσανατολισμένη στην ανάδειξη των προβλημάτων κοινωνικής ανισότητας, διάκρισης και εξάρτησης· γι' αυτό και επιχειρεί παρεμβάσεις στις υπάρχουσες κοινωνικο-πολιτισμικές δομές, με απώτερο στόχο την αυτονομία του μαθητή και τη διαμόρφωση προσωπικών και συλλογικών δεσμεύσεων με το περιβάλλον του.
- *Η καθημερινή σχολική πρακτική να στοχεύει στη δημιουργία συνθηκών γλωσσικής και πολιτισμικής επαφής και ανταλλαγής στο πλαίσιο ολόκληρης της τάξης και του σχολείου.* Αυτό μπορεί να συμβεί μέσα από τη «διαπολιτισμική διεύρυνση» των προγραμμάτων διδασκαλίας, τη θεματοποίηση του «οικείου» μέσα από την παρουσία του ξένου, τη διαπολιτισμική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, καθώς και την εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων που θα είναι προσανατολισμένες στη διαπολιτισμική αγωγή (Κεσίδου 2006).
- *Ο εκπαιδευτικός να ξεπεράσει τις αδυναμίες των παραδοσιακών μοντέλων διδασκαλίας,* τα οποία διέπονται από έναν τεχνικό ρασιοναλισμό, δεν ανταποκρίνονται στην *κουλτούρα* της κάθε σχολικής τάξης, δεν βοηθούν στη γεφύρωση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη και απειλούν το μαθησιακό περιβάλλον με *αποστείρωση, αποξήρανση και έλεγχο.* Επίσης, δεν λαμβάνουν υπόψη τις συνεχείς αλλαγές στο άμεσο και το ευρύτερο «συγκείμενο» της διδασκαλίας, ούτε τις τάσεις αλλαγής που παρατηρούνται διαχρονικά.
- *Ο εκπαιδευτικός να υιοθετήσει μια επικοινωνιακή προοπτική κατά την πράξη της διδασκαλίας,* κατανοώντας τη συνθετότητα που τη χαρακτηρίζει και εφαρμόζοντας συνεχώς την κατανόησή του αυτή στη σχολική τάξη. Έτσι, καθώς θα αντιλαμβάνεται τη δυναμική της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, θα πρέπει να κινητοποιεί τους μαθητές για ενεργό συμμετοχή στο μάθημα, να διαθέτει ενθουσιασμό και δεξιότητες προφορικής και διαπροσωπικής επικοινωνίας, να μπορεί να διαχειρίζεται τα προβλήματα που προκύπτουν διασφαλίζοντας ένα θετικό κλίμα στην τάξη και να συμβάλλει στην προσαρμογή των μαθητών στο κλίμα αυτό (Kougl 1977).
- *Ο εκπαιδευτικός να εφαρμόζει ατομοκεντρικές μεθόδους μάθησης,* ώστε να παίρνει υπόψη του όλους τους μαθητές της τάξης, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν. Έτσι, θα πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόζει το μάθημα επιλεκτικά σε κάθε «τύπο» μαθητή (Good/ Brophy 2000) σ' αυτόν που είναι σταθερά αφοσιωμένος στη δουλειά του και γνωρίζει ακαδημαϊκές επιτυχίες· σ' αυτόν που είναι περισσότερο προσανατο-

λισμένος σε πρόσωπα και κοινωνικές συναναστροφές: σ' εκείνον που ζητά συνεχώς υποστήριξη από τον καθηγητή και έχει ανάγκη από ενθάρρυνση, πρόσθετες οδηγίες και βοήθεια· σ' εκείνον που λειτουργεί ως αποξενωμένος και αρνείται να συνεργαστεί, κάνοντας συχνά φασαρία και εκφράζοντας επιθετικότητα· τέλος, στο μαθητή που είναι σιωπηλός, και απρόθυμος, σχεδόν ανύπαρκτος, συμμετέχοντας σπάνια στις δραστηριότητες της τάξης (phantom student).

- *Η διδακτική διαδικασία να αναπτύσσει όχι μόνο τη γλωσσική και λογικο-μαθηματική αλλά όλους τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών*: μουσική, χωρική, οπτική, κιναισθητική-σωματική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, συναισθηματική, φυσιολογική-οικολογική (Φλουρή 2002). Κάτι τέτοιο δημιουργεί ισχυρές προσδοκίες επίδοσης και αναδεικνύει τις κοινωνικο-πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, προσφέροντάς τους συναισθηματική ασφάλεια και θετική αυτοεκτίμηση.
- *Η διδασκαλία να επιδιώκει την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων* στους μαθητές μέσα από την προσαρμογή του μαθήματος στα ενδιαφέροντά τους, τις ευκαιρίες επιλογής και ενεργού απόκρισης στο μάθημα, τις ευκαιρίες για αλληλεπίδραση μεταξύ τους, καθώς και μέσα από την παρουσία νέων στοιχείων και παιγνιωδών χαρακτηριστικών στις ασκήσεις των μαθημάτων.
- *Να επιδιώκεται η διατήρηση της προσοχής* στο μάθημα με διάφορους τρόπους: οι μαθητές να εμπλέκονται σε δραστηριότητες αυτενέργειας, προφορικής απόκρισης, δημιουργικής σκέψης και αλληλεπίδρασης, ο εκπαιδευτικός να συζητά ξεκάθαρα τους στόχους του μαθήματος και να δίνει οδηγίες, η νέα πληροφορία να έχει νόημα, να συνδέεται με την παλιά και να είναι χρήσιμη, οργανωμένη και οπτική, καθώς και να μην απαιτείται υπερβολικός χρόνος συγκέντρωση στο μάθημα. Ακόμη, να εμποδίζεται η παρείσφρηση ανεξέλεγκτων στερεοτύπων ή «θορύβων» στη διδακτική διαδικασία (φυσικών, ψυχολογικών, κοινωνικών κ.λπ.).

Οι παραπάνω αρχές όχι μόνο εμπλουτίζουν τους διδακτικούς χειρισμούς που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός στο μάθημα, αλλά μπορούν και να εμπλέξουν τους μαθητές σε μαθησιακές διαδικασίες που υπερβαίνουν τον πληροφοριακό χαρακτήρα και τις στερεοτυπικές πρακτικές της διδασκαλίας. Βοηθούν δηλαδή τους μαθητές να προσεγγίζουν πληροφορίες ή να αναπτύσσουν ιδέες, δεξιότητες, αξίες, συναισθήματα, τρόπους σκέψης και μέσα έκφρασης του εαυτού τους, προσεγγίζοντας στη σύγχρονη εκπαιδευτική απαίτηση «να μάθουν πώς να μαθαίνουν» (UNESCO 2002). Επιπλέον, θέτουν τις βάσεις για μια προοπτική *Διαπολιτισμικής Διδακτικής*, καθώς συντελούν στη δημιουργία αναπαραστάσεων της σχολικής και κοινωνικής ζωής που θα βοηθήσουν τους μαθητές να ενταχθούν σε ευρέα τοπο-γεωγραφικά πεδία, να υιοθετήσουν πολυπολιτισμικές ηθικές και πολιτικές αξίες, να μάθουν εν τέλει να ζουν *μαζί* με τους «άλλους».

Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις

Οι αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής που αναφέρθηκαν παραπάνω μπορούν να ισχύσουν, εφόσον το σχολικό κλίμα είναι ανοιχτό σε εμπειρίες για τους μαθητές, κάτι που προϋποθέτει το άνοιγμα του ίδιου του σχολείου σε ό,τι συμβαίνει στον εξωτερικό κόσμο. Στο πλαίσιο αυτό μπορούν να αναπτυχθούν διδακτικές προσεγγίσεις που εμπλουτίζουν, διευρύνουν και ανανεώνουν τη διδασκαλία, καθώς δομούνται με κριτήριο τις ομάδες των μαθητών και όχι τον κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Η εργασία των μαθητών σε ομάδες αποτελεί μια μορφή συμπεριφοράς που απαιτεί μάθηση από μέρους τόσο των μαθητών, όσο και του εκπαιδευτικού. Γι' αυτό και η αξία της δεν φαίνεται από τις πρώτες δοκιμαστικές εφαρμογές. Το κόστος του χρόνου που απαιτείται, ωστόσο, μέχρι να φανεί η λειτουργικότητά της, αντισταθμίζεται καθώς αναπτύσσονται οι δεξιότητες συμμετοχικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους και αναδεικνύονται τα προϊόντα της δουλειάς τους. Υπό συγκεκριμένες συνθήκες, εξάλλου, η συνεργατική μάθηση μπορεί να αυξήσει τα αποτελέσματα της μάθησης και να συμβάλει σε θετικά συναισθήματα των μαθητών για το σχολείο, τους συμμαθητές και το αντικείμενο της διδασκαλίας.

Χαρακτηριστικά των ομάδων:

- ✓ Μικρός αριθμός μελών για εύκολη αλληλεπίδραση μεταξύ τους
- ✓ Αμοιβαία αλληλοεξαρτώμενοι στόχοι
- ✓ Αμοιβαία κατανοητές δημοκρατικές διαδικασίες
- ✓ Ατομική υπευθυνότητα και ανταμοιβή
- ✓ Αίσθηση συνεργασίας μεταξύ των μελών

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται ένας κατάλογος με μεθοδολογικές προσεγγίσεις που ενδείκνυνται για τη Διαπολιτισμική Διδακτική, έχοντας ως κοινή βάση τη διδασκαλία με ομάδες εργασίας. Αρκετές από αυτές μπορούν να εφαρμοστούν και στο πλαίσιο της παραδοσιακής μορφής διδασκαλίας.

Διδασκαλία με ομάδες εργασίας	Παραδοσιακή διδασκαλία (μετωπική)
1) Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία 2) Σχέδιο συνεργατικής έρευνας (project) 3) Διαθεματική προσέγγιση 4) Ερευνητική-ανακαλυπτική μέθοδος 5) Παιχνίδι ρόλων - δραματοποίηση 6) Προσομοίωση 7) Μάθηση από παρουσιάσεις (προκαταβολικοί οργανωτές) 8) Βραχύχρονη ομαδοποίηση 9) Βιωματική προσέγγιση 10) Διδασκαλία με τη χρήση NT 11) Διδασκαλία επικεντρωμένη στη δημιουργική σκέψη: Synectics 12) Καταιγισμός ιδεών (brain storming) 13) Διδακτική αξιοποίηση της εικόνας	1) Ερευνητική-ανακαλυπτική μέθοδος 2) Μάθηση από παρουσιάσεις (προκαταβολικοί οργανωτές) 3) Βιωματική προσέγγιση 4) Διδασκαλία επικεντρωμένη στη δημιουργική σκέψη: Synectics 5) Καταιγισμός ιδεών (brain storming) 6) Διδακτική αξιοποίηση της εικόνας

Οι μέθοδοι αυτές αποτελούν δομικά στοιχεία διαφόρων μοντέλων διδασκαλίας, τα οποία είναι προσανατολισμένα σε τέσσερις διαφορετικές κατευθύνσεις αγωγής και μάθησης: στην *προσέγγιση της πληροφoρίας*, την *προσωπικότητα του υποκειμένου* της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την *ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων* και την *τροποποίηση της συμπεριφοράς* του μαθητή (Joyce/ Weil 1986). Μπορούν να εφαρμόζονται μεμονωμένα ή σε συνδυασμό μεταξύ τους, λειτουργώντας έτσι συμπληρωματικά ή διαδοχικά κατά περίπτωση. Επίσης, για τη λειτουργία τους συνήθως απαιτείται μια στοιχειώδης προετοιμασία από μέρους του εκπαιδευτικού ή των μαθητών, καθώς και ένα σύστημα υποστήριξης (διδακτικό υλικό, εικόνες, πηγές, λογισμικά κ.λπ.).

Επειδή ο περιορισμένος χώρος δεν επιτρέπει μια διεξοδική ανάλυση των παραπάνω μεθόδων διδασκαλίας σε ό,τι αφορά τη θεωρητική τους θεμελίωση,

τις στρατηγικές εφαρμογής τους, την ακολουθία των δραστηριοτήτων ή των φάσεων ανάπτυξής τους, παρακάτω δίνονται ορισμένες στοιχειώδεις οδηγίες για τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να τις υιοθετήσει. Εννοείται, βέβαια, ότι όλα κάθε φορά εξαρτώνται από τα χαρακτηριστικά της διδακτικής ενότητας, τους χειρισμούς που θα κάνει ο εκπαιδευτικός και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών στη συγκεκριμένη τάξη.

1) Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Οργανώνεται με βάση τους κοινούς σκοπούς και στόχους της ομάδας, την κοινή ανάληψη πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων και την κατανομή αρμοδιοτήτων στα μέλη. Προϋπόθεση για την επιτυχή λειτουργία της είναι να θέσει κατ' αρχήν ο εκπαιδευτικός βασικά ερωτήματα στον εαυτό του σχετικά με τους στόχους, τις διαδικασίες, το χρονικό πλαίσιο, τη σύνθεση των ομάδων, τη διευθέτηση των επίπλων, τους ρόλους, τους τρόπους λήψης αποφάσεων και το αποτέλεσμα που επιδιώκεται μέσα από αυτήν τη μέθοδο.

Η διευθέτηση των θρανίων στην αίθουσα σηματοδοτεί όχι μόνο το είδος των επιδιωκόμενων στόχων της μάθησης (ατομικών, ανταγωνιστικών, συνεργατικών) – άρα και της επικοινωνίας – στην τάξη, αλλά επιπλέον υποδηλώνει τη γενικότερη αντίληψη που έχει ο εκπαιδευτικός για το ρόλο του (συντονιστής, εμπυχωτής κ.λπ.), καθώς και τη στάση του απέναντι σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές.

Λειτουργικές φάσεις της μεθόδου:

- Οι μαθητές ενημερώνονται εισαγωγικά πάνω στο θέμα, τους στόχους της εργασίας και τη διαδικασία της δουλειάς που θα διεκπεραιώσουν.
- Οι ομάδες ορίζουν τους ρόλους των μελών τους (γραφέας, συντονιστής κ.λπ., ανάλογα με το έργο) και εργάζονται πάνω σε συγκεκριμένο βιβλιογραφικό ή άλλο υλικό (κείμενα, πηγές, εικόνες, διαγράμματα, χάρτες κ.λπ) κρατώντας σημειώσεις, καταθέτοντας απορίες, απαντώντας σε ερωτήματα και γενικά συγκροτώντας σε ενιαίο περίπου σώμα το προϊόν της δουλειάς τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη φάση αυτή είναι να παρακολουθεί την ομάδα, να ενθαρρύνει δίνοντας οδηγίες, να επιλύει απορίες, να διαχειρίζεται το χρόνο κ.λπ.
- Οι ομάδες ανακοινώνουν τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν και προβαίνουν στη στοχαστική ερμηνεία τους, κάνοντας συνοψίσεις και αναζητώντας συνδέσεις, προεκτάσεις κ.λπ.

Παραδείγματα: Επίλυση γλωσσικών ασκήσεων, μετάφραση αρχαίου ελληνικού κειμένου, επεξεργασία λογοτεχνικού κειμένου, επεξεργασία ιστορικών πηγών κ.λπ.

2) Σχέδιο συνεργατικής έρευνας (project)

Παρέχει τις περισσότερες ανοιχτές, μαθητοκεντρικές και δημοκρατικές εμπειρίες μάθησης, ενώ η ανάπτυξή του ενδείκνυται για διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Το περιεχόμενό του σχεδιάζεται, διαμορφώνεται και υλοποιείται κατά κύριο λόγο από τα μέλη των ομάδων. Έτσι, δίνει μεγάλη έμφαση στην εξατομίκευση και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ενώ συχνά έχει ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις. Έχοντας ως αφετηρία τα ερωτήματα των μαθητών, το σχέδιο συνεργατικής έρευνας αξιοποιεί παράλληλα όλα τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος και παρουσιάζει πολύ θετικά αποτελέσματα στην εννοιολογική ανάπτυξη, την πρόσκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων και τις δια-ομαδικές σχέσεις σε πολυεθνικά σχολεία (Coelho 2007). Στις φάσεις της συνεργατικής έρευνας περιλαμβάνονται η *επιλογή του θέματος*, η *συγκεκριμενοποίηση των διδακτικών στόχων*, ο *συνεργατικός σχεδιασμός*, η *αναζήτηση πηγών*, η *εκτέλεση της εργασίας*, η *παρουσίαση του τελικού προϊόντος* και η *αξιολόγηση* της συνολικής προσπάθειας των μαθητών (Νικολάου 2005).

Παραδείγματα: Ο κύκλος της ζωής, παραγωγή και κατανάλωση, ο εαυτός μας (υγεία, επάγγελμα, ελεύθερος χρόνος), κοντινές κοινωνικές σχέσεις (οικογένεια, φίλοι, σύζυγοι), μακρινοί άλλοι (άλλες χώρες, άλλοι λαοί και πολιτισμοί κ.λπ.).

3) Διαθεματική προσέγγιση

Βασίζεται στην αντίληψη ότι οι μαθητές θα πρέπει να διαχειρίζονται οι ίδιοι τη μάθησή τους και να αντλούν ικανοποίηση από αυτήν, γι' αυτό και συνδυάζει την ενιαιοποίηση του περιεχομένου με τη δράση των συμμετεχόντων, σε ένα πλαίσιο φυσικής εποπτείας και βιωματικότητας. Στόχοι της είναι η κατάργηση της εξειδίκευσης, της μονομέρειας και της αποσπασματικότητας της γνώσης, καθώς και η έμφαση στη συνοχή, τη συνέχεια και την ευρύτητά της. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι ευέλικτες και αυτοπροσδιοριζόμενες χρονικά, ενώ χαρακτηρίζονται από τη διεπιστημονική εξέταση των γνωστικών αντικειμένων, την ολιστική προσέγγιση στη θεώρηση της γνώσης και του κόσμου και την αγωγή στην αυτομόρφωση. Η διαθεματική προσέγγιση συνήθως αναπτύσσεται μέσα από την εκπόνηση σχεδίων εργασίας (projects), όπου οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες (Θεοφιλίδης 1997).

Παραδείγματα: Θέματα που σχετίζονται με το άμεσο περιβάλλον του σχολείου ή της κοινωνικής και οικογενειακής ζωής των μαθητών: το σχολείο μας και η γειτονιά του, σχολικές ομάδες, τηλεοπτικές «επιδημίες», σχέσεις με τη φύση, παραγωγή και κατανάλωση, ζώντας για ένα σκοπό, η χρήση των συμβόλων, η αίσθηση του χρόνου κ.λπ.

4) Ερευνητική-ανακαλυπτική μέθοδος (discovery method)

Αναφέρεται στη συστηματική εξοικείωση του μαθητή με κανόνες λογικής, προκειμένου να προκύνει με συνειδητό τρόπο η θεμελίωση μιας πεποίθησης.

Οι μαθητές ξεκινούν από τη διατύπωση μιας υπόθεσης και μέσα από τη χρήση της αιτιολόγησης, της τεκμηρίωσης, της εξαγωγής αποτελέσματος και της γενίκευσης φτάνουν στην εφαρμογή των διαπιστώσεών τους σε μια κατηγορία ζητημάτων. Στη βιβλιογραφία περιγράφεται και με ονομασίες όπως: *μέθοδος επίλυσης προβλημάτων, επαγωγική μέθοδος, κριτική ή στοχαστική διερεύνηση, επιστημονική μέθοδος*.

Διευκρίνιση: Η ερευνητική μέθοδος χρησιμοποιεί την αναλυτική (ή συγκλίνουσα) σκέψη, που παρουσιάζει συνοχή και προχωρά μέσα από στάδια, ενώ η ανακαλυπτική την *ενορατική* (ή αποκλίνουσα) σκέψη, που ακολουθεί σύντομους δρόμους κάνοντας άλματα (Bruner 1961).

Παραδείγματα: Διερεύνηση του περιεχομένου επιλεγμένων ιστοσελίδων και παρουσίαση πληροφοριών με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, εξέταση ιστορικών πηγών, ανάλυση και εφαρμογή γλωσσικών κανόνων, ετυμολογία λέξεων, προέλευση παροιμιών ή γνωμικών.

5) Παιχνίδι ρόλων – δραματοποίηση

Αντιστοιχεί στη δράση που αναπτύσσεται σε μια συγκεκριμένη περίπτωση, συνήθως φανταστική (“as if”). Ο ρόλος αποτελεί έναν «χώρο» συναισθηματικά ασφαλή για πειραματισμό, γι’ αυτό προσφέρει ευκαιρίες για συνθήκες συνεργασίας, κατανόηση της θέσης του άλλου, καλλιέργεια δημιουργικής και κριτικής σκέψης, αξιοποίηση εναλλακτικών ιδεών, κινήτρων και συμπεριφορών, ευαισθητοποίηση στο λόγο, την τέχνη και τους συμβολισμούς της κ.λπ. Το κυριότερο χαρακτηριστικό της δραματοποίησης είναι η *ενσυναίσθηση* (ή «μέθεξη»: empathy). Μέσα από αυτήν, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τον εσωτερικό τους εαυτό, να εκτονωθούν, να νιώσουν απόλαυση και να επιδιώξουν την αυτογνωσία.

Διαρθρωτικά μέρη της δραματοποίησης: στήσιμο του δρωμένου, συγκρότηση ομάδων, διεξαγωγή και συζήτηση (Κοντογιάννη 2000).

Παραδείγματα: Οι μαθητές υποδύονται ρόλους που μπορούν να αντλήσουν από διάφορες πηγές: ειδήσεις, ιστορικά ή κοινωνικά γεγονότα, σχολικά συμβάντα, λογοτεχνικά κείμενα (νουβέλες, μύθους, ποιήματα, ιστορίες κ.λπ.) ή μαθήματα του σχολικού προγράμματος (π.χ. Ομήρου Οδύσσεια: «Μπαίνω στη θέση του Οδυσσέα και παρουσιάζω τις σκέψεις και τα όνειρά του»).

6) Προσομοίωση

Αντανακλώντας μια απλουστευμένη πραγματικότητα (δηλ. μικρότερης κλίμακας και με χαμηλό βαθμό ακρίβειας), προσφέρει το υποκατάστατο της εμπειρίας που αναφέρεται στο δυναμικό μοντέλο μιας κοινωνικής περίπτωσης. Ενσωματώνει στοιχεία από το παιχνίδι ρόλων, βοηθώντας έτσι στη βελτίωση των δεξιοτήτων που χρειάζεται ο μαθητής στον πραγματικό κόσμο, π.χ. δεξιότητες αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας και υψηλών γνωστικών λειτουργιών (συνεργασία, λήψη αποφάσεων, ετοιμότητα κ.λπ.).

Παραδείγματα: Επεξεργασία στην τάξη ενός σχεδίου χωροταξικής διαρρύθμισης της πόλης ή της γειτονιάς, πάρκο κυκλοφοριακής αγωγής, Βουλή των Εφήβων.

7) Μάθηση από παρουσιάσεις (Προκαταβολικοί οργανωτές)

Πρόκειται για μια σύντομη εισαγωγική παράγραφο κειμένου, μια εικόνα, ένα διάγραμμα κ.λπ. που περιέχει γενικές αλλά ουσιώδεις ιδέες, οι οποίες συνδέουν την υπό διδασκαλία ύλη με αυτά που ήδη γνωρίζει ο μαθητής. Έτσι, περιγράφεται η νέα γνώση, ενώ παράλληλα επαναλαμβάνεται η προηγούμενη. Ο προκαταβολικός οργανωτής μπορεί εύκολα να συνδυαστεί με άλλες μεθόδους (π.χ. δημιουργικές δραστηριότητες, βιωματικές προσεγγίσεις κ.λπ.).

Παραδείγματα: Στο μάθημα της Ιστορίας: πριν από την παρουσίαση ενοτήτων πολιτισμού, οι μαθητές παρακολουθούν σύντομο εκπαιδευτικό CD-ROM και καθοδηγούνται, ώστε να παρατηρήσουν τις διάφορες μορφές τέχνης. Ή: κατά την επίσκεψη σε έναν ιστορικό τόπο (π.χ. το αρχαίο Δίον), οι μαθητές καθοδηγούνται μέσα από παρατήρηση και συζήτηση, ώστε να ανακαλύψουν πώς κάθε στοιχείο του δομημένου περιβάλλοντος του χώρου αντανακλά με πολλούς τρόπους τον πολιτισμό της κοινωνίας στην εποχή κατά την οποία δημιουργήθηκε.

8) Βραχύχρονη ομαδοποίηση

Οι μαθητές χωρίζονται για λίγα λεπτά σε μικρές ομάδες, προκειμένου να δουλέψουν ταυτόχρονα πάνω σε ένα πολύ ειδικό έργο. Στόχος είναι να εμπλακούν προσωπικά σε κοινό προβληματισμό, να κινητοποιηθούν και να αναπτύξουν νοητικές διεργασίες, προκειμένου να δώσουν λύσεις στη διάρκεια συζήτησης με ολόκληρη την τάξη ή στη διάρκεια μιας διάλεξης. Οι μαθητές παράγουν ερωτήσεις, παραδείγματα ή απαντήσεις, καλούνται να επανεξετάσουν, να συνοψίσουν, να συζητήσουν, να υποβοηθήσουν ο ένας τον άλλον ή να δημιουργήσουν κάτι μαζί. Στο τέλος κάθε βραχύχρονης ομαδοποίησης, ο εκπαιδευτικός αναθέτει τυχαία σε δύο-τρεις μαθητές να συνοψίσουν τη συζήτηση της ομάδας τους.

Παραδείγματα: Φιλολογική προσέγγιση λογοτεχνικού κειμένου με διατύπωση ερωτημάτων, εντοπισμό πραγματολογικών ή άλλων στοιχείων, σκιαγράφηση χαρακτήρων· μετατροπή ενός ποιήματος σε πεζό σύμφωνα με ορισμένους κανόνες· περιγραφή της προσωπικότητας ιστορικών μορφών· σχεδιασμός διαγράμματος για μια διδακτική ενότητα του εγχειριδίου· ανάπτυξη επιχειρημάτων.

9) Βιωματική μάθηση

Βασίζεται στην αντίληψη ότι η επιστήμη θα πρέπει να συνδέεται με τη ζωντανή, καθημερινή εμπειρία του ανθρώπου, καθώς η γνώση της πραγμα-

τικότητας δεν είναι δυνατή έξω από το υποκείμενο. Η βιωματική διδασκαλία και μάθηση προϋποθέτει ότι το υποκείμενο *θέλει* να συνεργαστεί, αφού αυτό το οποίο καλείται να μάθει έχει νόημα για το ίδιο και επιπλέον το αφορά. Αναφέρεται σε δραστηριότητες μάθησης μέσα από παραστατικό υλικό, παιχνίδια ρόλων και άμεσες εμπειρίες, αλλά και σε διαδικασίες κατανόησης του ίδιου του εαυτού (αυτογνωσία) και των εμπειριών του υποκειμένου, ιδιαίτερα μάλιστα αυτών που απωθεί. Μέσα σε ένα πλαίσιο συναισθηματικής στήριξης και αποδοχής, οι μαθητές εμπλέκονται σε παρατήρηση, συμμετοχή, στοχασμό και δράση, ώστε να αναπτύξουν συναισθήματα, ιδέες, στάσεις και αξίες. Βιωματικές προσεγγίσεις εφαρμόζονται ιδιαίτερα στα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα, με τα εξής βήματα: *εκτίμηση αναγκών, προσδιορισμός στόχων, προσδιορισμός περιεχομένων, επιλογή διδακτικών μεθόδων και αξιολόγηση* (Καμαρινού 2000).

Παραδείγματα: Βιωματική προσέγγιση λογοτεχνικού κειμένου, στρατηγικές λήψης αποφάσεων, κοινωνικές δράσεις (εθελοντισμού, δενδροφύτευσης, δασοπροστασίας κ.λπ.), γραφή ημερολογίων ή επιστολών, πραγματικές ή φανταστικές συνεντεύξεις.

10) Διδασκαλία με τη χρήση NT

Οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να υποστηρίξουν τη μαθητοκεντρική εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς βοηθούν τον εκπαιδευτικό να εξατομικεύσει τη διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και τις δυσκολίες τους σε συγκεκριμένους τομείς του μαθήματος. Εκτός του ότι είναι πιο ελκυστικές από τα συμβατικά βιβλία και τα υλικά μάθησης της παραδοσιακής διδασκαλίας, ευνοούν τη συνεργατική, διερευνητική, βιωματική και δημιουργική μάθηση, βοηθώντας ταυτόχρονα στη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας, επικοινωνίας, ανατροφοδότησης, διάχυσης της γνώσης και ανταλλαγής εμπειριών.

Μέσα από τη χρήση των NT καλλιεργούνται τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές η αυτονομία και η συνεργατικότητα· αναπτύσσονται ικανότητες όπως πρωτοβουλία, επινοητικότητα, προσαρμοστικότητα, αισθητηριακή αντίληψη· ακόμη, βελτιώνονται οι γνωστικές ικανότητες, η αυτοπεποίθηση και η κοινωνική επικοινωνία. Επιπλέον, διευκολύνεται η μάθηση σε άτομα με κινητικές δυσκολίες και δημιουργείται οργανική σύζευξη παιδαγωγικών και τεχνικών δεξιοτήτων, θεωρίας και πράξης.

Στα μειονεκτήματα της μεθόδου: καλλιεργούνται συνθήκες απομόνωσης, εξάρτησης και παθητικής γνώσης, ενώ μειώνεται ο προσωπικός χαρακτήρας της επικοινωνίας.

Παραδείγματα: Εκπαιδευτικό λογισμικό για όλα τα μαθήματα, δημιουργία ασκήσεων από τον εκπαιδευτικό ή τους μαθητές, αναζήτηση πηγών και συλλογή πληροφοριών από το διαδίκτυο (Μυρογιάννη / Μαυροσκούφης 2004).

11) Διδασκαλία επικεντρωμένη στη δημιουργική σκέψη: Synectics

Πρόκειται για τη δημιουργία μαθησιακών συνθηκών που επιτρέπουν στους μαθητές πρωτότυπες αντιδράσεις, έτσι ώστε μέσα από τη φαντασία, την πρωτοβουλία και τη δύναμη σκέψης που διαθέτουν, να αναπτυχθεί η επινοητικότητα και η συνθετική τους ικανότητα. Ως αντίδραση στην επανάληψη, τη συνήθεια και την ομοιομορφία, το μοντέλο synectics εστιάζει στην αποκλίνουσα σκέψη-δράση, καθώς επιδιώκει την επινόηση ιδεών, την πρωτοτυπία και τη δημιουργικότητα. Ακόμη, προωθεί τη συνεργατική δουλειά και τις δεξιότητες μελέτης, καθώς και ένα αίσθημα οικειότητας μεταξύ των μαθητών (Joyce/ Weil 1986, Massialas 2002).

Η δημιουργική μάθηση μέσα στην τάξη ενδείκνυται ιδίως όταν οι μαθητές δουλεύουν σε μορφή εργαστηρίου.

Παραδείγματα: Δημιουργικό γράψιμο, παραγωγή σκίτσων, σχεδίων, δημιουργία συμβόλων (λ.χ. οι μαθητές ακούν τη μελοποιημένη εκδοχή ενός ποιήματος και αποτυπώνουν τα συναισθήματά τους ζωγραφίζοντας ή μέσα από μια εικαστική δραστηριότητα καλούνται να αναπαραστήσουν το θέμα: «Καινοτόμες Προσεγγίσεις στην Επιστήμη») (Massialas 2002).

12) Καταιγισμός ιδεών (ιδεοθύελλα) (brain storming)

Με αφορμή μια λέξη ή φράση ή εικόνα-κλειδί που επιλέγει ο εκπαιδευτικός, ζητά από τους μαθητές *όσο το δυνατόν περισσότερες* λεκτικές αντιδράσεις. Αυτές καταγράφονται στον πίνακα, προκειμένου να αξιοποιηθούν με κάποιον τρόπο στη συνέχεια του μαθήματος (να διατυπωθούν σκέψεις, να γίνουν συγκρίσεις ή γενικεύσεις, να αναζητηθούν ερμηνείες κ.λπ.). Πρόκειται για μια μέθοδο που είναι χρήσιμη όταν υπάρχει ανάγκη για πολλές ιδέες, θέματα, προτάσεις ή επιλογές λύσεων, γι' αυτό και δίνεται έμφαση στην ποσότητα και όχι στην ποιότητα. Εδώ δεν υπάρχει η έννοια του σωστού ή του λάθους· χρήσιμη είναι μόνο η ετοιμότητα για παραγωγή ιδεών, καθώς και η γλωσσική ετοιμότητα για παραγωγή λέξεων που θα είναι λιγότερο ή περισσότερο συναφείς με την ιδέα-κλειδί.








Παραδείγματα: Στο μάθημα της Λογοτεχνίας: «*Τι σας έρχεται στο νου καθώς βλέπετε την εικόνα που συνοδεύει το κείμενο;*». Ή στο μάθημα της Γλωσσικής διδασκαλίας: «*Δώστε λέξεις-κλειδιά ως οδηγίες για προστασία από σεισμό/ για υγιεινή διατροφή/ για εξοικονόμηση ενέργειας/ για...*»

13) Διδακτική αξιοποίηση της εικόνας

Η εικόνα ως πηγή *μηνυμάτων* και ταυτόχρονα *τόπος έκφρασης* των μαθητών αποτελεί πεδίο παραγωγής νοήματος, προσθέτοντας τη διάσταση της πολυτροπικότητας στα κείμενα που χρησιμοποιούνται στο σχολείο (Χοντολίδου 1999). Προσφέρει ερεθίσματα για την πραγμάτευση του γνωστικού αντικειμένου, την «οικοδόμηση» της γνώσης, την απόδοση προσωπικών ερμηνειών, την ανάπτυξη πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και υψηλών νοητικών λει-

τουργιών, τη «συγκειμενοποίηση» της μάθησης και τη δημιουργία ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος (Φλουρής 2002). Ιδιαίτερα στις μικτές τάξεις, μέσα από τις δηλώσεις και συνδηλώσεις που σηματοδοτεί, η εικόνα αποτελεί πεδίο για την αισθητοποίηση των ιδιαιτεροτήτων των αλλοεθνών μαθητών, την αφήγηση της προσωπικής τους ιστορίας και την ανάδειξη του πολυπολιτισμικού τους κεφαλαίου. Με τον τρόπο αυτό, συνδυάζεται ο συγκερασμός των πολιτισμών που συνυπάρχουν στη σχολική τάξη με τη διαμόρφωση κριτικών υποκειμένων.

Για την επεξεργασία της εικόνας στο μάθημα είναι απαραίτητη η ενημέρωση του εκπαιδευτικού πάνω στη «γλώσσα των εικόνων» και η ευρύτερη ευαισθητοποίησή του σε θέματα «οπτικού γραμματισμού» (Κοζάκου-Τσιάρα 1991, Μυρογιάννη 2003).

Γραμμές και σχήματα	
	Δυναμισμός, αυστηρότητα, ανάπτυξη, δύναμη προς τα πάνω
	Ηρεμία, ανάπαυλα (> θάλασσα, ορίζοντας)
	Κίνηση, αστάθεια
	Τρυφερότητα, ελευθερία, χαλάρωση
Καμπύλες γραμμές: μαλακές, οργανικές, παραπέμπουν στη φύση	
Ευθείες: δράση, μηχανικές έννοιες	
Ζιγκ-ζαγκ, S: επιθετικότητα, ενέργεια	
Χοντρές γραμμές: δύναμη, επιβλητικότητα	
Σχήματα:	
	Δυναμισμός, αυστηρότητα
	Αστάθεια (> κυλάει, επιστρέφει)
	Σύγκρουση, κίνηση, κατεύθυνση

Παραδείγματα: Εικόνες που αναφέρονται σε θεματικές ενότητες όπως γενέθλια, οικογένεια, ενηλικίωση, ήρωες και πρότυπα ρόλων κ.λπ. παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να μοιραστούν και να κατανοήσουν την πολιτισμική ποικιλία με τρόπο που υπογραμμίζει τα βαθύτερα κοινά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης εμπειρίας (Coelho 2007). Οι μαθητές μπορούν να απεικονίσουν θέματα από τη λογοτεχνία, να καταγράψουν την ιστορία που αφηγείται μια εικόνα, να συνθέσουν ένα κείμενο/στιχούργημα με αφορμή μια εικόνα, να βάλουν λεζάντες σε εικόνες ή υπομνήματα σε τοπογραφικούς-ιστορικούς

χάρτες, να κατασκευάσουν σενάρια δραματοποίησης βασισμένα σε εικόνες, να καταγράψουν σχόλια για εικόνες από τον Τύπο, να αναλύσουν συμβολισμούς εικόνων, να μετατρέψουν εικονιστικά μηνύματα σε λεκτικά, να φτιάξουν ιστορίες με κείμενο και εικόνες, να αναπαραστήσουν έννοιες με σκίτσα κ.λπ. (Δημητριάδου 2007).

Οι διδακτικές προσεγγίσεις που περιγράφηκαν ως εδώ, με βάση τις αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής, διευκολύνουν τη διδακτική πράξη στις μικτές τάξεις, καθώς βοηθούν τον εκπαιδευτικό να διαχειριστεί τη νέα σχολική πραγματικότητα που έχει διαμορφώσει το δεδομένο ποικίλο πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών του. Προκειμένου να δοκιμάσει την αποτελεσματικότητα των προσεγγίσεων αυτών, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός δεν έχει παρά να πειραματιστεί στην τάξη του, υιοθετώντας το ρόλο του ερευνητή και λειτουργώντας σε ένα πλαίσιο αναστοχασμού, κριτικής ανάλυσης και αυτοαξιολόγησης της διδασκαλίας του. Παρακάτω περιγράφονται συνοπτικά οι διαστάσεις που αποκτά αυτός ο νέος ρόλος για τον εκπαιδευτικό και δίνονται πρακτικές ιδέες για την εφαρμογή του.

Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού στις μικτές τάξεις

Η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Διδακτικής στην πράξη περιέχει συχνά αντιφάσεις, καθώς υπάρχει απόκλιση ανάμεσα στις προθέσεις του δασκάλου να αναπτύξει τη νέα εκπαιδευτική αντίληψη που περιγράφηκε σε αυτό το κεφάλαιο και στις προϋποθέσεις υλοποίησής της: αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια και διδακτικές μέθοδοι που εφαρμόζονται συνήθως απομακρύνουν τον εκπαιδευτικό από την αρχική ανανεωτική του διάθεση, αφού στόχος της καθημερινής πρακτικής είναι ο φορμαλισμός και η ομοιομορφία. Η λύση που θα βλέπαμε για την άρση αυτής της δυσκολίας είναι η εισαγωγή της ερευνητικής διάστασης στο ρόλο του. Έχοντας την ευθύνη της διδασκαλίας στη μικτή τάξη, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός μπορεί να εμπλακεί σε διαδικασίες «*αναστοχαστικής δράσης*» (“reflective action”), μετατρέποντας τον εαυτό του σε επαγγελματία προσανατολισμένο στην έρευνα. Πώς μπορεί να επιτευχθεί αυτό; Με την καλλιέργεια μιας «*ενημερωμένης πρακτικής*» από μέρους του αναφορικά με το έργο που επιτελεί, η οποία θα προκύψει μέσα από ερευνητικές διαδικασίες που θα εφαρμόσει ο ίδιος. Έτσι, μπορεί να ανακαλύψει τρόπους για την κατανόηση προβλημάτων και να αναπτύξει συγκεκριμένες δράσεις που θα τον βοηθήσουν στην αντιμετώπισή τους κατά την πράξη της διδασκαλίας.

Η παραπάνω διαδικασία συντελείται στο πλαίσιο της λεγόμενης «*έρευνας δράσης*» (“action research”) (Carr /Kemmis 1997), καθώς ενώνει την έρευνα με τη δράση, τη θεωρία με την πράξη.

Στόχοι της έρευνας δράσης:

- Να εμπλέξει ενεργά στην ερευνητική διαδικασία τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές και όσους συνδέονται με το διδακτικό έργο (διευθυντή, γονείς κ.λπ.), εξουδετερώνοντας έτσι τη διάκριση μεταξύ «υποκειμένου» και «αντικειμένου» της έρευνας.
- Να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό ώστε να εντάξει τα προβλήματα της καθημερινής πρακτικής στο φυσικό πλαίσιο τους, με σκοπό να τα μελετήσει και να τα ξεπεράσει.
- Να καταστήσει τον εκπαιδευτικό περισσότερο υπεύθυνο για τη γνώση που κατασκευάζεται στο σχολείο, δεσμευοντάς τον έτσι για πραγματικές αλλαγές στην τάξη του και στην εκπαίδευση γενικότερα (Dana/Silva 2003).
- Να καλλιεργήσει στον εκπαιδευτικό τον επαγγελματισμό του, καθώς τον βοηθά να αντιμετωπίζει κριτικά τη δράση του, να την αναδιοργανώνει, να εφαρμόζει καινοτομίες και να παράγει νέα θεωρία για την πράξη (Altrichter 2001).

Ο εκπαιδευτικός που ανταποκρίνεται στο μοντέλο που εισηγούνται η έρευνα δράσης και η κίνηση «ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής», υιοθετεί στην πράξη μια σειρά ενεργειών που του αυξάνουν την ευθύνη που ήδη έχει για τη διδασκαλία και τον εμπλέκουν σε διαδικασίες αυτοβελτίωσης. Έτσι, κατά την αντιμετώπιση ενός προβλήματος ή μιας πρόκλησης – όπως είναι η πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια των μαθητών του – προβαίνει σε ενέργειες-ερευνητικές διαδικασίες όπως:

- ✓ Εξετάζει το πρόβλημα στις πραγματικές συνθήκες δημιουργίας του και επιχειρεί να το αντιμετωπίσει (*διάγνωση, κατανόηση, εμπάθυση, αλλαγή και βελτίωση*).
- ✓ Συνεργάζεται με τους εμπλεκόμενους στη εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητές, γονείς, άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου κ.ά.), ώστε να γίνει κατανητό «αυτό που συμβαίνει». Όλοι οι εμπλεκόμενοι συμμετέχουν *με τη θέλησή τους*, καθώς ο ουσιαστικός διάλογος που αναπτύσσεται έχει ως βάση τις αξίες και τις εμπειρίες τους.
- ✓ Έχοντας ως στόχο τη βελτίωση των πρακτικών που εφαρμόζει, σχεδιάζει και επανασχεδιάζει την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από μια διαδοχή τεσσάρων φάσεων: *εφαρμογής, συστηματικής παρατήρησης, στοχασμού και αλλαγής*.
- ✓ Επιδιώκει «ό,τι μπορεί να επιτευχθεί» *χωρίς μεγάλη παρενόχληση της πρα-*

- κτικής του σχολείου. Σε αυτήν την προοπτική συνδέει, συσχετίζει και αντι-παραθέτει την πρακτική με τον προβληματισμό που αναπτύσσει.
- ✓ Δοκιμάζει ποικίλες διδακτικές πρακτικές και στοχάζεται κατά τη δράση, καθώς εφαρμόζει ιδέες που έχουν προκύψει από τον ίδιο ή από δουλειά άλλων.
 - ✓ Ο αναστοχασμός που αναπτύσσει είναι *σκόπιμος* και *σχεδιασμένος*, καθώς προκύπτει όχι από την τυπική γνώση ενός εξωτερικού «ειδικού», αλλά από την προσωπική του εμπειρία στη συγκεκριμένη τάξη όπου διδάσκει.
 - ✓ Ο αναστοχασμός του είναι *ορατός* και *κοινοποιήσιμος*, προκειμένου να προ-αχθεί ο προβληματισμός και ο εκπαιδευτικός διάλογος.
 - ✓ Κατά την εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών, αλλά και σε όλη τη διάρκεια αντιμετώπισης του προβλήματος, οργανώνει *συναντήσεις ανα-τροφοδότησης* με όλους τους εμπλεκόμενους, ενώ παράλληλα αναστοχάζεται και αυτοαξιολογεί τις δράσεις του.
 - ✓ Αξιοποιεί *ευέλικτα ερευνητικά εργαλεία* (π.χ. τηρεί προσωπικό ημερολόγιο ενθαρρύνοντας τους μαθητές του να τηρήσουν και εκείνοι, συντάσσει σύντομα υπομνήματα).
 - ✓ Εφαρμόζει, σε συνεργασία με άλλους, πιο *σύνθετα ερευνητικά εργαλεία* (π.χ. ερωτηματολόγια, κοινωνιόγραμμα, φύλλο παρατήρησης).

Με όλους τους παραπάνω τρόπους ο σύγχρονος εκπαιδευτικός-ερευνητής μπορεί να επιχειρήσει διδακτικές καινοτομίες χάρη σε τρεις βασικές προϋποθέσεις-γνωρίσματα: *ευρύτητα πνεύματος, υπευθυνότητα* και *προσήλωση* (Καλαϊτζοπούλου 2001). Έτσι, μέσα από έναν διαφοροποιημένο και διευρυνμένο ρόλο ασκεί καλύτερα το επάγγελμά του, στηριζόμενος μάλιστα σε έρευνα που έχει αναπτύξει ο ίδιος. Δεν είναι πλέον μόνο ο δάσκαλος που μεριμνά για την πρόσκτηση της συγκεκριμένης γνώσης από τους μαθητές· είναι ο σύγχρονος υποψιασμένος εκπαιδευτικός που υιοθετεί ευέλικτες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες αξιοποιούν την πολιτισμική ετερότητα των μαθητών προς όφελος όλων και ταυτόχρονα εμπλουτίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία με νεωτερικά στοιχεία. Ακόμη, είναι ο συνερευνητής που μαζί με τους μαθητές του θα προβληματιστεί για τη φύση της γνώσης και της διδασκαλίας, θα αντιμετωπίσει δυσκολίες, θα αξιοποιήσει κάθε απροσδόκητη περίπτωση που θα δημιουργηθεί και θα υιοθετήσει «σχήματα» που μεταφέρουν τη θεωρητική γνώση στην τάξη, καλύπτοντας τις επαγγελματικές ανάγκες του. Μια τέτοια θεώρηση, χωρίς να αγνοεί στόχους και προθέσεις, προωθεί τη *χειραφέτηση* του εκπαιδευτικού, διευκολύνει την *επίτευξη κοινωνικής αλλαγής*, προάγει την εσωτερική *δυναμική του επαγγέλματος* και συνεισφέρει στον *εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης* (Ξωχέλλης 2005).

Προτάσεις διαπολιτισμικών δράσεων στη σχολική μονάδα

1. Έκδοση των ανακοινώσεων του σχολείου στις γλώσσες των παιδιών (ελληνικά, αλβανικά, ρωσικά κ.λπ.).
2. Έκδοση εφημερίδας του σχολείου στις γλώσσες των μαθητών.
3. Υιοθέτηση προσευχής επιπλέον της καθιερωμένης, η οποία να αφορά όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως θρησκευματος.
4. Διοργάνωση σχολικών γιορτών με τρόπο που να αναδεικνύονται οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών.
5. Σύσταση εθελοντικών φροντιστηριακών τμημάτων για τους μαθητές, με στόχο τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας.
6. Εμπλοκή των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου (διαλέξεις, πολιτιστικές εκδηλώσεις, εκπαιδευτικές επισκέψεις κ.λπ.).
7. Σύσταση προγράμματος εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για τους γονείς των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Altrichter, H./ Posch, P./ Somekh, B. (2001), *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, μτφ. Μ. Δεληγιάννη, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Bruner, J. (1961), *Η διαδικασία της Παιδείας*, μτφ. Χρ. Κληρίδης, Αθήνα: Καραβία.
- Carr, W./ Kemmis, S. (1997), *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*, μτφ. Α. Λαμπράκη-Παγανού/ Ε. Μηλίγκου/ Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη, Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2005), «“Οπτικο-λεκτικά” παίγνια στην εικόνα των γραπτών κειμένων», στο: Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ου. [επιμ.], *Εικόνα και Παιδί*, Θεσσαλονίκη: cannot not design, 119-129.
- Coelho, E. (2007), *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*, επιστ. επιμ. Ε. Τρέσσου/ Σ. Μητακίδου, μτφ. Ομάδα εκπαιδευτικών, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Dana, N.F./ Silva, D.Y. (2003), *The Reflective Educator's Guide to Classroom Research. Learning to Teach and Teaching to Learn Through Practitioner Inquiry*, Thousand Oaks: Corwin Press.
- Δημητριάδου, Αικ. (2004), «Διαθεματικές προσεγγίσεις και “κουλτούρα” της διδασκαλίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: η περίπτωση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών», *Μακεδόν*, 12, 93-103.
- Δημητριάδου, Κ. (2007), «Η εικόνα ως συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας: Η περίπτωση των εγχειριδίων της γλώσσας για τους μουσουλμανόπαιδες της Θράκης», στο: Ντίνας, Κ./ Χατζηπαναγιωτίδη, Α. [επιμ.], *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία,*

- Εκμάθηση*». Π.Δ.Μ., Παιδαγωγική Σχολή, Εργαστήριο Μελέτης της Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 196-223.
- Ευαγγέλου, Ο. (2007), *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*, Αθήνα: τυπωθήτω.
- Frey, K. (1986), *Η «Μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*, μτφ. Κ. Μάλλιου, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Good, T.L./ Brophy, J.E. (2000)⁸, *Looking in Classrooms*, New York: Longman.
- Joyce, B./Weil, M. (1986)³, *Models of Teaching*, London: Prentice-Hall.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997), *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001), *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καμαρινού, Δ. (2000)³, *Βιοματική Μάθηση στο Σχολείο*, Ξυλόκαστρο (χ.ο.).
- Κανάκης, Ι. (1987), *Η Οργάνωση της Διδασκαλίας – Μάθησης με Ομάδες Εργασίας, Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή*, Αθήνα (χ.ο.).
- Καραβίτη, Τζ./ Σακατζής, Δ./ Χατζηδημητρίου, Π. (2004), *«Το Πορτοκάλι με την Περόνη»*. Υλικό εργασίας. Θεατρικές ασκήσεις και δημιουργικές δραστηριότητες, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Κεσίδου, Α. (2006), *Καινοτόμες διδακτικές παρεμβάσεις*, Αδημοσίευτη εισήγηση στην επιστημονική Ημερίδα με τίτλο: «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: εκπαιδευτική πολιτική, κοινωνία, σχολείο», Α.Π.Θ., 30/10/2006.
- Κοζάκου-Τσιάρα, Ό. (1991), *Εισαγωγή στην εικαστική γλώσσα*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κοντογιάννη, Ά. (2000), *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998), *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Kougl, K. (1977), *Communicating in the Classroom*, Illinois: Waveland Press.
- Kress, G./ Van Leeuwen, Th. (1996), *Reading Images: the Grammar of Visual Design*, London: RKP.
- Massialas, B. (2002), 'Creativity in the Classroom: Teaching and Learning through discovery', στο: *Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις*. Συμπόσιο – Επιμορφωτικό Σεμινάριο, 18-20 Δεκεμβρίου 1998, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών, Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 121-141.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002), *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Meyer, E. (1987), *Ομαδική διδασκαλία. Θεμελίωση και παραδείγματα*, μτφ. Α. Κουτσούκης, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Μυρογιάννη, Έ./ Μαυροσκούφης, Δ. (2004), *Φιλολόγοι στον Υπολογιστή*, Θεσσαλονίκη: Καλειδοσκόπιο.

- Μυρογιάννη, Έ. (2003), «Ο λόγος των εικόνων», στο: Πρακτικά Εισηγήσεων 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη», τόμ. Β', Σύρος, 9-11 Μαΐου 2003, 402-410.
- Νικολάου, Γ. (2005), *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξωχέλλης, Π. (2005), *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ράπτης, Α./ Ράπτη, Α. (2002), *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής*, Τόμ. Α' Ολική Προσέγγιση, Τόμ. Β', Παιδαγωγικές Δραστηριότητες, Αθήνα: Ράπτης.
- Φλουρής, Γ. (2002), «Αναζητώντας ένα νέο πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και διδασκαλίας: επιπτώσεις στην εκπαιδευτική έρευνα», στο: *Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις*. Συμπόσιο – Επιμορφωτικό Σεμινάριο, 18-20 Δεκεμβρίου 1998, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών, Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 13-45.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (χ.χ.), *Γνώθι το Curriculum, Γενικά και ειδικά θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και διδακτικής*, Αθήνα: Ατραπός.
- Χοντολίδου, Ε. (1999), «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας», *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1 (1), 115-118.
- UNESCO (2002), *Εκπαίδευση, Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors, μτφ. Ομάδα εργασίας του ΚΕΕ, Αθήνα: Gutenberg.
- Zeichner, K. (1996), 'Teachers as Reflective Practitioners and the Democratization of School Reform', στο Zeichner, K./ Melnick, S./ Gomez, M. I. (eds), *Currents of Reform in Preservice Teacher Education*, New York: Teacher College Press, 199-214.

Χρήσιμοι δικτυακοί τόποι

- Ανθρώπινα δικαιώματα: www.derechos.org, <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Pages/WhatareHumanRights.aspx> (Πρόσβ. 25.12.2007)
- Εκπαίδευση (UNESCO): http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=48712&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Πρόσβ. 25.12.2007)
- Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα: <http://eycb.coe.int/eycbwwwroot/hre/index.asp> (Πρόσβ. 25.12.2007)
- Εκπαιδευτικό πακέτο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης COMPASS: <http://eycb.coe.int/edupack/default.htm> (Πρόσβ. 25.12.2007)
- Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (www.TheatroEdu.gr, πρόσβ. 25.12.2007)

Η Κατερίνα Δημητριάδου είναι απόφοιτος της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ, με μεταπτυχιακό και διδακτορικό δίπλωμα στις Επιστήμες της Αγωγής. Έχοντας υπηρετήσει ως φιλόλογος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και με εμπειρία από συμμετοχές σε ερευνητικά προγράμματα, από το 2004 είναι λέκτορας Διδακτικής Μεθοδολογίας στην Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Άρθρα της έχουν δημοσιευτεί σε ελληνικά και ξένα επιστημονικά περιοδικά και σε αντίστοιχα πρακτικά συνεδρίων. Μεταξύ άλλων, συνέγραψε τα βιβλία: «Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του – Μια εμπειρική έρευνα» (1982) και «Ιστορία και Γεωγραφία στην πρώτη σχολική ηλικία. Εφαρμογή και αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στον ιστορικό χώρο» (2002).

Η Μαρία Ευσταθίου είναι φιλόλογος και υπηρετεί στη Δ.Ε. Απέκτησε μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδικότητας στα Παιδαγωγικά και διδακτορικό δίπλωμα από το Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ. Έχει συμμετάσχει ως επιστημονική συνεργάτιδα σε ερευνητικά προγράμματα του Τομέα Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ., σε ομάδα εργασίας του ΥΠΕΠΘ για τη διδακτική της Ιστορίας, καθώς και σε προγράμματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Μεταξύ άλλων, συνέγραψε τα βιβλία: «Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη: θεωρία του συστήματος N.A.Flanders και δοκιμαστική εφαρμογή του στην ελληνική εκπαίδευση» (1985) και «Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας. Εφαρμογές στο γυμνάσιο και στο λύκειο» (2007).

**ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

2

Κοινωνικές σχέσεις στην τάξη εφήβων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες

Κωνσταντίνος Μπίκος

2.1

Είναι κοινή διαπίστωση ότι τα τελευταία χρόνια αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών, τα οποία προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον και φοιτούν σε ελληνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σημαντικό, λοιπόν, επακόλουθο της εισόδου μεγάλου αριθμού παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο είναι το γεγονός ότι η σύνθεση των τάξεων όλων των σχολικών βαθμίδων άλλαξε. Έτσι και ο έλληνας εκπαιδευτικός, όπως και οι συνάδελφοί του σε χώρες που από χρόνια αποτελούσαν χώρες υποδοχής μεταναστών, έχει να αντιμετωπίσει μία ποικιλομορφία που σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά και τις συνθήκες διαβίωσης των μαθητών του. Είναι επίσης γνωστό ότι σε κάθε αλλαγή περιβάλλοντος το πρώτο πρόβλημα που έχουν να επιλύσουν οι άνθρωποι είναι η κοινωνική τους ένταξη ή αντίστροφα διατυπωμένο: είναι πάντοτε κρίσιμο το κατά πόσον θα γίνουν αποδεκτοί εκ μέρους των ανθρώπων της πλειονότητας.

Το πρόβλημα είναι όμως ότι η κοινωνική θέση των πολιτισμικά διαφορετικών από την πλειονότητα μαθητών εμφανίζεται σε διεθνή κλίμακα δυσμενής. Οι παράγοντες που διαμορφώνουν αυτή την πραγματικότητα είναι πολλοί και συνδέονται άμεσα με τη σχέση των γονέων τους με το περιβάλλον, στο οποίο ζουν. Ο σημαντικότερος από αυτούς είναι το σοκ που υφίστανται, όταν βρίσκονται σε ένα περιβάλλον πολιτισμικά διαφορετικό από το δικό τους. Επιπλέον οι λόγοι που τους οδηγούν σε αυτή τη μετακίνηση είναι η ανέχεια και οι οικονομικές δυσκολίες. Με αυτούς τους όρους οι δυσκολίες προσαρμογής σε νέες πραγματικότητες και άλλους κώδικες συμπεριφοράς ή γλωσσικής επικοινωνίας αποδεικνύονται ως ιδιαίτερα δύσκολη υπόθεση (Fthenakis et. al. 1985).

Οι παράμετροι του κοινωνικού περιγύρου και τα χαρακτηριστικά των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είναι όμως η μία όψη του προβλήματος. Τα πράγματα περιπλέκονται ακόμη περισσότερο, αν αυτή τη δυσκολία που συναντούν, την αντιπαραθέσει κανείς με τη βαρύτητα που έχουν η αλληλεπίδραση και οι κοινωνικές σχέσεις, που αναπτύσσουν οι μαθητές στο πλαίσιο

της τάξης για την κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξή τους. Η ανθρώπινη αλληλεπίδραση και οι κοινωνικές σχέσεις είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες για την ανάπτυξη και η σχολική τάξη είναι το δεύτερο σημαντικότερο, μετά την οικογένεια, πλαίσιο κοινωνικοποίησης για κάθε μαθητή (Bronfenbrenner 1996).

Και τα παιδιά των μειονοτήτων έχουν ανάγκη να βρουν φίλους, να επικοινωνήσουν, να παίζουν μαζί τους και γενικά να αισθανθούν αποδεκτά. Ενδεχόμενη αποτυχία σε αυτές τις επιδιώξεις τους μπορεί να τα οδηγήσει σε αυξημένο άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, αισθήματα εχθρότητας και μπορεί να προοιωνίζεται μέχρι και μελλοντική παραβατική συμπεριφορά. Αυτές οι αντιδράσεις με τη σειρά τους προετοιμάζουν το έδαφος για παραπέρα απόρριψη. Οι συνομηλικοί αυτής της ηλικιακής ομάδας λειτουργούν μέσα από την αλληλεπίδρασή τους ως ρυθμιστές της συμπεριφοράς, καθώς τιμωρούν ή αγνοούν συμπεριφορές που δεν ανταποκρίνονται στις κοινωνικές νόρμες και αντίθετα ενισχύουν πολιτισμικά αποδεκτές συμπεριφορές (Hartup 1987). Το πρόβλημα όμως είναι ότι παιδιά που δεν έχουν σχέσεις ή αποσύρονται από την ομάδα συνομηλίκων κινδυνεύουν να παρουσιάσουν προβλήματα τόσο στο κοινωνικό-γνωστικό όσο και στο επίπεδο της συμπεριφοράς.

Κοινωνική αλληλεπίδραση, κοινωνικές σχέσεις, κοινωνική ικανότητα

Πριν την παρουσίαση των παραγόντων που επηρεάζουν την αποδοχή ή μη των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες καλό είναι να ορισθούν βασικές έννοιες που περιγράφουν τις ανθρώπινες σχέσεις και τη συμβίωση. Καταρχήν η «**κοινωνική αλληλεπίδραση**» αναφέρεται στο γεγονός των αμοιβαίων επιδράσεων και της αλληλοπροσαρμογής που παρατηρείται, όταν άνθρωποι έρχονται σε επαφή μεταξύ τους. Τα σήματα που στέλνει ο ένας αποτελούν υλικό που ο απέναντι το ερμηνεύει και ανάλογα αντιδρά. Πρόκειται δηλαδή για μια αμοιβαία ερμηνευτική διαδικασία, η οποία εξαρτάται έντονα από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και τις σημασίες που έχουν δοθεί σε κάθε αντίδραση, νεύμα ή γενικότερα ερέθισμα (Γκότοβος 1995, Μπίκος 2004).

Όταν η κοινωνική αλληλεπίδραση δεν είναι ευκαιριακή ή αναγκαστική αλλά χαρακτηρίζεται από συχνότητα, οικειότητα, κοινό νόημα, αλληλεξάρτηση και διάρκεια τότε περιγράφεται ως «**κοινωνική ή διαπροσωπική σχέση**». Πρόκειται δηλαδή για έναν εξελικτικό και με διάρκεια συναισθηματικό δεσμό που συνδέει δύο ή περισσότερα πρόσωπα και όχι για μια απλή αλληλεπίδραση αυτών των προσώπων. Γνωρίσματα ειδικότερα των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων είναι ο αμοιβαίος σεβασμός, η αμοιβαία εμπιστοσύνη, το αμοιβαίο ενδιαφέρον, η κατανόηση των συναισθημάτων του ενός για τον άλλο, η επιθυμία του ενός να ακούει τον άλλο, η έμφαση στις θετικές ενέργειες παρά στα λάθη και η αποδοχή των μειονεκτημάτων και των αδυναμιών του άλλου. Οι διαπροσωπικές σχέσεις προσεγγίζονται κατά κύριο λόγο είτε μέσα από τη δυα-

δική σχέση της φιλίας είτε μέσα από τη δημοτικότητα που απολαμβάνει κάποιο παιδί μέσα στην ομάδα συνομηλίκων, όπως είναι η σχολική τάξη (Αυγητίδου 1997).

Σε κάθε κοινωνική αλληλεπίδραση αλλά και σχέση τα άτομα εμπλέκονται τόσο με την ατομική όσο και με την κοινωνική τους ταυτότητα. Ο όρος **«προσωπική ταυτότητα»** αναφέρεται στη δυνατότητα που έχει το άτομο να αντιλαμβάνεται όλα τα βιώματα και τις εμπειρίες του ως μια ενότητα, παρ' όλο που αυτά μπορεί να εκτείνονται σε μεγάλα χρονικά διαστήματα της ζωής του. Πρόκειται δηλαδή για το ιδιαίτερο και ανεπανάληπτο πορτραίτο με το οποίο ο ίδιος και οι άλλοι ορίζουν τον εαυτό του. Παράλληλα, το κάθε άτομο φέρει και την **«κοινωνική ταυτότητα»**, ανήκει δηλαδή σε κάποια κοινωνική κατηγορία με τα χαρακτηριστικά της οποίας ορίζει ο ίδιος τον εαυτό του αλλά χαρακτηρίζεται και από τους άλλους (Μπίκος 2004).

Η **«κοινωνική ικανότητα»** αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να δημιουργεί και να διατηρεί ικανοποιητικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του, δηλαδή να αλληλεπιδρά με αυτούς. Κατά συνέπεια, η αποδοχή ή η απόρριψη του παιδιού από τα άτομα του περιβάλλοντός του αποτελεί ένα σημαντικό δείκτη της κοινωνικής ικανότητας και συντελεί στην ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Εκείνων των δεξιοτήτων δηλαδή που ευνοούν την επικοινωνία και τη διαμόρφωση θετικής στάσης προς τον εαυτό (Δόικου - Αυλίδου 2002). Έτσι, οι κοινωνικές δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές βοηθούν στην μελλοντική ένταξή τους στην κοινωνία. Αντίθετα, η έλλειψη προσαρμογής ορισμένων παιδιών, δηλαδή παιδιών που δεν έχουν αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες, μπορεί να τα οδηγήσει στην τέλεια αποξένωσή τους από την ομάδα ή και στη σύγκρουση με αυτή. Οι κοινωνικές δεξιότητες ορίζονται συχνά με βάση την δημοτικότητα και την αποδοχή του παιδιού μεταξύ των συνομηλίκων. Έτσι, ο όρος **«κοινωνικές δεξιότητες»** παραπέμπει επιπλέον σε εκείνες τις συμπεριφορές, οι οποίες επειδή είναι αποδεκτές από το περιβάλλον ενισχύονται θετικά και ελαχιστοποιούν την πιθανότητα τιμωρίας ή απόρριψης (Μπίκος 1990).

Παράγοντες που παρεμβαίνουν στις ανθρώπινες σχέσεις

Οι ανθρώπινες σχέσεις και η συμπεριφορά συνιστούν πολύπλοκα και πολυεπίπεδα φαινόμενα, καθώς τα ατομικά γνωρίσματα και οι συμπεριφορές που εκδηλώνονται μεταξύ των μαθητών στο πεδίο των διαπροσωπικών σχέσεων δεν είναι εύκολο να προσδιοριστούν και να διερευνηθούν, διότι και μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση διαπλέκονται μεταξύ τους και αλληλοεπηρεάζονται (Αναγνωστοπούλου 2005). Ωστόσο, η πολύχρονη έρευνα έχει αναδείξει συγκεκριμένους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και ιδιαίτερα εκείνων που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον και ενδιαφέρουν κάθε εκπαιδευτικό.

Μία πρώτη διαπίστωση είναι ότι τα κριτήρια που υιοθετούνται από το άτο-

μο για το σχηματισμό κοινωνικών σχέσεων αντανακλούν καταρχήν τις **προσωπικές ανάγκες** του καθενός. Παράλληλα όμως επισημαίνονται και τα κριτήρια που χρησιμοποιούν τα υποκείμενα για την αποτίμηση του άλλου ως προσώπου, όπως και στη γνωστική ή συναισθηματική αντίδραση προς αυτό. Εκτός δηλαδή από την επισήμανση των αναγκών που καλύπτουν οι κοινωνικές σχέσεις, είναι ορατή και μία άλλη ερευνητική τάση που επιχειρεί αντίστροφα να διερευνήσει και να επισημάνει τις ιδιότητες που είναι απαραίτητες για το σχηματισμό φιλικών σχέσεων και κυρίως τις κοινωνικές δεξιότητες (Wright 1995). Έτσι, τονίζεται ότι ο σεβασμός για τα αισθήματα του άλλου, η δυνατότητα για επικοινωνία, η αποτελεσματική προσέγγιση στις κοινές δραστηριότητες, όπως και η διαπραγμάτευση θεμάτων, κανόνων και διεκδικήσεων στο παιχνίδι ή στη συνεργασία αποτελούν κοινωνικές δεξιότητες που βοηθούν στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων.

Ένας από τους βασικότερους παράγοντες που έχει διαπιστωθεί ότι επηρεάζει την κοινωνική αλληλεπίδραση είναι η **εγγύτητα**. Τη συνθήκη της εγγύτητας μπορεί να εξασφαλίζει το γεγονός ότι κάποιοι μαθητές κάθονται δίπλα - δίπλα στην τάξη, ότι έχουν συγγενική ή φιλική σχέση οι γονείς τους, ότι διαμένουν στην ίδια γειτονιά ή κάνουν την ίδια διαδρομή για το σχολείο. Η εγγύτητα διευκολύνει τη δημιουργία φιλικών σχέσεων λόγω της συχνής κοινωνικής επαφής που παρουσιάζουν τα άτομα που μένουν κοντά.

Η εγγύτητα με τη συχνότητα επαφών που εξασφαλίζει συντελεί στην ανάπτυξη **οικειότητας**. Η οικειότητα με τη σειρά της μπορεί να οφείλεται εκτός των παραπάνω και σε προηγούμενη κοινή σχολική εμπειρία. Παιδιά ειδικότερα, τα οποία συμφοίτησαν από μικρή ηλικία είναι αναμενόμενο να αισθάνονται ιδιαίτερη οικειότητα. Αυτή η οικειότητα πάλι οφείλεται εκτός της μακροχρόνιας γνωριμίας ή των κοινών εμπειριών και στην εξοικείωσή τους με τις ίδιες σχολικές ρουτίνες. Η από κοινού εμπειρία δηλαδή των εθιμοτυπικών και επαναλαμβανόμενων πράξεων στο χώρο του σχολείου και της τάξης συντελεί στη μεταξύ τους οικειότητα.

Η οικειότητα πάλι μπορεί να οφείλεται στην **ομοιότητα** ως προς κάποια χαρακτηριστικά που σύμφωνα με τα υποκείμενα είναι σημαντικά. Σε αντίθετη περίπτωση, όταν αυτή η ομοιότητα δεν υπάρχει τότε μπορεί να εμφανισθούν συναισθήματα εκνευρισμού, φόβου, στρες, ακόμη και αντιδράσεις οίκτου ή αηδίας για το άτομο που έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά από αυτά της κυρίαρχης ομάδας. Αυτές οι αντιδράσεις μπορεί να οδηγήσουν τον «μη όμοιο» σε μείωση ή αποφυγή των κοινωνικών σχέσεων και να τον οδηγήσουν σε κοινωνική απομόνωση. Η κατάσταση της απόρριψης και της απομόνωσης προκαλεί βέβαια με τη σειρά της κοινωνικο-ψυχολογικά προβλήματα στα άτομα που απορρίπτονται και απομονώνονται (Duck & Perlman 1988).

Η λεγόμενη **διαπροσωπική έλξη** αποτελεί ένα δημοφιλές ερευνητικό θέμα από δεκαετίες, διότι είναι ένα θέμα που έχει τόσο πρακτική όσο και ψυχολογική σημασία. Άτομα που καταφέρνουν να είναι ελκυστικά έχουν περισσότε-

ρες πιθανότητες για επαγγελματική επιτυχία, ενώ παράλληλα η αποδοχή που απολαμβάνουν έχει και θετικές ψυχολογικές επιπτώσεις. Η επίδραση που έχει η **ελκυστικότητα** κάποιων προσωπικοτήτων είναι τέτοια που μπορεί π.χ. τα εξωτερικά χαρακτηριστικά κάποιου ατόμου να προδιαθέτουν τους άλλους να διαμορφώσουν μια διαφορετική ταυτότητα από αυτή που πράγματι έχει, με αποτέλεσμα να φορτισθούν κάποιοι συναισθηματικά απέναντί του και με αυτόν τον τρόπο να καταλήξουν σε λάθος συμπεράσματα για την προσωπικότητά του (Αζίζι-Καλαντζή, Ζώνιου-Σιδέρη & Βλάχου 1998).

Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι γενικότερα για τις ανθρώπινες σχέσεις ισχύουν δύο θεμελιώδεις νόμοι: αυτός της **ομοιότητας** και αυτός της **συμπληρωματικότητας**. Το γεγονός ότι η ομοιότητα ως προς κάποια χαρακτηριστικά οδηγεί σε μεγαλύτερη πιθανότητα για θετική στάση απέναντι στο συγκεκριμένο υποκείμενο σχετίζεται με τη θεμελιώδη ανάγκη του ανθρώπου για έλεγχο του περιβάλλοντός του. Όταν κάποιος ανακαλύπτει ομοιότητες ως προς τις εμπειρίες τις στάσεις και τις συμπεριφορές κάποιου άλλου αισθάνεται ότι δεν θα βρεθεί μπροστά σε απρόσμενες και μη ελεγχόμενες αντιδράσεις. Παράλληλα όμως είναι γνωστό ότι και η συμπληρωματικότητα μπορεί να συντελέσει στην ελκυστικότητα κάποιου ατόμου, καθώς οι άνθρωποι αισθάνονται ότι έτσι καλύπτουν άλλη ανάγκη τους: θεωρούν ότι στο πρόσωπό του βρίσκουν αυτά που αντιλαμβάνονται ως ελλείψεις τους. Μπορεί για παράδειγμα ένας συνεσταλμένος μαθητής να συνδεθεί ιδιαίτερα με κάποιον που τον θεωρεί θαρραλέο ή διεκδικητικό. Τόσο η ομοιότητα όσο και η συμπληρωματικότητα στο χώρο των συμμαθητών μπορεί να αναφέρονται στην κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, στις αξίες και τις στάσεις τους, στις επιδόσεις και τις ικανότητές τους, όπως και στην κοινωνικοπολιτισμική τους προέλευση.

Όλα τα παραπάνω βέβαια έχουν συνήθως και μια άλλη θεμελιώδη προϋπόθεση, που είναι η **αμοιβαιότητα**. Καταλήγει μάλιστα η προϋπόθεση της αμοιβαιότητας να είναι αυτονόητη, αν σκεφτεί κανείς ότι οι κοινωνικές σχέσεις εγκαθιδρύονται στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Στο πλαίσιο δηλαδή των αμοιβαίων επιδράσεων ανάμεσα σε υποκείμενα. Είναι λοιπόν αναμενόμενο οι θετικές στάσεις και αντιδράσεις του ενός να προκαλούν συνήθως ανάλογα θετικές αντιδράσεις από τον άλλον, όπως και το αντίθετο (Duck & Perlman 1988).

Αξίζει τέλος να γίνει αναφορά και στην επίδραση της **πρώτης εντύπωσης**. Αποτελεί άλλο δημοφιλές θέμα της Κοινωνικής Ψυχολογίας το κατά πόσον και ως ποιο βαθμό οι αρχικές εντυπώσεις επηρεάζουν ή ακόμα καθορίζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των ανθρώπων. Τα σχετικά ευρήματα επιβεβαιώνουν γενικά την κρισιμότητα της πρώτης συνάντησης και εντύπωσης. Καταδεικνύουν επιπλέον τη σύνδεση της πρώτης συνάντησης με το αυξημένο άγχος εκ μέρους των υποκειμένων που εμπλέκονται. Για το χώρο του σχολείου ειδικότερα είναι κρίσιμη η εμπειρία ένταξης κάποιου παιδιού στο σχολείο και η αίσθηση αποδοχής εκ μέρους του εκπαιδευτικού ή των συμμαθητών του. Πρόκειται για

ένα κρίσιμο γεγονός, το οποίο δεν πρέπει να παραβλέπουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας. Το γεγονός δηλαδή ότι δέχονται στην τάξη τους παιδιά με διαφορετική πολιτισμική προέλευση, τα οποία έχει «σημαδέψει» η ένταξή τους συνήθως σε χαμηλότερη σχολική βαθμίδα. Αυτήν την αρχική σχολική εμπειρία και την ποιότητα των σχέσεων που μέχρι τότε έχουν βιώσει είναι αναμενόμενο να μεταφέρουν και στο γυμνάσιο (Duncan & Cohen 1999).

Παράγοντες που επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ γηγενών και παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών

Τα όσα προαναφέρθηκαν ισχύουν ως καθοριστικοί παράγοντες γενικότερα για τις κοινωνικές σχέσεις. Είναι όμως ωφέλιμο να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός αλλά και να λαμβάνει υπόψιν τις ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν την κοινωνική προσαρμογή και τις κοινωνικές σχέσεις ειδικότερα των μαθητών του με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Τα πορίσματα από έρευνες στον ελληνικό χώρο δείχνουν ότι ένα σεβαστό ποσοστό παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής και ένταξής τους στη νέα «πατρίδα» γενικότερα και στη σχολική τάξη ειδικότερα. Το γεγονός βέβαια ότι υπάρχουν και κάποιοι μαθητές οι οποίοι έχουν ενταχθεί με επιτυχία στο νέο σχολικό περιβάλλον και έχουν γίνει αποδεκτοί δείχνει ότι υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που ευνοούν την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις σχέσεις των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών με τους γηγενείς και κάποιοι άλλοι παράγοντες που δυσχεραίνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση των δύο ομάδων.

α) Παράγοντες που δυσχεραίνουν τις κοινωνικές σχέσεις. Επιχειρώντας μία κατηγοριοποίηση των σχετικών ευρημάτων, φαίνεται να προβάλλεται η **προβληματική συμπεριφορά τους και οι δυσκολίες προσαρμογής** ως κύρια αιτία για τις δυσκολίες στις σχέσεις ή την απόρριψη που βιώνουν αλλοδαποί και παλινοστούντες μαθητές. Όπως δείχνουν τα ερευνητικά πορίσματα η ενοχλητική ή παραβατική συμπεριφορά και η επιθετικότητα αποτελούν παράγοντες που εμποδίζουν την κοινωνική αποδοχή αυτών των παιδιών τόσο από τους εκπαιδευτικούς τους όσο και από τους συμμαθητές τους (Κελεσιδής 2004, Μπόμπας 1997). Παρουσιάζεται ειδικότερα υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στην επιθετική συμπεριφορά των μαθητών και την πιθανότητα απόρριψης από τους συμμαθητές τους, η οποία με τη σειρά της οδηγεί τους απορριπτόμενους σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και τελικά αποστροφή προς το σχολείο και τις δραστηριότητές του. Στο πλαίσιο μάλιστα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος: η απόρριψη προκαλεί επιθετικότητα και η επιθετικότητα με τη σειρά της προκαλεί παραπέρα απόρριψη (Johnson & Ironsmith 1994).

Οι δυσκολίες προσαρμογής που αντιμετωπίζουν οι παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στο νέο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον τους συνδέονται και με το **υψηλό άγχος** που προκαλούν οι **έντονες αλλαγές** στη ζωή τους. Είναι αναμενόμενο η μετανάστευση να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά,

διότι είναι μια μη ελεγχόμενη κατάσταση στη ζωή τους που είναι δυνατόν να οδηγήσει στη μεγιστοποίηση προϋπαρχόντων προβλημάτων ή στην ανάδυση νέων. Τα κυριότερα προβλήματα που αφορούν τις δυσκολίες προσαρμογής των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών πηγάζουν από το γεγονός ότι οι ίδιοι βιώνουν μια μακρά περίοδο έντονου και πολλές φορές μη ελεγχόμενου άγχους. Έτσι αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους γηγενείς συμμαθητές τους προβλήματα προσαρμογής, με κυριότερα συμπτώματα εκδήλωσής τους το άγχος, την κατάθλιψη, τις φοβίες, την αυτό-υποτίμηση, την απόσυρση, και άλλες αγχώδεις διαταραχές που οδηγούν στην απόρριψη από τους συνομηλικούς τους (Χατζηχρήστου, Γιαβρίμης & Λαμπροπούλου 2005, Μαδιανός 2005).

Οι **αλλαγές** στο κοινωνικό περιβάλλον, στην εργασία και γενικά στον **τόπο διαμονής**, είτε είναι εκούσιες είτε ακούσιες, αποτελούν αγχογόνες καταστάσεις που εμποδίζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση και οδηγούν στην κοινωνική απομόνωση. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η μετανάστευση αποτελεί ένα τέτοιο γεγονός, αφού απαιτεί από το μετανάστη τεράστια αποθέματα δυνατοτήτων προσαρμογής, ώστε αυτός να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που του παρουσιάζονται τόσο στο περιβάλλον εργασίας όσο και στο νέο τόπο εγκατάστασης. Η μετακίνηση από τη χώρα προέλευσης στη χώρα υποδοχής αποτελεί αγχογόνο εμπειρία, διότι το παιδί αναγκάζεται να εγκαταλείψει την πατρίδα του, αγαπημένα πρόσωπα και αντικείμενα. Αυτό έχει ως συνέπεια το παιδί να γίνεται πιο ευάλωτο συναισθηματικά γεγονός που επηρεάζει και τις κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλικούς του (Μόττη – Στεφανίδη 2005, Μπιλανάκης 2005).

Σημαντική πηγή άγχους όμως αποτελεί και η **οικονομική κατάσταση** της οικογενείας, κάτι που συναρτάται συνήθως με την **μόνιμη** ή την **εποχική απασχόληση** των γονέων. Εκτός από το αίσθημα ανασφάλειας που διακατέχει παιδιά μεταναστών που έχουν οικονομικές δυσκολίες, μπορεί αυτά τα παιδιά να βιώνουν και την απογοήτευση του κοινωνικού αποκλεισμού λόγω της δύσκολης οικονομικής κατάστασης. Με αυτούς τους όρους παρουσιάζουν είτε φοβίες και υψηλό άγχος είτε επιθετικότητα και αντικοινωνική συμπεριφορά, κάτι που οδηγεί στην κοινωνική τους απομόνωση (Μπίμπου - Νάκου 2004, Μόττη-Στεφανίδη κ.α. 2004).

Άλλο σημαντικό εμπόδιο για την κοινωνική ένταξη και προσαρμογή αυτών των μαθητών αποτελεί και η **μη επαρκής κατανόηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας**. Η αδυναμία επαρκούς επικοινωνίας έχει αρνητικές επιπτώσεις τόσο στη σχολική σταδιοδρομία τους όσο και στις κοινωνικές τους συναναστροφές, αποτελώντας σημαντική αιτία του κοινωνικού τους αποκλεισμού. Το επίπεδο γνώσης της επίσημης γλώσσας εξαρτάται βέβαια από δύο επιπλέον παράγοντες. Παίξει σημαντικό ρόλο ο **χρόνος ή η ηλικία ένταξης** του παιδιού σε ελληνικό σχολείο. Είναι λοιπόν αναμενόμενο αλλόφωνοι μαθητές που ξεκινούν τη φοίτησή τους στην Ελλάδα να εμφανίζουν λιγότερες δυσκολίες στις μαθησιακές επιδόσεις τους και στις κοινωνικές σχέσεις τους, σε σύγκριση με

αλλόφωνους συμμαθητές που εντάσσονται στο ελληνικό σχολείο σε μεγαλύτερη ηλικία. Άλλος παράγοντας που μπορεί να αποδειχθεί αποφασιστικός για την κατάκτηση της επίσημης γλώσσας είναι και η **ομιλούμενη γλώσσα στο οικογενειακό περιβάλλον**. Η ευκαιριακή χρήση της ελληνικής ή η επικοινωνία με κάποιο συγκεκριμένο μέλος της οικογένειας αποκλειστικά στην ελληνική αποτελούν σημαντικές βοήθειες για τη γλωσσική επάρκεια αυτών των μαθητών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003, Δαμανάκης 2000, Παπακωνσταντίνου & Δελλασούδας 1997).

Στενά συνδεδεμένο με την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας είναι και το θέμα των **επιδόσεων** των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Το πρόβλημα είναι ότι ενδεχόμενη σχολική αποτυχία δεν έχει ως μόνη επίπτωση την ανάλογη επαγγελματική σταδιοδρομία με μειωμένα προσόντα. Έχει διαπιστωθεί ότι συχνά η δημοτικότητα μαθητών εξαρτάται όχι μόνον από τις κοινωνικές δεξιότητες τους αλλά και από τις σχολικές επιδόσεις τους (Αναγνωστοπούλου 2005). Έτσι τα παιδιά των μεταναστών σε περιπτώσεις χαμηλών επιδόσεων έχουν έναν πρόσθετο λόγο να μην είναι δημοφιλή ή να απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους. Τόσο οι χαμηλές επιδόσεις όσο και η απόρριψη από τους συμμαθητές τους έχουν με τη σειρά τους αρνητικές επιπτώσεις στην αυτοεκτίμησή τους (Κολαίτης 2005, Νικολάου 2000).

Όσα προαναφέρθηκαν σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά ή τις συνήθειες αντιδράσεις των παιδιών των μεταναστών. Είναι γνωστό όμως ότι στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στις ανθρώπινες σχέσεις παίζουν πάντα σημαντικό ρόλο οι **κοινωνικές στάσεις**. Ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο τα υποκείμενα τοποθετούνται απέναντι σε πρόσωπα, γεγονότα ή φαινόμενα. Είναι πάντα κρίσιμη η στάση που έχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς. Το πρόβλημα είναι βέβαια ότι σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα η ελληνική κοινωνία παρουσιάζει από τα υψηλότερα ποσοστά απόρριψης «των διαφορετικών» σε σύγκριση με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, θεωρώντας ότι πρέπει να περιοριστούν τα δικαιώματα μεταναστών από τρίτες χώρες. Οι γηγενείς μαθητές επιπλέον δεν φαίνεται να αποδέχονται την πολιτισμική ποικιλομορφία και θεωρούν ότι το ελληνικό σχολείο πρέπει να παραμείνει μονοπολιτισμικό. Συνεπώς προς αυτήν τη στάση είναι και οι γονείς κάποιων σχολείων που είτε απομακρύνουν τα παιδιά τους από σχολεία που φοιτούν παιδιά παλιννοστούντων ή αλλοδαπών είτε διαμαρτύρονται για την συμφοίτηση γηγενών και αλλοδαπών μαθητών προβάλλοντας ως αιτιολογία την πτώση του επιπέδου του μαθήματος, λόγω των δυσκολιών που έχουν οι αλλοδαποί μαθητές (Κουϊμτζή, Σακκά & Παπαντή 2004, Βεργέτη 2003). Αυτή η γενικά απορριπτική στάση του κοινωνικού περίγυρου βέβαια διαφοροποιείται από ευρήματα ερευνών που υποστηρίζουν ότι οι γηγενείς μαθητές στην πλειονότητά τους δεν δέχονται ότι έχουν προκαταλήψεις εις βάρος των αλλοδαπών συμμαθητών τους και αντιμετωπίζουν θετικά το ενδεχόμενο να γίνονται στην τάξη συζητήσεις που αναφέρονται στη

διαφορετικότητα (Ζησιμοπούλου & Κουτρούμπα, 2005, Διαμαντίδου, Φρόση & Πατέλη 2004).

Για να ολοκληρωθεί βέβαια η εικόνα είναι χρήσιμο να αναφερθούν και χαρακτηριστικά γνωρίσματα ή συνήθειες αντιδράσεις παλιννοστούντων ή αλλοδαπών μαθητών. Σημειώνεται για παράδειγμα ότι συχνά αλλοδαποί μαθητές έχουν μια **αμυντική στάση** απέναντι στο περιβάλλον του ελληνικού σχολείου. Αυτή η αμυντική στάση μπορεί να οφείλεται σε αρνητικές εμπειρίες κατά την ένταξή τους στο σχολείο, να αντιμετωπίσαν δηλαδή είτε ειρωνείες είτε αδιαφορία από την πλευρά των συμμαθητών τους. Συνδυαζόμενες πιθανές αρνητικές εμπειρίες αυτών των παιδιών με την ανασφάλεια που τους προκαλεί η ανάγκη για προσαρμογή σε νέο σχολικό περιβάλλον τους οδηγούν συχνά είτε σε αυτουποτίμηση είτε αντίθετα σε μια στάση επίδειξης προκειμένου να τραβήξουν πάνω τους την προσοχή ή να δηλώσουν την παρουσία τους. Τέτοιες καταστάσεις συχνά έχουν ως αποτέλεσμα είτε την απόσυρση ή απομόνωσή τους είτε τη συναναστροφή και τις σχέσεις μόνο με συμπατριώτες τους ή άλλους αλλοδαπούς. Γι' αυτό είναι και συχνό το φαινόμενο του σχηματισμού στα σχολεία «εθνοτικών συνασπισμών», που αποτελούνται δηλαδή από παιδιά που προέρχονται από παρόμοιο πολιτισμικό περιβάλλον ή που αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα αποκλεισμού από τους συμμαθητές τους. Είναι βέβαια γνωστή η πίεση που προκαλεί σ' αυτούς τους μαθητές το φαινόμενο του **επιπολιτισμού**. Της πίεσης δηλαδή να αποδεχθούν αξίες και τρόπους συμπεριφοράς που διαφέρουν από τις δικές τους και να υιοθετήσουν τις αξίες και τις συμπεριφορές του κυρίαρχου πολιτισμού στον οποίο εντάσσονται. Αυτή η αμυντική στάση τους μπορεί τέλος να συνδέεται και με το φόβο απώλειας γνωρισμάτων της προσωπικής και κοινωνικής τους ταυτότητας (Τσιούμης, Μπίκος & Γρηγοριάδης 2003, Νικολάου 2000).

Γίνεται φανερό λοιπόν ότι τόσο η αρνητική στάση των γηγενών όσο και η αμυντική στάση των αλλοδαπών μαθητών δεν δημιουργούν ευνοϊκές προϋποθέσεις για καλό κλίμα και κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους. Αυτό μπορεί να αποτελεί τη γενικότερη τάση αλλά όπως προαναφέρθηκε υπάρχουν και ερευνητικά ευρήματα που διαφοροποιούνται και δίνουν πιο ευοίωτες προοπτικές. Επιπλέον δείχνουν ότι για το σύγχρονο ελληνικό σχολείο ανοίγεται ένα ενδιαφέρον πεδίο για την κοινωνικοπαιδαγωγική του αποστολή, που είναι η συμβολή του στη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών του.

β) Παράγοντες που ευνοούν την κοινωνική αλληλεπίδραση. Όπως προαναφέρθηκε υπάρχει ένα ποσοστό μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση που καταφέρνει να ξεπεράσει με επιτυχία τις δυσκολίες ένταξης, να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες ζωής και να διατηρήσει την ψυχική του ισορροπία. Αυτό δείχνει ότι είτε ατομικοί είτε περιβαλλοντικοί παράγοντες συντελούν στην αποτροπή των αρνητικών επιπτώσεων από την μετανάστευση των οικογενειών τους. Μπορεί κανείς να διακρίνει τριών ειδών προστατευτικούς παράγοντες. Μπορεί δηλαδή να είναι είτε **ατομικοί** (π.χ. ψυχική ανθεκτικότητα,

καλή νοημοσύνη, υψηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας), μπορεί να σχετίζονται με τη **συνοχή** και το **κλίμα των οικογενειακών σχέσεων** και τέλος μπορεί να σχετίζονται με χαρακτηριστικά του **ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος** του παιδιού (π.χ. ύπαρξη ευρύτερου συγγενικού ή φιλικού υποστηρικτικού δικτύου, καλή σχέση με ενήλικα που μπορεί να είναι ο εκπαιδευτικός του) (Μόττη Στεφανίδη 2005).

Ένα ατομικό χαρακτηριστικό που είναι αποφασιστικής σημασίας για την καλή προσαρμογή του παιδιού σε συνθήκες έντονων αλλαγών είναι η **ψυχική ανθεκτικότητα**. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί με επάρκεια και να διατηρεί την ψυχική του ισορροπία παρά το ότι βρίσκεται σε αντίξοες και αγχογόνες καταστάσεις. Κάποιοι βέβαια υπενθυμίζουν ότι η δυνατότητα αντίστασης στο άγχος δεν είναι μόνον ατομικό επίτευγμα αλλά **πάλλ** αλληλεπιδρά και με τις συνθήκες του περιβάλλοντος που κάθε άτομο δραστηριοποιείται (Μπίμπου - Νάκου 2004). Έτσι καταλήγουν οι επιστήμονες να τονίζουν ότι η μετανάστευση από μόνη της δεν αποτελεί παράγοντα επιβαρυντικό για την προσαρμογή και την ψυχική υγεία των εφήβων αλλά αποφασιστικής σημασίας είναι οι όροι και οι συνθήκες που αυτή πραγματοποιείται.

Έρευνες δείχνουν επίσης ότι σημαντικό ρόλο στη **ρύθμιση του άγχους** των εφήβων παίζει το **οικογενειακό περιβάλλον**. Ανάλογα και οι γονείς εφήβων μεταναστών μπορούν να παράσχουν υποστήριξη αποτελώντας καταρχήν οι ίδιοι πρότυπα αποτελεσματικής διαχείρισης του άγχους και των δυσκολιών που προκύπτουν από την μετανάστευση. Το οικογενειακό περιβάλλον μπορεί επιπλέον να παίζει τον υποστηρικτικό του ρόλο με την καλή ποιότητα σχέσεων τόσο μεταξύ γονέων όσο και των γονέων με τα παιδιά, όπως και με την καλή και ισορροπημένη συμπεριφορά των γονέων. Σημαντική τέλος υποστήριξη μπορεί να παράσχει η οικογένεια μεταναστών στα παιδιά της αν τους μάθει, όχι μόνο να εκτιμούν την εθνική ταυτότητα και τις παραδόσεις τους, αλλά και αν τα προτρέπει να γνωρίσουν παράλληλα και τα ήθη και έθιμα και τους τρόπους συμπεριφοράς της νέας τους πατρίδας (Δόικου 2006, Χατζηχρήστου, Γιαβρίμης & Λαμπροπούλου 2005).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό που μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα υποστηρικτικό για την προσαρμογή των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είναι το **μορφωτικό επίπεδο** των γονέων. Γονείς με κάποια μόρφωση μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη σχολική σταδιοδρομία και στην επακόλουθη βελτίωση της αυτοεικόνας τους. Άνθρωποι οι οποίοι κατέχουν μόρφωση είναι αναμενόμενο να μπορούν να μεταδίδουν θετικές στάσεις γενικά απέναντι στη γνώση και στη μάθηση αλλά και να μεταφέρουν ειδικότερα τις γνώσεις και δεξιότητες για μάθηση από τη χώρα προέλευσης στη νέα τους πατρίδα (Τσιούμης, Μπίκος & Γρηγοριάδης 2003, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003).

Η **καταγωγή** ή η εθνική ομάδα από την οποία κατάγεται η οικογένεια μπορεί να λειτουργήσει επίσης ως ένας σημαντικός υποστηρικτικός παράγοντας. Ιδιαίτερα αν προσφέρει στην οικογένεια στήριξη οικονομική, υλική ή και συ-

ναισθηματική. Με αυτούς τους όρους καταρχήν μπορούν οι γονείς και η οικογένεια γενικότερα να προσφέρουν συναισθηματικά εφόδια στα παιδιά τους. Δηλαδή, η ενεργή συμμετοχή της οικογένειας σε ένα κοινωνικό δίκτυο συμπατριωτών μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγων αρχικά για τα μέλη της, και στη συνέχεια, και για το παιδί, όταν παραστεί ανάγκη. Με αυτήν την έννοια μπορεί να είναι ιδιαίτερα εποικοδομητικός ο ρόλος των μελών της ευρύτερης οικογένειας όπως είναι οι θείοι, τα ξαδέλφια, οι παππούδες κ.τ.λ. (Μόττη - Στεφανίδη 2005, Τσιούμης, Μπίκος & Γρηγοριάδης 2003).

Η **διάρκεια παραμονής** στη χώρα μετανάστευσης θεωρείται επίσης ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που ευνοούν την κοινωνική αλληλεπίδραση των παλιωστούτων και αλλοδαπών μαθητών με τους γηγενείς συμμαθητές τους (Μαδιανός 2005). Έρευνα έδειξε ότι όσο πιο πολλά χρόνια διαμένουν στην Ελλάδα οι παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές, τόσο πιο καλή σχολική επίδοση έχουν. Ο παράγων αυτός μπορεί να συμβάλει με τη σειρά του στην κοινωνική αποδοχή τους από τους γηγενείς (Στραβάκου & Χατζηδήμου 2005).

Όσον αφορά τέλος την **ηλικία** του παιδιού, τα μικρότερα παιδιά φαίνεται να αντιμετωπίζουν ευκολότερα απ' ό,τι τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας και, κυρίως, οι έφηβοι τις δυσκολίες που προκύπτουν από τη μετακίνηση από τη μια χώρα στην άλλη. Τα παιδιά μικρής ηλικίας, που πριν την εγκατάστασή τους στο νέο τόπο διαμονής δεν έχουν πάει ακόμα σχολείο, είναι πιο εύκολο να προσαρμοστούν και να δημιουργήσουν φιλίες με γηγενείς συμμαθητές τους στο σχολείο που για πρώτη φορά γνωρίζουν. Αυτό οφείλεται, κυρίως, στο γεγονός ότι είναι πιο εύκολο να μάθουν τη γλώσσα, η γρήγορη εκμάθηση της οποίας, όπως αναφέρθηκε, αποτελεί σημαντικό παράγοντα αποδοχής. Αντίθετα, οι μετανάστες και οι παλινοστούντες έφηβοι, οι οποίοι διανύουν σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μια ούτως ή άλλως δύσκολη περίοδο της ζωής τους, η οποία χαρακτηρίζεται από έντονες ψυχολογικές μεταπτώσεις, δυσκολεύονται ακόμα περισσότερο από την έκθεσή τους σε ένα νέο πολιτισμό και όσα προβλήματα αυτή η έκθεση συνεπάγεται (Μόττη - Στεφανίδη 2005, Κουϊμτζή, Σακκά & Παπαντή 2004). Η ηλικία παίζει βέβαια ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων και των γηγενών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές. Όσο νωρίτερα έρθει σε επαφή το παιδί με συνομηλικούς του διαφορετικής πολιτισμικής, ταξικής, εθνοτικής ή θρησκευτικής προέλευσης, όσο νωρίτερα παίζει, συνεργαστεί, δημιουργήσει μαζί τους, τόσο ευκολότερα θα αποδεχθεί την πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα ως μια φυσιολογική κατάσταση. Αυτό συνεπάγεται ότι τόσο πιο δύσκολα θα υιοθετήσει ξενοφοβικές και ρατσιστικές απόψεις άρα, τόσο πιο εύκολα θα συνάψει διαπροσωπικές σχέσεις με τον «διαφορετικό συνομήλικό» του (Νικολάου 2000).

Η γενική εικόνα που διαμορφώνεται, εν τέλει, είναι ότι τόσο συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά όσο και περιβαλλοντικοί παράγοντες έχουν σημασία για τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών όχι όμως το κάθε ένα ξεχωριστά αλλά

συσσωρευτικά. Δεν υφίσταται δηλαδή μία σταθερή σύνδεση κατοχής ενός χαρακτηριστικού, για παράδειγμα της ελληνικής καταγωγής ή του μορφωτικού επιπέδου των γονέων με την πιθανότητα να γίνονται αυτά τα παιδιά αποδεκτά και να έχουν αρμονικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Όπως και αντίθετα η μη επαρκής διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα ή η εποχική απασχόληση των γονέων δεν αποκλείει απαραίτητα κάποιο παιδί από την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις σχέσεις.

Ακόμη και το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό για τη δυνατότητα επικοινωνίας που είναι η καλή γνώση της επίσημης γλώσσας, η οποία με τη σειρά της υποβοηθείται αποφασιστικά από την ευκαιρία του παιδιού να τη χρησιμοποιεί και στο οικογενειακό περιβάλλον, δεν μπορεί κανείς να αποφασίσει κατά πόσον είναι ατομικό επίτευγμα ή απόρροια υποστηρικτικού περιβάλλοντος. Διότι προφανώς και η κατάκτηση της γλώσσας με τη σειρά της εξαρτάται από παράγοντες όπως η καταγωγή, η διάρκεια παραμονής στη χώρα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Fthenakis et al. 1985). Έτσι το αίτιο, που στην περίπτωση αυτή είναι το επίπεδο γνώσης της γλώσσας, λειτουργεί παράλληλα και ως αποτέλεσμα της επίδρασης των προαναφερθέντων παραγόντων. Αυτή η διαπίστωση οδηγεί πάλι στην υπόθεση ότι όλοι οι παράγοντες που αναφέρθηκαν επηρεάζουν συνδυαζόμενοι μεταξύ τους την ένταξη των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες σε συγκεκριμένη θέση στο πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων της τάξης.

Η λειτουργία των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων στην αντιμετώπιση των διαφορετικών μαθητών

Η σύναψη κοινωνικών σχέσεων στη σχολική τάξη στηρίζεται κατά βάση στη **διαπροσωπική αντίληψη**, στον τρόπο δηλαδή με τον οποίο αντιλαμβάνεται και αντιμετωπίζει κάποιο υποκείμενο ένα άλλο υποκείμενο. Κάθε επαφή βέβαια ενός υποκειμένου με κάποιο άλλο συνοδεύεται και από συναισθηματικού τύπου αντιδράσεις, καθώς η λεγόμενη **διαπροσωπική έλξη** ωθεί το ένα υποκείμενο να νιώσει **έλξη, αδιαφορία ή απώθηση** για το άλλο. Έτσι η αντιμετώπιση του άλλου στηρίζεται τόσο στις νοητικές διαδικασίες της διαπροσωπικής αντίληψης όσο και στις συναισθηματικές αντιδράσεις που προκαλεί η διαπροσωπική έλξη (Hunter & Elias 1999).

Η αντίληψη του «άλλου» επηρεάζεται από τη λειτουργία γενικότερα της ανθρώπινης αντίληψης, η οποία ως γνωστόν δεν αποτελεί μια πιστή αναπαράσταση της πραγματικότητας. Αντίθετα πρόκειται για μια ενεργητική διαδικασία επεξεργασίας των στοιχείων της πραγματικότητας. Έτσι το αποτέλεσμά της δεν είναι μία πιστή απεικόνιση της πραγματικότητας αλλά σχετίζεται με τις συνθήκες, την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση, τις πρότερες εμπειρίες, τα κίνητρα και τις προσδοκίες του υποκειμένου. Η επεξεργασμένη και υποκειμενική πραγματικότητα που προκύπτει από την

αντιληπτική διαδικασία οφείλεται και στο γεγονός ότι τα υποκείμενα οργανώνουν τα στοιχεία κάνοντας είτε **απλουστεύσεις** είτε **γενικεύσεις** είτε **επιλογές** (Γεώργας 1995).

Επιπλέον, με το πέρασμα του χρόνου και μέσα από την εξάσκηση που επιφέρουν οι επαναλαμβανόμενες επεξεργασίες αναπτύσσουν τα υποκείμενα πανομοιότυπους τρόπους αντίληψης και αντιμετώπισης της πραγματικότητας. Καταλήγουν δηλαδή τα υποκείμενα να μην αναλύουν κάθε φορά λεπτομερώς και συνειδητά τα δεδομένα του περιβάλλοντος, αλλά μόλις διακρίνουν κάποια στοιχεία να τα κατηγοριοποιούν και να αντιδρούν ανάλογα. Είναι αναμενόμενο λοιπόν η ανθρώπινη αντίληψη να λειτουργεί με **στερεότυπα**.

Η λειτουργία των στερεοτύπων έχει τη διπλή της όψη: είναι ευεργετική διότι απαλλάσσει το υποκείμενο από τη **νοητική επιβάρυνση** που θα προκαλούσε η λεπτομερής κάθε φορά ανάλυση. Παράλληλα όμως έχει και αρνητικές συνέπειες, διότι συχνά οδηγεί σε **εσφαλμένες ή επιπόλαιες εντυπώσεις**. Αντίστοιχα και στην αντιμετώπιση του «άλλου» και ιδιαίτερα του διαφορετικού λειτουργούν τα λεγόμενα **«κοινωνικά στερεότυπα»**. Τα υποκείμενα δηλαδή αναπτύσσουν μια σειρά ή ένα σύνολο στάσεων απέναντι σε μια κατηγορία ανθρώπων, οι οποίες συνήθως στηρίζονται σε **ευρέως διαδεδωμένες και απλοποιημένες αξιολογικές εικόνες σχετικά με μια κοινωνική ομάδα και τα μέλη της** (Hogg & Vaughan 1998). Το πρόβλημα είναι ότι συνήθως πρόκειται για πολύ απλουστευμένες εικόνες, που δίνουν έμφαση και υπερτονίζουν δυσφημιστικά χαρακτηριστικά. Το αποτέλεσμα τους είναι ότι συχνά δημιουργούν ή βασίζονται σε περίοπτες διαφορές ανάμεσα σε κοινωνικές ομάδες.

Τα στερεότυπα βέβαια δεν είναι αποκομμένα από την κοινωνική φύση του ανθρώπου, αλλά αποτελούν συστατικά στοιχεία των προκαταλήψεων, των διακρίσεων και γενικότερα των διομαδικών σχέσεων και χρησιμεύουν με τη σειρά τους για την ερμηνεία των ατελείωτων διαφοροποιήσεων του κοινωνικού κόσμου. Οι στερεότυπες αντιλήψεις για κοινωνικές ομάδες, οφείλονται στη διανοητική ενέργεια για απλοποίηση των πολλαπλών και συχνά αντιφατικών πληροφοριών από τον κοινωνικό περίγυρο (Tajfel 1990). Εκτός από τις προαναφερθείσες ιδιότητες τα κοινωνικά στερεότυπα χαρακτηρίζονται και από τα εξής γνωρίσματα:

- Διευκολύνουν να χαρακτηρίζονται μεγάλες κοινωνικές ομάδες με λίγα κοινά χαρακτηριστικά.
- Αποκτώνται σε πολύ μικρή ηλικία, δυστυχώς πριν να αποκτήσει το παιδί οποιαδήποτε γνώση για την ανάλογη κοινωνική ομάδα.
- Αλλάζουν ή εξαλείφονται με αργό ρυθμό.
- Γίνονται περισσότερο προφανή και εχθρικά, όταν υπάρχουν και διομαδικές συγκρούσεις.
- Δεν μπορεί κανείς να μιλά για λανθασμένα ή ανακριβή στερεότυπα, διότι χρησιμεύουν για να νοηματοδοτούν διομαδικές σχέσεις.

Στενά συνδεδεμένες με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις είναι και οι φήμες ή

οι διαδεδομένες αντιλήψεις. Δεν είναι λίγες οι φορές που οι άνθρωποι, χωρίς να έχουν συναντήσει κάποιον, βασιζόμενοι μόνο σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν από άλλους, τα υιοθετούν ως στερεότυπα. Τα στερεότυπα αυτά όμως τις περισσότερες φορές δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα ή τουλάχιστον δεν αποδίδουν πλήρως την πολυπλοκότητά της. Έτσι ένας άνθρωπος ο οποίος έχει γίνει αντικείμενο στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων βρίσκεται στην καταπιεστική θέση του να έχει δύο «κοινωνικές ταυτότητες», την πιθανή κοινωνική ταυτότητα, αυτή δηλαδή που έχουν καθορίσει οι άλλοι γι' αυτόν, και την πραγματική ταυτότητα, αυτή που βιώνει ο ίδιος. Όταν μάλιστα η πιθανή ταυτότητα που έχει διαμορφωθεί για τα μέλη συγκεκριμένων κοινωνικών ή φυλετικών ομάδων φορτίζεται αρνητικά, τότε πλέον πρόκειται για το φαινόμενο του κοινωνικού ρατσισμού. Με αυτούς τους όρους τα στερεότυπα που δημιουργούνται για κάποια άτομα μπορεί να αποτελούν τους σημαντικότερους ανασταλτικούς παράγοντες και να επηρεάζουν αρνητικά την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα σε μέλη διαφορετικών κοινωνικών ομάδων. (Αζίζι - Καλαντζή, Ζώνιου - Σιδέρη & Βλάχου 1998).

Δεν πρέπει λοιπόν να διαφεύγει της προσοχής ότι η επιλογή και η απόρριψη συντρόφων υπόκειται στους νόμους της διαπροσωπικής αντίληψης. Τα χαρακτηριστικά του κρινόμενου και σ' αυτήν την περίπτωση, του μαθητή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είναι προφανώς υπεύθυνα για την κατάταξή του στις διάφορες κατηγορίες δημοτικότητας ή τη δυνατότητά του για σύναψη σχέσεων. Σε κάθε τέτοια κατάσταση όμως σημαντικοί καθοριστικοί παράγοντες είναι παράλληλα οι κριτές του και πιο συγκεκριμένα οι στάσεις των συμμαθητών του. Με αυτή την έννοια είναι πολύ πιθανόν ότι παράγοντες, όπως η άποψη της πλειονότητας για το εάν η μειονότητα αποτελεί απειλή για την κοινωνική ισορροπία και την ασφάλειά της πλειονότητας (Cummins 1999) ή η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, παίζουν και αυτοί το ρόλο τους στη διαμόρφωση συγκεκριμένου κλίματος στις κοινωνικές σχέσεις μέσα στο σχολείο.

Ακόμη ένας παράγοντας που επηρεάζει επίσης σημαντικά τη διαπροσωπική αντίληψη είναι η **απόσταση**. Παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο, διότι όσο λιγότερη επαφή υπάρχει μεταξύ δύο πολιτισμικών ομάδων τόσο πιο απλουστευμένες και στερεοτυπικές είναι οι μεταξύ τους αντιλήψεις. Αντίθετα όσο μεγαλύτερη εξοικείωση και επαφή υπάρχει, δίνεται η ευκαιρία στα μέλη των δύο ομάδων να γνωρίσουν τουλάχιστον την πολυπλοκότητα που διακρίνει κάθε πολιτισμική ομάδα (Γεωργογιάννης 1997). Παίζει λοιπόν πάντα σημαντικό ρόλο η ετοιμότητα του μαθητή να συλλέγει πληροφορίες και να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός πριν καταλήξει σε οποιαδήποτε κρίση για κάποιον συμμαθητή του. Γίνεται επιπλέον φανερό, πόσο εποικοδομητικά μπορούν να λειτουργήσουν οι ευκαιρίες για αλληλογνωριμία και συνεργασία, κάτι στο οποίο μπορεί να βοηθήσει ο εκπαιδευτικός που έχει ανάλογες ευαισθησίες.

Συμβολή του εκπαιδευτικού στη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες

Οι αλλαγές στις συνθήκες ζωής των σύγχρονων μαθητών υπαγορεύουν και μία μετατόπιση του κέντρου βάρους της αποστολής του σύγχρονου σχολείου. Το σχολείο σήμερα φαίνεται να χάνει έδαφος στο πεδίο της ενημέρωσης και του εμπλουτισμού των γνώσεων, διότι στην κοινωνία της γνώσης και των πληροφοριών αποτελεί πλέον μία πηγή γνώσης ανάμεσα σε διάφορες άλλες, ίσως και ανταγωνιστικές. Ταυτόχρονα όμως φαίνεται να κερδίζει σε αξία η κοινωνικοποιητική και **κοινωνικοπαιδαγωγική του αποστολή**. Δε θεωρείται πλέον ένας απλός πληροφοριοδότης που εξοπλίζει με γνώσεις τους μαθητές του αλλά εξίσου σημαντική κρίνεται και η κοινωνική του αποστολή. Αυτή η αποστολή πραγματώνεται, όταν επιτευχθούν δύο στόχοι: ο πρώτος σχετίζεται με τη βοήθεια που θα παράσχει στους μαθητές του, ώστε να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, απαραίτητες για τη μελλοντική ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία. Ο δεύτερος αναφέρεται στους παιδαγωγικούς χειρισμούς από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ώστε οι μαθητές να ζήσουν σε ένα «υγιές» από άποψη κοινωνικών σχέσεων σχολείο.

Οι εξελίξεις που προαναφέρθηκαν αλλά και οι σύγχρονες ανάγκες που δημιουργεί η πολυπολιτισμική σύνθεση της σχολικής τάξης έχουν επιπτώσεις και στις λειτουργίες που επιτελεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Φαίνεται δηλαδή ότι μία από τις σημαντικότερες προσδοκίες για αυτόν τον ρόλο είναι η συμβολή του στη βελτίωση των ανθρωπίνων σχέσεων. Το να φροντίζει ο εκπαιδευτικός για την όσο το δυνατόν καλύτερη επικοινωνία και σχέση του ίδιου με τους μαθητές του είναι σημαντική προϋπόθεση. Συμπληρώνεται όμως και ολοκληρώνεται από την ανάλογη φροντίδα και το ενδιαφέρον του για τη βελτίωση των σχέσεων και μεταξύ των συμμαθητών της ομάδας της σχολικής τάξης. Η επαφή και η γνωριμία του δηλαδή με τους μαθητές του να συμβάλλει στις καλύτερες σχέσεις, όχι μόνο μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών του, αλλά και στη βελτίωση του κλίματος γενικά της ομάδας. Αυτό βέβαια έχει με τη σειρά του ως προϋπόθεση την **ένταξη του εκπαιδευτικού στην ομάδα της σχολικής τάξης**, εννοείται βέβαια με έναν ρόλο ηγετικό που μοιάζει με αυτόν του προπονητή για τις αθλητικές ή του εμψυχωτή για άλλες ομάδες δραστηριοτήτων (Μπίκος 1990).

Η ευαισθητοποίηση και δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού προς αυτήν την κατεύθυνση στηρίζεται εκτός των άλλων και σε επιστημονικά τεκμηριωμένα ευρήματα της κοινωνικής ψυχολογίας και της ψυχολογίας της εργασίας. Παντού όπου ζουν και εργάζονται άνθρωποι σε ομάδες εμφανίζονται συγκεκριμένες επιδράσεις της ομάδας, οι οποίες επηρεάζουν την απόδοση και τη συμπεριφορά των μελών τους. Αυτές οι επιδράσεις της ομαδικής ζωής γίνονται συνήθως δύσκολα αντιληπτές, διότι είναι συναισθηματικού χαρακτήρα. Κατ' αναλογία και οι κοινωνικές σχέσεις μέσα στην τάξη επηρεάζουν το κατά πόσο νοιώθουν ευχαρίστηση οι μαθητές που βρίσκονται στο περιβάλλον της. Η ικα-

νοποίηση από τη συμμετοχή τους στην ομάδα συνομηλίκων που απαρτίζει η συγκεκριμένη τάξη έχει άμεση επίδραση στην απόδοσή τους αλλά και γενικότερα στην ψυχική τους ισορροπία. Ο βαθμός ικανοποίησης από τη συμμετοχή σε μία ομάδα οφείλεται κατά κύριο λόγο στην αίσθηση που έχουν τα μέλη της ότι ικανοποιούνται βασικές **ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες** τους και ότι απολαμβάνουν την **αποδοχή** από τα άλλα μέλη της (Seiffge-Krenke & Schulman 1993).

Αν λοιπόν ο εκπαιδευτικός αποδέχεται τη θέση ότι το λεγόμενο κλίμα ανθρωπίνων σχέσεων αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα για την υλοποίηση κάθε έργου αλλά και ειδικότερα του εκπαιδευτικού, οφείλει καταρχήν να επιχειρήσει να πλησιάσει και να γνωρίσει τους μαθητές του. Πέρα από τις δημόσιες ή κατ' ιδίαν συζητήσεις έχει στη διάθεσή του και μία εύχρηστη και πολύ αποτελεσματική τεχνική που του επιτρέπει τη γνώση της ποιότητας των σχέσεων μέσα στην ομάδα της τάξης.

Πριν από αρκετές δεκαετίες ο J. Moreno σε μια περίοδο που οι Ηνωμένες Πολιτείες δεχόταν ένα νέο κύμα μεταναστών πρότεινε τη λεγόμενη **κοινωνιομετρία** επιχειρώντας να απαντήσει στο ερώτημα, κατά πόσον γινόταν δεκτοί οι πρόσφατοι μετανάστες από την πλειονότητα. Η τεχνική του εδώ και δεκαετίες εφαρμόζεται με αξιόλογα αποτελέσματα και στη σχολική τάξη. Φαίνεται μάλιστα η μεταβολή της ελληνικής σχολικής τάξης από μονοπολιτισμική σε πολυπολιτισμική να παρουσιάζει μία παραλληλία με την κατάσταση που υπήρξε η αφορμή για να προτείνει ο J. Moreno την εφαρμογή της κοινωνιομετρικής μεθόδου.

Μπορεί, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός είτε με κάποια αφορμή είτε μετά από κάποια σύντομη εισαγωγή για τις ανθρωπίνες σχέσεις και τη συμβίωση, να προτρέψει τους μαθητές του να απαντήσουν σε μία ερώτηση με δύο σκέλη π.χ. «καταγράψτε με σειρά προτεραιότητας τα ονόματα των συμμαθητών σας, με τους οποίους θα θέλατε να συνεργάζεστε σε περίπτωση που θα σχηματίζατε ομάδες εργασίας. Δίπλα από κάθε όνομα αναφέρατε και τον ή τους λόγους για αυτήν σας την επιλογή. Σε άλλη σελίδα καταγράψτε με σειρά προτεραιότητας τα ονόματα των συμμαθητών σας, με τους οποίους δεν θέλετε ή δεν μπορείτε να συνεργάζεστε σημειώνοντας και τους λόγους».

Η συλλογή και επεξεργασία των απαντήσεων των μαθητών μπορεί καταρχήν να αποκαλύψει το πλέγμα σχέσεων που δημιουργείται μέσα στην τάξη, να αναδείξει τους δημοφιλείς μαθητές ή αντίθετα και τους απομονωμένους ή απορριπτόμενους. Ακόμη παραπέρα η μελέτη των **λόγων επιλογής ή απόρριψης** συντρόφων αποτελεί πολύτιμο και αξιόπιστο υλικό. Από τις αιτιολογήσεις έχει ο εκπαιδευτικός τη δυνατότητα να γνωρίσει καταρχήν τα στοιχεία της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς κάποιου μαθητή, όπως τον περιγράφουν οι συμμαθητές του. Παράλληλα όμως μελετώντας και τις δικές του αιτιολογήσεις για τις επιλογές και απορρίψεις μπορεί να κατανοήσει και τα δικά του κριτήρια, τις αξίες ή τις στάσεις του απέναντι στους άλλους. Δεν επιτρέπεται βέβαια η

δημόσια ανακοίνωση των αποτελεσμάτων αλλά οι απαντήσεις των παιδιών τον δεσμεύουν με απόλυτη **εχεμύθεια**. Αποτελούν όμως χρήσιμο υλικό, στο οποίο μπορεί να στηριχθεί και να προχωρήσει σε ανάλογους παιδαγωγικούς χειρισμούς, οι οποίοι θα συμβάλλουν είτε στη βελτίωση του γενικότερου κλίματος της ομάδας της τάξης είτε στη βελτίωση της θέσης και των σχέσεων συγκεκριμένων μαθητών.

Το μεγάλο πλεονέκτημα αυτού του τρόπου διερεύνησης των σχέσεων σε μια ομάδα ή της θέσης συγκεκριμένων ατόμων σε αυτήν είναι ότι, όλοι απαντούν για όλους. Στην περίπτωση μάλιστα της παρουσίας μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες δεν ευαισθητοποιούνται τα υποκείμενα με ερωτήσεις για τους συγκεκριμένους μαθητές και τις σχέσεις τους. Η ποιότητα δηλαδή των σχέσεών τους και η θέση αυτών των μαθητών προκύπτει με αυθόρμητο τρόπο χωρίς να επικεντρώνεται η προσοχή των συμμαθητών τους σε αυτά τα συγκεκριμένα παιδιά.

Όπως γίνεται κατανοητό, μ' αυτόν τον τρόπο έχει ο εκπαιδευτικός τη δυνατότητα να διαπιστώσει, αν και κατά πόσον οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες απορρίπτονται ή απομονώνονται λόγω ρατσιστικής αντιμετώπισης. Έχει επιπλέον τη δυνατότητα να διαπιστώσει, πώς αισθάνονται αυτοί οι μαθητές μέσα στην συγκεκριμένη τάξη ή πώς οι ίδιοι βλέπουν τους συμμαθητές τους. Ανάλογα με τη διάγνωση που θα κάνει μπορεί να προχωρήσει σε παιδαγωγικούς χειρισμούς προκειμένου για παράδειγμα να βοηθήσει κάποιον απορριπτόμενο μαθητή να γίνει περισσότερο αποδεκτός ή να αποκτήσει κοινωνικές επαφές.

Δεν είναι βέβαια αντικείμενο της παρούσας εισήγησης η λεπτομερής παρουσίαση είτε του σκεπτικού είτε των δυνατοτήτων επεξεργασίας των κοινωνιομετρικών δεδομένων. Ο ενδιαφερόμενος εκπαιδευτικός μπορεί άλλωστε να συμβουλευτεί προς τον σκοπό αυτό ανάλογα βοηθήματα*. Αποτελεί κατά κύριο λόγο μία πρόταση για να λυθεί το πρόβλημα της διερεύνησης των κοινωνικών σχέσεων μέσα στη σχολική τάξη και ειδικότερα της αντιμετώπισης που τυγχάνουν οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Δεν είναι η μοναδική τεχνική ή μέθοδος που προσφέρεται για τη διερεύνηση των σχέσεων ή της αποδοχής που απολαμβάνουν οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, καθώς είναι γνωστό ότι έχουν αναπτυχθεί κλίμακες μέτρησης στάσεων ή άλλα εξειδικευμένα ερωτηματολόγια. Άλλωστε μπορεί ο εκπαιδευτικός και μέσα από την επικοινωνία με τους μαθητές του να εκμαιεύσει διάφορα στοιχεία για αυτό το θέμα. Αυτό που διαφοροποιεί την κοινωνιομετρία από

* Αναλυτική παρουσίαση με εφαρμογές και δυνατότητες αξιοποίησης της μεθόδου προσφέρουν τα εξής βοηθήματα: Κογκούλης, Ι. (1994): *Η Σχολική Τάξη ως Κοινωνική Ομάδα και η Συνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, Μπίκος, Κ. (2004): *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα και οι ηλεκτρονικές σελίδες του Sherman, L. (1998): *Sociometry in the Classroom. How to do it*. In: <http://www.muohio.edu/~edpewis/socio>.

άλλες τεχνικές είναι ότι δεν αποτελεί μία αποκλειστικά ερευνητική μέθοδο, αλλά μπορεί να ενταχθεί ως εργαλείο στην καθημερινή εργασία του εκπαιδευτικού στην τάξη του. Ο εκπαιδευτικός που δέχεται το αξίωμα της επίδρασης της ικανοποίησης από τη συνεργασία με επιθυμητούς συντρόφους να υποβάλλει την κοινωνιομετρική ερώτηση, πριν τον σχηματισμό ομάδων συνεργασίας. Στηριζόμενος στις απαντήσεις των ίδιων των μαθητών μπορεί να βοηθήσει, ώστε οι ομάδες που θα προκύψουν να ικανοποιούν κατά το δυνατόν τις επιθυμίες για συνεργασία και δεν αφήνουν κάποιους μαθητές ως αποδιοπομπαίους.

Φαίνεται, τέλος, ότι η κοινωνιομετρία πέρα από το πλεονέκτημα του ότι προσφέρει μία πανοραμική άποψη του κλίματος των σχέσεων μεταξύ των συμμαθητών μιας τάξης να επιλύει και το πρόβλημα της αξιοπιστίας των απαντήσεων. Διότι δεν στηρίζεται στις εντυπώσεις κάποιου εξωτερικού παρατηρητή, αλλά το πλέγμα σχέσεων στην τάξη προκύπτει από τις απαντήσεις των ίδιων των εμπλεκόμενων μαθητών. Έτσι επιλύεται και το πρόβλημα που φαίνεται να δημιουργούν διερευνήσεις, οι οποίες στηρίζονται στις αντιλήψεις για παράδειγμα των ίδιων των εκπαιδευτικών. Στηρίζονται δηλαδή κατά βάση στις εντυπώσεις που έχουν για τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε κάποιες έρευνες που αφορούσαν τις σχέσεις γηγενών και αλλοδαπών μαθητών οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών τις περιέγραφαν ως γενικά καλές, ενώ οι απαντήσεις των αλλοδαπών μαθητών διαφοροποιούνταν σε κάποια έκταση από αυτές των εκπαιδευτικών ή των συμμαθητών τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αζίζι – Καλαντζή, Α., Ζώνιου – Σιδέρη, Α. & Βλάχου, Α. (1998): *Προκαταλήψεις και στερεότυπα, δημιουργία και αντιμετώπιση*. Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005): *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Αυγητίδου, Σ. (1997): *Οι Κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Βεργέτη, Μ. (2003): *Παλιννόστηση και κοινωνικός αποκλεισμός*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Γεώργας, Δ. (1995): *Κοινωνική Ψυχολογία*, Τόμ. Α΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γεωργογιάννης, Π. (1997): *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Γκότοβος, Α. (1995): *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg

- Δαμανάκης, Μ. (2000): *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg
- Διαμαντίδου, Κ., Φρόση, Λ. & Πατέλη Ο. (2004): Πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη: ανάγκες και προσδοκίες μαθητών. Στο: Δ. Σακκά & Α. Ψάλτη (Επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Πρακτικά ημερίδας*. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 85-94
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2006): Ψυχοκοινωνική στήριξη παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο χώρο του σχολείου: εφαρμογή ενός πιλοτικού προγράμματος παρέμβασης. *Παιδί και Έφηβος*, 8, 2, 54-74
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2002): *Δυσλεξία συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ζησιμοπούλου, Α. & Κουτρούμπα, Κ. (2005): Η συνύπαρξη Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών στη σχολική πολυπολιτισμική πραγματικότητα: Εμπειρική έρευνα. Στο: Δ.Χ. Χατζηδήμου. & Χ. Βιτσιλάκη (Επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας. Πρακτικά ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 857-864.
- Κελεσιδής, Γ. (2004): Πολιτισμική ποικιλομορφία και η εικόνα του «Άλλου» στην ελληνική κοινωνία και το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Στο Δ. Σακκά & Α. Ψάλτη (Επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Πρακτικά ημερίδας*. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 17-34
- Κολαίτης, Γ. (2005): Ψυχοκοινωνική υγεία παιδιών παλιννοστούντων από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Στο: Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 195-214
- Κουϊμτζή, Ε., Σακκά, Β. & Παπαντή Β. (2004): Πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη: Απόψεις και πεποιθήσεις παιδιών για τον «άλλο». Στο Δ. Σακκά & Α. Ψάλτη (Επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Πρακτικά ημερίδας*. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 56-76
- Cummins, J., (1999): *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μία Κοινωνία της Ετερότητας*. (Μετ.: Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg
- Μαδιανός, Μ. (2005). Μετανάστευση και παλιννόστηση: Ένα συνεχές πρόκλησης ψυχικών διαταραχών; Στο: Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 127-139.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2005): Προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας. Στο: Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 167-193

- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου, Α-Χ. & Λαρδούτσου Σ. (2004). Διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά. Στο: Α. Καλαντζή - Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου, (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 255-286
- Μουσούρου, Α. Μ. (1991). *Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπίκος, Κ. (1990): *Βελτίωση των Κοινωνικών Σχέσεων στη Σχολική Τάξη*. 1^η έκδ. Αθήνα: Βιβλιοεκδοτική Αναστασάκη
- Μπίκος, Κ. (2004): *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μπιλανάκης, Ν. (2005): Παλιννόστηση Ελλήνων και ψυχική υγεία. Στο: Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 141-166
- Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2004): Το άγχος και η φοβία σε παιδιά. Στο: Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου, (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 287-327
- Μπόμπας, Α. (1997): Διερευνώντας πτυχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα: η περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών. Στο Μ. Ι. Βαμβούκας & Α. Γ. Χουρδάκης (Επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και Προοπτικές. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 397-408
- Νικολάου, Γ. (2000): *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παλαιολόγου, Ν. (2005): Διαπολιτισμική ετοιμότητα και διαπολιτισμική ικανότητα: Νέες διαστάσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο: Α. Κυρίδης & Α. Αντρέου (Επιμ.), *Όψεις της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg, 233-250
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός
- Παπακωνσταντίνου, Θ. & Δελλασούδας Α. (1997). Η προβληματική της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας (πρόταση αντιμετώπισης του προβλήματος). Στο Μ. Ι. Βαμβούκας & Α. Γ. Χουρδάκης (Επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και Προοπτικές. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 384-396
- Στραβάκου, Π. & Χατζηδήμου Κ. (2005). Σχολική επίδοση Ελλήνων, αλλοδαπών και παλιννοστώντων μαθητών/τριών δημοτικού σχολείου: μια μελέτη περίπτωσης. Στο: Δ. Χ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (Επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας. Πρακτικά ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 865-873
- Tajfel, H. (1990): Κοινωνικά στερεότυπα και κοινωνικές ομάδες. Στο Σ. Παπα-

- στάμου (επιμ.): *Διομαδικές Σχέσεις*, Αθήνα: Οδυσσέας, 113-140
- Τσιούμης, Κ., Μπίκος, Κ. & Γρηγοριάδης, Αθ. (2003): Κοινωνικές σχέσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις νηπιαγωγείου. Στο: Α. Παπάς et al. (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Τόμος Β'. Αθήνα: Ατραπός, 864-885
- Χατζηχρήστου, Χ., Γιαβρίμης, Π. & Λαμπροπούλου Α. (2005). Γηγενείς και αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό σχολείο: Ενδοπροσωπικές διαστάσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. Στο: Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 215-245

Ξενόγλωσση

- Bronfenbrenner, U. (1996): *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press
- Duck, S. & Perlman, D. (Eds.) (1988): *Understanding Personal Relationships*. London: SAGE Publ.
- Duncan, M.K. & Cohen, R. (1999): Liking within the peer group as a function of children's sociometric status and sex. *Child Study Journal*, Vol. 25(4), 265-288
- Fthenakis, W., Sonner, Ad., Thrul, R. & Walbiner, W. (1985): *Bilingual – bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handout für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. Herausgegeben vom Staatsinstitut für Frühpädagogik. München: Max Hueber Verlag*
- Hartup, W. (1987): Relationships and their significance in cognitive development. In: R. Hinde et al. (Eds.), *Social Relationships and Cognitive Development*. Oxford: Clarendon Press, 66 – 82
- Hogg, M. & Vaughan, G. (1998): *Social Psychology*. London: Prentice Hall
- Hunter, L. & Elias, M. (1999): Interracial friendships, multicultural sensitivity and social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 20, 551-573
- Johnson, J. & Ironsmith, M., (1994): Assessing children's sociometric status: Issues and the application of social network analysis. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, Vol. 47(1), 36-49
- Seiffge-Krenke, I. & Schulman, S. (1993): Stress, coping and relationships in adolescence. In: S. Jackson & H. Rodriguez-Tomé (Eds.), *Adolescence and its Social Worlds*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 169-196.
- Wright, C. (1995): Ethnic relations in the primary classroom. In: S. Tomlinson & M. Craft (Eds.), *Ethnic Relations and Schooling. Policy and Practice in the 1990s*. London: The Athlone Press

Ο Κωνσταντίνος Μπίκος αποφοίτησε από το Ψυχολογικό - Παιδαγωγικό Τμήμα της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. και έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στην ίδια Σχολή με κύριο κλάδο την Παιδαγωγική και δευτερεύοντες κλάδους την Ψυχολογία και τη Φιλοσοφία της Επιστήμης. Συνέχισε τις σπουδές του στις παραπάνω επιστήμες στο Φράϊμπουργκ της Γερμανίας, όπου και αναγορεύτηκε διδάκτορας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Albert - Ludwig. Εργάστηκε ως αναπληρωτής στο Λύκειο και ως επιστημονικός συνεργάτης στο Ινστιτούτο Παιδαγωγικής του Φράϊμπουργκ. Εργάστηκε ως λέκτορας και επίκουρος καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας, όπου και επέστρεψε τα Πειραματικά σχολεία του Τμήματος. Εργάστηκε ως αναπληρωτής καθηγητής στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ, ενώ από το 2005 είναι αναπληρωτής καθηγητής της «Σχολικής Παιδαγωγικής και των Νέων Τεχνολογιών» στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ. και παράλληλα διευθυντής στο 2^ο Π.Ε.Κ. Θεσσαλονίκης. Συμμετείχε σε ερευνητικά προγράμματα, στη μετεκπαίδευση και στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Τα ερευνητικά και επιστημονικά ενδιαφέροντά του επικεντρώνονται στις κοινωνικές σχέσεις και την αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη, στην προβληματική της εισαγωγής των υπολογιστών στο σχολείο, όπως και στην κατάρτιση και το ρόλο του εκπαιδευτικού.

Ο έφηβος μαθητής: τα χαρακτηριστικά του και οι ανάγκες του στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον

Μάρθα Κέλη

2.2

Η έννοια της εφηβείας - χαρακτηριστικά γνωρίσματα

Η εφηβεία είναι μία μεταβατική περίοδος της ανάπτυξης μεταξύ της παιδικής ηλικίας και της ενήλικης ζωής που ξεκινά με την ήβη και φτάνει στην ολοκλήρωση ψυχολογικά με την τελική οργάνωση της σεξουαλικότητας (Παπαγεωργίου 2005, Herbert 1999, Μανωλόπουλος 1987). Με τον όρο *ήβη* αναφερόμαστε και περιγράφουμε την βιολογική διαδικασία της ανάπτυξης, διαφοροποίησης και ωρίμανσης που συνίσταται στη σωματική χειραφέτηση και τη σεξουαλική ωρίμανση. Πρόκειται, δηλαδή, για την «περίοδο της σεξουαλικής ωρίμανσης που μετατρέπει το παιδί σ' έναν βιολογικά ώριμο ενήλικα ικανό για σεξουαλική αναπαραγωγή» (Atkinson 2003). Η ήβη επιτελείται σε μία περίοδο τριών έως τεσσάρων ετών. Ξεκινά με μία περίοδο γρήγορης φυσικής ανάπτυξης (ταχεία αύξηση του ύψους που στα κορίτσια εμφανίζεται στην ηλικία μεταξύ των 10 και 12 χρόνων, ενώ στα αγόρια μεταξύ των 12 και 14 χρόνων) συνοδευόμενη από τη σταδιακή ανάπτυξη των αναπαραγωγικών οργάνων (ωρίμανση των πρωτεύοντων χαρακτηριστικών του φύλου που περιλαμβάνει την ανάπτυξη του πέους και των όρχεων στα αγόρια και του κόλπου, της μήτρας και των ωοθηκών στα κορίτσια) και τη σταδιακή ανάπτυξη των δευτερευόντων χαρακτηριστικών του φύλου (τα κορίτσια αποκτούν φαρδύτερους γοφούς, μεγαλύτερα στήθη και καμπύλες, ενώ τα αγόρια αποκτούν τριχοφυΐα στο πρόσωπο, βαθύτερη φωνή και μεγαλύτερους μυς· και στα δύο φύλα εμφανίζεται το εφηβαίο).

Υπάρχουν μεγάλες διαφορές ως προς την ηλικία που αρχίζει η ήβη και ως προς το ρυθμό που προχωρεί. Οι σωματικές μεταβολές, που αναφέραμε παραπάνω, είναι αποτέλεσμα της αυξημένης έκκρισης της ανδρικής γενετήσιας ορμόνης τεστοστερόνης μεταξύ των 12 και 13 χρόνων στα αγόρια και της γυναικείας γενετήσιας ορμόνης οιστρογόνης μεταξύ των 10 και 11 χρόνων στα κορίτσια. Τα κορίτσια ωριμάζουν σωματικά νωρίτερα από τα αγόρια. Η μέση ηλικία εμφάνισης της εμμηνόρροιας στα κορίτσια είναι 12 έτη και 9 μήνες. Τα

αγόρια βιώνουν την απότομη ανάπτυξη και ωριμάζουν δύο χρόνια αργότερα από τα κορίτσια. Η μέση ηλικία εκσπερμάτισης είναι 14 έτη και 6 μήνες.

Οι μεγάλες διακυμάνσεις στην έναρξη της εφηβείας και οι συνεπακόλουθες ατομικές διαφορές γίνονται αντιληπτές συνήθως στις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου. Έφηβοι στην ίδια τάξη μπορεί να προσομοιάζουν με ένα μείγμα από παιδιά και νεαρούς ενήλικες. Κάποια κορίτσια τείνουν να μοιάζουν με ώριμες γυναίκες καθώς το στήθος τους είναι πλήρως ανεπτυγμένο, ενώ κάποια άλλα συνεχίζουν να μοιάζουν με μικρά κορίτσια. Κάποια αγόρια δίνουν την εντύπωση ενός παιδιού 9 ή 10 ετών, κάποια άλλα είναι αδέξια, με ατελή ανάπτυξη κάπου στο ενδιάμεσο, ενώ άλλα είναι εντελώς ανεπτυγμένα, ήδη έφηβοι.

Οι ψυχολογικές επιδράσεις της ήβης

Τόσο η πρόωμη όσο και η καθυστερημένη ωρίμανση τείνουν να διαφοροποιούνται και ως προς τις επιπτώσεις τους στα αγόρια και στα κορίτσια. Εάν ένας έφηβος ωριμάζει ένα χρόνο πριν ή ένα χρόνο μετά το μέσο όρο είναι κάτι που επιδρά στην ικανοποίησή του αναφορικά με την εμφάνισή του και την εικόνα του σώματός του ή την «εικόνα του σωματικού εαυτού» (Herbert 1999) ή «βιοσωματικού ειδώλου» (Παρασκευόπουλος 1991). Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα αγόρια ηλικίας 13 με 14 ετών που έφτασαν στην ήβη δηλώνουν καλύτερη διάθεση, τείνουν να είναι πιο ικανοποιημένα με το βάρος τους και τη γενική τους εμφάνιση, έχουν καλύτερη εικόνα του εαυτού τους, καλύτερες σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, πιο πολλές πιθανότητες να γίνουν αρχηγοί και να διακριθούν σε αθλήματα· αλλά, επίσης, τείνουν να έχουν λιγότερο αυτοέλεγχο και συναισθηματική σταθερότητα, είναι πιθανό να καπνίζουν, να πίνουν, να κάνουν χρήση ναρκωτικών ουσιών και να έχουν μπλεξίματα με το νόμο πιο συχνά από τα αγόρια της ίδιας ηλικίας που αργούν να ωριμάσουν (Atkinson 2003). Σε αντίθεση, τα κορίτσια που ωριμάζουν γρήγορα τείνουν να έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, να είναι λιγότερο ικανοποιημένα με το βάρος και την εμφάνισή τους, και είναι πιθανό να βιώνουν κατάθλιψη, άγχος και προβλήματα που συνδέονται με διαταραχές διατροφής (Paxton, Neumark-Sztainer, Hannan, & Eisenberg 2006, Levine & Smolak 2002, Stice & Shaw 2003, Stice & Whitenton 2002, Thompson, Heinberg, Altabe & Tantleff-Dunn 1999). Τα παραπάνω πιθανότατα οφείλονται στο γεγονός ότι η πρόωμη ωρίμανση στα κορίτσια συνδέεται με την αύξηση των αποθεμάτων λίπους, γεγονός που προκαλεί δυσανεμία αναφορικά με το σώμα σε πολλές εφήβους, διότι έρχεται σε αντίθεση με το κοινωνικό ιδεώδες που επιτάσσει το «αδύνατο» (Paxton 2006). Επίσης, τα κορίτσια που ωριμάζουν νωρίτερα έχουν την τάση να δημιουργούν σεξουαλικές σχέσεις νωρίτερα από τα κορίτσια που αργούν να ωριμάσουν. Γενικά, τα παιδιά που ωριμάζουν νωρίτερα είναι πιο δημοφιλή λόγω της πρόωρης σεξουαλικής ανάπτυξης, είναι πιθανό να έχουν συγκρούσεις με τους γονείς τους, να πα-

ρατήσουν το σχολείο και να παρουσιάζουν προβλήματα συναισθηματικά και συμπεριφοράς (Atkinson 2003).

Με τον όρο *εφηβεία* αναφερόμαστε στην ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου και περιγράφουμε τις ψυχικές αλλαγές που επέρχονται με την ήβη (Herbert 1999)· αλλαγές που πηγάζουν από την αλληλεπίδραση εσωτερικών και εξωτερικών ψυχικών πιέσεων. Πολλοί ειδικοί που ασχολούνται με εφήβους συμφωνούν στο διαχωρισμό της εφηβικής διαδικασίας σε τρεις φάσεις: την *πρώτη* ή *αρχική*, τη *μέση* και την *όψιμη* ή *τελική* ή *προχωρημένη* εφηβεία, που η καθεμία διακρίνεται από τις δικές της τυπικές συγκρούσεις και τα δικά της ξεχωριστά επιτεύγματα (Τσιάντης 2001, 1991, Μανωλόπουλος 1987).

Κατά τη διάρκεια της *πρώτης εφηβείας* (11-14 χρόνων), ο έφηβος, που παρόλο που ήταν καλά προσαρμοσμένος στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, προσπαθεί να συνηθίσει στις αλλαγές που συντελούνται στον εαυτό του και ταυτόχρονα να ελέγξει την έλλειψη ικανοποίησης που πηγάζει από τις καινούργιες ανάγκες που γεννιούνται μέσα του, και τείνει ακόμη να ζητά τη βοήθεια των γονέων του ή όσων τους υποκαθιστούν. Ταυτόχρονα, κύριο χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς του εφήβου είναι η αυξημένη κινητικότητα. Ο έφηβος αρχίζει να συμπεριφέρεται εριστικά, να παρουσιάζει απρόβλεπτες αντιδράσεις, να απασχολείται πολύ με το σώμα του και να πειραματίζεται. Η αστάθεια της διάθεσης αποτελεί άλλο ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα. Μέσα σε ένα σύντομο χρονικό διάστημα ο έφηβος, συχνά χωρίς ιδιαίτερο λόγο, μπορεί να περάσει από τον ενθουσιασμό στη μελαγχολία, από τη χαρά και την έξαρση στη θλίψη και την απομόνωση, από τη φιλική διάθεση στην εχθρότητα. Με την επίδραση της βιολογικής αναταραχής της ήβης και των καινούργιων απαιτήσεων για εσωτερική ανεξαρτητοποίηση, ο έφηβος δεν ξέρει πλέον ποιος είναι. Προσπαθώντας να βρει απαντήσεις κατά τη διάρκεια του πρώτου ή αρχικού σταδίου της εφηβείας πιθανόν να ασχοληθεί με την τελειοποίηση της αρμονίας και της επιδεξιότητας των κινήσεων του. Ασχολείται δηλαδή με δραστηριότητες όπως το μπάσκετ, το κολύμπι, το πιάνο, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ή τα μηχανάκια. Αναζητά την αρμονία του ομαδικού πνεύματος που προσφέρουν τα αθλητικά παιχνίδια σε μία προσπάθεια αποκατάστασης της ισορροπίας. Ένα άλλο πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο έφηβος είναι η διαπίστωση ότι οι γονείς του δεν είναι τα τέλεια ή παντοδύναμα πλάσματα που κάποτε πίστευε. Για να λύσει το πρόβλημα αυτό, πιθανόν να στραφεί σε καινούργια ινδάλματα (όπως για παράδειγμα: μουσικά γκρουπ, ηθοποιούς, αθλητές, πολιτικούς) ή να στραφεί σε έναν μεγαλύτερο αδελφό, φίλο ή καθηγητή, ο οποίος ενσαρκώνει όλα τα χαρακτηριστικά που θα ήθελε να έχει ο ίδιος. Αυτά τα πρόσωπα μπορούν να του χαρίσουν δύναμη, αποφασιστικότητα καθώς και να του υποδείξουν κατευθύνσεις.

Στη διάρκεια της *μέσης εφηβείας* (14-17 χρόνων), ο έφηβος αποζητά να αφεθεί μόνος του να εξελιχθεί και να μεγαλώσει με το δικό του προσωπικό τρόπο, αρνείται τη βοήθεια και επαναστατεί. Ο έφηβος αισθάνεται επαρκής και

ικανός και έτσι περνά από την παθητική εξάρτηση στην προσωπική και ενεργητική ικανότητα. Διακατέχεται από μία έντονη επιθυμία να αποκτήσει νέες εμπειρίες, να πειραματιστεί με νέες καταστάσεις, να δοκιμάσει νέες μορφές συμπεριφοράς και τρόπου ζωής. Κυρίαρχο χαρακτηριστικό αυτής της φάσης είναι η επιθετική παρόρμηση που χαρακτηρίζει τον έφηβο και η οποία παίρνει τη μορφή του ανταγωνισμού, της αντιπαλότητας, του χλευασμού, της αλαζονείας, του πείσματος, της εχθρικής συμπεριφοράς και της γλώσσας, αλλά και της βίαιης συμπεριφοράς. Στη φάση αυτή οι συνομήλικοι αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, αποτελούν τα υποκατάστατα των γονέων στην αναζήτηση αξιών, ιδανικών, ταυτότητας και σχέσεων. Οι συνομήλικοι και η παρέα είναι αυτοί που θα καλύψουν το κενό. Σε αυτή τη φάση, ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς θα διαχειρισθούν αυτή την αναμέτρηση με τον έφηβο, θα αποτρέψει την πρόκληση περαιτέρω προβλημάτων. Στην περίπτωση βέβαια που οι γονείς, επειδή αισθάνονται πληγωμένοι, επιλέξουν να καταφύγουν σε επιθετικές συμπεριφορές και τιμωρίες, είναι υψηλή η πιθανότητα αυτό να έχει ως αποτέλεσμα την αποξένωση και τη φυγή από την πλευρά του εφήβου.

Στη διάρκεια της *όψιμης ή τελικής ή προχωρημένης εφηβείας* (17-20 χρόνων), έχουν ολοκληρωθεί οι βιολογικές αλλαγές της ήβης και η σωματική ωρίμανση και έχει αποκατασταθεί μία σχετική ψυχική ισορροπία. Παραμένει όμως χαρακτηριστικά η διαρκής και έντονη αντιπαλότητα και ο ανταγωνισμός με τους γονείς αλλά και ο προσανατολισμός προς το μέλλον. Ο έφηβος κρίνει τους γονείς του ως «ξεπερασμένους» ή «τελειωμένους» και θεωρεί ότι το μέλλον του ανήκει. Είναι πολύ σημαντική η συμπεριφορά των γονέων, γιατί επηρεάζει την πορεία της ανάπτυξης του εφήβου. Εξίσου σημαντικός είναι και ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η απομάκρυνση από τους γονείς. Δηλαδή, κατά πόσο οι γονείς κρατούν μία στάση λογικής ανεκτικότητας, δίνοντας τη συγκατάθεσή τους σε αυτή την απομάκρυνση ή επιλέγουν τη διαμάχη, το μίσος και την απόρριψη, καταφεύγοντας σε απαράδεκτες τιμωρίες ή αδιαφορία. Η εμπειρία δείχνει ότι πολλές φορές και οι ίδιοι οι γονείς είναι μπερδεμένοι, βρίσκονται σε μία κατάσταση σύγχυσης και πιθανόν να αντιδρούν με όλους τους παραπάνω τρόπους μαζί, γεγονός που προκαλεί περαιτέρω μπέρδεμα ρόλων και συναισθημάτων. Επίσης, ο έφηβος κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου καλλιεργεί περαιτέρω τη σεξουαλική του ταυτότητα, και στοχεύει στην ανάπτυξη υγιών κοινωνικών σχέσεων με τους συνομηλίκους και με τους γονείς (Herbert 1999, Παπαγεωργίου 2005, Τσιάντης 2001).

Ψυχολογική / συναισθηματική Ανάπτυξη

Οι έφηβοι διακρίνονται από την ανάγκη να εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στον εαυτό τους, να γίνονται εγωκεντρικοί γεγονός που οφείλεται στις πολλαπλές και απότομες σωματικές αλλαγές που συντελούνται και σε μία προσπάθεια προσαρμογής στην καινούργια εικόνα του σώματός τους. Οι έφηβοι χα-

ρακτηρίζονται από συναισθηματική αστάθεια, ξαφνικές και συχνές συναισθηματικές μεταπτώσεις και αλλαγές, παρορμητικότητα και συνηθίζουν να δρουν στιγμιαία και χωρίς ιδιαίτερη περίσκεψη. Αυτό τους το χαρακτηριστικό μπορεί να οδηγήσει σε αποτυχίες, τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό επίπεδο. Επίσης, οι έφηβοι χαρακτηρίζονται από την ανάγκη για άμεση επιβράβευση και τείνουν να αντιλαμβάνονται τις μακροπρόθεσμες αμοιβές ως τιμωρία. Κάτι άλλο που διακρίνει τους εφήβους είναι η υπερβολική τους ευαισθησία απέναντι στις κρίσεις των άλλων για το ποιόν τους, που πολλές φορές μπορεί να λειτουργήσει ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία. Η ευαισθησία τους αυτή σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης και τις σκέψεις των άλλων για αυτούς είναι ιδιαίτερα αξιόλογη για την «εικόνα του σωματικού εαυτού τους», το πώς δηλαδή αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τον εαυτό τους και μπορεί μακροπρόθεσμα να έχει επιπτώσεις στη συμπεριφορά τους. Τείνουν οι έφηβοι να ενσωματώνουν στην άποψη που έχουν για τον εαυτό τους, τόσο τη γνώμη που νομίζουν ότι έχουν σχηματίσει για αυτούς οι άλλοι όσο και την δική τους γνώμη, για το πώς τους αντιλαμβάνονται οι άλλοι. Η συναισθηματική ανάπτυξη των εφήβων εμπεριέχει την ικανότητα εκτίμησης και σεβασμού των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων και της κατανόησης των απόψεων των άλλων.

Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη

Είναι πολύ διαδεδομένη η άποψη ότι ο έφηβος, κατά τη διάρκεια της εφηβείας, βιώνει μεγάλη αναστάτωση και μία «κρίση ταυτότητας» που πιθανόν να του προκαλέσει κάποια από τα ακόλουθα συμπτώματα: άγχος, κατάθλιψη, αίσθημα απογοήτευσης, συγκρούσεις και ηττοπάθεια (Erikson 1968). Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα αμφισβητούν αυτή την άποψη του εξελικτικού ψυχολόγου Erikson. Πολλοί έφηβοι τείνουν να έχουν μία θετική και πραγματική εικόνα του εαυτού, η οποία τείνει να παραμένει αμετάβλητη με το πέρασμα του χρόνου. Είναι δυνατό οι νέοι που διανύουν το στάδιο της εφηβείας να βιώνουν εσωτερικές πιέσεις ως αποτέλεσμα των σωματικών αλλαγών, των ενορμήσεων της ήβης και των απαιτήσεων του κοινωνικού περιβάλλοντος. Παρουσιάζουν αλλαγές στην αντίληψη που έχουν για τον εαυτό τους ή στις απόψεις τους γύρω από διάφορα καθημερινά θέματα και μη. Κατά τη διάρκεια της εφηβείας είναι δυνατόν το άγχος και η αγωνία για το μέλλον να γίνουν μεγαλύτερα καθώς και για διάφορα γενικότερα προβλήματα όπως η ανεργία, η απειλή ενός πυρηνικού πολέμου και άλλα (Herbert 1999).

Η θεωρία της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του Erikson αναφέρει ότι η ανάπτυξη περνά από 8 συγκεκριμένα στάδια στο διάστημα από τη γέννηση μέχρι τα γηρατειά. Σύμφωνα με τον Erikson, ο έφηβος αφήνει πίσω του την παιδική ηλικία, προσπαθεί να διαχωρισθεί από την οικογένεια και να δημιουργήσει μία σταθερή αίσθηση προσωπικής ταυτότητας· να βρει, δηλαδή, ο έφηβος απαντήσεις στα ερωτήματα «Ποιος είμαι;» «Τι θέλω από τη ζωή;» «Πού πηγαίνω;».

Απαντήσεις σε μερικά από τα παραπάνω ερωτήματα επιτυγχάνονται μέχρι την ενηλικίωση. Στη διάρκεια αυτών των αναζητήσεων, ο έφηβος δοκιμάζει διάφορες ταυτότητες, δηλαδή, αναλαμβάνει πολλούς ρόλους και δοκιμάζει ποικίλλες σχέσεις. Πειραματίζεται σε μια προσπάθεια εξερεύνησης του εαυτού και ταυτόχρονα προσπαθεί να καλλιεργήσει την σεξουαλική του ταυτότητα (Παπαγεωργίου 2005, 2001). Η αλλαγή και η προσαρμογή του εαυτού στο περιβάλλον έχουν έναν στόχο και μία κατεύθυνση. Οι έφηβοι μαζί με τους γονείς τους διαμορφώνουν και καταλήγουν σε κάποια συγκεκριμένη επιλογή για το μέλλον τους.

Τα ακόλουθα αποτελούν ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που θεωρούνται θετικά: α) η διαμόρφωση μίας ατομικής άποψης· να είναι κάποιος ο εαυτός του, άξιος να σκεφτεί και να δράσει, β) η αποδοχή της πραγματικότητας, γ) η αποδοχή και προσοχή του εαυτού με σεβασμό και συμπάθεια δ) η ύπαρξη αίσθησης χιούμορ, ε) η ικανότητα δημιουργίας συναισθηματικών δεσμών και ευχαρίστησης από τις ανθρώπινες σχέσεις, στ) η αποδοχή των υποχρεώσεων και των καθηκόντων που επιφέρει η ζωή μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον καθώς και το ενδιαφέρον για τα κοινωνικά προβλήματα, ζ) η ικανότητα υπομονής κάποιου βαθμού μοναξιάς, η) η ικανότητα διαμόρφωσης προσωπικών αξιών, σε αντίθεση με την παθητική αποδοχή της κοινής λογικής σε όλες τις περιπτώσεις και τέλος η ικανότητα ευελιξίας σε διάφορες καταστάσεις (Herbert 1999).

Γνωστική Ανάπτυξη

Η γνωστική ανάπτυξη του εφήβου είναι λιγότερο θεαματική από τη σωματική του ανάπτυξη. Ερευνητικές μελέτες δείχνουν ότι στη διάρκεια της εφηβείας οι γνωστικές δεξιότητες αποκτούν την οριστική τους μορφή και γίνονται περισσότερο ευέλικτες, καθώς η αφαιρετική και η λογική σκέψη κάνουν τη λύση προβλημάτων ευκολότερη σε σύγκριση με την παιδική ηλικία. Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, στην ηλικία των 12 περίπου χρόνων, μερικοί έφηβοι περνούν από το στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών (ΣΝΕ) ή από την περίοδο της συγκεκριμένης σκέψης στο στάδιο των τυπικών νοητικών ενεργειών (ΤΝΕ) ή στην περίοδο της τυπικής-αφαιρετικής σκέψης. Δηλαδή, αποκτούν την ικανότητα να κάνουν συλλογισμούς λογικά, να χειριστούν αφηρημένες έννοιες πέρα από συγκεκριμένες καταστάσεις και να εκτελέσουν όλες τις μορφές νοητικών πράξεων και συλλογισμών που εκτελούν οι ενήλικοι. Μπορούν να κάνουν συσχετισμούς και να σκέφτονται επαγωγικά. Είναι σε θέση δηλαδή να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις που έχουν από ανάλογες καταστάσεις προκειμένου να βγάλουν συμπεράσματα για άλλες. Μπορούν επίσης να εφαρμόσουν τους κανόνες της αφαιρετικής σκέψης και να κάνουν προβλέψεις και λογικές υποθέσεις σχετικά με υποθετικές καταστάσεις και στη συνέχεια να ελέγξουν κατά πόσο ισχύουν. Ένας τρόπος για να γίνει περισσότερο κατανοητό αυτό,

είναι οι ομοιότητες που παρουσιάζει η σκέψη που βασίζεται στις τυπικές νοητικές ενέργειες με την επιστημονική σκέψη. Η τελευταία επιλύει τα προβλήματα λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα, κάνοντας υποθέσεις για ότι είναι άγνωστο και ελέγχοντας συστηματικά τις υποθέσεις. Ένας έφηβος, ο οποίος παρέμεινε στο στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών βασίζεται περισσότερο στη μέθοδο της τυχαίας δοκιμής και του λάθους, παρά στη συστηματική προσέγγιση για την επίλυση ενός προβλήματος. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι έφηβοι που βρίσκονται στο στάδιο των τυπικών νοητικών ενεργειών κατέχουν υψηλότερο επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης και ότι η απόδοση στις θετικές επιστήμες είναι δυνατόν να εξαρτάται από το στάδιο της γνωστικής ανάπτυξης ενός ατόμου. Οι έφηβοι που βρίσκονται σε ενδιάμεσο στάδιο, μεταξύ του σταδίου των ΣΝΕ και του σταδίου των ΤΝΕ, κατανοούν καλύτερα τις αφηρημένες έννοιες που παρουσιάζονται σε ένα εγχειρίδιο φυσικής, από ότι οι έφηβοι που βρίσκονται ακόμη στο στάδιο των ΣΝΕ (Renner, Abraham, Grzybowski, & Marek 1990).

Η σχέση του εφήβου με τους συνομηλίκους του

Κατά την περίοδο της εφηβείας, οι γονείς καταλαμβάνουν δευτερεύοντα ρόλο στη ζωή του εφήβου. Προκειμένου ο έφηβος να καλύψει το κενό αυτό που δημιουργείται, αναγκάζεται να ψάξει για άλλους σημαντικούς ανθρώπους και καταφεύγει σε ομάδες έξω από την οικογένεια συνήθως συνομηλίκων, οι οποίοι γίνονται οι σύμμαχοι του στο δρόμο για την ανεξαρτητοποίηση. Η παρέα του τον βοηθά να ελέγξει το άγχος του και να ρυθμίσει την αυτοπεποίθησή του, τον ελέγχει, τον καθοδηγεί και του ορίζει κριτήρια και πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία είναι συνήθως αντίθετα με τα παλιά. Το να είναι μέλος μιας παρέας σημαίνει για τον έφηβο ότι αποκτά μία προσωρινή ταυτότητα για να αναγνωρίζεται από τους άλλους, έως ότου καταφέρει να δημιουργήσει μία διαρκή και σταθερή αίσθηση του εαυτού του. Η παρέα στην οποία ανήκει ο έφηβος έχει τον δικό της κώδικα εμφάνισης (μαλλιά και ντύσιμο) και είδος μουσικής που θα ακούει.

Η σχέση του εφήβου με τους ενήλικες ή τους (άλλους) ενήλικες

Επειδή οι έφηβοι εξαρτώνται από τους γονείς τους την εποχή που αναζητούν μία ανεξάρτητη ταυτότητα, η εφηβεία θεωρείται περίοδος σύγκρουσης μεταξύ γονέων και παιδιών καθώς οι τελευταίοι τείνουν να εκφράζουν συχνά αντιρρήσεις, διαφωνίες και πείσματα. Οι γονείς και οι υπόλοιποι ενήλικες σοκάρονται από τις επιλογές (φίλων, ενδυματολογικές, μουσικές και άλλες) και από το λεξιλόγιο των εφήβων. Οι έφηβοι πιθανόν να δίνουν την εντύπωση ότι δεν αντλούν τίποτε από πουθενά, ότι αρχίζουν από το μηδέν. Με τις πράξεις τους όμως δείχνουν, ότι η συνεπής παρουσία των ενηλίκων με τα ευδιάκριτα

και σταθερά όρια τους είναι απαραίτητη. Προκειμένου οι έφηβοι να αναπτυχθούν, χρειάζεται να ανήκουν σε κάποια δομή, η οποία δεν καταρρέει από την επιθετικότητα τους, ούτε αντεκδικείται τις αντιπαραθέσεις που οι ίδιοι προκαλούν. Οι αντιπαραθέσεις είναι απαραίτητες στους εφήβους για να προσδιορίσουν τα όρια τους. Οι ενήλικες χρειάζεται να παρέχουν έλεγχο και καθοδήγηση, βασισμένοι σε δικές τους αρχές με νόημα και ουσία για τους ίδιους. Με τον τρόπο αυτό παρέχουν στους εφήβους ένα στερεό πλαίσιο ορίων και δίνουν νόημα στην προσπάθεια τους για ξεπέρασμα αυτών των αρχών. Εάν αυτό το πλαίσιο ορίων είναι σαθρό και όχι ανθεκτικό και οι αρχές των ενηλίκων δεν είναι βαθείς, τότε η απογοήτευση και το άγχος των επιθετικών τους κινήσεων κορυφώνεται μέχρι την καταστροφικότητα.

Κάθε έφηβος καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια προκειμένου να προσαρμοστεί συγχρόνως σε ένα καινούργιο σώμα, σε ένα καινούργιο πνεύμα και σε έναν καινούργιο κοινωνικό περιβάλλον. Το σώμα του εφήβου είναι μεγαλύτερο και σεξουαλικά ώριμο. Το πνεύμα του εφήβου είναι σε θέση να αναλύει, να ελέγχει και να θέτει ερωτήματα γύρω από την πραγματικότητα και να επιχειρηματολογεί γύρω από αφηρημένες έννοιες που αφορούν ηθικές, πολιτικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις. Ο κοινωνικός περίγυρος του εφήβου τον προκαλεί να διαμορφώσει μία ισορροπία ανάμεσα στην εξάρτηση του παιδιού και στην χειραφέτηση του ενήλικα. Το τελευταίο φαίνεται καθαρά και στην σύγκρουση της γονικής επιρροής με την επιρροή των συνομηλίκων. Οι αξίες των εφήβων αμφιταλαντεύονται ανάμεσα στις αξίες των γονέων και σε αυτές των συνομηλίκων. Ο έφηβος παρατά έναν κόσμο, ο οποίος κατευθύνεται από το θέλημα των γονέων, για έναν κόσμο, ο οποίος έρχεται αντιμέτωπος με ένα πλήθος επιλογών που αφορούν τη σεξουαλικότητα, τα ναρκωτικά, τους φίλους, το σχολείο και πολλές άλλες καταστάσεις.

Οι μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών σε διάφορες χώρες τις τελευταίες δεκαετίες, είχαν σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Έφηβοι που αποτελούν μέλη εθνικών μειονοτήτων και πληθυσμού μεταναστών καλούνται να αντιμετωπίσουν, πέρα από τις φυσιολογικές, αλλά στρεσογόνες αναπτυξιακές προκλήσεις της εφηβείας, τις συνέπειες του επιπολιτισμού (acculturation) τόσο σε συλλογικό, όσο και σε ατομικό επίπεδο (Georgas & Papastylianou 1996).

Με τον όρο *επιπολιτισμό* αναφερόμαστε και περιγράφουμε μία συνεχή διαδικασία πολιτιστικής αλλαγής ενός ατόμου ή μιας ομάδας κάτω από την επίδραση ενός επικρατέστερου πολιτισμού (Μαδιανός 2000). Σύμφωνα με τον Leavitt (2002) μέσω της διαδικασίας του επιπολιτισμού άτομα από ένα διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον υιοθετούν χαρακτηριστικά του κυρίαρχου πολιτισμού. Τονίζει όμως ότι μία σειρά παραγόντων συμβάλλει σε αυτή την διαδικασία όπως είναι η ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και τα χρόνια παραμονής στην καινούργια χώρα. Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι η δημιουργία νέων προτύπων και αλλαγής

στον ένα ή και στους δύο πολιτισμούς, όπως αυτός εκφράζεται σε άτομα ή ομάδες.

Έφηβοι-μέλη εθνικών μειονοτήτων και πληθυσμού μεταναστών είναι πιθανό να υφίστανται ενδοψυχικές συγκρούσεις που πηγάζουν από την επαφή των δύο πολιτισμών (της χώρας προέλευσης-οικογένεια και της χώρας υποδοχής-σχολικό περιβάλλον) και να βιώνουν επιπολιτιστικό στρες. Καλούνται να προσαρμοστούν σε ένα καινούργιο, διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, το οποίο συνήθως συνεπάγεται μεταβολή της αντίληψης της ταυτότητας, των αξιών, των στάσεων και των τρόπων συμπεριφοράς. Επίσης, η διαβίωση σε μία χώρα ως μειονότητα και οι διακρίσεις που συνήθως συνεπάγεται αποτελούν επιπλέον στρεσογόνους παράγοντες (Μόττη-Στεφανίδη 2005). Είναι πιθανό οι έφηβοι αυτοί να αντιμετωπίσουν ψυχολογικά προβλήματα καθώς και προβλήματα προσαρμογής στο κοινωνικό σύστημα του σχολείου, περιθωριοποίηση ή άλλες καταστάσεις που προκαλούν άγχος, καθώς είναι αποκομμένοι από το γνώριμο και οικείο κοινωνικό τους περιβάλλον. Μελέτες που έχουν διεξαχθεί δείχνουν ότι έφηβοι από παλιννοστούντες ή μεταναστευτικούς πληθυσμούς, όταν βιώνουν απομόνωση και αποξένωση από το κοινωνικό σύστημα της χώρας υποδοχής, είναι πιθανό να αντιμετωπίζουν συναισθηματικές δυσκολίες, όπως άγχος ή κατάθλιψη που με τη σειρά τους επηρεάζουν τη σχολική τους επίδοση (Robert, 1995). Επίσης, έχει βρεθεί από ερευνητικά δεδομένα στον ελλαδικό χώρο (Hatzichristou & Hopf 1995) ότι η χώρα προέλευσης, αλλά και η ηλικία κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η μετανάστευση, αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν τη συναισθηματική προσαρμογή και τη σχολική επίδοση εφήβων, που είναι μέλη εθνικών μειονοτήτων και πληθυσμού μεταναστών. Μαθητές από αγγλόφωνες χώρες φαίνεται να βιώνουν μεγαλύτερο άγχος σε αντίθεση με αυτούς που μεταναστεύουν από τη Γερμανία, την Αλβανία, τον Πόντο και τα κράτη της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, ενώ όσο μικρότερη η ηλικία μετανάστευσης ή παλιννόστησης τόσο καλύτερη η σχολική επίδοση (Γεώργας Παρασκευόπουλος 1999, στη Χατζηχρήστου 2005). Ο Taft (1979 στο: Παπαστυλιανού 2000) αναφέρει ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε ομάδες μεταναστών μαθητών στην προσαρμογή σε συναισθηματικό επίπεδο και όχι σε κοινωνικό ή στη σχολική επίδοση. Όλα τα παραπάνω υποδεικνύουν ότι έφηβοι από παλιννοστούντες ή μεταναστευτικούς πληθυσμούς δεν απαρτίζουν μία ομοιογενή ομάδα που θα μπορούσαμε να την χαρακτηρίσουμε ως «ψυχικά ευάλωτη». Οι Μόττη-Στεφανίδη κ.ά. (2005) σε έρευνα που διεξήγαγαν σε τέσσερις ομάδες εφήβων (Ελλήνων, μεταναστών δεύτερης γενεάς, Αλβανών και Ελληνοποντίων) συνέκριναν το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας και σχολικής προσαρμογής καθώς και τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας. Ο όρος *ψυχική ανθεκτικότητα (resilience)* αναφέρεται και περιγράφει το φαινόμενο αξιοσημείωτου αριθμού παιδιών και εφήβων, που, ενώ ζουν κάτω από αντίξοες και στρεσογόνες συνθήκες, καταφέρνουν να αντιμετωπίσουν θετικά τις δυσκολίες, να προσαρμοστούν αποτελεσματικά στο περιβάλλον, να λειτουρ-

γήσουν με ψυχολογική επάρκεια και να μην εμφανίσουν κάποιας μορφής ψυχοπαθολογία. Με τον όρο *προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας* (self-efficacy) αναφερόμαστε στις «πεποιθήσεις ενός ατόμου ότι μπορεί να συμπεριφερθεί με τρόπο ώστε να επιτύχει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα» (Bandura 1997, Bradley & Corwyn 2001 στο: Μόττη-Στεφανίδη 2005) και συμβάλλουν στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή του ατόμου προσδιορίζοντας τη συμπεριφορά, τη σκέψη και το συναίσθημά του. Στην παραπάνω έρευνα λοιπόν βρήκαν ότι, ανεξαρτήτως του επιπέδου αντιξοότητας γεγονότων που μπορεί να αντιμετωπίζουν στη ζωή τους και της εθνικότητας, παρουσίαζαν καλύτερη σχολική προσαρμογή οι έφηβοι που πίστευαν ότι μπορούσαν να αντεπεξέλθουν επιτυχώς στις σχολικές απαιτήσεις ή μπορούσαν να τύχουν οικογενειακής συμπαράστασης σε περίπτωση αντιμετώπισης δυσκολιών. Δηλαδή, τόσο το χαρακτηριστικό ύπαρξης προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας όσο και ο βαθμός εμφάνισης αυτού του χαρακτηριστικού αποτελεί σημαντικό παράγοντα.

Βιβλιογραφία

- Atkinson, R.L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Nolen-Hoeksema, S. (2003). *Εισαγωγή στην ψυχολογία του Hilgard*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Erikson, E. H. (1968). *Youth, identity, and crisis*. NY: Norton.
- Georgas, J., & Papastylanou, A., (1996). Acculturation and ethnic identity: The remigration of ethnic Greeks to Greece. In H. Grand, A. Blanco, & J. Georgas (Eds.), *Key issues in cross-cultural psychology*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hatzichristou, C., & Hopf, D., (1995). School adaptation of Greek children after remigration: Age differences in multiple domains. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26, 505-522.
- Herbert, M. (1999). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Leavitt, R. L. (2002). Developing cultural competence in a multicultural world part I. PT: *Magazine of Physical Therapy*, 10(12), 36-48.
- Levine, M. P., & Smolak, L., (2002). Body image development in adolescence. In T. F. Cash & T. Pruzinsky (Eds.), *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice* (pp.74-82). NY: Guilford Press.
- Μαδιανός, Μ. (2000). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχιατρική*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Μανωλόπουλος, Σ. (1987). Η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του εφήβου. Στο: Γ. Τσιάντης & Σ. Μανωλόπουλος (Εκδ.) *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής, Πρώτος Τόμος, Πρώτο Μέρος, Ανάπτυξη*. Εκδόσεις Καστανιώτη, 43-73.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2005). Ψυχικά ανθεκτικοί μετανάστες/παλιννοστούντες

- μαθητές: Προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας. Στο Α. Παπαστυλιανού (επιμ.), *Διαπολιτισμικές Διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παυλόπουλος, Β., Τάκης, Ν., Ντάλλα, Μ., Παπαθανασίου, Α. Χ. & Masten, A. S. (2005). Ψυχική ανθεκτικότητα και προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας: Μία μελέτη μεταναστών και παλιννοστούντων εφήβων. *Ψυχολογία*, 12(3), 349-367.
- Παπαγεωργίου, Β. Α. (2005). *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Παπαγεωργίου, Β. Α. (2001). *Παιδιά & έφηβοι. Προβλήματα ψυχικής υγείας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Παπαστυλιανού, Α. (2000). Ψυχοκοινωνική προσαρμογή και στρες σε αγγλόφωνους, πόντιους και βορειοηπειρώτες έφηβους μαθητές στην Ελλάδα, Παιδί και Έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία, τόμος 2, 1, 112-132
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1991). *Εξελικτική ψυχολογία: ψυχολογική θεώρηση της πορείας της ζωής από τη σύλληψη στην ενηλικίωση*, Τόμος Δ, Εφηβική ηλικία. Αθήνα.
- Paxton, S. J., Neumark-Sztainer, D., Hannan, P. J., & Eisenberg, M. E. (2006). Body dissatisfaction prospectively predicts depressive mood and low self-esteem in adolescent girls and boys. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(4), 539-549.
- Renner, J. W., Abraham, M. R., Grzybowski, E. B., & Marek, E. A., (1990). Understanding and misunderstanding of eighth graders of four physics concepts found in textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 35-54.
- Robert, B. (1995). Forget culture: Replacement, transcendence, relexification. *Cultural Anthropology*, 10, 509-546.
- Stice, E., & Shaw, H., (2003). Prospective relations of body image, eating, and affective disturbances to smoking onset in adolescent girls: How Virginia slims. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 129-135.
- Stice, E., Whitenton, K. (2002). Risk factors for body dissatisfaction in adolescent girls: A longitudinal investigation. *Developmental Psychology*, 38, 669-678.
- Thompson, J. K., Heinberg, L. J., Altabe, M., & Tantleff-Dunn, S., (1999). *Exacting beauty: Theory, assessment, and treatment of body image disturbance*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Τσιάντης, Γ. (2001). *Εισαγωγή στην παιδοψυχιατρική* (2^η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Τσιάντης, Γ. (1991). Φυσιολογικά χαρακτηριστικά της εφηβείας. *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2005). *Πρόγραμμα Προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης-Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο* (τεύχος 6, Θεμ. ενότητα: Διαφορετικότητα και Πολιτισμός), Αθήνα: Τυπωθήτω.

Η Μάρθα Κέλη είναι απόφοιτος του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Έκανε τις μεταπτυχιακές της σπουδές στις Η.Π.Α., στο Πανεπιστήμιο Roosevelt, όπου πήρε το Master στην Κλινική Ψυχολογία και στη συνέχεια στο Adler School of Professional Psychology, από το οποίο πήρε το Διδακτορικό Δίπλωμα (Psy.D.) στην Κλινική Ψυχολογία. Έχει εργαστεί σε κέντρα ψυχικής υγείας και σχολεία στις Η.Π.Α. και στην Ελλάδα. Σήμερα είναι επισκέπτης λέκτορας του Τμήματος Ψυχολογίας του Ελληνοβρετανικού κολλεγίου City Liberal Studies, an affiliated institution of the University of Sheffield, εξωτερικός συνεργάτης της Μαιευτικής-Γυναικολογικής Κλινικής «Γένεσις» και εργάζεται ως κλινική ψυχολόγος-ψυχοθεραπεύτρια στο Κέντρο Παιδοψυχιατρικής και Ψυχοθεραπείας και ιδιωτικά.

Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών

Χρήστος Τσιρώνης

2.3

Εισαγωγή

Ο σύγχρονος κόσμος αναπτύσσεται ως μια πραγματικότητα πολύχρωμη, πλουραλιστική και πολυπολιτισμική. Υπό αυτές τις συνθήκες, η κατανόηση της πολιτισμικής ετερότητας και η ανάπτυξη των ικανοτήτων που επιτρέπουν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να οργανώσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ τους με όρους συναίνεσης, συνεργασίας και αλληλοσεβασμού αποτελούν σημαντικές προκλήσεις για το σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

Η οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου που λαμβάνει υπόψη τις παραπάνω παρατηρήσεις στοχεύει στη δημιουργία συνθηκών που επιτρέπουν την ενδυνάμωση των μαθητών, την έκφραση και κατανόηση της διαφορετικότητας, την ενθάρρυνση της σχολικής συμμετοχής, την ευαισθητοποίηση και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μεταξύ των μαθητών/τριων (στο εξής: μαθητών) αλλά και των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού (στο εξής: του εκπαιδευτικού) σε αυτήν τη διαδικασία είναι καίριος και προϋποθέτει τόσο τον επαναπροσδιορισμό των τρόπων και των μεθόδων κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο σχολείο όσο και την ουσιαστική ενδυνάμωση της αυτοαντίληψης του εκπαιδευτικού ως δυναμικού μοχλού αλλαγής του σχολικού βίου.

1. Η κοινωνική αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη

Η σχολική τάξη είναι ένα σαφές, ορισμένο και οργανωμένο πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η (συν)αντίληψη των επιμέρους ρόλων, η λειτουργία τους μέσα στην τάξη, οι τρόποι ανάπτυξης και εμπάθυνσης της αλληλεπίδρασης επιδρούν καθοριστικά τόσο στη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας των μαθητών όσο και στη γενικότερη λειτουργία της τάξης. Η εικόνα ενός αθλητικού αγώνα μπορεί να αποδώσει παραστατικά την οργανική αλληλεξάρτηση μεταξύ των ρόλων, του συστήματος κανόνων, του εύρους της κοινωνικής

αλληλεπίδρασης και της ερμηνευτικής προσέγγισης της μεταξύ τους συσχέτισης. Σε έναν αθλητικό αγώνα λοιπόν κάθε παίχτης ξεχωριστά έχει το δικό του ρόλο και θέση στο γήπεδο και μπορεί να είναι ωφέλιμος για την ομάδα στην οποία ανήκει, εφόσον γνωρίζει τους ρόλους των άλλων παικτών και εκπληρώνει τις δικές του υποχρεώσεις με βάση τη γνώση των κανόνων του παιχνιδιού. Η δράση του επομένως προσδιορίζεται σε σημαντικό βαθμό από τη γενική σκοπιά της ομάδας και από τις προσδοκίες που έχουν από αυτόν τα υπόλοιπα μέλη της.

Μέσα από τις αμοιβαίες προσδοκίες, την άσκηση ρόλων και την καθημερινή αλληλεπίδραση νοηματοδοτείται η σχολική φοίτηση, ερμηνεύεται η κατανομή ρόλων και προσαρμόζεται η συμπεριφορά των μαθητών. Το πλέγμα της δράσης και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών αλλά και των μαθητών με τον εκπαιδευτικό καθορίζεται τόσο από τα επιμέρους προσωπικά χαρακτηριστικά όσο και από τον ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό ορίζοντα αναφοράς των κοινωνικών υποκειμένων. Ποιος είναι όμως αυτός ο ορίζοντας αναφοράς στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο;

Παρά τις δραματικές αλλαγές που συντελέστηκαν στην ελληνική κοινωνία τις τελευταίες δεκαετίες η εκτίμηση της κατάστασης και των αναγκών της σχολικής τάξης βασίζεται σε μεγάλο ακόμη βαθμό σε κοινωνικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Ο πολιτισμικός πλουραλισμός είναι στην πραγματικότητα ένα φαινόμενο παλαιό. Σε αντίθεση, όμως, με το παρελθόν, που επιδιώκονταν η αφομοίωση της διαφορετικότητας στο κυρίαρχο πολιτισμικό μοντέλο, στο σύγχρονο κόσμο ο σεβασμός της διαφορετικότητας και του δικαιώματος όλων των παιδιών στην εκπαίδευση αναδεικνύεται ως βασικό κοινωνικό- εκπαιδευτικό πρόταγμα.

Η πραγματικότητα σήμερα υποχρεώνει τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας του πολιτισμού και την κατανόηση της προσωπικής ταυτότητας με βάση πολύ πιο δυναμικά ερμηνευτικά σχήματα. Υπό το φως των νέων εξελίξεων ο πολιτισμός μοιάζει να είναι περισσότερο ένα σύνθετο πεδίο που συντίθεται από στοιχεία του τρόπου ζωής, των αξιών, των αρχών κατανόησης και ερμηνείας του κοινωνικού γίνεσθαι παρά ένα ψηφιδωτό παγιωμένων στη διάρκεια του χρόνου πολιτισμικών χαρακτηριστικών. Επιπλέον, η ταυτότητα του σύγχρονου ανθρώπου δεν μπορεί να περιγράφεται πια ως ένα στατικό πλαίσιο αρχών, επιλογών και χαρακτηριστικών, αλλά ως μια δυναμική γεωμετρία από αλληλοεπικαλυπτόμενα οράματα, φιλοδοξίες, απογοητεύσεις, φόβους, ενδιαφέροντα, επιλογές κ.λπ. Η ταυτότητα δηλαδή είναι ένα σύνολο που υπερβαίνει τα μέρη που το συναποτελούν, διαμορφώνεται από τον βίοκοσμο του υποκειμένου, αλλά και τον διαμορφώνει. Δεν είναι επίσης ένα σύνολο που οριστικά προσδιορίζεται σε κάποια χρονική στιγμή, αλλά μια δυναμική που αναπτύσσεται

μέσα στο χρόνο και βρίσκει διαύλους ανατροφοδότησης σε ένα συνεχές εκπαίδευσης, όπου η τυπική, μη τυπική αλλά και η άτυπη εκπαίδευση προσφέρουν διαρκώς δομικά στοιχεία διαμόρφωσης της ταυτότητας.

Υπό αυτές τις συνθήκες η σχολική πραγματικότητα είναι εξαιρετικά σύνθετη και η εικόνα της σχολικής τάξης μοιάζει, μάλλον, με ένα παγόβουνο (CoE- EC 2000:18-20): ένα μικρό κομμάτι είναι μόνο ορατό, ενώ η πλατιά του βάση παραμένει αόρατη κάτω από την επιφάνεια της θάλασσας. Λίγα λοιπόν στοιχεία της προσωπικής ταυτότητας είναι ορατά στο αρχικό στάδιο της σχολικής φοίτησης. Όσα συνθέτουν την προσωπικότητα των μαθητών σχηματοποιούν μια μεγάλη βάση, η ανακάλυψη και κατανόηση της οποίας απαιτεί ιδιαίτερη προσπάθεια. Η κατάσταση αυτή αναδεικνύει το ρόλο αλλά και την ευθύνη του εκπαιδευτικού, θέτει σε αμφισβήτηση προκαταλήψεις και στερεότυπα και αποτελεί μια προσωπική και κοινωνική πρόκληση επικοινωνίας.

Η αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη δεν περιορίζεται στο πλαίσιο καθορισμένων στόχων και ρόλων (εκπαιδευτικός- μαθητής). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι, η αντιμετώπιση των προκλήσεων της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο σχολείο δεν είναι μόνο ζήτημα βελτίωσης της επαγγελματικής απόδοσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός «διδάσκει» καθημερινά με το παράδειγμα και τις αξίες του, τον τρόπο με τον οποίο εκτιμά τα δεδομένα και αντιδρά σε διάφορες περιστάσεις, καθώς επίσης και με τη στάση του απέναντι στα βασικά χαρακτηριστικά του βίου των μαθητών του (ψυχοδυναμικό φορτίο εφηβείας, προσωπικές εμπειρίες, ανάγκες, ταλέντα). Μέσα σε αυτήν την προοπτική αναδεικνύεται η σημασία των ειδικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, που αποσκοπούν στην ανάπτυξη ευκαιριών θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης. Οι δραστηριότητες με βιωματικό και ομαδοσυνεργατικό χαρακτήρα συνδέονται με το θεωρητικό πλαίσιο σημαντικών παιδαγωγικών και διδακτικών προτάσεων (J. Dewey “μάθηση μέσα από την εμπειρία” - J. Bruner “μάθηση μέσω ανακάλυψης” κ.λπ) και μπορούν να στηριχθούν σε περιβάλλον τυπικής αλλά και μη τυπικής εκπαίδευσης. Προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα να κατανοήσουν με προσωπικό και ζωντανό τρόπο τα ζητήματα που ερευνούν, να αναπτύξουν την ικανότητα αποτελεσματικής συνεργασίας, να δοκιμάσουν νέες στρατηγικές ανάλυσης και χειρισμού του κοινωνικού δυναμικού της ομάδας στην οποία ανήκουν, και δημιουργούν τέλος συνθήκες ενσυναίσθησης, αναστοχασμού και αυτογνωσίας.

Μια πρόταση για μελέτη περίπτωσης

Η ιστορία της Α. Μ.

Γεννήθηκε στην Ελλάδα. Ο πατέρας της κατάγεται από την Κένυα, ενώ η μητέρα της από τη Γερμανία. Γνωρίστηκαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στην Ελλάδα, παντρεύτηκαν και εγκαταστάθηκαν σε πόλη της Β. Ελλάδας. Η Α. δεν έχει πάει ποτέ στην Κένυα και η Γερμανία είναι «τόσο κοντά και τόσο μακριά». Εξωτερικά μοιάζει με μια μέση Κενυάτισσα έφηβη. Το ταμπεραμέντο, οι συνήθειες και ο τρόπος ζωής της είναι ανάλογα με αυτά μιας μέσης Ελληνίδας έφηβης. Μιλάει ελληνικά και αγγλικά και κατανοεί απλές εκφράσεις στα γερμανικά και στη Swahili. Είναι χριστιανή (περίπου το 80% του πληθυσμού τόσο στη Γερμανία όσο και στην Κένυα ανήκει σε χριστιανικές ομολογίες), οι φίλοι της είναι όλοι Έλληνες και θέλει να σπουδάσει νομικά.

- ✓ Πιστεύετε ότι έτυχε ρατσιστικής συμπεριφοράς στο σχολείο;
- ✓ Πώς νομίζετε ότι της συμπεριφέρονται οι συμμαθητές της και πως οι καθηγητές στο σχολείο;
- ✓ Τι νομίζετε ότι προσδιορίζει την ετερότητά της; (Η εξωτερική της εμφάνιση, η γλώσσα, η πολιτισμική νοηματοδότηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, άλλα στοιχεία ή όλα αυτά μαζί;)

Μερικά παραδείγματα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (CoE-Educational Pack 2004, OHCHR 2004) που ευνοούν την ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι: α) τα παιχνίδια ρόλων (οι μαθητές υποδύονται χαρακτήρες και αλληλεπιδρούν αυτοσχεδιάζοντας με βάση την προσωπική τους εμπειρία), β) οι αγώνες επιχειρηματολογίας (η ομάδα χωρίζεται με βάση τη στάση ή τη θεώρηση των μαθητών απέναντι σε ένα σκοπίμως αμφιλεγόμενο ζήτημα και γίνεται προβολή και αντιπαράθεση επιχειρημάτων), και γ) οι προσομοιώσεις (οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους με σκοπό να βιώσουν όσο γίνεται πιο ρεαλιστικά μια κατάσταση, βλ. για παράδειγμα τις βιωματικές ασκήσεις «Ο πρόσφυγας» και «Ένα Βήμα Εμπρός» CoE 2004 σ. 151 και CoE 2002 σ. 217 αντίστοιχα).

Στιγματισμός: Μια διαδικασία κατά την οποία στοιχεία της συμπεριφοράς, της προσωπικής ή συλλογικής ταυτότητας κ.ά. υπόκεινται σε κοινωνική απαξίωση. Η διαδικασία αυτή έχει συχνά ως αποτέλεσμα τη δυσχερή διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας, τον αποκλεισμό από την κοινωνική αλληλεπίδραση κ.λπ. (Bilton et al. 1996; Loesel 1975:20)

Στερεότυπα: είναι εικόνες και κρίσεις μειωτικές για άλλους ανθρώπους που δεν βασίζονται στη λογική, αλλά στην άδικη και μη εμπειρική γενίκευση.

Προκαταλήψεις: η διατήρηση και υποστήριξη «προκατασκευασμένων» ιδεών –συνήθως αρνητικών- για ένα άτομο ή μια ομάδα ανθρώπων, που προέρχονται από στερεότυπες πεποιθήσεις και τείνουν να παραμείνουν ισχυρές ακόμη και υπό το φως νέων πληροφοριών. (Giddens 1997)

Ο στιγματισμός, η στερεοτυπική αντιμετώπιση, οι προκαταλήψεις και η ενδεής κοινωνική αλληλεπίδραση σε μια κοινωνική ομάδα είναι πολύ συχνά αποτέλεσμα ελλιπούς γνώσης και ενημέρωσης για τα χαρακτηριστικά εκείνα που συνθέτουν την ετερότητα. Καθώς όμως η ανθρώπινη ζωή υπερβαίνει την περιγραφή της και η μοναδικότητα του ανθρώπινου προσώπου είναι ανεπα-νάληπτη, είναι αναγκαίο να αποφεύγονται οι γενικές περιγραφές και οι αφαι-ρετικές αναλύσεις που δημιουργούν τυποποιημένα σχήματα αναφοράς ακόμη και όταν υπάρχει καλή πρόθεση. Στη θέση τους, η ανάλυση του πλαισίου της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και η προσπάθεια κατανόησης και ερμηνείας των γεγονότων ή των συμπεριφορών μέσα στη συνάφεια της σχολικής πραγματικό-τητας, μπορούν να αποσαφηνίσουν προβληματικές καταστάσεις και να διαυ-γάσουν πιθανές λύσεις τους.

2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Όλες οι προσπάθειες του εκπαιδευτικού έργου αποσκοπούν στην πληρό-τητα και την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας του συνόλου των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι βέβαια ένας παθητικός παρατηρητής της φυσικής ωρίμανσης των μαθητών ή των τυχαίων μορφών άτυπης εκπαί-δευσης. Αντίθετα, οργανώνει με επιμέλεια τους παράγοντες, τους τρόπους και τα μέσα που εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή και προσπαθεί να ενεργοποιή-σει τα χαρακτηριστικά του ανθρώπινου δυναμικού της τάξης, με οφέλη τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Ο φραγμός της γλώσσας είναι μία μόνο πτυχή αυτής της πραγματικότητας, καθώς διαφορετικές θεωρήσεις για τη σχολική φοίτηση, διαφορετικές προσδοκίες και δυνατότητες και διαφορετικές συνθήκες ζωής προσδιορίζουν ποικιλοτρόπως τις συνθήκες και τη διαδικασία μάθησης στη σχολική τάξη.

Η διαδικασία μάθησης ενσωματώνει τρεις ταυτόχρονες διαστάσεις: τη **γνωστική**, [η διάσταση του περιεχομένου μάθησης, που μπορεί να περιγραφεί ως γνώση ή δεξιότητες και που ενισχύει την κατανόηση και τις δυνατότητες του μαθητή], τη **συναισθηματική- ψυχοδυναμική**, [η διάσταση που καλύπτει τη διανοητική ενέργεια, τα συναισθήματα και τα κίνητρα] και μια **κοινωνική διάσταση** [η διάσταση της εξωτερικής αλληλεπίδρασης, όπως η συμμετοχή, η επικοινωνία και η συνεργασία] (Illeris 2002).

Η σχολική τάξη είναι μια «λειτουργική κοινωνική ομάδα» με κατανομή ρόλων, ανάλογες προσδοκίες και κανόνες αμοιβαίας επίδρασης. Η δομή της προσδιορίζεται σε σημαντικό βαθμό από εξωτερικούς παράγοντες (τυπική δομή σχολικής τάξης), όπως είναι η ηλικία και άλλες εκπαιδευτικές προδιαγραφές. Ταυτόχρονα, όμως, η εσωτερική διάρθρωση της τάξης επηρεάζεται σημαντικά από προσωπικές επιλογές, εσωτερικές ομαδοποιήσεις, από τις προϋποθέσεις, αλλά και τα αποτελέσματα της ποιότητας και του εύρους της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της (Μπίκος 2004). Ο εκπαιδευτικός κατέχει μια ιδιαίτερη θέση μέσα στην ομάδα. Είναι μέλος της, επηρεάζεται από τη δυναμική της σε επίπεδο συμπεριφοράς και επαγγελματικής λειτουργίας. Ταυτόχρονα όμως προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό τους στόχους της ομάδας, τα μέσα, τα όρια ακόμη και την ποιότητα της επικοινωνίας, της αλληλεπίδρασης και της μάθησης. Οι σχέσεις των μαθητών με τους συνομηλίκους τους είναι οριζόντιες και (πρέπει να) βασίζονται στην αποδοχή και την αμοιβαιότητα. Η σχέση με τον εκπαιδευτικό είναι κάθετη/ ασύμμετρη εκτός, ίσως, από εκείνες τις περιπτώσεις που για παιδαγωγικούς λόγους ο εκπαιδευτικός αποφασίζει να συμμετάσχει ως ισόκυρο μέλος της ομάδας σε κάποια δραστηριότητα. Η κάθετη/ ασύμμετρη σχέση δεν χαρακτηρίζεται αποκλειστικά από την μονοδιάστατη διαφορετική κοινωνική ισχύ των αναγνωρισμένων ρόλων στην τάξη. Στην πραγματικότητα η σχέση αυτή είναι σχέση ευθύνης. Υπό το πρίσμα αυτό ο εκπαιδευτικός ενεργεί και παρεμβαίνει πολυσχιδώς στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς ελέγχει και επανακατευθύνει την ατομική πορεία μάθησης. Ακόμη, ενδυναμώνει τη συνεργατική διερεύνηση και ανάπτυξη γνώσεων, ικανοτήτων, αξιών. Τέλος, επιδρά στην πορεία ανάπτυξης της προσωπικότητας των μαθητών του ως παιδαγωγός, υπερβαίνοντας με αυτόν τον τρόπο τη μονοδιάστατη προοπτική του επαγγελματία-διεκπεραιωτή του Αναλυτικού Προγράμματος. Ο εκπαιδευτικός- παιδαγωγός γίνεται με αυτόν τον τρόπο εγγυητής της ισότιμης και χωρίς διακρίσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης με όρους αμοιβαιότητας και συνδιαβούλευσης για όλους τους μαθητές στη σχολική τάξη.

Ένα ερώτημα αναστοχασμού:

✓ Πιστεύετε ότι όλα τα μαθήματα με κατάλληλη προετοιμασία μπορούν να υπη-

ρητήσουν αυτούς τους στόχους ή απαιτείται ο σχεδιασμός ιδιαίτερων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων; Έχετε ξεκινήσει ποτέ το σχεδιασμό ενός μαθήματος θέτοντας ως στόχο την ανάπτυξη ισότιμης αλληλεπίδρασης;

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν εκείνες οι έρευνες της εξελικτικής ψυχολογίας που αναδεικνύουν την ιδιαίτερη σημασία του τρόπου με τον οποίο ερμηνεύουν οι μαθητές τα αίτια της αποτυχίας και τα περιθώρια βελτίωσης των σχολικών επιδόσεών τους. Σύμφωνα με αυτήν τη θεώρηση, όταν ένας μαθητής (ή μια μαθήτρια) πιστεύει ότι η αποτυχία του είναι ανυπέρβλητη, η επίδοσή του χειροτερεύει. Μπορεί ακόμη να μην δύναται πλέον να αντεπεξέλθει σε καταστάσεις που πριν την αποτυχία δεν του δημιουργούσαν προβλήματα. Ο όρος, λοιπόν, “επίκτητη ανεπάρκεια” (C. Dweck 1992) χρησιμοποιείται για εκείνες τις περιπτώσεις, που η θεώρηση της αποτυχίας ως ανυπέρβλητης από το μαθητή γίνεται με τον καιρό βαθιά πίστη και πεποίθηση και γι’ αυτόν το λόγο αποδυναμώνεται και υποχωρεί βαθμιαία κάθε προσπάθεια βελτίωσης.

Η κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα έχει δείξει τις τελευταίες δεκαετίες ότι υπάρχει κάποια συσχέτιση ανάμεσα στη συμπεριφορά ή τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού και την επίδοση των μαθητών. Η αυτοεκπληρούμενη προφητεία (R. Rosenthal – L. Jacobson 1968) μπορεί να είναι θετική, οπότε να βελτιώσει την επίδοση του μαθητή, ή αρνητική και έτσι να σταθεροποιήσει το στίγμα, να εναρμονίσει την αυτοεικόνα του μαθητή με την εικόνα που έχει για αυτόν το περιβάλλον που τον στιγματίζει, και τελικά να προκαλέσει την παγίωση της περιθωριοποίησης με την πρόκληση ανάλογης συμπεριφοράς. Η ερμηνευτική κατανόηση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνεται η αρνητική αυτοαντίληψη του μαθητή μέσα από τη σχολική αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό αποτελεί βασική προϋπόθεση υπέρβασης του φαινομένου. Στη διαδικασία λοιπόν της αυτοεκπληρούμενης προφητείας είναι δυνατό να εντοπιστούν τα ακόλουθα στάδια (Τσιρώνης 2003):

- α) Ο εκπαιδευτικός σχηματίζει από την αρχή σχεδόν της χρονιάς μια γενική εικόνα για τους μαθητές του —ιδιαίτερα για τους πιο απείθαρχους— στη βάση αφαιρετικών κατηγοριοποιήσεων με προσωπικό χαρακτήρα (καλός μαθητής, επιμελής, απείθαρχος κ.λπ.) [για τη σχετική έρευνα στην Ελλάδα βλ.: Μπασέτας 1999].
- β) Οι μαθητές υπό ορισμένες συνθήκες παρουσιάζουν μια τάση να ενσωματώσουν στην εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους τα στοιχεία εκείνα που εκπορεύονται από τη μορφή συμπεριφοράς και αξιολόγησης των άλλων.
- γ) Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει μια σειρά από συγκεκριμένες προσδοκίες για τους μαθητές του και η συμπεριφορά του τείνει να εναρμονιστεί με αυτές (Koblitz 1981).
- δ) Οι μαθητές εκλαμβάνουν ως πραγματικά και παγιωμένα τα δείγματα από τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και αντιδρούν με τρόπο που επιβεβαιώνει τη γενική εικόνα που έχει ο τελευταίος. Θα πρέπει ακόμη να σημειωθεί ότι

οι επιλογές αντίδρασης για ορισμένους μαθητές που προέρχονται από φτωχό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον είναι περιορισμένες, αφού δεν έχουν αναπτύξει εκλεπτυσμένες δεξιότητες διαχείρισης προβλημάτων. Γι' αυτόν το λόγο, η αντίδρασή τους συχνά είναι η επιδείνωση της συμπεριφοράς που προκαλεί τη δυσφορία του εκπαιδευτικού.

- ε) Στο τελευταίο στάδιο έχουν πλήρως παγιωθεί οι μορφές συμπεριφοράς και εικόνας εκατέρωθεν (από τη μια «κακός» μαθητής, από την άλλη «καθηγητής χωρίς κατανόηση»). Κατ' αυτόν τον τρόπο οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών γίνονται όλο και χειρότερες ενώ οι εκπαιδευτικοί απομακρύνονται όλο και περισσότερο από τα αίτια του προβλήματος και τα μέσα επίλυσής του.

Σε ό,τι αφορά το σχολικό περιβάλλον, η έλλειψη ευκαιριών θετικής αλληλεπίδρασης και συμμετοχής, η απουσία παιδαγωγικών στρατηγικών για την αντιμετώπιση της ανομοιογένειας πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου, η εξυπηρέτηση γνωστικών στόχων που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, τις δυνατότητες και τις ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού κάθε τάξης συμβάλλουν σημαντικά στον αποκλεισμό των μαθητών από τη σχολική φοίτηση. Από την άλλη μεριά είναι δυνατόν - έστω και σχηματικά - να περιγραφούν οι ενέργειες των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην ενσωμάτωση και στην παροχή ίσων ευκαιριών προς τους μαθητές (κυρίως προς αυτούς με «διαφορετικό» πολιτισμικό ορίζοντα αναφοράς και προς όσους χρήζουν αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών):

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν που επιδιώκουν τη διασφάλιση συνθηκών ενσωμάτωσης για όλους τους μαθητές:

- ✓ Διερευνούν και προσπαθούν να κατανοήσουν την κοινωνική/ πολιτισμική πραγματικότητα όλων των μαθητών. Δίδουν ακόμη ευκαιρίες αυτογνωσίας και εμπάθυνας της προσωπικής ταυτότητας, καθώς διδάσκοντες και μαθητές που γνωρίζουν την ταυτότητά τους δρουν και επικοινωνούν, χωρίς να διατηρούν φοβική στάση.
- ✓ Προσαρμόζουν την εκπαιδευτική διαδικασία στις ανάγκες, τα ταλέντα, και τις δεξιότητες των μαθητών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.
- ✓ Ανταποκρίνονται στις προκλήσεις που θέτει η κοινωνία στην εκπαίδευση (π.χ. κατανόηση του διαφορετικού και δυνατότητα συνεργασίας σε συνθήκες πολιτισμικού πλουραλισμού).
- ✓ Εμπλουτίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, το γνωστικό και αξιακό ορίζοντα αναφοράς των μαθητών μέσα από την ταυτόχρονη ανάδειξη της διαφορετικότητας και των πανανθρώπινων αρχών, αναγκών, χαρακτηριστικών.
- ✓ Ευνοούν την ανάπτυξη του διαλόγου και της αλληλεπίδρασης των μαθητών με στόχο τη διεύρυνση των διαπροσωπικών σχέσεων (ανταλλαγή πληροφοριών, προσέγγιση των επιμέρους εμπειριών με ενσυναίσθηση) και την κριτική κατανόηση των κοινωνικών και παγκόσμιων συνθηκών, μέσα στις οποίες εντάσσεται η εμπειρία τους.

- ✓ Καλλιεργούν το σεβασμό και το ενδιαφέρον προς την ανθρώπινη ζωή και θέτουν σε κριτική διερεύνηση στερεότυπα, προκαταλήψεις και άλλους αρνητικούς για την κοινωνική αλληλεπίδραση παράγοντες.

3. Αρχές και στρατηγικές κοινωνικής αλληλεπίδρασης:

Η ενσωμάτωση στη σχολική τάξη

Όπως έχει ήδη διαφανεί, η φύση και η ποιότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή και, επιπλέον, οι αρχές και οι μέθοδοι με τις οποίες διαμορφώνεται το επικοινωνιακό πλαίσιο της σχέσης αυτής είναι αποφασιστικής σημασίας για την ενσωμάτωση των μαθητών (-τριων) στη σχολική τάξη. Οι αρχές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να είναι αποτέλεσμα τόσο του θεσμικού πλαισίου που την περιβάλλει και την καθορίζει όσο και προϊόν συνδιαβούλευσης των μαθητών μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς. Ενώ οι τυπικές υποχρεώσεις των μαθητών και οι προσδοκίες του ρόλου τους προσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό «εξωγενώς», οι αρχές επικοινωνίας, διαλόγου και συνεργασίας μπορούν να αναπτυχθούν πληρέστερα με **συνδιαβούλευση** όλων των μελών της σχολικής ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία συνθηκών αλληλεπίδρασης χωρίς διακρίσεις που συντείνουν στη γνωστική, ψυχοδυναμική και κοινωνική ωρίμανση των μαθητών. Οι μαθητές από τη μεριά τους μοιράζονται την ευθύνη τήρησης των αρχών αυτών, καθώς συμμετέχουν στη δημιουργία ενός ιδιότυπου συμβολαίου της τάξης με δικαιώματα και υποχρεώσεις (Για το συμβόλαιο ομάδας βλ.: Στηρίζομαι στα πόδια μου 1996).

Πιο συγκεκριμένα, αρχές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που μπορούν να αποτελέσουν την πρώτη ύλη διαλόγου και συνδιαβούλευσης για τη δημιουργία Συμβολαίου της Τάξης είναι: 1) *Η ελευθερία και η ισοτιμία έκφρασης*. Ο δίκαιος επιμερισμός έργου, ρόλων και επιδοκιμασίας εκ μέρους του εκπαιδευτικού μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην έμπρακτη εφαρμογή της αρχής αυτής. 2) *Η αρχή ότι επιτρέπεται ο αντίλογος και η διαφωνία με επιχειρήματα απέναντι σε διαφορετικές απόψεις, σε καμιά περίπτωση όμως δεν επιτρέπεται η ηθική απαξίωση του προσώπου που τις εκφράζει*. Η έμπρακτη υποστήριξη της αρχής αυτής προϋποθέτει την ανάπτυξη ικανοτήτων διαλόγου, γνώσεων για τη σημασία και τα όρια της διαφωνίας, καθώς και εμβάθυνση στις δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Οι μαθητές δηλαδή θα πρέπει να βιώνουν σε όλο το φάσμα της σχολικής τους ζωής τη δυνατότητα να διαφωνούν με άλλους ανθρώπους, αλλά και να κατανοούν ότι το γεγονός αυτό δεν τους δίνει το δικαίωμα να απαξιώνουν τους ανθρώπους που έχουν διαφορετικές αντιλήψεις. 3) *Η απαγόρευση οποιασδήποτε μορφής λεκτικής ή φυσικής βίας*. Η ενθάρρυνση της συλλογικότητας και της αλληλοβοήθειας μεταξύ των μαθητών, η διερεύνηση της αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών κάθε ομάδας (επομένως και της σχολικής τάξης), η ανάδειξη κοινών στόχων και η θετική στήριξη κατά την

αξιολόγηση είναι μερικά από τα στοιχεία εκείνα που μπορούν να αναδείξουν εναλλακτικούς, ως προς τη βία, τρόπους διαχείρισης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. 4) *Η αναγνώριση και εκτίμηση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους μπορούν να συνεισφέρουν στο διάλογο ή στη συνεργασία όλα τα μέλη της ομάδας.* Η εφαρμογή της αρχής αυτής προϋποθέτει όλες τις προηγούμενες καθώς απαιτεί την ανάπτυξη ικανοτήτων συνεργασίας, κριτικής σκέψης και αποδόμησης στερεοτύπων. Πολύ περισσότερο, απαιτεί σε προσωπικό επίπεδο μια σταδιακή πρόοδο από την ανεκτικότητα στην αναγνώριση όλων των δικαιωμάτων για όλους τους ανθρώπους.

Δεν θα πρέπει να διαφεύγει της προσοχής το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν σχηματίσει ιδέες και εικόνες για την ετερότητα πριν να ενταχθούν στη σχολική τάξη, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι η κριτική αποδόμηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων δεν μπορεί να επιτευχθεί ούτε σε σύντομο χρονικό διάστημα ούτε με απλές διαλέξεις των εκπαιδευτικών.

Η διαπολιτισμική επικοινωνία δεν είναι μια τεχνική, αλλά μια συνθήκη, η οποία πρέπει συνεχώς να καλλιεργείται και να επαναβεβαιώνεται.

Η ανάπτυξη των μαθητών λοιπόν δεν επιτυγχάνεται μόνο μέσα από τη λειτουργία έμφυτων νοητικών διαδικασιών, αλλά και μέσα από τη διαμεσολάβηση των κοινωνικών γεγονότων και της εσωτερικεύσής τους. Επιπλέον, οι μαθητές έχουν κοινωνικά κίνητρα μάθησης και εντάσσουν τις στρατηγικές αλληλεπίδρασής τους σε μια συνολικότερη εικόνα για την ταυτότητά τους αλλά και τις κοινωνικές ομάδες, των οποίων αποτελούν μέλη. Οτιδήποτε συνθέτει την κοινωνική πραγματικότητα του σχολείου – μεταξύ άλλων η στάση και η επικοινωνία των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές, οι δυνατότητες προσωπικών επιλογών συμμετοχής (Παπαναούμ 1989, Ed. Huddleston-Ang. Garabagiu 2005), τα όρια του διαλόγου, η ποιότητα της αλληλεπίδρασης- επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, τη συνεισφορά τους στη σχολική τάξη και τη σχολική τους φοίτηση.

Ένα ακόμη ερώτημα αναστοχασμού:

✓ *Πότε ήταν η τελευταία φορά που ο ΣΔ του σχολείου σας συζήτησε το ζήτημα της συμμετοχής των μαθητών/τριων στη σχολική ζωή; Ποια ήταν τα αποτελέσματα της παιδαγωγικής αυτής συνεδρίασης;*

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, με την παρουσία του και το έργο του μέσα στην τάξη επιβεβαιώνει ή διαψεύδει το κύρος της διδασκαλίας του. Με άλλα λόγια η ελλιπής σχολική ενσωμάτωση αποτελεί συχνά αποτέλεσμα της έλλειψης στρατηγικών διαφοροποιημένης υποστήριξης των αναγκών όλων των μαθητών, σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις είναι επιβεβαίωση των προκαταλήψεων και αποτέλεσμα διακρίσεων και δυσανεξίας. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να υπογραμ-

μιστεί ότι η απάθεια ή η αναστολή πρωτοβουλιών υποστήριξης των μαθητών προκαλούν τελικώς τα ίδια αποτελέσματα με ενεργές πρακτικές διακρίσεων. Υπό αυτό το πνεύμα οι εκπαιδευτικοί προωθούν την ενσωμάτωση (όλων) των μαθητών τους, όταν προσφέρουν παραδείγματα και καθοδήγηση κατά τη διάρκεια συνεργατικών δραστηριοτήτων, ενδυναμώνουν ποικίλες στρατηγικές μάθησης και επίλυσης προβλημάτων, εστιάζουν στα αίτια των σφαλμάτων και στηρίζουν την υπέρβασή τους (Vosniadou 2002).

Η θετική αναπλαισίωση μιας προβληματικής κατάστασης μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί με μεγαλύτερη επιτυχία και παιδαγωγική επάρκεια στις καθημερινές προκλήσεις της διδασκαλίας και της αλληλεπίδρασης. Με τον όρο θετική αναπλαισίωση εννοείται η προσπάθεια του εκπαιδευτικού (μαζί με τους μαθητές του) να προσεγγίσει ένα πρόβλημα από μια διαφορετική οπτική γωνία. Μέσα, λοιπόν, σε ένα διαφορετικό πλαίσιο προσέγγισης μπορεί να δοθεί θετική χροιά σε μια κατάσταση που προκαλεί αμηχανία ή απώθηση. Η αλλαγή ενός αρνητικού μηνύματος σε θετικό ευνοεί τη γόνιμη αλληλεπίδραση στην τάξη και την αυτοπεποίθηση των μαθητών. Όταν για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός αναφέρεται σε έναν μαθητή που δεν μιλά καλά ελληνικά, μπορεί να παρουσιάσει κάποιο από τα ταλέντα του ή το πλεονέκτημα μιας δεύτερης γλώσσας (π.χ. «Ο Τ. μιλά και γεωργιανά. Δεν είναι σημαντικό το γεγονός ότι σε λίγο καιρό θα γνωρίζει τόσο τη γεωργιανή όσο και την ελληνική γλώσσα;»). Σκοπός, βέβαια, της θετικής αναπλαισίωσης είναι να εστιάσει στις θετικές προοπτικές μιας κατάστασης και να ενθαρρύνει τους μαθητές να πιστέψουν στον εαυτό τους. Η αναπλαισίωση δίνει ακόμη την ευκαιρία στους μαθητές να κατανοήσουν ότι υπάρχουν περισσότερες από μία δυνατές ερμηνείες της πραγματικότητας που τους περιβάλλει. Η οικειότητα, το χιούμορ και πάνω απ' όλα το ειλικρινές ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για τους μαθητές του, είναι βασικά στοιχεία στη διαδικασία θετικής αναπλαισίωσης και μπορούν να πείσουν για την αξία που έχει η αποδοχή της διαφορετικότητας.

Μια ενέργεια θετικής επιρροής στην σχολική φοίτηση είναι να δοθεί η ευκαιρία σε μαθητές που θεωρούνται ότι κινούνται στην «περιφέρεια» της σχολικής αλληλεπίδρασης, ότι είναι απομονωμένοι, ή ότι έχουν αρνητική συμπεριφορά να συνεργαστούν με μαθητές της τάξης που έχουν διαφορετική θεώρηση για το σχολείο ή ακόμη και διαφορετικό status στην ομάδα της τάξης. Είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν ποικίλες μέθοδοι τόσο στο πλαίσιο της «εταιρικής συνεργασίας» όσο και σε αυτό της εργασίας με ομάδες. Στην πρώτη περίπτωση σχηματίζονται δυνάδες «φροντιστηριακού τύπου» που αποτελούνται από έναν προχωρημένο και έναν αδύναμο μαθητή ή δυνάδες «αλληλοβοήθειας», όπου οι ρόλοι της επεξεργασίας ερωτημάτων, υποστήριξης και ελέγχου εναλλάσσονται. Είναι ακόμη δυνατόν να χρησιμοποιηθούν μέθοδοι εργασίας με ομάδες, ώστε να αυξηθούν οι δυνατότητες θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών που αναλαμβάνουν ένα κοινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα (project). Ο εκπαιδευτικός σε αυτήν την περίπτωση είναι καλό

να χρησιμοποιήσει εκπαιδευτικές μεθόδους δημιουργίας ομάδων με κριτήρια διαφορετικά από αυτά των φιλικών σχέσεων. Το παράδειγμα των αγώνων επιχειρηματολογίας είναι χαρακτηριστικό: Ο εκπαιδευτικός θέτει μια σειρά από αμφιλεγόμενα ζητήματα προς συζήτηση και ζητά την αντίδραση των μαθητών, οι οποίοι θα πρέπει να επιλέξουν μεταξύ των απαντήσεων: α) «συμφωνώ», β) «μάλλον συμφωνώ γ) «μάλλον διαφωνώ» και δ) «διαφωνώ». Μετά την αιτιολόγηση των απαντήσεων σχηματίζονται τέσσερις ομάδες με μαθητές που έχουν κοινές αντιλήψεις (σχετικό είναι το παράδειγμα της βιωματικής άσκησης «Πού στέκεσαι;» CoE 2002). Οι ομάδες αυτές μπορούν να αναλάβουν στη συνέχεια τη διερεύνηση και παρουσίαση μιας θεματικής κοινού ενδιαφέροντος.

Σημαντικοί παράγοντες στη θετική κινητοποίηση των μαθητών είναι η προβολή της αξίας που αποδίδεται στο έργο τους και η αναγνώριση της προσπάθειάς τους. Είναι αναγκαίο δηλαδή το έργο που καλούνται να επιτελέσουν οι μαθητές να σχετίζεται με τα ενδιαφέροντά τους και να ανοίγει τα περιθώρια αναγνώρισης της δημιουργικότητας και των ταλέντων τους. Το project, ως ένα μικρό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή μια δημιουργική εργασία έρευνας, ανάλυσης, σύνθεσης και παρουσίασης, επιτελείται από τους ίδιους τους μαθητές και αποτελεί μια πολύ καλή ευκαιρία συνεργατικής μάθησης σε ένα πλαίσιο διερεύνησης που εγγίζει τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Βασικά στάδια στην ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος-project είναι: α) ο ορισμός του θέματος: προβληματισμός, διερεύνηση, επιλογή θέματος, β) ο προγραμματισμός διδακτικών δραστηριοτήτων: χρονικός προγραμματισμός και συγκρότηση των ομάδων με κοινή απόφαση μαθητών και εκπαιδευτικών. Η δημιουργία ομάδων βασίζεται σε κοινά ενδιαφέροντα και μπορεί να πραγματοποιηθεί με μεθόδους της μη –τυπικής εκπαίδευσης ώστε να είναι ευχάριστη, δίκαιη και δημιουργική διαδικασία (Cohen 1994; CoE- EU:2002), γ) η συμμετοχική υλοποίηση – διεξαγωγή του εκπαιδευτικού προγράμματος και δ) η παρουσίαση και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

Επιπρόσθετα, η οργάνωση Ημέρας Ανοιχτών Θυρών μπορεί να δώσει την ευκαιρία συμμετοχής όλων των παιδιών στη σχολική ζωή και να αναδείξει τον πλούτο και την ποικιλομορφία της σχολικής κοινότητας. Κατά την πρωτοβουλία αυτή το σχολείο ανοίγει τις πόρτες του στην τοπική κοινωνία (κατά προτίμηση σε αργία ή Σαββατοκύριακο, ώστε να μπορούν οι εργαζόμενοι γονείς να προσέλθουν). Στη διάρκεια αυτής της ημέρας παρουσιάζονται εργασίες, δημιουργήματα πολιτιστικών ομάδων, αθλητικοί αγώνες και καλλιτεχνικές εκδηλώσεις των μαθητών και γίνεται αναφορά στην πολυεπίπεδη δυναμική και τον πολυσυλλεκτικό- περιεκτικό χαρακτήρα του πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου του σχολείου. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτήν την περίπτωση είναι αυτός του εμπνευστή και του διευκολυντή της μάθησης μέσα από τον εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, την ενθάρρυνση και την υποστήριξη των μαθητών.

Πρόταση υλοποίησης ενός project με θέμα:***Η Ιστορία του σχολείου μας είμαστε εμείς!***

Οι μαθητές καλούνται να γράψουν την ιστορία του σχολείου τους ξεκινώντας από το παρελθόν και φθάνοντας στη δική τους συμμετοχή. Πότε λειτούργησε το σχολείο τους; Άλλαξε η μαθητική σύνθεση μέσα στα χρόνια; Ποιο ήταν το ταξίδι που έκαναν οι οικογένειές τους για να φθάσουν οι μαθητές/τριες σε αυτό το σχολείο; Ταξίδεψαν από διάφορα μέρη της Ελλάδος ή και από άλλες χώρες; Έφεραν μαζί τους ιδιαίτερα έθιμα, αναμνήσεις, συνήθειες; Πληροφορίες για όλα αυτά τα στοιχεία μαζί με βασικές πληροφορίες για τον τόπο καταγωγής, συλλέγονται, συντίθενται και παρουσιάζονται ως το ψηφιδωτό της σχολικής ζωής με τη μορφή έκθεσης ή την οργάνωση Ζωντανής Βιβλιοθήκης (βλ. Ηλ. Πηγές) κατά την Ημέρα Ανοιχτών Θυρών. Η Ζωντανή Βιβλιοθήκη είναι μια δραστηριότητα- εκδήλωση, κατά την οποία άνθρωποι που είναι διατεθειμένοι να μοιραστούν με άλλους την προσωπική τους ιστορία αναλαμβάνουν το ρόλο ενός «ζωντανού βιβλίου» που διηγείται, απαντά σε ερωτήσεις κ.λπ.

Σε ό,τι αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας είναι δυνατόν να εντοπιστούν συγκεκριμένες πρακτικές που ευνοούν τη μάθηση και τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Η διαχείριση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην τάξη με συνεχείς προκλήσεις, ερωτήσεις και επαναδιατύπωση σημαντικών όρων αυξάνει τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών. Η παρουσίαση των νέων πληροφοριών με σαφήνεια, η εξήγηση των στόχων στους μαθητές (τι δηλαδή ακριβώς πρέπει να μάθουν, με ποιον τρόπο και για ποιον λόγο) και η σωστή εκτίμηση του χρόνου που απαιτείται κάθε φορά για αυτήν την διαδικασία, η ανάπτυξη με άλλα λόγια στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη σχολική τάξη με στόχο να ανταποκριθεί η διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημιουργικής και ενεργούς μάθησης. Οι στρατηγικές αυτές αποσκοπούν στην ενδυνάμωση του μαθητή, ώστε να νοηματοδοτήσει ο ίδιος τη διαδικασία μάθησης καθώς και τη συμμετοχή του στο σχολείο. Η κινητοποίηση της αυτενέργειας των μαθητών και της συνεργασίας, οι αναφορές στη δική τους πραγματικότητα, η σύνδεση της γνώσης με την κοινωνία που περιβάλλει το σχολείο, η αξίωση της προσφοράς των μαθητών στη διδακτική διαδικασία, η διερεύνηση των μεθόδων μάθησης (μαθαίνω πώς να μαθαίνω) είναι μερικές μόνο από τις αρχές που μπορούν να δημιουργήσουν ένα πλούσιο περιβάλλον μάθησης στη σχολική τάξη. Η χρήση επίκαιρων κειμένων (ημερήσιος Τύπος, η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού κ.λπ), τα project, η έρευνα των μαθητών είναι λίγα μόνο παραδείγματα διδακτικών επιλογών με άμεση αναφορά στις παραπάνω αρχές.

Οι πρακτικές αυτές μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε πρωτοβουλίες αρ-

χικής ένταξης και συνεχούς ενσωμάτωσης. Οι πρωτοβουλίες αρχικής ένταξης αναφέρονται σε όλες εκείνες τις παιδαγωγικές ενέργειες που αποσκοπούν να στηρίξουν την παρουσία ενός διαφορετικού πολιτισμικά μαθητή στις πρώτες του εβδομάδες στη σχολική τάξη. Οι πρωτοβουλίες συνεχούς ενσωμάτωσης αναφέρονται αντίστοιχα στις παιδαγωγικές εκείνες ενέργειες που θα συνοδεύσουν το διδακτικό έργο καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ώστε να αποφευχθεί η κοινωνική απομόνωση, ο αποκλεισμός και η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και να ενδυναμωθεί η ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή.

α) Πρωτοβουλίες αρχικής ένταξης: Καταρχήν είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να εκτιμήσει όσο το δυνατόν πιο γρήγορα το εκπαιδευτικό υπόβαθρο του μαθητή (ανάγκες, επίπεδο γλωσσομάθειας κ.λπ). Η συλλογή πληροφοριών θα πρέπει ακόμη να εστιάσει στην ύπαρξη πιθανών πολιτισμικών ή θρησκευτικών χαρακτηριστικών, που μπορεί να επηρεάζουν σημαντικά τη συμμετοχή των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες (αν μπορούν, για παράδειγμα, να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες, ποια είναι τα όρια επικοινωνίας στον πολιτισμό καταγωγής κ.λπ). Η συλλογή αυτών των πληροφοριών θα βοηθήσει ουσιαστικά στην αμοιβαία επικοινωνία και την υπέρβαση παρεξηγήσεων. Είναι γνωστό για παράδειγμα ότι τα παιδιά Rom (ενδεχομένως και παιδιά με άλλες πολιτισμικές αναφορές) απευθύνονται στους ενηλίκους χρησιμοποιώντας τον ενικό και μορφές λεκτικής οικειότητας, που, υπό ορισμένες συνθήκες, μπορεί να προκαλέσουν αμηχανία στον εκπαιδευτικό. Εάν ο τελευταίος δεν είναι ενήμερος για αυτήν την πραγματικότητα, μπορεί να αποκωδικοποιήσει λανθασμένα την κατάσταση ως έλλειψη σεβασμού, προσωπική προσβολή του κύρους του και να αντιδράσει με τρόπο που να αδικεί τη δυνατότητα επικοινωνίας με τους μαθητές του.

Τις πρώτες εβδομάδες μπορούν να οργανωθούν εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που δίδουν την ευκαιρία στους μαθητές να γνωριστούν καλύτερα μεταξύ τους και να ανακαλύψουν στοιχεία που αναδεικνύουν τόσο την ατομική ιδιαιτερότητα όσο και τις πανανθρώπινες αναφορές της ζωής των νέων. Μια δραστηριότητα, που μπορεί να ευνοήσει την αλληλεπίδραση και τη γνωριμία μεταξύ των μαθητών, είναι η βιωματική άσκηση «Ποιος είμαι;» (CoE 2002, βλ. και ηλεκτρονική διεύθυνση του Compass). Σημαντικά είναι ακόμη ορισμένα χαρακτηριστικά καθημερινής συμπεριφοράς, όπως: η γνώση απλών λέξεων ή φράσεων της μητρικής γλώσσας των μαθητών ή η ανάρτηση στη σχολική τάξη πίνακα με χαιρετισμούς σε διάφορες γλώσσες (ένας τέτοιος πίνακας φτιάχτηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης για την 27/09 Ευρωπαϊκή Ημέρα των Γλωσσών και μπορεί να βρεθεί στην ηλεκτρονική διεύθυνση www.coe.int/EDL), ο εμπλουτισμός της σχολικής βιβλιοθήκης με βιβλία στη μητρική γλώσσα όσο το δυνατόν περισσότερων μαθητών, η σωστή προφορά του ονόματος των μαθητών και η αποφυγή συντόμευσης ή παρονόματος που μπορεί να διευκολύνει τον εκπαιδευτικό αλλά δεν προσφέρει αυτοπεποίθηση στους μαθητές.

β) Πρωτοβουλίες συνεχούς ενσωμάτωσης: Όπως είναι αυτονόητο η εργασία σε ομάδες, η κριτική διερεύνηση σύγχρονων ζητημάτων και ο διάλογος διευρύνουν τις δυνατότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και για αυτόν το λόγο είναι αναγκαίο να αποτελούν μέρος των βασικών επιλογών του συνολικότερου εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Η εργασία σε ομάδες βέβαια δεν μπορεί να εγγραφεί τη συνεργασία, την ομαδοσυνεργατική μάθηση καθώς και την ανάπτυξη των επιδιωκόμενων γνώσεων/ ικανοτήτων/ αξιών χωρίς την ανάλογη παιδαγωγική φροντίδα.

Ποιες όμως βασικές αρχές οφείλει να τηρεί ο/η εκπαιδευτικός στις καθημερινές παραδόσεις μαθημάτων, ώστε να διασφαλιστεί η δυνατότητα όλων των μαθητών να επωφεληθούν από τη διδασκαλία;

- ✓ **Ταχύτητα Ομιλίας:** η προσαρμογή της ταχύτητας ομιλίας στις επικοινωνιακές ανάγκες της ομάδας, η μετάδοση δηλαδή του μηνύματος με πιο αργό ρυθμό, θα προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να το κατανοήσουν πληρέστερα.
- ✓ **Ιδιωματισμοί – Άρθρωση:** Η καλή άρθρωση και χρήση της γλώσσας εκ μέρους των εκπαιδευτικών βοηθούν στην κατανόηση του μηνύματος από μαθητές που έχουν μητρική γλώσσα άλλη από την ελληνική. Το γεγονός αυτό βέβαια δεν μπορεί να οδηγεί στην εξάλειψη των γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων των εκπαιδευτικών, τονίζει όμως την ανάγκη να υπάρχει ιδιαίτερη φροντίδα ώστε να επαναλαμβάνονται ή να εξηγούνται φράσεις που περιέχουν τοπικούς ιδιωματισμούς.
- ✓ **Επιβεβαίωση – Επανάληψη:** Η επιβεβαίωση ότι το μήνυμα έγινε κατανοητό από τους μαθητές μπορεί να γίνει με ποικίλους τρόπους. Η επανάληψη των κεντρικών εννοιών με χρήση συνωνύμων, με εναλλακτικές προτάσεις και τη χρήση εποπτικών μέσων βοηθά σημαντικά. Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα μπορεί κάποιος από τους μαθητές να λειτουργήσει ως «διαπολιτισμικός διαμεσολαβητής» και να μεταφέρει στη μητρική γλώσσα ξενόγλωσσων μαθητών ορισμένους όρους ή ακόμη και την περίληψη του μαθήματος. Επίσης, η σύνδεση του μαθήματος με τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών κινητοποιεί τη συμμετοχή τους και διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης.
- ✓ **Αποφυγή** των γενικών χαρακτηρισμών και των άστοχων ταυτοποιήσεων. Χαρακτηριστικά παραδείγματα από τη σχολική πραγματικότητα, όπως π.χ «οι Γερμανοί είναι.....» ή «οι Άραβες είναι μουσουλμάνοι...», υποδηλώνουν τη γενίκευση και την αστοχία της πληροφορίας. Στην πρώτη περίπτωση αποδίδεται ένας χαρακτηρισμός στο σύνολο του πληθυσμού, ενώ στη δεύτερη παραβλέπεται η σημαντική ιστορία των μη μουσουλμάνων Αράβων,
- ✓ **Ανάπτυξη** γλωσσικής ευαισθησίας στους μαθητές: Για παράδειγμα χρησιμοποιούμε τον όρο στελεχώνω αντί του επανδρώνω ή αποφεύγουμε ερωτήσεις, όπως «ποιο είναι το βαφτιστικό σου;» σε τάξεις μικτού μαθητικού πληθυσμού, όπου η ονοματοδοσία των μαθητών υπόκειται σε ποικίλους πολιτισμικούς ή θρησκευτικούς κανόνες. Αποφεύγουμε ακόμη απερίσκεπτες

εκφράσεις που ακυρώνουν το λόγο και την πρόθεσή μας (π.χ. «είσαι καλός, **αλλά...**» ή «αφού εσύ δεν είσαι σαν τους άλλους Έλληνες/ Αλβανούς/ Πόντιους κ.λπ»). Η θετική αναπλαισίωση της επικοινωνίας προκρίνει την αντικατάσταση φράσεων όπως «Σταμάτα να είσαι...είσαι τόσο...δεν θέλω να σε...» με φράσεις όπως «είμαι σίγουρος/η ότι αν... σε ακούω, εξήγησέ μου τι εννοείς...δεν συμφωνώ διότι...». Προς την ίδια κατεύθυνση σημαντικά μπορεί να συμβάλει η υπέρβαση της αρνητικής περιγραφής της ταυτότητας (π.χ. «δεν είμαι όπως οι..., δεν ανήκω στους...δεν είμαι με...») με στόχο οι μαθητές να μάθουν να περιγράφουν τον εαυτό τους αναφέροντας ποιοι είναι και όχι ποιοι δεν είναι σε αφαιρετική αντιπαράθεση με «άλλους».

- ✓ **Αποφυγή** αναφοράς στην εθνική καταγωγή, όταν δεν είναι απαραίτητο (στην περίπτωση, για παράδειγμα, μιας αταξίας η φράση «*τα ίδια κάνετε όλοι εσείς οι Ρώσοι...*» στηρίζεται σε στερεότυπα και προκαταλήψεις και όχι σε πραγματικά δεδομένα). Είναι αλήθεια βέβαια ότι δεν μπορεί, ούτε να προβλεφθεί ούτε να αποτραπεί πάντοτε, κάποιο ρατσιστικό ή επιθετικό σχόλιο μέσα στην τάξη. Σε αυτήν την περίπτωση ο εκπαιδευτικός οφείλει με άμεση παρέμβαση να δηλώσει την αντίθεσή του με ό,τι ακούστηκε, να αιτιολογήσει τη στάση του και να αρνηθεί κάθε μορφή λεκτικής ή φυσικής βίας. Ακόμη, η αντίδραση πρέπει να είναι μετριοπαθής, δίκαιη και ψύχραιμη, ώστε από τη μια να μην οξύνει την ένταση και από την άλλη να επικεντρώνεται στην άποψη που προκάλεσε την αντίδραση, όχι στην απαξίωση του προσώπου που την εξέφρασε.

Η ανάπτυξη κατά τη σχολική φοίτηση γνώσεων, ικανοτήτων και αξιών που επιτρέπουν την κατανόηση, τη συνεργασία και το διάλογο με το διαφορετικό σε ένα σύγχρονο και πλουραλιστικό κόσμο απαιτεί χρόνο και προγραμματισμένες εκπαιδευτικές ενέργειες. Αυτό που τελικά μπορεί να συμπληρώσει καθοριστικά την ολοκλήρωση της προσωπικότητας των μαθητών είναι η συνειδητοποίηση ότι η φοίτηση στο σχολείο είναι θεμελιώδες δικαίωμα όλων των παιδιών και εφήβων και όχι μια πρακτική ελεήμονος ανοχής εκ μέρους της σχολικής κοινότητας.

Βιβλιογραφία

- Bilton T. et al., *Introductory Sociology*, London: Macmillan³, 1996, σ.670
 Loesel F., “Prozesse der Stigmatisierung in der Schule”, στο: M. Brusten – J. Hohmeier (Hrsg), *Stigmatisierung 2. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen* Neuwied und Darmstadt: Luchterhand 1975, σ 7-32 [εδώ 20]
 Giddens A., *Sociology*, London: Polity Press, 1997, σ. 584
 Council of Europe-European Commission, *T-KIT intercultural learning 4*, Strasbourg: Council of Europe publishing, 2000
 Council of Europe, *Educational Pack*, Strasbourg: Council of Europe publishing 2004

- Council of Europe, *Compass. A Manual on Human Rights Education with Young People*, Council of Europe, May 2002
- Council of Europe - European Commission, *T-KIT on training essentials*, Strasbourg: Council of Europe publishing, 2002
- OHCHR, ABC: Teaching Human Rights. Practical activities for primary and secondary schools, N. York:UN, 2004
- Illeris K., *The Three Dimensions of Learning*, Gylling DK: Roskilde University Press, 2002, σ.18-25 [εδώ 24-25]
- Μπίκος Κ., *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2004
- Dweck C., “Επικτήτη ανεπάρκεια και αρνητική αξιολόγηση”, στο: Σ. Βοσνιάδου (επ.), *Κοινωνική ανάπτυξη. Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας*, τ. Γ, Αθήνα: Gutenberg, 1992, σ. 159.
- Rosenthal R. - Jacobson L., *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development*, New York: Rinehart-Winston, 1968
- Τσιρώνης Χ., *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην Ύστερη Νεωτερικότητα*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 2003
- Μπασέτας Κ., “Οι αρνητικές προσδοκίες του δασκάλου για τις ικανότητες των μαθητών του ως αιτία σχολικής αποτυχίας και Κοινωνικού Αποκλεισμού”, στο: Χ. Κωνσταντίνου- Γ. Πλειός, *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση (Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επισημοτικού Συνεδρίου)*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα 1999, σ. 184-195
- Koblitz J., *Leistungserwartungen von Lehrern und die Lehrer- Schüler Interaktion. Eine empirische Untersuchung aus der Sicht sozial- kognitiver Lerntheorien*, Frankfurt am Main 1981
- Στηρίζομαι στα πόδια μου: εκπαιδευτικό υλικό αγωγής υγείας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, (8 τόμοι), Αθήνα: ΕΠΙΨΥ, 1996
- Παπαναούμ Ζ., Πολιτική κοινωνικοποίηση και σχολείο. Κριτική θεώρηση και εμπειρική έρευνα, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, 1989, σ. 50-51
- Huddleston Ed.-Garabagiu An (Ed.), *Tool on teacher training for education for democratic citizenship and human rights education*, Strasbourg: Council of Europe publishing, 2005
- Vosniadou S., *How children learn*, Educational Practice Series, The International Academy of Education (IAE) and the International Bureau of Education, UNESCO 2002
- Cohen E. G., *Designing groupwork: strategies for the heterogeneous classroom*, N. York: TCP, Columbia University, 1994

Ηλεκτρονικές Πηγές

<http://eycb.coe.int/compass/en/contents.html>

Ιστοσελίδα του Συμβουλίου της Ευρώπης που περιέχει σε ηλεκτρονική μορφή

- ολόκληρο το Compass, ένα εγχειρίδιο και οδηγό εκπαίδευσης νέων στα ανθρώπινα δικαιώματα
http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/
- Η ιστοσελίδα του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση. Περιέχει πλούσιο υλικό για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση
<http://www.eycb.coe.int/EYCBwwwroot/HRE/eng/documents/LL%20english%20final.pdf>
- Οδηγός του Συμβουλίου της Ευρώπης για την οργάνωση μιας Ζωντανής Βιβλιοθήκης
<http://portal.unesco.org/education/en>
- Δικτυακή πύλη της UNESCO με πλούσιο υποστηρικτικό-παιδαγωγικό υλικό.
<http://www.neagenia.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=RESOURCE&crsrc=141&cnode=48>
- Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς: Τα δικαιώματα του παιδιού.
<http://oxfam.org.uk/education/resources/rights/>
- Σειρά μαθημάτων για τα Δικαιώματα του Παιδιού σε παιδιά
<http://www.e-yliko.gr/htmls/afieromata/Paidi.aspx>
- Εκπαιδευτική Πύλη Υπ.Ε.Π.Θ με πλούσιο υλικό και συνδέσεις με άλλους ιστοχώρους
<http://www.unicef.org/>
- Η ιστοσελίδα της UNICEF (η κατάληξη. gr οδηγεί στον ελληνικό ιστοχώρο)

Ο Χρήστος Τσιρώνης είναι απόφοιτος της Θεολογικής σχολής και της Φιλοσοφικής σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Η διδακτορική διατριβή του επικεντρώθηκε στην ανάλυση των μηχανισμών του κοινωνικού αποκλεισμού στην ελληνική εκπαίδευση. Έλαβε μακρόχρονη κατάρτιση ως Εκπαιδευτής Νέων στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Συμβουλίου της Ευρώπης με ειδίκευση στην Διαπολιτισμική Επικοινωνία και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Εργάστηκε ως σύμβουλος νέων, επιμορφωτής εκπαιδευτικών και ως κοινωνικός ερευνητής. Έχει εκλεγεί λέκτορας στο Α.Π.Θ. (Τμήμα Θεολογίας) με γνωστικό αντικείμενο «Κοινωνική Θεωρία του σύγχρονου πολιτισμού». Συγγραφέας των βιβλίων: Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαίδευση στην Ύστερη Νεωτερικότητα, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, (2003) και: Παγκοσμιοποίηση και τοπικές κοινότητες. Συμβολή στην κοινωνική ηθική και το κοινοτικό έργο, Θεσσαλονίκη: Βάνιας (2007).

Οικογενειακό περιβάλλον και σχολικές επιδόσεις σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες

Ελένη Νημά

2.4

Εισαγωγή

Το οικογενειακό περιβάλλον παίζει καθοριστικό ρόλο στην αγωγή και τη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού. Στους κόλπους της οικογένειας και από τις πρώτες ημέρες της ζωής του το παιδί αναπτύσσει το συναίσθημα της βασικής εμπιστοσύνης ή της βασικής δυσπιστίας, βλέπει δηλαδή τον κόσμο φιλικό και ασφαλή ή εχθρικό και απειλητικό αντίστοιχα. Τα συναισθήματα αυτά δημιουργούνται ανάλογα με την στάση που κρατά η μητέρα απέναντι στις ανάγκες του βρέφους και είναι, σύμφωνα με τους ψυχαναλυτικούς, καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη και την παγίωση της αυτοπεποίθησης του ατόμου. Κατά την παιδική ηλικία και στο πλαίσιο της οικογένειας τα παιδιά αναπτύσσουν αισθήματα επάρκειας ή ανεπάρκειας και διαμορφώνουν τη γενικότερη αυτοεικόνα τους.

Οικογενειακό περιβάλλον και σχολικές επιδόσεις

Μέσα από τα ποικίλα πλέγματα σχέσεων της οικογένειας, τα βιώματα και τα ερεθίσματα, και ανάλογα με το μορφωτικό και οικονομικό της επίπεδο, το παιδί αποκτά δεξιότητες, υιοθετεί αξίες και διαμορφώνει στάσεις. Γενικά μπορεί να πει κανείς ότι η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του παιδιού είναι πολύ μεγαλύτερη από οποιαδήποτε άλλη επίδραση. Μπροστά στην επίδραση αυτή η επίδραση του σχολείου είναι πολύ περιορισμένη, ακόμη και αν πρόκειται για τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών. Μάλιστα η επίδραση αυτή αυξάνει πολλαπλασιαστικά, αν συνδυαστεί με τις επιδράσεις του σχολείου (D. Pena 2000). Από τη διερεύνηση των επιδράσεων του περιβάλλοντος στις πνευματικές ικανότητες παιδιών έντεκα ετών προέκυψαν, π.χ., στα πλαίσια μιας έρευνας τα εξής ποσοστά συμμετοχής του οικογενειακού περιβάλλοντος στις πνευματικές ικανότητες: γλωσσική ευχέρεια 50,4%, αριθμητική ικανότητα 50,4%, ικανότητα αντιλήψεως χώρου 6,7%, επαγωγική σκέψη 16%, γενικά 51,8%. Άλλα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι σχολικές επιδό-

σεις επηρεάζονται μόνο κατά 25% από τη νοημοσύνη του παιδιού, ενώ το 75% από άλλους παράγοντες όπως τα κίνητρα, η υγεία, οι κοινωνικές δεξιότητες, η ποιότητα διδασκαλίας, οι προηγούμενες γνώσεις, η συναισθηματική ευεξία και η οικογενειακή υποστήριξη (G. Borich 2004).

Οι εμπειρίες που αποκτά το παιδί έξω από το σχολείο και κυρίως στο πλαίσιο της οικογένειας αποτελούν αυτό που οι Γάλλοι P. Bourdieu και J. Passeron αποκάλεσαν «μορφωτικό κεφάλαιο» και το οποίο φέρνει μαζί του ως προίκα το παιδί των ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, ως μορφωτικό κεφάλαιο θεωρούν κυρίως το σύνολο των γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, τις οποίες αποκτά το παιδί από το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον και το οποίο διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική τάξη προέλευσής του. Στο μορφωτικό αυτό κεφάλαιο συμπεριλαμβάνεται η κάθε είδους πληροφόρηση και υποστήριξη σχετικά με τη μόρφωση, οι κοινωνικές σχέσεις, η καλλιτεχνική κουλτούρα και η γλωσσική άνεση, χαρακτηριστικά που διαθέτει και μεταδίδει στους γόνους της μόνο η αστική τάξη. Και καθώς τα χαρακτηριστικά αυτά συγγενεύουν περισσότερο με την κουλτούρα που μεταδίδει το σχολείο, όσο η κοινωνική προέλευση των μαθητών είναι υψηλότερη, τόσο ευκολότερα αφομοιώνονται οι γνώσεις και αποκωδικοποιούνται τα μηνύματά του. Αυτό, όμως, από την άλλη πλευρά σημαίνει ότι τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων χρειάζεται να καταβάλλουν ιδιαίτερες προσπάθειες, για να κατακτήσουν εκείνες τις γνώσεις και συμπεριφορές τις οποίες δεν τους μετέδωσε η οικογένεια και τις οποίες απαιτεί το σχολείο (πρβλ. X. Πατεράκη 1986). Ο Bourdieu, στηριζόμενος και στις απόψεις του M. Paul Clerc, ο οποίος απέδειξε ότι οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών διαφοροποιούνται περισσότερο ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και όχι ανάλογα με το οικονομικό, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η σχολική επιτυχία είναι σε μεγάλο βαθμό πολιτιστική. Ιδιαίτερη έμφαση έδωσαν οι Bourdieu και Passeron στον παράγοντα γλώσσα τονίζοντας ότι η ικανότητα για κατανόηση και χειρισμό σύνθετων λογικών και αισθητικών δομών δεν εξασφαλίζεται ή όχι από ένα πλούσιο ή μη λεξιλόγιο, αλλά από ένα σύνθετο ή απλό σύστημα κατηγοριών, το οποίο με τη σειρά του εξαρτάται άμεσα από τη συνθετότητα της γλωσσικής δομής που πρωτοακούστηκε στο γλωσσικό περιβάλλον (πρβλ. X. Πατεράκη 1986).

Εάν όμως έτσι έχουν τα πράγματα, μπορεί να αναλογισθεί κανείς σε πόσο δυσχερέστερη θέση βρίσκονται και πόσο περισσότερη προσπάθεια πρέπει να καταβάλουν αλλοδαποί μαθητές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, προκειμένου να προσκτήσουν τα διδακτικά αγαθά που προσφέρει το σχολείο μιας κουλτούρας όχι απλώς ανώτερης αλλά και αρκετά έως εντελώς ξένης προς τη δική τους. Η προσπάθεια είναι ανάγκη να ενταθεί ακόμη περισσότερο, καθώς η πρόσκτηση αυτή γίνεται με έναν γλωσσικό κώδικα άγνωστο και που πρέπει επίσης να κατακτηθεί, τις περισσότερες φορές, χωρίς καμία ή με ελάχιστη και ανεπαρκή οικογενειακή υποστήριξη.

Από εμπειρικά δεδομένα, όμως, και από την ελληνική πραγματικότητα, προκύπτει ότι στα θετικά στοιχεία αυτού του μορφωτικού κεφαλαίου, τα οποία, όπως είναι ευνόητο, συνεχώς ανανεώνονται και εμπλουτίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της μαθητικής ζωής ενός παιδιού, και αποτελούν θετικούς παράγοντες για τις σχολικές επιδόσεις, υπολογίζονται και

- η συναισθηματική ασφάλεια του παιδιού και θετική αυτοαντίληψή του,
- η καλή υγεία και η ευεξία,
- η κάλυψη των συναισθηματικών του αναγκών,
- η εσωτερική εστία ελέγχου (η πεποίθηση ότι οι επιδόσεις και οι επιτυχίες είναι κυρίως καρπός προσωπικής προσπάθειας και όχι τόσο αποτέλεσμα εξωτερικών και τυχαίων παραγόντων),
- το ήρεμο οικογενειακό περιβάλλον,
- η θετική στάση ολόκληρης της οικογένειας απέναντι στη μόρφωση και τις αξίες του σχολείου,
- τα ισχυρά κίνητρα για μάθηση,
- οι θετικές προσδοκίες των γονέων, οι οποίες αντιστοιχούν στις ικανότητες του παιδιού,
- η ενθάρρυνση και η υποστήριξη της προσπάθειας του παιδιού,
- το σταθερό ενδιαφέρον των γονέων, για τις σχολικές δραστηριότητες του παιδιού και για τα συναισθήματα που βιώνει στο σχολείο,
- η ερμηνεία και η κατανόηση από πλευράς γονέων των αιτιών της τυχόν σχολικής αποτυχίας και όχι η τιμωρία της,
- οι διάφορες γνώσεις και θετικές εμπειρίες του παιδιού.

Αρνητική επίδραση ασκούν, αντίθετα, η έλλειψη όλων των ανωτέρω, διάφορα σοβαρά προβλήματα του οικογενειακού περιβάλλοντος (ασθένειες, αναπηρίες, ανεργία, συγκρούσεις, διαζύγιο, μετανάστευση), εξαιτίας των οποίων είναι δυνατόν να παραμελείται η φροντίδα και η δέουσα προσοχή προς το παιδί, καθώς και η απουσία των δύο γονέων και ιδιαίτερα του πατέρα συνδυασμένη με υπονόμευσή του από τη μητέρα. (Έχει αποδειχθεί ότι η απουσία των δύο γονέων συνδέεται με χαμηλές επιδόσεις στη γλώσσα και τα μαθηματικά. Οι επιδόσεις αυτές είναι ακόμη χαμηλότερες στα αγόρια, όταν απουσιάζει ο πατέρας εξαιτίας διάζευξης ή ξενιτεμού, και η μητέρα τον υπονομεύει ή ακροβατεί ανάμεσα στην αγάπη και την αυστηρή πειθαρχία προς το αγόρι (B. Κοντογιώργος 1981).

Βέβαια, είναι γνωστό ότι οι οικογένειες των ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων δημιουργούν καλύτερες προϋποθέσεις μάθησης για τα παιδιά τους σε μεγαλύτερη συχνότητα, και το αντίθετο, δηλαδή τα παιδιά των χαμηλότερων στρωμάτων έχουν συνήθως λιγότερες ευκαιρίες στην οικογένειά τους να δεχθούν τα απαραίτητα και κατάλληλα μορφωσιογόνα ερεθίσματα. Ωστόσο, παρατηρούνται πολλές και μεγάλες αποκλίσεις στον τρόπο με τον οποίο οι ελληνικές οικογένειες κοινωνικοποιούν τα παιδιά τους, και το

ίδιο είναι δυνατόν να συμβαίνει και με τις οικογένειες των ευπαθών κοινωνικών ομάδων, όπως είναι οι παλιννοστούντες ομογενείς και οι μετανάστες. Για παράδειγμα, παιδιά του μεσαίου κοινωνικοοικονομικού στρώματος είναι δυνατόν όχι μόνο να μην αξιοποιούν επαρκώς το πολιτιστικό κεφάλαιο της οικογένειάς τους (διαφοροποιημένο γλωσσικό κώδικα, τεχνολογία), αλλά αυτό να αποτελεί και αρνητικό παράγοντα για τις σχολικές τους επιδόσεις, όταν συνοδεύεται από απορριπτικούς και συγχρόνως πολυάσχολους γονείς, οι οποίοι σπάνια επικοινωνούν μεταξύ τους και με τα ίδια, και τα αφήνουν ανεξέλεγκτα να «σκοτώνουν» την ώρα τους στο διαδίκτυο, χωρίς συναισθηματική υποστήριξη και καθοδήγηση. Και παρόλο που οι οικογένειες αυτές παρουσιάζονται να έχουν ως σταθερή τους αξία τη μόρφωση, τα παιδιά τους δυσκολεύονται να την κατακτήσουν. Αντίθετα, παιδιά μεταναστών, οι οποίοι διαβιούν σε πολύ μικρά σπίτια με τον απολύτως αναγκαίο εξοπλισμό, είναι εργάτες και εναλλάσσουν βάρδιες, προκειμένου να μην τα αφήσουν ποτέ χωρίς επίβλεψη, επικοινωνούν επαρκώς και με κατανόηση μαζί τους και ενδιαφέρονται σταθερά για τη ζωή τους στο σχολείο, έχουν πολλές πιθανότητες να υπερβούν τις γλωσσικές δυσκολίες και να εξασφαλίσουν ικανοποιητικές επιδόσεις. Εξάλλου από μια πολύ πρόσφατη έρευνα στην Ελλάδα προκύπτει ότι παιδιά ορισμένων ομάδων μεταναστών, π.χ. από τη Ρωσία και τη Γεωργία και άλλες χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, έχουν πολύ υψηλές επιδόσεις στα Μαθηματικά (Δ. Σιδηρόπουλος 2007).

Ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο, το οποίο αξίζει να έχουμε υπόψη μας, είναι ότι τα παιδιά και οι νέοι των κατώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων παρουσιάζουν περισσότερο την τάση για βελτίωση των επιδόσεων ως αποτέλεσμα των παρεχόμενων υλικών αμοιβών και των εξωτερικών κινήτρων (π.χ. του επαίνου), ενώ, αντίθετα, τα παιδιά των μεσαίων στρωμάτων στηρίζουν τις επιδόσεις τους περισσότερο στα εσωτερικά κίνητρα (ηθική ικανοποίηση, αυτοεπιβεβαίωση, Μ. Καζάζη 2000). Με τα παραπάνω συνδέεται άμεσα και το γεγονός ότι οι γονείς των χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, υπό την πίεση και της οικονομικής στενότητας, πιο εύκολα ανέχονται διακοπή της φοίτησης των παιδιών τους στο σχολείο και προώθησή τους στην αγορά χαμηλά αμειβόμενης εργασίας και με δυσμενείς συνθήκες, προκειμένου να ενισχύσουν το πενιχρό τους εισόδημα, αναπαράγοντας έτσι τον φαύλο κύκλο της πενίας.

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να σχεδιάζει και να εκτελεί τη διδασκαλία του και να παίρνει τις αναγκαίες παιδαγωγικές του αποφάσεις, είναι απαραίτητο να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του ανάμεσα στις άλλες και τις οικογενειακές προϋποθέσεις μάθησης των μαθητών του. Έτσι, άλλοτε απαιτείται να ανταποκρίνεται στα υψηλά κίνητρα μάθησης που φέρνουν τα παιδιά από την οικογένειά τους και να φροντίζει όχι μόνο να τα διατηρούν αμείωτα, αλλά και να τα επαυξάνουν, και άλλοτε να τα δημιουργεί και να τα ενισχύει στα παιδιά που τα στερούνται.

Συνεργασία οικογένειας και σχολείου

Είναι αποδεδειγμένο από έρευνες ότι η ενεργός ανάμιξη και συμμετοχή των γονέων στη ζωή του σχολείου μπορεί να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών, τη διδακτική απόδοση των εκπαιδευτικών καθώς και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Κατά τα τελευταία χρόνια τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Αμερική δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εμπλοκή των γονέων στα ζητήματα του σχολείου. Αυτή η τάση περιλαμβάνει και αλλαγή στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς, αναμένεται δηλ. ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να συζητούν με τους γονείς, να θέτουν από κοινού στόχους, να συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες.

Στην Ελλάδα η τάση αυτή εκφράζεται και στον Νόμο 1566/85, στα άρθρα 51 και 53, με τα οποία ενισχύεται ο ρόλος και η συμβολή των γονέων στη σχολική διαδικασία, γεγονός το οποίο σημαίνει ότι η εφαρμογή του νόμου αυτού απαιτεί αρμονική και εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ των δύο κοινωνικών υποσυστημάτων μέσα στα οποία ζει και από τα οποία δέχεται επιδράσεις ο μαθητής. Η συνεργασία αυτή απαιτεί λεπτούς χειρισμούς και από τα δύο μέρη και γνήσιο ενδιαφέρον τόσο για τις κατά το δυνατόν καλύτερες σχολικές επιδόσεις των παιδιών όσο και για την καλύτερη προσαρμογή τους στους κανόνες και στη ζωή του σχολείου.

Αυτομάτως, λοιπόν, διαπιστώνουμε ότι μιλούμε για δύο ξεχωριστά υποσυστήματα, την οικογένεια και το σχολείο, ανάμεσα στα οποία πηγαινοέρχεται ο μαθητής. Το καθένα από αυτά έχει τη δυναμική του και οι δυναμικές αυτές είναι όχι μόνο εντελώς διαφορετικές μεταξύ τους αλλά πολλές φορές και αντικρουόμενες. Η οικογένεια χαρακτηρίζεται συνήθως από οικειότητα και συναισθηματική θέρμη, ενώ το σχολείο, και ιδιαίτερα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με τους πολλούς και εναλλασσόμενους εκπαιδευτικούς απαιτεί τεράστια προσπάθεια για προσαρμογή, ιδιαίτερα εμφανή κατά την πρώτη τάξη του γυμνασίου. Η πρώτη περίοδος προσαρμογής σε κάθε σχολική βαθμίδα και τάξη είναι ακόμα δυσκολότερη, όπως είναι ευνόητο, για παιδιά από διαφορετικά προς το επικρατούν γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Εξάλλου το σχολείο απαιτεί προσπάθειες και κόπους, οι οποίοι αναμένεται να αποδώσουν καρπούς μακροπρόθεσμα, πράγμα το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τη διαπιστωμένη κοινωνικοποιητική πρακτική των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων να προσβλέπουν σε άμεσα οφέλη οποιασδήποτε προσπάθειας. Επομένως ως προς αυτή την πλευρά κάποια παιδιά, αυτά των κατώτερων στρωμάτων και των ευπαθών ομάδων, είναι δυνατόν να βιώνουν μια αμφιθυμία ανάμεσα στις αξίες του σχολείου και της οικογένειάς τους, πράγμα που επιτείνει περισσότερο τις δυσκολίες προσαρμογής τους στη σχολική ζωή και ενισχύει, όπως ήδη αναφέρθηκε, τη μαθητική διαρροή. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η προσαρμογή των μαθητών αυτών στο σχολικό κλίμα δεν είναι και τόσο αυτονόητη υπόθεση, γεγονός που συνήθως δεν απασχολεί τόσο το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να μην παρεμβαίνουν ενεργά προκειμένου να

αποτρέψουν μια διακοπή φοίτησης από το σχολείο. Έτσι, με τις πρώτες δυσκολίες που συναντούν τα συγκεκριμένα παιδιά στο σχολείο, συχνά διακόπτουν τη φοίτηση και καταφεύγουν στην εργασία ή την περιθωριοποίηση.

Όταν δεν προσαρμοσθεί καλά το παιδί στο σχολείο και παρουσιάσει προβλήματα συμπεριφοράς (αταξίες, σχολική φοβία, σκασιαρχείο, συστολή, περιθωριοποίηση, διακοπή φοίτησης) και παράλληλα και προβλήματα επίδοσης, τότε η ερμηνεία του φαινομένου αυτού μπορεί να πάρει τρεις διαφορετικές κατευθύνσεις:

1. Η οικογένεια του παιδιού επιρρίπτει την ευθύνη αποκλειστικά στο σχολείο και στον δάσκαλο και δεν βλέπει συνήθως καμιά σχέση των προβλημάτων του παιδιού με την οικογένειά του. Δεν μπορεί να παραδεχθεί ότι τα προβλήματα του παιδιού εντοπίζονται στην οικογενειακή εστία. Συχνά μάλιστα η οικογένεια αρκείται στην γνώμη του παιδιού για τον δάσκαλο («ο κύριος επιτρέπει στους συμμαθητές μου να με κοροϊδεύουν», «δεν με συμπαθεί», «δεν μου εξηγεί», «δεν με σηκώνει να πω μάθημα») και φυσικά, όπως συμβαίνει σε αυτές τις περιπτώσεις, οι γονείς δεν έχουν οι ίδιοι μια άμεση πληροφόρηση από τον δάσκαλο για ό,τι πραγματικά συμβαίνει με το παιδί τους στο σχολείο. Το αποτέλεσμα είναι να διαμαρτύρονται, όταν ο δάσκαλος επιβάλλει κυρώσεις ή βαθμολογεί αυστηρά.

Μια ερμηνεία για αυτήν την συμπεριφορά ορισμένων γονέων είναι ότι ίσως οι ίδιοι κουβαλούν δυσάρεστες εμπειρίες από τα μαθητικά τους χρόνια, που δεν τις έχουν ξεπεράσει ακόμα, ίσως διότι έχουν υπερβολικές προσδοκίες από το σχολείο και από τον δάσκαλο. Θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί κατά έναν μαγικό τρόπο να λύσει όλα τα προβλήματα του παιδιού και να το κάνει άριστο σε όλα. Στις περιπτώσεις, βέβαια, των παιδιών των μειονεκτούντων ομάδων ενεργοποιούνται και τα διάφορα συναισθήματα ανασφάλειας και καχυποψίας που συσσωρεύονται από τυχόν εμπειρίες ρατσισμού, και η δυσπιστία προς τον εκπαιδευτικό επιτείνεται.

Αυτό σημαίνει ότι πολλοί γονείς θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καλύψουν τα κενά στην αγωγή των παιδιών τους και τις δικές τους ανεπάρκειες ως γονέων. Κατ' αυτόν τον τρόπο μεταθέτουν δικές τους ευθύνες στους δασκάλους. Ίσως φοβούνται κιόλας μήπως το σχολείο τους αποδώσει ευθύνες για τα προβλήματα των παιδιών τους. Μερικές φορές πάλι συμβαίνει οι γονείς να φοβούνται ότι το σχολείο δεν είναι ικανό να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του. Για αυτό επεμβαίνουν στο διδακτικό έργο των δασκάλων και απαιτούν αλλαγές στους χειρισμούς και στις μεθόδους που εφαρμόζουν, είτε παιδαγωγικές είτε διδακτικές, γεγονός, βέβαια, που αποτελεί αιτία προστριβών. Οι παρεμβάσεις αυτές, ο έλεγχος και η αμφισβήτηση (που γίνονται συχνά και κυρίως από εκπαιδευτικούς γονείς) κάνουν τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται πίεση και στρες και φυσικά να ενοχλούνται από την παρουσία των γονέων στο σχολείο.

2. Από την άλλη πλευρά το σχολείο (ο δάσκαλος) αποδίδει την προβληματική συμπεριφορά του παιδιού κυρίως στην οικογένειά του. Οι εκπαιδευτικοί

επικαλούνται την ψυχοκοινωνική κατάσταση της οικογένειας και πιθανές αλλαγές σε αυτήν, π.χ. γέννηση ενός άλλου παιδιού, αλλαγή κατοικίας, διαζύγιο, απουσία ενός γονέα, συγκρούσεις μεταξύ των γονέων, οικονομικές δυσχέρειες κ.ο.κ. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι καμιά βελτίωση δεν πρόκειται να υπάρξει στο σχολείο, εάν δεν αλλάξει η οικογενειακή κατάσταση. Κατά συνέπεια το σχολείο δεν μπορεί να κάνει τίποτε, αφού δεν μπορεί να αλλάξει την οικογενειακή κατάσταση. Και φυσικά, εφόσον η κατάσταση στην οικογένεια δεν αλλάζει και το σχολείο δεν κάνει τίποτε από την πλευρά του, ο μαθητής εξοκολοθεί να παρουσιάζει προβλήματα. Ιδιαίτερα, όταν πρόκειται για μαθητές ευπαθών ομάδων, ο κίνδυνος να μην καταβάλει καμία προσπάθεια το σχολείο για αναστροφή της κατάστασης είναι μεγάλος, επειδή συνήθως ενεργοποιούνται διάφορες προκαταλήψεις και στερεότυπα από την πλευρά των εκπαιδευτικών τα οποία τους στερούν από κάθε θετική προσδοκία.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αποδίδουν τις χαμηλές επιδόσεις ή την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών στους γονείς και στην οικογένεια γενικότερα και δεν αναγνωρίζουν ότι αυτά μπορεί να σχετίζονται με δικές τους ενέργειες ή παραλείψεις, πιθανόν να εκδηλώσουν εχθρική στάση απέναντι στους γονείς. Και όταν οι τελευταίοι τους επισκέπτονται στο σχολείο, επικρίνουν, κατηγορούν τόσο τους ίδιους όσο και το παιδί τους και τους κάνουν να αισθάνονται ένοχοι. Έτσι οι εκπαιδευτικοί αποφορτίζουν την δική τους συνείδηση από το βάρος των ευθυνών τους. Κάποιοι πάλι δυσανασχετούν για τις επισκέψεις των γονέων είτε επειδή δεν θέλουν να καταναλώσουν χρόνο και ενέργεια είτε, όπως ήδη είπαμε, από φόβο μήπως δεχθούν κριτική για την επιστημονική τους επάρκεια και για την καταλληλότητα των παιδαγωγικών τους ενεργειών. Συνέπεια αυτής της συμπεριφοράς είναι οι γονείς να αισθάνονται ότι είναι ανεπιθύμητοι και να περιορίζουν τις επισκέψεις τους στο σχολείο.

Η ένταση στις σχέσεις δασκάλου-γονέα μπορεί να αποβεί εις βάρος των διαπροσωπικών σχέσεων του εκπαιδευτικού με τους μαθητές. Αν ο εκπαιδευτικός δεν ελέγξει τη δυσαρέσκειά του και δράσει παρορμητικά, μπορεί να τη μεταφέρει στην τάξη και, πολύ χειρότερα, στον μαθητή, με καταστροφικά πολλές φορές αποτελέσματα. Στην περίπτωση αυτή το παιδί είναι αδύνατον να κατανοήσει και να ικανοποιηθεί και τις δύο αντιμαχόμενες πλευρές. Σε τέτοιες περιπτώσεις διαταράσσονται οι σχέσεις του εκπαιδευτικού τόσο με τον μαθητή όσο και με την οικογένειά του και κάθε επικοινωνία μεταξύ τους διακόπτεται, με αποτέλεσμα και ο εκπαιδευτικός να βιώνει πικρία και απογοήτευση και ο μαθητής να αποτελεί θύμα.

3. Είναι όμως δυνατόν και τα δύο υποσυστήματα, οικογένεια και σχολείο, να συμφωνούν για τα αίτια των προβλημάτων και να συνεργάζονται αρμονικά για την αντιμετώπισή τους. Ειδικότερα σε μερικές περιπτώσεις γονείς και σχολείο συμφωνούν ότι το παιδί είναι ευφυές, επιμελές, ευγενικό και καλά προσαρμοσμένο. Το ενθαρρύνουν, το αγαπούν και οι δύο πλευρές. Οι γονείς είναι ευχαριστημένοι από την εργασία του δασκάλου και το εκφράζουν σε κάθε

ευκαιρία, με αποτέλεσμα την ηθική ικανοποίηση του δευτέρου, αλλά και ο δάσκαλος αποδίδει την καλή προσαρμογή του μαθητή στο καλό οικογενειακό περιβάλλον και συγχαίρει τους γονείς, οι οποίοι με την σειρά τους βιώνουν συναισθήματα υπερηφάνειας και δικαίωσης. Σε αυτές τις περιπτώσεις είναι όλοι ευχαριστημένοι.

Συμβαίνει όμως, επίσης, γονείς και σχολείο να έχουν ταυτόσημη άποψη για υπάρχοντα προβλήματα. Συμφωνούν και οι δύο πλευρές ότι το πρόβλημα είναι του παιδιού. Ότι δηλαδή φταίει κάτι στην προσωπικότητά του, στην ιδιοσυγκρασία του, στον χαρακτήρα του ή ακόμη και στις ικανότητές του. Τότε αναζητούν από κοινού βοήθεια για το παιδί και καταφεύγουν κυρίως στον γιατρό ή στον ψυχολόγο. Δηλαδή στις περιπτώσεις αυτές γίνεται το λάθος να προσέχουν πολύ τι είναι το παιδί. Δεν προσπαθούν να δουν τι κάνει, γιατί το κάνει, κάτω από ποιες συνθήκες το κάνει, πώς αντιδρούν τα άλλα μέλη του υποσυστήματος (σχολείου και οικογένειας). Αν το παιδί τραυλίζει π.χ., αμέσως ζητείται η βοήθεια του ειδικού, του λογοθεραπευτή. Δεν αναζητείται η αιτία, τότε εκδηλώθηκε πρώτη φορά, τότε ο τραυλισμός γίνεται πιο έντονος, μήπως το παιδί δέχθηκε βία, μήπως φοβήθηκε, μήπως του τονίζουμε διαρκώς το πρόβλημα, μήπως τα άλλα αδέρφια του το κοροϊδεύουν, μήπως συνέβη κάτι στο σχολείο και το τάραξε, μήπως το ειρωνεύεται ή το προσβάλλει ο δάσκαλος, μήπως γονείς και δάσκαλος έχουν υπερβολικές απαιτήσεις από αυτό, οι οποίες είναι δυσανάλογες προς τις πραγματικές ικανότητές του. Άλλες φορές πάλι η επιθετικότητα και η ανυπακοή των εφήβων μαθητών αποδίδεται συλλήβδην στην εφηβική ηλικία και έτσι σχολείο και οικογένεια εφησυχάζουν την συνείδησή τους περιμένοντας η λήξη της εφηβείας να εξαφανίσει και την ανεπιθύμητη συμπεριφορά, αγνοώντας ότι στην εφηβική ηλικία η ανεπιθύμητη συμπεριφορά δεν είναι ο κανόνας, αλλά μόνο το αποτέλεσμα λανθασμένων χειρισμών μακράς διάρκειας. Πίσω από αυτήν μπορεί να κρύβεται μια ανεπαρκής οικογένεια ή ένα, επίσης, ανεπαρκές και καθόλου ενδιαφέρον σχολείο. Συνήθως αυτή η προσέγγιση, να επιρρίπτεται δηλαδή η ευθύνη του προβλήματος του παιδιού στο ίδιο το παιδί, είναι αρκετά βολική, διότι απαλλάσσει και τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς τόσο από ευθύνες και ενοχές όσο και από κόπο και προσπάθεια να κατανοηθεί η ψυχική κατάσταση του παιδιού, οι ιδιαίτερες ευαισθησίες, οι ανάγκες του και φυσικά οι λανθασμένοι χειρισμοί της οικογένειας και του σχολείου και να αναληφθούν προσπάθειες για αναστροφή της κατάστασης.

Όπως αναφέρθηκε ήδη, τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο είναι δύο δυναμικά υποσυστήματα, ζωντανά, με πρόσωπα, σχέσεις και εξελίξεις και το παιδί συμμετέχει και στα δύο. Είναι αναγκαίο, λοιπόν, να αναπτυχθεί μεταξύ τους μια σχέση συνεργασίας, η οποία να στηρίζεται στην ευελιξία, στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και στην συνεχή ροή πληροφοριών από το ένα υποσύστημα στο άλλο, σε ό,τι αφορά το παιδί, και πάντοτε στο πλαίσιο της αгаστικής συνεργασίας. Το σχολείο δεν πρέπει να εμφανίζεται ως ανώτερος καθοδηγητής της οικογένειας, διότι αυτό τείνει να μην να γίνεται αποδεκτό σήμερα. Οι σύγχρο-

νες έρευνες διαπιστώνουν ότι ιδιαίτερα οι γονείς των ανώτερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων θεωρούν ότι η εκπαίδευση των παιδιών τους είναι ευθύνη αμοιβαία αυτών και των εκπαιδευτικών. Για αυτόν τον λόγο παρακολουθούν τι γίνεται στο σχολείο με πολύ ενδιαφέρον, σχολιάζουν το διδακτικό έργο, διαμαρτύρονται και ζητούν να παρέμβουν, αν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αποτελεσματικοί.

Αυτοί οι γονείς, λοιπόν, προσδοκούν από το σχολείο να αξιοποιήσει και να καλλιεργήσει περισσότερο όλα αυτά τα πλεονεκτήματα των παιδιών τους. Εννοείται, βέβαια, ότι αυτός είναι και ο ρόλος του σχολείου. Σε περίπτωση, όμως, κατά την οποία το σχολείο ή ο συγκεκριμένος δάσκαλος δεν ανταποκρίνεται σ' αυτές τις προσδοκίες, το πολύ-πολύ οι γονείς θα τους αγνοήσουν και θα φροντίσουν να καλύψουν όσο γίνεται αυτή την ανεπάρκεια με προσωπική ενασχόληση, με φροντιστήρια και με ατομικά μαθήματα.

Δεν συμβαίνει το ίδιο και με τα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Οι γονείς στην περίπτωση αυτή θεωρούν τους εκπαιδευτικούς υπεύθυνους και αρμόδιους για την μόρφωση των παιδιών τους, ενώ οι ίδιοι, καθώς δεν διαθέτουν ούτε τον απαιτούμενο χρόνο ούτε και τις ανάλογες γνώσεις και ικανότητες, δεν παρεμβαίνουν στις σχολικές δραστηριότητες και δεν ασκούν κριτική, χωρίς βέβαια, αυτό να σημαίνει ότι δεν αισθάνονται απαξιωμένοι.

Αυτής της κατηγορίας οι γονείς και τα παιδιά αποτελούν την πιο ευαίσθητη ομάδα την οποία καλείται να βοηθήσει το σχολείο. Δεν χρειάζεται να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί ιδιαίτερη παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση, για να επιτύχουν μια αποτελεσματική παρέμβαση. Αρκούν απλοί ανθρώπινοι χειρισμοί και γνήσιο ενδιαφέρον. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

Για κάθε μαθητή το σχολείο πρέπει να έχει βασικές πληροφορίες για την οικογενειακή του κατάσταση, τον αριθμό μελών της οικογένειας, τη σειρά γέννησης των παιδιών, τυχόν προβλήματα υγείας του ίδιου του παιδιού ή άλλου μέλους της οικογένειας, διαζύγια, διαστάσεις, ξενιτεμός, οικονομικές δυσχέρειες, μετανάστευση, πολυγλωσσία της οικογένειας, κ.ά. Όλες αυτές οι πληροφορίες αξιοποιούνται από το σχολείο, μόνο προκειμένου να κατανοηθεί η συναισθηματική κατάσταση των παιδιών, να γίνει γνωστή η σωματική τους αντοχή και να επιδειχθεί η ανάλογη ευαισθησία. Εννοείται, βέβαια, κι εδώ συχνά γίνονται πολλά παιδαγωγικά λάθη, ότι όλες οι πληροφορίες είναι απόρρητες και σε καμία περίπτωση δεν τις χρησιμοποιεί το σχολείο, για να στιγματίσει το παιδί και να το καταδικάσει. Δεν επιτρέπεται π.χ. να πει: «Τι μπορώ να περιμένω από ένα παιδί του οποίου ο πατέρας χαρτοπαίζει όλη τη νύχτα ή είναι αλκοολικός ή οι γονείς του δεν μιλούν καλά ελληνικά;». Το αντίθετο μάλιστα, αυτό το παιδί έχει περισσότερη ανάγκη από ενίσχυση και ενθάρρυνση.

Ειδικότερα για τα παιδιά μεταναστών, προκειμένου να κατανοηθεί πληρέστερα η στάση των ίδιων και της οικογένειάς τους απέναντι στο ελληνικό σχολείο και στη μόρφωση γενικότερα, είναι απαραίτητο, εκτός από τα παραπάνω, να γνωρίζει το ίδιο το σχολείο και τον μακροπρόθεσμο προσανατολισμό της

οικογένειας όσον αφορά την εδώ παραμονή της καθώς και τη διάθεσή της να αφομοιωθεί από την ελληνική κουλτούρα ή να ενσωματωθεί και να διατηρηθεί παράλληλα την πολιτιστική της ιδιαιτερότητα ή να παραμείνει αυτοπεριχαρακωμένη με κίνδυνο σιγά-σιγά να γκετοποιηθεί.

Η ιδιαίτερη συνάντηση μητέρας – δασκάλου, πατέρα – δασκάλου είναι μια αποτελεσματική πρακτική. Φέρνει πιο κοντά τους δύο εταίρους της παιδαγωγικής διαδικασίας. Φυσικά, για να έρθει ο γονέας στο σχολείο, ειδικά του παιδιού με προβλήματα, ίσως χρειασθεί να γραφούν πολλά σημειώματα και να γίνουν πολλά τηλεφωνήματα. Όμως είναι λάθος να καλούνται οι γονείς, μόνο όταν εμφανίζουν τα παιδιά κάποιο πρόβλημα. Καλό είναι να καλούνται, πριν να συμβεί κάτι τέτοιο. Αλλιώς δέχεται ένας γονέας την πρόσκληση: «Μαμά, θέλει να σε γνωρίσει η φιλόλογός μου» κι αλλιώς «Κυρία Χ., ελάτε επειγόντως στο σχολείο, έχουμε πρόβλημα με τον γιο σας, ξυλοφόρτωσε ένα συμμαθητή του».

Κατά τις συναντήσεις με τους γονείς οι εκπαιδευτικοί είναι αποτελεσματικοί να φέρονται με επαγγελματισμό, να είναι δηλαδή καλά προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν έναν γονέα. Να διαθέτουν συγκεκριμένα και καταγεγραμμένα στοιχεία για το κάθε παιδί, να είναι εγκάρδιοι, χαλαροί, θερμοί, με χειραψία, με κέρασμα, αν είναι δυνατόν. Η επικοινωνία και η ανταλλαγή απόψεων δεν γίνεται κρατώντας τον γονέα όρθιο και κοιτάζοντας συνεχώς το ρολόι. Ο γονέας είναι καλό να ακούει πρώτα θετικά σχόλια για ό,τι ξεχωριστό και όμορφο στοιχείο διαθέτει το παιδί του, να του δίνεται η ευχέρεια να εκφράσει όποιες εντυπώσεις μεταφέρει το παιδί στο σπίτι, θετικές και αρνητικές, να εκμαιεύει ο εκπαιδευτικός τα συναισθήματα που εκφράζει το παιδί για το σχολείο και τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζει και δεν έχουν υποπέσει στην αντίληψη του. Στη συνέχεια εκθέτει και ο ίδιος τις παρατηρήσεις του για τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά του παιδιού αναλυτικά και όχι με γενικόλογες παρατηρήσεις του τύπου «είναι πολύ καλός» ή «είναι άτακτος», και ανταλλάσσονται απόψεις για την παραπέρα προσπάθεια και των δύο πλευρών, προκειμένου να επιλυθεί κάποιο πρόβλημα, αν υπάρχει. Έτσι οι γονείς αισθάνονται τον εκπαιδευτικό σύμμαχο του παιδιού τους και δικό τους. Καλό είναι να δηλώνει ο εκπαιδευτικός ότι η συνάντηση ήταν χρήσιμη και να ανανεώνει τη συνάντηση για μια νέα εκτίμηση τα κατάστασης, κατά την οποία θα έχουν να παρουσιάσουν και οι δύο πλευρές κάποια νέα στοιχεία για την πορεία του παιδιού. Αν ο γονέας φεύγει ικανοποιημένος από την επίσκεψη στο σχολείο, έχει περισσότερες πιθανότητες να ξαναέρθει με διάθεση συνεργασίας, παρά αν φεύγει ντροπιασμένος και ταπεινωμένος.

Στις κατ' ιδίαν συναντήσεις με τους γονείς εξατομικεύεται η περίπτωση κάθε μαθητή, γεγονός το οποίο δεν συμβαίνει σε μια γενική συγκέντρωση των γονέων, όσο καλά και εμπεριστατωμένα και αν γίνει μια παιδαγωγική διάλεξη από τον διευθυντή ή έναν επιλεγμένο εκπαιδευτικό.

Ακολουθούν κάποιες ενδεικτικές αρχές οι οποίες είναι καλό να τηρούνται κατά τις συναντήσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς:

- α. Ποτέ δεν αποθαρρύνουμε εντελώς έναν γονέα για τις ικανότητες του παιδιού του.
- β. Πάντοτε βρίσκουμε κάποια θετικά σημεία είτε της προσωπικότητας είτε των επιδόσεων του παιδιού σε οποιοδήποτε μάθημα ή σε άλλες δραστηριότητες και τις επισημαίνουμε στους γονείς, προκειμένου να επιτύχουμε μια θετική ανατροφοδότηση.
- γ. Αποφεύγουμε να χαρακτηρίσουμε τα παιδιά με πολύ αρνητικούς χαρακτηρισμούς.
- δ. Όταν τα παιδιά είναι αδύνατα, συστήνουμε στους γονείς να μην τα μαλώνουν, να μην έχουν υπερβολικές απαιτήσεις, διότι έτσι τα αγχώνουν, με αποτέλεσμα να έχουν ακόμη χαμηλότερες επιδόσεις. Επίσης να μην τα συγκρίνουν με άλλα παιδιά της γειτονιάς, που ίσως παίρνουν υψηλούς βαθμούς.
- ε. Να μην απειλούν τα παιδιά ότι θα τα δείρουν ή θα τα διώξουν από το σπίτι, αν φέρουν κακό βαθμό στο τεστ ή δημιουργήσουν πρόβλημα στο σχολείο και ντροπιάσουν το σπίτι, διότι ενδέχεται τα παιδιά να πάρουν τις μετρητοίς τις απειλές και να μην ξαναγυρίσουν στο σπίτι, με ό,τι αυτό μπορεί να συνεπάγεται.
- στ. Να δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες για μελέτη στο σπίτι, δηλ. ηρεμία, ησυχία, κλειστή τηλεόραση και ελεγχόμενη χρήση του διαδικτύου.
- ζ. Να βρίσκεται πάντοτε κάποιος στο σπίτι μαζί με τα παιδιά και να μην τα αφήνουν για πολύ χρόνο μόνα τους, ακόμη και αν πρόκειται για μαθητές λυκείου, και όπου αυτό είναι αδύνατον, να υπάρχει τουλάχιστον τηλεφωνική επικοινωνία.
- η. Να μη φορτώνουν τα παιδιά με άσκοπα φροντιστήρια ξένων γλωσσών, αν έχουν βασικές αδυναμίες στα βασικά μαθήματα του σχολείου.
- θ. Να ρωτούν με καλοσύνη τα παιδιά για όσα συμβαίνουν στο σχολείο, χωρίς να τα ανακρίνουν και να τα πιέζουν, να είναι πάντοτε ενήμεροι για το πρόγραμμα της επόμενης ημέρας και να τα ελέγχουν χωρίς καυγάδες, αν ετοίμασαν τα μαθήματα.
- ι. Να μην έχουν οι ίδιοι άγχος για την πρόοδο του παιδιού ούτε όμως και να είναι εντελώς αδιάφοροι. Αν εμπλέκονται και οι δυο γονείς στην αγωγή των παιδιών, πρέπει να συμφωνούν στις προτιμήσεις και τις επιλογές που κάνουν, και τυχόν διαφωνίες τους να μην τις εκφράζουν μπροστά στα παιδιά, διότι τους δημιουργούν σύγχυση για το σωστό.
- ια. Να μην υποτιμούν τη μόρφωση και να μην κατηγορούν το σχολείο μπροστά στα παιδιά, ακόμη κι όταν έχουν δίκιο, διότι τα παιδιά χάνουν την εμπιστοσύνη τους προς αυτό.
- ιβ. Στους αλλοδαπούς γονείς που ενδεχομένως έχουν δυσκολίες επικοινωνίας, είναι αυτονόητη η επίδειξη ανοχής και υπομονής, προκειμένου να μεταφερθούν και να κατανοηθούν σωστά τα εκατέρωθεν μηνύματα.
Αν λάβουμε υπόψη μας ότι οι γονείς των παλιννοστούντων και αλλοδαπών

μαθητών αγνοούν συνήθως σε μεγάλο βαθμό τα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας, μπορούμε κατά τις ιδιαίτερες ή και ομαδικές συναντήσεις μας με αυτούς να τους ενημερώνουμε σχετικά με τους διάφορους τύπους σχολείων που λειτουργούν, την εκπαίδευση, τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές προοπτικές που προσφέρουν και να τους παρέχουμε έτσι τη δυνατότητα προγραμματισμού και εναλλακτικών επιλογών εκπαίδευσης των παιδιών τους.

Επίσης καλό είναι να ενθαρρύνουμε τους γονείς αυτούς, αφού τους ενημερώνουμε αναλόγως, να συμμετέχουν στους συλλόγους γονέων, προκειμένου να επιλύουν αποτελεσματικότερα κάποια από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους στο σχολείο, όπως είναι ο ρατσισμός και η ευκολότερη ενσωμάτωσή τους.

Ωστόσο για να μειώσουμε στο ελάχιστο τα προβλήματα προσαρμογής των μαθητών μας στο σχολείο, πρέπει να τα κάνουμε να το αγαπούν, τηρώντας καθημερινά τα παρακάτω:

- α. Να έχουμε ένα καθαρό και ευχάριστο σχολικό περιβάλλον.
- β. Να διατηρούμε ένα σταθερό, ευχάριστο, αλλά όχι χαώδες κλίμα στην τάξη. Αυτό κάνει πολύ δυσκολότερη την προσαρμογή και απόδοση των μειονεκτούντων μαθητών, διότι αποδυναμώνει ακόμη περισσότερο τα ήδη αδύνατα κίνητρά τους για μάθηση και αποδιοργανώνει τις προσαρμοστικές τους προσπάθειες.
- γ. Να θέτουμε απλούς και εφικτούς κανόνες στην καθημερινή ζωή του σχολείου και να τους τηρούμε. Επίσης δραστηριότητες ρουτίνας (έλεγχος των κατ' οίκον εργασιών, σύντομη εξέταση των προηγούμενων) βοηθούν τους πιο ανώριμους και αδύνατους μαθητές να εθιστούν και να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες και ήθος εργασίας.
- δ. Να επαινούμε τα παιδιά για κάθε καλή ενέργεια, προσπάθεια και επιτυχία που σημειώνουν, για να έχουν κίνητρα. Να θυμόμαστε ότι ο δημόσιος έπαινος σε έναν αλλοδαπό μαθητή, ο οποίος αγκομαχεί για να καταξιωθεί στη συνείδηση των ντόπιων, αποτελεί ισχυρό τονωτικό για τη μειωμένη αυτοπεποίθησή του.
- ε. Να εμπλέκουμε όλα τα παιδιά στο μάθημα και να μην αφήνουμε κανένα στο περιθώριο, ανάλογα με τις δυνατότητές τους, για να νιώθουν προσωπική ικανοποίηση και να βιώνουν αισθήματα αποδοχής από τον δάσκαλο.
- στ. Να ρωτούμε τα πιο απλά στους αδύνατους και τα πιο δύσκολα στους δυνατούς μαθητές, για να μη χάνει κανένας το ενδιαφέρον για μάθηση. Επίσης ενδείκνυται να ερμηνεύονται με απλούστερες συνώνυμες λέξεις νέοι όροι και δύσκολες έννοιες, όταν εκφέρονται κατά την φάση της προσφοράς της νέας ύλης, προκειμένου να διευκολύνονται οι μαθητές που υστερούν γλωσσικά.
- ζ. Να προσφέρουμε ποικιλία, εναλλαγή και καινούργια ερεθίσματα στο μάθημα, για να αγαπήσουν οι μαθητές τη γνώση και να μην πλήττουν. Με-

γάλο ενδιαφέρον προξενούν στα παιδιά οι λεγόμενες ευφυείς προκλήσεις, δηλαδή προβλήματα, αινίγματα, ανέκδοτα και κάθε είδους πρωτότυποι και δύσκολοι προβληματισμοί οι οποίοι κεντρίζουν το ενδιαφέρον ακόμη και των πιο αδιάφορων μαθητών, αλλά ταυτόχρονα ικανοποιούν και τους προικισμένους.

- η. Να θυμόμαστε ότι τα παιδιά θέλουν να δείχνουν ότι είναι ικανά, ότι αξίζουν και ότι χρειάζονται αγάπη.
- θ. Να πιστεύουμε ότι όλα τα παιδιά μπορούν με την προσπάθεια να βελτιωθούν και να μην καταδικάζουμε κανένα. Η προσδοκία μας αυτή μεταδίδεται και στα παιδιά.
- ι. Να γνωρίζουμε ότι η τάξη αποτελεί για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά ένα κοινό μπροστά στο οποίο αισθάνεται όμορφα, όταν έχει να παρουσιάσει κάτι που γνωρίζει να το λέει και να το εκτελεί άριστα, ενώ βρίσκεται σε πολύ δύσκολη θέση, όταν συμβαίνει το αντίθετο. Επομένως μαθητές με μεγάλες γλωσσικές αδυναμίες όπως είναι οι αλλοδαποί, καλό είναι να μην εκτίθενται καλούμενοι να επιλύουν δημόσια στην τάξη δύσκολα προβλήματα προφορικά ή στον πίνακα, και το αντίθετο, να ενθαρρύνονται να παρουσιάζουν ενώπιον της τάξης οτιδήποτε καταφέρνουν καλά.
- ια. Επειδή οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να επιτρέπουν στους δυνατούς μαθητές να ολοκληρώνουν τις απαντήσεις τους, ενώ τους αδύνατους να τους διακόπτουν και να δίνουν οι ίδιοι τις απαντήσεις, καλό είναι, όταν πρόκειται για παιδιά με γλωσσικές δυσχέρειες, να τους δίνουμε νύξεις και υπαινιγμούς και να τους βοηθούμε να ολοκληρώνουν τις σκέψεις τους. Είναι, βέβαια, αυτονόητο ότι η τάξη δείχνει κατανόηση σε τυχόν γλωσσικά σφάλματα και λανθασμένες απαντήσεις, και σε καμία περίπτωση δεν γίνεται ανεκτή ειρωνεία ή γελοιοποίηση συμμαθητών.
- ιβ. Τέλος, αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για την ευόδωση του έργου μας να πιστεύουμε ότι η εργασία του δασκάλου είναι ό,τι πιο όμορφο και ενδιαφέρον θα μπορούσε να κάνει ένας άνθρωπος και να μην μας δημιουργούν αισθήματα απογοήτευσης οι ολοένα δυσκολότερες συνθήκες εργασίας στο σχολείο. Οι μετακινήσεις των λαών είναι σήμερα μια πραγματικότητα την οποία πρέπει να αποδεχτούμε και μαζί με αυτή και το πολυπολιτισμικό σχολείο. Έτσι αποκτούμε προσωπική ικανοποίηση και αυτοπεποίθηση.

Ένα άλλο θέμα προσωπικής επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας είναι το θέμα των απουσιών και της διαρροής από το σχολείο. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ή ο δάσκαλος της τάξης ενημερώνει αμέσως τους γονείς για τυχόν απουσίες των μαθητών και ενημερώνεται για τους λόγους. Είναι αυστηρός με τις απουσίες. Προσπαθεί να πείσει τους γονείς και τους ίδιους τους μαθητές να μην εγκαταλείπουν το σχολείο και τους τονίζει τις δυσμενείς συνέπειες της πρόωρης εγκατάλειψης.

Οι γονείς που ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να εγκαταλείψουν το σχολείο και δεν αγωνίζονται για το αντίθετο έχουν ανάγκη υποστηριχθούν από το σχολείο,

ώστε να σπάσουν τον φαύλο κύκλο της αναπαραγωγής της φτώχειας μέσω του αναλφαριθμισμού. Δεν μπορεί να μένει το σχολείο απαθές και αδιάφορο μπροστά σε τέτοια φαινόμενα. Ίσως χρειασθεί και εδώ να διαθέσει κανείς λίγο χρόνο για μια επίσκεψη στο σπίτι του παιδιού, για μια συζήτηση, προκειμένου να κερδίσει έναν μαθητή και να τον κρατήσει στην τάξη του.

Από όσα εκτέθηκαν παραπάνω συμπεραίνεται ότι η οικογένεια διαμορφώνει σε πολύ μεγάλο βαθμό τις προϋποθέσεις μάθησης των μαθητών, τις οποίες καλούνται οι εκπαιδευτικοί είτε να αξιοποιήσουν είτε να τροποποιήσουν και να βελτιώσουν. Στη σύγχρονη εποχή των πολυπολιτισμικών κοινωνιών η συνεργασία οικογένειας και σχολείου είναι απαραίτητη και εποικοδομητική και πρέπει να γίνεται σε πλαίσιο αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ισότητας. Δεν είναι όμως επωφελής στις περιπτώσεις κατά τις οποίες γονείς και εκπαιδευτικοί αρνούνται να αναλάβουν τις ευθύνες τους, οπότε το παιδί πληρώνει το τίμημα. Οι γονείς οφείλουν να κατανοούν ότι οι δάσκαλοι δεν είναι παντοδύναμοι, αλλά και οι δάσκαλοι από την πλευρά τους οφείλουν να κατανοήσουν ότι οι προσπάθειες και οι ενέργειές τους πρέπει να ενθαρρύνουν όλα τα παιδιά στην ανάπτυξη και καλλιέργεια όλων των εν δυνάμει ικανοτήτων τους, άσχετα από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται αυτά, χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις. Με κατάλληλους παιδαγωγικούς χειρισμούς είναι ανάγκη να ενισχύονται και να ενθαρρύνονται τα παιδιά των ευπαθών ομάδων, προκειμένου να αποφύγουν την περιθωριοποίηση και να ενταχθούν ομαλά στον κοινωνικό μας ιστό. Και αυτό το πετυχαίνουν ευκολότερα, όταν πιστεύουν στην αποστολή τους και στην αξία της παιδείας.

Βιβλιογραφία

- Borich, G. (2004). *Effective Teaching Methods*. 5th. ed. Upper Saddle River, Pearson
- Καζάζη, Μ. (2000). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Έλλην
- Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Κοντογιώργος, Β. (1981). Επιδράσεις της διακοπτόμενης απουσίας του πατέρα στη συμπεριφορά της μητέρας. Στο: *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, β' και γ' τετράμηνο, 1981, σελ. 176-193
- Πατερέκα, Χ. (1986). *Βασικές έννοιες των P. Bourdieu και J. Passeron*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης
- Pena, D. (2000). Parent Involvement: Influencing Factors and Implications. In: *Journal of Educational Research*, 94, 1, 42-54
- Πυργιωτάκης, Ι. (1997). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. 7^η έκδ. Αθήνα, Γρηγόρης
- Σιδηρόπουλος, Δ. (2007). *Η μαθηματική εγγραμματοσύνη των αποφοίτων του Δημοτικού Σχολείου και οι ενδοσχολικοί και εξωσχολικοί παράγοντες που την επηρεάζουν*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης

Η Ελένη Νημά γεννήθηκε το 1952 στον Πλάτανο Τρικάλων. Σπούδασε στη Φιλοσοφική Σχολή του ΑΠΘ (κατεύθυνση Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής). Υπηρέτησε ως φιλόλογος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και παράλληλα συνέχισε τις σπουδές της και πήρε το δίπλωμα μεταπτυχιακών σπουδών Ψυχολογίας και το διδακτορικό δίπλωμα Παιδαγωγικής. Από το έτος 2000 είναι καθηγήτρια της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης. Τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα και οι δημοσιεύσεις της επικεντρώνονται στην οικογενειακή κοινωνικοποίηση, στις σχέσεις γονέων και παιδιών, στο ψυχολογικό κλίμα στην οικογένεια και στο σχολείο και στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της δημιουργικότητας.

**ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

3

Φωνητικά, φωνολογικά και μορφολογικά θέματα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Μαρία Μητσιάκη, Ελένη Βλέτση

3.1

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να προτείνει την αξιοποίηση των λαθών που εμφανίζονται στη γλωσσική πραγμάτωση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία, προκειμένου ο διδάσκων: α) να εξαγάγει ερευνητικά συμπεράσματα σχετικά με τη διαγλώσσα τους και β) να επιλέξει με βάση τα συμπεράσματα αυτά τη μέθοδο και τις στρατηγικές διδασκαλίας που θα συμβάλουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην πρόσκτηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Ειδικότερα θα περιγραφούν ορισμένα από τα φωνητικά, φωνολογικά και μορφολογικά λάθη που εντοπίζονται συστηματικά στον προφορικό και γραπτό λόγο των μαθητών, θα αναλυθούν με βάση τη φωνολογική και μορφολογική δομή της μητρικής τους γλώσσας και τέλος θα προταθούν αποτελεσματικοί τρόποι διόρθωσης των λαθών αυτών.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

2.1. Ανάλυση λαθών: σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση

Τα γλωσσικά λάθη θεωρήθηκαν για πολλά χρόνια ένδειξη μη επαρκούς εκμάθησης για τους μαθητές μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ακόμη και σήμερα ο όρος «λάθος» συχνά εμπεριέχει αρνητικές συνυποδηλώσεις παραπέμποντας σε μια ελλειμματική γλωσσική συμπεριφορά.

Στο πλαίσιο του συμπεριφορισμού κατά τη δεκαετία του '60 τα γλωσσικά λάθη θεωρήθηκαν μη επιθυμητά και αποφευκτέα, εφόσον αποτελούσαν λαθεμένη αντίδραση σε ένα ερέθισμα· θεωρήθηκε μάλιστα ότι ο λαθεμένος συμπεριφορικός τύπος που δε διορθώνεται άμεσα, γίνεται συνήθεια και διατηρείται στο μυαλό του μαθητή. Στο πλαίσιο της Αντιπαραθετικής Ανάλυσης (Contrastive Analysis, Lado 1957) υποστηρίχθηκε ότι: α) το σύστημα της μητρικής γλώσ-

σας (Γ1 στο εξής) μπορεί να συγκριθεί με εκείνο της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2 στο εξής), προκειμένου να προβλεφθούν οι δυσκολίες του μαθητή κατά την εκμάθηση και β) οι όμοιες γλωσσικές δομές των δύο συστημάτων θεωρούνται εύκολες στην εκμάθηση, ενώ οι διαφορετικές δυσκολές.

Σύμφωνα όμως με την Ανάλυση Λαθών (Corder 1967), τα λάθη των μαθητών μπορούν να αποτελέσουν θετικούς δείκτες μαθησιακής ανάπτυξης, καθώς μπορούν να αποκαλύψουν την πηγή της δυσκολίας και τις στρατηγικές που οι μαθητές υιοθετούν, προκειμένου να εξοικειωθούν με τις δύσκολες δομές της Γ2. Πιο συγκεκριμένα, τα λάθη διακρίνονται από τη μια πλευρά σε διαγλωσσικά (interlingual), λάθη δηλαδή που οφείλονται σε παρεμβολή ή μεταφορά από τη Γ1, και σε ενδογλωσσικά λάθη (intralingual), τα οποία οφείλονται σε ενδοσυστηματικές δυσκολίες της Γ2, και από την άλλη σε συστηματικά και τυχαία λάθη. Στο πλαίσιο της παραπάνω προσέγγισης, χρησιμοποιείται η περιγραφική και η συγκριτική/αντιπαραθετική μέθοδος (Halliday 1964) με τον εξής τρόπο: α) η περιγραφική μέθοδος ενδείκνυται για τάξεις με διαφορετικό εθνικό/γλωσσικό υπόβαθρο, καθώς απαιτείται απλούστερη διόρθωση, ενώ β) η αντιπαραθετική μέθοδος ενδείκνυται για διόρθωση λαθών που οφείλονται σε παρεμβολή από τη Γ1 σε τάξεις με ομοιογενές ως προς τη Γ1 μαθητικό κοινό.

Οι προσεγγίσεις της Αντιπαραθετικής Ανάλυσης και της Ανάλυσης Λαθών, παρά την κριτική που δέχτηκαν ως προς την αποτελεσματικότητά τους στη διδακτική πρακτική, εξακολουθούν να αποδεικνύονται χρήσιμες και δημοφιλείς. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει να δούμε πώς οι προβλέψεις της ανάλυσης λαθών μπορούν να ελεγχθούν εμπειρικά μέσω της διαμόρφωσης σωμάτων κειμένων γραπτών των μαθητών και της συλλογής και στατιστικής ανάλυσης των λαθών που εντοπίζονται στα γραπτά αυτά.

2.2. Ανάλυση λαθών βασιζόμενη σε σώματα κειμένων από γραπτά των μαθητών

Τα σώματα κειμένων γραπτών των μαθητών αποτελούν αρχεία της γλωσσικής χρήσης των μαθητών που συλλέγονται και κωδικοποιούνται με βάση συγκεκριμένες αρχές. Προσφέρουν σημαντική γνώση σχετικά με τους μηχανισμούς σύμφωνα με τους οποίους προσκτάται μία δεύτερη/ξένη γλώσσα. Η ανάλυση λαθών σε σώματα κειμένων από γραπτά μαθητών (learner corpus-based error analysis, Sinclair J. McH. 2004) μπορεί να συμβάλει στην έρευνα, παρέχοντας εμπειρικά δεδομένα για την εξαγωγή συμπερασμάτων στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία, αλλά και ειδικότερα στη διδακτική, συνιστώντας μία ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική μέθοδο διδασκαλίας, η οποία μέσα από παραδείγματα λαθεμένης γλωσσικής χρήσης μπορεί να ενισχύσει τους μαθητές μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας γνωσιακά και μεταγνωσιακά.

3. Συλλογή των δεδομένων

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από 160 σχολεία σε όλη την Ελλάδα, ενώ για την παρούσα εργασία αναλύθηκαν οι γλωσσικές πραγματώσεις 100 μαθητών. Η έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο του Έργου «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών» και διήρκεσε ένα σχολικό έτος (2006-2007). Η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τον εντοπισμό, την καταγραφή, την επεξεργασία και την ανάλυση των λαθών που προκύπτουν στη διαγλώσσα των παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

- Επιλογή της μεθοδολογίας: παρατήρηση προφορικού λόγου για τον εντοπισμό λαθών στην προφορά και τον επιτονισμό των μαθητών και συλλογή γραπτών κειμένων των μαθητών
- Καταγραφή του επιπέδου ελληνομάθειας, του χρόνου παραμονής και φοίτησης στην Ελλάδα και της ηλικίας των μαθητών, ώστε να υπάρχει ομοιογένεια, και τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας να είναι αξιόπιστα και έγκυρα
- Καθορισμός του κειμενικού είδους (επιστολή, αίτηση κ.ά.) και της επικοινωνιακής περιστασης στο πλαίσιο της οποίας παράγεται ο λόγος των μαθητών, προκειμένου τα εμπειρικά δεδομένα να είναι συγκρίσιμα διαγλωσσικά
- Διάκριση των συστηματικών από τα τυχαία λάθη με βάση διαγλωσσικά και ενδογλωσσικά κριτήρια
- Κατηγοριοποίηση των λαθών που εντοπίζονται στον προφορικό και γραπτό λόγο σε φωνητικά, φωνολογικά και μορφολογικά
- Ερμηνεία των λαθών με βάση τη δομή του συστήματος της Γ1 και της Γ2.

Πιο συγκεκριμένα, αντήχθηκε προφορικό και γραπτό υλικό από τη γλωσσική χρήση παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στην Α΄ και Β΄ τάξη του Γυμνασίου, αρχάριου και μεσαίου επιπέδου ελληνομάθειας και ηλικίας 12-14 ετών. Για την εκμείωση προφορικού λόγου οι μαθητές α) αφηγήθηκαν *τι τους αρέσει να κάνουν στον ελεύθερο χρόνο τους* και β) υποδύθηκαν ρόλους αναπτύσσοντας διαλόγους με τους συμμαθητές τους στο θέμα *στην αγορά*, ενώ για την παραγωγή γραπτού λόγου α) περιέγραψαν την τάξη τους σε ένα γράμμα με παραλήπτη ένα φίλο από την πατρίδα τους και β) έγραψαν ένα e-mail σε φίλο τους, όπου εξέθεταν τις απόψεις τους για τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους ή για τα μέσα συγκοινωνίας στην Ελλάδα.

Τα λάθη που εντοπίστηκαν στα κείμενα που προέκυψαν κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής: α) φωνητικά στον προφορικό και γραπτό λόγο, β) φωνολογικά στον προφορικό και γραπτό λόγο και γ) μορφολογικά λάθη στο γραπτό λόγο. Τα λάθη αυτά ερμηνεύτηκαν με βάση τη δομή του συστήματος της μητρικής γλώσσας των μαθητών (αλβανική, ρωσική, κινεζική, τουρκική), καθώς επίσης και με βάση τη δομή της ελληνικής γλώσσας (π.χ. δομές της ελληνικής που δεν εμφανίζονται σε άλλες γλώσσες και, κατά συνέπεια, προκαλούν δυσκολίες σε μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας).

3.1. Είδη λαθών

3.1.1. Φωνητικά λάθη στον προφορικό και γραπτό λόγο των μαθητών

Φωνητικά είναι τα λάθη που εμφανίζονται στην προφορά χωρίς όμως να δημιουργούν πρόβλημα στην κατανόηση, π.χ. η προφορά των λέξεων *θέλω*, *λιμάνι*, και ως [θelo], [limani], [ke]. Τέτοιου είδους αποκλίσεις από την προφορά της κοινής ελληνικής εμφανίζονται συχνά και σε διαλεκτικό επίπεδο. Τα λάθη αυτά συχνά οφείλονται στο ότι ο φθόγγος της Γ2 μοιάζει πολύ με κάποιο φθόγγο της Γ1, και για το λόγο αυτό ο μαθητής δε διαμορφώνει μία νέα φωνητική κατηγορία, όπως θα έπρεπε, αλλά αντιλαμβάνεται το νέο φθόγγο ως όμοιο με το φθόγγο της Γ1. Προκειμένου να διορθωθούν τα λάθη αυτά απαιτείται σημαντική προσπάθεια και ισχυρό κίνητρο. Επειδή ωστόσο δεν προκαλούν προβλήματα στην επικοινωνία, προτείνουμε ο διδάσκων να επιμένει στην εξάλειψή τους στο προχωρημένο επίπεδο.

Φωνητικά λάθη στον προφορικό και γραπτό λόγο των ρωσόφωνων μαθητών

- [ˈleo] αντί [ˈleɔ], [ˈksʲero] αντί [ˈksero], [nʲe] αντί [ne]
- [nasakaˈmia] αντί [nosokoˈmio], [vaiˈθai] αντί [voiˈθai]
- [ksenodoˈtʃio] αντί [ksenodoˈtʃio], [maˈrija] [maˈria]: επενθετικό ημίφωνο [j] ανάμεσα στα δύο φωνήεντα
- [ˈsvino] αντί [ˈzvino]: αηχοποίηση του συμπλέγματος από επίδραση της Γ1

Στη ρωσική υπάρχει φωνολογική διάκριση μαλακών(ουρανικοποιημένων) -σκληρών (μη ουρανικοποιημένων) συμφώνων. Αυτό σημαίνει πως τα μαλακά έχουν διακριτική λειτουργία σε σχέση με τα σκληρά σύμφωνα. Εντοπίζουμε 12 ζεύγη μαλακών και σκληρών συμφώνων:

/p/ - /pʲ/, /b/ - /bʲ/, /f/ - /fʲ/, /v/ - /vʲ/, /s/ - /sʲ/, /z/ - /zʲ/, /t/ - /tʲ/, /d/ - /dʲ/,
/m/ - /mʲ/, /n/ - /nʲ/, /r/ - /rʲ/, /l/ - /lʲ/

Ως ουρανικοποιημένα προφέρονται τα σύμφωνα πριν από τα μπροστινά φωνήεντα /e/, /i/. Όπως είναι αναμενόμενο, οι μαθητές εφαρμόζουν τον ίδιο κανόνα της ρωσικής και στην ελληνική, χωρίς όμως να προκαλείται πρόβλημα στην επικοινωνία, εφόσον η διάκριση αυτή δεν είναι φωνολογική.

Επίσης στη ρωσική εμφανίζεται εξασθένηση των φωνηέντων /o/, /e/, /a/ σε άτονες θέσεις. Πιο συγκεκριμένα, το άτονο [o] μετά από τα σκληρά σύμφωνα προφέρεται στην πρώτη προτονική συλλαβή σαν [a], με αποτέλεσμα να προκύπτουν πραγματώσεις όπως [nasakaˈmia]. Τέλος στη ρωσική το συμφωνικό σύμπλεγμα *sv* προφέρεται ως [sv], σε αντίθεση με την ελληνική όπου προφέρεται ως [zv] με υποχωρητική αφομοίωση. Για το λόγο αυτό προκύπτει φωνητικό λάθος τόσο στον προφορικό λόγο των ρωσόφωνων μαθητών [sv] όσο και στο γραπτό λόγο των μαθητών, π.χ. η φωνητική λέξη [sɪzmos] στην αντίληψη των μαθητών, εμφανίζεται στην παραγωγή γραπτού λόγου ως **σζμός*. Βέβαια και στις δύο αυτές περιπτώσεις το λάθος δεν πλήττει την επικοινωνία.

3.1.2. Φωνολογικά λάθη στον προφορικό και γραπτό λόγο των μαθητών

Φωνολογικά λάθη είναι τα λάθη στην προφορά που δημιουργούν πρόβλημα στην κατανόηση, π.χ. *Ο οπαδός είχε μεγάλα βία. Τέτοιο θανατικό* (εννοείται οπαδό, αντί για φανατικό) *δεν είχα ξαναδεί* (από γραπτό μαθητή Β΄ Γυμνασίου). Τα φωνολογικά λάθη προκύπτουν ως αποτέλεσμα σύγχυσης φθόγγων που έχουν διακριτική λειτουργία. Η διακριτική λειτουργία τους καταδεικνύεται εμφανώς μέσα από ελάχιστα ζεύγη λέξεων (προκειμένου να σχηματίσουμε ελάχιστα ζεύγη, βασιζόμαστε στην ομοιότητα ως προς την προφορά, ανεξαρτήτως της γραφής). Για παράδειγμα:

□ [f]-[θ]: [ˈθaros]-[ˈfaros]

□ [s]-[z]: [si]-[zi]

□ [x]-[k]: [xaˈli]-[kaˈli]

□ [θ]-[t]: [θa]-[ta]

Τα ελάχιστα ζεύγη βοηθούν στην εξάσκηση, καθώς οι μαθητές προφέρουν μαζί τις λέξεις των ζευγών μέχρι να αντιληφθούν τη διαφορά των φθόγγων.

Θα ασχοληθούμε κυρίως με τα φωνολογικά λάθη που αφορούν τα σύμφωνα, καθώς και οι τέσσερις μητρικές γλώσσες των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών που θα εξετάσουμε (ρωσική, αλβανική, τουρκική, κινεζική) διαθέτουν πιο περίπλοκα φωνηεντικά συστήματα. Για το λόγο αυτό, δεν αναφέρονται σημαντικά λάθη στην προφορά των φωνηέντων της ελληνικής. Θα σχολιάσουμε μόνο τα λάθη που οφείλονται στην επίδραση από φωνηεντική αρμονία της Γ1, καθώς, όπως θα δούμε, η περίπτωση αυτή μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στην κατανόηση.

Φωνολογικά λάθη στον προφορικό λόγο των ρωσόφωνων μαθητών

1. /f/ → /θ/

π.χ. [ˈfalasa] αντί [ˈthalasa], [faˈpaɔ] αντί [θaˈpaɔ], [fraˈnio] αντί [θraˈnio]

2. /v/ → /δ/

π.χ. [ˈveːdro] αντί [ˈdeːdro], [ˈvenˈlino] αντί [ˈdenˈlino], [ˈvino] αντί [ˈdino]

3. /t/ → /θ/

π.χ. [ˈtelo] αντί [ˈθelo], [ˈtios] αντί [ˈθios]

4. /d/ → /δ/

π.χ. [ˈdino] αντί [ˈdino], [ˈdenˈexo] αντί [ˈdenˈexo]

5. /g/ → /γ/

π.χ. [ˈgata] αντί [ˈγata], [gaiˈduri] αντί [γaiˈduri]

Όπως διαπιστώνει κανείς από την απλή παρατήρηση των παραπάνω λαθών, η σύγχυση προκύπτει ανάμεσα σε σύμφωνα τα οποία βρίσκονται πολύ κοντά ως προς τον τόπο (1-3) ή τρόπο άρθρωσης (4-5). Πιο συγκεκριμένα, ο φθόγγος [f] αρθρώνεται με τη συνεργασία δοντιών και χειλιών, ενώ ο φθόγγος [θ] με προώθηση της άκρης της γλώσσας ανάμεσα στα δόντια με ελαφρό άνοιγμα των χειλιών. Για το λόγο αυτό, και δεδομένης της απουσίας του φωνήματος /θ/ στη ρωσική και της παρουσίας του φωνήματος /f/, είναι δυνατό να εμφανιστεί το

παραπάνω φωνολογικό λάθος. Παρόμοια και στις περιπτώσεις α) του φατνιακού /t/ και του μεσοδοντικού /θ/ και β) του χειλοδοντικού /v/ και του μεσοδοντικού /δ/. Επίσης υπάρχει πρόβλημα ως προς τον τρόπο άρθρωσης. Ο μαθητής παράγει κλειστό (στιγμαϊό) σύμφωνο αντί για τριβόμενο (εξακολουθητικό): α) /d/ αντί για /δ/ και β) /g/ αντί για /γ/, με δεδομένο ότι στη ρωσική δεν υπάρχουν τα φωνήματα /δ/ και /γ/. Αυτό που παρατηρείται σε όλες αυτές τις περιπτώσεις λαθών είναι η αντικατάσταση του δύσκολου-μη υπάρχοντος στη Γ1 φθόγγου της Γ2 με τον εγγύτερο της Γ1.

Τα λάθη αυτά διαθέτουν τόσο μεγάλη συχνότητα και καθολικότητα στη δι-αγλώσσα των ρωσόφωνων μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης, ώστε πολύ συχνά περνούν και στο γραπτό λόγο των μαθητών.

Π.χ.: **Με το εργασια μαφένουμε ρολλα πράγματα...Αμα φα ήζε καλο πεδη κε φα προσπαφης εγο κε πεδγα φα σας γοηφήσετε.*

Φωνολογικά λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών με Γ1 την αλβανική

❑ /k/ → /x/: [ˈeko] αντί [ˈexo]

❑ /c/ → /ç/: [ˈceri] αντί [ˈçeri]

❑ /g/ → /ɣ/: [ˈgata] αντί [ˈɣata]

❑ /ʒ/ → /j/: [ˈjiro] αντί [ˈjiro]

Οι αλβανόφωνοι μαθητές τείνουν να αντικαθιστούν τους φθόγγους της ελληνικής που αρθρώνονται στον ουρανίσκο (ουρανικούς και υπερωικούς) με τους αντίστοιχους της αλβανικής, διαφοροποιημένους όμως ως προς τον τρόπο άρθρωσης. Προφέρουν δηλαδή τους φθόγγους αυτούς κλειστά και όχι εξακολουθητικά, εφόσον η μητρική τους γλώσσα δε διαθέτει τους φθόγγους αυτούς.

Παραδείγματα από φωνολογικά λάθη αλβανών μαθητών στο γραπτό λόγο:
**Θελο να παο 18 κρονον να παρο διπλωμα γιατι κορις το γυμνασιο δενπερνο το διπλωμα.*

**Το κρομα τις ταζις μας είναι κιτρινο.*

Φωνολογικά λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών με Γ1 την τουρκική

❑ /t/ αντί /θ/: [aˈtina] αντί [aˈθina]

❑ /d/ αντί /δ/: [ˈdoro] αντί [ˈðoro]

❑ /g/ αντί /γ/ σε αρκτική θέση λέξης: [ˈgala] αντί [ˈɣala]

❑ [k]/[h] αντί [x] ή [ç]: [koˈros] αντί [xoˈros], [ˈherja] αντί [ˈçerja]

Οι μαθητές αυτοί τείνουν να αντικαθιστούν τα εξακολουθητικά μεσοδοντικά σύμφωνα [θ], [δ] και το εξακολουθητικό υπερωικό [γ] ή το ουρανικό [ç] με τα αντίστοιχα στιγμαϊά της Γ1 (ο φθόγγος [γ] υπάρχει στην τουρκική, αλλά μόνο μετά από οπίσθια φωνήεντα σε μεσαία ή σε τελική θέση, π.χ. ağa [aɣa]).

Η φωνηεντική αρμονία αποτελεί μία φωνολογική διαδικασία, που οφείλεται σε λόγους οικονομίας, σύμφωνα με την οποία εξομοιώνονται τα φωνήεντα που διαδέχονται το ένα το άλλο από συλλαβή σε συλλαβή. Η διαδικασία

αυτή είναι ιδιαίτερα εμφανής στη φωνολογική προσαρμογή που υφίστανται οι δάνειες λέξεις που εισάγονται στην τουρκική, π.χ. *docteur* (γαλ.) > *doktor* (τουρκ.), *manager* (αγγλ.) > *menecer* (τουρκ.), *αυθέντης* (ελλην.) > *αφέντης* > *efendi* (τουρκ.) (Σελλά 1994). Οι τούρκοι μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας εφαρμόζουν φωνηεντική αρμονία και στις λέξεις της ελληνικής, έτσι ώστε όλα τα φωνήεντα των συλλαβών μίας λέξης να παρουσιάζουν διαδοχικά τα χαρακτηριστικά: ±οπίσθιο, ± στρογγυλό, π.χ.:

[stro'tos] αντί [stra'tos]
 ['eklapsan] αντί ['eklepsan]
 [koluni'ver] αντί [kalori'fer]
 [solu'nakia] αντί [soli'naca]

Παραδείγματα από φωνολογικά λάθη μαθητών με Γ1 την τουρκική στο γραπτό λόγο:

**έχουμε στο σχολείο κολουνιβέρ με μικρες σολουνάκια και είναι χρωμα ασπρο και με μπλε.*

Φωνολογικά λάθη στον προφορικό λόγο των κινέζων μαθητών

- ❑ Σύγχυση ανάμεσα στα φωνήματα /l/ και /r/
- ❑ Απλοποίηση των συμφωνικών συμπλεγμάτων με συνήθη επένθεση φωνήεντος

Στην κινεζική δεν υπάρχει το φώνημα /r/, ενώ το φώνημα /l/ σε αρχική θέση προφέρεται ως αμάλαμα /l/ και /n/. Επίσης η κινεζική χαρακτηρίζεται από ανοιχτή συλλαβική δομή, δηλαδή συνδυασμό συμφώνου με φωνήεν. Με άλλα λόγια δεν επιτρέπει συλλαβές με συμφωνικά συμπλέγματα, όπως μπορεί κανείς να διαπιστώσει από τη φωνολογική προσαρμογή που υφίστανται οι δάνειες λέξεις από την αγγλική, π.χ. *Disney* > *disini*, *Aspirin* > *asipilini*. Έτσι οι κινέζοι μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας απλοποιούν τις φωνολογικά δύσκολες λέξεις της ελληνικής που διαθέτουν δύο, τρία ή τέσσερα σύμφωνα στη σειρά παρεμβάλλοντας φωνήεντα, π.χ. [fusθta] αντί *φούστα*. Το δείγμα γραπτών που έχουμε συλλέξει από κινέζους μαθητές δεν είναι αντιπροσωπευτικό, ώστε να μπορούμε να προχωρήσουμε στην ανάλυση λαθών.

3.1.2.1. Υπερτεμαχιακά λάθη

Υπερτεμαχιακά ονομάζονται τα στοιχεία ενός εκφωνήματος που είναι μεγαλύτερα από το τεμάχιο (φθόγγο), όπως ο τόνος, η φωνολογική φράση και η επιτονική φράση.

Οι γλώσσες, με βάση τον τόνο/τονισμό στο επίπεδο της συλλαβής, διακρίνονται σε α) γλώσσες με δυναμικό τόνο (stress), β) γλώσσες με μουσικό/μελωδικό τόνο (tone) και γ) γλώσσες με βασικό τονικό ύψος (pitch-accent).

Ο δυναμικός τονισμός απαντά σε γλώσσες όπως η νέα ελληνική ή η αγγλική και πραγματώνεται μέσω της εκπνοής του αέρα με μεγαλύτερη δύναμη κατά

την εκφορά του φωνήεντος, συνήθως της συλλαβής. Στην περίπτωση της νέας ελληνικής ο δυναμικός αυτός τονισμός δηλώνεται και στο γραπτό λόγο (τις περισσότερες φορές) μέσω του συμβόλου της οξείας.

Στην ελληνική ο τόνος έχει φωνολογική αξία, εφόσον έχει διακριτική λειτουργία, γεγονός που πιστοποιείται από την ύπαρξη ελάχιστων ζευγών (κατά τον Τριανταφυλλίδη (1941) τονικά παρώνυμα, επίσης Πετρούνιας (1984)):

μίσος-μισός, κάλλος-καλός, νόμος-νομός, ώμος-ωμός, πάνω-πανό

Οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας είναι δυνατό να μην είναι σε θέση να αντιληφθούν την τονισμένη συλλαβή και να την προφέρουν ή/και να τοποθετήσουν ορθά το τονικό σημάδι στην τονούμενη συλλαβή, όταν δεν υπάρχει αντίστοιχο φωνολογικό χαρακτηριστικό στη Γ1. Ιδιαίτερη δυσκολία αντιμετωπίζουν στις πολυσύλλαβες λέξεις ή σε μικρές δυσύλλαβες λέξεις που κατά την εκφορά τους δεν τονίζονται (σε αντίθεση με την ορθογραφία τους, αφού απαιτείται τόνος σε μία συλλαβή σύμφωνα με το καθιερωμένο μονοτονικό σύστημα), π.χ. *ανά, από* κτλ.

Η πιο γνωστή γλώσσα που έχει μελωδικό/ μουσικό τονισμό είναι η κινεζική (και όλες οι διάλεκτοί της). Μουσικός τόνος απαντά όμως και σε πολλές γλώσσες της Αφρικής (που ανήκουν στην κατηγορία Bantu). Η διαφοροποίηση σε αυτή τη μορφή τονισμού προέρχεται από τη συχνότητα με την οποία πάλλονται οι φωνητικές χορδές. Έτσι, προκύπτουν συλλαβές που έχουν χαμηλό ή υψηλό τονικό ύψος (pitch).

Γλώσσες όπως η ιαπωνική, η βασκική, η αρχαία ελληνική και η τουρκική αποτελούν συστήματα με βασικό τονικό ύψος. Στην περίπτωση των γλωσσών αυτών μία μόνο συγκεκριμένη συλλαβή της λέξης αποδίδεται με υψηλό ή χαμηλό τόνο ή κάποιο συνδυασμό τους.

Μία μεγαλύτερη διακριτή μονάδα στην οποία μπορεί να τεμαχιστεί ο έναρθρος λόγος είναι η φωνολογική φράση. Με βάση μία σειρά από κλειδιά που επιστρατεύει κάθε γλώσσα (prosodic cues), που συχνά είναι οι παύσεις και οι φραστικοί κανόνες (sanhdi) -ένας φραστικός κανόνας για τη νέα ελληνική, για παράδειγμα, είναι η ηχηροποίηση του άηχου συμφώνου όταν ακολουθεί ηχηρό σύμφωνο- γίνεται η διάκριση σε ευρύτερες μονάδες που εκφέρονται ως μία ενότητα και τις περισσότερες φορές έχουν συντακτική ερμηνεία.

π.χ.

ο συνεργάτης μας δείχνει την εικόνα

a1. [osinery'atis mazd'ixnitinik'ona]

a2. [osinery'atizmas d'ixnitinik'ona]

Το παραπάνω παράδειγμα στη γραπτή του καταγραφή μπορεί να παρουσιάσει αμφισημία. Ο ομιλητής, ανάλογα με την εκφορά που επιλέγει (βλ. φωνητική μεταγραφή a1. και a2.), καταδεικνύει και τη συντακτική ερμηνεία που πρέπει να αποδοθεί στην προηγούμενη πρόταση.

Η δυσκολία ως προς τη διάκριση των φωνολογικών φράσεων καταδεικνύεται στο γραπτό λόγο σπουδαστών της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας,

οι οποίοι καθώς αντιλαμβάνονται ακουστικά την ύπαρξη μίας μονάδας, καταγράφουν αντίστοιχα ως μία μονάδα μία ολόκληρη ονομαστική φράση. Ουσιαστικά πρόκειται για σύγχυση των ορίων των λέξεων στο πλαίσιο μιας φωνολογικής φράσης (κατά τον Τριανταφυλλίδη (1941) πνευστικής ενότητας)

π.χ.

*οιγονείσμας αντί για οι γονείσμας
ο πατερασμου, την μικρημου, η γιαγιαμου.*

Η ευρύτερη διακριτή μονάδα στην οποία μπορεί να καταταμηθεί το εκφώνημα είναι η επιτονική φράση. Συνήθως επιτονικές φράσεις σχηματίζουν οι παρενθετικές προτάσεις ή φράσεις, καθώς και τα στοιχεία που απαριθμούμε ένα προς ένα κατά την εκφορά του λόγου.

π.χ.

Ο Μιχάλης, λένε οι κακές γλώσσες, παράτησε τη γυναίκα του για μία νεαρά.

[omix'alis]_{IP} [l'eneikac'esy'l'oses]_{IP} [par'atisetinj'in'ekatu jam'ianear'a]_{IP}

Ο επιτονισμός ενός εκφωνήματος είναι το σύνολο των μελωδικών τόνων που συνοδεύουν καθένα από αυτά τα ιεραρχικά καταταμημένα μέρη του έναρθρου λόγου.

Για μία συνολική πρόταση διδακτικού υλικού που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στο syllabus ενός βασικού χρήστη για τη ρητή διδασκαλία του επιτονισμού (βλ. Βλέτση & Μπάτσιου (υπό έκδοση)).

3.1.3. Μορφολογικά λάθη στο γραπτό λόγο των μαθητών

Από τα λάθη που εντοπίζονται στο γραπτό λόγο (εκτός από τα λάθη που οφείλονται σε επίδραση της προφοράς), θα ασχοληθούμε με τα ορθογραφικά λάθη που αφορούν την κλίση, δηλαδή τα γραμματικά λάθη, και με εκείνα που αφορούν την παραγωγή, δηλαδή τα μορφολογικά λάθη. Υπάρχουν δύο λόγοι για την επιλογή αυτή: α) οι μικρότεροι ηλικιακά μαθητές κάνουν γραμματικά και μορφολογικά λάθη, ενώ σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα οι ενήλικες κάνουν λάθη ως προς το λεξιλόγιο και τις σύνθετες λέξεις (Detsoudi & Kakarikos (υπό έκδοση)) και β) τα γραμματικά και μορφολογικά λάθη είναι δυνατό να διορθωθούν με μεγάλη αποτελεσματικότητα. Τα γραμματικά και μορφολογικά λάθη που εντοπίζονται στο γραπτό λόγο των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών συναρτώνται σε μεγάλο βαθμό με λαθεμένη ορθογραφική επιλογή. Για παράδειγμα, μερικά είδη γραμματικών λαθών είναι τα εξής:

❑ Λαθεμένη ορθογραφική επιλογή ως προς την κατάληξη των ρημάτων: *έχι, *πέζο, *ονομάζομε

❑ Λαθεμένη ορθογραφική επιλογή ως προς την κατάληξη των ουσιαστικών: π.χ.: *η άνθρωπη

Μερικά είδη μορφολογικών λαθών είναι τα εξής:

❑ Λαθεμένη ορθογραφική επιλογή ως προς την παραγωγική κατάληξη των ουσιαστικών σε -ία και -εία και σε -ότητα: *αφθονεία, *λατρία, *αθωότητα

- Λαθεμένη ορθογραφική επιλογή ως προς την παραγωγική κατάληξη των ρημάτων σε *-έω*, *-ώνω*, *-ίζω*: *καθαρήζω, *δαγκώνω, *μαγιρέβο
- Λαθεμένη απόδοση γραμματικού γένους στα ουσιαστικά της ελληνικής: *στο τάξι (αντί για στην τάξη), *η παράφια (αντί για το παράθυρο)

Παραδείγματα γραμματικών λαθών:

*Θηλεμου σε γραφου ένα γραμα για να σε βοηθησο να καταλαβης τι είναι οι συ-νεργασία.

*Στην ταξι μου εχι μια πορτα, 2 παραθυραις, εχουμαι 1 πίνακα και στην παραθυρα καμια φορα βλεπο την θάλασσα.

Παραδείγματα μορφολογικών λαθών:

*Στο σχολίο μας έξω από την τάξι υπάρχι ένα βέντρο που εινε μια μηλειά.

*Το τρενο έιναι παραπολα μεγαλο και χώραμe πολα άτομa και μαs ταξιδέβη απτο εδαφο.

Προκειμένου να διακρίνουμε τα γραμματικά από τα μορφολογικά λάθη και να μπορέσουμε να τα διορθώσουμε, είναι απαραίτητο να είμαστε σε θέση να τεμαχίσουμε ορθά μία λέξη σε μορφήματα, δηλαδή στην ελάχιστη μονάδα που διαθέτει συγκεκριμένη μορφή (σημαίνουν) και συγκεκριμένη σημασία (σημαινόμενο). Για παράδειγμα, στις λέξεις, *Κερκυραίος*, *Αθηναίος*, *τυχαίος*, μπορούμε εύκολα να διακρίνουμε την παραγωγική κατάληξη {-αίος}. Θα πρέπει όμως να σημειώσουμε ότι η κατάληξη αυτή χρωματίζεται διαφορετικά ανάλογα με τη σημασία του ουσιαστικού στο οποίο εφαρμόζεται: «τόπος» και «τρόπος» αντίστοιχα. Η χρησιμότητα του ορθού τεμαχισμού των λέξεων σε μορφήματα έχει την εξής σημασία: συμβάλλει δραστικά στην κατηγοριοποίηση των λέξεων ως προς τη μορφή και τη σημασία τους και κατ' επέκταση στη διατύπωση κανόνων που διευκολύνουν την εκμάθηση.

Η ορθογράφηση λοιπόν συναρτάται με το βαθμό επίγνωσης της μορφολογικής δομής των λέξεων, εφόσον η γνώση των κανόνων που σχετίζονται με την παραγωγή και τη σύνθεση των λέξεων της ελληνικής ενισχύει την απομνημόνευση των ορθογραφικών κανόνων (Αναστασιάδη 2000, βλ. επίσης Αναστασιάδη & Μητσιάκη (υπό έκδοση)).

Όπως αποδεικνύει η επεξεργασία των γραπτών των μαθητών, τα μορφολογικά λάθη των μαθητών ως προς την απόδοση του γραμματικού γένους στις λέξεις είναι πολλά και συνήθη. Τις περισσότερες φορές η λαθεμένη απόδοση του γένους μπορεί να αποδοθεί: α) στην απουσία γραμματικού γένους στη μητρική γλώσσα των μαθητών και β) στο ότι η επιλογή του γένους στην ελληνική φαινομενικά είναι σε μεγάλο βαθμό αυθαίρετη, γεγονός που συνιστά έναν ενδογλωσσικό παράγοντα δυσκολίας για τους μαθητές.

Πιο συγκεκριμένα, το γραμματικό γένος αποτελεί μία εγγενή γραμματική κατηγορία του ουσιαστικού χωρίς πάντα σημασιολογικό περιεχόμενο και ταυτόχρονα ένα μορφολογικό δείκτη που σχετίζεται με την ταξινόμηση του ονόματος σε κλιτικές τάξεις και με τη συμφωνία, π.χ. *η χαμηλή τιμή, το υψηλό ποσο-*

στό. Η μορφή των καταλήξεων δεν επιτρέπει πάντα την πρόβλεψη του γένους της ελληνικής (αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο). Γι' αυτό, το σύστημα γένους θα πρέπει να διδάχτει *ad hoc*, εφόσον δεν παρουσιάζει πάντα κανονικότητα, π.χ. *ο δρόμος* vs *η οδός*, και *ο χρόνος* vs *το έτος* (παρόμοια λεξική σημασία-διαφορετικό γένος) (βλ. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Χειλά-Μαρκοπούλου 2003).

Στην τουρκική δεν δηλώνεται η γραμματική κατηγορία του γένους (Σελλά-Μάζη 1994: 128). Κατά συνέπεια, σχέσεις που γραμματικοποιούνται στη ΝΕ στην τουρκική εμφανίζονται λεξικοποιημένες (βλ. Τζεβελέκου και Πασχάλης 2001), π.χ. *θείος-θεία*, *αδελφός-αδελφή*, αλλά *erkek cardeş* (= αδελφός) — *kiz cardeş* (= αδελφή), όπου στη ρίζα του αρσενικού ουσιαστικού προστίθεται το μόρφημα *erkek* (= άντρας), και στη ρίζα του θηλυκού το μόρφημα *kiz* (= κορίτσι) αντίστοιχα.

Στην κινεζική η πραγμάτωση του γένους δεν γίνεται με μορφολογικούς δείκτες που ταξινομούν τα ονόματα σε κλιτικές τάξεις, αλλά με λεξικό τρόπο: *yīshēng* 'γιατρός', *pányīshēng* 'γιατρός αρσενικό'. Κατά συνέπεια η απόδοση του γραμματικού γένους από κινέζους μαθητές σε ουσιαστικά της ελληνικής αναμένεται να εμφανίζει προβλήματα.

Παραδείγματα μορφολογικών λαθών ως προς το γένος από γραπτό κινέζου μαθητή:

Τα οικογενια μου πηγαινω εξω ο μπαμπα μου πηγαινει ψαρας.

Στη ρωσική υπάρχει σημαντική θετική ενίσχυση από τη μητρική γλώσσα των μαθητών. Τα αρσενικά ουσιαστικά της ρωσικής λήγουν σε σύμφωνο (περίπου το ίδιο μπορούμε να πούμε και για το ελληνικό –ς), τα θηλυκά ουσιαστικά της ρωσικής λήγουν σε –α, ενώ τα ουδέτερα ουσιαστικά της ρωσικής λήγουν σε –ο.

Τέλος, στην αλβανική τα αρσενικά λήγουν σε [i], ενώ στην ελληνική την κατάληξη αυτή τη βρίσκουμε στα ουδέτερα και στα θηλυκά. Στην ελληνική τα ονόματα δέντρων είναι θηλυκού γένους, ενώ τα ονόματα καρπών ουδέτερου. Αντίθετα στην αλβανική και τα δύο είναι θηλυκά. Συνεπώς αναμένεται παρεμβολή από τη μητρική γλώσσα.

4. Διόρθωση λαθών

4.1. Στον προφορικό λόγο των μαθητών

Η διόρθωση των φωνολογικών λαθών μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορες μεθόδους, όπως η χρήση ελάχιστων ζευγών (Anastassiadis 1973, Πετρούνιας: 1984), αρθρωτικές ασκήσεις (Lion 1972, Πετρούνιας 1984), χρήση ποιημάτων και τραγουδιών (Celce-Murcia, Brinton & Goodwin 1996), επικοινωνιακές δραστηριότητες και γλωσσικά παιχνίδια (Νικολαΐδου 2001-2007) σχεδιασμένα με στόχο να ελέγξουν τη φωνολογική επίγνωση των μαθητών (Γαβρηλίδου 2003), γλωσσοδέτες, παρηχήσεις, κ.ά.

Είναι απαραίτητο οι φθόγγοι που έχουν διακριτική λειτουργία (δηλαδή είναι

φωνήματα) να παρουσιαστούν μέσα σε ελάχιστα ζεύγη, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν τη διαφορά τους. Η εξάσκηση με ελάχιστα ζεύγη μπορεί να γίνει είτε ατομικά είτε ομαδικά. Μόλις γίνει αντιληπτή η διαφορά των δύο φθόγγων, απαιτείται ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν το πώς αρθρώνεται ο κάθε φθόγγος. Η ορθή προφορά μπορεί να διατηρηθεί μέσω ασκήσεων, επανάληψης και χρήσης. Η διόρθωση των λαθών στον προφορικό λόγο θα πρέπει να γίνει βαθμιαία δίνοντας προτεραιότητα στη διόρθωση των ήχων που έχουν διακριτική λειτουργία και είναι περισσότερο διαφανείς και διακριτοί με βάση τη θέση τους στη λέξη (αρχή, μέση, τέλος λέξης, απλοί-σύνθετοι φθόγγοι) και με βάση τη θέση του τόνου. Επίσης τα ελάχιστα ζεύγη θα είναι μονοσύλλαβα και, όταν γίνει αντιληπτή η διαφορά, τότε θα γίνουν δυσύλλαβα ή πολυσύλλαβα.

Θα πρέπει να διορθώνεται μόνον ένας προβληματικός ήχος κάθε φορά. Η διόρθωση λαθών με τη χρήση ελάχιστων ζευγών μπορεί να συνοδεύεται με ψυχοκινητικές ασκήσεις (Γαβριηλίδου 2003), στις οποίες ο εκπαιδευτικός προφέρει ελάχιστα ζεύγη λέξεων και οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες κάνουν συγκεκριμένες κινήσεις κάθε φορά που ακούν το σωστό φθόγγο.

Οι αρθρωτικές ασκήσεις μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αντιληφθούν τη ακριβή θέση άρθρωσης του φθόγγου. Στη συνέχεια οι μαθητές πρέπει να προσπαθήσουν να τον αρθρώσουν οι ίδιοι ακολουθώντας συγκεκριμένα στάδια. Για παράδειγμα, στις περιπτώσεις σύγχυσης μεσοδοντικών [θ] και χειλοδοντικών [f] φθόγγων απαιτείται αλλαγή στη θέση της γλώσσας: η γλώσσα πρέπει να τοποθετηθεί ανάμεσα στα δόντια της άνω και κάτω σιαγόνας και όχι πίσω από τα δόντια. Για τις περιπτώσεις των υπερωικών (στιγμαϊών και εξακολουθητικών), συνιστάται σε πρώτη φάση οι μαθητές να εντοπίσουν τη θέση άρθρωσης του /k/ και του /g/ (πίσω μέρος της υπερώας) και στη συνέχεια να αφήσουν το σημείο εκείνο πιο χαλαρό. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι οδηγίες για τις αρθρωτικές ασκήσεις θα πρέπει να δίνονται στους μαθητές χωρίς χρήση μεταγλώσσας αλλά με απλό και κατανοητό τρόπο.

Τα γλωσσικά παιχνίδια και το θεατρικό παιχνίδι μπορούν να αποδειχτούν ιδιαίτερα χρήσιμα για την αντίληψη και διατήρηση της ορθής προφοράς, καθώς συνιστούν ένα είδος εξάσκησης που συντελείται σε ένα ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα. Για παράδειγμα, ο διδάσκων μπορεί να φέρει στην τάξη φωτογραφίες από πόλεις του κόσμου, και οι μαθητές να τις επεξεργαστούν και να εξοικειωθούν με τα μνημεία που απεικονίζονται. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να πουν ποια πόλη περιλαμβάνει ένα συγκεκριμένο φθόγγο ή σύμπλεγμα φθόγγων, π.χ. **Β**αρκελώνη, **Δ**ελχί, **Μόσχα**, **Άμστερνταμ** (Γαβριηλίδου 2003). Εξίσου αποτελεσματική αποδεικνύεται η χρήση ποιημάτων και τραγουδιών, καθώς συμβάλλουν στη διαμόρφωση φωνολογικής επίγνωσης με ένα ενδιαφέροντα και ευχάριστο για τους μαθητές τρόπο. Για παράδειγμα, οι ρωσόφωνοι μαθητές μπορούν να ακούσουν και να τραγουδήσουν όλοι μαζί το τραγούδι *Θα με θυμηθείς* από το Γ. Πάριο σε μουσική Γ. Σπανού, προκειμένου να εξασκηθούν στην άρθρωση του φθόγγου [θ].

4.2. Στο γραπτό λόγο των μαθητών

Για τη διόρθωση των λαθών στο γραπτό λόγο μπορούμε να ακολουθήσουμε τα παρακάτω βήματα:

- ❑ **Συγκέντρωση των γραπτών** των μαθητών: δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην ορθή κωδικοποίηση των στοιχείων του μαθητή (π.χ. χώρα προέλευσης, χρόνια εκμάθησης/έκθεσης στη γλώσσα, κ.ά.)
- ❑ **Δημιουργία φακέλου μαθητή** (portfolio) με τις εργασίες του
- ❑ **Ποσοτική και ποιοτική εξέταση λαθών**: ανάλυση και κατάταξη των λαθών των μαθητών με βάση τη συχνότητά τους και την επίπτωση που έχουν στην αποτελεσματική επικοινωνία
- ❑ **Ερμηνεία των λαθών** με βάση το σύστημα της μητρικής γλώσσας του μαθητή
- ❑ **Διόρθωση των λαθών** είτε σε *ατομικό* επίπεδο (στον ίδιο το μαθητή) είτε σε *συλλογικό* επίπεδο (αποδελτίωση των λαθών όλων των μαθητών ανά εργασία και παρουσίασή τους σε ολόκληρη την τάξη) με συστηματικό τρόπο, ώστε να επιτευχθεί η αυτοδιόρθωση από την πλευρά των μαθητών
- ❑ **Αξιοποίηση των λαθών με χρήση λεξικού**
- ❑ **Αξιοποίηση των λαθών**: ο διδάσκων παρουσιάζει στην τάξη τη λαθεμένη λέξη ή πρόταση και οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν πού βρίσκεται το λάθος. Η ορθή εκφορά του λόγου καταγράφεται στο τέλος στον πίνακα ή τονίζεται προφορικά από το δάσκαλο.

Φωνητικά/Φωνολογικά λάθη

Στην περίπτωση που τα φωνητικά λάθη περάσουν και στο γραπτό λόγο, π.χ. *λιέω αντί λέω, δίνουμε έμφαση στην ορθή προφορά του φθόγγου και στη συνέχεια εξετάζουμε τον τρόπο με τον οποίο αυτός ο φθόγγος αποδίδεται γραφηματικά. Στο γραπτό λόγο είναι πολύ συχνά τα λάθη που οφείλονται σε αναντιστοιχία γραφής και προφοράς. Στην περίπτωση αυτή η διατύπωση κανόνων είναι αρκετά δύσκολη, εκτός και αν η γραφή μπορεί να διδαχτεί με βάση έναν μορφολογικό κανόνα, π.χ. η δυσκολία που δημιουργείται από την αναντιστοιχία *ευ*=[ef/ev] στην ελληνική γλώσσα μπορεί να μετριαστεί με το μορφολογικό κανόνα που ορίζει ότι τα ρήματα σε *-έω* γράφονται με *εύ* (και όχι *έβ*). Τα φωνολογικά λάθη που περνούν στο γραπτό λόγο διορθώνονται επίσης πρώτα στον προφορικό λόγο και στη συνέχεια εξετάζονται στο γραπτό. Ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί στον τρόπο με τον οποίο προτείνουμε να διορθωθούν τα φωνολογικά λάθη, προκειμένου να μην προκληθούν φαινόμενα υπερδιόρθωσης. Για παράδειγμα, καθώς ο διδάσκων προσπαθεί να καταστήσει σαφή τη διαφορά των φθόγγων [f] και [θ] στην ελληνική, μπορεί να εμφανιστεί στην προφορά και στη γραφή των μαθητών μία τάση αντικατάστασης του εύκολου για το μαθητή φθόγγου με το δύσκολο: [ˈθos] αντί [ˈfos].



Επίσης πολύ συχνά στα γραπτά των μαθητών δεν τοποθετείται καθόλου το τονικό σημάδι, ενδεχομένως λόγω ανασφάλειας ή αδυναμίας αντίληψης της

τονούμενης συλλαβής, ή τοποθετείται λαθεμένα σε μη τονούμενη συλλαβή. Για το λόγο αυτό, επιμένουμε να τοποθετείται το τονικό σημάδι πάνω στο τονούμενο φωνήεν. Σε περίπτωση που ο μαθητής παρόλα αυτά βάλει τον τόνο σε λαθεμένη συλλαβή, προφέρουμε τη λέξη με ένταση στη συλλαβή αυτή, για να καταδειχτεί η διαφορά της τονούμενης συλλαβής από τη μη τονούμενη. Αρχίζουμε με δυσύλλαβες λέξεις και σιγά σιγά επεκτεινόμαστε σε τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες.

Τέλος όσον αφορά τον επιτονισμό βλ. Βλέτση & Μπάτσιου (υπό έκδοση).









Γραμματικά/Μορφολογικά λάθη

Η διόρθωση των γραμματικών και μορφολογικών λαθών στο γραπτό λόγο μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη διατύπωση και διδασκαλία κανόνων. Τα γραμματικά λάθη μπορούν να διορθωθούν εύκολα και αποτελεσματικά σε επίπεδο αρχαρίων ή μέσων μαθητών με την εκμάθηση ορθογραφικών κανόνων μέσω της οπτικοποίησης και της πρόκλησης συνειρμών (θεωρία των αγκίστρων, Timbal-Duclaux 1996), π.χ. η διδασκαλία των ρηματικών καταλήξεων *-ω* και *-ει* μπορεί να γίνει με ανάρτηση στον τοίχο της τάξης των προτάσεων *Εγώ διαβάζ-ω ένα βιβλίο* vs *Ο μπαμπάς διαβάζ-ει την εφημερίδα του* με τις αντίστοιχες εικόνες. Κάθε φορά που θα προκύπτει απορία για το πώς γράφεται το ρήμα ο διδάσκων και ο μαθητής θα ανατρέχουν στον πίνακα. Σε μέσο ή προχωρημένο επίπεδο μπορεί να διδαχτεί κατά τον ίδιο τρόπο η διαφορά των ρηματικών καταλήξεων *-ετε* και *-εται*, π.χ.:

	
<i>Εσείς πίνετε το γάλα κρύο.</i>	<i>Το γάλα πίνεται κρύο.</i>
<i>Εσείς γράφετε το «παίζω» με ω.</i>	<i>Το «παίζω» γράφεται με ω.</i>
<i>Εσείς παίζετε το κρυφό ομαδικά</i>	<i>Το κρυφό παίζεται ομαδικά.</i>

Περισσότερη εξάσκηση μπορεί να προκύψει με την κατευθυνόμενη παραγωγή ειδών κειμένου που συνδέονται με τις γραμματικές δομές στις οποίες εμφανίζεται λάθος, π.χ. *τι κάνω όταν ξυπνάω το πρωί* (α' ενικό *-ω*), κείμενο με συμβουλές (β' ενικό/πληθυντικό, *-εις*), *τι κάνει ο φίλος μου* (γ' ενικό *-ει*), *πώς παίζετε ένα ομαδικό παιχνίδι* (α' πληθυντικό *-ουμε*). Κατά τον ίδιο τρόπο μπορεί να διδαχτεί ο ενικός και πληθυντικός αριθμός: οι μαθητές βλέπουν τις καταλήξεις των ουσιαστικών στον ενικό αριθμό σε έναν εικονογραφημένο κανόνα μπροστά στον τοίχο της τάξης και έπειτα γυρίζουν τα καθίσματά τους πίσω για να δουλέψουν τον πληθυντικό:

Διδασκαλία ενικού/πληθυντικού-δείξη

 -ος -ας -ης	▶	   -οι -ες -ες
 -α -η	▶	   -ες

Τα μορφολογικά λάθη προτείνεται να διορθώνονται βάσει μορφολογικών κανόνων σε μέσους ή προχωρημένους μαθητές. Για παράδειγμα, μπορούν να διατυπωθούν κανόνες όπως οι παρακάτω: τα θηλυκά ουσιαστικά ιδιότητας παράγωγα από επίθετα γράφονται με *-ία*: *άφθονος* ⇒ *αφθονία*, τα θηλυκά ουσιαστικά παράγωγα από ρήματα που περιέχουν *ε* στο θέμα τους, λ.χ. σε *-έω* ή σε *-έω* γράφονται με *-εία*: *παιδεία*, *φυτεία* κτλ. Προκειμένου να διατυπώσουμε παρόμοιους κανόνες, θα πρέπει να είμαστε σε θέση να τεμαχίζουμε ορθά τις λέξεις σε μορφήματα, κάτι που πολλές φορές δεν είναι εύκολο. Τα συμμετέχοντα μορφήματα πρέπει να είναι αιτιολογημένα σε συγχρονικό επίπεδο, π.χ. *εξακτινώνω* (συμμετέχουν η πρόθεση *εκ* και το ουσιαστικό *ακτίνα*) αλλά *εξετάζω* (μόνο σε ετυμολογικό επίπεδο μπορεί να διακριθεί η παρουσία της πρόθεσης *εκ* και του ρήματος *ετάζω*). Στα παρακάτω παραδείγματα η μορφολογική ανάλυση μπορεί να οδηγήσει στη σωστή ορθογράφηση και ειδικότερα στην εγγραφή στη μακροπρόθεσμη μνήμη και στη γρήγορη ανάκληση: ρήματα σύνθετα σε *-ποιώ*: *οικοπεδοποιώ*, *απομυθοποιώ*, *ωραιοποιώ*, *τελειοποιώ*, *γελοιοποιώ*, *ευαίσθητοποιώ*, *αποκωδικοποιώ*, *αποποινικοποιώ*, *κοινωνικοποιώ*, *ηρωοποιώ* ή ουσιαστικά σε *-ότητα*:

ανηθικότητα, *αναγκαιότητα*, *ακμαιότητα*, *οικειότητα*, *δυσκοιλιότητα*.

Ο διδάσκων μπορεί να αντλήσει τις παράγωγες και τις σύνθετες λέξεις από το *Αντίστροφο Λεξικό της Νέας Ελληνικής* και να τις αναλύσει μορφολογικά στην τάξη καταδεικνύοντας τη σημασία του μορφήματος και επισημαίνοντας την ορθή γραφή. Η ενασχόληση με μία ομάδα λέξεων που φέρουν παρόμοια χαρακτηριστικά βοηθά τους μαθητές να απομνημονεύσουν την ορθογραφία και να αποκτήσουν δεξιότητες ανάλυσης των λέξεων, προκειμένου να βρουν τη σημασία τους (και αντίστροφα: να παραγάγουν λέξεις που δεν τις ανακαλούν ολιστικά). Και στην περίπτωση διόρθωσης των μορφολογικών λαθών θα πρέπει να υπάρχει κλιμάκωση από το απλούστερο επίπεδο γνώσης στο συνθετότερο. Επίσης μπορεί να αξιοποιηθεί το διαδίκτυο για περαιτέρω εξάσκηση των μαθητών.

5. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η συλλογή γραπτών και προφορικών κειμένων των μαθητών, προκειμένου να μελετηθεί η γλωσσική χρήση και να εξαχθούν συμπεράσματα για τη δι-αγλώσσα τους, παρέχει στους διδάσκοντες πρωτογενές υλικό τόσο ως προς γλωσσικές παραμέτρους (γραμματική δομή κ.ά.) όσο και ως προς κοινωνιο-γλωσσικές (στάσεις, πεποιθήσεις, κ.ά.).

Στην παρούσα εργασία ασχοληθήκαμε με τις γλωσσικές παραμέτρους του υλικού των μαθητών παρουσιάζοντας ορισμένα από τα λάθη που εμφανίστη-καν συστηματικά στον προφορικό και γραπτό λόγο των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο Γυμνάσιο. Δεν έχουμε προβεί σε εξαντλητική αντι-παραθετική ανάλυση των γλωσσικών συστημάτων (Γ1-Γ2), επειδή στόχος μας ήταν να οδηγηθούμε από τη γλωσσική χρήση στη γλωσσική ικανότητα και όχι αντίστροφα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε να αναλυθούν τα κείμενα των μαθητών ως προς τις κοινωνιογλωσσικές παραμέτρους, και ιδιαίτερα ως προς τις αντιλή-ψεις που εκφράζουν για τη Γ1 και τον πολιτισμό της Ελλάδας.

Ακόμη στο πλαίσιο της εμπειρικής έρευνας της πρόσκτησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας θα μπορούσαν να καταγραφούν και να αναλυθούν ακου-στικά δείγματα προφορικού λόγου των μαθητών, προκειμένου να διαπιστω-θούν αποκλίνουσες πραγματώσεις που δεν είναι φωνολογικές.

Τέλος θα πρέπει να διαμορφωθούν μέθοδοι διδασκαλίας που να παίρνουν υπόψη τους όχι μόνο τη λεξική συχνότητα και την επικοινωνιακή καταλληλό-τητα, αλλά και την κλιμακούμενη έκθεση των μαθητών από τις πιο απλές στις πιο σύνθετες φωνολογικές δομές. Η ανάλυση λαθών που βασίζεται στη γλω-σσική χρήση των μαθητών μπορεί να συμβάλει σημαντικά προς την κατεύθυνση αυτή.

Βιβλιογραφία

- Anastasiadis, A., (1973), *Etude phonitique des gallicismes en grec moderne*, Paris III.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., (1992-1997), *ΜΕΓ*, Τομέας Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., (2000), «Μορφολογική ανάλυση και η διδασκα-λία της νεοελληνικής ορθογραφίας», στο Αντωνοπούλου Ν., Α. Τσαγγαλίδης και Μ. Μουμτζή (επιμ.), *Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας: αρχές, προβλήματα, προοπτικές*, Πρακτικά διημερίδας, 2-3 Απριλί-ου 1999, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη, σσ. 43-50.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., (2002), *Αντίστροφο Λεξικό της Νέας ελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. & Δ., Χειλά-Μαρκοπούλου, (2003), «Συγχρονι-κές και διαχρονικές τάσεις στο γένος της ελληνικής-μια θεωρητική πρότα-

- ση», στο Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. Ράλλη και Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (επιμ.). *Το γένος*. Αθήνα, Πατάκης, 13-56.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. & Μ., Μητσιάκη, (υπό έκδοση), «Τα φωνολογικά λάθη στη διαγλώσσα των σλαβόφωνων μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας», στα *Πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου* “Εξελίξεις στην Έρευνα της Γλωσσικής Εκμάθησης και Διδασκαλίας”, 14-16 Δεκεμβρίου 2007, Θεσσαλονίκη.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. & Μ., Μητσιάκη, (υπό έκδοση), «Ο μορφολογικός τεμαχισμός ως στρατηγική διδασκαλίας του λεξιλογίου της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας» στα *Πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου* “Εξελίξεις στην Έρευνα της Γλωσσικής Εκμάθησης και Διδασκαλίας”, 14-16 Δεκεμβρίου 2007, Θεσσαλονίκη.
- Baltazani, M., (2002), *Quantifier Scope and the Role of Intonation in Greek*, Διδακτορική διατριβή, UCLA, Los Angeles.
- Βλέτση, Ε. & Β.Α. Μπάτσιου, (υπό έκδοση), «Η διδασκαλία του επιτονισμού σε τμήματα αρχάριων σπουδαστών της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας», στα *Πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου* “Εξελίξεις στην Έρευνα της Γλωσσικής Εκμάθησης και Διδασκαλίας”, 14-16 Δεκεμβρίου 2007, Θεσσαλονίκη.
- Celce-Murcia, M., D., Brinton, and J., Goodwin, (1996), *Teaching Pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Corder, S.P., (1967), “The significance of learners’ errors”, επανέκδοση in J.C. Richards [εκδ.], (1974, 1984), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, London: Longman, 19 – 27.
- Γαβρηλίδου, Ζ., (2003), *Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*, Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Detsoudi, Z. & K., Kakarikos, (υπό έκδοση), “Teaching methods and techniques for mastering spelling of Modern Greek as a foreign language”, in the *Proceedings of the 7th International Conference on Greek Linguistics*, York, 2005.
- Halliday, M.A.K., (1964), *Comparison and translation*, In M.A.K. Halliday, M.McIntosh and P. Stevens, *The linguistic sciences and language teaching*, London: Longman.
- Lado, R., (1957), *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- Leon, P., and M., (1972²), *Introduction à la Phonétique Corrective*, Paris: Hachette/Larousse.
- Sinclair, J. McH. [ed.], (2004), *How to Use Corpora in Language Teaching*, Amsterdam: Benjamins.
- Νικολαΐδου, Κ., (2001-2007), *Σημειώσεις μαθήματος «Η διδασκαλία της προφοράς της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας» για μεταπτυχιακούς φοιτητές*, Θεσσαλονίκη, ΑΠΘ.

- Πετρούνας, Ε., (1984), *Νεοελληνική Γραμματική και συγκριτική ανάλυση*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press.
- Ρεβυθιάδου, Α., (2004), «Εκμάθηση υπερτεμαχιακής φωνολογίας από αλλόγλωσσους ομιλητές της ελληνικής-Τονισμός, επιτονισμός και φραστική φωνολογία», <http://www.media.uoa.gr/language/studies/studies.php?s=13>
- Sinclair, J. McH., (ed.) (2004), *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam, Benjamins.
- Σελλά-Μάζη, Ε., (1994), *Στοιχεία αντιπαραβολικής γραμματικής ελληνικής-τουρκικής*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Timbal-Duclaux, L., (1996), *Το δημιουργικό γράψιμο*, Αθήνα, Πατάκης.
- Τζεβελέκου, Μ. & Στ., Πασχάλης, (2000), «Τα συστατικά και η οργάνωση ενός λογισμικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης», στο *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Πρακτικά συνεδρίου, Ρέθυμνο: εκδόσεις Ατραπός, 2001.
- Τριανταφυλλίδης, Μ., (1941), *Νεοελληνική Γραμματική (της δημοτικής)*, Αθήνα: ΟΕΣΒ (β' έκδ. 1978, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών).
- Yukiko, S. J., (1975), "The Use of Songs in Teaching Foreign Languages", in *The Modern Language Journal*, Vol. 59, No. ½, pp. 11-14.

Η Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη είναι καθηγήτρια Γλωσσολογίας στο Τμήμα Φιλολογίας του ΑΠΘ. Τόσο η μεταπτυχιακή της εργασία όσο και η διδακτορική της διατριβή και η λοιπή ερευνητική της δραστηριότητα αφορούν φωνητικά και μορφολογικά ζητήματα της νέας ελληνικής. Είναι πρόεδρος της Επιτροπής Εποπτείας του Σχολείου της Νέας Ελληνικής Γλώσσας του ΑΠΘ. Η Μαρία Μητσιάκη είναι εκπαιδευτικός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κάτοχος του μεταπτυχιακού τίτλου «Γλωσσική Επικοινωνία και η νεοελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα» και υποψήφια διδάκτωρ Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας με θέμα τις φωνητικές δυσκολίες μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Η Ελένη Βλέτση είναι γλωσσολόγος, κάτοχος του μεταπτυχιακού τίτλου «Γλωσσική Επικοινωνία και η νεοελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα».

Εκμάθηση του λεξιλογίου της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: άμεση και έμμεση διδασκαλία – στρατηγικές κατάκτησης

Μαρία Αντωνίου

3.2

1. Άμεση και έμμεση διδασκαλία του λεξιλογίου

Ως μαθητές ξένων γλωσσών όλοι θα έχουμε παρατηρήσει το εξής φαινομενικά παράδοξο: «πολλές από τις λέξεις που έχουμε διδαχθεί δεν τις θυμόμαστε, ενώ τελικά γνωρίζουμε πολύ περισσότερες λέξεις από αυτές που διδαχθήκαμε». Αυτή η παρατήρηση υποδεικνύει αφ' ενός ότι η άμεση διδασκαλία του λεξιλογίου δεν είναι πάντα αποτελεσματική και αφ' ετέρου ότι δεν είναι ο μόνος τρόπος για την εκμάθησή του.

Ποιοι είναι λοιπόν οι τρόποι με τους οποίους μαθαίνουμε λέξεις;

Σε ποιες περιπτώσεις τους χρησιμοποιούμε;

Πώς μπορούν να γίνουν πιο αποτελεσματικοί;

Γενικά υπάρχουν δύο τρόποι προσέγγισης του λεξιλογίου: η **άμεση** και η **έμμεση**. Η πρώτη αφορά στην **εμπρόθετη / εστιασμένη** διδασκαλία και εκμάθησή του (**intentional / explicit learning**) (Nation (2001:120,232-3), Schmitt (2000:116, 146-149)) κατά την οποία η προσοχή μας επικεντρώνεται στη γλώσσα και αποσκοπούμε στην εκμάθηση λέξεων, ενώ η δεύτερη αφορά στη **μη εστιασμένη** εκμάθησή του (**incidental learning**) (Nation 2001:120, 232-3, Schmitt 2000:116), δηλαδή στην εκμάθηση λέξεων κατά την κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου ενώ το ενδιαφέρον και η προσοχή μας εστιάζεται στο μήνυμα και όχι στη γλώσσα. Αυτός είναι ο τρόπος με τον οποίο κατακτάμε όχι μόνο το λεξιλόγιο αλλά και τη γλώσσα στο σύνολό της ως φυσικοί ομιλητές.

Σύμφωνα με τον Nation (2001:232) ένα καλά οργανωμένο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας θα πρέπει να συνδυάζει τόσο την άμεση / εστιασμένη διδασκαλία του λεξιλογίου όσο και δραστηριότητες που θα εξασφαλίζουν τη μη εστιασμένη εκμάθησή του γιατί καθένας από τους δύο τρόπους μπορεί να

καλύψει διαφορετικές ανάγκες. Στους αρχάριους, για παράδειγμα, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιήσουμε την άμεση διδασκαλία του λεξιλογίου μέχρι να αποκτήσουν ένα βασικό λεξιλόγιο που θα τους επιτρέπει να αντιμετωπίζουν και να κατανοούν τις άγνωστες λέξεις που θα συναντούν στα κείμενα. Επίσης, αν θέλουμε να διδάξουμε ειδικό λεξιλόγιο ή λεξιλόγιο από μια συγκεκριμένη θεματική περιοχή, η άμεση διδασκαλία μάς επιτρέπει να το πετύχουμε με τον ταχύτερο δυνατό τρόπο. Γενικότερα, η άμεση διδασκαλία προσφέρεται για την εκμάθηση συγκεκριμένου λεξιλογίου και περιορισμένου αριθμού λέξεων σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Από την άλλη η έμμεση / μη εστιασμένη εκμάθηση είναι εξίσου απαραίτητη σε ένα πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας γιατί βελτιώνει την ποιότητα της λεξικής γνώσης. Αν λάβουμε υπόψη μας όλες τις παραμέτρους της λεξικής γνώσης και την πολυπλοκότητά της (Carter & McCarthy 1988, Nation 1990, Henriksen 1999, Schmitt 2000), καθώς και το γεγονός ότι η κατάκτησή της είναι μια αθροιστική και σταδιακή διαδικασία, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η άμεση διδασκαλία μπορεί να καλύψει μόνο ορισμένες παραμέτρους της (Nagy 1997:64-83). Ακόμη και η σημασία που είναι από τα πιο πρόσφορα για διδασκαλία στοιχεία δεν μπορεί να κατακτηθεί εξ ολοκλήρου με άμεση διδασκαλία γιατί θα ήταν σχεδόν αδύνατο και υπερβολικά χρονοβόρο να παρουσιάσουμε και να εξασκήσουμε όλες τις δημιουργικές χρήσεις μιας λέξης. Από την άλλη η έμμεση εκμάθηση για να είναι αποτελεσματική απαιτεί πολύ χρόνο και μεγάλη έκθεση σε κείμενα προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς και την ανάπτυξη στρατηγικών για τις οποίες θα γίνει λόγος παρακάτω. Γι' αυτό και οι δύο προσεγγίσεις είναι απαραίτητες για την εκμάθηση του λεξιλογίου και δεν αποκλείουν, αλλά συμπληρώνουν η μία τη χρήση της άλλης (Schmitt 2000:120-123).

Θα ακολουθήσει αναλυτικότερη αναφορά στις δύο προσεγγίσεις με έμφαση κυρίως σε θέματα που αφορούν στο πώς μπορούμε να βελτιώσουμε την αποτελεσματικότητά τους.

1.1. Άμεση διδασκαλία – Εστιασμένη εκμάθηση του λεξιλογίου

Ένα από τα πρώτα ερωτήματα που πρέπει να απαντήσουμε όταν επιλέξουμε την άμεση διδασκαλία του λεξιλογίου μιας δεύτερης / ξένης γλώσσας είναι *πώς θα εξηγήσουμε τη σημασία των λέξεων*. Γενικά μπορούμε να διακρίνουμε τις τεχνικές σε δύο μεγάλες κατηγορίες (Nation 1990:51 με αλλαγές):

A. τεχνικές με τις οποίες δείχνουμε τι σημαίνει η λέξη (διασημειωτική προσέγγιση)

με τη χρήση εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων, όπως:

- αντικείμενα
- εικόνες

- φωτογραφίες
- σκίτσο /διάγραμμα / ζωγραφική στον πίνακα.
- χειρονομίες και μιμική

B. τεχνικές με τις οποίες εξηγούμε με λόγια τι σημαίνει η λέξη:

1. *στη μητρική* γλώσσα των μαθητών ή σε μια άλλη γλώσσα που γνωρίζουν (διαγλωσσικός ορισμός)
2. *στη γλώσσα-στόχο* (ενδογλωσσικός ορισμός)
 - με αναλυτικό ορισμό της λέξης στη γλώσσα-στόχο
 - με συνώνυμες λέξεις
 - δίνοντας τη λέξη μέσα σε πρόταση που αποκαλύπτει τη σημασία της

Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα κάθε τεχνικής

A. Τα πραγματικά αντικείμενα (realia), οι εικόνες, τα διαγράμματα, οι χειρονομίες θεωρούνται ως ο πιο έγκυρος τρόπος για να εξηγήσουμε τη σημασία μιας λέξης. Το βασικό πλεονέκτημα της εν λόγω τεχνικής είναι ότι οι μαθητές βλέπουν μια πραγμάτωση της σημασίας και αυτό ενισχύει τις πιθανότητες να τη θυμούνται καθώς η σύνδεση μορφής και σημασίας είναι περισσότερο βιωματική. Ωστόσο υπάρχουν και αρκετά μειονεκτήματα στη διασημειωτική προσέγγιση γιατί

1. δεν προσφέρεται για όλες τις λέξεις, όπως πχ για τις αφηρημένες έννοιες (δεν μπορούμε εύκολα να εξηγήσουμε με αυτή την τεχνική λέξεις, όπως: ευτυχώς, ιδεολογία, ευάλωτος, έννοια, αναλογία, εντύπωση, ενημερώνω, αποτελούμαι κτλ)
2. είναι έμμεσος τρόπος και γι' αυτό υπάρχει κίνδυνος παρανόησης ή μη απόδοσης της υποκείμενης έννοιας της λέξης.

Γι' αυτό η τεχνική αυτή είναι κατάλληλη για συγκεκριμένες σημασίες λέξεων και μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματική αν συνδυαστεί με κάποιο ορισμό της λέξης ώστε να επιτύχουμε αυτό που ονομάζουμε διπλή κωδικοποίηση (dual encoding), δηλαδή και οπτική και ταυτόχρονα γλωσσολογική αποθήκευση στη μνήμη.

Επίσης επειδή τα αντικείμενα και οι εικόνες συχνά περιλαμβάνουν πολλές λεπτομέρειες, θα πρέπει να δώσουμε αρκετά παραδείγματα ώστε οι μαθητές να προσδιορίσουν τα ουσιώδη χαρακτηριστικά της έννοιας ή να συνοδεύουμε το αντικείμενο ή την εικόνα με εστιασμένη πληροφορία.

B. λεκτική εξήγηση

1. στη μητρική

Η μετάφραση στη μητρική είναι ίσως η πιο γρήγορη, απλή και εύκολη μέθοδος για να κατανοήσουν οι μαθητές τη σημασία μιας λέξης, ωστόσο έχει και αυτή τα μειονεκτήματά της:

- α) προϋποθέτει ότι οι μαθητές σε μία τάξη έχουν την ίδια μητρική ή ότι ο δάσκαλος γνωρίζει τη μητρική των μαθητών, κάτι που δεν ισχύει πάντα

- β) είναι έμμεσος τρόπος, απομακρύνει τους μαθητές από τη γλώσσα-στόχο
- γ) ενθαρρύνει τη χρήση της μητρικής και μειώνει τον χρόνο που διατίθεται για τη γλώσσα-στόχο
- δ) ενισχύει την ιδέα ότι υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στις λέξεις της μητρικής και της γλώσσας-στόχου και μπορεί να οδηγήσει στην αρνητική μεταφορά στοιχείων.

2. στη γλώσσα-στόχο

Τα μειονεκτήματα των προηγούμενων τεχνικών είναι πλεονεκτήματα αυτής της τεχνικής. Είναι άμεσος τρόπος, μας επιτρέπει να αξιοποιήσουμε τη γλώσσα-στόχο αλλά προϋποθέτει ότι οι μαθητές έχουν ένα στοιχειώδες λεξιλόγιο για να κατανοήσουν τον ορισμό και ο δάσκαλος θα πρέπει να έχει την ικανότητα να δώσει έναν καλό ορισμό.

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι να εξηγήσουμε τη σημασία μιας λέξης στη γλώσσα-στόχο. Οι πιο βασικοί σύμφωνα με τους Richards & Taylor (1992), όπως αναφέρονται στον Nation (2001:90), είναι οι ακόλουθοι:

Συνώνυμο	‘όμορφος’ σημαίνει ‘ωραίος’
Αντίθετο	‘νέος’ σημαίνει ‘όχι γέρος’
Αναλυτικός ορισμός	το X είναι ένα Ψ το οποίο ...
Ταξινομικός ορισμός	το ‘φθινόπωρο’ είναι μια εποχή
Ορισμός με παράδειγμα	‘έπιπλο’ είναι ο καναπές, η καρέκλα κτλ
Λειτουργικός ορισμός	το ‘μολύβι’ το χρησιμοποιούμε για να γράφουμε
Γραμματικός ορισμός	‘χειρότερος’ – συγκριτικός του κακός
Συσχετιστικός ορισμός	‘κίνδυνος’ – η ζωή του δεν προστατεύθηκε
Κατηγοριακός ορισμός	‘η οικογένεια’ – μια ομάδα ανθρώπων

Για να βοηθήσουμε τους μαθητές να κατανοήσουν τη σημασία μιας λέξης θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τα εξής (Nation 2001:90-2):

1. Θα πρέπει να δίνουμε όσο μπορούμε πιο σαφείς, απλές και σύντομες εξηγήσεις της σημασίας. Οι μεγάλοι, περίπλοκοι και επιτηδευμένοι ορισμοί προκαλούν σύγχυση. Στην πρώτη επαφή με τη λέξη δεν πρέπει να δίνουμε πάρα πολλές πληροφορίες προκειμένου να καλύψουμε πολλές πτυχές της λεξικής γνώσης. Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι η κατάκτηση των λέξεων είναι μια σταδιακή διαδικασία. Είναι σημαντικό να βάλουμε τα σωστά θεμέλια της λεξικής γνώσης ξεκινώντας τη διαδικασία με έναν ξεκάθαρο τρόπο χωρίς να προκαλέσουμε σύγχυση.
2. Πολύ σημαντικό επίσης είναι στις περιπτώσεις πολύσημων λέξεων να επιστήσουμε την προσοχή των μαθητών στην υποκείμενη σημασία από την οποία θα μπορούσαν να εξαχθούν και οι υπόλοιπες. Θα πρέπει να μπορούν

οι μαθητές να συσχετίζουν κάθε νέα σημασία / χρήση της λέξης με τις προηγούμενες βρίσκοντας τα κοινά τους χαρακτηριστικά.

3. Να επιστούμε την προσοχή των μαθητών σε λέξεις που έχουν ξανασυναντήσει. Αυτό δυναμώνει και εμπλουτίζει την προηγούμενη γνώση.
4. Να βοηθήσουμε τους μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τους ορισμούς των λέξεων μέσα σε κείμενο -ένθετους και εισαγωγικούς (lexical familiarization).
5. Να δίνουμε προτεραιότητα σε ορισμένες πτυχές της λεξικής γνώσης κάθε φορά ανάλογα με τους στόχους μας και τις συνθήκες. Στην απόφασή μας θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη και το μαθησιακό φορτίο της λέξης.
6. Δεδομένου ότι η κατανόηση δεν συνεπάγεται απαραίτητα και εκμάθηση θα πρέπει να βοηθάμε τους μαθητές όχι μόνο να κατανοούν τις λέξεις αλλά και να διατηρούν τη λεξική γνώση. Ο τρόπος με τον οποίο εξηγούμε μια λέξη μπορεί να επηρεάσει όχι μόνο την κατανόηση αλλά και την απομνημόνευσή της. Για να διατηρήσουμε τη λεξική γνώση, απαιτείται σε βάθος επεξεργασία της πληροφορίας, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί με μνημοτεχνικές, ανάλυση της λέξης στα συστατικά της, συσχέτιση με προηγούμενη γνώση (βλ. παρακάτω «Στρατηγικές κατάκτησης λεξιλογίου» και Sokmen 1997:237-257).
7. Να αποφύγουμε να δημιουργηθεί σύγχυση με άλλες σχετικές λέξεις. Έχει βρεθεί ότι η ταυτόχρονη διδασκαλία σχετικών λέξεων κυρίως συνωνύμων και αντιθέτων αλλά και λέξεων που ανήκουν στην ίδια λεξική ομάδα (π.χ. μέρη του σώματος, φρούτα κ.τ.λ.) ενδέχεται να προκαλέσει σύγχυση κυρίως σε επίπεδο αρχαρίων. Γι' αυτό προτείνεται να διδάσκεται πρώτα η σημασία της μιας λέξης και αργότερα, όταν θα έχει εμπεδωθεί, να γίνεται η παρουσίαση της συνώνυμης ή της αντίθετης και η συσχέτιση με την προηγούμενη. Π.χ. αν διδάξουμε τις λέξεις 'ψηλός' και 'κοντός' μαζί μπορεί τελικά οι μαθητές να μη θυμούνται ποια από τις δύο σημαίνει /ψηλός/ και ποια /κοντός/ ή να καταλήξουν σε εσφαλμένη σύνδεση μορφής και σημασίας (cross –association).

Αλλά πριν προχωρήσουμε στην εξήγηση της σημασίας μιας λέξης θα πρέπει προηγουμένως να αναλογιστούμε και τα εξής (Nation 2001:93-4):

1. *Αν αξίζει να αφιερώσουμε χρόνο και πόσο*
2. *Πώς θα χειριστούμε τη λέξη*

Όσον αφορά στο πρώτο ερώτημα, αξίζει να αφιερώσουμε χρόνο

- A) αν ο στόχος του συγκεκριμένου μαθήματος ή της δραστηριότητας είναι η διδασκαλία του λεξιλογίου
- B) αν η λέξη είναι υψηλής συχνότητας
- Γ) αν εμπίπτει στα ενδιαφέροντα των μαθητών
- Δ) αν τα συστατικά της στοιχεία εμφανίζονται συχνά και σε άλλες λέξεις

Ε) αν δίνει την ευκαιρία να ασκήσουμε τους μαθητές στην ανάπτυξη στρατηγικών.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερώτημα, θα αναφερθούμε σε ορισμένους τρόπους και τεχνικές χειρισμού των άγνωστων λέξεων που συναντούν οι μαθητές σε κείμενα και θα προσπαθήσουμε να εξηγήσουμε τότε και γιατί επιλέγουμε καθέναν από αυτούς (Nation (2001:93-4) με αλλαγές)

Α) Παραλείπουμε ή αντικαθιστούμε τις άγνωστες λέξεις με γνωστές πριν δώσουμε το κείμενο στους μαθητές ή απλώς δεν τις εξηγούμε και δεν αφιερώνουμε καθόλου χρόνο

Λέξεις χαμηλής συχνότητας που δεν είναι χρήσιμες για τους μαθητές και δεν είναι κεντρικές για το νόημα του κειμένου μπορούν να αντικαθίστανται, να παραλείπονται ή να παρακάμπτονται.

Β) Εξηγούμε γρήγορα τη σημασία ή παραθέτουμε τα ερμηνεύματα των άγνωστων λέξεων (glosses) κάτω από το κείμενο.

Αυτή η επιλογή ενδείκνυται για λέξεις χαμηλής συχνότητας που είναι όμως σημαντικές για την κατανόηση του κειμένου αλλά δεν θέλουμε να αφιερώσουμε πολύ χρόνο γιατί ενδέχεται να μην τις ξανασυναντήσουν. Επιπλέον με τα ερμηνεύματα οι μαθητές μπορούν να συνεχίσουν την ανάγνωση χωρίς να διακοπούν και να χάσουν πολύ χρόνο.

Γ) Βάζουμε τις άγνωστες λέξεις σε γλωσσάρι.

Προσφέρεται για λέξεις υψηλής συχνότητας στις οποίες όμως δεν θέλουμε να αφιερώσουμε πολύ χρόνο. Ο Nation (ό.π.: 93) υποστηρίζει ότι με το γλωσσάρι επιστούμε την προσοχή των μαθητών επανειλημμένως στη λέξη γι' αυτό δεν θα πρέπει να περιλαμβάνει λέξεις χαμηλής συχνότητας. Υπάρχει βέβαια πάντοτε το ενδεχόμενο να μην ανατρέξουν καθόλου οι μαθητές στο γλωσσάρι, ιδιαίτερα αν δεν έχει επιστήσει ο διδάσκων την προσοχή τους στη χρήση του.

Δ) Διδάσκουμε τις λέξεις από πριν

Αυτό μπορεί να γίνει για λίγες λέξεις (5-6), επειδή απαιτεί αρκετό χρόνο και γιατί αν προσπαθήσουμε να εστιάσουμε την προσοχή των μαθητών σε περισσότερες ενδέχεται να μην επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα ή να προκληθεί σύγχυση. Η προδιδασκαλία ενδείκνυται για συχνόχρηστες λέξεις ή /και λέξεις σημαντικές για την κατανόηση του κειμένου.

Ε) Βοηθάμε τους μαθητές να βρουν τη σημασία των άγνωστων λέξεων με στρατηγικές, να συναγάγουν τη σημασία τους από το περιεχόμενο, να τις αναλύσουν στα συστατικά τους ή να αναζητήσουν τις σημασίες τους σε ένα λεξικό.

Αυτές οι επιλογές προσφέρονται στις εξής περιπτώσεις:

- για συχνόχρηστες λέξεις

- για λέξεις χαμηλής συχνότητας των οποίων όμως τα συστατικά στοιχεία εμφανίζουν υψηλή συχνότητα εμφάνισης σε άλλες λέξεις.
- για λέξεις που είναι εύκολο να βρουν τη σημασία τους και προσφέρονται για εξάσκηση στις στρατηγικές.

Στ) Αφιερώνουμε χρόνο για να διδάξουμε τις σημασίες και τις συνάψεις των λέξεων και τις βάζουμε σε άσκηση / ασκήσεις μετά το κείμενο.

Αυτές οι επιλογές ενδείκνυνται για λέξεις υψηλής συχνότητας που κρίνονται απαραίτητες με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τα συστατικά τους στοιχεία είναι χρήσιμα για την κατάκτηση και άλλων λέξεων.

Η τελευταία περίπτωση είναι αυτό που βιβλιογραφικά αναφέρεται ως ενισχυμένη /σε βάθος διδασκαλία (**rich instruction**) και περιλαμβάνει σαφή διερεύνηση διαφόρων παραμέτρων της λεξικής γνώσης και εμπλοκή των μαθητών σε ενεργό και εις βάθος επεξεργασία της λέξης. Η καλύτερη στιγμή είναι όταν οι μαθητές έχουν ήδη συναντήσει τη λέξη αρκετές φορές και είναι έτοιμοι να την ενσωματώσουν στο λεξιλόγιό τους. Ο σκοπός της ενισχυμένης διδασκαλίας είναι να αποκτήσουν οι μαθητές εύκολη πρόσβαση στη συγκεκριμένη λέξη. Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι η ενισχυμένη διδασκαλία ενδείκνυται για λέξεις υψηλής συχνότητας ή ειδικό λεξιλόγιο, θα πρέπει να συνδυάζεται με τις 4 δεξιότητες και ο χρόνος που θα αφιερώνουμε να μην είναι σε βάρος άλλων τρόπων εκμάθησης που δεν αντικαθίστανται με την άμεση διδασκαλία (Nation 2001:99, Sokmen 1997: 239-235).

1.2. Έμμεση διδασκαλία - Μη εστιασμένη εκμάθηση (*incidental learning*)

Όπως ήδη αναφέρθηκε, σε αντίθεση με την άμεση / εστιασμένη εκμάθηση στην έμμεση / μη εστιασμένη εκμάθηση (**incidental learning**) η λεξική γνώση κατακτάται μέσα από κείμενα του προφορικού ή του γραπτού λόγου και μάλιστα ενώ το ενδιαφέρον και ο στόχος μας δεν είναι να μάθουμε λέξεις αλλά να επικοινωνήσουμε.

Η μη εστιασμένη εκμάθηση ωστόσο πραγματοποιείται κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις και επηρεάζεται από παράγοντες που αυξάνουν ή μειώνουν τις πιθανότητες να καταλήξουν οι μαθητές σε μια ορθή **λεξική συνεπαγωγή** (*inferencing*) (Carton 1971) και τελικά να μάθουν τη λέξη (Jenkins & Dixon (1983), Schmitt (2000:153) και Nation (2001: 243-4)).

1. Η αναλογία άγνωστων / γνωστών λέξεων.

Έχει υπολογιστεί (Liu & Nation 1985) ότι για να μπορέσουν οι μαθητές να αξιοποιήσουν τους **ενδείκτες** του κειμένου (“**cues**” (Haastруп 1991), “**clues**” (Nation 2001) και “**knowledge sources**” (Paribakht & Wesche 1999)), δηλαδή τα περικειμενικά και γλωσσικά στοιχεία στα οποία βασίζουμε τις λεξικές συνεπαγωγές, (π.χ. μία ή περισσότερες λέξεις στην ίδια πρόταση με τη λέξη-στόχο

ή σε κάποια άλλη πρόταση του κειμένου, φωνολογικά, μορφολογικά ή σημασιοσυντακτικά στοιχεία της λέξης τα οποία ο μαθητής μπορεί να συσχετίσει με σχετική γνώση που έχει στη γλώσσα-στόχο, τη μητρική ή σε κάποια άλλη γλώσσα), θα πρέπει το 95% των λέξεων που περιέχονται στο κείμενο να είναι ήδη γνωστές, δηλαδή οι μαθητές να συναντούν 1 άγνωστη κάθε 20 γνωστές λέξεις.

2. Ο βαθμός καθοδηγητικότητας του κειμένου - η καταλληλότητα των ενδεικτών.

Το πόσο βοηθητικό είναι ένα κείμενο εξαρτάται από την παρουσία σχετικών **ενδεικτών**, τον αριθμό τους, την εγγύτητά τους στη λέξη-στόχο και από το πόσο σαφείς είναι. Τα καθοδηγητικά κείμενα περιέχουν αρκετούς σαφείς ενδείκτες και μάλιστα σε θέση που μπορούν να αξιοποιηθούν. Έχει βρεθεί ότι οι μαθητές μπορούν ευκολότερα να χρησιμοποιήσουν ενδείκτες που βρίσκονται όσο το δυνατόν πλησιέστερα στη λέξη-στόχο παρά γενικούς και απομακρυσμένους ενδείκτες (Haastруп 1991, Huckin & Bloch 1993, Fraser 1999).

3. Η προηγούμενη γνώση του θέματος του κειμένου.

Η υποκείμενη γνώση για τον κόσμο μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στις λεξικές συνεπαγωγές. Οι μαθητές που έχουν ήδη ένα θεματικά συσχετιζόμενο σενάριο ή σχήμα μπορούν να το χρησιμοποιήσουν για να κατανοήσουν το κείμενο εν γένει και τις άγνωστες λέξεις σε αυτό ειδικότερα.

4. Η προηγούμενη γνώση της έννοιας της λέξης-στόχου.

Αν η έννοια είναι ήδη γνωστή, η ανεύρεση της σημασίας της λέξης είναι εύκολη, αν είναι περιέργη ή ασυνήθιστη, η κατανόηση είναι δύσκολη.

5. Ο βαθμός πολυσημίας της λέξης.

Αν ο μαθητής γνωρίζει μια άλλη σημασία της λέξης πιθανότατα “θα κολλήσει” σε αυτή και δεν θα προσπαθήσει να κατανοήσει τη σημασία της στο συγκεκριμένο κείμενο.

6. Η ικανότητα των μαθητών να αξιοποιήσουν τους ενδείκτες και να χρησιμοποιήσουν τη στρατηγική των λεξικών συνεπαγωγών. Όπως δείχνουν τα ερευνητικά δεδομένα, δεν κατέχουν όλοι οι μαθητές στον ίδιο βαθμό τη στρατηγική των λεξικών συνεπαγωγών. Βέβαια το γεγονός ότι όσοι την κατέχουν μπορούν να αποκωδικοποιήσουν μεγάλο αριθμό λέξεων μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι και άλλοι μαθητές με κατάλληλη εκπαίδευση αν αποκτήσουν ή βελτιώσουν τη σχετική στρατηγική θα μπορούν να καταλήγουν σε ορθές συνεπαγωγές.

7. Η σπουδαιότητα της άγνωστης λέξης για την κατανόηση του κειμένου.

Όσο πιο απαραίτητη θεωρήσει τη λέξη ο μαθητής τόσο μεγαλύτερη προσπάθεια θα καταβάλει για να την κατανοήσει.

8. Η συχνότητα εμφάνισης της λέξης και η χρονική εγγύτητα επανεμφάνισης.

Όσο πιο συχνά εμφανίζεται μια λέξη τόσο περισσότερες ευκαιρίες έχει ο μαθητής να την κατανοήσει και να την μάθει και όσο πιο σύντομα επανεμφα-

νίζεται τόσο πιθανότερο είναι να καταφέρει να ενσωματώσει τους ενδείκτες από κάθε εμφάνιση.

Εδώ θα πρέπει να γίνει μια διάκριση ανάμεσα στην κατανόηση της σημασίας και την κατάκτηση. Η κατανόηση της σημασίας μιας λέξης δεν εξασφαλίζει την κατάκτησή της παρόλο που αποτελεί προϋπόθεσή της. Έχει μάλιστα επισημανθεί βάσει ερευνών το εξής, εκ πρώτης όψεως παράδοξο: ότι όσο πιο εύκολο είναι να συναγάγουμε τη σημασία μιας λέξης μέσα σε ένα κείμενο τόσο λιγότερες πιθανότητες έχουμε να τη συγκρατήσουμε στη μνήμη μας (Mondria & Wit-de-Boer 1991). Αυτό εξηγείται με βάση της θεωρία της *Βαθείας Επεξεργασίας*, σύμφωνα με την οποία η μάθηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη νοητική προσπάθεια και το βάθος επεξεργασίας της πληροφορίας. Αν λοιπόν είναι πολύ εύκολο να κατανοήσουμε μια λέξη, τότε θα συναγάγουμε τη σημασία της γρήγορα και με τη λιγότερη δυνατή προσπάθεια. Η επιφανειακή αυτή επεξεργασία μπορεί να μην εξασφαλίζει την εγχάραξη της στη μνήμη. Εκτός αυτού, αν το κείμενο είναι πολύ πλούσιο σε ενδείκτες, τότε μπορεί να το κατανοήσουμε παρακάμπτοντας την άγνωστη λέξη. Αλλά ούτως ή άλλως για να μάθουμε μια λέξη δεν αρκεί να τη συναντήσουμε και να την κατανοήσουμε μόνο μια φορά. Απαιτούνται, όπως έχει υπολογιστεί 5-16 συναντήσεις (Nation 1990:43-4). Δεν είναι λοιπόν τυχαίο ότι οι περισσότερες έρευνες δείχνουν μικρά ποσοστά επιτυχών συνεπαγωγών και κατ' επέκταση εκμάθησης λέξεων.

Από τα παραπάνω προκύπτει εύλογα το ερώτημα:

Είναι η μη εστιασμένη εκμάθηση αποτελεσματικός τρόπος εκμάθησης μιας δεύτερης / ξένης γλώσσας;

Καταρχάς δεν θα πρέπει να τη δούμε ως αποκλειστικό τρόπο εκμάθησης μιας γλώσσας αλλά θα πρέπει να τη χρησιμοποιήσουμε συνδυαστικά με την άμεση διδασκαλία. Όσον αφορά στα οφέλη που μπορεί να μας προσφέρει η μη εστιασμένη εκμάθηση θα μπορούσαμε να επισημάνουμε τα εξής:

- το μικρό όφελος μπορεί να γίνει μεγάλο, αν τα κείμενα που διαβάζουν οι μαθητές είναι πάρα πολλά. Έχει υπολογιστεί (Nagy 1997) ότι αν διάβαζαν ένα εκατομμύριο λέξεις κειμένου τον χρόνο, και αν το 2% αυτών ήταν άγνωστες, θα ανερχόταν σε 20.000 λέξεις τον χρόνο. Και αν μάθαιναν 1 στις 20, το ετήσιο κέρδος θα ήταν 1000 λέξεις. Ένα εκατομμύριο λέξεις είναι περίπου 10-12 μυθιστορήματα.
- με την ανάγνωση κειμένων δεν μαθαίνουμε μόνο νέες λέξεις, αλλά εμπλουτίζουμε και τη λεξική γνώση ήδη γνωστών λέξεων. Επιπλέον βελτιώνουμε τη γραμματική μας γνώση, εξοικειωνόμαστε με τη δομή του κειμένου, βελτιώνουμε την αναγνωστική μας δεξιότητα, μαθαίνουμε νέες πληροφορίες.

2. Στρατηγικές κατάκτησης του λεξιλογίου

Ένα σημαντικό εφόδιο που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στην κατάκτηση του λεξιλογίου μιας δεύτερης / ξένης γλώσσας είναι η ανάπτυξη στρατηγικών. Η έρευνα στον τομέα των στρατηγικών έχει τις αρχές της στη δεκαετία του '70 παράλληλα με την τάση που εκδηλώθηκε εκείνη την εποχή για μετάβαση από μια δασκαλοκεντρική σε μια πιο μαθητοκεντρική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας. Αρχισε, δηλαδή, να στρέφεται το ενδιαφέρον στο πώς οι ενέργειες των ίδιων των μαθητών μπορούν να επηρεάσουν την κατάκτηση της γλώσσας. Το σημαντικότερο όφελος από τις στρατηγικές για τους μαθητές είναι ότι τους βοηθούν να αυτονομηθούν και να συνεχίσουν να μαθαίνουν και εκτός τάξης δια βίου.

2.1. Ταξινόμηση των στρατηγικών κατάκτησης του λεξιλογίου

Από τις ταξινομήσεις που έχουν προταθεί για τις στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου ειδικότερα (Williams 1985, Gu & Johnson 1996, Nation 2001) πιο περιεκτική και αναλυτική είναι του Schmitt (1997).

Συγκεκριμένα ο Schmitt (1997) διακρίνει δύο μεγάλες κατηγορίες:

- 1) **στρατηγικές ανεύρεσης** της σημασίας μιας λέξης (discovery strategies)
- 2) **στρατηγικές εμπέδωσης** της σημασίας (consolidation strategies)

Αναλυτικότερα καθεμία από τις ομάδες αυτές περιλαμβάνει τις εξής στρατηγικές (Schmitt 1997, 2000 με αλλαγές):

1) ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΕΥΡΕΣΗΣ

α) προσδιοριστικές (determination strategies)

Οι προσδιοριστικές είναι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούμε προκειμένου να ανακαλύψουμε τη σημασία μιας άγνωστης λέξης χωρίς να απευθυνθούμε σε κάποιον άλλον.

Αναλυτικότερα, μπορούμε να βοηθηθούμε στην ανεύρεση της σημασίας από:

- την αναγνώριση της γραμματικής κατηγορίας της λέξης (τι μέρος του λόγου είναι)
- την ανάλυση των συστατικών της στοιχείων (ρίζα, προσφύματα, συνθετικά μέρη)
Βάσει ερευνητικών δεδομένων έχει επισημανθεί ότι η στρατηγική αυτή ενέχει παγίδες στις περιπτώσεις που οι λέξεις είναι παραπλανητικά διαφανείς σε μορφολογικό και σημασιολογικό επίπεδο ('deceptively transparent words' Bensoussan & Laufer 1984. Γι' αυτό έχει προταθεί και από άλλους μελετητές να χρησιμοποιείται επικουρικά για επιβεβαίωση της σημασίας που θα έχει συναχθεί με άλλες στρατηγικές (Clarke & Nation 1980)
- το ενδεχόμενο να είναι ομόρριξη με λέξη στη Γ1 (cognates)

Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να γίνει αντιληπτή από τους μαθητές η συγγένεια των δύο γλωσσών ώστε να επιτευχθεί η θετική μεταφορά από τη μητρική στη γλώσσα-στόχο. Έχει μάλιστα επισημανθεί ότι θετική μεταφορά γίνεται συνήθως στις πρωτοτυπικές σημασίες των ομόρριζων λέξεων (Kellerman 1978).

- την αξιοποίηση εικόνων (στον γραπτό λόγο) και την ανάλυση χειρονομιών ή του επιτονισμού (στον προφορικό λόγο).
- την αξιοποίηση του περικειμένου / των συμφραζομένων
Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι πρόκειται για μια από τις σημαντικότερες στρατηγικές κατάκτησης του λεξιλογίου αλλά η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από πολλούς παράγοντες (βλ. 1.2. Έμμεση / Μη εστιασμένη εκμάθηση).
- τη χρήση μονόγλωσσων ή δίγλωσσων λεξικών
- τις λίστες λέξεων και τις flash cards
[κυρίως για την αρχική επαφή με τη νέα λέξη]
Η σύγχρονη τάση είναι η εκμάθηση λέξεων μέσα σε κείμενο, ωστόσο έχει υποστηριχθεί (Nation 1982) ότι οι μαθητές μπορούν να μάθουν πολλές λέξεις με αυτή την τεχνική αρκεί αυτή η αρχική και μερική γνώση να εμπλουτίζεται στη συνέχεια με πληροφορίες και από άλλες τεχνικές.

β) **κοινωνικές** (social strategies)

Κοινωνικές είναι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούμε για να ανακαλύψουμε τη σημασία μιας λέξης απευθυνόμενοι σε κάποιον άλλο.

Συγκεκριμένα, μπορεί να ζητήσουμε από τον δάσκαλο, έναν συμμαθητή μας ή έναν φυσικό ομιλητή να μας δώσει

- μετάφραση της λέξης στη μητρική
- ένα συνώνυμο
- έναν ορισμό
- μια πρόταση με τη λέξη

Μπορούμε επίσης να ανακαλύψουμε τη σημασία μιας λέξης μέσα από μια ομαδική δραστηριότητα.

2) **ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΕΜΠΕΔΩΣΗΣ**

Είναι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούμε για να διατηρήσουμε τη σημασία μιας λέξης στη μνήμη. Διακρίνονται σε:

- α) κοινωνικές (social strategies)
- β) απομνημόνευσης (memory strategies)
- γ) γνωστικές (cognitive strategies)
- δ) μεταγνωστικές (metacognitive strategies)

α) κοινωνικές

- Η ομαδική εργασία μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για την εκμάθηση ή εξάσκηση του λεξιλογίου. Ο Dansereau (1988) καταγράφει μερικά από τα οφέλη της συνεργατικής ομαδικής εκμάθησης όπως έχουν προκύψει από έρευνες που έχουν γίνει:
 - Προάγει την ενεργό επεξεργασία της πληροφορίας
 - Το κοινωνικό περιβάλλον δυναμώνει το κίνητρο των μετεχόντων
 - Προετοιμάζει τους μετέχοντες για ομαδικές δραστηριότητες εκτός τάξης
 - Οι μαθητές έχουν περισσότερο χρόνο να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα μέσα στην τάξη αφού μειώνεται η διδακτική παρέμβαση
- Γλωσσική επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές

β) στρατηγικές απομνημόνευσης

Οι περισσότερες περιλαμβάνουν συσχέτιση της λέξης – στόχου με προηγούμενη γνώση μέσα από νοητικές αναπαραστάσεις (imagery) και ομαδοποίηση. Βοηθάνε στη γρήγορη εκμάθηση και την καλύτερη ανάκληση καθώς συμβάλλουν στην ενσωμάτωση της νέας γνώσης στις υπάρχουσες γνωστικές ενότητες και παρέχουν ίχνη ανάκλησης. Αυτή η ενσωμάτωση περιέχει και το είδος της νοητικής επεξεργασίας που απαιτείται για την μακροπρόθεσμη διατήρηση στη μνήμη σύμφωνα με την ‘Υπόθεση της Βαθείας Επεξεργασίας’ (Depth of Processing Hypothesis, Craik & Tulving 1975). Μια νέα λέξη μπορεί να ενσωματωθεί σε πολλά είδη υπάρχουσας γνώσης (δηλ. προηγούμενες εμπειρίες ή γνωστές λέξεις) ή εικόνες με χαρακτηριστικά της μορφής ή της σημασίας της λέξης.

➤ Εικόνες και νοητική αναπαράσταση

Η σύνδεση των νέων λέξεων με εικόνες είναι προτιμότερη από τη σύνδεσή τους με μετάφραση στη Γ1. Οι εικόνες μπορεί να είναι πραγματικές ή νοητές, να τις φτιάχνουν οι μαθητές μόνοι τους στο μυαλό τους.

Επίσης θα μπορούσαν να συνδέσουν τις νέες λέξεις με μια ιδιαίτερα ζωντανή προσωπική εμπειρία. Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να συνδέσει τη λέξη ‘χιόνι’ με αναμνήσεις από τα παιδικά του χρόνια που έπαιζε με το χιόνι.

➤ Συσχετιζόμενες λέξεις

Οι νέες λέξεις μπορούν επίσης να συνδεθούν με άλλες γνωστές λέξεις στη Γ2 που συνδέονται με κάποια σημασιολογική σχέση: συνωνυμία, αντίθεση, υπωνυμία.

➤ Άσχετες λέξεις

Οι νέες λέξεις μπορούν να συνδεθούν και με λέξεις με τις οποίες δεν έχουν σημασιολογική σχέση μέσω μνημοτεχνικών [λέξη ‘άγκιστρο’ (peg word), Loci Method]

➤ Ομαδοποίηση

Η ομαδοποίηση συμβάλλει στην ανάκληση και φαίνεται να είναι ο φυσικός τρόπος με τον οποίο οι φυσικοί ομιλητές οργανώνουν τις λέξεις. Σύμφωνα με πειράματα που έχουν γίνει στη μητρική γλώσσα (Craik and Tulving 1975), αν οι λέξεις οργανωθούν με κάποιο τρόπο πριν απομνημονευτούν τότε ανακαλούνται πιο εύκολα.

Και δεν υπάρχει λόγος να πιστέψουμε ότι δεν ισχύει το ίδιο και για τη δεύτερη γλώσσα. Φαίνεται βέβαια να υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το επίπεδο, δηλαδή οι πιο προχωρημένοι μαθητές προτιμούν περισσότερο τις στρατηγικές ομαδοποίησης από τους αρχάριους (Chamot 1984 έμμεση παραπομπή στον Schmitt 1997).

Τέλος, οι λέξεις μπορούν να ομαδοποιηθούν με έναν πολύ φυσικό τρόπο, με τη χρήση τους μέσα σε προτάσεις, όπως επίσης και σε μια ιστορία. Η μέθοδος της αφηγηματικής αλυσίδας / αλληλουχίας έχει αποδειχθεί πολύ πιο αποτελεσματική από την απλή απομνημόνευση (Bower & Clark 1969).

➤ Ο ορθογραφικός ή φωνολογικός τύπος της λέξης

Ένας άλλος τύπος μνημονικής στρατηγικής περιλαμβάνει την εστίαση στη μορφή της λέξης προκειμένου να διευκολυνθεί η ανάκληση. Συγκεκριμένα ο μαθητής μπορεί

- ✓ να μελετήσει την ορθογραφία ή την προφορά της λέξης
- ✓ να οπτικοποιήσει τον ορθογραφικό τύπο
- ✓ να κάνει μια νοητική αναπαράσταση της ακουστικής εικόνας της λέξης (χρησιμοποιώντας ομοιοκαταληξία)
- ✓ να υπογραμμίσει το πρώτο γράμμα μιας λέξης
- ✓ να κάνει ένα περίγραμμα της λέξης
- ✓ να χρησιμοποιήσει τη μέθοδο λέξη-κλειδί (Keyword Method).

Άλλες στρατηγικές απομνημόνευσης

- Η ανάλυση της λέξης στα συστατικά της εκτός από ανευρετική προσδιοριστική στρατηγική είναι και στρατηγική εμπέδωσης – απομνημόνευσης.
- Η παράφραση, η απόδοση του νοήματος μιας λέξης με διαφορετικά λόγια μπορεί να βελτιώσει την ανάκληση μιας λέξης χάρη στη νοητική προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής για να ανασυνθέσει τη σημασία της.
- Εκμάθηση των λέξεων μιας ιδιοματικής φράσης ή παροιμίας
αναλούμε και μαθαίνουμε μια μια τις λέξεις μιας ιδιοματικής φράσης και μετά χρησιμοποιούμε ολόκληρη τη φράση (αν είναι διαφανής σημασιολογικά) σαν μνημονικό κατασκεύασμα για να θυμόμαστε τη σημασία κάθε λέξης ξεχωριστά (Nattinger & DeCarrico 1992).
- Η χρήση σωματικής άσκησης κατά την εκμάθηση μιας λέξης

(επίδραση από τη μέθοδο Total Physical Response (Asher 1977) που ενδείκνυται κυρίως για αρχάριους)

- Οι πίνακες σημασιολογικών χαρακτηριστικών. Το πλεονέκτημά τους είναι ότι δείχνουν τις διαφορές στη σημασία ή στους συμφραστικούς συνδυασμούς σε ομάδες όμοιων λέξεων.

γ) γνωστικές στρατηγικές

Οι γνωστικές στρατηγικές μοιάζουν με τις στρατηγικές απομνημόνευσης αλλά δεν εστιάζουν τόσο εξειδικευμένα στη διαχείριση της νοητικής επεξεργασίας. Περιλαμβάνουν επανάληψη και χρήση μηχανικών μέσων για τη μελέτη του λεξιλογίου.

- Προφορική ή γραπτή επανάληψη μιας λέξης: είναι μια πολύ διαδεδομένη στρατηγική – τόσο που συχνά οι μαθητές αρνούνται να την εγκαταλείψουν για να δοκιμάσουν κάτι άλλο. Και παρόλο που έχει αμφισβητηθεί από τη ‘θεωρία της βαθείας επεξεργασίας’ υπάρχουν μαθητές που έχουν φτάσει σε υψηλό γλωσσικό επίπεδο με τη χρήση αυτής της στρατηγικής.
- Οι λίστες λέξεων και οι κάρτες ενδείκνυται για την αρχική επαφή με τη λέξη, αλλά πολλοί μαθητές συνεχίζουν να τις χρησιμοποιούν και για επανάληψη. Ένα βασικό πλεονέκτημα των καρτών είναι ότι μπορείς να τις πάρεις μαζί σου και κυρίως ότι μπορείς να αλλάζεις τη σειρά τους και να ομαδοποιείς τις λέξεις όπως εσύ θέλεις.
- Οι σημειώσεις στην τάξη δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να οργανώσουν με το δικό τους τρόπο τις νέες λέξεις και να τις ξανασυναντήσουν στην επανάληψη.
- Οι μαθητές μπορούν επίσης να αξιοποιήσουν ειδικές ενότητες λεξιλογίου που μπορεί να υπάρχουν στο εγχειρίδιό τους.
- Μπορούν να βάλουν ετικέτες πάνω σε διάφορα αντικείμενα γραμμένες στη γλώσσα – στόχο.
- Μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα σημειωματάρια λεξιλογίου που περιλαμβάνουν την προοδευτική εκμάθηση διαφορετικών τύπων λεξικής γνώσης.
- Οι μαθητές που είναι ακουστικοί τύποι μπορούν να μαγνητοφωνήσουν λέξεις και να τις μελετούν ακούγοντάς τις.

δ) μεταγνωστικές στρατηγικές

Με τις μεταγνωστικές στρατηγικές οι μαθητές επιθεωρούν τη μαθησιακή διαδικασία γενικά προκειμένου να ελέγξουν και να αξιολογήσουν τη δική τους μάθηση.

- Προσπαθούν να μεγιστοποιήσουν την επαφή με τη γλώσσα – στόχο με όλα τα δυνατά μέσα: τραγούδια, ταινίες, περιοδικά, εφημερίδες, βιβλία.
- Ελέγχουν με τεστ τον εαυτό τους. Αυτό μπορεί να τροφοδοτήσει το ενδιαφέρον των μαθητών, αν διαπιστώσουν ότι προοδεύουν, ή να τους δείξει ότι χρειάζεται αλλαγή στρατηγικών, αν δεν πάνε καλά.

- Οι μαθητές ξέρουν να ξεχωρίζουν τις χρήσιμες λέξεις που πρέπει να μάθουν και παρακάμπτουν αυτές που δεν θα τους χρειαστούν.
- Οι επαναλήψεις είναι οργανωμένες και προγραμματισμένες και όχι τυχαίες Σύμφωνα με την ‘αρχή της επανάληψης σε σταδιακά αυξανόμενα χρονικά διαστήματα’ (expanding rehearsal) οι μαθητές θα πρέπει να κάνουν επανάληψη αμέσως μετά την αρχική συνάντηση με τη λέξη και μετά σε βαθμιαία αυξανόμενα διαστήματα, δηλαδή 5 – 10 λεπτά μετά τη μελέτη, 24 ώρες αργότερα, μια εβδομάδα αργότερα, ένα μήνα αργότερα, ένα εξάμηνο αργότερα.
- Επιμένουν στην εκμάθηση των λέξεων. Δεδομένου ότι για να μάθει κανείς μια λέξη απαιτείται να τη συναντήσει από 5-16 φορές (Nation 1990:43-4), η στρατηγική αυτή είναι από τις πιο σημαντικές για την κατάκτηση του λεξιλογίου.

2.2. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη στρατηγική των λεξικών συνεπαγωγών

Γενικά υπάρχουν δύο είδη διεργασιών κατά την προσπάθεια ανεύρεσης της σημασίας μιας λέξης μέσα σε ένα κείμενο: η **επαγωγική** (inductive / bottom-up) και η **παραγωγική** (deductive / top-down).

Η δεύτερη είναι καταλληλότερη για νεαρούς μαθητές που είναι λιγότερο αναλυτικοί στην προσέγγισή τους και για προχωρημένους που είναι ήδη εξοικειωμένοι με τους ποικίλους ενδείκτες και επιθυμούν να επικεντρωθούν στην ανάπτυξη ευχέρειας στη στρατηγική των λεξικών συνεπαγωγών.

Η επαγωγική προσφέρεται για να καταστήσουμε τους μαθητές ενήμερους για την ποικιλία των διαθέσιμων ενδεικτών και για να αναπτύξουν υποδεξιότητες που είναι απαραίτητες για να μπορέσουν να αξιοποιήσουν τους ενδείκτες. Ο στόχος των συνεπαγωγικών διαδικασιών είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να γίνουν άνετοι και επιδέξιοι στην ανεύρεση της σημασίας των λέξεων μέσα σε κείμενο έτσι ώστε η στρατηγική της συνεπαγωγής να μην διακόπτει τη φυσική ροή της ανάγνωσης (Nation 2001:256-9).

Η **παραγωγική προσέγγιση** πιο αναλυτικά κατά τους Bruton & Samuda (1981) περιλαμβάνει τα εξής βήματα:

1^ο βήμα: επιχειρούμε να συναγάγουμε τη σημασία της λέξης

2^ο βήμα: αιτιολογούμε τη συνεπαγωγή βάσει των διαθέσιμων ενδεικτών

3^ο βήμα: αναθεωρούμε και προσαρμόζουμε τη συνεπαγωγή, αν είναι απαραίτητο

Το πλεονέκτημα αυτής της προσέγγισης είναι ότι θέτει τη συνεπαγωγή στην αρχή της δραστηριότητας και επιτρέπει και στη διαίσθηση να παίξει ένα ρόλο και ίσως στις γενικότερες γνώσεις. Προσφέρεται για ομαδική δραστηριότητα ή για την τάξη.

Η **επαγωγική διαδικασία** σύμφωνα με τους Clarke & Nation (1980) περιλαμβάνει τα εξής **5 βήματα**:

- 1^ο βήμα: καθορίζουμε τη γραμματική κατηγορία της άγνωστης λέξης.
- 2^ο βήμα: κοιτάζουμε το άμεσο συγκείμενο της λέξης απλοποιώντας το γραμματικά, εάν είναι απαραίτητο (*μετατρέπουμε τις ονοματοποιημένες φράσεις σε ρηματικές, π.χ. η εξήγηση της σημασίας → εξηγώ τη σημασία, την παθητική σύνταξη σε ενεργητική και προσπαθούμε να βρούμε τα αντικείμενα αναφοράς των λέξεων, όταν δεν είναι πολύ σαφή, ρωτώντας 'ποιος κάνει τι'*).
- 3^ο βήμα: κοιτάζουμε το ευρύτερο συγκείμενο της λέξης, δηλαδή τη σχέση με γειτονικές φράσεις ή προτάσεις. *Είναι σημαντικό να έχουμε διδάξει στους μαθητές τη σημασία των συνδέσμων για να μπορούν να κατανοήσουν τη σημασιολογική σχέση της πρότασης που περιέχει τη λέξη-στόχο και των γειτονικών προτάσεων.*
- 4^ο βήμα: επιχειρούμε να συναγάγουμε τη σημασία της λέξης.
- 5^ο βήμα: ελέγχουμε την ορθότητα της συνεπαγωγής:
 - α) ανήκει η συνεπαγωγή στην ίδια γραμματική κατηγορία με την άγνωστη λέξη;
 - β) αντικαθιστούμε την άγνωστη λέξη με τη συνεπαγωγή και ελέγχουμε αν ταιριάζει στο νόημα του κειμένου.
 - γ) αναλύουμε την άγνωστη λέξη στα συστατικά της στοιχεία και ελέγχουμε αν η σημασία τους επιβεβαιώνει τη συνεπαγωγή.
 - δ) κοιτάζουμε τη λέξη στο λεξικό.

Νεότερες έρευνες (Fraser 1999, Huckin & Bloch 1993) έχουν θέσει υπό αμφισβήτηση την πρόταση των Clarke & Nation (1980) για καθυστέρηση της λεξικοκεντρικής στρατηγικής που αφορά την ανάλυση της λέξης στα συστατικά της, γιατί, όπως δείχνουν τα πειραματικά δεδομένα, η μορφολογική ανάλυση της λέξης είναι μια άμεση και αυτοματοποιημένη διαδικασία που πραγματοποιείται κατά την αναγνώριση της λέξης. Επομένως, δεν είναι εφικτό να την καθυστερήσουμε, αλλά αυτό που μπορούμε να κάνουμε είναι να επιστήσουμε την προσοχή των μαθητών στον κίνδυνο που υπάρχει να οδηγηθούν σε εσφαλμένη συνεπαγωγή, αν βασιστούν αποκλειστικά στην ανάλυση της λέξης στα συστατικά της, και να τους εξασκήσουμε στο να ελέγχουν και να επεξεργάζονται τις συνεπαγωγές της εν λόγω στρατηγικής μέσω της αξιοποίησης του άμεσου και ευρύτερου συγκειμένου.

Σημαντικά είναι τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των στρατηγικών. Πιο συγκεκριμένα στο πείραμα αυτό τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, παρόλο που η διδασκαλία των στρατηγικών δεν επηρέασε άμεσα τη βελτίωση της λεξικής γνώσης, είχε έμμε-

ση επίδραση καθώς αφ' ενός μείωσε τον αριθμό των λέξεων που απέφυγαν να κατανοήσουν οι μαθητές κι αφ' ετέρου βελτίωσε την ποιότητα των συνεπαγωγών.

Βιβλιογραφία

- Asher, J. J. (1977), *Learning another language through actions*, Los Gatos, CA: Sky Oaks.
- Bensoussan, M. & Laufer, B. (1984), "Lexical guessing in context in EFL reading comprehension", *Journal of Research in Reading*, 7, 15-32
- Bower, G. H. & Clark, M. C. (1969), "Narrative stories as mediators for social learning. *Psychonomic Science*, 14(4), 181-2.
- Bruton, A. & Samuda, V. (1981), "Guessing words", *Modern English Teacher*, 8, 18-21.
- Carter, R. & McCarthy, M. (1988,) *Vocabulary and language teaching*, London: Longman.
- Carton, A. S. (1971), "Inferencing: a process in using and learning language", in Pimsleur, P. & Quinn, T. (eds.), *The Psychology of Second Language Learning*, Cambridge: C.U.P., 45-58.
- Clarke, D. F. & Nation, I. S. P. (1980), "Guessing the meanings of words from context: strategy and techniques", *System*, 8, 211-220.
- Craik, F. I. M. & Tulving, E. (1975), "Depth of processing and the retention of words in episodic memory", *Journal of Experimental Psychology*, 104, 268-284.
- Dansereau, D. F. (1988), "Cooperative learning strategies" in Weinstein, C.E., Goetz, E.T. & Alexander, P. A. [eds.], *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*, New York: Academic Press, 103-120.
- Fraser, C.A. (1999), "Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading", *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 225-241.
- Gu Yongqi & Johnson, R.K. (1996), "Vocabulary learning strategies and language learning outcomes", *Language Learning*, 46, 643-679.
- Haastrup, K. (1991), *Lexical Inferencing Procedures or Talking about words: Receptive procedures in Foreign Language Learning with special reference to English*, Tubingen: Narr.
- Henriksen, B. (1999), "Three dimensions of vocabulary development", *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 303-317.
- Huckin, T. & Bloch, J. (1993), "Strategies for inferring word-meanings in context: a cognitive model", in Huckin, T., Haynes, M. & Coady, J. [eds.] *Second Language Reading and Vocabulary Acquisition*, Norwood, NJ: Ablex, 153-180.

- Jenkins, J.R. & Dixon, R. (1983), "Vocabulary learning", *Contemporary Educational Psychology*, 8, 237-260.
- Kellerman, E. (1978), "Giving learners a break: Native language intuitions as a source of predictions about transferability", *Working Papers in Bilingualism*, 15, 309-315.
- Liu Na & Nation, I.S.P. (1985), "Factors affecting guessing vocabulary in context", *RELC Journal*, 16, 33-42.
- Mondria, J.A. & Wit-de Boer, M. (1991), "The effects of contextual richness on the guessability and the retention of words in a foreign language", *Applied Linguistics*, 12, 249-267.
- Nagy, W. (1997), "On the role of context in first- and second- language vocabulary learning" in Schmitt, N. & McCarthy, M. [eds.] *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge: C.U.P., 64-83.
- Nattinger, J. R. & DeCarrico, J. S. (1992), *Lexical phrases and language teaching*, Oxford: O.U.P.
- Nation, I.S.P. (1982), "Beginning to learn foreign vocabulary: a review of the research", *RELC Journal*, 13, 14-36.
- Nation, I.S.P. (1990), *Teaching and Learning Vocabulary*, Massachusetts: Newbury House.
- Nation, I.S.P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: C.U.P.
- Oxford, R. (1990), *Language Learning Strategies: What every Teacher should Know*, New York: Newbury House/Harper and Row.
- Paribakht, T.S. & Wesche, M. (1999), "Reading and 'incidental' L2 vocabulary acquisition: an introspective study of lexical inferencing", *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 195-224.
- Richards, J.C. & Taylor, A. (1992), "Defining strategies in folk definitions", *Working Papers of the Department of English*, City Polytechnic of Hong Kong, 4, 1-8.
- Schmitt, N. (1997), "Vocabulary learning strategies" in Schmitt, N. & McCarthy, M. [eds.] *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge: C.U.P., 199-227.
- Schmitt, N. (2000), *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge: C.U.P.
- Sokmen, A.J. (1997), "Current trends in teaching second language vocabulary", in Schmitt, N. & McCarthy, M. [eds.] *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge: C.U.P., 237-257.
- Williams, R. (1985), "Teaching vocabulary recognition strategies in ESP reading", *ESP Journal*, 4, 121-131.

Η Μαρία Αντωνίου είναι απόφοιτος της Φιλοσοφικής Σχολής του Παν/μίου Αθηνών. Πραγματοποίησε μεταπτυχιακές σπουδές στη Διδασκαλία της ΝΕ ως Ξένης Γλώσσας στο Παν/μιο Αθηνών και στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία στο Παν/μιο του Reading στη Μ. Βρετανία. Εκπονεί διδακτορική διατριβή στον Τομέα Γλωσσολογίας του Παν/μίου Αθηνών και εργάζεται ως καθηγήτρια (Ε.Ε.ΔΙ.Π.) στο Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Παν/μίου Αθηνών. Έχει ασχοληθεί επίσης με επιμορφώσεις εκπαιδευτικών στο πλαίσιο προγραμμάτων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων [«Εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας ως Δεύτερης σε Εργαζόμενους Μετανάστες» (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.), «Ένταξη παιδών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο – για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (Α.Π.Θ)]. Τέλος, έχει συμμετάσχει σε ερευνητικά προγράμματα του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ του Παν/μίου Κρήτης και του ΚΕ.Δ.Α. του Παν/μίου Αθηνών, έχει συγγράψει εγχειρίδια για τη διδασκαλία της ΝΕ ως δεύτερης / ξένης γλώσσας κι έχει συμμετάσχει σε διεθνή γλωσσολογικά συνέδρια. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στην κατάκτηση και τη διδασκαλία του λεξιλογίου της ΝΕ ως δεύτερης / ξένης γλώσσας.

«Εργασία και Επαγγέλματα»: μία θεματικά οργανωμένη διδασκαλία για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα

Ελευθερία Ζάγκα

3.3

Εισαγωγή

Οι αλλόγλωσσοι μαθητές που μαθαίνουν μια Δεύτερη Γλώσσα (Γ2) σε συνθήκες σχολικής τάξης χρειάζεται να καλύψουν δύο βασικές τους ανάγκες: α. την ανάγκη να επικοινωνούν με τον κοινωνικό τους περίγυρο στις καθημερινές τους συναναστροφές μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον και β. την ανάγκη να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σχολικού ΑΠΣ.

Στην πρώτη περίπτωση χρειάζεται να αναπτύξουν *συνομιλιακή ευχέρεια* (conversational fluency) (Cummins 2005), δηλαδή την ικανότητα διεξαγωγής μίας συνομιλίας σε περιστάσεις οικειότητας και προσωπικής επαφής, η οποία, κατά κανόνα, περιλαμβάνει χρήση λέξεων υψηλής συχνότητας και χρήση απλών γραμματικών δομών. Οι δεξιότητες που απαιτείται να έχουν αναπτύξει στην περίπτωση αυτή οι αλλόγλωσσοι μαθητές είναι οι *Βασικές Διαπροσωπικές Επικοινωνιακές Δεξιότητες* (ΒΔΕΔ) (Basic Interpersonal Communicative Skills (Cummins 1984, Baker 2001).

Στη δεύτερη περίπτωση οι αλλόγλωσσοι μαθητές χρειάζεται να γνωρίζουν το λιγότερο συχνό λεξιλόγιο της γλώσσας – στόχου και να αποκτήσουν την ικανότητα παραγωγής ολοένα και πιο σύνθετης προφορικής και γραπτής γλώσσας, αναπτύσσοντας *ακαδημαϊκές δεξιότητες* ή αλλιώς *Γνωστική Ακαδημαϊκή Γλωσσική Ικανότητα* (ΓΑΓΕ) (Cognitive Academic Language Proficiency) (Cummins 1984, Baker 2001).

Η *ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα* είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ικανότητα αφηρημένης σκέψης και κατανόησης θεωρητικών νοημάτων, για τα οποία απαιτείται γλώσσα που να συνδέεται με ανώτερες νοητικές δεξιότητες, όπως είναι η εξαγωγή συμπεράσματος, η γενίκευση, η πρόβλεψη, η κατηγοριοποίηση (Carrasquillo and Rodriguez 1996) και περιλαμβάνει λεξιλόγιο χαμηλής συχνότητας και σύνθετες μορφοσυντακτικές δομές. Στην ουσία συνίσταται από την ικανότητα των μαθητών να κατανοούν και να παράγουν προφορικά

και γραπτά κείμενα στη γλώσσα – στόχο, τα οποία δεν σχετίζονται με τις καθημερινές τους επαφές, δεν πραγματεύονται θέματα που να τους είναι οικεία και είναι γλωσσικά και γνωστικά απαιτητικά.

Από τη σκοπιά της διδασκαλίας η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας στοχεύει στην απρόσκοπτη γλωσσική και γνωστική εξέλιξη των δίγλωσσων μαθητών και περνάει μέσα από τη διδασκαλία λεξιλογίου και σύνθετων μορφών της γλώσσας -στόχου που αποκαλείται *γλώσσα για μάθηση* (language for learning) ή αλλιώς *γλώσσα - εργαλείο μάθησης* (Clegg 1996). Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές αποκτούν σταδιακά την ικανότητα να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική πράξη και τη δυνατότητα να συνεχίσουν τις σπουδές τους στις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης, αφού η γλωσσική επάρκεια αποτελεί ένα πολύ σημαντικό, αν και όχι μοναδικό παράγοντα σχολικής επιτυχίας των δίγλωσσων μαθητών, αφού κοινωνικοοικονομικές και άλλες παράμετροι συμβάλλουν στην κατεύθυνση αυτή (Troike 1984).

Στην ανάπτυξη της *ακαδημαϊκής ικανότητας* των αλλόγλωσσων μαθητών εστιάστηκαν ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις, βασικό χαρακτηριστικό των οποίων υπήρξε η συνδυαστική διδασκαλία γλώσσας και περιεχομένου και ως περιεχόμενο θεωρείται το περιεχόμενο των επιστημονικών αντικειμένων, όπως είναι η Φυσική, η Χημεία, τα Μαθηματικά, η Ιστορία. Οι προσεγγίσεις αυτές είναι γνωστές ως CBI (Content – Based Instruction), *διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο* και παρουσιάζουν μία αξιοσημείωτη ποικιλία.

1. Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο (content - based instruction - CBI)

Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία ο όρος *διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο* είναι ένας υπερκείμενος όρος που χρησιμοποιείται για να καλύψει μια γενική θεωρητική προσέγγιση για τη διδασκαλία Ξένης και Δεύτερης Γλώσσας. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή το γλωσσικό μάθημα διδάσκεται ταυτόχρονα με τη διδασκαλία του περιεχομένου και διαφοροποιείται από την παραδοσιακή γλωσσική διδασκαλία, όπου το μάθημα της γλώσσας διδάσκεται χωριστά και αυτόνομα (in isolation) είτε σε χωριστές τάξεις είτε όχι, αλλά πάντως πλήρως αυτονομημένο από τα άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Παράλληλα στη βιβλιογραφία απαντάται και ο όρος *ενιαιοποίηση της διδασκαλίας γλώσσας και περιεχομένου* (integration of language and content), όρος που χρησιμοποιείται από πολλούς ερευνητές (ενδεικτικά αναφέρω τους Met 1991, Genesee 1994) ως ταυτόσημος του όρου *διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο* και αναφέρεται στην περίπτωση κατά την οποία γλώσσα και περιεχόμενο θεωρούνται και κατά συνέπεια διδάσκονται ως ένα ενιαίο, ολοκληρωμένο και αξεχώριστο σύνολο, χωρίς να δίνεται προτεραιότητα στο ένα έναντι του άλλου.

Σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής της προσέγγισης αυτής εμφανίζεται με-

γάλη ποικιλότητα, πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα η χρήση του όρου άλλοτε να αφορά ένα syllabus (Short 1993), άλλοτε ένα ευρύτερο πρόγραμμα εκπαίδευσης που χρησιμοποιεί *γλωσσική διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο*, ένα μοντέλο διδασκαλίας (Mohan 1986, 1990), ενισχυτικές μορφές διδασκαλίας για δίγλωσσους μαθητές (Clegg 1996) ή μπορεί να περιλαμβάνει απλώς τον σχεδιασμό μίας ωριαίας διδασκαλίας που αξιοποιεί τις βασικές αρχές της *διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο* (Clegg 1996). Τα CBI προγράμματα αποκαλούνται ακόμα «εναλλακτικά προγράμματα εκπαίδευσης μειονοτικών μαθητών» (Sranos 1993:1) ή «εναλλακτική πρόταση που αντιτίθεται στην παραδοσιακή εκπαίδευση των μαθητών που μαθαίνουν μία Δεύτερη Γλώσσα και στοχεύει στην κάλυψη των ακαδημαϊκών γλωσσικών αναγκών των μαθητών, ώστε να διευκολυνθεί η μετάβασή τους σε κανονικές τάξεις» (Short 1993: 627).

Ακόμα και τα εκπαιδευτικά πλαίσια και οι χώρες όπου βρήκε εφαρμογή η προσέγγιση αυτή παρουσιάζουν αξιοσημείωτη ποικιλία. Στην ποικιλία αυτή περιλαμβάνονται η *διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο* που εφαρμόστηκε στη διδασκαλία της αγγλικής ως Δεύτερης Γλώσσας (ESL) από το Νηπιαγωγείο μέχρι και την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Κ-12), στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και στο Πανεπιστήμιο καθώς και η διδασκαλία της *αγγλικής για ειδικούς σκοπούς* (English for Specific Purposes), για τις ανάγκες κυρίως φοιτητών και νέων επιστημόνων, στις ΗΠΑ και στην Ευρώπη. Χρησιμοποιήθηκε, ακόμη ως βάση, για τη δημιουργία syllabus, τη δημιουργία εκπαιδευτικών υλικών και σχεδίων μαθημάτων. Ιδιαίτερα στις ΗΠΑ διάφορα θεωρητικά μοντέλα, καθώς και μακροχρόνιες έρευνες με στόχο την αναζήτηση τρόπων που θα έκαναν πιο αποτελεσματική την εκπαίδευση των γλωσσικά μειονοτικών μαθητών, οδήγησαν σε μια ποικιλία εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που συνδυάζουν τη διδασκαλία της γλώσσας με τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων.

Οι παλαιότερες προσεγγίσεις *διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο* προέρχονται κυρίως από τον χώρο της διδακτικής των ξένων γλωσσών, όταν η αλλαγή στον προσανατολισμό της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος από μια γραμματικοκεντρική σε μια επικοινωνιακή οπτική και η ανάπτυξη της επικοινωνιακής προσέγγισης άλλαξαν και τον τρόπο διδασκαλίας· είναι «η επικοινωνιακή προσέγγιση που «γέννησε» τη *διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο*» (Echevarria, Vogt, and Short 2000: 6). Ο δάσκαλος της ξένης γλώσσας προσπαθώντας να εφοδιάσει τους μαθητές του με την ακαδημαϊκή γλώσσα που τους ήταν απαραίτητη, χρησιμοποιούσε κείμενα από άλλα γνωστικά αντικείμενα στο μάθημα τη γλώσσας, για την ανάπτυξη συγκεκριμένων επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών και τη διδασκαλία γραμματικών φαινομένων.

Στη συνέχεια, η προσέγγιση επεκτάθηκε και στη διδασκαλία μιας Γ2 και έγινε ιδιαίτερα δημοφιλής και ευρέως αποδεκτή κυρίως στις ΗΠΑ και στον Κα-

ναδά, όπου και βρήκε εκτεταμένη εφαρμογή ως επί το πλείστον στα *μεταβατικά προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης* (transitional bilingual education) (βλ. Baker 2001, όπου και η σχετική βιβλιογραφία), μέσω των οποίων οι δίγλωσσοι μαθητές μεταβαίνουν από δίγλωσσες τάξεις σε τάξεις της *κύριας εκπαίδευσης* (mainstream). Πρόκειται για τα κοινά σχολεία, στα οποία οι αλλόγλωσσοι μαθητές συμφοιτούν με γηγενείς συνομηλίκους τους.

Από τη σκοπιά των ερευνητών ειδικά για τη διδασκαλία της Γ2, η *διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο* πιστεύεται ότι βοηθάει στην ανάπτυξη της *ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας* των μαθητών και διευκολύνει την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα σχολεία, επίσης η προσέγγιση αυτή φαίνεται να προτιμάται, επειδή προετοιμάζει τους μαθητές για ένταξη σε κανονικές τάξεις, αυξάνει το ενδιαφέρον τους και τους βοηθά να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις όλων των σχολικών μαθημάτων καθώς συμμετέχουν ενεργά στη διδασκαλία (αναλυτικότερα, βλ. Short 1994).

Αντίστοιχα ποικίλες είναι και οι εφαρμογές της *διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο*, καθώς υλοποιούνται τόσο στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση όσο και στο Πανεπιστήμιο, σε μία σειρά εκπαιδευτικών προγραμμάτων όπως είναι τα *προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης* ή οι τάξεις *κύριας εκπαίδευσης*. Παράλληλα, οι εφαρμογές αυτές μπορεί να αφορούν τη διδασκαλία ξένης ή δεύτερης γλώσσας ή να σχετίζονται με τον σχεδιασμό ενός *curriculum*, ενός *syllabus* ή άλλου εκπαιδευτικού υλικού. Ορισμένες φορές διαφοροποιούνται επίσης στο θεωρητικό τους υπόβαθρο, αφού οι πιο πρόσφατες προσεγγίσεις *διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο* αντλούν τα επιχειρήματά τους από τον χώρο των γνωστικών θεωριών μάθησης.

Η ύπαρξη των πολλαπλών αυτών κριτηρίων καθιστά δύσκολη έως αδύνατη την ολοκληρωμένη παρουσίαση όλων των εφαρμογών της συνδυαστικής *διδασκαλίας γλώσσας και περιεχομένου*. Εξάλλου ορισμένες από αυτές είναι είτε εξειδικευμένες είτε έχουν περιορισμένη εφαρμογή (βλ. Romero and Parino 1994). Επομένως, θα γίνει επιλεκτικά, μία σύντομη παρουσίαση των περισσότερο διαδεδομένων εφαρμογών, όπως είναι αυτές που παρουσιάζονται στη συνέχεια και οι οποίες αποτέλεσαν και τη θεωρητική βάση της πιλοτικής εφαρμογής της γλωσσικής διδασκαλίας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του θερινού προλκειακού τμήματος (για περαιτέρω εφαρμογές βλ. επίσης Grabe and Stoller 1997).

2. Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας για ειδικούς σκοπούς (English for Specific Purposes) (ESP) και η Θεματικά Οργανωμένη Διδασκαλία (theme-based teaching)

Η ESP (English for Specific Purposes) αναφέρεται στη διδασκαλία της αγγ-

γλικής γλώσσας για ειδικούς σκοπούς που εφαρμόστηκε κυρίως στα αμερικανικά πανεπιστήμια και χρησιμοποιείται κατά βάση στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε πανεπιστημιακό επίπεδο και συνήθως διακρίνουμε δύο περιπτώσεις: στην πρώτη έχουμε διδασκαλία της ξένης γλώσσας που οργανώνεται γύρω από πολιτισμικά, γεωγραφικά, ιστορικά, πολιτικά θέματα ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος, ενώ στη δεύτερη περίπτωση έχουμε διδασκαλία μη γλωσσικών μαθημάτων (φιλοσοφία, ιστορία, ανθρωπολογία ή άλλα μαθήματα) που απαιτούν εκτεταμένη χρήση πληροφοριακών πηγών στην ξένη γλώσσα (Johns 1997). Και στις δύο περιπτώσεις ο σχεδιασμός του μαθήματος στοχεύει στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας των φοιτητών.

Η προσέγγιση αυτή είναι είτε *πλαισιωμένη διδασκαλία* (sheltered) είτε *υποστηριζόμενη* (adjunct) είτε *θεματικά οργανωμένη διδασκαλία* (theme - based teaching) με τη διαφορά ότι στις δύο πρώτες περιπτώσεις το περιεχόμενο είναι σχεδόν καθορισμένο, ενώ στο τρίτο συλλέγεται από τον δάσκαλο ή τους ίδιους τους μαθητές.

Ειδικότερα, στην *πλαισιωμένη διδασκαλία* (sheltered) παρουσιάζεται με απλοποιημένη μορφή το περιεχόμενο γνωστικών αντικειμένων, όπως είναι η Ιστορία, η Φιλοσοφία κ.ά, συνοδευόμενο από δίγλωσσο λεξιλόγιο και ανάλογο υποστηρικτικό υλικό (βλ. Ζάγκα 2007, όπου και η σχετική βιβλιογραφία).

Στα *υποστηρικτικά/ βοηθητικά μαθήματα* (adjunct courses) οι αλλόγλωσσοι παρακολουθούν ένα μάθημα περιεχομένου για γηγενείς και μια σειρά γλωσσικών μαθημάτων που έχουν ως στόχο να τους υποστηρίξουν στην κατάκτηση της ακαδημαϊκής γλώσσας και των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για να αντεπεξέλθουν σε μάθημα ειδικότητας. Το μοντέλο αυτό χρησιμοποιείται κυρίως στο Πανεπιστήμιο χωρίς να αποκλείεται η εφαρμογή του και σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Η *θεματικά οργανωμένη διδασκαλία* είναι εκείνη κατά την οποία το γλωσσικό μάθημα οργανώνεται πάνω σε μια θεματική βάση, όπως γάμος και οικογένεια, διαφήμιση, υπολογιστές κτλ. Η οργάνωση του μαθήματος στρέφεται γύρω από την αναζήτηση ανάλογου πληροφοριακού υλικού και τη δυναμική αξιοποίηση του, στοχεύοντας πάντοτε στην ανάπτυξη της *ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας* μέσω της καλλιέργειας και των τεσσάρων βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων με ιδιαίτερη έμφαση στο ακαδημαϊκό λεξιλόγιο. Για τον λόγο αυτό σε μία *θεματικά οργανωμένη διδασκαλία* μπορεί να συναντήσει κανείς ένα μεγάλο εύρος ασκήσεων και δραστηριοτήτων για παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς και μία αξιοσημείωτη ποικιλία λεξιλογικών ασκήσεων (Clegg 1996).

Η *θεματικά οργανωμένη διδασκαλία* μπορεί να βρει εφαρμογή τόσο στο Πανεπιστήμιο, όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και αφορά όλα τα επίπεδα της γλωσσικής διδασκαλίας: ο βασικός στόχος είναι γλωσσικός, ενώ το περιεχόμενο λειτουργεί περισσότερο ως «όχημα» για τη γλώσσα, παρά εκλαμβάνεται ως αντικείμενο μάθησης. Στην περίπτωση κατά την οποία η *θεματικά*

οργανωμένη διδασκαλία εφαρμοστεί στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση απαιτείται μεγάλη ευελιξία στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, εφόσον στην ουσία καταργούνται τα αυστηρά καθορισμένα εγχειρίδια και ο διδάσκων αποκτά τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει ποικίλο διδακτικό υλικό, κάτι το οποίο συνεπάγεται ότι θα είναι εξειδικευμένος ή πολύ καλά καταρτισμένος.

3. Θερινά τμήματα προλυκειακής εκπαίδευσης: μία πιλοτική εφαρμογή

Στη διάρκεια του θερινού προλυκειακού προγράμματος πήραν μέρος 15 μαθητές, απόφοιτοι Γυμνασίων του Ν. Θεσσαλονίκης. Όπως προέκυψε από την επεξεργασία ερωτηματολογίων σχετικών με το σχολικό και μαθησιακό προφίλ των μαθητών, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες μαθητές φαίνεται ότι επρόκειτο να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Λύκειο, είχαν διδαχθεί την ελληνική γλώσσα στο σχολείο για κάποιο χρονικό διάστημα και είχαν αποκτήσει ήδη *συνομιλιακή ευχέρεια*. Κατά συνέπεια, ως βασικός στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας τέθηκε η ανάπτυξη της *ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας*.

Ειδικότερα, οι προβλεπόμενες δραστηριότητες στόχευαν: α. στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου και β. στην ανάπτυξη λεξιλογίου και σύνθετων μορφοσυντακτικών δομών, μέσω της διδασκαλίας κειμένων με ακαδημαϊκό περιεχόμενο, εφόσον οι απαιτήσεις του Λυκείου γνωστικές και γλωσσικές είναι περισσότερο αυξημένες.

Η χρονική διάρκεια του προγράμματος ορίστηκε στις 30 ώρες, από τις οποίες οι 15 αφιερώθηκαν στη γλωσσική διδασκαλία, την οποία παρακολούθησαν και 5 εκπαιδευτικοί - αξιολογητές της πορείας των μαθημάτων. Αντίστοιχα στη συνολική αξιολόγηση του προγράμματος έλαβαν μέρος και οι μαθητές, μετά την ολοκλήρωσή του.

Μετά τον καθορισμό του στόχου έπρεπε να αντιμετωπιστεί ένα εξίσου σημαντικό ζήτημα που αφορούσε την αναζήτηση και τη συγκρότηση του γλωσσικού υλικού που θα υπηρετούσε τον βασικό μαθησιακό στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας. Παράλληλα, στην αναζήτηση του υλικού και γενικά στην επιλογή των ασκήσεων και των δραστηριοτήτων έπρεπε να συνυπολογιστεί και το γεγονός ότι οι μαθητές προσέρχονταν στο πρόγραμμα μετά τη λήξη της σχολικής χρονιάς και την εποχή που για τους υπόλοιπους συμμαθητές τους είχαν αρχίσει ήδη οι καλοκαιρινές διακοπές.

Κατά συνέπεια, τόσο το ίδιο το υλικό που θα συγκεντρωνόταν όσο και οι δραστηριότητες, οι ασκήσεις, αλλά και η γενικότερη διδακτική προσέγγιση, θα έπρεπε να διακρίνονται από ποικιλία και να εναλλάσσονται με τρόπο, ώστε οι μαθητές να διδάσκονται γλώσσα, χωρίς όμως να έχουν την αίσθηση ότι επαναλαμβάνουν απλώς μία σχολική τάξη. Εκτός τούτων, θα έπρεπε η επιλογή των κειμένων και των ασκήσεων να γίνει με γνώμονα την κινητοποίηση των μαθητών και τον συσχετισμό με τα ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητες τους.

Ως προσέγγιση επιλέχθηκε η *θεματικά οργανωμένη διδασκαλία* και η ενό-

τητα που αποτέλεσε τον κεντρικό άξονα γύρω από τον οποίο περιστράφηκε η αναζήτηση ήταν η ενότητα «εργασία και επαγγέλματα», επιλογή που δεν υπήρξε τυχαία, αφού προτιμήθηκε έναντι άλλων, ώστε να υπάρξει συνάφεια και συσχετισμός των μαθημάτων γλωσσικής ενίσχυσης με τη γενικότερη συμβουλευτική στήριξη σχετικά με τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό που παρείχε το πρόγραμμα στους μαθητές. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω κριτήρια το γλωσσικό υλικό προήλθε από πηγές έντυπες και ηλεκτρονικές. Πιο συγκεκριμένα οι πηγές αυτές ήταν οι εξής:

- Τα εγχειρίδια του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ) από όπου επιλέχθηκαν κείμενα κυρίως για την ανάπτυξη λεξιλογίου και την κατανόηση γραπτού λόγου.
- Αυθεντικό υλικό από εφημερίδες και περιοδικά.
- Φωτογραφικό και άλλο έντυπο υλικό του Τελλόγλειου Ιδρύματος από την έκθεση «Επαγγέλματα του Χθες και του Σήμερα» που πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη τον χειμώνα του 2005.
- Κείμενα από τα βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο.
- Δικτυακοί τόποι όπως Ο* NET για κείμενα που στοχεύουν στην κατανόηση γραπτού λόγου.
- Η ιστοσελίδα της UNICEF (www.unicef.gr) και ειδικότερα το κεφάλαιο που αφορά την παιδική εργασία, για κατανόηση γραπτού λόγου, διδασκαλία λεξιλογίου και παραγωγή προφορικού λόγου.
- Βιντεοταινία της UNICEF για την παιδική εργασία, με στόχο κυρίως την κατανόηση προφορικού λόγου με ακαδημαϊκό περιεχόμενο.
- Αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων που αναφέρονται σε διάφορα επαγγέλματα, όπως ο Σιούλας ο Ταμπάκος του Δ. Χατζή, η Αστραδενή της Ε. Φακίνου, το Συννεφάκι του Γ. Ξενόπουλου, ο Ζητιάνος του Α. Καρκαβίτσα κτλ.

Για κάθε διδακτικό δίωρο διανέμονταν στους εκπαιδευτικούς που παρακολουθούσαν οι μαθησιακοί και επικοινωνιακοί στόχοι, καθώς και αναλυτική πορεία διδασκαλίας συνοδευόμενη και από ένα φύλο αξιολόγησης του μαθηματος.

Ως τύποι γλωσσικών ασκήσεων χρησιμοποιήθηκαν λεξιλογικές ασκήσεις, ασκήσεις αναγνώρισης, ανοιχτής και κλειστής παραγωγής γραπτού λόγου, σε συνδυασμό με μία σειρά από επικοινωνιακές δραστηριότητες όπως είναι η υπόδυση ρόλων, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κ.ά.

4. Οργάνωση και σχεδιασμός της διδασκαλίας

Στη συνέχεια θα γίνει η ενδεικτική παρουσίαση ενός διδακτικού τριώρου όπως υλοποιήθηκε στη διάρκεια του προγράμματος. Η επιλογή της συγκεκριμένης ενότητας υπαγορεύτηκε από την επεξεργασία του ερωτηματολογίου αξιολόγησης που δόθηκε στους μαθητές μετά την ολοκλήρωση του προγράμ-

ματος, από όπου και προέκυψε ότι η συγκεκριμένη ενότητα αξιολογήθηκε ιδιαίτερα θετικά από τους μαθητές, όπως άλλωστε και το σύνολο του προγράμματος. Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του μαθήματος ακολούθησαν τα παρακάτω στάδια:

A. ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

- Οι μαθητές να κατανοούν ένα έντυπο κείμενο σχετικά με την παιδική εργασία
- Οι μαθητές να κατανοούν ένα ακουστικό κείμενο σχετικά με την παιδική εργασία και εκμετάλλευση
- Οι μαθητές να κατανοούν ένα ηλεκτρονικό κείμενο που αναφέρεται στα επαγγέλματα και να απομονώνουν τα σημαντικότερα σημεία του

B. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

- Οι μαθητές να εκφράζονται προφορικά και γραπτά χρησιμοποιώντας λεξιλόγιο σχετικά με την παιδική εργασία
- Οι μαθητές να εκφράζονται προφορικά και γραπτά χρησιμοποιώντας λεξιλόγιο που αφορά τα επαγγέλματα

Γ. ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΜΕΣΑ

- Λεξιλόγιο σχετικά με τα επαγγέλματα
- Λεξιλόγιο σχετικό με την παιδική εργασία και εκμετάλλευση

Δ. ΥΛΙΚΟ ΠΡΟΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ

Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο, τ. Α΄, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2003.

Κείμενο από την ηλεκτρονική διεύθυνση www.hri.org

Βιντεοταινία της UNICEF για την παιδική εργασία και εκμετάλλευση.

Κείμενα από την ηλεκτρονική διεύθυνση www.esoft.gr

Ε. ΣΤΑΔΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1. Ως αφόρμηση χρησιμοποιήθηκαν εικόνες της UNICEF για την παιδική εργασία και τέθηκαν προφορικές ερωτήσεις στους μαθητές, όπως: *Από ποια ηλικία επιτρέπεται να δουλεύουν τα παιδιά, υπό ποιους όρους, ποιος προστατεύει τα δικαιώματα των παιδιών κτλ.* Για τις απαντήσεις ενεργοποιήθηκε η προηγούμενη γνώση των μαθητών από την επεξεργασία του άρθρου του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων σχετικά με την παιδική εργασία που είχε γίνει στο προηγούμενο μάθημα
2. Δόθηκε το κείμενο «Η εργασία των ανηλίκων» από το βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου, ΟΕΔΒ 2003, σ. 129. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες των τριών ατόμων και μετά την εξομάλυνση των γλωσσικών δυσκολιών, όπου βοήθησαν και οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και την επεξεργασία του κειμένου απάντησαν ατομικά, πρώτα προφορικά και στη συνέχεια γραπτά, σε ερωτήσεις ανοιχτής παραγωγής λόγου, όπως αυτές που ενδεικτικά παρουσιάζονται στη συνέχεια.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΑΝΩ ΣΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ

Απαντήστε γραπτά

Τι διαπίστωσε η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας;

.....
.....
.....
.....

Ποιο είναι το ποσοστό των ανήλικων εργατών στην Ασία, την Αφρική και τις ανεπτυγμένες χώρες;

.....
.....
.....
.....

Σε τι είδους εργασίες απασχολούνται οι ανήλικοι εργάτες;

.....
.....
.....
.....

Κάτω από ποιες συνθήκες εργάζονται τα παιδιά – σκλάβοι;

.....
.....
.....
.....

Ποια είναι η αμοιβή των παιδιών – εργατών;

.....
.....
.....
.....

Προβλήθηκε μία βιντεοταινία της UNICEF με θέμα την Παιδική εργασία και τη σεξουαλική εκμετάλλευση. Στη διάρκεια προβολής της βιντεοταινίας οι μαθητές έπρεπε να συμπληρώσουν ένα φύλλο που περιείχε ερωτήσεις κατανόησης προφορικού λόγου, Οι ερωτήσεις που δόθηκαν στους μαθητές ήταν ερωτήσεις κλειστές και ορισμένες από αυτές ήταν οι παρακάτω:

ΒΙΝΤΕΟΤΑΙΝΙΑ UNICEF

Θέμα: Παιδική εργασία

Σημειώστε ένα Σ σε όσες από τις παρακάτω προτάσεις είναι σωστές

1. Τα παιδιά εργάζονται σε ένα εργοστάσιο κλωστοϋφαντουργίας	
2. Η Σάρι κατάγεται από το Κατμαντού	
3. Η Σάρι πήγε να εργαστεί στο εργοστάσιο μετά το θάνατο του πατέρα της	
4. Ο εκπρόσωπος του εργοστασίου αγόρασε τη Σάρι	
5. Τα παιδιά στις χώρες της Αφρικής και της Ασίας δουλεύουν 8 ώρες κάθε μέρα με μικρά διαλείμματα	
6. Η Σάρι συνάντησε ένα εκπρόσωπο της UNICEF και πληροφορήθηκε σχετικά με τις θέσεις της οργάνωσης	

Θέμα: Σεξουαλική εκμετάλλευση

Σημειώστε ένα Σ σε όσες από τις παρακάτω προτάσεις είναι σωστές

1. Η Μέριλιν κατάγεται από τις Φιλιππίνες	
2. Η Μέριλιν εγκατέλειψε το σπίτι της σε ηλικία 16 ετών	
3. Η Μέριλιν υπήρξε θύμα σεξουαλικής εκμετάλλευσης	
4. Η Μέριλιν δεν κατάφερε τελικά να τελειώσει το σχολείο	

3. Οι μαθητές μεταφέρθηκαν στην αίθουσα ηλεκτρονικών υπολογιστών και χωρίστηκαν σε ομάδες των δύο. Τους δόθηκε πρώτα το κείμενο «Τα ναι και τα όχι της παιδικής εργασίας», των Αστέρως Χριστοδουλίδου – Χρήστου Μέγα, το οποίο ανακτήθηκε από το διαδίκτυο (www.hri.org). Η δραστηριότητα αυτή στόχευε στην κατανόηση γραπτού λόγου με ακαδημαϊκό περιεχόμενο και στην ανάπτυξη ακαδημαϊκού λεξιλογίου. Για τον λόγο αυτό οι ομάδες έπρεπε να αναζητήσουν αρχικά στο ηλεκτρονικό λεξικό – οι τρόποι

πρόσβασης και αναζήτησης σ' αυτό είχαν παρουσιαστεί σε προηγούμενο μάθημα – υπογραμμισμένες λέξεις από το κείμενο, όπως *διαπλάθω, τροποποιώ, υπερβαίνω, αθροίζω, συναφής, επίκεντρο*. Κατόπιν, έπρεπε, χωρίς τη βοήθεια λεξικού να αναζητήσουν λέξεις από το κείμενο που να έχουν την ίδια σημασία με λέξεις που τους δόθηκαν. Έτσι, έπρεπε να βρουν στο κείμενο στην 7^η σειρά μία λέξη που να σημαίνει *να αλλάξει, να μεταβάλει* (να τροποποιήσει) ή στην 19^η σειρά μία λέξη που να σημαίνει *αυτόν που αναθέτει σε άλλον την εκτέλεση ενός έργου, το αφεντικό* (εργοδότης).

4. Στο επόμενο στάδιο οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με ηλεκτρονικά κείμενα σχετικά με επαγγέλματα, χωρισμένοι σε ομάδες των δύο. Η αναζήτηση των κειμένων αυτών έγινε στην ηλεκτρονική διεύθυνση www.esoft.gr. Πρόκειται για τον Οδηγό στον Κόσμο των Επαγγελμάτων, ο οποίος παρέχει πληροφορίες για 700 επαγγέλματα περίπου και εμπεριέχει κείμενα και φωτογραφίες, ενώ παράλληλα παρέχει πληροφορίες και για επαγγέλματα συναφή με αυτό που ορίζεται στην αρχική αναζήτηση. Πρόκειται στην ουσία για έναν οδηγό επαγγελματικού προσανατολισμού που στην περίπτωσή μας αποτέλεσε την πηγή για την αναζήτηση κειμένων που θα υπόκειντο σε γλωσσική επεξεργασία. Όπως όμως διαπιστώθηκε, πολλά κείμενα από αυτά παρουσίαζαν γλωσσικά προβλήματα (εμπεριείχαν ασάφειες, ασυνταξίες, ακόμα και λάθη), και για τον λόγο αυτόν χρειάστηκε να προηγηθεί λεπτομερής αναζήτηση των κειμένων για να εντοπιστούν τα ενδεικνύόμενα, πριν ανατεθεί η δραστηριότητα στους μαθητές. Στο στάδιο αυτό λοιπόν, οι μαθητές σε ομάδες των δύο αναζήτησαν στην ηλεκτρονική διεύθυνση ένα κείμενο σχετικά με κάποιο επάγγελμα που ορίστηκε εκ των προτέρων και ήταν διαφορετικό για κάθε ομάδα, στη συνέχεια αναζήτησαν ένα παρόμοιο κείμενο για ένα συναφές επάγγελμα και κατέγραψαν τις σημαντικότερες πληροφορίες που άντλησαν από αυτά. Για να περιοριστεί η απώλεια χρόνου, αλλά και για να αποφευχθεί η αναζήτηση σε ιστοσελίδες των οποίων το περιεχόμενο θα ήταν άσχετο με τους στόχους της δραστηριότητας, φωτοτυπήθηκαν και μοιράστηκαν στην κάθε ομάδα οδηγίες που περιείχαν τα βήματα που έπρεπε να ακολουθήσουν οι μαθητές στη διάρκεια της δραστηριότητας. Οι οδηγίες που διανεμήθηκαν στους μαθητές ήταν οι παρακάτω:

ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

1. Αναζητούμε τη διεύθυνση www.esoft.gr/gwo
2. Πηγαίνουμε στο Κυρίως μενού – Αναζήτηση αλφαβητικά
3. Πηγαίνουμε στο αντίστοιχο γράμμα και αναζητούμε το επάγγελμα **δάσκαλος**
4. Βρίσκουμε το κείμενο
5. Πατάμε κάτω αριστερά στη σελίδα, εκεί που λέει **Συναφή Επαγγέλματα**
6. Αναζητούμε το επάγγελμα **καθηγητής**
Δάσκαλος – Καθηγητής

Τα ζεύγη των επαγγελματιών που έπρεπε να αναζητήσει η κάθε ομάδα ήταν: **Διερμηνέας και Μεταφραστής - Ταξιδιωτικός Πράκτορας, Δικαστής - Δικηγόρος, Δύτης - Ναυαγοσώστης, Ηχολήπτης - Ειδικός μουσικών οργάνων, Μετεωρολόγος - Αστρονόμος, Μουσικός - Συνθέτης**

Η κάθε ομάδα μετά την ολοκλήρωση της αναζήτησης παρουσίασε εναλλάξ τα ζεύγη των επαγγελματιών που της είχαν δοθεί, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές, καθώς και οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έθεταν διευκρινιστικές ή άλλου είδους ερωτήσεις.

Τέλος, η σύνθεση των πληροφοριών αυτών αποτέλεσε το θέμα για γραπτή εργασία των μαθητών για το σπίτι, μολοντί έγινε προσπάθεια οι ασκήσεις, οι εργασίες και οι δραστηριότητες να γίνονται στο σχολείο και να αποφεύγεται η δουλειά στο σπίτι για λόγους που προαναφέρθηκαν.

5. Διαπιστώσεις

Ο περιορισμένος χρόνος που αφιερώθηκε στη γλωσσική διδασκαλία σε συνδυασμό με τον μικρό αριθμό συμμετεχόντων μαθητών δεν μας επιτρέπει να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα. Κατά συνέπεια, θα περιοριστούμε στην παρουσίαση δύο βασικών διαπιστώσεων που είναι οι εξής:

Η γλωσσική διδασκαλία και ειδικότερα η θεματική ενότητα «Εργασία και Επαγγέλματα» θεωρήθηκαν ενδιαφέρουσες και ως έναν βαθμό αποτελεσματικές για τους μαθητές. Πρόκειται για εκτίμηση τόσο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και ήταν παρόντες στη διάρκεια της διδασκαλίας αλλά και εκτίμηση των μαθητών σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης που συμπλήρωσαν μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι με τη συγκεκριμένη προσέγγιση στο γλωσσικό μάθημα δόθηκε η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να παραγάγουν λόγο, να εκφραστούν με μεγαλύτερη διάθεση, χωρίς ωστόσο να χάνεται ο αρχικός στόχος της δραστηριότητας που, όπως και στο σύνολο της ενότητας «Εργασία και Επαγγέλματα», εξακολουθούσε να παραμένει γλωσσικός και να επιμερίζεται στην ανάπτυξη *ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας*.

Οι μαθητές από την πλευρά τους στην ερώτηση «τι σου άρεσε περισσότερο», όπως προκύπτει από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων που τους διανεμήθηκαν, αξιολόγησαν θετικά το σύνολο της γλωσσικής διδασκαλίας, επιμένοντας στην επικοινωνιακή πλευρά των δραστηριοτήτων και της οργάνωσης του μαθήματος, διάσταση με την οποία οι περισσότεροι έρχονταν σε επαφή για πρώτη φορά.

Βεβαίως, η εφαρμογή αυτή στο πλαίσιο του θερινού προλυκειακού προγράμματος υπήρξε πιλοτική· κατά συνέπεια, για να υπάρξει ουσιαστική και ασφαλής συναγωγή συμπερασμάτων είναι απαραίτητη η διεύρυνση του προγράμματος, ώστε να συμμετάσχουν περισσότεροι μαθητές και διδάσκοντες και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

Βιβλιογραφία

- Baker, C. (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Εισαγωγή, επιμέλεια, Μ. Δαμανάκης. Μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου, Αθήνα: Gutenberg.
- Carrasquillo, A. and Rodriguez, V. (1996), *Language minority students in the mainstream classroom*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Clegg, J. (1996), *Mainstreaming ESL: Case Studies in integrating ESL students in Mainstreaming Curriculum*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1984), Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In Rivera C. (1984), *Language Proficiency and Academic Achievement*, Clevedon: Multilingual Matters, 2-19.
- Cummins, J. (2005), *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Echevarria, J. Vogt M. E and Short D. (2000), *Making content Comprehensible for English Language Learners: The SIOP Model*, Boston: Allyn and Bacon.
- Genesee, F. (1994), *Educating Second Language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. and Stoller, F. (1997³), Content- Based Instruction: Research Foundations. In Snow and Brinton: *The content – based Perspectives on Integrating language and conten*, New York: Longman.
- Johns, A. (1997), English for Specific Purposes and Content- Based Instruction: What is the Relationship? In Snow, M., and Brinton, D. (1997³), *The content - based classroom: Perspectives on integrating language and content..* New York: Longman, 363-366.
- Met, M. (1991), Learning language through content; learning content through language. *Foreign Language Annals*, 24 (4), 281-295.
- Mohan, B. M. (1986), *Language and content*, USA: Addison Wesley.
- Mohan, B. (1990), LEP students and the integration of language and content: Knowledge structures and tasks. *Proceedings of the First Research Symposium on LEP Students Issues. United States Department of Education and Minority Affairs*, available in: www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/symposia/first/lep
- Romero, M. and Parrino, A. (1994), Planned Alternation of Languages(PAL): Language use and distribution in bilingual classrooms. *The Journal of Educational Issues Of Language Minority Students*, 13, 137-161.
- Short, D. J. (1993), Assessing Integrated Language and Content Instruction. *TESOL Quarterly*, 27(4), 627-656.
- Short, D. J. (1994), The challenge of social studies for limited proficiency students. *Social Education* 58 (1), 36- 48.

- Spanos, G. (1993), ESL Math and Science for High School Students: Two Case Studies. *Third National Research Symposium on Limited English Proficient Student Issues: Focus on Middle and High School Issues* available in: <http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/symposia/third/spanos>.
- Troike, R. (1984), SCALP: Social and cultural aspects of language proficiency. In Rivera C. (1984), *Language Proficiency and Academic Achievement*, Clevedon: Multilingual Matters, 44-54.
- Ζάγκα, Ε. (2007), Η συμβολή των μαθημάτων ειδικότητας στη γλωσσική αγωγή: η διδασκαλία της ΝΕΓ2 με έμφαση στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του ΑΠΣ. Διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη: Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ- Ενωάλειο Κληροδότημα.

Η Ελευθερία Ζάγκα είναι απόφοιτος του τμήματος Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος του τμήματος Ιστορίας του ίδιου πανεπιστημίου. Είναι διδάκτωρ Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Τη διδακτορική της διατριβή εκπόνησε στο Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (Δ. Π. Μ. Σ.) στις Επιστήμες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας, της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου.

Έχει λάβει μέρος σε επιστημονικά συνέδρια στην Ελλάδα και το εξωτερικό με ανακοινώσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και έχει δημοσιεύσει επιστημονικές εργασίες σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά.

Συμμετείχε σε ομάδα παραγωγής γλωσσοδιδακτικού υλικού για την ταχύρυθμη εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Έχει λάβει μέρος ως επιμορφώτρια σε σεμινάρια που οργανώθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών και σε ερευνητικές δράσεις του Ευρωπαϊκού προγράμματος για την «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο». Υπηρέτησε στο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης και δίδαξε την ελληνική ως ξένη γλώσσα στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Α.Π.Θ. Γνωρίζει αγγλικά, γαλλικά, ρωσικά και τουρκικά.

Υπηρετεί ως σχολική σύμβουλος φιλολόγων στη β' περιφέρεια του Ν. Σερρών.

**ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
ΚΑΙ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ**

4

Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού

Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου

4.1

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μεγάλο ενδιαφέρον στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης για τη μελέτη και τον προσδιορισμό της κουλτούρας των σχολικών οργανισμών. Ενώ αρχικά η μελέτη της κουλτούρας απασχόλησε τις οικονομικές επιχειρήσεις, στην πορεία η έννοια της κουλτούρας θεωρήθηκε ένας από τους βασικούς παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων ως οργανισμών, οι οποίοι καταστρώνουν στρατηγικές αποτελεσματικότητας βραχυπρόθεσμες ή μακροπρόθεσμες.

Όμως τι είναι κουλτούρα και πώς παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία; Η έννοια της κουλτούρας είναι σύνθετη, πολύπλοκη και συχνά θεωρείται συνώνυμη άλλων εννοιών, όπως για παράδειγμα του κλίματος. Σύμφωνα με τον Mintzberg, «η κουλτούρα είναι η ιδεολογία του οργανισμού, η οποία περιλαμβάνει τις αντιλήψεις και τις συνήθειες του και το διαφοροποιεί από τους άλλους οργανισμούς». Ο Ouchi αναφέρει ότι «η κουλτούρα είναι τα σύμβολα, οι τελετουργίες και οι μύθοι που μεταφέρουν τις αξίες και αντιλήψεις του οργανισμού στους εργαζομένους». Επίσης οι Hoy και Miskel (2008, σ. 177) θεωρούν ότι «η κουλτούρα είναι ένα σύστημα κοινού προσανατολισμού που κρατούν τα μέλη του οργανισμού μαζί και του δίνουν μια ξεχωριστή ταυτότητα. Οι προσανατολισμοί είναι αξίες, κανόνες, μύθοι, συμπεριφορές και σιωπηρές παραδοχές».

Ένας ορισμός που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι αυτός του Schein, ο οποίος επηρέασε σημαντικά την έρευνα σχετικά με την κουλτούρα των οργανισμών. Θεωρεί την κουλτούρα ως «ένα πρότυπο των βασικών παραδοχών, που ανακαλύπτονται ή αναπτύσσονται από μια συγκεκριμένη ομάδα, όταν μαθαίνει να αντιμετωπίζει προβλήματα, το οποίο έχει δοκιμαστεί αρκετά, ώστε να θεωρείται έγκυρο και, γι' αυτό διδάσκεται σε νέα μέλη ως ο σωστός τρόπος αντίληψης, σκέψης και αίσθησης γι' αυτά τα προβλήματα» (Schein 1985, σ. 6). Ο συγκεκριμένος ορισμός αναφέρει την κουλτούρα ως πρότυπο

παραδοχών (πρότυπα συμπεριφοράς, αξίες, πεποιθήσεις, αντιλήψεις των μελών ενός οργανισμού), αλλά επιπλέον δίνει τη διάσταση της κουλτούρας στις ανθρώπινες σχέσεις, στη φύση του ανθρώπου, στη φύση της αλήθειας, η οποία «διδάσκεται» στα νέα μέλη ως ο ορθός τρόπος σκέψης.

Ουσιαστικά λοιπόν, η κουλτούρα αναφέρεται στα άτομα, στο πλαίσιο του οργανισμού που χαρακτηρίζεται από τους τρόπους με τους οποίους οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι προκαταλήψεις και η συμπεριφορά εκδηλώνονται μέσω συγκεκριμένων διαδικασιών της ζωής του οργανισμού (Day 2003).

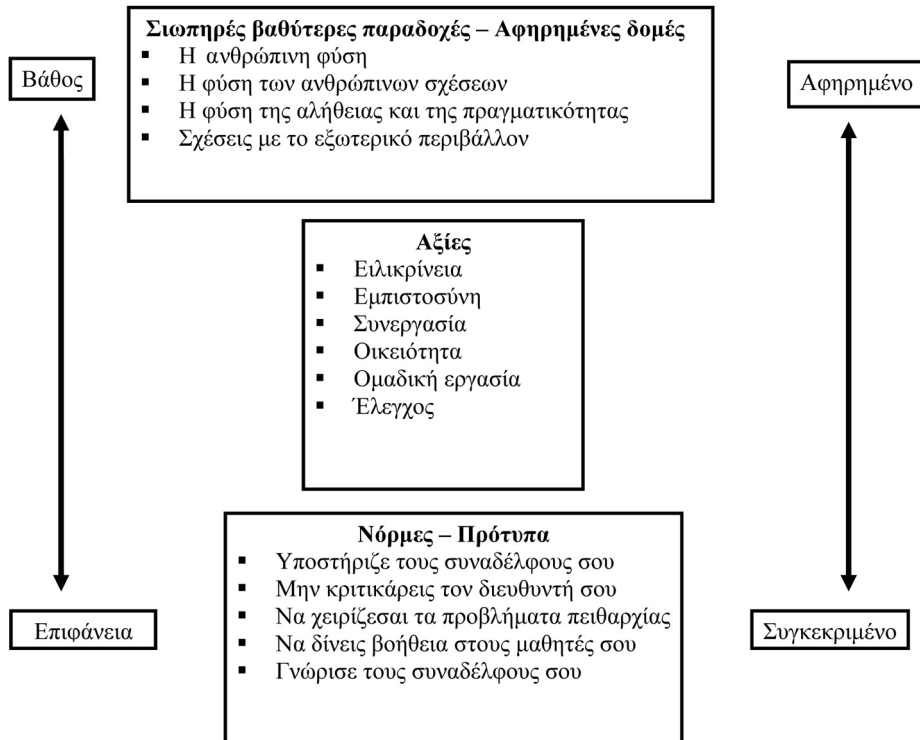
Θεωρώντας τις σχολικές μονάδες ως οργανισμούς, η οργανωσιακή κουλτούρα ή *σχολική κουλτούρα* εστιάζει στις αξίες και τα πιστεύω των μελών, τα οποία πολλές φορές δεν είναι εύκολο να γίνουν αντιληπτά, ενώ αρκετοί μελετητές συνδέουν την κουλτούρα με το σεβασμό στην ιεραρχία και στις δομές του οργανισμού (Θεοφιλίδης 2004). Άρα η κουλτούρα θεωρείται ως χαρακτηριστικό ενός οργανισμού, που έχει σημαντική επίδραση στη συμπεριφορά των μελών του (Van Houtte 2004).

Ένα θέμα, το οποίο παρουσιάζεται αρκετά συχνά στη βιβλιογραφία, είναι η σύγχυση που υπάρχει αναφορικά με τις έννοιες της κουλτούρας και του κλίματος σε ένα οργανισμό. Σύμφωνα με τον Κυθραιώτη (2006, σ. 52), «οι δύο αυτές έννοιες έχουν τις ιστορικές τους ρίζες σε διαφορετικές επιστήμες. Το κλίμα προέρχεται από την κοινωνική και βιομηχανική ψυχολογία, ενώ η κουλτούρα από την ανθρωπολογία και την κοινωνιολογία». Το κλίμα αποτελεί μια ομάδα εσωτερικών χαρακτηριστικών και ορίζεται από τις κοινές αντιλήψεις των μελών του οργανισμού. Η κουλτούρα αποτελείται από κοινές αξίες και νόρμες των μελών του οργανισμού. Οι δύο έννοιες χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν το χαρακτήρα του οργανισμού, με το κλίμα να περιγράφει την προσωπικότητα του οργανισμού και την κουλτούρα την ατμόσφαιρα του. Ο Van Houtte (2004) θεωρεί το κλίμα μια επιφανειακή έκφραση της κουλτούρας, το οποίο δικαιολογεί το γεγονός ότι το κλίμα είναι πιο εύκολα μετρήσιμο σε σχέση με την κουλτούρα.

Οργανωσιακή Κουλτούρα και Επίπεδα Κουλτούρας

Αρκετοί ερευνητές υιοθετούν τον όρο κουλτούρα για να ορίσουν την κοινωνική και φαινομενολογική μοναδικότητα μιας συγκεκριμένης οργανωσιακής κοινότητας. Το ενδιαφέρον στην οργανωσιακή κουλτούρα, η οποία σχετίζεται άμεσα με την εκπαίδευση, έχει σχέση με την απαίτηση των κοινωνιών για νέα γνώση, που να μετασχηματίζεται εύκολα σε προϊόν ή υπηρεσία και τελικά προσδιορίζει την αποτελεσματικότητα του σκοπού ύπαρξης κάθε οργανισμού μάθησης. Παράλληλα, με το ενδιαφέρον για τη διοίκηση των οργανισμών, η κουλτούρα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης στάσεων και προτύπων συμπεριφοράς μεταξύ των μελών των οργανισμών. Έτσι, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η μελέτη της κουλτούρας σημαίνει εστίαση στις αξίες, στα πι-

στεύω και στα νοήματα που προέρχονται από την αλληλεπίδραση των μελών. Αυτό άλλωστε παρουσιάζεται και από τον ορισμό του Schein, ο οποίος αναφέρεται σε πρότυπο βασικών παραδοχών, τα οποία μεταδίδονται στα καινούρια μέλη.



Σχήμα 1: Τα επίπεδα της κουλτούρας

Το πρώτο επίπεδο της κουλτούρας περιλαμβάνει ορατά χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος του οργανισμού (artifacts), αλλά και νόρμες συμπεριφοράς (norms) που βοηθούν τα άτομα σε έναν οργανισμό να αντιληφθούν τις διάφορες πλευρές της ζωής και της λειτουργίας του οργανισμού (Πασιαρδής 2004). Είναι οι άγραφες και ανεπίσημες προσδοκίες όπως εκφράζονται μέσα από τις ορατές δομές και διαδικασίες του οργανισμού. Άρα βρίσκονται σε ένα επιφανειακό και συγκεκριμένο επίπεδο, γεγονός που αποτελεί συχνά αντικείμενο της έρευνας στην οργανωσιακή κουλτούρα. Παραδείγματα οπτικών ή υλικών μέσων μπορεί να είναι η αρχιτεκτονική του κτιρίου, ο εξοπλισμός, η στολή (Beare, Caldwell και Millikan, *οπ. αναφ. στους Ράπτη και Βιτσιλάκη 2007*). Θεωρείται ότι ελλείψεις υλικών μέσων, λειτουργούν αποτρεπτικά για

κάθε δραστηριοποίηση γεγονός που χαρακτηρίζει την επιφανειακή διάσταση της κουλτούρας που αφορά τα οπτικά αντικείμενα. Η διάσταση των οπτικών μέσω ονομάζεται και εξωτερική διάσταση της κουλτούρας, η οποία δημιουργεί μια υλική και αισθητική ταυτότητα του χώρου (Ρες 2007). Από την άλλη τα πρότυπα μπορεί να είναι η υποστήριξη προς τους συναδέλφους ή προς τον διευθυντή, η αποφυγή κριτικής, η γνωριμία με νέους συναδέλφους, ο χειρισμός προβλημάτων πειθαρχίας, η βοήθεια προς τους μαθητές κ.ά.

Στο δεύτερο επίπεδο τοποθετείται ένα σύστημα κοινών αξιών που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως οι επιδιώξεις του οργανισμού. Σύμφωνα με τον Schein οι αξίες (values) αποτελούν αιτιολόγηση των συμπεριφορών που παρουσιάζουν τα μέλη του οργανισμού στο πιο επιφανειακό πρώτο επίπεδο που αναφέρθηκε. Άρα οι αξίες είναι οι στρατηγικές, οι στόχοι και οι φιλοσοφίες σύμφωνα με τις επιθυμίες των μελών του οργανισμού, που βρίσκονται σε ένα λιγότερο και επιφανειακό επίπεδο. Οπότε η ύπαρξη κοινών αξιών, όπως συνεργασία, εμπιστοσύνη, ομαδική εργασία, ειλικρίνεια, οικειότητα, έλεγχος κ.λπ., επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών σε ένα οργανισμό, τα οποία γνωρίζοντας τι είναι επιθυμητό προσπαθούν να μετασχηματίζουν τις αξίες σε νόρμες συμπεριφοράς.

Στο βαθύτερο και πιο αφηρημένο τρίτο επίπεδο βρίσκονται οι μη συνειδητές, αφηρημένες πεποιθήσεις, αντιλήψεις, σκέψεις και αισθήματα των μελών του οργανισμού, που σχετίζονται με την ανθρώπινη φύση, τις ανθρώπινες σχέσεις, την αλήθεια και το περιβάλλον. Σε αυτό το επίπεδο βρίσκεται η ουσία της κουλτούρας και αναφέρεται πως η εσωτερική διάσταση της κουλτούρας που αφορά τις ανθρώπινες σχέσεις, αλλά και το πώς ακριβώς αντιλαμβάνεται η μονάδα τον εαυτό της και διαμορφώνει αυτό που τελικά γίνεται η ίδια και αυτό που εκπροσωπεί για τις άλλες (Αθανασούλα - Ρέππα, όπ. αναφ. στον Ρες 2007).

Λειτουργίες Κουλτούρας

Η σημασία της κουλτούρας του οργανισμού φαίνεται και μέσα από τις λειτουργίες της κουλτούρας, η οποία:

- Διαφοροποιεί τον ένα οργανισμό από τον άλλο
- Δίνει στον οργανισμό την αίσθηση της ταυτότητας
- Δημιουργεί συνθήκες ανάπτυξης αισθήματος δέσμευσης στον οργανισμό
- Ενδυναμώνει τη σταθερότητα του οργανισμού
- Δημιουργεί συνοχή στον οργανισμό
- Διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές των μελών του οργανισμού

Οι παραπάνω λειτουργίες της κουλτούρας δημιουργούν έναν οργανισμό ο οποίος είναι δυνατός και δημιουργεί συνθήκες εφορίας για τα μέλη, περιορίζοντας τις περιπτώσεις φυγής τους. Αυτό άλλωστε είναι στην ουσία η έννοια της ισχυρής κουλτούρας σε ένα οργανισμό.

Η ενδυνάμωση της κουλτούρας επιτυγχάνεται μέσα από την πλήρη εξέταση

και επίγνωση της δομής ενός οργανισμού, τη συνεργατική προσπάθεια όλων των μελών του και από την καλλιέργεια και διαμόρφωση σταθερών στάσεων και συμπεριφορών, χαρακτηριστικό μιας ισχυρής κουλτούρας. Όμως η διαμόρφωση μιας ισχυρής ή αδύνατης κουλτούρας εξαρτάται από τους παράγοντες που διαμορφώνουν την κουλτούρα σ' έναν οργανισμό. Το κοινωνικό περιβάλλον του οργανισμού, η εσωτερική δομή του, αλλά και οι ενέργειες του ηγέτη διευθυντή μπορούν να ωθήσουν την οργανωσιακή κουλτούρα σε μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, η οποία θα «ισχυροποιεί» κάποιες αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς. Άρα μια ισχυρή κουλτούρα διαθέτει «ένα πυρήνα αξιών που είναι περισσότερο κοινός τόσο ως προς την ένταση όσο και ως προς το εύρος σε ένα οργανισμό» (Κυθραιώτης 2005, σ. 16). Τα μέλη αποδέχονται αυτό τον πυρήνα αξιών και όσο μεγαλύτερη είναι η αφοσίωση τους, τόσο πιο ισχυρή θεωρείται η κουλτούρα. Γίνεται επομένως κατανοητό ότι η κουλτούρα σχετίζεται άμεσα με τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, με τις ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται, αλλά και με την επικοινωνία μεταξύ ομάδων του οργανισμού. Η ενδυνάμωση της σταθερότητας του οργανισμού, που αποτελεί μια από τις λειτουργίες της κουλτούρας, επιτυγχάνεται από τη διαμόρφωση σταθερών συμπεριφορών και στάσεων από τα μέλη του οργανισμού, οι οποίες θα αναδεικνύουν την εμπιστοσύνη και τη θέληση για συνοχή του οργανισμού.

Ένα σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από τις λειτουργίες της κουλτούρας είναι η σχέση αλληλοεξάρτησης μεταξύ της κουλτούρας και των ατόμων που εργάζονται ή φοιτούν στον οργανισμό. Δηλαδή η κουλτούρα επηρεάζεται από τις αντιλήψεις και τις αξίες που έχουν τα μέλη του οργανισμού το κάθε ένα μέλος ατομικά, αλλά ταυτόχρονα διαμορφώνονται συμπεριφορές, σκέψεις και τάσεις ανάλογα με το πόσο ισχυρή είναι η προϋπάρχουσα κουλτούρα.

Στοιχεία Κουλτούρας

Σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2008, σ. 183), η κουλτούρα των περισσότερων οργανισμών χαρακτηρίζεται από επτά βασικά στοιχεία:

- **Καινοτομία:** ο βαθμός στον οποίο οι υπάλληλοι είναι δημιουργικοί και διακινδυνεύουν για τις επιλογές τους.
- **Σταθερότητα:** ο βαθμός στον οποίο οι δραστηριότητες ενισχύουν ένα σταθερό καθεστώς στον οργανισμό, παρά προκαλούν ανατρεπτικές αλλαγές.
- **Προσοχή στις λεπτομέρειες:** ο βαθμός στον οποίο υπάρχει ενδιαφέρον για την ακρίβεια και την λεπτομέρεια.
- **Προσανατολισμός στο αποτέλεσμα:** ο βαθμός στον οποίο η διοίκηση ενδιαφέρεται για τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων.
- **Προσανατολισμός στο ανθρώπινο δυναμικό:** ο βαθμός στον οποίο οι διοικητικές αποφάσεις λαμβάνουν υπόψη τον ανθρώπινο παράγοντα.
- **Προσανατολισμός στην ομάδα:** ο βαθμός συνεργασίας και ομαδικότητας των μελών.

- **Μαχητικότητα:** ο βαθμός στον οποίο τα μέλη του οργανισμού συναγωνίζονται και δημιουργούν.

Οι περισσότερες έρευνες αναφέρουν τα παραπάνω στοιχεία, μέσα από τις αναλύσεις των οργανισμών, οι οποίοι ήταν προσανατολισμένοι στην πραγματοποίηση συγκεκριμένων στόχων με τη μέγιστη απόδοση. Τα τελευταία 30 χρόνια, με πρώτο τον Pettigrew το 1979 εισήχθησαν αυτά τα στοιχεία της κουλτούρας, τα οποία θεωρούνται χαρακτηριστικά της οργανωσιακής κουλτούρας. Από το τέλος της δεκαετίας του '80, η εκπαιδευτική έρευνα ξεκίνησε να ασχολείται με τη σχολική οργανωσιακή κουλτούρα, η οποία υιοθετεί τα ίδια στοιχεία της κουλτούρας που έχει οποιοσδήποτε άλλος οργανισμός.

Σχολική Κουλτούρα και Σύστημα Συμβόλων

Η κουλτούρα ενός οργανισμού διαμορφώνεται από όλους όσους εμπλέκονται στη λειτουργία του. Η κουλτούρα του σχολικού οργανισμού διαμορφώνεται από όλους όσους εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου, όπως είναι ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς. Έρευνες επισημαίνουν τους τομείς στους οποίους η κουλτούρα του σχολείου ασκεί θετική επίδραση. Ο πρώτος τομέας έχει σχέση με την αποτελεσματικότητα και την παραγωγικότητα του σχολικού οργανισμού, όπως και οποιοδήποτε άλλου οργανισμού. Ο δεύτερος τομέας σχετίζεται με τις δραστηριότητες συναδελφικότητας και συνεργασίας και ο τρίτος τομέας με τις προσπάθειες βελτίωσης και αλλαγής του σχολικού οργανισμού. Ένας τέταρτος τομέας έχει σχέση με την ταύτιση των μελών του σχολείου με το ίδιο το σχολείο.

Η σχολική κουλτούρα εκφράζεται μέσα από τα εξής σύμβολα (Hoy και Miskel 2008, σ. 184):

- **Ιστορίες:** αφηγήσεις που βασίζονται σε πραγματικά γεγονότα, αλλά συχνά σχετίζονται με μυθοπλασίες.
- **Μύθοι:** αφηγήσεις οι οποίες βασίζονται σε πεποιθήσεις που δεν αναδεικνύονται από την πραγματικότητα.
- **Θρύλοι:** ιστορίες που επαναλαμβάνονται και διαμορφώνονται με μυθοπλασματικές λεπτομέρειες.
- **Σύμβολα:** στοιχεία τα οποία μεταδίδουν την κουλτούρα (λογότυπα, ρητά, γνωμικά).
- **Εθιμοτυπίες:** στερεότυπες καθημερινές διαδικασίες, οι οποίες δείχνουν τι είναι σημαντικό στον οργανισμό.

Η δημιουργία συγκεκριμένων συμβόλων, βοηθάει τους σχολικούς οργανισμούς να αναγνωρίζουν μέσα από διαδικασίες, οι οποίες συμβαίνουν και έχουν μια συμβολική χροιά, τη σημασία τους στη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου. Για παράδειγμα ο διευθυντής, ο οποίος υποστηρίζει τους

εκπαιδευτικούς του, όταν δέχονται επιθέσεις από τους γονείς ή τους επιθεωρητές, αποτελεί μια ιστορία η οποία μεταδίδεται στα νέα μέλη του σχολικού οργανισμού. Ο τρόπος επικοινωνίας (επίσημος ή ανεπίσημος) με τον διευθυντή ή η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς αποτελούν εθιμοτυπίες, οι οποίες είναι ξεχωριστές για κάθε σχολείο. Σύμβολο της κουλτούρας συνεργασίας είναι οι ομαδικές εργασίες των εκπαιδευτικών. Η εξωστρέφεια του οργανισμού προς την κοινωνία εκφράζεται μέσα από πολιτιστικές εκδηλώσεις π.χ. θεατρικές παραστάσεις ή σε διαγωνισμούς ή ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Τύποι Κουλτούρας

Οι Cameron και Quinn (όπ. αναφ. στον Πασιαρδή 2004), προτείνουν το μοντέλο των ανταγωνιστικών αξιών, το οποίο προτείνει τέσσερις τύπους οργανισμών. Καθένας από τους τύπους αυτούς έχει τους δικούς του δείκτες, οι οποίοι παρουσιάζουν τις εκτιμήσεις των ανθρώπων σχετικά με την απόδοση του οργανισμού (Σχήμα 2). Οι εκτιμήσεις αυτές είναι οι αξίες και οι παραδοχές που ισχύουν σε κάθε οργανισμό ξεχωριστά και σύμφωνα με τις οποίες εκτιμάται η απόδοση του οργανισμού.

Η *ιεραρχική κουλτούρα (hierarchy culture)* δίνει έμφαση στη σταθερότητα, στον έλεγχο, στην προβλεψιμότητα και την αρμονία. Στόχος του οργανισμού είναι να λειτουργήσει στο πλαίσιο της παραδοσιακής γραφειοκρατίας, όπου ο έλεγχος ασκείται εσωτερικά και το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού.

Η *κουλτούρα της αγοράς (market culture)* καθορίζεται από τη σταθερότητα, τη διαφοροποίηση, τον έλεγχο και την προσπάθεια για προσαρμογή και ανταπόκριση στις αλλαγές του περιβάλλοντος, ώστε ο οργανισμός να επιβιώνει στον ανταγωνισμό. Η επιβίωση σημαίνει και προσδοκία για νίκη και επιτυχία στην επίτευξη των σκοπών του οργανισμού. Η κουλτούρα της αγοράς συναντάται συνήθως στα ιδιωτικά σχολεία.

Η *κουλτούρα της «παρέας» (clan culture)* έχει ως βασικές αξίες τη συνεργασία, τη συμμετοχικότητα, τη συνοχή και την αφοσίωση. Σκοπός του οργανισμού είναι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις και συνήθως η κουλτούρα της παρέας συναντάται σε σχολικούς οργανισμούς υπαίθρου.

Η *κουλτούρα των συνθηκών (adhocracy culture)* επιδιώκει τη διάκριση, τη δημιουργικότητα, το ρίσκο. Ο οργανισμός στοχεύει στην ανάπτυξη νέων προϊόντων και υπηρεσιών και η ανάληψη καινοτομιών είναι χαρακτηριστικό του οργανισμού.

<p>Κουλτούρα της «παρέας»</p> <p>Αξίες</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Συνεργασία ▪ Συμμετοχή ▪ Συνοχή ▪ Αφοσίωση 	<p>Κουλτούρα των συνθηκών</p> <p>Αξίες</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Δημιουργικότητα ▪ Ανάληψη ρίσκου ▪ Αλλαγή ▪ Ανάπτυξη
<p>Ιεραρχική κουλτούρα</p> <p>Αξίες</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Επάρκεια ▪ Σταθερότητα ▪ Προβλεψιμότητα ▪ Αρμονία 	<p>Κουλτούρα της αγοράς</p> <p>Αξίες</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ανταγωνισμός ▪ Αποτελεσματικότητα ▪ Επιτυχία ▪ Νίκη

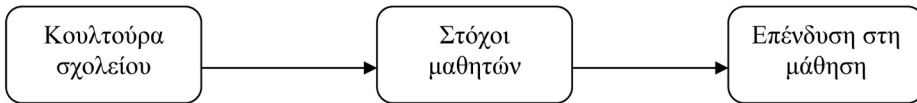
Σχήμα 2: Τύποι Κουλτούρας

Υποκουλτούρες

Σύμφωνα με τους ερευνητές υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον στην ανίχνευση περισσότερων από μίας κουλτούρας σε έναν σχολικό οργανισμό, καθώς η ύπαρξη διαφόρων ομάδων, συνεπάγεται συνύπαρξη πολλών ειδών κουλτούρας στη σχολική μονάδα. Ένας τρόπος διαχωρισμού γίνεται σύμφωνα με τις δύο βασικές ομάδες του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Έτσι, υπάρχει η κουλτούρα των εκπαιδευτικών και η κουλτούρα των μαθητών. Αυτές οι δύο ομάδες αντιπροσωπεύουν δύο διαφορετικές κουλτούρες, καθώς η κουλτούρα των εκπαιδευτικών είναι μια κουλτούρα εργασίας, ενώ αυτή των μαθητών είναι μια κουλτούρα μάθησης. Όμως, βασικό χαρακτηριστικό της γενικής κουλτούρας ενός σχολείου είναι ο βαθμός συνοχής μεταξύ των ξεχωριστών ειδών κουλτούρας. Όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός συνοχής τους, τόσο πιο ισχυρή είναι η κουλτούρα του σχολείου.

Παράλληλα με τις κουλτούρες των διαφόρων ομάδων, κάθε σχολείο αποτελείται από ένα ξεχωριστό αριθμό τάξεων – τμημάτων μαθητών, που διαμορφώνουν τη δική τους κουλτούρα μάθησης. Ο πυρήνας της κουλτούρας μάθησης στην τάξη και το σχολείο πρέπει να είναι ο σκοπός του σχολείου, ο οποίος

καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τους στόχους των μαθητών. Στη συνέχεια οι προσωπικοί και ομαδικοί στόχοι των μαθητών καθορίζουν και την επένδυση των μαθητών στη μάθηση. Στο Σχήμα 3 που ακολουθεί, φαίνεται η επίδραση της κουλτούρας του σχολείου στα κίνητρα και στην επένδυση των μαθητών στη μάθηση.



Σχήμα 3: Κουλτούρα και κίνητρα μαθητών

Ορισμός Σχολικής Αποτελεσματικότητας

Η σχολική μονάδα είναι ένα κοινωνικό σύστημα που αποτελείται από ανθρώπους (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές), οι οποίοι βρίσκονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους μέσα από ένα σύνολο κανόνων και αξιών. Η αλληλεπίδραση αυτή σε συνδυασμό με την πολυπλοκότητα της σχολικής μονάδας, αλλά και με το γεγονός ότι το σχολείο έχει χαρακτηριστεί ως ανοικτό σύστημα, το οποίο αλληλεπιδρά με το εξωτερικό περιβάλλον, δημιουργεί μια δυσκολία στον ορισμό της σχολικής αποτελεσματικότητας. Στις περισσότερες έρευνες η αποτελεσματικότητα καθορίζεται και «διαμορφώνεται» σύμφωνα με τα κριτήρια τα οποία έχουν θέσει οι ενδιαφερόμενες ομάδες, που διεξάγουν τις έρευνες για τη σχολική αποτελεσματικότητα. Τα κριτήρια αυτά είναι ασυμβίβαστα μεταξύ τους, καθώς κάθε φορά ικανοποιούν τους στόχους που θέτουν οι πολιτικοί προϊστάμενοι όσον αφορά την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Δηλαδή ο ορισμός της αποτελεσματικότητας του σχολείου είναι πολιτικό ζήτημα (Θερινός, 2006), καθώς κάποιοι εργοδότες κρίνουν το σχολείο από το κατά πόσο τροφοδοτεί την οικονομία με κατάλληλο εργατικό δυναμικό, ενώ κάποιοι άλλοι αξιολογούν την αποτελεσματικότητα του σχολείου με κριτήριο την επίδοση των μαθητών σε σταθμισμένα τεστ.

Όμως οι περισσότερες έρευνες συμφωνούν ότι η αποτελεσματικότητα πρέπει να καθορίζεται με βάση μια χρονική περίοδο (βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα, μακροπρόθεσμα) και με βάση το ενοποιημένο μοντέλο, το οποίο δίνει έμφαση τόσο στην ποιότητα των διαδικασιών όσο και στα αποτελέσματα του σχολείου. Με βάση αυτό το μοντέλο εξετάζονται διάφορες διαστάσεις της αποτελεσματικότητας, όπως οι επιδόσεις των μαθητών, οι στάσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών, η οργάνωση και διεύθυνση του σχολείου, η ενεργός συμμετοχή των γονέων κ.α. (Πασιαρδής και Πασιαρδή 2006). Τα περισσότερα σχολεία, σύμφωνα με τις έρευνες, τα οποία χαρακτηρίζονται αποτελεσματικά, συγκεντρώνουν ένα πλήθος χαρακτηριστικών που τα διαφοροποιούν από τα

υπόλοιπα «μη αποτελεσματικά σχολεία». Σύμφωνα με τον Elliott, η έρευνα για την αποτελεσματικότητα των σχολείων είναι μηχανιστική και διαμορφώνεται από τις αξίες της ιεραρχίας, της τάξης, της ομογένειας και της συμμόρφωσης αγνοώντας την πολυπλοκότητα των σχολείων. Πρόκειται για τη θετικιστική πλευρά της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα, η οποία αντιμετωπίζει τις διαδικασίες της σχολικής ζωής ως μεταβλητές.

Κουλτούρα Σχολικής Αποτελεσματικότητας

Η κουλτούρα του σχολείου ασκεί σημαντική επίδραση στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η κουλτούρα αποτελεσματικότητας του σχολείου διαμορφώνεται μέσα από τις αντιλήψεις και τα σχέδια δράσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, χρησιμοποιούν ποικιλία από υλικά, διδακτικές μεθοδολογίες, βιβλία και ενθαρρύνουν την πρόοδο των μαθητών αναγνωρίζοντας, εκτιμώντας και επαινώντας τις προσπάθειες των μαθητών. Αυτά συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. Κουλτούρα σχολικής αποτελεσματικότητας υπάρχει όταν υπάρχει αφοσίωση σε κοινές αξίες, νόρμες και πρότυπα συμπεριφοράς. Σε τέτοιες περιπτώσεις υπάρχει καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας, υιοθέτηση κοινών στόχων και κοινών ευθυνών, ύπαρξη κοινού οράματος και αποστολής, στοιχεία τα οποία ενθαρρύνουν την καλύτερη επικοινωνία, τις καλύτερες πρακτικές λύσεις προβλημάτων, ενδυναμώνουν τη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας και οδηγούν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Η κουλτούρα σχολικής αποτελεσματικότητας ενισχύεται από διάφορους παράγοντες, όπως τη συμμετοχή των γονέων. Η συχνή επικοινωνία με τους γονείς και η ενημέρωσή τους σε τακτές επισκέψεις στο σχολείο συμβάλλουν στην αποτελεσματική ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Στα αποτελεσματικά σχολεία εφαρμόζεται πολιτική ελεύθερης εισόδου ώστε οι γονείς να μπορούν να προσφέρουν βοήθεια και υποστήριξη στο διευθυντή και στους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή, οι γονείς πρέπει να νιώθουν ευπρόσδεκτοι μέσα στο σχολείο και να εκφράζουν τη γνώμη τους πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα που αφορούν τα παιδιά τους. Γενικά η επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης, το οποίο μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα της βοήθειας, που παρέχει το σχολείο και οι γονείς στα παιδιά.

Ένας άλλος παράγοντας, ο οποίος ενισχύει την κουλτούρα αποτελεσματικότητας, είναι η προώθηση καινοτόμων δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς, ώστε οι μαθητές να δέχονται τις προκλήσεις και να προσπαθούν να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση και τη δημιουργικότητα των πράξεων τους. Επιπλέον, η κουλτούρα αποτελεσματικότητας ενισχύει την αποτελεσματικότητα κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά και ενισχύει την προσπάθεια και επιμονή του, ώστε να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει ο ίδιος. Στην κουλτούρα αποτελεσματικότητας οι στόχοι κάθε εκπαιδευτικού ταυτίζονται με τους γενι-

κότερους στόχους του σχολικού οργανισμού και έτσι η απόδοση είναι μέγιστη, γεγονός το οποίο έχει θετική επιρροή στους μαθητές.

Ο ρόλος του διευθυντή

Για τη διαμόρφωση κουλτούρας αποτελεσματικότητας, καθοριστικός παράγοντας είναι ο διευθυντής του σχολείου, ως πρότυπο που μεταδίδει τον πυρήνα των κοινών πεποιθήσεων, αξιών και συμπεριφορών. Αυτό μπορεί να το πετύχει, όταν, για παράδειγμα, δίνει χρόνο στους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν και να μάθουν από τις εμπειρίες τους. Όταν προάγει την επιμόρφωση και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με εκπαιδευτικούς άλλων σχολικών οργανισμών, κάτι το οποίο δημιουργεί θετικά πρότυπα. Ακόμα, όταν ενθαρρύνει την ανατροφοδότηση μέσα από τις συζητήσεις των εκπαιδευτικών και όταν δίνει κουράγιο στους εκπαιδευτικούς σε περιόδους κρίσεων.

Η άσκηση ηγετικού ρόλου είναι ένας από τους βασικούς συντελεστές του αποτελεσματικού σχολείου. Στις περισσότερες έρευνες ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θεωρείται πρόσωπο κλειδί στην άσκηση αυτού του ρόλου, ενώ τα τελευταία χρόνια οι έρευνες περιγράφουν και ομάδες εκπαιδευτικών που συνήθως κατέχουν διοικητικές θέσεις, οι οποίοι «ωθούν» με τις ενέργειες τους το σχολείο στην αποτελεσματικότητα. Πώς όμως ο διευθυντής διαμορφώνει αυτή την κουλτούρα αποτελεσματικότητας μέσα στο σχολικό οργανισμό;

Ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας έχει ένα δικό του όραμα και ένα σύστημα εργασίας, στο οποίο εμπλέκονται τα περισσότερα μέλη του οργανισμού μέσα από την ανάληψη ευθυνών και ανάθεση εξουσιών. Μέσα από τη συμπεριφορά του και τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει τους εκπαιδευτικούς του, ενισχύει νόρμες συμπεριφοράς και αξίες, οι οποίες κατευθύνουν την κουλτούρα του οργανισμού προς την αποτελεσματικότητα. Ταυτόχρονα όμως, ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει τη διαμορφωμένη κουλτούρα του σχολείου, «να λαμβάνει και να αξιοποιεί τα στοιχεία της» μεταδίδοντας το όραμα και τους στόχους του σχολείου. Συνήθως χρησιμοποιεί σύμβολα και τελετουργίες που εκφράζουν τις αξίες της κουλτούρας, ενώ «καλλιεργεί ένα θετικό περιβάλλον, καθοδηγεί το συλλογικό προγραμματισμό, αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, προσπαθεί πάντοτε να έχει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή και την, όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου» (Πασιαρδής και Πασιαρδή 2006, σ. 22).

Πηγές Συλλογικής Αποτελεσματικότητας

Οι οργανισμοί μαθαίνουν από μόνοι τους να ενεργούν αποτελεσματικά στην επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει. Αυτό συμβαίνει διότι κάθε οργανισμός θέτει διαφορετικούς στόχους, οι οποίοι ανταποκρίνονται στις ανάγκες του. Βέβαια πολλές φορές ένα παράδειγμα αποτελεσματικότητας από έναν σχολικό οργανισμό

μπορεί να αποτελέσει «οδηγό» για άλλους οργανισμούς, οι οποίοι έχουν θέσει παρόμοιους στόχους. Άρα, η αυτοβελτίωση του οργανισμού είναι μια διαδικασία, η οποία αφορά αποκλειστικά τον ίδιο τον οργανισμό, όμως συχνά οι εμπειρίες αποτελεσματικότητας μεταδίδονται μεταξύ των οργανισμών. Συχνά οι εμπειρίες των οργανισμών αποτελούν πηγές ανάπτυξης της συλλογικής αποτελεσματικότητας. Ουσιαστικά πρόκειται για τέσσερις πηγές, τις εξής (Hoy και Miskel 2008):

▪ **Mastery experience – Συσσωρευμένες εμπειρίες**

Από τις εμπειρίες που αποκτά ο οργανισμός μέσα από τις δικές του διεργασίες, επιτυγχάνονται οι στόχοι που έχει θέσει. Δηλαδή όταν ο οργανισμός ξεπερνάει δυσκολίες μέσα από τη συντονισμένη προσπάθεια όλων των μελών του, μαθαίνει μέσα από τις εμπειρίες του και αυτό καταγράφεται στη μνήμη του οργανισμού ως συλλογική αποτελεσματικότητα.

▪ **Vicarious experience – Δοτές εμπειρίες**

Οι εμπειρίες που αποκτά ο οργανισμός δεν προέρχονται πάντα από τις άμεσες εμπειρίες του οργανισμού. Οι εκπαιδευτικοί ακούνε ιστορίες αποτελεσματικότητας από άλλα σχολεία, συνήθως μέσα από τις έρευνες συλλογικής αποτελεσματικότητας που πραγματοποιούνται κατά καιρούς. Αυτές οι εμπειρίες μεταφέρονται μεταξύ των οργανισμών, συνήθως σε σχολεία, τα οποία συνεργάζονται για την εκπλήρωση κοινών στόχων.

▪ **Social persuasion - Αυτοπεποίθηση**

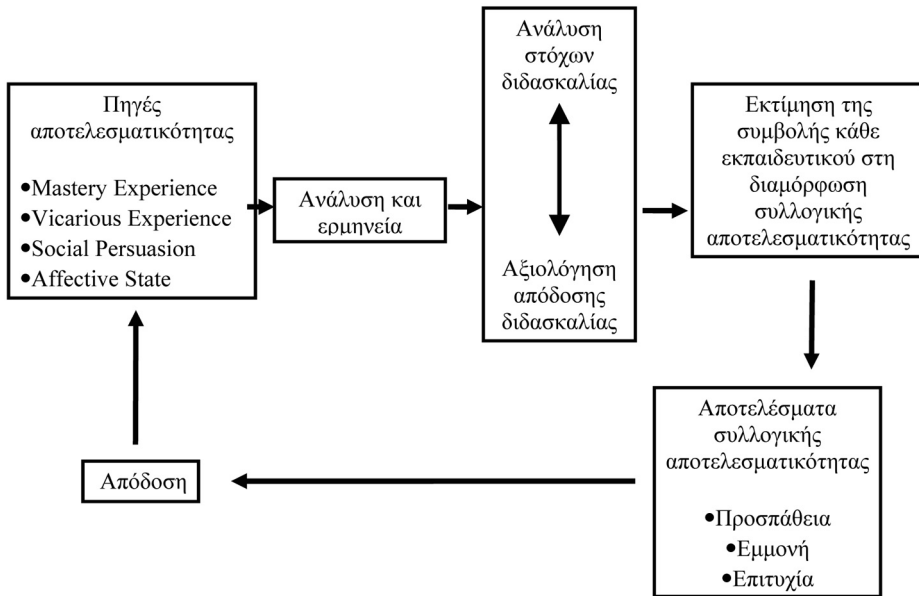
Τα μέλη ενός οργανισμού πιστεύουν ότι έχουν τις ικανότητες και τις δυνατότητες, για να πετύχουν τους στόχους τους. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από συζητήσεις, ομαδικές εργασίες και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών. Δεν μπορεί μόνο η αυτοπεποίθηση να οδηγήσει στη συλλογική αποτελεσματικότητα. Ο συνδυασμός της με τις εμπειρίες μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματική επίλυση των προβλημάτων που παρουσιάζονται.

▪ **Emotional arousal – Συναισθηματική διέγερση**

Οι οργανισμοί αντέχουν σε πιέσεις και κρίσεις που παρουσιάζονται, μαθαίνουν μέσα από τέτοιες καταστάσεις και συνεχίζουν να λειτουργούν αποτελεσματικά. Συνήθως οι οργανισμοί οι οποίοι δε βρίσκονται σε κατάσταση εγρήγορσης, οι προσπάθειες τους για πραγματοποίηση των στόχων τους καταλήγουν σε αποτυχία, διότι δεν αντιλαμβάνονται τις προκλήσεις ή η ανταπόκριση τους είναι ανεπαρκής. Η συναισθηματική διέγερση έχει σχέση, περισσότερο με το βαθμό στον οποίο οι οργανισμοί ανταποκρίνονται στις αλλαγές.

Μοντέλο Συλλογικής Αποτελεσματικότητας

Ένα μοντέλο συλλογικής αποτελεσματικότητας περιλαμβάνει οπωσδήποτε τη διαδικασία της μάθησης και τον τρόπο διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Όταν θέλουμε να περιγράψουμε ολοκληρωμένα τη συλλογική αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού, πρέπει να μελετήσουμε τον τρόπο διδασκαλίας, αλλά και τους στόχους που έχει θέσει ένας σχολικός οργανισμός για τους μαθητές του.



Σχήμα 4: Μοντέλο Συλλογικής Αποτελεσματικότητας (Hoy και Miskel 2008, σ. 190)

Σύμφωνα με το Σχήμα 4, από τη μια πλευρά υπάρχει η ανάλυση των στόχων διδασκαλίας και από την άλλη η αξιολόγηση της απόδοσής της. Η ανάλυση των στόχων έχει σχέση με τις προκλήσεις που δέχονται οι εκπαιδευτικοί και την εφαρμογή καινοτομιών στη διδασκαλία τους. Επίσης, οι στόχοι διδασκαλίας που θέτουν οι εκπαιδευτικοί έχουν σχέση με τις ικανότητες των μαθητών, την υλικοτεχνική υποδομή που υπάρχει, το βαθμό αυτοπεποίθησης των μαθητών για επιτυχία και ποιες δυσκολίες υπάρχουν για την επίτευξη αυτών των στόχων. Από την άλλη, η αξιολόγηση της απόδοσης διδασκαλίας γίνεται από τους εκπαιδευτικούς με συζητήσεις για τις μεθόδους διδασκαλίας, τον τρόπο αξιολόγησης και γενικότερα για τα προβλήματα που προκύπτουν. Η ανάλυση των στόχων και η αξιολόγηση της απόδοσης βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση, καθώς η απόδοση εξαρτάται από τους στόχους που έχουν τεθεί.

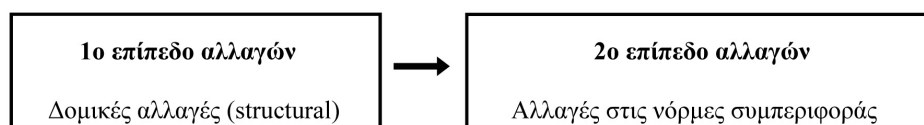
Το θέμα της αποτελεσματικής διδασκαλίας σε έναν σχολικό οργανισμό συμπληρώνει το γενικότερο «παζλ» της σχολικής αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού. Η αποτελεσματική διδασκαλία έχει σχέση με τις πηγές της συλλογικής αποτελεσματικότητας (συσσωρευμένες εμπειρίες, δοτές εμπειρίες, αυτοπεποίθηση, συναισθηματική διέγερση). Στο μοντέλο της συλλογικής αποτελεσματικότητας εκτιμάται η συμβολή κάθε μέλους του οργανισμού και ανάλογα με την προσπάθεια, την εμμονή και την επιτυχία των στόχων που τέθηκαν από τον οργανισμό, γίνεται η αξιολόγηση της συνεισφοράς κάθε μέλους. Το κομ-

μάτι της αξιολόγησης ακολουθεί η ανατροφοδότηση, η οποία δίνει σημαντικά στοιχεία για τη βελτίωση των διαδικασιών προς μια σχολική αποτελεσματικότητα.

Αλλαγή Κουλτούρας

Η κουλτούρα σε ένα οργανισμό, ο οποίος θεωρείται ένα ανοικτό σύστημα που στέλνει και δέχεται επιδράσεις, δεν μπορεί να θεωρείται μία και αναλλοίωτη. Δέχεται αλλαγές και μεταβάλλεται συνεχώς, ανάλογα με τους στόχους που θέτει ο οργανισμός. Συνήθως οι αλλαγές πραγματοποιούνται με σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας επηρεάζοντας, τόσο τις δομές, όσο και τις νόρμες συμπεριφοράς που επικρατούν στον οργανισμό (Sergiovanni και Starratt 2002). Η αλλαγή στην κουλτούρα είναι περίπλοκη και δεν είναι ούτε εύκολη ούτε γρήγορη υπόθεση. Χρειάζεται συστηματική προσπάθεια και τη συμβολή όλων των άμεσα εμπλεκομένων.

Σύμφωνα με έρευνες, η αλλαγή σε ένα σχολείο εξαρτάται τόσο από την αλλαγή της κουλτούρας όσο και από την αλλαγή της δομής του σχολείου. Οι περισσότερες αλλαγές στα σχολεία σχετίζονται σχεδόν αποκλειστικά με την αλλαγή της δομής τους, παραβλέποντας την ανάγκη αλλαγής και της κουλτούρας τους, η οποία θα ενδυναμώσει την προσπάθεια για αλλαγή. Αυτή η διαπίστωση επιβεβαιώνεται μέσα από αρκετές έρευνες, όπου στην προσπάθεια βελτίωσης φαίνεται ότι η αλλαγή, η κουλτούρα και η αναδόμηση συνδέονται άμεσα. Οι Sergiovanni και Starratt (2002), εισηγούνται δύο επίπεδα αλλαγής, έτσι ώστε η οποιαδήποτε αλλαγή να γίνεται πιο εύκολα, όπως φαίνεται στο Σχήμα 5.



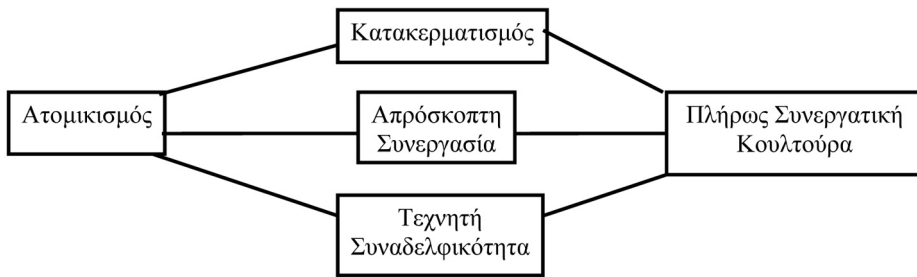
Σχήμα 5: Επίπεδα Αλλαγής Κουλτούρας

Στο πρώτο επίπεδο οι αλλαγές μπορεί να είναι δομικές, ενώ στο δεύτερο οι αλλαγές γίνονται στις νόρμες συμπεριφοράς. Οι αλλαγές όμως, για να είναι μόνιμες, θα πρέπει να γίνονται και στα δύο επίπεδα.

Μετασχηματισμός Κουλτούρας

Στη διαδικασία του μετασχηματισμού της κουλτούρας, αναγνωρίζεται το γεγονός ότι οι κουλτούρες αλλάζουν με τρόπους που σχετίζονται με

την έλευση νέων σχέσεων, την ανάπτυξη των σχέσεων που υπάρχουν ήδη και την επιρροή του διευθυντή του σχολείου. Οι κουλτούρες μετασημα-
 τίζονται από τις κουλτούρες ατομικισμού προς τις κουλτούρες πλήρους
 συνεργασίας. Στους περισσότερους σχολικούς οργανισμούς, η τεχνητή ή
 η απρόσκοπτη συναδελφικότητα αντιπροσωπεύουν ένα ενδιάμεσο στάδιο,
 στην πορεία από την ατομική ή την κατακερματισμένη κουλτούρα προς
 κουλτούρες συναδελφικότητας και συνεργασίας, όπου οι εργασιακές σχέ-
 σεις είναι αυθόρμητες, εθελοντικές, προσανατολισμένες στην ανάπτυξη
 και στην αποτελεσματικότητα (πλήρως συνεργατική κουλτούρα) (Σχήμα
 6).



Σχήμα 6: Μετασηματισμός Σχολικής Κουλτούρας
 (Hargreaves, όπ. αναφ. στον Day 2003, σ. 181)

Ως είδος κουλτούρας ο *ατομικισμός* είναι μια στρατηγική προσαρμογής, όταν υπάρχει ένα περιβάλλον μεταρρύθμισης, το οποίο επιβάλλει πολιτικές αποφάσεις σε ένα οργανισμό. Η κουλτούρα της απομόνωσης συνήθως εξασφα-
 λίζει το χρόνο και την ενέργεια που απαιτούνται για να πραγματοποιηθούν κά-
 ποιες άμεσες απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς. Ο *κατακερματισμός* επικρα-
 τεί σε αρκετούς σχολικούς οργανισμούς, συνήθως πολυπληθής, στους οποίους
 οι εκπαιδευτικοί εργάζονται απομονωμένοι ή σε απομονωμένες ομάδες. Αυτές
 οι ομάδες ανταγωνίζονται για τη θέση τους και την επιρροή που ασκούν στο
 σχολείο.

Συνεργασία μεταξύ των ομάδων πραγματοποιείται μόνο εάν εξυπηρετεί τα
 συμφέροντα των ομάδων. Η *απρόσκοπτη συνεργασία* ως κουλτούρα θεωρείται
 η συνεργασία, «η οποία παραμένει στο επίπεδο της συζήτησης γύρω από τη
 διδασκαλία, παροχή συμβουλών και ανταλλαγή τεχνικών» (Hargreaves, όπ.
 αναφ. στον Day, 2003, σ. 184). Η κουλτούρα της απρόσκοπτης συνεργασίας
 ασχολείται επιφανειακά με πρακτικά ζητήματα, εις βάρος της συστηματικής
 κριτικής διερεύνησης. Τέλος η *τεχνητή συναδελφικότητα* είναι μια συνεργατική
 κουλτούρα, η οποία έχει επιβληθεί από τον διευθυντή. Είναι μη αυθόρμητη και
 η εθελοντική.

Συμπεράσματα

Η κουλτούρα είναι πολύ σημαντική για ένα οργανισμό, γιατί δίνει νόημα σε κάθε πτυχή του οργανισμού. Οι παραδοχές, οι αξίες και οι νόρμες συμπεριφοράς, αποτελούν το επιφανειακό κομμάτι της κουλτούρας ενός οργανισμού, ενώ βαθύτερες παραδοχές πάνω στις ανθρώπινες σχέσεις αποτελούν το βαθύτερο και πιο αφηρημένο επίπεδο της κουλτούρας. Το πιο σημαντικό σε ένα σχολείο δεν είναι το τι λέγεται ή τι γίνεται, αλλά είναι η συμβολική τους σημασία, τι δηλαδή σημαίνουν για τους ανθρώπους που βρίσκονται μέσα στο σχολείο. Η ύπαρξη ισχυρής κουλτούρας στον οργανισμό ενός σχολείου, σημαίνει ότι υπάρχουν κοινές αξίες και νόρμες συμπεριφοράς στον οργανισμό. Συχνά η ύπαρξη ισχυρής κουλτούρας συνδέεται με την αποτελεσματικότητα και την απόδοση του σχολείου. Μια από τις βασικές λειτουργίες της κουλτούρας είναι η διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών, αλλά και η εξασφάλιση της σταθερότητας του οργανισμού. Δηλαδή, τα μέλη του οργανισμού να θέλουν να βρίσκονται στον οργανισμό και να συνεργάζονται μεταξύ τους αυθόρμητα. Η σχολική κουλτούρα παρουσιάζεται μέσα από σύμβολα και τελετουργίες, τα οποία ερμηνεύουν συγκεκριμένες διαδικασίες και στέλλουν το μήνυμα σε οποιοδήποτε νέο μέλος του οργανισμού. Η κάθε ομάδα εμπλεκομένων σε ένα σχολικό οργανισμό έχει τη δική της κουλτούρα, γεγονός που δείχνει την ύπαρξη υποκουλτούρων, των οποίων ο βαθμός συνοχής ενισχύει τη γενικότερη κουλτούρα.

Σε όλους τους τύπους της κουλτούρας, στόχος είναι η αποτελεσματικότητα και η παραγωγικότητα. Η κουλτούρα συλλογικής αποτελεσματικότητας, ενισχύεται από τις εμπειρίες και την αυτοπεποίθηση των μελών ενός οργανισμού. Βασικός παράγοντας όμως της σχολικής κουλτούρας αποτελεσματικότητας είναι ο διευθυντής, ο οποίος μέσα από τις ενέργειες του, πρέπει να είναι πρότυπο που να μεταδίδει τον πυρήνα των κοινών πεποιθήσεων, αξιών και συμπεριφορών. Η κουλτούρα ενός οργανισμού μπορεί να δεχτεί αλλαγές, κάτι που δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση και χρειάζεται συστηματική προσπάθεια και τη συμβολή όλων.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Day, S. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της ΔιαΒίου Μάθησης*. (μετάφρ. Α. Βακάκη). Αθήνα: τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Θεριανός, Κ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Κυθραιώτης, Α. (2006). *Η Διερεύνηση των Σχέσεων μεταξύ του Ηγετικού Στυλ, της Κουλτούρας και της Αποτελεσματικότητας στα Δημοτικά Σχολεία της Κύπρου*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδι-*

- αφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Ρεζ, Γ. (2007). Σχολική κουλτούρα και εκπαιδευτικός οργανισμός [Διαδίκτυο] Διαθέσιμο: <http://www.cpe.gr/periodiko>
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration. Theory, Research, and Practice*. New York: McCraw-Hill.
- Van Houtte, M. (2004). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 71-89.
- Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership. What's in it for schools?* London: RoutledgeFalmer.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt R. J. (2002). *Supervision A Redefinition*. New York: McCraw-Hill.

Η Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου είναι πτυχιούχος του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και κάτοχος Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγικής, καθώς και Διδακτορικού Διπλώματος Φιλοσοφίας από το ίδιο Πανεπιστήμιο. Επίσης κατέχει το Ευρωπαϊκό Δίπλωμα στην Εκπαίδευση και Κατάρτιση και το Πιστοποιητικό Μεταπτυχιακής Επιμόρφωσης στην «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Έχει εργαστεί ως Ειδική Επιστήμονας στη βαθμίδα του Λέκτορα στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Θεσσαλονίκης. Από το 2004 είναι Καθηγήτρια Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στη θεματική ενότητα «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». Είναι επιστημονική συνεργάτιδα σε ερευνητικά και εκπαιδευτικά προγράμματα και έχει διδάξει ως επιμορφώτρια σε πολλά προγράμματα

εκπαίδευσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών και στελεχών της διοίκησης. Από το Σεπτέμβρη του 2008 είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Διοίκησης στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στις διαδικασίες του προγραμματισμού και της λήψης αποφάσεων, στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, στην εισαγωγή καινοτομιών στα σχολεία και στη ΔΟΠ. Έχει δημοσιεύσει δύο βιβλία, άρθρα σε διεθνή και ελληνικά περιοδικά και συμμετέχει με εισηγήσεις σε ελληνικά και διεθνή συνέδρια.

Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή

*Γιώργος Παπακωνσταντίνου**

4.2

Εισαγωγικά

Στη βάση της οργανωτικής πυραμίδας του εκπαιδευτικού συστήματος βρίσκεται η εκπαιδευτική μονάδα, η οποία αποτελεί ένα ανοικτό σύστημα, το οποίο επηρεάζει και επηρεάζεται από το περιβάλλον με ένταση ανάλογη, τόσο του οργανωτικού μοντέλου του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και της δεκτικότητας της σχολικής μονάδας.

Η δυναμικότητα που αναπτύσσεται σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα και προσδιορίζεται από τη λειτουργία και τη δραστηριοποίηση του κάθε εκπαιδευτικού, από τον επαγγελματισμό του, από το διοικητικό μοντέλο που εφαρμόζει ο κάθε διευθυντής (αυταρχικό, δημοκρατικό, συμμετοχικό, συνεργατικό), από την χωροταξική εγκατάσταση του σχολείου, (αστική, ημιαστική, ημιαγροτική, αγροτική), αποτελεί την βασική προϋπόθεση για την εισαγωγή και ανάπτυξη καινοτομιών στο σχολείο.

Η καινοτομία χρησιμοποιήθηκε πρώτα στην οικονομία για να δηλώσει την ύπαρξη και εφαρμογή νέων ιδεών στην οικονομική δραστηριότητα και κυρίως σε επίπεδο επιχείρησης.

Στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε από διάφορους τομείς και κλάδους για να χαρακτηρίσει την αιτία πολλών αλλαγών που συνέβαιναν σε κοινωνικοοικονομικό και οργανωσιακό επίπεδο με πολλαπλές διαστάσεις και διαφοροποιήσεις και προσδιορίζεται από το περιβάλλον στο οποίο αναφέρεται. Για το λόγο αυτό υπάρχει μια πληθώρα ορισμών στη διεθνή βιβλιογραφία για την καινοτομία.

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (εγχειρίδιο Frascati), ο όρος καινοτομία αναφέρεται στη μετατροπή μιας ιδέας σε εμπορεύσιμο προϊόν ή υπηρεσία, στη λειτουργική μέθοδο παραγωγής ή διανομής, νέα ή βελτιωμένη, ή ακόμα και σε νέα μέθοδο παροχής κοινωνικής υπηρεσίας.

* Ο κ. Γ. Παπακωνσταντίνου είναι Επίκουρος Καθηγητής του Τμήματος Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής - Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ.

Ένας ορισμός που αποτελεί συνισταμένη πολλών άλλων και παρουσιάζεται ως πλέον ολοκληρωμένος ορίζει την καινοτομία (Ρεκλείτης 2002) «ως μη συνηθισμένη, σημαντική και ασυνεχής οργανωσιακή αλλαγή που περικλείει μια νέα ιδέα, η οποία δε συμφωνεί με την υφιστάμενη γενική ιδέα λειτουργίας του οργανισμού ...και συνεπάγεται οργανωσιακή ευφυΐα, γιατί ακολουθείται από αλλαγές στις τρέχουσες οργανωσιακές ικανότητες, στα τρέχοντα γνωστικά πρότυπα, στα εννοιολογικά μοντέλα και στις εφαρμοζόμενες θεωρίες».

Συχνά οι καινοτομίες παρουσιάζονται υπό την μορφή των αλλαγών που αποτελούν εντολές της εξουσίας ή των ανώτερων ιεραρχικών επιπέδων διοίκησης στα συγκεντρωτικά συστήματα διοίκησης και συνήθως υπό τη μορφή προγραμμάτων ή ολοκληρωμένων ενεργειών δράσης που έχουν τη μορφή της καινοτομίας.

Γενικά, την καινοτομία για να τη συλλάβουμε και να μπορέσουμε να την αναλύσουμε πρέπει να τη θεωρήσουμε ως «μια αυτόβουλη στρατηγική ενός ή πολλών παιχτών (φορέων) για να ευνοήσουν ή να προκαλέσουν ορισμένες αλλαγές».

Οι οργανισμοί είναι ζωντανές οντότητες, οι οποίες αλλάζουν προσαρμοζόμενες στις μεταβαλλόμενες συνθήκες του περιβάλλοντος, αλλά διατηρούν την ταυτότητά τους, τη βασική δομή τους και την κουλτούρα τους, ενώ οι συμμετέχοντες-εργαζόμενοι εξελίσσονται, ανανεώνονται και μαθαίνουν.

Μέχρι τη δεκαετία του '70 η καινοτομία δεν εντασσόταν στην στρατηγική της ανάπτυξης και περιοριζόταν κυρίως στον τομέα της τεχνολογίας και της οργάνωσης της εργασίας στις επιχειρήσεις, στο πλαίσιο βελτίωσης της ανταγωνιστικότητάς τους.

Στα επόμενα χρόνια και στο πλαίσιο ελέγχου των αλλαγών σε εθνικό και διεθνές πεδίο, με το άνοιγμα των αγορών, η καινοτομία εντάχθηκε στη στρατηγική των επιβεβλημένων αλλαγών για την προσαρμογή των οργανισμών στο περιβάλλον, αλλά και την καταξίωση στον τομέα τους και, έτσι, προοδευτικά επεκτάθηκε σε άλλους τομείς της οικονομικής και κοινωνικής ζωής και ειδικά στους σχολικούς οργανισμούς, όπου σε συγκεκριμένες οργανωτικές συνθήκες (κυρίως αυτονομίας) ευνοείται σημαντικά.

Οι στρατηγικές καινοτομιών στο εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να πολλαπλασιάζονται τα τελευταία χρόνια και οφείλονται στις πολιτικές αποκέντρωσης και στην αντίστοιχη παραχώρηση αυτοτέλειας¹ στις σχολικές μονάδες.

Όταν κάποιος προσπαθεί να εισαγάγει μια καινοτομία στο εκπαιδευτικό σύστημα προσπαθεί στην ουσία να αλλάξει τις συνθήκες ή να επιδράσει σε παραμέτρους που επικρατούν στην παροχή του εκπαιδευτικού έργου και να αντιμετωπίσει προβλήματα που έχουν δημιουργηθεί και διαπιστωθεί από την

¹ Θεωρούμε ότι ο όρος αυτοτέλεια είναι ορθότερος του αυτούσια μεταφρασμένου από την αγγλική αυτονομία.

εξουσία, ή να προκαλέσει την ανανέωση της καθιερωμένης πρακτικής και των ορίων που η καθημερινότητα έχει επιβάλλει.

Καθένας μπορεί να κατανοήσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάποιος, ο οποίος θέλει να αλλάξει τα δεδομένα, επιβάλλοντας νέους όρους, μεθοδολογία και πρακτικές σε ένα κοινωνικό σύστημα, όπως είναι το εκπαιδευτικό σύστημα ή και η σχολική μονάδα, όπως αυτά ορίζονται από τη συστημική μεθοδολογία ανάλυσης των συστημάτων. Τα κοινωνικά συστήματα αντιστέκονται περισσότερο σε σχέση με τα τεχνολογικά. όπου η ύπαρξη σαφών και ποσοτικοποιημένων στόχων, ορθολογικών μεθόδων, έρευνας και πειραματισμού μπορεί να οδηγήσει εκ του ασφαλούς στην εφαρμογή καινοτομιών. Στα κοινωνικά συστήματα, όπου η εισαγωγή καινοτομιών εξαρτάται από την σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή των αντιπροσώπων των εκπαιδευτικών. όταν οι καινοτομίες προτείνονται από το μεσαίο και ανώτερο επίπεδο της διοικητικής ιεραρχίας ή από την τεχνοδομή κατά Mintzberg, οι καινοτομίες είναι δύσκολο να υιοθετηθούν, αφού η συνήθεια, ο ρυθμός λειτουργίας και οι στόχοι δεν είναι μοναδικοί με αποτέλεσμα ορισμένοι εκπαιδευτικοί να συμφωνούν και να εργάζονται υπέρ των καινοτομιών και άλλοι να αντιστέκονται ενεργά τις περισσότερες φορές κινούμενοι αντίθετα, δημιουργώντας προβλήματα ή απαξιώνοντας τις προσπάθειες των υπέρμαχων της καινοτομίας.

Για την εφαρμογή των καινοτομιών είναι ανάγκη οι συμμετέχοντες στο εκπαιδευτικό σύστημα να περάσουν από τη θέση του θεατή στη θέση του ενεργού εκπαιδευτικού είτε ως λειτουργού είτε ως επαγγελματία.

Ο πολλαπλασιασμός των καινοτομικών προσπαθειών στο εκπαιδευτικό σύστημα για να είναι καλύτερα κατανοητός θα πρέπει να ενταχθεί στη λογική του New Public Management που προβάλλεται κυρίως από τους Αγγλοσάξονες και υιοθετείται την τελευταία δεκαετία από την Ευρωπαϊκή Ένωση στο πλαίσιο της ένταξης της λειτουργίας των δημόσιων θεσμών στη λογική της λειτουργίας της αγοράς του ανταγωνισμού και της αναζήτησης της αποτελεσματικότητας κινητοποιώντας όλους του παράγοντες, δημιουργώντας ένα ευνοϊκό κλίμα μέσα από μια στρατηγική.

Η F. Gros, στο πλαίσιο ερμηνείας της καινοτομίας μέσα σε ένα τεχνοκρατικό περιβάλλον, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα προσπαθεί να προσαρμόσει τους στόχους του στο ταχύτατα εξελισσόμενο περιβάλλον, σημειώνει (Gros 2001, 21) «ότι η προέλευση της σχολικής καινοτομίας κατοικεί στην Σουμπερριανή σύλληψη μιας οικονομικίστικης θεώρησης της αποτελεσματικότητας, της αποδοτικότητας της σχέσης κόστους-ποιότητας ή της ικανοποίησης του πελάτη, η οποία είναι είτε απευθείας του μαθητή είτε έμμεσα των γονέων».

Το περιεχόμενο της καινοτομίας

Η εισαγωγή της καινοτομίας στηρίζεται σε δυο βασικά ερωτήματα:

- Γιατί μια κατάσταση (κατά κανόνα αρνητική), ένα πρόβλημα το οποίο δεν

θέλουμε επιμένουν να υπάρχουν;

- Τι πρέπει να κάνουμε για να αλλάξει αυτή η κατάσταση;
Η απάντηση σε αυτά τα δυο ερωτήματα προσδιορίζει και το περιεχόμενο των καινοτομιών το οποίο μπορεί να είναι είτε ένα πρόγραμμα, είτε μια δραστηριότητα-ενέργεια τα οποία θα αναφέρονται:
- Σε πρακτικές (π.χ. μια νέα παιδαγωγική μέθοδος).
- Σε δομές (π.χ. τροποποίηση της οργάνωσης του συστήματος σε περιφερειακό επίπεδο).
- Σε τεχνικές (π.χ. εισαγωγή νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία, χρήση πολυμέσων).
- Σε άτομα (π.χ. εισαγωγή νέων μεθόδων ανάπτυξης του προσωπικού, ανάπτυξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, μεταβολή της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών).

Μια καινοτομία μπορεί να αναφέρεται και να αφορά περισσότερους από έναν από τους παραπάνω τομείς ή και όλους, ανάλογα με τη διάσταση κυρίως οριζόντια, που μπορεί να έχει αλλά, και να είναι ανάλογη της βαθμίδας στην οποία μπορεί να αναφέρεται.

Από την πλευρά της οικονομίας της εκπαίδευσης η καινοτομία αναφέρεται και εξετάζεται κυρίως στη σχέση της με την εξέλιξη, την ανάπτυξη και την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, οι οποίες αναπτύσσουν το εκπαιδευτικό σύστημα και βελτιώνουν την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητά του. Τα αποτελέσματα της εισαγωγής των καινοτομιών στο σχολείο ενσωματώνονται στο ανθρώπινο κεφάλαιο, το οποίο παράγεται από την εκπαίδευση και συμβάλλει άμεσα στην οικονομική ανάπτυξη με την επαγγελματική καριέρα των απόφοιτων.

Παρά τις σημαντικές διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται ανάλογα με το μοντέλο διοίκησης και τη βαθμίδα εκπαίδευσης, οι καινοτομίες στην εκπαίδευση, κυρίως υπό τη μορφή προγραμμάτων, σύμφωνα με τον Charlot (Charlot & Beillerot 1995) επικεντρώνονται σε επτά τάσεις:

- Η παιδαγωγική αξιολόγηση με την εισαγωγή νέων μεθόδων και διαδικασιών στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.
- Η απελευθέρωση των βαθμίδων εκπαίδευσης με την εισαγωγή διαδικασιών εκπαίδευσης που στηρίζονται στον ατομικισμό και στην εγκατάλειψη αναφοράς στις βαθμίδες εκπαίδευσης.
- Εφαρμογή δίγλωσσης εκπαίδευσης σε περιοχές που έχουν μικτό πληθυσμό (π.χ. Βέλγιο, Ελβετία) ή μεγάλη συγκέντρωση αλλοδαπών.
- Η διαθεματικότητα.
- Επικέντρωση στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν οι μαθητές.
- Δημιουργία ευκαιριών ανταλλαγών και στήριξης των εκπαιδευτικών που τους επιτρέπουν να εξελιχθούν μέσω της επαφής και συνεργασίας με άλλους συναδέλφους
- Προγράμματα που απαντούν στον κοινωνικό ρόλο του σχολείου, προσφέρο-

ντας επιπλέον υπηρεσίες και δυνατότητες σε μαθητές που για οποιοδήποτε λόγο παρουσιάζουν μια διαφορετικότητα.

Μοντέλο διοίκησης και στρατηγική εισαγωγής της καινοτομίας στο σχολείο

Η μορφή διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος είναι καθοριστική τόσο στην σύλληψη και στο περιεχόμενο όσο και στην εισαγωγή και υιοθέτηση των καινοτομιών από τις εκπαιδευτικές μονάδες.

Στα συγκεντρωτικά αυταρχικά γραφειοκρατικά συστήματα, όπου η εξουσία είναι συγκεντρωμένη στην κορυφή της ιεραρχίας και η τυποποίηση είναι το κύριο χαρακτηριστικό τους, η όποια καινοτομική προσπάθεια εκπορεύεται από την κορυφή της πυραμίδας, κυρίως με τη μορφή προγράμματος και υλοποιείται ομοιόμορφα και χωρίς παρεκκλίσεις από όλη την ιεραρχία, άρα από όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες (π.χ. Ολοήμερο), χωρίς τη δυνατότητα παρέκκλισης από τον κανόνα ή ανάπτυξης πρωτοβουλιών. Η σύλληψη κατά κανόνα γίνεται από την τεχνοδομή (Mintzberg 1979, 20) (στην Ελλάδα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), που έχει την ευθύνη του προγραμματισμού του οργανωτικού έργου. Στην Ελλάδα θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ενίστε από το Κορυφαίο Επιτελείο που συνίσταται από τα ανώτερα διοικητικά στελέχη του ΥΠΕΠΘ και τα επιτελεία και έχουν την ευθύνη καθορισμού της πολιτικής, του σχεδιασμού των δράσεων, το συντονισμό και τον έλεγχο, αρκετές φορές προτείνονται καινοτομίες, οι οποίες εφαρμόζονται αυτούσιες από τις σχολικές μονάδες στο πλαίσιο της προσφοράς ενιαίας εκπαίδευσης σε όλους.

Είναι χαρακτηριστική η αναφορά των ερευνητών του ΟΟΣΑ (1997, 191) πάνω σ' αυτό το θέμα, που υποστηρίζει ότι «το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης των εκπαιδευτικών συστημάτων... δημιουργεί ένα κλειστό σύστημα εκπαίδευσης, το οποίο δεν παρουσιάζει την απαραίτητη ευελιξία στην αλλαγή και την καινοτομία...».

Στα αποσυγκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα όπου χαρακτηρίζονται από την παραχώρηση εξουσίας στις περιφερειακές και τοπικές εξουσίες δίνεται η δυνατότητα στις τοπικές εξουσίες - σχολικές μονάδες να έχουν σχετική αυτοτέλεια και να μπορούν να διαφοροποιηθούν και κυρίως να προσαρμόσουν την εντολή της κεντρικής εξουσίας στα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, τις συνθήκες λειτουργίας και το κλίμα του σχολείου. Και σ' αυτό το μοντέλο οι καινοτομίες σχεδιάζονται και προτείνονται από το Κορυφαίο Επιτελείο, ενώ η τεχνοδομή λειτουργεί «χαλαρά», χωρίς ιδιαίτερη παρέμβαση στη λειτουργία της εκπαίδευσης, μπροστά στην αναγνώριση σχετικής επαγγελματικότητας των εκπαιδευτικών που υποχωρούν στο επίπεδο της τυποποίησης, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες πάντα στο ορισμένο και αυστηρό πλαίσιο που έχει θέσει το Κορυφαίο Επιτελείο.

Το ευνοϊκότερο σύστημα για την προώθηση των καινοτομιών αποτελεί το αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης (Παπακωνσταντίνου 2005), όπου η εξουσία και η λήψη απόφασης αποδίδεται στις τοπικές και περιφερειακές δομές και αρχές του εκπαιδευτικού συστήματος, οι εκπαιδευτικές μονάδες έχουν μεγάλη αυτονομία και οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τον επαγγελματισμό τους, βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτομιών.

Η διαδικασία εισαγωγής καινοτομιών στο σχολείο οφείλει να ακολουθεί τη διαδικασία προγραμματισμού και λήψης απόφασης στην εκπαιδευτική μονάδα και συγκεκριμένα:

Καταρχήν, ανάλογα με το περιεχόμενο της καινοτομίας, η οποία στοχεύει να επιλύσει κάποιο πρόβλημα ή να εισαγάγει κάποια ιδέα στο σχολείο και να επιφέρει κάποια αλλαγή στο σχολείο, θα πρέπει να γίνει ανάλυση της κατάστασης, όπως και του προβλήματος.

Στη συνέχεια, θα πρέπει να γίνει γνωστοποίηση του προβλήματος ή της πρότασης για καινοτομία στους εκπαιδευτικούς και να εξηγηθούν οι συνθήκες, αλλά και οι προϋποθέσεις, εισαγωγής της στο σχολείο.

Μετά από αυτό θα πρέπει να συζητηθεί η καλύτερη διαδικασία για την εφαρμογή της καινοτομίας και μέσα από τη συμμετοχική διαδικασία να καθοριστεί ο ρόλος του καθενός στην εφαρμογή της καινοτομίας.

Σ' ένα επόμενο βήμα θα πρέπει να τεθεί σε εφαρμογή η απόφαση για την εισαγωγή της καινοτομίας, θέτοντας το πρόβλημα στις πραγματικές του διαστάσεις, χωρίς να υποβαθμίζονται οι δυσκολίες αλλά να υπάρχει πλήρες οργανωτικό μοντέλο και περιγραφή των διαδικασιών για την εφαρμογή, δεδομένου ότι είναι σε προηγούμενες φάσεις προσδιορισμένοι, με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια, οι αντικειμενικοί στόχοι της καινοτομίας.

Τέλος, θα πρέπει να εξασφαλιστεί η παρακολούθηση της εφαρμογής της καινοτομίας, με την συνεχή καταγραφή των στοιχείων που αφορούν την καινοτομία μέσω ενός συστήματος συλλογής και καταγραφής στοιχείων, και στη συνέχεια αξιολόγησης αυτών των στοιχείων, καθώς και δημιουργίας δεικτών παρακολούθησης της αποτελεσματικότητας της καινοτομίας στο σχολείο, ώστε, όταν κριθεί αναγκαίο, να γίνουν οι προβλεπόμενες τροποποιήσεις του προγράμματος.

Ο διευθυντής – ηγέτης βασικός παράγων στην εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο

Καταρχάς, για να διασφαλιστεί η εισαγωγή και η ανάπτυξη καινοτομιών στο σχολείο ο διευθυντής και η διοίκηση του εκπαιδευτικού οργανισμού πρέπει να είναι ανοικτοί σε νέες ιδέες και πρακτικές. Ένα εσωτερικό περιβάλλον που προωθεί και διευκολύνει την υιοθέτηση καινοτομιών μπορεί να δημιουργηθεί μόνο με την παρέμβαση του διευθυντή του σχολείου και με χαρακτηριστικά ηγετικής συμπεριφοράς.

Κάθε καινοτομία αναπόφευκτα δημιουργεί αμφισβητήσεις, αντιπαραθέσεις και διαμάχες. Έτσι, ο ρόλος του διευθυντή καθίσταται κρίσιμος και σημαντικός ανεξάρτητα από το μοντέλο διοίκησης που εφαρμόζεται γενικά ή ειδικά στη σχολική του μονάδα και η συμβολή του στην εφαρμογή των καινοτομιών αυξάνεται ανάλογα με το βαθμό αυτονομίας της σχολικής μονάδας.

Κάθε εκπαιδευτική μονάδα έχει ένα μοναδικό περιβάλλον, μια ιστορία και μια συγκεκριμένη δυναμική την οποία προσανατολίζει και χειρίζεται ο διευθυντής, ο οποίος προσπαθεί να επιτύχει τους στόχους που έχει θέση ο ίδιος ή έχουν τεθεί από κοινού με τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με το μοντέλο διοίκησης που ακολουθεί.

Όταν οι καινοτομίες προτείνονται από την κορυφή της ιεραρχίας, κυρίως μέσω ενός προγράμματος, τότε η αυτονομία των μονάδων περιορίζεται στη διαχείριση αυτού του προγράμματος στο επίπεδο της σχολικής μονάδας γεγονός που αφορά κατά κανόνα τον διευθυντή και σχεδόν καθόλου τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι περιορίζονται στο να υλοποιούν όσο το δυνατόν καλύτερα στο προκαθορισμένο πλαίσιο το πρόγραμμα, το οποίο ουσιαστικά δεν τους «αγγίζει» δεδομένου ότι το θεωρούν ξένο γι'αυτούς με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνει.

Ο ρόλος του διευθυντή γίνεται καθοριστικός στα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα όπου, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, δίνεται μεγάλη αυτονομία στις σχολικές μονάδες. Οι τομείς στους οποίους παρέχεται αυτονομία δράσης είναι: η οργάνωση και η κατανομή των χώρων του σχολείου, του χρόνου εργασίας, των ωραρίων, της προσωπικής δέσμευσης σε δραστηριότητες του σχολείου, η διαχείριση του προϋπολογισμού, η ανάπτυξη των σχέσεων με την τοπική κοινωνία, οι σχέσεις με τους συλλογικούς φορείς και, τέλος, μια αυτονομία που αφορά το πρόγραμμα σπουδών και σχετίζεται με τον καθορισμό των αντικειμενικών στόχων, τη διάρθρωση και το περιεχόμενο των αντικειμένων. Υπάρχουν χώρες που παρέχουν αυτονομία δράσης μέσα από υπαγορευμένα «προγράμματα πλαίσια» όπως στη Γαλλία, αντίθετα στον Καναδά οι σχολικές μονάδες διαμορφώνουν το 25% του προγράμματος σπουδών, στη μετακομμουνιστική Πολωνία το 50% του προγράμματος διαμορφώνεται από τις σχολικές μονάδες, ενώ η Πορτογαλία προτείνει το «ευέλικτο πρόγραμμα».

Αυτή η δυνατότητα ουσιαστικής συμμετοχής στη λειτουργία των σχολικών μονάδων μέσω της αυτονομίας στην πράξη απελευθερώνει τις δυνάμεις που έχουν καινοτομικές ιδέες, προωθεί την επαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού και κινητοποιεί τις δυνάμεις του σχολείου στο πλαίσιο της βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς του.

Ο διευθυντής, ανάλογα με την περίπτωση καλείται να παίζει ένα διπλό ρόλο, όταν εισάγονται καινοτομίες στο σχολείο του: αφενός, να αναγνωρίζει και να προωθεί την ανάπτυξη καινοτομικών ιδεών των εκπαιδευτικών του σχολείου και αφετέρου να είναι αυτός ο εγγυητής της εφαρμογής της καινοτομίας. Μέσα

σε μια «στερεοτυπική» οργάνωση της λειτουργίας του σχολείου (τμηματοποίηση του προγράμματος σπουδών, των αντικειμένων, των ωρών εκπαίδευσης, τη συμβατική διαχείριση των χώρων, των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και με το περιβάλλον) η καινοτομία έρχεται να αλλάξει την ισορροπία και την αρμονία, έστω και πρόσκαιρα, δημιουργώντας αντιδράσεις τις οποίες ο διευθυντής θα πρέπει να διαχειριστεί ώστε να μην λάβουν εκρηκτικές διαστάσεις.

Ο διευθυντής θα πρέπει να αναγκηθεί σε ηγέτη για να μπορέσει να διαχειριστεί τις καινοτομίες και να ξεφύγει από τη λογική της διαχείρισης της κατάστασης. Οι Άγγλοι ειδικοί της διοίκησης διαχωρίζουν την ηγεσία, η οποία εξασφαλίζει όραμα, διεύθυνση και έμπνευση από την απλή διοίκηση-διαχείριση που έχει να κάνει με τον προγραμματισμό, την παρακολούθηση των επιμέρους σχεδίων και τον έλεγχο.

Οι διευθυντές που έχουν τα ιδιαίτερα γνωρίσματα που σχετίζονται με τον ηγέτη και την αποτελεσματικότητά του, που, κατά Yukl (1994), είναι η αυτοπεποίθηση, η αντοχή στην πίεση, η ακεραιότητα, η καθοδήγηση, η διαμόρφωση εργασιακής υποκίνησης, η γνωστική ικανότητα, η γνώση της οργάνωσης και η χαρισματικότητα, μπορούν ευκολότερα να αντεπεξέλθουν σε διαδικασίες εισαγωγής καινοτομιών στο σχολείο. Επίσης, οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του ηγέτη, όπως οι σχέσεις ηγέτη-μελών, η δομή των καθηκόντων, η δύναμη της θέσης του ηγέτη καθώς και το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της οργάνωσης, αποτελούν κρίσιμα στοιχεία για την διαχείριση των καινοτομιών στο σχολείο (Μιχόπουλος, 2004).

Γενικά, αυτοί που συμμετέχουν σε καινοτομίες πρέπει να είναι προετοιμασμένοι για τις ενδεχόμενες αντιδράσεις και να αποδεχτούν τις αντιπαραθέσεις και την προσωρινή «αταξία» για να μπορούν να αντεπεξέρχονται καλύτερα και να διευθύνουν αποτελεσματικότερα την καινοτομία. Η επιτυχία της καινοτομίας δεν είναι ποτέ εξασφαλισμένη, αλλά εξαρτάται από την ευφυΐα και τη διαύγεια αυτού που διευθύνει την καινοτομία, όπου καθοριστικός είναι ο ρόλος διευθυντού του σχολείου, με την προϋπόθεση ότι αυτός δεν θα λειτουργεί με ατομισμό, αλλά θα προτάσσει το συμφέρον του εκπαιδευτικού οργανισμού, βάζοντας σε εφαρμογή όλα τα εργαλεία που διαθέτει για να διατηρήσει σε κατάσταση ισορροπίας το μικροσύστημα της σχολικής μονάδας και να ξεπεράσει τα εμπόδια και τις αντιστάσεις που προκύπτουν από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

Ο διευθυντής οφείλει να συνειδητοποιήσει ότι η αλλαγή θα γίνει από τους εκπαιδευτικούς, αφού ο ίδιος μόνο την υποδομή, τη δομή, τα εργαλεία και την καθοδήγηση-συντονισμό μπορεί να παρέχει σ' αυτούς.

Το μεγαλύτερο μέρος της επιτυχίας των καινοτομιών εξαρτάται από τη στάση των εκπαιδευτικών και από το σκεπτικισμό και προβληματισμό τους για την αλλαγή που επέρχεται σε συνδυασμό με ένα υψηλό επίπεδο κατάρτισης στη διδακτική και την παιδαγωγική, οι οποίες αποτελούν την καλύτερη πηγή για

μια διαρκή αλλαγή στο σχολείο.

Το διευθυντή και τον εκπαιδευτικό που συμμετέχει σε μια καινοτομία δεν τον ενδιαφέρει η αυτονομία διαχείρισης, αλλά η αυτονομία δράσης και η συμμετοχή του στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας, στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής της, στην κατάρτιση του αναλυτικού προγράμματος, τα οποία οδηγούν τον εκπαιδευτικό στην ανάπτυξη νέων δραστηριοτήτων που συνδέονται με τα προβλήματα του κοινωνικού περιβάλλοντος και του περιβάλλοντος του σχολείου, με τις αναδυόμενες τεχνολογίες και τεχνολογικές εφαρμογές στην εκπαίδευση και που, επαγωγικά, μπορούν να τον οδηγήσουν στο να ανανεώσει τις πρακτικές εκπαίδευσης και μάθησης τόσο του ίδιου, αναπτύσσοντας τον επαγγελματικά, όσο και των μαθητών του.

Για να μειωθούν οι πιθανότητες αποτυχίας εφαρμογής των καινοτομιών, οι διευθυντές, αλλά και τα στελέχη της εκπαίδευσης που συμμετέχουν σ' αυτές ή θέλουν οι ίδιοι να εφαρμόσουν καινοτόμες δράσεις ή προγράμματα στην εκπαίδευση, οφείλουν να διαγνώσουν και να ταυτοποιήσουν τους παράγοντες που είναι ευνοϊκοί, τους μοχλούς στους οποίους μπορούν να επιδράσουν ή να ενεργήσουν, τις διαδικασίες που πρέπει να ελέγξουν.

Οι διευθυντές οφείλουν ως ηγέτες να διαγνώσουν και να κατανοήσουν ποιες είναι οι δυνάμεις που αντιστέκονται ή πρόκειται να αντισταθούν στις αλλαγές, δεδομένου ότι είναι φυσικό να υπάρξουν αντιδράσεις για κάτι το οποίο είναι νεωτεριστικό και το οποίο εμπεριέχει σε μεγάλο βαθμό την αβεβαιότητα και ορισμένες φορές τον κίνδυνο να οδηγήσει σε αρνητικά αποτελέσματα.

Στο πλαίσιο μιας καινοτομίας ο διευθυντής θα πρέπει να εξετάσει βασικές παραμέτρους της λειτουργίας της σχολικής μονάδας οι οποίες αλληλεπιδρούν και σε μεγάλο βαθμό εξασφαλίζουν την επιτυχία των καινοτομιών. Οι παράμετροι αυτές έχουν διαχρονικά αποτελέσει αντικείμενα ερευνών εν όψει εισαγωγής καινοτομιών στο σχολείο και είναι:

- Η οργανωτική αλλαγή στο σχολείο.
- Η οργάνωση και η κατανομή της εργασίας.
- Η επαγγελματική συνεργασία του σώματος των εκπαιδευτικών του σχολείου.
- Η αλλαγή σε σχέση με την κουλτούρα και το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα.
- Η δυναμική του σχεδίου εκπαίδευσης και του σχεδίου δράσης.
- Η ηγεσία σε επίπεδο σχολείου και οι μορφές άσκησης της εξουσίας.
- Η ταυτότητα της μαθησιακής οργάνωσης και οι αλλαγές στον στερεοτυπικό τρόπο παροχής εκπαίδευσης.

Η κατάσταση μιας στρατηγικής για την εισαγωγή της καινοτομίας και την αντιμετώπιση των δυνάμεων που αντιδρούν σ' αυτήν και που, όπως αναφέρθηκε, μπορεί να είναι δικαιολογημένη εντάσσονται στο έργο που πρέπει

να αναλάβει ο διευθυντής, προκειμένου να πείσει τους υφισταμένους ότι η καινοτομία είναι ευθύνη όλων και ότι θα αποβεί σε όφελος όλων, χωρίς να περιθωριοποιηθεί κάποιος που δεν θέλει ή δεν πειθεται για τους στόχους της καινοτομίας.

Βιβλιογραφία

- Charlot, B., Beillerot, J., (1995), *La construction des politiques d'éducation et de formation*, PUF, col. Pédagogie d'aujourd'hui, Paris.
- Gros, F., (2001), *L'innovation scolaire*, INRP, Paris.
- Gather Thurler, M., (1996), *Innovation et coopération entre enseignants: liens et limites*, in Bonami, M., et Garant, M., (dir.), *Systemes scolaires et pilotage de l'innovation. Emergence et implantation du changement*, Bruxelles, De Boeck, pp.145-168.
- Mintzberg, H., (1979), *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall.
- OECD, (1997), *Reviews of national policies for education: Greece*, Paris.
- OCDE, (2003), *L'école de demain. Reseaux d'innovation*, OCDE, Paris.
- Yukl, G., (1994), *Leadership in organizations* (3rd ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Μιχόπουλος, Α., (2004), «Η ηγεσία ως αναγκαίο λειτούργημα καινοτομικής δράσης και οργανωτικής αποτελεσματικότητας στα σχολεία σήμερα και αύριο», στο συλλογικό, *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*, Αθήνα, Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Μιχόπουλος, Α., (1998), *Εκπαιδευτική διοίκηση I & II*, Αθήνα, Έκδοση του Συγγραφέα
- Παπακωνσταντίνου, Γ., (2005), «Κράτος και αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος», Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου με θέμα «Διοίκηση Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης, Αρτα, 2-4/12/2005
- Ρεκλείτης Π., «Η καινοτομία ως «κρίσιμη» διάσταση στην ανάπτυξη των επιχειρήσεων», *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 23, Μάιος 2002.