

Ζαφειρώ ΑΡΑΜΠΑΤΖΗ

*Διαφορετικότητα και διαχείρισή της
στη σχολική τάξη*

ΟΙ ΑΛΛΑΓΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΚΡΑΤΗΣΑΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΤΙΣ ΔΥΟ ΤΕΛΕΥΤΑΙΕΣ δεκαετίες με την εισροή χιλιάδων μεταναστών ως αποτέλεσμα των οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών αλλαγών σε παγκόσμιο επίπεδο, επηρέασαν και την ελληνική εκπαίδευση και μάλιστα με τρόπο καταλυτικό (Νικολάου, 2000; Αλμπάνης, 2003). Το προφίλ των μαθητών που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο σήμερα είναι πολύ διαφορετικό σε σχέση με δύο δεκαετίες παλιότερα. Σύμφωνα με κάποιες έρευνες εάν συγκριθεί η σχολική τάξη του 1980 με αυτήν του 2007, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές της τάξης του 1980 προέρχονται από παρόμοια κοινωνικοοικονομικά στρώματα και κυρίως από την ίδια εθνικότητα. Αντίθετα, οι μαθητές της σχολικής τάξης του 2007 είναι διαφορετικοί τόσο μεταξύ τους όσο και ως προς τους μαθητές του 1980. Οι μαθητές του 2007 διαφέρουν τόσο ως προς την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση αλλά και ως προς την εθνικότητά τους (Μάρκου, 2007).

Αρκετά στοιχεία δείχνουν ότι το ποσοστό των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην εκπαίδευση έχει αυξηθεί κατά ένα μεγάλο ποσοστό συγκριτικά με παλαιότερα. Δεν υφίσταται πλέον εθνική ομοιογένεια και η διαφορετικότητα στη σχολική τάξη στις μέρες μας αποτελεί γεγονός (Δρεττάκης, 2001). Συχνά παρατηρείται μάλιστα το φαινόμενο της περιθωριοποίησης ή της ετικετοποίησης μέσα από τον αποκλεισμό κάποιων μαθητών λόγω της εθνικής τους καταγωγής (Κάτσικας & Πολίτου, 1999). Η κατάσταση αυτή οξύνεται από την έλλειψη αποτελεσματικής κρατικής πολιτικής στο θέμα αυτό, καθώς αναντίρρητα το ζήτημα της εκπαίδευσης των μεταναστών και των προσφύγων αντιμετωπίστηκε αρκετά συχνά στην Ελλάδα σχεδόν με επιδερμικό τρόπο (Δαμανάκης, 1997). Είναι σημαντικό να σημειωθεί όμως ότι το σχολείο μπορεί να δραματίσει καθοριστικό ρόλο ως προς τον τρόπο διαχείρισης της διαφο-

ρετικότητας μέσα σε μια τάξη, έτσι ώστε να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη των μαθητών στη σχολική κοινότητα (Campell-Whitley & Corner, 2000). Ωστόσο για τη σωστή και αποτελεσματική διαχείριση της διαφορετικότητας, απαραίτητη προϋπόθεση προηγουμένως είναι η αποδοχή της (Cummins, 1999).

Η Διαφορετικότητα-Ετερότητα στην εκπαίδευση

Ένα από τα βασικά ζητήματα που έχει να διαχειριστεί το σύγχρονο σχολείο είναι η διαφορετικότητα των μαθητών του. Τα παιδιά έρχονται στο σχολείο μεταφέροντας ιδιαιτερότητες και ανισότητες που προκύπτουν από κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, όπως είναι η κοινωνική και οικονομική τους προέλευση, αλλά και από ατομικούς παράγοντες. Οι πρώτοι παράγοντες προσδιορίζουν τον βαθμό στον οποίο ένα παιδί υιοθετεί αξίες, πρότυπα και τρόπους συμπεριφοράς, τα οποία συχνά δεν συμπίπτουν με εκείνα που επικρατούν και είναι αποδεκτά στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και ολόκληρη την κοινωνία (Lautrey, 1980). Οι δεύτεροι παράγοντες περιλαμβάνουν την ποιότητα και ποσότητα των εμπειριών τις οποίες αναζητά στο περιβάλλον του το άτομο, το βαθμό και τους ρυθμούς της ανάπτυξής του, τα κίνητρα, τον βαθμό αυτοεκτίμησης και τις προσδοκίες του και θεωρούνται βασικοί στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του (Reuchlin, 1991). Όλοι οι παραπάνω παράγοντες συμβάλλουν στη δημιουργία ξεχωριστής κουλτούρας που οδηγεί σε υιοθέτηση διαφορετικής συμπεριφοράς και στάσεων τόσο απέναντι στο σχολείο όσο και στην ίδια την κοινωνία. Αυτό σημαίνει ότι ο κάθε μαθητής προσεγγίζει τα πράγματα διαφορετικά και μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο, γεγονός που αυξάνει τον βαθμό δυσκολίας της διδασκαλίας μέσα στην τάξη.

Γίνεται κατανοητό επομένως ότι ένα βασικό χαρακτηριστικό της σημερινής ελληνικής τάξης είναι η διαφορετικότητα ως αποτέλεσμα των κοινωνικών αλλαγών και η οποία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις επιδόσεις των μαθητών, την ένταξη και την ίδια την εξέλιξή τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σε ένα παραδοσιακό όμως σχολείο που διακρίνεται σε μεγάλο βαθμό για την ακαμψία των μεθόδων μάθησης, η διαχείριση της διαφορετικότητας προϋποθέτει ιδιαίτερη προσοχή ώστε να μην οδηγήσει σε εκπαιδευτικές ανισότητες. Από την άλλη, ένα σχολείο που χρησιμοποιεί διαφορετικές και πρωτοπόρες διδακτικές μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής του διαφορετικού.

Η μεγάλη πρόκληση για ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι σίγουρα να ενεργήσει έτσι ώστε η κάθε είδους διαφορετικότητα μέσα στο σχολείο να μη μετατραπεί σε ανισότητα, αλλά σε πλούτο προς όφελος του συνόλου (Foulin & Mouchon, 2000). Με την αύξηση του αριθμού των αλλοεθνών μαθητών στα σχολεία όλων των βαθμίδων, ο Έλληνας εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με μια νέα πραγματικότητα που στηρίζεται στη διαφορετικότητα και την οποία καλείται να κατανοήσει και να διαχειριστεί.

Η παιδική ηλικία αποτελεί φάση ιδιαίτερα ευαίσθητη στη διαμόρφωση στάσεων, και το νέο άτομο πέρα από την προσωπική του εμπειρία, δέχεται επιρροές από βασικούς, αλλά και δευτερεύοντες θεσμούς κοινωνικοποίησης. Έτσι, οι αντιλήψεις που εκφράζει, οι στάσεις και οι συμπεριφορές που υιοθετεί αντανakλούν σε σημαντικό βαθμό τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της συγκεκριμένης κοινωνικοπολιτισμικής ομάδας της οποίας αποτελεί μέλος (Γεώργας, 1995). Τα στερεότυπα της ευρύτερης κοινότητας μεταβιβάζονται και στον κόσμο των παιδιών με τρόπο που παρακωλύουν μερικές φορές και δυσχεραίνουν τις διεργασίες που θα οδηγούσαν στην αμοιβαία και αρμονική συνύπαρξη και την μακροπρόθεσμη αποδοχή της ετερότητας μέσα από την απόταξη στερεοτύπων και μισαλλόδοξων προτύπων (Biggler et al., 1997).

Οι στάσεις των Ελλήνων μαθητών απέναντι στους μετανάστες έχουν ήδη αποτελέσει αντικείμενο μελέτης αρκετών ερευνών στις οποίες συχνά επισημαίνονται διακρίσεις και χρήση ρατσιστικών χαρακτηρισμών από τους γηγενείς μαθητές προς τους μετανάστες συμμαθητές τους, ενώ φαίνεται πως γενικά οι αλλοεθνείς τυγχάνουν δυσμενέστερης μεταχείρισης από τους παλινοστούντες. Παρόλα αυτά, οι ίδιοι οι μαθητές είναι η ομάδα που διάκειται περισσότερο θετικά στη διαφορετικότητα σε σχέση με τις ομάδες των εκπαιδευτικών και γονέων, ενώ οι μαθητές χαμηλότερων εκπαιδευτικών βαθμίδων παρουσιάζονται εν γένει περισσότερο ανοιχτοί στη σχέση με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Οι μαθητές που συνυπάρχουν στην τάξη με αλλοδαπούς μαθητές εμφανίζουν μεγαλύτερη αποδοχή του «διαφορετικού» από μαθητές που δε συναναστρέφονται παιδιά από άλλες χώρες, ενισχύοντας την άποψη για τη θετική σημασία της επαφής με άλλους πολιτισμούς (Unicef, 2000).

Η στάση των μαθητών απέναντι στο διαφορετικό μπορεί να ποικίλει με βάση διαστάσεις, όπως το έθνος, το χρώμα και το θρήσκευμα. Με στοιχεία που εδράζονται στην εθνικότητα η πιο αρνητική στάση παρατηρείται για τα άτομα που προέρχονται από την Αλβανία, στη συνέχεια από την Ασία και λιγότερο από την Αφρική και την Αραβία με τους Δυτικοευρωπαίους να χαίρουν a priori καλύτερης αντιμετώπισης και αποδοχής.

Από την άλλη με βάση το χρώμα μεγαλύτερη αρνητική στάση εκδηλώνεται προς τα άτομα που ανήκουν στη μαύρη φυλή, μετά σε αυτά που ανήκουν στην κίτρινη και τέλος στα άτομα που ανήκουν στη λευκή φυλή τα οποία σπανίως αντιμετωπίζουν ρατσιστικά σχόλια για το χρώμα τους. Αντίστοιχα στερεότυπα μαθητών αλλά και φοιτητών αποκαλύπτονται μέσα από έρευνες σχετικά με την στάση τους απέναντι στο διαφορετικό σύμφωνα με τις οποίες για τους Δυτικο-Ευρωπαίους εκδηλώνονται θετικά στερεότυπα και θαυμασμός, για τους λαούς των Βαλκανίων αρνητικά στερεότυπα και συναισθήματα περιφρόνησης και θυμού, ενώ μικτά παρουσιάζονται τα στερεότυπα για τους Αμερικανούς και τους Ασιάτες (Αργυράκη et al., 1994).

Στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις μπορεί κανείς να διακρίνει και στον προφορικό λόγο των μαθητών (Νούλα et al., 2009). Από τη μια μεριά εκφράζεται η υποστήριξη της ισότητας και του σεβασμού των δικαιωμάτων των μεταναστών σε θεωρητικό επίπεδο, πρακτικά όμως και ουσιαστικά δεν έχει εξαλειφθεί πλήρως η καχυποψία που εκφράζεται και εκτονώνεται άμεσα ή έμμεσα.

Θεωρίες και μοντέλα για τη διαχείριση της διαφορετικότητας

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να αναφερθούμε σε θεωρίες και μοντέλα που σχετίζονται με την ομαλή διαχείριση της μαθησιακής διαφορετικότητας μέσα στο σχολείο.

Χαρακτηριστική είναι η αφομοιωτική θεωρία η οποία διέπεται από την αντίληψη περί κοινής παιδείας, γλώσσας και κουλτούρας σύμφωνα με την οποία όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την εθνική τους προέλευση πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετέχουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό. Το μέσο για την επίτευξη αυτού του σκοπού σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο είναι η εκμάθηση της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας υποδοχής (Γεωργογιάννης, 1997; Παλαιολόγου, 2003), ώστε να οδηγηθούν στην ομαλή ενσωμάτωση με τα πολιτισμικά στοιχεία αυτής της χώρας.

Η προηγηθείσα θεωρία προλειαιίνει το έδαφος για την ανάπτυξη του μοντέλου της ενσωμάτωσης το οποίο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να διατηρήσουν και να εξελίξουν τη δική τους κουλτούρα και τρόπο ζωής υπό τη σκιάδη παρουσία πάντα του κυρίαρχου πολιτισμού της χώρας υποδοχής. Η υπάρχουσα παράδοση της εθνικής ομάδας αποτελεί μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας του μετανάστη (Δημούλης, 1997).

Ένα άλλο μοντέλο διαχείρισης της διαφορετικότητας είναι το πολυπολιτισμικό σύμφωνα με το οποίο οι αλλοδαποί μαθητές χρειάζεται να γνωρίζουν την καταγωγή τους, την κουλτούρα και τα έθιμα της χώρας τους, αλλά ταυτόχρονα να πορεύονται και με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής τους (Γεωργογιάννης, 1997).

Οι υποστηρικτές του αντιρατσιστικού μοντέλου από την άλλη θεωρούν ότι η βασική πρόκληση που καλούνται σήμερα να αντιμετωπίσουν οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες συνίσταται κυρίως στην οργάνωση των σχέσεων μεταξύ των ντόπιων και των αλλοδαπών κατά τέτοιο τρόπο, ώστε η συνάντησή τους να μην οδηγεί σε συγκρούσεις, αλλά στη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους (Γκόβαρης, 2001).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο υποστηρίζεται ότι ακολουθεί στόχους που ανταποκρίνονται στις προκλήσεις αγωγής των πολυπολιτισμικών κοινωνιών και ειδικότερα στις ανάγκες μάθησης των αλλοεθνών μαθητών. Αυτό οφείλεται κυρίως στην προγραμματική αξίωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για ανάδειξη και στήριξη του «διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου» των μαθητών αυτών. «Σε ποιο βαθμό όμως ικανοποιεί η θεωρητική και προγραμματική εμμονή στις “πολιτισμικές διαφορές”, τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοεθνών μαθητών; Μήπως ο κυρίαρχος προσανατολισμός εγκυμονεί τον κίνδυνο εγκλωβισμού αυτών των μαθητών σε μια στερεοτυπικά κατασκευασμένη διαφορετικότητα;» (Γκόβαρης, 2001).

Παράγοντες δημιουργίας προβλημάτων στη διαχείριση της διαφορετικότητας

Σύμφωνα με έρευνες τα σημαντικότερα προβλήματα στη διαχείριση της διαφορετικότητας είναι η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού, κατάλληλων προγραμμάτων και η ελλιπής επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού (Δαμανάκης, 1998). Άλλοι παράγοντες είναι οι ενυπάρχουσες στάσεις και προδιαθέσεις, ο διαφορετικός τρόπος κατανόησης των γεγονότων, οι προκαταλήψεις, τα στερεότυπα, τα γλωσσικά και σημασιολογικά προβλήματα και η έλλειψη εμπιστοσύνης των αλλοδαπών μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς (Γεώργας, 1995).

Είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν ότι τόσο τα παιδιά των Ελλήνων ομογενών που επαναπατρίστηκαν, όσο και τα αλλοεθνή που ζουν στην Ελλάδα αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα σχολικής και κοινωνικής ένταξης που ανάγονται στην περίοδο της κοινωνικοποίησής

τους στις χώρες υποδοχής, αλλά και στη συγκεκριμένη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα της χώρας αυτής, καθώς όλα αυτά έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό, τη γλωσσική και πολιτισμική τους διαφοροποίηση από το ντόπιο πληθυσμό (Μάρκου, 1996).

Το πιο σημαντικό όμως είναι να κατανοηθούν και να διαφοροποιηθούν οι ρόλοι του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός δεν αποτελεί πια την αποκλειστική πηγή της γνώσης, αλλά είναι αυτός που ενεργοποιεί και ωθεί τον μαθητή στη μάθηση. Έτσι, ο ρόλος του σε μια μικτή τάξη μαθητών είναι περισσότερο καθοδηγητικός και παιδαγωγικός και λιγότερο διδακτικός, ενώ ο ρόλος του μαθητή είναι κατά βάση ενεργητικός και συνεργατικός (Κουτσελίνη, 1991; Γεώργας, 1995).

Τρόποι διαχείρισης της διαφορετικότητας-ετερότητας στο σχολείο. Η ελληνική περίπτωση.

Στη διεθνή βιβλιογραφία κατά καιρούς έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες και έχουν παρουσιαστεί πολλές απόψεις και στάσεις σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη. Στην Ελλάδα το ζήτημα της διαφορετικότητας στις σχολικές αίθουσες αρχίζει να εξετάζεται για πρώτη φορά το 1990. Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα αρχικά εκδήλωνε έντονα αφομοιωτικές και «συμμορφωτικές» τάσεις. Από το 1995 και μετά, ακολουθεί συστηματική προσπάθεια ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο κυρίαρχο σύστημα εκπαίδευσης. Με τον όρο «ένταξη» δεν εννοούμε βέβαια την παθητική διαδικασία που συναρτάται άμεσα με την αφομοίωση του μετανάστη, αλλά την «ενεργητική διαδικασία μεταλλαγής» της πραγματικότητας με την πρόσληψη νέων στοιχείων που εισάγει ο ίδιος ο μαθητής (Κωνσταντίνου, 1998). Είναι χαρακτηριστικό ότι μέχρι και το 1995 επικρατούσε ουσιαστικά η φιλοσοφία των ομοιογενών τάξεων όπου δινόταν έμφαση στις κοινωνιοκεντρικές θεωρίες για τη μαθησιακή λειτουργία, η επιλεκτική λειτουργία και γενικότερα η παραδοσιακή αντίληψη για τη νοημοσύνη και η συντηρητική ερμηνεία τη σχολικής αποτυχίας μέσα από την υπερεκτίμηση της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 1998).

Σύμφωνα με έρευνες η αποδοχή, ο σεβασμός και η κατανόηση του διαφορετικού είναι αξίες που οδηγούν σε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση των αλλόγλωσσων μαθητών. Αυτό βέβαια μπορεί να επιτευχθεί με την έμφαση σε νέους και διαφορετικούς τρόπους μάθησης που

εστιάζουν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και την απόκτηση ικανοτήτων, δεξιοτήτων και αξιών που θα τους καταστήσουν στοχαστικούς πολίτες (Banks, 2004). Το παραπάνω όμως προϋποθέτει από τους εκπαιδευτικούς τη συνεχή επιμόρφωση και κατάρτισή τους σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους καριέρας (Treidt & Triedt, 2006).

Άλλοι τρόποι διαχείρισης της μαθησιακής διαφορετικότητας είναι οι ανομοιογενείς τάξεις ή τάξεις μικτής ικανότητας, οι ανομοιογενείς ομάδες στην ίδια τάξη και η εξατομικευμένη μάθηση με διαβαθμισμένους στόχους (Γεωργογιάννης, 1997).

Η διαχείριση όμως της διαφορετικότητας μέσα στο ελληνικό σχολείο προϋποθέτει την ύπαρξη ευελιξίας και διαφοροποίησης σχετικά με τους μαθησιακούς στόχους, τις μεθόδους μάθησης, την αξιολόγηση ή τη στήριξη. Διαφοροποίηση που θα δίνει έμφαση στην ποιότητα, τη διαβάθμιση της ύλης, την ισόρροπη συνύπαρξη γνωστικών, συναισθηματικών, ψυχοκινητικών και κοινωνικών στόχων με προγράμματα αυτογνωσίας, αυτοελέγχου και αυτοανάπτυξης (Κωνσταντίνου, 1998). Αντικείμενο της μάθησης πρέπει να είναι η απόκτηση από το μαθητή γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων με έμφαση στην κριτική σκέψη και στην επίλυση προβλημάτων με ολιστική προσέγγιση της ύλης. Από την άλλη σημαντικό βάρος χρειάζεται να δοθεί στην εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας ή εξατομικευμένης παρέμβασης με γνώμονα τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Συγχρόνως όμως η διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος το οποίο συνθέτουν η οργάνωση του χώρου της τάξης, η ποικιλία βιβλίων και πηγών και η χρήση της τεχνολογίας αποτελούν άλλους τρόπους διαχείρισης του διαφορετικού σε μια σχολική τάξη (Κανάκη, 1987). Όπως μάλιστα επιβάλλουν οι σύγχρονες παιδαγωγικές απαιτήσεις η σχολική τάξη δεν μπορεί να αποτελεί το βασικό περιβάλλον της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά χρειάζεται να διευρυνθεί και προς άλλα πλούσια σε ερεθίσματα περιβάλλοντα, κατάλληλα για παιδοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, τα οποία θα ανταποκρίνονται στο αναπτυξιακό επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Ξωχέλλης, 2002).

Θεμελιώδεις όμως προϋποθέσεις αποτελεσματικής διαχείρισης ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνιστούν πάνω από όλα ο σεβασμός ιδιαιτεροτήτων διαφορετικών μαθητών, η αξιοποίηση πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών όπως της γλώσσας και των εθίμων τους και η αποδοχή διαφορετικών θρησκευμάτων ή εθνοτικών ομάδων (Νικολάου, 2000).

Η πολυπολιτισμικότητα, ιδιαίτερα στη κυρίαρχη μορφή της, ως λόγος

ενός ανιστόρητου κοινωνικού πλουραλισμού, δεν μπορεί να λειτουργήσει άκριτα ως πλαίσιο ανάπτυξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αν θέλουν να αποφύγουν την κριτική για αφέλεια και συμβολή στη διατήρηση ιδεολογιών που συσκοτίζουν τις επίκαιρες κοινωνικοοικονομικές αντιφάσεις, χρειάζεται να συνειδητοποιήσουν τις επίκαιρες κοινωνικές και πολιτικές προϋποθέσεις ύπαρξής τους, ιδιαίτερα εκείνες που άπτονται της διαλεκτικής των διαδικασιών κοινωνικής ένταξης και αποκλεισμού, και να επανεξετάσουν τις κεντρικές θέσεις τους (Γκόβαρης, 2001).

Διδακτικές πρακτικές

Είναι χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν ότι η εδραίωση της συναισθηματικής και ψυχολογικής ασφάλειας του μαθητή με κάποιες ιδιαιτερότητες (πολιτισμικές ή μη) μέσα σε μια τάξη είναι καθοριστική για την πρόσκτηση στη συνέχεια της γνώσης. Σύμφωνα με τον Νικολάου (2000) αποτελεσματικότερες είναι οι διδακτικές τεχνικές που καλλιεργούν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ των ίδιων των μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Η έρευνα στις επιστήμες της αγωγής έχει δείξει ότι η αξιοποίηση μαθημάτων όπως της μουσικής, της γυμναστικής, των εικαστικών, του θεατρικού παιχνιδιού, των πολιτιστικών εκδηλώσεων και διαφόρων εξωσχολικών δραστηριοτήτων καλλιεργούν την ομαλή προσαρμογή των μαθητών με ιδιαιτερότητες. Κατά συνέπεια ο εκπαιδευτικός σε θέματα διαχείρισης της διαφορετικότητας οφείλει να είναι διαλλακτικός, ευαίσθητος και να ενθαρρύνει την ομαλή συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και την καλλιέργεια της ανοχής και του σεβασμού απέναντι στο διαφορετικό και της συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές (Μαυρομάτης, 2008).

Ενδεικτικές διδακτικές πρακτικές στην τάξη μπορεί να αποτελέσουν οι παρακάτω (Μαυρομάτης, 2008):

- Προφορικές ερωτήσεις-συζητήσεις με τους μαθητές: Οι μαθητές ενθαρρύνονται να απαντήσουν σε ερωτήματα σχετικά με τη δική τους πολιτισμική ή μη ιδιαιτερότητα και πληροφορούν με αυτό τον τρόπο τους συμμαθητές τους για τη δική τους κουλτούρα.
- Ομαδοσυνεργατική μάθηση: Η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών είναι ο σημαντικότερος παράγοντας μάθησης. Η τόνωση της αυτοπεποίθησης του αλλοεθνούς και πιθανά περιθωριοποιημένου

μαθητή, η συναισθηματική του ασφάλεια, η συμμετοχή του στην ομάδα, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, κοινωνικών δεξιοτήτων και κινήτρων για μάθηση επιτυγχάνονται ιδιαίτερα μέσω των ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας (Τριλιανός, 1998).

- Μέθοδος project: Η ανάπτυξη ενός θέματος μέσα από μια ομάδα μαθητών διαφορετικών εθνοτήτων συμβάλλει στην ήπια και ομαλή προσαρμογή τους στη χώρα υποδοχής και συντείνει στην ομαλή κοινωνικοποίηση τους ανεξάρτητα από την εθνική τους καταγωγή.
- Η εκτενής χρήση εποπτικών μέσων (εικόνων φωτογραφιών – βίντεο) είναι επιβεβλημένη ιδιαίτερα για μαθητές που δεν μιλούν ελληνικά κατά τους πρώτους ιδιαίτερα μήνες της φοίτησής τους στο ελληνικό σχολείο προκειμένου να επιτευχθεί η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και αλλοδαπών μαθητών.
- Μελέτες της χώρας προέλευσης: Σε συνεργασία με τους αλλοδαπούς μαθητές εκπονούνται μικρά projects μελέτης της χώρας προέλευσής τους τα οποία περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων τους χάρτες της χώρας προέλευσης όλων των μαθητών. Έτσι μέσω αυτών παρέχουν πληροφορίες αναφορικά με τη χώρα τους, τον πληθυσμό και το πολιτεύμα της, τη θρησκεία της, τη μουσική της και τα εθνικά της φαγητά στους μαθητές της χώρας υποδοχής.
- Πολιτισμικές εβδομάδες- ημερίδες: Ανάλογα με τον αριθμό διαφορετικών εθνοτήτων που φοιτούν σε μια τάξη ή σε διάφορες τάξεις ενός σχολείου μπορεί να οργανωθούν είτε στην τάξη, είτε εσωτερικές στο σχολείο, ή και ανοιχτές στην τοπική κοινωνία εκδηλώσεις, αφιερωμένες σε όλες τις εθνοτικές ομάδες ή σε διαφορετική εθνότητα κάθε φορά.
- Χρήση νέας τεχνολογίας: Αναζήτηση και εύρεση στοιχείων στο διαδίκτυο που περιλαμβάνουν χάρτες και πληροφορίες για τη χώρα προέλευσης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αλλά και μέσω της επικοινωνίας που αναπτύσσεται μέσα από το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, την αποστολή και λήψη μηνυμάτων με σχολεία της χώρας προέλευσης.

Συμπεράσματα

Ένα από τα βασικά ζητήματα που έχει να διαχειριστεί το σύγχρονο σχολείο είναι αναμφισβήτητα η διαφορετικότητα των μαθητών του, η

οποία οφείλεται τόσο σε κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες όσο και σε ατομικούς. Η ξεχωριστή κουλτούρα και η διαφορετική συμπεριφορά και στάση που προκύπτουν από αυτούς τους παράγοντες, θέτουν στο σχολείο μια πρόκληση και μπορεί να επηρεάσουν την επίδοση, την ένταξη και την ίδια την εξέλιξη των μαθητών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ακριβώς για αυτούς τους λόγους απαιτείται πια από το σχολείο να υιοθετήσει νέες, περισσότερο σύγχρονες μεθόδους μάθησης, οι οποίες θα βοηθήσουν στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων που δημιουργούνται στους κόλπους του.

Ο Έλληνας εκπαιδευτικός καλείται να βοηθήσει τα παιδιά, που βρίσκονται σε αυτή την πολύ ευαίσθητη χρονική φάση της ζωής τους, να καλλιεργήσουν και να διαμορφώσουν συμπεριφορές και στάσεις που αντίκεινται στις όποιες ανισότητες επιφέρει η διαφορετικότητά τους. Κρίνεται, μάλιστα, αναγκαίο να ληφθούν άμεσα μέτρα προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς από έρευνες που έχουν γίνει πάνω σε αυτό το ζήτημα, προκύπτει ότι οι Έλληνες μαθητές εξακολουθούν σε αρκετό βαθμό να κρατούν απόσταση από τους αλλοεθνείς συμμαθητές τους και να διακατέχονται από ρατσιστικά συναισθήματα για αυτούς. Ωστόσο, η στάση τους ποικίλλει ανάλογα με το έθνος, το χρώμα και το θρήσκευμα. Οι Δυτικοευρωπαίοι, για παράδειγμα απολαμβάνουν ευρύτερης αποδοχής από τους Αλβανούς, τους Ασιάτες, τους Αφρικανούς και τους Άραβες.

Ως σημαντικότερα προβλήματα διαχείρισης της διαφορετικότητας

όπως είδαμε και παραπάνω καταγράφονται η έλλειψη του κατάλληλου διδακτικού υλικού, η ανυπαρξία των κατάλληλων προγραμμάτων και η ελλιπής επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού. Άλλοι παράγοντες είναι οι ενυπάρχουσες στάσεις και προδιαθέσεις, καθώς και οι προκαταλήψεις, τα στερεότυπα, τα γλωσσικά και σημασιολογικά προβλήματα και η έλλειψη εμπιστοσύνης των αλλοδαπών μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς.

Είναι βέβαιο πια πως τα τελευταία χρόνια σημειώθηκαν αρκετές προσπάθειες και αλλαγές με σκοπό την αλλαγή στάσης μας απέναντι στο διαφορετικό. Η ύπαρξη ευελιξίας, διαρκούς επιμόρφωσης και ενημέρωσης σχετικά με θέματα διαχείρισης της διαφορετικότητας και η υιοθέτηση διαφορετικών και προσαρμοσμένων ανάλογα με την περίπτωση διδακτικών μεθόδων εκ μέρους των εκπαιδευτικών, μαρτυρούν αυτή την αλλαγή απέναντι στο θέμα της εκπαίδευσης μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αυτό που απαιτείται όμως από εδώ και πέρα είναι τα όποια βήματα πραγματοποιήθηκαν στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να έχουν μια σταθερότητα και συνέχεια, γιατί έτσι επιτυγχάνεται η εξέλιξη των

εκπαιδευτικών και η πρόοδος κατά συνέπεια των μαθητών και της κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- ΑΛΜΠΙΑΝΗΣ, Ε. (2003), Παγκοσμιοποίηση. Αθήνα: Libro.
- ΑΡΓΥΡΑΚΗ, Φ., ΜΙΧΑΛΑΣ, Κ., ΝΤΟΥΣΑΣ, Δ., ΠΑΠΑΪΩΑΝΝΟΥ, Φ. & ΣΠΑΝΟΣ, Π. (1994), Εκπαίδευση και διαφορά: Η στάση των παιδιών απέναντι στο διαφορετικό Έθνος, Χρώμα, Θρήσκευμα. Εκπαιδευτική κοινότητα, 28(1): 19-22.
- ΓΕΩΡΓΑΣ, Δ. (1995), Κοινωνική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- ΓΕΩΡΓΟΓΙΑΝΝΗΣ, Π. (2006), Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α΄βάθμιας & Β΄βάθμιας Εκπαίδευσης. Πάτρα.
- ΓΚΟΒΑΡΗΣ, Χ. (2001), Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. (1997), Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών από την οπτική γωνία των δασκάλων τους: Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας. Στο: Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΗΜΟΥΛΗΣ, Δ. (1997), Η νομική προστασία των νομικών μειονοτήτων. Στο Τσιτσελίκης, Κ., Χριστόπουλος Δ., (επιμ.), Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα: Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών. Αθήνα: Κριτική.
- ΚΑΝΑΚΗ, Ι.Ν. (1987), Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας: Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή. Αθήνα.
- ΚΑΤΣΙΚΑΣ, Χ. & ΠΟΛΙΤΟΥ, Ε. (1999). Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»: τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- ΚΟΥΤΣΕΛΙΝΗ, Μ. (1991), Ενεργητική Μάθηση και Συνεργασία. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Λευκωσία.
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ., (1998), Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή. Gutenberg: Αθήνα.
- ΜΑΡΚΟΥ, Γ. (1996), Η Πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας,

- η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- ΜΑΡΚΟΥ, Γ. (2007), Μεταναστευτική Πολιτική και Πολιτική της Ένταξης. Αθήνα.
- ΜΑΥΡΟΜΑΤΗΣ, Γ. (2008), Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης στο 3^ο Κ.Π.Σ.\2^ο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.\Α.Π. Α2 ΜΕΤΡΟ 2.1\ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1\ΚΑΤ.ΠΡΑΞΕΩΝ 2.1.1.Β. Ταχύρρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα στη Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης.
- ΜΟΥΣΟΥΡΟΥ, Α. (1991), Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Αθήνα: Gutenberg.
- ΝΙΚΟΛΑΟΥ, Γ. (2000), Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΝΟΥΛΑ, Ι. & ΛΟΥΜΑΚΟΥ, Μ. (2009), Η έννοια της εθνοτικής ετερότητας στον προφορικό λόγο των μαθητών και μαθητριών ελληνικής και μη-ελληνικής προέλευσης. Πρακτικά 12ου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας. Βόλος.
- ΞΩΧΕΛΛΗΣ, Δ. Π. (2002), Παιδαγωγική του σχολείου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΥ, Ν. & ΕΥΑΓΓΕΛΟΥ, Ο. (2003), Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές και Ψυχολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Ατραπός.
- ΤΡΙΛΙΑΝΟΣ, Α. (1998). Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας. Αθήνα: Αφοι Τολίδη

Ξενόγλωσση

- BANKS, A.J., (2004), Reducing Prejudice in students. Theory, Research and Strategies. In K. Moodley (Ed.), Race Relation and Multicultural Education. Vancouver.
- BIGLER, R.S., JONES, L.S. & LOBLINER, D.B. (1997), Social Categorization and the Formation of Intergroup Attitudes in Children, Child Development, 68(3): 530 -543.
- CUMMINS, J. (1999), Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση, εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας. Αθήνα: Gutenberg.
- FOULIN, J.-N. & MOUCHON, S. (2000), Psychologie de l'éducation. Paris: Nathan, coll.«Université».
- LAUTREY, J. (1980), Classe sociale, milieu familial et intelligence. Par-

- is: Presses Universitaires de France.
- MAY, S., (1994), Ratsisam and Education. *British Journal of Sociology of Education*, 15(3): 425 – 428.
- REUCHLIN, M. (1991), *Les différences individuelles*. Paris: Presses Universitaires de France.
- TRIEDT, P.L. & TRIEDT, I.M. (2006), Πολυπολιτισμική διδασκαλία. Αθήνα: Παπαζήση.
- UNICEF (2001), Διακρίσεις και ρατσισμός στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, UNICEF & Κόσμος, 45: 32-39.



Abstract

The way of diversity management in class and the degree in which it is achieved constitutes one of the most important indicators of effectiveness and quality in education. In this research, we seek to investigate the theoretical framework for the concepts of diversity and incompatibility in the educational process, to refer to various theories and ways of its managing in school, by focusing on the Greek reality and practices that facilitate and promote the intercultural education.

Η Ζαφειρώ Αραμπατζή είναι Πτυχιούχος της Ελληνικής Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και στις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες του Πανεπιστημίου του Leeds της Αγγλίας. Έχει παρακολουθήσει πολλές επιμορφώσεις και σεμινάρια σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας, την εκπαίδευση ενηλίκων και παιδιών με ειδικές ανάγκες. Έχει εργαστεί για τέσσερα χρόνια ως εκπαιδύτρια ενηλίκων σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, για δύο χρόνια στα Θερινά Τμήματα του προγράμματος Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών του Π.Θ, ενώ τον τελευταίο χρόνο απασχολείται σε σχολείο ειδικής αγωγής. Ανά-

ΖΑΦΕΙΡΩ ΑΡΑΜΠΑΤΖΗ

μεσα στα ερευνητικά της ενδιαφέροντα είναι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες, ενήλικες και άτομα με ειδικές ιδιαιτερότητες.

iroarabatzi@hotmail.com