



«Τμήμα Ανθρωπιστικών Σπουδών»

«Επιστήμες Αγωγής»

Διπλωματική Εργασία

«Η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό
σύστημα. Μελέτη περίπτωσης.»

Χρυσούλα Δρακοπούλου

Επιβλέπων καθηγητής: Ελευθεράκης Θεόδωρος

Αθήνα, 2021

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

«Η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό
σύστημα. Μελέτη περίπτωσης.»

Δρακοπούλου Χρυσούλα

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:
Ελευθεράκης Θεόδωρος

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:
Γιαβρίμης Παναγιώτης

Αθήνα, 2021

«Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τους επιβλέποντες καθηγητές μου δρ. Θεόδωρο Ελευθεράκη και δρ. Παναγιώτη Γιαβρίμη για τις πολύτιμες οδηγίες τους στην προσπάθειά μου για την εκπόνηση της εργασίας αυτή. Εν συνεχεία, ευχαριστώ θερμά τον Διευθυντή και ολόκληρο το Σύλλογο Διδασκόντων του Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Αθηνών, με ιδιαίτερη μνεία στην δασκάλα της Γ, Μαυρίδου Χρυσούλα για την πολύτιμη εμπειρία τους που μοιράστηκαν μαζί μου. Τέλος ένα τεράστιο ευχαριστώ στους μικρούς μαθητές που χωρίς αυτούς η εργασία αυτή δεν θα είχε ολοκληρωθεί. Τους ευχαριστώ για τα μαθήματα ζωής που μου έδωσαν.»

Περίληψη

Η Ελλάδα ήταν και παραμένει λόγω γεωπολιτικής θέσης χώρα υποδοχής μεταναστών. Από το 2016 και τη συμφωνία Ε.Ε. και Τουρκίας η χώρα δέχεται ένα μεγάλο αριθμό προσφύγων, πολλά από τα οποία είναι παιδιά σχολικής ηλικίας. Η ανάγκη ένταξης των παιδιών αυτών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έφερε στο προσκήνιο μια σειρά σημαντικών ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν ανομοιογενείς τάξεις με μαθητές που μιλούν διαφορετικές μητρικές γλώσσες και έχουν διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές. Το σχολείο καλείται να βοηθήσει τους μαθητές αυτούς να μάθουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και να ενταχθούν στη σχολική ομάδα με σεβασμό και αναγνώριση του πολιτισμικού κεφαλαίου που τα παιδιά αυτά φέρουν από τις χώρες καταγωγής τους. Για να επιτευχθεί η διαδικασία αυτή πρέπει να προσπελαστούν οι κοινωνικές συγκρούσεις που προκύπτουν, να μειωθούν τα μαθησιακά ελλείμματα και να αντιμετωπιστούν οι προκαταλήψεις που διέπουν όλους τους φορείς εκπαίδευσης, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους ίδιους τους μαθητές.

Η παρούσα έρευνα χωρίζεται σε δυο μέρη, τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και την έρευνα δράσης. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται από τη διεθνή βιβλιογραφία τα μοντέλα διαπολιτισμικής μάθησης και οι βασικές έννοιες της διγλωσσίας και του πολιτισμικού κεφαλαίου σε συσχέτιση με την εκπαίδευση. Στο δεύτερο μέρος πραγματοποιήθηκε μια έρευνα δράσης στους μαθητές της Γ Δημοτικού του Διαπολιτισμικού Δημοτικού Αθηνών ώστε να ερευνηθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών. Η έρευνα περιελάμβανε ένα ερωτηματολόγιο μέτρησης δυο διαστάσεων σχετικών με το κλίμα της τάξης, συνεχείς συνεντεύξεις με τη δασκάλα της τάξης και σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων. Μέσα από τη μελέτη παρατηρήθηκε η συσχέτιση της διγλωσσίας και του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών με το κλίμα της τάξης και τις διαπροσωπικές σχέσεις τόσο πριν όσο και μετά την πραγματοποίηση διδακτικών παρεμβάσεων που στόχευαν στην βελτίωση των σχέσεων αυτών.

Λέξεις – Κλειδιά

σχολικό κλίμα, διγλωσσία, διαπολιτισμική μάθηση, μελέτη περίπτωσης, διαπολιτισμικό σχολείο

«The integration of foreign students in the Greek educational system. Case study.»

Chrysoula Drakopoulou

Abstract

Greece was and remains a host country for immigrants due to its geopolitical position. From 2016 and the EU agreement with Turkey the country receives a large number of refugees, many of whom are school-age children. The need to integrate these children into the Greek education system brought to the fore a number of important issues of intercultural education. Teachers are asked to manage classroom classes with students who speak different mother tongues and have different cultural backgrounds. The school is called upon to help these students learn Greek as a second language and to join the school team with respect and recognition of the cultural capital that these children bring from their countries of origin. In order to achieve this process, the social conflicts that arise must be addressed, the learning deficits must be reduced and the prejudices that govern all educational institutions, teachers, parents and students themselves must be addressed.

The present research is divided into two parts, the literature review and the action research. The first chapter presents from the international literature the models of intercultural learning and the basic concepts of bilingualism and cultural capital in relation to education. In the second part, an action research was carried out on the students of the 3rd Elementary School of the Intercultural Elementary School of Athens in order to investigate the interpersonal relationships of the students. The research included a questionnaire measuring two dimensions of classroom climate, continuous interviews with the classroom teacher and planning of teaching interventions. The study observed the correlation of bilingualism and the different cultural capital of students with the classroom climate and interpersonal

relationships both before and after the implementation of didactic interventions aimed at improving these relationships.

Keywords

school climate, bilingualism, intercultural learning, case study, intercultural school

Περιεχόμενα

Περίληψη	V
Abstract	VII
Περιεχόμενα.....	IX
Εισαγωγή.....	1
1. Θεωρητική ανασκόπηση	3
1.1 Μετανάστευση και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα	3
1.2 Μοντέλα διαπολιτισμικής μάθησης	5
1.2.3 Συμπεριληπτικό μοντέλο	6
1.3 Διγλωσσία	7
1.3.1 Η έννοια της διγλωσσίας	7
1.3.2 Η διγλωσσία στην εκπαίδευση	9
1.3.3 Διγλωσσία και σχολικό κλίμα	11
1.4 Το πολιτισμικό κεφάλαιο στην εκπαίδευση	13
1.4.1 Η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου.....	13
1.4.2 Το πολιτισμικό κεφάλαιο στην εκπαιδευτική διαδικασία	13
2. Ερευνητικό μέρος.....	16
2.1 Σκοπός της έρευνας	16
2.2 Μεθοδολογία	17
2.3 Ερευνητικό Δείγμα	18
2.4 Περιορισμοί της έρευνας.....	19
2.5 Αποτελέσματα.....	20
2.5.1 Πρώτη συνέντευξη με το δάσκαλο και εφαρμογή του κοινωνιομετρικού τεστ	20
2.5.2 Σύγκριση αποτελεσμάτων και προβλέψεων του δασκάλου και η συνολική εικόνα της τάξης.....	23
2.5.3 Δημιουργία παιδαγωγικής παρέμβασης	27
2.5.4 Εφαρμογή δεύτερου κοινωνιομετρικού τεστ και συνέντευξη με το δάσκαλο	29
2.6 Συζήτηση	33
3. Συμπεράσματα και περαιτέρω μελέτη	37
Βιβλιογραφία	39
Παράρτημα:	43

Εισαγωγή

Η Ελλάδα υπήρξε ανέκαθεν χώρα υποδοχής και διέλευσης μεταναστών λόγω της γεωγραφικής της θέσης. Από το 2016 και κατόπιν της συμφωνίας Ε.Ε. και Τουρκίας, η Ελλάδα καλείται να φιλοξενήσει ένα μεγάλο αριθμό προσφύγων από ανατολικές χώρες, οι οποίοι ως επί το πλείστον διαμένουν στη χώρα έως ότου γίνουν οι απαραίτητες γραφειοκρατικές ενέργειες που θα τους επιτρέψουν να ταξιδέψουν σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

Παρόλα αυτά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να υποδεχθεί τα παιδιά σχολικής ηλικίας για το χρονικό διάστημα που παραμένουν στη χώρα. Επιπροσθέτως οφείλει να εντάξει και ένα μεγάλο αριθμό ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων σχολικής ηλικίας. Το γεγονός αυτό έχει οδηγήσει τις σχολικές τάξεις σε μεγαλύτερη ποικιλομορφία και τους εκπαιδευτικούς στην ανάγκη υιοθέτησης νέων εκπαιδευτικών αντιλήψεων και μεθόδων, εγκαταλείποντας παραδοσιακές πρακτικές. Καλούνται να εκπαιδευτούν και να εφαρμόσουν μοντέλα διαπολιτισμικής μάθησης, που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του συνόλου των μαθητών τους και να μπορούν να τους εντάξουν όλους στη σχολική κοινότητα.

Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο γίνεται σαφές ότι η χρήση της μητρικής τους γλώσσας και η αναγνώριση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου είναι πολύ σημαντικές παράμετροι για την εκμάθηση της νέας γλώσσας αλλά και την ένταξη τους στο σχολικό πλαίσιο (Σκούρτου, 2001· Cummins, 2005). Οι δυο αυτοί άξονες όμως φαίνεται να απέχουν αρκετά από τις εκπαιδευτικές πρακτικές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, γεγονός που επισημαίνεται σε πληθώρα ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στο ζήτημα αυτό (Σγούρα και συν., 2018:112-113). Ενώ λοιπόν υπάρχει πληθώρα μελετών που εξετάζει την σχέση της διγλωσσίας και της αναγνώρισης του πολιτισμικού κεφαλαίου σε σχέση με τη σχολική ένταξη και επίδοση, υπάρχει ένα πολύ μικρότερο ερευνητικό πεδίο που εξετάζει τη σχολική ένταξη των προσφύγων σε σχέση με μικρο- παράγοντες, όπως η επικοινωνία μεταξύ των συμμαθητών, το κλίμα της τάξης και τις διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργούνται (Νικολάου, 2009: 30-50).

Η παρούσα έρευνα αποτελεί έρευνα δράσης που συντελέστηκε σε ένα Διαπολιτισμικό Δημοτικό και στόχο έχει τη μελέτη του τρόπου ένταξης των μαθητών με μεταναστευτικό

υπόβαθρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συσχετίζοντας τον με το σχολικό κλίμα, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών τους ως προς τη διγλωσσία. Συγκεκριμένα τα ερωτήματά μας αφορούν το αν ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψιν το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών, αν επιδιώκει τη διατήρηση της διγλωσσίας και τελικά αν τα ανωτέρω οδηγούν σε βελτίωση της σχολικής επίδοσης. Επιπλέον εξετάζεται εάν η κοινή μητρική γλώσσα και το κοινό πολιτισμικό υπόβαθρο επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στην τάξη και τέλος επιχειρεί να τροποποιήσει τις σχέσεις αυτές στα πλαίσια παιδαγωγικών παρεμβάσεων, που έχουν στόχο τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και της σχολικής επίδοσης.

Για την παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο ένα τεστ κοινωνιομετρικής στάθμισης με τέσσερις ερωτήσεις θετικής και αρνητικής διάθεσης ώστε να αναλυθούν δυο διαστάσεις του σχολικού κλίματος, οι οποίες αφορούσαν την μαθησιακή και φιλική διάθεση των μαθητών ως προς τους συμμαθητές τους. Το δείγμα μας αφορούσε ένα τμήμα Γ Δημοτικού του Διαπολιτισμικού Δημοτικού Αθηνών. Τα αποτελέσματα αναλύθηκαν και σχολιάστηκαν κατόπιν συσχέτισής τους τόσο με τις απόψεις της εκπαιδευτικού της τάξης όσο και με κοινωνικο – πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών.

Το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, όπου αναλύονται οι έννοιες της διγλωσσίας και του πολιτισμικού κεφαλαίου στην εκπαίδευση και παρουσιάζονται τα διαπολιτισμικά μοντέλα μάθησης βάση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας. Αφού παρουσιάζεται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν και εν συνεχεία αναλύονται στην τελευταία ενότητα της συζήτησης. Τέλος η εργασία καταλήγει στο τρίτο κεφάλαιο που αποτελείται από τα βασικά συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα, όπου και ολοκληρώνεται.

1. Θεωρητική ανασκόπηση

1.1 Μετανάστευση και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα

Η Ελλάδα ήταν πάντα, λόγω θέσης, χώρα διέλευσης προσφύγων και μεταναστών. Την τελευταία δεκαετία δέχτηκε ένα μεγάλο αριθμό μεταναστών από ανατολικές χώρες κυρίως λόγω εμπόλεμων καταστάσεων ή οικονομικών λόγων. Συνήθως οι άνθρωποι αυτοί δεν φέρουν μαζί τους τα απαιτούμενα έγγραφα. Μετά τη συμφωνία λοιπόν της Ε.Ε. με την Τουρκία το 2016 η Ελλάδα από χώρα διέλευσης, έγινε χώρα φιλοξενίας. Πρόσφυγες εγκλωβίστηκαν και τα παιδιά έπρεπε να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Σγούρα, Μάνεση, & Μητροπούλου, 2018:2).

Όπως αναφέρει, συγκεκριμένα η Σγούρα και συν. (2018) το 37% των αφίξεων στην Ελλάδα, κυρίως μέσω θαλάσσης, είναι παιδιά. Σύμφωνα με τη Unicef και το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικής Αλληλεγγύης (Ε.Κ.Κ.Α.) τον Οκτώβριο του 2017 στην Ελλάδα φιλοξενούνται 19.000 ασυνόδευτα παιδιά, από τα οποία τα 5.300 βρίσκονται σε διαδικασία ένταξης στο ελληνικό σχολείο (Σγούρα και συν., 2018). Τα νούμερα φανερώνουν ότι το σύστημα ακόμα αντιμετωπίζει δυσκολίες καθώς το ποσοστό των παιδιών που πηγαίνουν στο σχολείο είναι ακόμα χαμηλό. Δυσκολίες επιπλέον προκύπτουν και στον προσανατολισμό της εκπαίδευσης των μαθητών αυτών, καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει έντονα στοιχεία αφομοίωσης. Σύμφωνα με την Hollins (2007) το αναλυτικό πρόγραμμα στοχεύει στη μάθηση του κυρίαρχου πολιτισμού, των ηθών και των εθίμων. Βέβαια δεν πρέπει να παραλειφθεί ότι στοιχεία αφομοίωσης δεν παρουσιάζει μόνο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά γενικά η δυτική εκπαίδευση.

Μετά την προσέλευση όλων αυτών των νέων μαθητών, το εκπαιδευτικό σύστημα κλήθηκε να τροποποιηθεί για να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες. Σημαντική παράμετρος στην εκπαίδευση των προσφύγων και μεταναστών που έπρεπε να ληφθεί υπ' όψη είναι η ελλιπής ή με διαλείμματα παρακολούθηση μαθημάτων στη χώρα τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην έχουν καλλιεργηθεί βασικές δεξιότητες που χρειάζονται στο σχολείο και οι μαθητές να παρουσιάζουν ελλιπή γνώση ακόμα και της μητρικής τους γλώσσας, κυρίως στο γραπτό λόγο (Kantzou, Manoli, Mouti, & Papadopoulou, 2017:4). Το Συμβούλιο της Ευρώπης μάλιστα στην προσπάθειά του να ενισχύσει τα εκπαιδευτικά προγράμματα, παρουσιάζει τέσσερα προφίλ μεταναστών αναφορικά με το επίπεδο γραμματισμού τους: το επίπεδο προ-

γραμματισμού, αναλφαβητισμού, ημι-γραμματισμού και τέλος γραμματισμού (Council of Europe, 2014). Οι ήδη υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές, όπως οι Τάξεις Υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα κλήθηκαν να υποστηρίξουν τους μαθητές που είτε διαμένουν μόνιμα στην Ελλάδα είτε περίμεναν μέχρι να μπορέσουν να μετακινηθούν σε άλλες χώρες. Για τους περισσότερους μαθητές η βασική τους ανάγκη είναι η εκμάθηση της προφορικής ελληνικής γλώσσας ώστε να μπορούν να επικοινωνούν στις καθημερινές τους επαφές αλλά και να ενταχθούν σταδιακά στην ελληνική κοινωνία. Η ανάγκη αυτή ανακλάται και στη στάση των μαθητών στο σχολείο, οι οποίοι δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην προφορική γλώσσα και στο λεξιλόγιο της καθημερινότητάς τους. Βέβαια σε περιπτώσεις προσφύγων που πρόκειται να μετεγκατασταθούν, η ανάγκη αυτή περιορίζεται και δίνεται βαρύτητα στην εκμάθηση της γλώσσας προορισμού. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει κατ' επέκταση να αναπροσαρμόσουν τους στόχους ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και σε συνεργασία με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα (Katzou et al., 2017).

Ο βασικός στόχος της εκπαίδευσης φαίνεται πλέον να αλλάζει και καλείται να είναι η προετοιμασία των μαθητών ως μέλη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, όπου θα υπάρχει σεβασμός στην πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εφαρμόσουν διαπολιτισμική διδασκαλία, όπου η διαφορετικότητα πρέπει να αποτελεί μέρος του όλου της τάξης. Το διαπολιτισμικό αυτό μοντέλο φαίνεται να αποτελεί την καλύτερη επιλογή καθώς δίνει έμφαση στην ενσυναίσθηση, στην αλληλεγγύη, την ισονομία και το σεβασμό στη διαφορετικότητα. Το μοντέλο αυτό χρησιμοποιείται αρκετά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα τελευταία χρόνια όταν πρόκειται για την εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων και τις πολυπολιτισμικές τάξεις ως λύση για τους εκπαιδευτικούς ώστε να διαχειριστούν ανομοιογενείς ομάδες μαθητών. Όμως δυστυχώς η εκπαιδευτική αυτή πρακτική απέχει πολύ από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, η οποία όπως προαναφέρθηκε είναι προσανατολισμένη στο αφομοιωτικό μοντέλο (Σγούρα και συν., 2018:112-113).

1.2 Μοντέλα διαπολιτισμικής μάθησης

Εδώ και αρκετές δεκαετίες η ομοιογένεια των σχολικών τάξεων δεν υφίσταται, αν βέβαια υπήρξε ποτέ, ενώ η έντονη εθνοπολιτισμική ποικιλομορφία των μαθητών αποτέλεσε θέμα έρευνας (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2001). Σε παγκόσμιο επίπεδο λοιπόν μελετήθηκαν τα διάφορα μοντέλα μάθησης που απευθύνονται σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και τα οποία παρουσιάζονται στο κεφάλαιο αυτό.

1.2.1 Αφομοιωτικό μοντέλο

Πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην προσπάθειά τους να κατασκευάσουν και να προβάλλουν ένα ομοιογενές «έθνος» παρουσιάζουν μια συγκεκριμένη εθνική ταυτότητα. Οι πολίτες σε επίπεδο κράτους έχουν ίσα δικαιώματα αλλά ταυτόχρονα δεν επιτρέπεται η προβολή αλλά και η υποστήριξη διαφορετικών από την επίσημη εθνική ταυτότητα πολιτισμικών, θρησκευτικών ή γλωσσικών στοιχείων. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η εκπαιδευτική πολιτική, όπου τα αναλυτικά προγράμματα προσπαθούν να δημιουργήσουν μια ομοιογενή, μονοπολιτισμική και μονογλωσσική κοινότητα, όπου οι διαφορετικοί πολιτισμοί σιγά σιγά παραγκωνίζονται, μπαίνουν στο περιθώριο και τελικά οι εκπρόσωποί τους αναγκάζονται να τους εγκαταλείψουν. Τα σχολεία δηλαδή είναι μονοπολιτισμικά. Οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό ή γλωσσικό κεφάλαιο αμφισβητούνται, περιθωριοποιούνται και τελικά οδηγούνται στη σχολική αποτυχία. Η μόνη οδός για να επιτύχουν είναι η αφομοίωση, η προσαρμογή δηλαδή στον κυρίαρχο πολιτισμό του σχολείου (Χατζησωτηρίου, 2014:25).

Το αφομοιωτικό μοντέλο ακολουθείται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τα εκπαιδευτικά συστήματα των δυτικών χωρών. Σύμφωνα με τον Banks (2004) το σχολείο στη δύση δεν αποτελεί μέσο ενσωμάτωσης αλλά αποκλεισμού αφού τα δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα στο μεγαλύτερο μέρος τους ακολουθούν προγράμματα αφομοίωσης στην κυρίαρχη κουλτούρα της χώρας υποδοχής (Σγούρα και συν., 2018:112). Για το λόγο αυτό καθώς και για τις κοινωνικές ανισότητες που δημιουργούνται, πιστεύει ο Modood (1997) ότι το μοντέλο αυτό απορρίπτεται τόσο από την επιστημονική έρευνα όσο και από τους ίδιους τους μαθητές και την εκπαιδευτική κοινότητα.

1.2.2 Ενταξιακό μοντέλο

Το ενταξιακό μοντέλο έρχεται να αντιταχθεί στο αφομοιωτικό και να κάνει πιο προοδευτικά βήματα. Στο μοντέλο αυτό διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία γίνονται αντιληπτά ως ατομικά χαρακτηριστικά που αφορούν την κοινότητα που ανήκει κάθε άτομο. Στην καθημερινή ζωή υπάρχει το στοιχείο του κυρίαρχου πολιτισμού, ο οποίος παρόλες τις δυνάμεις που δέχεται όταν εμφανίζονται νέα πολιτισμικά στοιχεία τελικά και πάλι έρχεται σε ισορροπία.

Με βάση το μοντέλο αυτό, οι μαθητές στο σχολείο καλούνται να ενταχθούν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο είναι δομημένο σύμφωνα με την κυρίαρχη κουλτούρα. Οι πολιτισμικές διαφορές γίνονται αντιληπτές κυρίως ως διαφορετικά ήθη, έθιμα και γλώσσα, δηλαδή πιο επιφανειακά στοιχεία. Επιπλέον οι πολιτισμικές αυτές διαφορές θεωρούνται ως συνεκτικές δομές που δεν επηρεάζονται ή μεταβάλλονται στο χρόνο και δεν τροποποιούνται όταν δέχονται επιδράσεις από άλλους πολιτισμούς (Χατζησωτηρίου, 2014). Η εκπαιδευτική διαδικασία με τον τρόπο αυτό εστιάζει μόνο στη στείρα αποδοχή και προβολή πολιτισμικών στοιχείων, ασύνδετων με άλλους παράγοντες, τα οποία τελικά δεν είναι σίγουρο αν οδηγούν στην αποδοχή και στο σεβασμό των άλλων πολιτισμών ή στην διατήρηση των στερεοτύπων και του ρατσισμού. Ελλοχεύει επιπλέον ο κίνδυνος η διαφορετικότητα αυτή να ενισχύσει τελικά τις ανισότητες και το φόβο προς τον «άλλο», τον «ξένο» (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2001· Χατζησωτηρίου, 2014).

1.2.3 Συμπεριληπτικό μοντέλο

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό ο πολιτισμός δεν είναι κάτι συμπαγές και σταθερό. Τόσο οι μετανάστες όσο και οι γηγενείς έρχονται σε επαφή και αλληλοεπιδρούν με διάφορους πολιτισμούς από τους οποίους παίρνουν αλλά και στους οποίους δίνουν στοιχεία. Άρα οι ταυτότητες, εθνικές, γλωσσικές ή πολιτισμικές είναι πολυδιάστατες και μεταβάλλονται συνεχώς (Χατζησωτηρίου, 2014).

Ως αποτέλεσμα στην εκπαίδευση πρέπει να αντικατοπτρίζεται αυτή η αλληλεπίδραση των πολιτισμικών στοιχείων και η επικοινωνία των πολιτισμών. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί η εκ βάθους κατανόηση όχι μόνο των διαφορών αλλά και των κοινών αυτών στοιχείων που δημιουργούνται από την καθημερινή επαφή ατόμων από άλλα μέρη που κατοικούν όμως

στον ίδιο τόπο (Γκόβαρης, 2000). Το σχολείο πρέπει να καλλιεργεί διαπολιτισμική συνείδηση, γνώση δηλαδή της διαφορετικότητας αλλά και σεβασμό για αυτήν καθώς και διαπολιτισμική επικοινωνία, να βρει δηλαδή τρόπους να φέρει τους πολιτισμούς αυτούς σε επαφή (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001). Σύμφωνα με τον Mezirow (2009) σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική αυτή διαδικασία έχει η επικοινωνιακή μάθηση ώστε να βελτιώνει την κατανόηση, να εμπλέκει τον άλλο νοητικά και συναισθηματικά και να βρίσκει κοινά σημεία αναφοράς (Μάγος & Σιμόπουλος, 2019:114). Οι μαθητές ενισχύονται ώστε να ανταποκρίνονται όλοι όχι μόνο στα επιφανειακά γνωρίσματα της μάθησης αλλά στην εμβάθυνση και την βαθύτερη κατανόηση των νοημάτων της κοινωνίας που ζουν (Cummins, 2005). Το συμπεριληπτικό μοντέλο στην εκπαίδευση σημαίνει τελικά τροποποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε να υπάρχει ισότητα ευκαιριών για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως του μέρους καταγωγής τους. Δημιουργείται με αυτό τον τρόπο ένα δίκαιο, δημοκρατικό, πλουραλιστικό σχολείο (Hollins, 2007:13 · Cummins, 2005:204).

1.3 Διγλωσσία

1.3.1 Η έννοια της διγλωσσίας

Κατά τον Cummins (2005) η διγλωσσία στην εκπαίδευση ορίζεται ως η χρήση περισσότερων από μία γλώσσες κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής ενός μαθητή. Σημαντική παράμετρος για τον ορισμό αυτό είναι ο χώρος χρήσης της κάθε γλώσσας δηλαδή σε ποιον μιλάει το άτομο, που και για ποιο θέμα. Η διγλωσσία προϋποθέτει μια πρώτη, μητρική γλώσσα (Γ1), την οποία μιλά χρονικά πρώτα το άτομο (Σκούρτου, 2001). Πότε όμως θεωρείται ένα παιδί δίγλωσσο; Σύμφωνα με τον Skutnabb – Kangas (1984) υπάρχουν μια σειρά από κριτήρια ώστε να οριστεί μια γλώσσα ως μητρική και ένα άτομο δίγλωσσο. Πρώτο κριτήριο είναι η προέλευση της γλώσσας, το πότε και το πώς την έμαθε. Στη συνέχεια την ικανότητά του ατόμου να τη χειρίζεται, το επίπεδο δηλαδή κατοχής της γλώσσας. Τρίτο κριτήριο αποτελεί η συχνότητα χρήσης της γλώσσας και τέλος η στάση του ομιλητή, με ποια γλώσσα δηλαδή ταυτίζεται ο ίδιος και με ποια η κοινότητα. Ένα άτομο μπορεί να έχει δύο μητρικές (Γ1), όμως στην πορεία συνήθως η μία αποκτά μικρότερο χώρο και χρόνο χρήσης με αποτέλεσμα να μειώνεται και ο βαθμός κατοχής της γλώσσας (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002:120).

Αναφορικά με τις περιπτώσεις δίγλωσσων ατόμων, υπάρχει μια μεγάλη κατηγοριοποίηση, η οποία συνήθως εξαρτάται από τα κριτήρια που αναφέρθηκαν παραπάνω, δηλαδή την ηλικία που έρχεται το παιδί σε επαφή με τη δεύτερη γλώσσα, αλλά και το χώρο και χρόνο χρήσης της γλώσσας. Υπάρχουν λοιπόν περιπτώσεις πρώιμης ή διαδοχικής διγλωσσίας, κυρίαρχης ή ισορροπημένης αλλά και προσθετικής ή αφαιρετικής διγλωσσίας (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002:121).

Παρατηρώντας παγκόσμια τις εκπαιδευτικές κοινότητες τα τελευταία 50 χρόνια φαίνεται ότι η γλωσσική πολυμορφία είναι ο κανόνας ενώ η μονογλωσσία την εξαίρεση (Σκούρτου & Κούρτη-Καζούλλη, 2015). Παρόλα αυτά για τους Δυτικούς πολιτισμούς το να είναι ένας άνθρωπος μονόγλωσσος είναι το φυσιολογικό. Αντίθετα το να είναι δίγλωσσος ή ακόμα και πολύγλωσσος φαντάζει ασυνήθιστο και εκλαμβάνεται ως ένδειξη «ταπεινής» καταγωγής ή μεταναστευτικού παρελθόντος (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002). Επηρεασμένοι από τις αντιλήψεις υπέρ της μονογλωσσίας, μια σειρά από επιστήμονες υποστήριξαν ότι η διγλωσσία ασκεί αρνητική επίδραση στη νοητική ανάπτυξη. Παρουσίασαν τα γλωσσικά συστήματα που αναπτύσσονται στον εγκέφαλο ως μπαλόνια που καταλαμβάνουν ξεχωριστό χώρο. Αν υπάρχει ένα μπαλόνι (ένα γλωσσικό σύστημα) τότε ο χώρος που έχει στη διάθεσή του να αναπτυχθεί είναι περισσότερος και συνεπώς λειτουργεί θετικά ως προς την εκμάθηση της γλώσσας. Η αντίληψη αυτή καταρρίφθηκε από τον Cummins, ο οποίος μίλησε για την κοινή γλωσσική ικανότητα, η οποία είναι υπεύθυνη για την συνύπαρξη περισσότερων από μία γλωσσών. Μάλιστα την αναπαρέστησε με τη μορφή δύο παγόβουνων. Οι κορυφές μπορεί να είναι ξεχωριστές αλλά η βάση των παγόβουνων είναι κοινή (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002 · Σκούρτου, 2001· Cummins, 2005). Τελικά η έρευνα δείχνει ότι τα δίγλωσσα παιδιά πέραν της υψηλότερης μεταγλωσσικής συνείδησης που καλλιεργούν, καλλιεργούν και τη γλωσσική ευαισθησία, καθώς από νωρίς αντιλαμβάνονται ποια γλώσσα είναι κατάλληλη στην επαφή με κάθε άτομο σε κάθε περίπτωση (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002:116). Αυτό τους δίνει την δυνατότητα να μπορούν να έρθουν σε επαφή με περισσότερα άτομα διαφορετικών χαρακτηριστικών και να βρουν τις απαραίτητες λύσεις αφού με μεγαλύτερη ευκολία μπορούν να αντιληφθούν την οπτική του άλλου.

1.3.2 Η διγλωσσία στην εκπαίδευση

Ιδιαίτερα στις ΗΠΑ από το 1960 υπάρχει μια σειρά ερευνών σχετικά με τη δίγλωσση εκπαίδευση. Οι ερευνητές ουσιαστικά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, τους υπέρμαχους που θεωρούν τη διγλωσσία βοηθό για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και τους αντίπαλους που τη θεωρούν τροχοπέδη. Από τις έρευνες αυτές προέκυψε ότι τα δίγλωσσα παιδιά φαίνεται να έχουν ανεπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες, γεγονός αναμενόμενο αν γίνει αντιληπτό ότι τα παιδιά αυτά λαμβάνουν περισσότερα γλωσσικά ερεθίσματα και είναι σε θέση να ελέγχουν δύο γλωσσικά συστήματα (Cummins, 2005:121-124).

Οι γλωσσικές αυτές δεξιότητες παρουσιάζονται βέβαια όταν υπάρχει διατήρηση και συνεχής ανάπτυξη της διγλωσσίας, δηλαδή όπως το ορίζει ο Cummins (2005) τα παιδιά έχουν περάσει το Οριακό Επίπεδο και κατέχουν τη διγλωσσία σε υψηλό επίπεδο. Αυτό που παρατηρήθηκε δηλαδή είναι ότι όσο αναπτύσσεται η γλωσσική ικανότητα σε μια γλώσσα, η ικανότητα αυτή μεταφέρεται και στη δεύτερη. Μόνη προϋπόθεση να υπάρχει έκθεση στη δεύτερη αυτή γλώσσα καθώς και κίνητρο για το μαθητή να τη μάθει και να τη χρησιμοποιεί. Με άλλα λόγια, ενώ οι επιφανειακές πτυχές των γλωσσών είναι ξεχωριστές και διακριτές, φαίνεται να υπάρχει κοινή υποκείμενη νοητική ικανότητα στις γλώσσες, που κάνει δυνατή τη μεταφορά δεξιοτήτων από τη μια στην άλλη. Στο πόρισμα αυτό καταλήγει η αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών (Cummins, 1981).

Η Ελλάδα, όντας ανέκαθεν μια χώρα με μεταναστευτικές ροές, έχει πληθυσμό πολυπολιτισμικό και σχολικές τάξεις όπου μεγάλο ποσοστό μαθητών είναι δίγλωσσοι (Τουρτούρας, 2008). Παρόμοιες συνθήκες παρατηρούνται και στις περισσότερες χώρες της Δύσης. Στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών αυτών παρατηρείται μια προσπάθεια διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας υποδοχής, περιορίζοντας τη χρήση άλλων γλωσσών, οι οποίες θεωρούνται τροχοπέδη στην κοινωνική εξέλιξη των ομιλούντων. Οι εκπαιδευτικές αυτές πρακτικές έρχονται σε ευθεία αντίθεση με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες της Ευρώπης (2001), σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να εκπαιδεύονται ώστε να γίνουν διαπολιτισμικοί ομιλητές, μέσω της ανάπτυξης της δικής τους διγλωσσίας αλλά και της ικανότητας τους να αλληλοεπιδρούν με άλλους πολιτισμούς τοποθετώντας τον εαυτό τους σε ένα «ουδέτερο» πλαίσιο. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτές πρέπει να λειτουργούν ως πολιτισμικοί σύνδεσμοι και να

υποστηρίζουν τους εκπαιδευόμενους στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων (Μάγος & Σιμόπουλος, 2019:105). Δυστυχώς όμως πληθώρα ερευνών δείχνουν ότι η γλωσσική ετερότητα σε πολλές περιπτώσεις εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς ως «αγλωσσία» ή και ως «γλωσσικό έλλειμα». Δεν δίνεται η απαραίτητη σημασία στις διαφορετικές εμπειρίες και αξίες με αποτέλεσμα οι αλλόγλωσσοι μαθητές να παρουσιάζονται ως μαθητές «χαμηλών προσόντων», που μειονεκτούν και σε κάποιες περιπτώσεις χρήζουν «ιδιαίτερης» αντιμετώπισης (Μητακίδου & Δανιηλίδου, 2007· Παπαχρήστος, 2009). Παρότι γίνονται μεμονωμένες προσπάθειες για προώθηση της ισότητας, οι σχέσεις εξουσίας παραμένουν σε μεγάλο βαθμό σταθερές. Υπάρχουν πάντα μαθητές που θεωρούνται «κατώτεροι», ξεκινούν από χαμηλότερη βάση κοινωνικό-οικονομική και φυσικά υπάρχουν συνέπειες στη σχολική τους επίδοση (Cummins, 2005:200).

Η διγλωσσία επίσης στην εκπαίδευση είναι ένας από τους παράγοντες που συμβάλλουν και παράγουν κοινωνικές ανισότητες. Η εκπαιδευτική κοινότητα που έχει μελετηθεί, έχει δείξει ότι η απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα οδηγεί σε σχολική αποτυχία και κοινωνικό αποκλεισμό. Η γλώσσα λειτουργεί ως μέσο που οδηγεί στην ένταξη σε μια κοινωνική ομάδα. Μέσω της γλώσσας ο ομιλητής «αποδεικνύει» ότι έχει τα κοινωνικά χαρακτηριστικά που αποδεικνύουν ότι είναι μέλος της ομάδας ή θα του επιτρέψουν να μπει στην ομάδα που επιθυμεί. Και ενώ συνήθως η κάθε κοινωνική ομάδα αρέσκεται να θεωρεί ότι τα δικά της χαρακτηριστικά είναι ανώτερα από κάποιας άλλης, στην περίπτωση της γλώσσας συχνά παρατηρείται «γλωσσική ανασφάλεια». Δηλαδή ομάδες χαμηλότερου κοινωνικού κύρους θεωρούν τη γλώσσα τους κατώτερη και τα μέλη της την εγκαταλείπουν προσπαθώντας να υιοθετήσουν τη γλώσσα της νόρμας, των ανώτερων κοινωνικά τάξεων. Ειδικά όταν αυτό γίνεται στη σχολική ηλικία, στη συνέχεια το παιδί μπορεί να αντιμετωπίσει απώλειες σύνδεσης με τις οικογενειακές του ρίζες και να ματαιωθεί η προσπάθεια τελειοποίησης της αποδεκτής αυτής κοινωνικά γλώσσας (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002:163-165).

Τα ζητήματα αυτά των γλωσσικών προκαταλήψεων και των κοινωνικών στάσεων στη σχολική κοινότητα, δημιουργούν σύμφωνα με τον Ντάλτα (1997) τρεις κατηγορίες μαθητών: όσους μετέχουν στο υπάρχον κοινωνιογλωσσικό σύστημα αξιών του σχολείου, στα παιδιά που ανήκουν σε ισχυρές κοινωνικές ομάδες που ανταγωνίζονται σθεναρά το σύστημα αυτό και στα παιδιά «σακάτηδες», τα οποία για διάφορους λόγους ενώ ανήκουν σε διαφορετικό κοινωνιογλωσσικό σύστημα, δεν ανταγωνίζονται την κυρίαρχη ομάδα. Το

σχολείο στη σημερινή δομή του ασχολείται με τη μόρφωση και την κοινωνικοποίηση των παιδιών της πρώτης ομάδας, αλλά μπορεί και να μορφώσει τα παιδιά της τρίτης ομάδας, λόγω του ότι καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια να αφομοιώσουν και να κατακτήσουν τη νόρμα και να αποτινάξουν την κοινωνικής τους προέλευση. Τα παιδιά της δεύτερης ομάδας από τη μία αναγνωρίζουν τις προοπτικές που ανοίγονται υιοθετώντας τα γλωσσικά και άλλα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης ομάδας αλλά από την άλλη αντιστέκονται σθεναρά από το να μετατραπούν σε παιδιά «σακάτηδες» και να απορρίψουν την κοινωνιογλωσσική τους ταυτότητα (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002).

1.3.3 Διγλωσσία και σχολικό κλίμα

Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα οι μελετητές έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη σύνδεση της γλώσσας τόσο με την κοινωνία όσο και την κοινωνιο-πολιτισμική οργάνωση. Η σχολική τάξη είναι μία μορφή κοινωνικής οργάνωσης και έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μελετηθεί η σχέση της γλώσσας με τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται σε μία σχολική τάξη (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002). Σε άμεση σύνδεση με την διγλωσσία και τα παραπάνω βρίσκεται η υπόθεση ότι οι γνωστικές διεργασίες καθορίζονται από τη γλώσσα και η κοινωνικοποίηση συντελείται μέσα από τη γλώσσα. Ο Bordieu από την άλλη ισχυρίζεται ότι η γνώση συντελείται και μέσω του σώματος. Το άτομο έχει ήδη δημιουργήσει δομές μέσα από τις οποίες αντιλαμβάνεται τον κόσμο. Μέσα από χειρονομίες, πρακτικές ή στάση του σώματος δημιουργούνται νέες δομές και νέες εμπειρίες. Άρα ακόμα και χωρίς κοινή γλώσσα μπορεί ένας μαθητής να αποκτήσει εμπειρίες και γνώσεις, απλά χρησιμοποιώντας νέες πρακτικές. Επιπλέον, στο πλαίσιο της τάξης οι μαθητές επικοινωνούν και αλληλοεπιδρούν με χρήση τόσο λεκτικών όσο και μη λεκτικών τρόπων. Δεν υπάρχει πάντα αναγκαιότητα χρήσης γλώσσας (Hollins, 2007:39-44). Είναι πιθανό λοιπόν να παρατηρηθούν ομάδες μαθητών με στενές σχέσεις που μιλούν την ίδια γλώσσα, όχι όμως απόλυτο. Ερευνητικά δεν υπάρχουν πολλά δεδομένα τα οποία να βοηθούν να καταλάβουμε αν οι σχέσεις των μαθητών εξαρτώνται από τη γλώσσα και αν αυτές αλλάζουν αν υπάρξει μια δεύτερη, κοινή γλώσσα την οποία μπορούν οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν. Οι μελέτες που έχουν γίνει επικεντρώνονται στο πολιτισμικό κεφάλαιο και έχουν δείξει ότι οι πολιτισμικές διαφορές στους χώρους επικοινωνίας οδηγούν σε μειωμένη επικοινωνία στην τάξη και εν συνεχεία σε χαμηλή μαθησιακή επίδοση (Hollins, 2007). Στη διάρκεια μιας συνομιλίας δύο μαθητών μπορεί να υπάρξουν παρεξηγήσεις καθώς τα γλωσσικά νοήματα

που παράγονται, μπορεί να μην είναι κοινωνικά αποδεκτά και έναν από τους ομιλητές. Δεν αρκεί λοιπόν μόνο η κοινή γλώσσα για να υπάρχουν ομαλές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές αλλά και γνώση του διαφορετικού πολιτισμού (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002).

Σημαντικό επίσης ρόλο στις σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές έχει η λεγόμενη «κουλτούρα των συνομήλικων», οι σχέσεις δηλαδή που αναπτύσσονται στη μαθητική κοινότητα. Η επίδραση της «κουλτούρας» αυτής είναι πολύ μεγάλη και δυναμική σε κάθε μαθητή. Σε πολλές περιπτώσεις η αποδοχή από την ομάδα είναι σημαντικότερη ακόμα και από τη σχολική επίδοση (Hollins, 2007:298). Παιδιά με μεγάλη ανάγκη αποδοχής από την ομάδα μπορούν ακόμα και να παραγκωνίσουν τη γλώσσα ή το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, αν αυτό δεν είναι αποδεκτό από την ομάδα που επιθυμούν να ενταχθούν. Ή άλλα μπορεί στην προσπάθειά τους να προβάλλουν τη γλώσσα τους ως ανώτερη, να απορρίψουν μέλη που έχουν κάποια άλλη μητρική γλώσσα. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι η γλωσσική ποικιλότητα σε μια κοινωνία άρα και σε μια σχολική τάξη δημιουργεί κοινωνικές ανισότητες. Όσοι δεν μιλούν την επίσημη γλώσσα, τη γλώσσα των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων θεωρούνται «περιθωριοποιημένοι». Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται διαχρονικά σε όλες τις χώρες και σε όλες τις γλώσσες (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002:23-33). Έτσι, όπως παρατηρεί η Hollins (2007) φαινόμενα ρατσιστικά ή δημιουργία στερεοτύπων συμβαίνουν ακόμα και σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα μάθησης, αφού συγκεκριμένες ομάδες μαθητών δημιουργούν στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους «άλλους».

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι, επίσης, σημαντικός αναφορικά με τις σχέσεις που δημιουργούνται μέσα στην τάξη. Οι σχέσεις εξουσίας που διαμορφώνονται και οι συνειδητές ή ασυνειδητές αντιλήψεις για τις προσδοκίες τους από τους μαθητές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Σύμφωνα με τον Cummins, οι σχέσεις αυτές αλληλεπιδράσεις παρουσιάζονται σε τέσσερις διαστάσεις, στην ενσωμάτωση της γλώσσας και του πολιτισμού, στη συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας, στον προσανατολισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και στην αξιολόγηση των μαθητών (Cummins, 2005). Άρα όσο ο μαθητής αντιλαμβάνεται ότι ο εκπαιδευτικός αποδέχεται τη μητρική του γλώσσα, τόσο καλύτερο κλίμα διαμορφώνεται μέσα στην τάξη αλλά και ανάμεσα στους μαθητές.

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποίησαν η Σγούρα και οι συνεργάτες της (2018) σε σχολεία της Πάτρας που φιλοξενούν μαθητές – πρόσφυγες, φαίνεται ότι από τη μια οι ημεδαποί μαθητές βλέπουν θετικά την ύπαρξη των αλλοδαπών συμμαθητών τους αλλά από

την άλλη έχουν ελάχιστα ενταχθεί. Δημιουργείται λοιπόν η απορία ποιοι είναι οι λόγοι που δυσχεραίνουν την ένταξη αναφορικά με την επαφή με τους συνομήλικους. Η έρευνα και η διαπολιτισμική βιβλιογραφία έχει εστιάσει στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής πολιτικής κρατικά.. Όμως σπουδαίο ρόλο παίζει και η εφαρμογή της πολιτικής αυτής στο επίπεδο της τάξης από τους εκπαιδευτικούς (Χατζησωτηρίου, 2014:14).

1.4 Το πολιτισμικό κεφάλαιο στην εκπαίδευση

1.4.1 Η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου

Οι ερευνητές έχουν ασχοληθεί σε μεγάλη κλίμακα με την έννοια του πολιτισμού και του πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρει ένας μαθητής. Έχουν δοθεί πληθώρα ορισμών για την έννοια του πολιτισμού, κάποιοι από τους οποίους θα αναφερθούν στη συνέχεια. Η Hollins (2007) δίνει ξεχωριστούς ορισμούς για τον πολιτισμό γενικά και τον πολιτισμό στο πλαίσιο του εκπαίδευσης. Γενικά πολιτισμό ορίζει ως ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο ο άνθρωπος ερμηνεύει βάση εμπειριών και πράττει αναλόγως. Στο πλαίσιο της «τυπικής εκπαίδευσης» η Hollins ορίζει τον πολιτισμό ως ένα σύνολο κανόνων που οδηγεί τη συμπεριφορά και ερμηνεύει τη συμπεριφορά των άλλων. Ακόμα ένα ορισμό δίνει ο Strauss όπου αναφέρει ότι πολιτισμός είναι «ένα σύστημα εννοιών ή πεποιθήσεων και ταυτόχρονα ένα σύνολο σχέσεων μεταξύ των μερών που το συναποτελούν» (Hollins, 2007:42-51).

Ο πολιτισμός δεν είναι κάτι σταθερό αλλά ρευστό και μεταβλητό. Μέσα από την αλληλεπίδραση ατόμου και πολιτισμού, συγκεκριμένες κοινωνικές πραγματικότητες αποκτούν νόημα για συγκεκριμένα άτομα και ομάδες. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τη «θεωρία των σχημάτων» ο άνθρωπος δε δημιουργεί αναπαραστάσεις από το μηδέν αλλά σχηματίζει πρότυπα πάνω σε ήδη υπάρχοντα, χρησιμοποιεί δηλαδή προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες. Κατά τον Teylor (1903) ο πολιτισμός είναι αποτέλεσμα μάθησης αλλά και κατά τον Boas οι γνωστικές διαδικασίες καθορίζονται από τον πολιτισμό, που κληροδοτείται από τις προηγούμενες γενιές (Hollins, 2007).

1.4.2 Το πολιτισμικό κεφάλαιο στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ο πολιτισμός στην εκπαίδευση εμφανίζεται σε τρεις όψεις, ως συμπεριφορά, ως σύνολο σχέσεων και τέλος ως συναίσθημα και σκέψη. Έρευνες μάλιστα έχουν συνδέσει τον

πολιτισμό με νοητικές λειτουργίες, εξαιρετικά σημαντικές στη μάθηση όπως η μνήμη (Hollins, 2007:310).

Υπάρχει βέβαια άμεση συσχέτιση της σχολικής μάθησης και του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών. Οι σχολικές μέθοδοι είναι σχεδιασμένες τις περισσότερες φορές για μια συγκεκριμένη εθνοτική ομάδα, η οποία συνήθως είναι και η κυρίαρχη. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε σχολική αποτυχία τους υπόλοιπους. Απεναντίας η πολιτισμική αναγνώριση και η αμφισβήτηση των σχέσεων εξουσίας θα έχει άμεσα αποτελέσματα στην επίδοση (Cummins, 2005:200-201). Επίσης οι πολιτισμοί από τους οποίους προέρχονται οι μαθητές δεν εκλαμβάνονται το ίδιο. Άλλοι θεωρούνται σημαντικοί και άλλοι «μειονοτικοί». Δημιουργείται έτσι ένα συνεχές. Αν ο μαθητής με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο θέλει να εξελιχθεί, καλείται να ξεχάσει και να μην μείνει προσκολλημένος στη δική του κουλτούρα (Μάγος & Σιμόπουλος, 2019). Ακόμα και σε περιπτώσεις που πραγματοποιείται στην τάξη μάθηση μέσω συνεργασιών, δεν υπάρχει ισοτιμία συμμετοχής και έκφρασης καθώς ακολουθούνται πολιτισμικές πρακτικές του κυρίαρχου πολιτισμού (Hollins, 2007).

Τα παιδιά δηλαδή μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους ως συνέπεια του πολιτισμικού τους υπόβαθρου και των ικανοτήτων και προτιμήσεων που έχουν αναπτυχθεί. Πρέπει να υπάρχει εξατομίκευση στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την καλύτερη επίδοση όλων των μαθητών ανεξαρτήτως πολιτισμού προέλευσης. Η γνώση του πολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών όχι μόνο συνίσταται αλλά είναι αναγκαία στην αποτελεσματική διδασκαλία και πρέπει να περιλαμβάνεται ακόμα και στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Η Hollins μάλιστα προτείνει ένα αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο ταυτόχρονα θα είναι και επιμεριστικό και περιεκτικό και θα διαμορφωθεί μέσω αναστοχαστικής έρευνας ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών (Hollins, 2007:75-82).

Σημαντικό ρόλο σε όλη αυτή τη διαδικασία αναγνώρισης και αποδοχής του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καλούνται να παραμερίσουν προσωπικές διαφοροποιήσεις και αντιλήψεις και να αλλάξουν θεώρηση αναφορικά με τους «άλλους» σε όλους τους τομείς, πολιτισμικά, μαθησιακά, σχετικά με παλαιότερες αντιλήψεις και προκαταλήψεις (Σγούρα και συν., 2018). Βέβαια για να το επιτύχει, δεν αρκεί μόνο η διδακτική εμπειρία με ομάδες μεταναστών ή η επιμόρφωση (Μάγος & Σιμόπουλος, 2019). Κατά τον Frier ο εκπαιδευτικός οφείλει να νιώθει άνεση

ανάμεσα στη δική του κουλτούρα και σε αυτή των μαθητών και να γεφυρώνει τις διαφορές ώστε να επιτύχει τη λεγόμενη διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε αντίθετη περίπτωση ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει το δικό του πολιτισμό ως «μέτρο» και επιδιώκει να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους στην ενσωμάτωση των πολιτισμικών τους στοιχείων, δηλαδή υιοθετεί μια στην προσέγγιση (Μάγος & Σιμόπουλος, 2019:103-105). Πρέπει να φροντίσουν να δημιουργήσουν ένα σχολικό περιβάλλον όπου θα υποστηρίζονται διαφοροποιημένα όλες οι ομάδες μαθητών χωρίς να περιθωριοποιείται καμία. Να υπάρχει κοινωνική ενσωμάτωση χωρίς οι μαθητές να χρειάζεται να αφομοιωθούν στον κυρίαρχο πολιτισμό ή να χάσουν στοιχεία της κοινωνικής τους ταυτότητας (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002:169).

Καθώς λοιπόν οι σχολικές τάξεις γίνονται ολοένα και πιο ανομοιογενείς και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόσουν μια διαπολιτισμική προσέγγιση μάθησης, σεβόμενοι τη γλώσσα και τον πολιτισμό των μαθητών τους. Παραθέτοντας ανωτέρω λοιπόν τα πορίσματα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας διαπιστώσαμε την αναγκαιότητα παρουσίας της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με την UNESCO (1953) «Από ψυχολογική άποψη, αυτό είναι το σύστημα των σημείων που λειτουργεί αυτόματα στο μυαλό του, όταν θέλει να εκφράσει και να κατανοήσει κάτι. Από κοινωνιολογική είναι το μέσο ταυτοποίησης μεταξύ των μελών της κοινότητας στην οποία ανήκει. Από εκπαιδευτική άποψη, μαθαίνει πιο γρήγορα μέσω αυτής της γλώσσας απ' ό,τι με ένα άγνωστο γλωσσικό μέσο» (Baker, 2001). Είναι σημαντικό λοιπόν να ερευνηθεί το αν οι εκπαιδευτικοί στα ελληνικά σχολεία μπορούν και θέλουν να αξιοποιήσουν τη διγλωσσία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον παρουσιάζεται ένα κενό στην έρευνα των αποτελεσμάτων της αξιοποίησης της διγλωσσίας στις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών. Είναι σημαντικό να ερευνηθεί αν επηρεάζει τις σχέσεις των μαθητών στο πλαίσιο της τάξης, αν αλλάζει τις ισορροπίες και τελικά αν λειτουργεί βοηθητικά στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Στηριζόμενοι σε όλα τα ανωτέρω εκπονήσαμε την έρευνα που παρουσιάζεται στο επόμενο κεφάλαιο. Η έρευνα αποτελεί μεμονωμένη μελέτη του Διαπολιτισμικού Δημοτικού Αθηνών.

2. Ερευνητικό μέρος

2.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τον τρόπο ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα διερευνώνται οι απόψεις τους ως προς την αξιοποίηση ή μη της διγλωσσίας με στόχο την βελτίωση της επίδοσης των μαθητών τους καθώς και οι απόψεις τους αναφορικά με τη διατήρηση και αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρουν μαζί τους οι μαθητές αυτοί. Επιπλέον σημαντικό μέρος της έρευνας αποτελεί η μελέτη του κλίματος των πολυπολιτισμικών τάξεων, των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών καθώς και αν το κλίμα αυτό σχετίζεται με τη διγλωσσία των μαθητών και τις διαφορετικές μητρικές που μπορεί να έχουν.

Πιο συγκεκριμένα:

- Λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός το μαθησιακό και πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρει ο μαθητής από τη χώρα προέλευσής του;
- Η διατήρηση της διγλωσσίας θεωρείται απαραίτητη για την καλύτερη ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και συσχετίζεται με την βελτίωση της επίδοσης τους ;
- Πέραν από τη διατήρηση της διγλωσσίας, η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών βασίζεται σε κοινωνικά κίνητρα όπως η επικοινωνία με την ομάδα και η βελτίωση των σχέσεων;
- Υπάρχει κάποια σύνδεση της διατήρησης και ενίσχυσης της διγλωσσίας στην τάξη με τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών; Δημιουργούνται σχέσεις στην ομάδα που να βασίζονται στην ίδια γλώσσα;
- Αν οι μαθητές αποκτήσουν μια κοινή γλώσσα επικοινωνίας υπάρχουν αλλαγές στις σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και στις προ υπάρχουσες ομάδες;

2.2 Μεθολογία

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να δοθεί απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα πραγματοποιώντας μια έρευνα δράσης σε μαθητές της Γ Δημοτικού του Διαπολιτισμικό Δημοτικό σχολείο Αθηνών. Η επιλογή αυτής της ερευνητικής μεθόδου πραγματοποιήθηκε καθώς έτσι δόθηκε η δυνατότητα να παρατηρήσουμε την τάξη – δείγμα, να συμμετέχουμε ενεργά στη διαδικασία και τελικά να προσπαθήσουμε να επιφέρουμε αλλαγές μέσω ενός παρεμβατικού προγράμματος (Robson, 2010, σ.258). Επιπλέον τα προς διερεύνηση ερωτήματα αφορούσαν ένα πρακτικό ζήτημα δηλαδή τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών και το σχολικό κλίμα της τάξης άρα κρίναμε την έρευνα στο πεδίο ως την πλέον αρμόζουσα μέθοδο (Creswell, 2016, σ. 579).

Ξεκινώντας στο πρώτο στάδιο ζητήθηκε και πάρθηκε η συγκατάθεση των εκπαιδευτικών του σχολείου αφού ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας, τον τόπο και το χρόνο της διεξαγωγής τους και έγινε η αναγκαία ενημέρωση για τη διασφάλιση της ανωνυμίας και των προσωπικών δεδομένων τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών. Στη συνέχεια ενημερώθηκαν οι κηδεμόνες των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, είτε επρόκειτο για τους γονείς είτε για τους υπεύθυνους των δομών που οι μαθητές φιλοξενούνται και πάρθηκαν οι απαραίτητες εγκρίσεις.

Στα επόμενα στάδια ακολουθήθηκε μια κυκλική διαδικασία. Αρχικά στις αρχές του Φεβρουαρίου για μια εβδομάδα υπήρξε παρατήρηση της ομάδας στόχου ώστε να εξαχθούν τα πρώτα συμπεράσματα αναφορικά με τα προς έρευνα ζητήματα. Στη διάρκεια της εβδομάδας αυτής αξιοποιήθηκαν τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά εργαλεία δηλαδή πραγματοποιήθηκε μια πρώτη συζήτηση με το δάσκαλο της τάξης, ο οποίος κλήθηκε να βοηθήσει στον εντοπισμό της θέσης του κάθε μαθητή στην τάξη (δημοφιλή, στο Μ.Ο. , παραμελημένο, αντιφατικό ή απορριπτόμενο) και να εκφράσει την άποψή του για τους λόγους που φέρουν το κάθε μαθητή σε αυτή τη θέση. Οι απαντήσεις του καταγράφηκαν και στη συνέχεια δόθηκε στους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο καλούνταν να επιλέξουν ή να απορρίψουν δυο συμμαθητές τους σε δυο διαφορετικές συνθήκες. Η πρώτη αφορούσε την μαθησιακή κατάσταση των συμμαθητών του και η δεύτερη την συμπάθεια. Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι λόγω δυσκολίας χρήσης της ελληνικής γλώσσας σε κάποιες περιπτώσεις το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε μετά από προφορική ανάγνωσή του και αφού κάποιος μαθητής πήρε το ρόλο του μεταφραστή ώστε

να είναι απόλυτα κατανοητές οι ερωτήσεις και συνεπώς έγκυρα τα αποτελέσματα. Μετά τη συμπλήρωση τα δεδομένα αποτυπώθηκαν σε ένα κοινωνιομετρικό πίνακα (Βλ. παράρτημα). Τα αποτελέσματα συζητήθηκαν εκ νέου με την εκπαιδευτικό του τμήματος. Στη συνέχεια ακολούθησε ο σχεδιασμός και η πραγματοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης όπου επιχειρήθηκε να τροποποιηθεί το κλίμα της τάξης και να μεταβληθούν σε κάποιες περιπτώσεις οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών.

Τέλος στα τέλη Μαΐου πραγματοποιήθηκε μια τρίτη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό και ζητήθηκε να αναγνωρίσει εκ νέου τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών και να προσβλέψει αν θα υπάρχει κάποια αλλαγή ως προς τη δημοφιλία ή την απόρριψη των μαθητών. Αφού καταγράφηκαν οι απαντήσεις της, δόθηκε και πάλι το ερωτηματολόγιο στους μαθητές ώστε να παρατηρηθεί και να καταγραφεί η όποια αλλαγή συνέβη μέσω της παρέμβασης (Robson, 2010, σ. 258). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι τόσο στη διαδικασία της διερεύνησης όσο και της συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε να συμμετέχουν ενεργά τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί του τμήματος, γιατί έχει παρατηρηθεί ότι με τον τρόπο αυτό η διαδικασία είναι πιο δημοκρατική και αυξάνονται οι πιθανότητες η έρευνα να επιτύχει (Creswell, 2016, σ. 579).

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης αλλά και της αξιολόγησης των δεδομένων ο ερευνητής προσπάθησε να μείνει ανεπηρέαστος από οποιαδήποτε εξωγενή δεδομένα που δεν αφορούσαν τα προς έρευνα ζητήματα, όπως επίσης κράτησε ουδέτερη στάση ως προς το ερευνητικό δείγμα.

2.3 Ερευνητικό Δείγμα

Η συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί σε ένα από τα λίγα Διαπολιτισμικά Δημοτικά σχολεία της Αττικής. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών στο σχολείο αυτό είναι παιδιά αλλόγλωσσα, στην πλειοψηφία τους πρόσφυγες με ελάχιστη έως μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Οι γλώσσες που μιλούνται είναι ποικίλες με πιο συχνές τα Φαρσί, τα Αραβικά, τα Τούρκικα και διαλέκτους των Πομάκων της Θράκης. Επιπλέον τα παιδιά που φοιτούν στο σχολείο έχουν εγκατασταθεί στην Ελλάδα πρόσφατα, από λίγους μήνες έως τρία χρόνια το μέγιστο. Οι ηλικίες τους κυμαίνονται από 6 έως 15 και

η κατανομή τους σε τμήματα γίνεται σύμφωνα με την ηλικία και όχι το επίπεδο ελληνομάθειας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο ένα εκ των δυο τμημάτων της Γ Δημοτικού, το οποίο αποτελούνταν από 14 μαθητές, εκ των οποίων 6 κορίτσια και 8 αγόρια. Οι ηλικίες του κυμαίνονται από 9 έως 11 χρονών, προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και έχουν διαφορετικές μητρικές γλώσσες. Αξίζει να αναφερθεί ότι στα παιδιά αυτά, υπάρχουν και 3 ασυνόδευτα προσφυγόπουλα που φιλοξενούνται σε δομές. Το προς έρευνα τμήμα στη διάρκεια της ερευνητικής περιόδου παρουσίασε αρκετές αλλαγές, όπως αποχωρήσεις μαθητών σε άλλες χώρες, είσοδος νέων μαθητών στην τάξη αλλά και ελλιπή φοίτηση. Όλες αυτές οι παράμετροι έφεραν αρκετά εμπόδια στην έρευνα, κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικά και θα συζητηθούν στην αμέσως επόμενη ενότητα.

2.4 Περιορισμοί της έρευνας

Κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας συναντήσαμε μια σειρά από δυσκολίες σε όλα τα βήματα, δυσκολίες που έγκειται τόσο στις ιδιαιτερότητες του σχολείου στόχου όσο και προβλήματα που δημιούργησε η εξ αποστάσεως διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε για μεγάλο χρονικό διάστημα λόγω της πανδημίας του ιού Covid-19.

Αρχικά η παρέμβαση που σχεδιάστηκε και τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από τα κοινωνιομετρικά τεστ, έπρεπε να σταθμιστούν από τον παράγοντα της ελλειμματικής φοίτησης μιας ομάδας μαθητών καθώς και από την αποχώρηση αλλά και προσέλευση κάποιων άλλων στη διάρκεια των μηνών Φεβρουαρίου – Ιουνίου 2021. Μαθητές πρόσφυγες για τους οποίους η Ελλάδα είναι χώρα διέλευσης, ολοκλήρωσαν τις απαιτούμενες διαδικασίες και μετεγκαταστάθηκαν σε άλλες χώρες. Στην διάρκεια του χρόνου αυτού κάποιοι άλλοι μαθητές πρόσφυγες έφτασαν στην Αθήνα από τα νησιά οπότε με τη σειρά τους εντάχθηκαν στο σχολείο. Μια ακόμα ομάδα μαθητών του τμήματος απουσίαζε για μεγάλα χρονικά διαστήματα, απουσία η οποία ενισχύθηκε και από τα συνεχή κλεισίματα των σχολείων και τη δυσκολία των γονέων να παρακολουθήσουν τις ανακοινώσεις και τις αλλαγές. Όλη αυτή η μετακίνηση είχε ως αποτέλεσμα στο δεύτερο κοινωνιομετρικό πίνακα (Βλ. Παράρτημα) να έχουν εισαχθεί νέα ονόματα και να απουσιάζουν άλλα καθώς και να υπάρχει δυσκολία στην επιτυχία της παρέμβασης.

Στη συνέχεια ζητήματα προέκυψαν καθώς το πρόγραμμα παρέμβασης έπρεπε να τροποποιηθεί όταν τα σχολεία έκλεισαν λόγω της πανδημίας Covid-19. Λόγω της ιδιαιτερότητας του σχολείου και των οικονομικών και άλλων δυσκολιών των παιδιών η πλειοψηφία των μαθητών του τμήματος δεν μπορούσε να παρακολουθήσει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Από το σύνολο των 14 εγγεγραμμένων μαθητών του τμήματος μόνο 4 μπορούσαν να συνδεθούν. Αυτό περιόρισε ακόμα περισσότερο τη δυνατότητα συνέχισης της παρέμβασης. Βέβαια πραγματοποιήθηκαν κάποιες δράσεις αλλά το μεγαλύτερο μέρος αναβλήθηκε για την επαναλειτουργία της σχολικής μονάδας. Ως αποτέλεσμα οι δράσεις είχαν περιορισμένο χρόνο εφαρμογής άρα και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το δεύτερο κοινωνιομετρικό τεστ είναι επισφαλή. Κρίνεται σκόπιμο λοιπόν η έρευνα να πραγματοποιηθεί ξανά για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα ώστε να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα.

2.5 Αποτελέσματα

2.5.1 Πρώτη συνέντευξη με το δάσκαλο και εφαρμογή του κοινωνιομετρικού τεστ

α. Στην πρώτη συνέντευξη με τη δασκάλα του τμήματος, η κουβέντα ξεκίνησε λέγοντας «είναι ένα πολύ ξεχωριστό τμήμα. Τα περισσότερα παιδιά έρχονται από τη δομή του Ελαιώνα, κουβαλούν πολλά τραύματα. Ο Η.Α.(α), ο Ν.Ε.(α) και ο Ν.Α.(α) είναι ασυνόδετοι ανήλικες μαθητές που φιλοξενούνται σε δομές φιλοξενίας αποκλειστικά ανηλίκων προσφύγων. Δεν ξέρω αν υπάρχει κάποια επαφή με τους γονείς, γιατί δυστυχώς δεν υπάρχει η απαραίτητη ενημέρωση από τους αρμόδιους και με τα παιδιά η συνεννόηση είναι αρκετά δύσκολη». Κάνοντας πρόβλεψη για τους δημοφιλείς μαθητές με παράμετρο τη μαθησιακή επίδοση ανέφερε την Ν.Π. (κ) και τον Η.Α.(α) λέγοντας ότι «μιλούν και διαβάζουν πολύ καλά. Είναι ο δεύτερος χρόνος που παρακολουθούν μαθήματα στο σχολείο μας. Συνεννοούνται με όλους, γνωρίζουν πολλούς από τους μαθητές του σχολείου μας και πολλές φορές τους χρησιμοποιώ ως μεταφραστές. Πιστεύω ότι οι συμμαθητές τους το αναγνωρίζουν.» Επίσης ανέφερε τον Ν.Α.(α) γιατί «έχει πολύ μεγάλη αυτοπεποίθηση. Απαντάει χωρίς να περιμένει και προσπαθεί να δείξει σε όλους ότι είναι πολύ καλός. Μάλλον οι συμμαθητές του τον έχουν σε εκτίμηση». Ως απορριπτόμενους ανέφερε τους Β.Μ.(α) επειδή «δεν συμμετέχει σχεδόν ποτέ. Θέλει πάντα βοήθεια για να κάνει

οποιαδήποτε άσκηση», την Η.Ζ.(κ) γιατί « είτε μιλάει με τη διπλανή της, είτε ζωγραφίζει». Ως παραμελημένους ανέφερε τους Ν.ΑΒ.(α) και Μ.Μ.(α) καθώς «δεν ακούγονται ποτέ. Είναι τόσο επιφυλακτικοί που ακόμα και όταν μιλούν δυσκολεύομαι να τους ακούσω».

Όσο αφορά τη συμπάθεια η δασκάλα ως πιθανούς δημοφιλείς μαθητές χαρακτήρισε τον Ν.Α. (α) και τον Η.Σ. (α) καθώς « είναι πολύ κοινωνικοί. Γνωρίζουν σχεδόν τους περισσότερους μαθητές του σχολείου και πάντα είναι οι αρχηγοί της παρέας». Πιθανοί παραμελημένοι μαθητές πιστεύει ότι είναι ο Μ.Μ.(α) και ο Ν.ΑΒ.(α) καθώς «είναι πιο κλειστοί χαρακτήρες και δεν πλησιάζουν μόνοι τους τους συμμαθητές τους», ενώ απορριπτόμενοι είναι πιθανό να είναι ο Τ.Μ.Ι. (α) επειδή « δημιουργεί συνέχεια φασαρίες και γίνεται επιθετικός. Ήρθε πρόσφατα στην Αθήνα και στο σχολείο μας από τη Μόρια και δυσκολεύεται να προσαρμοστεί στους κανόνες. Έχει αρχηγικές τάσεις και αυτό δεν γίνεται πάντα ανεκτό από τους υπόλοιπους» και ο Β.Μ. (α) γιατί «κάνει παρέα με μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών από τη χώρα καταγωγής του και δε θέλει να είναι με τους συμμαθητές του».

β. Η πρώτη εφαρμογή του κοινωνιομετρικού τεστ που πραγματοποιήθηκε στους μαθητές της τάξης (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 1 & 2) και η συζήτηση που διεξείχθη στη συνέχεια με τη δασκάλα ανέδειξε τα παρακάτω:

Ως προς την δημοτικότητά τους αναφορικά με τις μαθησιακές τους ικανότητες αναδείχθηκαν από τους μαθητές ως δημοφιλείς οι μαθητές Η.Α. (α) , ο Ν.Ε. (α), ο Ν.Α. (α) και η Ν.Π. (κ). Η δασκάλα επιβεβαιώθηκε για την πλειονότητα των προβλέψεων της όμως συμπλήρωσε « δεν περίμενα ιδιαίτερα την επιλογή του Ν.Ε. (α) γιατί συνήθως είναι απότομος με τους άλλους. Ίσως το ότι συμμετέχει πολύ και το ότι είναι πολύ φίλος με τον Η.Α. (α) και προέρχονται από την ίδια δομή φιλοξενίας οδήγησε στο να πάρει αρκετές ψήφους». Η Ν.Π.(κ) αναφέρθηκε σχεδόν από το σύνολο των κοριτσιών της τάξης και η δασκάλα συμπλήρωσε ότι «κέρδισε ψήφους πιθανόν και λόγω της παρέας που κάνει με όλους κυρίως με τα κορίτσια. Είναι πολύ βοηθητική και της αρέσει να παίρνει το ρόλο της δασκάλας».

Ως παραμελημένοι επιλέχθηκαν οι μαθητές Α.Ν. (κ), Μ.Μ. (α) και η Μ.Σ. (κ). Η δασκάλα δήλωσε παραξενευμένη με τις επιλογές. «Περίμενα την επιλογή του Μ.Μ. λόγω της μη συμμετοχής του. Όμως παραξενεύομαι από τις άλλες δυο. Η Α.Ν. είναι εξαιρετική μαθήτρια που προσπαθεί πολύ. Ίσως λόγω της ελλιπής φοίτησης της και των συχνών απουσιών δεν έχει την αναγνώριση που περίμενα από τους συμμαθητές της. Επίσης μάλλον επιδρά

αρνητικά ότι είναι πιο μεγάλη ηλικιακά από την πλειοψηφία των συμμαθητών της, είναι πιο απόμακρη και επικεντρωμένη αποκλειστικά στο μάθημα και στην εξάσκηση. Από την άλλη η Μ.Σ. πιστεύω ότι δεν επιλέχθηκε κυρίως από τα αγόρια λόγω φύλου και επειδή δεν έχει και πολύ καλές σχέσεις με τα αγόρια αν και η ίδια μεγαλώνει με τρεις αδερφούς.»

Τέλος ως απορριπτόμενοι επιλέχθηκαν η Α.Σ.. (κ), ο Β.Μ. (α), ο Ν.ΑΒ. (α) και ο Τ.Μ.Ι. (α). Η δασκάλα είχε προβλέψει μόνο τον ένα μαθητή. Συγκεκριμένα ανέφερε « η Α.Σ. και ο Ν.ΑΒ. επιλέχθηκαν λόγω των μαθησιακών τους δυσκολιών και της δυσκολίας με την ελληνική γλώσσα. Ειδικά ο Ν.ΑΒ. (α) ενώ είναι επιμελής και προσπαθεί, διαμένει σε δομή με δυο ακόμα συμμαθητές του, τον Η.Α. (α) και τον Ν.Ε. (α), οι οποίοι έχουν κατακτήσει καλύτερα την ελληνική γλώσσα και αυτό τον κάνει πιο διστακτικό και ανασφαλή ως προς τις δυνατότητες και την προσπάθειά του. Ο Τ.Μ.Ι. προσπαθεί πολύ και είναι πολύ ικανός αλλά δημιουργεί συνεχώς φασαρίες και οι συμμαθητές του τον απορρίπτουν γι' αυτό. Είναι ικανός ακόμα και να μουτζουρώσει την εργασία του συμμαθητή του, αν πιστέψει ότι είναι σε καλύτερο επίπεδο από τη δική του».

Στη συνέχεια το αποτέλεσμα του τεστ σε σχέση με τη δημοτικότητα ως προς τη συμπάθεια ανέδειξε ως δημοφιλή μαθητή μόνο τον Ν.ΑΒ. (α). Αυτό ήταν μια τεράστια έκπληξη για τη δασκάλα. «Δεν είχα φανταστεί ότι είναι τόσο αγαπητός από τους συμμαθητές του. Είναι πολύ ευγενικός και προστατευτικός αλλά ο ήρεμος χαρακτήρας του δεν με έκανε να το φανταστώ.» Επιπλέον τη δασκάλα προβληματίσε ότι οι μαθητές που είχε προβλέψει ως δημοφιλείς προέκυψε από το τεστ ότι είναι αντιφατικοί. «Τελικά δεν είναι τόσο συμπαθείς από όλους όπως πίστευα. Φαίνεται ότι υπάρχουν ομάδες μαθητών, που αλληλο υποστηρίζονται, αλλά ταυτόχρονα απορρίπτουν και τις άλλες ομάδες».

Παραμελημένοι μαθητές αναδείχθηκαν οι Α.Ν (κ) και ο Α.Α. (α) που αποτέλεσαν μια ακόμα έκπληξη για τη δασκάλα καθώς είπε «τελικά τα πράγματα δεν είναι όπως πίστευα. Η Α.Ν. (κ) δυστυχώς λείπει συχνά και δεν έχει καταφέρει να ενσωματωθεί στην τάξη. Ο Α.Α. (α) από την άλλη δυσκολεύεται να ακολουθήσει τους κανόνες και ίσως γι' αυτό οι συμμαθητές του δε θέλουν να κάνουν πολύ παρέα μαζί του. Ακόμα και στο διάλειμμα ή στη γυμναστική δεν θα είναι σε κάποια παρέα αλλά με ένα – δυο άτομα ακόμα θα φροντίσει να κάνει κάτι που απαγορεύεται ή που θα ενοχλήσει τους υπόλοιπους. Μάλλον γι' αυτό σταμάτησαν να του δίνουν σημασία».

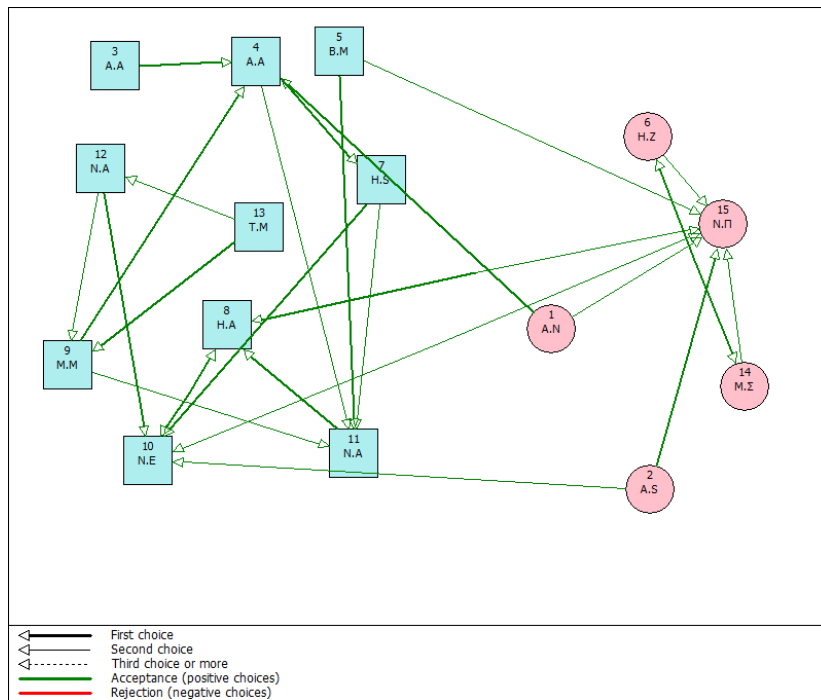
Απορριπτόμενοι μαθητές αναδείχθηκαν ο Β.Μ. (α) και ο Τ.Μ.Ι. (α), μαθητές τους οποίους είχε προβλέψει και η δασκάλα ότι θα επιλεγθούν. Σημαντικό κρίνεται στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι στην παράμετρο της συμπάθειας χαρακτηρίστηκαν αντιφατικοί μια σειρά από μαθητές όπως ο Α.Σ. (α), ο Α.ΑΛ. (α), η Η.Ζ. (κ) και η Ν.Π. (κ.) γεγονός που δείχνει ότι στη συγκεκριμένη τάξη πιθανώς υπάρχουν συγκεκριμένες κλειστές ομάδες μαθητών που αλληλοϋποστηρίζονται. Στη συνέχεια θα γίνει εκτενέστερη αναφορά στις ομάδες αυτές.

2.5.2 Σύγκριση αποτελεσμάτων και προβλέψεων του δασκάλου και η συνολική εικόνα της τάξης

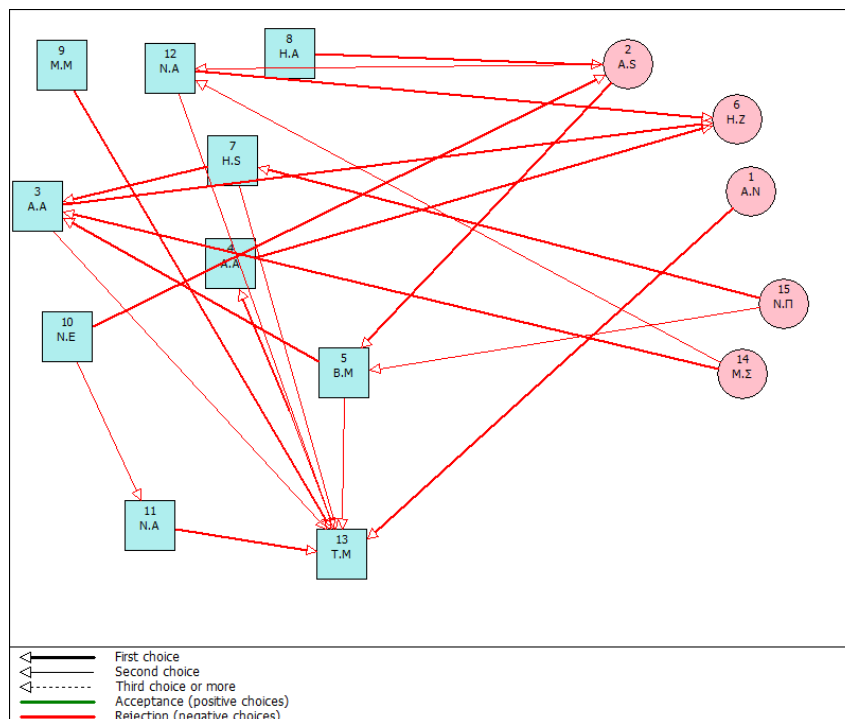
Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα του πρώτου κοινωνιομετρικού τεστ με τις προβλέψεις της δασκάλας παρατηρούμε ότι όσο αφορά τη δημοτικότητα σχετικά με τη μαθησιακή ικανότητα, κάποιες από τις προβλέψεις της δασκάλας επιβεβαιώθηκαν τόσο για τους δημοφιλείς όσο και για τους απορριπτόμενους και παραμελημένους μαθητές. Βέβαια φάνηκε ότι κάποιοι μαθητές όπως η Α.Ν. (κ) και η Μ.Σ. (κ) βρέθηκαν στους παραμελημένους παρόλο που όπως υποστήριξε η δασκάλα είναι επιμελείς μαθήτριες και σε αρκετά καλό επίπεδο.

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι η επιλογή ή η απόρριψη των συμμαθητών δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τις πραγματικές μαθησιακές αποδόσεις τους αλλά και από άλλες παραμέτρους, όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις και η συμπεριφορά στην τάξη. Επιπλέον παρατηρήθηκε ότι δημοφιλείς μαθητές αναδείχθηκαν αυτοί που όχι μόνο έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό την ελληνική γλώσσα αλλά και έχουν σταθερή φοίτηση και διάθεση να βοηθήσουν τους υπόλοιπους, κυρίως λειτουργώντας σαν μεταφραστές από τη μητρική γλώσσα στην ελληνική.

Όσο αφορά όμως τη συνολική εικόνα της τάξης στην παράμετρο της μαθησιακής ικανότητας δεν παρατηρείται η ύπαρξη κάποιας κλειστής ομάδας (κλίκας) που να υποστηρίζεται είτε να απορρίπτεται αμοιβαία. Υπάρχουν βέβαια κάποιες αμοιβαίες προτιμήσεις όπως ο Η.Α. (α) με τον Ν.Ε. (α) και η Η.Ζ. (κ) με την Μ.Σ. (κ). και μια αμοιβαία απόρριψη του Α.Α. (α) και του Τ.Μ. (α) (Βλ. σχήμα 1 και 2), οι οποίες όπως προαναφέρθηκε οφείλονται κυρίως σε υπάρχουσες διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών.

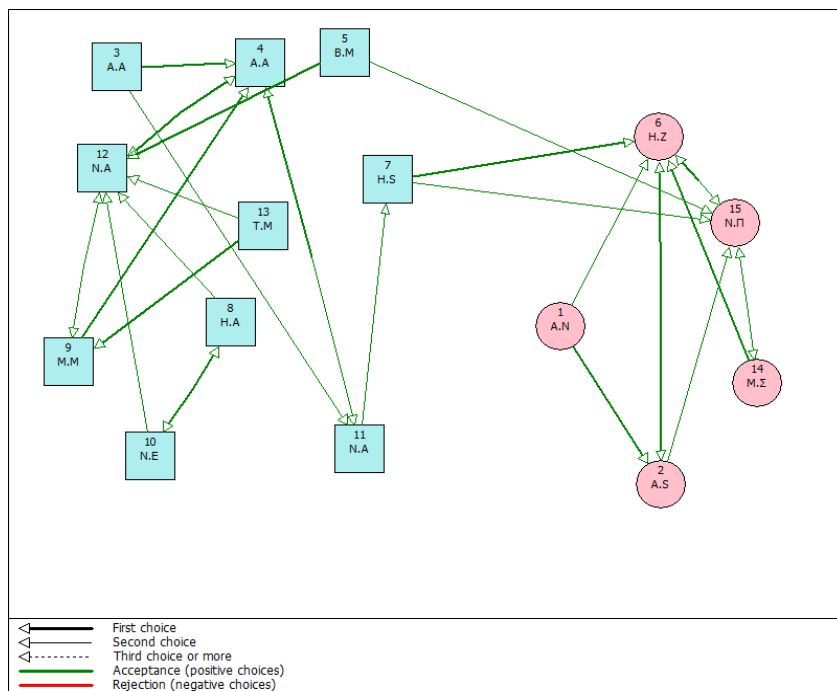


Σχήμα 1: Κοινωνιόγραμμα προτιμήσεων βάση μαθησιακής ετοιμότητας

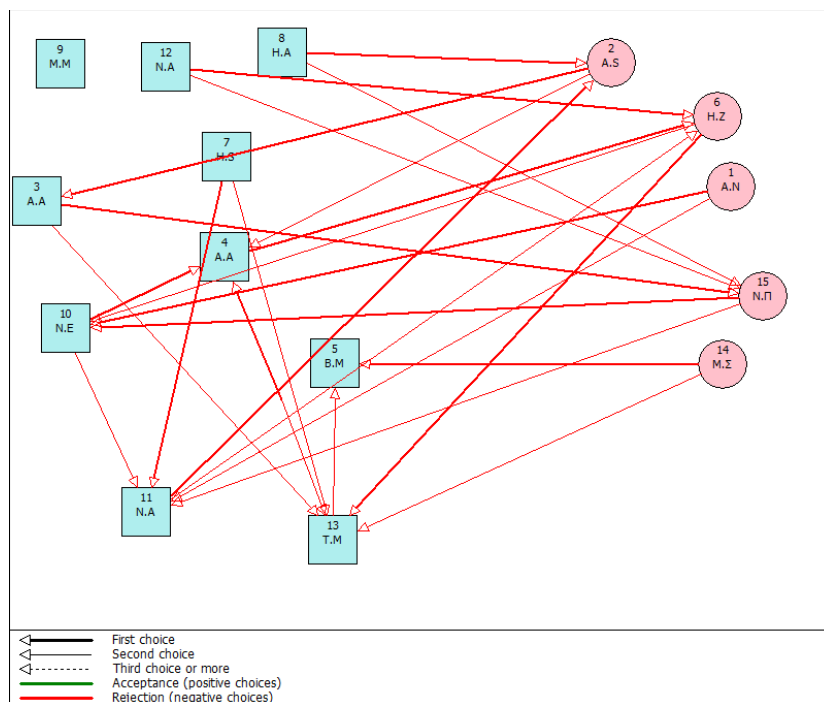


Σχήμα 2: Κοινωνιόγραμμα απορρίψεων βάση μαθησιακής ετοιμότητας

Παρατηρώντας στη συνέχεια τα διαγράμματα προτιμήσεων και απορρίψεων με βάση τη συμπάθεια (Βλ. σχήμα 3 και 4) το τοπίο αλλάζει.



Σχήμα 3 : Κοινωνιόγραμμα προτιμήσεων βάσει τη συμπάθεια



Σχήμα 4 : Κοινωνιόγραμμα απορρίψεων με βάση τη συμπάθεια

Οι προβλέψεις όμως της δασκάλας φάνηκε να μην έχουν καμία αντιστοιχία με τα αποτελέσματα του τεστ όσο αφορά τη δημοτικότητα σύμφωνα με τη συμπάθεια. Τα αποτελέσματα έδειξαν μόνο ένα δημοφιλή μαθητή, τον Ν.ΑΒ. (α) που σε καμία περίπτωση δεν άνηκε στις επιλογές της δασκάλας. Το ίδιο συνέβη και με τους κάποιους από τους απορριπτόμενους μαθητές, ενώ οι προβλέψεις επιβεβαιώθηκαν μόνο όσο αφορά τους απορριπτόμενους μαθητές, οι οποίοι παρουσιάστηκαν ως απορριπτόμενοι και στη δημοτικότητα ως προς τη μαθησιακή ικανότητα. Έλλειψη αντιστοιχίας προβλέψεων και αποτελεσμάτων υπήρξε ακόμα και στους παραμελλημένους μαθητές. Ενώ λοιπόν η δασκάλα φάνηκε να έχει μια αρκετά σαφή εικόνα για το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών και τις επιδόσεις τους, δεν συνέβη το ίδιο όσο αφορά τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και το γενικό κλίμα της τάξης.

Πρώτα απ' όλα τόσο στο διάγραμμα συμπάθειας όσο και στο διάγραμμα απορρίψεων (Βλ. Σχήμα 3 & 4) φαίνεται μια αμοιβαία αποδοχή σε μαθητές του ίδιου φίλου και απόρριψης στο αντίθετο. Η παρατήρηση αυτή είναι εν μέρει αναμενόμενη γιατί σε αυτή την ηλικία οι μαθητές αρέσκονται να απορρίπτουν το αντίθετο φύλο και να δημιουργούν ομάδες με παιδιά του ίδιου φύλου, με τα οποία θεωρούν ότι έχουν πιο πολλά κοινά σημεία επικοινωνίας και παιχνιδιού. Παρόλα αυτά στους μαθητές αυτούς είναι πιο έντονο λόγω θρησκευτικών και πολιτισμικών καταβολών καθώς τα κορίτσια θεωρούνται πιο αδύναμα και σε κάποιες περιπτώσεις «κατώτερα» από τα αγόρια. Επίσης δεν πρέπει να έχουν στενές σχέσεις με αγόρια γιατί θεωρείται προσβολή.

Επιπλέον διακρίνεται μια αμοιβαία συμπάθεια μαθητών όπως ο Α.Α. και Ν.Α., ο Η.Α και ο Ν.Ε. αλλά και μεταξύ των μαθητριών Η.Ζ. και Α.Σ. Επίσης παρατηρείται η επιλογή του Ν.ΑΒ. (α) από τους μαθητές Η.Α. (α) και Ν.Ε. (α), οι οποίοι μαθητές διαμένουν στην ίδια δομή φιλοξενίας ανηλίκων τα τελευταία δυο χρόνια. Το ίδιο παρατηρούμε και στην επιλογή του μαθητή Ν.Α. (α), ο οποίος επιλέγεται από τους συμμαθητές του Α.Α. (α) και Α.ΑΛ. (α.), οι οποίοι φιλοξενούνται στη δομή του Ελαιώνα, κατάγονται από την ίδια χώρα και έχουν την ίδια μητρική γλώσσα. Μελετώντας δηλαδή το εξωσχολικό περιβάλλον των μαθητών παρατηρούμε ότι οι ομάδες αυτές συμπάθειας που σχηματίζονταν έχουν άμεση σχέση με την σχέση των μαθητών εκτός σχολείου καθώς μένουν μαζί σε δομές φιλοξενίας αλλά και έρχονται από την ίδια χώρα και μιλούν την ίδια γλώσσα. Έχουν δηλαδή πολλά κοινά πολιτισμικά στοιχεία. Αυτό οδήγησε στο να επιλέξουν αυτούς τους συμμαθητές στο δείκτη της συμπάθειας και να απορρίψουν συμμαθητές τους με τους οποίους δεν επικοινωνούν

ιδιαίτερα, κυρίως λόγω διαφορετικής γλώσσας, αλλά δεν έχουν και άλλους χώρους συνάντησης πέρα από το σχολείο.

2.5.3 Δημιουργία παιδαγωγικής παρέμβασης

Σε συνεργασία με το δάσκαλο της τάξης και αφότου μελετήθηκαν τα αποτελέσματα του κοινωνιομετρικού τεστ, διαπιστώσαμε ότι υπάρχει ανάγκη ουσιαστικής γνωριμίας και συνεργασίας των μαθητών, ώστε να γεφυρωθούν οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές, να βελτιωθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις και κατ' επέκταση το κλίμα της τάξης. Ο στόχος μας ήταν μέσα από τη βελτίωση του κλίματος να υπάρξει και βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Δημιουργήσαμε λοιπόν ένα σύνολο παρεμβάσεων ώστε να βοηθηθούν οι απορριπτόμενοι και απομονωμένοι μαθητές ώστε να ενταχθούν ομαλά στο σύνολο της τάξης αλλά και να δυναμώσει η συνοχή της χωρίς να υπάρχουν κλίκες.

Η παρέμβαση που σχεδιάστηκε περιελάμβανε κυρίως δράσεις ώστε να ενισχυθεί η διαπροσωπική επικοινωνία, να επικοινωνήσουν οι μαθητές μεταξύ τους αλλά και να βελτιωθεί το κλίμα της τάξης. Η παιδαγωγική παρέμβαση περιελάμβανε τα παρακάτω στάδια:

1. Γνωριμία των μαθητών μέσω παρουσίας του εαυτού τους, της καταγωγής τους αλλά και της πορείας τους μέχρι την Ελλάδα, προσωπικές αφηγήσεις σημαντικών στιγμών του κάθε μαθητή καθώς και παιχνίδια γνωριμίας ώστε να έρθουν σε επαφή με αξίες, στάσεις και αντιλήψεις άλλων πολιτισμών και να γίνουν όλοι μέρος μιας διαπολιτισμικής ομάδας (Σιμόπουλος, 2014). Μέσω του μαθήματος της Γλώσσας αλλά και της Ευέλικτης Ζώνης, σχεδιάστηκαν παιχνίδια γνωριμίας των μαθητών.

Για παράδειγμα μοιράστηκε στους μαθητές το μισό μιας ερώτησης σε μορφή puzzle. Ο κάθε μαθητής στη συνέχεια έπρεπε να εντοπίσει το άλλο μισό της ερώτησης, που είχε ένας συμμαθητής του και με έναυσμα την ενωμένη ερώτηση να καθίσουν μαζί και να συζητήσουν την απάντηση, η οποία αποτελούσε το έναυσμα για την παρουσίαση κάποιας προσωπικής ιστορίας των μαθητών. Στη συνέχεια η ιστορία παρουσιαζόταν στο σύνολο της τάξης. Επίσης πολλές δράσεις σχεδιάστηκαν με τη βοήθεια του χάρτη όπου οι μαθητές αναζητούσαν τις διάφορες χώρες καταγωγής, έβρισκαν την γλώσσα η οποία ομιλείτε σε κάθε χώρα και στη συνέχεια με βελάκια παρουσίαζαν το ταξίδι τους μέχρι την Ελλάδα, τις χώρες από τις οποίες πέρασαν αλλά και το ταξίδι μέχρι τη χώρα στην οποία επιθυμούν να επανεγκατασταθούν. Μέσω των ιστοριών αυτών οι μαθητές

ανακάλυπταν κοινούς σταθμούς τόσο στο ταξίδι μέχρι τη χώρα μας αλλά και στη χώρα τελικού προορισμού.

2. Ένταξη στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα δύο ωρών όπου οι μαθητές μπορούν σε ομάδες να παίξουν επιτραπέζια παιχνίδια, να ασχοληθούν με puzzle και κατασκευές ώστε να δημιουργήσουν διαπροσωπικές σχέσεις. Για να γίνει πιο ελκυστικός χώρος η σχολική τάξη έγιναν κάποιες προσθήκες. Αφού τα παιχνίδια τοποθετήθηκαν σε συγκεκριμένο χώρο της βιβλιοθήκης και ορίστηκαν οι ώρες παιχνιδιού, διαμορφώθηκε και ο χώρος στον οποίο μπορούν να τα χρησιμοποιούν. Στο πίσω μέρος της τάξης τοποθετήθηκε ένα χαλί με μαξιλάρια και ένα χαμηλό, στρογγυλό τραπέζι με καρέκλες, ώστε ο χώρος να γίνει πιο ελκυστικός με ωραία χρώματα. Σημαντικό μέρος της διαδικασίας αποτελούσε η κατανόηση του κανόνα ότι μπορούν να παίζουν συγκεκριμένες μέρες και ώρες με όποιους συμμαθητές τους επιθυμούν αλλά πάντα φροντίζοντας να μην είναι κανείς εκτός παιχνιδιού.
3. Προβολή ταινιών που προωθούν την διαπολιτισμικότητα και στο σεβασμό στη διαφορετικότητα. Οι ταινίες αυτές ήταν είτε μικρού είτε μεγάλου μήκους και συνήθως συνδυάζοντας με κάποιο μάθημα που είχε διδαχθεί. Ταινίες προβλήθηκαν και σε σημαντικές παγκόσμιες μέρες και επετείους που αφορούσαν σημαντικούς πολέμους ή γενοκτονίες. Ακολουθούσε συζήτηση ώστε οι μαθητές να ανακαλύψουν κοινά σημεία στην ιστορία κάθε λαού και να αντιληφθούν ότι τα δικαιώματα και οι ελευθερίες δεν έχουν σύνορα και αφορούν όλες τις κοινωνίες, ανεξαρτήτως χώρας καταγωγής ή πολιτισμικών καταβολών. Πολλές φορές η προβολή της ταινίας και η συζήτηση κατέληγε σε ζωγραφίες των μαθητών που κοσμούσαν τόσο το εσωτερικούς όσο και το εξωτερικούς τοίχους της τάξης.
4. Δημιουργία στην τάξη λεξιλογικών καρτών όπου το επιθυμητό λεξιλόγιο αναγράφεται σε όλες τις γλώσσες που μιλούνται στην τάξη. Οι κανόνες της τάξης επίσης, καθώς και το ωρολόγιο πρόγραμμα αναγράφονται σε όλες τις γλώσσες. Οι μεγαλύτεροι μαθητές του σχολείου αποτέλεσαν πολύτιμους βοηθούς καθώς οι περισσότεροι μαθητές του τμήματος δεν γνώριζαν τη γραφή της μητρικής τους γλώσσας. Παρόλα αυτά και μόνο η ύπαρξη της μητρικής τους γλώσσας εντός της σχολικής τάξης, έκανε τους μαθητές να νιώθουν αποδεκτοί και ξεχωριστοί.
5. Φιλοξενία σε εβδομαδιαία βάση του γονέα ή κηδεμόνα ενός μαθητή, ο οποίος μας μιλούσε (με τη βοήθεια μεταφραστή σε κάποιες περιπτώσεις) για το μαθητή,

εξαίροντας κυρίως τα θετικά του γνωρίσματα (Κουρμούζη, 2014). Η συγκεκριμένη δράση πραγματοποιήθηκε αφού είχαμε έρθει σε επικοινωνία τόσο με τους γονείς όσο και με τους κηδεμόνες των παιδιών και είχαν αποδεχτεί την πρόταση μας ώστε να μην νιώσει κανένας μαθητής ότι δεν έρχεται κανένας για αυτόν. Όσο αφορά μαθητές από ξενώνες φιλοξενίας ασυνόδευτων ανηλίκων, είχαμε ιδιαίτερη βοήθεια από τους κοινωνικούς λειτουργούς και τους φροντιστές των παιδιών, οι οποίοι με μεγάλη χαρά ήρθαν στο σχολείο τη μέρα και ώρα που είχε συμφωνηθεί.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν δεν μπόρεσαν να πραγματοποιηθούν αδιάλειπτα καθώς προέκυψε το κλείσιμο των σχολείων λόγω των έκτακτων μέτρων της πανδημίας Covid-19. Όσο τα σχολεία παρέμεναν κλειστά, η διδασκαλία πραγματοποιούνταν μέσω τηλεεκπαίδευσης, στην οποία συμμετείχαν μόνο οι μαθητές Ν.Α., Η.ΑΒ. και ο Ν.Ε. Οι δράσεις που μπόρεσαν να πραγματοποιηθούν μέσω της τηλεεκπαίδευσης αφορούσαν κυρίως την προβολή ταινιών και τη συζήτηση καθώς και τις αφηγήσεις των μαθητών. Η παρέμβαση συνεχίστηκε κατά την επιστροφή στις σχολικές αίθουσες όπου και επέστρεψαν οι περισσότεροι μαθητές. Βέβαια λόγω της συνεχούς μετακίνησης των μαθητών αυτών κατά την επιστροφή η σύνθεση της τάξης είχε αλλάξει. Οι μαθητές Α.Σ. (κ.), Η.Α. (α.) και Ν.Ε. (α.) δεν βρίσκονταν πια στο σχολείο ενώ προστέθηκαν δύο νέοι μαθητές, ο Η.Η. (α.) και ο Κ.Γ. (α.). Ο Η.Η. είχε μόλις έρθει από την Τουρκία με την οικογένειά του και δεν γνώριζε καθόλου ελληνικά. Ο Κ.Γ. από την άλλη έχει ως μητρική του τα ελληνικά αλλά έκανε κατ' οίκον διδασκαλία τα πρώτα χρόνια με αποτέλεσμα να μην έχει φοιτήσει ξανά σε σχολείο. Οι περισσότεροι μαθητές παρά την αρκετά μεγάλη αποχή τους από τη σχολική πραγματικότητα, γύρισαν και αμέσως προσαρμόστηκαν στα δεδομένα και τους κανόνες της σχολικής τάξης και συνεχίσαμε τη μαθησιακή διαδικασία από εκεί που τόσο απότομα την αφήσαμε.

2.5.4 Εφαρμογή δεύτερου κοινωνιομετρικού τεστ και συνέντευξη με το δάσκαλο

α. Αφού το πρόγραμμα παρέμβασης, με όποιες δυσκολίες, έφτασε στο τέλος και η σχολική χρονιά είχε σχεδόν ολοκληρωθεί έγινε μια δεύτερη συζήτηση με τη δασκάλα του τμήματος, η οποία αρχικά δήλωσε ότι: «ήταν μια ιδιαίτερη χρονιά για εμένα σε όλα τα επίπεδα. Το κλείσιμο των σχολείων μας οδήγησε σε νέες διαδικασίες. Επίσης ήταν ιδιαίτερα απογοητευτικά για μένα τα αποτελέσματα του πρώτου τεστ γιατί ένιωσα ότι δεν γνωρίζω τους μαθητές μου. Όμως σε όλη τη διάρκεια των δράσεων γνώρισα καλύτερα τον κάθε

μαθητή και είμαι σίγουρη ότι ο καθένας προσφέρει πολλά και διαφορετικά στην ομάδα. Τα παιδιά ήρθαν πιο κοντά, είδα να βελτιώνεται το κλίμα και να βελτιώνεται και η μαθησιακή διαδικασία. Βέβαια η προσθήκη των νέων μαθητών και η απουσία κάποιων, δημιούργησε πάλι μια αστάθεια, η οποία αν είχαμε ακόμα χρόνο θα ισορροπούσε καθώς θα γνώριζαν καλύτερα τους νέους συμμαθητές τους. Ελπίζω να συμβεί με τη νέα σχολική χρονιά». Συνεχίζοντας αναφερόμενη σε συγκεκριμένους μαθητές είπε: «ορισμένοι μαθητές εξακολουθούν να δυσκολεύονται να ενταχθούν και να προσαρμοστούν στο κλίμα της τάξης. Αυτοί είναι ο T.M.J. και ο A.A.. Είναι πάντα έτοιμοι για καβγά, πειράζουν τους συμμαθητές τους και πολύ συχνά αρνούνται να συμμετέχουν στο μάθημα. Νιώθω ότι ακόμα υπάρχει έλλειμμα σε βασικές κοινωνικές δεξιότητες. Επίσης πιστεύω ότι θα αναδειχθούν ως παραμελλημένοι μαθητές οι A.N. (κ.), ο A.A. (α.) και ο B.M. (α.) αφού μετά το άνοιγμα των σχολείων από την καραντίνα έρχονταν πολύ σπάνια. Όσο και αν προσπάθησα δεν κατάφερα να πείσω τους γονείς τους ότι είναι αναγκαίο να τα στέλνουν καθημερινά».

β. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε το δεύτερο κοινωνιομετρικό τεστ στους μαθητές (Πίνακας 3 & 4) και τα αποτελέσματα σχολιάστηκαν με τη δασκάλα της τάξης.

Όσο αφορά τη δημοτικότητα ως προς τη μαθησιακή ικανότητα δημοφιλείς μαθητές αναδείχθηκαν ο N.AB. (α.) και η N.Π. (κ.). Η δασκάλα θεώρησε αναμενόμενη την επιλογή της N.Π. «γιατί είναι πολύ καλή μαθήτριά και βοηθάει τους συμμαθητές της. Από την άλλη ο N.AB. έχει κάνει πολύ μεγάλη πρόοδο και είναι πάντα ευγενικός με τους συμμαθητές του και μάλλον αυτό αναγνωρίστηκε. Πιστεύω ότι βοήθησε αρκετά η συμμετοχή του στην τηλεεκπαίδευση, γιατί δεν έχασε την επαφή. Επίσης οι συμμαθητές του H.A. (α) και N.E. (α) που έμεναν μαζί στη δομή, μετακινήθηκαν σε άλλο χώρο και πιστεύω ότι τώρα μπορεί να εκφραστεί πιο ελεύθερα χωρίς να νιώθει ότι μειονεκτεί». Συγκριτικά με το πρώτο τεστ παρατηρούμε ότι η N.Π. βρισκόταν στους δημοφιλείς μαθητές, ενώ ο N.AB. όχι. Ουσιαστικά πήρε τη θέση στους δημοφιλείς μαθητές από τον N.E. (α.), ο οποίος άλλαξε σχολική μονάδα λόγω μετεγκατάστασης.

Ως απορριπτόμενοι μαθητές αναφέρθηκαν ο μαθητής A.A. (α) και ο T.M.J. (α), προβλέψεις τις οποίες είχε κάνει και η δασκάλα. Ο μαθητής T.M.J. παραμένει στους απορριπτόμενους και αυτό προβλημάτισε τη δασκάλα, η οποία δήλωσε ότι: «παρόλο που κάνει μεγάλη προσπάθεια τόσο μαθησιακά όσο και κοινωνικά, μπορεί σε μια δύσκολη στιγμή να αναιρέσει τα πάντα. Να γίνει επιθετικός, να ενοχλεί ασταμάτητα και να προσπαθεί να

διακόψει το μάθημα. Έχει καλές και κακές μέρες και σίγουρα χρειάζεται μεγάλη από κοινού προσπάθεια με την οικογένεια. Παρόμοια συμπεριφορά έχουν και τα αδέλφια του σε άλλες τάξεις οπότε σίγουρα με τη νέα σχολική χρονιά πρέπει να επιμείνουμε σε εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης και συνεργασία με την οικογένεια». Από την άλλη για το μαθητή Α.Α. σχολίασε το εξής : « έρχεται πολύ σπάνια στο σχολείο, οπότε δεν θεωρώ ότι τον βοήθησε το πρόγραμμα παρέμβασης. Για να κοινωνικοποιηθεί πρέπει να έχει μια σταθερή φοίτηση».

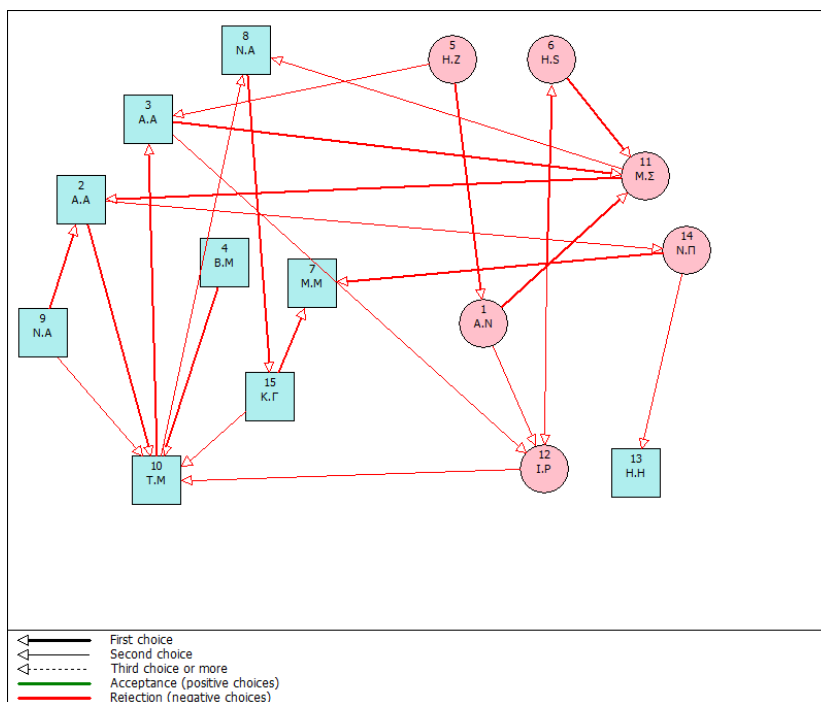
Τέλος σε σχέση με τη δημοτικότητα ως προς τη μαθησιακή κατάσταση είναι άξιο παρατήρησης ότι μαθητές όπως ο Β.Μ. (α.) και η Η.Ζ. (κ.) που στο πρώτο τεστ ήταν απορριπτόμενοι, τώρα αναδείχθηκαν ως παραμελλόμενοι, γεγονός που δείχνει ότι το πρόγραμμα παρέμβασης να μεν άλλαξε την αρνητική εικόνα των συμμαθητών τους αλλά δεν ήταν αρκετό ώστε να ενταχθούν ομαλά στην ομάδα της τάξης. Από την άλλη αυξήθηκαν οι μαθητές που κυμάνθηκαν στον Μ.Ο. γεγονός που δείχνει τα πρώτα θετικά αποτελέσματα των όποιων προσπαθειών παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν.

Εν συνεχεία, αναφορικά με τη δεύτερη ερώτηση και τη δημοτικότητα των μαθητών ως προς τη συμπάθεια και πάλι η δασκάλα εν μέρει έκανε σωστή πρόβλεψη, παρουσιάζοντας τον Τ.Μ.Ι. (α.) ως απορριπτόμενο. Βέβαια απορριπτόμενη αναδείχθηκε και η μαθήτρια Η.Ζ., γεγονός το οποίο ίσως προκύπτει από το ότι: «έχει αναπτύξει και διατηρήσει προσωπικές σχέσεις με μαθήτριες άλλων τάξεων με τις οποίες είναι μαζί και τη δομή φιλοξενίας και δεν συμμετέχει ιδιαίτερα στις δραστηριότητες της τάξης, ούτε παίζει με τους συμμαθητές της στο διάλειμμα».

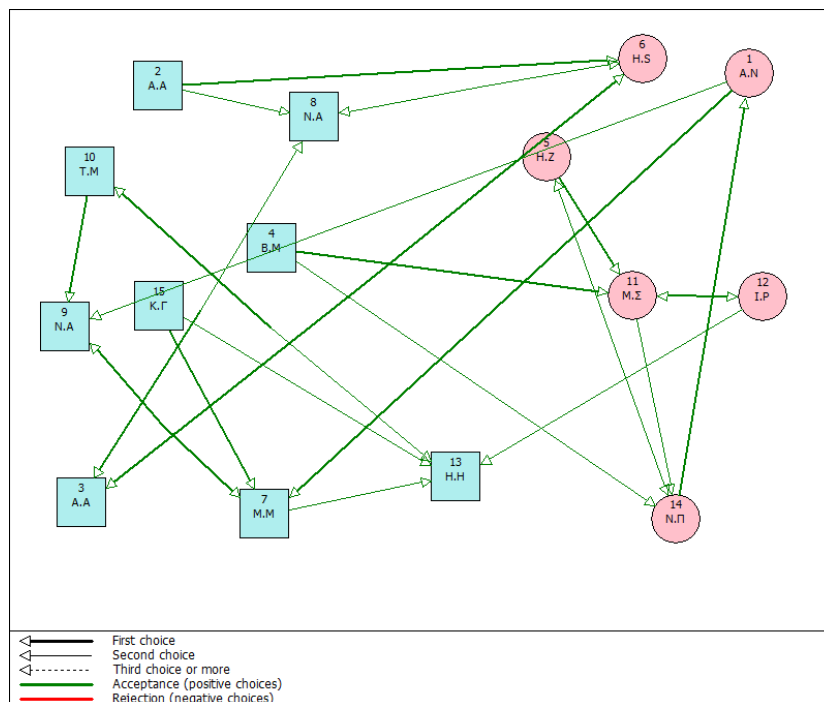
Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί η ανάδειξη ως δημοφιλή του μαθητή Η.Η. (α.), ο οποίος ανήκει στους νέους μαθητές της τάξης. Η δασκάλα σχολίασε ότι: « είναι πολύ ευχάριστο παιδί και όλοι των υποδέχθηκαν με χαρά. Δεν γνώριζε κανέναν από πριν αλλά αμέσως βρήκε τη θέση του στην ομάδα και συμμετείχε σε όλες τις δραστηριότητες».

Παραμμελλόμενοι αναδείχθηκαν οι μαθητές Α.Ν. (κ.) και ο Β.Μ. (α.) που όπως μας είχε αναφέρει και η δασκάλα είχαν πολλές απουσίες ενώ οι υπόλοιποι μαθητές κινήθηκαν στο Μ.Ο. γεγονός που αναδεικνύει την ύπαρξη κλίματος συνεργασίας και συμπάθειας. Παρατηρώντας τα διαγράμματα θετικής επιλογής τόσο ως προς τη μαθησιακή κατάσταση όσο και τη συμπάθεια στο δεύτερο κοινωνιομετρικό τεστ (Βλ. σχήμα 5 & 6) εντοπίσουμε πολλές περιπτώσεις κοινής επιλογής συμμαθητών και στις δυο παραμέτρους γεγονός που

αναδεικνύει τη δημιουργία σταθερών σχέσεων και αποδοχής ανεξαρτήτως τομέα. Δηλαδή ακόμα και μαθητές με μέτρια σχολική επίδοση έχουν την αναγνώριση των φίλων τους και τους επιλέγουν σε κάθε παράμετρο.



Σχήμα 5: Κοινωνιόγραμμα προτιμήσεων βάση μαθησιακής ετοιμότητας
δεύτερου κοινωνιομετρικού τεστ



**Σχήμα 6: Κοινωνιόγραμμα προτιμήσεων βάση συμπάθειας
δεύτερου κοινωνιομετρικού τεστ**

Επιπλέον εντοπίζουμε επιλογές προτίμησης που όπως ο Ν.ΑΒ. (α.) με τον Μ.Μ. (α.) ή του Η.Η. (α.) με τον Τ.Μ.Ι. (α.), οι οποίοι μαθητές προέρχονται από διαφορετικές χώρες, δεν έχουν κοινές εξωσχολικές δραστηριότητες και μιλούν διαφορετικές μητρικές γλώσσες. Ο χώρος στον οποίο έχουν αναπτύξει προσωπικές σχέσεις και δεσμούς είναι αποκλειστικά ο χώρος του σχολείου. Έστω λοιπόν και με το σύντομο χρονικά και με πολλά εμπόδια πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης, οι αλλαγές στις διαπροσωπικές σχέσεις και στο κλίμα της τάξης είναι εμφανείς και θα συζητηθούν στην συνέχεια.

2.6 Συζήτηση

Μπαίνοντας σε ένα τμήμα Διαπολιτισμικού Δημοτικού Σχολείου μπορεί να συναντήσεις έναν εκπαιδευτικό με χρόνια προϋπηρεσία σε παρόμοια θέση είτε κάποιον που έρχεται από ένα Γενικό Δημοτικό Σχολείο χωρίς προϋπηρεσία σε συγκεκριμένο σημείο. Και στις δυο περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αλλαγή μαθητικού πληθυσμού που έχει επέλθει με τα χρόνια σε όλα τα σχολεία και την μαθητική και γλωσσική ανομοιογένεια του πληθυσμού μιας οποιαδήποτε σχολικής τάξης. Όπως ανέφερε η δασκάλα στην έρευνα μας θεωρούσε το τμήμα της ξεχωριστό και πολυποίκιλο αλλά ένιωθε ότι δεν έχει περαιτέρω

γνώση του δυναμικού των μαθητών της. Δεν είχε εμπειρία σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο, οι μαθητές της μιλούσαν ελάχιστα έως καθόλου την ελληνική γλώσσα και δεν υπήρχε συνεργασία και επαφή με τους γονείς, γεγονός που την οδήγησε σε ελλιπή γνώση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών της τάξης της. Επίσης η συζήτηση με την ίδια ανέδειξε την προσπάθειά της να επικεντρώνεται σε μαθησιακό επίπεδο, να ακολουθεί στην τάξη παραδοσιακές παιδαγωγικές μεθόδους που εφαρμόζε και σε προηγούμενα σχολεία αλλά τελικά να μην αντιλαμβάνεται τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών που είχαν διαμορφωθεί και είχαν άμεση σχέση με την έντονη πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα που υπήρχε σε μια τάξη Διαπολιτισμικού Σχολείου. Με προσωπικό κόπο και θέληση σχεδιάσαμε δράσεις και όπως ανέφερε στο τέλος γνώρισε και ξεχώρισε κάθε μαθητή της και θέλησε να τον γνωρίσουν και οι συμμαθητές του. Στην αρχή όμως η έλλειψη γλωσσικής επικοινωνίας και το ελάχιστο έως μηδενικό εκπαιδευτικό υπόβαθρο των μαθητών δημιουργούσε τεράστια εμπόδια. Οι παρατηρήσεις μας αυτές έρχονται σε συμφωνία με υπάρχουσες έρευνες (Βλαμίδου, 2019· Κουλούμπα, 2017). Στις έρευνες αυτές παρουσιάζονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μια σειρά μέτρων και παρεμβάσεων, όπως οι συνεχείς επιμορφώσεις σε θέματα διαπολιτισμικότητας, η ενημέρωση των νέων εκπαιδευτικών από το Σύλλογο Διδασκόντων και τον διευθυντή καθώς και η επικοινωνία με τους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών ώστε να υπάρχει συνεργασία με τελικούς αποδέκτες της όποιας προσπάθειας τους μαθητές και τη βελτίωση των μαθησιακών και κοινωνικών τους επιδόσεων. Όπως φαίνεται τόσο στην έρευνα μας όσο και σε άλλες (Κολούμπα, 2017· Dimakos & Papakonstantinou, 2018) οι εκπαιδευτικοί τα τελευταία χρόνια είναι θετικά προσκείμενοι στην εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών, αναγνωρίζουν την ετερότητα αλλά χρειάζονται τα κατάλληλα εργαλεία για να το επιτύχουν, εργαλεία τα οποία αναμένουν να τους τα παρέχει τόσο το υπουργείο Παιδείας και οι αρμόδιοι φορείς όσο και η συνεργασία στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων με τους συναδέλφους και τους γονείς.

Οι συνεχείς επιμορφώσεις όμως και η επικοινωνία με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύει τους εκπαιδευτικούς ώστε να αντιμετωπίσουν και ένα ακόμα ζήτημα που παρατηρήθηκε στην παρούσα αλλά και σε άλλες έρευνες (Βλαμίδου, 2019· Κολούμπα, 2017) και αφορά το αίσθημα ματαίωσης και απογοήτευσης των εκπαιδευτικών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όπως αναδείχθηκε και στην έρευνα μας υπάρχουν μαθητές με πολύ χαμηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο, μαθητές που μέχρι την

ηλικία των 8 χρονών που μελετήσαμε δεν έχουν φοιτήσει ξανά σε σχολείο, που έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει σε ένα ασταθές περιβάλλον με συνεχή ταξίδια και αλλαγή χώρων διαμονής, που ενώ μιλούν τη μητρική τους γλώσσα δεν έχουν γνώση γραφής. Τα μαθησιακά και κοινωνικά αυτά ελλείμματα δημιουργούν δυσκολίες στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας αφού όπως έχει αναδειχθεί και στην βιβλιογραφία δεν υπάρχει η κοινή γλωσσική υποκείμενη ικανότητα, δηλαδή οι μαθητές αυτοί δεν έχουν σχηματίσει στη μητρική τους γλώσσα τα σχήματα και τις δομές με βάση τις οποίες θα μάθουν τη δεύτερη γλώσσα (Cummins, 1985). Επιπροσθέτως δημιουργούνται εμπόδια και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, έως ότου καταφέρουν να προσαρμοστούν στους κανόνες της τάξης και να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες στο νέο για αυτούς χώρο, στον οποίο συναντούν και πρέπει να συνεργαστούν τόσο με τους εκπαιδευτές τους όσο και με τους συμμαθητές τους. Όλα αυτά τα δεδομένα οδήγησαν και τη δασκάλα του τμήματος που εμείς ερευνήσαμε στην παραδοχή ότι σε κάποιους μαθητές πρέπει να ακολουθηθούν περαιτέρω εξατομικευμένες παρεμβάσεις και να υπάρξει συνεργασία σχολείου και οικογένειας γιατί και η ίδια βρίσκεται σε ένα τέλμα και δεν ξέρει πως αλλιώς να βοηθήσει ώστε να αναπτυχθούν οι δεξιότητες κοινωνικοποίησης και στη συνέχεια να βελτιωθεί η σχολική επίδοση.

Η χαμηλή επίδοση των μαθητών όπως και η μειωμένη μαθησιακή ετοιμότητά τους, η οποία σε πολλές περιπτώσεις γινόταν αντιληπτή από τους συμμαθητές τους και τους οδηγούσε στην κατηγορία των παραμελλημένων ή απορριπτόμενων, σχετίζεται όπως παρατηρήθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας και μαθαίνοντας πληροφορίες από το οικογενειακό περιβάλλον, από τα σχέδια των μαθητών να μετακινηθούν σύντομα σε άλλες χώρες. Τα περισσότερα παιδιά βρίσκονται στην Ελλάδα και διαμένουν στις δομές φιλοξενίας προσφύγων περιμένοντας να ολοκληρωθούν οι γραφειοκρατικές διαδικασίες που θα τους επιτρέψουν να ταξιδέψουν στη χώρα τελικού τους προορισμού. Είναι αναμενόμενο λοιπόν το κίνητρο για να μάθουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα ή να κάνουν φίλους στο σχολείο να είναι μειωμένο. Οι εκπαιδευτικοί μέσω δράσεων προσπαθούν να αυξήσουν το ενδιαφέρον και να κάνουν πιο ελκυστικό το μάθημα, αλλά όπως έχει παρατηρηθεί σε πληθώρα ερευνών το υψηλό επίπεδο σπουδών που προωθούν τα αναλυτικά προγράμματα, το ασταθές κοινωνικό περιβάλλον και η απουσία γονικής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία δυσχεραίνει την όποια προσπάθεια καταβάλλεται (Darvazos, Maragkou, & Nikolopoulou, 2018' Βλαμίδου, 2019). Σύμφωνα με τις έρευνες για να παραχθεί το θεμιτό διδακτικό αποτέλεσμα οφείλουν να έχουν επιλυθεί μια σειρά από οργανωτικά προβλήματα,

διδασκτικά αλλά και προβλήματα που απορρέουν από τη στάση των μαθητών (Κίσσας, 2020). Στο τμήμα που μελετήθηκε υπήρχαν τόσο οργανωτικά προβλήματα, όπως η μεταβλητότητα και η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού όσο και διδασκτικά, όπως το μη κατάλληλο για τους δίγλωσσους μαθητές αναλυτικό πρόγραμμα και οι διάφορες ομιλούμενες μητρικές γλώσσες και τέλος το μειωμένο εκπαιδευτικό παρελθόν των μαθητών και στο ασταθές οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Σαφέστατα λοιπόν η προσπάθεια της εκπαιδευτικού να δημιουργήσει ένα ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον και να ισχυροποιήσει το κίνητρο των μαθητών για μάθηση προσέκρουε σε όλες αυτές τις δυσκολίες.

Στην διάρκεια τελικά της έρευνας μας δεν παρατηρήθηκαν συγκρούσεις που να αφορούν τον εκπαιδευτικό με τους μαθητές. Στο πρώτο όμως κοινωνιομετρικό τεστ, όπως και στο Dimakos & Parakonstantinou (2018) αναδείχθηκαν συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών, οι οποίες προκύπταν από διαφορές κοινωνικής φύσεως, από διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές, από έλλειψη συνεννόησης λόγω διαφορετικής γλώσσας ή και λόγω απουσίας οποιασδήποτε γονικής εμπλοκής που να λειτουργεί υποστηρικτικά και συμβουλευτικά στο παιδί. Σύμφωνα με τον Μπίκο (2004) οι μαθητές επιλέγουν ή απορρίπτουν τους συμμαθητές τους με διαφορετικά κριτήρια ανάλογα την ηλικία τους. Οι κοινές δραστηριότητες, η συμπεριφορά στο ομαδικό παιχνίδι ή η συμπεριφορά του μαθητή είναι κάποια κριτήρια. Στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε ότι σημαντικές παράμετροι στην αρχική αποδοχή ή απόρριψη ενός μαθητή ήταν η κοινή μητρική γλώσσα, ο κοινός τόπος διαμονής και οι κοινές εξωσχολικές δραστηριότητες. Η παρατήρηση αυτή συμφωνεί και με την παρατήρηση του Ελευθεράκη και Μπαστάκη (2017), που επίσης μελέτησαν ένα διαπολιτισμικό σχολείο. Όμως η επιλογή των μαθητών σε συμμαθητές τους με παρόμοιο κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο δεν αποτελεί ανυπέρβλητο εμπόδιο για την επικοινωνία τους με τους υπόλοιπους μαθητές αλλά μια ανάγκη σταθερότητας μέσα σε ένα νέο περιβάλλον. Τα παιδιά αυτά έχουν συνήθως περάσει τρομερές δυσκολίες, έχουν βιώματα και εικόνες τραυματικές και έχουν εκπαιδευτεί ώστε να υπερασπίζονται τον εαυτό τους και να επιβιώνουν. Τα γνώριμα στοιχεία λοιπόν σε κάποιους συμμαθητές τους, τους οδηγούν στο να τους πλησιάσουν και να νιώσουν ένα μεγαλύτερο αίσθημα ασφάλειας και οικειότητας.

Η πορεία της έρευνας έδειξε ότι με την καλλιέργεια δημοκρατικού κλίματος στην τάξη, δίνοντας σε κάθε μαθητή την ελευθερία έκφρασης μέσα από δράσεις και προγράμματα

συνεργασίας, οι σχέσεις των μαθητών ξεπέρασαν το εμπόδιο της επικοινωνίας και μπόρεσαν να αναπτύξουν σχέσεις είτε χρησιμοποιώντας την ελληνική γλώσσα, στο επίπεδο που την γνώρισαν, είτε άλλους κώδικες εξωγλωσσικούς, όπως τα νοήματα ή η χρήση περισσότερων από μια γλώσσες στην ίδια πρόταση ώστε να περιγράψουν αυτό που θέλουν. Το κλίμα της τάξης βελτιώθηκε και οι μαθητές προσπάθησαν σταδιακά να ξεπεράσουν τα διάφορα στερεότυπα και τα πολιτισμικά χάσματα με τα οποία είχαν έρθει στην αρχή στο σχολείο, αφού αναπτύχθηκε, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, κλίμα εμπιστοσύνης, σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας ώστε κάθε μαθητής να θεωρεί το σχολείο ένα χώρο ασφαλή και δημιουργικό. Εξάλλου όπως αναφέρει και η Hollins (2007) η διαφορετική γλώσσα μπορεί να οδηγήσει λόγω διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών σε μειωμένη επικοινωνία και παρεξηγήσεις. Αναπτύσσοντας όμως με υπομονή ένα δημοκρατικό κλίμα μάθησης, η επικοινωνία μπορεί να αυξηθεί και να προσπελάθουν οι όποιες πολιτισμικές διαφορές.

3. Συμπεράσματα και περαιτέρω μελέτη

Στην παρούσα εργασία, έγινε μια προσπάθεια αναλυτικής μελέτης μέσω διαφόρων παραμέτρων μιας τάξης ενός Διαπολιτισμικού Δημοτικού Σχολείου. Η διαπολιτισμικότητα και η διγλωσσία τα σύγχρονα χρόνια της μετανάστευσης είναι ένα σύνθημα φαινόμενο στα ελληνικά σχολεία. Η σχολική τάξη ως ένα κοινωνικό σύστημα οφείλει να αναπτύσσει όλες εκείνες τις προγραμματισμένες και απρογραμματίστες ενέργειες ώστε να οδηγεί στην δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, στην ομαλή ένταξη όλων των μαθητών και τελικά στην κοινωνικοποίησή τους.

Η ένταξη στη σχολική ομάδα οδηγεί στην δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, βελτιώνει το σχολικό κλίμα και τελικά οδηγεί σε βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα και στην πολύπλευρη ανάπτυξη του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Γιατί τελικά μόνο αν όλοι οι μαθητές μπορέσουν να εσωτερικεύσουν τους κανόνες συμπεριφοράς και γίνουν ισότιμα μέλη αυτής της κοινωνικής ομάδας, που λέγεται σχολική τάξη, είναι δυνατό να παραχθούν μαθησιακά αποτελέσματα και συνεπώς αύξηση της παραγωγικότητας.

Η συμμετοχή όμως κάθε παιδιού προϋποθέτει ένα δημοκρατικό σχολείο, με σεβασμό στη διαφορετικότητα, στο οποίο γίνεται σεβαστό και αναδεικνύεται το πολιτισμικό κεφάλαιο

που φέρει κάθε μαθητής, συγκεράσσονται τα χάσματα που προκύπτουν από το διαφορετικό υπόβαθρο και τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές αντιμετωπίσουν τις προκαταλήψεις που φέρουν και ανοίγουν τους ορίζοντές τους για να έρθουν σε επαφή με το νέο. Για να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί, κυρίαρχο ρόλο έχει ο δάσκαλος, ο οποίος αποτελεί το πρότυπο των μαθητών και η συμπεριφορά του γίνεται αντικείμενο αντιγραφής. Οφείλει να επιμορφώνεται συνεχώς, να προάγει τη δημοκρατική συμπεριφορά, να είναι έτοιμος να γνωρίσει τους μαθητές τους και να τους δεχτεί αποδεχόμενος την γλωσσική και πολιτισμική τους ταυτότητα. Η αντίληψη του κλίματος στην τάξη και η συνεχής προσπάθεια μέσω διδακτικών παρεμβάσεων θα οδηγήσει σε επίλυση προβλήματος και σε δημιουργία κλίματος δημοκρατικής έκφρασης και στάσης.

Βέβαια δεν αρκεί αποκλειστικά η στάση του δασκάλου, καθώς σημαντική παράμετρο στην προσπάθεια για ένα δημοκρατικό σχολείο διαδραματίζουν και οι λοιποί φορείς μάθησης. Το Υπουργείο οφείλει να δημιουργήσει αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τα οποία να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του κάθε μαθητή σεβόμενο τις πολιτισμικές του καταβολές. Προγράμματα συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτών ώστε να μην νιώθουν άοπλοι σε αυτή την προσπάθεια είναι αναγκαία. Αλλά και η συνεργασία του Συλλόγου Διδασκόντων και του Διευθυντή με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών, ώστε να τους κάνει αρωγούς στην προσπάθεια και πολύτιμους σύμμαχους.

Τα ζητήματα ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών στη σχολική τάξη και θέματα διαπολιτισμικότητας, τα οποία έγινε μια προσπάθεια να παρουσιαστούν και να μελετηθούν στην παρούσα εργασία, είναι ιδιαίτερα σύνθετα και σαφώς υπάρχει αναγκαιότητα περαιτέρω μελέτης. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα μικρό δείγμα μαθητών και οι διδακτικές παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν λόγω των έκτακτων συνθηκών της πανδημίας μπόρεσαν να πραγματοποιηθούν για μικρό χρονικό διάστημα. Θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να υπάρξει και ένας δεύτερος κύκλος μελέτης, ο οποίος θα πραγματοποιηθεί για όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και τα συμπεράσματα θα είναι λιγότερο επισφαλή.

Επιπλέον, η συγκεκριμένη έρευνα δράσης θα ήταν ενδιαφέρον ερευνητικά να πραγματοποιηθεί και σε άλλα σχολεία πλέον του Διαπολιτισμικού όπου υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό ελληνόφωνων μαθητών και στις σχολικές τάξεις είναι κυρίαρχη η κουλτούρα που προωθεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφία

- Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή σε ζητήματα Κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Ασκούνη, Ν. & Ανδρούσου, Α. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: Από την αφομοίωση των διαφορών στη «Διαπολιτισμική» αναζήτηση. Στο Αλ. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη & Κ. Μάγος (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες* (Τόμος Β, σελ. 13-45). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βλαμίδου, Σ. (2019). *Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και η διάσταση της ατομικής αλλαγής σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο* (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Baker, C. (2001). Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση. Στο Μ. Δαμανάκης (Επιμ.), (μτφ.: Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg – Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.
- Γκόβαρης, Χ. (2000). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές: Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης. Στο Ε. Σκούρτου (Επιμ.), *Τετράδια εργασίας Νάξου. Διγλωσσία* (σσ. 17- 34). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης, Μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: ΙΩΝ.
- Council of Europe. (2014). *Literacy profiles: challenges in the migrant language education*. Ανακτήθηκε από <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/literacy-profiles>
- Cummins, J. (1981). *Effects of French Language Experiences at Kindergarten Level on Academic Progress in French Immersion Programms*. Toronto: Ministry of Education.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της Ετερότητας* (Επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.

Davrazos, G., Maragkou, I., & Nikolopoulou, A. (2018). Attitudes & perceptions of primary school teachers towards the challenges of intercultural education. Στο D. Karakatsani, J. A. Spinthourakis, & V. Zorbas (Επιμ.), *Identity in times of crisis, globalization and diversity: Practise and research trends* (σσ. 52-57). University of the Peloponnese, University of Patras and CiCea Corinth, GR, Patras GR, and Huddersfield, UK.

Dimakos, I., & Papakonstantinopoulou, A. (2018). A follow-up report from a 3-year project to provide psychological & counselling support to Roma students and their families. Στο D. Karakatsani, J. A. Spinthourakis, & V. Zorbas (Επιμ.), *Identity in times of crisis, globalization and diversity: Practise and research trends* (σσ. 19-22). University of the Peloponnese, University of Patras and CiCea Corinth, GR, Patras GR, and Huddersfield, UK.

Ελευθεράκης, Θ., & Μπαστάκη, Κ. (2017). Η Σχολική τάξη και η πολιτική κοινωνικοποίηση μέσα από μια έρευνα-δράσης. Στο Κ. Καρράς (Επιμ.), *Θέματα Σύγχρονης Παιδαγωγικής Διδακτικής Θεωρίας και της Πράξης* (σσ. 33- 59). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Κρήτης Σχολή Επιστημών Αγωγής ΠΤΔΕ-ΚΕΜΕΙΕΔΕ.

Hollins, R. E. (2007). *Ο πολιτισμός στη σχολική μάθηση*. (μτφ Δ. Λάμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κίσσας, Α. (2020). *Διαπολιτισμικότητα και Μαθηματικά: Μελέτη Περίπτωσης του Πειραματικού Διαπολιτισμικού Λυκείου Θεσσαλονίκης* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κολουμπά, Ά. (2017). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πολυπολιτισμική τάξη της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μελέτη περίπτωσης: διαπολιτισμικά γυμνάσια Αττικής* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιά, Τμήμα διεθνών και ευρωπαϊκών σπουδών, Πειραιάς.

Κουρμούζη, Ν. (2014). *Βήματα για τη ζωή Α', Β' και Γ Δημοτικού. Πρόγραμμα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για τις Α', Β' και Γ/ Δημοτικού. Οδηγός Μαθημάτων και Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Σοκόλη.

Kantzou, V., Manoli, P., Mouti, A., & Papadopoulou, M. (2017). Γλωσσική εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών/ριών: Πολλαπλές μελέτες περίπτωσης στον Ελλαδικό χώρο.

Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 4, 18-34. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.12681/dial.15000>

Μάγος, Κ. & Σιμόπουλος, Γ. (2019). Η μητρική γλώσσα ως προσόν και ως εμπόδιο: στάσεις των εκπαιδευτών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ενήλικους μετανάστες. Στο Θ. Αραβοσιτάς, Β. Κούρτη- Καζούλη, Ε. Σκούρτου & Π. Τρύφωνας (Επιμ.), *Ζητήματα Γλώσσας, Ετερότητας και Εκπαίδευσης* (σελ. 103-117). Αθήνα: Gutenberg.

Μητακίδου Σ., Δανιηλίδου Ε. (2007, Μάιος). *Διδασκαλία και μάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Απόψεις εκπαιδευτικών*. Στο Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου: Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη /ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθηση της. Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη: University Studio Press. 453-465

Modood, T. (1997). Introduction: The politics of multiculturalism in the new Europe. In: T. Modood and P. Werbner (Eds) *The Politics of Multiculturalism in the New Europe. Racism, Identity and Community*. London: Zed Books Ltd

Νικολάου, Σ.-Μ. (2009). *Κοινωνικοποίηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαχρήστος, Κ. (2009). *Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Ανακτήθηκε από http://fourtounis.gr/arhra/pap_diapol.html#arxi

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου, Μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, (4), 108-129. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.12681/dial.16278>

Σιμόπουλος, Γ. (2014). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική ικανότητα μέσα από μια βιωματική προσέγγιση. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: σχέδιο επιμόρφωσης*. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Σκούρτου, Ε. (2001). Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Σκούρτου, Ε. & Κούρτη-Καζούλλη, Β. (2016). Εισαγωγή. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη-Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών-Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Τουρτούρας, Χ. (2008). Τύποι δίγλωσσης εκπαίδευσης και η ασυμβατότητα της Ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. *Εκπαιδευτική Κοινότητα* (85), 32-39.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). «Από τη Μονοπολιτισμικότητα στη Διαπολιτισμικότητα»: Κρατική Πολιτική, Σχολείο και Σχολική Τάξη. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σελ. 14-42). Καβάλα: Σαΐτα.

Παράρτημα:

1.Ερωτηματολόγιο κοινωνιομετρικής στάθμισης

Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Αθηνών
Τμήμα ____ Αρ. Μαθητών
Ονοματεπώνυμο μαθητή/τριας
(Όνομα) (Αρχ. γράμμα επιθ.) (αρίθμηση)
Πατέρας: Χώρα καταγωγής
Χρόνια στην Ελλάδα
Μητέρα: Χώρα καταγωγής
Χρόνια στην Ελλάδα

Ερώτηση 1: ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

α. Έχεις να κάνεις μια άσκηση και η δασκάλα σας χωρίσει σε ομάδες. Με ποιους δύο συμμαθητές σου θα ήθελες να καθίσεις;

1.
2.

β. Για την ίδια άσκηση με ποιους δεν θα προτιμούσες να καθίσεις;

1.
2.

Ερώτηση 2: ΣΥΜΠΑΘΕΙΑ

α. Αν πηγαίναμε όλοι μαζί εκδρομή με το λεωφορείο με ποιο συμμαθητή σου θα ήθελες να καθίσεις μαζί; Με ποιον άλλο;

1.
2.

β. Στην ίδια εκδρομή με ποιον συμμαθητή σου δεν θα ήθελες να καθίσεις; Με ποιον άλλο;

1.
2.

2. Κοινωνιομετρικοί πίνακες πρώτης εφαρμογής του κοινωνιομετρικού τεστ

Συντομογραφίες: πχ Κ.Γ.: αρχικά ονόματος μαθητή. (α): αγόρι. (κ): κορίτσι

ΠΙΝΑΚΑΣ 1																		
ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ																		
	A. N. (κ.)	A. S. (κ.)	A. A. (α.)	A. AL. (α)	B. M. (α.)	H. Z. (κ.)	H. S. (α.)	H. A. (α.)	M. M. (α.)	N. E. (α.)	N. A. (α.)	N. AB. (α.)	T. M. J. (α.)	M. Σ. (κ.)	N. Π. (κ.)	Εκλογές	Απορρίψεις	Ταξινόμηση μαθητών
A. N. (κ.)																0	0	Παραμελημένος
A. S. (κ.)							(-)		(-)					(-)		0	3	Απορριπτόμενος
A. A. (α.)				(-)	(-)								(-)			1	3	Μ.Ο.
A. AL. (α)	(+)		(+)					(+)				(-)				3	1	Μ.Ο.
B. M. (α.)		(-)												(-)		0	2	Απορριπτόμενος
H. Z. (κ.)			(-)	(-)							(-)	(+)				1	3	Μ.Ο. - Απορριπτόμενος
H. S. (α.)				(+)												1	0	Μ.Ο. - Παραμελημένος
H. A. (α.)									(+)	(+)	(+)			(+)		4	0	Δημοφιλής
M. M. (α.)												(+)				1	0	Παραμελημένος
N. E. (α.)		(+)				(+)	(+)				(+)			(+)		5	0	Δημοφιλής
N. A. (α.)			(+)	(+)		(+)		(+)	(-)			(+)				5	1	Δημοφιλής
N. AB. (α.)		(-)											(-)			0	2	Απορριπτόμενος
T. M. J. (α.)	(-)		(-)	(-)	(-)	(-)		(-)	(-)	(-)	(-)					0	8	Απορριπτόμενος
M. Σ. (κ.)					(+)											1	0	Παραμελημένος
N. Π. (κ.)	(+)	(+)		(+)	(+)		(+)		(+)				(+)			7	0	Δημοφιλής
Τι δίνει (+)	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2			
Τι δίνει (-)	1	2	2	2	2	0	2	1	1	2	1	2	1	2	2			

ΠΙΝΑΚΑΣ 2																			
ΣΥΜΠΑΘΕΙΑ																			
	A. N. (κ.)	A. S. (κ.)	A. A. (α.)	A. AL. (α)	B. M. (α.)	H. Z. (κ.)	H. S. (α.)	H. A. (α.)	M. M. (α.)	N. E. (α.)	N. A. (α.)	N. AB. (α.)	T. M. J. (α.)	M. Σ. (κ.)	N. Π. (κ.)	Εκλογές	Απορρίψεις	Ταξινόμηση μαθητών	
A. N. (κ.)																0	0	Παραμελημένος	
A. S. (κ.)	(+)					(+)		(-)			(-)					2	2	Αντιφατικός	
A. A. (α.)		(-)														0	1	Παραμελημένος	
A. AL. (α)		(-)	(+)						(+)	(-)	(+)	(+)	(-)			4	3	Αντιφατικός	
B. M. (α.)													(-)	(-)		0	2	Απορριπτόμενος	
H. Z. (κ.)	(+)	(+)		(-)			(+)				(-)	(-)		(+)	(+)	5	3	Αντιφατικός	
H. S. (α.)											(-)					1	0	Μ.Ο.	
H. A. (α.)										(+)						1	0	Μ.Ο.	
M. M. (α.)												(+)	(+)			2	0	Μ.Ο.	
N. E. (α.)	(-)					(-)		(+)							(-)	1	3	Μ.Ο.	
N. A. (α.)	(-)		(+)	(+)			(-)			(-)					(-)	2	4	Μ.Ο.	
N. AB. (α.)				(+)	(+)			(+)	(+)	(+)			(+)			6	0	Δημοφιλής	
T. M. J. (α.)			(-)	(-)		(-)	(-)							(-)		0	5	Απορριπτόμενος	
M. Σ. (κ.)															(+)	1	0	Μ.Ο.	
N. Π. (κ.)		(+)	(-)		(+)	(+)	(+)	(-)				(-)		(+)		5	3	Αντιφατικός	
Τι δίνει (+)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				
Τι δίνει (-)	2	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2				

2. Κοινωνιομετρικοί πίνακες δεύτερης εφαρμογής του κοινωνιομετρικού τεστ

ΠΙΝΑΚΑΣ 3																	
ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ																	Ταξινόμηση μαθητών
	A. N. (κ.)	A. A. (α.)	A. AL. (α)	B. M. (α.)	H. Z. (κ.)	H. S. (α.)	M. M. (α.)	N. A. (α.)	N. AB. (α.)	T. M. J. (α.)	M. Σ. (κ.)	I. P. (κ.)	H. H. (α.)	N. Π. (κ.)	K. Γ. (α.)	Εκλογές	
A. N. (κ.)					(-)											0	1 Παραμελημένος
A. A. (α.)									(-)		(-)				(-)	0	3 Απορριπτόμενος
A. AL. (α)					(-)	(+)		(+)	(+)	(-)						3	2 Αντιφατικός
B. M. (α.)																0	0 Παραμελημένος
H. Z. (κ.)																0	0 Παραμελημένος
H. S. (α.)		(+)	(+)						(+)			(-)				3	1 Μ.Ο.
M. M. (α.)	(+)			(+)										(-)	(+)	3	1 Μ.Ο.
N. A. (α.)	(+)	(+)				(+)				(-)	(-)			(+)		4	2 Μ.Ο.
N. AB. (α.)			(+)				(+)			(+)						3	0 Δημοφιλής
T. M. J. (α.)		(-)		(-)					(-)			(-)	(+)		(-)	1	4 Απορριπτόμενος
M. Σ. (κ.)	(-)		(-)			(-)						(+)		(+)		2	3 Μ.Ο.
I. P. (κ.)	(-)		(-)			(-)					(+)					1	3 Μ.Ο.
H. H. (α.)							(+)			(+)		(+)		(-)		3	1 Μ.Ο.
N. Π. (κ.)		(-)		(+)	(+)			(+)			(+)				(+)	5	1 Δημοφιλής
K. Γ. (α.)								(-)								0	1 Παραμελημένος
Τι δίνει (+)	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2		
Τι δίνει (-)	2	2	2	1	2	2	0	1	2	2	2	2	0	2	2		

ΠΙΝΑΚΑΣ 4																	
ΣΥΜΠΑΘΕΙΑ																	Ταξινόμηση μαθητών
	A. N. (κ.)	A. A. (α.)	A. AL. (α)	B. M. (α.)	H. Z. (κ.)	H. S. (α.)	M. M. (α.)	N. A. (α.)	N. AB. (α.)	T. M. J. (α.)	M. Σ. (κ.)	I. P. (κ.)	H. H. (α.)	N. Π. (κ.)	K. Γ. (α.)	Εκλογές	
A. N. (κ.)														(+)		1	0 Μ.Ο. - Παραμελημένος
A. A. (α.)											(-)					0	1 Μ.Ο. - Απορριπτόμενος
A. AL. (α)						(+)		(+)								2	0 Μ.Ο.
B. M. (α.)																0	0 Παραμελημένος
H. Z. (κ.)	(-)					(-)					(-)		(+)			1	3 Απορριπτόμενος
H. S. (α.)		(+)	(+)		(-)			(+)		(-)						4	2 Μ.Ο.
M. M. (α.)	(+)								(+)						(+)	3	0 Μ.Ο.
N. A. (α.)		(+)	(+)	(-)	(-)	(+)				(-)						3	3 Αντιφατικός
N. AB. (α.)	(+)						(+)			(+)						3	0 Μ.Ο.
T. M. J. (α.)	(-)	(-)								(-)	(-)	(+)		(-)		1	5 Απορριπτόμενος
M. Σ. (κ.)		(-)	(-)	(+)		(-)					(+)			(-)		2	4 Αντιφατικός
I. P. (κ.)			(-)					(-)			(+)			(-)		1	3 Μ.Ο.
H. H. (α.)							(+)			(+)		(+)			(+)	4	0 Δημοφιλής
N. Π. (κ.)				(+)	(+)			(-)			(+)					3	1 Μ.Ο.
K. Γ. (α.)				(-)												0	1 Μ.Ο. - Απορριπτόμενος
Τι δίνει (+)	2	2	2	2	1	2	2	2	0	2	2	2	1	2	2		
Τι δίνει (-)	2	2	2	2	2	2	0	2	0	2	2	2	0	2	1		

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.