

Εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusive education) σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο

*Άντρη Κωστή, Μαρία Χατζηαγγελή,
Χριστίνα Χατζησωτηρίου, Παναγιώτης Αγγελίδης*

0. Εισαγωγή

Στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας, οι συχνές μετακινήσεις πληθυσμών σε διεθνές, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο επέφεραν τροποποίηση του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των εκάστοτε κοινωνιών. Συνεπώς, διαφοροποίηση επήλθε και στη σημερινή κυπριακή κοινωνία, συγκριτικά με τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα που παρουσίαζε στο παρελθόν (Hajisoteriou, 2010). Εν τούτοις, εθνογραφικές μελέτες υποδεικνύουν ότι το Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθεί πρακτικές αφομοίωσης των παιδιών που προέρχονται από τρίτες χώρες (Angelides, Stylianos & Leigh, 2004; Panayiotopoulos & Nikolaidou, 2007). Χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τους Αγγελίδη και Στυλιανού (2005) τα κυπριακά σχολεία λειτουργούν ως μια «χύτρα αφομοίωσης» του διαφορετικού, το οποίο περιθωριοποιείται καθώς παρουσιάζεται ως εμπόδιο της εύρυθμης λειτουργίας τους.

Συνεπώς, ένας από τους σημαντικότερους προβληματισμούς που τίθεται στην εκπαίδευση αφορά στους τρόπους με τους οποίους το σχολείο δύναται να προσφέρει συμπεριληπτικές πρακτικές σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα αποβλέποντας στη σχολική βελτίωση. Οι πρακτικές αυτές στοχεύουν στη μείωση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής περιθωριοποίησης όλων των μαθητών και στην αύξηση της συμμετοχής τους στα δρώμενα του σχολείου. Ενδεικτικά, η ακαδημαϊκή περιθωριοποίηση σχετίζεται με τη διδασκαλία, τη συμμετοχή στην τάξη και το αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ η κοινωνική περιθωριοποίηση αναφέρεται στις φιλίες και στις σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους τα παιδιά (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2005). Η ακαδημαϊκή περιθωριοποίηση συνδέεται με τη μειωμένη συμμετοχή στη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία, με την αδυναμία πραγμάτωσης των γνωστικών στόχων και τέλος με τη σχολική αποτυχία. Η κοινωνική περιθωριοποίηση δύναται να επιφέρει αδυναμία προσαρμογής στους κανόνες τους σχολικού περιβάλλοντος και της σχολικής τάξης. Επιπλέον, είναι αλληλένδετη με την αδυναμία συ-

νεργασίας σε οργανωμένες δραστηριότητες, με αντιδραστικές ή ακόμη και επιθετικές συμπεριφορές, με συναισθηματικές δυσκολίες και κοινωνική απόσυρση. Τόσο η ακαδημαϊκή όσο και η κοινωνική περιθωριοποίηση οδηγούν συχνά σε καταστάσεις ελλιπούς φοίτησης ή και σε διακοπή της φοίτησης ενός μαθητή. Είναι έκδηλη συνεπώς η ανάγκη ανάπτυξης και εφαρμογής εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, οι οποίες αποσκοπούν στην ακαδημαϊκή και κοινωνική συμπερίληψη των κοινωνικά περιθωριοποιημένων μαθητών λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ατομικές και εξελικτικές τους ανάγκες (Ainscow, 1999).

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η άμβλυνση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής περιθωριοποίησης και η προώθηση της συμπερίληψης των μεταναστών μαθητών. Ειδικότερα, η έρευνα εξετάζει την ανάπτυξη και την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στο διαπολιτισμικό περιβάλλον ενός σχολείου. Η προσπάθεια ακαδημαϊκής και κοινωνικής ένταξης μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών διερευνάται στο πλαίσιο ενός δημοτικού σχολείου, το οποίο σκιαγραφούμε στη συνέχεια.

1. Το σχολείο

Η παρούσα έρευνα εξετάζει την ανάπτυξη και εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών σε ένα δημοτικό σχολείο στην επαρχία Αμμοχώστου στην Κύπρο. Η πρόθεσή μας ήταν να συνεργαστούμε με ένα σχολείο στο οποίο φοιτά ήδη ένας σημαντικός αριθμός μεταναστών μαθητών και στο οποίο εξασφάλισαμε υψηλά ποσοστά συμμετοχής (αριθμός δασκάλων που συμφώνησαν να συμμετέχουν στην έρευνα). Το σχολείο έχει 317 μαθητές, και 27 εκπαιδευτικούς. Ο αριθμός των μεταναστών μαθητών ανέρχεται στους 112. 37 μαθητές είναι Βούλγαροι, 33 Βρετανοί, 15 Ρουμάνοι, 14 Πολωνοί, 10 προέρχονται από άλλες ευρωπαϊκές χώρες και 3 από ασιατικές χώρες. Οι περισσότεροι από αυτούς τους μαθητές είναι μετανάστες πρώτης γενιάς, ενώ η διαμονή τους στην Κύπρο κυμαίνεται από 0 έως 9 έτη. Το σχολείο βρίσκεται σε μια ανεπτυγμένη προαστιακή τουριστική περιοχή.

2. Ευρωπαϊκό Δίκτυο Σχολείων Προαγωγής Υγείας

Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Σχολείων Προαγωγής Υγείας (ΕΔΣΠΥ) προήλθε από τη συνεργασία του Συμβουλίου της Ευρώπης, της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας. Το δίκτυο ιδρύθηκε το 1991/1992, ενώ η Κύπρος εντάχθηκε στο δίκτυο το 1995. Στην Κύπρο, το πρόγραμμα πραγματοποιείται υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού και του Υπουργείου Υγείας. Οι στόχοι του ΕΔΣΠΥ είναι: (α) η ενημέρωση και η

ευαισθητοποίηση των μαθητών σε ζητήματα σχετικά με τη σωματική και την πνευματική τους υγεία, (β) η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και (γ) η ενίσχυση της ικανότητας τους για ενημερωμένη λήψη αποφάσεων. Τα σχολεία του Δικτύου ορίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες και καθορίζουν τον τρόπο εργασίας τους προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες αυτές. Κατά συνέπεια, προβαίνουν σε σχεδιασμό και υλοποίηση των δικών τους σχολικών προγραμμάτων στοχεύοντας, μεταξύ άλλων, στην περιβαλλοντική ασφάλεια, τον περιορισμό των ατυχημάτων, την πρόληψη της χρήσης ναρκωτικών ουσιών και της βίας, την κοινωνική συμπερίληψη, την πνευματική υγεία και τη διασφάλιση των δικαιωμάτων του παιδιού.

Το υπό μελέτη σχολείο εντάχθηκε στο Δίκτυο το 2009 και εξακολουθεί να είναι μέλος του Δικτύου μέχρι σήμερα. Το σχολείο επέλεξε να ενταχθεί στο ΕΔΣΠΥ προκειμένου προωθήσει το σεβασμό της πολιτισμικής διαφορετικότητας και να ενισχύσει την ακαδημαϊκή και κοινωνική συμπερίληψη των μεταναστών μαθητών του. Για την επίτευξη αυτού του στόχου το σχολείο επεδίωξε την εφαρμογή του προγράμματος ΕΔΣΠΥ. Μέσα από το ΕΔΣΠΥ οι εκπαιδευτικοί στόχευαν στην αναγνώριση και το σεβασμό της διαφορετικότητας και στην ανάπτυξη συνεργασίας και φιλικών σχέσεων μεταξύ όλων των μαθητών, αλλά και όλων των εμπλεκομένων. Στα πλαίσια του προγράμματος το σχολείο ανέπτυξε επιμέρους δραστηριότητες με σκοπό την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ της μαθητικής κοινότητας, την εμπλοκή όλων των παιδιών στη μαθητική αυτοδιοίκηση και την καλλιέργεια συνεργατικής σχολικής κουλτούρας. Το πλάνο δράσης εφαρμόστηκε κατά τη σχολική χρονιά 2009-2010 για 8 εβδομάδες. Οι δράσεις αυτές εξετάζονται μέσω της μεθοδολογίας που περιγράφεται παρακάτω, ενώ στη συνέχεια παρατίθενται τα αποτελέσματα αυτής της διερεύνησης.

3. Μεθοδολογία

Η συμμετοχική παρατήρηση αποτέλεσε το πρώτο στάδιο της συλλογής δεδομένων. Ο κάθε ερευνητής πραγματοποίησε εβδομαδιαίες παρατηρήσεις σε ένα τμήμα του σχολείου για περίοδο οκτώ εβδομάδων. Η ερευνητική ομάδα ανέπτυξε κλειδα παρατήρησης η οποία συμπεριλάμβανε τις εξής θεματικές: οι δυναμικές σχέσεις των μαθητών εντός του τμήματός τους, οι δυναμικές σχέσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, η συμπεριφορά των γηγενών μαθητών προς τους μετανάστες συμμαθητές τους και αντίστροφα, τα διδακτικά στυλ και οι στρατηγικές των εκπαιδευτικών, η εφαρμογή συμπεριληπτικών δραστηριοτήτων. Επιλέξαμε σκόπιμα τέσσερα τμήματα από τη Β΄ ως τη Στ΄ τάξη (ηλικίες 7-12), με βάση τα εξής κριτήρια: (α) αυξημένα ποσοστά μεταναστών μαθητών, (β) οι εκπαιδευτικοί των τμημά-

των εξέφρασαν μεγάλο ενδιαφέρον για συμμετοχή στην έρευνα. Συνολικά στα τέσσερα τμήματα υπήρχαν 93 μαθητές εκ των οποίων οι 32 ήταν μεταναστευτικής καταγωγής. Οι μαθητές αυτοί αποτέλεσαν το δείγμα της παρατήρησης. Στις παρατηρήσεις συμπεριλήφθηκαν περιστατικά που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια του σχολικού χρόνου, της διδασκαλίας και των διαλειμμάτων.

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν 45-λεπτες ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τη διευθύντρια (Δ) του σχολείου, 15 εκπαιδευτικούς (Ε) που ήταν υπεύθυνοι στα τμήματα υπό παρατήρηση, 10 μεταναστών μαθητών (ΜΜ) και 10 γηγενών μαθητών (ΓΜ) (από τα τμήματα υπό παρατήρηση) και των γονέων (ΜΓ ή ΓΓ) τους. Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Αναπτύχθηκαν συνολικά 12 οδηγοί συνεντεύξεων – δύο για κάθε ομάδα συμμετεχόντων (αρχική και τελική συνέντευξη). Ο πρώτος κύκλος των συνεντεύξεων αποσκοπούσε στη σκιαγράφηση της προϋπάρχουσας κατάστασης του σχολείου. Στο δεύτερο κύκλο των συνεντεύξεων οι ερωτήσεις που υποβλήθηκαν βασίστηκαν στη συμμετοχική παρατήρηση και εστίασαν σε συγκεκριμένες μορφές συμπεριληπτικών πρακτικών οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν από το σχολείο με σκοπό τη μείωση της περιθωριοποίησης των παιδιών που προέρχονταν από τρίτες χώρες. Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και αποδελτιώθηκαν.

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος διενεργήσαμε ποιοτική αξιολόγηση, ζητώντας από όλους τους συμμετέχοντες να εκφέρουν την άποψή τους για το ίδιο το πρόγραμμα, αλλά και αναφορικά στις σχέσεις που αναπτύχθηκαν μέσα στη μαθητική κοινότητα. Μέσω της σύγκρισης των αρχικών και τελικών συνεντεύξεων επιδιώχθηκε η σύγκριση των προϋπαρχόντων και των τελικών σχέσεων μεταξύ των μεταναστών μαθητών και των γηγενών συμμαθητών τους. Η σύγκριση αφορούσε στη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών, στη συμμετοχή τους στα κοινωνικά και ακαδημαϊκά δρώμενα του σχολείου και στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους.

Τέλος, συλλέξαμε και αναλύσαμε διάφορα έγγραφα συμπεριλαμβανομένων επιστολών, φωτογραφικό υλικό και τα πρακτικά των συνεδριάσεων του διδασκαλικού συλλόγου. Μέσω της ανάλυσης εγγράφων εξετάσαμε τον ορισμό που έδωσε το σχολείο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και τις στρατηγικές που υιοθετήθηκαν από το σχολείο για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Όλα τα δεδομένα παρεμβλήθηκαν σε έναν αναλυτικό κύκλο που οδήγησε στην εφαρμογή ποιοτικών μεθόδων ανάλυσης (Creswell, 2003). Στην ανάλυση των δεδομένων, ακολουθήσαμε τα έξι στάδια που προτείνονται από τον Creswell (2003). Σε πρώτο στάδιο, οργανώσαμε τα δεδομένα σύμφωνα με τη μέθοδο που συλλέχθηκαν (συνέντευξη, παρατήρηση, έγγραφα).

Σε δεύτερο στάδιο, μελετήσαμε τα δεδομένα μας προκειμένου να τα κατανοήσουμε εις βάθος και παράλληλα κρατήσαμε σημειώσεις για τις σκέψεις μας. Έπειτα, με βάση τα δεδομένα αρχίσαμε να εντοπίζουμε κοινές έννοιες, θέματα, υποθέσεις και συμπεριφορές και εντοπίσαμε πώς αυτές συνδέονται με το θεωρητικό μας πλαίσιο. Σε τρίτο στάδιο, εντάξαμε τα δεδομένα σε κατηγορίες, τις οποίες τιτλοδοτήσαμε. Σε τέταρτο στάδιο, εντάξαμε τις κατηγορίες σε μεγαλύτερες ομάδες για να δημιουργήσουμε τους τομείς της ανάλυσης. Στο πέμπτο στάδιο της ανάλυσης, συνδέσαμε τους τομείς ανάλυσης με τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Τέλος, στο έκτο στάδιο, τεκμηριώσαμε τους τομείς ανάλυσης με δεδομένα. Στην προσπάθειά μας να εξασφαλίσουμε την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, τριγωνοποιήσαμε και εξετάσαμε τα δεδομένα μας από διαφορετικές απόψεις, ψάχνοντας συνεχώς εναλλακτικές ερμηνείες (Creswell, 2003).

4. Σκιαγράφηση της προϋπάρχουσας κατάστασης

Η ανάλυση των αρχικών συνεντεύξεων, οι οποίες προηγήθηκαν της εφαρμογής του ΕΔΣΠΥ στο σχολείο αποσκοπούσε στη σκιαγράφηση της προϋπάρχουσας κατάστασης αναφορικά με τις σχέσεις των μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής μέσα στη μαθητική κοινότητα. Στο σχολείο αυτό οι πλείστοι εμπλεκόμενοι φορείς, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και της κοινότητας, παρατήρησαν την περιθωριοποίηση των μαθητών που προέρχονταν από τρίτες χώρες τόσο ακαδημαϊκά, όσο και κοινωνικά, ανεξαρτήτως ηλικίας ή χώρας προέλευσης. Χαρακτηριστικά η διευθύντρια του σχολείου ανέφερε στην αρχική της συνέντευξη:

Κάποια από τα παιδιά μας κουβαλούν μέσα τους, από το οικογενειακό τους περιβάλλον, κάποιες ρατσιστικές συμπεριφορές με αποτέλεσμα να περιθωριοποιούν τους μετανάστες συμμαθητές τους ... με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται κάποιες παραβατικές συμπεριφορές μεταξύ των μεταναστών παιδιών. (Δ)

Η διευθύντρια υποστήριξε ότι η περιθωριοποίηση των μεταναστών μαθητών αποτέλεσε ένα σημαντικό εμπόδιο στην ομαλή λειτουργία του σχολείου, καθότι η διεύθυνση καλείτο συχνά να αντιμετωπίσει φαινόμενα βίας και παραβατικότητας μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού. Η συμπεριφορά και η επίδοση των περιθωριοποιημένων μαθητών φάνηκε να ανησυχεί και τους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός αναφέρεται χαρακτηριστικά στο θέμα της ακαδημαϊκής περιθωριοποίησης των μεταναστών:

Ανησυχούμε ως δάσκαλοι διότι μέσα στην τάξη τα παιδιά δυσκολεύονται να ανταποκριθούν, με αποτέλεσμα να γίνονται ζωνηρά. Όσο και να θέλουμε δυσκολευόμαστε να βοηθήσουμε. (Ε2)

Η σχολική αποτυχία η οποία οδηγεί στην ακαδημαϊκή περιθωριοποίηση των μεταναστών μαθητών αποτέλεσε ένα από τα κυρίαρχα προβλήματα που απασχόλησε και τους γονείς των γηγενών μαθητών του σχολείου:

Οι αλλοδαποί αυξάνονται κάθε μέρα στο σχολείο. Μπαίνουν στην τάξη και δεν μιλούν τη γλώσσα. Η δασκάλα πρέπει να τους αφιερώσει περισσότερο χρόνο, όμως αυτό ζημιώνει τα δικά μας παιδιά. (ΓΓ6)

Καλούμενοι να απαντήσουν στον προβληματισμό αυτό οι ίδιοι οι γονείς των μεταναστών μαθητών, αρκετοί από αυτούς – ανεξαρτήτως χώρας προέλευσης ή ηλικίας των παιδιών τους – δήλωσαν ότι η κοινωνική περιθωριοποίηση των παιδιών τους στο χώρο του σχολείου συνέτεινε στην περιορισμένη ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη:

Δεν θέλει να πάει σχολείο γιατί είναι μόνος τους. Πώς θα μάθει άμα δεν πηγαίνει σχολείο; (ΜΓ4)

Έρχεται σπίτι κλαίει, δεν καταλάβει τι λέει δασκάλα. Θέλει να παίξει με τα άλλα παιδιά, εκείνα δεν θέλουν. (ΜΓ6)

Επίσης οι μετανάστες μαθητές υποστηρίζουν ότι η ρατσιστική αντιμετώπισή τους από τους γηγενείς συμμαθητές τους καλλιεργεί τη δημιουργία υποομάδων με βάση την καταγωγή. Ένας μαθητής από τη Βουλγαρία παρατήρησε:

Αφού οι Κύπριοι δεν με θέλουν κάνω παρέα με τους Βούλγαρους που είναι σε άλλες τάξεις. Αλλά είναι πιο μικροί και κάποτε νευριάζω (ΜΜ3)

Τέλος, οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα παρατήρησαν ότι το αφιλόξενο περιβάλλον, οδηγούσε συχνά στην ελλιπή φοίτησή των μεταναστών μαθητών και σε μερικές περιπτώσεις στη διακοπή της φοίτησής τους. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η περιθωριοποίηση δεν συνδεόταν με συγκεκριμένες χώρες προέλευσης αλλά επεσήμαναν ότι μαθητές οι οποίοι δεν μιλούσαν την ελληνική γλώσσα διέτρεχαν μεγαλύτερο κίνδυνο περιθωριοποίησης. Προκειμένου να αρθούν οι δυσκολίες αυτές, ολόκληρη η κοινότητα του σχολείου επεδίωξε την ανάπτυξη και εφαρμογή εναλλακτικών συμπεριληπτικών πρακτικών μέσω του προγράμματος ΕΔΣΠΥ.

5. Ανάπτυξη και εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών

Μέσω της ανάλυσης των δεδομένων διαφάνηκαν συγκεκριμένες μορφές συμπεριληπτικών πρακτικών οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν από το σχολείο με σκοπό τη μείωση της περιθωριοποίησης των παιδιών που προέρχονταν από τρίτες χώρες. Οι πρακτικές σχετίζονται με την προώθηση και ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών, την εμπλοκή όλων των παιδιών στη μαθητική αυτοδιοίκηση, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε παιδιού και την καλλιέργεια από το σχολείο μιας συνεργατικής κουλτούρας.

5.1 Ανάπτυξη φιλικών σχέσεων

Με απώτερο σκοπό να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα το πρόβλημα της κοινωνικής περιθωριοποίησης, οι εκπαιδευτικοί έθεσαν ως γενικό στόχο τους την ανάπτυξη της φιλίας. Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους γονείς, προγραμματίζαν ομαδικές δημιουργικές ή καθαρά ψυχαγωγικές δραστηριότητες, οι οποίες στόχευαν στην καλλιέργεια της συνεργασίας και της αλληλεγγύης ανάμεσα στα παιδιά της κάθε ομάδας, καθώς και στην ανάπτυξη μηχανισμών επικοινωνίας και αρμονικής συνύπαρξης.

Τα παιδιά που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα χωρίστηκαν σε ομάδες, ενώ τα μέλη κάθε ομάδας φορούσαν διακριτικές φανελίτσες ιδίου χρώματος. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι όλα τα παιδιά ήταν πολύ συνεργάσιμα και αντιμετώπιζαν το πρόγραμμα με ενθουσιασμό από την αρχή. Μάλιστα ανέφεραν ότι τα παιδιά είχαν συνθέσει συνεργατικά πρωτότυπα συνθήματα για την ομάδα τους, όπως το πιο κάτω:

*«Κόκκινοι μονοί εμείς, φίλοι πάντα κολλητοί
Στόχο έχουμε δουλειά, υποσχόμαστε πολλά».*

Οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ότι τα συνθήματα των παιδιών αποτέλεσαν τον εναρκτήριο ύμνο που σηματοδοτούσε την αίσθηση του «ανήκει» στην ομάδα.

Κατά την πρώτη συνάντηση του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί βοήθησαν τα παιδιά να κατανοήσουν τις έννοιες φιλία και διαφορετικότητα μέσα από την παρουσίαση του παραμυθιού «Δώσε την αγάπη όπως δίνεις ένα μήλο». Ακολούθησε η ενασχόληση των παιδιών με παιχνίδια αλληλογνωριμίας.

Στη συνέχεια, στα πλαίσια της γνωριμίας των παιδιών με τον εαυτό τους, αλλά και με τους γύρω τους, οι εκπαιδευτικοί διοργάνωσαν τη «Γιορτή των ταλέντων». Επιπλέον, το κάθε παιδί είχε αποκτήσει το δικό του χώρο

στην πινακίδα της τάξης και εκεί τοποθετούσε ότι σχετιζόταν με τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις, τα αγαπημένα του πράγματα και τις δημιουργίες του.

Η αλληλογνωριμία μεταξύ των παιδιών, οδήγησε στη σταδιακή αποδοχή των «διαφορετικών» άλλων, αφού τα παιδιά συνειδητοποίησαν ότι οι συμμαθητές τους που προέρχονταν από διαφορετικές χώρες είχαν παρόμοιες συνήθειες, αγαπούσαν τα ίδια ζώα κ.ά. Συγκεκριμένα, μια εκπαιδευτικός δήλωσε:

Τα παιδιά μέσα από διάφορες δραστηριότητες αλληλογνωριμίας έμαθαν βασικά στοιχεία για τις συνήθειες και τα χαρακτηριστικά διάφορων πολιτισμικών ομάδων. Ανακάλυψαν με αυτόν τον τρόπο ότι είναι όλα ίδια μεταξύ τους και άρχισαν να δείχνουν περισσότερο σεβασμό στις ιδιαιτερότητες των άλλων. (Ε7)

Στα πρακτικά των συνεδριάσεων του σχολείου σημειώνεται ότι τα παιδιά κάθε Τρίτη και Παρασκευή ερχόντουσαν στο σχολείο με τις φανελίτσες τους και είχαν ως σύνθημα «Σήμερα δημιουργώ όμορφες στιγμές με φίλους και φίλες». Τις συγκεκριμένες μέρες οργανώνονταν στην αυλή του σχολείου διάφορα παιχνίδια, δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά να παίξουν με τα μέλη της ομάδας τους. Οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι με την πάροδο δύο μηνών τα παιδιά σχεδόν καθημερινά αναζητούσαν τα μέλη της ομάδας τους για να παίξουν, γεγονός που αποδεικνύει ότι ανέπτυξαν πραγματικές φιλίες μεταξύ τους και δέθηκαν ως ομάδα.

Στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για άρση της περιθωριοποίησης και για ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών προστίθεται και η δραστηριότητα του «μυστικού φίλου». Τα παιδιά γράφουν το όνομα τους σε ένα χαρτάκι, το διπλώνουν και τυχαία διαλέγουν το όνομα ενός συμμαθητή τους, του οποίου θα είναι ο μυστικός φίλος. Σε διάστημα ενός μηνός το κάθε παιδί καλείται να κάνει πράγματα για το φίλο του με διασκεδαστικό τρόπο που να μην αποκαλύπτει την ταυτότητά του, αλλά το παιδί να νιώθει ότι έχει ένα φίλο.

Η δραστηριότητα αυτή είχε θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών, συμβάλλοντας στη μείωση της περιθωριοποίησης όχι μόνο των παιδιών με διαφορετική καταγωγή, αλλά και των γηγενών συμμαθητών τους. Χαρακτηριστικά, μια εκπαιδευτικός τόνισε:

Στο τέλος του μήνα τα παιδιά αγωνιούσαν να αποκαλύψουν το μυστικό τους φίλο ... Τα παιδιά ένιωθαν ότι είχαν ένα φίλο που νοιαζόταν για αυτά, δημιουργούσαν πράγματα για τους φίλους τους, τους άφηναν σημειώσεις με συμβουλές ή τους

έγραφαν κάτι για να νιώσουν ωραία ... Ο θεσμός αυτός βοήθησε πολύ τα παιδιά να δεθούν μεταξύ τους. (Ε3)

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις προσπάθειες τους για την προώθηση φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών, καθώς και την ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στους άλλους. Η σύναψη φιλικών σχέσεων δεν αναφέρεται σε μια αυτόματη διαδικασία, αλλά ο χρόνος αποτέλεσε μια σημαντική παράμετρο που έπρεπε να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους εκπαιδευτικούς. Εντούτοις, η σταδιακή (αν και χρονοβόρα) γνωριμία μεταξύ των παιδιών οδήγησε στην αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας των συμμαθητών τους, αφού ήρθαν σε επαφή με τα ατομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Ένας σημαντικός στόχος για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών είναι οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν όλα τα παιδιά να εκτιμούν τη διαφορετικότητα, να αξιολογούν και να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον μέσα από τις διαφορές και τις ομοιότητές τους (Banks & McGee Banks, 2009).

5.2 Εμπλοκή όλων των παιδιών στη μαθητική αυτοδιοίκηση

Μέσα από τη μελέτη των εγγράφων του σχολείου διαφάνηκε ότι στο σχολείο είχε εφαρμοστεί ένα πρωτότυπο σύστημα Μαθητικής Αυτοδιοίκησης με στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα παιδιά για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων του σχολείου. Η εισήγηση για το διαφορετικό τρόπο διεξαγωγής των μαθητικών εκλογών έγινε από τη διευθύντρια. Ερωτώμενη για το από πού προέκυψε η ιδέα είπε χαρακτηριστικά:

Η ανάγκη για αλλαγή του στερεότυπου τρόπου εκλογής των μαθητικών συμβουλίων δημιουργήθηκε μέσα μου όταν άκουσα τυχαία το γιο μου να συμφωνεί με ένα φίλο του για το ποιους θα ψηφίσουν και ότι δεν έπρεπε κατ' ουσίαν λόγο να βγει πρόεδρος ένα παιδί που δεν συμπαθούσαν ιδιαίτερα ... Αποφάσισα ότι κάτι έπρεπε να γίνει έτσι ώστε να μην δημιουργούνται αισθήματα απόρριψης για κάποια παιδιά από τους συμμαθητές τους. (Δ)

Το σκεπτικό εφαρμογής ήταν ότι όλα τα παιδιά του σχολείου θα πρέπει να αποκτήσουν την ευκαιρία να εμπλακούν στη Μαθητική Αυτοδιοίκηση. Η διαδικασία των εκλογών με τον στερεότυπο τρόπο δημιουργεί συναισθήματα απόρριψης για πολλά παιδιά, ενώ αντίθετα ενισχύει τη δημοτικότητα λίγων με αρνητικά αποτελέσματα.

Η διαδικασία εκλογής άρχιζε με το χωρισμό των παιδιών του κάθε τμήματος σε ομάδες. Κάθε ομάδα είχε δικαίωμα να διοικεί για ένα μόνο χρονικό διάστημα. Ακολούθως γινόταν κλήρωση μπροστά στα παιδιά για να καθοριστούν χρονικά οι θητείες των συμβουλίων. Έπειτα τα παιδιά κάθε ομάδας ψήφιζαν με μυστική ψηφοφορία και σε ειδικά διαμορφωμένα ψηφοδέλτια ποιον θεωρούν καταλληλότερο από την ομάδα τους για πρόεδρο, γραμματέα, ταμία κ.τ.λ. Το παιδί που ψηφίστηκε από τα περισσότερα παιδιά της τάξης του για πρόεδρος, έπαιρνε αυτή τη θέση και δε διεκδικούσε άλλη. Η εκλογή του Κεντρικού Μαθητικού Συμβουλίου βασιζόταν στην ίδια ακριβώς διαδικασία. Η λήξη της θητείας του συμβουλίου της τάξης σηματοδοτούσε και τη λήξη της θητεία του υφιστάμενου Κεντρικού Μαθητικού Συμβουλίου.

Ο προαναφερόμενος τρόπος εκλογής αποτελεί ένα καλό παράδειγμα συμπεριληπτικής πρακτικής. Όλα τα παιδιά ένιωθαν την ικανοποίηση της εκλογής αφού με τον τρόπο που διεξάγονται οι εκλογές δεν επιτρεπόταν η καταψήφιση ή η μη ψήφιση κάποιων παιδιών. Η συμμετοχή όλων των παιδιών στα μαθητικά συμβούλια συνέβαλε στη μείωση της περιθωριοποίησης όλων των παιδιών. Επιπλέον, έφερε κοντά όλα τα παιδιά της τάξης, ώθησε τη μεταξύ τους συνεργασία και οδήγησε στην ανάπτυξη καινούριων φιλιών.

Μέσα από τις συνεντεύξεις φάνηκε ότι οι γονείς ικανοποιήθηκαν γιατί τα παιδιά τους χάρηκαν, δηλώνοντας για αυτό το θέμα:

*Πρώτη φορά μπήκε στην επιτροπή της τάξης. Ήρθε σίτι κα-
τενθουσιασμένος! Τηλεφώνησε ακόμα και της νονάς του για
να της το πει. (ΜΓ2)*

Ο τρόπος διεξαγωγής των εκλογών δεν στιγμάτιζε ούτε διαχώριζε τα παιδιά σε δημοφιλείς και περιθωριοποιημένους. Ο ενθουσιασμός των παιδιών ήταν έκδηλος, ανεξαρτήτως της θέσης που κατελάμβαναν στο συμβούλιο. Συζητώντας με ένα παιδί για αυτό το θέμα μας είπε:

Μου άρεσε που φέτος μπήκα στο συμβούλιο της τάξης μου.

Πρώτη φορά παίζω. Είμαι ο ταμίας. (ΜΜ6)

Η εμπλοκή όλων των παιδιών στη λήψη αποφάσεων είναι αναγκαία για την ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Τα παιδιά πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ισότιμα μέλη, τα οποία έχουν το αναφαίρετο δικαίωμα να εκφράζουν τη γνώμη τους (Ainscow, 1999· Μέσσιου, 2004).

5.3 Διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Πέραν της άμβλυνσης της κοινωνικής περιθωριοποίησης, η παρούσα έρευνα υποδεικνύει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για μείωση της ακαδημαϊκής περιθωριοποίησης των παιδιών που προέρχονταν από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούσαν την προετοιμασία και κατά συνέπεια τη διδασκαλία τους με τρόπο που δινόταν η ευκαιρία σε όλα τα παιδιά της τάξης να συμμετέχουν στο μάθημα.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας βασιζόταν στην προβολή των ιδιαιτεροτήτων του κάθε παιδιού βάσει των διαφορετικών εμπειριών του. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οργάνωναν το μάθημα τους ούτως ώστε να αναπτύσσονται συζητήσεις διαφόρων θεμάτων σε όλες τις διδακτικές ενότητες, κατά τη διάρκεια των οποίων το κάθε παιδί περιέγραφε τις εμπειρίες από τη γενέτειρά του. Μια εκπαιδευτικός είπε χαρακτηριστικά:

Στο μάθημα των Ελληνικών μου δινόταν η ευκαιρία μέσα από τη συζήτηση να προβάλλω τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις εμπειρίες των μαθητών μου. Αυτό το πράγμα τους ανέπτυνε το ενδιαφέρον, άρα είχε αποτέλεσμα γνωστικό. (E12)

Με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους, οι εκπαιδευτικοί αποσκοπούσαν στην προβολή των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μαθητών προκειμένου να έχουν την ευκαιρία να περιγράψουν τις διαφορετικές εμπειρίες τους από τις χώρες καταγωγής τους. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συνεπάγεται καλύτερα γνωστικά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές. Βάσει αποτελεσμάτων προηγούμενων ερευνών, η υιοθέτηση διαπολιτισμικών προγραμμάτων σπουδών αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την υπέρβαση των αρνητικών στερεοτύπων και της περιθωριοποίησης (Dimakos & Tasiopoulou, 2003). Οι Dimakos και Tasiopoulou εισηγούνται ότι προκειμένου να αρθεί η στερεοτυπική αντίληψη έναντι των μεταναστών, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναπτύξει διαφοροποιημένα αναλυτικά προγράμματα τα οποία εισαγάγουν στοιχεία άλλων πολιτισμικών ομάδων στη διδασκαλία.

Κατά τις παρακολουθήσεις μας παρατηρήσαμε ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί παρείχαν διαφοροποιημένα φύλλα εργασίας σε κάποιους μαθητές τους. Όταν ερωτήθηκε για το περιεχόμενο τους και το λόγο διανομής τους σε συγκεκριμένους μαθητές, μια εκπαιδευτικός εξήγησε:

Παρατηρήσαμε ότι κάποια παιδιά δυσκολεύονται να διαβάσουν και να κατανοήσουν και για αυτό αποφασίσαμε να τους δίνουμε τα κείμενα απλοποιημένα και εικονογραφημένα. ... Η συμμετοχή τους στο μάθημα έχει αυξηθεί. (E1)

Σύμφωνα με το Νικολάου (2005) η χρήση εικόνων είναι δυνατό να αποτελέσει «γέφυρα» επικοινωνίας αμβλύνοντας τις γλωσσικές αδυναμίες που τυχόν παρουσιάζουν τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο.

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν επίσης μια σειρά λογισμικών προκειμένου να διευκολύνουν την κατανόηση των αλλόγλωσσων μαθητών τους και για να αυξήσουν τη συμμετοχή τους στην τάξη. Η χρήση εποπτικών υλικών, όπως αφισών, ταινιών και ντοκιμαντέρ, διευκόλυνε την επικοινωνία και βοήθησε σε πολλές περιπτώσεις τους μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο να υπερβούν οποιαδήποτε γλωσσικά εμπόδια. Προηγούμενη έρευνα δείχνει ότι η χρήση των εποπτικών βοηθημάτων στην τάξη ενισχύει την αποτελεσματικότητα των προσπαθειών για τη μείωση της ακαδημαϊκής περιθωριοποίησης (Banks & McGee Banks, 2009).

Η διαφοροποίηση του προγραμματισμού της διδασκαλίας προωθεί την αποτελεσματικότερη διδασκαλία των μεταναστών (και κυρίως των αλλόγλωσσων) μαθητών και συνεπώς, ενισχύει την ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (ibid, 2009). Οι μαθητές παρουσιάζουν τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ, δεξιότητες, ενδιαφέροντα, και ανάγκες. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαφοροποιούν το στυλ και τις στρατηγικές διδασκαλίας τους και να παρέχουν σε όλους τους μαθητές πολλαπλές επιλογές για την κατάκτηση της γνώσης.

5.4 Καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας

Η καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ των μαθητών αποτέλεσε μια από τις συμπεριληπτικές πρακτικές που υιοθετήθηκαν στο σχολείο. Οι δραστηριότητες ήταν διαμορφωμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι απαραίτητη η συμβολή του κάθε παιδιού στην ολοκλήρωσή τους. Η ανάπτυξη συνεργασιών ανάμεσα στα παιδιά φάνηκε ότι συμβάλλει στη μείωση της περιθωριοποίησης όλων των παιδιών και στην αύξηση της συμμετοχής τους σε διάφορες δραστηριότητες του σχολείου. Σχετικά μια εκπαιδευτικός δήλωσε:

Μέσα από τις δραστηριότητες αναδείχθηκαν παιδιά που υπό άλλες συνθήκες ήταν υποβαθμισμένα ... παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή χαμηλή κοινωνική αποδοχή αποδείχθηκαν εξαιρετικά στη ζωγραφική εκπλήσσοντας ευχάριστα τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας... Κάποια παιδιά είχαν γίνει "περιζήτητα" αφού όλες οι ομάδες ήθελαν να αποτελούν μέλος τους, εξαιτίας των κρυμμένων ταλέντων τους. (Ε4)

Συνεργασία επιτεύχθηκε και μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίοι κατά την εφαρμογή του προγράμματος ΕΔΣΠΥ προέβαιναν συνεργατικά σε συνεχή αξιολόγησή του με σκοπό τη βελτίωση. Οι ίδιοι επεσήμαναν ότι χωρίς τη συμβολή και τη συνεργασία όλων δε θα μπορούσαν να εντοπίσουν όλα τα προβλήματα που προέκυπταν και να αποκτήσουν μια σφαιρική επίγνωση των αναγκών των μαθητών τους, αφού ο κάθε εκπαιδευτικός ήταν παρατηρητής και συντονιστής σε μία μόνο ομάδα. Ενδεικτικά, μια εκπαιδευτικός ανέφερε:

Η συνεργασία που είχαμε μεταξύ μας βοήθησε να αλλάζουμε ή να διορθώσουμε κάποιες πρακτικές ή δραστηριότητες που εφαρμόζαμε. (Ε15)

Σύμφωνα με τον Hargreaves (1995), η δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, η οποία διαπνέεται από αμοιβαίο σεβασμό και προϋποθέτει κοινό σχεδιασμό, στοχασμό και ανατροφοδότηση σχετικά με τη διδασκαλία, οδηγεί σε πιο επιτυχημένη λειτουργία των σχολείων και αποτελεσματικότερη μάθηση. Παρομοίως, οι Udvari-Solner και Thousand (1995) εισηγούνται ότι όχι μόνο οι μαθητές, αλλά και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μάθουν να συνεργάζονται προκειμένου να προωθήσουν τη συμπερίληψη, όχι μόνο υπό τη μορφή του αποτελεσματικότερου καταμερισμού εργασίας, αλλά υπό τη μορφή του συμβιβασμού, της συνεργασίας για την επίλυση προβλήματος και της ομαδικής διδασκαλίας.

Η ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών δεν περιορίστηκε μόνο στη συνεργασία εντός του σχολικού χώρου, αλλά επεκτάθηκε και εκτός σχολείου, στους γονείς και στην κοινότητα. Οι προσπάθειες για εμπλοκή των γονέων στα δρώμενα του σχολείου άρχισαν από τις πρώτες μέρες εφαρμογής του προγράμματος ΕΔΣΠΥ. Οι εκπαιδευτικοί με γραπτές επιστολές κάλεσαν όσους γονείς επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στον καθορισμό των στόχων του σχολείου.

Η ενέργεια αυτή ικανοποίησε ιδιαίτερα τους γονείς, αφού με αυτόν τον τρόπο ήρθαν κοντά στο σχολείο, τους δόθηκε η ευκαιρία να εκφέρουν την άποψη τους και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Μια μητέρα δήλωσε:

Ήταν ιδιαίτερα ευχάριστο το γεγονός ότι φέτος για πρώτη φορά μας έδωσαν την ευκαιρία να εμπλακούμε ενεργά στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τα δικά μας παιδιά στη συντονιστική ομάδα γονέων. (ΓΓ4)

Επιπρόσθετα, διαφάνηκε ότι η εμπλοκή των γονέων είχε θετικό αντίκτυπο και για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι βρήκαν ενδιαφέρουσες τις προτάσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί μέσω τακτικής αλληλογραφίας επετύγχαναν συνεχή ενημέρωση των γονέων. Οι επιστολές μεταφράζονταν και στα αγγλικά. Η ενέργεια αυτή αποτέλεσε έναν αποτελεσματικό τρόπο εμπλοκής όλων των γονέων αφού ενημερώνονταν επαρκώς για όλες τις σχολικές δραστηριότητες.

Στο ημερολόγιο του σχολείου βρίσκονταν καταχωρημένες καθορισμένες ημερομηνίες όπου οι εκπαιδευτικοί μαζί με τη συντονιστική ομάδα γονέων οργάνωναν εκδηλώσεις στα πλαίσια του στόχου του ΕΔΣΠΥ «Δημιουργούμε όμορφες στιγμές με φίλους». Στις εκδηλώσεις αυτές τα παιδιά μαζί με τους γονείς τους εμπλέκονταν σε δημιουργικές δραστηριότητες διαπολιτισμικού χαρακτήρα. Συμμετείχαν παραδοσιακά παιχνίδια από διάφορες χώρες, απόλαυσαν εδέσματα διαφορετικών πολιτισμών, ήρθαν σε επαφή με χορούς, τραγούδια και ενδυμασίες από διάφορες χώρες. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς στόχος τους ήταν:

*...Να φέρουμε τους ξένους γονείς κοντά στο σχολείο, να δημιουργήσουμε ευχάριστους συνειρμούς για το σχολείο από τα παιδιά και τους γονείς, αλλά και να αναδείξουμε τις ιδιαίτερο-
τήτες κάθε πολιτισμού ως μέσα γνωριμίας των λαών. (Ε13)*

Οι εκπαιδευτικοί φέρνοντας κοντά όλους τους γονείς βοήθησαν στην άρση των προκαταλήψεων και της ξενοφοβίας. Αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών τονίζουν ότι οι οικογένειες των μεταναστών μαθητών μπορούν να συμβάλλουν στην υποστήριξη των παιδιών τους μαθαίνοντάς τους να εκτιμούν την εθνική ταυτότητα, τον πολιτισμό και τις παραδόσεις τους, αλλά και προτρέποντάς τους παράλληλα να γνωρίσουν τον πολιτισμό και τις παραδόσεις της χώρας υποδοχής. Σύμφωνα με τον Νικολάου (2005) η αλληλογνωριμία πολιτισμών, συνηθειών, ιδιαιτεροτήτων και πολιτιστικών αξιών κάθε πολιτισμικής ομάδας συμβάλλει στην αλληλοκατανόηση και την αποφυγή παρεξηγήσεων. Επίσης σύμφωνα με τη Δόικου-Αυλίδου (2006), η γνωριμία της «κουλτούρας του παιδιού μετανάστη» δύναται να ενισχύσει και ακαδημαϊκή επιτυχία του, αφού οι εκπαιδευτικοί γνωρίζοντας καλύτερα αυτά τα παιδιά κατανοούν καλύτερα τη συμπεριφορά τους.

Το υπό μελέτη σχολείο έκανε μια συνειδητή συμπεριληπτική προσπάθεια για να συμπεριλάβει και την κοινότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία, να γίνει φορέας της και τα παιδιά να αισθανθούν ως πλήρη μέλη της. Σε τακτά χρονικά διαστήματα καλούνταν στο σχολείο εκπρόσωποι της αστυνομίας, της πυροσβεστικής και άλλων κοινωνικών υπηρεσιών για να μιλήσουν για διάφορα θέματα. Επίσης, το σχολείο συμμετείχε σε Πρόγραμμα Ανακύ-

κλωσης, αναπτύσσοντας δίκτυο συνεργασίας με άλλα έξι σχολεία. Η εμπλοκή των παιδιών σε μια σειρά δραστηριοτήτων για ευαισθητοποίηση των δημοτικών - κοινοτικών αρχών και του κοινού αποτέλεσε κοινό στόχο των σχολείων. Το Κεντρικό Μαθητικό Συμβούλιο κάθε σχολείου συνεδρίασε με το δήμαρχο της κοινότητας του και ζήτησε να ενημερωθεί για τις υφιστάμενες διαδικασίες επεξεργασίας των άχρηστων υλικών. Τέλος, το σχολείο ανέλαβε την οργάνωση μαθητικού συνέδριου στο οποίο κλήθηκαν ως ομιλητές ο Επίτροπος Περιβάλλοντος, εκπρόσωπος της Green Dot και μια σχεδιάστρια που κατασκευάζει έργα με άχρηστα υλικά.

Σύμφωνα με τους Banks και McGee Banks (2009) τα σχολεία με τις πιο αποτελεσματικές συμπεριληπτικές πρακτικές είναι αυτά που επενδύουν στην καθιέρωση θετικών σχέσεων με τους γονείς, τους μαθητές και την κοινότητα, και καλωσορίζουν την επικοινωνία και τη συνεργασία μαζί τους.

6. Συζήτηση

Στο πλαίσιο του υπό μελέτη σχολείου, η διαπολιτισμική εκπαίδευση μεταφράστηκε πρωτίστως ως η λήψη μέτρων με σκοπό την άμβλυνση της περιθωριοποίησης των μεταναστών μαθητών. Είναι αξιοσημείωτο ότι υπήρξε μια σαφής διαδικασία ανάπτυξης και εφαρμογής πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με διαπολιτισμικό προσανατολισμό στο συγκεκριμένο σχολείο. Επίσης, διακρίνουμε την ομοφωνία ως προς την υιοθέτηση των αξιών της δικαιοσύνης και του σεβασμού της πολιτισμικής πολυμορφίας μεταξύ του διδακτικού προσωπικού, των μαθητών και των οικογενειών τους. Η συνοχή των αξιών επέφερε την ουσιαστική συνεργασία όχι μόνο εντός του σχολικού χώρου, αλλά και μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας. Οι στρατηγικές και οι πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν βασίστηκαν στη μείωση των διακρίσεων και στη διαπολιτισμική συνειδητοποίηση. Το διδακτικό προσωπικό κατόρθωσε την ανάπτυξη συνεργατικής σχολικής κουλτούρας. Οι συμμετέχοντες στη συνέντευξη πρότειναν τη συνεργασία μεταξύ του διδακτικού συλλόγου και των μαθητών και μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας.

Το σχολείο ανέπτυξε συνεπώς ένα πρόγραμμα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης το οποίο αφορούσε όλο το μαθητικό πληθυσμό και αποσκοπούσε στην προαγωγή της ψυχικής τους υγείας. Το πρόγραμμα επεδίωξε την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των περιθωριοποιημένων μαθητών, την ενίσχυση των δεξιοτήτων επικοινωνίας και των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών.,

Οι Χατζηχρήστου κ.α. (2006) ονομάζουν τέτοιου είδους προγράμματα ως παρεμβατικά προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης τα οποία είναι σημαντικά στην προαγωγή της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών, ενώ τονίζουν ότι τα προγράμματα αυτά μπορούν να εφαρμοστούν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι Πρωτονοταρίου και Χαραβασιδής (2005) κρίνουν επίσης ως πρωτίστης σημασίας την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων σε διαπολιτισμικά σχολεία.

Οι σχολικοί εταίροι επεσήμαναν την ανάγκη για αναδιτύπωση των στόχων του σχολείου τους και υποστήριξαν την παροχή διαφοροποιημένης διδασκαλίας τόσο στους μετανάστες όσο και στους γηγενείς μαθητές βάσει των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων τους. Τέτοιου είδους πεποιθήσεις αποτέλεσαν τη βάση για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών πολιτικών στο σχολείο, οι οποίες αποβλέπουν στη συμπερίληψη των μεταναστών μαθητών. Ταυτόχρονα, οι σχολικοί εταίροι επεδίωξαν τη διατήρηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας εντός του σχολείου. Προϋπόθεση για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνειδητοποίησης μεταξύ των μεταναστών και των γηγενών μαθητών αποτέλεσε η υιοθέτηση πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης όπως: (α) η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των γηγενών και των μεταναστών μαθητών, (β) η συμμετοχή όλων των μαθητών στους μηχανισμούς αυτοδιοίκησης τους σχολείου, (γ) η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και (δ) ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας.

Οι διάφορες στρατηγικές, πρακτικές και δραστηριότητες οι οποίες αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν από το σχολείο, δεν επέφεραν μόνο τη συμπερίληψη των μεταναστών μαθητών, αλλά και ενίσχυσαν τη συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στη σχολική ζωή. Αδιαμφισβήτητα, οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών για άμβλυνση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής περιθωριοποίησης των μεταναστών μαθητών είχαν θετικές επιπτώσεις σε όλους τους μαθητές. Παρά το θετικό αντίκτυπο των ενεργειών του σχολείου προς τη μείωση των προκαταλήψεων, η εφαρμογή του προγράμματος δεν αποτέλεσε μια απλή και απρόσκοπτη διαδικασία. Συμπεριφορές προκατάληψης ή και συγκρούσεις ενέμειναν συχνά μεταξύ κάποιων ελληνοκύπριων μαθητών. Εν τούτοις, με την υιοθέτηση αξιών όπως ο σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας και της ισότητας, το σχολείο κατόρθωσε να καταπολεμήσει αποτελεσματικά τη διάκριση μακροπρόθεσμα. Το σχολείο μεταμορφώθηκε βαθμιαία σε μια σχολική κοινότητα που εκτιμά την ποικιλομορφία και στοχεύει προς την εκπαίδευση για όλους. Συμπερασματικά, η διακήρυξη του σχολείου για διαπολιτισμική εκπαίδευση κινήθηκε από τη θεωρία προς την πράξη, η οποία και ενίσχυσε τους στόχους της συμπερίληψης.

Με βάση το παράδειγμα της περιπτώσιολογικής μας μελέτης, το σχολείο οφείλει να επαναξιολογήσει τις κανονιστικές πρακτικές του, οι οποίες προ-

ωθούν την περιθωριοποίηση. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργαστούν με τις οικογένειες των μαθητών τους προκειμένου να διευκολύνουν τη συμπερίληψη των μεταναστών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Μια τέτοια προσέγγιση απαιτεί τη διαφοροποίηση των πρακτικών που αποβλέπουν στην ανάπτυξη της οικογενειακής εμπλοκής (Banks & McGee Banks, 2009). Αφενός, η διοργάνωση εργαστηριακών σεμιναρίων δύναται να βοηθήσει τους γονείς να κατανοήσουν την ανάπτυξη των παιδιών τους, να συζητήσουν προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους και να 'μοιραστούν' τις πολιτισμικές ανάγκες τους με το σχολείο των παιδιών τους. Σε τέτοιου είδους σεμινάρια κρίνεται απαραίτητη η παρουσία διερμηνέων, ενώ τα σεμινάρια πρέπει να πραγματοποιούνται σε χρόνο κατάλληλο για τους γονείς. Αφετέρου, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενημερώνουν τους γονείς για δραστηριότητες με τις οποίες μπορούν να προωθήσουν την κατ' οίκον μάθηση και εργασία (Hidalgo *et al.*, 2004). Τέλος, οι γονείς των μεταναστών και των γηγενών μαθητών μπορούν να αποτελέσουν ενεργό ακροατήριο για τις παρουσιάσεις των παιδιών τους σε δραστηριότητες διαπολιτισμικού χαρακτήρα. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η συνάντηση των οικογενειών των μεταναστών και των γηγενών μαθητών με σκοπό την προώθηση της εξωσχολικής τους αλληλεπίδρασης (ibid, 2004). Το σχολείο έχει επίσης τη δυνατότητα να εφαρμόσει προγράμματα ανταλλαγής με άλλα σχολεία που επιτρέπουν στους μαθητές να εργαστούν σε πολυεθνικές ομάδες προκειμένου να επιτευχθεί η θετικότερη στάση απέναντι στους 'άλλους'. Οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε συζητήσεις αναφορικά με παραδείγματα πολιτισμικών συγκρούσεων και διακρίσεων προκειμένου να συναποφασίσουν την υιοθέτηση μέτρων για την άμβλυνση της κοινωνικής αδικίας στα σχολεία και στις κοινότητές τους.

Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. & Στυλιανού, Τ. (2005) 'Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Κύπρο: Μια «χύτρα» πολιτισμικής αφομοίωσης (;)', στο: Π. Αγγελίδης, (επιμ.) *Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το περιθώριο στη συμπερίληψη*, Λεμεσός: Κυπρόεπεια.
- Ainscow, M. (1999) *Understanding the development of inclusive schools*, London: Falmer Press.
- Angelides, P., Stylianou, T. & Leigh, J. (2004) 'Reflections on policy and practice in multicultural education in Cyprus', *International Journal of Educational Policy, Research and Practice*, 5(2), 61-85.

- Banks, J. A. & C. A. McGee Banks (eds.) (2009). *Multicultural education: issues and perspectives*. Needham Heights, USA: Wiley.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. London: Sage Publications.
- Dimakos, I. & Tasiopoulou, K. (2003) 'Attitudes towards migrants: What do Greek students think about their immigrant classmates?', *Intercultural Education*, 14(3), 307-316.
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2006) 'Ψυχοκοινωνική στήριξη παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο χώρο του σχολείου: εφαρμογή ενός πιλοτικού προγράμματος παρέμβασης', *Παιδί και Έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 8(2), 54-74.
- Hajisoteriou, C. (2010). 'Europeanising intercultural education: politics and policy making in Cyprus', *European Educational Research Journal*, 9(4), 471-483.
- Hargreaves, D. H. (1995) 'School culture, school effectiveness and school improvement', *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46.
- Hidalgo, N. M., Siu S. & Epstein, J. L. (2004) 'Research on Families, Schools, and Communities. A Multicultural Perspective', in J. A. Banks and C. A. McGee Banks (Eds) *Handbook of Research on Multicultural Education. Second Edition*, San Francisco: John Wiley and Sons, Inc.
- Μέσσιου, Κ. (2004) 'Εμπλοκή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης', στο Π. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής (επιμ.) *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος, τ.Β'*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Panayiotopoulos, C. & Nikolaidou, M. (2007) 'At a crossroads of civilizations: multicultural educational provision in Cyprus through the lens of a case study' *Intercultural Education*, 18(1), 65-79.
- Πρωτονοταρίου, Σ. & Χαραβασιδής, Π. (2005) 'Ένα πρόγραμμα για την προσωπική και κοινωνική εκπαίδευση των μαθητών', *Γέφυρες*, 20, 22-31.
- Udvari-Solner, A. & Thousand, J. (1995) 'Effective organizational, instructional and curricular practices in inclusive schools and classrooms.', in C. Clark, A. Dyson & A. Millward (eds.) *Towards inclusive education*, London: David Fulton.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Γεωργουλέας, Γ. & Λαμπροπούλου, Α. (2006) 'Παραμβατικά προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης: Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση προγράμματος προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο', *Παιδί και Έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 8(2), 155-175.

Abstract

The development and the implementation of inclusive practises could potentially enhance intercultural education. Through the case study of a primary school in Cyprus, we investigated the practices that were developed and applied by the school itself, which aimed at reducing the marginalisation of children who came from third countries. The practices are related with the promotion and growth of friendly relations between the children, the entanglement of all children in the school management, the differentiation of teaching according to the needs of each child, the entanglement of parents and community in the school and the development of a culture of cooperation among the school.

Χριστίνα Χατζησωτηρίου

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Λεωφόρος Μακεδονίτισσας 46, Τ.Κ. 24005

1700 Λευκωσία, Κύπρος.

E-mail: hadjisoteriou.c@unic.ac.cy ή hajisoteriou@gmail.com

Τηλ: +357 99765641