

Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στη βελτίωση του έργου της σχολικής μονάδας. Θεωρητικές επισημάνσεις και παιδαγωγικές πρακτικές

Μαρία Ευσταθίου

Περίληψη

Μέσα στην πολύμορφη-πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πραγματικότητα της σχολικής μονάδας παρουσιάζονται πολύ συχνά καταστάσεις ή θέματα που χρήζουν παρέμβασης (επιστημονικής, παιδαγωγικής ή διδακτικής) από τον σχολικό σύμβουλο. Στο παρόν κείμενο καταγράφονται και αποσαφηνίζονται σε θεωρητικό επίπεδο κάποια από τα θέματα αυτά. Προτείνονται, επίσης, σχετικές παιδαγωγικές πρακτικές και ενδεικτικές παρεμβάσεις που θα μπορούσαν να δρομολογηθούν με την υποστήριξη του σχολικού συμβούλου. Η πιλοτική εφαρμογή πολλών από τις προτάσεις αυτές έχει δείξει ότι μπορούν να ανοίξουν νέους ορίζοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία και να συμβάλουν στην ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας.

Λέξεις κλειδιά: θεσμός του μέντορα, διαφοροποίηση διδασκαλίας, έρευνα δράσης, καινοτόμες δράσεις, σχολική διαμεσολάβηση

In the multiform and multicultural educational reality of the school, come up very often situations or issues that require the intervention (scientific, pedagogical or teaching) of the school counselor. Herein some of these issues are reported and theoretically clarified. Relevant pedagogical practices and pilot interventions are also proposed, which could be put into effect with the support of the school counselor. The pilot implementation of many of these proposals has shown that they can open new horizons in the educational process and contribute to the strengthening of the school.

Keywords: institution of mentoring, differentiation of instruction, action research, innovative actions, school mediation

Α΄ Εισαγωγή

Η πληθυσμιακή σύνθεση του μαθητικού δυναμικού στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο έχει μεταβληθεί δημιουργώντας νέα δεδομένα στη σχολική πραγματικότητα και κυρίως σε ό,τι αφορά τη μαθησιακή διαδικασία, η οποία πλέον συντελείται μέσα σε ένα νέο πλαίσιο. Η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και η συνεκπαίδευση παιδιών που είναι φορείς ενός διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού εργαλείου διαμορφώνουν μια «άλλη» πραγματικότητα, προσφέροντας ευκαιρίες για εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο, η ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο δυσκολεύει το έργο του εκπαιδευτικού και δυσχεραίνει την προαγωγή της μάθησης.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο είναι να συμβάλει στην προετοιμασία όλων των μαθητών για τη μελλοντική συνύπαρξή τους σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, αξιοποιώντας δημιουργικά την πολιτισμική ετερότητα. Παράλληλα, οφείλει να συμβάλει στη διαμόρφωση υψηλών σχολικών επιδόσεων από όλους τους μαθητές, είτε ανήκουν στην πλειονοτική είτε σε μειονοτικές ομάδες, στοιχείο που μετουσιώνεται στη μείωση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής διαρροής. Για να αντεπεξέλθει ο εκπαιδευτικός στον ρόλο αυτό, πέρα από επαγγελματική συνείδηση και κοινωνική ευαισθησία, είναι ανάγκη να διαθέτει την ανάλογη παιδαγωγική γνώση, να ενεργεί στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και να έχει την ετοιμότητα να αξιοποιεί ευέλικτες εκπαιδευτικές πρακτικές. Ο εκπαιδευτικός καλείται να προσαρμόσει τη διδασκαλία στις μαθησιακές δυνατότητες του κάθε μαθητή και να υποβοηθήσει την ανάπτυξη όλων των μαθητών, ώστε να εκπληρώσει το αίτημα για ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. Στο πλαίσιο αυτό καθίσταται αναγκαία η αξιοποίηση εναλλακτικών διδακτικών σχημάτων μέσα στην τάξη, η ανάληψη ευθυνών από τον εκπαιδευτικό μέσα και έξω από τη σχολική τάξη, η ευελιξία στη διαχείριση ποικίλων κοινωνικών καταστάσεων και η ανακάλυψη τρόπων υλοποίησης των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ευαγγέλου 2007).

Οι νέες ορίζουσες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας θέτουν ως κυρίαρχη απαίτηση την υποστήριξη-εμπύχωση του εκπαιδευτικού μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων ενηλίκων, πρωτίστως δε επιβάλλουν τη συνεργασία εκπαιδευτικού και σχολικού συμβούλου¹. Ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να δρομολογήσει ουσιαστικές παρεμβάσεις για τα σχολεία παιδαγωγικής ευθύνης του, πάντα υπό την εποπτεία και καθοδήγηση του οικείου τμήματος Επιστημονικής - Παιδαγωγικής Καθοδήγησης. Σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο τους και κατόπιν προτείνει στους διδάσκοντες το πρόγραμμα εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών για τα μαθήματα της ειδικότητάς του ή μεριμνά για την εφαρμογή του προτεινόμενου από το Υπουργείο προγραμματισμού. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς παρακολουθεί, συντονίζει και επαναπροσδιορίζει τον προγραμματισμό φροντίζοντας ταυτόχρονα να καθοδηγεί επιστημονικά και παιδαγωγικά τους εκπαιδευτικούς. Στόχος του είναι να βελτιωθούν σε θέματα διδακτικής, ώστε να καλύπτουν τις καθημερινές τους ανάγκες λαμβάνοντας υπόψη τις επιταγές της σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής θεωρίας και της διδακτικής μεθοδολογίας. Υποστηρίζει την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών και προτείνει λύσεις, όποτε διαπιστώνει

¹ Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση εισάγεται με τον Νόμο 1304/1982. Έργο του συμβούλου είναι η επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στον χώρο της εκπαίδευσης. Με τα υπ' αριθμ. 214 και 277 Π.Δ./1984 ενεργοποιείται ουσιαστικά ο θεσμός με τον καθορισμό των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων του Σχολικού Συμβούλου. Ο Νόμος 1566/85 προέβλεπε την αξιοποίηση του Σχολικού Συμβούλου στο θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Με τον Νόμο 3848/2010 ενισχύονται οι αρμοδιότητες του Σχολικού Συμβούλου και αναδεικνύεται εμφανέστερα ο διοικητικός ρόλος του, ενώ με την εγκύκλιο για την «αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας» (37100/Γ1-31/3/2010) καθίσταται ο σχολικός σύμβουλος κινητήρια δύναμη στην όλη διαδικασία του προγραμματισμού και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

αδυναμία στην εφαρμογή τους. Επομένως, η βοήθειά του είναι καταλυτική και συνίσταται στην ενίσχυση πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς και στη δημιουργία θετικών κινήτρων. Ο σχολικός σύμβουλος ως φορέας σύγχρονων επιστημονικών, παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων εργάζεται για την ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας και την αποτελεσματικότερη οργάνωση, διοίκηση και διαχείρισή της (Γιοκαρίνης 2000).

Β΄ Θεωρητικές επισημάνσεις και παιδαγωγικές πρακτικές

1. Πρόλογος

Μέσα στην πολύμορφη και πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πραγματικότητα της σχολικής μονάδας παρουσιάζονται πολύ συχνά συνθήκες ή θέματα που χρήζουν παρέμβασης (επιστημονικής, παιδαγωγικής ή διδακτικής) από τον σχολικό σύμβουλο. Στη συνέχεια, καταγράφονται και αποσαφηνίζονται σε θεωρητικό επίπεδο κάποια από αυτά. Παράλληλα, προτείνονται σχετικές παιδαγωγικές πρακτικές και ενδεικτικές παρεμβάσεις που θα μπορούσαν να δρομολογηθούν με την υποστήριξη του σχολικού συμβούλου. Τα θέματα που τίγονται στο κείμενο αυτό αναφέρονται στην ανάγκη υποστήριξης και καθοδήγησης των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών (θεσμός του μέντορα), στη σύγχρονη εκπαιδευτική απαίτηση για διαφοροποίηση της διδασκαλίας και προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών (διαφοροποίηση διδασκαλίας), στην ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για ενεργό συμμετοχή σε ζητήματα αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης (έρευνα δράσης), στην ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας με την οργάνωση καινοτόμων δράσεων (καινοτόμες δράσεις) και, τέλος, στη διαχείριση συγκρούσεων ή προβλημάτων συμπεριφοράς με την αξιοποίηση της διαδικασίας της σχολικής διαμεσολάβησης (σχολική διαμεσολάβηση). Ειδικότερα:

1.1. Ο θεσμός του μέντορα

Για την καθοδήγηση και την υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο άρθρο 4 του Ν.3848/2010 προβλέπεται ορισμένος από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας «μέντορας»:

Στο συγκεκριμένο άρθρο επισημαίνεται η ανάγκη υποστήριξης των εκπαιδευτικών σε θέματα ένταξης, κατάρτισης και εκπαίδευσης στον χώρο εργασίας, καθώς και επαγγελματικής και ψυχολογικής στήριξης. Ουσιαστικό ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή μπορεί να διαδραματίσει ο θεσμός του mentoring, ο οποίος αφορά την καλλιέργεια σχέσεων μεταξύ νεώτερων και αρχαιότερων υπαλλήλων με στόχο την ανάπτυξη της προσωπικότητας και την εξέλιξη της σταδιοδρομίας των νεώτερων με αμοιβαίο όφελος όλων των εμπλεκόμενων. Ως mentoring ορίζεται η μακροχρόνια αναπτυξιακή σχέση στην οποία εμπλέκονται μέλη ενός οργανισμού με άνιση μεταξύ τους θέση. Η σχέση συνήθως αναπτύσσεται μεταξύ νεώτερων και πρεσβύτερων ατόμων και στοχεύει στην ανοδική ώθηση και υποστήριξη της σταδιοδρομίας των νεώτερων υπαλλήλων ενός οργανισμού. Η μεταβολή του νεωτέρου-προστατευόμενου συντελείται με την επίβλεψη και τη μετάδοση αξιών, γνώσεων, εμπειρίας κ.ά. από τον πρεσβύτερο-

μέντορα. Ο όρος mentoring συχνά αποδίδεται και ως «σοφή ή αφοσιωμένη καθοδήγηση» (Bozeman & Feeney 2007).

Για την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τον θεσμό του mentoring και την επιτυχία του ρόλου του «μέντορα» είναι απαραίτητο να προηγηθεί σχετική κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών. Έτσι, ο σχολικός σύμβουλος θα μπορούσε να δρομολογήσει ένα σεμινάριο ενδοσχολικής επιμόρφωσης με εστίαση στην έννοια, τον σκοπό, τους στόχους, τις ιδιαιτερότητες, τα πεδία εφαρμογής του θεσμού, τη σχέση μέντορα και προστατευομένου αλλά και το πλαίσιο εφαρμογής ενός προγράμματος mentoring στην πράξη. Άλλωστε, όπως συμπεραίνεται από το άρθρο 4, ο σχολικός σύμβουλος στο πλαίσιο της σχέσης αυτής λειτουργεί ως συντονιστής, επόπτης ή διαχειριστής που στηρίζει και επιβλέπει την πορεία εξέλιξης του mentoring, ενώ παράλληλα είναι και υπεύθυνος για τη διαδικασία αξιολόγησης του προγράμματος.

Είναι βασικό να κατανοηθεί ότι:

- Το mentoring διακρίνεται σε *άτυπο* όταν οι σχέσεις προκύπτουν τυχαία και αναπτύσσονται αυθόρμητα με βάση την εκτίμηση, τον θαυμασμό ή τις εργασιακές προκλήσεις και *τυπικό* (ή οργανωμένο ή επίσημο ή δομημένο), στο οποίο οι σχέσεις είναι διαρθρωμένες, διαχειριζόμενες και διαθέτουν δομή, οργάνωση και συγκεκριμένο πληθυσμό-στόχο.

Ανάμεσα στους δύο πόλους του άτυπου και του τυπικού mentoring υπάρχουν και άλλες μορφές πχ. το *παραδοσιακό* mentoring (όπου η σχέση είναι μακροχρόνια και η καθοδήγηση συνολική), το *εσωτερικό ή εξωτερικό* mentoring (ανάλογα με το αν αναπτύσσεται μέσα στον οργανισμό ή ανατίθεται η διαχείρισή του σε εξωτερικούς ειδικούς), το *αντίστροφο* mentoring (στην περίπτωση που ο προστατευόμενος έχει μεγαλύτερη εμπειρία από τον μέντορα), το mentoring που στηρίζεται στα μέσα *κοινωνικής δικτύωσης*, το mentoring *ειδικού έργου* (όταν ο μέντορας παρέχει βοήθεια και καθοδήγηση σε ένα βραχυπρόθεσμο έργο του προστατευομένου –διάρκειας από μερικές εβδομάδες έως μερικούς μήνες), το mentoring *μεταξύ ομοτίμων*, το *ομαδικό* mentoring, το *εξ αποστάσεως (τηλεφωνικό ή ψηφιακό)* mentoring. Σε πολλές περιπτώσεις οι παραπάνω μορφές μπορούν να συνδυαστούν, οπότε γίνεται λόγος για το μικτό mentoring (Buell 2004).

- Το mentoring, ως βασικό εργαλείο διαχείρισης εφαρμοσμένης γνώσης στη δημόσια διοίκηση, προϋποθέτει διάθεση για μάθηση, δρα συμβουλευτικά και δε σχετίζεται με τις υποχρεώσεις των προστατευομένων προς την υπηρεσία τους. Πρόκειται για μια διμερή σχέση στην οποία και τα δύο μέρη (μέντορας, προστατευόμενος) προσέρχονται έχοντας συγκεκριμένα κίνητρα για την εμπλοκή και δέσμευσή τους, επενδύουν στη σχέση αυτή και αντλούν οφέλη (πχ. ικανοποίηση της ανάγκης για παραγωγικότητα και αύξηση κύρους -για τον μέντορα, βελτίωση δεξιοτήτων και αύξηση αυτοπεποίθησης -για τον προστατευόμενο)².

² Ένα σύντομο πιλοτικό πρόγραμμα mentoring, που είχε τη μορφή *άτυπου, εσωτερικού, ειδικού έργου* mentoring, αναπτύχθηκε με ιδιαίτερη επιτυχία στη διάρκεια λειτουργίας των βαθμολογικών κέντρων. Η γράφουσα με την ιδιότητα του μέντορα ενθάρρυνε, υποστήριξε και καθοδήγησε συστηματικά δύο νέους βαθμολογητές-προστατευόμενους στη διάρκεια άσκησης του έργου τους. Κατά τη δήλωση των προστατευομένων: μοιράστηκαν την εμπειρία και τις ειδικές γνώσεις της, καθοδηγήθηκαν με το παράδειγμα, εξοικειώθηκαν με τη φιλοσοφία και τις διαδικασίες του συγκεκριμένου έργου και ενισχύθηκε η αυτοπεποίθησή τους. Ο μέντορας από την πλευρά του βίωσε συναισθήματα προσωπικής ικανοποίησης βοηθώντας νέους εκπαιδευτικούς να ανακαλύψουν το δυναμικό τους, αλλά είχε και την ευκαιρία της

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

- Η ανάπτυξη ενός προγράμματος mentoring προϋποθέτει σχεδιασμό και οργάνωση βασικών συνιστωσών όπως: υπόθεση εργασίας και στόχοι (η διατύπωση των οποίων στηρίζεται στην εκτίμηση και ανάλυση αναγκών), διάρκεια και προϋπολογισμός του προγράμματος mentoring, προσδιορισμός της ομάδας πληθυσμού-στόχου (πχ. νεοδιόριστοι, άτομα με ειδικές ανάγκες, στελέχη, γυναίκες κ.ά.), σχεδιασμός του τρόπου εύρεσης-προσέλκυσης προστατευομένων και μεντόρων, εκπαίδευση προστατευομένων και μεντόρων (χωριστά), διαδικασία συμψηφισμού (ταιριάσματος) προστατευομένων και μεντόρων, μορφή και τύπος του παρεχόμενου υλικού στους εμπλεκόμενους, πιθανές δραστηριότητες, παράγοντες επιτυχίας και επιθυμητά αποτελέσματα, προσδοκώμενα οφέλη για τους προστατευομένους, τους μέντορες και την υπηρεσία (πχ. μεταφορά γνώσης από εργαζόμενο σε εργαζόμενο, αξιοποίηση ταλέντων, ανύψωση ηθικού, ενσωμάτωση νεοεισερχομένων, ανάπτυξη-βελτίωση δεξιοτήτων κ.ά.) (Bozeman & Feeney 2007).

- Η σχέση μέντορα και προστατευομένου συνιστά μια σχέση εμπιστοσύνης, σεβασμού και συνεργασίας. Βασίζεται στην αμοιβαιότητα, την εχεμύθεια, την πλήρη κατανόηση του ρόλου και των προσδοκιών του κάθε μέλους, τη συνέπεια σε ό,τι αφορά την τήρηση των υποχρεώσεων που αναλαμβάνουν (στοιχεία που περιλαμβάνονται στο συμφωνητικό που συντάσσεται), την καλοπροαίρετη επίλυση τυχόν συγκρούσεων, τη συστηματική και καλόπιστη ανατροφοδότηση και τέλος την εποικοδομητική κριτική (Kirchem 1998).

Η σχέση μέντορα και προστατευομένου πρέπει να αλλάζει χαρακτήρα και τυπικά να τερματίζεται, όταν εκπληρωθούν οι προδιαγεγραμμένοι στόχοι του mentoring. Πολλές φορές εξελίσσεται σε μια μακροχρόνια σχέση φιλίας και συνεργασίας χωρίς ποτέ να επέλθει ουσιαστική διάλυση. Σκόπιμο είναι, επίσης, μέντορας και προστατευόμενος να μην έχουν άμεση ιεραρχική σχέση.

- Το mentoring είναι μια εκπαιδευτική παρέμβαση και μια μαθησιακή εμπειρία στην οποία εμπλέκονται ενήλικες και επομένως κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίησή του πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων: ενεργητική ακρόαση, ευελιξία και θετική στάση από τον μέντορα, εθελούσια συμμετοχή, σεβασμός στην προσωπικότητα του προστατευομένου, συνδιαμόρφωση του περιεχομένου και της διαδικασίας μάθησης, αξιοποίηση της προηγούμενης εμπειρίας του προστατευομένου (Kirchem 1998).

1.2. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Η ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο θέτει ως κυρίαρχη απαίτηση τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την προσαρμογή δηλαδή της διδασκαλίας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (μαθησιακές δυνατότητες, ενδιαφέροντα, κλίσεις, κίνητρα μάθησης κ.ά.) του κάθε μαθητή:

Ο σχολικός σύμβουλος θα μεριμνήσει ώστε ο εκπαιδευτικός που διδάσκει σε μικτή τάξη να αξιοποιήσει τη λογική της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στον σχεδιασμό της διδασκαλίας και στην οργάνωση μαθησιακών δραστηριοτήτων, οι οποίες λειτουργούν προς όφελος όλων των

προσωπικής συνεισφοράς στην ανανέωση του σώματος των βαθμολογητών με νέους που επιδεικνύουν θετική στάση στη μάθηση.

μαθητών που φοιτούν σε μικτές τάξεις (Νικολάου 2005, Δημητριάδου & Ευσταθίου 2008). Ο σχολικός σύμβουλος έχει τη δυνατότητα να στηρίξει τον εκπαιδευτικό με την οργάνωση σχετικού σεμιναρίου ενδοσχολικής επιμόρφωσης, να παρουσιάσει ο ίδιος δειγματικές διδασκαλίες, να οργανώσει συνδιδασκαλίες εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου, να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς στην παραγωγή ή αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού κ.ά. Σε κάθε περίπτωση, είναι βασικό να κατανοηθεί ότι:

- Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας διακρίνεται σε *εξωτερική*, με κριτήρια τα ενδιαφέροντα και τις επιδόσεις των μαθητών, και σε *εσωτερική*, με βάση τις ενέργειες προσαρμογής της διδασκαλίας που κάνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Η συνηθέστερη μορφή εσωτερικής διαφοροποίησης της διδασκαλίας αφορά τη διαφοροποίηση των διδακτικών-μαθησιακών στόχων σε συνδυασμό με τη διαφοροποίηση των περιεχομένων διδασκαλίας. Με την υποστήριξη των νέων τεχνολογιών η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να πάρει μια πιο εξειδικευμένη μορφή και να προσαρμοστεί στις ανάγκες του κάθε μαθητή χωριστά (εξατομικευμένη-προγραμματισμένη διδασκαλία) (Τόμλινσον 2005).

- Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόζει το μάθημα επιλεκτικά σε κάθε «τύπο» μαθητή: *σ' αυτόν που είναι σταθερά αφοσιωμένος στη δουλειά του και γνωρίζει ακαδημαϊκές επιτυχίες*: *σ' αυτόν που είναι περισσότερο προσανατολισμένος σε πρόσωπα, συνεργασίες και κοινωνικές συναναστροφές*: *σ' εκείνον που ζητά συνεχώς υποστήριξη από τον καθηγητή και έχει ανάγκη από ενθάρρυνση, πρόσθετες οδηγίες και βοήθεια*: *σ' εκείνον που λειτουργεί ως αποξενωμένος και αρνείται να συνεργαστεί, κάνοντας συχνά φασαρία και εκφράζοντας επιθετικότητα*: τέλος, στον μαθητή που είναι σιωπηλός, και απρόθυμος, σχεδόν ανύπαρκτος, συμμετέχοντας σπάνια στις δραστηριότητες της τάξης (Good & Brophy 2000: 348-9).

- Ο εκπαιδευτικός που αποφασίζει να εφαρμόσει εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι ανάγκη να γνωρίζει καλά τις μαθησιακές δυνατότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών του, να έχει υπόψη του τους κινδύνους στιγματισμού-περιθωριοποίησης μαθητών με χαμηλές μαθησιακές δυνατότητες, να μην περιορίζει τις δυνατότητες μόρφωσης κάποιων άλλων μαθητών και να προετοιμάζει συστηματικά τη μεθόδευση της διδασκαλίας (Καλαϊτζοπούλου 2001).

- Αναγκαία προϋπόθεση για την εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι η δημιουργία ενός πλαισίου μαθητοκεντρικής εργασίας στη σχολική τάξη και η αξιοποίηση μορφών όπως η ομαδική εργασία, η μέθοδος project, η διαθεματική προσέγγιση, το παιχνίδι ρόλων, η προσομοίωση, η βιωματική μάθηση κ.ά. (De Vecchi 2003, Χατζηδήμου 2007). Οι μέθοδοι αυτές αποτελούν δομικά στοιχεία διαφόρων μοντέλων διδασκαλίας, τα οποία είναι προσανατολισμένα σε τέσσερις διαφορετικές κατευθύνσεις αγωγής και μάθησης: στην *προσέγγιση της πληροφορίας*, την *προσωπικότητα του υποκειμένου* της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την *ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων* και την *τροποποίηση της συμπεριφοράς* του μαθητή (Joyce & Weil 1986). Μπορούν να εφαρμόζονται μεμονωμένα ή σε συνδυασμό μεταξύ τους, λειτουργώντας έτσι συμπληρωματικά ή διαδοχικά κατά περίπτωση. Επίσης, συνήθως απαιτείται μια στοιχειώδης προετοιμασία από μέρους του εκπαιδευτικού ή των μαθητών, καθώς και ένα σύστημα υποστήριξης (διδακτικό υλικό, εικόνες, πηγές, λογισμικά κ.λπ.) (Καψάλης & Νημά 2002, Κοσσυβάκη 2003).

- Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας «διαφοροποιεί» τον ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και προσανατολίζει σε ένα «ανοιχτό» μάθημα με χαρακτηριστικά:

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

- Την καλλιέργεια κριτικής ικανότητας, μέσα από την αυτενέργεια και την προσωπική ενασχόληση των μαθητών με ζητήματα που άπτονται των ενδιαφερόντων και των ανησυχιών τους (π.χ. πολλές διδακτικές ενότητες των γλωσσικών μαθημάτων προσφέρονται για οργάνωση δραστηριοτήτων ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών) (Ματσαγγούρας 2002).
- Την έμφαση στον σεβασμό της ετερότητας, με την προώθηση της γλωσσομάθειας, της μελέτης διαφορετικών πολιτισμών, της αντίληψης ότι ο σύγχρονος μαθητής είναι φορέας τόσο της εθνικής όσο και μιας υπερεθνικής ταυτότητας, του διαπολιτισμικού διαλόγου και της ανοχής του «άλλου»(π.χ. το μάθημα της Ιστορίας ή της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής προσφέρεται για την ανάπτυξη σχετικών προβληματισμών) (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003).
- Την έμφαση στη διεπιστημονική, διαθεματική – ολιστική προσέγγιση των θεμάτων προς διερεύνηση, στην προώθηση του κατευθυνόμενου διαλόγου και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (π.χ. η οργάνωση βιωματικών δράσεων, οι συνθετικές-δημιουργικές εργασίες και οι ερευνητικές εργασίες προωθούν την καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών) (Ματσαγγούρας 2004, Ξωχέλλης 2005).

1.3. Η έρευνα δράσης

Οι εκπαιδευτικοί της πράξης οφείλουν να έχουν ενεργό ρόλο στις διαδικασίες των εκπαιδευτικών αλλαγών και να παρακολουθούν τις εξελίξεις³ σε ζητήματα αναβάθμισης της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης.

Ένας από τους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου είναι η εξέλιξη του ίδιου του εκπαιδευτικού, για την οποία στο «κίνημα του εκπαιδευτικού ερευνητή» σημειώνεται ότι όταν αυτή συντελείται μέσα σε ένα κλίμα προσωπικής εμπλοκής και αναστοχασμού, τότε προκύπτουν ρεαλιστικές και ουσιαστικές αλλαγές στη σχολική τάξη. Ο εκπαιδευτικός προάγει τη δική του μάθηση, αναλαμβάνοντας ταυτόχρονα ένα μερίδιο από μια ευρύτερη προσπάθεια για καλύτερη κατανόηση, πληροφόρηση, διαμόρφωση, αναδιαμόρφωση και αλλαγή της ίδιας της σχολικής πράξης, γεγονός που τον οδηγεί σε επαγγελματική ανάπτυξη και χειραφέτηση (Dana & Silva 2003: 5-6, Somekh 2006).

Μια από τις πιο ενδεδειγμένες εκπαιδευτικές πρακτικές προσωπικής εμπλοκής σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης αλλά και παιδαγωγικής ενδυνάμωσης είναι η εμπλοκή του εκπαιδευτικού στην *έρευνα δράσης*⁴. Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνουν οι Carr & Kemmis (1997: 215 κ.ε.), η έρευνα δράσης είναι μια μορφή αναστοχαστικής έρευνας που αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες-ερευνητές σε κοινωνικές καταστάσεις προκειμένου να βελτιώσουν τη *λογική* και τη *συνέπεια* των πρακτικών τους, καθώς και τις *καταστάσεις* πάνω στις οποίες αυτές εφαρμόζονται. Οι ερευνητές επιχειρούν να συλλάβουν και να κατανοήσουν μια συγκεκριμένη κατάσταση ως ένα ενιαίο όλο. Στην έννοια του ενιαίου όλου της κατάστασης υποδηλώνεται ότι μελετώνται και εξετάζονται αναλυτικά όλοι οι παράγοντες που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και η προσοχή των ερευνητών εστιάζεται κυρίως στις μεταξύ τους σχέσεις. Με τον τρόπο αυτό, η κατάσταση ορίζεται ως ένα σύνολο σχέσεων μεταξύ παραγόντων που αλληλεπιδρούν

³ Βλέπε σχετικά: άρθρο 11 της Φ.353.1/324/105657/Δ1/16.10.2002

⁴ Βλέπε δύο παραδείγματα υλοποίησης εκπαιδευτικής έρευνας δράσης με την εμπλοκή εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα: Δημητριάδου & Ευσταθίου 2007 και Dimitriadou & Efstathiou 2012.

διαρκώς μέσα στον χρόνο. Επιπλέον, η σπειροειδής ανάπτυξή της αφήνει περιθώρια για αναθεώρηση των αρχικών υποθέσεων ή αξιολογικών κρίσεων, δίνοντας έτσι έμφαση στον διάλογο και τη συνεργασία (Carr & Kemmis 1986).

Η έρευνα δράσης έχει τα χαρακτηριστικά εκείνης της μαθησιακής διεργασίας που μπορεί να νοηματοδοτήσει την εκπαίδευση ενηλίκων, αφού αποσκοπεί στη βελτίωση και την ευρύτερη κατανόηση των πράξεών μας (Feldman & Weiss 2010). Κομβικό σημείο της έρευνας δράσης είναι η λειτουργία του κριτικού στοχασμού, η οποία καθορίζει τις αλλαγές τόσο στη δράση και την πρακτική όσο και στις γενικότερες αντιλήψεις και στάσεις των συμμετεχόντων (Καλαϊτζοπούλου 2001). Σε σχέση με άλλες ερευνητικές μεθόδους, η έρευνα δράσης είναι πιο κατάλληλη για την εκπαιδευτική διαδικασία, επειδή:

- Εμπεριέχει την αξιακή θέση για βελτίωση της εκπαίδευσης.
- Αποδίδει κυρίαρχο ρόλο στον εκπαιδευτικό ως ανανεωτή και συγχρόνως «εφαρμογέα».
- Αντλεί στοιχεία από πλήθος δεδομένων (παρατήρηση δραστηριοτήτων, καταγραφή απόψεων, εκθέσεις εμπειριών, κριτήρια αξιολόγησης, εργασίες μαθητών κ.ά.).
- Προϋποθέτει τη συμμετοχή και προωθεί τη μετασχηματίζουσα μάθηση προσφέροντας την πιθανότητα συνδυασμένων αλλαγών που αφορούν τόσο το σχολείο όσο και τα άτομα (Busher 1990: 20).

Μέσα από τη διαδικασία της έρευνας δράσης ο εκπαιδευτικός συμμετέχει σε μια ευρύτερη προσπάθεια για καλύτερη κατανόηση, πληροφόρηση, διαμόρφωση, αναδιαμόρφωση και αλλαγή της ίδιας της σχολικής πράξης, γεγονός που τον οδηγεί σε παιδαγωγική ενδυνάμωση, καθώς και σε επαγγελματική ανάπτυξη. Στη βιβλιογραφία σημειώνεται ότι εκπαιδευτικοί που έχουν εμπλακεί σε πρόγραμμα έρευνας δράσης έγιναν πιο σίγουροι για τον εαυτό τους, και πιο έτοιμοι στην προώθηση της γνώσης των μαθητών, διαχειρίστηκαν πιο άμεσα-ενεργά δύσκολες καταστάσεις, χρησιμοποίησαν τις αποκτηθείσες ερευνητικές συνήθειες και πέρα από την επίσημη έρευνα, ανέπτυξαν ενθουσιασμό για τη δουλειά τους και αισθάνθηκαν μεγαλύτερη αυτεπιβεβαίωση για το έργο τους ως εκπαιδευτικοί (Zeichner 2003, Altrichter et al. 2007).

Έτσι, η οργάνωση ενός σεμιναρίου ενδοσχολικής επιμόρφωσης από το σχολικό σύμβουλο με στόχο την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με το περιεχόμενο, τα στάδια και τις δυνατότητες αξιοποίησης της έρευνας δράσης στη σχολική πραγματικότητα, θα μπορούσε να συνεισφέρει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Με την ολοκλήρωση ενός τέτοιου σεμιναρίου δεν αναμένεται, βέβαια, η δημιουργία του εκπαιδευτικού ερευνητή. Δίνεται, ωστόσο, ένα αξιόλογο ερέθισμα προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης ενός αυτοπαρατηρούμενου και αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού. Ο σχολικός σύμβουλος, επιπλέον, θα μπορούσε να ενθαρρύνει και να υποστηρίξει την υλοποίηση ενός προγράμματος έρευνας δράσης. Ο ίδιος έχει τη δυνατότητα να εμπλακεί στην όλη διαδικασία ως κριτικός φίλος ή ως εξωτερικός ερευνητής-διευκολυντής⁵ και να λειτουργήσει με βάση την αρχή της ισοτιμίας (Altrichter et al. 2001, Παπαναούμ 2003).

Επίσης, στο πλαίσιο του επιστημονικού καθοδηγητικού έργου του, ο σχολικός σύμβουλος θα μπορούσε να προωθήσει τη *μετασχηματίζουσα μάθηση*. Η μετασχηματίζουσα μάθηση βοηθά τους εκπαιδευόμενους να δρουν σύμφωνα με τους δικούς τους σκοπούς, τις αξίες και τα συναισθήματα, να λαμβάνουν προσωπικές

⁵ Βλέπε: Avgitidou 2009, ένα παράδειγμα εφαρμογής στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

αποφάσεις και να αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής τους ως κοινωνικά υπεύθυνα άτομα. Είναι ένας τρόπος επίλυσης προβλημάτων μέσω του ορισμού του προβλήματος, της αναδιατύπωσης ή της αναπλαισίωσής του. Επιδιώκει τον μετασχηματισμό ενός προβληματικού πεδίου αναφοράς, έτσι ώστε αυτό να γίνει πιο αξιόπιστο και να παράγει πιο αιτιολογημένες ερμηνείες. Η μετασχηματίζουσα μάθηση περιλαμβάνει περισσότερο στοχασμό και κριτική σκέψη, μεγαλύτερη αποδοχή των απόψεων των άλλων, λιγότερη αντίσταση και μεγαλύτερη αποδοχή στις νέες ιδέες.

Ο μετασχηματισμός με τον οποίο γίνεται κατανοητό ένα νόημα, επιτυγχάνεται μέσα από την εξής πορεία: α) Αναγνώριση ενός δυσλειτουργικού ή εσφαλμένου πλαισίου αναφοράς, το οποίο παρουσιάζεται ως ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα. β) Κριτική αξιολόγηση των παραδοχών. Αναγνώριση των συναισθημάτων φόβου, οργής, ενοχής ή ντροπής. γ) Εντοπισμός της πηγής δυσαρέσκειας-προβλήματος και συζήτηση για τη διεργασία του μετασχηματισμού. δ) Διερεύνηση επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις. Σχεδιασμός προγράμματος δράσης. ε) Απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων για την υλοποίηση του σχεδίου. Δοκιμή νέων ρόλων. στ) Οικοδόμηση ικανότητας και αυτοπεποίθησης για τους νέους ρόλους και τις σχέσεις. ζ) Επανένταξη στο προηγούμενο περιβάλλον σύμφωνα με το νέο πλαίσιο που έχει διαμορφωθεί (Mezirow 2007).

1.4. Η ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας-Καινοτόμες δράσεις

Η ενδυνάμωση της κουλτούρας του σχολείου, η καλλιέργεια αντιρατσιστικού πνεύματος και η ένταξη αλλοδαπών μαθητών στη σχολική ζωή μπορούν να επιδιωχθούν με τη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος και την αξιοποίηση της πολιτισμικής περιουσίας όλων των μαθητών:

Με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και την υποστήριξη του σχολικού συμβούλου είναι δυνατό να οργανωθούν καινοτόμες δράσεις ενδυνάμωσης της κουλτούρας του σχολείου με στόχο την ποιοτική αναβάθμισή του. Είναι κρίσιμο να αισθανθούν οι μαθητές ότι ο χρόνος των καινοτόμων δράσεων αποτελεί μια διαφορετική στιγμή στη σχολική ζωή. Είναι μια ζώνη ελευθερίας, δημιουργικότητας, στην οποία μπορούν να αναδείξουν τις ιδιαιτερότητές τους, να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, να εκφράσουν επιθυμίες, τάσεις, σκέψεις μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής και ασφάλειας. Τέτοιες δράσεις, που ενστερνίζονται τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (γνωριμία πολιτισμών, αλληλοσεβασμός, ισοτιμία, σεβασμός στη διαφορετικότητα, αξία της ατομικής ταυτότητας, συνείδηση αποδοχής του εαυτού και του άλλου, ενσυναίσθηση) και κινητοποιούν θετικά τους μαθητές, θα μπορούσαν να είναι:

- Η καθιέρωση εκδήλωσης με αφορμή τη γιορτή «Παγκόσμια Ημέρα ...»⁶: Μια ιδέα για την καλλιέργεια συλλογικού πνεύματος και την προώθηση του πολιτισμικού πλούτου που φέρει ο κάθε μαθητής είναι και η αξιοποίηση του εορτασμού παγκόσμιων ημερών στην καθημερινή σχολική πράξη. Ευκαιρίες για υλοποίηση τέτοιων μικρών καινοτόμων

⁶ Πώς υλοποιείται μια τέτοια ιδέα; Πόσος χρόνος απαιτείται; Ποιο μπορεί να είναι το κέρδος για τους εμπλεκόμενους μαθητές αλλά και για όλους τους υπόλοιπους του σχολείου; Απαντήσεις στα ερωτήματα δίνουν με τον τρόπο τους οι μαθητές μιας τάξης υποδοχής και η δασκάλα τους. Βλέπε την υλοποίηση μιας τέτοιας δράσης με τίτλο *Παγκόσμια Ημέρα Ερυθράς Χειρός* (12 Φεβρουαρίου) στον ιστοχώρο της Πράξης «*Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστώντων μαθητών*», www.diapolis.auth.gr (Δράση 4: Επιμόρφωση).

«διαλειμμάτων ανανέωσης» υπάρχουν πολλές, αν σκεφτεί κανείς ότι μόνο στον μήνα Μάρτιο, για παράδειγμα, καταγράφονται οκτώ ενδιαφέρουσες θεματικές (π.χ. Ημέρα Ποίησης, Ημέρα Νερού, Ημέρα κατά του Ρατσισμού, Ημέρα Θεάτρου κ.ά.). Με την ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού, οι μαθητές μπορούν να φυλλομετρήσουν το ημερολόγιο, να εντοπίσουν τις παγκόσμιες ημέρες και, αφού επιλέξουν κάποια της αρεσκείας τους, να δουλέψουν ξεφεύγοντας από την καθημερινή ρουτίνα.

- Η καθιέρωση επισκέψεων ανθρώπων της Τέχνης και του Πολιτισμού στο σχολείο σε συνεργασία με ανάλογους φορείς και την τοπική κοινωνία (πχ. συγγραφείς-σε συνεργασία με το ΕΚΕΒΙ, ηθοποιοί ή σκηνοθέτες-σε συνεργασία με το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση κ.ά.).

- Η καθιέρωση ημέρας επίσκεψης⁷ των τελειόφοιτων μαθητών ενός σχολείου στο σχολείο φοίτησης για την επόμενη βαθμίδα (σχολείο προέλευσης και σχολείο υποδοχής, πχ. από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό ή από το δημοτικό στο γυμνάσιο): Είναι διαπιστωμένο ότι η ομαλή μετάβαση από τη μια βαθμίδα στην άλλη αποτελεί θετική συνθήκη στην κοινωνικοποίηση του μαθητή και στον τρόπο διαχείρισης των συναισθημάτων που δημιουργούνται (Ευσταθίου 2010). Η μετάβαση είναι σκόπιμο να αντιμετωπίζεται ως ένα θέμα που δεν αφορά μόνο τον μαθητή αλλά όλα τα πρόσωπα και τους φορείς που εμπλέκονται σε αυτό. Ενδεικτικά καταγράφονται κάποιες δραστηριότητες που θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν στο πλαίσιο μιας τέτοιας καινοτόμου δράσης: επίσκεψη γνωριμίας και εξοικείωσης των μαθητών με τους χώρους, τα πρόσωπα, την εκπαιδευτική διαδικασία και τις κύριες δραστηριότητες του σχολείου υποδοχής, ανάπτυξη συνεργατικών ερευνητικών εργασιών με μαθητές και των δύο σχολικών μονάδων (προέλευσης και υποδοχής), ευαισθητοποίηση και σχετική ενημέρωση των γονέων-κηδεμόνων των μαθητών, οργάνωση κοινών εκδηλώσεων με διαπολιτισμικό περιεχόμενο (εκθέσεις, παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις, θεατρικά ή μουσικά δρώμενα κ.ά.) από μαθητές και των δύο σχολικών μονάδων κ.ά.

- Η συμμετοχή του σχολείου σε ηλεκτρονικό δίκτυο διαλόγου, επικοινωνίας και προβληματισμού ή σε κοινότητες μάθησης με εστίαση σε θέματα σχετικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας, την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας.

Ο σχολικός σύμβουλος θα μπορούσε να υποστηρίξει επιστημονικά την επικοινωνία, να συμμετέχει με τον ρόλο του συνεργάτη καθοδηγητή και να προωθή τη συζήτηση και τον προβληματισμό ενθαρρύνοντας ή τροφοδοτώντας τον διάλογο. Θα μπορούσε, ακόμη, να συσπειρώσει κάποια από τα σχολεία παιδαγωγικής του ευθύνης και να δημιουργήσουν μαζί μια κοινότητα μάθησης. Μια κοινότητα (*κοινότητα πρακτικής, κοινότητα μάθησης, δικτυακή κοινότητα μάθησης*) μπορεί να οριστεί ως μια ομάδα ατόμων τα οποία συναθροίζονται σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο ή δικτυακά, με πνεύμα επίτευξης κοινών στόχων συναποδεχόμενα κοινούς κανόνες ρύθμισης των αλληλεπιδράσεών τους. Τα μέλη της αλληλεπιδρούν κοινωνικά, προβληματίζονται, αναστοχάζονται και διερμηνεύουν γεγονότα και καταστάσεις επιδιώκοντας να ικανοποιήσουν τις δικές τους ιδιαίτερες ανάγκες ή να υποδυθούν ειδικούς ρόλους

⁷ Τέτοια δράση πραγματοποιείται την τελευταία τριετία με ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε μερικά γυμνάσια της Θεσσαλονίκης με μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν διαφορές ως προς τα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, τα ενδιαφέροντα, τη μαθησιακή ετοιμότητα, το στυλ μάθησης, την αυτοαντίληψη, τη χώρα προέλευσης και τις εμπειρίες τους.

(ηγετικούς, διαμεσολαβητικούς). Οι κοινότητες μάθησης, ειδικότερα, αποτελούνται από άτομα που συνδέονται με τη θέλησή τους, μοιράζονται κοινές αξίες και ιδανικά, συνεργάζονται, επηρεάζουν το ένα το άλλο στη μαθησιακή διαδικασία και σκοπό έχουν την οικοδόμηση της γνώσης. Η οικοδόμηση αυτή συμβαίνει διά μέσου διαπραγμάτευσης νοήματος και επίτευξης ομοφωνίας, επιτρέποντας να δοκιμαστεί η εγκυρότητα μιας τέτοιας γνώσης (Wenger & Snyder 2000, Αγγελίδης & Μαυροειδής 2004).

• Η οργανωμένη και σταθερή άσκηση πολιτιστικής πρακτικής του σχολείου με την καθιέρωση εκπαιδευτικών επισκέψεων σε μουσεία και χώρους πολιτισμικής αναφοράς με τρόπους που υπηρετούν οργανικά τη διαδικασία της μάθησης και αναδεικνύουν την πολιτισμική ταυτότητα του κάθε μαθητή. Αυτό σημαίνει ότι η δράση οργανώνεται και υλοποιείται με μια σειρά προσχεδιασμένων δραστηριοτήτων. Αρχίζει στο σχολείο (πχ. με δραστηριότητες όπως: οργάνωση των μαθητών σε ομάδες, σύνταξη πρωτοκόλλου συμπεριφοράς, ορισμός επιμέρους θεματικών, κατασκευή εργαλείων συλλογής πληροφοριών, ανάληψη ρόλων κ.ά.), εξελίσσεται στο μουσείο (με έρευνα πεδίου, καταγραφές, φωτογραφίες, απεικονίσεις, συνεντεύξεις, δραματοποιήσεις κ. ά.) και ολοκληρώνεται στο σχολείο (με σύνθεση κειμένων, συγγραφή και υλοποίηση σεναρίων, αξιολόγηση της δράσης κ.ά.) στο οποίο και επιστρέφει (πχ. με δημοσιοποίηση στην υπόλοιπη σχολική κοινότητα). Το μουσείο⁸ μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο ανάπτυξης προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, ως πηγή ευχαρίστησης, έμπνευσης και δημιουργικότητας⁹, ως καταλύτης αξιών και βελτίωσης της ποιότητας ζωής (Καλεσοπούλου 2011:12). Συλλογές και εκθέματα προσφέρουν πολλαπλές μαθησιακές δυνατότητες και την ευκαιρία καλλιέργειας δεξιοτήτων-ικανοτήτων που αντιστοιχούν σε τύπους της πολλαπλής νοημοσύνης (μουσική, χωρική, οπτική, κιναισθητική-σωματική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, συναισθηματική και φυσιογνωστική-οικολογική νοημοσύνη)¹⁰. Οι μαθητές συνομιλούν με τα αντικείμενα (αγγίζουν, παρατηρούν, συνδυάζουν, ερμηνεύουν) οδηγούμενοι στο νόημα που παράγεται με πολυτροπικούς τρόπους (Kress & Van Leeuwen 1996). Η μουσειακή εμπειρία συνδέεται με την πολυσημία και την ποικιλομορφία, ενώ η πολλαπλή ανάγνωση που κινητοποιεί τους μαθητές, συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση του κόσμου ως όλου και στην ανάπτυξη της κριτικής γνώσης.

1.5. Η σχολική διαμεσολάβηση

⁸ Από το 1979, που υλοποιήθηκαν τα πρώτα εκπαιδευτικά προγράμματα στο Μουσείο Μπενάκη, μέχρι σήμερα δεν είναι λίγα τα προγράμματα που εκπονούνται και υλοποιούνται με πρωτοβουλία των μουσείων, σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα πρόκειται για μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα που απευθύνονται σε πολυπολιτισμικές ομάδες μαθητών. Βλέπε για παράδειγμα το πρόγραμμα του Μακεδονικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης για παιδιά μεταναστών.

⁹ Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν τη δική τους καινοτόμο δράση αξιοποιώντας το εκπαιδευτικό υλικό που είναι αναρτημένο στην ιστοσελίδα των μουσείων. Μια αποδεκτώση ελληνικών και ξένων μουσειακών δικτυακών τόπων περιλαμβάνεται στο άρθρο της Μυρογιάννη Ε., «Μουσειακή εκπαίδευση και διαδίκτυο», στο Καλεσοπούλου 2011: 162-182.

¹⁰ Βλέπε παραδείγματα υλοποίησης καινοτόμων δράσεων σε μουσεία ή άλλους χώρους πολιτισμικής αναφοράς στον ιστοχώρο της Πράξης «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών», www.diapolis.auth.gr (Δράση 9.5: Υλικό-Πολιτισμός).

Η αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, η διαχείριση συγκρούσεων ή άλλων μορφών παραβατικής συμπεριφοράς αποτελούν θέματα που απασχολούν συχνά τη διεύθυνση ή τον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου:

Η σύγκρουση είναι μια ανοιχτή ή κρυφή αντιπαράθεση για την οποία δεν έχει βρεθεί αποτελεσματική λύση και μπορεί να δημιουργείται εξαιτίας διαφορετικών προτεραιοτήτων των εμπλεκόμενων, εξαιτίας παρανοήσεων, ανταγωνιστικών συναισθημάτων, οικονομικών ή άλλων προβλημάτων. Οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτο μέρος της ζωής και μπορεί να δημιουργούν ευκαιρίες για πρόοδο και μάθηση, εάν επιλεγεί ένας υγιής τρόπος διαχείρισής τους (πχ. η αναζήτηση ενός «δικαστή-δαιτητή» και η ανάλυση των αιτιών και περιστάσεων με στόχο τη ρύθμιση της σύγκρουσης) και όχι κάποιος που αυξάνει ή συντηρεί την αντιπαράθεση (πχ. αποδοχή της επιθετικότητας, αποφυγή της αντιμετώπισης-υποταγή ή επίθεση). Όσο πιο νωρίς αντιμετωπίζεται μια σύγκρουση τόσο το καλύτερο, επειδή οι άνθρωποι έχουν ακόμα τον έλεγχο των συναισθημάτων τους.

Συνήθως, η διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων γίνεται από τη διοίκηση του σχολείου, δηλαδή από ενήλικες, και παίρνει τη μορφή συμβουλών, επιπλήξεων, ποινών ή μονομερούς παραδοχής συγγνώμης. Τέτοιες μορφές διαμεσολάβησης¹¹ μπορεί να επιλύουν συγκρούσεις, ωστόσο, διατηρούν τις σχέσεις επιβολής ή εξουσίας και προσφέρουν μικρά «κέρδη» στους μαθητές. Η συμμετοχή κάποιων μαθητών στην επίλυση μιας σύγκρουσης συμμαθητών τους-διαμεσολάβηση προσφέρεται, εκτός των άλλων, γιατί οι μαθητές αποδέχονται περισσότερο τους συνομηλίκους τους- ομότιμους παρά έναν ενήλικο.

Η διαμεσολάβηση είναι μια διαδικασία για τη δημιουργία συναίνεσης με τη βοήθεια ουδέτερου τρίτου μέρους, ικανού στην επίλυση διαφορών. Με όποια μορφή και αν εφαρμόζεται η διαμεσολάβηση έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) Οι εμπλεκόμενοι προσέρχονται στη διαδικασία εθελοντικά και μπορούν να αποχωρήσουν όποτε θελήσουν. β) Ο διαμεσολαβητής λειτουργεί ως ο διευκολυντής της συζήτησης που οδηγεί στη συναίνεση και όχι ως ο δικαστής που κρίνει ή λαμβάνει δεσμευτικές αποφάσεις. γ) Ο κάθε διαμεσολαβητής μπορεί να αναπτύξει τη δική του μέθοδο διαμεσολάβησης. δ) Ο διαμεσολαβητής τηρεί (με πλήρη εχεμύθεια) πρωτόκολλο συναντήσεων και θέματα συζήτησης.

Προς την κατεύθυνση, λοιπόν, εμπλοκής των μαθητών στη διαχείριση συγκρούσεων μπορεί να συνεργαστεί το σχολείο με τον σχολικό σύμβουλο και να «εκπαιδεύσουν»¹² ορισμένους μαθητές, αποδεκτούς ή προτεινόμενους από τους

¹¹ Η Διαμεσολάβηση ορίζεται σύμφωνα με τον Ν. 3898/2010 («για τη Διαμεσολάβηση στις αστικές και εμπορικές υποθέσεις»), με τον οποίο ενσωματώθηκε στο ελληνικό δίκαιο η Οδηγία με αριθμό 2008/52/ΕΚ, ως «η *διαρθρωμένη διαδικασία ανεξαρτήτως ονομασίας, στην οποία δύο ή περισσότερα μέρη μιας διαφοράς επιχειρούν εκουσίως να επιλύσουν με συμφωνία τη διαφορά αυτή με τη βοήθεια διαμεσολαβητή*».

Το πρώτο οργανωμένο κέντρο διαμεσολάβησης στη χώρα μας έχει συσταθεί ήδη από το 2006 και είναι το Ελληνικό Κέντρο Διαμεσολάβησης και Διαιτησίας, στην Αθήνα (www.hellenic-mediation.gr). Με τη διαμεσολάβηση ασχολείται και ο *Συνήγορος του Παιδιού* -βλέπε στον σχετικό ιστοχώρο παραδείγματα καλών πρακτικών που εφαρμόστηκαν σε σχολεία. Επίσης, καλές πρακτικές πρόληψης και αντιμετώπισης ενδοσχολικής βίας υπάρχουν στην ιστοσελίδα της Διεύθυνσης Δ.Ε. Δυτικής Θεσσαλονίκης (αρμόδιο το Γραφείο Αγωγής Υγείας).

¹² Ένα παράδειγμα προγράμματος «εκπαίδευσης μαθητών διαμεσολαβητών» δίνεται στο: *Διαμεσολάβηση συνομηλίκων για την επίλυση των συγκρούσεων στα σχολεία. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές*

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

συμμαθητές τους, ως διαμεσολαβητές. Η εκπαίδευση των μαθητών-διαμεσολαβητών τους καθιστά ικανούς να αναγνωρίζουν τα έντονα συναισθήματα των συμμαθητών τους, να είναι ενεργητικοί ακροατές, να δημιουργούν περιβάλλον συνομιλίας που εμπνέει ασφάλεια και εμπιστοσύνη, να πετυχαίνουν τον σεβασμό της διαφορετικότητας, να είναι ήπιοι συνομιλητές χωρίς να επιβάλλουν τις απόψεις τους. Επειδή οι μαθητές-διαμεσολαβητές χρειάζονται συνεχή ενίσχυση και υποστήριξη από ενήλικες, είναι ανάγκη να οργανώνεται και αντίστοιχο πρόγραμμα εκπαίδευσης-επιμόρφωσης ενηλίκων (εκπαιδευτικών και γονέων) (Αρτινοπούλου 2010, Θάνος 2010).

Η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί έναν ειρηνικό τρόπο επίλυσης συγκρούσεων στο σχολείο και συνδέεται με τα ανθρώπινα δικαιώματα, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την εξασφάλιση της ειρήνης στην Ευρώπη. Λειτουργεί ως ένα παιδαγωγικό εργαλείο το οποίο αυξάνει τη συμμετοχή και τη συνευθύνη των μαθητών στη σχολική ζωή. Όταν μάλιστα εφαρμόζεται με συνδυασμένη υποστήριξη και εποπτεία από το σχολείο και την οικογένεια, τα οφέλη έχουν διάρκεια και όλοι οι εμπλεκόμενοι αισθάνονται κερδισμένοι¹³. Το σχολείο μπορεί να υιοθετήσει τρόπους υποστήριξης της διαμεσολάβησης με δράσεις όπως:

- Σύσταση άτυπου υποστηρικτικού δικτύου.
- Συστηματική συνεργασία με τον Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων (ΣΣΝ)¹⁴ για διοργάνωση σχετικών δραστηριοτήτων.
- Οργάνωση προγραμμάτων ευαισθητοποίησης των μαθητών (πχ. εστιασμένα στην αξιοποίηση της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου) για τις συνέπειες επιθετικών ή άλλων ανεπιθύμητων πράξεων.
- Πρόγραμμα τήρησης ημερολογίου συμπεριφοράς (από τον ίδιο τον μαθητή) στο πλαίσιο λειτουργίας της μαθητικής κοινότητας του τμήματος (για τις περιπτώσεις που χρειάζεται).
- Καθιέρωση παροχής συγκεκριμένου εθελοντικού έργου ως αντάλλαγμα ποινής.
- Καθιέρωση εσωτερικού συστήματος αμοιβών σε περιπτώσεις θετικών αλλαγών.
- Οργάνωση προγράμματος συστηματικής ενίσχυσης οικογενειακών σχέσεων.

2. Αντί επιλόγου

Είναι προφανές ότι στη σύγχρονη πολυπολιτισμική σχολική τάξη, όπου το μόνο κριτήριο συγκρότησής της είναι η ηλικία των μαθητών (ενώ υπάρχει μεγάλη ανομοιογένεια ως προς τις άλλες βασικές παραμέτρους της μαθησιακής διαδικασίας), ο

νέων κι ενηλίκων, H.R. Edu Services, Human rights and Education Network, www.humanrights-education.org. Λεμεσός, Ιούνιος 2007.

¹³ Οι διαπιστώσεις αυτές προέρχονται από ημερίδα που οργανώθηκε στη Θεσσαλονίκη με συμμετοχή σχολείων τα οποία εφαρμόζουν πρόγραμμα σχολικής διαμεσολάβησης. Προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης σε άλλες χώρες υλοποιούνται με επιτυχία από τη δεκαετία του 1980.

¹⁴ Σύμφωνα με το ΦΕΚ2315/2012 ο ρόλος του ΣΣΝ είναι (μεταξύ άλλων): ο εντοπισμός και η βραχεία αντιμετώπιση των επίκαιρων ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών, η συμβουλευτική των γονέων και η ενίσχυση του έργου των εκπαιδευτικών.

ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα απαιτητικός. Ο εκπαιδευτικός καλείται να συμβάλει στην προετοιμασία όλων των μαθητών για τη μελλοντική συνύπαρξή τους σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, αξιοποιώντας δημιουργικά την πολιτισμική ετερότητα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003). Για να εκπληρώσει το έργο του με αποτελεσματικότητα και κοινωνική δικαιοσύνη χρειάζεται να αντιμετωπίζει τον μαθητή όπως πραγματικά είναι (με τις γλωσσικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητές του), να στοχεύει στην αυτονομία του μαθητή (ο οποίος θα μπορεί να συγκροτεί τη δική του γνώση αξιοποιώντας γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες που κατέκτησε στο σχολείο) και να λειτουργεί σύμφωνα με τις επιταγές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής (Coelho 2007). Όρος κλειδί για την επιτυχία του έργου αυτού είναι η **συνεργασία** με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητές, συναδέλφους εκπαιδευτικούς, διευθυντή σχολικής μονάδας, σχολικό σύμβουλο, γονείς, τοπική κοινωνία). Ειδικότερα η συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο, όταν αυτός λειτουργεί ως διευκολυντής και εμπνευστής, υποβοηθεί τον προσωπικό αναστοχασμό του εκπαιδευτικού και υποστηρίζει το έργο του σχολείου για διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων ανθρώπων.

Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ. (2004). *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Altrichter, H., Posch, P. & Someck, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, μτφ. Μ Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P. & Somekh, B. (2007)². *Teachers investigate their work: an introduction to action research across the professions*. New York: Routledge.
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Avgitidou, S. (2009). Participation, roles and processes in a collaborative action research project: a reflexive account of the facilitator. *Educational Action Research*, 17 (4), pp.585-600.
- Bozeman, B. & Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: a conceptual analysis and critique. *Administration and Society*, 39 (6), pp. 719-739.
- Buell, C. (2004). Models of mentoring in communication. *Communication Review*, 53 (1), pp. 56-73.
- Busher, H. (1990). Conflicts and Tensions in Being a Change Agent. In: P. Lomax (Eds.), *Managing staff development in schools: an action research approach*. Philadelphia, Multilingual Matters LTD, pp. 20-36.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*, μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού κ.ά. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

- Γιοκαρίνης, Κ. (2000). *Ο σχολικός σύμβουλος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*, μτφρ. Λάγουρη Μ. κ.ά. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Dana, N. F. & Silva, D. Y. (2003). *The reflective educator's guide to classroom research. Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- De Vecchi, G. (2003). *Διδάσκοντας μαζί, μαθαίνοντας μαζί*, μτφρ. Ι. Καλογνώμης. Αθήνα:Σαββάλας.
- Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2007). Ο αναστοχασμός ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε πλαίσια επιμορφωτικών δράσεων: ένα παράδειγμα εφαρμογής (Reflection as a tool for the professional development of educators in educational contexts: an example of application). Στο International Conference for Open and Distance Learning 2007 (σσ. 335-342), τ. Β', Αθήνα: Προπομπός,
- Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 67-85). ΥΠΕΠΘ.
- Dimitriadou, C. & Efstathiou, M. (2012). Fostering Teachers' Intercultural Competency at School: the Outcomes of a Participatory Action Research Project. In N. Palaiologou & G. Dietz (Eds.), *Mapping the Broad Field of Multicultural Education Worldwide. Towards the Development of a New Citizen* (pp. 296-313). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Ευσταθίου, Μ. (2010). Όψεις συναισθηματικής νοημοσύνης μαθητών σε πειραματικά σχολεία. Μια μελέτη περίπτωσης. Διημερίδα Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Ηλεκτρονικά Πρακτικά & ΧΡΟΝΙΚΑ Πειραματικού Σχολείου Α.Π.Θ., 2011, 21, σσ. 26 – 34.
- Feldman, A. & Weiss, T. (2010). Understanding change in teachers' ways of being through collaborative action research: a cultural–historical activity theory analysis, *Educational Action Research*, 18 (1), pp. 29-55.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (2000)⁸. *Looking in classrooms*. New York: Longman.
- Θάνος, Θ. (Επιμ.) (2010). Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία. Αθήνα: Πεδίο.
- Joyce, B. & Weil, M. (1986)³. *Models of teaching*. London: Prentice-Hall.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καλεσοπούλου, Δ. (επιμ.), (2011). *Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Καυάλης, Α. & Νημά, Ε. (2002). *Σύγχρονη διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

- Kirchem, R.G. (1998). *Mentoring employees*, Orange County Society for Technical Communication.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για τη μετάβαση από τη Διδακτική του αντικειμένου στη Διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kress, G. & Van Leeuwen, Th. (1996). *Reading images: the grammar of visual design*. London: RKP.
- Ματσαγγούρας, Η.(2002). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η.(2004). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα:Γρηγόρης.
- Mezirow, J. et al (2007). *Η Μετασχηματίζουσα μάθηση*, μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (www.TheatroEdu.gr).
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Somekh, B. (2006). *Action research: a methodology for change and development*. New York: Open University Press.
- Tomlinson, K. A. (2005). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. μτφρ. Θεοφιλίδης & Μαρτίδου. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Wenger, E. & Snyder, W. (2000). *Learning in communities*, *LINEZine*. Available: <http://www.linezine.com/1/features/ewwslc.htm>.. Retrieved: 20/5/2013.
- Χατζηδήμου, Δ. (2007). *Εισαγωγή στη θεματική της διδακτικής*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Zeichner, K. M.(2003). Teacher research as professional development for P–12 educators in the USA. *Educational Action Research*, 11 (2), pp. 301–325.