

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος:

**Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας
εκπαίδευσης σε θέματα ετερότητας**

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ:

Σκοκάκη Γεωργία(ΥΚ 5466)

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

Παπαδακάκη Μαρία

Ηράκλειο, 2021

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η παρούσα μελέτη, η οποία διεξήχθη στα πλαίσια της πτυχιακής εργασίας με θέμα «Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης σε θέματα ετερότητας», παρουσιάζει την ενσυναίσθηση απέναντι στην ετερότητα και τη σημασία της στο σύγχρονο σχολείο, καθώς και τα μέσα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με το προαναφερόμενο ζήτημα. Η παρουσίαση αυτή σε συνδυασμό με την ανασκόπηση προηγούμενων ερευνών που έχουν λάβει χώρα, αναφερόμενες στις αντιλήψεις και στις στάσεις των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ετερότητας, στοχεύουν στην κατανόηση του αντικειμένου ενασχόλησης της έρευνας, καθώς και της ήδη υπάρχουσας κατάστασης. Συγκεκριμένα, ωστόσο, σκοπός της μελέτης είναι να ληφθεί ένα συμπέρασμα μέσα από τις συνεντεύξεις εκπαιδευτικών της Α'/θμιας και Β'/θμιας του Δήμου Ηρακλείου, για το αν τελικά οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ενσυναίσθηση σε θέματα ετερότητας, σε τι βαθμό μπορούν να την εκφράσουν στους μαθητές τους και να τους τη διδάξουν, καθώς και να διαμορφώσουν την κατάλληλη για όλους τους μαθητές ατμόσφαιρα στην τάξη ή στο σχολείο ανάλογα με το βαθμό ενσυναίσθησης τον οποίο διαθέτουν. Τέλος, στην εν λόγω μελέτη συμπεριλαμβάνονται κοινωνικά και προσωπικά χαρακτηριστικά των συνεντευξιζόμενων, χωρίς να αναφέρονται τα ονόματα αυτών και τα σχολεία στα οποία υπηρετούν, με στόχο την προσπάθεια διαπίστωσης συσχετισμού των προαναφερόμενων χαρακτηριστικών με την ύπαρξη ενσυναίσθησης.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση αυτής της έρευνας, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω ολόψυχα την επιβλέπουσα καθηγήτρια της πτυχιακής εργασίας μου, κυρία Παπαδακάκη Μαρία, για την καθοδήγηση και τις πολύτιμες συμβουλές της. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και δέχτηκαν να μοιραστούν μαζί μου, μέσα από τις συνεντεύξεις τους, απόψεις, στάσεις, συμπεριφορές και περιστατικά, συμβάλλοντας έτσι στην κατανόηση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών της Α΄/θμιας και Β΄/θμιας της περιφερειακής ενότητας Ηρακλείου Κρήτης σε θέματα ετερότητας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

A.ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Εισαγωγή.....Σελ. 6-7

Κεφάλαιο πρώτο: Η ετερότητα και η σημασία της στο σύγχρονο σχολείο.....Σελ. 8-10

Κεφάλαιο δεύτερο: Η ενσυναίσθηση και η σημασία της στην ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση..... Σελ. 11-12

Κεφάλαιο τρίτο: Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ζητήματα ετερότητας.....Σελ. 13-15

Κεφάλαιο τέταρτο: Ανασκόπηση πραγματοποιημένων ερευνών για τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ετερότητας..... Σελ.16- 18

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Σκοπός μελέτης..... Σελ. 19

2. Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων.....Σελ. 19

3. Μεθοδολογία έρευνας.....Σελ. 20

3.1. Ερευνητική στρατηγική.....Σελ. 20

3.2. Δειγματοληψία.....Σελ. 20- 21

3.3. Ερευνητικό εργαλείο..... Σελ. 21

3.4. Διαδικασία συλλογής πληροφοριών.....	Σελ. 22
3.5.Μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων.....	Σελ. 22- 23
4. Αποτελέσματα.....	Σελ. 24 - 47
5. Συζήτηση- Συμπεράσματα.....	Σελ. 48- 49
6. Γενικά συμπεράσματα και προτάσεις	Σελ. 50
7. Βιβλιογραφικές αναφορές.....	Σελ. 51- 54
Παράρτημα 1:	
Έγκριση εκπόνησης πτυχιακής εργασίας	Σελ. 55
Παράρτημα 2:	
Έντυπο ενημέρωσης συμμετεχόντων - συγκατάθεσης για συνέντευξη...	Σελ. 56- 57

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι πολιτισμικές διαφορές αποτελούν συχνά αντικείμενο κοινωνικού προβληματισμού, ενώ βρίσκονται και στο επίκεντρο μιας ειδικής επιστημονικής προσπάθειας, η οποία εκτός από την προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας, στοχεύει στην διαμόρφωση της αγωγής και εκπαίδευσης των μαθητών, υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας. Η θετική αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους, μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων, βοηθά στην κατανόηση της ετερότητας και φέρει τόσο εκπαιδευτικά αποτελέσματα όσο και καλλιέργεια κοινωνιών σχέσεων (Carter & Paine, 1985) . Επιπλέον, η έννοια της αναγνώρισης και αποδοχής της διαφορετικότητας αποτελεί στοιχειώδη έννοια σύγχρονων φιλοσοφικών κατευθύνσεων και είναι ζητούμενο τόσο της διαπολιτισμικής όσο και της ειδικής εκπαίδευσης (Σούλης, 2013).

Όμως, προκειμένου να επιτευχθούν πραγματικά οι στόχοι της εκπαίδευσης που σέβεται κάθε “διαφορετικό” μαθητή, δεν είναι απαραίτητη μόνο η γνωστική ικανότητα του εκπαιδευτικού, την οποία θα κληθεί να διαχειριστεί και να μετουσιώσει στην πράξη, αλλά και η ενσυναίσθηση που οδηγεί στην κατανόηση όλων των μαθητών του.

Η ενσυναίσθηση στη διδασκαλία έχει οριστεί ως η κατανόηση του εσωτερικού κόσμου των μαθητών, καθώς και η ικανότητα του εκπαιδευτικού να επικοινωνεί με κάποια από τα πιο σπουδαία «κομμάτια» του κόσμου του μαθητή σαν αυτά τα “κομμάτια” να ήταν δικά του (Rogers,1980). Πιο συγκεκριμένα, για την ενσυναίσθηση στην ετερότητα, ο Rogers (2006) έκανε λόγο για δασκάλους που δείχνουν ειλικρινές ενδιαφέρον προς τους μαθητές τους και εκφράζουν την αποδοχή τους, χωρίς να τους ετικετοποιούν στο μυαλό τους , επειδή τους δόθηκε η “ταμπέλα” της αναπηρίας σε μια αξιολόγηση. Ο ίδιος αναφέρει ότι σε περιπτώσεις προσφύγων και μεταναστών, ο εκπαιδευτικός με ενσυναίσθηση κατανοεί βαθιά τα βιώματα των μαθητών του ώστε να τους βοηθήσει τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά.

Ωστόσο, η ενσυναίσθηση έχει αναπτυχθεί ως θεωρία κυρίως στην επιστήμη της ψυχολογίας και όχι τόσο της παιδαγωγικής, με τις απόψεις σχετικά με τους ορισμούς

και τα είδη της να ποικίλουν. Παρόλα αυτά, πολλοί συμφωνούν σε μια γνωστική (cognitive) και συναισθηματική (affective) διάκριση της ενσυναίσθησης, με την πρώτη να αφορά την κατανόηση σκέψεων και συμπεριφορών του άλλου και τη δυνατότητα να μπει κάποιος στη θέση του, ενώ η δεύτερη να σχετίζεται με το να μπορεί να βιώνει κανείς ως δικά του τα συναισθήματα των συνανθρώπων του (Τσίτσας,2009).

Σήμερα, στην Ελλάδα, αναφορικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ένα μεγάλο μέρος της πραγματοποιείται σε σημαντικό βαθμό με σεμινάρια που βασίζονται κυρίως σε έντυπο υλικό, το οποίο επιδιώκει να διευκρινίσει τις έννοιες, τις αρχές και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να συγκρίνει τις μαθησιακές θεωρίες, τις παιδαγωγικές μεθόδους και τα εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης, χρήσιμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επίσης, μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών καλείται να διδάξει σε ένα περιβάλλον ετερότητας, χωρίς ποτέ να έχει επιμορφωθεί σε ζητήματα διαφορετικότητας. Σύμφωνα με τους Μάγος και Σιμόπουλος (2010), όμως, η ευαισθητοποίηση σε ζητήματα ετερότητας δεν επέρχεται μέσω της συνύπαρξης με το διαφορετικό, αλλά μέσω μιας εντατικής και βαθιάς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, η οποία, όμως, δεν θα επικεντρώνεται μόνο σε τεχνικές εκπαίδευσης ή στον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να δομείται το περιεχόμενο της διδασκαλίας σε μια διαφοροποιημένη τάξη.

Λαμβάνοντας υπόψη την παρούσα κατάσταση, θα επιχειρηθεί να διερευνηθεί μέσα από συνεντεύξεις αν οι εκπαιδευτικοί στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση της Περιφερειακής ενότητας Ηρακλείου, παρουσιάζουν ενσυναίσθηση σε θέματα ετερότητας. Πρωτίτερα, όμως, θα γίνει λόγος για την ετερότητα και τη σημασία της στο σύγχρονο σχολείο (κεφάλαιο πρώτο), για την ενσυναίσθηση και τη σημασία της στην ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση (κεφάλαιο δεύτερο), για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ζητήματα ετερότητας (κεφάλαιο τρίτο), καθώς και για πραγματοποιημένες έρευνες που μελέτησαν τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ετερότητας (κεφάλαιο τέταρτο).

Κεφάλαιο πρώτο: Η ετερότητα και η σημασία της στο σύγχρονο σχολείο

Η ετερότητα είναι στοιχείο των σύγχρονων κοινωνιών. Μέσα σε ένα σύνολο ανθρώπων μπορεί να εντοπίσει κανείς πολλών ειδών διαφορετικότητες εκ των οποίων κάποιες αντιμετωπίζονται θετικά από το γενικό σύνολο του πληθυσμού, ενώ κάποιες άλλες δέχονται το κοινωνικό στίγμα (Αζίζι- Καλατζή, Ζώνιου Σιδέρη & Βλάχου, 2011).

Ουσιαστικά, σε μία κοινωνία, πολλά άτομα αντιμετωπίζονται με επιφυλακτικότητα και απορρίπτονται ως «έτερα», επειδή δεν εμφανίζουν τα κοινώς αποδεκτά χαρακτηριστικά (Πρεβεζάνου, 2007). Έτερος μπορεί να είναι οποιοσδήποτε άνθρωπος είναι διαφορετικός εμφανισιακά, γλωσσικά, κοινωνικά, πολιτισμικά ή οικονομικά, οποιοσδήποτε παρουσιάζει κάποια αναπηρία ή ιδιαιτερότητα και ανήκει σε ευάλωτη ομάδα (Άλκηστις, 2008, Πρεβεζάνου, 2007). Όμως, ο κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός, είναι έτερος, και αυτό πρέπει να θεωρείται απολύτως φυσιολογικό (Χριστόπουλος, 2002).

Ωστόσο, πολλά από τα χατακτηριστικά που αποδίδονται σε έναν «έτερο», δεν είναι πραγματικά, αλλά αποτελούν απλώς εντυπώσεις που έχουν ως αποτέλεσμα να επηρεάζουν τις ανθρώπινες σχέσεις και τις αλληλεπίδρασεις (Αζίζι- Καλατζή, Ζώνιου Σιδέρη & Βλάχου, 2011). Έτσι, λόγω του ότι η αυτοεικόνα του ατόμου σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την εικόνα που έχουν οι άλλοι γι' αυτό, την οποία και προβάλλουν μέσα από τη συμπεριφορά και τη στάση τους απέναντί του (Σακαλάκη, 1996), το άτομο μπορεί να υιοθετήσει την ταμπέλα-ταυτότητα που του συνάπτουν. Πάντως, η προσωπική ταυτότητα, όπως την ονομάζουν οι ψυχολόγοι, είναι εκείνη που εκφράζει τη μοναδικότητα του ανθρώπου και είναι "αποτέλεσμα της προσωπικής του ιστορίας", η οποία οδηγεί στη συνειδητοποίηση ότι υπάρχει αποκλειστικότητα στην κάθε μία μοναδική ύπαρξη (Γκότοβος, 2002). Η κάθε ατομική ύπαρξη γίνεται μέρος μιας συλλογικής ομάδας (μία συλλογική ομάδα διαφοροποιείται από μία άλλη μέσα στην κοινωνία ανάλογα με τα κοινά εθνικά, κοινωνικά, γεωγραφικά, θρησκευτικά χαρακτηριστικά της) κι έπειτα εντάσσεται μέσα στην κοινωνία (Γκότοβος, 2002).

Αναφερόμενοι στο σχολείο, θα έλεγε κανείς ότι αυτό αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας. Μέσα στη σχολική τάξη, πολλά διαφορετικά άτομα- ταυτότητες

συναντιούνται για να γίνουν κοινωνοί της γνώσης, να κοινωνικοποιηθούν και να συντελεστεί η ψυχοσωματική τους ανάπτυξη με την αρωγή των εκπαιδευτικών. Κάθε μαθητής, παρά το γεγονός ότι μπορεί να παρουσιάζει κάποιες ομοιότητες με τους υπόλοιπους συμμαθητές του μέσα στην τάξη, φαίνεται να διαφέρει ως προσωπικότητα, διαθέτει διαφορετικές γνωστικές λειτουργίες, άλλο ρυθμό μάθησης, άλλες δεξιότητες και διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές (Ημέλλου, 2007). Συχνά, ωστόσο, οι διαφορές που έχουν σχέση με κοινωνικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά, καθώς και με το φύλο, υπάρχει περίπτωση να μην γίνουν καν αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007). Πέραν, όμως, της διαφορετικής προσωπικής ταυτότητας, ο κάθε μαθητής έχει και μία συλλογική ταυτότητα, ανάλογα με το έθνος στο οποίο ανήκει, τη γλώσσα και τη θρησκεία του (Δραγώνα, 2007).

Έρευνα σε εκπαιδευτικούς και φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων της Ελλάδας, αναφορικά με τις μορφές ετερότητας, έδειξε ότι το 74.8% ανέδειξε τις εθνοπολιτισμικές διαφορές των μαθητών, το 48.6% το μορφωτικό επίπεδο και τις νοητικές ικανότητες των παιδιών και το 33.3% έκανε λόγο για τη σωματική αναπηρία (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου & Μαρβάκης στο Πανκίδου Ε., 2014).

Το να διαχειριστεί ένας εκπαιδευτικός την ετερότητα αποτελεί θέμα που απασχολεί χρόνια τώρα την επιστήμη της παιδαγωγικής, με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση να είναι αυτή που προσπαθεί να στηρίξει θέματα πολυπολιτισμικότητας στο σύγχρονο σχολείο (Γκότοβος, 2002) και την ειδική αγωγή στις μαθησιακές δυσκολίες. Παρόλα αυτά, όμως, η ετερότητα στο σχολικό περιβάλλον προσφέρει τη μαγεία του να βλέπει κανείς, μεγενθυμένα τα προβλήματα της κοινωνίας, (Ανακούνη και Ανδρούτσου 2007). Εύκολα, θα μπορούσε, λοιπόν, να προκύψει το συμπέρασμα ότι τα ερωτήματα και οι προσπάθειες που θα τεθούν μέσα στη σχολική τάξη για την αναγνώριση και ένταξη του "άλλου", οδηγεί στο δρόμο για μια καλύτερη μελλοντική κοινωνία.

Όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν τη θέση τους στο σύγχρονο σχολείο και κανείς δεν πρέπει να παραγκωνίζεται και να χαρακτηρίζεται "προβληματικός" μαθητής. Οι συγκρούσεις λόγω διαφορετικής εθνικότητας, θρησκείας, κουλτούρας, σωματικής και πνευματικής ανάπτυξης, μαθησιακής ικανότητας, σεξουαλικής ταυτότητας, καθώς και διαφορετικών αξιών πρέπει να επιλύονται από τον εκπαιδευτικό ώστε κάθε μαθητής να αισθάνεται καλά μέσα στη σχολική τάξη (Μπαρδάνης, 2012).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διδάξει τους μαθητές την αποδοχή του διαφορετικού τόσο μέσα στο χώρο του σχολείου όσο και μέσα στην κοινωνία και αντίθετα προς την πολιτική της αφομοίωσης, να επιδιώκει την πολιτική της ένταξης που δίνει τη δυνατότητα σε όλους να διατηρούν τα δικά τους ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (Triandis, 1997).

Έτσι, η ετερότητα στο σύγχρονο σχολείο έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς δίνει την ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να διαμορφώσουν μια άλλη νοοτροπία, η οποία θα βασίζεται στο σεβασμό προς το "έτερο" και θα έχει ως αποτέλεσμα την καλύτερη δυνατή εξέλιξη της κοινωνίας (Χατζηαχρήστου και συν., 2005).

Κεφάλαιο δεύτερο: Η ενσυναίσθηση και η σημασία της στην ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση

"Η ενσυναίσθηση είναι η φανταστική συμμετοχή στην εμπειρία ενός άλλου ατόμου, συμπεριλαμβανομένων των συναισθηματικών και πνευματικών διαστάσεων, με τη φαντασία της προοπτικής και όχι με την ανάληψη της θέσης του ατόμου" , (Bennett, 1998).

Ωστόσο, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι υπάρχει πολυπλοκότητα στην έννοια, καθώς έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί. Για παράδειγμα, ο Mead χαρακτήρισε την ενσυναίσθηση ως το να «μπαίνει» κάποιος στη θέση του άλλου, ο Adler θεωρεί ενσυναίσθηση την ικανότητα κάποιου να βλέπει με τα μάτια του άλλου και να ακούει με τα αυτιά του, ενώ ο Piaget φαίνεται να τη θεωρεί γνωστική διεργασία του ατόμου που έχει σχέση με το να μπορεί να αποστασιοποιηθεί κάποιος από την προσωπική του γνώμη και οπτική (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004). Η ενσυναίσθηση ως συναισθηματική ταύτιση (Goldestein & Michaels, 1985) και η συμμετοχή του ατόμου στην κατάσταση που βιώνει κάποιο άλλο άτομο (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004) είναι δύο ακόμη ορισμοί. Επιπλέον, ο Δημητρόπουλος (2000) , αναφέρει την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα κάποιου να καταλαβαίνει την εμπειρία και τον προβληματισμό του άλλου, αφήνοντας κατά μέρος τις δικές του σκέψεις, τις δικές τους εμπειρίες και τα δικά του συναισθήματα., ενώ η Μαλικιώση-Λοϊζου (2003) χαρακτήρισε την ενσυναίσθηση την κατανόηση και την δυνατότητα αντίληψης των συναισθημάτων και των συμπεριφορών του άλλου.

Η ενσυναίσθηση είναι μία από τις σημαντικότερες πτυχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όπως αναγνωρίζεται από το AAC & U (χ.χ.), η οποία χρησιμοποιείται στο μεγαλύτερο μέρος της μέτρησης της διαπολιτισμικής ικανότητας και συμφωνήθηκε από τη μεγάλη πλειοψηφία των Διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών ως βασική δεξιότητα. Πρόκειται ουσιαστικά για δεξιότητα που μπορεί να έχει κάποιος από μόνος του, ή που μπορεί να εργαστεί πάνω σε αυτήν και να την ενσωματώσει τελικά στο σύνολο των αξιών και των προσωπικών αναπτυξιακών δεξιοτήτων. Σε όλες τις διαπολιτισμικές εμπειρίες, όταν πραγματοποιούνται στο εσωτερικό ή στο

εξωτερικό, πρέπει να αναζητούνται τρόποι ώστε οι συμμετέχοντες να εκλαμβάνουν την άλλη προοπτική. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει όλοι να αισθανθούν ότι δεν είναι το κυρίαρχο "άλλο", να ενσωματώσουν προσωρινά τις υποθέσεις και τις πεποιθήσεις του άλλου, να ενισχύσουν τη δική τους συμπάθεια προς το "έτερο", να αναθεωρήσουν τα στερεότυπα και να παρέχουν καθοδηγούμενες συζητήσεις, λειτουργώντας ως πολιτιστικές γέφυρες.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλη ευθύνη, καθώς πρέπει να είναι σε θέση να μπου στη θέση του μαθητή ανεξάρτητα αν γνωρίζουν ότι είναι σωστός ή λάθος. Πρέπει να προσπαθούν να καταλάβουν ποιες είναι οι ανάγκες τους. Μόνο με αυτόν τον τρόπο μπορούν να εργαστούν ως αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί (AAC & U, χ.χ.).

Η σημασία της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, όταν βρίσκονται με τους μαθητές τους, φαίνεται στο ότι οι μαθητές αναπτύσσουν ισχυρότερα κίνητρα και η μαθησιακή τους επίδοση αυξάνει, σύμφωνα με τον Cooper (2004). Επίσης, η ενσυναίσθηση τόσο από πλευράς εκπαιδευτικών όσο και από πλευράς μαθητών συμβάλλει στην αύξηση της αυτοεκτίμησης που αισθάνονται οι τελευταίοι, με αποτέλεσμα να βελτιώνονται μαθησιακά, συμπεριφορικά, καθώς και σε επίπεδο ανάληψης πρωτοβουλιών (Cooper, 2010). Άλλωστε, όλοι οι πολίτες ζουν σε μια παγκόσμια κοινότητα που κυρίαρχο στοιχείο της είναι η πολυπολιτισμικότητα και οι μαθητές επίσης ζουν μέσα σε αυτήν (Χατζηγεωργίου, 1999), συνεπώς τι καλύτερο από το να αναπτύξουν τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης μέσα σε ένα περιβάλλον "ενσυναίσθησης", ώστε να λειτουργούν αρμονικότερα οι σχέσεις και θετικότερα οι αλληλεπίδρασεις τους;

Κεφάλαιο τρίτο: Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ζητήματα ετερότητας

Τα παιδιά χρειάζεται να λειτουργούν δημοκρατικά, να είναι απαλλαγμένα από το ρατσισμό και την ξενοφοβία και να συμβιώνουν αρμονικά με κάθε “διαφορετικό” συμμαθητή τους, αλλά και με κάθε “διαφορετικό” συνάνθρωπό τους μέσα στην κοινωνία. Για να γίνει αυτό τρόπος ζωής για ένα παιδί, το σχολείο πρέπει να το εκπαιδεύσει στην ανάλογη νοοτροπία και στις ανάλογες στάσεις και συμπεριφορές, εφαρμόζοντας πολυπολιτισμικά προγράμματα, παρεμβάσεις και προγράμματα που θα χαρακτηρίζονται για τον δημοκρατικό χαρακτήρα που τα διέπη. Για να συμβεί αυτό, όμως, τόσο το πρόγραμμα σπουδών όσο και οι εκπαιδευτικοί που το υποστηρίζουν πρέπει να εναρμονίζονται στις ιδέες της ισότητας όλων στην εκπαίδευση και του σεβασμού προς κάθε “έτερο” μαθητή. Ουσιαστικά, η κοινωνία μας χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα και για το λόγο αυτό, οι πολίτες της είναι αναγκαίο να επιδεικνύουν το ανάλογο ενδιαφέρον προς τους συμπολίτες τους, αναλαμβάνοντας δράση σε όλες τις πτυχές της καθημερινής ζωής, στοχεύοντας σε μια κοινωνία πιο ανθρώπινη και φυσικά δικαιότερη (Banks, 2004).

Ωστόσο, για να μπορέσει ένας εκπαιδευτικός να εκπαιδεύσει τους μαθητές του μέσα από τα προαναφερόμενα προγράμματα, θα πρέπει να έχει λάβει ο ίδιος, πρώτα από όλα, τουλάχιστον κάποια στοιχειώδη εκπαίδευση. Οι κύριοι τομείς που αφορούν την ετερότητα και στους οποίους μπορεί να εκπαιδευτεί κάποιος εκπαιδευτικός είναι η “διαπολιτισμική εκπαίδευση” και η “ειδική αγωγή”. Όμως, η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ετερότητας στο πλαίσιο των προπτυχιακών τους σπουδών, συχνά τους οδηγεί στο να αντιμετωπίσουν, χωρίς υπόβαθρο, σημαντικά προβλήματα στην πορεία της διδακτικής τους καριέρας. Το αποτέλεσμα είναι συχνά να αποτυγχάνουν στην επίλυση τέτοιου είδους προβλημάτων ή να αρνούνται να τα αντιμετωπίσουν (Γκότοβος κ.ά., 1996). Βέβαια, καλό είναι να ειπωθεί ότι τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί κάποιες προσπάθειες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω προγραμμάτων. Ωστόσο, τοποθετούνται σε ένα θεωρητικό

επίπεδο, ενώ σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1989), τα προγράμματα αυτά δεν επιδοκιμάζονται ούτε θεωρούνται επαρκή από τους εκπαιδευτικούς.

Παρόλα αυτά, στην Ελλάδα, παρατηρήθηκαν εξωσχολικές επιμορφώσεις που πραγματοποιήθηκαν κυρίως από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, αλλά και από τις Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης. Μετά τα μέσα της δεκαετίας του '90, ξεκίνησε και ενδοσχολική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών από πανεπιστημιακούς μέσω προγραμμάτων ενταγμένων στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας, χρηματοδοτούμενα από το Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, τα οποία είχαν ως στόχο μια ποιοτικότερη εκπαίδευση που θα προερχόταν μέσα από την αλλαγή στην διαδικασία εκπαίδευσης που θα έβλεπαν οι εκπαιδευτικοί στην πράξη (Ζησιμοπούλου, 2001).

Αναφερόμενοι στον όρο “πράξη”, εννοείται ότι στα πλαίσια της επιμόρφωσης, ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει ένα υπαρκτό πρόβλημα που αφορά μαθητή του ή μαθητές του σχολείου, να δημιουργήσει νέο εκπαιδευτικό υλικό ανάλογα με τις ανάγκες των προαναφερόμενων, να ασχοληθεί περισσότερο με το ζήτημα της σωστής επικοινωνίας μαζί τους και να μελετήσει με κριτικό στοχασμό προγράμματα σπουδών που μέχρι τώρα υλοποιήθηκαν. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται διαδραστικά, σε πραγματικές συνθήκες και αυξάνουν ταυτόχρονα και την αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους τους, καθώς καλούνται να εργαστούν και ομαδικά για την επίλυση κάποιων καίριων για το σχολείο θεμάτων. Ωστόσο, μια τέτοιου είδους επιμόρφωση δεν είναι εύκολο να υλοποιηθεί σε κάθε σχολείο της χώρας, αφού το κόστος για κάθε τέτοια εφαρμογή είναι μεγάλο και δεν υπάρχουν ούτε τα μέσα, αλλά ούτε και τα πρόσωπα που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν ικανοποιητικά μια διαδικασία σαν και αυτή που περιγράφηκε (Γκότοβος κ.ά., 1996).

Σήμερα, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα ετερότητας βασίζεται κυρίως στην προσωπική πρωτοβουλία, μέσω συμμετοχής τους σε εξωσχολικά επιμορφωτικά σεμινάρια που αφορούν την ειδική ή τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή μέσα από την προσωπική και πάλι απόφασή τους να ασχοληθούν με κάποιον από τους δύο προαναφερόμενους τομείς σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Συγκεκριμένα, σε έρευνα που συμμετείχαν 84 εκπαιδευτικοί (28 άνδρες και 56 γυναίκες) της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχολείων του Νομού Αχαΐας και Αργολίδας, έγινε φανερός ο μη εδραιωμένος χαρακτήρας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς σχεδόν οι μισοί από αυτούς δεν είχαν

δεχτεί ανάλογη επιμόρφωση, ενώ η πλειοψηφία του δείγματος επιζητούσε περαιτέρω γνώσεις που να αφορούν τον εν λόγω εκπαιδευτικό τομέα (Καλαματιανού, Α κ.ά., 2019). Σε παλαιότερη έρευνα που αφορά τον τομέα της ειδικής αγωγής, στην οποία συμμετείχαν συνολικά 2.428 εκπαιδευτικοί, με εκπαιδευτικούς που δίδασκαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (N =1.536), στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (N = 405) , αλλά και με φοιτητές των διδασκαλείων της Δημοτικής Εκπαίδευσης (N = 487), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φάνηκε να επιθυμεί μια γενική επιμόρφωση που θα τους επιτρέψει να είναι εξοικειωμένοι με όλες τις κατηγορίες της, ενώ οι σπουδαστές των τμημάτων ειδικής αγωγής να εξειδικεύονται και σε κάθε κατηγορία χωριστά. Επίσης, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών ζήτησε επιμόρφωση που να εστιάζει σε μεθόδους ανάπτυξης συνεργασίας στην τάξη, στη δημιουργία κινήτρων στους “διαφορετικούς” μαθητές τους και στην διαχείριση συμπεριφορών τους, καθώς εξέφρασαν την ανάγκη να εκπαιδευτούν και πάνω στον τομέα της συμβουλευτικής γονέων. Τέλος, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι είναι αναγκαία η πρακτική άσκηση τουλάχιστον 100 ωρών με επίβλεψη διδάσκοντα, ενώ εκείνοι της δευτεροβάθμιας θεώρησαν ότι τέτοιου είδους προγράμματα πρέπει να διαρκούν πολύ περισσότερες ώρες, οι οποίες θα κατανέμονται με τέτοιο τρόπο, ούτως ώστε μεγαλύτερο ποσοστό να καταλαμβάνει το πρακτικό και όχι το θεωρητικό μέρος. Απαραίτητη κρίνεται η ανατροφοδότηση, αλλά όχι με βάση κάποιες βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες, καθώς και η συζήτηση σε σχετικά θέματα που τους απασχολούν. Μάλιστα, σημαντικό είναι το γεγονός ότι πάρα πολύ μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών (Μ.Ο. = 3,123) θεώρησε ότι η συμμετοχή σε επιμορφώσεις ειδικής αγωγής πρέπει να καταστή σε όλους υποχρεωτική. Αναφορικά με τη μορφή της επιμόρφωσης επιλέγουν τα “Π.Ε.Κ. (Μ.Ο. = 3,247), καθώς επίσης και τα σπονδυλωτά ολιγόημερα σεμινάρια στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Μ.Ο. = 3,204)” (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2000).

Κεφάλαιο τέταρτο: Ανασκόπηση πραγματοποιημένων ερευνών για τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ετερότητας

Η «διαπολιτισμική εκπαίδευση» αποτελεί την προσπάθεια της παιδαγωγικής των τελευταίων ετών να “αγκαλιάσει” και να προσεγγίσει κάθε “διαφορετικό” μαθητή, θέτοντας ως πρωταρχικό στόχο το σεβασμό και την αποδοχή, τη δημιουργία ενός συνεργατικού πλαισίου και ενός πλαισίου που θα αναπτύσσει την επικοινωνία (Νικολάου ,2005). Από την άλλη πλευρά, η ειδική εκπαίδευση: «Είναι συνδυασμός προσαρμογών του προγράμματος, της διδασκαλίας, της υποστήριξης και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών μάθησης, με σκοπό την αποτελεσματική αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή» (Χρηστάκης, 1996) . Από τα παραπάνω προκύπτει ότι τόσο η διαπολιτισμική όσο και η ειδική εκπαίδευση αναφέρεται σε μαθητές που παρουσιάζουν διαφορές από την πλειοψηφία των τυπικών μαθητών. Όμως, ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με πραγματοποιημένες έρευνες,

Σύμφωνα με έρευνα που κατέγραφε τις απόψεις και στάσεις των διευθυντών για το σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο, οι διευθυντές και διευθύντριες φάνηκε να ανακοινώνουν με ιδιαίτερη ευχαρίστηση την ελληνοποίηση των μεταναστών ως την ιδανική τροπή των πραγμάτων, φανερώνοντας ότι δεν είχαν κατανοήσει τις διαφορές μεταξύ ενσωμάτωσης και αφομοίωσης και συνεπώς τον πραγματικό σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι συμπεριφορές τους αρκετές φορές έκρυβαν προκαταλήψεις και στερεότυπα, οι οποίες εκδηλώνονταν μετά από την παρακίνηση γονέων γηγενών μαθητών. Κάτι, επίσης, σημαντικό που διαπιστώθηκε με την εν λόγω έρευνα ήταν ο περιορισμός της προσπάθειας των εκπαιδευτικών στο να μάθουν οι μαθητές του όσο το δυνατόν καλύτερα την ελληνική γλώσσα, αλλά και η προβληματική κατάταξη των μαθητών σε τμήματα με βάση την ηλικία και όχι το μαθησιακό επίπεδο. Ακόμη, εντύπωση έδειξε να προκαλεί η αντίληψη κάποιων διευθυντών πως ο μικρός αριθμός αλλοδαπών

μαθητών, δεν δημιουργεί την ανάγκη θέσπισης ιδιαίτερων μέτρων για την ένταξή τους, ενώ κρίνουν ότι οι εν λόγω μαθητές θα μπορούσαν να μεταφερθούν σε κάποιο πιο απομακρυσμένο σχολείο το οποίο να έχει τμήμα ένταξης. Ωστόσο, ένα ποσοστό διευθυντών φάνηκε να συμφωνεί στο να διδάσκονται οι αλλοδαποί μαθητές τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας τους, απο εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς μέσα στο σχολείο (Μίχου, Β., 2012). Την ίδια άποψη έδειξε να υποστηρίζουν και σε αντίστοιχη έρευνα, διευθυντές του νομού Ιωαννίνων, αλλά με τη διαφορά ότι αρνήθηκαν τον εορτασμό τοπικών εορτών τους στο σχολικό χώρο. (Κατερίνη, Ι., 2010). Παρόλα αυτά, οι μαθητές μπορούν να επιλέγουν αν θα συμμετέχουν στον εορτασμό μιας ελληνικής επετείου ή στην καθημερινή πρωινή προσευχή και στο μάθημα των Θρησκευτικών. Τέλος, όπως επισημαίνουν οι διευθυντές λίγοι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ ελάχιστοι έχουν λάβει πρωτοβουλίες που να σχετίζονται με τη διαπολιτισμικότητα. (Μίχου, Β., 2012)

Σύμφωνα με ανάλογη έρευνα με διευθυντές σχολείων στη Λάρισα, φάνηκε ότι η πλειοψηφία αυτών αντιλαμβάνονται την ετερότητα ως τα διαφορετικά γλωσσικά, θρησκευτικά, πολιτισμικά γνωρίσματα μαθητών που προέρχονται από άλλες χώρες, ενώ μόνο λίγοι θεωρούν ότι η διαφορετικότητα υπάρχει ούτως ή άλλως σε ένα σχολείο, καθώς όλα τα παιδιά, ακόμη κι αν είναι από την ίδια χώρα, έχουν διαφορετικά γνωρίσματα που τα καθιστούν ξεχωριστά. Οι ημεδαποί φάνηκε στην εν λόγω έρευνα να ευνοούνται, καθώς τα μαθήματα διδάσκονται στη γλώσσα τους, ενώ λόγω της προγραμματισμένης από το υπουργείο ύλης, οι εκπαιδευτικοί σπάνια θα μπουν στην διαδικασία να παρεκκλίνουν από το προκαθορισμένο πρόγραμμα, για να εντάξουν διαπολιτισμικές δραστηριότητες στο μάθημά τους. Ωστόσο, δηλώνεται ότι το μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού προσωπικού “κατανοεί, στηρίζει, βοηθά, σέβεται και αποδέχεται τα παιδιά”, ενώ σπάνιες είναι οι περιπτώσεις καθηγητών που αρνούνται να προσπαθήσουν πάνω σε αυτό (Βουβούση, Μ., 2019).

Προτάσεις, από την άλλη πλευρά, για ανταλλαγή εμπειριών και βιωμάτων των μαθητών μέσα από συζήτηση, παιχνίδι και πολιτισμικές δραστηριότητες που υποστηρίζονται και από το Αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων, έκαναν φανερή μια προσπάθεια διαπολιτισμικότητας μέσα στα διαπολιτισμικά σχολεία, ενώ λίγοι εκπαιδευτικοί πρότειναν περαιτέρω κινητοποίηση, η οποία να ξεφεύγει από τα προκαθορισμένα πλαίσια που ορίζει το Υπουργείο Παιδείας. (Κατερίνη, Ι., 2010).

Αντίθετα με τις προηγούμενες μελέτες, η πιο πρόσφατη έρευνα, φαίνεται να αντικατοπτρίζει τη θετικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές των διαπολιτισμικών σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι πρέπει να μάθουν το πώς να προσεγγίζουν αυτά τα παιδιά και να κάνουν κομμάτι του εαυτού τους τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Θεωρούν, επιπλέον ότι το σχολείο πρέπει να κάνει ένα άνοιγμα και στην κοινότητα, ώστε να γνωρίσουν όλοι αυτές τις αρχές. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν έτοιμοι απέναντι στην πρόκληση μιας οποιαδήποτε ατομικής αλλαγής που θα επέφερε τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (Βλαμίδου, Σ., 2019).

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΣΚΟΠΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας έγκειται στο να διερευνηθεί ο βαθμός ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής ενότητας Ηρακλείου σε θέματα ετερότητας.

Οι επιμέρους στόχοι της μελέτης είναι:

- 1) Να μελετηθεί αν διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Ηρακλείου ενσυναίσθηση σε ζητήματα ετερότητας. Δηλαδή, σύμφωνα με τον Lazarescu (2012), η έρευνα στοχεύει να διερευνήσει αν συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στον ενδότερο ψυχισμό των μαθητών τους, αφουγκραζόμενοι το πώς νιώθει ο κάθε “διαφορετικός” μαθητής, τι σκέφτεται, τι τον προβληματίζει και αν έχουν την ικανότητα να “μπουν” στην ψυχοσύνθεση αυτών των μαθητών, κατανοώντας και προβλέποντας κάποια συμπεριφορά, αντίδραση ή κάποιο συναίσθημα πρωτού αυτά εκδηλωθούν, φυσικά με το ενδεχόμενο λάθους (συναισθηματική, γνωστική- προβλεπτική ενσυναίσθηση).
- 2) Να εκτιμηθεί αν σχετίζεται ο βαθμός ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών με προσωπικά και εργασιακά τους χαρακτηριστικά.
- 3) Να διερευνηθεί το αν σχετίζεται η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών με τις στάσεις τους ως προς την ετερότητα.
- 4) Να διερευνηθεί η σχέση του βαθμού ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών με τη διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων, ατμόσφαιρας στην τάξη και την παιδαγωγική τους προσέγγιση.

2. ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ

- 1) Διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Ηρακλείου ενσυναίσθηση σε ζητήματα ετερότητας; Έχουν συναισθηματική, γνωστική- προβλεπτική ενσυναίσθηση;
- 2) Σχετίζεται ο βαθμός ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών με προσωπικά και

εργασιακά τους χαρακτηριστικά;

3) Σχετίζεται η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών με τις στάσεις τους ως προς την ετερότητα;

4) Σχετίζεται ο βαθμός ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών με τη διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων, ατμόσφαιρας στην τάξη και την παιδαγωγική τους προσέγγιση;

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Ερευνητική στρατηγική

Η μελέτη διεξήχθη το 2020. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και της Β/θμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής ενότητας Ηρακλείου επιλέχθηκαν 20 συνολικά εκπαιδευτικοί. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με τυχαία δειγματοληψία. Δειγματοληπτική μονάδα ήταν το άτομο- εκπαιδευτικός και όχι το σχολείο. Η ποιοτική μελέτη που πραγματοποιήθηκε με τη δημιουργία ημιδομημένης συνέντευξης, ερεύνησε τα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους, τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα, το νόημα που οι αυτοί αποδίδουν στον όρο ενσυναίσθηση και πώς θεωρούν ότι αυτή “εφαρμόζεται” σε μια διαπολιτισμική τάξη, ενώ τους ζητήθηκε να περιγράψουν περιστατικά (θετικά ή αρνητικά) από το σχολείο ή την τάξη τους σχετικά με ζητήματα διαπολιτισμικότητας και να σχολιάσουν τη δική τους παρέμβαση, εστιάζοντας σε σκέψεις , συναισθήματα και προβληματισμούς που τους δημιουργήθηκαν. Οι ερωτήσεις αυτές συνέβαλαν καθοριστικά στο να πραγματοποιηθεί διεξοδική και σε βάθος διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των υποκειμένων της έρευνας και τελικά να γίνει αντιληπτό αν χαρακτηρίζονται από ενσυναίσθηση σε ζητήματα ετερότητας .

3.2. Δειγματοληψία

Για την έρευνά επιλέχθηκαν 20 εκπαιδευτικοί Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης. Ως πεδίο της έρευνας ορίστηκε η Περιφερειακή ενότητα Ηρακλείου. Αρχικά έγινε μια καταγραφή των ονομάτων και των τηλεφώνων επικοινωνίας εκπαιδευτικών με τους οποίους είχα συνεργαστεί στο παρελθόν ή είχε τύχει να παρακολουθήσω μαζί τους

κάποιο εκπαιδευτικό σεμινάριο και οι οποίοι εργάζονται στην Περιφερειακή ενότητα Ηρακλείου. Σε επικοινωνία μαζί τους, κάποιοι από αυτούς δέχτηκαν με ευχαρίστηση να συμμετέχουν στην έρευνα, ενώ κάποιοι άλλοι με έφεραν σε επικοινωνία με άλλους συναδέλφους τους, οι οποίοι ήταν πρόθυμοι να συμμετέχουν. Στην πορεία, καθώς διαδόθηκε η έρευνα σε μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών και το συνολικό δείγμα κυμάνθηκε στα 35 άτομα- εκπαιδευτικούς, δημιουργήθηκε ένας κατάλογος με 20 εκπαιδευτικούς μετά από τυχαία κλήρωση. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς 19 σχολείων της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής ενότητας Ηρακλείου.

Στη συνέχεια, έγινε προσωπική συνάντηση με κάθε ένα από τους εκπαιδευτικούς, στην οποία ενημερώθηκαν διεξοδικά για την έρευνα που θα υλοποιούνταν, τονίστηκε ότι το ονοματεπώνυμο του συμμετέχοντα ή στοιχεία που μπορεί να φωτογραφίσουν την ταυτότητά του δεν επρόκειτο σε καμία περίπτωση να γνωστοποιηθούν και ζητήθηκε ειλικρίνεια στις απαντήσεις για την ακρίβεια και αλήθεια των αποτελεσμάτων. Τέλος, εξασφαλίστηκε η γραπτή συγκατάθεση των συνεντευξιζόμενων για τη συμμετοχή τους στην έρευνα και την μαγνητοφώνηση των απαντήσεών τους, θα πραγματοποιηθεί η συνέντευξη.

3.3. Ερευνητικό εργαλείο

Στην παρούσα μελέτη, χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου προς τους συμμετέχοντες.

Το πρώτο μέρος των ερωτήσεων αφορούσε τα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους. Το δεύτερο μέρος της συνέντευξης διερευνούσε τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους για τη διαπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα, ενώ το τρίτο μέρος, το νόημα που οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στον όρο ενσυναίσθηση και πώς θεωρούν ότι εφαρμόζεται σε μια τάξη που χαρακτηρίζεται από ετερότητα. Τέλος, στο τέταρτο μέρος ζητήθηκε από τους συνεντευξιζόμενους να περιγράψουν περιστατικά (θετικά ή αρνητικά) από το σχολείο ή την τάξη τους σχετικά με ζητήματα ετερότητας και να σχολιάσουν τη δική τους παρέμβαση, εστιάζοντας σε σκέψεις, συναισθήματα και προβληματισμούς που τους διακατείχαν εκείνη τη στιγμή, καθώς και τη στιγμή που

αναδιηγούνται την εμπειρία τους.

3.4. Διαδικασία συλλογής πληροφοριών

Η προσέγγιση των συμμετεχόντων και η διαδικασία λήψης των συνεντεύξεων έγινε κυρίως τις απογευματινές ώρες από Δευτέρα έως Σάββατο, μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας “skype”. Η ύπαρξη της πανδημίας και η ανάγκη τήρησης των μέτρων για μείωση της διασποράς του κορονοϊού δεν επέτρεψαν δια ζώσης συναντήσεις. Ο χρόνος για την ολοκλήρωση της κάθε συνέντευξης κυμάνθηκε μεταξύ 20 έως και 80 λεπτών. Πριν την έναρξη της κάθε συνέντευξης, παρουσίαζα εκ νέου τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, καθώς και την επιστημονική αναγκαιότητά της. Η συνέντευξη μαγνητοφωνήθηκε από το σύστημα επεξεργασίας ήχου και ηχογράφησης “Audacity”, το οποίο είχε εγκατασταθεί στον ηλεκτρονικό υπολογιστή για τους σκοπούς της έρευνας.

3.5. Μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων

Ο βαθμός της ενσυναίσθησης αξιολογήθηκε από τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων, στα οποία επιχειρήθηκε να γίνει αντιληπτό αν υπάρχει γνωστική (cognitive) και κατ'επέκταση προβλεπτική ενσυναίσθηση (predictive), αλλά και συναισθηματική (affective) ενσυναίσθηση ή ένας συνδυασμός κάποιων ή και όλων αυτών των ειδών ενσυναίσθησης. Αξιοποιήθηκε ιδιαίτερα η διάκριση ανάμεσα στη γνωστική (cognitive) και συναισθηματική (affective) ενσυναίσθησης, με την πρώτη να αφορά την κατανόηση σκέψεων και συμπεριφορών του άλλου και τη δυνατότητα να μπει κάποιος στη θέση του, ενώ η δεύτερη να σχετίζεται με το να μπορεί να βιώνει κανείς ως δικά του τα συναισθήματα των συνανθρώπων του (Τσίτσας,2009), καθώς επρόκειτο για μια διάκριση στην οποία συμφωνούν πολλοί μελετητές. Η ύπαρξη μιας από τις παραπάνω μορφές ενσυναίσθησης στον εκπαιδευτικό, θα μπορούσε να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι ο συνεντευξιαζόμενος έχει ενσυναίσθηση, ενώ η ύπαρξη πολλαπλών μορφών ενσυναίσθησης στο ίδιο άτομο θα μπορούσε να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι η ενσυναίσθηση σε ζητήματα

ετερότητας υφίσταται σε αυξημένο βαθμό. Συναισθήματα λύπησης και “περιφρόνησης” θα αποδίδονταν σε “συμπόνια” (Geller, 2006) , ενώ όταν διαφαινόταν από τον εκπαιδευτικό λύπη για την κατάσταση που βιώνει ο “διαφορετικός” μαθητής του ή υποστηρικτική διάθεση προς το μαθητή, χωρίς ωστόσο ο εκπαιδευτικός να βιώνει μαζί με τον μαθητή την κατάστασή του και αυτό που πραγματικά αισθάνεται, θα αποδίδονταν σε “συμπάθεια” και όχι σε “ενσυναίσθηση” (Singer & Lamm, 2009).

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας των συνεντεύξεων, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων θα καταγράφονταν πιστά στη μορφή γραπτού κειμένου, μέσω της διαδικασίας της απομαγνητοφώνησης, ενώ στη συνέχεια θα κατηγοριοποιούνταν οι απαντήσεις ανάλογα με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

1. Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν γυναίκες (n=16, 80%) , όπως μπορεί να γίνει φανερό και από τον πίνακα που παρουσιάζει τα κοινωνικο- δημογραφικά χαρακτηριστικά των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών. Η μέση ηλικία τους ήταν τα 43,2 έτη για τους εκπαιδευτικούς της Α΄θμιας και τα 49,7 έτη για τους εκπαιδευτικούς της Β΄θμιας. Οι εκπαιδευτικοί της Α΄θμιας φάνηκε να έχουν λιγότερα κατά μέσο όρο έτη προϋπηρεσίας(13,27) από τους εκπαιδευτικούς της Β΄θμιας. Ωστόσο τόσο οι εκπαιδευτικοί της Α΄θμιας όσο και εκείνοι της Β΄θμιας είχαν στο ίδιο ποσοστό εκπαιδευτεί σε θέματα ειδικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (n= 6, 30%). Ουσιαστικά το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων είχε δεχτεί κάποιας μορφής εκπαίδευση στα προαναφερόμενα ζητήματα (n=12, 60%). Επίσης, οι μισοί από τους συμμετέχοντες (n= 10, 50%), με ισοκατανομή στην Α΄θμια και Β΄θμια εκπαίδευση, είχαν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές σε κάποιο συναφές με την εκπαίδευση αντικείμενο. Ωστόσο, δεύτερο πτυχίο κατείχαν μόνο συμμετέχοντες από την Α΄θμια εκπαίδευση (n=4, 20%).

Πίνακας 1. κατανομή συμμετεχόντων βάσει των κοινωνικο- δημογραφικών τους χαρακτηριστικών

	Α΄θμια	Β΄θμια
Άνδρες	4 (20%)	0 (0%)
Γυναίκες	7 (35%)	9 (45%)
Μέση ηλικία	43,2 (Τα.)	49,7 (Τα.)
Μέση προϋπηρεσία	13,27(Τα.)	19,3 (Τα.)
Εκπαίδευση στην ειδική ή διαπολιτισμική αγωγή	6 (30%)	6 (30%)
Μεταπτυχιακές/ Διδακτορικές Σπουδές	5 (25%)	5 (25%)
Δεύτερο πτυχίο	4 (20%)	0 (0%)

--	--	--

2. Αποτελέσματα θεματικής ανάλυσης

α) Κατανόηση του νοήματος της ενσυναίσθησης

Φυσικά, όπως ειπώθηκε στο θεωρητικό μέρος της μελέτης, υπάρχουν πάρα πολλοί ορισμοί αναφορικά με τον όρο “ενσυναίσθηση”, οι οποίοι, όμως, θα μπορούσαν να συνοψιστούν στο να αισθανθεί κάποιος το συναίσθημα του άλλου και όχι απλά να κατανοήσει τι νιώθει, αλλά και να μπορεί να διακρίνει τα “πιστεύω” και τα “θέλω” του και να βιώσει μαζί του τα συναισθήματά του. (Harris, 1989). Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν τη “γνωστική” πλευρά της ενσυναίσθησης, λέγοντας ότι σημαίνει να μπαίνει κανείς στη θέση του άλλου και να βιώνει τη δυσκολία του. Ένα παράδειγμα αναφέρεται παρακάτω:

“ απόσπασμα 1...Ενσυναίσθηση σημαίνει να μπορείς να διαβάζεις τα συναισθήματα του άλλου, να μπορείς να μπεις στη θέση του, να κατανοήσεις τι νιώθει και ίσως να συμβουλεύσεις, αν χρειαστεί τη συμβουλή σου... Αυτό.” (εκπαιδευτικός, Α’θμιας 3)

Ωστόσο, από τους είκοσι συνεντευξιζόμενους, μονάχα τέσσερις εκπαιδευτικοί φάνηκε στις απαντήσεις τους να αντιλαμβάνονται την ενσυναίσθηση ως “γνωστική” και “συναισθηματική ενσυναίσθηση” μαζί, δηλαδή εκτός από την προσπάθεια να κατανοήσει ο εκπαιδευτικός διαφορετικά “συναισθήματα”, “σκέψεις” και “πιστεύω”, να βιώνει μαζί με το μαθητή την εσωτερική του κατάσταση, μετουσιώνοντας το συναίσθημα και τις σκέψεις του μαθητή σε δικά του συναισθήματα και δικές του σκέψεις (Τσίτσας, 2009).

Ένας από αυτούς τους συμμετέχοντες ανέφερε χαρακτηριστικά:

“απόσπασμα 2.....Για εμένα σημαίνει το να μπορώ να αισθανθώ τη δυσκολία του άλλου και να μπορέσω να του συμπεριφερθώ έτσι, ώστε να μην τον απορρίπτω. Αυτό είναι κάτι που μπορώ σε πρώτη ανάγνωση να πω. Σίγουρα, είναι πολλά περισσότερα πράγματα ώστε να μπορέσω να βιώσω, να αισθανθώ τα συναισθήματά του, για να τον βοηθήσω όσο το δυνατόν μπορώ.” (εκπαιδευτικός, Β’θμιας 14)

β) Δυσκολία έκφρασης και “διδασκαλίας” της ενσυναίσθησης στη διαπολιτισμική τάξη από έντεκα εκπαιδευτικούς της Α΄θμιας και Β΄θμιας.

Παρά την ευκολία των περισσότερων εκπαιδευτικών να απαντήσουν στον ορισμό της “ενσυναίσθησης”, δεν φάνηκε στο μεγαλύτερο ποσοστό το ίδιο εύκολο να αναλύσουν το πώς εκφράζεται αυτή στην πράξη. Αρκετοί χρειάστηκαν λίγο χρόνο για να σκεφτούν την απάντησή τους ή ζήτησαν διευκρινίσεις σχετικά με την ερώτηση. Ωστόσο, αυτό ίσως να σχετίζεται με το γεγονός ότι η έκφραση της ενσυναίσθησης, τις περισσότερες φορές, μπορεί να γίνεται ασυνείδητα, με αποτέλεσμα να χρειάζεται κανείς λίγο χρόνο ώστε να αντιληφθεί τις συμπεριφορές του όσον αφορά το ζήτημα της “ενσυναίσθησης”.

Τελικά, ένα μέρος των εκπαιδευτικών μίλησε για τις συζητήσεις που γίνονται μέσα στην τάξη, με σκοπό να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές τους σε θέματα ετερότητας. Ωστόσο, φάνηκε κυρίως η προσπάθεια αυτή να γίνεται με τη μορφή “κατήχησης”, χωρίς να υπάρχει αλληλεπίδραση μαθητών και εκπαιδευτικού, αλλά και χωρίς να διαφαίνεται με τον τρόπο αυτό ξεκάθαρα η “ενσυναίσθηση” του εκπαιδευτικού σε θέματα ετερότητας. Παρακάτω, φαίνεται ένα τέτοιο παράδειγμα.

“απόσπασμα 1.....Προσπαθούμε. Καμιά φορά, δηλαδή, αν ένα παιδί δυσκολεύεται ή έχει έρθει από άλλη χώρα, κάνουμε, έτσι, μια κουβέντα, ειδικά αν είναι παιδί αλλοδαπό... Κάνουμε μια κουβέντα... ότι το παιδί αυτό ΠΡΕΠΕΙ να το βοηθήσουμε, διότι έχει τη θέση τη δικιά του, που δεν είμαστε εμείς...Η θα βρεθείτε... εσείς τα παιδιά, σε πέντε – δέκα χρόνια σε μια άλλη χώρα και πιθανόν να αντιμετωπίσετε τα ίδια προβλήματα. ΠΡΕΠΕΙ , λοιπόν, να το αγκαλιάσετε και να το βοηθήσετε να ξεπεράσει τις δυσκολίες του” (εκπαιδευτικός, Α΄θμιας 1).

Ένας άλλος εκπαιδευτικός ,μάλιστα, φάνηκε να μεταφράζει την ενσυναίσθηση σε πράξη, με μία προσπάθεια να επιβάλει την ισότητα στους μαθητές μέσα από τη δημιουργία ενός κανόνα στην τάξη:

“απόσπασμα 2... Και αυτό που εμένα είναι κανόνας στην τάξη είναι ότι ο ένας πρέπει να υποστηρίζει τον άλλο, γιατί είναι μια ομάδα. Και όλοι είναι ένα! Δεν υπάρχει ο "Γιάννης από την Αλβανία", ο "Τάκης από τη Βουλγαρία" και πάει λέγοντας.... Είναι όλα παιδιά! Και έτσι πρέπει να συμπεριφέρονται. Να είναι αγαπημένα μεταξύ τους

και να μην ξεχωρίζουν την εθνικότητα του καθενός” (εκπαιδευτικός, Α΄θμιας 3).

Αρκετοί, ωστόσο, ήταν και αυτοί που έδωσαν αόριστες απαντήσεις, οι οποίες ουσιαστικά παράφραζαν λόγια που είχαν ξαναειπωθεί από τους εκπαιδευτικούς στην πορεία της συνέντευξής τους, χωρίς να εξειδικεύουν σε πρακτικές τους μέσα στην τάξη. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα που ακολουθεί:

“απόσπασμα 3...“Να κάνει ο καθένας ότι μπορεί ή όπως μπορεί για να βοηθήσει” (εκπαιδευτικός, Β΄θμιας 18).

γ) Υπεροχή της γνωστικής έναντι της συναισθηματικής ενσυναίσθησης

Εννέα από τους είκοσι συνολικά εκπαιδευτικούς Α΄θμιας και Β΄θμιας εκπαίδευσης έδειξαν να εκφράζουν μέσα στην τάξη ενσυναίσθηση, αλλά και να προσπαθούν να την καλλιεργήσουν στους μαθητές τους μέσα από ενεργητική ακρόαση, ερωτήσεις ανοιχτού τύπου προς τους μαθητές, οι οποίες θα λειτουργούσαν ως τροφή για σκέψη, καθημερινές αξιολογήσεις από τους μαθητές, οι οποίες λειτουργούν ως αφορμή για συζήτηση, βιωματικές δράσεις και συμμετοχή σε προγράμματα συναισθηματικής αγωγής. Όπως, ωστόσο, φαίνεται από τα λεγόμενά τους, πρόκειται για έκφραση και προσπάθεια καλλιέργειας της γνωστικής και όχι τόσο της συναισθηματικής ενσυναίσθησης. Όπως προειπώθηκε η πρώτη έχει να κάνει με την αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων- σκέψεων- αντιδράσεων του άλλου, ενώ η δεύτερη με την ταυτόχρονη με τον άλλο βίωση του συναισθήματος ή της σκέψης. Ακολουθεί ένα σχετικό παράδειγμα από τα λεγόμενα ενός συμμετέχοντα εκπαιδευτικού.

“απόσπασμα 1... Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει την ενσυναίσθηση μέσα και από κάποιο πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής, όπου τα παιδιά θα μάθουν να εκφράζουν διαφορετικά συναισθήματα, θα μάθουν ποιες εκφράσεις του προσώπου και του σώματος δηλώνουν το κάθε συναίσθημα, με ποιο τρόπο μπορούμε να διαχειριστούμε τα συναισθήματα τα δικά μας και να βοηθήσουμε και τους άλλους να διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα αν μας το ζητήσουν. Μπορεί, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός μέσα από κάποιο πρόγραμμα να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν αυτές τις δεξιότητες.

Τώρα, το πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να εκφράσει ενσυναίσθηση απέναντι στα παιδιά, μπορεί να υπάρξει κάποιος χρόνος μέσα στην ημέρα όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να μιλάει πιο προσωπικά με τα παιδιά, απόψεις για τα συναισθήματά τους... Δηλαδή, για παράδειγμα "τι σας στεναχώρησε μέσα στη μέρα, τι σας έκανε χαρούμενους, είναι κάτι που θέλετε να συζητήσουμε;", οπότε να υπάρξει κάποιος χρόνος να μιλάνε για τα συναισθήματα. Μπορεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να είναι παράδειγμα ενσυναίσθησης μέσα από τις συζητήσεις που γίνονται μέσα στην τάξη, που ξεκινούν από κάποιο μάθημα. Για παράδειγμα το μάθημα της γλώσσας που μιλάει για κάποιο παιδί, να γίνεται συζήτηση πάνω σε αυτό. Είτε αν, για παράδειγμα, τα παιδιά μαλώσουν στο διάλειμμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ξεκινήσει μία συζήτηση την ώρα του μαθήματος για να επιτρέψει στα παιδιά να πουν τι συνέβη, να ακούσει το συναίσθημα του καθενός, να του προτείνουν τρόπους για το πώς θα μπορούσαν να διαχειριστούν την κατάσταση και τα λοιπά. [...] Εμείς έχουμε ξεκινήσει ένα πρόγραμμα με την ψυχολόγο του σχολείου και έχουμε μέσα σε όλα μιλήσει και λίγο για το πώς θα πρέπει να διαχειριζόμαστε τις καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν στο σχολείο, για παράδειγμα ένας τσακωμός, μία διαφωνία, όταν πληγώνεται πώς, τι μπορεί να νιώθει και να αντιδράει έτσι, πώς μπορούμε εμείς να το βοηθήσουμε. Οπότε το συγκεκριμένο πρόγραμμα με την ψυχολόγο έχει και ένα μέρος έτσι σαν συναισθηματική αγωγή. Και επίσης μέσα στην τάξη, η εκπαιδευτικός της τάξης προσπαθεί πολλές φορές να διευθετήσει κάποια ζητήματα που αφορούν τα παιδιά. Τους ρωτάει τι νιώθουν, πώς προέκυψε αυτό το συναίσθημα, πώς μπορούν να το διαχειριστούν... Και εγώ, με το παιδάκι που συνεργάζομαι πιο στενά, έχουμε αρκετές φορές κάνει συζήτηση σχετικά με το θέμα του πώς εκφράζουμε τα συναισθήματά μας, τι συνέπειες μπορεί να έχει και για τους άλλους και τα λοιπά”(εκπαιδευτικός, Β΄/θμιας 15).

Ένας ακόμη εκπαιδευτικός ανέφερε:

“απόσπασμα 2... Προσπαθώ πάντα να μπω λίγο στη θέση τους. Γιατί, προφανώς, ο καθένας σκέφτεται τα πράγματα με τον δικό του τρόπο. Οπότε, προσπαθώ, αφότου έχω κάνει κάποια κίνηση, να σκεφτώ πώς τα παιδιά θα μπορούσαν να την έχουν εκλάβει, να δω λίγο τα συναισθήματα που γεννιούνται, αν δεν τα εκφράζουν να τα αντιληφθώ και αντίστοιχα να αντιδράσω. Ενδεχομένως, αν δω ότι κάτι έχει πάει στραβά, που το είχα υπολογίσει αλλιώς, να τους ρωτήσω γιατί αντέδρασαν με αυτό τον τρόπο, τι δεν τους άρεσε, τι θα ήθελαν να αλλάξουμε, για να προσαρμόσω την

επόμενη φορά τα βήματα με βάση αυτά που μου έχουν πει, την ανατροφοδότηση” (εκπαιδευτικός, Β΄/θμιας 12).

δ) Έλλειψη υποστήριξης από το σύστημα

Πολλοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δεν έχουν λάβει κάποια εκπαίδευση πάνω σε θέματα ειδικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τη στιγμή που καλούνται να διδάξουν σε τάξεις που στηρίζονται στην ετερότητα. Ωστόσο, άλλοι θεωρούν ότι είναι απαραίτητη η εκπαίδευση για να αποκτήσουν ενσυναίσθηση σε θέματα ετερότητας, ενώ κάποιοι άλλοι φαίνεται να θεωρούν ότι η ενσυναίσθηση σε τέτοιου είδους ζητήματα υπάρχει ή δεν υπάρχει εκ φύσεως στο άτομο.

Για το γεγονός ότι το σχολείο δε δίνει επαρκείς ευκαιρίες εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε θέματα ετερότητας, ένας εκπαιδευτικός ενέφερε:

“Απόσπασμα 1...Το θεωρώ αναγκαίο. Και έπρεπε να έχουν εκπονηθεί πολύ περισσότερα προγράμματα, σεμινάρια, ημερίδες, διημερίδες πάνω σε αυτό το αντικείμενο γιατί έχει μεγάλη επικαιρότητα και είναι σημαντική η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών για να προσεγγίζουμε τα θέματα και από αυτή την οπτική, να τα επικαιροποιούμε και να εξοπλίζουμε με περισσότερα εφόδια ανθρωπιστικά, κοινωνικά, δημοκρατικά τους μαθητές μας”.(εκπαιδευτικός, Α΄/θμιας 1).

Η αντίθετη άποψη εκπροσωπείται παρακάτω από έναν άλλο εκπαιδευτικό.

“Απόσπασμα 2... Δεν νομίζω. Νομίζω ότι αυτό... Γενικά είμαι της άποψης ότι αυτό, την ενσυναίσθηση, την έχει ο άνθρωπος ούτως ή άλλως και είναι κάτι εκ φύσεως. Και επίσης, όταν θέλει κάποιος να καταλάβει τον άλλο προσπαθεί μόνος του, ψάχνει μόνος του... Δεν νομίζω ότι εκεί έχει να κάνει η εξειδίκευση, το μεταπτυχιακό ή οτιδήποτε άλλο... Νομίζω ότι είναι καθαρά θέμα ανθρώπου. Το ότι θα κάνεις ένα μεταπτυχιακό σε αυτό το κομμάτι και θα σου προσφέρει παραπάνω γνώση στο να κάνεις καλύτερα το μάθημά σου, αυτό είναι άλλο κομμάτι. Αλλά, όσον αφορά την ενσυναίσθηση, νομίζω ότι δεν το προσφέρει αυτό” (εκπαιδευτικός Β/θμιας 17)

ε) Ασυνέπεια ανάμεσα στα λόγια και τις πράξεις από μερίδα εκπαιδευτικών που εμφανίζει ελιπή ενσυναίσθηση σε αντίθεση με εκπαιδευτικούς με υψηλότερη ενσυναίσθηση

Μία μερίδα εκπαιδευτικών έδειξε να διαφοροποιεί τις απαντήσεις στην πορεία της συνέντευξης, προβάλλοντας ωραιοποιημένες απαντήσεις, οι οποίες, ωστόσο, αναιρέθηκαν στη συνέχεια από τις πράξεις τους, τις οποίες περιέγραψαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Παρατηρώντας τις απαντήσεις τους σε όλη τη διάρκεια της συνέντευξης, διαπιστώθηκε έλλειψη ενσυναίσθησης στους εκπαιδευτικούς που έδειξαν ασυνέπεια στις απόψεις και στις στάσεις τους ως προς την ετερότητα.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η άποψη ενός εκπαιδευτικού για την αξία της επιβράβευσης και για την θετική επίδρασή της σε ένα “διαφορετικό” μαθητή, εκφράζοντας αρχικά με τα λεγόμενά του ένα βαθμό γνωστικής ενσυναίσθησης για το μαθητή που έχει ανάγκη από συναισθηματική στήριξη. Ωστόσο, η ιδέα αυτή αντικατοπτρίζει «ενσυναίσθηση» προς το μαθητή μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, όπως μπορεί να γίνει φανερό στο υπόλοιπο της συζήτησης. Ο εκπαιδευτικός δεν εμβαθύνει στο συναισθηματικό κόσμο του αυτιστικού μαθητή του μετά την είδηση ότι οι συμμαθητές του τον «μισούν», απλά αρκείται να ονομάσει το περιστατικό ως «παρεξήγηση», επειδή γνωρίζει την ποιότητα των μαθητών της τάξης του. Επιπλέον, όταν ερωτάται αν απευθύνθηκε στο παιδί για να κατανοήσει αν έχει διορθωθεί μέσα του η «εσφαλμένη εικόνα» που του δημιουργήθηκε για τους συμμαθητές του μετά το περιστατικό, ο ίδιος απαντά αυτούσια «...Δε συνέβη κάτι τέτοιο». Παρακάτω, φαίνεται η διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, μέσα από τα λεγόμενά του.

“Απόσπασμα 1... Ναι. Ένα θετικό περιστατικό είναι, ας πούμε, για παράδειγμα, όταν ο μαθητής που έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τον βάζει ο δάσκαλος στον πίνακα να διαβάσει κάτι που έγραψε και τον χειροκροτούν από κάτω τα παιδιά. Αυτή είναι μία επιβράβευση που ενθαρρύνει το μαθητή στο να συνεχίσει, γιατί αυτά τα παιδιά χρειάζονται το χειροκρότημα, ένα παραπάνω από τα υπόλοιπα. Να πω και ένα αρνητικό;... Αρνητικό, έντονα, δεν υπάρχει! Γιατί, όπως είπα, έχουμε καλό κλίμα στην τάξη. Ένα αρνητικό, ίσως να ήταν, όταν ας πούμε ένας μαθητής τον ρώτησε

πώς... Έγινε μία παρεξήγηση, ουσιαστικά. Δηλαδή, ένας άλλος μαθητής του είπε ότι τα παιδιά της τάξης σε μισούν, αλλά εκεί είχε γίνει παρεξήγηση... Δεν είχε ειπωθεί ποτέ κάτι τέτοιο... Μία παρεξήγηση ήταν...» [...] «Όταν το πρωτοάκουσα, το κατάλαβα ότι είναι, δεν είναι αλήθεια... Γιατί ξέρω τα παιδιά. Οπότε το κατάλαβα, αμέσως, ότι δεν ήταν αλήθεια. Οπότε, εντάξει τώρα, επειδή ένας μαθητής δεν έχει την ευχέρεια να μπορεί να φιλτράρει μία πληροφορία... Ο συγκεκριμένος το πήρε λίγο στραβά...!» (εκπαιδευτικός, Α/θμιας 16).

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με ενσυναίσθηση ή με υψηλότερο βαθμό ενσυναίσθησης έδειξαν σταθεροί όσον αφορά την κατανόηση και τη στάση αποδοχής απέναντι στους διαφορετικούς μαθητές τους, τόσο στα λόγια όσο και στις πράξεις.. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του εκπαιδευτικού που ακολουθεί:

“Απόσπασμα 2... Είναι ένα παιδί με με τελείως διαφοροποιημένη καθημερινότητα από τη δικιά μας. Κουλτούρα τελείως διαφορετική. Και χρειάζεται πολύ μεγάλη προσπάθεια, κυρίως από τη δικιά μας πλευρά, δευτερευόντως και από την οικογένειά του παιδιού, για να καταφέρουμε να επικοινωνήσουμε σε ένα ικανοποιητικό βαθμό και να φτάσουμε σε ένα μαθησιακό αποτέλεσμα. [...]Οι Ρόμα θεωρώ ότι διαφοροποιούνται στον τρόπο συμπεριφοράς. Πράγματα που για εμάς είναι απαγορευτικά και είναι τρόποι ευγένειας, δεν υπάρχουν σε αυτά τα παιδιά. Απλά πρέπει να υπάρξει εξ αρχής μία εξήγηση πάνω στο τι θεωρούμε σωστό στη δικιά μας την κοινωνία, αλλά και να καταλάβουμε τι θεωρούν σωστό στη δικιά τους την κοινωνία.”

“Από μία αγκαλιά. Εγώ αυτό προσπαθώ πολύ με αυτά τα παιδιά, γιατί έχω παρατηρήσει πάρα πολύ -ειδικά στο παιδί που έχω φέτος- ότι μία αγκαλιά, το να κάνεις λίγο " πλάκα" -μέσα σε εισαγωγικά-, να του μιλήσεις γλυκά ,όπως θέλουν και όλα τα παιδάκια, ότι αυτό βοηθάει πάρα πολύ. Ουσιαστικά, έτσι άρχισε να νιώθει άνετα μαζί μου. Έτσι άρχισε να αποκτά εμπιστοσύνη. [...]Μία δυνατή αγκαλιά, έτσι, βοηθάει πάντα” (Εκπαιδευτικός, Β΄/θμια 19)..

στ) Καλή διάθεση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών στην εύρεση μεθόδων-τρόπων που θα βοηθούσαν στην ένταξη των “διαφορετικών” μαθητών και πρόθεση συνεργασίας με φορείς

Σημαντικό κομμάτι στην ημιδομημένη συνέντευξη αποτέλεσε επίσης και η ερώτηση προς τους εκπαιδευτικούς για τις ενέργειες που έχουν υλοποιήσει μέχρι στιγμής για την ένταξη των «διαφορετικών μαθητών» τους στα πλαίσια της τάξης και του σχολείου. Το ερώτημα αυτό τέθηκε για να διερευνηθεί κατά πόσο η ενσυναίσθηση που εκφράστηκε θεωρητικά από αρκετούς εκπαιδευτικούς μπορούσε να τους εκπροσωπήσει και σε πρακτικό επίπεδο μέσα από τη στάση τους στην τάξη, αλλά και μέσα από τις ενέργειες και προσπάθειές τους να βοηθήσουν τα παιδιά αυτά να γίνουν κομμάτι της ομάδας χωρίς να χρειαστεί να καταπιέσουν τη μοναδικότητα που τα διακρίνει.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έδειξαν να έχουν προσπαθήσει για τους μαθητές τους, αρχικά μέσα από τη συζήτηση σε επίπεδο τάξης ή σε ατομικό επίπεδο. Παρατηρήθηκε καλή διάθεση για εύρεση μεθόδων-τρόπων που θα βοηθούσαν στην ένταξη των μαθητών, ενώ από ορισμένους κρίθηκε απαραίτητη η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για να μπορούν να εκφράσουν και να διδάξουν την ενσυναίσθηση μέσα σε μια διαπολιτισμική τάξη. Ένα μικρό μέρος των εκπαιδευτικών έκανε λόγο για την αξιοποίηση της μη λεκτικής επικοινωνίας, αλλά και για τις βιωματικές μεθόδους. Λίγοι εκπαιδευτικοί έκαναν ακόμη λόγο για αναζήτηση βοήθειας από κάποιο φορέα. Ωστόσο, σημαντικό είναι να ειπωθεί ότι δεν έλειψαν οι αφομοιωτικές αντιλήψεις από μερίδα των εκπαιδευτικών, καθώς και οι γενικές απαντήσεις.

Παρακάτω φαίνεται η προσπάθεια ενός εκπαιδευτικού, όπως ο ίδιος την περιέγραψε.

“απόσπασμα 1.....Αρχικά θεωρώ ότι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πρέπει πρώτα μέσα του να αποδέχεται τη διαφορετικότητα. Άρα, χρειάζεται προσωπική δουλειά για να μπορέσει να είναι ανοιχτός στο κάθε παιδί. Αφετέρου θεωρώ ότι ίσως χρειάζονται περισσότερες βιωματικές δράσεις. Να εκπαιδευτούμε εμείς οι εκπαιδευτικοί, ώστε να είμαστε πιο άμεσα παρεμβατικοί στη συνύπαρξη όλων των παιδιών.” [...] “Εγώ, έχω εντάξει εργασίες των ίδιων των παιδιών που ζωγραφίζουν μόνα τους, φωτογραφίες

που χρησιμοποιούν τα ίδια και κυρίως ζωγραφικές δικές τους. Τα βάζω, ας πούμε, σε επόμενες φωτοτυπίες, με αποτέλεσμα αυτό να το νιώθουν δικό τους και να συμμετέχουν όλοι. Κάτι άλλο που έχει δουλέψει πολύ είναι η ένταξης του ρυθμού και της μουσικής μέσα στη διδασκαλία. Είναι κάτι που μπορούν όλοι να συνεργαστούν και όλοι να δουλέψουν χωρίς κανένας να ξεχωρίζει. Και κάτι άλλο το οποίο έχει δουλέψει πάρα πολύ καλά μέχρι σήμερα είναι οι μικροομάδες, μετά μέτριες ομάδες, μέχρι να καταλήξουμε όλη η ομάδα να μπορεί να κάνει το ίδιο πράγμα. Και όλα αυτά έχουν πετύχει, σε διαφορετικό βαθμό, αλλά έχουν πετύχει όλα αυτά.» [...] «Ναι, έχει χρειασθεί να απευθυνθώ και στο διευθυντή για να παραπέμψει και σε φορείς, όπως το ΚΕΣΥ ή κάποια ψυχολογική υποστήριξη που χρειάστηκε στο παρελθόν για να λυθούν άλλα βαθύτερα θέματα του παιδιού, τα οποία υπήρχαν αυτή την περίοδο, μέχρι να καταφέρει να ενσωματωθεί. Ακόμα και σε ομάδες υποστήριξης αλκοολικών έστειλα, επειδή υπήρχε ένα οικογενειακό πρόβλημα...» [...] «Εγώ θα έλεγα ότι έχω αντλήσει πολύ μεγάλη χαρά μέσα από αυτές τις ενέργειες, για να είναι όλα δημιουργικά και να ανταποκρίνονται»(εκπαιδευτικός, Α΄/θμιας 3).

Ένας άλλος εκπαιδευτικός είπε τα εξής:

“Απόσπασμα 2...Λοιπόν, αν είχα ένα μαθητή ο οποίος ερχόταν από μια ξένη χώρα πρώτη φορά στην Ελλάδα και ήταν στο τμήμα μου, θα κάναμε ένα παιχνίδι γνωριμιών. Δηλαδή, με ερωτήσεις για το από πού έρχεται, τι υπάρχει στη χώρα του, τι έχει να μας πει για εκείνη, ώστε να γνωρίσουν και τα παιδιά πώς μεγαλώνουν σε μια άλλη χώρα οι συνομήλικοί τους. Νομίζω ότι δεν είναι κάτι δύσκολο...Φαντασία θέλει και είναι ενδιαφέρον και για τα παιδιά...”(εκπαιδευτικός, Α΄/θμιας 2).

Ένας ακόμη εκπαιδευτικός υποστήριξε τα εξής:

“Απόσπασμα 3...Καταρχάς πρέπει ο ίδιος να επιμορφωθεί, να γνωρίζει πράγματα ο ίδιος και να καταλάβει την αξία του κάθε πολιτισμού.” [...] “Προσπαθούμε και μέσα από την αισθητική αγωγή, όχι δηλαδή οι δάσκαλοι, αλλά προσπαθούμε και μέσα από τις διάφορες ειδικότητες, να δούμε τι μπορεί να προσφέρει το κάθε παιδί στο σύνολο. Πολύ σημαντικό είναι τα παιδιά, τα διαφορετικά, τα λίγα διαφορετικά που είναι από άλλη χώρα, να νιώσουν αποδεκτά. Ότι, δηλαδή, υπάρχει και εδώ ένα σχολείο που νοιάζεται για αυτά, όπως και τα υπόλοιπα, που δεν τα διαχωρίζει, που τα αποδέχεται και τα στηρίζει.” [...] “Ναι. Προσπαθούμε να τα εντάξουμε μέσω των διαφόρων εορτών που κάνουμε, των διαφόρων δράσεων που οργανώνει ο σύλλογος γονέων και

κηδεμόνων... Μπορεί να κάνει ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, ας πούμε, μία δράση για να φτιάξουμε ας πούμε αποκριάτικα και καλούνται όλοι οι γονείς και οι υπόλοιποι γονείς, όλοι όλοι ,να έρθουν να συμμετέχουν σε αυτό.” [...] “Με άλλο φορέα..., μόνο με το Σύλλογο γονέων έχουμε συνεργαστεί. Και με ορισμένα ΚΕΚΟΙΦ, Κέντρα Κοινωνικής Φροντίδας που συνεργάζεται το σχολείο. Έχει έρθει στο χώρο του σχολείου και έχουμε κάνει ας πούμε διάφορες γιορτές και σε αυτό λέω έχουν κληθεί και διάφοροι γονείς αλλοδαποί να βοηθήσουν.” (εκπαιδευτικός, Β΄/θμιας 15).

Ωστόσο, σημαντικό είναι να ειπωθεί ότι δεν έλειψαν οι αφομοιωτικές αντιλήψεις και το κέντρισμα του ενδιαφέροντος στην κατάκτηση του διδασκόμενου μαθήματος από μερίδα των εκπαιδευτικών, καθώς και οι γενικές απαντήσεις.

“Απόσπασμα 4...Για να ενταχθεί πλήρως, εάν δεν μπορεί να ενταχθεί, είπα ότι ΠΡΕΠΕΙ να ενταχθεί σε μία τάξη υποδοχής ούτως ώστε να μάθει και να κατανοήσει πολύ πιο εύκολα τη γλώσσα, αλλά και το μάθημα το διδασκόμενο, έτσι; Αυτό θεωρώ ότι είναι το βασικό! Και σιγά-σιγά, με το χρόνο, θα εγκλιματιστεί και θα μπορέσει να αποκτήσει οικειότητα και με τους συμμαθητές του και με τον πολιτισμό μας...”[...] “Τους... Σε όλα αυτά τα παιδιά που υπάρχουν μέσα σε μία τάξη έχω εξαρχής ζητήσει να εκφράζουν τις απορίες τους οποτεδήποτε χρειαστεί και να τους εξηγώ κάποια πράγματα. Ό,τι απορία έχουν! Και στους συμμαθητές τους επίσης, σε όλη την τάξη, έχω ανακοινώσει ότι θα πρέπει να συνεργάζονται με αυτά τα παιδιά και να τα βοηθούν σε περίπτωση που έχουν δυσκολία.” (εκπαιδευτικός Α΄/θμιας 2)

“Απόσπασμα 5...Εντάξει, θεωρώ πως, όπως βοηθάει όλα τα παιδιά ένας εκπαιδευτικός, βοηθάει και αυτό. Δηλαδή δεν νομίζω ότι έχει κάτι για αυτά τα παιδιά συγκεκριμένα. Πέρα από μία φιλική διάθεση που μπορεί να έχει προς κάποιο παιδί για να το τονώσει περισσότερο, να του τονώσει περισσότερο την ψυχολογία, δεν νομίζω ότι μπορεί να κάνει πολλά πράγματα, πέραν δηλαδή από αυτό που κάνει και για τα ελληνόπουλα.” (εκπαιδευτικός Α΄/θμιας 9)

ζ) Μοιρασμένοι οι εκπαιδευτικοί μεταξύ “συμπόνοιας” , “συμπάθειας” , αίσθησης του καθήκοντος και “ ενσυναίσθησης”, κυρίως γνωστικής, απέναντι στους διαφορετικούς μαθητές τους

Αναφορικά με ευχάριστες ή δυσάρεστες εμπειρίες με “διαφορετικούς” μαθητές τους και τον τρόπο που αυτοί τις διαχειρίστηκαν, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν κάτι να παραθέσουν. Οι περισσότεροι παρέθεσαν θετικές εμπειρίες, ενώ κάποιοι και αρνητικές. Ωστόσο, σε αρκετές από αυτές τις εμπειρίες, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην βιώνουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τα πιστεύω των “διαφορετικών” μαθητών τους, αλλά να τα υποθέτουν ή και να αδυνατούν να τα κατανοήσουν. Παρόλα αυτά, όμως, δείχνουν πρόθυμοι να συμπαρασταθούν στο “διαφορετικό” μαθητή τους και να τον βοηθήσουν με όποιον τρόπο μπορούν. Μέσα από αυτό το ερώτημα παρουσιάζεται κυρίως η συμπόνια ή και η συμπάθεια αρκετών εκπαιδευτικών προς το “διαφορετικό” μαθητή τους, ενώ η ενσυναίσθηση διαφαίνεται κυρίως ως γνωστική και λιγότερο ως συναισθηματική.

Παρακάτω παρατίθεται η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού που φαίνεται να “συμπονει” και να θέλει να βοηθήσει το παιδί να ενταχθεί στην ομάδα, αλλά δείχνει να μην αντιλαμβάνεται ακριβώς την ιδιοσυγκρασία του, τα συναισθήματα και τις σκέψεις του. Προσπαθεί να εισάγει το παιδί στην ομάδα των συμμαθητών, κρύβοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού, τα οποία θεωρούνται “πρόβλημα”, με αποτέλεσμα να δημιουργείται η απορία αν η ιδιαιτερότητα του παιδιού έχει γίνει πρώτα από όλα αποδεκτή από τον εκπαιδευτικό της τάξης.

“Απόσπασμα 1...Ήταν ένα παιδί που είχε αυτισμό και προσπάθησε να ενταχθεί στην ομάδα, αλλά κάποιες φορές γινόταν βίαιο και είχε πολύ δύναμη... Άλλα ήταν και πολύ τρυφερό και αγαπησιάρικο παιδί. Όταν οι γονείς το αποδεχτήκαν, μετά το βοήθησαν πολύ με μια ειδικό και το παιδί συνυπήρχε πολύ καλά με τα άλλα παιδιά της ομάδας. Το μονό πρόβλημα ήταν ότι τα άλλα παιδιά το αντιμετώπιζαν πάντα σαν πιο μικρό. [...] Προσπαθούσα να εντάξω το παιδί στην ομάδα με παιχνίδια ομαδικά, χορό και μιλώντας στα άλλα παιδιά χωρίς να θίξω το παιδί ή να καταλάβουν τα άλλα παιδιά ότι υπήρχε κάποιο πρόβλημα... [...] Όταν εντάχθηκε...(αισθάνθηκα) χαρά και συγκίνηση” (εκπαιδευτικός, Α΄/θμια 2).

Ακολουθεί η ιστορία που θέλησε να μοιραστεί ένας ακόμη εκπαιδευτικός, εκφράζοντας περισσότερο “συμπάθεια” παρά “ενσυναίσθηση”.

“Απόσπασμα 2...Αυτό που μου έχει μείνει στη μνήμη είναι ότι την περσινή χρονιά, τον Σεπτέμβριο, ήρθε ένα κοριτσάκι από την Αλβανία στο σχολείο, ξαναλέω έκτη τάξη, η ηλικία του ήταν για έκτη τάξη. Ήρθε, λοιπόν, στην έκτη τάξη το κοριτσάκι χωρίς να γνωρίζει ελληνικά. Βρέθηκαν στην Ελλάδα πέρυσι. Το κοριτσάκι, λοιπόν, στην έκτη τάξη χωρίς να γνωρίζει ελληνικά, το Σεπτέμβριο. Και τον Ιούνιο που έφυγε ήταν για σημαιοφόρος! Αυτό το πράγμα, εάν δεν το έβλεπα μπροστά μου, δεν θα μπορούσα να το πιστέψω. Δεν θα μπορούσα να το πιστέψω για το κοριτσάκι, το οποίο βέβαια είχε εξαιρετικά ταλέντα... Στο τραγούδι! Αφού, είχε φύγει από εδώ στη μέση της χρονιάς και είχε πάει στην Αλβανία και είχε πάρει μέρος σε αυτό το διαγωνισμό που κάνουνε, το διαγωνισμό που κάνουνε τραγουδιού στις τηλεοράσεις, που παίρνουν μέρος τα παιδιά, και μάλιστα είχε πάρει και βραβείο. Δεν θυμάμαι αν είχε έρθει πρώτη στο διαγωνισμό ή δεύτερη ή τρίτη, πάντως θυμάμαι ότι είχε πάρει βραβείο”.[...]“Πολύ χαρούμενος να πω, πολύ ευτυχισμένος που έτυχε να είμαι εκπαιδευτικός στο σχολείο που συνέβη αυτό το γεγονός. Πολύ χαρούμενος!” (εκπαιδευτικός, Α΄θμιας 13)

Στην περίπτωση που ακολουθεί, ο εκπαιδευτικός κάνει το χρέος του απέναντι στο μαθητή του, εργαζόμενος αφιλοκερδώς και εκτός του ωραρίου του. Ωστόσο, δεν φαίνεται έντονος ο βαθμός ενσυναίσθησης, καθώς ο δάσκαλος δεν φαίνεται να έχει εμβαθύνει στους λόγους που το παιδί δεν είχε καταφέρει να μάθει να διαβάζει μέχρι και την τρίτη δημοτικού. Σπεύδει να τονίσει ότι δεν έχει σχέση η κατάσταση αυτή με την καταγωγή του παιδιού, εφόσον αυτό έχει γεννηθεί στην Ελλάδα και γνωρίζει να μιλά την ελληνική. Παρόλα αυτά, προκύπτει η απορία αν οι γονείς του παιδιού γνωρίζουν καλά την ελληνική, καθώς και ανάγνωση και γραφή, ώστε να μπορούν να στηρίξουν την προσπάθεια του παιδιού και του δασκάλου στο σπίτι, το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει μια υπόθεση για το λόγο που δεν έμαθε το παιδί να διαβάζει εγκαίρως, εφόσον δεν υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, ο δάσκαλος εξειδικεύει στη χαρά που αισθάνθηκε επειδή οι κόποι του δικαιώθηκαν και δεν κάνει λόγο για πιθανά συναισθήματα και σκέψεις του ίδιου του παιδιού μετά από την επιτυχία του να μάθει να διαβάζει και μετά το χειροκρότημα που δέχτηκε από τους συμμαθητές του.

“Απόσπασμα 3.....Τώρα, ένα περιστατικό που μου έχει μείνει... Ήταν ένα Αλβανάκι το οποίο δεν ήξερε να διαβάζει, τρίτη τάξη. Αυτό δεν είχε να κάνει με το ότι

προερχόταν από την Αλβανία, δηλαδή είχε γεννηθεί εδώ. Είχε γεννηθεί εδώ, ήξερε την ελληνική γλώσσα, αλλά δεν είχε μάθει να διαβάζει. Το πήρα στο σπίτι μου, το είχα, του έκανα μαθήματα από την αρχή την αλφαβήτα... Έμαθε να διαβάζει και κάποια στιγμή τον έβαλα να διαβάσει μέσα στην τάξη. Τα παιδιά δεν περίμεναν ότι είχε μάθει να διαβάζει. Διάβασε μια παράγραφο και όλα τα παιδιά χειροκρότησαν. [...] Αισθάνθηκα χαρούμενος και ότι δεν πήγαν οι κόποι μου χαμένοι” (εκπαιδευτικός, Α΄θμιας 7)

Στο παρακάτω παράδειγμα, μια εκπαιδευτικός περιγράφει όλα τα συναισθήματα που της μετέδωσε ένας μαθητής με σύνδρομο down μέσα από μια κίνηση αγάπης προς τις εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές του. Παράλληλα, γίνεται φανερό και η προσπάθεια της εκπαιδευτικού, έχοντας γνωρίσει κατανοήσει την ιδιοσυγκρασία και τις αντιδράσεις του παιδιού (σημάδι γνωστικής ενσυναίσθησης), να θέσει κάποια όρια, ούτως ώστε να μην χάσει αυτή η στιγμή την μοναδικότητά της.

“Απόσπασμα 4.... Πολλά τα περιστατικά, ένα θα πω. Είχαμε ένα κοριτσάκι με σύνδρομο down το οποίο σε κάποια στιγμή ήταν - ήταν στο τέλος της χρονιάς , αλλά δεν ήταν η τελευταία μέρα-, καταλάβαινε το παιδάκι ότι ήμασταν στο τέλος της χρονιάς... Οπότε ξαφνικά, εκεί που καθόμασταν μέσα στην τάξη, σηκώθηκε, άρχισε να αγκαλιάζει και να φιλάει όλα τα παιδιά, όλα τα παιδιά, έτσι, πολύ τρυφερά και να λέει ότι σε λίγες μέρες θα κλείσει το σχολείο... Όλους μαζί και μετά τους σήκωσε, όλους τους έβαλε να κρατήσουν τα χέρια, χεράκι-χεράκι όλα τα παιδιά και ήρθαν κοντά μας. Ήμασταν δύο συνάδελφοι. Και ήρθε όλος ο κύκλος, μας βάλαν στη μέση και ήρθαν κοντά μας. Όλα τα παιδάκια. Αυτή είναι μία σκηνή που δεν την ξεχνάς εύκολα. [...] Αυτές είναι οι μοναδικές στιγμές του επαγγέλματος που λες, ξέρεις, εντάξει, "περνάω δύσκολα"- γιατί ο εκπαιδευτικός έχει πολλά θέματα-, αλλά για κάτι τέτοιες στιγμές αξίζει και η κούραση, αξίζει και η ταλαιπωρία, αξίζουν όλα. Νιώθεις περήφανος για αυτά τα παιδιά, όλα, και λες ότι εντάξει κάτι καλό έκανα και εγώ. Είναι υπερηφάνεια που μπόρεσες να δημιουργήσεις αυτό το ομαδικό κλίμα. Αν καταφέρεις να κάνεις την τάξη ομάδα, μπορείς να είσαι περήφανος. Όχι, να μην υπάρχει το "εγώ", να υπάρχει το "εμείς". Είναι μεγάλη υπόθεση αυτό. [...] Ναι. Επειδή τα παιδάκια με σύνδρομο down είναι και λίγο χειρίστηκα και θέλουν να τραβούν

και την προσοχή, του δώσαμε την πρέπουσα σημασία, είπαμε " μπράβο", ζήσαμε τη στιγμή, αλλά δεν το αφήσαμε να χρονίσει, διότι θα μπορούσα την επόμενη μέρα να το ξανακάνει και την επομένη να το ξανακάνει και να το επαναλάβει. Το ζήσαμε, το νιώσαμε, το χειροκροτήσαμε, αγκαλιαστήκαμε και όλα αυτά, αλλά το τελειώσαμε... Δεν θέλαμε αυτό που σας λέω. Δεν θέλαμε να γίνει και την επόμενη και την επόμενη. Να μείνει σαν μία στιγμή. Να μη χάσει την αξία της η στιγμή. Ό,τι επαναλαμβάνεται, δεν είναι το ίδιο." (εκπαιδευτικός, Α΄θμιας 8)

Παρακάτω, παρουσιάζεται και πάλι το παράδειγμα μιας εκπαιδευτικού, η οποία, εκφράζοντας σημάδια γνωστικής ενσυναίσθησης, μπαίνει στη θέση του μαθητή που προσβλήθηκε από την αρνητική συμπεριφορά των συμμαθητών του, βιώνει το συναίσθημά του και αναλαμβάνει δράση για την επίλυση του προβλήματος μέσω της λεκτικής επικοινωνίας με τους μαθητές της.

“Απόσπασμα 5...Αρνητικό. Κάποια φορά σε μία τάξη όπου κάποιοι μαθητές αποκαλούσαν κάποιο άλλο μαθητή , όχι με το όνομά του αλλά -ας πούμε- τον αποκαλούσαν "Αλβανará"... Αυτό , μετά από συζήτηση και συνεχείς δράσεις, σιγά-σιγά εξαλείφθηκε. [...]Μπήκα στη θέση του παιδιού και αισθάνθηκα ότι τώρα θα ένιωθε πολύ άσχημα...Το να μην τον θεωρούν δικό τους άνθρωπο... Για αυτό και αμέσως έγινε συζήτηση και τότε αλλά και τις επόμενες μέρες και σταδιακά εξαλείφθηκε αυτό.[...]Με παραδείγματα, βέβαια. Χαρακτηριστικό! Ότι είμαστε άνθρωποι όλοι, ότι δεν έχει σημασία αν μιλάμε άλλη γλώσσα, ότι όλοι έχουμε τις ίδιες ανησυχίες, όλοι έχουμε κοινά προβλήματα. Αυτό. Μίλησα με τα παιδιά και το παραδέχτηκαν σιγά-σιγά. Παραδέχθηκαν το λάθος τους. [...]Πιστεύω ότι με συζήτηση είναι σωστή λύση. Ναι. Πάντα πρέπει να επικοινωνείς με τους μαθητές και ο δάσκαλος πρέπει να μεταφέρει αυτό που είναι σωστό.” (εκπαιδευτικός, Β΄θμια 19)

η) Έκλειψη ρατσισμού στις διαπολιτισμικές μαθητικές τάξεις.

Σημαντικό κομμάτι της ημιδομημένης συνέντευξης αποτέλεσε και η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ετερότητα, καθώς

ο ρατσισμός ή η αποστροφή στο διαφορετικό δεν θα μπορούσε να συνάδει με την ενσυναίσθηση απέναντι σε διαφορετικούς μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί, αρχικά μίλησαν κατά του ρατσισμού και έδειξαν σεβασμό με τις απόψεις που πρόβαλαν, ενώ έδειξαν να μην τους ξεχωρίζουν από τους υπόλοιπους μαθητές τους. Στην ερώτηση σχετικά με τις μορφές ετερότητας που διακρίνουν στις τάξεις τους, οι περισσότεροι μίλησαν για παιδιά μεταναστών, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρία, αλλά και για μαθητές Ρομά.

Αναφορικά, με τις διαφορές ανάμεσα στους εν λόγω μαθητές και το σύνολο των τυπικών μαθητών, αρκετοί ήταν εκείνοι που εμβάθυναν στις αντικειμενικές δυσκολίες των μαθητών αυτών, εκφράζοντας σε ένα βαθμό ενσυναίσθηση, κυρίως γνωστική και λιγότερο συναισθηματική.

Χαρακτηριστικά ένας εκπαιδευτικός είπε :

“Απόσπασμα 1...Ζούμε σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, πολυπολιτισμικά σχολεία και πολυεθνικές τάξεις. Έχουμε πολλά παιδιά από διαφορετικές χώρες, με διαφορετική κουλτούρα... Ωστόσο, αντιμετωπίζουμε ισότιμα όλα τα παιδιά, εναντιωνόμαστε σε κάθε μορφή μπούλιγκ, καλλιεργούμε το πνεύμα της συνεργασίας στα παιδιά, ε της αλληλεγγύης, της αρμονικής συνύπαρξης, με το πνεύμα της ομαδικότητας, των ίσων ευκαιριών, της ίσης αντιμετώπισης... Και πιστεύω ότι το πετυχαίνουμε σε μεγάλο βαθμό. [...] Άλλοι μαθητές μιλούν καλά τη γλώσσα και άλλοι όχι. Και εδώ έγκεινται αρκετά προβλήματα στην επικοινωνία και στο πώς αισθάνονται αυτά τα παιδιά. Κι εμείς προσπαθούμε να τα προσεγγίσουμε, να τους προσφέρουμε ό,τι καλύτερο μπορούμε, αλλά είναι δύσκολο σε μια πολυάριθμη τάξη να εξειδικεύσουμε το μάθημα πολύ... Εεε ωστόσο, υπάρχουν πολλά παιδιά που ξέρουν καλύτερα τη γλώσσα, που συμμετέχουν στην ομάδα... Μία έτσι, πολυεθνική τάξη, οπωσδήποτε παρουσιάζει κάποια δυσκολία στην αρμονική λειτουργία, αλλά εμείς είμαστε δάσκαλοι για όλα τα παιδιά. Και αυτό το μήνυμα το περνάμε και νομίζω ότι σαν μήνυμα προσφέρει πολλά στοιχεία στα παιδιά, πολιτική άποψη όσον αφορά τις αξίες που θέλουμε να καλλιεργήσουμε και την αλληλεγγύη την αλληλοϋποστήριξη και την αλληλοκατανόηση. [...] Ναι, υπάρχουν και θρησκευτικές ετερότητες. Κάποια παιδιά παίρνουν απαλλαγή από τα θρησκευτικά. Ε, ωστόσο, υπάρχει το φαινόμενο να ξεχωρίζουν -τα παιδιά κάποιες φορές δεν είναι τόσο διακριτικά- και να νιώθουν

άσχημα αυτά τα παιδιά. Εμείς, όμως, προσπαθούμε μέσα από το χριστιανικό μήνυμα της αγάπης και της ισότητας να περάσουμε στα παιδιά το διαθρησκευτικό μήνυμα ότι είμαστε ίσοι ανεξαρτήτως καταγωγής, θρησκείας, χρώματος, πολιτισμικών καταβολών.... [...] Πάντα υπάρχουν κάποιες διαφορές. Τα παιδιά αυτά είναι λίγο πιο εσωστρεφή, κάποια είναι και λίγο απομονωμένα και εδώ χρειάζεται και η δική μας βοήθεια να ενθαρρύνουμε τα άλλα παιδιά να τα προσεγγίζουν και να τα βοηθήσουμε στη διαδικασία ένταξης.” (Εκπαιδευτικός, Α΄/θμια 2)

Αξίζει κανείς να σταθεί στο γεγονός ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν διέκριναν καμία ετερότητα στους αλλοεθνείς μαθητές τους, καθώς έχουν ενσωματωθεί και ταυτιστεί πλήρως με τα ελληνάκια, αφενός παραβλέποντας κάποιοι το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά ζουν και μεγαλώνουν με γονείς με διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα και πολιτισμό. Αφετέρου παρουσιάστηκε η άποψη από κάποιον εκπαιδευτικό ότι δεν υπάρχει ετερότητα, επειδή οι αλλοδαποί μαθητές αφομοιώνονται πλήρως, φοβούμενοι τον στιγματισμό. Με αφορμή αυτό, έγινε λόγος και για τη δυσκολία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες να αποδεχτούν τη διαφορετικότητά τους, φοβούμενοι την αρνητική αντίδραση των συμμαθητών τους.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι δύο απόψεις των εκπαιδευτικών που παρατίθενται αυτούσια.

“Απόσπασμα 2...Είχα. Είχα παιδιά Αλβανικής καταγωγής, δύο ή τρία μέσα στην τάξη. [...] Μιλούσαν πολύ καλά ελληνικά , είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα, είχαν ελληνική κουλτούρα, αισθάνονταν ελληνόπουλα, συμμετείχαν σε όλες τις εθνικές γιορτές... Καμία διαφορά με τα Ελληνάκια. [...] Όσον αφορά τα παιδιά που είχα εγώ, σε τίποτα. [...] Δεν είδα καμία διαφορά μεταξύ των παιδιών αυτών με τα ελληνόπουλα. Και αυτά ήταν ελληνόπουλα αφού γεννήθηκαν εδώ, μιλούσαν την ελληνική γλώσσα, ήθελαν να μείνουν εδώ... Άρα δεν υπήρχε καμία διαφορά.” (εκπαιδευτικός, Α΄/θμια 4)

“Απόσπασμα 3...Πάντα υπήρχαν παιδιά. Εδώ στο σχολείο που είμαι, στο ###,καταρχήν δεν έχουμε αλλοδαπούς μαθητές. Δεν υπάρχουν παιδιά από άλλες εθνότητες καθόλου. Υπήρχαν δύο, την πρώτη χρονιά που πήγα, που ήταν στην 3η Γυμνασίου. Αυτά τα παιδιά ήταν από την Αλβανία. Είχαν προσαρμοστεί τόσο πολύ, προφανώς για να μη δεχτούν την κοροϊδία των άλλων; Ήταν σαν να ήταν από τα μέρη εκείνα, νοοτροπία ίδια με τα άλλα παιδιά, τα οποία τα αντιμετώπιζαν, δεν τα αντιμετώπιζαν,δηλαδή σαν ξένους...Μετά, παιδιά με ιδιαιτερότητες, μαθησιακές ανάγκες υπήρχαν πάντα.Και στο ###, δηλαδή, που ήμουν και εδώ που είμαι. Τα παιδιά αυτά,εντάξει... Στο σχολείο που είμαι τώρα, τα φοβούνται να περάσουν τα παιδιά, να τα πάνε δηλαδή στο ΚΕΣΥ. Γιατί, όταν τους πρωτοπήρα και τους έλεγα για δυσλεξία, φοβούνταν ότι ήταν κάποια αρρώστια. Το αντιμετώπιζαν δύσπιστα.Και τα παιδιά, δεν ήθελαν ας πούμε να φύγουν και να πάνε να κάνουν μάθημα σε μια άλλη τάξη. Φοβούνταν και φοβούνται τη "στάμπα", ότι θα τα στιγματίσουν, ότι θα τα θεωρήσουν ότι είναι πνευματικά μη υγιή. Σιγά -σιγά, μετά από δύο -τρία χρόνια, τώρα είμαι τρία χρόνια, ξεκίνησαν να πηγαίνουν παιδιά στο ΚΕΣΥ”(εκπαιδευτικός, Β΄/θμια 18).

Αξιοσημείωτη, από την άλλη, είναι η αντίδραση μιας εκπαιδευτικού που υποστήριξε ότι η ετερότητα δεν είναι κάτι που πρέπει να ξενίζει, καθώς όλοι είναι μεταξύ τους διαφορετικοί.

“Απόσπασμα 4...Σίγουρα υπάρχουν μορφές ετερότητας, κάθε παιδί είναι διαφορετικό. Οπότε δεν είναι μόνο κάποια άλλη χώρα, το καθένα είναι μία ξεχωριστή προσωπικότητα. Οπότε έχουμε παιδιά τελείως διαφορετικά. Έχουμε ειδικές ανάγκες στο σωματικό επίπεδο και στο συναισθηματικό. Οπότε σίγουρα υπάρχουν πολλές μορφές ετερότητας. Δεν νομίζω ότι είναι εθνική τόσο, δηλαδή το σχολείο στο οποίο

υπηρετώ τα τελευταία χρόνια δεν έχει και τόσα πολλά αλλοδαπά, για να μιλάω και εμφανή εθνική διαφορετικότητα. Απλώς είναι διαφορετικοί, πολιτισμική ετερότητα. Το κάθε παιδί είναι διαφορετικό, διαφορετικού κοινωνικού περιβάλλοντος, διαφορετικού υπόβαθρου, έχει διαφορετικά ερεθίσματα, διαφορετική κουλτούρα, έχει αναπτύξει έχει διαφορετικές ανάγκες και διαφορετικές απαιτήσεις. Έχουμε πολιτισμική ετερότητα των παιδιών. Το υπόβαθρο του καθενός αποτυπώνεται τη γλώσσα που χρησιμοποιεί . Έτσι, κάποια παιδιά έχουν πλούσιο λεξιλόγιο, μπορούν και ανταποκρίνονται σε όλες τις εργασίες πολύ περισσότερο, κατανοούν καλύτερα τα κείμενα που διαβάζουν και αυτά που ακούν και έχουν καλύτερο λόγο και πληρέστερο λόγο. Είναι και τα παιδιά που ξέρουν πολλά πράγματα, έχουν πολλές γνώσεις, ποικίλες γνώσεις. Αποτυπώνεται στα παιδιά.” [...] “Βλέποντας σε κάθε τάξη, ας πούμε, στο μυαλό μου παιδιά που διαφέρουν από την πλειονότητα. Κάθε ένα διαφέρει κάπου αλλού. Δηλαδή, ένα παιδάκι που έχει έρθει από την Αλβανία πριν από δύο μήνες, σίγουρα διαφέρει από την πλειονότητα, γιατί δεν γνωρίζει καν την Ελληνική γλώσσα, οπότε υστερεί έναντι των πολλών. Υπάρχουν άλλα παιδιά που υστερούν στο οικονομικό κομμάτι, παιδιά που οι γονείς τους έχουν πολλές δυσκολίες, μπορεί να είναι άνεργοι, να μην εργάζονται, να έχουν έντονο οικονομικό πρόβλημα. Οπότε το παιδάκι αυτό βλέπουμε ότι υστερεί στο οικονομικό κομμάτι, το οποίο πολλές φορές δημιουργεί πρόβλημα και σε άλλους τομείς της ζωής του. Δηλαδή, τα παιδιά που έχουν μεγαλύτερη άνεση οικονομική, θα πάρουν περισσότερα βιβλία να διαβάσουν στο σπίτι, θα παίξουν πιο πολλά παιχνίδια εκπαιδευτικά, θα έρθουν οι γονείς που θα τα πάνε σε ένα μουσείο, θα τα πάνε σε μία εκδήλωση, σε ένα θέατρο, οπότε λαμβάνουν άλλα ερεθίσματα και έχουν ένα πιο πλούσιο μορφωσιογόνο περιβάλλον.” (εκπαιδευτικός, Β΄/θμια 12).

θ) Όλοι οι εκπαιδευτικοί επικροτούν την ύπαρξη διαπολιτισμικών τάξεων και σχολείων, ενώ οι περισσότεροι υποστηρίζουν άμεσα την επαφή των τυπικών μαθητών με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της “ετερότητας”

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικό το γεγονός ότι υπάρχουν διαπολιτισμικές τάξεις και διαπολιτισμικά σχολεία. Επίσης, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών έγινε εμφανές ότι οι διαπολιτισμικές τάξεις δεν είναι σχεδόν καθόλου συνδεδεμένες με το αφομοιωτικό μοντέλο. Στο μοντέλο αυτό, φαντάζει ιδανικό για την ένταξη του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον να αποκτήσει επάρκεια στην επίσημη γλώσσα της χώρας που τον φιλοξενεί και γενικότερα να κυριαρχήσει ο πολιτισμός της χώρας υποδοχής, δηλαδή αυτό που θα ονόμαζε κανείς «μονοπολιτισμό», ούτως ώστε να αφομοιωθεί ευκολότερα ο διαφορετικός μαθητής (Νικολάου, 2000). Το εν λόγω, λοιπόν, μοντέλο δεν εκφράζει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επακολούθως δείχνει την έλλειψη ενσυναίσθησης απέναντι στους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό, γλωσσικό, θρησκευτικό ή και αντιληπτικό υπόβαθρο.

Ωστόσο, μόνο ένας μικρός αριθμός παραδειγμάτων- εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, εκφράζει την τελευταία προαναφερόμενη αντίληψη σε συνδυασμό κάποιες φορές με μια δόση αδιαφορίας, ενώ ένας μεγαλύτερος αριθμός απόψεων έρχονται πιο κοντά στις αντιλήψεις που διαπερνά το μοντέλο της ενσυναίσθησης (14 από τους 20 εκπαιδευτικούς). Το εν λόγω μοντέλο θέτει ως αρχές την εκπαίδευση στην ενσυναίσθηση, στην αλληλεγγύη, στην εναντίωση στα εθνικά στερεότυπα και στις εθνικές προκαταλήψεις, καθώς και στο διαπολιτισμικό σεβασμό που σημαίνει την αλληλογνωριμία των μαθητών με την πολυμορφία που επικρατεί σε

μια διαπολιτισμική τάξη, ούτως ώστε να αναπτυχθούν διαπολιτισμικές δεξιότητες (Γκόβαρης, 2011).

Ένας εκπαιδευτικός είπε χαρακτηριστικά για την αναγκαιότητα ύπαρξης διαπολιτισμικών τάξεων και για την αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών:

“Απόσπασμα 1...Εεε θεωρώ ότι...ναι! το θεωρώ και αναγκαίο! Στις μέρες μας που οι άνθρωποι φεύγουν από τις χώρες τους για να ένα καλύτερο μέλλον και έρχονται σε μια ξένη χώρα, θεωρώ ότι πρέπει να είναι ίσοι και όλα τα παιδιά να έχουν την ίδια αντιμετώπιση, όπως θα είχαν και στην πατρίδα τους. Δηλαδή, δεν...για εμένα δεν είναι κάτι το ξεχωριστό η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Και είναι και μια σύγχρονη αναγκαιότητα πιστεύω. Δηλαδή, θα πρέπει όλοι, και εμείς οι εκπαιδευτικοί, να αγκαλιάζουμε όλα αυτά τα παιδιά και να γνωρίζουν τη δική μας κουλτούρα. Και είναι και πολύ ωραίο να μαθαίνουμε και εμείς από εκείνα τα παιδιά το πώς είναι η χώρα τους. Και τα ήθη και τα έθιμα τους εννοείται”(εκπαιδευτικός , Α’/θμια 2).

Ένας ακόμη εκπαιδευτικός δήλωσε:

“Απόσπασμα 2....Ναι, το θεωρώ σωστό (να υπάρχει διαφορετικότητα) , γιατί η εποχή μας είναι τέτοια ,που, στην ουσία, όλος ο κόσμος είναι ένα κράτος θα έλεγα... Οπότε τη στιγμή που αυτό το πράγμα υπάρχει, δεν μπορούμε εμείς να πούμε ότι δεν το αποδεχόμαστε. Πρέπει να αποδεχτούμε τους διαφορετικούς πολιτισμούς, τις διαφορετικές κουλτούρες, τα ήθη, τα έθιμα, τις νοοτροπίες για να μπορέσουμε να συνυπάρξουμε. Γιατί κι εμείς, για παράδειγμα, ή τα παιδιά μας μπορεί, αν πάμε σε άλλη χώρα, να έχουμε τα ίδια προβλήματα... Αν δεν προσπαθήσουμε να το ξεπεράσουμε αυτό το πράγμα, τη διαφορετικότητα.” (Εκπαιδευτικός, Α’/θμια 3).

Ένας ακόμη εκπαιδευτικός δήλωσε υπέρ της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη και στην αλληλεπίδραση των “διαφορετικών” και των τυπικών μαθητών, θέτοντας κάποιες προϋποθέσεις:

“Απόσπασμα 3... Εγώ νομίζω ότι ναι, είναι καλό να υπάρχει διαφορετικότητα, γιατί όταν υπάρχει και ποικιλία μαθαίνουν και οι μεν, τα παιδιά χαμηλότερου μαθησιακού δυναμικού, και τα άλλα παιδιά μαθαίνουν από τα... Και οι δύο ομάδες, δηλαδή, μπορούν να επηρεαστούν. Ναι, πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει ποικιλία. Αλλά πρέπει να υπάρχει και η κατάλληλη εκπαίδευση στους καθηγητές. Να μπορούν να μπουν δύο καθηγητές μέσα στην τάξη, κατάλληλα εκπαιδευμένοι, για να υποστηρίξουν όλα τα παιδιά μαζί. Δηλαδή, είμαι υπέρ της συμπερίληψης γενικά, αλλά όχι υπό τις συνθήκες που υπάρχουν τώρα στο σχολείο. Πρέπει να αλλάξουν πράγματα και στο χώρο και στην επιμόρφωση και στις αντιλήψεις των καθηγητών κυρίως της γενικής ως προς την αποδοχή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό. Αλλά ναι, είμαι υπέρ να υπάρχει ποικιλία μέσα στην τάξη και να μην είναι.., ας πούμε να είναι χωριστά... Δηλαδή, δεν είμαι υπέρ της ένταξης (τμήμα ένταξης), τόσο πολύ...” (Εκπαιδευτικός, Β΄/θμια 9).

Παρακάτω, ωστόσο, εμφανίζεται ένας εκπαιδευτικός που επικροτεί την ύπαρξη διαπολιτισμικών τάξεων ενδεδυμένων, όμως, με το μανδύα της αφομοίωσης.

“Απόσπασμα 4..Ναι. Είναι πολύ σωστό (να υπάρχει διαφορετικότητα στην τάξη). Τα παιδιά μπορούν να μάθουν το ένα από το άλλο αρκετά πράγματα. Αν και τα παιδιά που σας λέω ότι είχα μαθητές δεν διαφέρουν από τα ελληνόπουλα. Μιλούσαν ελληνικά και είχαν την Ελλάδα σαν πατρίδα τους. Και ούτε τα άλλα παιδιά τους φέρονταν διαφορετικά. Είχα περίπτωση που ένα Αλβανάκι ήρθε στην τάξη μετά από δυο μήνες, από μεταγραφή. Τα παιδιά το δέχτηκαν μια χαρά, έγιναν φίλοι, έπαιζαν

μαζί του.. Μια χαρά! Δεν είχα ποτέ τέτοια προβλήματα, τα παιδιά τα δικά μας να δείξουν ρατσισμό απέναντι στα ξένα. Μια χαρά γίνανε φίλοι, μια χαρά παίζανε.» [...]

Μιλάμε για πλήρη ενσωμάτωση των παιδιών στην ελληνική κοινωνία. Δε φαινόταν, δηλαδή, κάτι διαφορετικό.” (Εκπαιδευτικός, Α’/θμια 4).

Αναφορικά με την αδιαφορία που έδειξε ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών στην αλληλεπίδραση με την ετερότητα, οι οποίοι, ωστόσο, νωρίτερα είχαν επικροτήσει την ύπαρξη διαπολιτισμικών τάξεων, παρατίθενται ορισμένα παραδείγματα με αυτούσιες τις δηλώσεις τους.

“Απόσπασμα 5...Αν εξέφραζε κάτι το οποίο θα ήταν στο κουτάκι του "φυσιολογικού" και ήθελε να μας πει κάτι για τη χώρα του δεν θα υπήρχε κανένα πρόβλημα. Και την ώρα που θα κάναμε το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης και όχι την ώρα του μαθήματος!” (Εκπαιδευτικός, Α’/θμια 1).

“Απόσπασμα 6....Κοιτάζετε, νομίζω ότι το καλύτερο σενάριο είναι απλά να τους μιλήσει (ο εκπαιδευτικός) γενικά για αυτά τα παιδιά.” (Εκπαιδευτικός, Β’/θμια 19).

“Απόσπασμα 7...Αυτό είναι θέμα προγράμματος του Υπουργείου, δεν είναι θέμα δικό μου.”(Εκπαιδευτικός, Β’/θμια 20)

ι) Δυσκολία των περισσότερων εκπαιδευτικών να ενσυναίσθανθούν πώς βιώνει ο μαθητής τους τη διαφορετικότητά του μέσα στο σχολικό χώρο.

Εστιάζοντας στην ενσυναίσθηση, οι εκπαιδευτικοί δεν μοιάζουν στην πλειοψηφία τους να μπαίνουν στη θέση συγκεκριμένα των μαθητών τους, όπως τους ζητήθηκε, και να μπορούν να αντιληφθούν το πώς βιώνουν τη διαφορετικότητά τους.

Σε αρκετές συνεντεύξεις, οι εκπαιδευτικοί χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο για να σκεφτούν πριν απαντήσουν τη συγκεκριμένη ερώτηση. Ουσιαστικά, φάνηκε να προσπαθούν ετεροχρονισμένα να μπουν στη θέση του μαθητή τους. Κάποιοι μάλιστα δεν απάντησαν ευθέως στην ερώτηση, αλλά ξεκίνησαν να μιλούν γενικότερα για την προσπάθειά τους απέναντι σε αυτά τα παιδιά ή δεν εξειδίκευσαν σε περιπτώσεις μαθητών τους, αλλά μίλησαν γενικά για πιθανά συναισθήματα παιδιών που ανήκουν στην κατηγορία «διαφορετικοί».

Ένας εκπαιδευτικός είπε:

“Απόσπασμα 1...Πιστεύω υποσυνείδητα, σίγουρα τη βιώνουν (τη διαφορετικότητα). Συνειδητά δεν παρατηρώ κάτι τέτοιο, γιατί είναι πολύ καλό το κλίμα.” (εκπαιδευτικός, Β΄/θμια 13).

Ένας ακόμη εκπαιδευτικός δήλωσε :

“Απόσπασμα 2...Να σου πω την αλήθεια, δεν είχα αντιληφθεί κάτι τέτοιο... Πιστεύω ότι τη βιώνει μόνο με... Γιατί, εγώ πολλές φορές την παίρνω μόνη της, για να κάνουμε πράγματα μαζί, είτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος που τα παιδιά με την εκπαιδευτικό της τάξης κάνουν κάτι άλλο -ξέρω ότι το παιδί δεν θα το ακολουθήσει, οπότε την παίρνω λίγο παραπέρα, οι δυο μας να κάνουμε κάποια πράγματα-... Οπότε, εκεί...μερικές φορές..., τουλάχιστον στην αρχή μέχρι να το συνηθίσει, νομίζω ότι το ένιωθε αυτό, "εγώ μόνη μου, ενώ τα άλλα παιδιά είναι εκεί". Αλλά νομίζω στην πορεία το συνηθίσει και αντιλήφθηκε και λίγο την κατάσταση. Πολλές φορές μετά, πηγαίναμε και με την ομάδα σε κάποιες δραστηριότητες που δεν μπορούσε να συμμετέχει, αλλά δεν ξέρω κατά πόσο την επηρεάζει..., δεν είχα παρατηρήσει κάτι τέτοιο... Παρόλα αυτά, εντάξει, αυτό γινόταν πολύ λίγο μέσα στη μέρα, γιατί γενικά ακολουθούσαμε την ομάδα. Αυτό!” (εκπαιδευτικός, Α΄/θμια 7).

Ένας τρίτος εκπαιδευτικός δήλωσε:

“Απόσπασμα 3...Θα μπορούσε ο μαθητής, η μαθήτρια να έχει κάποιες...Χμ,... Πώς να το πω; να έχει κάποια... Κάποια κολλήματα από το σπίτι του. Δηλαδή, οι γονείς του να έχουν βιώσει το ρατσισμό, να του το έχουν περάσει αυτό το πράγμα και τα παιδιά της τάξης, ενώ δεν του έχουν κάνει κάτι..., να μην μπορεί να το διαχειριστεί το παιδί. Να είναι τόσο έντονο και να μην μπορεί να το διαχειριστεί. [...] Ναι, ναι, ναι. Να είναι αντιδραστικό με όλα χωρίς να του έχει κάνει κάποιος κάτι.” (εκπαιδευτικός,

Β'θμια 12).

Ένας άλλος εκπαιδευτικός είπε:

“Απόσπασμα 4...Εεε δυσκολεύεται...Οι δυσκολίες διαχέονται και μέσα στην τάξη, σε όλους. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αγκαλιάσουμε αυτά τα παιδιά με αγάπη, κατανόηση, γιατί τελικά αυτό είναι το πιο σπουδαίο.” (Εκπαιδευτικός, Α'θμια 1)

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα μελέτη προσπάθησε να διερευνήσει την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών της Α'θμιας και Β'θμιας της περιφερειακής ενότητας του Ηρακλείου σε θέματα ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον.

Το πρώτο ερώτημα που τέθηκε ήταν αν, αρχικά, διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί ενσυναίσθηση σε ζητήματα ετερότητας. Μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών ενδιαφέρεται για τους “διαφορετικούς” μαθητές και είναι αρκετά πρόθυμο να προσπαθήσει για την καλύτερη δυνατή ένταξή τους και να συνεργαστεί με φορείς. Επικροτούν την ύπαρξη της ετερότητας μέσα σε μια τάξη και δεν εκφράζουν ρατσιστικές αντιλήψεις για τα παιδιά διαφορετικής εθνικότητας, θρησκείας, κοινωνικής θέσης, μειωμένης νοητικής, σωματικής ή μαθησιακής ικανότητας. Ωστόσο, ενώ όλοι γνωρίζουν να ορίσουν κατά κάποιο τρόπο την ενσυναίσθηση, λίγοι είναι σε θέση να ενσυναισθανθούν πραγματικά τους “διαφορετικούς” μαθητές τους. Μόλις εννέα από τους είκοσι συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς εκφράζει την ενσυναίσθησή του στους μαθητές του και προσπαθεί να τους “διδάξει” να κάνουν το ίδιο. Επίσης, ένα μεγάλο μέρος αυτών, φάνηκε να μην είχε μπει στη διαδικασία να ενσυναισθανθεί τους μαθητές του νωρίτερα, αλλά προσπάθησε να το κάνει στη διάρκεια της συνέντευξης με αφορμή το σχετικό ερώτημα. Ωστόσο, παραθέτοντας αρνητικές ή θετικές εμπειρίες των “διαφορετικών” μαθητών τους, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να μοιράζονται σε αυτούς που έδειξαν “ενσυναίσθηση”, κυρίως γνωστική, αλλά και σε εκείνους που έδειξαν συμπάθεια, συμπόνοια και αίσθηση εκπλήρωσης του καθήκοντος. Με αφορμή τα παραπάνω δεδομένα, θα κατέληγε κανείς στο γεγονός ότι λιγότεροι από τους μισούς

συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης εμφανίζει ενσυναίσθηση σε ζητήματα ετερότητας.

Αναφορικά με το ερώτημα αν σχετίζεται ο βαθμός ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών με τη διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων, ατμόσφαιρας στην τάξη και την παιδαγωγική τους προσέγγιση, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φάνηκε να προσπαθούν για να επιτύχουν τα παραπάνω, είτε καθοδηγούμενοι από την ενσυναίσθηση είτε, όμως, καθοδηγούμενοι και από το αίσθημα του καθήκοντος, της συμπόνιας ή της συμπάθειας, όπως προαναφέρθηκε. Ωστόσο, στους εκπαιδευτικούς που εμφάνισαν ενσυναίσθηση ή μεγαλύτερο βαθμό ενσυναίσθησης σε σχέση με αυτούς που διαθέτουν ενσυναίσθηση σε θέματα ετερότητας, φάνηκε, σε όλη τη διάρκεια της συνέντευξής τους η ξεκάθαρη συμφωνία ανάμεσα στα λόγια, στις στάσεις και στις πράξεις τους και η διαχείριση καταστάσεων με επίκεντρο την ισορροπία του μαθητή που τους είχε ανάγκη. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με ενσυναίσθηση παρουσίασαν κυρίως γνωστική ενσυναίσθηση, ενώ μόνο δύο παρουσίασαν μεγαλύτερο βαθμό ενσυναίσθησης, αφήνοντας να γίνει διακριτός ένας συνδυασμός γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης από τα λεγόμενά τους. Ωστόσο, στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να ειπωθεί ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί θεώρησαν αναγκαία την ύπαρξη εκπαίδευσης που θα αυξήσει την ενσυναίσθησή τους σε ζητήματα ετερότητας.

Πάντως, δεν παρατηρήθηκε κάποια συσχέτιση των προσωπικών και εργασιακών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με τον βαθμό ενσυναίσθησής τους. Πιθανότατα να χρειαζόταν ένα μεγαλύτερο δείγμα, το οποίο θα ισομοίραζε τους εκπαιδευτικούς σε ομάδες με συγκεκριμένα προσωπικά και εργασιακά χαρακτηριστικά, ούτως ώστε να γίνει αντιληπτή μια τέτοιου είδους πιθανή συσχέτιση.

Τέλος, σχετικά με την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και το αν αυτή θα μπορούσε να συσχετιστεί με τις στάσεις τους ως προς την ετερότητα, φάνηκε ότι μπορεί να συσχετιστεί με τη θετική τους στάση. Οι εκπαιδευτικοί που παρουσίασαν έστω και μικρό βαθμό ενσυναίσθησης, φάνηκε να έχουν θετικότερη και πιο ενσυναισθητική στάση απέναντι στους “διαφορετικούς” μαθητές τους σε σχέση με άλλους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με τις απόψεις τους υποστήριζαν την ετερότητα, αλλά φάνηκαν να δυσκολεύονται στην εύρεση της καταλληλότερης στάσης υποστήριξής της, μιας και δεν έμπαιναν πραγματικά στη θέση του “διαφορετικού” μαθητή τους.

6. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Καταλήγοντας, μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα έγινε φανερό το μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών με ενσυναίσθηση ως προς την ετερότητα τόσο στην Α΄/βάθμια όσο και στην Β΄/βάθμια. Όσοι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ενσυναίσθηση, φαίνεται να είναι μόνο γνωστική. Ωστόσο, οι μισοί εκπαιδευτικοί έδειξαν πρόθυμοι να εκπαιδευτούν ουσιαστικά, για να αποκτήσουν ενσυναίσθηση ή να αυξήσουν το βαθμό ενσυναίσθησής τους σε θέματα ετερότητας. Επίσης, οι περισσότεροι εξέφρασαν το αντιρατσιστικό τους πνεύμα και την όρεξή τους να προσπαθήσουν για την ένταξη των “διαφορετικών” μαθητών τους και την θετική αλληλεπίδρασή τους με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, παρακινούμενοι από το αίσθημα του καθήκοντος ή από το αίσθημα της συμπόνοιας και της συμπάθειας ή σε άλλη περίπτωση από την ενσυναίσθηση απέναντι στον “έτερο” μαθητή τους.

Προτείνεται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ως προς την ετερότητα, με έναν τρόπο που θα καλλιεργεί την ενσυναίσθηση τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά, πράγμα που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός θα εκπαιδεύεται αρχικά στο να αναγνωρίζει και να κατανοεί τις διαφορές που χαρακτηρίζουν τους “διαφορετικούς” μαθητές του, καθώς και τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις συμπεριφορές τους που πηγάζουν μέσα από αυτές τις διαφορές. Επιπλέον, όμως, θα πρέπει να έρθει σε επαφή και με το βίωμα, για να είναι σε θέση να βιώνει μια κατάσταση μαζί με τον μαθητή του, αυξάνοντας έτσι την ενσυναίθησή του και στηρίζοντας καλύτερα τη διαπολιτισμική τάξη και τα πρόσωπα που την αποτελούν.

Θα ήταν καλό, επιπλέον, να γίνει μια εκτενέστερη έρευνα με συγκεκριμένο

κατηγοριοποιημένο και ισομοιρασμένο δείγμα εκπαιδευτικών, ούτως ώστε να μπορέσει να γίνει φανερό το αν υπάρχει συσχετισμός μεταξύ προσωπικών και εργασιακών χαρακτηριστικών με το βαθμό ενσυναίσθησης. Τέλος, προτείνεται να πραγματοποιηθούν περισσότερες έρευνες με θέμα την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών, οι οποίες θα δώσουν στοιχεία και για άλλες περιοχές της Ελλάδας, τα οποία στη συνέχεια μπορούν να συγκριθούν με τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας, καθώς μέχρι στιγμής οι μελέτες που αναφέρονται στην ενσυναίσθηση προέρχονται από το χώρο της ψυχολογίας και όχι της εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

- Αζίζι-Καλατζή Α., Ζώνιου-Σιδέρη Α., Βλάχου Α. (2011). Προκαταλήψεις και Στερεότυπα. Δημιουργία και αντιμετώπιση. Αθήνα: Υπ. Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων
- Ανδρούσου, Α.& Ασκούνη, Ν. (2007). «Ετερογένεια και σχολείο». ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτημένο στις 12/4/2020 από το διαδικτυακό τόπο:
<http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL>
- Βλαμίδου, Σ. (2020). Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και η διάσταση της ατομικής αλλαγής σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Βουβούση, Μ. (2019). Εκπαιδευτική ηγεσία, Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαχείριση προβλημάτων στο σχολείο: Απόψεις διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λάρισας. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών.
- Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., και Παπακωνσταντίνου, Π. (1996): *Κριτική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Gutenberg, Αθήνα.
- Γκότοβος, Α. (2002). Εκπαίδευση και ετερότητα. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Δημητρόπουλος Ε.Γ. (2000) Συμβουλευτική – Προσανατολισμό (Τόμος Α'), Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία, Γ' έκδοση, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη,

- Δραγώνα, Θ. (2007α). «Ταυτότητες και ετερότητες. Ταυτότητα και εκπαίδευση». ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών Ανακτημένο στις 12/4/2020 από το διαδικτυακό τόπο:<http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL>
- Ζησιμοπούλου, Α. (2001): Η εκπαιδευτική πολιτική και η διαπολιτισμική διάσταση στο ελληνικό σχολείο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.*Διδακτορική διατριβή*, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ημέλλου, Ο. (2007). «Ένταξη και Ισότιμη Συνεκπαίδευση Μαθητών με Δυσκολίες Μάθησης στο Γενικό Σχολείο». Στο Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή /και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Υ.Π. ΕΣΠΑ 2007-1202013 Αθήνα Ανακτημένο στις 12/4/2020 από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.scribd.com/doc/141957522/ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΗ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ>
- Κατερίνη, Ι. (2010). «Ο διαπολιτισμικός ρόλος του διευθυντή- ηγέτη στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Έρευνα σε δημόσια δημοτικά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων». Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Παιδαγωγικό Τμήμα Ιωαννίνων.
- Καλαματιανού, Α. Κούλης, Α. Παναγόπουλος, Επ. (2019). 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: "Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον". "Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση με αντικείμενο τη διαχείριση πολιτισμικά διαφοροποιημένων πληθυσμών στη σχολική τάξη". Πάτρα.
- Κασσωτάκης, Μιχ.(1983): «Από την επιμόρφωση στη μετεκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης»,*Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.11, 72-78.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Πανελλήνιο Συνέδριο, Έρευνα για την ελληνική εκπαίδευση, 21-23 Σεπτεμβρίου 2000, Περιλήψεις Εισηγήσεων, Αθήνα 2000.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση, *Ψυχολογία*, 10 (2 &3), 295-309
- Μίχου, Β. (2012). "Απόψεις και Στάσεις Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το Σύγχρονο Ελληνικό Διαπολιτισμικό Σχολείο". Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Μπαρδάνης, Γ. (2012). «Η διαφορετικότητα στο σχολείο- όχι στον σύγχρονο καιάδα». Στο Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη. Επιμορφωτικό υλικό, τόμος Δ΄ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Πρεβεζάνου, Β. (2007). Ιδεολογικές διαστάσεις του άλλου στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Αθήνα: Κέδρος
- Πανκίδου, Ε. (2014). Διαφορετικότητα- Σχολική τάξη-Φιλαναγνωσία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Σακαλάκη, Μ. (1999). Ετερότητες, Αναπαραστάσεις του κοινωνικού δεσμού. Αθήνα: Εξάντας
- Σταλίκας, Α., Χαμόδρακα, Μ., (2004). Η Ενσυναίσθηση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Χατζηγεωργίου, Ι. (1999). Γνώθι το Curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής. Αθήνα: Ατραπός
- Χατζηχρήστου, Χ., Γιαβρίμης Π., Λαμπροπούλου Αι. (2005). «Γηγενείς και Αλλοδαποί μαθητές στο Ελληνικό Σχολείο: Ενδοπροσωπικές διαστάσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης αρχεγόνων καταστάσεων». Στο Διαπολιτισμικές Διαδρομές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Χρηστάκης, Κ.Γ. (1996). Σύγχρονες απόψεις για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (ΑμΕΕΑ). Στο ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ. Σε επιμορφωτικό σεμινάριο για τους Σχολικούς Συμβούλους όλων των βαθμίδων (σελ. 528-538). Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Χριστόπουλος, Δ. (2002). Η Ετερότητα ως σχέση εξουσίας. Αθήνα: Κριτική ΑΕ & ΚΕΜΟ
- Banks, J. A. (2004). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. In J. A. Banks, & C. A. M. Banks (Eds.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bennett, J. (1998). Transition shock: Putting culture shock in perspective. In Basic concepts of intercultural communication, ed. M. Bennett, 215-224. Yarmouth, ME: Intercultural Press

- Cooper, B. (2004). Empathy, Interaction and Caring: Theachers' Roles in a Constrained Environment. *Pastoral Care in Education*, 22, 12-21. Ανακτημένο στις 12/4/2020 από το διαδικτυακό τόπο: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x>
- Cooper,B. (2010). In search of profound empathy in learning reationships: Understanding the mathematic of moral learning environments. *Journal of Moral Education*, 39, 79-99. Ανακτημένο στις 12/4/2020 από το διαδικτυακό τόπο: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057240903528717>
- Triandis, H. (1997). «Προς τον Πλουραλισμό στην Εκπαίδευση». Στο Mod il, S., Verma,G., Mallick, K., & Modgil, C. Πολυπολιτισμική εκπαίδευση.Προβληματισμοί Προοπτικές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματ
- AAC & U (χ.χ.).INTERCULTURAL KNOWLEDGE AND COMPETENCE VALUE RUBRIC.Association of American Colleges and Universities. Ανακτημένο στις 12/4/2020 από το διαδικτυακό τόπο: <https://www.aacu.org/sites/default/files/files/VALUE/InterculturalKnowledge.pdf>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 : Έγκριση εκπόνησης πτυχιακής εργασίας

Αγαπητή κ. Σκοκάκη,

Το διορθωμένο πρωτόκολλο παραλήφθηκε επιτυχώς και εγκρίθηκε απο την Επιτροπή. Μπορείτε να ξεκινήσετε την υλοποίηση του πρωτοκόλλου σας ακολουθώντας τις προβλεπόμενες προθεσμίες.

Ευγενική υπενθύμιση:

Οφείλετε να ολοκληρώσετε την Πτυχιακή Εργασία μέσα στους έξι (6) μήνες απο την έγκριση του πρωτοκόλλου Πτυχιακής Εργασίας. Σε περίπτωση μη ολοκλήρωσης της πτυχιακής εργασίας μετά το πέρας της προθεσμίας των 6 μηνών, θα πρέπει να απευθύνετε γραπτό αίτημα παράτασης (έως 6 μηνών) προς την Επιτροπή Αξιολόγησης Πτυχιακών Εργασιών, συνοδευόμενο απο υπόμνημα με επαρκή τεκμηρίωση για την καθυστέρηση. Η δυνατότητα παράτασης πέραν του παραπάνω χρονικού διαστήματος θα εξετάζεται κατά περίπτωση.

Περισσότερες πληροφορίες για την εκπόνηση της Πτυχιακής Εργασίας θα βρείτε στον Κανονισμό Εκπόνησης Πτυχιακών Εργασιών που υπάρχει στην ηλεκτρονική πλατφόρμα eclass.

Ευχόμαστε καλή ολοκλήρωση

Εκ μέρους της Επιτροπής Αξιολόγησης Πτυχιακών Εργασιών

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 : Έντυπο ενημέρωσης συμμετεχόντων - συγκατάθεσης για συνέντευξη

**ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Ενημέρωση και γραπτή συγκατάθεση συνεντευξιαζόμενου για μαγνητοφώνηση της συνέντευξής του

Στα πλαίσια της συνεργασίας σας με το Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο και το Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας για την διεξαγωγή της έρευνας με τίτλο " Έρευνα για την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής ενότητας Ηρακλείου σε θέματα ετερότητας στην εκπαίδευση", θα επιθυμούσαμε να επιτρέψετε τη μαγνητοφώνηση της συνέντευξής σας. **Το μαγνητοφωνημένο υλικό θα χρησιμοποιηθεί μόνο για επιστημονικούς σκοπούς και ανώνυμα.**

Σκοπός της μαγνητοφώνησης είναι η συμβολή σας στη διερεύνηση του βαθμού "ενσυναίσθησης" των εκπαιδευτικών της Περιφερειακής ενότητας Ηρακλείου, μέσω της κατάθεσης των προσωπικών σας εμπειριών, απόψεων, αντιλήψεων και στάσεων για θέματα ετερότητας στην εκπαίδευση. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις στη συνέντευξη.

Η συγκατάθεσή σας για μία τέτοια μαγνητοφώνηση είναι προαιρετική και ο ερευνητής θα σεβαστεί την προσωπική σας επιθυμία να μην μαγνητοφωνηθείτε ή να διακόψετε τη μαγνητοφώνηση όποια στιγμή το αισθανθείτε, χωρίς να υπάρξουν κανενός είδους συνέπειες. Εάν δεχτείτε να μαγνητοφωνηθείτε, θα σας παρακαλούσαμε να δώσετε την έγγραφη συγκατάθεσή σας στον παρακάτω χώρο.

Έχω κατανοήσει τον σκοπό για τον οποίο θα γίνει η μαγνητοφώνηση και τις προβλέψεις τήρησης της ανωνυμίας μου.

Υπογραφή συνεντευξιζόμενου (ημερομηνία)

Υπογραφή ερευνητή