



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:
«ΤΟ Α.Π.Σ. ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΙΣ
ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ: ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ
ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΣΩ ΑΝΑΔΕΙΞΗΣ ΤΩΝ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΚΑΙ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΤΑΥΤΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥΣ»
ANNA ΜΑΡΑΚΗ

ΠΜΣ: «ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΡΕΘΥΜΝΟ, ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2022

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ANNA ΜΑΡΑΚΗ
A.M: 5608

«ΤΟ Α.Π.Σ. ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΙΣ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ
ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ: ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΣΩ ΑΝΑΔΕΙΞΗΣ
ΤΩΝ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΤΑΥΤΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥΣ»

ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΕΛΕΝΗ ΚΑΤΣΑΡΟΥ,
ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΣΤΟ ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ
ΜΕΛΟΣ: ΘΗΛΕΜΑΧΟΣ ΙΑΤΡΙΔΗΣ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΜΕΛΟΣ: ΥΒΟΝΗ ΚΟΣΜΑ, ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΣΤΟ ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ
ΚΑΙ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Κωδικός: a29CjghTtSw7b4wCAHvqKw

Επιβεβαιώνεται το γνήσιο της υπογραφή
Ψηφιακό Διπλωματικό Έργο / Verified by the Ministry
of Digital Governance, National Repository
20221108114026702902



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ



Υπεύθυνη Δήλωση (άρθρο 8 Ν. 1599/1986)

Η ακρίβεια των στοιχείων που υποβάλλονται με αυτή τη δήλωση μπορεί να ελεγχθεί με βάση το αρχείο άλλων υπηρεσιών (άρθρο 8 παρ. 4 Ν. 1599/1986).

Προς ⁽¹⁾ :	ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ, ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ						
Όνομα:	ANNA			Επώνυμο:	ΜΑΡΑΚΗ		
Όνομα και Επώνυμο Πατέρα:	ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΜΑΡΑΚΗΣ						
Όνομα και Επώνυμο Μητέρας:	ΛΟΥΚΙΑ ΒΑΓΓΕΛΑ						
Ημερομηνία γέννησης:	05/01/1995						
Τόπος Γέννησης:	ΑΓΙΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΛΑΣΙΘΙΟΥ						
Αριθμός Δελτίου Ταυτότητας:	ΑΙ 455564			Τηλ:	+306931858191		
Τόπος Κατοικίας:	ΙΕΡΑΠΕΤΡΑ		Οδός:	ΑΛΕΞΑΝΔΡΟ Υ ΠΑΠΑΓΓΟΥ	Αριθ:	36	ΤΚ: 72200
ΑΦΜ:	158678910	Δ/ση Ηλεκτρ. Ταχυδρομείου (E-mail):	anrbonnet6@gmail.com				

Με απομνημόνευτο καθήκον και γνωρίζοντας τις κυρώσεις⁽²⁾, που προβλέπονται από τις διατάξεις της παρ. 6 του άρθρου 22 του Ν. 1599/1986, δηλώνω ότι:

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η υπογράφουσα Άννα Μαρακή του Γεωργίου, με αριθμό μητρώου 5608 μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

•Είμαι συγγραφέας αυτής της διπλωματικής εργασίας και κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδιαιτέρως ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ανδραγαγημένα χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του ιδρύματός.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου καθήκονς αποτελεί ουκίως λόγο για την ανάκληση του διπλώματός μου.

01/11/2022

Ο - Η Δηλ.

ANNA MARAKI

1) Η παρούσα δήλωση αποτελεί υποχρέωση του υπογράφοντος/ουσας σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986.

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος: «Πολιτισμική Ανάλυση και Εκπαίδευση», του τμήματος Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Για την εκπόνηση αυτής της εργασίας χρειάστηκε πολλή προσπάθεια, κόπο και μεράκι. Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους επιβλέποντες καθηγητές αυτής της εργασίας, την κα. Ελένη Κατσαρού και Τηλέμαχο Ιατρίδη, για την καθοδήγησή τους. Οι καθηγητές μου ήταν δίπλα μου σε κάθε βήμα που έκανα, επέβλεπαν τη δουλειά μου, και με υποστηρίζαν με πολύ σημαντικές επισημάνσεις γύρω από την εργασία αυτή.

Χρωστάω, επίσης, πολλές ευχαριστίες στην πολυαγαπημένη φίλη μου Αγγελική Λυγινού (Υποψήφια Διδάκτωρ του Ιονίου Πανεπιστημίου) για τη κριτική συνεισφορά και την ανατροφοδότηση που μου παρείχε. Επίσης, πολλές ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στον αγαπητό μου φίλο Ματθαίο Καπετανάκη (Δημοσιογράφος, Κοινωνικός Ανθρωπολόγος και Υποψήφιος Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Μόντρεαλ), ο οποίος ήταν από τους πρώτους που μου συμπαραστάθηκαν στη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη μητέρα μου Λουκία και τον αδερφό μου Μιχαήλ για την αμέριστη στήριξη που μου έδειξαν, αλλά και το σύντροφό μου Γεώργιο που μου διδάσκει καθημερινά ότι η διαφορετικότητα είναι μία νέα πραγματικότητα. Δεν χρειάζεται ποτέ να ντρέπεσαι για αυτό που είσαι και εκπροσωπείς, άσχετα τα «πιστεύω» του κόσμου.

*Στο γιο μου Μιχαήλ-Ορφέα, που εύχομαι να κατακτήσει το δικό του σταυρωτό του
νότου αστέρι,
να λαδώσει γερά το τιμόνι της ζωής και του ουρανού,
και να χορέψει στο φτερό του καρχαρία
τη κάθε στιγμή ως το μεδούλι...*

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία στοχεύει να διερευνήσει το ρόλο των φιλολόγων εκπαιδευτικών μέσα στις διάφορες πολυπολιτισμικές τάξεις των Γυμνασίων και Λυκείων της περιοχής του Ρεθύμνου. Πιο ειδικά αναλύει το τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τη πολιτισμική ποικιλομορφία που εκφράζουν οι μαθητές του μέσα στη σχολική τάξη και τη σχέση που έχει με αυτή. Η πολιτισμική ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού στα ελληνικά σχολεία είναι εμφανής, χωρίς ωστόσο να την χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Βασικός στόχος της μελέτης είναι να εξετάσει αν φιλόλογοι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις πολιτισμικές και κοινωνικές ταυτότητες των μαθητών ως κομμάτι της πολιτισμικής ποικιλομορφίας τους, ώστε να εφαρμόσουν συμπεριληπτική εκπαίδευση εντός της σχολικής αίθουσας.

Από την ποιοτική έρευνα που έλαβε χώρα κατά σχολικό έτος 2021-2022 συλλέχθηκαν δεδομένα από έξι συνεντεύξεις που πήρε η γράφουσα από φιλόλογους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε διάφορα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής του Ρεθύμνου. Η ανάλυση των δεδομένων φανέρωσε οκτώ θέματα, τα οποία απεικονίζουν τη σχέση που έχουν οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί με τις πολιτισμικές και κοινωνικές ταυτότητες των μαθητών/τριών τους και το βαθμό στον οποίο τις αξιοποιούν κατά τη διάρκεια της μη ή διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής πρακτικής τους. Από τα ευρήματα μεγαλύτερη εντύπωση προκαλούν οι μεροληπτικές στάσεις εκπαιδευτικού απέναντι σε φυλετικές ομάδες, καθώς φάνηκε ότι η προσωπική θεωρία της φιλόλογου επηρεάζει σημαντικά της εκπαιδευτική της στάση και πορεία, αλλά και τους μαθητές/τριες της μέσα στη σχολική αίθουσα.

Λέξεις - κλειδιά: πολιτισμική ποικιλομορφία, πολιτισμικές ταυτότητες, διαφοροποιημένη διδασκαλία, συμπεριληπτική εκπαίδευση

Abstract

This dissertation aims to investigate the role of philology teachers in the various multicultural classes of the Middle and High Schools in Rethymno area. More specifically, it analyzes the way in which the teacher perceives the cultural diversity expressed by his/ her students in the classroom and the relationship he/ she has with it. The cultural inhomogeneity of the student population in Greek schools is evident, but the teachers do not take advantage of it. The main purpose of the study is whether philology teachers utilize the multiple and cultural identities of their students as part of their cultural diversity, in order to implement inclusive education in the classroom.

Differentiated teaching according to international and greek literature, as an educational practice, contributes to the inclusion of all students regardless of gender, ethnic origin, disability, school performance or sexuality. In other words, a differentiated inclusive teaching is created which embraces all students from different cultural and social backgrounds and helps them to raise their "voices" and identities in the classroom and more broadly in school life. From the qualitative research that took place during the 2021-2022 school year, 6 interviews were conducted with philology teachers who teach in different secondary schools in the Rethymnon area. The findings of the study revealed eight themes that illustrate the relationship that philology teachers have with the multiple and cultural identities of their students and whether they utilize them during their non-differentiated or differentiated educational practice. Especially the last finding is related with the teacher's discriminatory attitudes towards special migrating groups. Surprisingly, it appears that teacher's personal theory and perceptions does affect significantly her educational attitude and course, but also her students in the classroom.

Key words: cultural diversity, cultural identities, differentiated teaching, inclusive education

Περιεχόμενα

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	3
Ευχαριστίες	4
Περίληψη.....	6
Abstract	7
Εισαγωγή.....	10
Κεφάλαιο 1: Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και η διαπολιτισμική εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο.....	18
Κεφάλαιο 1.1: Η δομή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στην Ελλάδα	18
Κεφάλαιο 1.2: Η Λειτουργική Προσέγγιση του Α.Π.Σ. και η απουσία των διδακτικών πρακτικών συμπερίληψης (μέθοδοι ένταξης των παιδιών στη σχολική διαδικασία) .	20
Κεφάλαιο 1.3: Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα και η διαχείριση της κοινωνικής και πολιτισμικής ετερότητας	22
Κεφάλαιο 1.4: Η ελληνική σχολική πραγματικότητα: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και Δυσκολίες Εκπαιδευτικών	25
Κεφάλαιο 2: Πολιτισμική ποικιλομορφία και πολλαπλές ταυτότητες στο σχολείο	29
Κεφάλαιο 2.1: Η πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο και η διαφορετικότητα των μαθητών.....	29
Κεφάλαιο 2.2: Πολιτισμική ταυτότητα ή πολλαπλές πολιτισμικές ταυτότητες;.....	32
Κεφάλαιο 2.3: Οι πολλαπλές ταυτότητες των μαθητών και η σχέση τους με το ρόλο του εκπαιδευτικού	34
Κεφάλαιο 2.4.: Μοντέλα διαχείρισης των πολλαπλών ταυτοτήτων στην εκπαίδευση	36
Κεφάλαιο 3ο: Πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης / συνεκπαίδευσης.....	37
Κεφάλαιο 3.1.: Προσδιορισμός της έννοιας της συμπερίληψης.....	37
Κεφάλαιο 3.2.: Το σχολείο συμπερίληψης σήμερα.....	39
Κεφάλαιο 3.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	41
Κεφάλαιο 3.4.: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως πρακτική εκπαιδευτικής συμπερίληψης των μαθητών	43
Κεφάλαιο 4ο: Η εμπειρική έρευνα	46
Κεφάλαιο 4.1: Ερευνητικός σχεδιασμός.....	46
Κεφάλαιο 4.2: Περιγραφή δείγματος.....	47
Κεφάλαιο 4.3: Μεθοδολογία συλλογής ερευνητικών δεδομένων	47

Κεφάλαιο 4.4: Μέθοδος ανάλυσης.....	48
Κεφάλαιο 4.5: Θεματικός χάρτης ερευνητικού υλικού.....	50
Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν.....	52
Κεφάλαιο 5.1: 1. Αντίληψη της ύπαρξης ετερότητας μέσα στη τάξη.....	52
Κεφάλαιο 5.2: 1. Γνωστικές δυσκολίες μαθητριών και μαθητών ως προς την εκμάθηση της Κ.Ν.Ε58	
Κεφάλαιο 5.3: Σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητή.....	64
Κεφάλαιο 5.4: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως κλειδί για τη συμπερίληψη.....	71
Κεφάλαιο 5.5: Συμμετοχή μαθητριών/ μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	84
Κεφάλαιο 5.6: Μαθητικές ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση.....	89
Κεφάλαιο 5.7: Η διαφορετικότητα ως μία νέα μορφή πραγματικότητας και εξέλιξης των μαθητών.....	100
Κεφάλαιο 5.8: 8. Μεροληψία εκπαιδευτικού υπέρ μίας φυλετικής ομάδας και απόδοση σε αυτήν ανώτερων χαρακτηριστικών (Συνέντευξη SP187_Audio2xy.mp4)	
	106
Περιορισμοί.....	117
Συμπεράσματα - Συζήτηση.....	118
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....	127
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	132
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	137

Εισαγωγή

Το ταξίδι το εκπαιδευτικού μέσα στο σχολείο ξεκινάει από τη στιγμή που μπαίνει στην σχολική αίθουσα, ώστε να πραγματοποιήσει την καθιερωμένη εκπαιδευτική διαδικασία. Η πρόκληση των αναγκών μάθησης που παρουσιάζουν οι μαθητές στις μέρες μας, γίνεται περισσότερο πολύπλοκη, επειδή η σχολική τάξη αποτελείται από παιδιά με ποικίλες κοινωνικές και πολιτισμικές ταυτότητες, σε περισσότερο βαθμό από ότι παλαιότερα. Η κοινωνική αλληλόδραση των παιδιών στο σχολείο πριμοδοτεί μία πολιτισμική συνάντηση μεταξύ τους, η οποία είναι δυναμική και εμπλουτίζει τις εμπειρίες των μαθητών (Berry & Candis, 2013: 43). Εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες της Ευρώπης μαρτυρούν ότι η πολιτισμική ποικιλομορφία των μαθητριών και των μαθητών αποτελεί παιδαγωγικό κίνητρο για την διδασκαλία τους (Berry & Candis, 2013: 61-62· Κελεσιδης, 2004:24· Sakka, 2010: 116). Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ένταξης μαθητριών και μαθητών που έχουν υιοθετηθεί στο παρελθόν αφορούν εκπαιδευτικά προγράμματα που έχει θεσπίσει το Υ.Π.Ε.Π.Θ. για συγκεκριμένες ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (Τσιγγάνους, Μουσουλμάνους της Δυτικής Θράκης, αλλοδαπούς και παλιννοστούντες) (Νικολάου, 2008:41). Ωστόσο, η αποτελεσματικότητά τους παραμένει μικρή στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Αρχάκης, 2019:136). Στον αντίποδα οι χώρες της Ε.Ε., έχοντας αντιληφθεί ότι οι μεταναστευτικές ροές αυξάνονται, έχουν δείξει ευαισθησία σε ζητήματα πολιτισμικής ποικιλομορφίας μέσα στο σχολείο (Luciak, 2010:43). Για το λόγο αυτό εγκαθιδρύουν προγράμματα «συμπερίληψης» ή «συνεκπαίδευσης» που αγκαλιάζουν τα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά μαθητών προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Danau, 2021:5 · Pearson, 2020:3).

Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα συνολικά έχει έναν χαρακτήρα άκρως μονοπολιτισμικό, μονόγλωσσο και νομιμοποιεί τη «Κοινή Νέα Ελληνική» (Κ.Ν.Ε.) ως τη μόνη γλώσσα που πρέπει να μαθαίνεται στα σχολεία από όλες τις μαθήτριες και τους μαθητές (Αρχάκης, 2020:149-150). Αυτό συνεπάγεται ότι στον ελλαδικό χώρο η πολιτισμική ετερογένεια των μεταναστευτριών μαθητριών και μεταναστών μαθητών αντιμετωπίζεται ως ένα περιθωριοποιημένο στοιχείο, το οποίο

δεν έχει λόγο, ούτε φωνή (Gkaitartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2014: 70). Οι μαθήτριες και οι μαθητές, γηγενείς και μη, καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες εκμάθησης της νέας ελληνικής γλώσσας. (Αρχάκης, 2020: 150· Ζαγκα, Κεσίδου & Ματαθαιουδακη, 2015: 76). Η κυριαρχία μίας γλώσσας στα σχολικά περιβάλλοντα σε συνδυασμό με το αυστηρό «Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών» (Α.Π.Σ.) που έχει θεσπιστεί από το 2003 (βλ. ΦΕΚ 303B'/13-03-2003), δημιουργεί σοβαρές αδυναμίες, κενά και ελλείψεις στα παιδιά σε σχέση με την εκμάθηση της νέας ελληνικής. Ιδιαίτερα, οι μετανάστριες μαθήτριες και οι μετανάστες δυσκολεύονται σε σημαντικό βαθμό, διότι οι απαιτήσεις των φιλολογικών μαθημάτων είναι αρκετά υψηλές (Ζαγκα, Κεσίδου & Ματαθαιουδακη, 2015). Οι νομοθετικές διακηρύξεις που έχουν συγκροτηθεί γύρω από το πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (βλ. Ν. 2413/1996 και ΦΕΚ 930/ 4-12-94¹) επιχειρούν να αμβλύνουν τον αφομοιωτικό τρόπο εκπαίδευσης των μαθητών/τριων. Όμως αυτό δεν υφίσταται στη πραγματικότητα, διότι τα ελληνικά σχολεία έχουν εγκαθιδρύσει μία πολιτική έξωσης των μεταναστευτριών μαθητριών και μεταναστών μαθητών που παραγκωνίζει τη διαφορετικότητά τους και τοποθετεί στην άκρη τις γλώσσες καταγωγής τους (Αρχάκης, 2020: 136-137, 150).

Το ενδιαφέρον και η επιλογή του θέματος της παρούσας διπλωματικής εργασίας λαμβάνει πρωταρχική αφορμή από το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια πολλά αλλοδαπά παιδιά που βρίσκονται στην Ελλάδα μορφώνονται μέσα σε αυστηρά εκπαιδευτικά πλαίσια. Το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και οι σημερινοί μέθοδοι διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων προκαλούν προβληματισμούς για τη διεξαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Αρχάκης, 2020). Οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ένα μεγάλο επιφορτισμένο έργο με πολλές εκπαιδευτικές ευθύνες. Δηλαδή προσπαθούν με τις δικές τους μεθοδολογικές αρχές και τρόπους να βοηθήσουν μαθήτριες και μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της νέας ελληνικής μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαιουδάκη, 2015).

¹ Ο Ν. 2413/1996 αφορά το θεσμικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και το ΦΕΚ 930/ 4-12-94 σχετίζεται με την ίδρυση την λειτουργία των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων για μετανάστες μαθητές/τριες που έχουν συσταθεί στα σχολεία της ελληνικής επικράτειας.

Η γραφούσα θέλησε να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιοποιούν τις κοινωνικές και πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητριών και μαθητών, προκειμένου να τους συμπεριλάβουν στην μαθησιακή διαδικασία. Το ενδιαφέρον της επικεντρώθηκε στο συγκεκριμένο κλάδο, καθώς ήθελε να παρατηρήσει τη σχέση των εκπαιδευτικών με τις μαθητικές ταυτότητες των παιδιών και, αν είναι για τους ίδιους ένα «εφαλτήριο», για να δημιουργήσουν μία συμπεριληπτική διδασκαλία. Γνωρίζοντας τις δυσκολίες που έχουν στη γλωσσική εκπαίδευση των μαθητών τους, η ίδια επιθυμούσε να παρατηρήσει αν η διδασκαλία τους αποκλίνει ως ένα βαθμό από το λόγο και τα πρότυπα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Παρακάτω η ελληνική και η ξενόγλωσση έρευνα αφήνει να ξεδιπλώσει ένα «νήμα» ανάλυσης που δίνει μία ενδελεχή εικόνα για την πολιτισμική ποικιλομορφία που ενυπάρχει στα σχολεία και πώς αυτή αντιμετωπίζεται στο πλαίσιο του ελληνικού και ευρωπαϊκού χώρου.

Τα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητριών και μαθητών είναι μοναδικά (Essomba, 2010: 226) και κοσμούν το καμβά της πολιτισμικής ποικιλομορφίας που ενυπάρχει στα σχολεία (Cummins, 2005:47). Το ελληνικό σχολείο διαμορφώνει ένα πλούσιο πολυπολιτισμικό πλαίσιο. Οι μαθήτριες και οι μαθητές που φοιτούν σε αυτό διαθέτουν διάφορες κουλτούρες καταγωγής, οι οποίες όμως χάνονται στο μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό χαρακτήρα της γενικής εκπαίδευσης. Η ενσωμάτωση των μαθητριών και μαθητών είναι βασισμένη στον εθνοκεντρικό προσανατολισμό που ακολουθεί η γενική εκπαίδευση (Αρχάκης, 2020: 168· Νικολάου, 2008: 44).

Οι μαθήτριες και οι μαθητές που φέρουν εθνοτικές διαφορές είθισται να εντάσσονται σε Τάξεις Υποδοχής ή Φροντιστηριακά Τμήματα² ή σε διαπολιτισμικά σχολεία³ (Αρχάκης, 2020: 135-136· Τριλιανός, 2006: 42). Το ελληνικό σχολείο, όμως, εξακολουθεί να αγνοεί το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητριών και των μαθητών (Νικολάου, 2008: 44) και η πολιτισμική ποικιλομορφία ενδέχεται να είναι «σκόπελος» για τους εκπαιδευτικούς, αντί για πλούτος. Οι Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη⁴ (2008: 47-48) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η παρουσία μεταναστευτριών μαθητριών και μαθητών στη σχολική αίθουσα τους δυσκολεύει. Άλλοι πίστευαν πως πιθανόν με την παρουσία τους οι μετανάστριες μαθήτριες και μαθητές μπορεί να επηρεάσουν την ολότητα και την σύνθεση της ελληνικής ταυτότητας (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Η πολιτισμική ετερότητα δεν είναι ευπρόσδεκτη πάντα για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Μπίκος, 2008: 94). Η πλειονότητα των καθηγητριών και καθηγητών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση διδάσκουν σε ένα ποικιλόμορφο περιβάλλον με διαφορετικές μαθήτριες και μαθητές.

² Στην Ελλάδα τα προγράμματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης άρχισαν να εφαρμόζονται την περίοδο του 1980, προκειμένου οι παλινοστούντες Έλληνες να μάθουν την Ελληνική Γλώσσα. Τότε καθιερώνονται οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα. Η εκμάθηση «Νέας Ελληνικής» (N.E.) θα τους βοηθήσει να ενσωματωθούν πιο εύκολα στην γενική εκπαίδευση (Τριλιανός, 2006:42· Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008:30) και αποτελεί μία πιο ευέλικτη παρέμβαση στη ζωή του σχολείου (Χριστοδούλου, 2009:222 · Αρχάκης, 2009: 131).

³ Πέραν των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων έχουν ιδρυθεί τα διαπολιτισμικά σχολεία, τα οποία βάσει του ν. 2413/1996 (αρθρο 34, παρ. 1) εξυπηρετούν συγκεκριμένο σκοπό. Ο σκοπός αυτός συνδέεται *«με την οργάνωση και τη λειτουργία [διαπολιτισμικών σχολείων] σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες»* (Νόμος 2413/1996, αρθρο 34, παρ. 1). Τα διαπολιτισμικά σχολεία έχουν δημιουργηθεί για να προστατεύσουν παιδιά με διαφορετικές κουλτούρες καταγωγής. Η έρευνα, ωστόσο, δείχνει το αντίθετο. Δηλαδή ότι προωθείται μία αφομοιωτική προσαρμογή των μαθητών/τριων στα σχολεία (Αρχάκης, 2020: 135-136).

⁴ Η έρευνα των Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη (2008:31) τεκμηριώνει το γεγονός ότι η ενσωμάτωση των μαθητών δεν διανοείται χωρίς την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας που είναι η ελληνική (Αρχάκης, 2019· Σοτήροπουλου, 2020). Η μελέτη αναδεικνυε τις απόψεις εκπαιδευτικών για την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία. Οι συμμετέχοντες προέρχονται από δημόσια Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια καθώς και από διαπολιτισμικά (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008: 38-40).

Αρκετοί δηλώνουν απροετοίμαστοι και χωρίς κατάρτιση ώστε να τους διδάξουν (Κελεσιδής, 2004: 22) . Η στάση αυτή με το πέρασμα των χρόνων σταδιακά αλλάζει. Η Sakka το 2010 σε μελέτη που διεξήγαγε στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρατήρησε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν «πολιτισμικά ενημερωμένοι» για το εύρος της ποικιλομορφίας που παρουσιάζεται στις τάξεις τους. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι η πολιτισμική ποικιλομορφία αποτελεί μία εμπειρία που εμπλουτίζει τόσο τους μαθητές, όσο και τους ίδιους (Sakka, 2010:114-115).

Οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν τέτοιου είδους δυσκολίες δημιουργούν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ή υιοθετούν πρακτικές που συμβάλλουν στην ένταξη των μαθητριών και μαθητών τους στη σχολική τάξη. Κάποιες δεν έχουν ουσιαστικό αντίκρισμα (Νικολάου, 2008:41). Γι' αυτό το λόγο, ορισμένοι αξιοποιούν τις διαδικασίες «συμπερίληψης» και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε να διαχειριστούν την πολιτισμική πολλαπλότητα που εντοπίζεται στις σχολικές αίθουσες. Η διαφοροποιημένη εκπαιδευτική προσέγγιση είναι μία διαδικασία μάθησης που επενδύει στις εμπειρίες, στο πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο των παιδιών και αποσκοπεί στην προσαρμογή τους μέσα στη σχολική τάξη (Βαλιαντή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020:135). Οι μαθήτριες και οι μαθητές συμπεριλαμβάνονται όλοι μαζί στη διαδικασία μάθησης, είναι ενεργοί και συμμετοχικοί. Έτσι, επιτυγχάνεται η συμπερίληψή τους εντός σχολικού πλαισίου (Ainscow et al., 2004: 126). Οι θεωρητικοί της συμπερίληψης (βλ. Ainscow, 2005:2· Ainscow, Booth & Dyson, 2004:126) και της διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής πρακτικής (Ιωάννου - Κουτσελίνη, 2006:12) υπογραμμίζουν ότι όλα τα παιδιά, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους, πρέπει να εντάσσονται μέσα στη σχολική μάθηση και τάξη και όντας μαζί στην ίδια ομάδα να ενισχύονται διαφοροποιημένα. Οι μαθήτριες και οι μαθητές οικοδομούν μία νέα και πλούσια σε εμπειρίες γνώση και, ταυτόχρονα, μπορούν να εξελίσσονται μαθησιακά στο σχολικό πλαίσιο τους. Επομένως, για να αμβλυνθούν οι όποιες ανισότητες στο σχολικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ακολουθούν μία διαφοροποιημένη διδασκαλία και να αξιοποιούν τα αναλυτικά προγράμματα και εγχειρίδια με αρκετή ελευθερία (Αθανασάκης, 2021: 14).

Παραδείγματα τέτοιων προσπαθειών παρατηρούνται στη βιβλιογραφία κυρίως στο χώρο της δευτεροβάθμιας. Η μελέτη των Δημητριάδου και Ευσταθίου (2008: 67-69)

μοιάζει να είναι μία εκπαιδευτική παρέμβαση που εφάπτεται αρκετά των αρχών της διαφοροποιημένης και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι δυο τους, έχοντας λάβει υπ' όψιν τους τις πολιτισμικές ετερότητες που υπάρχουν στην αίθουσα, αναφέρουν προτάσεις διδασκαλίας διαπολιτισμικών και διαφοροποιημένων δράσεων που είναι δημιουργικές για τα παιδιά. Παρόμοια προσέγγιση ήταν αυτή του Δ. Μπαζάκα (2014:1-4) σε εσπερινό γυμνάσιο του Βόλου. Ο ίδιος και οι συνάδελφοι του συνεργάστηκαν από κοινού στα πλαίσια του προγράμματος «*Η Αφρική και η Ασία συναντούν τον ελληνικό πολιτισμό*» και ανέπτυξαν μία διαπολιτισμική πρακτική που συμπεριλάμβανε στην εκπαιδευτική διαδικασία τόσο αλλοδαπές και γηγενείς μαθήτριες, όσο και αλλοδαπούς και γηγενείς μαθητές⁵. Το αποτέλεσμα ήταν πως όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως κουλτούρας κατάφεραν να γνωρίσουν και τους αναφερόμενους πολιτισμούς, χωρίς οι φυλετικές μειοψηφικές ομάδες της αίθουσας να ξεχάσουν την κουλτούρα καταγωγής τους.

Η Ευρώπη, από την άλλη, έχει υιοθετήσει διάφορες διαπολιτισμικές προσεγγίσεις όσον αφορά την διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Η πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών φαίνεται να αγκαλιάζει την πολιτισμική ιδιομορφία των μαθητών (Νικολάου, 2008: 48). Η Αγγλία, για παράδειγμα, έχει θεσπίσει τον νόμο «*Equality Act 2010*» που είναι κατά των διακρίσεων. Για την ακρίβεια προστατεύει κάθε άτομο καθώς και τις κοινωνικές – πολιτισμικές ιδιότητες και ιδιαιτερότητές του (π.χ. ηλικία, φύλο, σεξουαλικό προσανατολισμό, αναπηρίες κ.λπ) σε όποιον θεσμό και αν βρίσκεται (Department for Education, 2014: 6-7). Οι Βρετανοί εκπαιδευτικοί αγκαλιάζουν την πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητριών και μαθητών τους. Η αναφορά του φορέα Pearson (2020) σε δημόσια σχολικά ιδρύματα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ην. Βασιλείου αποκαλύπτει πως το εκπαιδευτικό προσωπικό του

⁵ Οι μαθητές, που είχαν καταγωγή από τα συγκεκριμένα κράτη που αναφέρονταν στο πρόγραμμα, μάθαιναν την ελληνική γλώσσα στο σχολείο και ταυτόχρονα προσπαθούσαν να αποκτήσουν επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες απαραίτητες για την καθημερινότητα τους στην Ελλάδα. Στα πλαίσια αυτά παρουσίαζαν μέσα από εργασίες την κουλτούρα καταγωγής τους και τον πολιτισμό τους στους γηγενείς συμμαθητές τους. Έτσι κατάφεραν να ενσωματωθούν στο περιβάλλον υποδοχής τους και δεν «ξεχνούσαν» το τόπο από τον οποίο προέρχονται (Μπαζάκας, 2014:1-4).

σχολείου (διευθυντές, εκπαιδευτικοί και βοηθοί διδασκαλίας) πιστεύει ότι μπορούν να γίνουν πολλά περισσότερα για να «γιορτάσουν» τους διάφορους πολιτισμούς που υπάρχουν στα σχολικά περιβάλλοντα. Οι άνθρωποι και οι κοινωνικές-πολιτισμικές τους εμπειρίες είναι σημαντικές για το βρετανικό σχολείο. Εντούτοις, 1 στους 3 συμμετέχοντες με αφορμή το κίνημα «Black Lives Matter» δηλώνουν ότι πολιτισμική πολλαπλότητα των μαθητριών και μαθητών τους και του κόσμου γύρω τους δεν αντανακλάται στην εκπαίδευση και στα σχολεία του Ην. Βασιλείου σήμερα (Pearson, 2020:5-8).

Άλλες χώρες, όπως Ισπανία και Γαλλία, δεν ακολουθούν το ίδιο μοτίβο με την Μ. Βρετανία. Ο Μ. Α. Essomba (2010: 222) στο άρθρο του «*Teacher Education for Diversity in Spain: Moving from Theory to Practice*» μιλά για το εκπαιδευτικό σύστημα της Ισπανίας αναφέροντας τις δυσκολίες με τις οποίες έρχονται σε επαφή οι Ισπανοί εκπαιδευτικοί. Όσο και να εκτιμούν τις αρχές της ισότητας και του σεβασμού της πολιτισμικής ετερότητας, χρησιμοποιούν την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας, προκαλώντας την αφομοίωση του μαθητικού κοινού στο σχολικό πλαίσιο (Essomba, 2010). Η πολυπολιτισμικότητα των μαθητριών και των μαθητών τους αντιμετωπίζεται περισσότερο ως πρόβλημα, παρά ως μία ευκαιρία εμπλουτισμού και διαμόρφωσης των ίδιων αλλά και του σχολικού περιβάλλοντος τους (Alcaraz & Chicon, 2019: 5-6· Essomba, 2010: 223). Αντίστοιχα, το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται να συμβαίνει στην Γαλλία. Το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν αξιολογεί τον πολιτισμικό πλουραλισμό ως πλεονέκτημα. Οι Herlot και Young (2002) παρατηρούν ότι μαθήτριες και μαθητές με διαφορετικές κουλτούρες καταγωγής οφείλουν να μιλούν μόνο τη γαλλική γλώσσα, ακόμα και αν η γλώσσα καταγωγής τους είναι διαφορετική. Λόγω της ρεπουμπλικανικής ιδεολογίας που έχει υιοθετήσει η Γαλλία (Bourhis et al., 1997: 374) και του αχρωματικού μοντέλου που χρησιμοποιεί για τη διαχείριση των πολλαπλών ταυτοτήτων (Bleich, 2011: 273-275), οι μαθήτριες και μαθητές δυσκολεύονται να μάθουν την κυρίαρχη γλώσσα στο περιβάλλον υποδοχής. Αυτό έχει αποτέλεσμα οι μαθήτριες και μαθητές από εθνοτικές ή άλλες μειονοτικές ομάδες να παρουσιάζουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις σε σχέση με τους Γάλλους γηγενείς μαθήτριες και μαθητές (PISA – OECD, 2019:8).

Η σύγχρονη ξενόγλωσση βιβλιογραφία αποκαλύπτει πως οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προκειμένου να διαχειριστούν την πολιτισμική ιδιομορφία των μαθητριών και μαθητών τους υιοθετούν προγράμματα συμπερίληψης ή συνεκπαίδευσης ώστε αυτές και αυτοί να ενταχθούν ομαλά στο σχολικό πλαίσιο. Η έννοια της συμπερίληψης, ως παιδαγωγικής πρακτικής, συνδέθηκε σε μεγάλο βαθμό με παιδιά που έχουν ειδικές ανάγκες και αναπηρίες (Ainscow, 2005:2 · Ainscow, Booth & Dyson, 2004:126). Ωστόσο, αυτή έχει αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό κόσμο ως μία διαδικασία μάθησης και ενσωμάτωσης όλων των μαθητριών και μαθητών εντός της σχολικής διαδικασίας. Χαρακτηριστικά πρότζεκτ είναι το «#Multinlude Project » της Ε.Ε. και το έργο «Strength through Diversity Education for Inclusive Societies » του ΟΟΑΣΑ. Τα προγράμματα αυτά έχουν βοηθήσει χώρες της Ε.Ε. να αντιμετωπίσουν εμπόδια που επιφέρει η πολυπολιτισμικότητα, να υποστηρίξουν παιδιά από εθνικές ή μειονοτικές ομάδες καθώς και τη κοινωνική συνοχή της αίθουσας (OECD, 2019· Wenno, von Marlen & Aumaj, 2020).

Η Ελλάδα, πάντα σε συνάρτηση με τη βιβλιογραφία, δεν έχει παρατηρηθεί ότι αξιοποιεί τέτοια προγράμματα συμπερίληψης στα δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας πέραν από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που προωθεί το Υπουργείο Παιδείας (Νικολάου, 2008: 44) και άλλων διδακτικών πρακτικών που μπορούν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί μεμονωμένα ή με δική τους πρωτοβουλία (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008: 67- 68). Ακόμα και αυτές οι παρεμβάσεις που έχουν ως κατεύθυνση την ανάδειξη των κοινωνικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων, δεν είναι συχνές (Μπατζάκας, 2014:1-4).

Η έρευνα αυτή, επομένως, εξυπηρετεί αυτό το πρωτοποριακό σκοπό, δηλαδή αν αναγνωρίζει ο εκπαιδευτικός την πολιτισμική ποικιλομορφία στην σχολική αίθουσα και αν την αξιοποιεί για να εφαρμόσει πρακτικές συμπερίληψης. Στα επόμενα κεφάλαια θα δούμε τη δομή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) που ισχύει από το 2003 μέχρι σήμερα, την ισχύουσα νομοθεσία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σήμερα σε σχέση με το Α.Π.Σ. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τη πολιτισμική ποικιλομορφία που ενυπάρχει στα σχολικά περιβάλλοντα, πώς προσδιορίζεται εννοιολογικά και τη σχέση της με τον εκπαιδευτικό. Το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει

τις έννοιες της συμπερίληψης, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς και στοιχεία για τον τρόπο που διεξάγεται σήμερα η εκπαίδευση στα ελληνικά σχολεία. Τέλος, παρατίθενται δυο ακόμα κεφάλαια που σχετίζονται με τη μεθοδολογία της έρευνας και την έκθεση των ευρημάτων, όπως προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση που διενεργήθηκε.

Κεφάλαιο 1: Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και η διαπολιτισμική εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο

Κεφάλαιο 1.1: Η δομή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στην Ελλάδα

Ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων είναι ένας κλάδος στο χώρο της Παιδαγωγικής Επιστήμης που διαμορφώνει διαγράμματα με συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους και σκοπούς.

Τα προγράμματα σπουδών κατευθύνουν το έργο των εκπαιδευτικών και το σύνολο του γνωστικού υλικού που πρέπει να διδαχθεί από αυτούς ανά σχολική βαθμίδα. Πιο συγκεκριμένα προσδιορίζουν χρονικά και ποσοτικά τις ώρες ανά εκπαιδευτική βαθμίδα την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και το διδακτέο περιεχόμενο που πρόκειται να μεταδοθεί στις μαθήτριες και τους μαθητές. Δηλαδή στους εγκεκριμένους στο σύνολο της χώρας τόπους εκπαίδευσης το καθένα Α.Π.Σ. αποτελεί τον χρονικό προσδιορισμό επίτευξης του συνολικού εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο αυτό.

Στην Ελλάδα επικρατεί το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για τη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και έχουν ισχύ από το 2003.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συντάχθηκε το 2000 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, που είναι ο κεντρικός φορέας εγχάραξης της ισχύουσας εκπαιδευτικής πολιτικής στην χώρα μας . Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δημιούργησε μία πρόταση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης κατευθύνοντας έτσι τους εκπαιδευτικούς ως προς το εύρος του γνωστικού υλικού που πρόκειται να διδάξουν καθώς και τα μεθοδολογικά εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιήσουν κατά τη διάρκεια μίας

διδασκαλίας. Αυτή η εκπαιδευτική πρόταση θεσμοθετήθηκε με την έκδοση υπουργικών αποφάσεων που δημοσιεύτηκαν στο Εθνικό Τυπογραφείο (ΦΕΚ 1366, 1373, 1374, 1375 και 1376/ 18.10.2003) και κατόπιν τροποποιήσεων και αναθεωρήσεων προέκυψε το παρόν Α.Π.Σ. που ισχύει έως και σήμερα σε όλες τις σχολικές μονάδες (ΦΕΚ 303B'/ 13-03-2003 ·ΦΕΚ 304B'/ 13-03-2003).

Η μελέτη του ισχύοντος Α.Π.Σ περιλαμβάνει συγκεκριμένες αρχές, στόχους και σκοπούς, που ορίζουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τη σχολική διαδικασία ανά σχολική βαθμίδα. Όλα αυτά τα στοιχεία διασφαλίζουν την ομαλή συνοχή του σχολικού περιβάλλοντος, την σωστή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη της μαθήτριας και του μαθητή και την αρμονική της/του ένταξη μέσα σε αυτό. Οι γενικές αρχές του Α.Π.Σ. αναφέρουν συγκεκριμένα: «...Με την εκπαίδευση επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και η επιτυχής κοινωνική του ένταξη του, αφενός μέσα από τη συγκρότηση και αποδοχή κοινών αξιών και αφετέρου με την ανάπτυξη νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων.» (ΦΕΚ 303B'/ 13-03-2003 σελ. 3734).

Η δομή και ο τρόπος συγκρότησης του Α.Π.Σ, ωστόσο, φανερώνουν ότι αυτό έχει σχεδιαστεί πάνω σε ένα φάσμα ιδεολογιών το οποίο πρεσβεύεται από τις εκάστοτε πολιτικές δυνάμεις που είναι εν ενεργεία (Γκοβάρης, 2015) . Αυτό που παρατηρείται είναι πως ο προσδιορισμός της διδακτέας ύλης, οι γενικοί και οι ειδικοί στόχοι του κάθε μαθήματος και οι μεθοδολογικές υποδείξεις που παρατίθενται οργανώνονται πάνω στη βάση της ελληνικής γλώσσας. Το Α.Π.Σ είναι οργανωμένο με τέτοιο τρόπο που αποσκοπεί να δημιουργήσει μία ομοίμορφη, καθολική και υποχρεωτική εκπαίδευση που προωθεί την ελληνική πολιτισμική και γλωσσική ομοιογένεια.

Η διαμόρφωση ενός ενιαίου και συμπαγούς εθνικού σώματος και μίας κυρίαρχης ελληνικής ταυτότητας είναι κύρια επιδίωξη του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αφού στοχεύει στην εθνική ομογενοποίηση των μαθητριών και μαθητών ανεξάρτητα από τη χώρα καταγωγής τους (Αρχάκης, 2020: 36-37). Η δομή, η μορφή και τα περιεχόμενά του των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. σε ό,τι αφορά τη γλωσσική εκπαίδευση επικεντρώνονται στη διδασκαλία μίας και μόνο γλώσσας.

Το γεγονός αυτό δείχνει ότι η εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι μονογλωσσική και μονοπολιτισμική (Ιορδανίδου & Φτερνιάτη, 2006· Κελεσίδου, 2008). Τέλος από τις

μεθοδολογικές υποδείξεις που εμφανίζονται ελληνικό Α.Π.Σ. φαίνεται ότι δίνεται έμφαση σε λειτουργικές προσεγγίσεις διδασκαλίας αντί σε συμπεριληπτικές (ΦΕΚ 303Β'/13-03-2003·Αρχάκης, 2020). Στο επόμενο κεφάλαιο 1.2 θα γίνει διεξοδική ανάλυση στα δύο ζητήματα αυτά.

Κεφάλαιο 1.2: Η Λειτουργική Προσέγγιση του Α.Π.Σ. και η απουσία των διδακτικών πρακτικών συμπερίληψης (μέθοδοι ένταξης των παιδιών στη σχολική διαδικασία)

Η δόμηση Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ) διατηρεί μία λειτουργική προσέγγιση ως προς τις μεθοδολογικές και παιδαγωγικές στρατηγικές που αυτό υιοθετεί. Το αναλυτικό πρόγραμμα συμπεριλαμβάνει στο εσωτερικό του διδακτικές επιλογές που επιδιώκουν στην καλύτερη μετάδοση της νέας ύλης και στην αφομοίωση αυτής από τις μαθήτριες και τους μαθητές. Η διδακτική πρακτική της συμπερίληψης απουσιάζει εμφανώς μέσα από το Α.Π.Σ και δεν περιλαμβάνονται ως διδακτικές μέθοδοι ένταξης των παιδιών στη σχολική διαδικασία.

Η μεθοδολογική εκπαιδευτική βάση του Α.Π.Σ. έχει λειτουργικά θεμέλια και αυτό οφείλεται στους εκπαιδευτικούς φορείς (π.χ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων) που συνέταξαν το κείμενο αυτό. Ένα παράδειγμα που θα μπορούσε να αναφερθεί είναι η προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η γλωσσική διαπαιδαγώγηση των μαθητριών και μαθητών επικεντρώνεται σε μία και μόνο γλώσσα που είναι η Κοινή Νέα Ελληνική (Κ.Ν.Ε.) και επιδιώκει την απλή και στείρα πρόσληψη γνωστικού υλικού από αυτές και από αυτούς (Ιορδανίδου & Φτερνιάτη, 2006). Το παιδαγωγικό αυτό μοτίβο στοχεύει να βοηθήσει τις μαθήτριες και τους μαθητές ανεξαρτήτου καταγωγής να γίνουν ικανές και ικανοί χρήστες του προφορικού και γραπτού λόγου της Κ.Ν.Ε ανά κοινωνιακό και κοινωνικό πλαίσιο (Μητσικοπουλού, 2001). Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα που αναφέρεται στην ενότητα «*Διδακτική Μεθοδολογία, Παροχές διδακτικής μεθοδολογίας*» του Α.Π.Σ. που φανερώνει ότι τα παιδιά μαθητεύουν μέσα σε λειτουργικά γλωσσικά και εκπαιδευτικά πλαίσια:

Η διδασκαλία θα πρέπει να οδηγεί στη διεύρυνση των γνωστικών δομών. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω δύο λειτουργιών,

της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης. Η πρώτη λειτουργία αφορά τη συσχέτιση της νέας γνώσης με τα προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα, στάδιο κατά το οποίο προκαλείται πρόσκαιρη "ανατροπή" της γνωστικής ισορροπίας. Με τη δεύτερη λειτουργία το άτομο ενσωματώνει τη νέα γνώση, αφού τροποποιηθούν τα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα.

(ΦΕΚ 303B' / 13-03-2003, σελ.3742)

Παρόλα αυτά, οι προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις φαίνεται να εδραιώνουν την διδασκαλία της Κ.Ν.Ε και παγιώνουν την κυρίαρχη θέση της μέσα στα εκπαιδευτικά πλαίσια. Η επιβολή εκμάθησης και διδασκαλίας μίας συγκεκριμένης γλώσσας προωθεί τον εθνικό λόγο της μονοπολιτισμικής και μονογλωσσικής ομοιογένειας. Το Α.Π.Σ. καθίσταται με αυτόν τον τρόπο ως ένα εκπαιδευτικό οικοδόμημα που περιέχει ιδεολογικά πεπερασμένες και παγιωμένες αντιλήψεις πάνω στις οποίες συγκροτήθηκε η κοινότητα του ελληνικού έθνους. Η διαφορετικότητα του «Άλλου» δεν χωράει και αποβάλλεται. Το γεγονός αυτό έχει σαν συνέπεια παιδιά με διαφορετικές εθνικότητες και κουλτούρες καταγωγής να περιθωριοποιούνται κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης (Αρχάκης, 2020).

Η αναγκαιότητα εφαρμογής μίας συμπεριληπτικής πρακτικής που θα βοηθά τις μαθήτριες και τους μαθητές, γηγενείς και μη να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες του ελληνικού σχολείου είναι απαραίτητη. Η στρατηγική της συμπεριληπτικής διδασκαλίας στα σχολεία που έχουν ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό είναι «ίαση». Η διαφορετικότητα των μαθητριών και των μαθητών είναι πηγή μάθησης και δημιουργικής δραστηριοποίησης τους κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας. Όμως, αυτή φαίνεται να μην εντάσσεται στα πλαίσια του Α.Π.Σ. της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η άρση των εμποδίων που εμφανίζουν τα παιδιά σε σχέση με την εκμάθηση της νέας ελληνικής καθίσταται ως μία δύσκολη υπόθεση (Χατζηαγγελή et al., 2019).

Τέλος ακόμα και στη νομοθεσία που συστάθηκε για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας επικρατεί μία πολιτική αφομοίωσης. Οι μετανάστριες μαθήτριες και οι μετανάστες μαθητές διδάσκονται σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δομές τη νέα

ελληνική γλώσσα, ενώ το γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο εξακολουθεί να θεωρείται ως έλλειμα. Δηλαδή πρόκειται για ένα στοιχείο, το οποίο δεν είναι παιδαγωγικά αξιοποιήσιμο στα ελληνικά σχολικά περιβάλλοντα (Κεσίδου,2008).

Κεφάλαιο 1.3: Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα και η διαχείριση της κοινωνικής και πολιτισμικής ετερότητας

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα θεσπίστηκε το 1980 με την ύπαρξη των Τάξεων Υποδοχής, καθώς ο ανομοιογενής μαθητικός πληθυσμός αυξανόταν. Οι ανάγκες του για την εκμάθηση της νέας ελληνικής μεγάλωνε ολοένα και περισσότερο. Η σύσταση των Τάξεων Υποδοχής (1980-81) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (1982-83) εδραιώθηκε για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα αυτά. Με το πέρασμα του χρόνου υιοθετήθηκαν και άλλες νομοθετικές διατάξεις, οι οποίες προσπάθησαν να αμβλύνουν τα εμπόδια που αντιμετώπιζαν τα παιδιά (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Ωστόσο, η προσέγγιση και η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών εμμένει σε μία πολιτική αφομοίωσης που επιβάλλεται από τη χώρα υποδοχής που στη προκειμένη περίπτωση είναι το ελληνικό κράτος (Αρχάκης, 2020·Κεσίδου, 2008).

Αρχικά, πέρα από τη δημιουργία των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ) που συστάθηκαν το 1980, ο μαθητικός πληθυσμός και το εισερχόμενο ρεύμα αλλοδαπών από άλλες χώρες συνέχιζαν να αυξάνονται με ραγδαίους ρυθμούς τη δεκαετία του 1990.

Η πολιτισμική ετερογένεια, ή αλλιώς η πολιτισμική διαφορετικότητα, είναι ένα νέο ιδιόμορφο χαρακτηριστικό που εμφανίζεται στην μαθητική ζωή της περιόδου εκείνης αλλά και στα εκπαιδευτικά δεδομένα. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν νέα ζητήματα διαπολιτισμικής και παιδαγωγικής φύσεως (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο εδραιώθηκε ο νόμος 2413/1996 που έχει τίτλο «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» που έχει κύριο σκοπό και στόχο την εύρυθμη οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων της κάθε σχολικής βαθμίδας και να παρέχει εκπαίδευση σε νέες και νέους με

εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες (ΦΕΚ 124/A/17.06.1996).

Από τότε στην Ελλάδα έχουν ιδρυθεί 26 διαπολιτισμικά σχολεία (δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια) συνολικά στις διάφορες σχολικές βαθμίδες. Σε αυτά εφαρμόζονται διάφορα προγράμματα που αφορούν μαθήτριες και μαθητές που έχουν διαφορετικές κουλτούρες καταγωγής και γίνεται προσπάθεια να αντιμετωπιστούν οι κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες που αντιμετωπίζουν. Επιπρόσθετα μαζί με τον ίδιο νόμο δημιουργείται το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), το οποίο προωθεί τα προγράμματα που αναφέρθηκαν προηγουμένως στα διαπολιτισμικά σχολεία (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι η προώθηση της ελληνικής παιδείας στις ομογενείς Ελληνίδες και στους ομογενείς Έλληνες καθώς και στα νέα παιδιά που προέρχονται από διάφορες ευπαθείς κοινωνικές και μεταναστευτικές ομάδες, όπως ομάδες παλλινοστούντων, Ρομά κ.λ.π. (Νικολάου, 2008).

Ο νόμος 2413/1996 μεταρρυθμίζεται μετά από είκοσι χρόνια, όταν ξανά ένα κύμα μεταναστευτικού κόσμου εισέρχεται στην Ελλάδα. Οι ανεπάρκειες της προηγούμενης νομοθεσίας οδήγησαν στην θέσπιση του νόμου 4415/2016, ο οποίος αναφέρει ότι διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι:

ένα συνεκτικό σύνολο αρχών, αντιλήψεων και πρακτικών που αφορούν τη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Βασικός σκοπός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι οι πολιτισμικές, εθνικές, γλωσσικές, θρησκευτικές ή άλλες διαφορές ανάμεσα σε αυτές τις ομάδες να μη λειτουργούν ως παράγοντες αρνητικής διάκρισης, ανισότητας και κοινωνικού αποκλεισμού αλλά, αντίθετα, με τρόπο που θα ευνοεί την αλληλοκατανόηση, τον αμοιβαίο σεβασμό, την ανεκτικότητα, την αποδοχή και τον εμπλουτισμό των γνώσεων και της εμπειρίας των νεότερων γενεών.

(ΦΕΚ 159/A/6-9-2016, αρ. 20, σελ.:21)

Ο συγκεκριμένος νόμος στο άρθρο του 21 αναφέρει ότι επιδιώκει την ειρηνική συνύπαρξη όλων των παιδιών μεταξύ τους και να έχουν αλληλοσεβασμό το ένα απέναντι στο άλλο. Η δημοκρατικότητα και η παροχή ίσης εκπαίδευσης μεταξύ όλων των παιδιών είναι βασικός άξονας της νομοθετικής διάταξης, προκειμένου όλα τα παιδιά να αντιμετωπίζονται χωρίς διακρίσεις και ρατσισμό. Επιπλέον, προβλέπεται «η εκπόνηση κατάλληλων σχολικών προγραμμάτων, σχολικών βιβλίων και διδακτικών υλικών» αλλά και ότι το κράτος πρόκειται να λάβει μέτρα και να «παρέχει υποστηρικτικές δομές που να ευνοούν την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής σε πλαίσιο ισοτιμίας και με σεβασμό στη διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας» (ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016, αρ. 21, σελ.:21).

Συνεκτιμώντας όλα τα παραπάνω, η Ελλάδα έχει κάνει νέα προοδευτικά βήματα στο κομμάτι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά αυτά δεν επαρκούν. Στη πραγματικότητα πολλές από τις διατάξεις της παραπάνω νομοθεσίας δεν έχουν εφαρμοστεί επί της ουσίας. Αυτό συμβαίνει διότι η προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και η διαχείριση των μαθητριών και μαθητών που έχουν διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές ταυτότητες έχουν κυρίως αφομοιωτικό χαρακτήρα.

Το γεγονός αυτό συμβαίνει διότι η εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι βαθιά μονογλωσσική και στοχεύει στη θέσπιση ενός ενιαίου κράτους που πρέπει να έχει μία ισχυρή εθνική ταυτότητα. Πάνω σε αυτό το μοτίβο υιοθετήθηκε μία εκπαιδευτική πολιτική που επιζητά από όλα τα παιδιά ανεξαρτήτου φύλου και καταγωγής να ανταποκριθούν στις ανάγκες εκμάθησης της νέας ελληνικής γλώσσας. Η διδασκαλία σε μαθητικό κοινό με ανομοιογένεια προέλευσης παραμένει «εντός των τοιχών», δηλαδή δεν υφίσταται δωρεάν παρεχόμενη εκπαιδευτική δομή στην χώρα μας αφενός για την διδασκαλία σε άλλη γλώσσα αφετέρου για τη διδασκαλία άλλων πολιτισμών.

Επομένως, οι μετανάστριες μαθήτριες και οι μετανάστες μαθητές προσεταιρίζονται ή αναγκάζονται ορισμένες φορές να ακολουθούν αφομοιωτικές συμπεριφορές που προάγουν συγκεκριμένες στάσεις και αξίες, αλλά και να μαθητεύουν υπό τη σκέπη διδακτικών μεθόδων που επιζητούν την αφομοίωση κάθε νέας γνώσης.

Το ελληνικό σχολείο και συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα βασίζεται σε μία πολιτική εξισωτικής αφομοίωσης. Η εκπαίδευση απευθύνεται μόνο σε Ελληνίδες μαθήτριες και Έλληνες μαθητές. Όσα παιδιά είναι αλλοδαπά οφείλουν να κατακτήσουν κάθε γλωσσικό και πολιτισμικό χαρακτηριστικό της ελληνικής κουλτούρας για να μπορέσουν να αφομοιωθούν με την κυρίαρχη πλειονοτική ομάδα των Ελλήνων πολιτών.

Κάθε γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα μεταναστών μαθητριών και μαθητών θεωρείται αποκλίνουσα από τα εθνικά πρότυπα και ιδεώδη που προάγει το Α.Π.Σ. και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει. Συνεπώς κάθε γλωσσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό στοιχείο παιδιών που έχουν διαφορετικές κουλτούρες καταγωγής αντιμετωπίζονται με αρνητικό πρόσημο.

Οι νομοθετικές διατάξεις στην Ελλάδα σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και δεν έχουν αλλάξει, όμως στο σύνολό της η παιδεία παραμένει αφομοιωτική.

Η κουλτούρα παιδιών που προέρχονται από άλλες εθνικότητες δεν λαμβάνονται υπόψη στα εκπαιδευτικά πλαίσια, με αποτέλεσμα πολλές μετανάστριες μαθήτριες και μετανάστες μαθητές να μην συμμετέχουν ενεργά κατά τη διάρκεια μίας διδακτικής ώρας (Αρχάκης, 2020).

Ακόμα και σήμερα, εν έτει 2023, τα παιδιά φανερώνουν πολλές δυσκολίες και ιδιαιτερότητες κυρίως στο κομμάτι εκμάθησης της νέας ελληνικής γλώσσας. Στο επόμενο κεφάλαιο 1.5 θα γίνει λόγος για την ελληνική πραγματικότητα που επικρατεί στα σχολεία σε σχέση με το ζήτημα αυτό. Ακόμη θα αναφερθούν παιδαγωγικές έρευνες που έχουν γίνει στο πεδίο (σχολεία) τα τελευταία χρόνια και αντικατοπτρίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί φιλόλογοι στα σχολεία της ελληνικής επικράτειας (Gkaitartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2015· Ζαγκα, Κεσίδου & Ματαθαιουδακη, 2015).

Κεφάλαιο 1.4: Η ελληνική σχολική πραγματικότητα: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και Δυσκολίες Εκπαιδευτικών

Ο πληθυσμός στα σχολεία είναι ανομοιογενής και διαφορετικός. Στην εικοσαετία 1990 έως 2010 έρχεται πλήθος μεταναστών, το οποίο είχε αποτέλεσμα να αλλάξει το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού (Αρχάκης, 2020: 122· Κεσίδου, 2008:23). Η πολιτισμική

ανομοιογένεια είναι εμφανής αλλά το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών δεν προβλέπει την διδασκαλία της μητρικής γλώσσας αλλόγλωσσων μαθητριών και μαθητών. Αυτό είναι δομημένο στη βάση μιας πολιτικής πλήρους αφομοίωσης όλων των παιδιών εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Η ελληνική εκπαίδευση ακολουθεί μία γραμμή αφομοιωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής και έναν εθνικό λόγο που επιθυμεί την ολοκληρωτική ομογενοποίηση των μαθητριών και μαθητών μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ο εθνικός λόγος έχει διαμορφωθεί από ισχυρές και κυρίαρχες κοινωνικό οικονομικές τάξεις που επιδιώκουν την κοινωνική και πολιτισμική τους ηγεμονία μέσα στο πλαίσιο του έθνους και επηρεάζουν σημαντικά το θεσμό της παιδείας (Αρχάκης, 2020:35). Μετανάστριες μαθήτριες και μετανάστες μαθητές πρέπει να μάθουν την ελληνική γλώσσα και υποχρεώνονται να αποδεχθούν τις αφομοιωτικές συμπεριφορές, αξίες και πεποιθήσεις της πλειονοτικής ομάδας (οπ.:129).

Παρά το γεγονός ότι το 1996 έχουμε τη ψήφιση του Ν. 2413 για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, το ΦΕΚ 930/ 4-12-94 που αφορά την ίδρυση και την λειτουργία των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων και άλλων νομοθετικών διατάξεων, το ελληνικό μοντέλο διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας παραμένει μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό (Αρχάκης, 2020: 136· Κεσίδου, 2008:24). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υποδέχεται μαθήτριες και μαθητές από αλλόγλωσσα εθνοτικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, έχοντας στο δυναμικό του σημαντικά εκπαιδευτικά νομοθετήματα τα οποία μπορεί να υπερβαίνουν το χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου, αλλά εξακολουθούν να προάγουν την υπεροχή της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού (Κεσίδου, 2008:25) και να οδηγούν τους μαθητές σε σχολική αποτυχία και σε επιθετικές μορφές συμπεριφοράς (Αρχάκης, 2020: 149-150).

Η γλωσσική εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι σύμφωνη με τους μεταπαραδοσιακούς γλωσσοεκπαιδευτικούς λόγους και είναι συντονισμένη με τις εκπαιδευτικές πρακτικές αφομοίωσης και ομογενοποίησης των μαθητριών και μαθητών (Αρχακης, 2020). Πάνω σε αυτές βασίζεται και η γλωσσική στάση και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Η πλειονότητα αυτών υιοθετεί μία οπτική που είναι συνυφασμένη στα πρότυπα του ελληνικού εθνικού κυρίαρχου λόγου, του Α.Π.Σ και των Φ.Ε.Κ που προσδιορίζουν την ύλη ανά γνωστικό αντικείμενο. Πρόσφατη έρευνα των Gkaitartzi, Kiliari και Tsokalidou (2014) αποκαλύπτει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν τις γλώσσες

καταγωγής των μαθητών τους (42,8%) ως εμπόδιο στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Το γεγονός αυτό δηλώνει ότι η γλωσσική στάση ⁶των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται μόνο στην διδασκαλία της νέας ελληνικής και στην νομιμοποίησή της ως της μοναδικής κυρίαρχης γλώσσας που πρέπει να διδάσκεται στο σχολείο. Το ελληνικό σχολείο και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί με αυτό τον τρόπο δεν θεωρούνται υπεύθυνοι για την εκμάθηση των γλωσσών καταγωγής των μαθητριών και μαθητών τους. Το 52,5% ανέφερε ότι είναι ευθύνη των μεταναστευτικών ομάδων και μειονοτήτων να μαθαίνουν την μητρική τους γλώσσα και να την διατηρούν. Η εκμάθηση αυτών δε σχετίζεται με το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο⁷ (Αρχάκης, 2020: 152· Gkaitartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2014:70⁸).

⁶ Ο Αρχάκης (2020: 152) αναφέρει συγκεκριμένο ορισμό για την έννοια της γλωσσικής στάσης την οποία έχει δώσει ο Allport το 1935 και είναι ο εξής παρακάτω: «Η γλωσσική στάση είναι μία εσωτερική νοηματική κατάσταση ετοιμότητας, που οργανώνεται από την εμπειρία και ασκεί ρυθμιστική και δυναμική επίδραση του απέναντι σε όλα όσα σχετίζονται με το γλωσσικό φαινόμενο».

⁷ Οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί που επιχειρούν να σχηματίσουν μία διαφοροποιημένη διδασκαλία, που θα ξεπερνά τις δυσκολίες του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και να συμπεριλάβουν την πολιτισμική καταγωγή των μαθητριών και μαθητών τους είναι λίγοι. Προσπάθειες τέτοιων εκπαιδευτικών αναφέρονται ενδεικτικά από τις Δημητριάδου και Ευσταθίου (2014: 67-69) και τον Μπαζάκα (2014: 1-4) των οποίων οι παρεμβάσεις εφάπτονται των αρχών της συμπεριληπτικής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

⁸ Η παρούσα μελέτη εκπονήθηκε το σχολικό έτος 2010/11 σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και περιλαμβάνει δεδομένα από δύο μελέτες, μία πανελλήνια ποσοτική έρευνα και μία εθνογραφική. Τα ποσοτικά στοιχεία προέρχονται από μία έρευνα ευρείας κλίμακας που περιείχε ερωτηματολόγια. Η ίδια στοχεύει στην διερεύνηση των αναγκών και των απαιτήσεων για την εφαρμογή ενός πιλοτικού προγράμματος διδασκαλίας μεταναστευτικών γλωσσών στα ελληνικά κρατικά σχολεία. Τα ευρήματα παρείχαν μία ολοκληρωμένη άποψη για το πώς αντιλαμβάνονται οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την διγλωσσία των μαθητών τους και την ένταξη των εθνοτικών γλωσσών καταγωγής τους στο δημόσιο σχολείο. Σε συνάρτηση με την ποσοτική έρευνα, έρχεται η δεύτερη εθνογραφική ανάλυση για να συμπληρώσει την εικόνα των ευρημάτων. Οι ερευνητές διεξήγαγαν 4 ημι-δομημένες συνεντεύξεις, τις οποίες πήραν από εκπαιδευτικούς και παρείχαν σημαντικές πληροφορίες για τις γλωσσικές τους ιδεολογίες, οι οποίες υπογραμμίζουν τις απόψεις τους για τη γλώσσα και τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους (Gkaitartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2014:60).

Η αυστηρή και αποκλειστική διδασκαλία της νέας ελληνικής βρίσκεται στο γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητριών και μαθητών και φαίνεται να τους προκαλεί δυσκολίες⁹. Σύμφωνα με τις Ζάγκα, Κεσίδου και Ματθαίουδακη (2015:76) ανέφεραν σε έρευνα τους που διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2011/ 12 ότι εκπαιδευτικοί που βρίσκονταν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρατήρησαν πως οι μετανάστριες μαθήτριες και μετανάστες μαθητές είχαν σημαντικές δυσκολίες στην εκμάθηση της νέας ελληνικής. Το 89% των φιλολόγων ανέφερε ότι οι αδυναμίες τους εντοπίζονταν στην παραγωγή γραπτού λόγου στα διάφορα μαθήματά τους (λογοτεχνία αρχαία ελληνικά νέα ελληνική γλώσσα). Ακόμη είναι καλό να τονιστεί ότι ξανά υψηλό ποσοστό φιλολόγων εκπαιδευτικών (>73%) θεωρεί πως οι μαθήτριες και οι μαθητές που είναι αλλόγλωσσες και αλλόγλωσσοι δυσκολεύονται στην κατανόηση γνωστικών όρων και εννοιών που υπάρχουν στα αντίστοιχα μαθήματα. Οι ίδιες θεωρούν ότι αυτές οι δυσκολίες οφείλονται στο χαμηλό ποσοστό ελληνομάθειας που έχουν οι μαθήτριες και οι μαθητές, είτε σε άλλα γνωστικά κενά στα διάφορα φιλολογικά μαθήματα. Άλλες αντίστοιχες μελέτες σημειώνουν ότι οι μαθητικές επιδόσεις των μαθητριών και των μαθητών είναι μη ικανοποιητικές (Σκούρτος, Βρατσαλής & Γκοβαρης, 2004:20• Χριστοδουλου, 2009:287).

Κλείνοντας, πολλά από τα παραπάνω στοιχεία έχουν βρεθεί και στο ερευνητικό υλικό που συλλέχθηκε για το πλαίσιο αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας. Το γεγονός ότι το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών είναι ευθυγραμμισμένο με τις επιταγές του εθνικού κυρίαρχου λόγου και το μοντέλο διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας είναι αφομοιωτικό οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν μία γλωσσοδιδασκτική στάση βασισμένη πάνω σε αυτά τα κυρίαρχα πρότυπα. Απόρροια είναι οι μαθήτριες και οι μαθητές να εκφράζουν σημαντικές δυσκολίες στην εκμάθηση της νέας ελληνικής γλώσσας και να έχουν χαμηλό μαθησιακό επίπεδο (Ζάγκα, Κεσίδου & Ματαθαιουδάκη, 2015• Σκούρτος, Βρατσαλής & Γκοβαρης, 2004• Χριστοδούλου, 2009). Οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν το μοντέλο αυτό αφήνουν να εννοηθεί ότι

⁹ Ο όρος «δυσκολίες» σχετίζεται με τις αδυναμίες που αναπτύσσουν οι μετανάστες μαθητές/τριες απέναντι στην εκμάθηση της νέας ελληνικής. Πρόκειται για δίγλωσσούς μαθητές, οι οποίοι δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να χειριστούν την ελληνική γλώσσα (Ζάγκα, Κεσίδου & Ματαθαιουδακη, 2015:71).

το μέτριο μαθησιακό επίπεδο τους οφείλεται στο πολιτισμικό τους έλλειμμα, υπό την έννοια ότι δυσκολεύονται να κατανοήσουν την νέα ελληνική (Βαλαντιανή, Νεοφύτου & Χατζησωτηριου, 2020:131-132). Επομένως καλούν τις πολιτισμικές ομάδες μαθητριών και μαθητών να εγκαταλείψουν τα «κληροδοτούμενα» πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά και τη γλώσσα τους και να υιοθετήσουν αυτά της νέας χώρας υποδοχής. Η ευθύνη για τη διατήρηση των γλωσσών καταγωγής των μεταναστευτριών μαθητριών και μεταναστών μαθητών βρίσκεται στη δική τους διακριτική ευχέρεια (Αρχάκης, 2020· Βαλαντιανή, Νεοφύτου & Χατζησωτηριου, 2020· Gkaitartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2014 ·).

Κεφάλαιο 2: Πολιτισμική ποικιλομορφία και πολλαπλές ταυτότητες στο σχολείο

Κεφάλαιο 2.1: Η πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο και η διαφορετικότητα των μαθητών

Ένα κοινωνικό σύνολο αποτελείται από διαφορετικές ατομικές υπάρξεις και ομάδες που συνυπάρχουν μαζί και προσδίδουν ποικίλα νοήματα στο κόσμο. Η ποικιλομορφία που αναδύεται οφείλεται στις διάφορες κοινωνικές και πολιτισμικές κατηγορίες που προκύπτουν και συγκροτούν ένα πλαίσιο διαφορετικότητας (Χρυσόχοου, 2011:44). Το σχολείο είναι μία αντανάκλαση του κοινωνικού συνόλου. Άνθρωποι και παιδιά από διαφορετικές χώρες, έθνη και με ξεχωριστές κουλτούρες συνυπάρχουν μαζί και δομούν πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Χρυσόχοου, 2011:44 ·Luciak, 2010: 49).

Οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες αποτελούνται από άτομα και ομάδες που ζουν και βιώνουν στο ίδιο χώρο / περιβάλλον, αλλά μοιράζονται διαφορετικές κουλτούρες καταγωγής. Τα υποκείμενα ανάλογα με την κουλτούρα καταγωγής τους, μοιράζονται ένα συγκεκριμένο σύστημα κοινωνικής κατηγοριοποίησης και έχουν κοινές αντιλήψεις για τη θέση τους στο κόσμο. Δημιουργούν κοινωνικές ταυτότητες, τις οποίες «ντύνουν» με πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Χρυσόχοου, 2011: 44· Reicher, 2013:482). Μέσα σε αυτές δομούν κοινές κοινωνικές δράσεις και δραστηριότητες (πολιτισμικές πρακτικές) που προσδίδουν διαφορετικά χαρακτηριστικά σε ένα σύνολο (πολιτισμική

ερμηνεία) (βλ. Greenfield, 1997 στο Χρυσόχοου, 2011:41). Αυτό έχει αποτέλεσμα να κατασκευάζουν τις δικές τους εμπειρίες και αντιλήψεις, οι οποίες διαφέρουν ανά ομάδα (Reicher, 2013:482). Οι ιδιότητες αυτές των εμπειριών κάνουν τις ομάδες ξεχωριστές και να διαφοροποιούνται από άλλες. Η κουλτούρα που φέρουν και το σύστημα αξιών που ακολουθούν είναι ο «πυρήνας» τους, καθώς τα στοιχεία αυτά συγκροτούν, όχι μόνο την κοινωνική τους πραγματικότητα, αλλά και την πολιτισμική.

Όπως παρατηρήθηκε και παραπάνω (Χρυσόχοου, 2011: 41· Reicher, 2013: 482), η διαδικασία αυτή παρατηρείται να υφίσταται και στο σχολείο. Οι μαθήτριες και οι μαθητές μέσα στο σχολικό περιβάλλον διαφέρουν. Ο καθένας από αυτούς είθισται να έχει διαφορετική χώρα καταγωγής, ποικίλο υπόβαθρο εμπειριών και ικανοτήτων, ξεχωριστές κοινωνικές και πολιτισμικές πρακτικές και διαφορετικά αξιακά συστήματα πεποιθήσεων. Συνεπώς, τα παιδιά μέσα σε ένα περιβάλλον κοινωνικά και πολιτισμικά δομημένο αναπτύσσουν ετερότητες μέσω της κοινωνικής αλληλόδρασης που έχουν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Luciak, 2010: 47).

Οι κοινωνικές και πολιτισμικές ετερότητες ή διαφορές που παρουσιάζουν οι μαθήτριες και οι μαθητές δεν είναι εύκολη υπόθεση. Τα παιδιά θα επιδιώξουν με διάφορους τρόπους να ξεπεράσουν αυτές τις ιδιομορφίες στο σχολικό πλαίσιο. Ανάλογα με την σχέση που έχουν οι μαθήτριες και οι μαθητές με τις κυρίαρχες ομάδες που υπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον τείνουν να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές «επιπολιτισμοποίησης¹⁰» (“*acculturation*”). Διάφορους τρόπους προσαρμογής, δηλαδή, χωρίς να αφομοιωθούν, εκτός και αν το επιλέξουν. Εναλλακτικά μπορεί να αναπτύξουν ένα αντιθετικό πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς (“*oppositional cultural frame of reference*”) και βάσει αυτού να προσπαθήσουν να διατηρήσουν στοιχεία της πολιτισμικής τους καταγωγής. Για παράδειγμα σε χώρες με υψηλά ποσοστά μεταναστευτικών ροών (π.χ. Αυστραλία, Καναδάς, Νέα Ζηλανδία, Η.Π.Α), οι

¹⁰ Το φαινόμενο της επιπολιτισμοποίησης έχει απασχολήσει αρκετούς μελετητές. Η επιπολιτισμοποίηση, βάσει των Redfield και των συνεργατών του (1936), φαίνεται ότι σχετίζεται «με όλα εκείνα τα φαινόμενα που παράγονται από την συνεχή και άμεση επαφή ανθρώπινων ομάδων που ανήκουν σε διάφορα πολιτισμικά συστήματα και αφορά τις αλλαγές που επακολουθούν τόσο στη κάθε μία ξεχωριστά όσο και στις δύο ομάδες» (βλ. Redfield, Linton & Herkovits, 1936 στο Χρυσόχοου, 2011:50). Η διαδικασία της επιπολιτισμοποίησης θα μπορούσε να θεωρηθεί μία κατάσταση μέσα στην οποία τα άτομα βιώνουν εμπειρίες και δομούν νοήματα, τα οποία επιφέρουν αλλαγές στην ζωή τους. Η διεργασία αυτή διαφέρει από άτομο, ενώ η αλλαγή που τους προκαλεί επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχολογική τους προσαρμογή και τη συμμετοχή τους στο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσονται (Χρυσόχοου, 2011:50).

μεταναστευτικές ομάδες μπορεί να έχουν ένα διαφορετικό, αλλά όχι απαραίτητα αντιθετικό πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς με την χώρα υποδοχής στην οποία βρίσκονται. Οι εθνοτικές ή φυλετικές ομάδες διαφέρουν από την χώρα υποδοχής τους αρκετά. Τα μέλη τους, ωστόσο, προσπαθούν να μάθουν την κυρίαρχη γλώσσα και να συνηθίσουν την κουλτούρα της χώρας υποδοχής. Οι μαθήτριες και οι μαθητές που ανήκουν στις ομάδες αυτές, σίγουρα, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην μαθησιακή διαδικασία, αλλά επιπολιτισμοποιούνται και εξοικειώνονται με το νέο κοινωνικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον (Luciak, 2010: 48-47).

Το σχολικό περιβάλλον, ως χώρος, κοινωνικής και πολιτισμικής διάδρασης δίνει στους μαθήτριες και οι μαθητές το βήμα να αλληλεπιδράσουν. Τα παιδιά γίνονται κοινωνοί μίας διαδικασίας μέσα στην οποία νοηματοδοτούν τον κόσμο μέσω των κοινωνικών και πολιτισμικών πρακτικών που κουβαλούν (Fredman, 1990: 191· Luciak, 2010: 48). Στο ελληνικό σχολείο, οι μαθήτριες και οι μαθητές στο σύνολό τους (γηγενείς και μη) φαίνεται να προσαρμόζονται με το κυρίαρχο εθνοκεντρικό, μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό πλαίσιο. Μετανάστριες μαθήτριες και μετανάστες μαθητές αναγκάζονται να αφομοιωθούν με την ελληνική μονογλωσσία και το πρόταγμα του εθνικού λόγου. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το ανομοιογενές και συνάμα ομογενοποιητικό, οι μαθητές αναπτύσσουν και να εξελίσσουν τις ταυτότητες τους ή μπορεί να κατασκευάζουν άλλες καινούργιες. Αυτές, συνήθως, γίνονται ένα με το κυρίαρχο ή διαφοροποιούνται από το ελληνικό σχολικό περιβάλλον (Αρχάκης, 2020: 167-168, 344).

Η πολιτισμική ποικιλομορφία και η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητριών και μαθητών που υπάρχει στο ελληνικό σχολείο είναι εμφανής. Το σχολικό περιβάλλον έχει μία πλούσια πολιτισμική ανομοιογένεια, η οποία είναι και ένα χαρακτηριστικό του κόσμου μέσα στον οποίο ζουν σήμερα οι άνθρωποι. Τα παιδιά με τον δικό τους τρόπο αξιοποιούν και βελτιώνουν τις διαπροσωπικές και διομαδικές σχέσεις τους αλλά και τις κοινωνικές και πολιτισμικές ταυτότητες τους, οι οποίες μπορεί να συγκλίνουν ή να αποκλείουν με το κυρίαρχο εκπαιδευτικό του σχολικού πλαισίου. Εντούτοις, έχει επιτευχθεί ένα σημαντικό γεγονός «να ανακατευτεί η τράπουλα των ταυτοτήτων» και να αποκαλυφθεί η μοναδικότητά τους (Ιατρίδης, 2019).

Κεφάλαιο 2.2: Πολιτισμική ταυτότητα ή πολλαπλές πολιτισμικές ταυτότητες;

Το σχολείο είναι ένας φορέας μέσα στον οποίο οι μαθήτριες και οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με τους εκπαιδευτικούς (Cummins, 2005: 47). Η πολιτισμική ανομοιογένεια που υφίσταται στα σχολεία είναι δρόμος ανάπτυξης και εξέλιξης των ταυτοτήτων που φέρουν οι μαθήτριες και οι μαθητές. Η έρευνα της Campell (2000) πάνω σε τέσσερις μελέτες περίπτωσης ανέδειξε ότι τα παιδιά ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται αναπτύσσουν περισσότερες από μία πολιτισμικές και κοινωνικές ταυτότητες. Το κάθε παιδί ή το άτομο εν γένει επιλέγει μία από αυτές προκειμένου να συνταιριάζει με το περιβάλλον με το οποίο αλληλεπιδρά (Campell, 2000:35). Η δόμηση της πολιτισμικής ταυτότητας εξαρτάται από το πλαίσιο και τις ομάδες με τις οποίες οι μαθήτριες και οι μαθητές συναναστρέφονται. Πάνω σε αυτή τη σχέση κατασκευάζεται ο εννοιολογικός προσδιορισμός της.

Η κατασκευή της πολιτισμικής ταυτότητας έχει βασιστεί πάνω στην κοινωνική ταυτότητα. Ο Tajfel (1986: 186), όπως αναφέρθηκε στα πρώτα κεφάλαια, υποστήριξε ότι η κοινωνική ταυτότητα αποτελείται από εκείνες τις πτυχές της αυτό-εικόνας του εαυτού που έχει ένα άτομο και οι οποίες προέρχονται από τις κοινωνικές κατηγορίες στις οποίες ανήκει. Η ιδέα που έχουν οι άνθρωποι για τις κοινωνικές κατηγορίες είναι διευρυμένη και συμπεριλαμβάνουν κάθε τύπο ομάδας στις οποίες αυτοί εντάσσονται. Οι κοινωνικές κατηγορίες μπορεί να συνδέονται με την εθνικότητα, με τις πολιτισμικές συνήθειες που φέρουν τα άτομα μαζί τους, καθώς και με εκάστοτε ομάδες στις οποίες συγκαταλέγονται. Η πολιτισμική ταυτότητα, επομένως, είναι σημαντική συνιστώσα της κοινωνικής. Για την ακρίβεια, μία προέκταση της στην οποία οι άνθρωποι της αποδίδουν πολιτισμικά χαρακτηριστικά (βλ. Tajfel, 1986 στο Fredman, 1990: 192). Με τον τρόπο αυτό αποκαλύπτεται η ποικιλομορφία του συνόλου. Αυτή αποκαλύπτει το πόσο ετερογενές είναι και πως μέσα σε αυτό «συμπλέουν» διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές ταυτότητες (Χρυσόχου, 2011: 57).

Οι ορισμοί που της έχουν αποδοθεί είναι ποικίλοι. Ο Robinson (1999) προσδιορίζει την πολιτισμική ταυτότητα ως τις *«εμφανείς και αόρατες πλευρές του εαυτού που επηρεάζουν την αυτό-δομή του. Οι πτυχές αυτές περιλαμβάνουν στοιχεία, όπως την*

εθνικότητα, το χρώμα δέρματος, το φύλο, το σεξουαλικό προσανατολισμό, την ιθαγένεια και τη φυσική και διαλεκτική ικανότητα» (βλ. Robinson, 1999 στο Berry & Candis, 2013: 45). Η Chen (2014) θεωρεί ότι «η πολιτισμική ταυτότητα αναφέρεται στην ταύτιση ή την αίσθηση του ανήκειν με μία συγκεκριμένη ομάδα, η οποία δύναται να βασίζεται σε ποικίλες πολιτισμικές κατηγορίες, όπως αυτές της ιθαγένειας, της εθνότητας, του φύλου και της θρησκείας. Η πολιτισμική ταυτότητα κατασκευάζεται και διατηρείται μέσω της διαδικασίας της ανταλλαγής της συλλογικής γνώσης, όπως αυτήν της παράδοσης, της πολιτιστικής/ πολιτισμικής κληρονομιάς που μπορεί να έχει μία ομάδα, της αισθητικής, των κανόνων και των συνηθειών. Τα υποκείμενα έχουν την τάση να σχετίζονται με περισσότερες από μία πολιτισμικές ομάδες. Επομένως, η πολιτισμική ταυτότητα είναι μία έννοια περίπλοκη και σύνθετη. Σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο όπου οι διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις αυξάνονται, οι πολιτισμικές ταυτότητες θεσπίζονται και αναδημιουργούνται, διατηρούνται και μεταπλάθονται μέσω επικοινωνιακών πρακτικών» (Chen, 2014: 1).

Τα άτομα σχετίζονται με περισσότερες από μία πολιτισμικές ομάδες, γεγονός που δείχνει ότι οι σχέσεις αυτές σήμερα δεν παραμένουν ποτέ σταθερές. Οι σχέσεις αυτές είναι άμεσα συσχετιζόμενες με το πλαίσιο, αλλά υφίστανται συνεχόμενες αλλαγές. Λόγω των διαφορετικών ετεροτήτων που παρουσιάζουν οι άνθρωποι μεταξύ τους σε ένα περιβάλλον, η αλληλεπίδρασή τους αποκτά διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Αυτό κάνει την πολιτισμική ταυτότητα περισσότερο ρευστή, δραστήρια και διαπραγματευόμενη. Οι επικοινωνιακές πρακτικές, ουσιαστικά, την διατηρούν ή την αλλάζουν και την «προκαλούν» ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες (Chen, 2014: 1· Contini, 2013: 1820).

Η πολιτισμική ταυτότητα δεν είναι μία, αλλά πολλές μαζί ταυτόχρονα. Πρόκειται για μία βεντάλια που ξεδιπλώνεται μέσα στο πλαίσιο και βλέπουμε τις διάφορες ετερότητες (Ιατρίδης, 2019). Οι μαθήτριες και οι μαθητές μέσα στο σχολικό περιβάλλον μέσω του γραμματισμού και της γλώσσας τις επαναπροσδιορίζουν και τις δομούν ξανά, όταν αυτοί αλληλεπιδρούν με το ρευστό κοινωνικοπολιτισμικό περίγυρό τους (Fredman, 1990: 188). Ο λόγος είναι το κατ' εξοχήν μέσο με το οποίο (ανα)κατασκευάζονται (Αρχάκης, 2019: 189) και υπό συνεχή διαπραγμάτευση (Cummins, 2005: 58-59). Οι ταυτότητες φαίνεται, επομένως, να μπαίνουν σε ένα «παιχνίδι» κοινωνικής ιεράρχησης και παρατηρείται ότι κάποιες δύναται να

συγκλίνουν με τα πρότυπα μίας κυρίαρχης ομάδας και με τον ηγεμονικό λόγο, ενώ άλλες να αποκλίνουν από αυτήν (οπ.:59). Με τον τρόπο αυτό θεσπίζονται σχέσεις εξουσίας και φαίνεται ότι μία πλειονοτική ομάδα να ασκεί δύναμη απέναντι σε μία άλλη που θεωρεί κατώτερή της. Το γεγονός αυτό είναι έντονο μέσα από την σχέση μαθητή - εκπαιδευτικού (οπ.: 61-62).

Κεφάλαιο 2.3: Οι πολλαπλές ταυτότητες των μαθητών και η σχέση τους με το ρόλο του εκπαιδευτικού

Η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι εξαιρετικά δυναμική και αποτελείται από ένα «δούναι και λαβείν» ερεθισμάτων που την διέπει. Οι φωνές μαθητριών, μαθητών και δασκάλων είναι η καρδιά της σχολικής ζωής. Όσο η σχέση αυτή κατευθύνεται σε ένα δρόμο ευέλικτης συνεργασίας και ενδυνάμωσης, μαθήτριες, μαθητές και εκπαιδευτικοί εργάζονται σ' ένα αρμονικό περιβάλλον και παρουσιάζουν θετικά ενδυναμωμένες ταυτότητες (Cummins, 2005:47-48). Αντίθετα, όταν η σχέση αυτή διέπεται από μορφές εξουσιαστικών τάσεων, τότε οι σχέσεις αλληλεπίδρασης αποτελούνται από αρνητικό κλίμα. Αυτό έχει συνέπεια οι ταυτότητες να αποδυναμώνονται (οπ.: 61-62).

Οι κοινωνικές και πολιτισμικές ταυτότητες που διαθέτουν οι μαθήτριες και οι μαθητές εντός του σχολικού πλαισίου είναι πολλαπλές, ρευστές και υπό συνεχή διαπραγματεύση (Αρχάκης, 2019: 194) και επηρεάζονται σε πολύ από το δίπτυχο της σχέσης «εκπαιδευτικός-μαθητής». Η σχέση αυτή εκπέμπει μία κοινωνική ιεράρχηση και ένα διαχωρισμό, ο οποίος ανάλογα με το κλίμα διάθεσης που τη χαρακτηρίζει έχει θετικό ή αποδυναμωτικό αντίκτυπο απέναντι στις ταυτότητες των μαθητριών και μαθητών (οπ. 62). Όταν ο εκπαιδευτικός επιδιώκει μία συνεργατική σχέση της οποίας ο κοινωνικός και μαθητικός δεσμός επιδιώκει μία «οριζόντια αλληλεπίδραση» και την ισότιμη συμμετοχή τους στην σχολική αίθουσα (Larsson, 2001: 201-202), τότε οι μαθητές καταφέρνουν να είναι μέτοχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η «ύφανση» αυτής της εποικοδομητικής αλληλεπίδρασης επιφέρει στο μαθητή ενδυνάμωση και να αισθάνεται αποδεκτός. Αποκτά, δηλαδή, δύναμη και να είναι σε θέση να επιφέρει αλλαγές στην κοινωνική του κατάσταση. Με τον τρόπο αυτό αρχίζει να μοιράζεται εμπειρίες λόγω της δύναμης που διαθέτει. Η σχέση που δημιουργεί με τις άλλες και τους άλλους λειτουργεί προσθετικά, αντί αφαιρετικά. Η μαθήτρια και ο μαθητής

συμμετέχει και συνεργάζεται παράλληλα και σε συνάρτηση με τις συμμαθήτριες του και τους συμμαθητές του, καθώς και με την / τον εκπαιδευτικό (Cummins, 2005: 62).

Η ενδυνάμωση επομένως είναι, όπως αναφέρει ο Cummins (οπ.: 62), μία «*συνεργατική δημιουργία δύναμης*» (“*collaborative creation of power*”). Με άλλα λόγια, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν προσδιορίσει το ρόλο τους μέσα στην σχολική αίθουσα και αντιμετωπίζουν τις δυνατότητες των μαθητριών και μαθητών τους και τα μηνύματα που τους μεταδίδουν με θετική διάσταση και σεβασμό, έχουν πραγματοποιήσει μία εκπαιδευτική επιτυχία. Ο προσδιορισμός των ρόλων, που θέτει ο δάσκαλος, μαζί με τις κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές γεννά ένα ασφαλές περιβάλλον για τις μαθήτριες και τους μαθητές. Μέσα στο περιβάλλον αυτό, τα παιδιά συμμετέχουν αποδοτικά, έχουν ασφαλή αίσθηση της ταυτότητας τους και γνωρίζουν ότι η φωνή και ο λόγος τους θα ακουστεί. Στα πλαίσια αυτά, οι ταυτότητες είναι υπό συνεχή διαπραγμάτευση, ανασχηματίζονται ανάλογα από τις εμπειρίες που εκφράζουν οι συμμετέχουσες και οι συμμετέχοντες (εκπ. – μαθ.) και φαίνεται να είναι ενδυναμωμένες (οπ.: 62-63).

Από την άλλη πλευρά, όταν οι σχέσεις αλληλεπίδρασης δασκάλου – μαθήτριας ή μαθητή είναι εξουσιαστικές, τότε δημιουργείται ένα μοτίβο συμπεριφορών εξαιρετικά προβληματικό. Αυτές καθορίζονται από ασυμφωνίες και χάσματα (οπ.: 59), ενώ οι συνθήκες μέσα στις οποίες πραγματοποιείται η διαδικασία μάθησης αποτελείται από «κάθετες» διαδράσεις μεταξύ των προσώπων (Larsson, 2001: 203). Ο δάσκαλος είναι ανώτερος και οι μαθήτριες-μαθητές κατώτεροι, γεγονός που τον κάνει να έχει περισσότερη εξουσία απέναντί τους. Σε αυτό το συγκεκριμένο πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί συνήθως έχουν χαμηλές προσδοκίες από τις μαθήτριες και τους μαθητές και τους παρέχουν λιγότερες ευκαιρίες για μορφωτική ανάπτυξη. Το σχολικό περιβάλλον είναι εξαιρετικά ασταθές και τα παιδιά δεν διευρύνουν πνευματικά το νου τους. Η φωνή τους σιωπά· η κοινωνική και πολιτισμική τους ταυτότητα, ως μία αντανάκλαση του εαυτού τους, αποδυναμώνεται (οπ. : 61-62). Η εκπαιδευτική αλληλεπίδραση, αν πάρει μία μορφή αναπαράστασης, θα αναδείξει ότι οι διαπροσωπικές και διομαδικές σχέσεις αποτελούνται από μία ιεράρχηση αντίστοιχης του κοινωνικού συνόλου (οπ.: 62).

Οι εκπαιδευτικοί δεσμοί κυριαρχίας μοιάζουν με αυτές της κοινωνικής πραγματικότητας. Η πλειονοτική ομάδα που έχει την εξουσία θα επιζητήσει τον έλεγχο

της μοίρας άλλων υποτελών εξω-ομάδων. Η διαδικασία αυτή επιτυγχάνεται, σύμφωνα με το Haslam (2001), μέσω της «κυριαρχίας, της αναγκαστικής συμμόρφωσης και υποταγής» (βλ. Haslam, 2001 στο Simmons & Oakes, 2013: 515). Σε σχολικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί – λόγω της φύσης του εκπαιδευτικού συστήματος- δεν είναι σε θέση να διαπραγματευτούν και να αντιμετωπίσουν τις πολλαπλές ταυτότητες των μαθητών. Τα μηνύματα που τους μεταδίδουν σχετίζονται με την εγκατάλειψη της των πολιτισμικών κομματιών του εαυτού τους και με την αφομοίωση του πλαισίου (οπ.: 58). Τα παραπάνω αν συνδυαστούν με μία εκπαιδευτική διδασκαλία που δεν λαμβάνει υπ' όψιν της την κουλτούρα καταγωγής των μαθητών, τα αποτελέσματα στους μαθητές πρόκειται να είναι αρνητικά. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι εξίσου αρνητικά προσδιορισμένος μέσα στην αίθουσα. Τα παιδιά, έτσι, βαίνουν προς την σχολική αποτυχία (οπ.: 60) ή στην εγκατάλειψη αυτού. Η σχολική παρουσία τους για να διασφαλιστεί, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λάβουν εν γνώσει τους τις προγενέστερες κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες και ταυτότητες. Ουσιαστικά να εξασφαλίσουν ότι αυτές γίνονται αποδεκτές και δεν υποτιμούνται (οπ.: 59).

Κεφάλαιο 2.4.: Μοντέλα διαχείρισης των πολλαπλών ταυτοτήτων στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με τη Κεσίδου (2008: 24) τα μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας και ποικιλομορφίας είναι πέντε και χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, μονοπολιτισμικά και πλουραλιστικά.

Παρακάτω παρατίθενται με τον εξής τρόπο:

Μονοπολιτισμικά:

- **Μοντέλο της αφομοίωσης.** Μονολιτισμικό και μονογλωσσικό μοντέλο που επιδιώκει την αφομοίωση των μαθητριών και των μαθητών σε μία κυρίαρχη ομάδα χωρίς να λαμβάνει υπόψιν του την κουλτούρα καταγωγής τους.
- **Μοντέλο της ενσωμάτωσης.** Στόχος του είναι η καλύτερη ενσωμάτωση των μαθητριών και των μαθητών μέσα στο μονοπολιτισμικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με θέματα που συνδέονται με το πολιτισμό τους, αποσκοπώντας στην ομαλότερη ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης

για τις αλλοδαπές μαθήτριες και τους αλλοδαπούς μαθητές λαμβάνονται υποστηρικτικά μέτρα για την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας.

Πλουραλιστικά:

- **Πολυπολιτισμικό μοντέλο.** Η λογική του βασίζεται στο γεγονός ότι τα παιδιά πρέπει να αναπτύσσονται ισότιμα στην κοινωνία. Κάθε παιδί πρέπει να έχει την ελευθερία να μορφώνεται στην γλώσσα της κουλτούρας καταγωγής του, δίνοντας έτσι έμφαση και στο πολιτισμικό υπόβαθρο του. Για τα παιδιά αυτά δημιουργούνται ξεχωριστά σχολεία ή προγράμματα εκπαίδευσης.
- **Αντιρατσιστικό μοντέλο.** Στόχος του η άρση και η καταπολέμηση του ρατσισμού στο σχολείο. Στο σχολείο η πολιτισμική τους ετερότητα αναγνωρίζεται και αξιοποιείται. Το μοντέλο αυτό προσπαθεί να στρέψει το ενδιαφέρον μίας κυρίαρχης ομάδας στους λόγους που ορισμένα παιδιά κάποιων ομάδων αποτυγχάνουν στη σχολική διαδικασία και τους χορηγεί πόρους ώστε να μπορέσουν ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου ισότιμα και με επιτυχία.
- **Διαπολιτισμικό μοντέλο.** Διαφοροποιημένη από τις υπόλοιπες. Θεωρεί ότι το μοντέλο της αφομοίωσης, το οποίο είναι εθνοκεντρικά προσανατολισμένο και μονοπολιτισμικό, είναι ξεπερασμένο. Βασικές αρχές της είναι α) εκπαίδευση για συναίσθηση, β) εκπαίδευση για αλληλεγγύη, γ) εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, δ) εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης.

Κεφάλαιο 3^ο: Πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης / συνεκπαίδευσης

Κεφάλαιο 3.1.: Προσδιορισμός της έννοιας της συμπερίληψης

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σε ορισμένες χώρες έχει θεωρηθεί ως μία προσέγγιση που υπηρετεί παιδιά με ειδικές ανάγκες μέσα στη γενική εκπαίδευση. Διεθνώς έχει παρατηρηθεί ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση πρέπει να αξίζει να προσεγγιστεί ως ένας μετασχηματισμός που υποστηρίζει και καλωσορίζει την πολιτισμική

ποικιλομορφία μεταξύ όλων των μαθητριών και μαθητών. Βασική επιδίωξή της είναι να περιοριστεί ο κοινωνικός αποκλεισμός των παιδιών, ο οποίος είναι συνέπεια στάσεων και μορφών συμπεριφοράς στην διαφορετικότητα, την κοινωνική τάξη, την εθνικότητα, τη θρησκεία, το φύλο και τις ικανότητες (Ainscow, 2005: 109).

Οι ορισμοί που έχουν αποδοθεί στην συμπερίληψη είναι αρκετοί. Ο πρώτος δόθηκε στην παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Εκπαίδευση. Το 1994 εκπρόσωποι 92 κυβερνήσεων και 25 διεθνών οργανισμών συναντήθηκαν στην Σαλαμάνκα της Ισπανίας για να προωθήσουν μία εκπαίδευση για όλους και να εξετάσουν τις θεμελιώδεις αλλαγές πολιτικής που απαιτούνται για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η *«Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και του πλαισίου δράσης για την ειδική αγωγή»* (βλ. Unesco, 1994 στο Ainscow, 2005:5) θεωρεί ότι τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης που έχουν ένα προσανατολισμό συνεκπαίδευσης *«είναι τα πιο αποτελεσματικά μέσα καταπολέμησης μεροληπτικών συμπεριφορών και στοχεύουν στη δημιουργία μίας συμπεριληπτικής κοινωνίας και στην επίτευξη μίας Εκπαίδευσης για όλους.»* Η Διακήρυξη συνεχίζει πρόσθετα ότι τα τέτοια σχολεία *«μπορούν να παρέχουν μία αποτελεσματική εκπαίδευση για την πλειοψηφία των μαθητών και να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα και, τελικά, την οικονομικά αποδοτική αποτελεσματικότητα ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος»* (οπ.: 110).

Η Messiu (2016, σ. 148) παρατηρεί ότι η συμπερίληψη δεν εστιάζεται σε όλες τις μαθήτριες και όλους τους μαθητές. Το γεγονός αυτό υφίσταται και σε ερευνητικό επίπεδο με την ανάγκη επικέντρωσης σε όλες τις μαθήτριες και σε όλους τους μαθητές να γίνεται πιο επιτακτική. Η εστίαση σε μία μόνο ομάδα μαθητριών και μαθητών δεν διευκολύνει την μελέτη απέναντι στη διαφορετικότητα. Οι Ainscow, Booth και Dyson (2006a) υπογραμμίζουν ότι *«η συμπερίληψη αφορά όλα τα παιδιά και τους νέους που βρίσκονται στα σχολεία· πρέπει, δηλαδή, να επικεντρώνεται στην παρουσία, στη συμμετοχή και την επίδοση»* (βλ. Ainscow, Booth και Dyson, 2006a στο Messiu, 2016: 147). Οι μαθήτριες και οι μαθητές, με άλλα λόγια να γίνονται ενεργοί και συμμετοχικοί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα σε αυτή, δηλαδή, να μπορούν να προσαρμόζονται και να εξελίσσονται ανάλογα με τις αλλαγές που γίνονται και να συμβιώνουν με το διαφορετικό που υπάρχει δίπλα τους (Ainscow, Booth & Dyson, 2004: 126).

Ο ορισμός των ερευνητών ενοποιεί το τρίπτυχο «παρουσία- συμμετοχή- επίδοση», το οποίο ξεφεύγει από τα σχολικά πλαίσια και εστιάζει στη μαθήτρια και το μαθητή. Οι Alur και Rioux (2009), έχοντας αντιληφθεί το φαινόμενο αυτό νωρίτερα, όρισαν την συμπερίληψη *«ως ένα ατέρμονο σει διαδικασιών στις οποίες μειονεκτούμενα παιδιά και ενήλικες έχουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν ολοκληρωτικά σε όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες που είναι διαθέσιμες για τους ανθρώπους που δεν έχουν ειδικές ανάγκες»*. Η συμπερίληψη, δηλαδή, διασφαλίζει τα δικαιώματα των ατόμων στην εκπαίδευση, ανεξαρτήτως φύλου, εθνικότητας, ειδικών αναγκών και θρησκείας (Alur & Rioux, 2009: 138).

Η συμπερίληψη, ως στρατηγική των εκπαιδευτικών και του σχολείου, αντιμετωπίζει την ποικιλομορφία των μαθητριών και των μαθητών με διαφοροποιημένες πρακτικές. Η υιοθέτηση διαφοροποιημένων μεθόδων στη σχολική πράξη από τους εκπαιδευτικούς βοηθά τις μαθήτριες και τους μαθητές να ενισχύονται διαφοροποιημένα, ώστε να αναδεικνύονται οι «φωνές» τους, αλλά και οι διαφορές τους. Η εκπαιδευτική διαδικασία μεταλλάσσεται και προάγεται η έννοια της συνεργασίας ετερότητας. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν ελεύθερα στα το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια, προκειμένου οι μαθήτριες και οι μαθητές να ενισχυθούν, να ενδυναμωθούν να ενταχθούν και να συμπεριληφθούν ομαλά στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αθανασάκης, 2021: 14).

Η συμπερίληψη, συνεπώς, αποκτά τη μορφή *«συνεκαπίδευσης»*. Οι μαθήτριες και οι μαθητές συνεκπαιδεύονται μαζί και αναδεικνύονται οι φωνές τους στο σχολικό πλαίσιο (οπ.: 14). Το σχολείο της συμπερίληψης – συνεκπαιδευσης καλείται να δημιουργήσει μία *«Εκπαίδευση για Όλους»* χωρίς διακρίσεις και ιδιαιτερότητες. Με τον τρόπο αυτό καλείται να *«ανταποκριθεί στα δικαιώματα του ανθρώπου του παιδιού και ιδιαίτερα του μαθητή»* (οπ.: 13).

Κεφάλαιο 3.2.: Το σχολείο συμπερίληψης σήμερα

Τα σχολεία διέπονται από πολιτικές ένταξης, όπως αναφέραμε στο Κεφάλαιο 2.4, που διαχειρίζονται την πολιτισμική ποικιλομορφία των μαθητών (Κεσίδου, 2008: 24). Τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια παρατηρείται ότι τα ελληνικά σχολεία αποτελούνται από

την κοινή παρουσία ατόμων διαφορετικής και πολιτισμικής προέλευσης. Μπροστά σε αυτό το γεγονός η πολιτεία θέσπισε το 1996 ένα νομοθετικό πλαίσιο διαπολιτισμικής αγωγής (βλ. Ν. 2413/ 1996) για να ανταποκριθεί στις ανάγκες της πολιτισμικής ετερότητας διαφόρων εθνοτικών ή άλλων μειονεκτούμενων ομάδων και να διασφαλίσει την διαφορετικότητα που παρουσιάζουν οι μαθητές (Τριλιανός, 2006: 44).

Παρά την κίνηση της πολιτείας, τα ελληνικά σχολεία σήμερα έχουν σοβαρά μειονεκτήματα. Η εκπαίδευση εστιάζεται κυρίως στις Ελληνίδες μαθήτριες και στους Έλληνες μαθητές. Το πρόγραμμα σπουδών και οι νομοθετικές διακηρύξεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν βοηθούν τους μετανάστες μαθητές/τριες να μάθουν τη νέα ελληνική γλώσσα.. Η διαφορετικότητα αλλοδαπών μαθητριών και μαθητών δεν λαμβάνεται υπ' όψιν. Οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα λειτουργούν με αφομοιωτικούς όρους (οπ.: 44). Το ελληνικό σχολικό πλαίσιο έχει ομογενοποιητικές επιδιώξεις που επιτυγχάνονται με την αποβολή ή την αφομοίωση της πολιτισμικής ετερότητας. Η πολυγλωσσία και η πολιτισμικότητα, απόρροια της ετερογένειας και των μεταναστευτικών πληθυσμών δεν αξιοποιούνται στη σχολική αίθουσα, αλλά θεωρούνται ως απειλές της ελληνικής ταυτότητας (Αρχάκης, 2019: 112-113· Κελεσιδής, 2004: 22) και πρέπει να εξαλειφθούν (Αρχάκης, 2019: 113). Το γεγονός αυτό είχε αναδείξει ο Cummins (2005), ο οποίος υποστηρίζει ότι σε σχολεία που επιδιώκεται η εκρίζωση ταυτότητας και δεν λαμβάνεται υπόψη η προγενέστερη εμπειρία μαθητών, τότε τα παιδιά αναπτύσσουν αποδυναμωμένες ταυτότητες (Cummins, 2005: 58). Η συμπερίληψη δεν υφίσταται. Μόνο η αφομοίωση υφίσταται σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός συνασπίζεται το εθνοκεντρικό μοντέλο του εκπαιδευτικού συστήματος (Κεσιδίου, 2008: 25). Αυτό έχει αποτέλεσμα οι μαθητές να μην εκφράζουν τις ταυτότητές τους και να οδηγούνται στη σχολική αποτυχία (Cummins, 2005: 60, 59).

Ο στόχος όμως δεν είναι η αποδυνάμωση των μαθητών, αλλά η ενδυνάμωσή τους (οπ.59). Όταν το σχολείο, ανεξάρτητα από το τι προτάσσει το εκπαιδευτικό σύστημα και το αναλυτικό πρόγραμμα, υιοθετεί αρχές όπως αυτές της ένταξης, της ενσωμάτωσης και της συμπερίληψης, το κλίμα μέσα στο σχολικό περιβάλλον γίνεται περισσότερο θετικό (Αθανασάκης, 2021: 13). Οι σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητριών/ μαθητών τοποθετούνται σε άλλο επίπεδο και βασίζονται στις αρχές των

ισοδύναμων αλληλεπιδράσεων, της συνεργατικότητας και της ισότιμης συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα σε αυτή την ατμόσφαιρα, ο εκπαιδευτικός προσδιορίζει καλύτερα το ρόλο του και με την κατάλληλη παιδαγωγική πρακτική, οι μαθήτριες και οι μαθητές αποκτούν δύναμη. Μοιράζονται τις εμπειρίες τους με τους άλλες συμμαθήτριες και άλλους συμμαθητές τους και αποκτούν θετικά ενδυναμωμένες ταυτότητες και αποδεκτές (οπ.: 62). Η πολιτισμική ποικιλομορφία λαμβάνεται υπ' όψιν, ενώ όλες οι μαθήτριες και όλοι οι μαθητές παρακολουθούν και ενσωματώνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία ισότιμα. Τα παιδιά συνεκπαιδεύονται μαζί και όχι μεμονωμένα, αλλά διαφοροποιημένα και κάθε τους ετερότητα αγκαλιάζεται (Αθανασάκης, 2021: 14). Το σχολείο, ωστόσο, δεν καταφέρνει από μόνο του να δημιουργήσει ένα ρόλο συμπερίληψης. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που «υφαίνει» το νήμα της σχολικής διαδικασίας και ο οποίος καλλιεργεί το κλίμα στην σχολική αίθουσα. Όταν ο ίδιος γνωρίζει και προσδιορίζει το ρόλο που επιτελεί ως εκπαιδευτικός (Cummins, 2005: 63) και κατορθώνει να υιοθετήσει προοδευτικές πρακτικές συμπερίληψης, έχει πετύχει σε μεγάλο βαθμό να ενσωματώσει τις μαθήτριες και τους μαθητές του στη διαδικασία μάθησης (Αθανασάκης, 2021: 15).

Κεφάλαιο 3.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα είναι πολύπλευρος, ιδιόμορφος και σύνθετος. Όταν χρησιμοποιεί μία διδασκαλία εστιασμένη στη μαθήτρια και στο μαθητή («μαθητοκεντρική» προσέγγιση), αποκτά το ρόλο του διευκολυντή, του υποστηρικτή και του «προσώπο-πηγή». Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που καλλιεργεί το μαθησιακό περιβάλλον, δημιουργεί ευκαιρίες για την εμπλοκή και την ενσωμάτωση των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία και τους παρέχει ανατροφοδότηση σε όποια εργασία και αν πραγματοποιούν (Δημητριάδου, 2016: 104). Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που προσδιορίζει το ρόλο του στην σχολική αίθουσα και αντιμετωπίζει την πολιτισμική ποικιλομορφία των μαθητριών και των μαθητών ως κίνητρο για την εκπαιδευτική ανάπτυξη τους (Cummins, 2005:58). Εκείνος είναι που στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης ή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης αξιοποιεί στρατηγικές διαφοροποίησης προκειμένου να είναι σε διδακτική ετοιμότητα (βλ. Κοσσυβάκη 2003

στο Αθανασάκης, 2021: 15), καθώς η εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι απαιτητική και γεμάτη προκλήσεις (Berry & Candis, 2013: 43).

Η συνεκπαίδευση είναι ένας δρόμος μέσω του οποίου ο εκπαιδευτικός παρατηρεί ότι μέσα στο σχολικό περιβάλλον υπάρχουν μαθήτριες και μαθητές με ποικίλες διαφορετικότητες. Ο ίδιος οφείλει να δίνει έμφαση στο πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών ανεξαρτήτως φύλου, επίδοσης, οικονομικής κατάστασης ή καταγωγής. Έτσι αντιλαμβάνεται το είδος των ιδιαιτεροτήτων τους και έχει επίγνωση των προβλημάτων που τους παρουσιάζονται (Δημητριάδου, 2016: 189-190). Οι ενδείξεις αυτές γύρω από τις κοινωνικές και πολιτισμικές ετερότητες του δίνουν την ευκαιρία να παράξει το κατάλληλο διδακτικό υλικό, το οποίο φροντίζει να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους. Ταυτόχρονα προσπαθεί να αξιοποιήσει μαζί με το υλικό και το προηγούμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία και συμπεριλάβει μέσα σε αυτή τις εμπειρίες των μαθητριών και μαθητών (Αθανασάκης, 2021: 15). Με τον τρόπο αυτό επιδιώκει την καλύτερη δυνατή προσαρμογή και ένταξη των μαθητριών και των μαθητών στην σχολική κοινότητα (Δημητριάδου, 2016: 190). Ακόμη είναι εξαιρετικά σημαντική η συνεργασία του εκπαιδευτικού της τάξης με άλλον συνάδελφο της ειδικής αγωγής, διότι μπορούν από κοινού να δομούν προγράμματα ή άλλες μορφές εκπαιδευτικής διαφοροποιημένης παρέμβασης που να ανταποκρίνονται στην πολιτισμική ποικιλομορφία των μαθητριών και των μαθητών και στις ειδικές ανάγκες τους (Αθανασάκης, 2021: 16). Η παιδαγωγική πρακτική αποκτά πολιτισμικό χαρακτήρα, αφού χρησιμοποιεί το πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών, τα πλαίσια αναφοράς τους καθώς και τον τρόπο με τον οποίο εκφράζουν την διαφορετικότητά τους. Οι μαθησιακές διαδικασίες γίνονται για αυτούς πιο σχετικές και αποτελεσματικές (Gay, 2013: 50).

Ο εκπαιδευτικός για να γίνει ακόμα καλύτερος επαγγελματίας στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης μπορεί να ακολουθήσει μία σειρά από πρακτικές που μπορεί να τον βοηθήσουν. Χαρακτηριστική περίπτωση αποτελούν τα δίκτυα συνεργασίας που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι στην διαφοροποιημένη διδασκαλία. Τα δίκτυα συνεργασίας με ενδοσχολικούς και εξωσχολικούς φορείς (π.χ. γονείς, σχολικούς συμβούλους) παρέχουν την δυνατότητα στο δάσκαλο να φροντίζει και να δρομολογεί διεργασίες που αποσκοπούν στο συμφέρον της τάξης του. Ο ίδιος μπορεί να απαιτήσει χρηματοδότηση από φορείς (π.χ. σχολείο) γι' αυτόν και τους συναδέλφους του

επιμορφωτικά σεμινάρια πάνω σε θέματα και παιδαγωγικά ζητήματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας που στοχεύουν στην εξέλιξη τόσο του ίδιου, όσο και των μαθητριών και των μαθητών του. Ή να ζητήσει να μειωθεί ο αριθμός των παιδιών στη σχολική αίθουσα, προκειμένου η στοχοθεσία της διδασκαλίας του να γίνει καλύτερη και προσβάσιμη στις μαθήτριες και στους μαθητές. Ο ίδιος, δηλαδή, θα πρέπει να είναι συνεχή συνεργασία με το μαθητικό κοινό και να μεριμνεί για τις ανάγκες του¹¹ (Αθανασάκης, 2021: 16).

Ο εκπαιδευτικός με τον τρόπο αυτό καταφέρνει να ενσωματώσει και να συμπεριλάβει τις μαθήτριες και τους μαθητές του στην μαθησιακή διαδικασία. Η ενσωμάτωσή τους αποσκοπεί στην ομαλή ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον και η συμπερίληψη συμβάλλει μέσα από διαφορετικές μεθόδους μάθησης να διευρύνουν την πνευματική τους ανάπτυξη (Σόρκος, 2019: 11). Τα παραπάνω σε συνάρτηση με μεθόδους διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μεικτές τάξεις, επιφέρουν μία συμπεριληπτική εκπαίδευση (Αθανασάκης, 2021: 14) και την ολόπλευρη ανάπτυξη του υποκειμένου ως αυθύπαρκτης οντότητας που αποβλέπει στην μόρφωση και την καλλιέργεια του. Το σχολείο και η εκπαίδευση είναι για όλους και όχι μόνο για έναν (οπ.: 9).

Κεφάλαιο 3.4.: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως πρακτική εκπαιδευτικής συμπερίληψης των μαθητών

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, σύμφωνα με την Ιωαννίδου-Κουτσελίνη (2016:12), είναι μία διαδικασία μάθησης που βασίζεται στις εμπειρίες των μαθητριών και των μαθητών και τα προσωπικά νοήματά τους. Πρόκειται για μία εκπαιδευτική πρακτική που επενδύει πάνω στα νοήματα που χτίζουν τα παιδιά για τους ίδιους τους εαυτούς τους και την για τον κόσμο γύρω τους. Οι διαφοροποιημένες πρακτικές μάθησης επιθυμούν τη παρουσία και την ένταξη των μαθητριών και των μαθητών στη σχολική διαδικασία, καθώς και την ισότιμη συμμετοχή τους στη σχολική κοινότητα. Έτσι, τα παιδιά αναπτύσσονται και εξελίσσονται ακόμα περισσότερο συναισθηματικά και γνωστικά.

¹¹ Για παράδειγμα να φροντίζει οι μαθητές του να έχουν την κατάλληλη υλικοτεχνική δομή. Αν οι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή αλλοδαποί μαθητές θέλουν να λάβουν κάποια παράλληλη στήριξη (Αθανασάκης, 2021: 16)

Η εκπαιδευτική προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για να εφαρμοστεί έχει ορισμένες προϋποθέσεις. Πιο ειδικά, ο εκπαιδευτικός για να δημιουργήσει μία διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μία μεικτή τάξη οφείλει να μεριμνήσει να μάθει και να αντιληφθεί τις ανάγκες των μαθητριών και των μαθητών του και να φτιάξει ένα αρχείο για αυτές και για αυτούς. Το αρχείο αυτό θα του δείχνει την αξιολόγησή τους και την μαθησιακή τους πορεία. Οι ενδείξεις και τα στοιχεία που λαμβάνει από το αρχείο της μαθήτριας και του μαθητή θα του δίνουν τη δυνατότητα να σταθεί σε κρίσιμα σημεία που χρήζουν ανατροφοδότησης από τη πλευρά της μαθήτριας και του μαθητή. Κατά τη διάρκεια τη διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ο λόγος του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική αίθουσα ελαχιστοποιείται σταδιακά και η δομή της σχολικής αίθουσας και των υλικών αναδιαμορφώνεται, ώστε να υπάρχει ένα θετικό συνεργατικό κλίμα. Έτσι προάγει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στα παιδιά και την ισότιμη συμμετοχή τους στην σχολική διαδικασία. Επίσης, η συνεχής επιμόρφωση πάνω σε νέες παιδαγωγικές πρακτικές και νέες μεθόδους μάθησης θα τον βοηθήσουν να εξελιχθεί και να προσδιορίσει το ρόλο του στην σχολική αίθουσα (βλ. Tomlison, 1999 στο Ιωάννου-Κουτσελίνη, 2006:12).

Παρακάτω παρατίθενται διάφορες μέθοδοι διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι οποίες εφαρμόστηκαν στις μεικτές τάξεις της δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης. Συνεπώς η διαφοροποίηση υπάρχει στα εξής ζητήματα:

- Στο τρόπο οργάνωσης της σχολικής αίθουσας. Διαρρύθμιση του χώρου προκειμένου να υπάρχει ένα συνεργατικό κλίμα, ώστε οι μαθήτριες και οι μαθητές να εργάζονται ομαδικά, αλλά και ατομικά.
- Στην δημιουργία μιας εκπαιδευτικής στοχοθεσίας του που πρόκειται να διδαχθεί. Το σχολικό υλικό προορίζεται για όλες τις μαθήτριες και όλους τους μαθητές και διαμορφώνεται διαφοροποιημένα ανάλογα με τις ανάγκες τους.
- Στις υποκειμενικές – ατομικές προϋποθέσεις της γνώσης. Κάθε μαθήτρια και κάθε μαθητής έχει διαφορετική φύση γνώσεων, οι οποίες μπορεί να είναι γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές ή ψυχοκινητικές.
- Στα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το μάθημά τους τα χρησιμοποιούν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους.

- Στην διάρθρωση της εκπαιδευτικής διδασκαλίας όσον αφορά το χρόνο. Κάθε δραστηριότητα έχει συγκεκριμένη χρονική ακολουθία.
- Στην ανατροφοδότηση. Κάθε μαθήτρια και κάθε μαθητής λαμβάνει διαφορετικές συμβουλές για τη πορεία της εξέλιξής του.
- Στον ρυθμό που υπάρχει στη τάξη. Εκπαιδευτικός και μαθήτρια / μαθητής αλληλεπιδρούν, συνομιλούν και για το εκπαιδευτικό υλικό και το ερμηνεύουν. Ποιοτική υποστήριξη στις μαθήτριες και τους μαθητές.
- Στη συμμετοχή των μαθητριών και των μαθητών. Ανάλογα με το κλίμα που δημιουργεί ο καθηγητής, οι μαθήτριες και οι μαθητές συμμετέχουν.
- Στο αποτέλεσμα της εργασίας της μαθήτριας ου μαθητή. Η εργασία ανατίθεται στις μαθήτριες και τους μαθητές και επιτελεί ένα συγκεκριμένο σκοπό. Το αποτέλεσμα της εργασίας αυτής διαφέρει ανά μαθήτρια και μαθητή. Το κάθε παιδί εργάζεται με το δικό του τρόπο και προσπαθεί με γνώμονα τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις του να τις πάει ένα βήμα παρακάτω. Να τις μετασχηματίσει.
- Στη μαθησιακή δραστηριότητα. Οι μαθήτριες και οι μαθητές είναι διαφορετικοί και έχουν το δικό τους τρόπο επεξεργασίας της γνώσης.
- Στο περιεχόμενο. Α) Ως προς την ποσότητα ανατίθενται κοινές εργασίες συμπληρωματικές σε μαθήτριες και μαθητές του ίδιου επιπέδου, εφόσον τελειώνουν γρήγορα. Β) Ως προς την ποιότητα δίνονται συμπληρωματικές εργασίες με διαβαθμισμένη δυσκολία. Γ) Ως προς το περιεχόμενο. Ο εκπαιδευτικός δίνει την δυνατότητα επιλογής στη μαθήτρια και το μαθητή να διαλέξει μία δραστηριότητα που του αρέσει και εφάπτεται των ενδιαφερόντων του.
- Στις μεθόδους. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί διαφορετικούς εκπαιδευτικούς τρόπους σε μία διδακτική ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητριών και των μαθητών και τα καθήκοντά τους.
- Στην αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της μαθήτριας και του μαθητή διαφέρει. Εξαρτάται συνήθως από την προηγούμενη επίδοση του και την συμπεριφορά του. Επίσης ποικίλει γιατί κάθε δραστηριότητα που του ανατίθεται διαφέρει σε μορφή και σε περιεχόμενο και στόχους.

(Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2006:12-14)

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι η φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού έχει πολλές πλευρές που πρέπει να διαχειριστεί μέσα σε μία μεικτή τάξη. Από τη στιγμή που διαγνώσει τις ανάγκες της κάθε μαθήτριας και του κάθε μαθητή μπορεί να διαμορφώσει μία διδασκαλία που να ανταποκρίνεται και να απαντά στις ανάγκες της μαθήτριας και του μαθητή (οπ.: 14). Εκεί καταφέρνει να τους εντάξει ομαλά στην εκπαιδευτική διαδικασία και να τους βοηθήσει μέσα από ένα εύρος συμπεριληπτικών πρακτικών να κερδίσουν το δρόμο προς τη μάθηση (Αθανασάκης, 2021: 15).

Κεφάλαιο 4ο: Η εμπειρική έρευνα

Κεφάλαιο 4.1: Ερευνητικός σχεδιασμός

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί ο ρόλος των φιλόλογων εκπαιδευτικών μέσα στις πολυπολιτισμικές και μεικτές τάξεις των Γυμνασίων και Λυκείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και κατά πόσο αντιλαμβάνονται την πολιτισμική ποικιλομορφία των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, μελετάται η σχέση και ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιεί η/ο εκπαιδευτικός τις κοινωνικές και πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητριών και των μαθητών στα διάφορα θεωρητικά σχολικά μαθήματα (Ν. Γλώσσα, Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνικά, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία), ώστε να εφαρμόσει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση / συνεκπαίδευση εντός της σχολικής αίθουσας.

Οι στόχοι είναι σαφείς και προσδιορισμένοι σύμφωνα με τους θεωρητικούς άξονες της παρούσας διπλωματικής εργασίας, οι οποίοι αναλύθηκαν σε προηγούμενες θεματικές ενότητες. Ο πρώτος στόχος της εργασίας είναι να καταστήσει σαφή τη σχέση που έχει ο εκπαιδευτικός με τις κοινωνικές και πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητριών και των μαθητών και κατά πόσο τις αντιλαμβάνεται ως αναπόσπαστο μέρος της πολιτισμικής ποικιλομορφίας της τάξης, αλλά και του μαθήματος. Ο δεύτερος επικεντρώνεται στο να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο η/ο φιλόλογος εκπαιδευτικός αξιοποιεί ταυτότητες, προκειμένου να κάνει συμπεριληπτική διδασκαλία.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν έχουν λάβει την εξής μορφή:

A) «Κατά πόσο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ότι υπάρχουν πολλαπλές μαθητικές ταυτότητες στη σχολείο;»

B) *«Αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός τις κοινωνικές και πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητριών και των μαθητών προκειμένου να εφαρμόσει συμπεριληπτική διδασκαλία;»*

Κεφάλαιο 4.2: Περιγραφή δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται έξι φιλολόγους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε Γυμνάσια και Λύκεια της περιοχής του Ρεθύμνου. Τα υποκείμενα της έρευνας επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο και παρέθεσαν αντίστοιχα έξι συνεντεύξεις δια ζώσης. Η διάρκεια αυτών ήταν από τριάντα πέντε λεπτά μέχρι μία ώρα και τριάντα οκτώ λεπτά. Το ερευνητικό υλικό συλλέχθηκε κατά τους θερινούς μήνες του σχολικού έτους 2021-2022. Η εξέλιξη όλων των συνεντεύξεων κύλησε ομαλά, ευχάριστα και δίχως προβλήματα κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής τους. Τέλος για λόγους προστασίας των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων, διατηρούνται στα αποσπάσματα που παρατέθηκαν στην μετέπειτα ανάλυση τα αρχικά των ονομάτων τους. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται η ανωνυμία τους και η προστασία της ταυτότητάς τους (βλ. Τραϊανου, 2014 στο Πουρκός & Ισάρη, 2015: 90).

Η επιλογή αυτών των έξι εκπαιδευτικών έγινε, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, με τυχαίο τρόπο. Η γραφούσα επιθυμούσε να επικεντρωθεί σε φιλολόγους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δραστηριοποιούνται στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Δεν εστίασε στο φύλο, την ηλικία ή το μορφωτικό κεφάλαιο των συνεντευξιαζόμενων, αλλά κυρίως στις εμπειρίες τους. Η ίδια προσπάθησε να συγκεντρώσει ερευνητικό υλικό από εκπαιδευτικούς που διαθέτουν αρκετά χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στα σχολεία. Η εμπειρία τους στα σχολικά περιβάλλοντα θα δώσει φως και απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στη προηγούμενη ενότητα (οπ.: 81).

Κεφάλαιο 4.3: Μεθοδολογία συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Η ερευνητική μελέτη που πραγματοποιείται στη παρούσα εργασία είναι ποιοτική. Η γράφουσα επέλεξε τη ποιοτική έρευνα για να παρατηρήσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Δηλαδή θέλησε να διερευνήσει το κατά πόσο οι πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητριών και των μαθητών είναι αφορμή γι' αυτούς, προκειμένου να εφαρμόσουν τη διδακτική μέθοδο της συμπερίληψης.

Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω του ερευνητικού εργαλείου της ποιοτικής συνέντευξης. Η χρήση των συνεντεύξεων αξιοποιήθηκε στη παρούσα εργασία, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα της πολιτισμικής ποικιλομορφίας που εκφράζουν οι μαθήτριες και οι μαθητές μέσα στις σχολικές τάξεις και κατά πόσο τις χρησιμοποιούν ώστε να εφαρμόσουν διαφοροποιημένες πρακτικές διδασκαλίας και συμπερίληψης. Οι οπτικές των εκπαιδευτικών που έδωσαν τις συνεντεύξεις αντικατοπτρίζουν εμπειρίες και βιώματα που αποκαλύπτουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον κόσμο της εκπαίδευσης και η αλληλεπίδραση μαζί τους δίνει σημαντικά στοιχεία για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης.

Το πρωτόκολλο συνέντευξης δομήθηκε πάνω σε ένα φάσμα ημι-δομημένων ερωτήσεων. Τα ερωτήματα αυτά είναι προκαθορισμένα και αποσκοπούν να καλύψουν όλο το συγκείμενο μέσα από το οποίο πραγματοποιείται η κάθε μία από αυτές. Στέκονται ως οδηγός για την ερευνήτρια και τον ερευνητή και του δίνει τη δυνατότητα να εμβαθύνει να σε διάφορα ζητήματα της κοινωνικής, εκπαιδευτικής κ.ο.κ πραγματικότητας που διερευνά. Ακόμη μέσα από την ημι-δομημένη διάταξη των ερωτήσεων ο καθένας έχει την ευκαιρία να αλλάξει τη σειρά αυτών και να τις τροποποιήσει ή ακόμα να προσθέσει και να αφαιρέσει κάποιες ανάλογα με τα ζητήματα που θίγει (Πουρκός & Ισάρη, 2015: 96-97).

Κεφάλαιο 4.4: Μέθοδος ανάλυσης

Μετά τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων διενεργήθηκε για την επεξεργασία τους θεματική ανάλυση. Για την θεωρία της θεματικής ανάλυσης αξιοποιήθηκε αυτή των Braun & Clark (2006) που έχει κύριο σκοπό την ανίχνευση συγκεκριμένων νοηματικών μοτίβων και θεμάτων που παρουσιάζονται στο λόγο των συμμετεχόντων. Τα επαναλαμβανόμενα αυτά μοτίβα απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί από τον ερευνητή. Τα βήματα που ακολουθούνται σε αυτήν την επιστημονική διαδικασία είναι έξι και παρατίθενται παρακάτω συνοπτικά:

- Εξοικείωση με το ερευνητικό υλικό
- Κωδικοποίηση
- Αναζήτηση των θεμάτων
- Επανεξέταση των θεμάτων

- Ορισμός και ονομασία θεμάτων
- Έκθεση των δεδομένων-συγγραφή των ευρημάτων

Στο πρώτο στάδιο της ανάλυσης έγινε απομαγνητοφώνηση των δεδομένων τόσο γραπτά, όσο και σε αρχεία word. Η μεταφορά των ηχητικών αρχείων έγινε με μεγάλη προσοχή και ακρίβεια, ώστε να μην παραποιηθούν καθόλου τα λεγόμενά τους. Ύστερα ακολουθήθηκε μία ενδελεχής ανάγνωση όλων των συνεντεύξεων και μία πρώτη εξοικείωση με τα δεδομένα. Από τα πρώτα στάδια της έρευνας συστάθηκαν σημειώσεις, οι οποίες περιείχαν ερμηνείες και απόψεις της γράφουσας γύρω από το υλικό.

Εν συνεχεία, ως προς τη κωδικοποίηση έγινε αντιληπτό ότι πολλά κομμάτια των συνεντεύξεων νοηματικά φανέρωναν πολλές ομοιότητες. Αυτό είχε αποτέλεσμα να δοθούν οι πρώτοι κωδικοί σε ομοειδή αποσπάσματα τα οποία πολλές φορές η γράφουσα αντιπαρέβαλλε μεταξύ τους, ώστε να βρει κοινά νοήματα ή άλλες διαφοροποιήσεις. Κάθε εννοιολογικό νόημα που αποδόθηκε στα ερευνητικά αποσπάσματα είχε συνέπεια να δημιουργηθούν στο τέλος μεγάλες και ευρύτερες ομάδες νοήματος.

Οι ομάδες νοήματος περιέχουν έναν ή περισσότερους κωδικούς και ευρήματα τα οποία αντανακλούν μία συγκεκριμένη ευρύτερη ιδέα που έχει βρεθεί. Με άλλα λόγια, η γράφουσα επανεξέτασε κάθε είδος κωδικού που έδωσε στα ερευνητικά αποσπάσματα της και δόμησε το πρώτο θεματικό χάρτη της ανάλυσης της. Ο χάρτης απεικόνιζε κάθε είδος νοήματος που βρέθηκε στα αποσπάσματα, ενώ κάποια θέματα επανεξετάστηκαν μαζί τη εποπτεύουσα καθηγήτρια και συμπτύχθηκαν. Κάθε θέμα, ύστερα, απέκτησε το δικό του όνομα και τη δική του ιστορία.

Τέλος συντάχθηκε λεπτομερής ανάλυση των πορισμάτων. Η έκθεση αυτών περιέχει άμεση σύνδεση των ευρημάτων με τη θεωρία που συστάθηκε στο πρώτο μέρος της διπλωματικής και τεκμηριώνεται με αποσπάσματα μέσα από τις συνεντεύξεις. Τα θεματικά μοτίβα είναι οκτώ σε αριθμό, ανεξάρτητα και με σημαντική διακειμενικότητα και επικοινωνία μεταξύ τους (βλ. Braun & Clark 2006 στο Ισάρη & Πουρκός, 2015: 117).

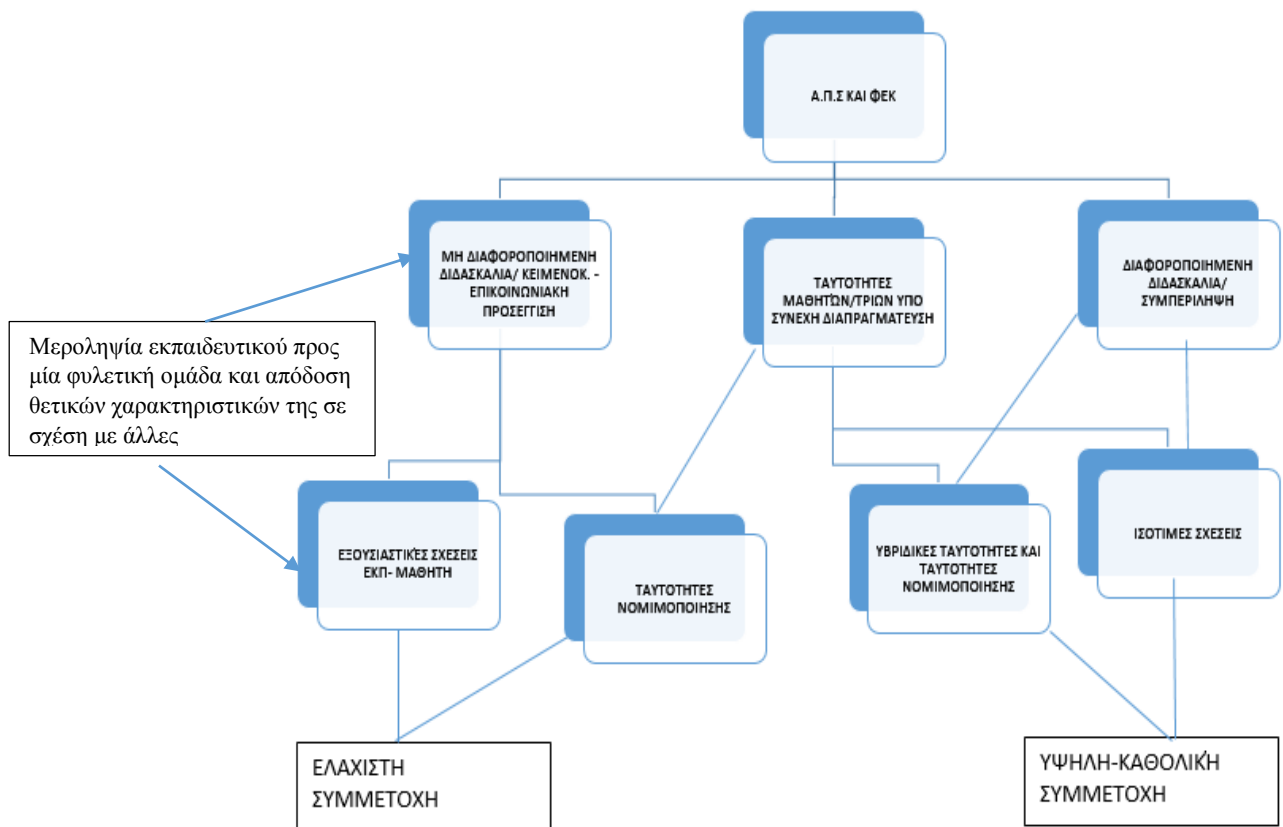
Κεφάλαιο 4.5: Θεματικός χάρτης ερευνητικού υλικού

Τα θέματα που προέκυψαν είναι τα εξής παρακάτω:

1. Αντίληψη της ύπαρξης ετερότητας μέσα στη τάξη
2. Γνωστικές δυσκολίες μαθητριών και μαθητών ως προς την εκμάθηση της Κ.Ν.Ε
3. Σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητριών και μαθητών
4. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως κλειδί για τη συμπερίληψη
5. Συμμετοχή μαθητριών και μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία
6. Μαθητικές ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση
7. Η διαφορετικότητα ως μία νέα μορφή πραγματικότητας και εξέλιξης των μαθητριών και μαθητών
8. Μεροληψία εκπαιδευτικού υπέρ μίας φυλετικής ομάδας και απόδοση σε αυτήν ανώτερων χαρακτηριστικών (Συνέντ. SP187_Audio2xy.mp4 – Μοτίβο νοήματος που βρέθηκε μόνο σε αυτή τη συνέντευξη)

Επισήμανση 1: Οι εκπαιδευτικοί από τους οποίους λήφθηκαν οι συνεντεύξεις ανέφεραν ότι ο μέσος αριθμός παιδιών στα οποία κάνουν μάθημα είναι 20 με 25 παιδιά

Επισήμανση 2: Τα σχήματα που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια αυτής της αναλυτικής έκθεσης είναι προϊόντα της ίδιας της φοιτήτριας. Έχουν δημιουργηθεί με σκοπό να αναδείξουν τη σχεσιακή απεικόνιση του κάθε κεφαλαίου ανάλυσης. Τέλος ο σχολιασμός τους έγινε σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση και το θεωρητικό υπόβαθρο, όπως αυτό συντάχθηκε στο πρώτο μέρος.



Σχήμα 1: Το παραπάνω σχέδιο που δημιουργήθηκε αξιοποιήθηκε στο κεφάλαιο που αναφέρεται στις «Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση». Χρησιμοποιείται και εδώ, διότι φαίνεται σχέση και η επικοινωνία όλων των θεμάτων μεταξύ τους. Παρατηρείται ότι το Α.Π.Σ έχει σχηματιστεί με τέτοιο τρόπο το οποίο δεν αφήνει περιθώρια ελεύθερης έκφρασης στις μαθήτριες και τους μαθητές. Ο σχηματισμός του έχει συγκροτήσει έναν εθνικό κυρίαρχο λόγο που νομιμοποιεί τη διδασκαλία της Κ.Ν.Ε. και τον εξοβελισμό των υπολοίπων ετερόγλωσσων στοιχείων (Gkaintartzi, Kiliari & Tsokolidou, 2014: 70 · Αρχάκης, 2020: 152). Οι εκπαιδευτικοί συντονίζονται με το Α.Π.Σ και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Κατά συνέπεια, οι μαθήτριες και τους μαθητές στα διάφορα σχολεία δεν μπορούν να συγκροτήσουν ομαλά τις ταυτότητες τους, καθώς είναι αποδυναμωμένες και παραμένουν χωρίς έκφραση (Cummins, 2005: 61-62). Αυτές νομιμοποιούνται στο καθεστώς των κυρίαρχων χαρακτηριστικών της πλειονοτικής ομάδας, με αποτέλεσμα οι μαθήτριες και οι μαθητές να συντονίζονται στα προστάγματα του εθνικού λόγου (αφομοίωση, γλωσσική προσαρμογή). Από την άλλη υπάρχουν κι οι υβριδικές ταυτότητες παιδιών που αντιστέκονται στις επιταγές του Α.Π.Σ και του εθνικού λόγου, αλλά προσαρμόζονται στο κυρίαρχο συγκείμενο. Οι οι μαθήτριες και τους μαθητές επικαλούμενοι την επιθυμία τους να επανασυνδεθούν με το τόπο τους, στέκονται ενάντια στις ομογενοποιητικές επιβολές του. Οι ταυτότητες αυτές αναδεικνύονται καλύτερα μέσα από μία κριτική προσέγγιση της εκπαίδευσης, καθώς μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να εκφραστούν καλύτερα και να ακουστούν οι φωνές τους εντός της σχολικής τάξης και ζωής ευρύτερα. Υπενθυμίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί

ακολουθούν μία διαφοροποιητική συμπεριληπτική διδασκαλία (Αρχάκης, 2020: 344-45 · Βαλαντιανή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020).»

Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν

Κεφάλαιο 5.1: 1. Αντίληψη της ύπαρξης ετερότητας μέσα στη τάξη

Οι σημερινές σχολικές τάξεις του ελληνικού σχολείου μοιράζονται στο σύνολό τους ένα μεγάλο κομμάτι πολιτισμικής ετερογένειας μαθητριών και μαθητών που έχει αλλάξει τα δεδομένα του μαθητικού πληθυσμού πανελληνίως. Ήδη από τη δεκαετία του 1990 η μεταναστευτικές ροές έχουν αυξηθεί σημαντικά και η πολυπολιτισμικότητα των μαθητριών και των μαθητών αντανακλάται έντονα στο ελληνικό σχολείο (Κεσίδου, 2008:23· Αρχάκης, 2020: 122). Από την άλλη μεριά, το παρόν υλικό ανάλυσης είναι συνυφασμένο με τις επιταγές του κυρίαρχου εθνικού λόγου (Αρχακης, 2020:129) και το μοντέλο διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας είναι βαθιά μονοπολιτισμικό (Κεσίδου, 2008:24-25· Τζωρτζόπουλου & Κοτζαμάνη, 2008:21).

Οι εκπαιδευτικοί διαφαίνεται να συντονίζονται στους ρυθμούς του εθνικά κυρίαρχου ΑΠΣ και των ΦΕΚ που οριοθετούν την σχολική γνώση (Αρχάκης, 2020:136). Παρά τις νομοθετικές βάσεις που έχουν τεθεί στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (N 2413/1996 και ΦΕΚ 930/14-12-1994), οι πολιτισμικές και κοινωνικές ιδιότητες των μαθητριών και των μαθητών αναγνωρίζονται, αλλά προσπερνιούνται από τους εκπαιδευτικούς θεωρώντας αυτές ως «έλλειμμα» (Κεσίδου, 2008:24-25· Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008:21· Βαλαντιανή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020:131-132). Από τα αποσπάσματα που επιλέχθηκαν διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει επίγνωση της πολιτισμικής ετερογένειας των μαθητριών και των μαθητών. Μεγάλη μερίδα από αυτούς σχολιάζει ότι αυτή συνιστά πλούτο, αλλά στην πράξη (4/6 φιλόλογους εκπαιδευτικούς) προσπερνούν τις πολιτισμικές διαφορές των μαθητριών και των μαθητών, με αποτέλεσμα να αφήνονται στο κενό και να παραμένουν ανεκμετάλλευτες.

Οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί από τους οποίους πάρθηκαν οι συνεντεύξεις, εργάζονται σε γυμνάσια και λύκεια του νομού Ρεθύμνου. Στο σύνολό τους φάνηκε να έχουν

εξαιρετική αντίληψη της πολιτισμικής ετερογένειας που υφίσταται στην σχολική αίθουσα στην οποία ο καθένας κάνει μάθημα. Η σφαίρα απεικόνισης της πολιτισμικής ανομοιογένειας των μαθητών/τριών έχει μεταβληθεί σε σημαντικό βαθμό. Οι ίδιοι τονίζουν ότι αρκετό ποσοστό της τάξης τους αποτελείται από μετανάστριες μαθήτριες και μετανάστες μαθητές, οι οποίοι μπορεί να είναι πρώτης η δεύτερης γενιάς μεταναστών¹². Το ποσοστό των παιδιών αυτών προέρχεται από Βαλκάνια (Αλβανία Ρουμανία κ.α), Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη (Πορτογαλία, Γαλλία, Ουκρανία) και Νότια Ασία (Ινδία).

P.Π.: (01:37) Έχουμε ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών που έρχονται από διαφορετικές χώρες. Αρκετά μεγάλο ποσοστό και όσο περνάνε τα χρόνια αυξάνεται και περισσότερο. Δηλαδή συμβαίνει μέσα στη τάξη στα 25 παιδιά τα μισά από αυτά να προέρχονται από άλλες χώρες. Η πλειοψηφία των παιδιών έχουν μεγαλώσει εδώ. Είναι δεύτερης γενιάς μεταναστών*, οπότε έχουν φοιτήσει στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση εδώ και έρχονται μετά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όταν τα παιδιά αυτά έρχονται σε 'μας δεν έχουν διαφορές από τα υπόλοιπα παιδιά. Είναι ελάχιστες οι διαφορές. Έχουν εγκλιματιστεί, έχουν προσαρμοστεί...

(Απόσπασμα SP155_Audio2xy.mp4)

¹² Μετανάστριες μαθήτριες και μετανάστες μαθητές/τριες: Ο όρος έχει αξιοποιηθεί από το βιβλίο του Αργυρή Αρχάκη (2020) «*Από τον εθνικό στον μεταεθνικό λόγο. Μεταναστευτικές ταυτότητες και κριτική εκπαίδευση*». Η ονοματική φράση χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα, διότι αναφερόμαστε σε μαθητές και μαθήτριες που έχουν βιώσει μεταναστευτικές εμπειρίες. Τα παιδιά αυτά έχουν και άλλους συγγενείς με μεταναστευτικά βιώματα και η συγγένεια τους είναι αρκετά κοντινή. Πρόκειται για μαθητές/τριες που προέρχονται από ποικίλες πολιτισμικές ομάδες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Επίσης γίνεται προσπάθεια να αναφέρονται και τα δυο γένη στο «μαθητές/τριες». Με τον τρόπο αυτό, η ανάγνωση διευκολύνεται και δε γίνεται λόγος σε ομάδες που κυριαρχεί το αρσενικό γένος, π.χ. «μετανάστες», «μειονοτική μαθητές» (βλ. Αρχάκης, 2020:16).

Γ.Σ. : Ναι, υπάρχουν μαθητές από διαφορετικές χώρες, από τη μέση ανατολή κυρίως έχουμε από Συρία και από την Αλβανία, έχουμε ένα ποσοστό, εγώ που είχα την τρίτη Γυμνασίου δηλαδή, είχαμε ένα ποσοστό.. ένα 10% πρέπει να ήταν στην τρίτη Γυμνασίου, οι άλλες τάξεις δεν ήταν τόσο πολύ, αλλά σε αυτή η τάξη ήταν ανεβασμένο το ποσοστό, ήταν ένα 10%. Στην πρώτη Γυμνασίου ήταν λιγότερο στο τμήμα το άλλο δηλαδή. Σε γενικές γραμμές μπορώ να πω ότι έχουν ενσωματωθεί στην κοινωνία εδώ, την τοπική (01:42), έχουν βέβαια τις ιδιαιτερότητές τους, τα έθιμά τους, τις συνήθειές τους.

(Απόσπασμα SP145_Audio2xy.mp4)

Το μαθητικό πλαίσιο έχει αλλάξει ριζικά και αυτό αντικατοπτρίζεται στην ελληνική βιβλιογραφία. Ήδη από τα μέσα του 1990 το ποσοστό των μεταναστευτριών μαθητριών και μεταναστών μαθητών/τριών έχει αυξηθεί κατακόρυφα στα ελληνικά σχολεία (βλ. ΠΕΦ, 1998 στο Κεσίδου, 2008: 23). Μία χώρα που ήταν *«ιστορικά εθισμένη στην παραγωγή ομοιότητας βρίσκεται ξαφνικά με ένα πλεόνασμα ετερότητας»* (βλ. Παπαταξιάρχης, 2006γ στο Αρχάκης, 2020:113). Οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με ένα «κύμα» πολυγλωσσίας και πολυπολιτισμικότητας, το οποίο είναι απόρροια της πολιτισμικής ετερογένειας των μεταναστευτικών ομάδων (Αρχάκης, 2020:112).

Οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί είναι αντιμέτωποι εμφανώς με ένα μεγάλο τμήμα μεταναστευτικού μαθητικού πληθυσμού, το οποίο εντάσσεται στο σχολικό πλαίσιο ώστε να μάθει την ΚΝΕ και να ενσωματωθεί με το υπόλοιπο μαθητικό κοινό. Οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τα πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα από τα οποία προέρχονται οι μαθητές τους και ότι τους προσφέρουν διαπολιτισμικά ερεθίσματα (Δημητρέλου, 2011:31). Οι πέντε φιλόλογοι εκπαιδευτικοί από τους έξι στην ερώτηση: *«Γνωρίζοντας ότι πολλοί από τους μαθητές σας προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, η διαφορετικότητα τους είναι για εσάς πλούτος η εμπόδιο στην διεξαγωγή της διδασκαλίας σας;»*, απάντησαν ότι πολιτισμική ετερογένεια των

μαθητριών και των μαθητών τους δε στέκεται ως εμπόδιο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους διδασκαλίας αλλά περισσότερο ως πλούτος.

Γ.Σ. : Όχι εμπόδιο δεν είναι καθόλου. Ίσως οι μαθητές που έχουν έρθει τώρα τελευταία να δυσκολεύονται με την γλώσσα, στο θέμα της γλώσσας. Στο πολιτισμικό κομμάτι και το κοινωνικό δεν υπάρχει κάποιο εμπόδιο, δεν υπάρχει κάποια δυσκολία, το μάθημα γίνεται κανονικά δηλαδή σαν να είναι μαθητές που έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει στην Ελλάδα. Κάποιοι από αυτούς όντως έχουν γεννηθεί και έχουν μεγαλώσει στην Ελλάδα, αλλά και αυτοί που έχουν έρθει τώρα τελευταία, δεν έχουμε προβλήματα δηλαδή (03:48) στο μάθημα εξαιτίας της διαφορετικότητάς τους, της διαφορετικής καταγωγής τους.

(Απόσπασμα SP145_Audio2xy.mp4)

Ρ.Π.: Έτσι είναι, όπως το λες. Όπως το λες. Είναι ακριβώς αυτό. Είναι περισσότερο πλούτος. Εμείς παίρνουμε πολλά πράγματα από τα παιδιά αυτά. Το θέμα είναι ότι αυτά δυσκολεύονται πάρα πολύ. Είναι ήρωες. Αυτά τα παιδιά που καταφέρνουν να τελειώσουν το ελληνικό σχολείο που είναι απαιτητικό. Είναι ήρωες και αξίζει να τα βοηθάμε όσο μπορούμε με όποιο τρόπο μπορούμε. Παρόλο όμως που γίνεται προσπάθεια δεν ενσωματώνονται απόλυτα.

(Απόσπασμα SP155_Audio2xy.mp4)

Τ.Λ.: Ναι, δεν είχα ποτέ κανένα πρόβλημα. Κανένα πρόβλημα. Ίσα ίσα που ήτανε και κορυφαίοι μαθητές οι περισσότεροι. Όταν πρωτοπήγα στο σχολείο αυτό που ήταν μία φουρνιά μαθητών από την Ινδία, ειδικά, που έκαναν άψογα γράμματα. Για τα γράμματα... Άψογα! Καλλιτεχνικά... Καλλιγραφικά... Καλλιτεχνίες...

Α.Μ.: Φημίζονται...

Η διαφορετικότητα των μαθητριών και των μαθητών φαίνεται να είναι σημαντική για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι σέβονται και αποδέχονται την πολιτισμική που ποικιλομορφία της τάξης τους και αυτή σηματοδοτεί πηγή εμπειριών για τους ίδιους (Sakka, 2010:144). Το γεγονός όμως ότι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την διαφορετικότητα ως πλούτο δεν συνεπάγεται ότι την αξιοποιούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε άλλα σημεία του υλικού που αναλύθηκε φαίνεται ότι οι ιδιότητες ομάδων με διαφορετικές εθνοτικές κουλτούρες καταγωγής δεν συμπεριλαμβάνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επομένως, αυτές αφήνονται στην άκρη ως αποκλίνοντα στοιχεία του εθνικού λόγου, τα οποία δεν είναι συντονισμένα με το ΑΠΣ και το ΦΕΚ που προσδιορίζουν τη σχολική ύλη (Αρχάκης, 2020:135). Η απόλυτη επικράτηση της ΚΝΕ, ως της μονής γλώσσας που οφείλεται να διδάσκεται στα σχολεία, είναι κομμάτι του ΑΠΣ και του ΔΕΠΠΣ. Ως εκ τούτου το ελληνικό σχολείο δεν διατηρεί τις γλώσσες καταγωγής των μαθητριών και των μαθητών, αλλά ούτε οι πολιτισμοί τους θεωρούνται αξιοποιήσιμοι πόροι για τους γηγενείς και τους μετανάστες μαθητές/τριες (Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2014: 70· Αρχάκης, 2020: 168).

Επίσης εντοπίστηκε φιλόλογος εκπαιδευτικός που ισχυρίστηκε ρητά ότι η διαφορετικότητα των μαθητριών και των μαθητών της δεν είναι ούτε εμπόδιο, ούτε πλούτος, αλλά ούτε μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά τη διάρκεια της σχολικής διαδικασίας. Η ίδια αναφέρει ότι προσπερνά τις μετανάστριες μαθήτριες και τους μετανάστες μαθητές/τριες, αφού την «αφήνουν» να κάνει μάθημα. Επίσης η ίδια αναφέρει στο σημείο αυτό του αποσπάσματος ότι δύο μαθήτριες με καταγωγή από την Αλβανία την ώρα του μαθήματος συνομιλούν μεταξύ τους. Τους διακόπτει τη συζήτηση και τους επισημαίνει να βρουν ένα κορίτσι από την Ελλάδα και να μιλήσουν μαζί του. Με τον τρόπο αυτό θεωρεί ότι θα μάθουν να μιλούν τα ελληνικά και θα αφομοιωθούν από το σχολικό πλαίσιο. Η εκπαιδευτικός ακολουθεί πιστά το αφομοιωτικό μοντέλο διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας (Κεσίδου, 2008:24), προκειμένου οι μαθήτριες και οι μαθητές να εξομοιωθούν με τα εθνικά κυρίαρχα χαρακτηριστικά και να υιοθετήσουν ιδιότητες από το νέο περιβάλλον υποδοχής (Βαλαντιανή, Νεοφυτου & Χατζησωτηριου, 2020: 132).

A.M.: Ναι, αλλά η γραμμή πρέπει να είναι αυστηρή πάντα έτσι;!

Σ.Μ.: Ναι, ότι δεν βλέπω να υπάρχουν περιθώρια. Έχεις πολλά πράγματα να πεις, από το να ζητήσεις την ένταξη του διαφορετικού μαθητή μέσα.. ή από το να προβάλλεις την διαφορετικότητα..(1:08:23) Εσύ αυτό που θες είναι όλους να τους κάνεις ένα.

(Απόσπασμα SP123_Audio2xy.mp4)

A.M.: Εσένα αυτοί οι μαθητές που έχουν ένα είδος διαφορετικότητας, ένα διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο σε έχουν δυσκολέψει γενικά στη διάρκεια της διδασκαλίας σου;

Σ.Μ.: Από ποια άποψη; Αφού δεν κάνουν φασαρία και αφού δεν κάνουν ερωτήσεις για αυτά που δεν καταλαβαίνουν.. τους προσπερνά.. δηλαδή εντάξει θα ρωτήσω “Κριστιάννα, εντάξει;” Θα μου πει “Ναι”. Δεν θα μου πει “Κυρία, δεν κατάλαβα”. Και το είχα και παράπονο αυτό.. δεν ήρθαν να με βρουνε στο διάλειμμα (8:00), να μου πουν “Κυρία άκουσα αυτή τη λέξη, τι σημαίνει;” Ή “Πως θα το πω αυτό στα ελληνικά;” Και τους το είπα, “Ελάτε, κάντε παρέα με παιδιά Έλληνες”, γιατί το κορίτσι από την Αλβανία είχε κολλητή φίλη Αλβανίδα και μιλούσαν αλβανικά.. τους λέω τώρα “Κορίτσια θα βρείτε μια φίλη Ελληνίδα να σας μιλάει μόνο ελληνικά”... “Ναι, ναι εντάξει, ξέρουμε, καταλαβαίνουμε..”

(Απόσπασμα SP123_Audio2xy.mp4)

Ο πλούτος που αποκαλύπτουν μαθήτριες και μαθητές ως προς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους είναι «γιορτή», όχι «έλλειμμα» ή «πολιτισμική εισβολή» (Cummins, 2005:59). Οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί πράγματι έχουν επίγνωση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας (Δημητρέλου, 2011) και την θεωρούν ως μία εμπειρία που τους προσφέρει πολλαπλά ερεθίσματα (Sakka, 2010). Ωστόσο η διαφορετικότητα, όπως θα δούμε και σε άλλες ενότητες της ανάλυσης, δεν είναι αξιοποιήσιμη, διότι οι

ανάγκες και οι επιταγές του αναλυτικού προγράμματος σπουδών μπαίνουν σε πρώτη προτεραιότητα (Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2014· Αρχάκης, 2020).



Σχήμα 1.1: Η παραπάνω σχέση δείχνει πως το σχολείο και το Α.Π.Σ και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. είναι δύο βασικοί παράγοντες που συντονίζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η σχέση αυτή επηρεάζει τις μαθήτριες και τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς που αναγκάζονται να αφομοιωθούν με τις επιταγές του εκπαιδευτικού συστήματος και του Α.Π.Σ (Κεσίδου, 2008 · Αρχάκης, 2020).

Κεφάλαιο 5.2: 1. Γνωστικές δυσκολίες μαθητριών και μαθητών ως προς την εκμάθηση της Κ.Ν.Ε

Η εγκατάσταση μεταναστευτριών μαθητριών και μεταναστών μαθητών μέσα στη σχολική αίθουσα έχει επιφέρει αλλαγές στο μαθητικό κοινό. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με ένα εύρος δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι αλλόγλωσσες μαθήτριες και οι αλλόγλωσσοι μαθητές και καλούνται να τις επιλύσουν. Οι αδυναμίες και οι δυσκολίες των μεταναστευτριών μαθητριών και μεταναστών μαθητών προέρχονται από τις γλωσσικές διαφορές των μαθητών/τριων.. Ωστόσο, οι δυσκολίες αυτές χρειάζονται μεγάλη προσπάθεια για να ξεπεραστούν (Μάμμου, 2015:5). Οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποδίδουν το γλωσσικό έλλειμμα των μαθητριών και των μαθητών στα διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά στοιχεία που εκπροσωπούν. Για αυτούς δεν είναι εύκολη διαδικασία να μάθουν και να κατανοήσουν τη Κ.Ν.Ε. (Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαιουδάκη, 2015:84). Θεωρούν, όμως, ότι οι αδυναμίες των παιδιών

είναι αντίστοιχα αποτέλεσμα του Α.Π.Σ, όπως αυτό έχει διαμορφωθεί, καθώς και του τρόπου διαχείρισης της πολιτισμικής ετερογένειας των μαθητριών και των μαθητών (Αρχάκης, 2020:168).

Οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν μέσα στη σχολική αίθουσα στην οποία διδάσκουν ένα εξαιρετικά ανομοιογενές μαθητικό επίπεδο, το οποίο εμπερικλείει σημαντικές αδυναμίες. Τα περισσότερα προβλήματα εστιάζονται κυρίως στο θέμα της γλώσσας. Οι μετανάστριες μαθήτριες και οι μετανάστες μαθητές γνωρίζουν μέτρια, ελάχιστα ή σχεδόν καθόλου την ελληνική (Μάμμου, 2015:5). Οι δυσκολίες εντοπίζονται στην ορθογραφία, στη παραγωγή του γραπτού λόγου σε μαθήματα, όπως αρχαία, λογοτεχνία, νέα ελληνικά. Τα θεωρητικά γνωστικά αντικείμενα του ελληνικού σχολείου περιέχουν ακαδημαϊκό λεξιλόγιο και επίσημο ύφος. Αυτό έχει ως συνέπεια να προκαλεί αδυναμίες στις μαθήτριες και στους μαθητές σε επίπεδο κατανόησης περιεχομένου. Οι μετανάστριες μαθήτριες και οι μετανάστες μαθητές, αλλά και γηγενείς καλούνται να κατακτήσουν σχολικές γνώσεις αντικειμένων που βρίσκονται στην επίσημη μορφή της Κ.Ν.Ε. (Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαιουδάκη, 2015: 83- 84). Οι δυσκολίες που δηλώνονται από τους εκπαιδευτικούς βρίσκονται στα παρακάτω αποσπάσματα:

Α.Μ.: Δηλαδή τι δυσκολίες σας φανερώνουν τα παιδιά αυτά, τα Ελληνόπουλα;

Ρ.Π.: Δεν μπορούν συντάξουν ένα κείμενο. Είναι αυτό που λέγαμε και προηγουμένως. Δεν μπορούν να γράψουν ένα κείμενο με αρχή, μέση και τέλος. Δεν μπορούν να δομήσουν το λόγο. Δεν μπορούν. Έρχονται σε εμάς στο Λύκειο με τεράστια κενά, με τεράστια προβλήματα στο να εκφραστούν και να διατυπώσουν το λόγο τους. Να είναι οργανωμένος και να είναι συγκροτημένος λόγος. Τεράστια κενά. Αυτό, δηλαδή, το πρόβλημα δεν αφορά μόνο τα παιδιά των μεταναστών. Δυστυχώς αφορά και τα δικά μας τα Ελληνόπουλα.

....

P.Π.: Έχω τώρα στο μυαλό μου κάποια Ινδία, τα οποία ήρθαν στο σχολείο μας. Ήρθαν στο Γυμνάσιο και δεν είχαν φοιτήσει καθόλου στο Δημοτικό. Ήρθαν στο Γυμνάσιο και δεν μιλούσαν ούτε μία λέξη Ελληνικά. Δηλαδή τη "καλημέρα" δεν ήξεραν να τη πουν, δεν ήξεραν να τη γράψουν. Ούτε μία λέξη.

(Απόσπασμα SP155_Audio2xy.mp4)

A.M.: Το παιδάκι αυτό από την Συρία δεν σου εκφράζεται, δεν..;

Σ.Μ.: Καταρχάς δεν μιλάει Ελληνικά..

A.M.: Ααα δεν μιλάει καθόλου..

Σ.Μ.: Μιλούσαμε στα αγγλικά όλη την χρονιά, έκανε εργασίες στα αγγλικά, ήταν πρόθυμο, ήταν πολύ ευγενικό παιδί, πρόθυμο παιδί, ως εκεί όμως..

(Απόσπασμα SP123_Audio2xy.mp4)

Γ.Σ. : Δυσκολίες στο γλωσσικό κομμάτι κυρίως, αλλά όχι αυτοί που γεννήθηκαν εδώ δεν έχουμε δυσκολίες..

A.M.: Τι είδους δηλαδή δυσκολίες παρουσιάζουν στο γλωσσικό κομμάτι;

Γ.Σ. : Ας πούμε στο μάθημα της γλώσσας είναι δύσκολο τώρα αυτό το παιδί από την Κίνα.. δεν..

A.M.: Θέλει βοήθεια.. θέλει παράλληλη στήριξη..

(Απόσπασμα SP147_Audio2xy.mp4)

Η ανταπόκριση των μαθητριών και των μαθητών δεν είναι απλή υπόθεση, διότι αναγκάζονται να προσαρμοστούν στις αφομοιωτικές προσδοκίες του Α.Π.Σ και να αποποιηθούν γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, ώστε να γίνει ευκολότερη η προσαρμογή τους στη πλειονοτική κοινωνική ζωή του νέου τόπου υποδοχής τους (Αρχάκης, 2020: 167). Οι μαθήτριες και οι μαθητές μέσα στις σχολικές

τάξεις δεν έχουν ουσιαστική βοήθεια. Οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν μεγάλες δυνάμεις, ώστε να ενταχθούν οι μαθητές/τριες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πολλά παιδιά δεν είναι ενταγμένα σε Τ.Υ. και Φ.Τ και η ευθύνη εκμάθησης της Κ.Ν.Ε πέφτει πάνω στις καθηγήτριες και στους καθηγητές που διδάσκουν βασικά μαθήματα και σχετίζονται με τα αρχαία ελληνική γραμματεία και νέα ελληνική γλώσσα. Τα γλωσσικά προβλήματα που εμφανίζουν τα παιδιά δεν μπορούν να τα διαχειριστούν οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί, επειδή ίσως δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι (Μάμμου, 2015:5). Για παράδειγμα στα παρακάτω αποσπάσματα φαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός αποδίδει μερίδιο ευθύνης στην οικογένεια που δεν φροντίζει να στείλει τα παιδιά της σε σχολεία με Τ.Υ. και Φ.Τ., καθώς αυτό βρίσκεται εκτός της πόλης του Ρεθύμνου. Ο ίδιος δεν μπορεί να διαχειριστεί εύκολα αυτές των μαθητών/τριων του.

Γ.Σ. : Ναι.. Με την μια κάτι γινόταν, η άλλη η μαθήτρια δεν ανταποκρινόταν καθόλου, σε τίποτα..

Α.Μ.: Ούτε μπορούσατε να την βοηθήσετε..;

Γ.Σ.: Κανονικά λειτουργεί στο πέμπτο Γυμνάσιο τάξη υποδοχής το οποίο είναι και εδώ στο σταυρωμένο, λειτουργεί τάξη υποδοχής εκεί πέρα και μπορούν οι μαθητές αυτοί να πάνε μια χρονιά εκεί πέρα στην τάξη υποδοχής, που θα τους βοηθήσει, στο θέμα της γλώσσας θα τους βοηθήσει, αλλά δεν τους στέλνουν οι γονείς τους, δεν τους στέλνουν κυρίως επειδή είναι μακριά (09:18). Είναι έξω από το Ρέθυμνο, δεν τους βολεύει, δεν τους βολεύει στις δουλειές τους, δεν τους βολεύει η μετακίνηση, δεν ξέρω..και δεν τους στέλνουν, ενώ αν πήγαιναν εκεί μια χρονιά θα έπεφτε το βάρος κυρίως στην εκμάθηση της γλώσσας την χρονιά εκείνη, και μετά θα εντάσσονταν ομαλότερα στο..

Α.Μ.: Οι δυσκολίες αυτές που αντιμετωπίζεται είναι εύκολα επιλύσιμες;

Γ.Σ.: Χρειάζεται θέληση από την οικογένεια για να επιλυθούν, αν η οικογένεια δεν ενδιαφέρεται, αν δεν τους ενδιαφέρει η φοίτηση των παιδιών στο σχολείο, δηλαδή τα στέλνουν τα παιδιά τους μόνο και μόνο για να πάρουν το επίδομα που δίνει το κράτος, που θέλει βεβαίωση από το σχολείο ότι φοιτά κανονικά (10:05) για να μπορέσουν να πάρουν το επίδομα.. Αν μόνο για αυτό το λόγο στέλνουν τους μαθητές δεν τους ενδιαφέρει, δεν τους ενδιαφέρει και για αυτό δεν ασχολούνται με το θέμα. Το σχολείο κάνει συνεχώς κρούσεις, τους καλεί συνεχώς, πέρσι ένας μαθητής μας, έτσι με τέτοια προβλήματα, έμεινε στην ίδια τάξη, λόγω ακριβώς αυτού του θέματος αλλά δεν θέλανε οι γονείς του, επανειλημμένα το σχολείο τους πρότεινε να το στείλουν στην τάξη υποδοχής, αλλά δεν θέλουνε. Δηλαδή είναι και λίγο θέμα συνεργασίας με την οικογένεια, να θέλει λίγο και η οικογένεια να το προωθήσει το θέμα.

(Απόσπασμα SP145_Audio2xy.mp4)

Ορισμένοι άλλοι εκπαιδευτικοί για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες αυτές δίνουν στα παιδιά επιπλέον υποστηρικτικό υλικό. Αυτό το δημιουργούν οι ίδιοι ή απλοποιούν το γνωστικό υλικό, ώστε να ενισχύσουν το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητρών και των μαθητών, το οποίο είναι χαμηλό ή μέτριο (Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαιουδάκη, 2015: 79, 84). Κάποιοι χρησιμοποιούν τα αγγλικά, προκειμένου να μιλήσουν με μαθήτριες και μαθητές που δεν μπορούν να μιλήσουν ελληνικά.

Κ.Σ.: ... Ακόμα δηλαδή που είχα μία μαθητριά για ένα δύο μήνες ήρθε στη Γ' Γυμνασίου από την Πορτογαλία και δεν ήξερε καθόλου Ελληνικά.

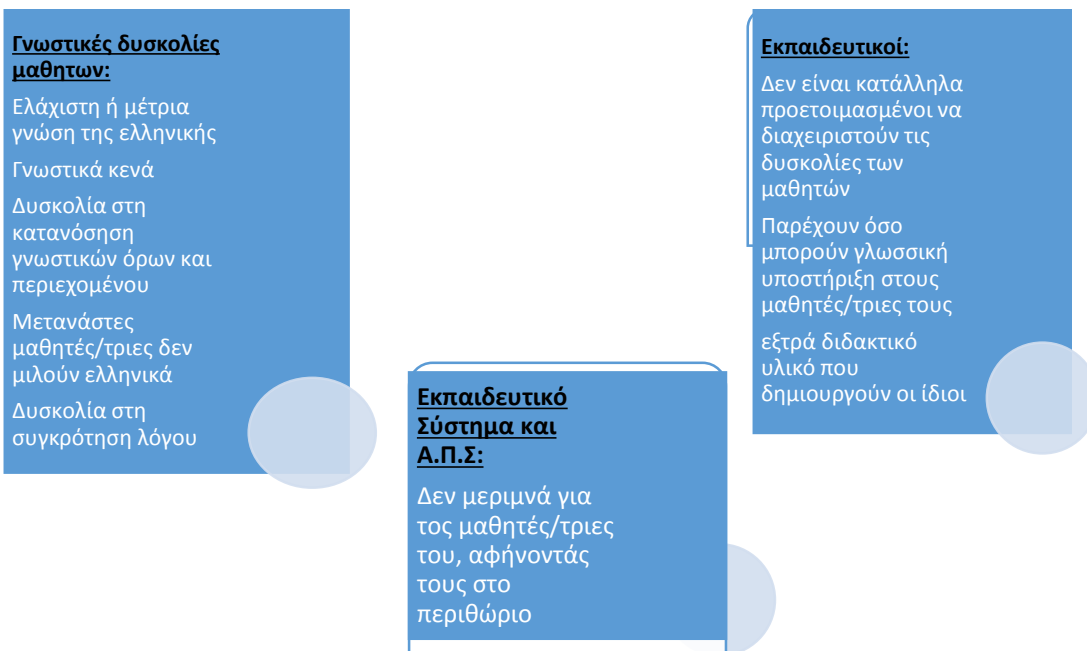
Α.Μ.: Ήρθε μέσω Erasmus ;

Κ.Σ.: Όχι, κάτι οι γονείς της είχαν έρθει για ένα δίμηνο τρίμηνο και θα ξαναέφευγαν και είχε έρθει στη τάξη και δεν ήξερε τίποτα από ελληνικά στη Γ' Γυμνασίου και την είχα εγώ. Εγώ

είχα το μάθημα «Ιστορία». Ε:... ήταν το καλό ότι ήξερε πολύ καλά αγγλικά, οπότε μπορούσαμε να συνεννοηθούμε. Δεν ήξερα εγώ πορτογαλικά, οπότε εκεί κάναμε ιστορία... Κάναμε ελληνική ιστορία που είχε και να ανήκει στην Ευρώπη. Είχα βρει εγώ (00:05:20) το ίδιο βιβλίο περίπου στα αγγλικά και μαζί με αυτό τον τρόπο έλεγε την οπτική της, πώς το βλέπουν αυτοί εκεί τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο, αν διαβάζουν, τι είχαν αυτοί στη Πορτογαλία και ήταν μία πολύ ωραία ευκαιρία. Βοήθησε και αυτή να συμμετέχει στο μάθημα και να μας λέει την οπτική της, οπότε μπήκε στη τάξη. Δεν ήταν απομονωμένη και οι μαθητές να διαβάζουν την ιστορία τη δική τους από μία άλλη ματιά. Κάπως έτσι δηλαδή...

(Απόσπασμα SP172_Audio2xy.mp4)

Από το ερευνητικό υλικό και σε συνάρτηση με την βιβλιογραφία, παρατηρείται ότι η δομική οργάνωση του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος δεν συμβάλλει στην διευκόλυνση αυτών των αντιξοοτήτων. Παραπάνω διαπολιτισμικό εποπτικό υλικό, όπως είναι ειδικά βιβλία, δεν παρέχεται στους φιλολόγους. Οι καθηγήτριες και οι καθηγητές εργάζονται μόνοι τους χωρίς καμία υποστήριξη από την πολιτεία (Μαμμου, 2015:6). Το Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ δεν λαμβάνει υπόψιν το πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητριών και μαθητών που βρίσκονται στα σχολεία της δευτεροβάθμιας, τα οποία δεν έχουν τμήμα υποδοχής και φροντιστηριακό τμήμα. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει για άλλη μία φορά πως η γλωσσική εκπαίδευση των παιδιών αυτών βρίσκεται στο «ναδίρ» αφού η πολιτισμική τους ποικιλομορφία παραμερίζεται. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υποδέχεται τις μετανάστριες μαθήτριες και τους μετανάστες μαθητές με ένα σύστημα νομοθετημάτων, το οποίο αντί να διευκολύνει τις μαθήτριες και τους μαθητές, τους δημιουργεί ακόμα μεγαλύτερα εμπόδια και κάνει πιο δύσκολη την ένταξή τους. Αποτελεσματικά διακρίνεται ότι οι γλώσσες των παιδιών, η διαφορετικότητά τους εξοβελίζονται και θυσιάζονται στο βωμό της εκμάθησης της ΚΝΕ (Αρχάκης, 2020:149-150).



Σχήμα 2: «Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος δεν συμβάλλει στη διευκόλυνση των γνωστικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Οι καθηγητές δεν έχουν καμία υποστήριξη από τη πολιτεία και δεν μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με τις αδυναμίες που παρουσιάζουν ως προς την εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας. Η κατάσταση αυτή δυσχεραίνεται ακόμα περισσότερο, όταν το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών/τριων παραμελείται και δεν λαμβάνεται υπόψιν (Αρχάκης, 2020:149-150).»

Συμπερασματικά, οι δυσκολίες των μαθητριών και των μαθητών είναι πολλές, ιδίως, στο γλωσσικό κομμάτι (Ζάγκας, Κεσίδου & Ματθαιουδακη, 2015: 78 · Μαμμου, 2015:4-5). Η διαδικασία εκμάθησης της ΚΝΕ Δεν είναι απλή υπόθεση, όταν το ΑΠΣ και η διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας έχουν αφομοιωτικό στόχο και σκοπό. Οι μετανάστριες μαθήτριες και οι μετανάστες μαθητές /τριες βάσει μίας εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται ως «ήρωες», αφού προσπαθούν με μεγάλο κόπο να ανταπεξέλθουν στις τεράστιες απαιτήσεις του ελληνικού σχολείου (Κεδίδου, 2008: 24· Αρχάκης 2020: 148). Οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί πασχίζουν να βοηθήσουν τα παιδιά, αλλά εμφανίζονται απροετοίμαστοι να πληρώσουν τα καθήκοντά τους αφού η πολιτεία τους αφήνει μετέωρους και μόνους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μαμμου, 2015: 5-6).

Κεφάλαιο 5.3: Σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητή

Το σχολικό περιβάλλον είναι ένας χώρος μέσα στον οποίο δίνεται η δυνατότητα να αναπτυχθούν οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με τις μαθήτριες και τους μαθητές του.

Δάσκαλος είναι αυτός που υφαίνει την εκπαιδευτική διαδικασία και δημιουργεί αλληλεπιδράσεις με τις μαθήτριες και τους μαθητές του. Η αναγνώριση της ανθρώπινης διάστασης που ενυπάρχει μέσα στο δεσμό δασκάλου και μαθητή παίζει θεμελιώδη ρόλο στην δραστηριοποίηση του μαθητή στο σχολείο. Τα παιδιά για να ξεκινήσουν να επενδύουν στον εαυτό τους και στην ταυτότητα τους χρειάζονται συνεργατικές και ισότιμες σχέσεις με τον εκπαιδευτικό βασισμένες στην αλληλεγγύη για το σεβασμό (Cummins, 2005: 170). Αντίθετα όταν οι μαθήτριες και οι μαθητές βρίσκονται σε ένα δυσαρμονικό κλίμα και χαρακτηρίζονται, αποτελούνται από ένα εξουσιαστικό χαρακτήρα (οπ.: 61-62). Στο ερευνητικό υλικό φάνηκε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν σχέσεις ιεραρχίας με τις μαθήτριες και τους μαθητές τους. Ωστόσο οι τέσσερις στους έξι καθηγητές φάνηκε ότι ο χαρακτήρας του δεσμού που είχαν με τις μαθήτριες τους μαθητές τους είναι κάθετος ενώ μόνο δύο ανέφεραν ότι προσπαθούν να διατηρήσουν οριζόντιες τις σχέσεις αυτές (Larsson, 2001: 202-203).

Οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις που παρέδωσαν φάνηκε ότι διατηρούν καλές σχέσεις με τις μαθήτριες και τους μαθητές τους, αλλά αυτές βρίσκονταν στο φάσμα των «κάθετων σχέσεων» («vertical relations»), οι οποίες βασίζονται στην ιεραρχία. Οι εκπαιδευτικοί συγκεκριμένα αναφέρονται στον όρο «ισότιμες», χωρίς να έχουν όμως πραγματική επίγνωση του όρου (Larsson, 2001: 201-202). Τα λεγόμενα τους έρχονται σε αντιδιαστολή με την εκπαιδευτική πραγματικότητα τους, καθώς αυτή την περιγράφουν τελείως διαφορετικά. Χαρακτηριστική περίπτωση του εκπαιδευτικού «Γ.Σ», ο οποίος σχολιάζει ότι η αλληλεπίδραση με τις μαθήτριες και τους μαθητές τους είναι φιλική, ζέστη και, πράγματι, διέπονται από την έννοια της ισότητας. Όταν ωστόσο ερωτήθηκε αν οι δραστηριότητες που αξιοποιεί στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας εμπεριέχουν το είδος αυτής της ισότητας, ο ίδιος άλλαξε στάση και φάνηκε μπερδεμένος. Στην απάντηση του επικαλέστηκε τις συνθήκες της πανδημίας και του κορονοϊού και τόνισε πως δεν είχαν το χρόνο να καλλιεργήσουν ισότιμους δεσμούς με τις μαθήτριες και τους μαθητές τους, αφού προτεραιότητα ήταν να προωθήσει το γνωστικό αντικείμενο. Οι σχέσεις είναι εξουσιαστικές και οι μαθήτριες και οι μαθητές αναγκάζονται να συμμορφωθούν με τις επιταγές της σχολικής πραγματικότητας (Cummins, 2005: 62).

Γ.Σ. : Μπορώ να πω ότι, και δεν ξέρω αν θα αυτό που θα πω είναι καλό, μπορώ να πω ότι είναι αρκετά φιλικές οι σχέσεις με τους μαθητές, δηλαδή μπορούμε και συζητάμε άνετα, στα διαλείμματα όταν έχουμε εφημερία έξω στην αυλή για τα θέματά τους. Είναι άνετοι και αυτοί απέναντί μου, ρωτάνε..

A.M.: Έχετε ισότιμες σχέσεις δηλαδή..

Γ.Σ.: Ισότιμες ναι..(05:58), ισότιμες, ρωτάνε και για προσωπικά θέματα πολλές φορές στα διαλείμματα στην αυλή..

A.M.: Κάνετε δραστηριότητες που να φανερώνουν αυτό το είδος της ισότητας που έχετε;

Γ.Σ. : Εεε δραστηριότητες..

A.M.: Μέσα στην σχολική τάξη..

Γ.Σ. : Είναι λίγο δύσκολο τώρα μέσα στην τάξη και ιδίως η φετινή χρονιά που είχαμε τον κορωνοϊό και είχαμε και τις δύο προηγούμενες χρονιές που είχανε μείνει πίσω και ήταν λίγο δύσκολο τώρα να.. γιατί έπεσε πολύ βάρος.. είχαμε και περιορισμό δηλαδή στην αρχή της χρονιάς δεν μπορούσαμε να έχουμε και ομαδικές δραστηριότητες, δεν μπορούσαμε να τους χωρίζουμε σε ομάδες και να τους βάζουμε.. λόγω του κορωνοϊού, έπεσε το μεγαλύτερο βάρος να προωθηθεί το γνωστικό αντικείμενο γιατί και με την τηλεκαίτευση τα δύο τελευταία χρόνια είχανε μείνει πίσω (07:02). Υπήρξαν βέβαια άλλα μαθήματα που ήταν πολύ κατάλληλα, ας πούμε τα εργαστήρια δεξιοτήτων που εφαρμόστηκαν φέτος πρώτη φορά, εκεί πιστεύω ότι..

(Απόσπασμα SP145_Audio2xy.mp4)

Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί διέπονται από πλέγματα κυριαρχίας. Για την ακρίβεια θυμίζουν αυτά της κοινωνικής πραγματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί διαφαίνεται να ελέγχουν τους δεσμούς που συνάπτουν με τις μαθήτριες και τους μαθητές τους. Οι

μαθήτριες και οι μαθητές είναι μία υποτελής ομάδα για αυτούς, η οποία πρέπει να συμμορφωθεί στις υποχρεώσεις και το γνωστικό υλικό που διδάσκει ο καθηγητής. Διαμορφώνεται μία διαδικασία κυριαρχίας και υποταγής του μαθητή (βλ. Haslam, 2001 στο Simon & Oakes, 2013: 515). Το μάθημα ακολουθεί την πορεία που προσδιορίζει το Α.Π.Σ. και το πρόσταγμα του εθνικού κυρίαρχου λόγου που επιθυμεί την αφομοίωση όλων των μαθητριών και μαθητών, γηγενών και μη (Αρχακης, 2020:131). Ο εκπαιδευτικός εμφανίζεται ως «ανώτερος» και τα παιδιά «κατώτεροι». Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον η φωνή των μαθητών αποσιωπάται την μαθησιακή διαδικασία αποκτά φροντιστηριακό χαρακτήρα (Cummins, 2005: 170). Έτσι με τον τρόπο αυτό, οι γλώσσες καταγωγής και οι πολιτισμοί των μαθητών εξαφανίζονται, αφού το ελληνικό σχολείο επί της ουσίας απευθύνεται μόνο σε Ελληνίδες μαθήτριες και Έλληνες μαθητές (Αρχακης, 2020:131· Cummins, 2005: 51).

A.M.: Ναι.. Η σχέση σου με τους μαθητές πως είναι γενικά;

Σ.Μ.: Αυτούς του μαθητές ή γενικά ;

A.M.: Ναι αυτούς που έχεις τώρα και γενικά..

Σ.Μ.: Όλους.. όχι μόνο τα ξένα..;

A.M.: Ναι όλους τους μαθητές σου

Σ.Μ.: Και του ύψους και του βάθους και...

A.M.: Πως θα τις περιέγραφες ; Αν μπορείς να μου δώσεις ένα παράδειγμα..

Σ.Μ.: Νομίζω ότι στηρίζονται στην αλληλοκατανόηση.. Είμαι εκεί, τους το έχω πει, για να τους βοηθήσω, κάνουμε ένα μάθημα που του χρόνου εξετάζεται πανελλαδικά (13:41), το βλέπουν ότι κάνουμε το μάθημα έτσι φροντιστηριακά, δηλαδή να προετοιμαστούν για την επόμενη χρονιά και πολλά παιδιά το αναγνωρίζουν και μου λένε “Ευχαριστούμε που διορθώνεται τα τετράδια κάθε τόσο” κλπ.. Υπάρχουν όμως και σχέσεις συγκρουσιακές, δεν μπορώ να το αποκρύψω αυτό, νομίζω ότι με εκτιμούν ως πρόσωπο, με απεχθάνονται ως δασκάλα.

(Απόσπασμα SP123_Audio2xy.mp4)

Μ.Α.: Εντάξει εμένα γενικά είναι πολύ καλή, αλλά ε: λίγο με τα παιδιά που δεν ήξεραν να γράφουν και να διαβάζουν, επειδή αυτό το μάθημα διδάσκω... Εκεί νιώθω λίγο ότι δεν έδωσα το 100% μου γιατί γινόταν να διδάξω ελληνικά από την αρχή. Είναι πάρα πολύ δύσκολο και οι σχέσεις είναι καλές. Δεν είχα κάποιο πρόβλημα. Η μόνη μας σύγκρουση είχε με τις απουσίες. «Γιατί βάζω απουσίες;», «Δεν θα έπρεπε να βάλω απουσίες, αφού ήμου στην αυλή» , έλεγαν οι μαθητές/τριες. Τέτοια πράγματα. Δεν είχα όμως. Ότι είχα μία αντίρρηση, όταν τους έλεγα να αλλάξουν (00:06:49) θέσεις. Δεν θέλανε. Ακόμα και με παιγνιώδη τρόπο δεν θέλανε. Ξέρεις...και καλά «για λίγο» και αυτό δεν θέλανε. Οπότε δεν ήθελα να τους ζορίσω.

(Απόσπασμα SP017_Audio2xy.mp4)

Παρόλα αυτά υπάρχει και ένα μέρος του ερευνητικού υλικού στο οποίο οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν στο λόγο τους ότι συνάπτουν οριζόντιες σχέσεις με τις μαθήτριες και τους μαθητές τους, παρά το γεγονός ότι οι μεταξύ τους σχέσεις είναι άνισες. Με τον όρο «οριζόντιες σχέσεις» σηματοδοτείται η από κοινού συνεργασία μαθητριών/των και καθηγητριών/των και αυτή στηρίζεται σε μία δομή ισότιμων βάσεων (Larsson, 2001:202-203). Απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο σεβασμός και η αποδοχή για να χτιστεί μία θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθήτρια/τη. Η «Ρ.Π» στην αφήγηση της περιγράφει ότι αναπτύσσει ένα θετικό δεσμό με τα παιδιά και αυτό της δίνει δύναμη να συνεχίσει. Όταν ο εκπαιδευτικός είναι κοντά στους μαθητές/τριες του, η απόσταση μεταξύ τους μικραίνει. Αυτό της δίνει δύναμη να συνεχίσει. Στη βάση αυτή η ίδια θεμελιώνει μία δυναμική εκπαιδευτική διαδικασία, στην οποία τα παιδιά ενδυναμώνονται και εκφράζουν τις απόψεις τους. Εργάζονται σε ένα αρμονικό περιβάλλον όπου ο σεβασμός και η αποδοχή είναι κύριο μέλημα του εκπαιδευτικού. Όσο πιο κοντά καταφέρει η δασκάλα ή ο δάσκαλος να φέρει τις μαθήτριες και τους μαθητές του, τόσο πιο επιτυχημένη ή επιτυχημένος είναι (Cummins, 2005: 47-48), 170-171).

A.M.: Οριζόντιες οι σχέσεις; Εννοώ ισότιμες;

P.Π.: Ναι. Υπάρχει διάλογος. Υπάρχει η οικειότητα να έρθουν τα παιδιά να μου εμπιστευθούν κάποιο πρόβλημά τους και μου εκμυστηρεύονται πράγματα και δυσκολίες τις οποίες έχουν και προσωπικές δυσκολίες. Ακόμα και καθαρά προσωπικά ερωτικά θέματα. Έχω μία πολύ καλή σχέση με τα παιδιά και αυτό είναι που με καλύπτει σε αυτό το χώρο και μου δίνει τη δύναμη να συνεχίσω. Μ' αρέσει αυτή η επαφή, η επικοινωνία. Δεν μου αρέσει να υπάρχει απόσταση. Παρόλο που κάποιοι υποστηρίζουν ότι όταν δεν υπάρχει απόσταση, το παιδί παίρνει τον αέρα του εκπαιδευτικού και δημιουργεί θέματα μέσα στη τάξη. Για 'μένα δεν είναι έτσι τα πράγματα. Όσο πιο κοντά μπορείς να φέρεις το μαθητή, τόσο πιο επιτυχημένος δάσκαλος είσαι. Όσο πιο κοντά σε 'σένα μπορείς να τον φέρεις, όσο πιο πολύ μπορείς να εκμαιεύσεις από τη ψυχή του παιδιού πράγματα που τον απασχολούν, που τον τυραννάνε, που τον βασανίζουν. Αυτό είναι η επιτυχία του εκπαιδευτικού. Όταν υπάρχει απόσταση, είμαστε αποτυχημένοι. Εισπράττω αυτή τη καλή σχέση με τα παιδιά. Αυτήν την επικοινωνία και μ' αρέσει αυτό. Μ' αρέσει πάρα πολύ. Αυτό με βοηθάει στο να μη κουράζομαι ή στο να αντιμετωπίζω τις όποιες δυσκολίες και τα όποια προβλήματα.

(Απόσπασμα SP155_Audio2xy.mp4)

Η θέση του εκπαιδευτικού σε αυτά τα πλαίσια είναι να δημιουργήσει τα κατάλληλα διδακτικά περιβάλλοντα, ώστε οι μαθήτριες και οι μαθητές να γίνουν συνεργάτες τους στην μαθησιακή διαδικασία και να βλέπουν τους εαυτούς τους ως μαθητές. Έτσι θα καταφέρω να εξελιχθούν οι ίδιοι, αλλά και οι μαθήτριες και οι μαθητές τους. Αντίστοιχα και ο δεύτερος φιλόλογος εκπαιδευτικός από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, αξιοποιεί ισοτίμως δεσμούς αλληλεπίδρασης με τα παιδιά που έχει στην σχολική αίθουσα. Ο ίδιος βρίσκεται κοντά τους, τους παρέχει ευκαιρίες να εκφράσουν την γνώμη τους και να εκφραστούν. Με αυτό τον τρόπο τους βοηθά να αναπτύξουν τις

προσωπικές τις φωνές, παρά το γεγονός ότι όλοι τους βρίσκονται σε ένα περιβάλλον στο οποίο πρέπει να ακολουθήσουν τις επιταγές του εθνικά κυρίαρχου Α.Π.Σ (οπ.: 170-171).

A.M.: Πώς θα περιγράφατε τις σχέσεις σας με τους μαθητές σας; Μεταξύ σας δηλαδή;

K.Σ.: Ναι... Πάρα πολύ καλές.

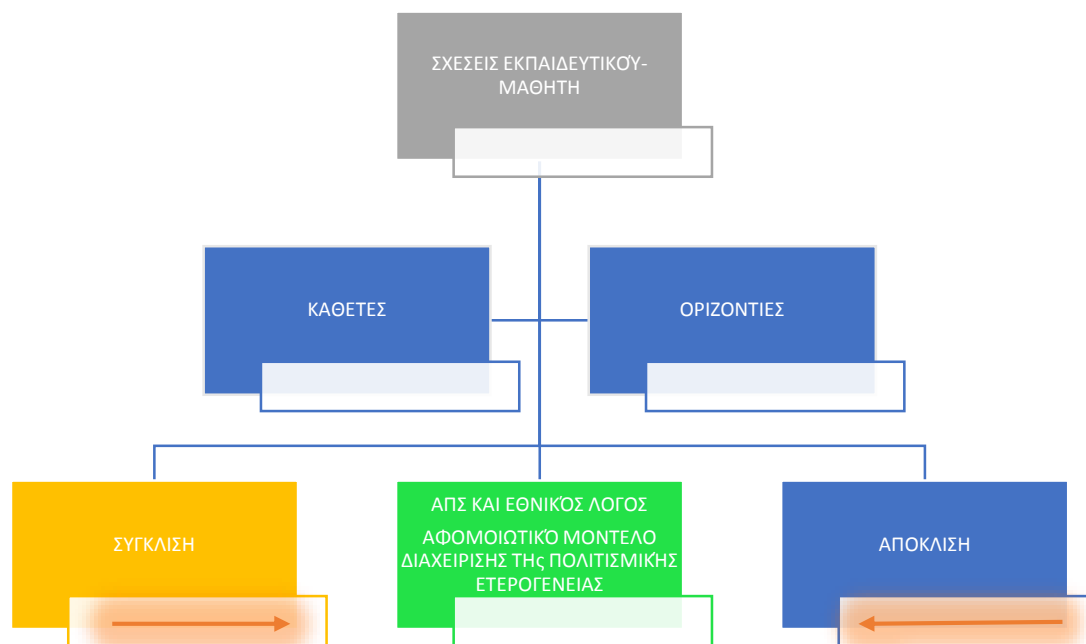
A.M.: Δηλαδή ένα παράδειγμα;

K.Σ.: Δηλαδή... (0.2) Εντάξει... σίγουρα υπάρχουν κάποια όρια και κάποιοι κανόνες. Δηλαδή δεν είμαστε «φιλαράκια» κ.λ.π., αλλά (00:07:25) έχουν την ελευθερία να πουν τη γνώμη τους, να εκφραστούν. Ε: δεν κρίνω την άποψη αυτή όποια και αν είναι αυτή. Κάνουμε πλάκα και χιούμορ και εγώ σαφώς αυτή τη στιγμή το δέχομαι, αλλά να υπάρχει... Φυσικά υπάρχει ο σεβασμός ότι το μάθημα δεν είναι χαβαλέ.

(Απόσπασμα SP172_Audio2xy.mp4)

Με βάση τα παραπάνω παρατηρείται ότι οι κάθετες σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή συμβαδίζουν με το Α.Π.Σ., ενώ οι ισότιμες ή αλλιώς οριζόντιες σχέσεις είναι σαν να προσπαθούν να πηγαίνουν κόντρα σε αυτό. Οι δεσμοί κυριαρχίας που φανερώνουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στα δεδομένα σε σύγκριση με τις μαθήτριες και τους μαθητές τους, δείχνουν ότι δεν μπορούν να διαχειριστούν την πολιτισμική τους πολλαπλότητα (οπ.: 58). Το μόνο που επιθυμούν είναι η διεκπεραίωση του σχολικού υλικού και οι μαθήτριες/τες να υπακούν στις ανάγκες της σχολικής διαδικασίας (οπ. 62). Η πολιτική της εξισωτικής αφομοίωσης που έχει υιοθετήσει το Α. Π. Σ. και εν γένει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οδηγεί τις μαθήτριες και τους μαθητές να εγκαταλείψουν σημαντικά πολιτισμικά κομμάτια της εθνοτικής καταγωγής τους. Αυτή η αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική (γλωσσική και πολιτισμική) δεν εγγυάται την ισότητα στα σχολικά πλαίσια (Αρχακης, 2020: 131). Από την άλλη, η ύπαρξη θετικών και ισότιμων σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών είναι μία πράξη επαναστατική. Η πράξη ισότητας ανάμεσα τους μέσα σε ένα μόνο πολιτισμικό και μονογλωσσικό εκπαιδευτικό πλαίσιο εγκαινιάζει ένα

διαφορετικό δρόμο μάθησης. Τα παιδιά είναι ελεύθερα, παρά τις απαιτήσεις του Α.Π.Σ, να αναπτύξουν ελεύθερα τις φωνές και τις ταυτότητες τους. Οι μαθήτριες και οι μαθητές αισθάνονται αποδεκτά και μοιράζονται τις εμπειρίες τους και ας μην τους το επιτρέπει το ελληνικό σχολείο (Cummins, 2005: 62) και η πολιτισμική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας (Αρχακης, 2020:131·Κεσίδου, 2008:24-25).



Σχήμα 3: Οι σχέσεις μαθήτριας /ή – εκπαιδευτικού. Α) Όταν είναι κάθετες συγκλίνουν με το Α.Π.Σ, Β) Όταν είναι οριζόντιες αποκλίνουν

Κεφάλαιο 5.4: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως κλειδί για τη συμπερίληψη

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ένας δρόμος διαδικασίας μάθησης, που αξιοποιεί τις εμπειρίες των μαθητριών και των μαθητών καθώς και το πολιτισμικό κεφάλαιό τους μέσα στη σχολική αίθουσα, προκειμένου όλοι τους να είναι ενεργοί συμμετέχοντες και να εκφράζουν τους εαυτούς τους (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2006: 12). Με άλλα λόγια είναι μία εκπαιδευτική και αναπτυξιακή πρακτική που αγωνίζεται να συμπεριλάβει παιδιά (γηγενή και μη) σε κάθε σχολική δραστηριότητα της σχολικής ζωής και τα ενδυναμώνει με κάθε τρόπο προκειμένου να αποκτήσουν τη δική τους φωνή και τη δική τους μοναδική ταυτότητα. Έτσι, οι μαθήτριες και οι μαθητές μαθαίνουν να ανταποκρίνονται με σεβασμό στις πολιτισμικές ετερότητες των υπόλοιπων συμμαθητριών και συμμαθητών τους και είναι σε θέση να προβάλουν τις εμπειρίες και

τα νοήματα που έχουν κατακτήσει για τον κόσμο αυτό (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2020: 21).

Η ελληνική, ωστόσο, πραγματικότητα διέπεται από ένα ιδιόρρυθμο και πεπαλαιωμένο Α.Π.Σ. που έχει ισχύ από το 2003 (ΦΕΚ 303B/13-03-2003) και διαθέτει μία νομοθετική βάση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (βλ. Ν.241/1996) που δεν στέκονται ως αρωγοί στην ένταξη των μαθητών. Αντιθέτως θέτουν εμπόδια (Αρχάκης, 2020: 149 - 150). Το ερευνητικό υλικό αναδεικνύει ότι οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να συμμορφωθούν με τις εκπαιδευτικές επιταγές και δεν είναι σε θέση να ακολουθήσουν το μονοπάτι της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της συμπερίληψης. Συνεπώς, οι μετανάστριες μαθήτριες και οι μετανάστες μαθητές είναι πνευματικά απόντες και κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δεν συμπεριλαμβάνονται σε αυτή. Το πολιτισμικά τους υπόβαθρα αντιμετωπίζονται ως ελλειμματικά στοιχεία και βρίσκονται σ' ένα μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό περιβάλλον εκπαίδευσης (Αρχάκης, 2020: 131· Βαλαντιανή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020: 131-132). Πάρα ταύτα υπάρχουν φιλόλογοι εκπαιδευτικοί που παραμένουν στο δρόμο της συμπερίληψης και της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης άσχετα από τις προβλέψεις και τις οδηγίες που δίνει το Α.Π.Σ. και τα διάφορα ΦΕΚ που προσδιορίζουν τη σχολική γνώση.

Τα ερευνητικά δεδομένα κατέδειξαν ότι οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί στα διάφορα σχολεία της δευτεροβάθμιας που διδάσκουν δεν υιοθετούν την εκπαιδευτική διαδικασία μάθησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τέσσερις από τους έξι εκπαιδευτικούς στα ερωτήματα που τους τέθηκαν φάνηκε ότι δεν τολμούν να την εφαρμόσουν, καθώς πρόκειται για ένα είδος διδακτικής πρακτικής που θα τους καθυστερήσει στο ωρολόγιο πρόγραμμα τους και ο χρόνος είναι εξαιρετικά μικρός και πολύτιμος. Στόχος τους είναι να διδαχθεί όσο το δυνατόν πιο γρήγορα η ύλη (βλ. ενδ. ΦΕΚ 4254/15-09-2021¹³). Στο σύνολο τους κανένας από αυτούς δεν εκμεταλλεύθηκε θετικά μεθόδους διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις μεικτές τάξεις που έκαναν μάθημα. Σπάνια άλλαζαν, για παράδειγμα, τη χωροταξική δομή της τάξης παρά μόνο

¹³ Νομοθετική διάταξη που ορίζει την εξεταστέα ύλη της Α' και της Β' Λυκείου στα διάφορα Λύκεια όλης της Ελλάδας και βασίζεται στο Α.Π.Σ. (ΦΕΚ 4254/15-09-2021).

σε περίπτωση που έκαναν κάποια ομαδική δραστηριότητα για να τραβήξουν ελάχιστα το ενδιαφέρον των μαθητριών και των μαθητών, αλλά ποτέ δεν είχε επιτυχία. οι μετανάστριες μαθήτριες και οι μετανάστες μαθητές δεν μπορούσαν να συμμετάσχουν στο μάθημα.

A.M.: Άρα βλέπεις ουσιαστικά ότι εσύ είσαι αυτή που καθοδηγεί όλες τις δραστηριότητες (17:07) μέσα στην τάξη και για το πως θα συμμετάσχουν τα παιδιά, αλλά βλέπεις ότι η ανταπόκρισή τους δεν είναι.. στο σύνολο τώρα.. δεν είναι ας πούμε υψηλή γενικά..

Σ.Μ.: Εεε ναι.. Έχουμε αφήσει περιθώρια για κάτι που θέλανε αυτοί να κάνουνε, μια εργασία δηλαδή που διάλεξαν οι ίδιοι τους το θέμα, ήταν ένας κεντρικός άξονας: η δημοσιογραφία, τα μέσα ενημέρωσης, διάλεξαν αυτοί το θέμα στο τμήμα του Μοχάμεντ. Ήταν λίγο απογοητευτικό..

A.M.: Γιατί;

Σ.Μ.: Ήταν πολύ επιφανειακοί, ότι είχαν σημειώσει το διάβαζαν από μέσα. Ενώ είχαμε πει, θα συλλέξετε υλικό για το θέμα που θα σας αρέσει, να μιλήσετε ας πούμε για το πως οι εφημερίδες οι έντυπες πια έχουν χαθεί, η νεολαία από που ενημερώνεται, να διαλέξετε ένα θέμα της αρεσκείας σας.. Η πιο σοβαρή εργασία που έκαναν δυο μαθήτριες ήταν η χρήση του Instagram και η επιρροή (18:14), πολύ ωραία εργασία, κάμαν ερωτήσεις δημοσκόπησης, ρώτησαν εφήβους...

(Απόσπασμα SP123_Audio2xy.mp4)

M.A.: Προσπάθησα να το κάνω, αλλά...

A.M.: Δεν πέτυχε...

M.A.: Ναι. Ίσως, δεν επέμεινα και εγώ... Πιστεύω, αν επέμεινα με πιο παιγνιώδη τρόπο, να γινότανε... Αλλά επειδή μία φορά μου' παν όχι, είπα: «Έντάξει, δεν πειράζει.» Δηλαδή αν γυρίσω

πίσω και πω: «Ποιο λάθος έκανα και τι θα άλλαζα;», θα ήταν αυτό.

(Απόσπασμα SP017_Audio2xy.mp4)

Επίσης δεν οργανώνουν τη διδασκαλία τους με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο, παραθέτουν το μάθημα κανονικά σύμφωνα με το Α.Π.Σ, το οποίο τους κατευθύνει. Η γλωσσική εκπαίδευση των παιδιών έχει συγκεκριμένη γραμμή και βασίζεται σε μεταπαραδοσιακούς λόγους της κυρίαρχης ελληνικής εκπαίδευσης (Αρχάκης, 2020: 144-145). Η διδασκαλία τους απευθύνεται στη μέση Ελληνίδα και το μέσο Έλληνα μαθητή που έχει μεσοαστή καταγωγή, μιλά μόνο ελληνικά και επιθυμεί να πάρει ένα βαθμό για να εισαχθεί στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Cummins, 2005:161).

Α.Μ.: Εσύ κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σου, που έχεις μια αίθουσα με διαφορετικά παιδιά από διαφορετικά κοινωνικά και κοινωνικά πλαίσια, πως οργανώνεις την διδασκαλία σου; Τι ρυθμούς δηλαδή ακολουθείς;

Σ.Μ.: Φοβάμαι ότι οργανώνω την διδασκαλία έχοντας στο μυαλό μου το μέσο όρο.

Α.Μ.: Δηλαδή; Δώσε μου ένα παράδειγμα

Σ.Μ.: Δηλαδή δεν θα απευθυνθώ στον μαθητή που έχει πάρα πολλά κενά, ούτε και στον μαθητή που τα ξέρει ήδη, θα απευθυνθώ στον μέσο όρο του μαθητή για τον οποίο αυτό το μάθημα που θα κάνουμε είναι ένα μάθημα που δεν έχει διδαχθεί ακόμα αλλά που έχει το υπόβαθρο να το ακούσει και να το κατανοήσει. Εγώ εκεί στοχεύω δηλαδή στο μέσο μαθητή, σε ένα μέσο μαθητή που ξέρει κάποια πράγματα βασικά, όχι στο μαθητή που έχει κάνει το ιδιαίτερο και τα έχει διδαχθεί ήδη αυτά και τα ξέρει και θα βαριέται στην τάξη μου γιατί έχω και τέτοιους μαθητές.. που θα σου βαρεθούνε (37:49) γιατί το έχουν κάνει ήδη με το ιδιαίτερό τους και έχουν προχωρήσει την ύλη τους. Ούτε δυστυχώς και με τον μαθητή που έχει πολλά κενά από προηγούμενες τάξεις και πολλά από αυτά που λέμε

το συγκεκριμένο παιδί δεν μπορεί να τα παρακολουθήσει.. θα προσπαθήσω εγώ να πω “Θυμάστε αυτό.. !; Σας θυμίζω και εκείνο που είχατε ξαναδεί σε προηγούμενα χρόνια.. “ Αλλά στο μέσο όρο.. αυτό που μου λέει ο στόχος και το σχέδιο του μαθήματος..»

(Απόσπασμα SP123_Audio2xy.mp4)

Τα διδακτικά μέσα ή άλλα οπτικοακουστικά μέσα σπάνια τα αξιοποιούσαν. Τα χρησιμοποιούσαν σε περιπτώσεις που μελετούσαν ή διάβαζαν κείμενα, αλλά ποτέ δεν τραβούσαν το ενδιαφέρον των μαθητριών και των μαθητών. Ήταν απρόθυμοί να συμμετάσχουν εκπαιδευτική διαδικασία μάθησης, αφού οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί δεν κατέβαλαν κάποια σημαντική προσπάθεια για να τους κεντρίσουν την προσοχή. Ο εκπαιδευτικός για να είναι επιτυχημένος δάσκαλος στο λειτούργημά του, οφείλει να είναι κοντά στις μαθήτριες και τους μαθητές του και να τους «ακούει». Ο ίδιος οφείλει να εστιάζει στα ενδιαφέροντα τους κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης, ώστε όλοι οι μαθήτριες και οι μαθητές ανεξαρτήτου εθνοτικής καταγωγής να μπορούν να συμπεριλαμβάνονται σε αυτή. Σε ένα δυσαρμονικό εκπαιδευτικό περιβάλλον απόρροια είναι οι μαθήτριες και οι μαθητές τους να μην επιθυμούν να συμπεριληφθούν σε αυτήν και να μην επενδύουν στις ταυτότητές τους (Cummins, 2005: 164).

M.A.: Κοίταξε πέρσι έφερνα το προτζέκτορα πολύ, φέτος όχι πολύ. Κυρίως χρησιμοποιούσα κείμενα, όχι όμως του βιβλίου , δηλαδή προσπαθούσα να βρω κείμενα από εφημερίδες... Στην αρχή τους έλεγα ότι θα τους ανεβάζω βίντεο και διάφορα άλλα... Όμως δεν έμπαινε κανείς και δεν υπάρχει από τη πλευρά των παιδιών (ενδιαφέρον)...

(Απόσπασμα SP017_Audio2xy.mp4)

Διαφοροποίηση υλικού δεν γίνεται από τους εκπαιδευτικούς, καθώς οι μαθήτριες και μαθητές στο τέλος της χρονιάς θα εξεταστούν όλοι στα ίδια θέματα. Αν υπάρξει διαφοροποίηση, θα πρέπει να υπάρξει και διαφοροποίηση στα θέματα των εξετάσεων. Αν κάνουν διαφοροποίηση στο σχολικό εγχειρίδιο, αυτό θα γίνει σε εξαιρετικές περιπτώσεις που οι μαθήτριες και οι μαθητές δεν μιλούν ελληνικά. Η εκπαίδευση

λειτουργεί ως αφομοιωτικός μηχανισμός όπου όλα τα παιδιά, γηγενή και μη, οφείλουν να προσαρμοστούν στις στάσεις και τις πρακτικές που αυτή επιβάλλει (Βαλαντιανή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020: 132)

A.M.: Μάλιστα.. Διαφοροποιείται τις εκπαιδευτικές μεθόδους σας και το εκπαιδευτικό υλικό που δίνεται στους μαθητές σας ή δίνεται σε όλους τα ίδια; Γιατί ναι, γιατί όχι;

Γ.Σ. : Επειδή δυστυχώς, δυστυχώς όλοι μαθητές στο τέλος της χρονιάς εξετάζονται στο ίδιο , στα ίδια θέματα και καλούνται να απαντήσουν στα ίδια ερωτήματα, το εκπαιδευτικό υλικό είναι το ίδιο, το ίδιο σε όλους, δεν μπορούμε να το διαφοροποιήσουμε, γιατί αν το διαφοροποιήσουμε μετά πρέπει να διαφοροποιήσουμε και τα θέματα των εξετάσεων στο τέλος μιας χρονιάς , θα πρέπει να εξεταστούν σε διαφορετικά θέματα με βάση το διαφορετικό υλικό που έχουν πάρει, οπότε όλοι είχαν το ίδιο υλικό..

(Απόσπασμα SP145_Audio2xy.mp4)

Σ.Μ.: Σε εξαιρετικές περιπτώσεις, δηλαδή την διαφοροποίηση την έκανα αυτή μόνο στους δύο μαθητές που δεν ξέραν τα ελληνικά. Δεν μπορώ να πω ότι η Μαρία η καημένη που δεν ξέρει καλά την διαφοροποίηση και της έδωσα να κάνει κάτι πιο απλό, κάτι πιο βατό, δεν έκανα αυτή την εξατομίκευση - που χρειάζεται.. όπως ούτε στην άριστη μαθήτριά της έδωσα να κάνει κάτι παραπάνω.

A.M.: Δίνεις σε όλους τα ίδια ..

Σ.Μ.: Ναι, κινούμαστε σε ένα μέσο όρο, είναι λίγο δύσκολο να πω στην καλή κάνε και αυτό ή να πω στον μαθητή που δυσκολεύεται μην κάνεις το τρίτο θέμα (49:08), επικεντρώσου στο πρώτο και δεύτερο.. χρειάζεται βέβαια αυτή η εξατομίκευση και για να μην βαριέται ο καλός μαθητής και για να μην απελπίζεται και παραιτείται αυτός που έχει δυσκολίες.

A.M.: Άρα τους δίνεις το ίδιο υλικό για ποιο λόγο; Για να έχουν όλοι το ίδιο..

Σ.Μ.: Χάρην εξοικονόμησης χρόνου και δεν ξέρω.. απευθύνομαι στο μέσο όρο, αυτό είναι ένα .. έχει θετικά, έχει και αρνητικά ..

(Απόσπασμα SP123_Audio2xy.mp4)

Η συμπερίληψη, επομένως, δεν επιτυγχάνεται. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να εφαρμόσουν στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας που είναι το κλειδί για τη συμπερίληψη. Οι ίδιοι, αν και γνωρίζουν ότι υπάρχουν διαφορετικές μαθήτριες και διαφορετικοί μαθητές, γηγενείς και μη, μέσα στη σχολική αίθουσα, το πολιτισμικό κεφάλαιό τους δεν το λαμβάνουν υπόψιν τους (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2020: 21).

A.M.: Καταφέρνατε να συμπεριλάβετε όλους τους μαθητές σας στο μάθημά σας ή στη σχολική ζωή ευρύτερα και να αξιοποιήσετε το κοινωνικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο;

M.A.: Ε... Εντάξει... Εν μέρει ναι, εν μέρει όχι.

A.M.: Δηλαδή ένα παράδειγμα;

M.A.: Ε: να... Αυτή η κοπέλα που σου λέω που δεν προσπαθούσε και εκείνη... νιώθω ότι δεν κατάφερα ούτε να την εντάξω στην τάξη, ούτε να τη βοηθήσω στη γλώσσα...

(Απόσπασμα SP017_Audio2xy.mp4)

Από την άλλη πλευρά υπάρχουν φιλόλογοι εκπαιδευτικοί που από τα δεδομένα φάνηκε ότι εφαρμόζουν στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και καταφέρνουν να συμπεριλάβουν τις μαθήτριες και τους μαθητές τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ίδιοι ανέφεραν ότι προβαίνουν σε αλλαγή της χωροταξικής δομής, προκειμένου να συμμετέχουν όλοι ισότιμα στη σχολική διαδικασία και να δεθούν μεταξύ τους. Αξιοποιώντας την ομαδοσυνεργατική μέθοδο στην οργάνωση του μαθήματος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού μειώνεται στη σχολική αίθουσα και τα παιδιά εργάζονται σε ένα συνεργατικό κλίμα (βλ. Tomlison, 1999 στο Ιωάννου-Κουτσελίνη, 2006:12).

P.Π. : Προτιμώ να γίνεται ομαδο-συνεργατική διδασκαλία. Ειδικά στα φιλολογικά μαθήματα μπορείς να το κάνεις αυτό συχνά και αυτό, η ομαδο-συνεργατική διδασκαλία, έχει πολλά θετικά αποτελέσματα και στη ψυχοσύνθεση των παιδιών και στο δέσιμο μεταξύ τους και στην ανταλλαγή απόψεων. Οπότε το πρώτο πράγμα που κάνω είναι να χωρίσω τα παιδιά σε ομάδες. Διαμορφώνω γενικά τη σχολική τάξη έτσι ώστε τα παιδιά να καθίσουν ανάλογα με την ομάδα στην οποία έχουν ενταχθεί και αυτή η ομαδοποιημένη διδασκαλία απαντάνε τα παιδιά σε εργασίες, σε ερωτήσεις οι οποίες είναι διαφορετικές. Η μία ομάδα αναλαμβάνει άλλου είδους ερωτήσεις. Συνήθως στα 25 παιδιά κάνουμε 4 ομάδες. Η κάθε ομάδα δουλεύει διαφορετική πτυχή του αντικείμενου διδασκαλίας για τη μέρα εκείνη και στη συνέχεια η κάθε ομάδα παρουσιάζει τα αποτελέσματα της εργασίας της στους υπόλοιπους.

(Απόσπασμα SP155_Audio2xy.mp4)

Ακόμη οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν διάφορα διδακτικά και οπτικά μέσα, τα οποία έχουν ως στόχο να τραβήξουν τη προσοχή των μαθητριών και των μαθητών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι αυτό των «100 μεντόρων» που χρησιμοποιεί η «P.Π» για την εξέλιξη των μαθητριών και των μαθητών. Το πρόγραμμα αυτό είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον για τις μαθήτριες και τους μαθητές, διότι πρόκειται για μία κοινότητα στην οποία μπορεί να μιλήσει ένας μέντορας μίας εκάστοτε ειδικότητας για 20 λεπτά. Τη περίοδο της πανδημίας η «P» αξιοποίησε το πρόγραμμα «Tipping Point» και των «100 μεντόρων» με τις μαθήτριες και τους μαθητές να κάνουν συνεδρίες με μία ψυχολόγο κυρίως κατά τη διάρκεια της καραντίνας. Τα παιδιά βοηθήθηκαν πάρα πολύ, επειδή κατάφεραν να ξεπεράσουν το άγχος και τα άγχη της πανδημίας που αντιμετώπιζαν εκείνη τη περίοδο (βλ. 100mentors, 2022¹⁴).

Επίσης τα τελευταία χρόνια εφαρμόζω το μέσο της πλατφόρμας των "100 μεντόρων" μέσω του προγράμματος του

¹⁴ Για περισσότερες πληροφορίες για το πρόγραμμα των «100 μεντόρων» και του «Tipping Point» παραπέμπουμε στη παρακάτω ιστοσελίδα <https://www.thetippingpoint.org.gr/aboutUs>.

"Tipping Point". Τι γίνεται, λοιπόν σε αυτό το πρόγραμμα; Ένας μέντορας, ο οποίος μπορεί να είναι μίας οποιασδήποτε ειδικότητας, αναλαμβάνει να μιλήσει στα παιδιά για 20 λεπτά. 20 λεπτά διαρκεί η διάλεξη του μέντορα. Ο μέντορας αυτός μπορεί να από οποιοδήποτε χώρο πολιτιστικό, πολιτικό, νομικό, αγροτικό, οικονομικό. Σε συνεννόηση με την υπεύθυνη του προγράμματος του "Tipping Point" διαλέγουμε τι θέλουμε, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Δηλαδή μπορεί να υπάρξει 20 λεπτή διάλεξη και μετά ακολουθούν 10 λεπτά υποβολή ερωτήσεων από τους μαθητές με ψυχολόγο, με παραγωγό μαστίχας, ή με παραγωγό σαπουνιών. Οτιδήποτε. Ανάλογα με το τι θα ζητήσουν τα παιδιά. Αυτό είναι το τι θεωρεί ο καθηγητής ότι έχουν ανάγκη τα παιδιά. Αυτό μπορεί να γίνει 4 φορές στη διάρκεια των 9 μηνών που κρατάει το διδακτικό έτος. Είναι πολύ ενδιαφέρον και αυτό. Είναι μέσα στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και βοηθάει τα παιδιά. Θυμάμαι χαρακτηριστικά, έτσι, συνεδρίες που είχαμε με ψυχολόγο. Στη διάρκεια της καραντίνας που τα παιδιά ήταν για 3 μήνες, για 6 μήνες στη δεύτερη χρονιά. Ήταν εκτός σχολικής διαδικασίας. Εκτός του φυσικού τους χώρου. Βοήθησε, λοιπόν, πάρα πολύ.

(Απόσπασμα SP155_Audio2xy.mp4)

Άλλο παράδειγμα που χρησιμοποιήθηκε από φιλόλογο εκπαιδευτικό είναι η χρήση των «QR Codes». Οι μαθήτριες και οι μαθητές σε συνεργασία με τον «Κ.Σ.» αξιοποίησαν τα τηλέφωνα τους, πάντα με την άδεια των γονιών τους, και δημιούργησαν μικρές περιλήψεις με διάφορα αξιοθέατα. Αυτά τα ψηφιοποίησαν και έφτιαξαν έναν ψηφιακό χάρτη της πόλης του Ρεθύμνου. Αυτό έγινε στα πλαίσια του μαθήματος της Ν. Γλώσσας, όπου οι μαθήτριες και οι μαθητές επεξεργάζονταν κειμενικά είδη ανά διάφορες κοινωνικές περιστάσεις. Με τον τρόπο αυτό έβλεπαν τις διάφορες λειτουργίες της γλώσσας. Έτσι έμαθαν να κάνουν περιλήψεις, χωρίς να το καταλάβουν (Cummins, 2005: 178-179).

Κ.Σ.: ... Έβγαλα την έννοια της περίληψης. Δηλαδή λέω: «Δεν κάναμε περίληψη, ας πούμε, και λέμε: «Θα κάνουμε μνημεία της πόλης και θα κάνουμε «QR Codes» και μπήκαν στη λογική και γράφανε ότι το «QR Code» είναι περίληψη. Γιατί στην αρχή γράφεις γενικά και μετά το συμπυκνώνεις. Δεν το καταλάβανε. Δεν το είπαμε ποτέ περίληψη. Παρόλα αυτά κάνανε περιλήψεις. Δεν το κατάλαβαν καθόλου και ήτανε (00:30:45) χαρούμενοι (γέλια). «Α! Κάναμε «QR Codes»!!!», «Και κάναμε ένα χάρτη της Φορτέτζας!». Ήταν όλοι ευτυχισμένοι.

(Απόσπασμα SP172_Audio2xy.mp4)

Ως προς τη διαφοροποίηση του υλικού, κάποιοι το εφαρμόζουν άλλοι πάλι όχι. Για παράδειγμα, η «Ρ.Π» χρησιμοποιεί διαφοροποιημένη διδασκαλία με οργανωμένο κλιμακωτό υλικό στο μάθημα της Λογοτεχνίας, το οποίο μοιράζει στις μαθήτριες και τους μαθητές της στα πλαίσια ομάδων, ώστε να βλέπει τα αποτελέσματα που θα επιφέρει η κάθε ομάδα και όλη η τάξη συνολικά (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2006: 12). Όμως υπάρχει και η άλλη πλευρά, η οποία ακολουθεί το ίδιο υλικό για όλους, αλλά οι στρατηγικές και οι μέθοδοι διδασκαλίας παραμένουν συμπεριληπτικές (Βαλαντιανή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020: 135).

Α.Μ.: Ακόμα και το υλικό που τους βάζετε είναι κλιμακωτά διαφοροποιημένο μέσα στις ομάδες έτσι;

Ρ.Π. : Έτσι ακριβώς. Γιατί όταν για παράδειγμα διδάσκεις τη λογοτεχνία και χωρίζεις τις ερωτήσεις σου σε ομάδες. Η ομάδα Α' θα έχει τις ερωτήσεις κατανόησης, η ομάδα Β θα έχει τις ερωτήσεις για το ύφος, τα πρόσωπα που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας, η άλλη ομάδα θα αφορά το κοινωνικό, το πολιτιστικό περιβάλλον τα στερεότυπα που αναδύονται μέσα από το κείμενο και η άλλη ομάδα θα συνδέει το κείμενο που μπορεί να είναι του 19ου αιώνα με το σήμερα. Άρα, λοιπόν, τα παιδιά δουλεύουν διαφορετικού είδους ερωτήσεις. Δεν

ασχολούνται όλα τα παιδιά με το ίδιο αντικείμενο. Απλώς φροντίζεις στο επόμενο λογοτεχνικό κείμενο που θα διδάξεις, η ομάδα που είχε αναλάβει τους κειμενικούς δείκτες του κειμένου, τις ερωτήσεις αυτές να μην τις πάρει ξανά αυτή η ομάδα, να μην απαντήσει ξανά σε αυτές τις ερωτήσεις που αφορούν τους κειμ. δείκτες, να απαντήσουν σε άλλες ερωτήσεις ερμηνευτικές ή σε ερωτήσεις που συνδέουν το κείμενο με το σήμερα. Άρα λοιπόν υπάρχει αυτή η εναλλαγή στις ομάδες με αποτέλεσμα όλα τα παιδιά να ασχολούνται και να δουλεύουν τις ερωτήσεις κάθε είδους.

A.M: Άρα, λοιπόν με αυτό το τρόπο οργανώνεται τη διδασκαλία σας μέσα μία πολυπολιτισμική τάξη. Δηλαδή ακολουθείται μία διαφοροποιημένη διδασκαλία με ένα οργανωμένο κλιμακωτό υλικό, το οποίο μοιράζεται ουσιαστικά στους μαθητές σας. Είναι διαφοροποιημένο προκειμένου να δείτε τα αποτελέσματα που θα επιφέρει η κάθε ομάδα και ο κάθε μαθητής στο σύνολο.

P.Π.: Ακριβώς, Άννα. Ακριβώς αυτό. Βοηθάει πάρα πολύ η συνεργατική μέθοδος. Έχει πολλά θετικά αποτελέσματα και δεν είναι μόνο στο μάθημα της λογοτεχνίας ή της έκθεσης, αλλά ακόμα και στο μάθημα της ιστορίας είναι ωφέλιμη η ομαδο-συνεργατική διδασκαλία.

(Απόσπασμα SP172_Audio2xy.mp4)

K.Σ.: Δηλαδή θα κάνω αυτό τον τρόπο σε όλους τους μαθητές. Δηλαδή φέτος είχα παρα πολλούς μαθητές με ειδικές δυσκολίες και έκανα το μάθημα... Είδα τη δυσκολία αυτού του μαθητή και λέω: «Θα το κάνω για όλους έτσι γιατί δεν τους... Δεν είναι ότι τους κατεβάζω επίπεδο· είναι ότι βρήκα αυτή τη γραμμή και βοηθά όλους τους μαθητές. Γιατί να μη το κάνω για όλους; Γιατί γι' αυτόν να έχω ένα υλικό σαν να είναι αυτός ο

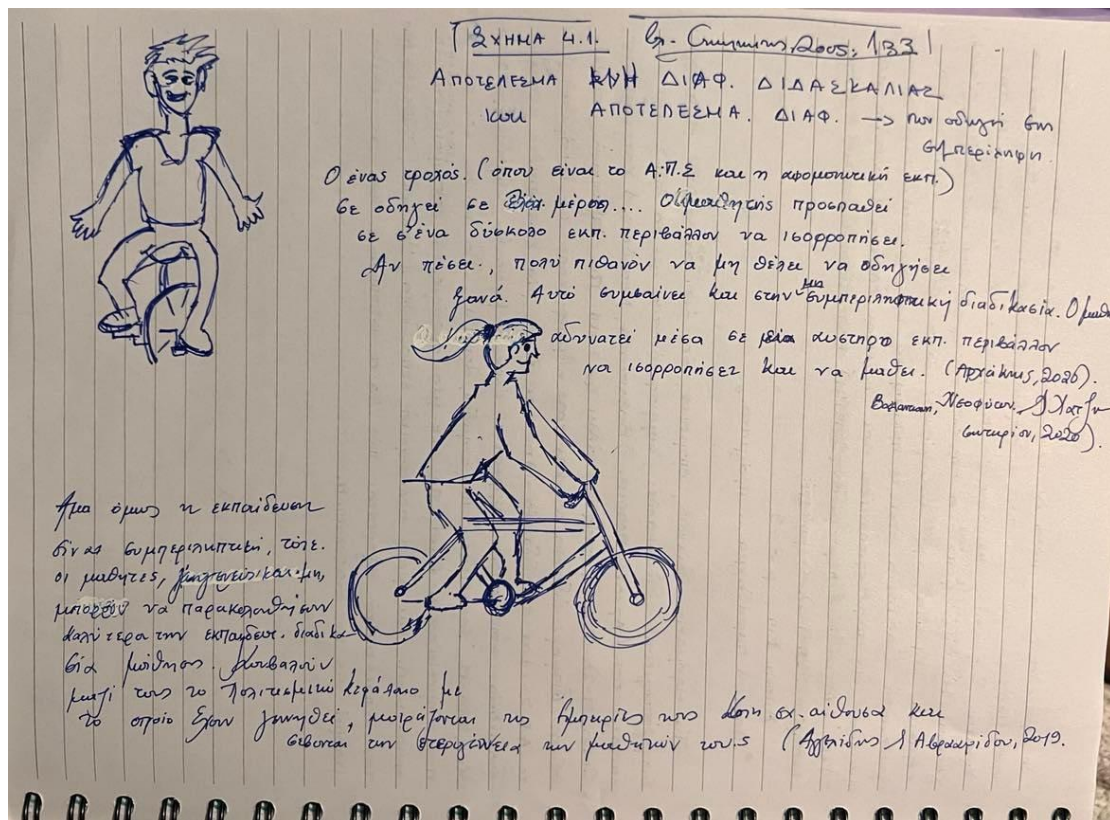
προβληματικός, αφού όλους θα τους βοηθήσει. Αυτό είναι δηλαδή λίγο άσχημο, εάν μιλάμε γι' αυτό... Ότι κάποιιοι όντως το κάνουνε ... «Αυτοί είναι πολύ καλοί, θα κάνουν αυτό. Αυτοί...». Υπάρχουνε άνθρωποι που μοιράζουνε εργασίες. Εγώ είμαι υπέρ του ότι θα τις δίνεις τις εργασίες και κάνε το μεικτά. Δεν θέλω να αποκλείω κάποιον και να τον βάζω ότι «δεν μπορείς να λειτουργήσεις».

(Απόσπασμα SP172_Audio2xy.mp4)

Η συμπερίληψη των μαθητριών και των μαθητών επιτυγχάνεται στη περίπτωση που οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί επενδύουν στις μαθήτριες και τους μαθητές τους και τους ενθαρρύνουν να εκφράζονται. Στα πλαίσια της κριτικής διερεύνησης παρατηρούν τις μορφές και τις λειτουργίες της γλώσσας. Ο σεβασμός και η αποδοχή των μαθητριών και των μαθητών τους παίζει γι' αυτούς τεράστια σημασία, αφού καταφέρνουν όλους να τους εντάξουν στη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι το πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητριών και των μαθητών δεν περιθωριοποιείται και δεν είναι έλλειμμα (Cummins, 2005: 171· Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2020: 21 · Βαλαντιανή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020: 134).

Κ.Σ.: Δηλαδή παράδειγμα... Εγώ δεν είχα ιδέα... Που να ξέρω εγώ τώρα ότι το «k-pop» είναι μία μόδα και όλα ξαφνικά βλέπουν κορεάτικα. Πέρσι μου το είπανε. Πού να ξέρω εγώ πώς λειτουργεί το «tik-tok»... Πού να ξέρω ποια είναι η (...)... Αυτά όμως όταν τα μαθαίνεις και τα φέρνεις στην τάξη και τα βάζεις σε άλλες διαδικασίες, έχει ένα τεράστιο ενδιαφέρον για τους μαθητές. Εμ... Από το να μιλήσω... Το βιβλίο λέει για τις ταινίες της Έλλης Λαμπέτη και του Χορν. Καλός, χρυσός και ο ένας και ο άλλος και τρομεροί, αλλά για τα παιδιά είναι κάτι πολύ μακρινό. Εάν φέρουμε θέματα με αναφορά το Spiderman με το universe κ.λ.π. είναι κάτι τελείως διαφορετικό. Οπότε λαμβάνεις υπόψιν σου το περιβάλλον και κάνεις πράγματα που τους ενδιαφέρουν. Πιστεύω ότι πάλι μπορείς (00:19:33) να συνδυάσεις πράγματα.

Τα ευρήματα δείχνουν, επομένως, ότι όσοι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί δεν ακολουθούν στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, συμμορφώνονται με το Α.Π.Σ. και τις επιταγές του (Αρχάκης, 2020:131-132 · Βαλαντιανή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020: 132). Όμως υπάρχει μία μειοψηφία εκπαιδευτικών που αξιοποιούν τις μεθόδους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της συμπερίληψης σε συνάρτηση με το Α.Π.Σ. και τη διδακτέα ύλη και έχουν μία επιτυχημένη εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία συμμετέχουν όλες οι μαθήτριες όλοι οι μαθητές (Ιωάννου-Κουτσελίνη, 2006: 12 · Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2020: 21). Το Α.Π.Σ. και τα ΦΕΚ που δημοσιεύονται βασίζονται σε μία ομοιόμορφη, μονογλωσσική και μονοπολιτισμική εκπαίδευση (Αρχάκης, 2020: 35). Από τον εκπαιδευτικό εξαρτάται πώς θα το αξιοποιήσει και αν τελικά μπορεί να το διαφοροποιήσει.



Σχήμα 4: Στο παραπάνω σχέδιο φαίνονται δύο παιδιά. Το ένα οδηγεί πάνω ένα ποδήλατο με ένα τροχό, ενώ το δεύτερο σε ένα κανονικό ποδήλατο με δύο ρόδες. Στη πρώτη περίπτωση ο ένας τροχός συμβολίζει το Α.Π.Σ. και το αφομοιωτικό εκπαιδευτικό σύστημα και οδηγεί τη μαθήτριά ή το μαθητή σε ελάχιστα μέρη. Αν πέσει, πολύ πιθανόν να μη θέλει να οδηγήσει ξανά. Αυτό συμβαίνει στη μη διαφοροποιημένη

διδασκαλία. Ο μαθητής αδυνατεί μέσα σε ένα αυστηρό περιβάλλον να ισορροπήσει και να μάθει (Αρχάκης, 2020· Βαλαντιανή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020). Από την άλλη αν η εκπαίδευση είναι συμπεριληπτική, τότε οι μαθήτριες και οι μαθητές, γηγενείς και μη, μπορούν να παρακολουθήσουν καλύτερα στην εκπαιδευτική διαδικασία μάθησης. «Κουβαλούν» μαζί τους το πολιτισμικό κεφάλαιο με το οποίο έχουν γεννηθεί, μοιράζονται τις εμπειρίες τους μέσα στη σχολική αίθουσα και σέβονται την ετερογένεια των συμμαθητριών και συμμαθητών τους (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2020). Τέλος, το παρόν σχέδιο είναι εμπνευσμένο από σκίτσο που παρέθεσε ο J. Cummins (2005:133) για τα αποτελέσματα της διγλωσσίας στο βιβλίο του «Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μία Κοινωνία της Ετερότητας».

Κεφάλαιο 5.5: Συμμετοχή μαθητριών/ μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Οι μαθήτριες και οι μαθητές ανεξαρτήτου εθνοτικής και πολιτισμικής προέλευσης είναι η καρδιά της τάξης και της σχολικής ζωής εν γένει. Ο εκπαιδευτικός για να καταφέρει να προσεγγίσει τις μαθήτριες και τους μαθητές να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα πρέπει να είναι δίπλα τους και να αφουγκράζεται τις ανησυχίες τους, τις απορίες τους, και τους προβληματισμούς τους. Η σχέση τους βασίζεται στο σεβασμό, την αποδοχή και την ενθάρρυνση (Cummins, 2005: 171-172). Όλα αυτά σε συνδυασμό με μία διαφοροποιημένη εκπαιδευτική πρακτική που συμπεριλαμβάνει όλες τις μαθήτριες και όλους τους μαθητές/τριες στην εκπαιδευτική πράξη, εξασφαλίζουν την ενεργή αλλά και συνάμα ισότιμη συμμετοχή τους εντός αυτής (Ιωάννου-Κουτσελίνη, 2006: 12 · Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2020: 21). Τα παιδιά «συνεκπαιδεύονται» από κοινού και εισακούγονται δυναμικά οι φωνές τους (Αθανασάκης, 2021:14). Τα ερευνητικά δεδομένα της εργασίας ανέδειξαν ότι όσοι φιλόλογοι υιοθέτησαν μία συμπεριληπτικά διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι μαθήτριες και οι μαθητές τους συμμετείχαν και ήταν ενεργοί στη διαδικασία μάθησης (Ιωάννου-Κουτσελίνη, 2006 · Βαλαντιανή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020: 135). Στον αντίποδα όσοι διατηρούσαν μία κειμενοκεντρική –επικοινωνιακή διδακτική προσέγγιση που ήταν βασισμένη στα πρότυπα του Α.Π.Σ. (βλ. Ιορδανίδου, 2006 στο Αρχάκης, 2020: 144), δεν πέτυχαν το στόχο τους. Δηλαδή να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των παιδιών και την προσοχή τους. Αντίκριζαν την απροθυμία και την αποθάρρυνσή τους (Cummins, 2005: 164· Κεσίδου, 2008:24-25).

Οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν μία διαφορετική και διαφοροποιημένη διδακτική πρακτική εστίασαν στις ουσιαστικές ανάγκες των μαθητριών και των μαθητών τους (γνωστικές και συναισθηματικές) και σταδιακά μέσω της συνεργατικών μεθόδων μάθησης εξασφαλίζουν τη συμμετοχή τους στο μάθημα (Βαλαντιανή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020: 133-134). Για το φιλόλογο εκπαιδευτικό που αξιοποιεί αυτή τη διδακτική μέθοδο, οι μαθήτριες και οι μαθητές τους δραστηριοποιούνται στο 100%. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να χτιστούν ισότιμες σχέσεις που να στηρίζονται στον αλληλοσεβασμό, τη κατανόηση, και την ενθάρρυνση. Οι μαθήτριες και οι μαθητές μέσα σε αυτό το κλίμα κινούνται ελεύθερα. Παρά τις απαιτήσεις του Α.Π.Σ, οι μαθήτριες και οι μαθητές, γηγενείς και μη επενδύουν στον εαυτό τους και στις ταυτότητές τους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι χρειάζεται να απωλέσουν τα πολιτισμικά και κοινωνικά στοιχεία της κουλτούρας καταγωγής τους. Σύμφωνα με το Cummins (2005:170) *«κανείς δεν είναι σημαντικότερος από το δάσκαλο σε αυτή τη διαδικασία»*. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι αυτό της «Ρ.Π» που ενσωματώνει εντός της σχολικής μάθησης όλες τις μαθήτριες και τους μαθητές της. Αν κάποιος δεν παρακολουθεί, αυτό πιθανόν να οφείλεται σε κάποιους άλλους παράγοντες (κοινωνικούς/ψυχολογικούς). Το ίδιο επαναλαμβάνει και ο «Κ.Σ.», ο οποίος καταβάλλει προσπάθειες ώστε να συμμετάσχουν οι μαθήτριες και οι μαθητές του. Όταν δεν το κάνουν πιθανόν να τους απασχολεί κάποιο προσωπικό πρόβλημα. (Μπίκος, 2008: 95-96).

Ρ.Π: Εάν κάποια παιδιά δείχνουν αδιαφορία είναι για άλλους λόγους, για προβλήματα που έχουν από το οικογενειακό περιβάλλον. Δυστυχώς υπάρχει ο εθισμός στο διαδίκτυο. Είναι ένα μεγάλο πρόβλημα που αφορά τη νεολαία μας, τους εφήβους μας. Ένα μεγάλο θέμα και χρειαζόμαστε ψυχολόγους στα σχολεία και γι' αυτό. Να βοηθήσει τα παιδιά να διαχειρίζονται σωστά το διαδίκτυο. Αν λοιπόν κάποια παιδιά αφαιρούνται, είναι γιατί έχουν άλλα θέματα και άλλα προβλήματα. Όσες φορές έχω εφαρμόσει αυτές τις μεθόδους διδασκαλίας παρατηρώ ακόμα ότι και τα πιο αδιάφορα ή και τα παιδιά που κουβαλάνε τα δικά τους προβλήματα, δείχνουν

ενδιαφέρον είτε γιατί μέσα στην ομάδα θα σε παρακινήσει ο συμμαθητής σου, θα πεις... Μέσα στην ομάδα δεν μπορείς να μην συμμετάσχεις, δημιουργείται μία ιδιαίτερη σχέση.

A.M.: Θα δραστηριοποιηθείς.

P.Π: Δραστηριοποιείσαι. Ενώ όταν συνεχώς το καθηγητή να μιλάει ή να γράφει συνεχώς στο πίνακα, κάποια στιγμή θα πειράξεις και το διπλανό σου ή δεν θα καταλαβαίνεις 100% και θα δημιουργηθούν διάφορα θέματα.

A.M.: Άρα εσείς παρατηρείτε... Στη πλειοψηφία εσάς συμμετέχον στο μάθημα;

P.Π: Ναι. Ναι, συμμετέχουν. Όλες αυτές... Και η διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσω του Η/Υ και η ομαδο-συνεργατική διδασκαλία και οι μέντορες και οι συνεδρίες των μεντόρων μέσω του "Tipping Point" τραβάνε τη προσοχή των παιδιών. Προσελκύουν τη προσοχή των παιδιών και παρακολουθούν και δεν βαριούνται.

(Απόσπασμα SP155_Audio2xy.mp4)

K.Σ.: Ο σκοπός μου είναι αυτός να συμμετέχουν όλοι. Τώρα κατά πόσο γίνεται... Δεν είναι πάντοτε πετυχημένο... Προσπαθώ πάντοτε να είναι σε αυτή τη κατεύθυνση, αλλά δεν μπορώ να πω ότι πετυχαίνει πάντα.

(Απόσπασμα SP172_Audio2xy.mp4)

Ωστόσο, οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί που προσανατολίζονται σε μία μεταπαραδοσιακή διδασκαλία και ακολουθούν συστηματικά και κατά γράμμα το «corpus» της σχολικής γνώσης που επιτάσσει το Α.Π.Σ, είναι αναμενόμενο οι μαθήτριες και οι μαθητές να μη συμμετέχουν στη σχολική μάθηση (Γκοβάρης, 2015: 414· Αρχάκης, 2020: 149). Οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί διατηρούν κάθετες σχέσεις με τις μαθήτριες και τους μαθητές τους. Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια οι δεσμοί που διατηρούν μεταξύ τους να είναι εξουσιαστικοί. Οι καθηγήτριες και οι καθηγητές φαίνονται «ανώτερες» και

«ανώτεροι» και τα παιδιά «υποτελείς» που πρέπει να υπακούν τις επιταγές τόσο του ίδιου του καθηγητή ή της καθηγήτριας, όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος (Larsson, 2001: 201-203· βλ. Haslam, 2001 στο Simon & Oakes, 2013: 515). Φυσικό επακόλουθο είναι οι μαθήτριες κι οι μαθητές να μην επενδύσουν στη μαθησιακή διαδικασία και να δηλώνουν απρόθυμες και απρόθυμοι να συμμετάσχουν στη σχολική πράξη (Cummins, 2005: 164). Οι μετανάστριες μαθήτριες και οι μετανάστες μαθητές δεν επιδιώκουν να συμμετάσχουν, καθώς αισθάνονται περιθωριοποιημένοι. Η κουλτούρα τους δεν αναδεικνύεται, οι γλώσσες καταγωγής τους δεν διατηρούνται στο ελληνικό σχολείο και είναι αναγκασμένοι να μαθαίνουν μόνο ελληνικά (Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2014: 70· Αρχάκης, 2020: 152). Η γλωσσική στάση των εκπαιδευτικών νομιμοποιεί την κυρίαρχη εκμάθηση της Κ.Ν.Ε. ως τη μία και αποκλειστική γλώσσα που πρέπει να μαθαίνουν τα παιδιά στο σχολείο. Οι μετανάστριες μαθήτριες και οι μετανάστες μαθητές αν επιθυμούν να διατηρήσουν τις γλώσσες καταγωγής τους, είναι στη δική τους διακριτική ευχέρεια (Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2014: 70).

Οι φιλόλογοι – εκπαιδευτικοί βλέπουν τους μαθητές τους ως «αδιάφορους» και ως άτομα που δεν έχουν όρεξη να παρακολουθήσουν το μάθημα. Αυτή η μικρή συμμετοχικότητα, σύμφωνα με τη «Σ.Μ.» είναι σημαντική. Όμως, δεν αρκεί. Οι σχέσεις τους δεν αποτελούνται από σεβασμό και κατανόηση (Cummins, 2005: 171). Η φιλόλογος «Μ.Α.» αναφέρει ότι η αποχή τους οφείλεται στην υπερβολική χρήση που κάνουν στο τηλέφωνο. Αυτό είναι υπαίτιο που δεν παρακολουθούν. Το γεγονός ότι οι καθηγητές δεν απελευθερώνονται από τις δεσμεύσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος, δείχνει ότι δεν δίνουν έμφαση στο κόσμο τους, στα ενδιαφέροντά τους αλλά και στα πολιτισμικά στοιχεία τους (οπ.: 164).

Α.Μ.: Συμμετέχουν όλοι σου οι μαθητές γενικά;

Σ.Μ.: Όχι, τρεις από τους είκοσι ένα.

Α.Μ.: Και οι τρεις αυτοί θα είναι οι καλοί;

Σ.Μ.: Οι καλοί, με οποιαδήποτε μέθοδο και αν ακολουθήσω, θα είναι οι καλοί στην ομαδική, θα είναι οι καλοί στην διάλεξη

και δεν είναι αναγκαστικά μελετηρά παιδιά ή παιδιά του 20, είναι και παιδιά που θέλουν ρε παιδί μου (42:10), το 'χουν, ή σε συμπαθούν προσωπικά ή τους ενδιαφέρει το μάθημα ή και τα δύο ή θέλουν βαθμό, δεν ξέρω ποια τα κίνητρά τους. Πολύ λίγη συμμετοχικότητα, αυτή την συμμετοχικότητα που θεωρώ απαραίτητη για να κυλήσει ένα μάθημα, για να ολοκληρωθεί, την είδα μόνο στις ομαδικές (43:35), σε καμία άλλη μέθοδο.

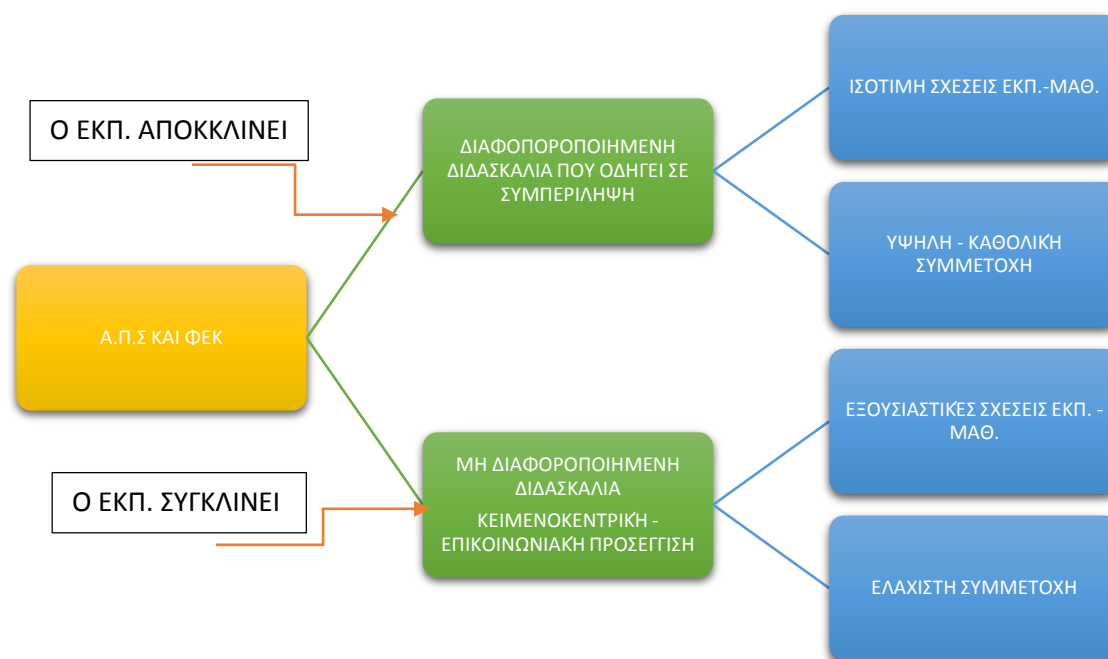
(Απόσπασμα SP123_Audio2xy.mp4)

M.A.: Γιατί είναι κολλημένοι στο κινητό; Ή θα είσαι πολύ αυστηρός και θα πεις: «Θα σε βγάλω έξω με το κινητό» και εκεί νομίζω ότι είναι ένα σημείο που και σαν σχολείο θα έπρεπε να είχαμε μία πιο... (ενοποιημένη στάση). Είναι το κινητό; Αν είχαμε πρωινό μάθημα, πολλοί κοιμόντουσαν γιατί δεν είχαν κοιμηθεί νωρίς το βράδυ; E: ίσως εγώ δεν χρησιμοποιούσα τα μέσα (...). Γιατί όταν ο άλλος έχει το κινητό, μπαίνει παίζει παιχνίδια, τα οποία είναι (...)... Δεν μπορεί να έρθει ο εκπαιδευτικός, του τραβάει το τέτοιο (τη προσοχή);... Πρέπει τα κινητα να απαγορευτούν στα σχολεία κοινώς. Δεν υπάρχει κανένας λόγος να υπάρχουν κινητά στα σχολεία. Για μένα (16:35) το κινητό!!!

(Απόσπασμα SP017_Audio2xy.mp4)

Το Α.Π.Σ και τα ΦΕΚ (βλ. ΦΕΚ 4254/15.09.2021) που ορίζουν τη σχολική ύλη του κάθε σχολικού αντικειμένου επιδιώκουν να δημιουργήσουν μία αφομοιωτική και ομογενοποιημένη εκπαίδευση, η οποία δεν δίνει τη δυνατότητα σε κανένα από τις μετανάστριες μαθήτριες και τους μετανάστες μαθητές να εκφράσουν τη πολιτισμική τους ετερότητα (Αρχάκης, 2020: 35). Το σχολείο έχει συγκροτηθεί για τα παιδιά που προέρχονται από ένα μεσοαστικό περιβάλλον και επιθυμούν να πετύχουν στις εξετάσεις τους (Cummins, 2005: 161). Το ζήτημα, όμως, που προκύπτει είναι ότι τα παιδιά ανεξαρτήτου καταγωγής δεν συμμετέχουν, αφού το πρόγραμμα σπουδών συντηρεί μία παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία δεν τους κεντρίζει το ενδιαφέρον και

(Αρχάκης, 2020: 144) και διατηρεί τις υφιστάμενες εξουσιαστικές σχέσεις (Simon & Oakes, 2013: 515). Από την άλλη, αν οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί διατηρούν μία διαφοροποιημένη διδασκαλία σε συνάρτηση με το Α.Π.Σ. που να οδηγεί στη συμπερίληψη, τότε οι περισσότερες μαθήτριες και οι περισσότεροι μαθητές θα συμμετείχαν και θα εργάζονταν σ' ένα πιο αρμονικό περιβάλλον (Ιωάννου-Κουτσελίνη, 2006: 12 · Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2020: 21).



Σχήμα 5: «Α) Οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν μία διαφορετική και διαφοροποιημένη διδακτική πρακτική εστίασαν στις ουσιαστικές ανάγκες των μαθητριών και των μαθητών τους (γνωστικές και συναισθηματικές) και σταδιακά μέσω της συνεργατικών μεθόδων μάθησης εξασφαλίζουν τη συμμετοχή τους στο μάθημα (Βαλαντιανή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020: 133-134). Β) Οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί που προσανατολίζονται σε μία μεταπαραδοσιακή διδασκαλία και ακολουθούν συστηματικά και κατά γράμμα το «corpus» της σχολικής γνώσης που επιτάσσει το Α.Π.Σ, είναι αναμενόμενο οι μαθήτριες και οι μαθητές να μη συμμετέχουν στη σχολική μάθηση (Γκοβάρης, 2015: 414· Αρχάκης, 2020: 149).»

Κεφάλαιο 5.6: Μαθητικές ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση

Ο χώρος του σχολείου είναι ένας κοινωνικός χώρος μέσα στον οποίο οι μαθήτριες και οι μαθητές κοινωνικοποιούνται και έχουν διαφορετικές κουλτούρες καταγωγής μεταξύ τους. Εντός του πλαισίου αυτού θα μπορούν να εκφράσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητές τους, πολιτισμικές και κοινωνικές πρακτικές που διαθέτουν καθώς και

αξιακά συστήματα που χρησιμοποιούν. Οι πολιτισμικές ετερότητες είναι εμφανείς στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Luciak, 2010:48-47). Τα ερευνητικά αποσπάσματα έχουν αναδείξει την πολιτισμική ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού που ενυπάρχει στα Γυμνάσια και στα Λύκεια της πόλης του Ρεθύμνου (Βαλαντιανή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020: 131-132·Κεσίδου, 2008: 25 · Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008:21).

Η πολιτισμική ανομοιογένεια του πληθυσμού του μαθητικού κοινού κατέδειξε ότι οι μετανάστριες μαθήτριες και οι μετανάστες μαθητές προσπαθούν να προσαρμοστούν με διάφορους τρόπους. Πιο ειδικά, αν δεν αφομοιωθούν πλήρως στο νέο τόπο υποδοχής υιοθετώντας χαρακτηριστικά της κυρίαρχης ομάδας, επιλέγουν ένα αντιθετικό πλαίσιο αναφοράς (*“oppositional cultural frame of difference”*) και σύμφωνα με αυτό προσπαθούν να διατηρήσουν στοιχεία της πολιτισμικής τους καταγωγής. Με άλλα λόγια προσπαθούν να μάθουν τη κυρίαρχη γλώσσα και το πολιτισμό του νέου τόπου υποδοχής, χωρίς να χάνουν κομμάτια της πολιτισμικής και εθνοτικής τους καταγωγής (Luciak, 2010:48-47). Με τον τρόπο αυτό εξελίσσουν τους ήδη υπάρχοντες κοινωνικούς τους εαυτούς, διαμορφώνοντας περισσότερες από μία ταυτότητες.

Οι μετανάστριες μαθήτριες και οι μετανάστες μαθητές μέσα στο σχολικό περιβάλλον επαναπροσδιορίζουν τις ταυτότητές τους μέσω του γραμματισμού και της γλώσσας, αφού βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το κοινωνικο-πολιτισμικό περίγυρό τους (Fredman, 1990: 188). Ο λόγος είναι το μέσο που δίνει μορφή και (ανα)κατασκευάζει τις ταυτότητες (Αρχάκης, 2020: 189), οι οποίες είναι υπό συνεχή διαπραγμάτευση (Cummins, 2005: 58-59). Οι μετανάστριες μαθήτριες και οι μετανάστες μαθητές, σύμφωνα με τις συνεντεύξεις των φιλολόγων εκπαιδευτικών, διαφαίνεται να δημιουργούν περισσότερες από μία ταυτότητες. Οι μαθήτριες και οι μαθητές έρχονται σε επαφή με άλλα παιδιά που προέρχονται από διάφορες πολιτισμικές και κοινωνικές ομάδες, οι οποίες βρίσκονται συνέχεια σε ένα «παιχνίδι» συνεχούς κοινωνικής ιεράρχησης. Αυτές τείνουν να συγκλίνουν με τα κυρίαρχα πρότυπα του κυρίαρχου εθνικού λόγου και του Α.Π.Σ., είτε να αποκλίνουν ως ένα βαθμό από αυτόν (οπ.59). Απόρροια είναι να συγκροτούνται ταυτότητες «νομιμοποίησης» ή «υβριδικές» ταυτότητες. Οι ταυτότητες νομιμοποίησης

αποκαλύπτουν τη συμμόρφωση των μαθητριών και των μαθητών στις επιταγές του εθνικού κυρίαρχου λόγου, στην άμεση προσαρμογή στο νέο τόπο υποδοχής και στη γρήγορη εκμάθηση της Κ.Ν.Ε (Αρχάκης, 2020: 228-229). Οι «υβριδικές» ταυτότητες, από την άλλη, φανερώνουν την ένταξη των μαθητριών και των μαθητών στα νέα περιβάλλοντα, αλλά αυτή δεν παραμένει ολοκληρωμένη. Είναι ατελής, καθώς υπάρχει ανάδειξη της επιθυμίας επανασύνδεσης με το τόπο καταγωγής (οπ.: 240).

Τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των φιλολόγων εκπαιδευτικών κατέδειξαν ότι οι ταυτότητες των μαθητριών και των μαθητών είναι ρευστές και υπό συνεχή αλλαγή και διαπραγμάτευση (Cummins, 2005:58-59). Πιο συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι υπό το πρίσμα της μη διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι μαθήτριες και οι μαθητές αξιοποιούν ελάχιστα τις ταυτότητές τους και η φωνή τους αποσιωπάται (οπ.: 61-62). Στοιχεία της πολιτισμικής και κοινωνικής τους καταγωγής δεν τα αναφέρουν, καθώς ούτε τις ποικίλες εμπειρίες τους (Αρχάκης, 2020: 131). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ενός Σύριου μετανάστη μαθητή, ο οποίος ύστερα από παρότρυνση της «Σ.» συγκρότησε ένα γραπτό κείμενο στα πλαίσια της ενότητας του «Ρατσισμού» στο μάθημα της Ν. Γλώσσας. Το παιδί δεν ανέφερε κανένα ρατσιστικό περιστατικό, αλλά ούτε και στοιχεία της κουλτούρας καταγωγής του. Η «Σ.» θίγει παρακάτω ότι τα βιώματά τους θα τα αποσιωπήσουν. Μόνο αν τους ρωτήσουν, θα δώσουν κάποια απάντηση (Cummins, 2005: 164).

Α.Μ.: Εσύ βλέπεις γενικά οι μαθητές σου να εκφράζουν στις δραστηριότητες που κάνετε στοιχεία του προσωπικού κοινωνικού ή πολιτισμικού τους περιβάλλοντος; Βλέπεις να τα εκφράζουν αυτά; Δηλαδή ας πούμε ο Σύριος, για παράδειγμα, θα κάνετε για τον ρατσισμό, θα σου πει “Κυρία τότε βίωσα αυτό, αυτό και αυτό το γεγονός.., μου συμπεριφέρθηκαν με ρατσιστικό τρόπο“;

Σ.Μ.: Ναι, ναι. Ο Μοχαμεντ δεν θα το πει βέβαια, τόσο ξεκάθαρα γιατί είναι πολύ πιο κλειστός (51:17). Βέβαια το γραπτό τους είναι πάντα μια ψυχοθεραπεία τους, στο γραπτό μέσο θα βρουν την ευκαιρία να σου πουν την ανασφάλειά τους, την σύγκρουση με τους γονείς, την δειλία τους...’

(Απόσπασμα SP123_Audio2xy.mp4)

Σ.Μ.: Όχι, θα τα αποσιωπήσουν, εκτός αν η ερώτηση ή η εργασία που έχουν να κάνουν είναι ξεκάθαρη με τα βιώματά σου. Κατά τα άλλα θα αποσιωπήσουν..

(Απόσπασμα SP123_Audio2xy.mp4)

Οι μετανάστριες μαθήτριες και οι μετανάστες μαθητές δεν εκδηλώνουν στοιχεία του πολιτισμού τους και πιο πολύ προσπαθούν να συνταιριάξουν με το σύνολο της πλειονοτικής ομάδας υποδοχής (οπ.: 59). Για την ακρίβεια, τα παιδιά σχηματίζουν ταυτότητες νομιμοποίησης, οι οποίες στοχεύουν στη γλωσσική τους αφομοίωση με το νέο τόπο υποδοχής και την αποδοχή των κυρίαρχων πολιτισμικών χαρακτηριστικών του εθνικού λόγου. Μετανάστριες μαθήτριες και οι μετανάστες μαθητές, για παράδειγμα, που είναι από την Αλβανία έχουν τη τάση να μην εκφράζουν πρακτικές της πολιτισμικής και κοινωνικής τους καταγωγής (Αρχάκης, 2020: 228-9). Δεν θέλουν να δείχνουν τη ταυτότητά τους.

Γ.Σ. : Ναι.. αυτό.. πάντως δεν εκδηλώνουν πολλά στοιχεία πολιτισμού, πιο πολύ πάνε με το σύνολο, δεν εκδηλώνουν κάτι διαφορετικό, δηλαδή εκτός από την μαντίλα που φοράνε τα κορίτσια..

Α.Μ.: Καταφέρουν να προσαρμόζονται δηλαδή στο περιβάλλον το κυρίαρχο..

Γ.Σ.: Ναι, στο κυρίαρχο πάνε.. ναι.. (31:38)

(Απόσπασμα SP145_Audio2xy.mp4)

Α.Μ.: Άρα παρατηρούμε μία αποδυναμωμένη ταυτότητα...

Τ.Λ.: Ναι, δεν θέλουν να τη δείχνουνε και αν κάποιος έχει γεννηθεί έξω δεν το λέει. Λέει: "Όχι εδώ γεννήθηκα". Για να μη τους που κατώτερους; Δεν ξέρω γιατί...

(Απόσπασμα SP187_Audio2xy.mp4)

Η εκπαίδευση των παιδιών λαμβάνει χώρα εντός ενός πλαισίου πλήρους αφομοίωσης με τους εκπαιδευτικούς να πραγματοποιούν μία διδασκαλία που είναι συντεταγμένη με το Α.Π.Σ.. Στόχος είναι να βγει η ύλη. Οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί δεν δίνουν καμία έμφαση στις γλώσσες καταγωγής των μαθητών τους και νομιμοποιούν τη κυριαρχία της Κ.Ν.Ε. (Αρχάκης, 2020:152· Gkaitartzι, Kiliari & Tsokalidoi, 2014:70). Κείμενα εκτός της σχολικής τάξης δεν θα φέρουν. Δικά τους κείμενα δεν δημιουργούν, αφού δεν υπάρχει διαθέσιμος χρόνος. Στα κείμενα αυτά θα γράψουν ελάχιστα πράγματα και όσα πουν θα σχετίζονται μόνο με ήθη και έθιμα των παιδιών. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι οι μετανάστριες μαθήτριες και οι μετανάστες μαθητές δεν θα μιλήσουν, αλλά ούτε θα γράψουν για τις προηγούμενες εμπειρίες τους και πολύ πιθανόν να μη καταλάβουν τι διδάσκονται. Δεν μελετούν το λόγο των κειμένων αυτών και δεν επεξεργάζονται το είδος των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσουν τους. Κατά συνέπεια δεν αντιλαμβάνονται τη λειτουργία των εξουσιαστικών σχέσεων που υφίστανται γύρω τους και δεν γίνεται ανταλλαγή πολιτισμικής γνώσης με άλλες μαθήτριες και άλλους μαθητές. Επομένως, οι ταυτότητες των μαθητριών και των μαθητών που είναι υπό συνεχή διαπραγματεύση μένουν σιωπηρές (Cummins, 2005:166-168, 164).

Α.Μ.: Οι μαθητές σας φέρνουν δικά τους κείμενα που συλλέγουν και επιλέγουν εκτός (35:45) του πλαισίου για να τα συζητήσετε μέσα στη σχολική αίθουσα ή μελετάτε συνήθως τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου μέσα στην τάξη;

Γ.Σ.: Εεε σπάνια φέρνουν κείμενα δικά τους, μια μαθήτρια μόνο την φετινή χρονιά έφερε κάποιο κείμενο να το δούμε. Του εγχειριδίου και άλλα κείμενα, τα οποία όμως εγώ τα επιλέγω, οι μαθητές σπάνια φέρνουν κάποια κείμενα να τα δούμε. Το μάθημα δηλαδή είναι πιο πολύ προσανατολισμένο στα κείμενα του βιβλίου και στα κείμενα που θα επιλέξει ο καθηγητής από εφημερίδες, από περιοδικά, από άλλα βιβλία, δοκίμια, να τα δώσει τους μαθητές.. σπάνια φέρνουν και ιδίως στην φετινή χρονιά και όταν τους λέγαμε ψάξτε για να βρείτε -το διαδίκτυο τώρα βέβαια είναι η πρώτη τους πηγή-, σπάνια φέρναν κείμενα δικά τους, που έψαχναν οι ίδιοι δηλαδή για κάποια θέματα..

A.M.: Ούτε από μόνοι τους να επιχειρήσουν..

Γ.Σ.: Από μόνοι τους όχι.. από μόνοι τους καθόλου.. μόνο από παρακίνηση του καθηγητή.. να τους πεις ο καθηγητής ψάξτε (37:10) για το θέμα της ισότητας ας πούμε των δύο φύλων ή για τον πόλεμο..

A.M.: Και σας φέρναν κείμενα σε τέτοια θέματα;

Γ.Σ. : Σπάνια.. Και πάλι δηλαδή και παρ 'όλο την παρακίνηση του καθηγητή πάλι δεν φέρναν.

(Απόσπασμα SP145_Audio2xy.mp4)

A.M.: Αποτελούν οι κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών έναυσμα για να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες ανάλογα με το θέμα με το οποίο πραγματεύεστε και συζητάτε μέσα στην αίθουσα; Θα μας δώσετε ένα παράδειγμα;

Γ.Σ.: Ναι.. κυρίως τώρα στον γραπτό λόγο αυτό φαίνεται.. στις εκθέσεις, στην παραγωγή γραπτού λόγου πολλές φορές αξιοποιούν το υπόβαθρο αυτό το οικογενειακό, το πολιτισμικό, το δικό τους (38:03), μπορεί να αναφερθούν σε δικές τους εμπειρίες σε μια επιστολή, σε ένα γράμμα που θα γράψουν σε κάποιον φίλο τους, σε ένα email, σε κάτι τέτοιο.. σε αυτές τις περιπτώσεις εκφράζουν τις εμπειρίες τους πάνω σε αυτά τα θέματα, εκφράζουν εμπειρίες δηλαδή από το περιβάλλον το δικό τους, το πολιτισμικό.. Θα αναφερθούν σε κάποια γιορτή τους, σε κάποιο έθιμο τους, σε κάποια συνήθεια γράφοντας ας πούμε ένα γράμμα σε ένα φίλο τους, σε έναν ομοεθνή τους, είτε σε κάποιον που δεν είναι ομοεθνής τους αλλά του περιγράφουν τις δικές συνήθειες, τα δικά τους τα έθιμα..

(Απόσπασμα SP145_Audio2xy.mp4)

Από την άλλη όσοι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί ακολούθησαν μία διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι μαθήτριες και οι μαθητές αισθάνονταν περισσότερο απελευθερωμένοι.

Οι καθηγήτριες και οι καθηγητές αξιοποιούν το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητριών και των μαθητών και τα παιδιά θα εκφράσουν τις εμπειρίες τους. Εντός των σχολικών τάξεων, οι Οι μετανάστριες μαθήτριες και οι μετανάστες μαθητές αναπτύσσουν περισσότερο υβριδικές ταυτότητες, αλλά και ταυτότητες νομιμοποίησης. Για παράδειγμα, η «Ρ.Π.» που διεξήγε διαφοροποιημένη διδασκαλία ανέφερε ότι είχε μία Ινδή μαθήτρια, η οποία κατάφερε να προσαρμοστεί στο νέο τόπο υποδοχής, αλλά της έλειπε πάρα πολύ η πατρίδα της.

P.Π.: Ήθελε να επιστρέψει στην Ινδία.

A.M: Άρα μιλάμε για επαναπατρισμό. Επιστροφή στις ρίζες.

P.Π.: Ήθελε να επιστρέψει στην Ινδία και πάντα της έλεγα: «Τζασλίν θα είναι καλύτερα; Είσαι σίγουρη ότι θα είναι καλύτερα τα πράγματα εκεί για 'σένα;». Εκείνη μου έλεγε: «Ναι, θέλω να επιστρέψω...»

(Απόσπασμα SP155_Audio2xy.mp4)

Η συγκεκριμένη μαθήτρια είχε αναπτύξει μία ενδυναμωμένη κοινωνικά και πολιτισμικά υβριδική ταυτότητα, η οποία δείχνει ότι βρίσκεται στο «εδώ και τώρα» και διατηρεί μέσω της πολιτισμικής της διαφοράς (θρησκεία και ενδυμασία) το δεσμό με το τόπο καταγωγής της. Η νεαρή κοπέλα βρισκόταν σε μία «ενδιάμεση κατάσταση». Δηλαδή ήταν προσαρμοσμένη στο Ρέθυμνο στο νέο τόπο υποδοχής, αλλά αναζητούσε και αναπολούσε το τόπο της. Μεγάλη μερίδα μεταναστευτριών μαθητών και μεταναστών μαθητών συντονίζονται στα προστάγματα του εθνικού λόγου, αλλά διατηρούν τη μοναδικότητα της καταγωγής και του τόπου τους (Αρχάκης, 2020: 236-237, 240-241). Αυτές οι ενδιάμεσες εμπειρίες, που παρατηρούνται στις μαθήτριες και τους μαθητές, οι οποίες είναι τοποθετημένες μεταξύ διαφόρων πολιτισμών και γλωσσών, τους κάνει να μην οικειοποιούνται κάποιες κατηγοριοποιήσεις της καθημερινής ζωής. Δηλαδή αισθάνονται ότι δεν ανήκουν πουθενά και είναι τοποθετημένοι σε μία ενδιάμεση θέση (βλ. ενδ. Bayham & De Fina, 2017 στο Αρχάκης, 2020: 194). Όμως δεν παύουν να υπάρχουν μαθήτριες και μαθητές που, παρά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία τους που κάνουν με το «Κ.Σ.» στη τάξη, δεν εκφράζονται. Πρόκειται για Ελληνίδες μαθήτριες και Έλληνες μαθητές που επιθυμούν

να αριστεύσουν και αποσιωπούν το δικό τους πολιτισμικό κεφάλαιο (οπ.: 152). Τα παιδιά αυτά δεν επιθυμούν να φανερώσουν κομμάτια από το δικό τους κοινωνικό ή πολιτισμικό περιβάλλον. Επομένως συγκροτούν ταυτότητες νομιμοποίησης, παρά το γεγονός ότι τους δίνονται συνεχώς ευκαιρίες να εκφραστούν.

Κ.Σ: Ε:.. Εντάξει αντανακλώνται... Κάποιες φορές εξαρτάται... Η αλήθεια είναι ότι διαπιστώνει κανείς ότι πολύ καλοί μαθητές γράφουν κείμενα που θέλουν να είναι πάντα ολόσωστα, τους ενδιαφέρει ο βαθμός... Μεσαίας τάξης η μεσαίου επιπέδου θα γράψουν πιο πολύ την άποψή τους... και θα φανεί... (0.3). Κάποια ζητήματα ίσως δεν τα εξέφραζαν. Δεν ξέρω, αλλά νομίζω ότι τους δίνεται η δυνατότητα. Ναι. Αλλά οι καλοί μαθητές δεν νομίζω ότι εκφράζονται. Νομίζω ότι θέλουν να είναι καλοί μαθητές.

(Απόσπασμα SP172_Audio2xy.mp4)

Ακόμη, στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αυτών των δύο φιλολόγων εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκε ότι οι μαθήτριες και οι μαθητές έφερναν δικά τους κείμενα και συνέθεταν δικές τους ιστορίες. Αυτές τις μοιράζονταν με τους συμμαθητές τους και τα συζητούσαν μεταξύ τους. Οι δύο καθηγητές φαίνεται να εισάγουν τα παιδιά μέσω της συνεργατικής μάθησης να επεξεργάζονται τη γλώσσα και τις διάφορες λειτουργίες που αυτοί επιτελεί. Οι μαθήτριες και οι μαθητές συναντούν πιο πολλά περιβάλλοντα μάθησης και παρατηρούν τόσο τη συναισθηματική διάσταση του λόγου, αλλά και πώς αυτός δομεί συνθήκες εξουσιαστικών σχέσεων (Cummins, 2005:178-9).

Α.Μ.: Αποτελούν οι κοινωνικές και πολιτισμικές τους εμπειρίες έναυσμα για να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες, ανάλογα με το θέμα που πραγματεύεστε και συζητάτε μέσα στην αίθουσα;

Ρ.Π.: Νομίζω εκείνη τη στιγμή όταν φέρνουν το δικό τους κείμενο, όταν φέρνουν το δικό τους δημοτικό τραγούδι... Νομίζω ότι ναι εκείνη τη στιγμή οραματίζονται πώς θα ήταν η ζωή τους, αν ήταν πίσω στο τόπο τους. Φέρνει αυτό...

Δημιουργεί σκηνές, δημιουργεί εικόνες σε αυτά τα παιδιά που αφορούν το δικό τους τρόπο ζωής.

(Απόσπασμα SP155_Audio2xy.mp4)

Κ.Σ: Ένα παράδειγμα... Δηλαδή τους λέω: «Πείτε μου ξέρω γω...». Τώρα μου έρχονται αυτά που κάναμε φέτος. Αυτό που μου 'ρχεται: «Πείτε μου ιστορίες με τους φίλους σας.». Φέρνουν μία ιστορία, τη λένε... Ξέρω γω... Πώς πέρασαν. Μετά τη παίρνουμε στο μάθημα, τη σχολιάζουμε: «Εβαλες εκείνο;», «Βάλε μία περιγραφή» ... Έχουν φέρει δηλαδή δικές τους ιστορίες, τις φτιάχνουμε, τις συζητάμε, τις φτιάχνουμε, τις ξαναγράφουμε. Ξαφνικά βλέπεις ότι στην ιστορία του αυτός που έφερε την Α' ιστορία έχει ακούσει και των άλλων (00:29:31), έχει πάρει ιδέες, έχει πάρει λέξεις, έχει πάρει πράγματα και έχει κάνει μία τελείως καινούργια ιστορία πολύ πιο εμπλουτισμένη και βλέπεις ότι ο γραπτός του λόγος έχει αλλάξει και αναβαθμιστεί. Οπότε, ναι. Μετά βλέπεις αλλαγές. Ή μπορεί να έχει έρθει και να ξέρει μόνο να γράφει ένα κείμενο διακοσίων χαρακτήρων στο Twitter ή στο Instagram και μετά να το κάνουμε ένα άλλο είδος και μετά να αρχίσει να γράφει άλλα είδη. Κάπως έτσι.

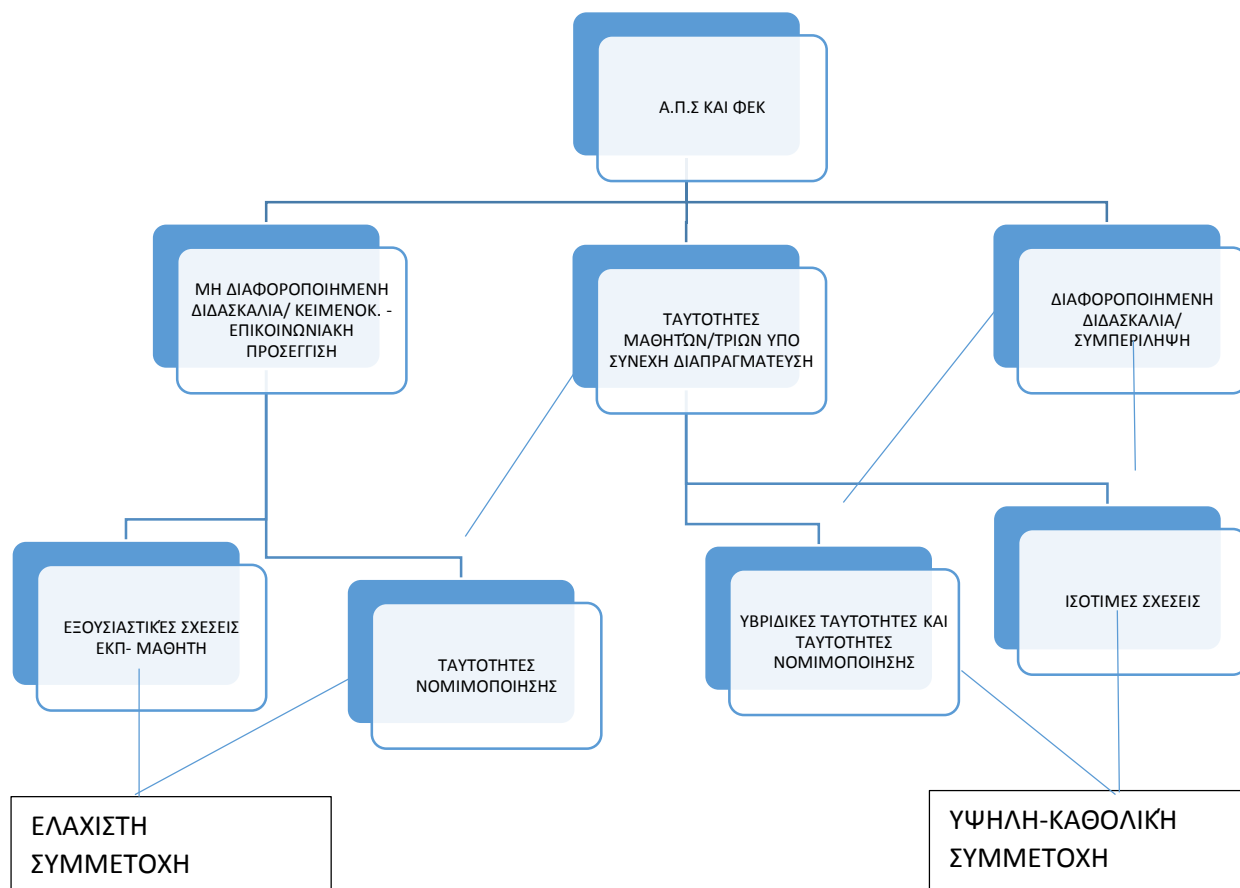
(Απόσπασμα SP172_Audio2xy.mp4)

Όπως είδαμε η διαμόρφωση του λόγου μπορεί να προκαλέσει μία συναισθηματική σύνδεση με τα βιώματα και τις εμπειρίες των παιδιών. Στη περίπτωση της «Ρ.Π.», όταν οι μετανάστριες μαθήτριες και οι μετανάστες μαθητές συναντούν και φέρνουν κείμενα του τόπου τους, «γυρίζουν» πίσω νοερά στις δικές τους προσωπικές διαδρομές. Τα παιδιά προσδέονται με τις ρίζες τους στο νέο τόπο καταγωγής, ενώ ταυτόχρονα βλέπουν να διαμορφώνεται η ποιητική λειτουργία του λόγου που επεξεργάζονται (Αρχάκης, 2020:194). Αντίστοιχα στο παράδειγμα του «Κ.Σ.» οι μαθήτριες και οι μαθητές εξετάζουν τα διάφορα κειμενικά είδη και τα αναπροσαρμόζουν ανά επικοινωνιακό και κοινωνικό συγκείμενο. Τα κείμενα που δημιουργούν είναι πάντα σε

συνάρτηση με τα ενδιαφέροντά τους και τις πρακτικές του πολιτισμικού και κοινωνικού τους περιβάλλοντος (Cummins, 2005: 178).

Το Α.Π.Σ. έχει σχηματιστεί με τέτοιο τρόπο το οποίο δεν αφήνει περιθώρια ελεύθερης έκφρασης στις μαθήτριες και τους μαθητές. Ο σχηματισμός του έχει συγκροτήσει έναν εθνικό κυρίαρχο λόγο που νομιμοποιεί τη διδασκαλία της Κ.Ν.Ε. και τον εξοβελισμό των υπολοίπων ετερόγλωσσων στοιχείων (Αρχάκης, 2020: 152· Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2014: 70). Κατά συνέπεια, οι μαθητές/τριες στα διάφορα σχολεία δεν μπορούν να συγκροτήσουν ομαλά τις ταυτότητες τους, καθώς είναι αποδυναμωμένες και παραμένουν χωρίς έκφραση (Cummins, 2005: 61-62). Αυτές νομιμοποιούνται στο καθεστώς των κυρίαρχων χαρακτηριστικών της πλειονοτικής ομάδας, με αποτέλεσμα οι μαθήτριες και οι μαθητές να συντονίζονται στα προστάγματα του εθνικού λόγου (αφομοίωση, γλωσσική προσαρμογή). Από την άλλη υπάρχουν κι οι υβριδικές ταυτότητες παιδιών που αντιστέκονται στις επιταγές του Α.Π.Σ και του εθνικού λόγου, αλλά προσαρμόζονται στο κυρίαρχο συγκείμενο. Οι μαθήτριες και οι μαθητές, επικαλούμενοι την επιθυμία τους να επανασυνδεθούν με το τόπο τους, στέκονται ενάντια στις ομογενοποιητικές επιβολές του. Οι ταυτότητες αυτές αναδεικνύονται καλύτερα μέσα από μία κριτική προσέγγιση της εκπαίδευσης, καθώς μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να εκφραστούν καλύτερα και να ακουστούν οι φωνές τους εντός της σχολικής τάξης και ζωής ευρύτερα (Αρχάκης, 2020: 344-45).

Τα παραπάνω συνοψίζονται στο παρακάτω σχήμα:



Σχήμα 6: «Το Α.Π.Σ περιλαμβάνει ένα σύνολο γνώσεων με σημαντική αξία και πρέπει να μεταδοθεί στα παιδιά. Δεν αφήνει περιθώρια ελεύθερης έκφρασης στις μαθήτριες και τους μαθητές και έχει δημιουργήσει συγκροτήσει έναν εθνικό κυρίαρχο λόγο που νομιμοποιεί τη διδασκαλία της Κ.Ν.Ε. και τον εξοβελισμό των υπολοίπων ετερόγλωσσων στοιχείων (Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2014: 70 · Αρχάκης, 2020: 152). Οι μαθήτριες και οι μαθητές «υποτάσσονται» στο καθεστώς των κυρίαρχων χαρακτηριστικών της πλειονοτικής ομάδας, με αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να συντονίζονται στα προστάγματα του εθνικού λόγου (αφομοίωση, γλωσσική προσαρμογή). Οι μαθητικές ταυτότητες που αναπτύσσονται είναι αποδυναμωμένες και τα παιδιά δεν επιθυμούν να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Από την άλλη πλευρά του σχήματος διαφαίνεται όσοι εκπαιδευτικοί υιοθετούν μία διαφοροποιημένη και συμπεριληπτική διδασκαλία, οι μαθήτριες και οι μαθητές είναι περισσότερο πρόθυμοι και ενεργοί κατά τη διάρκεια της

εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στα εκπαιδευτικά αυτά πλαίσια παρατηρείται ότι υπάρχουν παιδιά που εκφράζουν τόσο ταυτότητες νομιμοποίησης, όσο και υβριδικές ταυτότητες. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι οι μαθήτριες και οι μαθητές μπορούν καλύτερα να εκφραστούν καλύτερα μέσα από μία κριτική προσέγγιση της εκπαίδευσης και να ακουστούν οι φωνές τους εντός της σχολικής τάξης και ζωής ευρύτερα (Αρχάκης, 2020: 344-45).»

Κεφάλαιο 5.7: Η διαφορετικότητα ως μία νέα μορφή πραγματικότητας και εξέλιξης των μαθητών

Η πολιτισμική ανομοιογένεια στα σχολεία έχει αυξηθεί σε σημαντικό και προβάλλεται εντός του μαθητικού πληθυσμού (Κεσίδου, 2008: 23· Αρχάκης, 2020: 122). Ήδη με την εφαρμογή του Ν. 2.413 (ΦΕΚ 124/17-6-96) περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έγινε μία προσπάθεια να αντισταθμιστεί η πολιτική εκπαιδευτικής αφομοίωσης που έχει συγκροτηθεί, αλλά όχι με επιτυχία (Αρχάκης, 2020: 149). Το ερευνητικό υλικό κατέδειξε ότι οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη πολιτισμική ποικιλομορφία των μαθητών/τριων τους, προσπαθούν να τη σεβαστούν (Sakka, 2014:114), αλλά δεν την λαμβάνουν υπόψιν τους και την περιθωριοποιούν (Κεσίδου, 2008: 24). Οι ίδιοι ανέφεραν ότι διαπολιτισμικές δράσεις δεν πραγματοποιούνται στα σχολεία της περιοχής που διδάσκουν. Κάποιες πραγματοποιήθηκαν πριν τον καιρό της πανδημίας και κάποιες στο τέλος του σχολικού έτους 2021-2022 στα πλαίσια προγραμμάτων του Erasmus+. Όσο για την αξία της διαφορετικότητας θεωρούν οι περισσότεροι από τους φιλόλογους εκπαιδευτικούς ότι πρέπει να θίγεται και να αξιοποιείται εντός των σχολικών πλαισίων, καθώς μαθητές/τριες «αναμειγνύονται» με τους διάφορους πολιτισμούς και τις κουλτούρες και εξελίσσονται σε μονοπάτια νέων πραγματικοτήτων και συνθηκών. Η διαφορετικότητα είναι, με άλλα λόγια, μία νέα κατάσταση ή ένας δρόμος προς το πολιτισμικό πλουραλισμό που βοηθά γηγενείς και μετανάστες μαθητές/τριες να μοιράσουν τη «τράπουλα» των δικών τους πολλαπλών και υβριδικών ταυτοτήτων και να οδηγηθούν σε μία πολιτισμική και κοινωνική αλλαγή (Μπαλατατζής & Νταβέλος, 2009: 254· Ιατρίδης, 2019· Χατζησωτηρίου, Καρουσίου & Αγγελίδης, 2019: 421).

Οι περισσότεροι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί στη πλειοψηφία τους ισχυρίστηκαν ότι δεν αξιοποιούν τις διαπολιτισμικές δράσεις εντός ή εκτός της σχολικής κοινότητας. Το ελληνικό σχολείο πέραν από κάποια προγράμματα ένταξης που υιοθέτησε από το Υ.Π.Ε.Π.Θ. για την ένταξη πολιτισμικά μειονοτικών ομάδων (βλ. Τσιγγάνους,

Μουσουλμάνους της Δυτικής Θράκης, αλλοδαπούς και παλιννοστούντες) δεν διοργανώνει πολυπολιτισμικές δράσεις που να ενισχύουν τη πολυπολιτισμικότητα εντός σχολικών πλαισίων λόγω του μοντέλου αφομοίωσης που έχει υιοθετήσει (βλ Νικολάου, 2008: 41· Κεσίδου, 2008: 24-25). Οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί εμμένουν σε μία συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση, η οποία εντείνει την περιθωριοποίηση των μεταναστευτικών ομάδων. Με τον τρόπο αυτό τις καθιστούν ακόμα υποδεέστερες και συνεισφέρουν στη συντήρηση του κυρίαρχου εθνικού εκπαιδευτικού status quo (Μπαλατατζής & Νταβέλος, 2009: 254). Ακόμα και εκείνοι οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί που ακολούθησαν μία διαφοροποιημένη και κριτικά πλαισιωμένη εκπαιδευτική πρακτική (Ιωάννου-Κουτσελίνη, 2006: 12· Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2019:21· Βαλανιανή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020:135) δεν είχαν τη δυνατότητα να πραγματοποιήσουν σχολικές δράσεις κυρίως λόγω της πανδημίας. Δύο καθηγητές ανέφεραν ορισμένα παραδείγματα διαπολιτισμικών δράσεων. Η μία δράση σχετιζόταν με τη «Γιορτή Διαπολιτισμικότητας¹⁵» (Σαμωνάκη, 2019) και η άλλη η επίσκεψη ενός Γάλλου μαθητή σε Γυμνάσιο της περιοχής στα πλαίσια του Erasmus+.

Κάναμε παζάρι... Τώρα σου λέω μέχρι πέρυσι μέχρι που εγώ έφυγα.. Χριστούγεννα, λοιπόν, εμείς κάναμε χριστουγεννιάτικο παζάρι που έτρωγες λιχουδιές, ινδικά φαγητά! Λέγαμε σε κάθε παιδί από την Αλβανία: "Φέρε ένα αλβανικό φαγητό", από την Ινδία τα ινδικά...Τα κάνουν πολύ καυτερά οι Ινδοί. Αυτό έχω τώρα να σου πω. Μύριζε το τσίλι ή (4:10) μπαχάρι; Μπαχάρια...Μπαχαρικά, κόκκινα πιπέρια, κίτρινα πιπέρια, καυτερά ε;! Ε:.. Σκόρδα! Πολύ σκόρδο! Κεφτεδάκια ή πίτες όλα μέσα με μπαχάρια! Από απόσταση μυρίζουν! Και φέρανε φαγητά ινδικά, κάνανε αυτό με τη χένα κάποιες Ινδούλες εδώ που είναι λέει φυτικό. Φυτικό ήτανε. Και τώρα με τα erasmus + κάνανε το περιβάλλον, οικολογία και

¹⁵ Το συγκεκριμένο γεγονός δημοσιεύτηκε στο Rethemnos.gr με τίτλο ««Γιορτή Διαπολιτισμικότητας» πραγματοποιήθηκε στο Ρέθυμνο». Το άρθρο έχει συγγράψει και επιμεληθεί η φιλόλογος Σαμωνάκη Μαρία, η οποία υπήρξε μέλος της οργανωτικής επιτροπής που πραγματοποίησε τη συγκεκριμένη εκδήλωση (Σαμωνάκη, 2019).

τέτοια. Είχανε βάλει στο βίντεο που μας δείξανε προχθές πρόγραμμα σχετικά με το φυτικό, τη χένα. Το οικολογικό αποτύπωμα και είχανε και για τη χένα και κάνανε και στα ξένα παιδιά χένα, τατουάζ, όποιος ήθελε. Φτιάξαν σαπούνια. Ήταν και αυτό στα πλαίσια... Σαπούνι γνήσιο. Είχανε όλα τα απαραίτητα υλικά, λάδι, μαστίχα, αρωματικά και φτιάξαν σαπούνια. Η τηγανόλαδα που ήταν το "βρώμικο σαπούνι" για τα ρούχα, ας πούμε ή καθαρό λάδι που είναι για πρόσωπο, σώμα, για μαλλιά. Τα είχανε ξεχωρίσει. Τηγανόλαδα και σαπούνι για καθαρό λάδι. Επομένως σε Χριστούγεννα, καλοκαιρινή σε δραστηριότητα για τους Ινδούς τώρα σου λέω ή σε οποιαδήποτε μορφή φιλοξενίας. Τις Απόκριες! Τις απόκριες πάλι που είναι λίγο πάλι, έτσι, χύμα...

(Απόσπασμα SP187_Audio2xy.mp4)

Έχουν πολλά προγράμματα Erasmus+ που έρχονται παιδιά σε επαφή και αντιλαμβάνονται τις διαφορές και βλέπουν ότι υπάρχουν ομοιότητες, υπάρχουν διαφορές, υπάρχουν κουλτούρες, γλώσσες, διαφορετικές νοοτροπίες. Οι νοοτροπίες είναι αυτό που τους εκπλήσσει, κάτι που γι' αυτούς είναι δεδομένα. Δηλαδή τώρα, για παράδειγμα, μου έλεγε ένας μαθητής που είχαμε πάει μαζί Γαλλία Erasmus: «Θα έρθει από τη Γαλλία αυτός, είναι ίδια ηλικία με 'μένα, θα ταξιδέψει μόνος του στο αεροπλάνο, θα πάρει μόνος του το ΚΤΕΛ από το Ηράκλειο να έρθει στο Ρέθυμνο.»...

(Απόσπασμα SP172_Audio2xy.mp4)

Η θετική έκβαση των ελάχιστων αυτών δράσεων είναι ότι οι μαθητές συνδιαλέγονται με άλλους μετανάστες μαθητές/τριες που διαθέτουν δικές τους πολιτισμικές και κοινωνικές πρακτικές και ανταλλάσσουν πολιτισμική γνώση. Παρατηρείται ότι τα παιδιά εμπλουτίζουν τις εμπειρίες τους και θα διατηρούν δεσμούς με τις πολιτισμικές και εθνοτικές καταγωγές των ανθρώπων που βρίσκονται στη κοινότητα τους. Το

πολιτισμικό τους κεφάλαιο διευρύνεται και αναπτύσσουν τις πολιτισμικές τους ταυτότητες. Στο μέλλον φροντίζουν με αυτόν τον τρόπο να γίνουν ικανοί πολίτες μίας πολυπολιτισμικής κοινωνίας μέσα στην οποία θα μπορούν να εκφράζονται και να εκφράζουν με ελευθέρια την άποψή τους για τον κόσμο (Banks, 2009:14). Η διαφορετικότητα γίνεται μία νέα συνθήκη, μία νέα πραγματικότητα ή ένας τρίτος χώρος μέσα στον οποίο μαθητές/τριες από διάφορα περιβάλλοντα συντάσσονται από κοινού και παρευρίσκονται σε ένα νέο μονοπάτι πολυπολιτισμικότητας (Χατζησωτηρίου, Καρουσίου & Αγγελίδης, 2019: 421). Την ίδια άποψη διατηρούσαν και οι φιλόλογοι στα διάφορα αποσπάσματα. Η γενική οπτική τους βασιζόταν στο γεγονός ότι η διαφορετικότητα των παιδιών είναι το διαβατήριο για να ενταχθούν στο νέο τόπο υποδοχής και να σκεφτούν τι επαγγελματικό προσανατολισμό θέλουν να ακολουθήσουν. Σίγουρα θα υφίστανται στρατηγικές επιπολιτισμοποίησης, οι οποίες θα επιφέρουν αλλαγές στη ζωή τους και θα τους δώσει νέες εμπειρίες και νοήματα (Χρυσόχοου, 2011:50), αλλά δεν παύουν να είναι ένα με τους υπόλοιπους.

Αυτό που πρέπει τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν μέσα από τη διαφορετικότητα του είναι ότι η διαφορετικότητα τους είναι το εχέγγυό τους για να μπορέσουν να ενταχθούν... Είναι το διαβατήριο για να μπορέσουν να προχωρήσουν στη ζωή τους και να ενταχθούν μέσα στη νέα κοινωνία και να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ότι η διαφορετικότητά τους βοηθά και εμάς τους ίδιους. Μας βοηθάει να συνειδητοποιήσουμε ότι όλοι είμαστε άνθρωποι, όλοι έχουμε τα ίδια τα συναισθήματα, όλοι πονάμε το ίδιο, όλοι υποφέρουμε το ίδιο στις δύσκολες στιγμές, όλοι χαιρόμαστε το ίδιο στις ευχάριστες στιγμές... Νομίζω ότι αυτός είναι ο στόχος να αντιληφθούν τα παιδιά ότι στη πραγματικότητα δεν είναι διαφορετικοί και να νιώσουν ένα με τους υπόλοιπους... Ότι αυτή διαφορετικότητα, όπως ωραία είπες, είναι το διαβατήριο για να εξελιχθούν, να νιώσουν ένα στη νέα χώρα... Με τα παιδιά της νέας χώρας στην οποία εντάσσονται. Τους βοηθάει πάρα πολύ. Τους βοηθάει να εξελιχθούν. Αυτό πρέπει, ως

εκπαιδευτικοί, είναι αναγκαίο να το κάνουμε αυτό να μη νιώθουν τη διαφορετικότητά τους ως επιβαρυντικό στοιχείο είτε για τη πρόοδο τους, είτε για την εξέλιξη τους μέσα σε αυτή τη κοινωνία, αλλά να νιώθουν ότι η διαφορετικότητά τους είναι το στοιχείο εκείνο που τα επανδρώνει, ώστε να μπορέσουν να εξελιχθούν στο νέο τόπο στον οποίο ζουν.

(Απόσπασμα SP155_Audio2xy.mp4)

Ε: είναι απαραίτητο. Δηλαδή καταλαβαίνουμε για εμάς που ζούμε στην Ευρώπη που είναι τόσες πολλές κουλτούρες και πρέπει να σπάσουνε... Δεν γίνεται να μη καλλιεργηθεί η διαφορετικότητα για όλο τον κόσμο. Και για την Ευρώπη είναι μονόδρομος για να μπορέσει να αποδεχτεί τόσους πολιτισμούς, τις τόσες πολλές αντιλήψεις, τις τόσες πολλές γλώσσες και, αν θέλουμε να υπάρχουνε σε αυτό το χώρο πρέπει να τις αγκαλιάσουμε Η αλήθεια είναι πως η διαφορετικότητα είναι η πραγματικότητα. Δεν είμαστε όλοι το ίδιο πράγμα.

(Απόσπασμα SP172_Audio2xy.mp4)

...Ανακαλύπτουνε ταλέντα που κρύβονται και μπορείς εσύ μέσα από τις διάφορες δράσεις να τους τα φέρεις στην επιφάνεια. Για παράδειγμα ο άλλος μπορεί να έχει κλίση στο χορό ή στο τραγούδι... Τα κοριτσάκια που αναφέραμε πριν έκαναν χένα... Πώς πάνε και ανοίγουνε τα ινστιτούτα ομορφιάς; Δεν είναι αυτό πολύ καλό; Νύχια, σαν τα δικά σου ξέρεις πως τα φτιάχνουνε (γέλια);

(Απόσπασμα SP187_Audio2xy.mp4)

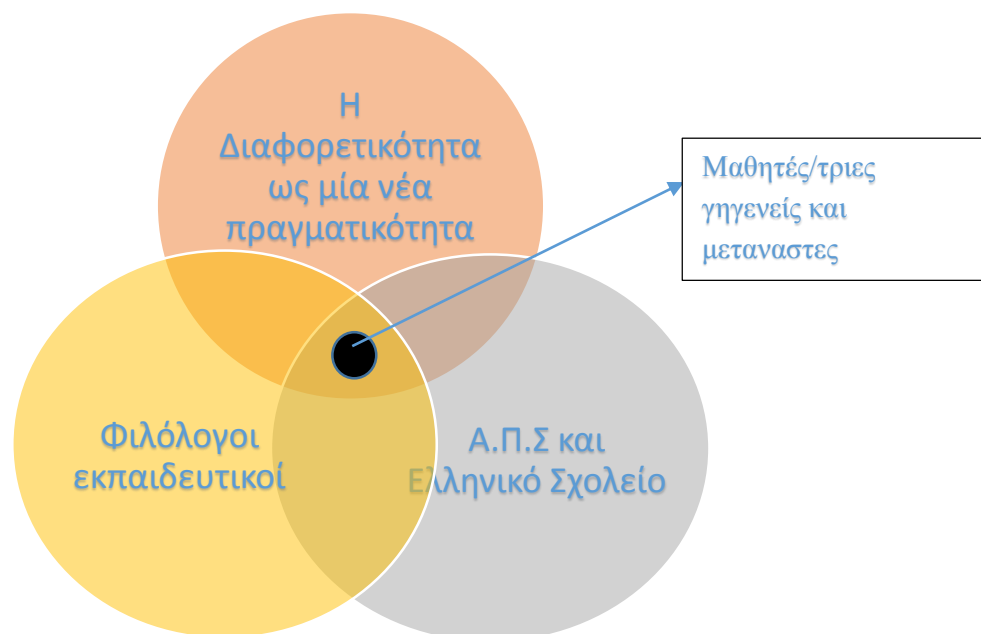
Το Α.Π.Σ και συλλήβδην το ελληνικό σχολείο είναι ένας χώρος, ο οποίος επιδιώκει τη διαρκή πολιτισμική και γλωσσική ομοιογένεια. Για την ακρίβεια στοχεύουν και τα δύο «στη διαμόρφωση ενός ενιαίου ομοιογενούς εθνικού σώματος» (βλ. Παπαταξιάρχης, 2006α στο Αρχάκης, 2020: 36), τα οποία δεν αφήνουν κανένα περιθώριο έκφρασης της πολιτισμικής ετερογένειας των μεταναστών μαθητών και μαθητριών (οπ.: 35). Το

ανομοιογενές στοιχείο εντός σχολικού πλαισίου δεν μπορεί να το «διαλύσει» κανένας εκπαιδευτικός, ούτε θεσμός. Υπάρχει ακόμα μία φιλόλογος εκπαιδευτικός από τα ερευνητικά αποσπάσματα που διατηρεί μία μονοπολιτισμική οπτική που δείχνει ότι το διαφορετικό είναι δύσκολο να στο σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο θα χάσει τη μονογλωσσική και εθνοκεντρική επιρροή που έχει προς το μαθητικό κοινό του (οπ.:167).

Δεν θα είναι στην ουσία του μαθήματος, νομίζω ότι είναι πολύ δύσκολο να μπει στην ουσία του μαθήματος, δηλαδή στο καθημερινό μάθημα και να εφαρμόσεις την αποδοχή του διαφορετικού και την προβολή του διαφορετικού, την αποδοχή του. Νομίζω θα γίνει λίγο επιφανειακά και φολκλορικά εάν δεν έχει γραμμή επίσημα, εάν δεν έχει γραμμή επίσημη.

(Απόσπασμα SP123_Audio2xy.mp4)

Οι παράγοντες και οι θεσμοί της εκπαίδευσης δεν πρέπει να στέκονται εμπόδιο στα παιδιά, αλλά να τα βοηθούν να αναπτύσσονται και να εξελίσσουν τις ικανότητές τους μέσα σε ένα διαφορετικό υβριδικό πλαίσιο καθημερινότητας. Εκεί όπου η απρόβλεπτη συνάντηση και μείξη πολιτισμών δεν εμποδίζει τις μαθήτριες και τους μαθητές, αλλά τις και τους βελτιώνει ώστε να γίνουν να ενταχθούν ομαλά στη πολυπολιτισμική κοινωνία που τους περιμένει. Τα παραπάνω επεξηγεί το παρακάτω σχήμα:



Σχήμα 7: «Η διαφορετικότητα ως μία νέα συνθήκη προς το πολιτισμικό πλουραλισμό που βοηθά γηγενείς και μετανάστες μαθητές/τριες να αναπτύξουν τις δικές τους πολλαπλές ταυτότητες (Ιατρίδης, 2019 · Χατζησωτηρίου, Καρουσίου & Αγγελίδης, 2019: 421) και να κατανοήσουν τη λειτουργία τους σε ένα πολιτισμικό, τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο (Banks, 2009: 29). Το σχέδιο έχει αξιοποιηθεί από το συλλογικό τόμο «The Routledge International Companion to Multicultural Education» και συγκεκριμένα από το 1^ο Κεφάλαιο: «Multicultural Education: Dimensions and Paradigms» του James A. Banks, το οποίο πραγματεύεται την ανάπτυξη των πολλαπλών ταυτοτήτων μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον εκπαίδευσης (Banks, 2009: 11-31).»

Κεφάλαιο 5.8: 8. Μεροληψία εκπαιδευτικού υπέρ μίας φυλετικής ομάδας και απόδοση σε αυτήν ανώτερων χαρακτηριστικών (Συνέντευξη SP187 Audio2xy.mp4)

Το παρόν θέμα ανάλυσης προέκυψε ύστερα από ένα συνεχόμενο μοτίβο νοήματος που βρέθηκε στη συνέντευξη «SP187_Audio2xy.mp4». Η συγκεκριμένη εννοιολογική κατηγορία προέκυψε κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησης των ερευνητικών αποτελεσμάτων με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Ισάρη & Πουρκός, 2015). Αυτό σχετίζεται με την μεροληψία μίας φιλόλογου εκπαιδευτικού προς μία συγκεκριμένη φυλετική ομάδα σε Γυμνάσιο της περιοχής του Ρεθύμνου. Το εύρημα

αυτό εμφανίζεται συνέχεια σε όλη τη διάρκεια της συνέντευξης με τη φιλόλογο εκπαιδευτικό «Τ.Λ» να αποδίδει θετικά χαρακτηριστικά σε μετανάστριες μαθήτριες και μετανάστες μαθητές που έχουν καταγωγή από την Ινδία και να μειώνει γηγενείς ή άλλους μετανάστες μαθητές (αγόρια) με χώρα προέλευσης την Αλβανία. Οι πεποιθήσεις που έχει υιοθετήσει η εκπαιδευτικός φαίνεται να επηρεάζουν παιδιά από συγκεκριμένες μεταναστευτικές ομάδες και να εμφανίζουν την ίδια προβαίνει σε διαχωρισμούς των μαθητριών και των μαθητών (Chin et al., 2020: 3-4).

Οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού σχετίζονται με στάσεις ή απόψεις, οι οποίες μπορεί να μην έχουν συνειδητό χαρακτήρα και να εμφανίζονται ως «άρρητες» πεποιθήσεις με αξιολογικό χαρακτήρα. Κάθε τέτοιου είδους στάση έχει ένα είδος δέσμευσης απέναντι στα διάφορα υποκείμενα και ποικίλει ανάλογα με τη σχέση. Ο Borg (2011) δίνει μία σαφέστερη εννοιολόγηση για τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ορίζοντας τες: *«ως προτάσεις, τις οποίες τα άτομα εκλαμβάνουν ως αληθινές, μπορεί να βρίσκονται συχνά σε λανθάνουσα μορφή, έχουν έντονα αξιολογικό και συναισθηματικό περιεχόμενο, διαμορφώνουν τη δράση του ατόμου και αντιστέκονται στην αλλαγή.»* (βλ. Borg στο Ζαρκογιάννη, 2016: 56). Με άλλα λόγια, πρόκειται για εκείνες τις προσωπικές θεωρίες που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός, οι οποίες σχετίζονται με τον τρόπο που λαμβάνει αυτός αποφάσεις και με τον τρόπο που θα διεξάγει τη διδασκαλία του. Έχει ένα συγκεκριμένο αξιακό σύστημα με το οποίο νοηματοδοτεί τις διαφορές και εκπαιδευτικές καταστάσεις και βάσει αυτών κάνει τις επιλογές του. Η διαδικασία αυτή διαμορφώνεται ήδη από τα μαθητικά και φοιτητικά χρόνια του εκπαιδευτικού και εξελίσσεται με το χρόνο (Παπαδοπούλου, Χόνδρας & Τσακρίδου, 2011: 156).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι στενά συνδεδεμένες με τη ταυτότητά τους, με τις διδακτικές προσεγγίσεις που εκπροσωπούν και με τον τρόπο αυτό ερμηνεύουν το ρόλο του (Ζαρκογιάννη, 2016: 61). Ωστόσο οι αντιλήψεις αυτές, ως απόρροια της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών, συνδέονται με μορφές συμπεριφορών που εκφράζουν εκείνοι προς ορισμένες εθνικά μειονοτικές ομάδες. Η «Τ.Λ» προβαίνει σε διατύπωση ορισμένων στάσεων, οι οποίες έχουν μία θετική διάσταση απέναντι σε μετανάστριες μαθήτριες και μετανάστες μαθητές από την Ινδία και αρνητική απέναντι

σε Έλληνες και Αλβανούς μαθητές¹⁶. Οι κρίσεις αυτές, ως συστατικό της συμπεριφοράς, εμφανίζονται σταθερά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και «χρωματίζουν» τυχόν στερεότυπα των εκπαιδευτικών (Glock & Gleen, 2019: 83). Πρόσφατη έρευνα των Chin, Quinn, Dhaliwa και Lovison (2020:18) διερευνούσε τη συμπεριφορά και τη στάση εκπαιδευτικών στις Η.Π.Α απέναντι σε διάφορες μεταναστευτικές ομάδες. Η έρευνα έδειξε ότι στις οι έμμεσες φυλετικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σημαντικά τις μαθήτριες και τους μαθητές τους. Αξιοποιώντας δεδομένα από μία εθνική βάση δεδομένων που είχε το όνομα «Project Implicit», οι ερευνητές αντιλήφθηκαν ότι οι έμμεσες μεροληπτικές τους στάσεις (“*implicit biases*”) Λευκών και Μαύρων δασκάλων ποικίλουν ανά φύλο (sex) και τη φυλή του (race). Τα αποτελέσματα των ευρημάτων κατέδειξαν ως προς το φύλο και τη φυλή ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν λιγότερο μεροληπτικές μορφές συμπεριφορών σε σχέση με δασκάλους του άλλου φύλου και οι έγχρωμες δασκάλες φαίνονται να διαθέτουν λιγότερες προκατειλημμένες στάσεις από τις λευκές εκπαιδευτικούς. Επίσης οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονταν σε κομητείες των ΗΠΑ με υψηλά ποσοστά μαύρων μαθητριών και μαθητών ήταν λιγότερο προκατειλημμένοι. Αντίθετα όσοι εκπαιδευτικοί δίδασκαν σε κομητείες με υψηλά ποσοστά προκατάληψης, είχαν θετικές μεροληπτικές μορφές συμπεριφορών απέναντι στους Λευκούς και αρνητικές προς τους Μαύρους μαθητές. Κατά συνέπεια, όταν διερευνήθηκαν οι βαθμολογίες μαθητών στα διάφορα τεστ υπήρχαν τεράστιες διαφορές και ανισότητες, καθώς και στις αποβολές που έδιναν στους μαθητές (Λευκούς – Μαύρους).

Στη παρούσα περίπτωση παρουσιάζεται μία εκπαιδευτικός που κατά τη διάρκεια της συνέντευξης εμφάνισε σε μεγάλο βαθμό το θαυμασμό της υπέρ των Ινδών και, συγκεκριμένα, της κάστας των Σιχ. Σύμφωνα με τις Glock και Kleen (2019: 83) οι πεποιθήσεις και οι μορφές συμπεριφορών, ως ψυχολογικές διαδικασίες, χωρίζονται σε έμμεσες (“*implicit attitudes*”) και ρητές ή άμεσες (“*explicit attitudes*”). Οι έμμεσες προκατειλημμένες συμπεριφορές συνδέονται με άρρητες στάσεις (θετικός / αρνητικός αξιολογικός χαρακτηρισμός μίας φυλετικής ομάδας) και τα άρρητα στερεότυπα (ο συσχετισμός μιας ομάδας με ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό) (βλ. Greenwald &

¹⁶ Αναφέρεται κυρίως στις συμπεριφορές αγοριών από την Ελλάδα και την Αλβανία (SP187_Audio2xy.mp4).

Krieger, 2006 στο Chin, Quinn, Dhaliwal, & Lovison, 2020: 3-4). Οι ρητές εκδηλώσεις προκατειλημμένων πεποιθήσεων συνδέονται με εμφανείς συμπεριφορές που χρησιμοποιούν τα υποκείμενα για να αξιολογήσουν μία φυλετική ομάδα. Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός ενδέχεται να εκφράσει μία ρητή προκατειλημμένη στάση η οποία συνδέεται άμεσα με προκατειλημμένες πεποιθήσεις που εκπροσωπεί, πολυπολιτισμικά πιστεύω του, με τον ενθουσιασμό του και με πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας σχετικά με τη διδασκαλία μαθητών που προέρχονται από διάφορες πολιτισμικά εθνοτικές ομάδες.

Η «Τ.Λ» συστηματικά διάκειται θετικά συγκεκριμένη φυλετική ομάδα (Ινδούς) που βρίσκεται εντός του σχολικού πλαισίου και αποδοκιμάζει μία άλλη (Ελληνες – Αλβανούς). Αξιοποιεί τόσο έμμεσες όσο και άμεσες δηλώσεις απέναντι σε αυτές, δημιουργώντας έντονο διαχωρισμό μεταξύ τους. Οι στάσεις που εκφράζει είθισται να είναι έντονος θαυμασμός για τις ικανότητες των Ινδών, για το πολιτισμό και την ενδυναμωμένη ταυτότητά τους, θετικές αξιολογήσεις της συμπεριφοράς των μαθητριών και των μαθητών και θετικές βαθμολογήσεις αυτών στα αντίστοιχα αντικείμενα. Στο παρακάτω απόσπασμα, για παράδειγμα, φαίνεται ότι η ίδια αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητα των μαθητριών και των μαθητών που υπάρχει στην τάξη της και έχει ιδιαίτερη συμπάθεια στους μαθητές που κατάγονται από την Ινδία. Όπως φαίνεται συνεχίζει να εκφράζει έναν έντονο θαυμασμό για τις μαθήτριες και τους μαθητές αυτούς τονίζοντας θετικά χαρακτηριστικά και ικανότητές τους όπως «*Καλλιτεχνίες...*», «*Ολοστρόγγυλα γράμματα...*» και αναφέρει ότι μιλούν άπταιστα και σωστά ελληνικά.

Τ.Λ.: Ναι, δεν είχα ποτέ κανένα πρόβλημα. Κανένα πρόβλημα.
Ίσα ίσα που ήτανε και κορυφαίοι μαθητές οι περισσότεροι.
Όταν πρωτοπήγα στο σχολείο αυτό που ήταν μία φουρνιά
μαθητών από την Ινδία, ειδικά, που έκαναν άψογα γράμματα.
Για τα γράμματα... Άψογα! Καλλιτεχνικά... Καλλιγραφικά...
Καλλιτεχνίες...

Α.Μ.: Φημίζονται...

Τ.Λ.: Καλλιτεχνίες... Ολοστρόγγυλα γράμματα...Και από αγόρι! Τέτοια σε Έλληνα δεν τα είχα δει. Πραγματικά! Ε: ορθογραφίες! Τα πάντα! Ενώ, ας πούμε, τα παιδιά από την Αλβανία και (16:00) τα δικά μας έχουνε τα κενά τους, τις ελλείψεις και ορθογραφία. Πρόκειται για παιδιά που ήταν γεννημένα στην Ελλάδα...

Α.Μ.: Δηλαδή οι γηγενείς μαθητές φαίνεται να παρουσίαζαν περισσότερα κενά απός τους Ινδούς...

Τ.Λ.: Καλοί μαθητές... Μετά η γλώσσα κάποιων...! Αν δεν τους έβλεπες... Άπταιστα Ελληνικά!

Α.Μ.: Και πώς καταφέρανε σε σύντομο διάστημα;

Τ.Λ.: Ε: είχανε όμως τελειώσει δημοτικό εκεί. Δίπλα είναι το δημοτικό του Εσταυρωμένου...

(Απόσπασμα SP187_Audio2xy.mp4)

Από την άλλη πλευρά αποδοκιμάζει ρητά και με εμφανή τρόπο Έλληνες και Αλβανούς μαθητές (αγόρια κυρίως). Η επικριτική αυτή στάση δηλώνεται με αποδοκιμασία συμπεριφοράς των παιδιών αυτών εντός του σχολικού πλαισίου, αρνητικές επιδόσεις στα φιλολογικά γνωστικά αντικείμενα και δυσαρεστημένες στάσεις περί της πολιτισμικής τους ταυτότητας (κυρίως Αλβανοί μαθητές). Δηλαδή η «Τ.Λ.» σχολιάζει ότι οι μαθήτριες και οι μαθητές από την Αλβανία δεν θα φέρουν στη διαπολιτισμική κουζίνα που κάνουν δικά τους παραδοσιακά γλυκά (Σαμωνάκη, 2019). Άλλο γεγονός που διατυπώνει είναι ότι συμπεριφορά Ελλήνων και Αλβανών μαθητών (αγόρια) είναι κατακριτέα, αφού αναμεταξύ τους προβαίνουν σε διαμάχες και καυγάδες. Αντίθετα, οι Ινδοί είναι άψογοι στο τρόπο που θα φερθούν. Αυτομάτως παρατηρείται έντονος διαχωρισμός και περιθωριοποίηση των παιδιών αυτών, καθώς η ίδια αφήνει τις αντιλήψεις της να επηρεάσουν την εκπαιδευτική της κρίση και τις μαθήτριες και τους μαθητές της, άσχετα αν ανήκουν σε πλειονοτική κυρίαρχη ομάδα ή όχι (Ζαρκογιάννη, 2016: 56). Το ίδιο συμβαίνει και με την αρνητική αξιολόγηση της επίδοσης αυτών των παιδιών. Χαρακτηριστική είναι η έμμεση προκατειλημμένη της στάση απέναντι τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος και άμεση αποδοχή αυτής στην ερευνήτρια. Πιο

ειδικά αναφέρει ότι ένας Ινδός μαθητής ήξερε μία δύσκολη αφηγηματική τεχνική στο μάθημα της Λογοτεχνίας, ενώ τα Ελληνόπουλα δεν ήξεραν να απαντήσουν στην ερώτηση και απόρησαν πώς το παιδί αυτό την θυμόταν. Η φράση: «*Ενώ οι δικοί μας χαζολογούσανε. Λένε: "Κυρία, πώς το θυμάται; ". "Είδατε!", λέω. Έκανε εντύπωση και στους ίδιους.*» καταδεικνύει για άλλη μία φορά το υπερβολικό άκρο στο οποίο φτάνει για να δείξει το θαυμασμό τους προς τη μεταναστευτική ομάδα των Ινδών.

Παρακάτω παρατίθενται αναλυτικά τα αποσπάσματα με σύντομους τίτλους:

Επιδοκιμασία συμπεριφοράς Ινδών VS Αποδοκιμασία συμπεριφοράς Ελλήνων και Αλβανών μαθητών:

Γ' Γυμνασίου, ναι. Ονοματικό, ρηματικό σύνολο, να μου βρουν αν μία πρόταση είναι ειδική ή βουλητική. Οι δικοί μας οι Έλληνες χαζεύανε ή ήτανε πίσω χιλόμετρα, ο Ινδός έτσι. Περισσότερο να πω ευγενέστατοι. Ευγενέστατοι! "Γεια σας, κυρία" στο διάλειμμα. Δεν έχει σημασία να τους κάνουν μάθημα... Μία φορά να σε δούνε στο χώρο του σχολείου θα σε (19:18) σεβαστούνε, ούτε ποτέ έχω δει να βρίζονται μεταξύ τους, να πλέκονται σε καυγάδες... Ποτέ! Γιατί είχαμε και επεισόδια ρατσιστικά... Δηλαδή Αλβανοί - Έλληνες... Έχουν δυστυχώς δικτυωθεί και σε ομάδες που είναι μπούλιγκ και υποκινούνται από Χρυσή Αυγή και τέτοια. Ματώσανε μύτες, μπουνιδια...

Θετική αξιολόγηση Ινδών VS Αρνητική Επίδοση Ελλήνων και Αλβανών μαθητών:

Ναι, δεν μου έχουν πει κάτι τέτοιο. Ίσα ίσα που αδικώ τους Έλληνες καμία φορά. Δηλαδή όταν είμαστε μεταξύ μας λέω (...)... Α:!! Μια φορά είχα ένα Ινδάκι που είχα πει κάτι εγώ προφορικά, ένα δύσκολο συντακτικό φαινόμενο και το λέω και σήκωσε το Ινδάκι το χέρι του. Δεν το έγραφε πουθενά το βιβλίο. Α:!!! Ναι, θυμήθηκα! Ε: στα Κείμενα έκανα μία αφηγηματική τεχνική που λέω: "Εδώ παιδιά λέγεται "αποστροφή στον αναγνώστη". Δηλαδή σταματάει η αφήγηση

και αναφέρεται στον αναγνώστη." και το είπε ο Ινδός, ο οποίος δεν ήξερα καλά ελληνικά, σηκώνει το χέρι. Δηλαδή δεν έλεγε καλά το "ρ" και είπε: "αποστροφή στον αναγνώστη" (μιμείται το παιδί). Τα Ελληνάκια κοίταγαν όλα περίεργα. Σε αυτό το παιδί είχα "18" ή "19", ανεξάρτητα τι θα μου έγραφε στο διαγώνισμα. "Ναι! Μπράβο!" του λέω "Είδες γιατί προσέχεις;!". Είχε καταλάβει ότι από αυτά που θα πω τα προφορικά, θα τα (23:56) υιοθετήσει και από αυτά θα κριθεί ο προφορικός του βαθμός. Είχε καταλάβει ότι από αυτά που θα πω τα προφορικά, θα τα υιοθετήσει και από αυτά θα κριθεί ο προφορικός του βαθμός. Ενώ οι δικοί μας χαζολογούσανε. Λένε: "Κυρία, πώς το θυμάται; ". "Είδατε!", λέω. Έκανε εντύπωση και στους ίδιους. Ναι, δεν το λέγανε:" Α:! Το φυτό", που λένε τέτοιες εκφράσεις. "Κυρία, πώς το θυμάται;". "Μπράβο, ρε συ!" του λέγανε.

Επικριτική στάση απέναντι στη κουζίνα Αλβανών μαθητών VS Θετικός σχολιασμός ινδικής κουζίνας:

Α.Μ.: Και τα Ελληνάκια ουσιαστικά και τα παιδιά που είναι από την Αλβανία δεν έχουν τόση ενδυναμωμένη ταυτότητα, όσο τα παιδιά από την Ινδία;

Τ.Λ.: Όχι, όχι... Πέραν από την εκδήλωση που σου λεγα με τα φαγητά που θα φέρουν κάποια φαγητά.. Που πάλι από την Αλβανία θα φέρναν φαγητό στυλ πίτσας που το 'χουνε παντού. Πίτσα ή ελληνικό φαγητό. Αυτό κάναν τα Αλβανάκια...Μα τους λέμε ότι αυτό είναι Ελληνικό, εμείς θέλουμε ένα δικό σου. Δηλαδή παρατηρούσα την ανάγκη ότι τα Αλβανάκια είχαν την ανάγκη...

Α.Μ.: Να ενσωματωθούν περισσότερο...

Τ.Λ.: Να ενταχθούν και να μη φέρουν κάτι που τους διαφοροποιεί, ενώ τους Ινδούς δεν τους νοιάζει αυτό. Δηλαδή

οι Ινδοί και γλυκά και φαγητά θα φέρνανε αποκλειστικά Ινδικά. Δεν λέγανε: "Α: ! Θα φέρω και αυτό επειδή το τρώτε και εσείς". Μία φορά έγινε η γιορτή πολυπολιτισμικότητας αυτά που γράφανε αλβανικά, ήταν σαν τα ελληνικά τα δικά μας. Δηλαδή λέγαμε: "Τι το ξεχωριστό έχει η πίτα ή η τυρόπιτα;", ενώ των Ινδών ξεχώριζε. Αυτό.

(Αποσπάσματα από SP187_Audio2xy.mp4)

Η «Τ.Λ» αφήνει την προσωπική αξιακή της κρίση να την επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό (Παπαδοπούλου, Χόνδρας & Τσακρίδου, 2011: 156), ενώ οι στάσεις και οι πεποιθήσεις της αντανακλώνται στα λεγόμενά της για τους μαθητές (Glock & Gleen, 2019· Chin et. al, 2020). Η διδακτική της στάση δεν διαφέρει ιδιαίτερα σε σχέση με άλλους φιλολόγους εκπαιδευτικούς. Η ίδια σε όλο το φάσμα της συνέντευξης ισχυρίζεται ότι προσπαθεί να εφαρμόσει διαφοροποιημένη διδασκαλία για να συμπεριλάβει όλες τις μαθήτριες και όλους τους μαθητές της στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά αποτυγχάνει. Είναι δύσκολο να υπάρξει επιτυχημένη διαφοροποιημένη συμπεριληπτική διδασκαλία σε συνάρτηση με μεροληπτικές στάσεις απέναντι στις μαθήτριες και τους μαθητές. Η διαφοροποιημένη εκπαιδευτική πρακτική αναζητά εκπαιδευτικούς που να αναδεικνύουν την πολιτισμική ετερογένεια όλων των μαθητριών και μαθητών και όχι να τη περιθωριοποιούν (Βαλαντιανή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020:132). Το γεγονός ότι αναφέρει διαφοροποίηση του υλικού της απέναντι στους μαθητές της απλά και μόνο για να μην κάνουν φασαρία δείχνει για άλλη μία φορά ότι η προσωπική θεωρία που έχει η ίδια για την εκπαιδευτική προσέγγιση που ακολουθεί (Παπαδοπούλου, Χόνδρας & Τσακρίδου, 2011: 161) δεν συνδέονται με τα στάδια και τις στρατηγικές μίας διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής πρακτικής (Βαλαντιανή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020:131-2). Στην πραγματικότητα δεν κάνει συμπερίληψη, διότι οι απόψεις της επικρατούν της ιδέας της συμπερίληψης.

Τ.Λ.: Ναι, τις διαφοροποιώ και αυτές. Έχει γίνει και ατομικά. Ένας μαθητής που είχε πολλά κενά αλλά και σαν μαθητής είχε υπερκινητικότητα. Δεν είχε θέμα δυσλεξίας για να μπει σε τμήμα ένταξης και πανέξυπνος. Έτυχε στην Ιλιάδα πέρυσι που

τους έκανα, ενώ κάποιοι άλλοι κάναμε ένα φύλλο εργασίας, αυτός έκανε κάτι άλλο. Αλλά δεν το έκανε για να πει: "Α:! Εγώ υστερώ σε κάτι.". Εγώ είχα δει ένα στοιχείο που του άρεσε. Του είχα πει να μου βρει μαντινάδες που του άρεσαν...

Α.Μ.: Λαμβάνατε υπόψιν και τα ενδιαφέροντά του;

Τ.Λ.: Ναι, ναι. Αυτός μου είπε στο άσχετο να μου πει μία μαντινάδα και του λέω φτιάξε μου μαντινάδες με θέμα τη φίλια. Δηλαδή για να εκμεταλλευτώ τη φίλια ανάμεσα στον Αχιλλέα και το Πάτροκλο επειδή έκλαψε όταν σκοτώθηκε ο φίλος του, του είπα να μου βρει μαντινάδες με θέμα τη φίλια και μου τις έγραφε. Για να μη μου κάνει φασαρία... Γιατί αν δεν έκανε κάτι, έκανε φασαρία με ρωτούσε αν μπορούσε να βρει άλλη μία με τη λεβεντιά ή με τη γενναιότητα στην Ιλιάδα. Και εκείνη την ώρα με άφηγε και να κάνω το μάθημα και αυτός έγραφε και μου τα έλεγε στο τέλος.

(Απόσπασμα από SP187_Audio2xy.mp4)

Οι μαθήτριες και οι μαθητές της δεν συμμετέχουν όλοι στο σύνολο τους και οι σχέσεις μεταξύ της φιλολόγου και των μαθητών της δεν κινούνται στα πλαίσια της ισότητας. Η ίδια αναφέρει ότι από τα 20 με 22 παιδιά θα συμμετέχουν τα μισά και πιστεύει ότι οι δεσμοί που έχουν αναπτύξει κινούνται σε οριζόντιες βάσεις. Αλλά όταν υπάρχει διαχωρισμός και έντονες μεροληπτικές στάσεις από την ίδια την «Τ.Λ» απέναντι σε μετανάστριες μαθήτριες και μετανάστες μαθητές, ισότητα δεν υφίσταται. Αν παρατηρηθεί πιο διεξοδικά η στάση της καθηγήτριας θα γίνει αντιληπτό ότι προβαίνει σε σύγκριση των δύο μεταναστευτικών ομάδων με αποτέλεσμα να δημιουργούνται στερεοτυπικές διακρίσεις (Tajfel & Turner, 2004: 281). Οι μαθήτριες και οι μαθητές είναι ήδη γι' αυτήν υποτελείς ομάδες που θα πρέπει να συμβαδίσουν μαζί της για να τελεστεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Με αυτό τον τρόπο ιδρύονται σχέσεις κυριαρχία μεταξύ της εκπαιδευτικού και των παιδιών (βλ. Haslam, 2001 στο Simon & Oaks, 2013: 515). Η προσωπική θεωρία της καθηγήτριας δεν στέκεται ως αρωγός στην διαδικασία μάθησης, αλλά ως τροχοπέδη, αφού οι στάσεις και οι αντιλήψεις της

υπερισχύουν μέσα στη σχολική αίθουσα (Παπαδοπούλου, Χόνδρας & Τσακρίδου, 2011: 160-161).

A.M.: Εσείς πως περιγράφετε την σχέση σας ανάμεσα σε σας και τους μαθητές σας;

T.Λ.: (22:30) Πολύ καλή θα έλεγα.

A.M.: Υπάρχει ισότητα μεταξύ εσάς και των μαθητών;

T.Λ.: Αν τους φέρομαι ισότιμα;

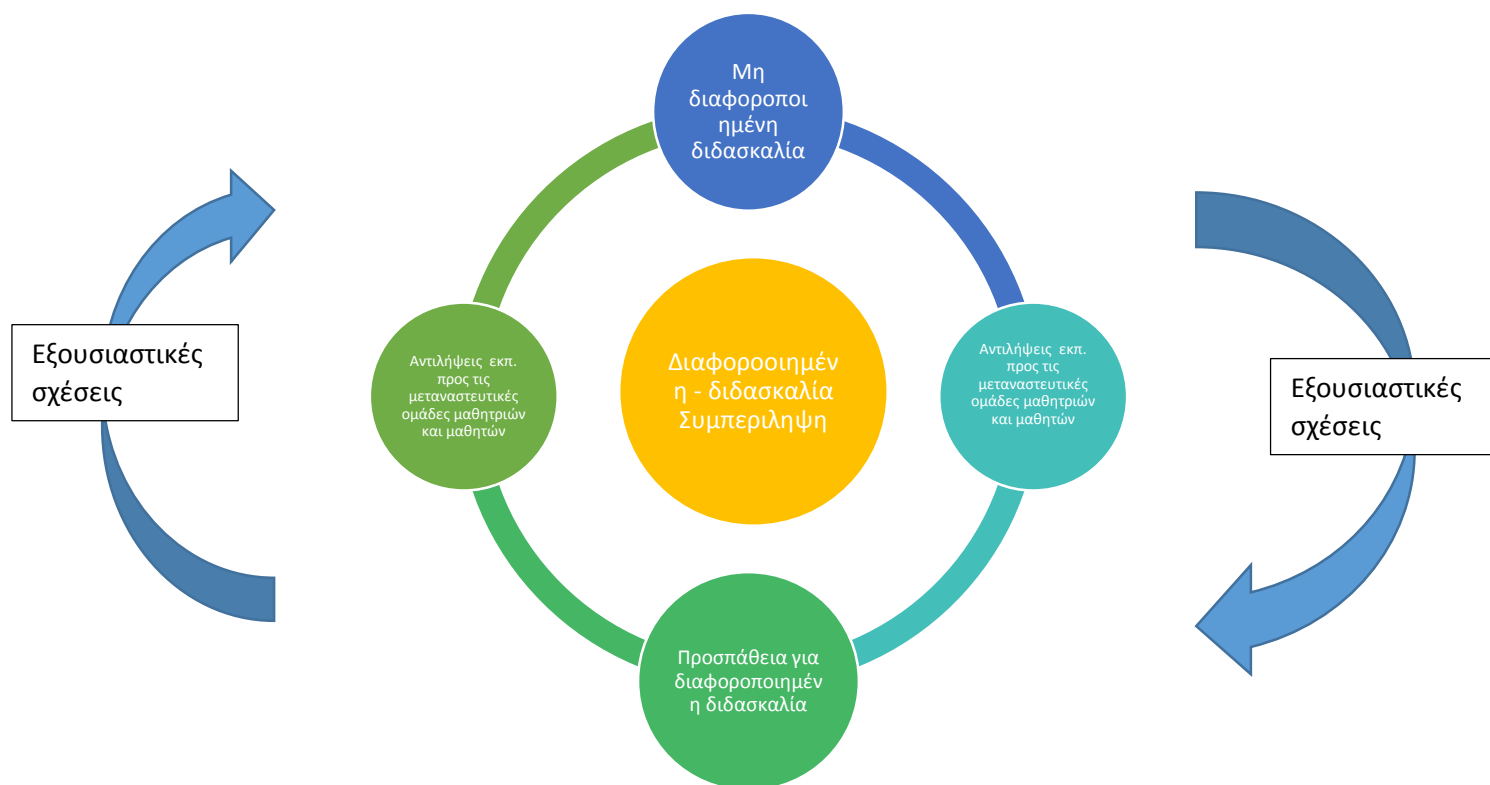
A.M.: Ναι...

T.Λ.: Ναι, δεν μου έχουν πει κάτι τέτοιο. Ίσα ίσα που αδικώ τους Έλληνες καμία φορά. Δηλαδή όταν είμαστε μεταξύ μας λέω (...)...

(Απόσπασμα από SP187_Audio2xy.mp4)

Το Α.Π.Σ, όπως έχει αποσαφηνιστεί και στις προηγούμενες ενότητες, είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο που ευνοεί την επικράτηση του εθνικού κυρίαρχου λόγου καθώς και των πλεγμάτων κυριαρχίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι μαθήτριες και οι μαθητές, γηγενείς και μη, εμφανίζονται μέσα στο σχολείο ως περιθωριοποιημένες ομάδες που οφείλουν να υπακούσουν τη καθηγήτρια ή το καθηγητή τους και την αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική (γλωσσική και πολιτισμική) του Α.Π.Σ. (Αρχάκης, 2020: 122-123, 131). Το γεγονός αυτό σε συνάρτηση με τις προσωπικές θεωρίες και τις στάσεις (Παπαδοπούλου, κ.α., 2011: 161· Ζαρκογιάννη, 2016: 61) του εκάστοτε εκπαιδευτικού απέναντι σε μεταναστευτικές ομάδες διευρύνει το κομμάτι των διακρίσεων και των στερεοτύπων μέσα στη σχολική τάξη (Glock & Gleen, 2019· Chin, et. al., 2020). Κάθε είδους μεροληπτική κρίση (έμμεση ή άμεση) δημιουργεί στα παιδιά αόρατα εμπόδια σε ευκαιρίες μάθησης καθώς και στην επίδοσή τους. Επομένως, είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν συνειδητή επίγνωση των έμμεσων μεροληπτικών τους στάσεων, ώστε αυτές να μη στέκονται εμπόδιο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Έτσι με τη κατάλληλη διδακτική προσέγγιση που θα έχει σεβασμό στη πολιτισμική ετερογένεια των μαθητριών και των μαθητών θα

καταφέρουν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους εντός της σχολικής τάξης και να τους ενσωματώσουν στη σχολική διαδικασία (Staats, 2016: 33).



Σχέδιο 8: «Η μεγάλη προσπάθεια της φιλόλογου εκπαιδευτικού «Τ.Λ» να αναπτύξει πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας την οδηγεί σε καθιερωμένες μη διαφοροποιημένες πρακτικές διδασκαλίας (Ιωαννου – Κουτσελίνη, 2006: 12· Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2019:21). Προσπερνά τη σφαίρα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, διότι αφήνει την προσωπική της κρίση και τις αντιλήψεις της (Παπαδοπούλου, Χόνδρας & Τσακρίδου, 2011: 161· Ζαρκογιάννη, 2016: 61) απέναντι στις διάφορες μεταναστευτικές ομάδες των μαθητών να την επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό (Glock & Gleen, 2019· Chin et. al., 2020). Κατά συνέπεια εμφανίζεται στο σχολικό προσκήνιο ο διαχωρισμός των μαθητών που καθιστά τις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή εξουσιαστικές και ιεραρχικές (Simon & Oaks, 2013: 515). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία για να πετύχει χρειάζεται παροχή ίσων ευκαιριών ανάμεσα στους μαθητές ανεξάρτητα από το φύλο, την εθνικότητα, το φύλο, το κοινωνικό υπόβαθρο, τη σεξουαλικότητα, την αναπηρία ή την επίδοσή τους (βλ. Booth & Ainscow, 2002 στο Αγγελίδης, 2019: 42).

Περιορισμοί

Η παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώθηκε επιτυχώς, ωστόσο κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της υπήρχαν κάποιες δυσκολίες και περιορισμοί. Αρχικά η γράφουσα συνέλεξε συνεντεύξεις μέσα σε ένα μικρό ακαδημαϊκό χρονικό περιθώριο. Η φύση του θέματος ήταν σχετικά περίπλοκη. Επομένως για πρακτικούς λόγους το μέγεθος συλλογής των δεδομένων είναι μικρό. Ο χρόνος που απαιτήθηκε για να συλλεχθεί το υλικό προξένησε δυσκολίες κυρίως ως προς τη διαχείριση του υλικού. Για τους λόγους αυτούς η γράφουσα περιορίστηκε στις 6 συνεντεύξεις.

Ο μικρός αριθμός των δεδομένων σε συνδυασμό με το μικρό ακαδημαϊκό χρονικό διάστημα συλλογής αυτών διεγείρει ζητήματα εγκυρότητας γύρω από αυτήν την εργασία. Το δείγμα των συνεντεύξεων θα έπρεπε να είναι μεγαλύτερο για να υπάρχει ένα εύρος απόψεων. Ωστόσο, οι έξι συνεντεύξεις απαντούν σημαντικά στα δύο βασικά ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στον ερευνητικό σχεδιασμό. Οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν αποφέρουν πλούσια στοιχεία για τους στόχους και τους σκοπούς της έρευνας. Όμως τονίζεται ότι θα έπρεπε να συλλεχθεί από τη γράφουσα επιπλέον ερευνητικό υλικό για να υπάρχει μία ολοκληρωμένη εικόνα για το θέμα που μελετάται (Ισάρη & Πουρκός, 2015:85).

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Στη παρούσα διπλωματική εργασία αναλύθηκε ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις σύγχρονες πολιτισμικές τάξεις Γυμνασίων και Λυκείων της περιοχής του Ν. Ρεθύμνου. Βασικός σκοπός ήταν να μελετηθεί η σχέση και ο τρόπος με τον οποίο οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις πολιτισμικές και κοινωνικές ταυτότητες των μαθητών/τριών μέσα στις πολυπολιτισμικές τάξεις των σχολείων της Δευτεροβάθμιας, ώστε να εφαρμόσουν συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Η υλοποίηση αυτής της έρευνας βασίστηκε σε δεδομένα που αντλήθηκαν από συνεντεύξεις που παρέθεσαν φιλόλογοι εκπαιδευτικοί. Αυτές συγκεντρώθηκαν κατά τη διάρκεια των θερινών μηνών του σχολικού έτους 2021-2022. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν συσχετίστηκαν με σχετική βιβλιογραφική επισκόπηση, η οποία αναδεικνύει πώς η σύγχρονη ελληνική, αλλά και ξενόγλωσση βιβλιογραφία προσεγγίζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τη πολιτισμική ποικιλομορφία μέσα στη σχολική ζωή και αν αποτελεί κίνητρο τόσο για τους ίδιους, όσο και για τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους (Κελεσιδής, 2004: 24· Sakka, 2010:116· Berry & Candis, 2013: 61-62). Συνάμα διερευνήθηκαν τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν πραγματοποιηθεί στον Ελλαδικό χώρο (Νικολάου, 2008:41) και η αποτελεσματικότητά τους στα σχολικά πλαίσια (Αρχάκης, 2020:136). Οι χώρες της Ε.Ε., έχοντας διαμορφωθεί από ανομοιογενείς πληθυσμούς, έχουν συμβάλει στη δημιουργία σημαντικών προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ώστε να αγκαλιάζουν όλες τις μετανάστριες και όλους τους μετανάστες μαθητές/τριες ανεξάρτητα εθνοτικής προέλευσης. (Pearson, 2020:5-8· OECD, 2019:3-9· Wenno, von Marlen & Aumaj, 2020:7).

Πάνω σε αυτό το καμβά στήθηκε ένας ερευνητικός σχεδιασμός μέσω του οποίου κύριο μέλημα ήταν να διερευνηθεί το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις διάφορες πολλαπλές ταυτότητες που ενυπάρχουν στα εκπαιδευτικά συγκείμενα και αν βάσει αυτών προβαίνουν στην εφαρμογή διαφοροποιημένων στρατηγικών διδασκαλίας που να οδηγούν τις μαθήτριες και τους μαθητές προς το μονοπάτι της συμπερίληψης. Η Ελλάδα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, δεν είναι φημισμένη για τις διαφοροποιημένες συμπεριληπτικές της πρακτικές (Βαλαντιανή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020), καθώς βασίζεται σε ένα μοντέλο διαχείρισης πολιτισμικής

ετερογένειας και ένα Α.Π.Σ. που να εξοβελίζει τις διάφορες ετερότητες και εγκαθιδρύει αφομοιωτικές πολιτικές ένταξης (Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2014: 149-150).

Ο θεωρητικός χάρτης της παρούσας διπλωματικής εργασίας δομήθηκε πάνω σε τρεις θεματικούς άξονες. Το πρώτο κεφάλαιο περιγράφει το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα που επικρατεί στην Ελλάδα, τη λειτουργική προσέγγιση του Α.Π.Σ. και τη απουσία των διδακτικών πρακτικών συμπερίληψης, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση όπως αυτή έχει εδραιωθεί τα τελευταία χρόνια και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται η πολιτισμική ετερογένεια. Τέλος παρατίθενται μία τελευταία υποενότητα για νεοελληνική πραγματικότητα που επικρατεί στα σχολεία· σχολιάζεται το Α.Π.Σ. (ΦΕΚ 203B/13-03-2003) καθώς και το προφίλ των εκπαιδευτικών εντός του ελληνικού σχολικού περιβάλλοντος (Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαϊδάκη, 2015: 71).

Η δεύτερη ενότητα αναδεικνύει το σχηματισμό της πολιτισμικής ταυτότητας εντός της σχολικής ζωής. Πιο συγκεκριμένα δίνεται μία εικόνα για την έννοια της πολυπολιτισμικότητας που υπάρχει στο σχολείο (Luciak, 2010: 47-48). Εντός του χώρου αυτού μαθήτριες και μαθητές, γηγενείς και μη, σχηματίζουν πολλαπλές ταυτότητες που αναδομούνται μέσω του λόγου. Γι' αυτό είναι ιδιαίτερα ρευστές (Fredman, 1990: 188· Αρχάκης, 2019: 189). Όταν οι πολιτισμικές ταυτότητες μέσα στη σχολική αίθουσα συσχετίζονται με τον εκπαιδευτικό και οι σχέσεις μεταξύ τους είναι ισότιμες, τότε αυτές εισακούγονται μέσα από τη φωνή των μαθητριών και των μαθητών. Αν αυτές είναι εξουσιαστικές, τότε οι μαθήτριες και οι μαθητές αποθαρρύνονται να εκφράσουν τη γνώμη τους και αποδυναμώνεται η συμμετοχή τους στο μάθημα (Cummins, 2005:62-62). Ακόμη στο κεφάλαιο αυτό αναφέρονται τα μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερογένειας (μονοπολιτισμικά-πλουραλιστικά), ώστε αργότερα στην ανάλυση να κατανοήσουμε το προφίλ του εκπαιδευτικού μέσα στο ελληνικό σχολείο και πώς προσεγγίζει τη πολιτισμική ποικιλομορφία των μαθητών (Αρχάκης, 2020· Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2014).

Τέλος το τρίτο κεφάλαιο συγκροτείται υπό το πρίσμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της συμπερίληψης. Πιο ειδικά γίνεται αναφορά στην έννοια της συμπερίληψης και πως αυτή έχει εννοιολογηθεί σύμφωνα με τη διακήρυξη της Σαλαμάνκλα το 1994 (Ainscow, 2005:5). Ύστερα περιγράφεται το σχολείο της συμπερίληψης στο σήμερα, το οποίο επιθυμεί τη διασφάλιση συμμετοχής όλων των

μαθητριών και των μαθητών ανεξάρτητα από το φύλο, τη καταγωγή τους, την αναπηρία, ή την επίδοσή τους κ.λ.π. και την ενδυνάμωση της ταυτότητάς τους (Αγγελίδης, 2009: 42· Αθανασάκης, 2021: 14-15·Γεροσίμου, 2019:211). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση για να επιτευχθεί χρειάζεται μία διαδικασία μάθησης που να είναι διαφοροποιημένη. Οι διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις είναι ο δρόμος προς τη συμπερίληψη, αφού πρόκειται για μία παιδαγωγική πρακτική στην οποία οι μαθήτριες και οι μαθητές συμμετέχουν όλοι ισοδύναμα και δομούν τα δικά τους νοήματα τόσο για τον εαυτό τους, όσο και για τον κόσμο γύρω τους (Ιωάννου – Κουτσελίνη, 2006:12)..

Με τη βοήθεια της βιβλιογραφίας και του ερευνητικού προβληματισμού συγκροτήθηκε μία ποιοτική μελέτη που αποτελείται από έξι συνεντεύξεις φιλολόγων εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Γυμνάσια και Λύκεια της περιοχής του Ρεθύμνου. Τα πορίσματα της εργασίας, τα οποία αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, αποκάλυψαν οκτώ βασικά θέματα, τα οποία παρουσιάστηκαν και ερμηνεύθηκαν εκτενώς σε προηγούμενα κεφάλαια (Ισάρη & Πουρκός, 2015).

Από τα ερευνητικά αποσπάσματα φάνηκε ότι οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί έχουν ένα πλούσιο ανομοιογενές επίπεδο μαθητριών και μαθητών, το οποίο έχει αλλάξει σημαντικά τα τελευταία χρόνια (Κεσίδου, 2008: 23· Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008:21). Οι καθηγήτριες και οι καθηγητές έχουν επίγνωση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας που υπάρχει στη τάξη τους (Δημητρέλου, 2011:31) και αποτελεί πηγή πλούτου γι' αυτούς (Sakka, 2010:114). Ωστόσο, το Α.Π.Σ. που συντονίζει την σχολική γνώση και πραγματικότητα επηρεάζει εκπαιδευτικούς και μαθητές (Γκοβάρης,2015: 414). Οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν τη διαφορετικότητα των μαθητριών και των μαθητών τους μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς οι ανάγκες του Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. είναι εξαιρετικά απαιτητικές (ΦΕΚ 303B/ 13-03-2003). Το γεγονός αυτό σε συνάρτηση με το μοντέλο διαχείρισης της πολιτισμικής ετερογένειας δεν τους αφήνει να αξιοποιήσουν τις πολιτισμικές και κοινωνικές ιδιότητες των μαθητριών και των μαθητών, διότι δεν είναι αξιοποιήσιμοι πόροι (Αρχάκης, 2020: 168· Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2014).

Οι δυσκολίες των μαθητριών και των μαθητών μέσα σε ένα εθνοκεντρικά προσανατολισμένο σχολείο είναι αρκετές. Οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα

παιδιά φανερώνουν αδυναμίες στη ορθογραφία, στη παραγωγή λόγου στα διάφορα θεωρητικά γνωστικά μαθήματα (λογοτεχνία, αρχαία ελληνικά, νέα ελληνικά) και στη κατανόηση γνωστικών όρων (π.χ. λογοτεχνικών ή συντακτικών) (Μάμμου, 2015: 5). Ορισμένες από τους καθηγήτριες και ορισμένοι από τους καθηγητές δεν φαίνονται κατάλληλα καταρτισμένοι για να τους βοηθήσουν. Άλλοι τους προσφέρουν υποστηρικτικό υλικό για να ενισχύσουν ακόμα περισσότερο την προσπάθειά τους στην εκμάθηση της Κ.Ν.Ε. (Ζάγκα, Κεσίδου & Ματαθιουδάκη, 2015:79, 84). Το Α.Π.Σ. και η πολιτεία, όμως, δυσχεραίνουν ακόμα περισσότερο τις αντιξοότητες αυτές με αποτέλεσμα να αφήνουν αβοήθητους τους καθηγητές στην εκπαιδευτική τους προσπάθεια (Μάμμου, 2015:6).

Αναμενόμενο είναι οι σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθήτριας/μαθητή να γίνονται ολοένα πιο δύσκολες. Μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών (4/6) διατηρεί άνισες σχέσεις με τις μαθήτριες και τους μαθητές του, ενώ 2/6 διαμορφώνουν ισότιμες σχέσεις (Larsson, 2001: 202-203). Η πορεία του μαθήματος είναι συγκεκριμένη και συντεταγμένη από τη πορεία του εθνικού κυρίαρχου λόγου (Αρχάκης, 2020: 131). Οι υπόλοιποι (2/6) διατηρούσαν ισότιμες σχέσεις με τα παιδιά, δημιουργώντας έτσι μεταξύ τους συνεργατικές σχέσεις που βασίζονταν στην αλληλεγγύη και το σεβασμό (Cummins, 2005: 47-48, 170-171). Όσοι διατηρούσαν άνισες σχέσεις με τις μαθήτριες και τους μαθητές τους, ακολουθούσαν μία γλωσσική εκπαίδευση που βασιζόταν σε μεταπαραδοσιακούς λόγους της κυρίαρχης εκπαίδευσης και συμμορφωνόταν με τις επιταγές του Α.Π.Σ. (Αρχάκης, 2020: 144-145, 131). Από την άλλη, όσοι ακολουθούσαν μία διαφοροποιημένη συμπεριληπτική εκπαίδευση σύμφωνα με το Α.Π.Σ. και της διδακτέας ύλης, κατάφεραν να συμπεριλάβουν όλες τις μαθήτριες και όλους τους μαθητές εντός της παιδαγωγικής διαδικασίας και να δημιουργήσουν ένα ενθαρρυντικό κλίμα μέσα στο οποίο εκπαιδευτικοί και παιδιά είναι ελεύθεροι να εκφράζονται δημιουργικά (Ιωάννου – Κουτσελίνη, 2006: 12· Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2019: 21). Στα πλαίσια αυτά οι καθηγήτριες και οι καθηγητές φάνηκε να αξιοποιούν το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητριών και των μαθητών και δεν το περιθωριοποίησαν (Βαλαντιανή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020: 134).

Επομένως όταν η διδασκαλία δεν ήταν διαφοροποιημένη, οι μαθήτριες και οι μαθητές ήταν απρόθυμοι να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι καθηγήτριες και

οι καθηγητές δεν κατόρθωσαν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον τους και αντίκριζαν την αποθάρρυνσή τους μέσα στη σχολική αίθουσα (Cummins, 2005: 164). Όταν η εκπαιδευτική προσέγγιση των καθηγητών ήταν διαφοροποιημένη, τα παιδιά συμμετείχαν διαρκώς και δραστηριοποιούνταν συνέχεια (Βαλαντιανή, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020: 133-134).

Ένα άλλο θέμα που βρέθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας είναι οι ταυτότητές τους. Οι ταυτότητες είναι ένα κομμάτι του πολιτισμικού και του κοινωνικού εαυτού των παιδιών που αναπροσδιορίζονται και αναδημιουργούνται ξανά μέσα στη σχολική ζωή. Στα ερευνητικά αποσπάσματα φάνηκε ότι κατά τη διάρκεια μίας παραδοσιακής διδασκαλίας που έκαναν οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί, οι μαθήτριες και οι μαθητές εξέφραζαν τις πολιτισμικές ταυτότητες και τις αποσιωπούσαν (Cummins, 2005: 164). Αρκετές και αρκετοί ειδικά δεν εξέφραζαν στοιχεία της κουλτούρας καταγωγής τους και συμμορφώνονταν με τις επιταγές του εθνικού λόγου (Αρχάκης, 2020: 131). Διαμόρφωναν, δηλαδή, ταυτότητες νομιμοποίησης (οπ.: 228-229). Στον αντίποδα σε μία διαφοροποιημένη συμπεριληπτική εκπαίδευση των φιλόλογων εκπαιδευτικών, οι ταυτότητες των παιδιών ήταν «ηχηρές» και ενδυναμωμένες. Οι μαθήτριες και οι μαθητές ανέπτυσαν τόσο υβριδικές ταυτότητες και ταυτότητες νομιμοποίησης (οπ.: 236-237, 240-241). Το Α.Π.Σ. και το ελληνικό σχολείο δεν αφήνουν περιθώρια στα παιδιά να εκφράσουν το πολιτισμικό τους υπόβαθρο και επιθυμούν την αφομοίωσή τους. Το γεγονός ότι οι μαθήτριες και οι μαθητές αναπτύσσουν υβριδικές ταυτότητες είναι σημαντικό, επειδή αντιστέκονται στον εθνικό κυρίαρχο λόγο της εκπαίδευσης (οπ.:344-345).

Από τα ερευνητικά αποσπάσματα καθίσταται σαφές ότι η διαφορετικότητα των μαθητριών και των μαθητών είναι σπουδαίας σημασίας. Αυτή είναι που τους καθορίζει και τους διαμορφώνει (Χατζησωτηρίου, Καρουσίου & Αγγελίδης, 2019: 421). Οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί την αντιλαμβάνονται, αλλά δεν την αξιοποιούν (Κεσίδου, 2008: 24). Οι ίδιοι ανέφεραν ότι δεν πραγματοποιούν δραστηριότητες εντός της σχολικής κοινότητας. Κάποιες πραγματοποιήθηκαν πριν από τη πανδημία και άλλες στα πλαίσια του Erasmus+ (βλ. «Γιορτή Διαπολιτισμικότητας» στο Σαμψωνάκη, 2019). Ωστόσο, όλες και όλοι σχολίασαν ότι η αξία της διαφορετικότητας είναι ένας δρόμος προς το πολιτισμικό πλουραλισμό και στην εξέλιξη των παιδιών συνολικά

(Ιατρίδης, 2019· Μπαλταζής & Νταβέλος, 2009: 254· Χατζησωτηρίου, Καρουσίου & Αγγελίδης, 2019: 421).

Τέλος δεν μπορεί να παραλειφθεί το πιο σημαντικό κομμάτι της μελέτης που είναι η νέα ερευνητική κατηγορία που προέκυψε από τα δεδομένα. Η θεματική αυτή πραγματεύεται τη μεροληπτική στάση μίας φιλόλογου εκπαιδευτικού, η οποία εξέφραζε σε μεγάλο βαθμό θετικά χαρακτηριστικά απέναντι σε μία μεταναστευτική ομάδα μαθητριών και μαθητών (Ινδών-Σιχ) και αρνητικά απέναντι σε άλλες ομάδες παιδιών (Ελληνες και Αλβανούς μαθητές). Παρατηρήθηκε ότι οι προσωπικές της θεωρίες (Ζαρκογιάννη, 2016: 61· Παπαδοπούλου, Χόνδρας & Τσακρίδου, 2011: 161) επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές/τριες της (Glock & Gleen, 2019). Απόρροια ήταν να δημιουργηθούν διαχωρισμοί μεταξύ των παιδιών και οι πεποιθήσεις της να αντανακλώνται συνεχώς στις μαθήτριες και τους μαθητές (Chin, Quinn, Dhaliwal, & Lovison, 2020). Η διδασκαλία της ήταν δεν ήταν διαφοροποιημένη παρά τους ισχυρισμούς της ότι προσπαθούσε να εφαρμόσει συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ωστόσο, η ίδια προσπερνά τη σφαίρα επιρροής της συμπερίληψης, αφού αφήνει τις πεποιθήσεις της να την επηρεάζουν.

Από τα συμπεράσματα προκύπτει ότι έχει καταστεί σαφές ότι ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τη σχέση μάθησης που έχει με τις μαθήτριες και τους μαθητές του και αντιλαμβάνεται με την πολιτισμική ποικιλομορφία που ενυπάρχει στη τάξη του. Πιο ειδικά φάνηκε ότι έχει επίγνωση της πολιτισμικής πολλαπλότητας του μαθητικού κοινού του, αλλά δεν το αξιοποιεί (Αρχάκης, 2020· Κεσίδου, 2008). Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις πολλαπλές ταυτότητες των μαθητριών και μαθητών τους (Cummins, 2005) για να εφαρμόσουν μία διαφοροποιημένη διδασκαλία (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2019· Ιωάννου- Κουτσελίνη, 2006). Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν απαντήθηκαν και ανέδειξαν πως ακόμα και σήμερα οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί της έρευνας εξακολουθούν να συντονίζονται στις επιταγές του Α.Π.Σ. και να προσπερνούν τη πολιτισμική ποικιλομορφία και των πλούτο των μαθητριών και των μαθητών τους (Αρχάκης, 2020· Gkaitartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2014).

Η παρούσα εργασία επισημαίνει ότι τα σημαντικά στοιχεία τα οποία είναι όμοια σε σχέση με ορισμένες έρευνες και διαφοροποιημένα σε συνάρτηση με άλλες. Αρχικά η διπλωματική φανερώνει ομοιότητες με τη μελέτη των Gkaitartzi, Kiliari και Tsokalidou

(2014: 70) που αποκαλύπτει πως οι εκπαιδευτικοί παραλείπουν το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητριών και των μαθητών τους καθώς δεν τους βοηθά στη διεξαγωγή της διδασκαλίας τους. Με τον τρόπο αυτό νομιμοποιούν τη Κ.Ν.Ε ως τη μόνη γλώσσα που πρέπει να διδάσκεται στα σχολεία. Επίσης, η δουλειά των Ζάγκα, Κεσίδου και Ματθαιουδάκη (2015:76) αναφέρουν, όπως και στη παρούσα εργασία, ότι οι μετανάστριες μαθήτριες και οι μετανάστες μαθητές αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες (αδυναμίες στη παραγωγή λόγου και στη κατανόηση όρων) στα διάφορα θεωρητικά μαθήματα (γλώσσα, αρχαία ελληνικά, λογοτεχνία).

Ακόμη ως προς τις μαθητικές ταυτότητες που διερευνήσαμε εντός των σχολικών πλαισίων αναφέρθηκε ότι υπάρχουν ταυτότητες νομιμοποίησης και υβριδικές. Γύρω από αυτές μίλησε ο καθηγητής Αργύρης Αρχάκης (2020: 344-45), καθηγητής Ανάλυσης Λόγου και Κοινωνιογλωσσολογίας, στο έργο του *«Από τον εθνικό στο μετα-εθνικό λόγο. Μεταναστευτικές ταυτότητες και κριτική εκπαίδευση»*. Η πολυετή του έρευνα πάνω σε αφηγήσεις μεταναστευτριών μαθητριών και μεταναστών μαθητών ανέδειξε ένα *«συνεχές με τις ταυτότητες»*. Δηλαδή ότι τα μεταναστευτικά κείμενα των παιδιών αντανακλούν ταυτότητες νομιμοποίησης, υβριδικές και υβριδικής αντίστασης. Αυτές με τη δράση τους δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο συντονίζονται στις επιταγές του εθνικού κυρίαρχου λόγου. Ως προς τη θεματική αυτή, η μόνη διαφορά που υπάρχει είναι ότι σε εμάς δεν βρέθηκαν στο ερευνητικό υλικό υβριδικές ταυτότητες αντίστασης.

Οι διαφορές που παρουσιάζει η εργασία αυτή σε σχέση με άλλες έρευνες έγκειται στο κομμάτι των μεροληπτικών στάσεων που φανερώνονται στην εκπαιδευτικό. Πιο ειδικά, η μελέτη μας διαφέρει από αυτή των Δημητριάδου και Ευσταθίου (2008) που έγινε σε διάφορες πολυπολιτισμικές τάξεις στα Γυμνάσια της Θεσσαλονίκης. Πρόκειται για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν μέσα σε μεικτές σχολικές αίθουσες που κατάφεραν να οδηγήσουν τις μαθήτριες και τους μαθητές στη συμπερίληψη. Δεν αναφέρουν, όμως, τι γίνεται στη περίπτωση που ο εκπαιδευτικός τύχει να γίνει θύμα της ίδιας του της μεροληπτικής συμπεριφοράς. Στο κομμάτι αυτό χρειάζεται να γίνει ειδική μνεία, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αντιλαμβάνονται τις μεροληπτικές τους στάσεις απέναντι στις διάφορες μεταναστευτικές ομάδες και να δημιουργούν παρεμβάσεις που να διευκολύνουν την στάση τους. Άλλη μία εργασία που έχει συσταθεί υπό τη μορφή προγράμματος είναι το *«#Multinlclude Project»* των

Wenno, von Marlen και Aumaj (2020:7) , το οποίο προωθεί εξίσου πρακτικές συμπερίληψης και διαφοροποιημένες στρατηγικές διδασκαλίας. Το πρότζεκτ αυτό αναφέρει τη πολιτισμική ποικιλομορφία των παιδιών ως βασικό συστατικό της συμπερίληψης και της ένταξής τους μέσα στα σχολικά πλαίσια, αλλά δεν κάνει λόγο στις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις του είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι αναγκαία η αντιμετώπισής τους.

Το πόνημα αυτό, επομένως, είναι σημαντικό διότι περιέχει υλικό για το πώς αντιμετωπίζεται η πολιτισμική ποικιλομορφία στα σχολεία και αν αξιοποιείται εντός των διαδικασιών μάθησης. Η διαφοροποιημένη συμπεριληπτική εκπαίδευση προτείνεται ως μία εκπαιδευτική πρακτική που ενσωματώνει όλες τις μαθήτριες και όλους τους μαθητές στη σχολική αίθουσα, ενώ σέβεται παράλληλα τις ταυτότητές τους (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2019-Ιωάννου-Κουτσελίνη, 2006). Το γεγονός ότι βρέθηκαν στα ερευνητικά αποσπάσματα θετικές μεροληπτικές στάσεις μίας εκπαιδευτικού απέναντι σε μία μεταναστευτική ομάδα μαθητριών και μαθητών (Glock & Gleen, 2019) είναι θέμα σκέψης και αναστοχασμού. Σίγουρα υπάρχουν εκπαιδευτικοί που εκφράζουν τις προσωπικές τους θεωρίες μέσα στις σχολικές τάξεις (Παπαδοπούλου, Χόνδρας & Τσακρίδου, 2011), αλλά το ζήτημα αυτό χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση.

Μελλοντικές φοιτήτριες αλλά και φοιτητές θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν τη παρούσα θεματική και να δημιουργήσουν ποιοτική έρευνα που να αναδεικνύει τη πολυπλοκότητα και τις διαστάσεις του ζητήματος. Για παράδειγμα θα μπορούσαν να διερευνήσουν τις στάσεις και τις πεποιθήσεις φιλολόγων εκπαιδευτικών απέναντι σε μεταναστευτικές ομάδες μαθητριών και μαθητών στα διάφορα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Δηλαδή θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο αυτές οι αντιλήψεις τους εκφράζονται ανά φύλο και να εξεταστεί το πρίσμα της εκπαιδευτικής διδακτικής πρακτικής κάτω από το οποίο εμφανίζονται. Υπάρχει συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας κάτω από τον οποίο εμφανίζονται αυτές οι προσωπικές θεωρίες του εκπαιδευτικού ή είναι ένα γενικό φαινόμενο που δεν έχει καμία σύνδεση με την εκπαιδευτική πρακτική; Τέτοια ερωτήματα θα ρίξουν φως σε τυχόν προκαταλήψεις ή άλλες μεροληπτικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και θα

μπορούσαν να προτείνουν πιλοτικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που να συμβάλλουν στη βελτίωσή του φαινομένου.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. & Αβρααμίδου, Λ. (2019). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές Συμπερίληψης* (σ. 17-39). Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. (2019). Η παιδαγωγική ίσων ευκαιριών. Στο Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές Συμπερίληψης* (σ. 17-39). Αθήνα: Διάδραση.
- Αθανασάκης, Ν. (2021). Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Σχολείο της Συνεκπαίδευσης και τα Δικαιώματα των Μαθητών. *Επιστήμες Αγωγής*. Τόμ. 2021 Αρ. 2 (2021): Τεύχος 2. Retrieved from: <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/1525/1415>.
- Αθανασάκης Ν. (2021). The Role of the Teacher in the School of Inclusive Education and the Rights of Students. *Education Sciences*, 2021(2), 7–20. <https://doi.org/10.26248/.v2021i2.1525>.
- Αρχάκης, Α. (2020). *Από τον εθνικό στον μεταεθνικό λόγο. Μεταναστευτικές ταυτότητες και κριτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκη.
- Βαλιαντή Σ., Νεοφύτου Λ., & Χατζησωτηρίου Χ. (2020). Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Παράλληλοι Δρόμοι προς την Κοινωνική Συνοχή και Κοινωνική Δικαιοσύνη. *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(1), 129–148. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/773>.
- Γκόβαρης, Χ. (2015). Διαπολιτισμική μάθηση στα ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ του Δημοτικού Σχολείου – Κριτικές επισημάνσεις. Στο: *Γλωσσική Παιδεία. 35 μελέτες αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση*. Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας, Διάδοσης Ελληνικής Γλώσσας. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Επιμελητής, Γιώργος Ανδρουλάκης. Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, (σελ. 67-87). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Δημητρέλου, Α. (2011). Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των φιλολόγων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και παιδαγωγικής. Στο Γ. Γεωργογιάννης (Επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας. 14ο Διεθνές Συνέδριο. Τόμος Ι. Βόλος, 13-15 Μαΐου 2011. Πάτρα.*

Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής – Προσαρμογή της διδασκαλίας στις νέες εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Δραγώνα, Θ. (2001). Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες. Στο Θ. Δραγώνα, Γ.Σκούρτου, Α. Φραγκουδάκη (επιμ.) *Εκπαίδευση: Πολιτιστικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες: Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες- Κοινωνικές ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*, σ. 25-78, τόμος Α', Πάτρα: ΕΑΠ.

Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α. & Ματθαιουδάκη, Μ. (2015). Οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. Τόμ. 60 (2015). Αναρτήθηκε από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8608>.

Hogg, M., A. & Vaughan, G., M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ιατρίδης, Τ. (2019). *Σημειώσεις στο μάθημα Πολιτισμικές Ταυτότητες στην Εκπαίδευση. Workshop στις πολιτισμικές ταυτότητες – Σημειώσεις και ανάλυση πρωτογενούς υλικού*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Ισάρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: Κάλλιπος, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Ιορδανίδου, Α. & Φτερνιάτη, Α. (2006). *Επιστημονικές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πατάκη.

- Ιωάννου-Κουτσελίνη, Μ. (2006). Στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41/2006. Ανακτήθηκε από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6929/6958>.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, (σελ. 21-36). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κελεσίδης, Γ. (2004). Πολιτισμική ποικιλομορφία και η εικόνα του «Άλλου» στην ελληνική κοινωνία και το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Στο Δ. Σακκά & Α. Ψάλτη (Επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Πρακτικά ημερίδας*. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 17-34.
- Lorenzi-Cioldi, F., & Deschamp, J., C. (2013). Διομαδικές σχέσεις κυριαρχίας. Στο Ξ. Χρυσόχου & Τ. Ιατρίδης (επιμελ.). *Όψεις της ηγεμονίας στις φιλελεύθερες κοινωνίες. Κοινωνιοψυχολογικές προσεγγίσεις της κοινωνικής αναπαραγωγής και μεταβολής* (σελ. 187-237). Αθήνα: Πεδίο.
- Μάμμου, Α. (2015). Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και οι τρόποι επίλυσή τους. Στο: *Ετερότητα και Εκπαίδευση*, (Πρακτικά 19^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, 10-12 Ιουλίου), Τόμ. 1, σσ.79-91. Πάτρα: Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση.
- Μητσικοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.). *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σελ. 209-213). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μπαζάκας, Δ. (2014). Η Αφρική και η Ασία συναντούν τον ελληνικό πολιτισμό. Στο Κ. Μπονίδης & Β. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ., (1-4).
- Μπαλτατζής, Δ. & Νταβέλος, Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. Στο Στο Γ. Γεωργογιάννης (Επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. 12ο Διεθνές Συνέδριο. Τόμος II. Πάτρα, 19-21 Ιουνίου.

Μπίκος, Κ. (2008). Κοινωνικές σχέσεις στην τάξη εφήβων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, (σελ. 89-110). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης ης πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, (σελ. 37-52). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Νόμος 2413/1996. (ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996). : Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

Παπαδοπούλου, Β., Χόνδρας, Α. & Τσακρίδου, Ε. (2011). Προσωπικές θεωρίες υποψήφιων και υπηρετούντων εκπαιδευτικών : θεωρητικοί προβληματισμοί και ερευνητικά δεδομένα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. Τόμ. 51 (2011). Αναρτήθηκε από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/7041>.

Reicher, S. (2013). Το κοινωνικό πλαίσιο της κοινωνικής ταυτότητας: κυριαρχία, αντίσταση και αλλαγή. Στο Ξ. Χρυσόχου & Τ. Ιατρίδης (επιμελ.). *Όψεις της ηγεμονίας στις φιλελεύθερες κοινωνίες. Κοινωνιοψυχολογικές προσεγγίσεις της κοινωνικής αναπαραγωγής και μεταβολής* (σελ.467-510). Αθήνα: Πεδίο.

Σαμωνάκη, Μ. (2019). ««Γιορτή Διαπολιτισμικότητας» πραγματοποιήθηκε στο Ρέθυμνο». Ανακτήθηκε από: <https://rethemnos.gr/giorti-diapolitismikotitas-pragma/>.

Σκούρτου, Ε. Βρατσάλης, Κ. Γκοβάρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης. Εμπειρογνωμοσύνη. Πρόγραμμα 5*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.

Simon, B. & Oakes, P. (2013). Πέρα από την εξάρτηση: Μία προσέγγιση της κοινωνικής εξουσίας και κυριαρχίας με όρους ταυτότητας. Στο Ξ. Χρυσόχου & Τ. Ιατρίδης (επιμελ.). *Όψεις της ηγεμονίας στις φιλελεύθερες κοινωνίες. Κοινωνιοψυχολογικές προσεγγίσεις της κοινωνικής αναπαραγωγής και μεταβολής* (σελ. 513-569). Αθήνα: Πεδίο.

Simon, B. & Kladermans, B. (2013). Πολιτικοποιημένη συλλογική ταυτότητα: Μία κοινωνιοψυχολογική ανάλυση. Στο Ξ. Χρυσόχου & Τ. Ιατρίδης (επιμελ.). *Όψεις*

της ηγεμονίας στις φιλελεύθερες κοινωνίες. *Κοινωνιοψυχολογικές προσεγγίσεις της κοινωνικής αναπαραγωγής και μεταβολής* (σελ. 570-615). Αθήνα: Πεδίο.

Σόρκος, Γ. (2019). *Η συμπερίληψη των μαθητών κινεζικής καταγωγής στο ελληνικό σχολείο: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι «φωνές» των μαθητών και ο ρόλος της οικογένειας*. (Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Παιδαγωγικό Προσχολικής Εκπαίδευσης). Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/46737>.

Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*. Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε.

Τριλιανός, Α. (2006). Η εκπαίδευση των παλλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. *Παιδαγωγική – Θεωρία και Πράξη*. Τεύχος 1. Retrieved from: https://kesy.dra.sch.gr/images/pdfs/h_ekpsh_tvn_palin.pdf.

ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996, Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις

ΦΕΚ: 1366, τ.Β' 18-10-2001 / 1373, τ.Β', 18-10-2001 / 1374, τ.Β', 18-10-2001 / 1375, τ.Β', 18-10-2001 / 1376, τ.Β', 18-10-2001.

ΦΕΚ: 303, τ.Β' και 304, τ.Β'/13.3.2003 / ΦΕΚ 1196, 26.08.2003, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016, Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

ΦΕΚ Β 4254 – 15.09.2021, Καθορισμός εξεταστέας ύλης για τα μαθήματα της Α' και Β' τάξης Γενικού Λυκείου που εξετάζονται γραπτώς στις προαγωγικές εξετάσεις για το σχολικό έτος 2021-22 (ΦΕΚ Β 4254 – 15.09.2021).

Χατζησωτηρίου, Χ, Καρουσίου, Χ. & Αγγελίδης, Π. (2019). Χαρτογραφώντας τον πολιτισμικό πλουραλισμό μέσα από τις φωνές των μαθητών. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές Συμπερίληψης* (σ. 413-491). Αθήνα: Διάδραση.

Χατζηαγγελή, Μ. Κωστή, Α. Χατζησωτηρίου, Χ. & Αγγελίδης, Π. (2019). Η συμπεριληπτικότητα της διαπολιτισμικότητας: Πρακτικές απόβλυνσης της

περιθωριοποίησης των αλλοδαπών και παλλινοστούντων παιδιών. Στο Π. Αγγελίδης (επιμ.). *Παιδαγωγικές Συμπερίληψης* (σ. 391-412). Αθήνα: Διάδραση.

Χρυσόχου, Ξ. (2011). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα, Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

100mentors. (x.x). Retrieved from:
<https://platform.100mentors.com/community/tippingpoint>

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Alcaraz, O. A. & Martínez – Chicón, R. (2019). A comparative approach of dealing with diversity: The managing of immigration and education in Spain and immigration and health in USA. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 28, no. 55, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20983/noesis.2019.1.1>.

Alur, M. & Rioux, M. (2009). Early intervention and Inclusive Education. In M. Allur and V. Timmons (Eds.), *Inclusive Education Across Cultures: Crossing Boundaries, Sharing Ideas*. SAGE Publications India Pvt Ltd., 137-160.

Ainscow, M. (2005). Developing Inclusive Education Systems: What Are the Levers for Change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network, *International Journal of Inclusive Education*, 8:2, 125-139, DOI: 10.1080/1360311032000158015.

Banks, J., A. (2009). Multicultural Education: Dimensions and Paradigms. In J.A. Banks (Edit.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, (pp.11-31). New York: Routledge.

Berry, T. R., & Candis, M. R. (2013). Cultural identity and education: a critical race perspective. *Educational Foundations*, 27(3-4), 43-64. <https://link.gale.com/apps/doc/A408782292/AONE?u=anon~cc45b2eb&sid=googleScholar&xid=8f9588ae>.

- Bleich, E. (2011). The French Model: Color-Blind Integration. *Middlebury College magazine*. Vol. 85, No. 4 : 2011. Retrieved from: <https://www.middlebury.edu/academics/ps/faculty/node/25021>.
- Bourhis, R., Y., Moïse, L., C., Perreault, S. & Senecal, S. (1997). Towards an Interactive Acculturation Model: A Social Psychological Approach. *International Journal of Psychology*, December 1(6):369-386. DOI:10.1080/002075997400629.
- Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (Invalid Date). Black Lives Matter. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/Black-Lives-Matter>
- Campell, A. (2000). Cultural identity as a social construct. *Intercultural Education* , Vol . 11, No. 1. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/14675980050005370>.
- Carter, A. (2019). The Challenges and Strengths of Culturally Diverse Classrooms: A Consideration of International Curricula. *TESL Ontario. CONTACT Magazine*, (63-73). Retrieved from: <http://contact.teslontario.org/wp-content/uploads/2019/08/Alanna-Carter.pdf>.
- Chen, V. H.-H. (2014). Cultural identity. *Key Concepts in Intercultural Dialogue*, 22. Available from: <https://centerforinterculturaldialogue.files.wordpress.com/2014/07/key-concept-cultural-identity.pdf>
- Chin, M. J., Quinn, D. M., Dhaliwal, T. K., & Lovison, V. S. (2020). Bias in the Air: A Nationwide Exploration of Teachers' Implicit Racial Attitudes, Aggregate Bias, and Student Outcomes. *Educational Researcher*, 49(8), 566–578. <https://doi.org/10.3102/0013189X20937240>.
- Contini, R.M. (2013). New generations and intercultural integration in a multi-ethnic society. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1819-1829.
- Danau, D. (2021). *Embracing Diversity in Education*. Brussels: ETUCE-CSE. Retrieved from: https://www.csee-etuice.org/images/RP_Inclusion-compressed.pdf.
- Department of Education, (2014). *The Equality Act 2010 and schools Departmental advice for school leaders, school staff, governing bodies and local authorities*. U.K.: Department of Education.

- Essomba, M. A. (2010). Teacher education for diversity in Spain: moving from theory to practice. . In OECD (edit). *Educational Research and Innovation Educating Teachers for Diversity Meeting the Challenge*, (pp.219-235). Paris: OECD Publishing.
- Ferdman, B., M. (1990). Literacy and Cultural Identity. *Harvard Educational Review*, 60, 181-204.
- Gay, G. (2013), Cultural Diversity and Multicultural Education. *Curriculum Inquiry*, 43: 48-70. <https://doi.org/10.1111/curi.12002>
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A. & Tsokalidou, R. (2015). ‘Invisible’bilingualism – ‘invisible’ language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils'heritage languages, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18:1, 60-72, DOI: Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 18:1, 60-72, DOI: 10.1080/13670050.2013.877418.
- Glock, S. & Kleen, H. (2019). Attitudes toward students from ethnic minority groups: The roles of preservice teachers’ own ethnic backgrounds and teacher efficacy activation. *Studies in Educational Evaluation*. Volume 62, Pages 82-91. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.04.010>.
- Hélot, C. & Young, A. (2002). Bilingualism and Language Education in French Primary Schools: why and how should migrant languages be valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5 (2): pp. 92-112.
- Larsson, S. (2001). Seven aspects of democracy as related to study circles. *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 20 (No 3), pp. 199–217. doi: 10.1080/02601370110036073.
- Laqueur, W. (2007). *The Last Days of Europe: Epitaph for an Old Continent*. New York, NY: St. Martin's Press.
- Luciak, M. (2010). Chapter 2. On diversity in educational contexts. In OECD (edit). *Educational Research and Innovation Educating Teachers for Diversity Meeting the Challenge*, (pp.41-62). Paris: OECD Publishing.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink?, *International Journal of Inclusive Education*, 21:2, 146-159, DOI:10.1080/13603116.2016.1223184.

- OECD. (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FRA.pdf.
- OECD. (2020). *Strength through Diversity: Education for Inclusive Societies Design and Implementation Plan*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: https://www.oecd.org/education/strength-through-diversity/Design-and-Implementation-Plan.pdf?fbclid=IwAR0Ev27eh_2zPoZ_cL6yxIZhZX7jhAdLFGjD2TxAWx09NU51VRBdw8NPifo.
- Pearson. (2020). *Diversity and inclusion in schools*. Pearson: UK London. Report. Retrieved from: <https://www.pearson.com/uk/educators/schools/issues/diversity-and-inclusion.html>.
- Plaut, V. C., Thomas, K. M., Hurd, K., & Romano, C. A. (2018). Do Color Blindness and Multiculturalism Remedy or Foster Discrimination and Racism?. *Current Directions in Psychological Science*, 27(3), 200–206. <https://doi.org/10.1177/0963721418766068>.
- Reimer, N. K., Schmid, K., Hewstone, M., & Al Ramiah, A. (2020). Self-categorization and social identification: Making sense of us and them. In D. Chadee (Ed.), *Theories in social psychology* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- Rattan, A., & Ambady, N. (2013). Diversity ideologies and intergroup relations: An examination of colorblindness and multiculturalism. *European Journal of Social Psychology*, 43(1), 12–21. <https://doi.org/10.1002/ejsp.1892>.
- Trouki, E. (2012). The Challenge of Cultural Diversity in Greece: reflections on ‘Intercultural Education Schools’ (IES) strategy for creating inclusive learning environments. *Power and Education*. 4 (2), 218-229. <http://dx.doi.org/10.2304/power.2012.4.2.219>.
- Sakka, D. (2010). Greek Teachers’ cross-cultural awareness and their views on classroom cultural diversity. *Hellenic Journal of Psychology*, Vol. 7 (2010), pp. 98-123. Retrieved from: <http://utopia.duth.gr/dsakka/18.pdf>.
- Staats, C. (2016). Understanding Implicit Bias: What Educators Should Know. *American Educator*, V.39. N. 4 (p29-33). Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1086492>.

Sotiropoulou, P. (2020). Intercultural Education Initiatives in Greece: A Critical Perspective. In S. Pica-Smith, C.N. Veloria, and R.M Contini (Eds.), *Intercultural Education: Critical Perspectives, Pedagogical Challenges and Promising Practices*(pp. 61-92). New York: Nova Science Publishers.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (2004). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In J. T. Jost & J. Sidanius (Eds.), *Political psychology: Key readings* (pp. 276–293). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203505984-16>

Wenno, M., T., Marlen van, J. & Aumaj, S. (2020). *Rethinking Pathways towards Inclusion in Education. An analysis of more than 70 perspectives, practices & strategies from #Multinclud Database*. Malta: Knowledge Innovation Centre.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερευνητικός σχεδιασμός

Τίτλος: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις: Συμπερίληψη των μαθητών μέσω ανάδειξης των πολιτισμικών και κοινωνικών ταυτοτήτων τους

Λέξεις – κλειδιά:

- κοινωνική ταυτότητα
- πολιτισμική ποικιλομορφία
- πολιτισμικές ταυτότητες
- πολλαπλές ταυτότητες
- συμπεριληπτική εκπαίδευση

Ερευνητικός σκοπός:

Η έρευνα αυτή θα επιδιώξει να καταδείξει το ρόλο φιλολόγων εκπαιδευτικών μέσα στις πολυπολιτισμικές και μεικτές τάξεις των Γυμνασίων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, μελετάται η σχέση και ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός τις κοινωνικές και πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητών στα διάφορα θεωρητικά σχολικά μαθήματα (Ν. Γλώσσα, Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνικά, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία), ώστε να εφαρμόσει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση / συνεκπαίδευσης εντός της σχολικής αίθουσας.

Στόχοι:

- Να γίνει σαφής η σχέση που έχει ο εκπαιδευτικός με τις κοινωνικές και πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητών και κατά πόσο τις αντιλαμβάνεται ως αναπόσπαστο μέρος της πολιτισμικής ποικιλομορφίας της τάξης αλλά και του μαθήματος
- Να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιεί ταυτότητες, προκειμένου να κάνει συμπερίληψη

Ερευνητικά Ερωτήματα:

- Κατά πόσο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ότι υπάρχουν πολλαπλές μαθητικές ταυτότητες στη σχολείο;
- Αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός τις κοινωνικές και πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητών προκειμένου να εφαρμόσει συμπεριληπτική διδασκαλία;

Δείγμα:

- Γυμνάσια και Λύκεια του Ν. Ρεθύμνου

Συλλογή Δεδομένων:

- 6 Συνεντεύξεις

Τρόπος ανάλυσης:

Θεματική Ανάλυση

Κωδικοί που προέκυψαν από την ανάλυση:

- Αντίληψη της ύπαρξης διαφορετικότητας μέσα στη τάξη
- Δυσκολίες μαθητών στη σχολική αίθουσα
- Σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητή
- Συμμετοχή μαθητών στην εκπ. διαδικασία
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως κλειδί προς τη συμπερίληψη

Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση

- **Η διαφορετικότητα ως μία μορφή μία νέα μορφή πραγματικότητας και εξέλιξης των μαθητών**
- Μεροληψία εκπ. προς μία φυλετική ομάδα και απόδοση θετ. Χαρακτηριστικών της σε σχέση με άλλες (Συνέντ. 3 – Μοτίβο νοήματος που βρέθηκε μόνο σε αυτή τη συνέντευξη)