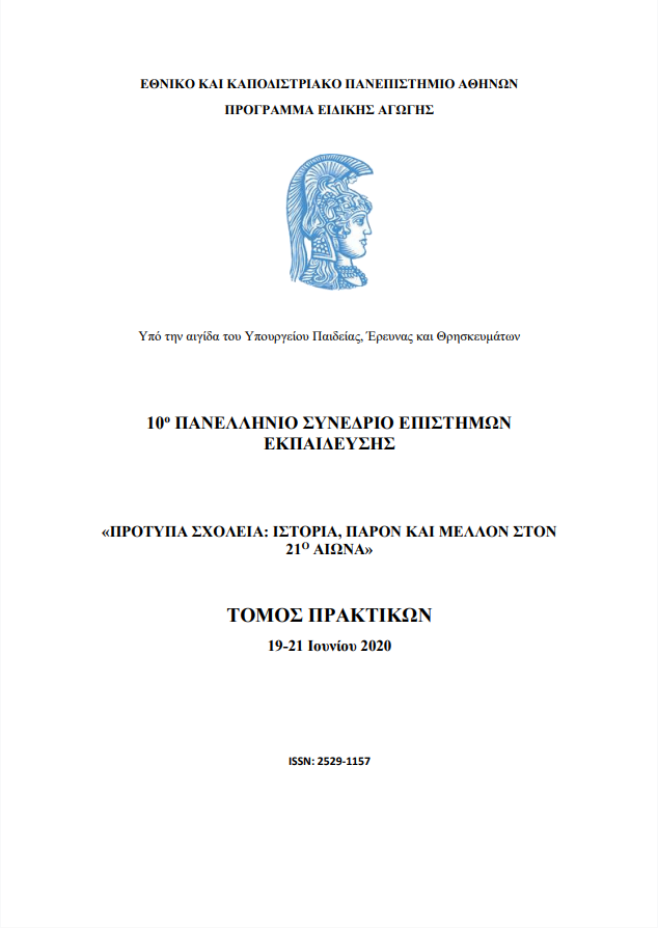
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2020)

10ο Πανελλήνιο συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

10ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«ΠΡΟΤΥΠΑ ΣΧΟΛΕΙΑ: ΙΣΤΟΡΙΑ, ΠΑΡΟΝ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝ ΣΤΟΝ 21ο ΑΙΩΝΑ»

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

19-21 Ιουνίου 2020

ISSN: 2529-1157

Πολιτισμική ετερότητα. Η επίδραση της συνεκπαίδευσης στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών

Ελένη Παπαευαγγέλου, Μαρία Παπαχρήστου

doi: 10.12681/edusc.3376

Βιβλιογραφική αναφορά:

Παπαευαγγέλου Ε., & Παπαχρήστου Μ. (2021). Πολιτισμική ετερότητα. Η επίδραση της συνεκπαίδευσης στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *1*(1), 114–122. https://doi.org/10.12681/edusc.3376

Πολιτισμική ετερότητα. Η επίδραση της συνεκπαίδευσης στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών

Παπαευαγγέλου Ελένη
elpapae@yahoo.gr
Εκπαιδευτικός ΠΕ11

Παπαχρήστου Μαρία
mpap222@yahoo.gr
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Med

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη εισήγηση επιχειρείται να δειχθεί η σημασία της συνεκπαίδευσης ως τρόπος εκμάθησης που ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Εξετάζεται η δυνατότητα ενός «Σχολείου για όλους» ανεξαρτήτως του είδους της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή. Οι μαθητές – είτε χαρακτηρίζονται από ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είτε από διαφορετική πολιτισμική καταγωγή – αποτελούν μέρος ενός ενιαίου σχολικού συνόλου. Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο μελετάται η έννοια της πολιτισμικής ετερότητας. Εξετάζοντας την πολιτισμική ετερότητα στο σχολικό περιβάλλον καθώς και τις διαπολιτισμικές της προεκτάσεις σκοπός είναι να αποκαλυφθούν οι κοινές συνιστώσες, οι οποίες τη γεφυρώνουν με τη συνεκπαίδευση. Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στις έννοιες της συνεκπαίδευσης και της συμπεριληπτικής μάθησης προκειμένου να δειχθεί η δυνατότητα ενός «Σχολείου για όλους». Το τελευταίο κεφάλαιο της εισήγησης εστιάζει στην έννοια της αυτοεκτίμησης, καθώς και στις στρατηγικές, τις οποίες μπορεί να εφαρμόσει το σχολείο, ώστε να την αναπτύξει στους μαθητές.

Λέξεις-κλειδιά: Πολιτισμική ετερότητα. Συνεκπαίδευση. Συμπεριληπτική εκπαίδευση. Σχολείο για όλους. Αυτοεκτίμηση.

Abstract

In this paper we try to show the importance of co – education as a way of learning, aiming at a school that will enhance students' self-esteem. The possibility of a "school for all" is examined, regardless of the type of diversity of each student. Students – whether from special educational needs or from different cultural backgrounds – are part of a single school ensemble. In particular, the first chapter studies the concept of cultural otherness through a historical review, focusing on central points of the institutional framework. Examining the cultural diversity in the school environment as well as its intercultural extensions, the aim is to reveal the common components that bridge it with co – education. The second part refers to the concepts of co – education and inclusive education in order to show a possibility of a

"school for all". The last chapter focuses on the concept of students' self – esteem as well as the ways in which a school can develop it.

Key-words: Co – education, Self – esteem, "School for all", Cultural diversity, Inclusive education.

Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, έχει διαπιστωθεί ότι διαφορετικοί πληθυσμοί μετακινούνται από τη μια χώρα στην άλλη, λόγω του μεταναστευτικού και προσφυγικού ζητήματος. Κατ' ακολουθία, η ύπαρξη αυτών των διαφορετικών πολυπολιτισμικών ομάδων συμβάλλει στην ανάδυση μεγαλύτερων και περισσότερων αναγκών, που έχουν άμεση σχέση με το γεγονός ότι απαιτείται περισσότερος χρόνος για προσαρμογή και ενσωμάτωσή τους νέα δεδομένα. Επίσης, είναι σημαντικό τα άτομα να εμπλακούν σε μια διαδικασία ανάπτυξης των κοινωνικών και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, έτσι ώστε να αντιμετωπίσουν επαρκώς τις διαρκώς αυξανόμενες ανάγκες της καθημερινής ζωής.

Οι παραδοσιακές χώρες δεν είναι οι μόνες που επηρεάζονται από το μεταναστευτικό φαινόμενο, αλλά στη λίστα υπάρχουν και νέες χώρες με πιο αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αυτό της Ελλάδας (Καραγιάννης, Γιαννόγκονα, Ευαγγέλου, Μερκούρης & Χαρτζουλάκης, 2012). Για αυτό το λόγο, υπόψη των νέων δεδομένων, το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να προβεί στην αναθεώρηση των εφαρμοζόμενων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, έτσι ώστε να καταστεί εφικτή η ανταπόκρισή του στο αυξανόμενο πλήθος των απαιτήσεων που προκύπτουν από την ένταξη των διαφόρων πολιτισμικών μαθητικών ομάδων στο σχολικό πλαίσιο και παρέχοντάς τους το δικαίωμα στη μόρφωση. Συνεπώς, το ελληνικό κράτος πρέπει να οργανώσει το πρόγραμμα με τέτοιο τρόπο, ώστε αυτοί οι μαθητές να παρακολουθήσουν το κατάλληλο πρόγραμμα εκπαίδευσης.

Στην προσπάθεια δυναμικής εννοιολόγησης των διαφορών παρουσιάζεται μια καινοτόμα προσέγγιση προκειμένου να προσεγγιστεί και να αντιμετωπιστεί παιδαγωγικά η πολιτισμική ετερότητα. Στο πλαίσιο αυτό κατά τον Γκόβαρη (2013:23), η προσέγγιση της ετερότητας συνδέεται άμεσα με την εξελικτική σχέση μεταξύ του ατομικού (ειδικό) και του κοινωνικού (γενικό) στοιχείου. Βασικό σημείο της παιδαγωγικής διαπολιτισμικής διερεύνησης και πρακτικής, αλλά και κεντρικό είναι αυτό της διαφορετικότητας υπό το πρίσμα της υποκειμενικής απόδοσης νοήματος, αποσκοπώντας στην παροχή στήριξης και αναγνώρισης της ταυτότητας του ατόμου που προσδιορίζει την αυτονομία του.

Πολιτισμική ετερότητα στο σχολικό περιβάλλον

Η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε μαθητές που κατάγονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα έχει ως βασική αρχή την ισότητα ως προς την πρόσβαση στην εκπαίδευση. Παράλληλα, κρίνεται απαραίτητο να σημειωθεί πως το σύγχρονο σύστημα εκπαίδευσης χρειάζεται την ύπαρξη βασικών όρων, λόγω και της πολυπολιτισμικότητας που αποτελεί εξέχων χαρακτηριστικό στις δυτικές κοινωνίες (Κεσίδου, 2008). Άλλωστε, ακόμα και τα άτομα με ίδιες πολιτισμικές καταβολές παρουσιάζουν πολιτισμική ετερότητα.

Όπως αναφέρει ο Cummins (2003:279), το σύγχρονο σχολείο στον σχεδιασμό του θα πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του την πολιτισμική ετερότητα, καθώς αυτή αποτελεί μείζον στοιχείο της σημερινής κοινωνίας. Η πολιτισμική ετερότητα είναι αποτέλεσμα ποικίλων παραγόντων, όπως η μετανάστευση λόγω οικονομικών δυσκολιών ή λόγω εμπόλεμης κατάστασης, αλλά και επειδή υπάρχει έντονη τεχνολογική ανάπτυξη.

Στην Ελλάδα η πλειονότητα των μαθητών με διαφορετικό κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, προέρχεται από οικογένειες οικονομικών μεταναστών και προσφύγων (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014). Η ετερότητα που παρουσιάζει αυτός ο πληθυσμός αφορά στο έθνος, τη γλώσσα, τον πολιτισμό, αλλά και το θρησκευτικό υπόβαθρο. Μολαταύτα, δεν αποτελεί πρόβλημα αυτή καθαυτή. Η προβληματική κατάσταση ξεκινά όταν η ετερότητα ακολουθείται από ανισότητα, κοινωνική ή οικονομική, καθώς αυτό συμβάλλει στην επιτάχυνση των διαδικασιών αποξένωσης μέρος του πληθυσμού μεταξύ τους και σε σχέση με το κράτος. Εδώ καλείται η εκπαίδευση να αμβλύνει αυτές τις ανισότητες και να αντιστρέψει την κατάσταση (Γκότοβος, 2002).

Συνεκπαίδευση και συμπεριληπτική μάθηση σε ένα «σχολείο για όλους»

Η έννοια της συμπερίληψης και της συνεκπαίδευσης εμφανίστηκε περίπου στην αρχή του 1990. Βασίζεται στην υιοθέτηση ενός νέου οράματος στη βάση του οποίου αν ένα παιδί εμφανίζει προβλήματα τότε την ευθύνη τη φέρει το εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι ξεκάθαρο ότι ως φιλοσοφία, η εμφάνισή της αποσκοπεί στην ανατροπή της υπάρχουσας καθεστηκυίας τάξης πραγμάτων, επιτάσσοντας την ανάγκη για την εισαγωγή σε μια νέα εποχή. Βασική επιδίωξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι να βρει τους παράγοντες εκείνους που λειτουργούν με ανασταλτικό τρόπο στη φοίτηση και τη συμμετοχή των μαθητών που παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες και να τους εκμηδενίσει. Υφίσταται πλήθος ιδιαιτεροτήτων, οι οποίες λαμβάνονται υπόψη και πρέπει να αναφερθούν, όπως είναι στοιχεία που σχετίζονται με την εθνική ταυτότητα, το φύλο, την κοινωνική καταγωγή, τυχόν αναπηρίες, τις σεξουαλικές προτιμήσεις, αλλά και διάφορα άλλα στοιχεία που μπορούν να καταστήσουν ένα παιδί αλλιώτικο σύμφωνα με τις υπάρχουσες κοινωνικές νόρμες (Booth & Ainscow, 1998, 2011). Άμεσα συνυφασμένος είναι ο όρος της συμπερίληψης με τις αξίες που σχετίζονται με τα ανθρώπινα δικαιώματα (Trimikliniotis & Demetriou, 2009). Για αυτό το λόγο, η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης βασίζεται σημαντικά στη συμπερίληψη, η οποία εστιάζει στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, ανεξαρτήτως διαφορετικού πολιτισμικού, εθνικού ή άλλου υπόβαθρου. Συμπερασματικά, πρωταρχικός σκοπός της συμπερίληψης είναι η οικοδόμηση ενός συστήματος που μπορεί να ικανοποιήσει τις διαφοροποιημένες ανάγκες όλου του πληθυσμού και όχι μόνο ενός μέρους αυτών (Αγγελίδης, 2011).

Επίσης, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι πολύ συχνά η έννοια της συνεκπαίδευσης και της συμπερίληψης επικεντρώνεται σε μαθητές με διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή αναπηριών. Εντούτοις, αυτή η επικέντρωση δεν είναι πλήρως ορθή, καθώς εστιάζει, όπως προαναφέρθηκε, σε όλους τους μαθητές που θεωρούνται διαφορετικοί. Τα πολιτικά ενδιαφέροντα, είναι δεδομένο, ότι παγκοσμίως πλέον επικεντρώνονται στη φιλοσοφία της κοινωνικής και εκπαιδευτικής συμπερίληψης, καθώς θεωρείται επιτακτική η επίλυση προβλημάτων. Μέχρι και πρόσφατα, παρά τις ανάγκες που προέκυψαν από τον ερχομό μεταναστευτικών και προσφυγικών ρευμάτων, ήταν διαδεδομένο και εφαρμοζόταν ένα είδος κατηγοριοποίησης της εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι «έσπαγε» σε διάφορες μορφές

ανάλογα με το είδος των εκπαιδευτικών τους αναγκών (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011). Ωστόσο, ακολούθως της αμφισβήτησης αναφορικά με τις κατηγοριοποιήσεις αυτές, υπήρξε μια διαδικασία αναζήτησης τρόπων προκειμένου να συνυπάρξουν και να αποτελούν ενεργά μέλη όλοι οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες σε ένα γενικό σχολείο.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση για να φτάσει στη σημερινή μορφή της υπήρξαν προγενέστερα βήματα, όπως αυτά της «ενσωμάτωσης» και της «ένταξης». Στην πρώτη περίπτωση, υπήρξε κατάργησή της, καθώς βασιζόταν σε μια αφομοιωτική πολιτική σχετικά με τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του κάθε ατόμου. Με άλλα λόγια, το άτομο έπρεπε να αποκτήσει χαρακτηριστικά της πλειοψηφίας και να αφομοιωθεί μέσα σε αυτή, χωρίς να διατηρεί τα δικά του ξεχωριστά γνωρίσματα και χαρακτηριστικά (Σούλης, 2002). Στην περίπτωση της ένταξης, ο θεσμός επικρίθηκε λόγω της χαμηλής εκπαιδευτικής ποιότητας που προσέφερε (Vislie, 2003).

Έτσι, υπήρξε μετατόπιση του βάρους ως προς την εύρεση τρόπων δόμησης της εκπαίδευσης προκειμένου να επιτυγχάνεται η προώθηση της κοινωνικής συνοχής (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους τρόπους που συμβάλλει στην επίτευξη της «Εκπαίδευσης για όλους» χωρίς τη διαιώνιση και την αναπαραγωγή διακρίσεων και αποκλεισμών (Παπαπέτρου, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη & Υφαντή, 2013).

Η ανάγκη για την αντιμετώπιση των προκλήσεων οδήγησε στη δημιουργία του κινήματος «Εκπαίδευση για όλους», για την άρση κάθε είδους αποκλεισμού και διαχωρισμού, ώστε να καταστεί δυνατή η ικανοποίηση των διαφορετικών αναγκών. Το συγκεκριμένο κίνημα συνιστά ενός είδους δέσμευσης που έχει παγκόσμια απήχηση, καθώς με αυτό τον τρόπο μπορεί να καταστεί εφικτή η παροχή βασικής και ισότιμης εκπαίδευσης τόσο σε παιδιά όσο και σε ενήλικες (Rodriguez & Garro-Gil, 2014).Εν συντομία, η συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύει στην καλλιέργεια ποιοτικής μαθησιακής εμπειρίας για όλους, τροποποιώντας κατάλληλα το μαθησιακό περιβάλλον, ώστε να ανταποκρίνεται στις ποικίλες ανάγκες (Hosford & O'Sullivan, 2015· Mac-Giolla Phadraig, 2007· Winter & O'Raw, 2010).

Μια διαφορετική πτυχή της εκπαίδευσης, λοιπόν, αποτελεί η συμπεριληπτική, όπου διαφέρουν σημαντικά η φιλοσοφική και η εκπαιδευτική της προσέγγιση, καθώς αποβλέπει στο να μεταμορφώσει ριζικά το σύγχρονο σχολείο (Στασινός, 2013). Τα κοινωνικό-πολιτισμικά δεδομένα αλλάζουν άρδην μέσα από αυτή τη φιλοσοφία και ταυτοχρόνως υιοθετούνται διαφορετικοί τρόποι αντιμετώπισης των πραγμάτων εντός του σχολείου. Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να δίνει έμφαση στις ιδιαιτερότητες των παιδιών εφευρίσκοντας τις κατάλληλες μεθόδους, ανταποκρινόμενο σε αυτές δημιουργώντας έτσι ένα «Σχολείο για όλους» (Πατσίδου - Ηλιάδου, 2011).

Το «σχολείο για όλους» και η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών

Μέσω των διαπολιτισμικών δράσεων μειώνεται ο ρατσισμός και η ξενοφοβία, τα οποία επικρατούν συχνά στα ελληνικά σχολεία (Τσιάκαλος, 2000). Τα ΜΜΕ, η οικογένεια και η

κοινωνία επηρεάζουν τις αντιλήψεις που υιοθετεί το παιδί. Επίσης, παρεμφερή ρόλο έχει και το σχολείο, όταν η αγωγή περνάει από τη σφαίρα της οικογένειας στο σχολείο. Η καλλιέργεια του ρατσισμού και της ξενοφοβίας γίνεται είτε άμεσα είτε έμμεσα, καθώς προάγεται η έννοια της εθνικής ομοιογένειας. Όπως γίνεται αντιληπτό όσοι σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζονται, αφού το σχολείο αποτελεί ένα μικροσύστημα ως μέρος του μακροσυστήματος της κοινωνίας.

Η διαπολιτισμική και η συμπεριληπτική εκπαίδευση, ως βασικοί πυλώνες, σχετίζονται άμεσα με την εξάλειψη του ρατσισμού και της ξενοφοβίας. Είναι, άλλωστε, γνωστό ότι το αντιρατσιστικό μοντέλο προανήγγειλε την εμφάνιση του διαπολιτισμικού. Το αντιρατσιστικό μοντέλο είχε ως στόχο μια διαφορετική προσέγγιση με έμφαση στις μειονότητες. Παράλληλα, αποτελούσε την απάντηση στην παραδοσιακή εκπαίδευση, που χαρακτηρίζεται ως «ευρωκεντρική» και η οποία θεωρεί ως σωστές συγκεκριμένες μορφές γνώσεις περιθωριοποιώντας ή μειώνοντας όσες δεν είναι ευρωπαϊκής προέλευσης (Κολούμπα, 2017:29). Το αντιρατσιστικό μοντέλο επιδίωκε να προωθήσει την ισότητα ευκαιριών των ατόμων, ώστε να αναπτύσσονται και να συμμετέχουν στα κοινά, αγνοώντας τις ατομικές απόψεις, αλλά και την επίδραση της κοινωνίας. Με μια τέτοια προσέγγιση της κοινωνίας θα ήταν πολύ ευκολότερη η αποδέσμευση από τα δεσμά των ρατσιστικών αντιλήψεων και προτύπων.

Ο συγκεκριμένος τρόπος εκπαίδευσης που στηρίζεται στην αξιοποίηση της πολυπολιτισμικότητας, βασίζεται στο σύνθημα «σεβασμός στη διαφορά» (Γκότοβος, 2002). Στο πλαίσιο του σχολείου σήμερα η διαφορετικότητα δε γίνεται σεβαστή, καθώς θεωρείται ότι βλάπτει την ομοιογένεια του ελληνικού λαού. Στην Ελλάδα υφίσταται μία άκρατη εθνοκεντρική αντίληψη, η οποία διαμορφώνεται χωρίς να λαμβάνονται υπόψη δεδομένα ιστορικής και κοινωνικής φύσης, τα οποία και συμβάλλουν στη διαμόρφωση της συλλογικής εθνικής ταυτότητας. Αυτό καθιστά δύσκολη την παρατήρηση γεγονότων και καταστάσεων από μία διαφορετική οπτική πέραν της εθνικής ματιάς. Ο σεβασμός προς τη διαφορετικότητα ασκεί κριτική σε αυτές τις αντιλήψεις (Νικολάου, 2000· Φωτίου & Σουλιώτη, 2006·Δαμανάκης, 1989·Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2010). Η εκπαίδευση, που αξιοποιεί τα διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια των μαθητών, στρέφεται από τον εθνοκεντρισμό στην οικουμενικότητα.

Πρέπει να αποστασιοποιηθεί το σχολείο από την έννοια της πατρίδας και του έθνους. Με άλλα λόγια, πρέπει να υπάρξει η κατάλληλη μέριμνα για να τροποποιηθεί το σύνολο του (αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια, εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ άλλων) καταργώντας όσες πρακτικές ενισχύουν τον εθνοκεντρισμό υπό το στενό στερεοτυπικό του πρίσμα (Γκότοβος, 2002· Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση καλωσορίζει ο,τιδήποτε μπορεί να χαρακτηριστεί «διαφορετικό», συμπεριλαμβανομένης και της πολιτισμικής ετερότητας ως ένα αναπόσπαστο μέρος μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, που είναι γεμάτη αντιθέσεις, αλλά και η διαφορετικότητα αξιοποιείται ως πηγή μάθησης και εμπλουτισμού (Erten & Savage, 2012). Στο αίτημα για μετασχηματισμό ανταποκρίνεται το όραμα για τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους, προκειμένου να επιτευχθεί η εξασφάλιση της άμεσης εξυπηρέτησης των αναγκών όλων των μαθητών (Armstrong, Armstrong & Barton, 2016). Το κλειδί για τον μετασχηματισμό είναι ο διάλογος, ο οποίος ως πρακτική θα συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος, όπου παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε όλους και έτσι εξαλείφονται (όσο είναι δυνατόν) οι όποιες διακρίσεις και προκαταλήψεις υπάρχουν, καθιστώντας τα άτομα πιο

ανεκτικά, ικανά να αποδέχονται και να σέβονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συνανθρώπων τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Τόσο η διαπολιτισμική όσο και η συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύουν στην καλλιέργεια και προώθηση τέτοιων εκπαιδευτικών στρατηγικών που συμβάλλουν από τη μία στην ανάπτυξη συμπεριφορών αποδοχής και σεβασμού των άλλων με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και από την άλλη επιδιώκουν να εξασφαλίσουν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης σε όλους. Είναι σημαντικό, όμως, να τονιστεί ότι οι δραστηριότητες εντός του σχολικού πλαισίου δε θα πρέπει να προσεγγίζουν με απλουστευτικές αναφορές τους πολιτισμούς, τονίζοντας το διαπολιτισμικό στοιχείο σαν κάτι εξωτικό και folklore. Σε αυτήν την περίπτωση δεν πρόκειται για διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στόχος είναι η προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χωρίς οι δραστηριότητες να συμβάλλουν στην ενίσχυση των ήδη υπαρχόντων στερεοτύπων και προκαταλήψεων και την αύξηση της απόστασης ανάμεσα στον γηγενή και μειονοτικό πληθυσμό. Πρέπει, λοιπόν, να είναι ενταγμένες στο ήδη υπάρχον συγκείμενο (Μάγος, 2013). Τα σχέδια δράσης σε μια πολυπολιτισμική τάξη ενισχύουν το δυναμικό των αλλοδαπών μαθητών και αναπτύσσουν τα εσωτερικά τους κίνητρα (Νικολάου, 2000·Φωτίου & Σουλιώτη, 2006). Επίσης, έχουν πολλαπλά οφέλη και για τους αυτόχθονες μαθητές, καθώς συναναστρέφονται με διαφορετικούς τρόπους σκέψης και πολιτισμούς. Κάθε άτομο χρειάζεται τον σεβασμό, την αγάπη, την αποδοχή και την κατανόηση. Έτσι, θα λέγαμε ότι μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής όλοι οι μαθητές επωφελούνται από αυτήν τη συνύπαρξη (Banks, 2004).

Αυτή η πρακτική βασίζεται στο γεγονός ότι πολύ συχνά οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζονται με μισαλλοδοξία και απορρίπτονται από τους γηγενείς μαθητές. Ουσιαστικά, οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο βιώνουν μια απόρριψη, όχι λόγω του πραγματικού τους εαυτού, αλλά λόγω της εικόνας που οι άλλοι σχηματίζουν για τους ίδιους. Η απόρριψη αυτή μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την περιχαράκωση του ατόμου, με αποτέλεσμα να αναγκάζεται να ακολουθήσει την κουλτούρα του και παράλληλα με την είσοδό του στο σχολείο να την απαρνηθεί για να μοιάζει με τους άλλους. Σε αυτήν την περίπτωση το επίπεδο της αυτοεκτίμησής του είναι αρκετά χαμηλό και οι συνομήλικοί του αδυνατούν να αντιληφθούν το πόσο επιζητά την αποδοχή (Βαληλή, 2008).

Η εφαρμογή, λοιπόν, συνδυαστικά των αρχών της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, θα οδηγήσει στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Είναι σημαντικό εντός της σχολικής μονάδας το κάθε παιδί να αισθάνεται ασφάλεια και ότι εκτιμώνται τα προσωπικά χαρακτηριστικά και οι ανάγκες του, χωρίς να δρουν ανασταλτικά οποιαδήποτε στοιχεία, όπως αναπηρία, διαφορετικό πολιτισμικό ή θρησκευτικό υπόβαθρο. Η ασφάλεια αποκτάται όταν το άτομο γίνεται αποδεκτό από τους άλλους (Στασινός, 2013). Έτσι, θα μπορέσει να ενισχύσει την αυταξία του και να νιώσει σημαντικός μέσα στο σχολείο.

Συμπεράσματα

Για να μπορέσουν να εφαρμοστούν και τα δύο είδη εκπαίδευσης, συμπεριληπτική και διαπολιτισμική, πρέπει οι δράσεις και συνολικά το σχολείο να αλλάξουν και να υπάρξει αλληλεπίδραση με την πολιτισμική ετερότητα (Κολούμπα, 2017). Αν και βασικό στοιχείο των σχολικών τάξεων ήταν η ετερότητα, στο ελληνικό σχολείο για δεκαετίες προωθούνταν η εθνική ομοιογένεια, εμποδίζοντας την ύπαρξη του διαφορετικού, λόγω κινδύνου

«διάβρωσης» της ταυτότητας. Επίσης, τα τελευταία χρόνια, η πολιτισμική διαφορετικότητα μελετάται με ιδιαίτερο ζήλο από τους μαθητές, ιδιαιτέρως, μέσω της εθνοπολιτισμικής διάστασής της (Μάγος, 2013).

Βασική επιδίωξη είναι η νέα γνώση να αποτελεί προνόμιο όλων των μαθητών, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το πολιτισμικό, γλωσσικό ή κοινωνικό υπόβαθρό τους, με σεβασμό πάντα στα ατομικά τους χαρακτηριστικά (Cummins, 2016). Σε αυτό το σημείο, ζωτικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός που, όπως φαίνεται, αρκετές φορές δεν είναι επαρκής και θα πρέπει να επιμορφωθεί, για να ανταποκρίνεται στις διαφοροποιημένες ανάγκες όλο του μαθητικού πληθυσμού. Ο σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας είναι αδιαμφισβήτητος για το σημερινό σχολείο, το οποίο πρέπει να αποδιώξει από πάνω του τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, καθώς και οποιαδήποτε πρακτικής αφομοίωσης του διαφορετικού. Όλοι, όσοι ανήκουν στη σχολική κοινότητα, είναι απαραίτητο να συνεργαστούν μεταξύ τους. Συνεπώς, μεταξύ μαθητών, γονέων και προσώπων του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος πρέπει να υφίσταται μια σχέση αλληλεπίδρασης και διάδοσης βέλτιστων πρακτικών συμπερίληψης (Armstrong, Armstrong & Barton, 2016).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Armstrong, D., Armstrong, A. C. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance?. *International Journal of Inclusive Education,15*(1), pp. 29-39.

Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (2016). *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives*. London: Routledge.

Booth, T. & Ainscow, M. (Eds.). (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education.* London: Routledge.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools.* Bristol: CSIE.

Cummins, J. (2016). Reflections on Cummins (1980)," The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue". *tesol QUARTERLY*, *50*(4), 940-944.

Erten, O., & Savage, R. (2012). Moving forward in inclusive education research. *International Journal of Inclusive Education, 16*(2), 221-233.

Hosford, S., & O'Sullivan, S. (2015). A climate for self-efficacy: the relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 20*(6), 604-621.

MacGiollaPhadraig, B. (2007). Towards Inclusion: The Development of Provision for Children with Special Educational needs in Ireland from 1991 to 2004. *Irish Educational Studies, 26*(3), 289-300.

Rodriguez, C. C., & Garro-Gil, N. (2014). Inclusion and integration on special education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 191*, 1323-1327.

Trimikliniotis, N., & Demetriou, C. (2009). *The Cypriot Roma and the failure of education: Anti-discrimination and multiculturalism as a post-accession challenge. The minorities of Cyprus: Development patterns and the identity of the internal-exclusion.* Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education, 18* (1), pp.17-35.

Winter, E., & O'Raw, P., (2010). *Literature Review of the Principles and Practices Relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs.* Meath: National Council for Special Education.

Ελληνόγλωσσες

Banks, J., (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.

Cummins, J., (2003). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας.* Αθήνα: Gutenberg - Δαρδανός.

Αγγελίδης, Π., (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης.* Αθήνα: Διάδραση.

Βαληλή, Μ., (2008). *Αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών της Ε' Δημοτικού και ο βαθμός ανταπόκρισης στις προσδοκίες των συμμαθητών τους* (Doctoral dissertation).

Γκότοβος, Α. Ε., (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκόβαρης, Χ., (2013). *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ., (1989). Πολυπολιτισμική-Διαπολιτισμική Αγωγή: Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές. *Τα Εκπαιδευτικά*, *16*, 75-87.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.

Καραγιάννης, Σ., Γιαννόγκονα, Α., Ευαγγέλου, Ο., Μερκούρης, Σ., & Χαρτζουλάκης, Β., (2012). *Διαπολιτισμικές Εκπαιδευτικές Δράσεις στη Β/θμια εκπαίδευση με ενίσχυση των διακρατικών συνεργασιών στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2 & 3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»* (ΕΣΠΑ 2007-2013). Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.

Κεσίδου, Α., (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης, (Επιμ.) *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή.* Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, σσ. 21-36.

Κολούμπα, Ά., (2017). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πολυπολιτισμική τάξη της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μελέτη περίπτωσης: διαπολιτισμικά γυμνάσια Αττικής* (Master's thesis, Πανεπιστήμιο Πειραιώς).

Μάγος, Κ., (2013). «Η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία»: Τα σχέδια εργασίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.) *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg, σσ.199-222.

Μπεζάτη, Θ., & Θεοδοσοπούλου, Μ., (2010). *Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Διαθέσιμο στο: http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/139/2/139.pdf Ημερομηνία πρόσβασης: 20/05/2020.

Μπονίδης, Κ. & Παπαδοπούλου, Β., (2014). *Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών.* Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Νικολάου, Γ., (2000) *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαπέτρου, Σ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ. & Υφαντή, Ε., (2013). *Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο εργαστήριο Λογοθεραπείας-

Συμβουλευτικής του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Καμένα Βούρλα, Ελλάδα.

Πατσίδου- Ηλιάδου, Μ., (2011). *Η προοπτική της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών.* Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Σούλης, Σ., (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους.* Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Στασινός, Δ., (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές.* Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Τσιάκαλος, Γ., (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φωτίου, Π. & Σουλιώτη, Ευ., (2006). *Η μέθοδος* project *στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.* Στα *Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: « Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας», Ιωάννινα, 14 – 16 Μαΐου 2006*, Διαθέσιμο στον ιστότοπο: http://epirus.sch.gr/educonf-1/html/dnaeoeeu.html1/html/08.html Ημερομηνία Πρόσβασης: 20/05/2020.