

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**Η συμπερίληψη των μαθητών κινεζικής καταγωγής στο ελληνικό σχολείο:
οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι «φωνές» των μαθητών
και ο ρόλος της οικογένειας**

ΓΕΩΡΓΙΟΣ Ν. ΣΟΡΚΟΣ

ΒΟΛΟΣ 2019

Το έργο συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», στο πλαίσιο της Πράξης «Ενίσχυση του ανθρώπινου ερευνητικού δυναμικού μέσω της υλοποίησης διδακτορικής έρευνας» (MIS-5000432), που υλοποιεί το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ).



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Η συμπερίληψη των μαθητών κινεζικής καταγωγής στο ελληνικό σχολείο:
οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι «φωνές» των μαθητών
και ο ρόλος της οικογένειας

ΓΕΩΡΓΙΟΣ Ν. ΣΟΡΚΟΣ

Τριμελής Επιτροπή

Μάγος Κωνσταντίνος
Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Γκόβαρης Χρήστος
Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Πανταζής Βασίλειος
Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

ΒΟΛΟΣ 2019

*Στην Ιο, τα δύσκολα βράδια της «πάλης» με το ερευνητικό υλικό, έπαιρνα δύναμη από
τα αγαπημένα πρόσωπα της φωτογραφίας που είχα απέναντί μου...*

*Έπειτα στην Κω, τα ίδια πρόσωπα μου «έγνεφαν» να μην το βάλω κάτω κάθε φορά που
αμφέβαλλα για το αν θα καταφέρω να ολοκληρώσω το διδακτορικό μου...*

*Και τώρα εδώ, στη Λαμία, γράφοντας τις τελευταίες σειρές της διατριβής μου,
σκέφτομαι ότι θέλω να απευθυνθώ:*

*Στη Βασιλική, η οποία έχει καθορίσει όλες τις καλές επιλογές της ζωής μου,
παραμερίζοντας ακόμη και τις υποχρεώσεις της δικής της διατριβής για να με
υποστηρίξει έμπρακτα...*

Στη Νότα και στη Νικολία, στις οποίες υπόσχομαι να μην ξαναχάσουμε άλλες στιγμές...

Στον πατέρα μου, που δε με εμπόδισε να ονειρεύομαι και να θέλω...

Στη μάνα μου, που δεν πρόλαβε να χαρεί με όλες τις χαρές μου...

Στην οικογένειά μου λοιπόν, αφιερώνω...

Περίληψη

Η διατριβή έχει σκοπό να διερευνήσει τη συμπερίληψη των μαθητών κινεζικής καταγωγής στο ελληνικό σχολείο, μιας εθνοπολιτισμικής ομάδας με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και αξιακό σύστημα που διαφέρουν από τα συνήθη δυτικά πολιτισμικά πρότυπα. Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο με την έντονη πολυπολιτισμική αναδιάρθρωση που υφίσταται, ως αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης και της συνεχούς μετακίνησης των πληθυσμών, αντιμετωπίζει την πρόκληση να παρέχει εκπαιδευτικές υπηρεσίες υψηλής ποιότητας που θα εξασφαλίζουν τόσο την ακαδημαϊκή όσο και την κοινωνικο-συναισθηματική ικανοποίηση των αναγκών όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Υπό αυτή την προοπτική είναι απαραίτητο να διερευνηθεί αν διαθέτει τους αντανακλαστικούς μηχανισμούς προσαρμοστικότητας προκειμένου να ανταποκριθεί με επιτυχία στον μετασχηματιστικό ρόλο που καλείται να διαδραματίσει.

Η παρούσα μελέτη υπάγεται στα ερευνητικά πεδία του παιδαγωγικού λόγου της Διαπολιτισμικής και της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, καθώς αντιμετωπίζει τις δύο εκπαιδευτικές κοσμοθεωρίες ως άμεσα εμπλεκόμενες στην από κοινού αναζήτηση πειστικών, αποτελεσματικών και βιώσιμων προσεγγίσεων σε παιδαγωγικά ερωτήματα που άπτονται του πλουραλισμού και της υπερ-ποικιλομορφίας.

Στην έρευνα συμμετείχαν 32 εκπαιδευτικοί, 54 μαθητές κινεζικής καταγωγής και 22 Κινέζοι γονείς. Ως μεθοδολογικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις και μη συμμετοχική παρατήρηση τάξεων, η οποία πραγματοποιήθηκε σε 13 σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Αττικής, Βοιωτίας, Μαγνησίας, Τρικάλων και Θεσσαλονίκης.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας αναδεικνύει συγκεκριμένους περιορισμούς, οι οποίοι με τις κατάλληλες παρεμβάσεις μπορεί να μετατραπούν σε προοπτικές που θα επιτρέψουν στο ελληνικό σχολείο να καταστεί διαπολιτισμικά συμπεριληπτικό.

Abstract

The dissertation aims to investigate the inclusion of students of Chinese origin in the Greek school, an ethnocultural group with particular characteristics and value system that differ from the usual western cultural standards. The modern Greek school with its intense multicultural restructuring, as a result of globalization and the continuous mobility of the population, faces the challenge of providing high quality educational services that will ensure

both academic and socio-emotional satisfaction of the needs of *all* pupils. In this perspective, it is necessary to investigate whether it has the reflective mechanisms of adaptability, in order to successfully respond to the transformative role it is called upon to play.

This study is part of the research fields of the pedagogical discourse of Intercultural and Inclusive Education, as it treats the two educational worldviews as being directly involved in the joint search for persuasive, effective and sustainable approaches to pedagogical questions of super-diversity.

The survey involved 32 teachers, 54 students of Chinese origin and 22 Chinese parents. Semi-structured interviews and non-participatory class observation were used as methodological tools in 13 elementary schools in the prefectures of Attica, Viotia, Magnesia, Trikala and Thessaloniki.

The analysis of the results of research reveals specific constraints which, with the appropriate interventions, can be transformed into perspectives that will allow the Greek school to become intercultural inclusive.

摘要

本文旨在探索中国学生如何融入希腊学校。与西方文化标准不同，中华民族文化团体有自己独特的特点和价值观。由于全球化发展和人口的不断流动，现代的希腊学校经历了激烈的多元文化重组，面临着提供高质量教育服务的挑战，以确保能满足每个学生的学术需求和社会情感需求。

因此，对其是否具有灵活的反映机制并能成功实现其应发挥的变革作用的调查就十分必要。

本研究隶属于跨文化和包容性教育教学的研究领域，因为本研究将直接汇总研究这两种教育，试图寻找有说服力、有效和可持续的方法来解决多样性和超多样性的教学问题。

32名教师、54名中国学生和22名中国家长参与了这项研究。使用的方法论是半结构化访谈和非参与式课堂观察，分别在阿提卡、维奥蒂亚、马格尼西亚县，特里卡拉县和塞萨洛尼基等地区的13所小学进行。

对研究结果的分析揭示了具体的制约因素，通过对这些制约因素的适当干预可以让希腊学校变得具有跨文化包容性。

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	1
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	
ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Οδεύοντας προς την «Αειφόρο Πολιτισμική Συμπερίληψη στην εκπαίδευση»	8
1.1. Εισαγωγή	8
1.2. Συμπεριληπτική Εκπαίδευση	9
1.2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός	9
1.2.2. Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα	12
1.3. Η έρευνα για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: μια βιβλιογραφική ανασκόπηση	13
1.3.1. Στάσεις, αντιλήψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη	14
1.3.2. Η εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στην πράξη	19
1.3.3. Ειδικοί παιδαγωγοί και συμπερίληψη	21
1.3.4. Η συμπερίληψη μέσα από τις απόψεις των μαθητών και των γονέων	23
1.3.5. Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση στο επίπεδο της πολιτικής	29
1.4. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	32
1.4.1. Η εννοιολογική ανάλυση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	34
1.4.1.1. Οι στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	34
1.4.1.2. Οι διαπολιτισμικές ικανότητες και οι ευκαιρίες που δημιουργούν	35
1.4.1.3. Διαπολιτισμικότητα, πολιτισμικές ταυτότητες και κοινωνική δικαιοσύνη	37
1.4.2. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην ελληνική πραγματικότητα	38
1.5. Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνητικών ευρημάτων στο πεδίο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	45
1.5.1. Σχολική ηγεσία, δημοκρατική σχολική διακυβέρνηση και διαπολιτισμική κουλτούρα	46
1.5.2. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και μαθητές	49
1.5.3. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί	54
1.6. Η συγκριτική προσέγγιση της Συμπεριληπτικής και της Διαπολιτισμικής ως μοντέλων εκπαίδευσης	58

1.7. «Αειφόρος Πολιτισμική Συμπερίληψη στην εκπαίδευση»: ο τρίτος δρόμος	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	
ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ	
ΚΙΝΑΣ ΚΑΙ ΕΛΛΑΔΑΣ: Συγκριτική θεώρηση	69
2.1. Η Λαϊκή Δημοκρατία της Κίνας: Γενικά χαρακτηριστικά	69
2.1.1. Διακυβέρνηση	69
2.1.2. Γλώσσα	70
2.1.3. Θρησκεία	70
2.2. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κίνας	70
2.2.1. Η μεταρρύθμιση του 2001: η ενίσχυση των σχολείων των αγροτικών περιοχών	72
2.2.2. Η βασική εκπαίδευση στο κινεζικό εκπαιδευτικό σύστημα	75
2.2.2.1. Η προσχολική εκπαίδευση	75
2.2.2.2. Η υποχρεωτική εκπαίδευση	78
2.2.2.3. Η ανώτερη δευτεροβάθμια και η τριτοβάθμια εκπαίδευση	82
2.3. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	85
2.3.1. Διάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος	85
2.3.2. Λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος	87
2.4. Συγκριτική θεώρηση των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων	89
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	
Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΚΙΝΕΖΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ:	
Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση	96
3.1. Εισαγωγή	96
3.2. Η επίδραση του γονεϊκού ρόλου	97
3.2.1. Επιπολιτισμός και κινεζικές πολιτισμικές ταυτότητες	97
3.2.2. Επικοινωνία και αλληλεπίδραση των Κινέζων μεταναστών γονέων με το σχολείο	99
3.2.3. Οι κινεζικοί γονεϊκοί τρόποι ανατροφής και εκπαίδευσης των παιδιών	103
3.2.4. Πεποιθήσεις, προσδοκίες και στρατηγικές υποστήριξης της μαθησιακής πορείας των παιδιών εκ μέρους των γονέων	109
3.3. Οι «φωνές» των μαθητών	120
3.3.1. Η ακαδημαϊκή επίδοση των μεταναστών μαθητών κινεζικής καταγωγής	121

3.3.2. Εμπειρίες διάκρισης, αποκλεισμού, απόρριψης και περιθωριοποίησης	128
3.3.3. Οι μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών κινεζικής καταγωγής	132
3.3.4. Οι αντιλήψεις των μαθητών κινεζικής καταγωγής για θέματα που τους αφορούν	136
3.4. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών	140
3.4.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αλληλεπίδρασή τους με τους γονείς κινεζικής καταγωγής	140
3.4.2. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία των Κινέζων μεταναστών μαθητών	144
3.4.3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίδοση των Κινέζων μαθητών σε σχέση με μαθητές από άλλες εθνικές κοινότητες	147
3.5. Συμπεράσματα	151
ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ	156
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ	
Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	157
A. Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	157
4.1. Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας	157
4.2. Τα ερωτήματα της έρευνας	158
4.3. Οι υποθέσεις της έρευνας	159
4.4. Η διεξαγωγή της έρευνας	159
4.4.1. Τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα	159
4.4.2. Το κινεζικό σχολείο Αθηνών και η κοινότητα των Κινέζων	161
4.5. Το δείγμα	162
4.5.1. Εκπαιδευτικοί	162
4.5.2. Μαθητές	165
4.5.3. Γονείς	169
B. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	174
4.6. Η ανάδειξη της ποιοτικής ως μεθόδου της συγκεκριμένης έρευνας	174
4.7. Η επιλογή της εθνογραφικής προσέγγισης	179
4.8. Τα εργαλεία της έρευνας	181
4.8.1. Η μη συμμετοχική παρατήρηση	181
4.8.2. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις	184

4.9. Η ανάλυση περιεχομένου	188
4.10. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας	191
4.10.1. Αξιοπιστία (credibility)	192
4.10.2. Μεταβιβασιμότητα (transferability)	192
4.10.3. Βασιμότητα (dependability) και επιβεβαιωσιμότητα (confirmability)	193
4.11. Δυσκολίες και περιορισμοί	194

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.

Οι συνεντεύξεις και η παρατήρηση	197
1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους Κινέζους μαθητές τους	198
1.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι Κινέζοι μαθητές	199
1.2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους λόγους που επιφέρουν δυσκολίες στους Κινέζους μαθητές	210
1.3. Συγκρίνοντας τις δυσκολίες και την επίδοση με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης	213
1.4. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη γενικότερη στάση και συμπεριφορά των Κινέζων μαθητών	220
2. Οι διδακτικές μέθοδοι και οι διαπολιτισμικές στρατηγικές των εκπαιδευτικών	229
2.1. Η ανάδειξη των πολιτισμικών στοιχείων ως διδακτική πρακτική	230
2.2. Η διαφοροποίηση του μαθήματος	237
2.3. Η προβολή και προώθηση των γλωσσών στη σχολική τάξη	245
3. Η επικοινωνία και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους Κινέζους γονείς	253
3.1. Η αξιοποίηση των Κινέζων γονέων στη μαθησιακή διαδικασία	254
3.2. Η συχνότητα και η ποιότητα της επικοινωνίας	256
3.3. Η στάση των Κινέζων γονέων: σεβασμός ή αδιαφορία;	261
3.4. Η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των δύο μερών	264
4. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών	267
4.1. Η οργάνωση της τάξης	268
4.2. Η επιμόρφωση σε θέματα εκπαίδευσης και διαχείρισης αλλόφωνων μαθητών	269
4.3. Η ετοιμότητα σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων	275
4.4. Η γνωριμία και εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την κινεζική	

κουλτούρα και γλώσσα	281
4.5. Η προσπάθεια ανταλλαγής των πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών	285
5. Συμπεράσματα	294
5.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους Κινέζους μαθητές	295
5.2. Οι διδακτικές μέθοδοι και οι διαπολιτισμικές στρατηγικές των εκπαιδευτικών	296
5.3. Η συνεργασία και η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς	298
5.4. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών	299

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΚΙΝΕΖΙΚΗΣ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ. Οι συνεντεύξεις και η παρατήρηση	302
1. Η κοινωνικοποιητική διάσταση της συμπερίληψης	303
1.1. Γιατί τους αρέσει το ελληνικό σχολείο	304
1.2. Αιτίες για τη μη σύναψη φιλικών σχέσεων με συμμαθητές	305
1.3. Οι σχέσεις με τους μαθητές που μοιράζονται το ίδιο θρανίο	310
1.4. Η συμμετοχή τους στα παιχνίδια του διαλείμματος	312
1.5. Η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές εκτός σχολείου	313
2. Η ακαδημαϊκή διάσταση της συμπερίληψης	316
2.1. Τα μαθήματα που προτιμούν, η στάση τους σε αυτά και εκείνα που τους δυσκολεύουν	317
2.1.1. Η έμφαση στα μαθηματικά	317
2.1.2. Η προτίμηση στο μάθημα της γλώσσας	322
2.1.3. Τα ‘δύσκολα’ μαθήματα	325
2.2. Η εργασία σε ομάδες	333
2.3. Οι αντιλήψεις των Κινέζων μαθητών για τους δασκάλους τους και τα λοιπά εκπαιδευτικό προσωπικό	339
2.4. Η βοήθεια της οικογένειας και οι αντιλήψεις των Κινέζων μαθητών για την αποτελεσματικότητά τους	345
3. Η σχέση των Κινέζων μαθητών με τη χώρα καταγωγής τους	351
3.1. Η γνώση της μητρικής γλώσσας και οι τρόποι εκμάθησής της	352
3.2. Η επιθυμία των Κινέζων μαθητών να γνωρίζουν τη γλώσσα τους και οι λόγοι που τεκμηριώνουν αυτή την επιλογή	354
3.3. Οι αντιλήψεις των Κινέζων μαθητών για τη χώρα καταγωγής τους	357
3.4. Το συγγενικό δίκτυο των Κινέζων μαθητών στην Κίνα και στην Ελλάδα	358

3.5. Οι φιλικές σχέσεις με Έλληνες και η επιλογή της γλώσσας επικοινωνίας στο σπίτι	361
4. Οι προσδοκίες των Κινέζων μαθητών για το μέλλον	364
4.1. Το επάγγελμα που θα τους άρεσε να κάνουν	364
4.2. Η επιλογή της χώρας διαμονής στο μέλλον	367
4.3. Η εικόνα που δομούν για τον εαυτό τους σε μεγαλύτερη ηλικία	370
5. Συμπεράσματα	371
5.1. Η κοινωνικοποιητική διάσταση της συμπερίληψης	372
5.2. Η ακαδημαϊκή διάσταση της συμπερίληψης	374
5.3. Η ενδοπροσωπική διάσταση της συμπερίληψης	376
5.4. Η σχέση με τη χώρα καταγωγής και ο βαθμός επιπολιτισμοποίησης	376

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

ΚΙΝΕΖΙΚΗΣ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ. Οι συνεντεύξεις

1. Η επικοινωνία των Κινέζων γονέων με το σχολείο	378
1.1. Η απόψεις των Κινέζων γονέων σχετικά με την αναγκαιότητα και συχνότητα επικοινωνίας με το σχολείο	379
1.2. Λόγοι επικοινωνίας με το σχολείο	380
1.3. Τρόποι και μέσα ενημέρωσης	383
1.4. Εμπόδια στην επικοινωνία	386
1.5. Αντιμέτωπιση δυσκολιών επικοινωνίας	390
1.6. Συμμετοχή στις εκδηλώσεις του σχολείου	392
1.7. Βαθμός εκτίμησης των κινεζικών πολιτιστικών αξιών από το σχολείο	397
2. Η μαθησιακή ενίσχυση και γενική υποστήριξη των παιδιών	400
2.1. Ενημέρωση για τις σχολικές εργασίες και παροχή βοήθειας κατά την προετοιμασία για το σχολείο	404
2.2. Η έμφαση στην εκμάθηση της κινεζικής γλώσσας και του πολιτισμού	405
2.3. Η συμμετοχή των παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες	413
2.4. Οι αντιδράσεις των Κινέζων γονέων σε περιπτώσεις μη κάλυψης των σχολικών υποχρεώσεων των παιδιών τους	417
3. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των παιδιών από την οπτική των Κινέζων γονέων	419
3.1. Η επίδραση του σχολικού, οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντος	423

3.2. Οι αντιλήψεις των Κινέζων γονέων για το εκπαιδευτικό σύστημα που προτιμούν	430
3.3. Οι προσδοκίες των Κινέζων γονέων για το μέλλον των παιδιών τους ως ενισχυτικός παράγοντας της επίδοσης	442
4. Συμπεράσματα	445
4.1. Η επικοινωνία με το σχολείο	446
4.2. Η μαθησιακή ενίσχυση και συνολική υποστήριξη των παιδιών	449
4.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των παιδιών	451
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ	
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	454
1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών	454
2. Οι «φωνές» των μαθητών	462
3. Ο ρόλος της οικογένειας	468
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ	
ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	477
1. Η ομάδα των εκπαιδευτικών	477
2. Η ομάδα των μαθητών κινεζικής καταγωγής	482
3. Η ομάδα των γονέων κινεζικής καταγωγής	486
4. Οικοδομώντας την «Αειφόρο Πολιτισμική Συμπερίληψη στην εκπαίδευση»	492
5. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	501
6. Επίλογος	502
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	505
A. Ξενόγλωσση	505
B. Ελληνόγλωσση	526
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	532
A. Οδηγός συνέντευξης εκπαιδευτικών	532
B. Οδηγός συνέντευξης μαθητών κινεζικής καταγωγής	534
Γ. Οδηγός συνέντευξης γονέων κινεζικής καταγωγής	536
Δ. Άξονες παρατήρησης	538

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η εποχή της παγκοσμιοποίησης επιφέρει αλλαγές τόσο στην πληθυσμιακή σύνθεση των χωρών, όσο και στον συσχετισμό δυνάμεων που αναπτύσσονται εξαιτίας της μεταβολής του κοινωνικού ιστού. Η παγκόσμια οικονομική ύφεση, η κλιματική αλλαγή με την υπερθέρμανση του πλανήτη, οι πολεμικές συρράξεις αλλά και οι ποικίλες ευκαιρίες που αναδύονται για την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας, οδήγησαν σε μεταναστευτικές αλλά και προσφυγικές ροές μεγάλης κλίμακας. Επιπλέον, στα πλαίσια της τέταρτης βιομηχανικής επανάστασης το σχολικό σύστημα αντιμετωπίζει την πρόκληση του επαναπροσδιορισμού της αποστολής του ώστε να προετοιμάσει πολίτες που θα είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις εμπειρίες τους, ανεξάρτητα από την εθνοπολιτισμική τους καταβολή, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη του βιοτικού επιπέδου και της ευημερίας των χωρών που διαβιούν. Και όλα αυτά βέβαια υπό το πρίσμα της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ανάπτυξης δημοκρατικής συνείδησης και της εγκαθίδρυσης της πολιτειότητας, που θα πρέπει να αποτελούν στρατηγικές του επιλογές προκειμένου να προωθήσει την προσπάθεια μεγιστοποίησης του κοινωνικού οφέλους και την εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής.

Υπό αυτές τις περιστάσεις θεωρείται καταλυτική η συμβολή τόσο της συμπεριληπτικής όσο και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με τις αρχές και διακηρύξεις που συνθέτουν την οντολογική τους υπόσταση, μπορούν να βοηθήσουν τα σχολεία να καταστούν περισσότερο συμπεριληπτικά στη διαφορετικότητα και μέσω αυτής της συμπεριληπτικότητας να ανταποκριθούν στις συνθήκες του πολιτισμικού πλουραλισμού. Είναι περισσότερο απαραίτητο από ποτέ οι δύο παιδαγωγικές κοσμοθεωρίες να πλησιάσουν η μια την άλλη, ώστε να ανοίξουν τον δρόμο για τη δημιουργία μιας νέας προοπτικής που θα προοιωνίζει την αλλαγή, τόσο ενδογενεακά όσο και διαγενεακά.

Αυτή η νέα προοπτική που συμπλέκει τη συμπεριληπτική με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση έχοντας ως βάση τη βιωσιμότητα ώστε να επιτευχθεί ένα ιδανικό σημείο ισορροπίας, εισάγεται από την παρούσα διατριβή φέροντας το νεογενή τίτλο της «Αειφόρου Πολιτισμικής Συμπερίληψης στην εκπαίδευση».

Είναι γεγονός ότι η συμπεριληπτική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση εκφράζουν έναν παιδαγωγικό λόγο που αναφέρεται σε φαινομενικά διακριτές εστιάσεις αφού στο επίκεντρό τους τοποθετούν η μία τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά προτεραιότητα, και η άλλη αυτούς που προέρχονται από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Όμως σε έναν κόσμο υπερ-πλουραλισμού εγείρονται ερωτήματα που αναζητούν αξιόπιστες

απαντήσεις, καθώς οι μεταβολές που προκαλούνται είναι ραγδαίες και τα σύγχρονα σχολεία υποχρεωμένα να τις παρακολουθούν και να προσαρμόζονται σε αυτές. Στις νέες προκλήσεις που διαμορφώνονται, η επίτευξη της σχολικής αποτελεσματικότητας απαιτεί τα σχολεία να υιοθετήσουν μια πολιτική ρητορική αλλά και εκπαιδευτικές πρακτικές που δε θα περιορίζονται μόνο στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών, αλλά ταυτόχρονα θα προωθούν τη δημιουργία προϋποθέσεων για μια δίκαιη, περισσότερο ανθρώπινη και πάνω απ' όλα δημοκρατική κοινωνία. Ταυτόχρονα, η αποστολή αυτή θα πρέπει να είναι βιώσιμη προκειμένου οι αλλαγές που θα επιτευχθούν να μετασχηματίσουν τόσο τη σχολική κουλτούρα όσο και τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες μέσω μιας αειφόρου προοπτικής. Είναι λοιπόν απαραίτητο να αποκαλυφθούν τα σημεία τομής της συμπεριληπτικής με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ώστε να δημιουργηθεί ο χώρος για την ανάπτυξη μιας «Αειφόρου Πολιτισμικής Συμπερίληψης στην εκπαίδευση» η οποία θα χρησιμοποιεί τις εμπειρίες όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τη διαφορετικότητα που φέρουν, εξασφαλίζοντας τους την πρόσβαση σε εκπαιδευτικές υπηρεσίες υψηλής ποιότητας.

Οι παραπάνω επισημάνσεις αποτέλεσαν τους βασικούς μου προβληματισμούς για την υλοποίηση της παρούσας διατριβής. Περνώντας στη μετα-σύγχρονη εποχή όπου η αναγνώριση της διαφορετικότητας και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας αποτελούν αδιαπραγμάτευτες πτυχές της σχολικής και κατ' επέκταση της κοινωνικής ζωής, το ενδιαφέρον μου επικεντρώθηκε στον τρόπο με τον οποίο το ελληνικό σχολείο καλείται να συνειδητοποιήσει τον μετασχηματιστικό του ρόλο. Ο ερευνητικός μου φακός εστίασε στην κινεζική κοινότητα, σε μια εθνοπολιτισμική ομάδα με χαρακτηριστικά που διαφέρουν από τις συνήθεις πολιτισμικές νόρμες, όπου με ενδιέφερε να αναπαραστήσω τους τρόπους με τους οποίους συλλαμβάνουν, αναγνωρίζουν και αποκωδικοποιούν την πραγματικότητα τόσο οι εν λόγω μαθητές, όσο και οι εκπαιδευτικοί που έχουν αναλάβει την εκπαίδευσή τους αλλά και οι Κινέζοι γονείς.

Η περιεκτική και απολύτως αδρή αναπαράσταση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε ό,τι αφορά την ομάδα των εκπαιδευτικών, αναδεικνύει την επίδρασή τους από τις αιτιοκρατικές αντιλήψεις τους οι οποίες τους οδηγούν στη δόμηση αυτοεκπληρούμενων προβλέψεων αναφορικά με τις επιδόσεις και τις πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητών τους. Παρουσιάζουν μια ελλιπή ευαισθητοποίηση στη διαχείριση των αναδυόμενων καταστάσεων του πολιτισμικού πλουραλισμού, χρησιμοποιώντας επί το πλείστον δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας που παθητικοποιούν τη στάση των αλλόφωνων μαθητών και αναστέλλουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους. Προφανώς δεν απουσιάζουν και οι

περιπτώσεις εκείνων των εκπαιδευτικών που με τις πρακτικές και τη γενικότερη στάση τους απέναντι στη διαφορετικότητα, συμβάλλουν στην προώθηση των βιώσιμων αλλαγών και στη γενικότερη βελτίωση του ελληνικού σχολείου.

Οι μαθητές κινεζικής καταγωγής παρά το ισχυρό πολιτισμικό τους υπόβαθρο παρουσιάζουν επαρκείς ενδείξεις επιπολιτισμοποίησης, ενισχυόμενοι για την τοποθέτησή τους στο σχολείο από την οικογένεια και το κοινωνικό τους δίκτυο. Βιώνουν ποικίλες εμπειρίες διάκρισης από τους συνομηλίκους τους και προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της μετανάστευσής τους ώστε να διευκολύνουν τη διαπολιτισμική τους προσαρμογή και την ολιστική τους ανάπτυξη.

Σε ό,τι αφορά τέλος την ομάδα των γονέων κινεζικής καταγωγής, ενώ έχουν ιδιαίτερα ερείσματα και επιρροές από τις πολιτισμικές τους ταυτότητες, ο χρόνος διαμονής τους στη νέα χώρα ελαστικοποιεί τις αντιλήψεις τους αναφορικά με τον ρόλο τους στην ανατροφή των παιδιών τους και τη γενικότερη ενίσχυσή τους στο σχολείο. Δεν οικοδομούν επαρκείς και λειτουργικές δομές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τα σχολεία φοίτησης των παιδιών τους, διατηρούν όμως σταθερές και αταλάντευτες πεποιθήσεις σχετικά με τον σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν όχι μόνο στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη, αλλά και στην ηθική ολοκλήρωση των παιδιών τους.

Προκειμένου η έρευνα να ανταποκριθεί στον αντικειμενικό της σκοπό, η διατριβή ακολούθησε μια συγκεκριμένη διαδρομή η οποία εκτείνεται σε εννέα συνολικά κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζει την έρευνα που σχετίζεται με τη συμπεριληπτική και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τόσο εγχώρια όσο και διεθνώς, αφού πρώτα προσεγγίσει τον εννοιολογικό προσδιορισμό των δύο αυτών εκπαιδευτικών φιλοσοφιών. Σκοπός της εν λόγω εννοιολογικής προσέγγισης και της βιβλιογραφικής επισκόπησης είναι, σε επόμενο στάδιο, να καταγραφούν οι ομοιότητες, οι διαφορές και τα σημεία τομής των δυο παιδαγωγικών μοντέλων, ώστε μέσω αυτής της συγκριτικής θεώρησης να διαφανεί η τρίτη προοπτική που εισάγεται και προτείνεται από την παρούσα διατριβή υπό τον τίτλο της «Αειφόρου Πολιτισμικής Συμπερίληψης στην εκπαίδευση». Της ποιοτικής δηλαδή και με όρους εκπαιδευτικής δικαιοσύνης ικανοποίησης των αναγκών όλων των μαθητών τόσο της παρούσας όσο και των επόμενων γενεών, που ξεπερνά το δίπολο που επιμένει στα διακριτά αντικείμενα αναφοράς της συμπεριληπτικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και που εκμεταλλεύεται τα δυνατά και αδύναμα σημεία, τις ευκαιρίες και τις απειλές που προκύπτουν από τις μεταβολές του παγκόσμιου περιβάλλοντος και τις κοσμογονικές αλλαγές που αυτό επιφυλάσσει.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η αναλυτική παρουσίαση του κινεζικού εκπαιδευτικού συστήματος σε όλες τις ακαδημαϊκές του βαθμίδες. Μέσα από αυτή την παρουσίαση θα προκύψουν τα βασικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν τη διαρθρωτική του δομή, ενώ στη συνέχεια το ίδιο επιχειρείται και για το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Στόχος της παράθεσης αυτής είναι η συγκριτική προσέγγιση των δύο συστημάτων ώστε μέσω των όμοιων αλλά και των μη κοινών σημείων τους να διαφανούν οι μεταβλητές εκείνες που μπορούν να επιταχύνουν, να καθυστερήσουν ή και να αναβάλλουν την επιτυχή συμπερίληψη των Κινέζων μαθητών στο ελληνικό σχολείο.

Το τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζει λεπτομερώς τη βιβλιογραφία που σχετίζεται με την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών κινεζικής καταγωγής υπό το πρίσμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που έχουν αναλάβει την εκπαίδευσή τους, του ρόλου που επιτελούν οι Κινέζοι γονείς στην ενίσχυση της μαθησιακής και της εν γένει γνωστικής τους πορείας αλλά και της ακρόασης των δικών τους φωνών αναφορικά με την εκπαιδευτική τους πορεία και τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Η εν λόγω παρουσίαση επικεντρώνεται μόνο στη διεθνή εργογραφία, δοθέντος ότι στον ελλαδικό χώρο δεν προκύπτουν ερευνητικά ευρήματα που να αφορούν την εκπαίδευση της συγκεκριμένης εθνοπολιτισμικής ομάδας. Πρέπει να σημειωθεί, δε, ότι η γνώση που προκύπτει από το θεωρητικό πλαίσιο που θα παρουσιαστεί θεωρείται κατακερματισμένη, δεδομένου ότι ούτε στη διεθνή βιβλιογραφία προσεγγίζεται ολιστικά, υπό την επίδραση δηλαδή του προαναφερθέντος τρίπτυχου, η συμπερίληψη των μαθητών κινεζικής καταγωγής.

Από το τέταρτο κεφάλαιο και μετά παρατίθεται το ερευνητικό μέρος της διατριβής. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζεται αφενός η ταυτότητα της έρευνας, με την παράθεση των ερευνητικών της ερωτημάτων, των ερευνητικών υποθέσεων, του δείγματος και των χαρακτηριστικών του και αφετέρου η μεθοδολογία της, η οποία επιδιώκει να παραθέσει πειστικά επιχειρήματα για την επιλογή της ποιοτικής ως της αποκλειστικής μεθόδου όπως και της επιμέρους προσέγγισής της, δηλαδή της εθνογραφικής, που υποστηρίζει την ανάλυσή της. Πραγματοποιείται επιπλέον η λεπτομερής περιγραφή των μεθοδολογικών εργαλείων της έρευνας και εξηγούνται οι λόγοι που επιλέγησαν τα συγκεκριμένα έναντι άλλων, όπως επίσης παρουσιάζονται αναλυτικά τα κριτήρια που διαφυλάσσουν την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και γενικά την ακεραιότητά της. Το κεφάλαιο καταλήγει με την παρουσίαση των δυσκολιών και των περιορισμών, όπως επίσης και της μέριμνας που ελήφθη προκειμένου να αντιμετωπιστούν, ώστε να μη θέσουν σε κίνδυνο την επιτυχή ολοκλήρωσή της.

Τα κεφάλαια πέντε έως επτά αφορούν την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας και εξετάζουν με πλήρη λεπτομέρεια όλα τα στοιχεία με τα οποία κάθε ομάδα-στόχος αντιλαμβάνεται το υπό εξέταση φαινόμενο. Με την κατάτμηση των ερευνητικών ερωτημάτων σε επιμέρους θεματικές περιοχές, την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων των υποκειμένων της έρευνας με την παράθεση των αυτούσιων αποσπασμάτων του λόγου τους αλλά και τις καταγραφές της παρατήρησης, όπως αυτές προκύπτουν από τις σημειώσεις του ερευνητικού ημερολογίου, προκύπτουν όλα εκείνα τα τεκμήρια που βοηθούν τον αναγνώστη να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο τα συναπαρτίζοντα μέρη συλλαμβάνουν, ερμηνεύουν και δομούν τη δική τους πραγματικότητα.

Στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Με βάση το πρωτογενές ερευνητικό υλικό αλλά τηρώντας την απαιτούμενη απόσταση από αυτό, επιχειρείται η μετάβαση από τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας σε ευρύτερες ερμηνείες που αποσκοπούν στη γενικότερη περιγραφή τους.

Τέλος, στο ένατο κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας όπου οι αναλυτικές περιγραφές που προέκυψαν κατά το αναλυτικό και το ερμηνευτικό στάδιο αντιστοιχίζονται με το γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο, προκειμένου να καταστούν σαφείς οι συγκλίσεις και αποκλίσεις με τα ερευνητικά ευρήματα της βιβλιογραφίας. Ταυτόχρονα, τα συμπεράσματα της έρευνας οδηγούν σε προτάσεις για την οικοδόμηση, ενίσχυση και εδραίωση της «Αειφόρου Πολιτισμικής Συμπερίληψης στην εκπαίδευση», ενώ το κεφάλαιο κλείνει με τις ανακλύπτουσες από την έρευνα προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση.

Είναι προφανές ότι η παρούσα διατριβή δε θα είχε πραγματοποιηθεί χωρίς την καθοριστική συμβολή και συμμετοχή συγκεκριμένων ανθρώπων.

Θερμές ευχαριστίες και βαθειά ευγνωμοσύνη απευθύνω στον επιβλέποντά μου, Αναπληρωτή Καθηγητή κύριο Μάγο Κώστα. Με το επιστημονικό του κύρος και ήθος, την άμεση υποστήριξη, τη συνεχή θετική του ανατροφοδότηση, την επιστημονική του καθοδήγηση και το αμέριστο ενδιαφέρον του, βοήθησε αποφασιστικά στην ενίσχυση της απαιτητικής και επίμοχθης προσπάθειάς μου, από την επιλογή του θέματος μέχρι την ολοκλήρωση της διατριβής.

Ιδιαίτερος ευχαριστώ τον Καθηγητή κύριο Γκόβαρη Χρήστο όπως και τον Καθηγητή κύριο Πανταζή Βασίλειο, που ανέλαβαν το υπεύθυνο έργο της συνεπίβλεψης της διδακτορικής μου διατριβής. Πρόκειται για δύο επιστήμονες των οποίων η επιστημονική εγκυρότητα και αξία τους κατατάσσει μεταξύ των κορυφαίων σε θέματα που άπτονται της Διαπολιτισμικής και της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης, επομένως οι κρίσεις τους για τη

βελτιστοποίηση της διατριβής εκτός από το ότι ήταν απαραίτητες, προσέδωσαν και το αντίστοιχο κύρος.

Όμως, χωρίς τη συμμετοχή όλων εκείνων που ενεπλάκησαν στην ερευνητική διαδικασία τίποτα δε θα είχε επιτευχθεί. Ευχαριστώ από καρδιάς λοιπόν τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, τους μαθητές και τους γονείς κινεζικής καταγωγής που μου επέτρεψαν να μπω στον «κόσμο» τους, συνεισφέροντας στην προσπάθειά μου να αναπαραστήσω όσο πιο αντικειμενικά γίνεται τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν την προσωπική τους πραγματικότητα. Ειλικρινώς ευχαριστώ, τέλος, το διευθυντικό προσωπικό των σχολικών μονάδων όπως επίσης και τις διευθύνουσες του κινεζικού σχολείου Αθηνών για τη διευκόλυνση και υποστήριξη της όλης διαδικασίας.

ΜΕΡΟΣ Α΄
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οδεύοντας προς την «Αειφόρο Πολιτισμική Συμπερίληψη στην εκπαίδευση»

1.1. Εισαγωγή

Η συμπεριληπτική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελούν προσεγγίσεις προς την εκπαίδευση που έχουν τεθεί στο επίκεντρο πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων παγκοσμίως. Αποτελούν δυναμικές έννοιες που σχετίζονται με την ισότιμη συμμετοχή και αλληλεπίδραση μαθητών που λόγω της διαφορετικότητας τους βιώνουν την περιθωριοποίηση. Βέβαια επικρατεί μεγάλη σύγχυση στην ορολογία που χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία για θέματα που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα, την ισότητα και τη συμμετοχή. Για αυτό και συχνά οι όροι διαπολιτισμική εκπαίδευση, πολυπολιτισμική εκπαίδευση, συμπεριληπτική εκπαίδευση, μετασχηματιστική εκπαίδευση, εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη ή εκπαίδευση για την ποικιλομορφία, χρησιμοποιούνται είτε ως συνώνυμοι, είτε ως συνιστώσες ή διαστάσεις της μιας ή της άλλης έννοιας (Vranješević & Frost, 2016). Επιπλέον, υπάρχουν πολλοί συγγραφείς που επικρίνουν την παραδοσιακή προσέγγιση της εκπαίδευσης για τη διαφορετικότητα η οποία τείνει να επικεντρώνεται, σε ό,τι αφορά για παράδειγμα τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, κυρίως στην ανταλλαγή γνώσεων σχετικά με άλλους πολιτισμούς και στη μάθηση για τις υπάρχουσες διαφορές. Σύμφωνα με αυτούς τους συγγραφείς μια τέτοια προσέγγιση είναι ανεπαρκής επειδή δε συντελεί στην αποδόμηση και την κριτική αξιολόγηση των κυρίαρχων στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Θα πρέπει λοιπόν να αναγνωριστούν οι μηχανισμοί που δημιουργούν και διατηρούν ανισότητες στην κοινωνία έτσι ώστε να υπάρξει η δυνατότητα αλλαγής των πρακτικών εκείνων που εισάγουν τις διακρίσεις (Banks, 2010 · Gorski, 2009, 2013). Όμως τόσο η συμπεριληπτική όσο και η διαπολιτισμική εκπαίδευση με τις διακηρύξεις τους στοχεύουν σε αυτήν ακριβώς την αποδόμηση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που συνυπάρχουν στις συνειδήσεις και στις πρακτικές των υποκειμένων.

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι η κριτική προσέγγιση των δύο υπό εξέταση εκπαιδευτικών φιλοσοφιών εστιάζοντας στον εννοιολογικό τους προσδιορισμό και στη βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών που άπτονται της συμπερίληψης και της διαπολιτισμικότητας στο διεθνές και εγχώριο εκπαιδευτικό συγκείμενο. Επίσης θα επιχειρηθεί η σύγκριση και η σύμπλεξη αυτών των δυο μοντέλων εκπαίδευσης ώστε με την καταγραφή των διαφορών αλλά πρωτίστως των ομοιοτήτων που συνθέτουν την οντολογική

τους υπόσταση να διαφανεί η τρίτη οδός: η «Αειφόρος Πολιτισμική Συμπερίληψη στην εκπαίδευση». Η βιώσιμη δηλαδή και χωρίς διαπραγματεύσεις και περιορισμούς συμπερίληψη των μαθητών της παρούσας αλλά και των μελλοντικών γενεών που προέρχονται από άλλες εθνοπολιτισμικές ομάδες, ως ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας και της κοινωνίας που διαβιούν. Αντιμετωπίζοντας τις ανάγκες των μαθητών αυτών ως πρόκληση και με γνώμονα την εξολόθρευση των ανισοτήτων και την καλλιέργεια κλίματος δικαιοσύνης, τα σχολεία θα είναι πλέον σε θέση να εγκαθιδρύσουν και να υποστηρίξουν μια κουλτούρα αλλαγής. Όπως εύστοχα παρατηρούν οι Gorski & Swalwell (2015, σ. 40) «όταν επενδύουμε τις πολυπολιτισμικές μας ενέργειες σε πολιτιστικές ανταλλαγές επιφανείας ή εορτασμούς αγνοώντας τις πραγματικές ανισότητες που αντιμετωπίζουν πολλοί από τους μαθητές μας, επιδεικνύουμε μια σιωπηρή συνενοχή με αυτές τις ανισότητες». Για τους ίδιους η αποφυγή αυτών των παγίδων γίνεται με τη δημιουργία προγραμμάτων σπουδών που δε θα εστιάζουν στην πολιτισμική ευαισθητοποίηση αλλά στην «καλλιέργεια δικαιοσύνης για τους εαυτούς μας και τους μαθητές μας» που αποτελεί βασικό συστατικό της φιλοσοφίας τόσο της συμπεριληπτικής όσο και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

1.2. Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

1.2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός

Το 1994 εκπρόσωποι 92 κυβερνήσεων και 25 διεθνών οργανισμών συναντήθηκαν στην Ισπανία σε μια παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Εκπαίδευση. Μέσω της «Διακήρυξης της Σαλαμάνκα και του πλαισίου δράσης για την Ειδική Αγωγή» (UNESCO, 1994), επανέλαβαν τη δέσμευσή τους να παράσχουν ποιοτική βασική εκπαίδευση σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές δίνοντας ώθηση στη μετάβαση από τον αποκλεισμό, όπου η αναπηρία ενός ατόμου ήταν συνώνυμο της προσωπικής του τραγωδίας, σε μια συμπεριληπτική εκπαίδευση. Είχε προηγηθεί η διάσκεψη που πραγματοποιήθηκε στην Ταϊλάνδη το 1990 όπου εκεί εισήχθη για πρώτη φορά η έννοια της «Εκπαίδευσης για Όλους». Έκτοτε, η συμπερίληψη διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη ρητορική αλλά και πρακτική πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων. Προκειμένου δε να επανεξεταστούν οι θεμελιακές της αρχές, ώστε η έννοια της «Εκπαίδευσης για Όλους» να απομακρυνθεί από τα στενά σύνορα της Ειδικής Αγωγής, το Παγκόσμιο Φόρουμ για την Παιδεία που πραγματοποιήθηκε στο Ντακάρ το 2000 επαναπροσδιόρισε το εννοιολογικό περιεχόμενο της συμπερίληψης λαμβάνοντας υπόψη

«τις ανάγκες των φτωχών και των μειονεκτούντων, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών που εργάζονται, των απομακρυσμένων αγροτών και των νομάδων, των εθνοτικών και γλωσσικών μειονοτήτων, των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων που πλήττονται από συγκρούσεις, από τον HIV και το AIDS, την πείνα και την κακή υγεία, καθώς και τα άτομα με ειδικές ανάγκες ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Τόνισε επίσης την ιδιαίτερη εστίαση στα κορίτσια και τις γυναίκες» (UNESCO, 2009, σ. 8)

Ακόμη και σήμερα όμως ο ορισμός της είναι δύσκολος. Σε ορισμένες χώρες θεωρείται ως ένας τρόπος ενσωμάτωσης των παιδιών με αναπηρίες στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναδύθηκε από την ειδική εκπαίδευση, παρόλο που στις μέρες μας θεωρείται αυτούσια και ξεχωριστή φιλοσοφία και προσέγγιση προς την εκπαίδευση. Σε άλλες χώρες θεωρείται ως μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων ώστε να ανταποκρίνονται στην ποικιλομορφία των μαθητών. Και στις δύο περιπτώσεις όμως «η έννοια της φαίνεται να είναι ουτοπική και ιδεαλιστική σε σύγκριση με αυτό που συμβαίνει στις αίθουσες διδασκαλίας» (Acuña & Cárdenas, 2017, σ. 122). Η Γεροσίμου (2013) θεωρεί ότι η συμπερίληψη «δύσκολα μπορεί να καθοριστεί μιας και πολλές έννοιες είναι συνδεδεμένες με αυτή» (σ. 351), ενώ ο Μάμας (2014, σ. 80) θεωρεί τον προσδιορισμό της έννοιας της δύσκολο και περίπλοκο δεδομένου ότι «περιλαμβάνει διαφορετικές θεωρήσεις, ιδεολογίες και οπτικές γωνίες καθώς και μη ξεκάθαρες σχολικές πρακτικές και αρχές». Οι Alur & Rioux (2009) δηλώνουν ότι δεν αναφέρεται μόνο στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά αφορά όλους τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση ανεξάρτητα από το φύλο, την τάξη, τη θρησκεία ή την αναπηρία, ενώ οι Booth & Ainscow (2011) τη θεωρούν μια συνεχή διαδικασία ανάπτυξης ενός σχολείου για όλους καθώς και μια πρωταρχική προσέγγιση στην εκπαίδευση και στην κοινωνία.

Παρά τις ποικίλες και αμφίσημες θεωρήσεις του εννοιολογικού προσδιορισμού της φαίνεται ότι η προσέγγιση της UNESCO (2009), αναπαριστά με αποτελεσματικό τρόπο το περιεχόμενό της. Η εν λόγω εννοιολογική προσέγγιση θα υιοθετηθεί στην παρούσα ανάλυση δεδομένου ότι δεν αποτελεί ορισμό. Η επιλογή αυτή υπαγορεύτηκε από το γεγονός ότι ορίζοντας μια έννοια τίθενται συγκεκριμένα όρια, οπότε είναι πιθανό σε δυναμικές έννοιες όπως της συμπερίληψης κάτι να τεθεί εκτός ορίων. Επομένως στις περιπτώσεις αυτές το εγχείρημα της διατύπωσης ενός ορισμού με καθολική αποδοχή και γενική ισχύ, δεν εξυπηρετεί τους σκοπούς για τους οποίους κατασκευάστηκε. Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τις παραπάνω επισημάνσεις η συμπερίληψη αναφέρεται ως μια

«διαδικασία για την αντιμετώπιση και ανταπόκριση στην ποικιλομορφία των αναγκών όλων των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων μέσω της αύξησης της συμμετοχής στην καλλιέργεια της μάθησης και στις κοινότητες, και μέσω της μείωσης και της εξάλειψης του αποκλεισμού μέσα και από την εκπαίδευση. Περιλαμβάνει αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, τις προσεγγίσεις, τις δομές και τις στρατηγικές, με ένα κοινό όραμα που να καλύπτει όλα τα παιδιά του κατάλληλου εύρους ηλικίας και την πεποίθηση ότι είναι ευθύνη του συστήματος η εκπαίδευση όλων των παιδιών» (UNESCO, 2009, σσ. 8-9).

Η παραπάνω προσέγγιση δίνει έμφαση στην ικανοποίηση των αναγκών όλων των μαθητών καθώς και στην ισότιμη ακαδημαϊκή και κοινωνική τους συμμετοχή στις διεργασίες του σχολείου. Προνοεί ριζοσπαστικές αλλαγές και αναδιαρθρώσεις στα προγράμματα σπουδών, τις πολιτικές και τις πρακτικές ενώ θεωρείται διαδικασία, μια ατελείωτη δηλαδή αναζήτηση κατάλληλων μορφών ανταπόκρισης στην ποικιλομορφία ή μάθησης της συμβίωσης με το «διαφορετικό», ώστε να επιτευχθούν βιώσιμες αλλαγές και να αποτραπούν οι συνθήκες εκείνες που παράγουν τον αποκλεισμό (Booth & Ainscow, 2011). Βασικός άξονας και πυλώνας της είναι η διαφοροποίηση, υπό την έννοια ότι το σχολείο και η σχολική κουλτούρα προσαρμόζονται στο σχολικό υπόβαθρο των μαθητών, στις διαφοροποιημένες ανάγκες και στα διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά τους, αφού «σε αυτού του είδους την εκπαίδευση όλες οι φωνές πρέπει να ακούγονται και η αλλαγή πρέπει να συμβεί στο σχολείο και όχι στους μαθητές ως άτομα» (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011, σ. 195).

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμη η διαφοροποίηση της συμπερίληψης από την έννοια της ενσωμάτωσης, δεδομένου ότι η ενσωμάτωση στοχεύει στην εξομάλυνση της ζωής των μαθητών και στην ένταξή τους στο κανονικό σχολείο, ενώ η συμπερίληψη δεν έχει συγκεκριμένο στόχο αφού στην πραγματικότητα είναι ανθρώπινο δικαίωμα (Valcarce Fernandez 2011, όπως αναφέρεται στις Acuña & Cárdenas 2017, σ. 122). Κατά την Valcarce Fernandez η ενσωμάτωση προωθεί τις διαδικασίες προσαρμογής των μαθητών στα προγράμματα σπουδών, ενώ η συμπερίληψη επιδιώκει τη δημιουργία διδακτικών προγραμμάτων που θα δώσουν την ευκαιρία στους μαθητές να μάθουν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους.

Από τον εννοιολογικό προσδιορισμό που παρατέθηκε πιο πάνω προκύπτει ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση διευρύνεται και ασχολείται με την πρόσβαση στα σχολεία περιθωριοποιημένων ομάδων όπως τα κορίτσια, οι εθνικές μειονότητες, οι φτωχές οικογένειες και τα παιδιά με αναπηρίες, που είτε εγκατέλειψαν το σχολείο είτε δεν το παρακολούθησαν ποτέ (Kumar, 2016). Έτσι λοιπόν οι μοντέρνες θεωρήσεις περί της συμπερίληψης φαίνεται να απομακρύνονται από την αποκλειστική διασύνδεση της

συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με την αναπηρία, κάτι που γίνεται φανερό σε υπερβολικά μεγάλο αριθμό βιβλιογραφίας και ερευνών, και να αφορά «τόσο τους δίγλωσσους όσο και λοιπούς περιθωριοποιημένους μαθητές» (Celoria, 2016, σ. 199). Σύμφωνα με το Bristol City Council (2003), η συμπερίληψη περιλαμβάνει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επικεντρώνοντας τις προσπάθειές της στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και εκείνων των ατόμων που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση τόσο πολιτισμικά όσο και οικονομικά.

Τέλος, η συμπεριληπτική εκπαίδευση απαιτεί την ανακατεύθυνση της σχολικής κουλτούρας προκειμένου η αλλαγή που αναμένεται να επιτευχθεί να είναι βιώσιμη. Υπό αυτή την έννοια η αειφορία στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δε σημαίνει να αλλάξει μόνο το σχολικό κλίμα, οι πολιτικές και οι πρακτικές ή ολόκληρο το σχολικό σύστημα (Ballard, 2013), αλλά και να αποτελέσει βάση για την υπευθυνότητα, τον ακτιβισμό, την κριτική έρευνα και την κοινωνική ισότητα (Kairiene & Sprindziunas, 2016).

1.2.2. Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η Ελλάδα παρουσιάζει ένα «πολύ ενδιαφέρον παράδειγμα χώρας όπου παρά την υποστηρικτική νομοθεσία, το κίνημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εξακολουθεί να αντιμετωπίζει σημαντικά εμπόδια» (Fyssa, Vlachou & Avramidis, 2014, σ. 224). Όπως προαναφέρθηκε η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναδύθηκε από την ειδική εκπαίδευση, όμως στις μέρες μας θεωρείται μια ξεχωριστή προσέγγιση, μια νέα φιλοσοφία και κοσμοθεωρία. Παρόλα αυτά, οι όποιες συμπεριληπτικές πρακτικές που αφορούν το ελληνικό συγκείμενο περιορίζονται, κατά πλειοψηφία, σε εκείνους τους μαθητές που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παραβλέποντας να συμπεριλάβει όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, μεταξύ αυτών και εκείνους που κινούνται στα όρια της καλούμενης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Νόμοι όπως για παράδειγμα ο 3699/2008 δίνουν μεγάλη έμφαση στη συμπερίληψη, φαίνεται όμως από την πράξη ότι η εφαρμογή τους συναντά ιδιαίτερες δυσκολίες. Είναι γεγονός ότι η συμπερίληψη θεσπίζεται με διάφορους τρόπους όπως με τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης στο πλαίσιο της γενικής σχολικής φοίτησης, την παροχή στήριξης στην τάξη με το μοντέλο της συνδιδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί της ειδικής εκπαίδευσης (παράλληλη στήριξη), όπως και με την πλήρη τοποθέτηση στη γενική τάξη χωρίς πρόσθετη στήριξη. Όλες οι παραπάνω μορφές όμως είναι προσανατολισμένες στην προοπτική του ελλείμματος που «δίνει έμφαση στις ατομικές ανεπάρκειες και στην ανάγκη αποκατάστασής τους, παραβλέποντας έτσι τη θεσμική αναδιάρθρωση που απαιτείται για την πραγματική συμπερίληψη» (Fyssa, Vlachou & Avramidis, 2014, σ. 224).

Η φιλοσοφία του προγράμματος σπουδών στην Ελλάδα και οι διδακτικές πρακτικές που ακολουθούνται από πλείστους εκπαιδευτικούς, επηρεάζουν κατά τρόπο καταλυτικό τη διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο και την καθιστούν μη, ή κατά το ακριβέστερο πλημμελώς, συμπεριληπτική. Τα δομημένα αναλυτικά προγράμματα, η έμφαση στην εξάντληση της ύλης, η αδιαφοροποίητη διαχείριση διδακτικών αντικειμένων που δε λαμβάνει υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, η έλλειψη αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών και η ως εκ τούτου απουσία επικαιροποίησης ή και αναδόμησης των διδακτικών στρατηγικών τους, η αδυναμία παρέκκλισης από τις διδακτικές προτάσεις του προγράμματος σπουδών και των σχολικών βιβλίων (Vlachou, 2006 · Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006 · Παπαχρήστος, 2011 · Kaldi, Filippatou & Govaris, 2011), αποτελούν παθογενή χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που αντιτίθενται προς την έννοια της συμπερίληψης. Σε αυτό το πλαίσιο η προοπτική της περιορίζεται αναγκαστικά, δεδομένου ότι υπάρχει λίγος χώρος για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη μάθηση (Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni & Spandagou, 2006). Βέβαια τα παραπάνω αποτρεπτικά για τη συμπερίληψη χαρακτηριστικά της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας δεν εμποδίζουν την ανάληψη μεμονωμένων πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εφαρμόζουν και οργανώνουν στην πράξη συμπεριληπτικά προγράμματα. Η υλοποίηση όμως προγραμμάτων εκπαιδευτικής και κοινωνικής συμπερίληψης δεν πρέπει να εναποτίθεται στις πρωτοβουλίες ευάριθμων εκπαιδευτικών, αλλά να είναι αποτέλεσμα ενός εκπαιδευτικού σχεδιασμού σε κεντρικό επίπεδο που θα εδράζεται στην πεποίθηση ότι το γενικό σχολείο θα πρέπει να διασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές διεργασίες του. Είναι λοιπόν απαραίτητο να γίνει μια στροφή από την ατομιστική-ελλειμματική αντίληψη, στην κοινωνική-κονστрукτιβιστική σύλληψη της διαφορετικότητας με την καθιέρωση συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας (Fyssa, Vlachou & Avramidis, 2014).

1.3. Η έρευνα για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: μια βιβλιογραφική επισκόπηση

Η έρευνα για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι πολυδιάστατη και ενδελεχής με αποτελέσματα που διερευνούν όλο το φάσμα ανάπτυξής της αλλά και όλους τους φορείς που εμπλέκονται στην υλοποίηση και εφαρμογή της. Στην παρούσα ενότητα αναπτύσσεται μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας που εστιάζει στους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα στις στάσεις, αντιλήψεις και πεποιθήσεις που διαμορφώνουν σχετικά με τη συμπερίληψη, στο αν και με ποιους τρόπους μπορεί η συμπερίληψη να εφαρμοστεί στην πράξη, ποιος ο ρόλος και η θέση

που αναλαμβάνουν οι ειδικοί παιδαγωγοί για την προώθησή της στις γενικές τάξεις, πώς γίνεται αντιληπτή στο επίπεδο της πολιτικής και τέλος πώς είναι διαμορφωμένη στις απόψεις και αντιλήψεις των μαθητών και των γονέων.

1.3.1. Στάσεις, αντιλήψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος. Εκπαιδευτικοί με αρνητική στάση χρησιμοποιούν πρακτικές που προωθούν τον αποκλεισμό παρά τη συμπερίληψη στις τάξεις τους. Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί που διατηρούν θετική στάση, τείνουν να χρησιμοποιούν στρατηγικές διδασκαλίας που τους επιτρέπουν να ανταποκρίνονται στις ατομικές διαφορές (Forlin, 2010a). Ο Kumar (2016) χρησιμοποιώντας ένα δείγμα 100 Ινδών εκπαιδευτικών (μεταξύ αυτών και ενός μικρού ποσοστού πανεπιστημιακών) διερεύνησε τις στάσεις τους σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο. Τα ευρήματα της έρευνάς του δείχνουν ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται θετικοί ως προς τα συμπεριληπτικά προγράμματα, διατηρούν κάποιες επιφυλάξεις σε ό,τι αφορά την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στις γενικές τάξεις. Εκείνο που απαιτείται είναι η αλλαγή της συμπεριφοράς που θα πρέπει να θεωρείται αναπόσπαστο μέρος κάθε σχεδίου ή προγράμματος που αφορά τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και το οποίο θα πρέπει να περιλαμβάνει τους γονείς, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών (συμπεριλαμβανομένης της ευαισθησίας τους να ακούσουν τις απόψεις των παιδιών), τη χάραξη συναφών πολιτικών και τη διαμόρφωση συμπεριληπτικών διοικητικών ικανοτήτων. Δεδομένου ότι οι στάσεις βασίζονται στις πεποιθήσεις, μια αλλαγή των στάσεων μπορεί να επιτευχθεί όταν παρουσιάζονται νέα δεδομένα που μπορούν να επηρεάσουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα οι περιπτώσεις επιτυχημένης συμπερίληψης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Η έρευνα κατατείνει στο να υποδείξει την ευθύνη των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων να προετοιμάσουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς και να τους εξοπλίσουν όχι μόνο με διδακτικές ικανότητες αλλά και με την πεποίθηση της δημιουργίας θετικής στάσης στα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση θετικών στάσεων και πεποιθήσεων για την αναγκαιότητα εφαρμογής της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας στη διδακτική πράξη διαδραματίζει και η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την έννοια της συμπερίληψης. Ο Sanagi (2016), διερεύνησε τις αντιλήψεις 182 εκπαιδευτικών γενικών και ειδικών σχολείων στην Ιαπωνία, διαπιστώνοντας ότι διατηρούν μια αντίληψη για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση η

οποία οδηγεί σε παρεξηγήσεις σχετικά με τη δομή της, γεγονός που δεν οδηγεί στην ανάληψη καλών πρακτικών. Έτσι, η δημιουργία ενός περιβάλλοντος αποκλεισμού για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία είναι αναπόφευκτη. Καθώς στις απόψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι παγιωμένη η αντίληψη ότι η συμπερίληψη αφορά τα παιδιά με αναπηρία, η συζήτηση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στη χώρα αυτή βασίζεται στη διαμάχη της «ενσωμάτωσης» ή του «διαχωρισμού».

Σε παρόμοια συμπεράσματα με την έρευνα του Sanagi φαίνεται να καταλήγει έρευνα των Fyssa, Vlachou & Avramidis (2014) οι οποίοι χρησιμοποιώντας ένα δείγμα 77 εκπαιδευτικών από 47 νηπιαγωγεία στην Ελλάδα διερεύνησαν, μεταξύ άλλων, τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν την έννοια της συμπερίληψης οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής γενικών και ειδικών σχολείων. Η συντριπτική τους πλειοψηφία εξέφρασε πεποιθήσεις που αντικατοπτρίζουν την αντίληψη της «ενσωμάτωσης» και όχι την προοπτική της πραγματικής συμπερίληψης. Ειδικότερα, τόσο οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης όσο και οι ειδικοί παιδαγωγοί υποστήριξαν ότι η επιτυχία της διαδικασίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τύπο της αναπηρίας των παιδιών, καθώς επίσης από τη λειτουργικότητα και την ικανότητά τους να προσαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, εξαρτάται και από την ικανότητά τους να αφομοιώνουν τις απαιτήσεις της κανονικής τάξης. Περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τη συμπερίληψη ως μια διαδικασία προσαρμογής του μαθητή που διαφέρει στο αμετάβλητο περιβάλλον του σχολείου. Επίσης και οι δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η καταλληλότερη και η αποτελεσματικότερη μορφή συμπερίληψης είναι η παρακολούθηση των τμημάτων ένταξης, γεγονός που αναδεικνύει ότι στη νοοτροπία τους τα τμήματα ένταξης θεωρούνται ισοδύναμα με την έννοια της συμπερίληψης.

Προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα οι Vlachou & Fyssa (2016) επιχείρησαν να διερευνήσουν τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής υποστηρίζουν τη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη. Με ένα δείγμα 96 εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης από 52 νηπιαγωγεία της Ελλάδας, επιχειρηματολογούν ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν πρακτικές που προωθούν την πρόσβαση και τη συμμετοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο μαθησιακό και κοινωνικό περιβάλλον μόνο σε μικρό βαθμό. Σε μια μειονότητα περιπτώσεων (που αξίζει παρόλα αυτά να αναφερθεί) οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν ακατάλληλες πρακτικές οι οποίες μπορούν να θέσουν τους μαθητές αυτούς στον κίνδυνο να βιώσουν αποκλεισμό. Τα αποτελέσματα της έρευνας εγείρουν σοβαρές ανησυχίες σχετικά με τα οφέλη που τα παιδιά αυτά αποκομίζουν

από σχετικά χαμηλής ποιότητας προγράμματα συμπερίληψης. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αντιλαμβάνονται τη συμπερίληψη ως έναν μηχανισμό προώθησης της αποδοχής και της συμμετοχής των παιδιών με ειδικές ανάγκες, την ίδια στιγμή οι περισσότεροι από αυτούς υιοθετούν τη λογική της ενσωμάτωσης. Ισχυρίζονται, δε, ότι η επιτυχία της συμπερίληψης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα ατομικά χαρακτηριστικά και την ικανότητα των μαθητών αυτών να αφομοιωθούν σε ένα σχολικό περιβάλλον που δε διαφοροποιείται.

Στο ίδιο περίπου πλαίσιο κινείται και μια προγενέστερη έρευνα των Zoniou-Sideri & Vlachou (2006), μεγαλύτερης κλίμακας τόσο ως προς τον αριθμό των συμμετεχόντων όσο και ως προς την αντιπροσώπευση των βαθμίδων εκπαίδευσης. Σε δείγμα 641 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, διερευνήθηκαν οι πεποιθήσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με την αναπηρία και τη συμπερίληψη. Σύμφωνα με τις απόψεις τους η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι απαραίτητη επειδή βελτιώνει τον τρόπο λειτουργίας των συνηθισμένων σχολείων και μειώνει την περιθωριοποίηση και το στιγματισμό των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ταυτόχρονα όμως πίστευαν ότι η ειδική-διαχωριστική εκπαίδευση αποτελεί μέσο παροχής ασφαλούς και προστατευτικού «καταφυγίου». Περισσότεροι από τους μισούς δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο για αυτό και φαίνεται να έχουν μια συγκεχυμένη αντίληψη για το τι σημαίνει συμπερίληψη, ενώ ένας αριθμός εξ' αυτών πιστεύει ότι η συμπερίληψη είναι αποτέλεσμα εξωτερικών-ευρωπαϊκών επιρροών και οδηγιών. Η συντριπτική πλειοψηφία τους θεωρεί ότι τα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχουν να κάνουν με την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική αποδοχή των μαθητών αυτών, ενώ μια μικρή μειοψηφία θεωρεί ότι θα ωφεληθούν και από την άποψη της γνωστικής τους ανάπτυξης. Επιπλέον, θεωρούν ότι η συμπερίληψη δεν είναι απαραίτητο να διευρύνει τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών και δεν επηρεάζει τους «κανονικούς» μαθητές.

Ένα άλλο στοιχείο που φαίνεται να καθορίζει τη στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη είναι και το είδος της αναπηρίας που προσδιορίζει τόσο τα ατομικά μαθησιακά χαρακτηριστικά όσο και τη δυνατότητα παρακολούθησης των διδακτικών διεργασιών των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Για παράδειγμα έρευνες των Avramidis & Norwich (2002), Praisner (2003) καθώς και των Brandon & Ncube (2006), όπως παρατίθενται στους Gavish & Shimoni (2011, σ. 5), έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν περισσότερο τη συμπερίληψη μαθητών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες και σωματικές ή αισθητηριακές αναπηρίες, παρά αυτών με γνωστικές και συμπεριφορικές διαταραχές.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι σημαντικές ως πιθανοί παράγοντες πρόβλεψης για την επιτυχία ή την αποτυχία της συμπερίληψης, όμως εξίσου σημαντικές σύμφωνα με τις Symeonidou & Pthiaka (2009) είναι και οι ανησυχίες τους σχετικά με αυτήν. Από έρευνες που έχουν διεξαχθεί προκύπτει ότι η έλλειψη ικανοτήτων που περιορίζουν την προσπάθειά τους να διδάξουν αποτελεσματικά μαθητές με ανεπάρκειες, η έλλειψη πόρων απαραίτητων για την εξυπηρέτηση των ατομικών διαφορών όπως επίσης και το επίπεδο αποδοχής αλλά και η δέσμευσή τους να εφαρμόσουν τη συμπερίληψη στην πράξη, αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στη συμπεριληπτική φιλοσοφία. Από την άλλη το επίπεδο εμπιστοσύνης και η γνώση της νομοθεσίας και των πολιτικών που αφορούν τη συμπερίληψη προκύπτει ότι συσχετίζονται θετικά με τις στάσεις τους απέναντι σε αυτή και αρνητικά με τις ανησυχίες τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της (Agbenyega, 2007 · Forlin & Chambers, 2011).

Η έρευνα επιπλέον δείχνει ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη συμπεριληπτική φιλοσοφία, υπάρχει μια γενική αίσθηση από αυτούς ότι η επίτευξη πλήρους συμπερίληψης αποτελεί έναν μη ρεαλιστικό στόχο (Smith & Thomas, 2006). Η επιτυχία οποιασδήποτε συμπεριληπτικής στρατηγικής περιορίζεται σε κάποιο βαθμό από τον σκεπτικισμό των εκπαιδευτικών για την επιτυχία της. Αρκετοί εκπαιδευτικοί φαίνονται απρόθυμοι να εισάγουν στην πρακτική τους τη συμπεριληπτική ιδεολογία, με αποτέλεσμα η επίτευξή της να μην είναι δυνατή (Coates & Vickerman, 2008). Οι Hamaidi, Homidi & Reyes (2012) σε μια συγκριτική έρευνά τους σχετικά με τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική διάσταση των συμπεριληπτικών πρακτικών σε τρεις χώρες (Ιορδανία, Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα και Αμερική), συμπέραναν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μοιράζονται παρόμοιους στόχους και αξίες αλλά όταν πρόκειται για την εφαρμογή συγκεκριμένων δράσεων, παρουσιάζεται ένα χάσμα μεταξύ της θεωρίας και των συμπεριληπτικών πρακτικών. Ο Σούλης (2008) εστιάζοντας σε προγενέστερες συναφείς διεθνείς έρευνες καταγράφει τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη ως θεωρητική ιδέα, αφού όπως προκύπτει από τις αντιλήψεις τους η γενική τάξη δεν είναι ο καλύτερος χώρος εκπαίδευσης των μαθητών με ιδιαιτερότητες και πως στην περίπτωση που απαιτηθεί να εφαρμόσουν τη συμπερίληψη στην πράξη, φαίνονται απροετοίμαστοι να δεσμευτούν ώστε να αναλάβουν τέτοια πρωτοβουλία.

Στη σχετική βιβλιογραφία, επίσης, γίνονται πλείστες αναφορές από ερευνητικά ευρήματα σχετικά με τα εμπόδια και τα προβλήματα που προβάλλονται από τους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. Σε έρευνα των

Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos (2008) που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς γυμνασίων και λυκείων της Αθήνας, γίνονται αναφορές για ακατάλληλες υποδομές και ακατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, για ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα, για μεγάλη προσπάθεια που πρέπει να καταβληθεί από τους ίδιους προκειμένου να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους, καθώς και ότι η επίδοση των «κανονικών» μαθητών είναι πολύ πιθανό να παρουσιάσει πτώση. Τα παραπάνω αποτελούν παράγοντες που τους κάνουν να αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό το όραμα της συμπερίληψης. Σε μελέτη του Κεναρίδη (2008), καταγράφεται μια απροθυμία από την πλευρά των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τη συμπερίληψη καθώς σε ποσοστό 95% δηλώνουν ανεπαρκώς ή και καθόλου ενημερωμένοι σε συναφή θέματα. Επίσης, σε έρευνα που διεξήχθη από τη Μπάτσιου και τους συνεργάτες της σχετικά με τις στάσεις και αντιλήψεις των Ελλήνων και Κυπρίων εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη καταγράφεται η θετική τους στάση, με τους Κύπριους εκπαιδευτικούς όμως να είναι πιο θετικοί και παράλληλα να νιώθουν πιο έτοιμοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της συμπερίληψης σε σύγκριση με τους Έλληνες συναδέλφους τους (Batsiou, Bebetos, Panteli & Antoniou, 2008). Οι Ajodhia-Andrews & Frankel (2010), καταγράφουν ανασταλτικούς παράγοντες όπως η έλλειψη χρόνου και υπομονής των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τα άτομα με διαφοροποιημένες ανάγκες στις κανονικές τάξεις, η έλλειψη πόρων που αφορούν την κατάρτιση και επαγγελματική τους ανάπτυξη όπως και η έλλειψη κεφαλαίων που θα κατευθυνθούν στην υποστήριξη και κατάρτιση της ομάδας των γονέων. Οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν τις στάσεις τους και τους κάνουν επιφυλακτικούς σε ό,τι αφορά την αποτελεσματική εφαρμογή της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας στα συνηθισμένα σχολεία της γειτονιάς. Αντίστοιχες αναφορές για υποχρηματοδότηση, έλλειψη επαρκούς προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και οι συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις που δημιουργούνται στις σχολικές τάξεις από την υπάρχουσα ετερότητα, προβάλλουν ως επίμονα εμπόδια για επιτυχή συμπερίληψη, σύμφωνα με συμπεράσματα ερευνών που αξιολογούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Glazzard, 2011 · Winzer & Kas, 2011). Τέλος, έρευνα των Peter & Nderitu (2014) αποτυπώνει την αδυναμία των εκπαιδευτικών να χειριστούν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Στην ίδια έρευνα προκύπτει επιπλέον ότι οι περιορισμένες γνώσεις των διευθυντών των σχολείων σχετικά με τις απαιτήσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες και το πρόγραμμα σπουδών που δεν καλύπτει τις μαθησιακές ανάγκες για ορισμένες μορφές αναπηρίας, αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν τελικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην επιτυχή εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

1.3.2. Η εφαρμογή της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην πράξη

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύει στην αλλαγή και στη ριζική αναδιάρθρωση των σχολείων τα οποία μέσω αυτής της αλλαγής θα δημιουργήσουν τις συνθήκες ώστε όλοι οι μαθητές να απολαμβάνουν την ακαδημαϊκή και κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη. Υπό αυτό το πρίσμα συμβάλλει στη σχολική βελτίωση δηλαδή στη στρατηγική εκείνη των εκπαιδευτικών αλλαγών που ενισχύει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα αλλά και την ικανότητα του σχολείου να διαχειρίζεται τις αλλαγές (Hopkins, 1996, όπως αναφέρεται στους Hajisoteriou, Karousiou & Angelides 2017, σ. 3). Ο Sakiz (2016) σε έρευνα που πραγματοποίησε σε 27 άτομα σχετιζόμενα με τη διοίκηση της εκπαίδευσης στην Τουρκία, μεταξύ των οποίων και 14 διευθυντές σχολείων, προσπάθησε να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μπορεί να οδηγήσει στην εκπαιδευτική βελτίωση και αλλαγή. Από την έρευνά του προέκυψε ότι τα στελέχη της εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τη συμπερίληψη ως δυνητικό εργαλείο για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, όμως τονίζουν τις δυσκολίες στην εφαρμογή της και την ανάγκη διεύρυνσης του πεδίου της ώστε να γίνει κατανοητή και ως εκ τούτου να εφαρμοστεί με αποτελεσματικότητα. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, παρόλα αυτά, προκύπτει ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση βοηθά ώστε οι εκπαιδευτικοί να βελτιώνονται προκειμένου να είναι σε θέση να διδάξουν όλους τους μαθητές, οι διευθυντές διαχειρίζονται και βοηθούν το προσωπικό, οι οικογένειες συμμετέχουν ενεργότερα και το υπουργείο υλοποιεί καλύτερες πολιτικές και προσαρμοσμένα στις ανάγκες όλων των μαθητών αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Όλα τα παραπάνω αποτελούν σαφή δείγματα σχολικής βελτίωσης εάν και εφόσον μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη. Βέβαια, η εφαρμογή των πρακτικών που συνδέονται με τη συμπερίληψη προσκρούει σε στεγανά τα οποία, όπως παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα, περιορίζουν τη διάχυσή της. Οι Moreno, Jaén, Navio & Moreno (2015) αναλύοντας δεδομένα που συνέλεξαν από έρευνα σε 123 εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διατείνονται ότι εξαιτίας των εμποδίων που έχουν ήδη αναφερθεί στην προηγούμενη ανάλυση όπως π.χ. η ανεπάρκεια συναφών διδακτικών δεξιοτήτων, ο περιορισμένος χρόνος, η έλλειψη επαρκών υλικών πόρων, η προσωπική υποστήριξη κ.ά., δεν καταφέρνουν να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης. Έτσι παρέχουν θεωρητικές απαντήσεις σχετικά με την εφαρμογή της συμπερίληψης στην τάξη, ενώ καμία γενίκευση της στους μαθητές δεν παρατηρείται. Αρκετοί εκπαιδευτικοί του δείγματος ακριβώς επειδή θεωρούν ότι αυτή

πραγματοποιείται στα τμήματα ένταξης, δηλώνουν περιορισμένη συμμετοχή στις διαδικασίες συμπερίληψης.

Ένα άλλο στοιχείο άξιο αναφοράς, είναι η αντανάκλαση της «αριστείας» στις πρακτικές των σχολείων και τις διδακτικές στρατηγικές που επηρεάζουν με τρόπο αρνητικό την εφαρμογή του συμπεριληπτικού οράματος στην πράξη. Είναι αρκετά χαρακτηριστικά τα ευρήματα της έρευνας των Miškolci, Armstrong & Spandagou (2016), οι οποίοι διερεύνησαν τον τρόπο με τον οποίο το προσωπικό των σχολείων αντιλαμβάνεται και κατανοεί τις πρακτικές εφαρμογής της συμπερίληψης. Η έρευνα αφορά το εκπαιδευτικό προσωπικό δύο σχολείων στη Σλοβακία και την Αυστραλία που έχουν αναγνωριστεί ως παραδείγματα ανάληψης καλών πρακτικών συμπερίληψης. Σύμφωνα με την έρευνα, ενώ οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την πρόθεσή τους να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή και συμπερίληψη οποιουδήποτε μαθητή στο σχολείο, εκφράζουν παράλληλα τον προβληματισμό ότι η αποδοχή πολλών μαθητών με «χαμηλές επιδόσεις» θα μπορούσε να δημιουργήσει τη φήμη ότι το σχολείο είναι υποβαθμισμένο, αποθαρρύνοντας τους περισσότερο εύπορους ή φιλόδοξους γονείς να εγγράψουν τα παιδιά τους σε αυτό. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας έδωσαν έμφαση στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των μαθητών ως πρωταρχικό στόχο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και μόνο περιστασιακά αναφέρθηκαν σε άλλους στόχους όπως η ανάπτυξη της ηθικής συμπεριφοράς, η ενεργός συμμετοχή τους στα δρώμενα του σχολείου, η δυνατότητα που θα πρέπει να τους παρέχεται ώστε να βιώνουν την ευτυχία στο σχολείο κ.ά. Αξιοπρόσεκτο επίσης εύρημα της έρευνας είναι η αξία που αρκετοί εκπαιδευτικοί απέδωσαν στην κατανεμημένη ηγεσία, σύμφωνα με την οποία ενθαρρύνεται η αποκέντρωση της εξουσίας από τον διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας (Wan, Lau & Chan, 2018) και την οποία κατέστησαν αναπόσπαστο συστατικό της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αυτή η επισήμανση, ωστόσο, αφήνει την εντύπωση ότι χωρίς την υποστήριξη του διευθυντή ο οποίος ασκεί την κατανεμημένη ηγεσία, δε θα υπάρξει καμία ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς να επιδιώξουν τον στόχο της συμπερίληψης. Αναπόφευκτα μια τέτοια προοπτική υπονομεύει τις προσπάθειες των μελών της σχολικής κοινότητας να επιδιώξουν την υλοποίηση και εφαρμογή των συμπεριληπτικών στόχων στην πράξη.

Στην έρευνα των Fyssa, Vlachou & Avramidis (2014), εκτός των άλλων μεταβλητών, διερευνήθηκε και το ρεπερτόριο των στρατηγικών που προτιμούν να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να διευκολύνουν τη συμμετοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες στις δραστηριότητες της τάξης. Αν και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι υιοθετεί μια σειρά από στρατηγικές (εκπαιδευτική υποστήριξη, περιβαλλοντικές ρυθμίσεις στην τάξη κ.ά.)

για να επιτρέψει στα παιδιά αυτά να συμμετάσχουν με τους συνομηλίκους τους στις διεργασίες της τάξης, παρόλα αυτά ένας μικρότερος αλλά σημαντικός αριθμός συμμετεχόντων δήλωσε ότι οργανώνει τις καθημερινές ρουτίνες/δραστηριότητες σύμφωνα με τις ανάγκες του τυπικού/μέσου μαθητή, με τους ίδιους στόχους και τα ίδια υλικά για όλα τα παιδιά της τάξης. Οι συχνότερες στρατηγικές εφαρμογής της συμπερίληψης στην πράξη που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είναι οι προφορικές προτροπές, θέτοντας ερωτήσεις και υπενθυμίζοντας ή εξηγώντας τις οδηγίες, η χρήση εύκολου και κατανοητού λεξιλογίου, η διαφοροποίηση στον ρυθμό, τον χρόνο και το επίπεδο των οδηγιών κατά την παράδοση και η παροχή συστηματικών και δομημένων κατευθύνσεων. Σε ό,τι αφορά τις περιβαλλοντικές ρυθμίσεις, παρέχουν επιλεκτικά ή/και προσαρμοστικά υλικά, επιλέγουν τις κατάλληλες προσαρμοσμένες δραστηριότητες με εστίαση στη δημιουργία ομάδων και την ανάθεση ρόλων στα παιδιά. Η περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων αποκάλυψε ότι ένας σημαντικός αριθμός των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις υπηρεσίες που παρέχουν οι ειδικοί παιδαγωγοί, δεδομένου ότι θεωρούν πως διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες για να σχεδιάσουν παρεμβάσεις, στρατηγικές και ρυθμίσεις για τα παιδιά με αναπηρία.

Ποιες όμως είναι οι αντιλήψεις των ειδικών παιδαγωγών σχετικά με τη συμμετοχή τους και τον ρόλο τους στις γενικές τάξεις; Πώς αντιλαμβάνονται και κατανοούν τη συνύπαρξή τους και το επίπεδο της παρέμβασής τους στο πλαίσιο της τάξης αλλά και πώς οι εκπαιδευτικοί της γενικής καθορίζουν τις σχέσεις τους με αυτούς; Αυτά θα αποτελέσουν τα αντικείμενα ανάλυσης της ενότητας που ακολουθεί.

1.3.3. Ειδικοί παιδαγωγοί και συμπερίληψη

Η συνύπαρξη και συνδιδασκαλία των ειδικών εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης έχει προταθεί ως ένα ελπιδοφόρο μοντέλο παροχής υπηρεσιών για την ανάπτυξη της συμπερίληψης στις σχολικές τάξεις. Είναι μια προσέγγιση για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών που έχουν διαφορετικές ικανότητες και δυνατότητες για μάθηση (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010) και μπορεί να προσφέρει πολλαπλά σε όλους τους μαθητές όλου του φάσματος των ικανοτήτων δηλαδή στους άριστους, τους μέτριους, ακόμη και σε αυτούς που κινδυνεύουν με σχολική αποτυχία (Friend & Cook, 2013). Επιπλέον μπορεί να βοηθήσει τους συνδιδασκάλους να αναπτύξουν συναδελφική αλληλοϋποστήριξη (Murawski & Dieker, 2008) αλλά και επαγγελματική εξέλιξη, αφού ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης αποκτά γνώσεις και

μαθαίνει διδακτικές τεχνικές από τον εκπαιδευτικό της ειδικής εκπαίδευσης ή άλλο εξειδικευμένο επαγγελματία και αντίστροφα (Friend & Cook, 2013). Τα παραπάνω ευεργετικά αποτελέσματα που επιφέρει η συνύπαρξη και συνδιδασκαλία του ειδικού με τον παιδαγωγό της γενικής τάξης, δυστυχώς δε φαίνεται να επαληθεύονται στην πράξη. Η έρευνα των Strogilos & Tragoulia (2013) που πραγματοποιήθηκε σε 18 ομάδες Ελλήνων εκπαιδευτικών αποτελούμενων από έναν εκπαιδευτικό της γενικής και έναν εκπαιδευτικό της ειδικής εκπαίδευσης, είχε ως στόχο να διερευνήσει και να αξιολογήσει τις πρακτικές της συνδιδασκαλίας σε ό,τι αφορά την κατανόηση των ρόλων, τις ευθύνες στη διαχείριση της τάξης και τη σχέση των συνδιδασκόντων με τους γονείς. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκάλυψαν ότι οι συνδιδάσκοντες εργάζονται με βάση το μοντέλο «ηγέτης-βοηθός» με ελάχιστη συνδιδασκαλία στην πράξη. Οι ρόλοι και οι ευθύνες είναι διακριτές και μόνο σε έναν ελάχιστο βαθμό συμπληρωματικές. Αυτοί οι ξεχωριστοί ρόλοι στον σχεδιασμό και τη διαχείριση της τάξης έχουν αρνητικές επιπτώσεις για τη θέση των ειδικών παιδαγωγών στις γενικές τάξεις, ενώ καμία προσπάθεια δεν αναλαμβάνεται για την καθιέρωση περισσότερων εξισωτικών ρόλων και ευθυνών. Ουσιαστικά η επικυριαρχία του μοντέλου «ηγέτης-βοηθός» φαίνεται να αποτελεί και πάγια αντίληψη των γονέων των μαθητών με ειδικές ανάγκες, οι οποίοι υποστηρίζουν σθεναρά την προσοχή που πρέπει να δίνεται από τον ειδικό παιδαγωγό στο παιδί τους. Αναμένουν δηλαδή στην πράξη η επίδοση του παιδιού τους να είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας που καταβάλλει ο ειδικός παιδαγωγός και όχι το αποτέλεσμα της ίσης και με όρους συμπερίληψης συνεργασίας του με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης.

Η παρουσία των ειδικών εκπαιδευτικών στη γενική τάξη και η αντίληψη της θέσης και του ρόλου τους σε ό,τι αφορά τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση, απασχόλησε ερευνητικά και την Gavish (2017). Χρησιμοποιώντας ένα δείγμα 34 ειδικών παιδαγωγών γενικής τάξης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ισραήλ, διέκρινε τέσσερις τύπους ειδικών εκπαιδευτικών. Ο πρώτος θεωρεί ότι αυτοί οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές με ειδικές ανάγκες για τους οποίους ήταν υπεύθυνοι, αποκλείονταν από την τάξη και τη σχολική ζωή. Στον δεύτερο τύπο οι ειδικοί παιδαγωγοί αντιλαμβάνονται τη λειτουργία τους ως βοηθοί στους μαθητές αυτούς ώστε να βρουν τη θέση τους στη γενική τάξη και να τους προετοιμάσουν να ενταχθούν σε αυτή. Ο τρίτος τύπος αντιπροσωπεύει τους εκπαιδευτικούς εκείνους που θέτουν τον εαυτό τους στην κορυφή της «συμπεριληπτικής ιεραρχίας» θεωρώντας ότι χωρίς αυτούς οι μαθητές με ειδικές ανάγκες δεν θα είχαν σημειώσει καμία πρόοδο. Τέλος, ο τέταρτος τύπος αφορά τους εκπαιδευτικούς που θεωρούν τη συμπερίληψη βασική αξία της σχολικής ζωής και συνεργαζόμενοι με τους

εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης ανακαλύπτουν μεθόδους διαφοροποιημένης εργασίας για όλους τους μαθητές. Το λεξιλόγιο τους χαρακτηρίζεται από τη συχνή χρήση του πληθυντικού όπως «εμείς», «όλοι μας», «μαζί» κ.ά.

Εκτός όμως από τους ειδικούς παιδαγωγούς της παράλληλης στήριξης στη γενική τάξη και τον ρόλο που αυτοί διαδραματίζουν, θα ήταν χρήσιμο να εξεταστεί και ο ρόλος των ειδικών παιδαγωγών των τμημάτων ένταξης. Τα καθήκοντα που αυτή η κατηγορία εκπαιδευτικών αναλαμβάνει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επιχείρησε να διερευνήσει η Vlachou (2006) σε ένα δείγμα 63 ειδικών παιδαγωγών από 63 σχολικές μονάδες της Ελλάδας. Τα ευρήματά της δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε ένα σύστημα που διαιρεί και διαχωρίζει τους εκπαιδευτικούς με τον ίδιο τρόπο που απομονώνει και κατηγοριοποιεί τους μαθητές. Πρόκειται για ένα σύστημα που αντιβαίνει στις εθνικές πολιτικές προώθησης περισσότερο συμπεριληπτικών σχολικών κοινοτήτων. Με δεδομένο δε ότι οι εκπαιδευτικές δομές δεν έχουν αλλάξει προς την κατεύθυνση της προώθησης συμπεριληπτικών πρακτικών, ο ρόλος των ειδικών παιδαγωγών περιορίζεται στα στενά όρια των τμημάτων ένταξης, καθώς η πηγή των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές προέρχεται από τα «ελαττώματα» τους και όχι από τα ελαττώματα και τους περιορισμούς της σχολικής φοίτησης. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας υπογράμμισαν τον ρόλο των εγγενών χαρακτηριστικών, της κληρονομικότητας, της ανωριμότητας ή των οικογενειακών συνθηκών και όχι την έλλειψη σχολείων ή εκπαιδευτικών, για να εξηγήσουν τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών τους. Επίσης, τόνισαν περισσότερο την κοινωνική και όχι τη διδακτική/ακαδημαϊκή διάσταση του ρόλου τους και το υποστηρικτικό περιβάλλον που καλλιεργούν στο τμήμα ένταξης ως βασικά χαρακτηριστικά των παρεμβάσεών τους. Συμπερασματικά, τα ευρήματα της έρευνας αποκάλυψαν μια διχαστική ιδεολογία που υποδηλώνει ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ανήκουν σε μια διαφορετική παιδαγωγική κατηγορία και ως εκ τούτου δεν μπορούν να διδαχθούν από συνηθισμένους δασκάλους.

1.3.4. Η συμπερίληψη μέσα από τις απόψεις των μαθητών και των γονέων

Για την επιτυχία της πλήρους και ουσιαστικής συμπερίληψης καθοριστικό επίσης ρόλο διαδραματίζει η διαμόρφωση των αντιλήψεων και των στάσεων των μαθητών και των γονέων προς τα άτομα με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η διαμόρφωση κλίματος αποδοχής και συνύπαρξης στα σχολεία εξαρτάται από πλείστους παράγοντες, με την πληροφόρηση που απαιτείται σχετικά με τη διαφορετικότητα, την αναπηρία ή/και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής

συμπεριφοράς. Η Pavlovic (2016) σε έρευνα που διεξήγαγε σε 300 μαθητές σχολείων της Βοσνίας-Ερζεγοβίνης επιχείρησε να προσδιορίσει τη συμπεριφορά τους σχετικά με τη συμπερίληψη. Η μελέτη της κατέδειξε την αρνητική στάση των ερωτηθέντων μαθητών αναφορικά με τη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο. Ας σημειωθεί ότι στη χώρα αυτή η συμπεριληπτική εκπαίδευση εστιάζεται μόνο στους μαθητές με ειδικές ανάγκες όπως για παράδειγμα με μαθησιακές και ψυχολογικές δυσκολίες ή με προβλήματα λόγου, αγνοώντας τις υπόλοιπες κατηγορίες μαθητών. Η αρνητική στάση που καταγράφηκε ήταν αποτέλεσμα έλλειψης της απαιτούμενης πληροφόρησης τους σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, τους στόχους της, τις ευκαιρίες και τα οφέλη που προκύπτουν για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Βέβαια παρόλη τη μη σαφή στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη, εστίασαν σε εκείνα τα σημεία που μπορούν να επιφέρουν την αλλαγή στα σχολεία, ειδικά σε ό,τι αφορά στην αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και των μαθητών με τους συνομηλίκους τους. Επίσης φάνηκαν πρόθυμοι να βοηθήσουν τους μαθητές αυτούς να συμπεριληφθούν στις τάξεις που και οι ίδιοι παρακολουθούν, γεγονός που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη προκειμένου να οικοδομηθεί ή να βελτιωθεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση στα σχολεία. Προς την κατεύθυνση καθορισμού της συμπεριφοράς και πιο συγκεκριμένα του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη συμπερίληψη αλλά και τον κοινωνικό αποκλεισμό συμμαθητών τους με μαθησιακές δυσκολίες κινήθηκε και η έρευνα των Dare, Nowicki & Felimban (2017), οι οποίοι εξέτασαν ένα δείγμα 65 μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Σαουδική Αραβία. Πάνω από τους μισούς μαθητές της μελέτης πιστεύουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι κοινωνικά αποδεκτά, με τα αγόρια να εκφράζουν περισσότερο αυτή την πεποίθηση σε σχέση με τα κορίτσια του δείγματος. Σε ό,τι αφορά τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τους λόγους αποκλεισμού, το ισχυρότερο θέμα που προέκυψε από τις απαντήσεις τους ήταν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποκλείονται λόγω των ακαδημαϊκών τους αδυναμιών. Μερικοί μάλιστα μαθητές εξέφρασαν τις ανησυχίες τους σχετικά με την επίδοσή τους στην περίπτωση που κληθούν να συνεργαστούν σε ομάδες με παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Στο εκπαιδευτικό σύστημα της εν λόγω χώρας ενισχύεται η απομνημόνευση ως τεχνική μάθησης, με αποτέλεσμα οι μαθητές με ανεπαρκείς δεξιότητες απομνημόνευσης να αντιμετωπίζουν σαφές μειονέκτημα. Από την έρευνα επίσης προέκυψε ότι αυτοί οι μαθητές αν δε λάβουν την κατάλληλη στήριξη μπορεί να διατρέξουν κίνδυνο όχι μόνο ακαδημαϊκής αποτυχίας, αλλά επίσης να καταστούν και κοινωνικά ευάλωτα. Τέλος, οι συμμετέχοντες στην έρευνα μαθητές συνάπτοντας φιλίες με τους μαθητές

αυτούς, συμπεριλαμβάνοντάς τους στο παιχνίδι και βοηθώντας τους με τις σχολικές εργασίες, επέδειξαν μια συμπεριληπτική συμπεριφορά απέναντί τους.

Μελέτες τεκμηριώνουν επίσης ότι οι μαθητές τονίζουν τη σημασία του να είναι σε θέση να μάθουν, να συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή του σχολείου και να αναλαμβάνουν περισσότερες ευθύνες σε όλα τα επίπεδα (Ruddock, 2007), προκειμένου μέσω της αλληλεπίδρασης να διαμορφώσουν μια φιλοσοφία αποδοχής ικανής να προσπεράσει τα εμπόδια που ανακύπτουν κατά την εφαρμογή της συμπερίληψης. Υπάρχουν σαφείς ενδείξεις, για παράδειγμα, ότι η ποιότητα του κλίματος στην τάξη είναι ένας καθοριστικός παράγοντας. Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν έχουν θετικές αντιλήψεις για το περιβάλλον στην τάξη. Οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών που προωθούν την αλληλοϋποστήριξη, η διευκόλυνση που παρέχεται μέσω του καλού κλίματος που προωθεί την αυτοβελτίωση και προσωπική ανάπτυξη όλων των μαθητών καθώς και η σαφήνεια των προσδοκιών των εκπαιδευτικών (Mitchell, 2008), αποτελούν παράγοντες που, σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών, διευκολύνουν τη μάθηση και τη συμμετοχή στις συμπεριληπτικές τάξεις. Οι Tetler & Baltzer (2011) τονίζουν ότι αποτελεί προφανή πρόκληση για τα σχολεία που θέλουν να χαρακτηριστούν ως συμπεριληπτικά, να δημιουργήσουν καταστάσεις και διαδικασίες μάθησης που να βασίζονται σε αξίες όπως η επιρροή και η εκπαιδευτική συμμετοχή. Σε έρευνά τους προκύπτει ότι μαθητές που δεν επηρεάζουν τις διαδικασίες μάθησης και αντιμετωπίζονται ως αντικείμενα και όχι ως υποκείμενα, αναπτύσσουν παθητικότητα που τους κάνουν να μένουν αβοήθητοι, χωρίς κίνητρα, καταστέλλοντας τις επιθυμίες τους και οδηγούνται μοιραία στην περιθωριοποίηση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Nowicki & Brown (2013),

«ως ερευνητές και εκπαιδευτικοί, είναι σημαντικό να ακούμε αυτά που μπορούν να μας διδάξουν τα παιδιά σχετικά με τη συμπερίληψη, γιατί οι κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις με συμμαθητές τους με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να μας προσφέρουν μοναδικές γνώσεις σχετικά με τη συμπερίληψη» (σ. 255).

Σε έρευνά τους σε 36 μαθητές τους οποίους προσκάλεσαν να καταθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με την κοινωνική συμπερίληψη μαθητών με ειδικές ανάγκες, οι ίδιοι οι μαθητές μεταξύ άλλων τόνισαν την ανάγκη να φανούν χρήσιμοι, σκεπτόμενοι ομοιότητες μεταξύ παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες, να είναι ευγενικοί και με σεβασμό να βρουν κοινά ενδιαφέροντα και δραστηριότητες ώστε να υπάρξουν θετικές κοινωνικές και ακαδημαϊκές αλληλεπιδράσεις. Επιπλέον, έρευνα της Tsang (2013) που έγινε σε 216 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Χόνγκ-Κόνγκ και που αφορούσε τη σύγκριση των

αντιλήψεων και των στάσεων τους είτε έχουν είτε όχι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έδειξε ότι μοιράζονται κάποια κοινά χαρακτηριστικά που εδράζονται στην άγνοια του πώς να σχετίζονται ο ένας με τον άλλο. Όταν όμως στα πλαίσια των συμπεριληπτικών τάξεων συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες και ανταλλάσσουν εμπειρίες, οι περισσότεροι από τους φόβους που έχουν εξαφανίζονται και αυτή τους η αλληλεπίδραση αποτελεί το σημείο εκκίνησης για την ανάπτυξη φιλίας μεταξύ τους. Στην έρευνα των Magiati, Dockrell & Logotheti (2002) που έγινε σε 79 μαθητές δημοτικού από αστικές και αγροτικές περιοχές της Ελλάδας σχετικά με τη στάση που κρατούν απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, η πλειονότητα αυτών τηρεί μια θετική στάση παρά το γεγονός ότι οι γνώσεις τους για διάφορες μορφές αναπηρίας ήταν περιορισμένες, χαρακτηρίζοντας τα άτομα αυτά ως «ανήμπορα» και «αβοήθητα». Παρόμοια θετική στάση καταγράφεται και στην έρευνα των Kalyva & Agaliotis (2009), οι οποίοι προσπάθησαν να διερευνήσουν κατά πόσο μαθητές με τυπική ανάπτυξη κατανοούν ζητήματα που σχετίζονται με την κινητική αναπηρία και ποια η στάση τους απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με κινητικές αναπηρίες. Η έρευνα που έγινε σε 60 μαθητές της τελευταίας τάξης του δημοτικού δύο διαφορετικών σχολείων της Βόρειας Ελλάδας, κατέδειξε τη θετική στάση των μαθητών όταν αυτοί έχουν εμπειρία συνεκπαίδευσης με άτομα με κινητικές αναπηρίες, αφού μπορούν να κατανοούν πληρέστερα τα συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα που συνδέονται με την κινητική αναπηρία.

Πάντως και οι μαθητές που αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εφόσον έχουν λόγο για την εκπαίδευσή τους και το σχολικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσονται, μπορούν με τις «φωνές» τους να συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού συμπεριληπτικού συστήματος. Για παράδειγμα οι Hannes, Petry & Heynaert (2017), αναδιφώντας ποιοτικές ερευνητικές μελέτες προσπάθησαν να εστιάσουν στις εμπειρίες και απόψεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στη γενική εκπαίδευση, ώστε μέσω της καταγραφής των πεποιθήσεών τους οι ειδικοί της εκπαίδευσης και οι φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής να προχωρήσουν στη βελτίωση του συστήματος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Προκειμένου λοιπόν η συμπερίληψη να είναι επιτυχής, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναμένουν τα σχολεία να παρέχουν την κατάλληλη υποδομή όπως επίσης και επαρκές προσωπικό ειδικών παιδαγωγών που θα προσφέρουν, εκτός από τον εκπαιδευτικό της γενικής αγωγής, εξατομικευμένη υποστήριξη όπου χρειάζεται. Επίσης απαιτούν οι εκπαιδευτικοί να έχουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την κατάλληλη συμπεριφορά ώστε να δημιουργούν συμπεριληπτικά

περιβάλλοντα μάθησης. Προκειμένου, δε, να ενισχυθεί η κοινωνική τους συμπερίληψη θεωρείται χρήσιμη η κατάρτισή τους στις κοινωνικές δεξιότητες όπως επίσης ότι και το σχολείο θα πρέπει να αναπτύσσει προγράμματα ευαισθητοποίησης για την αναπηρία και την καταπολέμηση του εκφοβισμού από τους συνομηλίκους. Τέλος, εκφράζουν την επιθυμία να υποστηρίζεται η ανάπτυξη της ταυτότητας τους, γεγονός που υποδεικνύει την ανάγκη της συνεργασίας των σχολείων με υπηρεσίες που διαθέτουν την απαραίτητη τεχνογνωσία στην ανάπτυξη της ταυτότητας της αναπηρίας προκειμένου να υποστηρίξουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Αντιμετωπίζοντας το σχολείο ως ένα σύστημα, δηλαδή ως ένα σύνολο στοιχείων ή μερών που συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις αλληλεξάρτησης, δε θα πρέπει να υποεκτιμηθεί ο ρόλος της οικογένειας στη διαμόρφωση, ανάπτυξη και υποστήριξη συμπεριληπτικής κουλτούρας. Οι αντιλήψεις και οι απόψεις των γονέων σε ό,τι σχετίζεται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελούν βασικό συστατικό του ρόλου που πρέπει να διαδραματίσουν ώστε να ενισχύσουν την προσπάθεια ανάπτυξής της. Μια τέτοιου είδους διερεύνηση των γονεϊκών απόψεων σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας προσπάθησαν να αποτυπώσουν οι Vlachou, Karadimou & Koutsogeorgou (2016), χρησιμοποιώντας ένα δείγμα 40 γονέων παιδιών με τυπική ανάπτυξη. Τα αποτελέσματα της μελέτης αποκαλύπτουν ότι η πλειοψηφία των γονέων αυτών δεν είχε καμία ενημέρωση από τους εκπαιδευτικούς ή οποιονδήποτε άλλον σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο των παιδιών τους. Περισσότεροι από τους μισούς θεωρούν ότι ο όρος «ειδικές ανάγκες» αντιπροσωπεύει ένα έλλειμμα που φέρει το ίδιο το παιδί. Επίσης, οι περισσότεροι θεωρούν τη συμπερίληψη και την ενσωμάτωση συνώνυμους όρους και δήλωσαν ότι είτε δεν είχαν ακούσει ποτέ τον όρο «σχολική συμπερίληψη» ή ότι τον είχαν ακούσει χωρίς όμως να ξέρουν τι σημαίνει. Πολλοί εξέφρασαν την ανησυχία τους στην περίπτωση που το παιδί τους εκτεθεί σε επικίνδυνες περιστάσεις στις οποίες συμμετέχει μαθητής με προβλήματα συμπεριφοράς, εκφράζοντας μια προκατάληψη για τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών. Τέλος στην πλειοψηφία τους τάσσονται υπέρ της συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, καθώς θεωρούν ότι θα απολάβουν την κοινωνική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη που τους πρέπει. Παρόμοιες αντιλήψεις, κυρίως σχετικά με το εννοιολογικό περιεχόμενο της συμπερίληψης, έχουν καταγραφεί και από γονείς μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για παράδειγμα, έρευνα των Ceylan & Aral (2016) που έγινε σε δείγμα 11 μητέρων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έδειξε ότι οι συμμετέχουσες μητέρες δεν ήταν σε θέση να

εξηγήσουν με ακρίβεια την έννοια της συμπερίληψης, έχοντας στην πραγματικότητα ανεπαρκείς γνώσεις σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Εστίασαν στα κοινά χαρακτηριστικά και τις ομοιότητες που έχουν τα παιδιά τους σε σχέση με τους ομοτίμους τους με τυπική ανάπτυξη, ενώ σε ό,τι αφορά τις διαφορές τις εντοπίζουν κυρίως σε θέματα που αφορούν το ακαδημαϊκό κομμάτι αλλά και τη συμπεριφορά. Για την επίτευξη αποτελεσματικής και επιτυχούς συμπερίληψης προτείνουν την παροχή ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης, κατάλληλες για το επίπεδο των παιδιών τους ερωτήσεις ή εργασίες, οργάνωση περισσότερων δραστηριοτήτων για την κοινωνικοποίηση τους, βελτίωση των λεπτών κινητικών τους δεξιοτήτων, μείωση του μεγέθους των τάξεων και παροχή υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς. Τέλος, αναφορικά με τις παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών στη διαδικασία μάθησης, από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν τις απαραίτητες προσαρμογές του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος είτε επειδή δεν έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις, είτε επειδή οι γνώσεις τους είναι πλημμελείς σχετικά με τις ανάγκες και τη συμπερίληψη των παιδιών τους.

Προς την ίδια κατεύθυνση, αυτή του προσδιορισμού των αντιλήψεων των γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε σχολεία γενικής αγωγής, κινήθηκε και η έρευνα της Rice (2017). Με δείγμα της εννέα γονείς μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε σχολεία της Βουδαπέστης, επιχείρησε τη βαθύτερη κατανόηση των αντιλήψεων τους για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες. Από τις απαντήσεις τους επισημαίνεται η ανεπάρκεια που υπάρχει στα υλικά, τις μεθόδους, την υποστήριξη των παιδιών τους καθώς και τις σχέσεις μεταξύ σχολείου, μαθητών και γονέων. Επίσης, εξέφρασαν τις ανησυχίες τους σχετικά με την ασφάλεια των παιδιών τους σε ορισμένα σχολεία λόγω φαινομένων εκφοβισμού. Επιπλέον προέκυψε ότι η δυσαρέσκειά τους από τα σχολεία φοίτησης των παιδιών τους, τους επιφορτίζει με πρόσθετα βάρη που σχετίζονται με την αναζήτηση εναλλακτικών επιλογών στην προσπάθειά τους να τα υποστηρίξουν, όπως για παράδειγμα τη φοίτηση σε ιδιωτικά σχολεία.

Στην έρευνα των Rose, Sevlín, Twomey & Zhao (2017), σε αντίθεση με την προηγούμενη έρευνα, καταγράφονται οι θετικές στάσεις των γονέων μαθητών με ειδικές ανάγκες που φοιτούν σε δομές της Ιρλανδικής τυπικής εκπαίδευσης. Από τις συνεντεύξεις προκύπτει η ικανοποίηση τους για την παροχή αποτελεσματικής και κατάλληλης εκπαίδευσης και φροντίδας που παρέχουν τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα παιδιά τους. Η πλειοψηφία τους αναγνώρισε το υψηλό επίπεδο επαγγελματισμού που επέδειξαν οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, η σωστή διαχείριση των πόρων που σχετίζεται με τη χρησιμοποίηση

ειδικών παιδαγωγών ή θεραπευτών και λοιπού εξειδικευμένου προσωπικού, μπορεί να παρέχει εξαιρετική υποστήριξη στα παιδιά αυτά δημιουργώντας ένα αίσθημα ικανοποίησης στους γονείς. Τέλος όταν έχουν στη διάθεσή τους επίσημη έκθεση αξιολόγησης που επιβεβαιώνει τις ανάγκες των παιδιών τους, αισθάνονται καθησυχασμένοι και έτοιμοι να λάβουν τις πρόσθετες δαπάνες που απαιτούνται για την υποστήριξη των παιδιών τους.

Παρόμοιες θετικές στάσεις των γονέων σχετικά με τη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές ανάγκες καταγράφει και η έρευνα των Zanobini, Viterbori, Garello & Camba (2017), οι οποίες χρησιμοποιώντας ένα δείγμα 258 τυχαία επιλεγμένων γονέων μαθητών με διαγνωσμένη αναπηρία, εξέτασαν το επίπεδο ικανοποίησης τους αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών τους που παρακολουθούν την ιταλική εκπαίδευση. Στην πλειοψηφία τους λοιπόν οι γονείς δηλώνουν ικανοποιημένοι σε ό,τι αφορά τις εμπειρίες των παιδιών τους σχετικά με το σχολείο φοίτησής τους, με τους γονείς μαθητών με σοβαρότερες αναπηρίες να εμφανίζονται ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από τις σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά τους με συνομήλικους που δεν έχουν ειδικές ανάγκες, αλλά και τις οικογένειες αυτών. Σε αντίθεση με άλλες έρευνες που δείχνουν ότι η ικανοποίηση των γονέων συνδέεται με τα κοινωνικά και ακαδημαϊκά επιτεύγματα και με την ανάπτυξη του παιδιού κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι οι γονείς είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι με τις σχολικές επιδόσεις που εμφανίζονται σταθερές με την πάροδο του χρόνου. Επίσης φαίνονται ικανοποιημένοι όταν το εξατομικευμένο πρόγραμμα σπουδών είναι πιο κοντά στα προγράμματα σπουδών των άλλων μαθητών της τάξης, επειδή θεωρούν ότι μειώνεται το χάσμα στη μάθηση μεταξύ των παιδιών τους και των συμμαθητών τους. Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων φαίνεται να σχετίζεται με την καλύτερη γνώση τους σχετικά με τις βέλτιστες πρακτικές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, δεδομένου ότι γονείς με υψηλή μόρφωση δηλώνουν μικρότερη ικανοποίηση με τις σχολικές πρακτικές ασκώντας κριτική στο σχολείο, σε αντίθεση με τους γονείς που έχουν χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο.

1.3.5. Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση στο επίπεδο της πολιτικής

Σημαίνοντες δείκτες της αλλαγής που επιδιώκει να επιφέρει η συμπερίληψη στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, είναι η εγκαθίδρυση κουλτούρας κοινωνικής δικαιοσύνης και η ύπαρξη διαπολιτισμικών αξιών που θα αξιολογούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Προβάλλει, ως εκ τούτου, επιτακτική η ανάγκη να εμπεριέχονται στις εθνικές πολιτικές των χωρών οι παραπάνω έννοιες ώστε να εξασφαλίζουν τη στήριξη και υποστήριξη του μοντέλου

της συμπερίληψης. Είναι προφανές ότι η επίδραση του σχολείου αναφορικά με τη διαμόρφωση απόψεων και αντιλήψεων για το τι είναι δίκαιο ή όχι είναι ουσιαστική, νοουμένου ότι η αίσθηση της δικαιοσύνης στο σχολείο αποτελεί εμπειρία που μπορεί να τη βιώνουν στο παρόν οι μαθητές, μπορεί όμως να επηρεάσει και τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματά τους ως αυριανοί πολίτες στην κοινωνία (Gorard, 2012). Η κοινωνική δικαιοσύνη ενσαρκώνει τις ελπίδες για έναν καλύτερο, πιο ανθρώπινο κόσμο και για το λόγο αυτό δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται στατικά αλλά ως ένας διαρκής αγώνας που ποτέ δεν ολοκληρώνεται και δεν επιτυγχάνεται στο ακέραιο (Jacott, Maldonado, Sainz, Juanes, García-Vélez, & Seguro, 2014). Σημαντικό ρόλο στη σύλληψη και διάδοση του οράματος της συμπερίληψης ως κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο διαδραματίζουν οι σχολικοί ηγέτες. Η Celoria (2016) αναδεικνύει την ανεπάρκεια της συμπεριληπτικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης στο επίπεδο των πολιτικών επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης, μέσα από την ανασκόπηση που διενήργησε τόσο στα επαγγελματικά πρότυπα των εκπαιδευτικών ηγετών του εθνικού συμβουλίου για την εκπαιδευτική διοίκηση, όσο και των διοικητικών υπηρεσιών πιστοποίησης επαγγελματικών προτύπων της Αμερικής. Τα παραπάνω δύο πρότυπα είναι ανεπαρκή για τη συμπερίληψη και την κοινωνική δικαιοσύνη, λόγω της ασάφειας της γλώσσας που χρησιμοποιούν. Η ανεπάρκεια αυτή καθιστά σαφή την ανάγκη για την κριτική εξέτασή τους. Είναι απαραίτητο δηλαδή να επανεξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο προετοιμάζονται οι διευθυντές και άλλα εκπαιδευτικά στελέχη σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Η αναφορά στους όρους ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη δημιουργεί περισσότερα ερωτήματα παρά απαντήσεις και σαφείς θέσεις για τους όρους αυτούς, όπως επίσης και η χρήση των όρων συμπερίληψη, συμπεριληπτικός και συμπεριληπτικότητα που συναντάται ελάχιστες φορές μέσα στο σώμα των κειμένων των δυο προτύπων. Το συμπέρασμα που συνάγεται από την εν λόγω ανασκόπηση είναι η προβληματική και ανεπαρκής προετοιμασία των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης να διαχειριστούν ζητήματα που άπτονται της φυλής, της τάξης, του φύλου, της αναπηρίας, του σεξουαλικού προσανατολισμού και γενικότερων θεμάτων που αφορούν άτομα που αποκλείονται, περιθωριοποιούνται ή/και καταπιέζονται. Είναι προφανές ότι τα αποτελέσματα της ανασκόπησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως οδηγός στη χάραξη των πολιτικών επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται, σε συνεργασία με το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό, στις διαφοροποιημένες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού με ισότιμο και προπάντων δίκαιο τρόπο.

Εξυπακούεται βέβαια ότι η εφαρμογή οποιασδήποτε πολιτικής, παρά τον διευρυμένο χαρακτήρα της συμπερίληψης, πρέπει να λαμβάνει υπόψη της και το τοπικό πλαίσιο. Στην έρευνά τους οι Mosalagae & Lukusa (2016) εξετάζοντας τους νόμους και τις πολιτικές για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε πέντε χώρες της υποσαχάριας Αφρικής, επιχείρησαν να προσδιορίσουν τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να εφαρμοστεί η συμπερίληψη και πώς μπορεί να επιτευχθεί η προσαρμογή της λαμβάνοντας υπόψη τα τοπικά συγκείμενα. Αρχικά στην έρευνα επισημαίνεται η επίδραση που ασκεί η αφρικανική κουλτούρα στη διαμόρφωση των στάσεων των ανθρώπων απέναντι στην αναπηρία. Για παράδειγμα είναι κοινή η αντίληψη που απεικονίζει την αναπηρία και στις πέντε χώρες που μελετήθηκαν (Μποτσουάνα, Ν. Αφρική, Ζιμπάμπουε, Ναμίμπια και Ζάμπια) η οποία είναι απόρροια μαγείας, κατάρας από τον Θεό ή υπερφυσικών δυνάμεων. Παρόλο που οι εν λόγω χώρες έχουν επικυρώσει και εφαρμόσει εθνικές και διεθνείς πολιτικές που ανταποκρίνονται στο όραμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, θα πρέπει οι αντίστοιχες κυβερνήσεις να καταστήσουν αυτές τις πολιτικές ως εθνικές προτεραιότητες προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της. Προς τούτο οι ερευνητές προτείνουν την απαίτηση οι αφρικανικές κυβερνήσεις να εξετάσουν την έννοια του ανθρωπισμού και τον κρίσιμο ρόλο της κοινωνικής δικαιοσύνης προκειμένου να επιτευχθούν με επιτυχία οι πολιτικές της συμπερίληψης.

Από την άλλη, η μαζική αύξηση του πληθυσμού που προκάλεσε η μεταναστευτική κινητικότητα σε ορισμένες χώρες, δημιούργησε την εμφάνιση εκπαιδευτικών προκλήσεων που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα, τη μετανάστευση, την εστίαση στη διαφορετικότητα και την αντισταθμιστική εκπαίδευση. Σε αυτές τις νέες εκπαιδευτικές προκλήσεις άρχισε να ανταποκρίνεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι Manzano-García & Tomé-Fernández (2016) εξετάζοντας τους εκπαιδευτικούς νόμους από 32 χώρες της Ευρώπης, θέλησαν να προσδιορίσουν αν περιλαμβάνεται σε αυτούς ο όρος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης καθώς και αν γίνεται αναφορά σε διαπολιτισμικές αξίες οι οποίες αξιολογούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στην εν λόγω έρευνα εξετάζεται η κατηγοριοποίηση ενός συστήματος διαπολιτισμικών αξιών και πώς αυτές ενυπάρχουν στην εκπαιδευτική νομοθεσία των υπό εξέταση χωρών. Οι διαπολιτισμικές αξίες ταξινομούνται σύμφωνα με την Tomé (2012) και τους Tomé & Berrocal (2013), όπως αναφέρονται στις Manzano-García & Tomé-Fernández (2016, σ. 384) σε: (α) Πρωτογενείς, οι οποίες διακρίνονται σε ηθικές, κοινωνικές και υπερβατικές (σχετιζόμενες δηλαδή με τη θρησκεία), (β) Δευτερογενείς που περιλαμβάνουν τις διανοητικές, τις παραγωγικές (κοινωνικά και υλικά αγαθά) και τις αξίες αλλαγών (στάσεις και δράσεις σχετικά με την προσαρμογή, τη βελτίωση και την καινοτομία)

και (γ) Τριτογενείς που αναφέρονται στις ζωτικές (αφορούν τις βιοτικές ανάγκες, τον ελεύθερο χρόνο, την ανθρώπινη υγεία και υγιεινή), τις αισθητικές, τις αξίες της προσωπικής ανάπτυξης (αυτοσυνειδησία, αυτοπεποίθηση και ανάπτυξη προσωπικών ικανοτήτων) και τις οικολογικές (στάσεις και δράσεις σχετικά με την ασφάλεια της φύσης). Από τα συμπεράσματα της έρευνας προκύπτει ότι όλες οι ευρωπαϊκές χώρες που μελετήθηκαν προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στη νομοθεσία τους, όμως το Αζερμπαϊτζάν αποτελεί τη χώρα που προωθεί περισσότερο τις διαπολιτισμικές αξίες στην εκπαιδευτική της νομοθεσία, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που έγινε πιο πάνω. Γερμανία, Γαλλία, Ουγγαρία, Ιρλανδία και Σουηδία είναι οι χώρες που εμπεριέχουν μικρό ποσοστό διαπολιτισμικών αξιών στην εκπαιδευτική τους νομοθεσία, ενώ οι πρωτογενείς διαπολιτισμικές αξίες είναι αυτές που εμπεριέχονται κατά κύριο λόγο στις περισσότερες χώρες. Σε ό,τι, δε, αφορά την εκπαιδευτική νομοθεσία της Ελλάδας, μεγάλη αντιπροσώπευση έχουν από τις πρωτογενείς διαπολιτισμικές αξίες, οι ηθικές (φιλανθρωπία, καλοσύνη, γενναιοδωρία, βοήθεια, δέσμευση, ειλικρίνεια) και οι κοινωνικές (ισότητα, ταυτότητα, κοινότητα, εργασία, κοινωνική κατάσταση, αυτοπεποίθηση, επαγγελματικότητα). Πολύ μικρή αντιπροσώπευση έχουν οι δευτερογενείς διανοητικές αξίες (σκέψη, λογική, παραδόσεις, πρότυπα) και οι δευτερογενείς παραγωγικές (χρησιμότητα, αποτελεσματικότητα), όπως επίσης και οι τριτογενείς ζωτικές (ικανοποίηση, ζωτικότητα, χαρά, ευεξία, υγεία) και οι αξίες της προσωπικής ανάπτυξης (αυτονομία, ανεξαρτησία, ελευθερία, συμπόνια, ευγνωμοσύνη, καλοσύνη, ταπεινότητα, ειλικρίνεια, ωριμότητα, γενναιότητα, αισιοδοξία). Τέλος, καμία αντιπροσώπευση δεν παρουσιάζουν οι υπερβατικές, οι αξίες αλλαγής, οι αισθητικές (αρμονία, ισορροπία) και οι οικολογικές.

1.4. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένας από τους νεώτερους τομείς των σπουδών της εκπαίδευσης. Η εξέλιξή της πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο των κοινωνικών και ιστορικών μετασηματισμών κατά τον εικοστό αιώνα. Βέβαια αυτή της η εξέλιξή δεν ήταν ομοιόμορφη αλλά συνάρτηση των τοπικών συνθηκών, δεδομένου ότι η παραδοσιακή εκπαιδευτική πολιτική των κρατών ήταν συνυφασμένη με την οικοδόμηση ενός συμπαγούς και ομοιογενούς έθνους. Παρόλα αυτά στην εποχή της «ύστερης μετανεωτερικότητας, η κεντρική θέση του έθνους-κράτους έχει περιοριστεί λόγω ενός ευρέως φάσματος νέων κοινωνικο-πολιτικών και οικονομικών εξελίξεων» (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014, σ. 43). Όπως είναι φυσικό η πορεία της διαχείρισης της ετερότητας «έχει υποστεί ριζική αλλαγή με την

ανάπτυξη της παγκοσμιοποίησης, την αλλαγή στην πολιτική εικόνα του κόσμου καθώς και τον εκδημοκρατισμό και την αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων» (Bleszynska, 2008, σ. 537). Έτσι, η όποια συζήτηση για την αναγκαιότητα εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις μέρες μας βασίζεται στη διαπίστωση ότι οι κοινωνίες και οι σχολικές μονάδες παρουσιάζουν μια πολιτισμική ποικιλομορφία, λαμβάνοντας έναν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα που ξεπερνά τις ετερότητες στο πλαίσιο μιας «ομοιογενούς» εθνικής ομάδας. Επομένως όταν σε μια σχολική τάξη υπάρχουν και αλλόφωνοι μαθητές, εμφανίζονται διεθνικά πλέον χαρακτηριστικά διαφορετικότητας και ποικίλες πολιτισμικές διαπλοκές, που εγείρουν ερωτήματα για την αποτελεσματικότητα της σχολικής πράξης. Η αναζήτηση απαντήσεων σε αυτά τα ερωτηματικά δεν είναι ούτε εύκολη ούτε μονοσήμαντη. Απαιτούνται δημοκρατικές διεργασίες και συνεργασία προκειμένου να κατανοηθούν και να ενσωματωθούν οι διαφορετικές αντιλήψεις και να παραχθούν καινοτόμες λύσεις (Loreman, Deppele & Harvey, 2010). Η συνεργασία και οι δημοκρατικές διεργασίες που θα προωθήσουν τη διαπολιτισμικότητα προϋποθέτουν την εγκαθίδρυση συμπεριληπτικής κουλτούρας η οποία, σύμφωνα με τον Πέτρου (2009), θα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με ζητήματα εκπαιδευτικής ισότητας και κατάργησης των διακρίσεων. Προϋποθέτουν επίσης την οικοδόμηση της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα προκειμένου να προωθηθεί «η κατανόηση, η ανεκτικότητα, η ισότητα των φύλων και η φιλία μεταξύ όλων των εθνών, των εθνοτικών και πολιτιστικών ομάδων, των θρησκειών και των γλωσσών» (Pantazis & Pantazi, 2015, σ. 192). Κρίνεται όμως πρώτιστα επιτακτική η κατανόηση της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η αναπαράσταση της πολυπλοκότητας και της δυναμικής της, όπως αυτή αποκαλύπτεται μέσα από τον ερευνητικό φακό, προκειμένου να διαφανεί αν συμβάλλει στην πράξη στην υπεράσπιση της ισότητας, της δικαιοσύνης και της δημοκρατικής αλληλεπίδρασης.

Γι' αυτό στις ενότητες που ακολουθούν θα επιχειρηθεί, εν πρώτοις, η εννοιολογική ανάλυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπό το πρίσμα της επιστημολογικής της υπόστασης. Πιο συγκεκριμένα η έννοια της θα προσεγγιστεί μέσα από την αποσαφήνιση των στόχων της, τη θεμελίωση των διαπολιτισμικών ικανοτήτων προκειμένου η εφαρμογή της να πραγματοποιείται απρόσκοπτα, την επικέντρωση στη διαφοροποίηση του πολιτισμικού υβριδισμού από τον πολιτισμικό ιδεαλισμό για την ανάδειξη «ισχυρών» πολιτισμικών ταυτοτήτων και τη θεώρησή της μέσω της κοινωνικής δικαιοσύνης. Στη συνέχεια θα πραγματοποιηθεί αναφορά στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στον τρόπο αντίδρασης της ελληνικής πολιτείας και του εκπαιδευτικού συστήματος στη

διαπολιτισμική πρόκληση. Τέλος, θα επιχειρηθεί η βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών συναφών με τη διαπολιτισμικότητα τόσο στο διεθνές όσο και στο εγχώριο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

1.4.1. Η εννοιολογική ανάλυση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται στην εκπαιδευτική πρακτική με κατεύθυνση την κοινωνική ισότητα, ανεξάρτητα από τη φυλή, τον πολιτισμό, τη γλώσσα, τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της τάξης, το φύλο ή την αναπηρία (Michael & Rajuan 2009) και εμπερικλείει το μακρο-επίπεδο του κράτους και των θεσμικών δομών του, το μεσο-επίπεδο του σχολείου και το μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης (Χατζησωτηρίου, 2013). Εμφανίστηκε ως ανάγκη επειδή οι μαθητικές κοινότητες παύουν να πρεσβεύουν κοινωνικά, γλωσσικά και πολιτισμικά ομοιογενείς ομάδες και η αποστολή της δεν είναι να επωφελέσει μόνο τους μετανάστες μαθητές, αλλά να αλλάξει αντιλήψεις και συνειδήσεις σε σχέση με τις στερεοτυπικές συμπεριφορές που παρουσιάζονται στις κοινωνίες (όπως η ελληνική). Σύμφωνα με τον Banks (2009), η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η αντανάκλαση εκπαιδευτικών πολιτικών και σχολικών πρακτικών μέσω των οποίων ικανοποιούνται οι διαφορετικές εκπαιδευτικές προσδοκίες με σκοπό να μειωθούν οι προκαταλήψεις, οι συγκρούσεις ταυτότητας και οι διαφορές σε επίπεδο εξουσίας στις κοινωνίες εκείνες όπου υφίστανται εθνοτικές, γλωσσικές, θρησκευτικές και σεξουαλικές διαφορές. Η Γεροσίμου (2014) προκειμένου να καταδείξει την προτεραιότητα που δίνουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση τα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών ευρωπαϊκών κρατών, αναφέρεται στο άρθρο 12 της σύμβασης-πλαίσιο για την προστασία των εθνικών μειονοτήτων του Συμβουλίου της Ευρώπης σύμφωνα με το οποίο μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να παρέχονται ίσες ευκαιρίες για πρόσβαση σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης για τα πρόσωπα που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες. Πώς όμως μπορεί να κατανοηθεί ευρύτερα η έννοια της στις μετα-σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες;

1.4.1.1. Οι στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Την απάντηση στο παραπάνω ερώτημα δίνει η Bleszynska (2008) μέσω της οριοθέτησης των στόχων της τους οποίους και διακρίνει σε τρία επίπεδα: Στο μακρο-επίπεδο (παγκόσμιο) το οποίο αφορά στη συνειδητοποίηση της πληθώρας των υφιστάμενων πολιτισμών, στον σεβασμό τους, στην ανάπτυξη ανθρώπινης αλληλεγγύης, στην αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στην ικανότητα ειρηνικής συνύπαρξης με άλλα έθνη και στην

ευαισθητοποίηση γύρω από τους προβληματικούς τομείς της μετανάστευσης. Στο μεσο-επίπεδο (εθνικό) που αφορά στην ανάπτυξη μιας πολιτισμικά διαφορετικής κοινωνίας των πολιτών, στην καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων που οφείλονται σε εθνοτικές και φυλετικές διαφορές, στην πρόληψη των διαπολιτισμικών συγκρούσεων και στην ανασυγκρότηση των κοινωνικών δεσμών και του κοινωνικού κεφαλαίου στο πλαίσιο των πολιτισμικά ετερογενών ομάδων. Τέλος, στο μικρο-επίπεδο (ατομικό) το οποίο εστιάζει στην ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης, στην αρμονική και αποτελεσματική λειτουργία εντός των πολιτισμικών ορίων, στην άρση των εμποδίων που περιορίζουν τη διαπολιτισμική επαφή όπως ο εθνοκεντρισμός, οι φυλετικές και εθνοτικές προκαταλήψεις ή η ξενοφοβία, καθώς και στη διευκόλυνση των διαδικασιών επιπολιτισμού.

Σύμφωνα με τους παραπάνω στόχους η Bleszynska θεωρεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μια «εφαρμοσμένη κοινωνική επιστήμη που ασχολείται με διερευνητικές, επεξηγηματικές, προσαρμοστικές και μετασχηματιστικές λειτουργίες για άτομα, θεσμούς και κοινωνικές ομάδες, έχοντας ως περιοχή ενδιαφέροντός της την εκπαίδευση και τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης σε μια παγκόσμια και πολυπολιτισμική κοινωνία» (σς 537-538).

Μια πολύ ενδιαφέρουσα προσέγγιση σχετικά με τους στόχους της διαπολιτισμικής μάθησης επιχειρεί και ο Γκόβαρης (2011), ο οποίος θέτει στο επίκεντρο της τη δημιουργία προϋποθέσεων διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Θεωρώντας λοιπόν την επικοινωνία «βασική ενότητα της κοινωνικής δράσης» (σ. 175) και μέσο για τη «συγκρότηση συμμετρικών διαπολιτισμικών σχέσεων» (σ. 177), κρίνει απαραίτητη την ανάπτυξη από την πλευρά των ατόμων συγκεκριμένων διαπολιτισμικών ικανοτήτων. Αυτές οι διαπολιτισμικές ικανότητες άλλα και τα οφέλη που τις συνοδεύουν αναλύονται στη συνέχεια, αφού πρώτα αποτυπωθεί ο ορισμός τους.

1.4.1.2. Οι διαπολιτισμικές ικανότητες και οι ευκαιρίες που δημιουργούν

Ο Portera (2014) θεωρεί τις διαπολιτισμικές ικανότητες ως το σύνολο των «ικανοτήτων, γνώσεων, συμπεριφορών και δεξιοτήτων που επιτρέπουν την κατάλληλη και αποτελεσματική διαχείριση των σχέσεων με άτομα διαφορετικού γλωσσικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος» (σ. 159). Ο Γκόβαρης (2011, σσ. 178-193) αναφέρει ότι οι διαπολιτισμικές ικανότητες έχουν τις εξής διαστάσεις:

(α) Ενσυναίσθηση. Αντιπροσωπεύει την ικανότητα του ατόμου να τοποθετεί τον εαυτό του γνωστικά και συναισθηματικά στη θέση του «άλλου» προκειμένου να κατανοεί και να ερμηνεύει τον τρόπο με τον οποίο ο «άλλος» αντιλαμβάνεται τα πράγματα. Η σημασία της

στη διαπολιτισμική εκπαίδευση απορρέει από την ανάγκη «αποδόμησης των κοινωνικών αναπαραστάσεων που συμβάλλουν στην κατασκευή και προβολή των αλλοδαπών ως ‘ξένων’ παρεμποδίζοντας την ανάπτυξη συμμετρικών διαπολιτισμικών σχέσεων» (σ. 179).

(β) Κριτική στάση απέναντι στους ρόλους. Θεωρείται η ικανότητα της κριτικής τοποθέτησης του ατόμου σε ό,τι αφορά τις κοινωνικο-πολιτισμικές αντιλήψεις και δράσεις άλλων ατόμων. Ο αναστοχασμός και η σχετικοποίηση της προσέγγισης του πολιτισμού του μαθητή, συντελεί στην ανακάλυψη των κοινών πολιτισμικών στοιχείων τα οποία μπορούν να μετασχηματίσουν τις πολιτισμικές διαφορές σε διαφορετικές ατομικές και κοινωνικές εμπειρίες.

(γ) Ανοχή αντιφάσεων. Αφορά την ικανότητα του ατόμου να παραμένει στην επικοινωνία και να διατηρεί τις γνώσεις του για την ετερότητα, ακόμη και όταν αυτές αμφισβητούνται έντονα. Η ικανότητα στην ανοχή των αντιφάσεων βοηθά τα άτομα να μην επιστρέφουν στις επικρατούσες στερεοτυπικές αντιλήψεις, ακόμη και όταν συγκρούονται ή τίθενται σε αμφισβήτηση τα επιχειρήματα τους καθώς ερμηνεύουν τις αντιλήψεις τους για τους «άλλους».

(δ) Επικοινωνιακή ικανότητα. Είναι στην πράξη μια μετα-επικοινωνιακή δυνατότητα αφού δεν έχει να κάνει μόνο με τη σωστή χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου, αλλά και με την ικανότητα του ατόμου να αναστοχάζεται επ’ αυτών. Στην πραγματικότητα η ικανότητα αυτή επιτρέπει στα άτομα να ερμηνεύουν, να συζητούν να συνεννοούνται και να αναλύουν τους πολιτισμικούς και κοινωνικούς όρους και προϋποθέσεις διεξαγωγής των διαλόγων.

Όπως γίνεται εύλογα αντιληπτό, η ανάπτυξη των διαπολιτισμικών ικανοτήτων διευκολύνει την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία. Ο Portera (2014) θεωρεί ότι δημιουργούνται ποικίλες ευκαιρίες όπως:

(1) Γίνεται δυνατή η ελαχιστοποίηση της μισαλλοδοξίας, των πολιτισμικών διακρίσεων και της ξενοφοβίας.

(2) Αναδεικνύονται οι έννοιες του πλουραλισμού και της δημοκρατίας δεδομένου ότι προάγεται ο σεβασμός και η αλληλεγγύη μεταξύ όλων των ανθρώπων ανεξάρτητα από την εθνικότητα, τη θρησκεία ή τη γλώσσα και εμποδίζεται ο κοινωνικός αποκλεισμός και η καταπίεση ορισμένων ομάδων από άλλες.

(3) Πραγματοποιείται η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων. Δεδομένου ότι είναι αδύνατο να εξαλειφθούν όλες οι μορφές σύγκρουσης, ειδικά σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, είναι απαραίτητο τα σχολεία να μάθουν να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις χωρίς προσφυγή στη βία, τον βανδαλισμό ή άλλες εκδηλώσεις οργής.

- (4) Οι μαθητές αναγνωρίζουν και αντιμετωπίζουν τα συναισθήματά τους. Στα σχολεία είναι απαραίτητο να προωθηθούν συναισθηματικοί δεσμοί μεταξύ των μαθητών ώστε να αναπτύξουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν και να επικοινωνούν τα συναισθήματά τους, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που οι δυτικοί πολιτισμοί θεωρούν ότι είναι αρνητικά, όπως η θλίψη, ο θυμός και ο φόβος, έτσι ώστε να μπορούν να αξιοποιηθούν σε άλλα πλαίσια.
- (5) Προάγεται η εκπαίδευση για κατανόηση, ακρόαση, δημοκρατικό διάλογο, αλληλεπίδραση, ηθική, αλτρουισμό και ευθύνη.

Η παρουσίαση της παραπάνω υποενότητας επέτρεψε την ανάλυση της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διαμέσου της απόκτησης και εφαρμογής διαπολιτισμικών ικανοτήτων στη σχολική πράξη. Δεν θα πρέπει όμως να υποεκτιμάται η σημασία που θα πρέπει να δοθεί στη δόμηση ισχυρών πολιτισμικών ταυτοτήτων και στη θεώρηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως κοινωνικής δικαιοσύνης, προκειμένου η εννοιολογική της ανάλυση να θεωρείται ολόπλευρη.

1.4.1.3. Διαπολιτισμικότητα, πολιτισμικές ταυτότητες και κοινωνική δικαιοσύνη

Η έννοια της «ταυτότητας» θεωρείται κεντρική έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο Γκόβαρης (2011) κάνει λόγο για τη δόμηση της «ισχυρής» ταυτότητας η οποία «δεν παραπέμπει σε μια ‘εγωιστική’ ταυτότητα, αλλά στην ανάγκη ανάπτυξης της αυτογνωσίας, της αυτοπεποίθησης και της αναστοχαστικής ικανότητας» (σ. 175). Πηγαίνοντας ένα βήμα πιο πέρα η Ngo (2013), επικεντρώνει στη διχοτόμηση μεταξύ του πολιτισμικού ιδεαλισμού και του πολιτισμικού υβριδισμού. Ο πολιτισμικός ιδεαλισμός αναφέρεται στο επιχείρημα ότι τα άτομα με κοινή (εθνική) κουλτούρα έχουν σταθερές, αμετάβλητες και ενιαίες ταυτότητες. Η αντι-ιδεαλιστική άποψη είναι η πολιτισμική υβριδιότητα που υποστηρίζει ότι η φύση των πολιτισμών είναι δυναμική, ασταθής και διαφορετική. Υπό το πρίσμα αυτό τα πολιτισμικά όρια «μεταβάλλονται και αλληλεπικαλύπτονται προκειμένου να δημιουργηθεί ένας τρίτος χώρος μέσα στον οποίο τα άτομα αναπτύσσουν πολλαπλές ή υβριδικές ταυτότητες» (Hajisoteriou, Karousiou & Angelides, 2017, σ. 4). Οι Faas, Hajisoteriou & Angelides (2014) εξηγούν ότι δεν υφίσταται ενιαία ή μονολιθική ταυτότητα αλλά μάλλον εθνο-εθνική, εθνο-τοπική και εθνικο-πολιτική ταυτότητα. Η ανάπτυξη πολλαπλών και υβριδικών ταυτοτήτων είναι αναγκαία και πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα της εννοιολόγησης της διαπολιτισμικής μάθησης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει στο επίκεντρό της τη διαχείριση της διαφορετικότητας. Ο Πανταζής (2015, σ. 111) επισημαίνει ότι οι διαπολιτισμικές θεωρήσεις και πρακτικές αντιμετωπίζουν τις

πολιτισμικές διαφορές ως «φυσικά, ουσιώδη, σταθερά και ομοιογενή μεγέθη των πολιτισμικών ομάδων». Υπ' αυτή την έννοια η κατανόηση του πολιτισμού είναι στατική και ουσιοκρατική, πράγμα που σημαίνει ότι ένα άτομο έχει έναν έμφυτο πολιτισμό που δεν μπορεί να αλλάξει στην πορεία της ζωής του. Σε αυτήν ακριβώς τη διάσταση ο Πανταζής εστιάζει την κριτική που ασκείται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το γεγονός δηλαδή ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αντιλαμβάνεται τον πολιτισμό «ως στατικό και ενιαίο μέγεθος», οδηγεί στην απλουστευμένη θεώρηση ότι τα άτομα είναι μόνο

«εκπρόσωποι των φερόμενων πολιτισμών τους ή μέλη ενός ιδιαίτερου πολιτισμού που είναι διαφορετικός από τον δικό μας. Έτσι η ατομικότητα και η ικανότητα αυτοπροσδιορισμού κάποιου παραβλέπεται ή ακόμα γίνεται και αντικείμενο άρνησης, προκειμένου να προσδιοριστεί ως μέλος μιας ξένης ομάδας» (σ. 111).

Επεκτείνοντας τη συζήτηση, η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να αναλυθεί και μέσω της κοινωνικής δικαιοσύνης. Κατά τον Gorski (2009) η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως πεδίο και κίνημα, παραμένει ως επί το πλείστον στον έλεγχο ανθρώπων και οργανώσεων που εστιάζουν στην ποικιλομορφία αλλά δεν αντιμετωπίζουν με συστηματικό τρόπο τις σοβαρές αδικίες που βιώνουν πολλοί άνθρωποι. Ως αποτέλεσμα «η διαπολιτισμική πρακτική και έρευνα επικεντρώνει στις διαπολιτισμικές σχέσεις, τον σεβασμό των διαφορών, την επίλυση των συγκρούσεων, σταματά όμως να απαιτεί ένα κόσμο απαλλαγμένο από αντιθέσεις» (σ. 88). Γι' αυτό η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως κοινωνική δικαιοσύνη απαιτεί κοινωνικό και εκπαιδευτικό μετασχηματιστικό ακτιβισμό. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη θα πρέπει να επιτρέπει σε όλα τα παιδιά να διαδραματίζουν έναν πλήρως συμμετοχικό ρόλο στην κοινωνία, υποστηρίζοντας την ενεργό συμμετοχή του πολίτη ως παράγοντα που συμβάλλει στη βελτίωση του σχολείου (Hajisoteriou & Angelides, 2014).

1.4.2. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην ελληνική πραγματικότητα

Η Ελλάδα που παραδοσιακά θεωρούνταν χώρα αποστολής μεταναστών, τις τελευταίες δεκαετίες έχει μετατραπεί σε χώρα υποδοχής δίνοντας της έναν χαρακτήρα πολυπολιτισμικό. Οι μετανάστες πενταπλασιάστηκαν σε δέκα χρόνια (1991-2001), φτάνοντας το 2009 στο 8,3% του πληθυσμού (Eurostat, 2011). Το 2018 το ποσοστό των μεταναστών αντιπροσωπεύει το 7,6% του συνολικού πληθυσμού της χώρας, με τη συντριπτική πλειοψηφία αυτών (74%) να προέρχονται από χώρες μη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Eurostat, 2019). Αυτός ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας προφανώς επηρέασε και την εκπαιδευτική πρακτική στο ελληνικό σχολείο. Σύμφωνα με το ΠΠΟΔΕ (2010), το ποσοστό

των μεταναστών μαθητών στα ελληνικά σχολεία ανήλθε στο 9,3%, ενώ ο Παπαχρήστος (2011) τοποθετεί το ποσοστό των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών το 2010 στο 12,5%. Τα έτη 2018 και 2019, λόγω της αύξησης των μεταναστευτικών αλλά κυρίως των προσφυγικών ροών των προηγούμενων ετών, καταβλήθηκαν σημαντικές προσπάθειες για την παροχή σχολικής φοίτησης σε 12867 προσφυγόπουλα, από τα οποία ένα ποσοστό που υπερβαίνει το 64% φοιτούν σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Επίσης, προσλήψεις διερμηνέων και ψυχολόγων που βοήθησαν αφενός στη διαδικασία εγγραφής των προσφύγων στις σχολικές δομές και αφετέρου στην υποστήριξη των μαθητών αυτών, των οικογενειών τους αλλά και των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και η ειδική συναφής επιμόρφωση που έλαβαν 690 εκπαιδευτικοί (European Commission, 2019), αποτελούν βήματα που σαφώς αξιολογούνται με θετικό πρόσημο. Μέχρι τον Μάρτιο του 2019 ο αριθμός των παιδιών των προσφύγων και των μεταναστών που προσφάτως κατοικούν στη χώρα υπολογίζεται στις 28000 περίπου (UNICEF, 2019).

Πώς όμως αντέδρασε η ελληνική πολιτεία και τα σχολεία της στη διαπολιτισμική πρόκληση; Το 1980 εγκαινιάζεται ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής που λειτουργούσαν μέσα στις σχολικές μονάδες που φοιτούσαν οι γηγενείς μαθητές και είχαν ως στόχο την εντατική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Σύμφωνα με τον Νικολάου (2000), βασικός στόχος των τάξεων υποδοχής είναι η άμεση προσαρμογή των παιδιών των μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του πολιτισμικού τους κεφαλαίου. Στη συνέχεια με τον νόμο 1404 του 1983, προστίθενται και τα Φροντιστηριακά Τμήματα όπου οι μαθητές παρακολουθούσαν το πρόγραμμα στις κανονικές τάξεις και παράλληλα εξασκούσαν σε εκείνα τα μαθήματα όπου παρουσίαζαν δυσκολίες ως προς τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Αναπροσαρμογές στη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων γίνονται στη συνέχεια τόσο με τον νόμο 1894 του 1990, όσο και με σχετική υπουργική απόφαση το 1999 (Palaiologou & Faas, 2012). Η ουσιαστική όμως αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας και η καθιέρωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα γίνεται με τον νόμο 2413 του 1996, ο οποίος είναι το αποτέλεσμα της ευθυγράμμισης με τις οδηγίες και ντιρεκτίβες που η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει θεσπίσει. Με τον νόμο αυτό εγκρίνεται η ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων, ενώ ταυτόχρονα ξεκινά τη λειτουργία του το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε) με βασική του αποστολή την προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς και την υποβοήθηση της εκπαιδευτικής ένταξης των μεταναστών, των παλιννοστούντων μαθητών και όλων εκείνων που προέρχονται από ευάλωτα στον

εκπαιδευτικό αποκλεισμό κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Αρχίζει έτσι η διαπολιτισμική εκπαίδευση να αποκτά μια θεσμική έκφραση που θέτει ως στόχο τη μετακίνηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής από την αφομοίωση προς μια διαπολιτισμική προσέγγιση (Maniatis, 2012). Παρά το γεγονός όμως ότι ο συγκεκριμένος νόμος επιχειρεί να προβάλλει την εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών πληθυσμών ως ζήτημα υψηλής προτεραιότητας στην ελληνική εκπαιδευτική ατζέντα, στα πλαίσια της εμπειρικής πραγματικότητας αποδεικνύεται ότι η εφαρμογή προγραμμάτων διαπολιτισμικού προσανατολισμού είναι ανεπαρκής και αναντίστοιχη με τις διακηρύξεις του νόμου. Οι Kaldi, Govaris & Filippatou (2017) επικαλούμενοι συναφείς επιστημάνσεις Ελλήνων ερευνητών, συμπεραίνουν ότι η εν λόγω εκπαιδευτική πολιτική δε στηρίζεται σε αυτά που πρεσβεύουν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεδομένου ότι όλα τα μέτρα που περιλαμβάνονται στο πνεύμα του νόμου «αποσκοπούν κυρίως στην αφομοίωση του μη κυρίαρχου μαθητικού πληθυσμού» (σ. 4). Η έμφαση δίνεται στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, χωρίς όμως να έχουν ληφθεί οι απαραίτητες πρόνοιες ώστε να υπάρξει η αποτελεσματική ανάπτυξη προγραμμάτων διαπολιτισμικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, δε φαίνεται να προκύπτουν διαφανείς πολιτικές που να αποσκοπούν στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε ό,τι αφορά την αποδοχή της πολιτισμικής ποικιλομορφίας (Gkaintartzi, Chatzidaki & Tsokalidou, 2014). Στα πλαίσια εφαρμογής του νόμου ιδρύονται 26 «διαπολιτισμικά» σχολεία σε όλη τη χώρα τα οποία δεν καλύπτουν τις πραγματικές ανάγκες του αλλόφωνου μαθητικού πληθυσμού, αφού η χρήση ειδικά σχεδιασμένων προγραμμάτων σπουδών και υλικού δεν έχει επιτευχθεί στον επιθυμητό βαθμό. Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι οι μαθητές αυτοί να μην αντιμετωπίζουν γνωστικές προκλήσεις που θα μπορούσαν να ενισχύσουν το δυναμικό τους (Mitakidou & Daniilidou 2007, αναφορά σε Gkaintartzi, Chatzidaki & Tsokalidou 2014, σ. 294). Επίσης, αν και υπήρχε η ρητή διατύπωση στον νόμο περί της δημιουργίας τάξεων στις οποίες οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο θα διδάσκονται τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας προέλευσής τους, και μάλιστα ως αναπόσπαστου μέρους του προγράμματος σπουδών τους, παρόλα αυτά το εν λόγω μέτρο ποτέ δεν υλοποιήθηκε στην πράξη (Chatzidaki & Maligkoudi, 2013). Αυτό αποτελεί ένα ακόμη τεκμήριο του μονογλωσσικού χαρακτήρα που διέπει την εκπαιδευτική πολιτική. Ενισχυτική της παραπάνω επισήμανσης άλλωστε είναι ότι μέχρι και σήμερα η Ελλάδα είναι από τις λίγες χώρες που δεν έχει επικυρώσει και υπογράψει τον Ευρωπαϊκό Χάρτη των Περιφερειακών ή Μειονοτικών Γλωσσών, μιας σύμβασης δηλαδή του Συμβουλίου της

Ευρώπης που καταρτίστηκε το 1992 και που στοχεύει στην προστασία και προώθηση των μειονοτικών γλωσσών.

Στα επόμενα μετά την προβληματική εφαρμογή του νόμου 2413 χρόνια, πραγματοποιήθηκαν δράσεις μέσω της υλοποίησης ευρωπαϊκών προγραμμάτων που αφορούσαν τη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών Ρομά, των μουσουλμανοπαίδων όπως επίσης των αλλοδαπών και των παλιννοστούτων μαθητών, με σκοπό τη συμπερίληψη και ενίσχυση τους δεδομένου ότι προέρχονται από πληθυσμιακές ομάδες που απειλούνται με αποκλεισμό. Για τα εν λόγω προγράμματα είναι σκόπιμο να γίνει μια σύντομη παρουσίαση¹.

α) Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά

Στην προσπάθεια παροχής και εξασφάλισης ευκαιριών πρόσβασης, συμπερίληψης και γενικότερης ενδυνάμωσης των παιδιών των Ρομά πληθυσμών, υλοποιήθηκαν τρία σημαντικά προγράμματα. Το πρώτο πρόγραμμα με τίτλο «*Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων*» που υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και λειτούργησε από το 1997 έως το 2008, αποσκοπούσε στη ρύθμιση και εξασφάλιση της απρόσκοπτης φοίτησης των παιδιών Ρομά στο σχολείο (Noula, Cowan & Govaris, 2015) μέσω της ανάληψης μιας σειράς δράσεων. Οι εν λόγω δράσεις αφορούσαν την έρευνα και μελέτη των παραγόντων που προσδιορίζουν την κοινωνική ένταξη των τσιγγανοπαίδων, την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, την κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και τη συγκρότηση συγκεκριμένων μεθόδων που θα εξασφάλιζαν την όσο το δυνατό μεγαλύτερη γλωσσική επάρκεια των τσιγγανοπαίδων στην ελληνική γλώσσα. Το δεύτερο πρόγραμμα φέρει τον τίτλο «*Εκπαίδευση παιδιών Ρομά*» και υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Η διάρκεια του συγκεκριμένου προγράμματος ορίστηκε αρχικά για το διάστημα 2010-2013, παίρνοντας όμως παρατάσεις μέχρι το 2015. Το πρόγραμμα αυτό αναλαμβάνοντας συγκεκριμένες δράσεις στόχευε στον εντοπισμό, την ανάδειξη και την ακύρωση όλων εκείνων των μηχανισμών που προκαλούν τον αποκλεισμό των παιδιών Ρομά σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Ενδεικτικά αναφέρονται δράσεις που σχετίζονται με τη συστηματική φοίτηση των παιδιών αυτών, την υποστήριξη και την κάλυψη των γνωστικών τους κενών, την ενδυνάμωση των οικογενειών τους προκειμένου να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της εκπαίδευσης, την ενίσχυση της πρόσβασης των νέων και ενηλίκων Ρομά στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τις επιμορφωτικές παρεμβάσεις προς τους εκπαιδευτικούς,

¹ Περισσότερες πληροφορίες διατίθενται στους ιστοτόπους: www.keda.uoa.gr για το πρόγραμμα «Ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών Ρομά», <https://museduc.gr/> για το «Πρόγραμμα εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων» και www.diapolis.auth.gr για το «Πρόγραμμα εκπαίδευσης παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών».

τη δημιουργία λειτουργικής και αμφίδρομης σχέσης μεταξύ του σχολείου, των οικογενειών και της κοινότητας των Ρομά, κ.α. Τέλος, το τρίτο πρόγραμμα με τίτλο «*Ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών Ρομά*» με διάρκεια από το 2016 έως το 2018 υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Αθηνών, το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και στοχεύει μέσω συγκεκριμένων δράσεων στην ενίσχυση της πρόσβασης και φοίτησης των Ρομά παιδιών στην προσχολική αγωγή, σε παρεμβάσεις για τη σχολική ένταξη και υποστήριξη της τακτικής φοίτησης τους στο σχολείο, σε εκπαιδευτικές δράσεις για την ολοκλήρωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νέων και ενηλίκων Ρομά που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο, καθώς και σε παρεμβατικά προγράμματα σχολικής ψυχολογίας αλλά και επιμόρφωσης-ευαισθητοποίησης των στελεχών της εκπαίδευσης.

β) Η εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων

Στα πλαίσια βελτίωσης της εκπαίδευσης των παιδιών της Θρακικής μειονότητας, υλοποιείται από το 1997 το «*Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων*» το οποίο διαχειρίζεται το Πανεπιστήμιο Αθηνών με συνεργαζόμενο φορέα το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα με πολύπλευρη δράση η οποία οργανώθηκε σε δύο άξονες. Ο πρώτος αφορά την παρέμβαση μέσα στο σχολείο με τη δημιουργία νέων βιβλίων και εκπαιδευτικού υλικού, τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτελεσματική διαχείριση της διγλωσσίας καθώς και με την ανάπτυξη ενισχυτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που στόχο έχουν να καλύψουν γνωστικά κενά και να δημιουργήσουν κίνητρα για μάθηση. Ο δεύτερος άξονας εστιάζει στην παρέμβαση εκτός του σχολείου με τη δημιουργία των Κέντρων Στήριξης του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (ΚΕΣΠΕΜ). Πρόκειται για κέντρα εξοπλισμένα με ηλεκτρονικούς υπολογιστές και δανειστικές βιβλιοθήκες που στελεχώνονται από μικτό και πολύγλωσσο προσωπικό και που χρησιμοποιούν, μεταξύ άλλων, ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά υλικά και παιχνίδια μάθησης. Στις καινοτομίες του προγράμματος περιλαμβάνονται και τα κινητά ΚΕΣΠΕΜ τα οποία δίνουν τη δυνατότητα σε παιδιά και νέους των απομακρυσμένων και δυσπρόσιτων περιοχών να απολάβουν των ίδιων πλεονεκτημάτων με τους συνομηλίκους τους των κεντρικών περιοχών. Τα ΚΕΣΠΕΜ φιλοξενούν επίσης και τα Δημιουργικά Εργαστήρια Νέων (Δ.Ε.Ν), όπου παιδιά και νέοι της μειονότητας και της πλειονότητας συνεργάζονται και συμβιώνουν, μετατρέποντας τα από κέντρα μάθησης σε κέντρα κοινωνικοποίησης όλων των παιδιών και των νέων, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν τον ιδιαίτερο ρόλο που απορρέει από την ιδιότητα του πολίτη ο οποίος αποδέχεται τη

διαφορετικότητα και εξοικειώνεται με τις έννοιες της πολιτειότητας, της ανεκτικότητας, του ανθρωπισμού και της δημοκρατίας.

γ) *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών*

Προκειμένου να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις που θα ευνοούν τη συμπερίληψη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, δημιουργήθηκε το 1997 το πρόγραμμα «*Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών*» που μετέπειτα μετονομάστηκε σε πρόγραμμα για την «*Ένταξη παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο σχολείο για την Α/βάθμια Εκπαίδευση*», με φορείς υλοποίησης το Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Στόχος του προγράμματος είναι μια ολοκληρωμένη παροχή υποστήριξης του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού που θα εστιάζει στην ικανοποίηση των αναγκών του, εμπλέκοντας όλους τους φορείς που δύνανται να συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή και κοινωνικο-συναισθηματική ενδυνάμωσή του. Στις δράσεις του εν λόγω προγράμματος, που επί του παρόντος υλοποιείται από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, περιλαμβάνονται η υποστήριξη της σωστής λειτουργίας του θεσμού των τάξεων υποδοχής, η γλωσσική ενίσχυση μαθητών που αντιμετωπίζουν πρόβλημα με το επίπεδο χρήσης και κατανόησης της ελληνικής γλώσσας, συμπεριλαμβανομένων και των αλλόφωνων μαθητών με αναπηρίες, η καλλιέργεια συνθηκών για την ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου, σεβασμού και επικοινωνίας μέσα στις σχολικές μονάδες, η προσπάθεια ενίσχυσης της μητρικής γλώσσας των αλλόφωνων μαθητών μέσω της δημιουργίας πιλοτικών προγραμμάτων που θα πραγματοποιούνται τις απογευματινές ώρες. Επίσης προβλέπεται η σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα αλλά και η εμπλοκή των οικογενειών ώστε να ενισχυθεί ο ρόλος των γονέων στις διεργασίες του σχολείου, όπως και η δικτύωση των σχολείων προκειμένου να επικοινωνηθούν και να υιοθετηθούν οι καλές πρακτικές από το διδακτικό προσωπικό, στη βάση της ανάπτυξης συνεργατικού κλίματος που εκτός των άλλων θα λειτουργεί και ανατροφοδοτικά.

Ολοκληρώνοντας την αναφορά στη διαχρονική εξέλιξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ελληνική πραγματικότητα, πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι τον Σεπτέμβριο του 2010 τίθεται σε πιλοτική εφαρμογή και το πρόγραμμα των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), που εκφράζει την ευρωπαϊκή τακτική για στήριξη μαθητών από περιοχές με χαμηλούς κοινωνικούς και οικονομικούς δείκτες. Ο θεσμός εισήχθη με το άρθρο 26 του νόμου 3879 και ανάμεσα στα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για να χαρακτηριστεί

ένα σχολείο ως σχολείο ΖΕΠ είναι και το μεγάλο ποσοστό μεταναστών μαθητών που διαθέτει. Στόχος των σχολείων ΖΕΠ είναι, με την παροχή πόρων και την ενίσχυση της εκπαίδευσης με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στους μαθητές που δεν έχουν την εκπαιδευτική στήριξη από τον κοινωνικό περίγυρο, να μειωθεί η σχολική διαρροή και να ενισχυθεί η συμμετοχή τους. Αυτό προβλέπεται να γίνει «με τη λειτουργία τάξεων υποδοχής, τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, θερινών τμημάτων και τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών» (Νόμος 3879/2010, ΦΕΚ 163). Η χρηματοδότηση του προγράμματος έγινε από το ΕΣΠΑ 2007-2013, μέσω του επιχειρησιακού προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση». Οι καθυστερήσεις όμως σε ό,τι αφορά την πρόσληψη επιστημονικού προσωπικού που οφείλονται σε γραφειοκρατικές διαδικασίες, καθώς και ένα μεγάλο μέρος του εξοπλισμού (βιντεοπροβολείς, διαδραστικοί πίνακες και λοιπά εποπτικά μέσα) που ακόμη δεν έχει φτάσει στα σχολεία, αναστέλλουν την οποιαδήποτε δυναμική που μπορούν να αναπτύξουν αυτά τα σχολεία.

Παρά το γεγονός ότι τα προγράμματα παρέμβασης για την εκπαίδευση των πληθυσμών που απειλούνται με αποκλεισμό (ρομά, μουσουλμανόπαιδες, αλλοδαποί και παλιννοστούντες) έχουν διαχρονικά αποδείξει τη χρησιμότητα και αναγκαιότητά τους, σε επίπεδο κεντρικής πολιτικής γίνεται σαφές ότι πολλές πολιτικές και πρακτικές μέχρι και σήμερα θεωρούνται αναποτελεσματικές, γιατί παρ' όλες τις αλλαγές που φαινομενικά φέρουν δεν αλλάζουν το σχολείο. Ο τρόπος με τον οποίο μια κοινωνία χειρίζεται ή ενσωματώνει την ετερότητα σχετίζεται με τις αξίες και το ιδεολογικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο έχει δομηθεί, κατά συνέπεια στην Ελλάδα καμία εκπαιδευτική πολιτική με διαπολιτισμικό προσανατολισμό δεν υπάρχει (Παπαδοπούλου, 2011). Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική αγνοεί ή παραβλέπει το θεμελιώδες αξίωμα ότι κάθε σχολείο είναι δυνητικά διαπολιτισμικό, αφού η συνύπαρξη των μαθητών με διαφορετικό εθνοτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Maniatis, 2012). Πώς όμως αυτό μπορεί να συμβεί σε ένα σχολείο που από τον νόμο ορίζεται ως «διαπολιτισμικό», όταν σε αυτό δε φοιτούν μαθητές από την κυρίαρχη ελληνική κοινωνία; Μια ελληνική κοινωνία η οποία εμφανίζει το δεύτερο πιο αρνητικό προφίλ στην Ευρωπαϊκή Ένωση όσον αφορά τις στάσεις απέναντι στους μετανάστες (Eurobarometer, 2010) και έτσι το «ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να ζει, όπως άλλωστε συνολικά η κοινωνία μας, με τη φαντασίωση της ομοιογένειας, της μονοπολιτισμικότητας και των εθνοκεντρικών αντιλήψεων» (Παπαχρήστος, 2011, σ. 123), παρά τα ψήγματα πλουραλισμού και συμπερίληψης που σε μεμονωμένες περιπτώσεις ευτυχώς υπάρχουν. Εκείνο που προέχει είναι

ο επαναπροσδιορισμός των πολιτικών των σχετιζόμενων με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ώστε να λάβουν σύγχρονο χαρακτήρα και να εναρμονιστούν, όπου είναι εφικτό, με τις πρακτικές που ακολουθούνται για συναφή θέματα από χώρες που αποδεδειγμένα εφαρμόζουν με αποτελεσματικότητα στην πράξη τη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, ο εκμοντερνισμός των σχολικών εγχειριδίων, η ευαισθητοποίηση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αποτελούν καθοριστικά βήματα προς την κατεύθυνση υλοποίησης πραγματικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όπως επιχειρηματολογούν οι Παναγίδης & Χατζησωτηρίου (2014)

«η φοίτηση σε ένα σχολείο εμποτισμένο με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα προσφέρει στα παιδιά ένα αναλυτικό πρόγραμμα που θα ανταποκρίνεται στις δικές τους ανάγκες και ιδιαιτερότητες, θα παρέχει τα κατάλληλα εκπαιδευτικά εγχειρίδια που θα ενστερνίζονται τη διαπολιτισμικότητα και θα στελεχώνεται με καταρτισμένους εκπαιδευτικούς που ενστερνίζονται τα όσα η διαπολιτισμική αγωγή πρεσβεύει» (σ. 168).

Από όλη την παραπάνω ανάλυση γίνεται εμφανές ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα παρουσιάζει μια ανακολουθία μεταξύ του επιπέδου της ρητορικής της και αυτού της πρακτικής της. Ενώ δηλαδή σε επίπεδο ρητορικής φαίνεται ότι έχει κατανοηθεί η ανάγκη της πλήρους, ισότιμης και με όρους δημοκρατικούς και κοινωνικής δικαιοσύνης συμμετοχής των μαθητών στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή, παρόλα αυτά η ουσιαστική μεταρρύθμιση του σχολείου με τη διασφάλιση των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των μαθητών που «διαφέρουν» αλλά και την εκπαίδευση των μαθητών της πλειονότητας προς άλλες ιδεολογικές κατευθύνσεις, φαίνεται να καθυστερεί ή ακόμη και να αναβάλλεται. Επομένως, υπάρχει επείγουσα ανάγκη εφαρμογής πιο συμπεριληπτικών προσεγγίσεων στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, με πολιτικές που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής Ελλάδας (Palaiologou & Faas, 2012).

1.5. Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνητικών ευρημάτων στο πεδίο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Στη συζήτηση που θα αναπτυχθεί παρακάτω παρουσιάζονται αποτελέσματα από έρευνες που εστιάζουν στο μεσο-επίπεδο του σχολείου και αφορούν τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς. Στην πραγματικότητα η βιβλιογραφική ανασκόπηση επιδιώκει να καταγράψει τις απόψεις, αντιλήψεις και πεποιθήσεις τους σε ό,τι αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, δεδομένου ότι η επιτυχής εφαρμογή της στα σχολεία του κυρίαρχου ρεύματος εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι αντιλαμβάνονται, στηρίζουν και υποστηρίζουν την ετερότητα και την ποικιλομορφία. Βέβαια δεν παραλείπεται και η εξέταση του ρόλου της

σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής κουλτούρας, η οποία δυνητικά μπορεί να επιφέρει την αλλαγή και τη σχολική βελτίωση.

1.5.1. Σχολική ηγεσία, δημοκρατική σχολική διακυβέρνηση και διαπολιτισμική κουλτούρα

Η διαπολιτισμική μάθηση πρέπει αναπόφευκτα να αμφισβητεί όλες εκείνες τις πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολικό συγκείμενο και που αντανακλούν τις προοπτικές των κυρίαρχων ομάδων. Για να επιτευχθεί όμως αυτό στην πράξη πρέπει το σχολείο να εμφορείται από διαπολιτισμική κουλτούρα η οποία θα εμπλέκει σε διαπολιτισμικές δράσεις όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (διευθυντική ομάδα, εκπαιδευτικό προσωπικό, μαθητές, λοιπούς επαγγελματίες, τοπικό συγκείμενο). Μόνο τότε θα καταστεί εφικτή η αλλαγή και η σχολική βελτίωση. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, οι Vranješević & Frost (2016) χρησιμοποιώντας ένα δείγμα εκπαιδευτικών, διευθυντών, εκπαιδευτικών ψυχολόγων και παιδαγωγών από πέντε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Σερβία, διερεύνησαν τον τρόπο προώθησης της συμμετοχής και της εκπροσώπησης των εθνικών και φυλετικών μειονοτήτων στην εκπαίδευση. Μέσω της διοργάνωσης σχεδίων εργασίας (projects) από τους εκπαιδευτικούς, αναπτύχθηκαν στρατηγικές για την οικοδόμηση συνεργασιών με γονείς από περιθωριοποιημένες ομάδες. Οι ίδιοι λοιπόν οι εκπαιδευτικοί άσκησαν συμπεριληπτική ηγεσία έχοντας ως βάση την πεποίθηση ότι η δόμηση διαπολιτισμικής κουλτούρας θα επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Τα ευρήματα της έρευνας αποδεικνύουν ότι οι γονείς των μαθητών μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία του επίσημου προγράμματος σπουδών, το οποίο θεωρείται συνήθως αποκλειστική ευθύνη του δασκάλου. Επίσης, οι στρατηγικές επικοινωνίας των εκπαιδευτικών αποδεικνύεται ότι μπορούν να βοηθήσουν στην υπέρβαση των προκαταλήψεων που μπορεί να υπάρχουν στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί, για παράδειγμα, δεν περιμένουν απλώς τους γονείς Ρομά να έρθουν στο σχολείο, αλλά βγαίνουν στην κοινότητα τους και τους παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τα εκπαιδευτικά τους δικαιώματα. Με αυτό τον τρόπο δείχνουν σεβασμό και αναπτύσσουν κατανόηση για όλες εκείνες τις συνθήκες που αποθαρρύνουν τις οικογένειες των μειονοτήτων να έρχονται τακτικά στο σχολείο. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί διαχειρίστηκαν τους γονείς που αισθάνονταν αποξενωμένοι από το σχολείο με τέτοιο τρόπο ώστε να ξεπεράσουν τα συναισθήματα ανικανότητας που τους διακατείχαν όταν συνεργάστηκαν με τους δασκάλους, προκειμένου να δημιουργήσουν αλλαγές και βελτιώσεις στο σχολείο. Στη σχέση μεταξύ δασκάλων και γονέων διαφάνηκε και η αποδόμηση της κυρίαρχης αντίληψης. Η κοινή συνεργασία και η κοινή ευθύνη για δραστηριότητες που ήταν

προς το συμφέρον των παιδιών, βοήθησαν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους γονείς να θεωρήσουν τους εαυτούς τους εταίρους και όχι αντιπάλους. Τέλος, αποκαλύφθηκε από την έρευνα και η αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους. Άρχισαν να βλέπουν τους εαυτούς τους όλο και περισσότερο ως ενεργητικούς επαγγελματίες τόσο στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τους ίδιους όσο και στη διαδικασία της αλλαγής που θέλουν να επιφέρουν. Χωρίς ενδεχομένως να το γνωρίζουν, ασκούσαν συμπεριληπτική ηγεσία.

Οι Noula, Cowan & Govaris (2015) κινούνται και αυτοί ερευνητικά προς την ίδια κατεύθυνση επισημαίνοντας τα οφέλη που προκύπτουν από την επίδραση που ασκούν τα άμεσα εμπλεκόμενα στις σχολικές διεργασίες μέλη, με τη διαφορά ότι επιλέγουν να χρησιμοποιούν αντί του όρου «ηγεσία» τον όρο «δημοκρατική διακυβέρνηση». Ο όρος αυτός αναφέρεται σε μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφόρων φορέων στη σχολική κοινότητα που προωθεί τη συμμετοχή και την ενδυνάμωση. Σε αυτή τη διαδικασία ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει προεξέχοντα ρόλο αλλά όχι εξουσιαστικό. Σύμφωνα με την Επιτροπή Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης (Council of Europe, Committee of Ministers, 2010),

«η διακυβέρνηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, συμπεριλαμβανομένων των σχολείων, πρέπει να αντανakλά και να προωθεί τα ανθρώπινα δικαιώματα και να ενθαρρύνει την ενδυνάμωση και την ενεργή συμμετοχή των εμπλεκόμενων, του εκπαιδευτικού προσωπικού και των φορέων, συμπεριλαμβανομένων επίσης και των γονέων» (σ. 9).

Η εν λόγω έρευνα, που αφορούσε μελέτη περίπτωσης σε ένα δημοτικό σχολείο με μεγάλο ποσοστό Ρομά μαθητών, είχε σκοπό να διερευνήσει πώς οι αλλαγές που πραγματοποιούνται στη διακυβέρνηση του σχολείου οδηγούν σε μεγάλο βαθμό στη συμπερίληψη των Ρομά μαθητών στο σχολείο. Από την έρευνα προκύπτει ότι ένας πρωτοποριακός διευθυντής που ενθαρρύνεται από μια αφοσιωμένη ομάδα εκπαιδευτικών, διαχειρίζεται με τρόπο αποτελεσματικό μαθητές και γονείς που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά υπόβαθρα και πολιτισμικές παραδόσεις. Πρακτικές του παρελθόντος που έκαναν τους Ρομά γονείς να θεωρούν ότι το σχολείο ανήκει στις άλλες κοινωνικές ομάδες περισσότερο από ό,τι στους ίδιους, αντιστράφηκαν και μετασηματίστηκαν μετατρέποντας το σχολείο σε κανάλι επικοινωνίας μεταξύ των Ρομά και της ευρύτερης κοινότητας. Με την εστίαση στη συμπερίληψη και την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, το σχολείο εξασφάλισε τα δικαιώματα της Ρομά κοινότητας ενημερώνοντας τους για τα δικαιώματα που πρέπει να απολαμβάνουν ως πλήρεις πολίτες της Ελλάδας. Έτσι η προσέγγιση που τεκμαίρεται από την

έρευνα ενσωματώνει τις αρχές και τις αξίες που καθορίζουν τη δημοκρατική διακυβέρνηση, καθώς στόχος του σχολείου αποτέλεσε η ενδυνάμωση μέσω του σεβασμού προς όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Αυτό που αναπτύχθηκε στο σχολείο αποτελεί σημαντικό παράδειγμα για το πώς η συμπεριληπτικότητα μπορεί να υλοποιηθεί πρακτικά μέσα στα σχολικά πλαίσια. Οι αλλαγές που εντοπίστηκαν από τη μελέτη του συγκεκριμένου σχολείου, περιλαμβάνουν πτυχές που σχετίζονται με το πρόγραμμα σπουδών, τη συμμετοχή των γονέων, τη μορφή της ηγεσίας, τη σχολική οργάνωση, την επικοινωνία με την κοινότητα και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Οι παραπάνω έρευνες αναδεικνύουν ότι η σπουδαιότητα που διατηρούν η διαπολιτισμική κουλτούρα, η συμπεριληπτική ηγεσία των εκπαιδευτικών και η δημοκρατική διακυβέρνηση του σχολείου είναι τέτοια, ώστε να κατατείνουν στο να επιφέρουν την πολυπόθητη αλλαγή και τη σχολική βελτίωση. Ομοίως και η έρευνα των Hajisoteriou, Karousiou & Angelides (2017) επιχειρεί, μέσω της εξέτασης των αντιλήψεων των σχολικών φορέων, να αναδείξει τις επιτυχημένες συνιστώσες της σχολικής βελτίωσης σε πολυπολιτισμικά σχολεία της Κύπρου. Η έρευνα χρησιμοποίησε δείγμα δέκα διευθυντών, είκοσι εκπαιδευτικών και είκοσι μαθητών (γηγενών και αλλοδαπών) και των γονέων τους από δέκα σχολικές μονάδες και έδειξε ότι οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων στο δείγμα σχετικά με τις συνιστώσες της σχολικής βελτίωσης υποδεικνύουν την οικοδόμηση συμπεριληπτικών κουλτούρων στα σχολεία, την ανάδειξη της φωνής των μαθητών και την προώθηση της γονικής συμμετοχής. Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν την ανάγκη οι σχολικοί ηγέτες να παρακινούν όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς αλλά επίσης τους γονείς (γηγενείς και αλλοδαπούς), τα παιδιά τους και την ευρύτερη κοινότητα ώστε να συμμετέχουν στη σχολική διαχείριση. Μέσω της αρμονικής συνεργασίας σχολείου, γονέων, κοινοτήτων και άλλων επαγγελματιών, θα αναπτυχθούν εκείνες οι επιχειρησιακές στρατηγικές που θα επιτρέψουν στους μαθητές να προετοιμαστούν διαπολιτισμικά ώστε να μοιραστούν έναν υπερπλουραλιστικό κόσμο. Η έρευνα τονίζει την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν μεθόδους που θα καλλιεργούν στους μαθητές ικανότητες λήψης αποφάσεων και κριτικής σκέψης ώστε να αποφεύγονται οι κίνδυνοι κοινωνικού αποκλεισμού και περιθωριοποίησης. Επίσης, θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις ταυτότητες του μαθητικού τους πληθυσμού ως αναπόσπαστο μέρος στις εκπαιδευτικές τους πρακτικές, ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης. Επιπλέον, δεν θα πρέπει να στοχεύουν αποκλειστικά στην καλλιέργεια της γνώσης αλλά επίσης στην ηθική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Όλα τα παραπάνω επιτυγχάνονται υπό το πρίσμα της κοινωνικής δικαιοσύνης

που φαίνεται να είναι αυτή που θέτει το πλαίσιο για την εκπαιδευτική αλλαγή, τη μεταρρύθμιση και τη βελτίωση του σχολείου.

1.5.2. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και μαθητές

Η εναρμόνιση και η σύνθεση των διαφορετικών πολιτισμικών, γλωσσικών και θρησκευτικών διαφορών εξαρτάται από τη στάση που οι μαθητές, ιδιαίτερα του δεσπόζοντος ρεύματος, διατηρούν απέναντι στη διαφορετικότητα. Βασικό στοιχείο που προσδιορίζει τη διαμόρφωση της στάσης των γηγενών μαθητών αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις όσον αφορά τη γλώσσα (Jones, 2010). Η Montgomery (2010), διατείνεται ότι οι μαθητές της χώρας υποδοχής αποφεύγουν την αλληλεπίδραση με τους αλλόγλωσσους, φοβούμενοι ότι κάποια αθώα σχόλιά τους μπορεί να οδηγήσουν σε παρερμηνεία λόγω των γλωσσικών εμποδίων. Το χάσμα μεταξύ τους μεγεθύνεται αφού στο φόβο της παρεξήγησης προστίθεται, κατά την Jones (2010), και η απροθυμία των γηγενών μαθητών να δαπανήσουν επιπλέον ενέργεια για να ασχοληθούν με τους αλλόγλωσσους συμμαθητές τους. Προς την κατεύθυνση της πλήρους συμμετοχής και αλληλεπίδρασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, θα πρέπει να επισημανθεί και η σπουδαιότητα της επικοινωνίας αλλά και της δυνατότητας να εκφράζουν τις αντιλήψεις τους οι αλλόγλωσσοι μαθητές με την ίδια ευκολία που αυτό συμβαίνει με τους γηγενείς. Αυτό είναι δυνατό να διαμορφώσει θετικές στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τη διαφορετικότητα. Η ανάπτυξή της θα δώσει τη δυνατότητα στα αλλόγλωσσα παιδιά να αναδείξουν, μέσω της αλληλεπίδρασης, τις πολιτισμικές τους ταυτότητες. Δομικό στοιχείο της επικοινωνίας που καθορίζει τον τρόπο ενίσχυσής της είναι η χρήση της συζήτησης στην τάξη. Μέσω των συζητήσεων οι μαθητές σκέφτονται κριτικά και παρά τις πολιτισμικές τους διαφορές δείχνουν προθυμία να αλληλεπιδράσουν (Kwon, 2009).

Με την παραπάνω θέση όμως δε φαίνεται να συμφωνούν οι Halic, Greenberg & Paulus (2009) οι οποίοι πιστεύουν ότι οι αλλοδαποί μαθητές δεν μπορούν να εκφράσουν επαρκώς τα συναισθήματα και τις ιδέες τους μέσω της λεκτικής επικοινωνίας, γι' αυτό και απομονώνονται. Είναι απαραίτητο λοιπόν να δίνεται η δυνατότητα ώστε να ακούγεται η φωνή των αλλοδαπών μαθητών προκειμένου να προωθείται ο σεβασμός και η συμμετοχή τους (Baraldi & Rossi 2011). Μια τέτοιου τύπου διαδικασία αναστοχασμού των εθνικών στερεοτύπων με την προβολή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των αλλόγλωσσων μαθητών μέσω συζητήσεων στην τάξη, αποτυπώνεται στην έρευνα των Γκόβαρη & Μανούσου (2015). Η χρήση κοινωνιογράμματος, ως ενός από τα εργαλεία της έρευνας, σε 17 μαθητές της

πέμπτης τάξης ενός δημοτικού σχολείου σε αγροτική περιοχή της Ελλάδας, έδειξε τη μειονεκτική θέση στην οποία βρίσκονταν οι νέοι μετανάστες μαθητές. Οι συστηματικές συζητήσεις όμως που γινόταν κατά τη διάρκεια της έρευνας σχετικά με τα διάφορα θέματα της διαφορετικότητας δημιούργησαν μια στάση αλληλεγγύης μεταξύ των γηγενών και των μεταναστών μαθητών, ενισχύοντας κατά αυτό τον τρόπο τη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης των μαθητών της κυρίαρχης κουλτούρας. Επιπλέον η άρση της επιφυλακτικότητας των μεταναστών μαθητών για τη συμμετοχή τους στο διάλογο, τους μετέτρεψε σε ενεργά εμπλεκόμενα μέλη ενός συνόλου μεταθέτοντας τους ουσιαστικά από τη δυσχερή θέση της περιχαράκωσης που βίωναν ως εθνοτικοί «άλλοι». Η κριτική και αναστοχαστική στάση περί των μεταξύ τους σχέσεων από την πλειοψηφία των μαθητών, στάθηκε ικανή να αντιστρέψει τις αρνητικές αντιλήψεις των μαθητών για τη διαφορετικότητα.

Στη συζήτηση για τη διαμόρφωση των στάσεων των γηγενών μαθητών έναντι των αλλόγλωσσων ομοτίμων τους συνεισφέρουν και οι Sarafidou, Govaris & Loumakou (2013), οι οποίοι διερεύνησαν τις προκαταλήψεις των μαθητών της κυρίαρχης κουλτούρας. Χρησιμοποιώντας δείγμα 329 μαθητών από δέκα σχολεία αστικών και αγροτικών περιοχών της Ελλάδας, επιχείρησαν να προσδιορίσουν τις διαστάσεις των αρνητικών συμπεριφορών των μαθητών ως προς τον εθνοτικό «άλλο» στο ελληνικό σχολείο. Αναφερόμενοι στην προκατάληψη, τη συνδέουν άμεσα με την κοινωνική δομή «καθώς είναι εγγενής στη διαδικασία της ιεραρχικής ταξινόμησης των κοινωνικών ομάδων και εξυπηρετεί τον εξορθολογισμό της διάκρισης και της απόρριψης συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων» (σ. 265). Οι περισσότεροι μαθητές του δείγματος εξέφρασαν κάποια επίπεδα εθνικής προκατάληψης (διακριτής ή μη). Προκύπτει, επίσης, ότι οι γονείς είναι η κύρια πηγή της δημιουργίας προκαταλήψεων στα παιδιά, καθώς αυτά εσωτερικεύουν τις γονεϊκές προσδοκίες και αξίες, λειτουργώντας ως μοντέλα συμπεριφοράς. Επιπλέον, η έρευνα ανάδειξε μια διάσταση διακριτικών (έμμεσων) προκαταλήψεων μέσα από τις πολιτισμικές και οικονομικές διαφορές. Οι άλλες δύο διαστάσεις αφορούσαν τις άμεσες (κραυγαλέες) προκαταλήψεις και αναφέρονται στην απόρριψη και στην απομάκρυνση λόγω της αντίληψης περί απειλής τόσο στο ατομικό, όσο και στο σχολικό επίπεδο. Ο τελευταίος τύπος προκατάληψης αφορούσε τον αποκλεισμό των μαθητών από εθνοτικές μειονότητες επειδή θεωρούταν, σε ποσοστό άνω του πενήντα τοις εκατό των Ελλήνων μαθητών, ως ομάδα που απειλεί το θετικό σχολικό κλίμα. Αυτού του είδους η προκατάληψη μαρτυρά την ύπαρξη αρνητικών συμπεριφορών προς τους μαθητές των εθνοτικών μειονοτήτων, όχι ατομικά αλλά ως ομάδα, που επηρεάζει αρνητικά τη

λειτουργία του σχολείου λόγω της «καταστροφικής» συμπεριφοράς και των μαθησιακών προβλημάτων που δημιουργούν αυτοί οι μαθητές. Κοινωνιομετρικά δεδομένα αποκάλυψαν ότι τα παιδιά εθνικών μειονοτήτων είναι λιγότερο έμπιστοι φίλοι ειδικά σε ό,τι έχει να κάνει με κοινά μυστικά. Η πλειοψηφία των μαθητών της έρευνας προτιμά να τους κρατά σε απόσταση. Προκύπτει λοιπόν ότι αυτοί οι μαθητές είναι οι λιγότερο δημοφιλείς μεταξύ των συμμαθητών τους. Τέλος σε ό,τι αφορά τις προκαταλήψεις σε σχέση με το φύλο, η έρευνα δείχνει ότι οι άμεσες προκαταλήψεις ήταν περισσότερο συχνές στα αγόρια ενώ η παρουσία των λεπτών-έμμεσων προκαταλήψεων ήταν παρόμοια τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια.

Οι απροκατάληπτες στάσεις των μαθητών που θα τους κάνουν να συμβιώνουν και να αλληλεπιδρούν ανεμπόδιστα με συνομηλίκους τους από άλλα εθνικά περιβάλλοντα είναι συνάρτηση, μεταξύ άλλων, και των διαπολιτισμικών ικανοτήτων που θα πρέπει να διαθέτουν και των οποίων η ανάπτυξη είναι ή θα πρέπει να είναι κορυφαίο θέμα στην ατζέντα του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι Hernández-Bravo, Cardona-Moltó & Hernández-Bravo (2017) σε δείγμα 187 μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που φοιτούν σε σχολεία της Ισπανίας, εξέτασαν την αποτελεσματικότητα εφαρμογής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος διαπολιτισμικής μάθησης για την απόκτηση διαπολιτισμικών ικανοτήτων από τους μαθητές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι μαθητές εμφάνισαν έλλειψη διαπολιτισμικής γνώσης και ικανοτήτων αλληλεπίδρασης με άλλους, καθώς και κατανόησης άλλων απόψεων, εθίμων και αξιών. Αυτή η έλλειψη διαπολιτισμικής ικανότητας μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι τα σχολεία δεν προσφέρουν διαπολιτισμικό πρόγραμμα σπουδών. Επιπλέον, φάνηκε ότι όταν οι μαθητές λαμβάνουν πληροφορίες σχετικά με άλλους πολιτισμούς, συνήθως μέσω των μέσων μαζικής ενημέρωσης, αποκτούν μια παραμορφωμένη άποψη των μειονοτήτων λόγω προκατειλημμένων και στερεοτυπικών εικόνων. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα του εν λόγω προγράμματος διαπολιτισμικής μάθησης, είχαν (στατιστικά σημαντικά) κέρδη στη διαπολιτισμική γνώση, ικανότητα και συμπεριφορά σε σύγκριση με την ομάδα μαθητών που δεν παρακολούθησαν το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Βέβαια τα κέρδη αυτά θα μπορούσαν να ήταν εντυπωσιακά μεγαλύτερα εάν το πρόγραμμα διαρκούσε καθ' όλο το ακαδημαϊκό έτος. Οι συμμετέχοντες μαθητές απέκτησαν διαπολιτισμικές ικανότητες που τους βοήθησαν να αναπτύξουν στενότερη και καλύτερη κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών και μια πιο ανοικτή προοπτική/σκέψη για τις άλλες πολιτισμικές πραγματικότητες. Βελτίωσαν την ενσυναίσθησή τους και το κλίμα της τάξης, σε αντίθεση με τους μαθητές που ανήκαν στην ομάδα σύγκρισης οι οποίοι έδειξαν έλλειψη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων-συμπεριφορών απέναντι σε άλλους πολιτισμούς. Τέλος,

αξιοσημείωτος είναι και ο καθοριστικός ρόλος που διαδραμάτισε ο σχολικός σύμβουλος ενεργώντας ως συντονιστής υλοποίησης του προγράμματος, καθιστώντας δυνατή τη σχεδίαση και διδασκαλία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Πρέπει να σημειωθεί ότι οι παραπάνω δεξιότητες και διαπολιτισμικές ικανότητες των μαθητών της κυρίαρχης κουλτούρας μπορεί να αποτελούν έναν από τους επιδραστικούς δείκτες του επιπέδου του επιπολιτισμού των μεταναστών μαθητών, ιδιαίτερα σε ό,τι σχετίζεται με την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσουν μαζί τους. Η διερεύνηση του σχολικού επιπολιτισμού των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία αποτέλεσε το αντικείμενο έρευνας των Govaris, Kaldi & Papadopoulos (2013), οι οποίοι εξέτασαν ένα δείγμα 170 μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στη συγκεκριμένη έρευνα ο επιπολιτισμός προσδιορίστηκε με δείκτες που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επίδοση, την αυτοεκτίμηση, το σχολικό άγχος, την (υποκειμενική και πραγματική) αποδοχή από τους συνομηλίκους και το ενδιαφέρον για το σχολείο. Από την ανάλυση των ευρημάτων προέκυψε ότι οι μετανάστες μαθητές έχουν χαμηλή υποκειμενική και πραγματική αποδοχή από τους συνομηλίκους και υψηλά επίπεδα σχολικού άγχους σε σύγκριση με τους γηγενείς μαθητές. Τα υψηλά επίπεδα άγχους φαίνεται να προκύπτουν από την προσπάθεια για κοινωνική προσαρμογή που πρέπει να καταβάλλουν για να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας σε σχέση με τους γηγενείς. Οι ίδιοι τοποθετούν τον εαυτό τους ως μετρίως αποδεκτούς από τους ομοτίμους τους Έλληνες, οι οποίοι φαίνεται να έχουν αναπτύξει υψηλή εικόνα για τον εαυτό τους. Επίσης παρατηρήθηκε ότι οι γηγενείς μαθητές έχουν υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση στα μαθηματικά και στη γλώσσα σε σχέση με τους μετανάστες συμμαθητές τους. Σε ό,τι αφορά τη χαμηλή αποδοχή από τους συνομηλίκους μπορεί να αποτελεί παράγοντα απογοήτευσης στο πεδίο των κοινωνικών διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά και απόσυρσης από τα κοινωνικά θέματα. Επίσης μπορεί να οδηγήσει σε μικρό ενδιαφέρον για τη μαθησιακή διαδικασία και συνεπώς να επηρεάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίδοση των αλλόγλωσσων μαθητών τους, εμφανίζοντας το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν την ανάγκη της επιπλέον προσοχής που πρέπει να δοθεί στην ανάπτυξη ισχυρών κοινωνικών σχέσεων των μεταναστών μαθητών και ενδιαφέρον για το σχολείο, προκειμένου να έχουν υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση. Εκείνο που ως κατακλείδα προκύπτει είναι η μη ανάπτυξη από την πλευρά των μεταναστών μαθητών των διαδικασιών επιπολιτισμού.

Ο επιπολιτισμός των μαθητών με μεταναστευτικό προφίλ γίνεται με ηπιότερο τρόπο όταν οι συνομήλικοι του κυρίαρχου πολιτισμού στο σχολείο έχουν αναπτύξει διαπολιτισμική

ενσυναίσθηση. Ήδη έχει γίνει αναφορά στη γνωστική και συναισθηματική ενσυναίσθηση ως επιμέρους διάσταση των διαπολιτισμικών ικανοτήτων των μαθητών. Οι Solhaug & Olser (2017), διερεύνησαν το επίπεδο διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης σε 1006 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Νορβηγία και ευθυγραμμίζονται με τα όσα ο Γκόβαρης (2011) αναφέρει περί της ενσυναίσθησης, τη θεωρούν μια δεξαμενή γνωστικής κατανόησης και συναισθηματικής συμμετοχής. Τονίζουν χαρακτηριστικά πως όταν τα άτομα «είναι σε θέση να αντιληφθούν τις σημαντικές πολιτισμικές διαφορές που εμφανίζονται, τότε αυτά τα δυο στοιχεία που προαναφέρθηκαν είναι ιδιαίτερα κρίσιμα» (σ. 4), ενώ πιστεύουν ότι μπορεί να διδαχθεί μέσω της εμπειρίας, γεγονός που σημαίνει ότι τα σχολεία μπορούν να υποστηρίξουν ενεργά την ανάπτυξή της. Από την έρευνα προέκυψε ότι η πληροφόρηση και κατανόηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας από τους μαθητές είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης, ενώ φάνηκε ότι οι συμμετέχουσες μαθήτριες την έχουν περισσότερο αναπτυγμένη σε σχέση με τα αγόρια. Αποδείχθηκε επίσης ότι το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών δεν είχε ιδιαίτερη προγνωστική αξία. Τέλος ένα κάπως περίεργο εύρημα, το οποίο κατά τους εν λόγω ερευνητές απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση, είναι ότι η εμπειρία της πολιτισμικής ποικιλομορφίας του σχολείου, δηλαδή το να διαθέτει σταθερά επί σειρά ετών μετανάστες μαθητές άρα να υπάρχει σχετική εμπειρία στη διαχείριση της συμπερίληψής τους, έχει επίσης χαμηλή προγνωστική αξία και στατιστικά ασήμαντη για τη διαπολιτισμική ενσυναίσθηση.

Σε ό,τι αφορά την αποτελεσματικότητα της μάθησης και πώς αυτή επηρεάζει, μεταξύ άλλων, τις σχέσεις με τους συνομήλικους που προέρχονται από άλλες εθνοτικές ομάδες, φάνηκε από έρευνα των Kaldi, Filippatou & Govaris (2011) πως το σχέδιο εργασίας (project) μπορεί δυναμικά να απαντήσει στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση σε αυτό τον τομέα. Η έρευνα περιλάμβανε ένα δείγμα 94 μαθητών δημοτικού μεικτών μαθησιακών ικανοτήτων και μικτής εθνοτικής προέλευσης οι οποίοι συμμετείχαν σε project σχετικό με τα ζώα της θάλασσας. Η εν λόγω μέθοδος χρησιμοποιεί καθαρά συμπεριληπτικές προσεγγίσεις καθώς όλοι οι μαθητές μπορούν να συμμετάσχουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Δεν αποτελεί βέβαια «πανάκεια απέναντι στα δεινά που μαστίζουν την εκπαίδευση, αλλά θεωρείται μια εναλλακτική και συχνά συμπληρωματική προς τις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους προσέγγιση» (σ. 37). Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα εμπλούτισαν τις γνώσεις τους για τα ζώα της θάλασσας και έδωσαν αξία τόσο στην ομαδική εργασία όσο και στην ανακαλυπτική μάθηση. Εμφάνισαν (σε μέτριο βαθμό) μια θετική στάση τόσο σε ό,τι αφορά την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, όσο και στις σχέσεις τους με μαθητές από

διαφορετικά εθνικά περιβάλλοντα. Συνεργάστηκαν και αλληλεπίδρασαν με τα άλλα μέλη της ομάδας, μερικά από τα οποία ήταν αλλόγλωσσοι μαθητές. Αυτού του είδους η συνεργατική μάθηση παρείχε στους μαθητές ένα άνετο και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης και τους βοήθησε να αναπτύξουν θετική αλληλεξάρτηση και να εσωτερικεύσουν τη γνώση. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι συμμετέχοντες μαθητές δεν είχαν καμία προηγούμενη εμπειρία σε συναφείς διδακτικές μεθόδους, δεν αναμένονταν τα αποτελέσματα να ήταν εξαιρετικά. Παρόλα αυτά το ότι καλωσόρισαν τη νέα για αυτούς μαθητοκεντρική προσέγγιση και το ότι απέκτησαν ακαδημαϊκές γνώσεις μέσω της βιωματικής και της ανακαλυπτικής μάθησης, δείχνει τη σημασία που πρέπει να δοθεί στην αξία αυτών των μεθόδων στην καθημερινή διδασκαλία. Βέβαια η συνεργασία με τους αλλόγλωσσους μαθητές εμφανίστηκε προβληματική, εύρημα που φανερώνει ότι αν και οι ελληνικές σχολικές τάξεις είναι πολυπολιτισμικές, οι Έλληνες μαθητές μερικώς μόνο αποδέχονται τη συνεργασία με συμμαθητές τους από άλλα εθνικά ή/και φυλετικά περιβάλλοντα. Αυτό όμως δεν αποδυναμώνει τη δυναμική που δυνητικά μπορεί να αναπτύξει αυτή η μέθοδος διδασκαλίας προκειμένου να ικανοποιήσει τις ακαδημαϊκές και κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με μεταναστευτική βιογραφία.

1.5.3. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί

Αν βασικός σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να διδάξει τους μαθητές να ζουν αρμονικά σε κοινωνίες με πολιτισμική ποικιλότητα (Leeman, 2003), οι εκπαιδευτικοί που έχουν τον κύριο ρόλο για την υλοποίηση αυτού του σκοπού πρέπει να αναπτύξουν συγκεκριμένες διαπολιτισμικές ικανότητες, όπως αυτές έχουν αναπτυχθεί σε προηγούμενη ενότητα, προκειμένου να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα. Επιπλέον πρέπει να διαθέτουν διαπολιτισμική ετοιμότητα υπό την έννοια της χρήσης των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και παιδαγωγικών πρακτικών που θα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους για το σύνολο των μαθητών τους (Παπαχρήστος, 2011). Βασικό στοιχείο που καθορίζει τις στάσεις τους στην κατανόηση της πολυπολιτισμικότητας και της ανάπτυξης διαπολιτισμικών ικανοτήτων και ετοιμότητας είναι, σύμφωνα με τους Polat & Ogay Barga (2014), η επιμόρφωσή τους μέσω πανεπιστημιακών προγραμμάτων σπουδών που θα περιλαμβάνουν μαθήματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά και αργότερα με αντίστοιχα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης. Αυτή τους η κατάρτιση οφείλει να ευθυγραμμίζεται με τα διεθνή πρότυπα και να περιλαμβάνει μια συστηματική προσέγγιση προώθησης των διαπολιτισμικών τους

δεξιοτήτων. Η ανάγκη ανάπτυξης περισσότερων δεξιοτήτων και γνώσης σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν με αποτελεσματικότητα, καταγράφεται και σε έρευνα των Berthelsen & Karupriah (2011), που εξετάζει τις αντιλήψεις δασκάλων προσχολικής αγωγής στη Σιγκαπούρη. Οι εκπαιδευτικοί της οικείας έρευνας, παρόλα αυτά, δε φάνηκαν ιδιαίτερα πρόθυμοι να προβληματιστούν σχετικά με τις προκαταλήψεις, τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους και πώς αυτές επηρεάζουν τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Δεν επισήμαναν την ανάγκη της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης με άτομα από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Επίσης ενώ ανέφεραν ότι είχαν προκαταλήψεις, δεν έκαναν καμία αναφορά για το πώς τις αντιμετωπίζουν ή τί είναι διατεθειμένοι να κάνουν σχετικά με αυτές. Γίνεται επομένως εμφανές ότι η διαφορά στη γλώσσα, τη φυλή, τον πολιτισμό ή τη θρησκεία, είναι παράγοντες που μπορούν να λειτουργήσουν στερεοτυπικά στη διαμόρφωση των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών. Νηπιαγωγοί για παράδειγμα του νομού Ροδόπης, που χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη μουσουλμανικής μειονότητας, αναφέρουν ότι οι μουσουλμάνοι μαθητές έχουν πολύ περιορισμένες γνώσεις της ελληνικής γλώσσας και έτσι οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τα νήπια αυτά με μεγάλη ανασφάλεια, δεδομένου ότι η λεκτική επικοινωνία μαζί τους είναι σχεδόν αδύνατη καθώς η συντριπτική πλειοψηφία τους έρχεται σε πρώτη επαφή με την ελληνική γλώσσα στο νηπιαγωγείο (Μαυρομάτης & Βέλκου, 2010).

Βασικός παράγοντας που θα ευνοήσει την ανάληψη διαπολιτισμικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς και που θα ενισχύσει τη δημιουργία διαπολιτισμικών ικανοτήτων και διαπολιτισμικής ετοιμότητας είναι και η κατανόηση από την πλευρά τους της σπουδαιότητας της διαφορετικότητας. Οι Magos & Simopoulos (2009) σε έρευνά τους σε 20 εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, διερεύνησαν τον βαθμό των διαπολιτισμικών τους ικανοτήτων υπό το πρίσμα της αξιοποίησης της πολιτισμικής ποικιλομορφίας που χαρακτήριζε τις τάξεις τους. Από την επεξεργασία του ερευνητικού τους υλικού συμπεραίνουν την ανυπαρξία ουσιαστικών διαπολιτισμικών ικανοτήτων και τη μη συνειδητοποίηση της δυναμικής που αναπτύσσεται από την ύπαρξη της διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού στις τάξεις τους. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας εξέφρασε την άποψη ότι οι μαθητές που προέρχονται από «κατώτερα» κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα αναμένεται να έχουν κακή επίδοση, προσαρμόζοντας έτσι τις προβλέψεις τους στο πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους χωρίς να εστιάζουν στην ικανοποίηση των ποικίλων αναγκών τους. Όπως επιχειρηματολογούν «οι κρίσεις των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και οι προσδοκίες τους, επηρεάζονται από την εθνοτική και

πολιτιστική ταυτότητα των μαθητών» (σ. 263) γεγονός που εμποδίζει την ανάπτυξη αυθεντικών επικοινωνιακών σχέσεων μαζί τους.

Στο ίδιο πνεύμα κινείται και ο Iwai (2013) ο οποίος αναφέρει ότι παρά την αναγκαιότητα της διδασκαλίας της διαφορετικότητας στα σχολεία και της προτεραιότητας για υποστήριξη και σεβασμό των μαθητών με διαφορετικές πολιτισμικές και γλωσσικές καταβολές, οι εκπαιδευτικοί δε δίνουν την απαιτούμενη προσοχή στη διαφορετικότητα των μαθητών τους και ως εκ τούτου δεν εισάγουν στη διδασκαλία τους θέματα που αφορούν ή διαχειρίζονται τη διαφορετικότητα. Η συνειδητοποίηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της σπουδαιότητας της διαφορετικότητας είναι δυνατό να τους κάνει περισσότερο ανεκτικούς και ως εκ τούτου περισσότερο θετικά προσκείμενους σε διαπολιτισμικές πρακτικές. Παρόλα αυτά πολλοί ερευνητές συμφωνούν ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να ανταποκριθούν στις πολιτισμικές και γλωσσικές ανάγκες των μαθητών τους, αναφέροντας την ευαισθητοποίηση τους για αυτή την πολιτισμική αναντιστοιχία (Chu, 2011). Για παράδειγμα οι Kaldí, Govaris & Filíppatou (2017) διερεύνησαν τις απόψεις 523 δασκάλων από διάφορες περιοχές της Ελλάδας σχετικά με την ποικιλομορφία των μαθητών. Η έρευνα αποκαλύπτει τη θετική τους στάση απέναντι στη διαφορετικότητα. Επιπλέον φαίνονται ουδέτεροι στην εξέταση της ποικιλομορφίας ως εμπόδιο στη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι απόψεις τους δεν είναι βέβαια με απόλυτη σαφήνεια σύμφωνες με την προοπτική της διαφορετικότητας ως πρόκληση, γεγονός που ανάγει τις αντιλήψεις τους σχετικά με την πολιτισμική ποικιλομορφία στα σχολεία αντιφατικές και διλημματικές. Αν και φαίνεται να αντιμετωπίζουν θετικά την προοπτική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως πρακτικής σε θεωρητικό επίπεδο, την ίδια στιγμή χρησιμοποιούν παραδοσιακές πρακτικές στη διδασκαλία τους. Επιβεβαιώνεται για ακόμη μια φορά το κενό που υπάρχει μεταξύ της θεωρίας και της πρακτικής. Από τη συγκεκριμένη έρευνα φαίνεται ότι η θεώρηση της ποικιλομορφίας ως πρόκληση όπως επίσης και η αναγνώριση των τεχνικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας επιλέγησαν περισσότερο από τις γυναίκες του δείγματος, τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε μεσαίου και μεγάλου μεγέθους δυναμικότητας σχολεία, τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών, αυτούς που ιδιαιτέρως είχαν επιμορφωθεί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τους εκπαιδευτικούς που θεωρούν ως κύριους τύπους της διαφορετικότητας των μαθητών το αναπτυξιακό τους επίπεδο και τις γνωστικές τους δεξιότητες.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θέση που λαμβάνουν ή θα πρέπει να λαμβάνουν οι μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό προφίλ επηρεάζει και τις

μεθόδους που ακολουθούν στη διδακτική τους πρακτική. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι αντιλήψεις αυτές επικυριαρχούν των πρακτικών τους ανεξάρτητα από τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τον τυπικό ή όχι χαρακτήρα της, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν μέσω της διδακτικής τους μεθοδολογίας τη διαφορετικότητα. Για παράδειγμα οι Simopoulos, Magos & Karalis (2016) σε έρευνα που διενέργησαν σε 211 εκπαιδευτές ενηλίκων που διδάσκουν τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, παρατήρησαν ότι οι περισσότεροι από αυτούς υιοθετούν την προσέγγιση που «επιβάλλει» την ατζέντα της κυρίαρχης ομάδας και της αφομοίωσης. Ένας κάπως μικρότερος αριθμός χρησιμοποιεί στρατηγικές πολιτισμικής ουδετερότητας εξομαλύνοντας τις διαφορές, ενώ η μειοψηφία υιοθετεί μια στάση διαπραγμάτευσης διατηρώντας μια κριτική θέση και προωθώντας τον προβληματισμό σχετικά με τη μετασχηματιστική μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί της κατηγορίας αυτής βλέπουν τον εαυτό τους περισσότερο ως διευκολυντή παρά ως μέντορα και επιδιώκουν τη συμμετοχή σε δραστηριότητες με τους εκπαιδευόμενους, αρνούμενοι να τους χρεώσουν την αποτυχία ή να τους κατηγορήσουν για κάτι τέτοιο.

Επιπλέον όταν κυρίαρχο χαρακτηριστικό της όποιας μαθησιακής άρα και διδακτικής διαδικασίας είναι ο ανταγωνισμός, τότε οι επιμέρους διαπολιτισμικές και συμπεριληπτικές διδακτικές πρακτικές δεν έχουν καμία υπόσταση. Οι Noula & Govaris (2017) διενεργώντας έρευνα σε πέντε δημοτικά σχολεία, διερεύνησαν τις παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών παρατηρώντας ότι οι παραδοσιακές παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούν σχετίζονται άμεσα με την ενίσχυση της επίδοσης των μαθητών. Είναι προφανές ότι τέτοιου είδους παιδαγωγικές προσεγγίσεις ενισχύουν τον ανταγωνισμό εις βάρος της δημιουργίας μιας συλλογικής συνείδησης καθώς η προσωπική ανάπτυξη των μαθητών αποσυνδέεται από τα κοινωνικά θεμέλια. Όπως οι ίδιοι τονίζουν, αυτός ο τρόπος λειτουργίας προωθεί τη λογική «μιας πολιτικής δράσης που περιγράφει το νεοφιλελεύθερο ιδεολογικό μοντέλο, το οποίο προωθεί τη διχοτόμηση ανάμεσα στο ατομικό και το κοινωνικό μέσω του ανταγωνισμού και της επέκτασης φαινομένων απομόνωσης» (σ. 16). Η έρευνα αποτύπωσε τη μονόδρομη διαδικασία της διδασκαλίας η οποία δεν ευνοεί τον διάλογο, τη συμμετοχή, την αλληλεπίδραση και τον αναστοχασμό, περιορίζοντας έτσι το ρεπερτόριο των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών αφενός αλλά και αφετέρου την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης από τους μαθητές. Προκύπτει ότι οι παιδαγωγικές πρακτικές που καταγράφηκαν αποδεσμεύονται από την καλούμενη «μάθηση», αποξενώνοντας στην πράξη τους μαθητές. Τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας τείνουν να τοποθετούν τον μαθητή σε μια ιεραρχική κλίμακα και να τον απομακρύνουν από τις προϋποθέσεις της κοινωνικο-συναισθηματικής και

ακαδημαϊκής του ανάπτυξης που θα πρέπει να αποτελούν προτεραιότητες κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης αντίκεινται στη συμπερίληψη μαθητών με διαφορετικό οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο τοποθετώντας τους σε επισφαλή θέση για τη μελλοντική τους πορεία και τη σχολική τους επίδοση.

1.6. Η συγκριτική προσέγγιση της Συμπεριληπτικής και της Διαπολιτισμικής ως μοντέλων εκπαίδευσης

Η ανάλυση που προηγήθηκε καθιστά αναγκαία την πραγματοποίηση της συγκριτικής θεώρησης των δύο προσεγγίσεων προς την εκπαίδευση ώστε από τη παράθεση των ομοιοτήτων, των διαφορών, των κοινών εμποδίων στην εφαρμογή τους αλλά και των λοιπών συνισταμένων που τις ετεροκαθορίζουν να διαφανεί αν υπάρχει χώρος για μια τρίτη προοπτική, αν δηλαδή είναι εφικτή η πορεία προς έναν τρίτο δρόμο αυτόν της «Αειφόρου Πολιτισμικής Συμπερίληψης στην εκπαίδευση» που θα συμπλέκει τη συμπερίληψη με τη διαπολιτισμικότητα εξασφαλίζοντας τόσο για την παρούσα όσο και για τις επόμενες γενιές μια εκπαίδευση ποιοτική, με όρους αποτελεσματικότητας αλλά και κοινωνικής δικαιοσύνης.

Ο Μάμας (2014) επιχειρώντας τη συγκριτική προσέγγιση της συμπεριληπτικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναδεικνύει τέσσερα σημεία επαφής μεταξύ των δυο προσεγγίσεων προς την εκπαίδευση, καθώς επίσης και κοινά εμπόδια που ανακύπτουν κατά την εφαρμογή τους στη σχολική πράξη. Το πρώτο σημείο επαφής σχετίζεται με τον οικουμενικό χαρακτήρα των δυο φιλοσοφιών: η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στο σχολικό πλαίσιο ή στο πλαίσιο της διδασκαλίας, αλλά διευρύνεται και περιλαμβάνει το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Ομοίως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση διέπεται από έναν ευρύ και πολυδιάστατο χαρακτήρα επιδιώκοντας την αναδιάρθρωση του πολιτισμικού και πολιτικού συγκείμενου της σχολικής εκπαίδευσης (Χατζησωτηρίου, 2010). Το δεύτερο σημείο επαφής σχετίζεται με τον εννοιολογικό τους προσδιορισμό. Τόσο η συμπεριληπτική όσο και η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσδιορίζονται με βάση το πλαίσιο αναφοράς και λειτουργίας όπως επίσης και με βάση το επίπεδο της κουλτούρας και των πρακτικών του σχολείου αλλά και της γενικότερης εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, για αυτό και δεν στοιχειοθετείται σαφής ορισμός τους. Το τρίτο σημείο επαφής αναφέρεται στο κοινό φιλοσοφικό τους υπόβαθρο δεδομένου ότι και οι δυο στηρίζουν το πλαίσιο τους σε κοινές αξίες και αρχές όπως η ισότητα, η δημοκρατία, ο σεβασμός, η αποδοχή κ.ά. Τέλος, το τέταρτο σημείο επαφής αναφέρεται στην κοινή στόχευση των δυο μοντέλων που είναι η εκπαίδευση και η αγωγή των μαθητών που,

συγκριτικά με τους υπόλοιπους, αντιμετωπίζουν το ορατό ενδεχόμενο να περιθωριοποιηθούν, να στιγματιστούν και να βιώσουν καταστάσεις οι οποίες μπορεί να προκαλέσουν μη ακαδημαϊκή ανάπτυξη ή/και σχολική αποτυχία.

Επιπλέον, υπάρχουν κοινές προβληματικές καταστάσεις κατά την προσπάθεια εφαρμογής τόσο της συμπεριληπτικής όσο και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που τις αναστέλλουν ή τις ανακόπτουν. Για παράδειγμα το άκαμπτο αναλυτικό πρόγραμμα που ευνοεί την ομοιόμορφη μάθηση και εστιάζει στον μέσο μαθητή χωρίς να ανταποκρίνεται στις ανάγκες εκείνων των μαθητών που ανήκουν στη «σφαίρα της διαφορετικότητας», όπως επίσης τα ντετερμινιστικά πιστεύω των εκπαιδευτικών και οι χαμηλές τους προσδοκίες που καθιστούν τη διδασκαλία τους δασκαλοκεντρική και επομένως αποτρεπτική για την εφαρμογή συμπεριληπτικών και διαπολιτισμικών πρακτικών. Επίσης ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου που διαιώνίζει τις δυσκολίες των μαθητών χωρίς να τους βοηθά να τις ξεπεράσουν. Διατηρεί την ιεραρχία «καλός-μέτριος-κακός» χωρίς να καταβάλλεται προσπάθεια να υπάρξει κινητικότητα από τα χαμηλότερα προς τα μέσα και τα υψηλότερα κλιμάκια αυτού του συνεχούς. Τέλος, η συμπερίληψη των αλλόγλωσσων όσο και των μαθητών που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, δημιουργεί έντονο προβληματισμό σε εκπαιδευτικούς και γονείς, οι οποίοι θεωρούν ότι η σχολική επίδοση των παιδιών της πλειοψηφίας επηρεάζεται αρνητικά από την παρουσία αυτών των μαθητών. Έτσι αναδύεται η αντίληψη ότι η συμπεριληπτική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ασύμβατες ή ακόμα και αντιθετικές με την υψηλή επίδοση όλων των μαθητών.

Στη συζήτηση για τη συγκριτική θεώρηση μεταξύ της συμπεριληπτικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η Γεροσίμου (2013, 2014), επισημαίνει δυο βασικές ομοιότητες αλλά και δυο βασικές διαφορές. Για την ίδια η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αναφέρεται μόνο στην ύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμών στο σχολείο αλλά στην ουσιαστική και γόνιμη αλληλεπίδραση τους την οποία με τις κατάλληλες και συνεχείς αναπροσαρμογές, στηρίζει και υποστηρίζει το σχολείο. Επομένως, βασική κατευθυντήρια γραμμή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που ταυτόχρονα αποτελεί και κατεύθυνση της συμπερίληψης, είναι η απόρριψη του αφομοιωτικού μοντέλου κατά το οποίο αναμένεται να αλλάξει ο μαθητής προκειμένου να υπάρξει στο εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα να αλλάζει. Επιπλέον, η συμπεριληπτική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελούν στιγμιαίες διαδικασίες οι οποίες έχουν ένα τέλος. Οι προσεγγίσεις αυτές είναι συνεχείς αφού προνοούν δομικές αλλαγές οι οποίες δεν αποφέρουν απλά το αποτέλεσμα και εν συνεχεία παύουν να υφίστανται, αλλά αναπλαισιώνονται αποτελώντας μια συνεχή

διαδικασία που δρα επ' ωφελεία όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Σε ό,τι αφορά τις διαφορές, η πρώτη έγκειται στο ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύει στη μείωση των εμποδίων που αναστέλλουν τη μάθηση όλων των μαθητών, σε αντίθεση με τη διαπολιτισμική η οποία στοχεύει στην αντίσταση των αφομοιωτικών τάσεων απέναντι στις μειονότητες. Η δεύτερη βασική διαφορά αναφέρεται στην εστίαση του ενδιαφέροντος της διαπολιτισμικής σε σχέση με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Κατά τη Γεροσίμου η διαπολιτισμική εκπαίδευση εστιάζει σε ομάδες παιδιών που λόγω της εθνικότητας και της γλώσσας τους κινδυνεύουν να βιώσουν την περιθωριοποίηση στο σχολείο, ενώ η συμπεριληπτική δε συνδέεται με τη συμπερίληψη συγκεκριμένων «ομάδων παιδιών». Η παραπάνω ανάλυση, καταλήγει η ίδια, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι δυνατό να θεωρηθεί ότι εμπίπτει στην εμβέλεια της συμπεριληπτικής, αφού μπορεί να αποτελεί ένα μοντέλο καλών πρακτικών συμπερίληψης όσων μαθητών βιώνουν περιθωριοποίηση εξαιτίας της γλώσσας ή της καταγωγής τους.

Επιπλέον, υπάρχουν πλείστες αναφορές που συνδέουν το περιεχόμενο της συμπεριληπτικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την κοινωνική δικαιοσύνη. Αν ληφθούν υπόψη οι εννοιολογικές προσεγγίσεις περί κοινωνικής δικαιοσύνης, εύκολα γίνεται αντιληπτό γιατί αυτή θεωρείται η κοινή συνισταμένη πάνω στην οποία εδράζονται οι δύο υπό εξέταση εκπαιδευτικές φιλοσοφίες. Για παράδειγμα οι McKenzie, Christman, Hernandez, Elsy, Fierro, Capper, Dantley, González, Cambron-McCabe & Scheurich (2008), αναφέρουν την κοινωνική δικαιοσύνη ως την προσπάθεια βελτίωσης της επίδοσης όλων των μαθητών, της προετοιμασίας τους να μετεξελιχθούν σε κριτικοί πολίτες στην ενήλικη ζωή τους και της συμπερίληψης τους σε ανομοιογενείς τάξεις, δεδομένου ότι η μάθηση τους ενισχύεται όταν βρίσκονται σε ετερογενείς-συμπεριληπτικές τάξεις. Η Mansfield (2013) την οριοθετεί ως την ευθύνη της κοινωνίας και της εκπαίδευσης να προσφέρουν οικονομική ευημερία σε όλους τους πολίτες ενός κράτους κάτι που, κατά την ίδια, μπορεί να επιτευχθεί μόνο αν η δημόσια εκπαίδευση προσφέρει ίση πρόσβαση σε όλους τους μαθητές. Οι García, López, Vélez, Rico, & Jiménez (2016) τη θεωρούν ως την ανακατανομή των εκπαιδευτικών πηγών μάθησης, την αναγνώριση των διαφορών και των ανισοτήτων και την αντιπροσώπευση όλων των μαθητών στη ζωή του σχολείου. Οι Ainscow, Booth & Dyson (2006) εισάγουν τις διαστάσεις της ισότητας, της συμμετοχής, της κοινότητας, της κατανόησης και του σεβασμού στη διαφορετικότητα ως βασικών αξιών που θα πρέπει να εμπεριέχονται και να υποστηρίζουν την ευρεία έννοια της, ενώ οι Chiu & Walker (2007) τη θεωρούν ως την προσπάθεια βελτίωσης όλων των μαθητών ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου, φυλής, εθνικότητας,

κουλτούρας, φύλου, δομής οικογένειας και αναπηρίας. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η δομική και οντολογική συγκρότηση τόσο της συμπεριληπτικής όσο και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θέτουν ως σημείο αναφοράς τους την κοινωνική δικαιοσύνη ώστε αυτή να θεωρείται ως κοινή συνισταμένη τους.

Σε ό,τι αφορά το επίπεδο των εκπαιδευτικών πρακτικών επισημαίνονται και εδώ κοινές διδακτικές και μεθοδολογικές δράσεις οι οποίες ενδυναμώνουν και ενισχύουν τόσο τη συμπερίληψη όσο και τη διαπολιτισμικότητα. Η πιο διαδεδομένη είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, στην περίπτωση που συμπεριλαμβάνεται στη διδακτική εργαλειοθήκη των εκπαιδευτικών, όπως και οι μέθοδοι της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, των σχεδίων εργασίας κ.ά. Επίσης, η ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας του σχολείου με άτομα, οργανισμούς και φορείς βοηθούν στη διάδοση και ενστερνισμό των οραμάτων της συμπεριληπτικής και της διαπολιτισμικής μάθησης. Ειδικά σε ό,τι αφορά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας οι Valiandes, Neophytou & Hadjisoteriou (2017), όπως αναφέρονται στους Βαλιαντή & Νεοφύτου (2017), επιχειρούν τη συνδυαστική προσέγγιση της με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση εισάγοντας ένα νέο όρο, τη «διαπολιτισμικά διαφοροποιημένη διδασκαλία», η εφαρμογή της οποίας ενδείκνυται σε τάξεις στις οποίες η ποικιλομορφία συνδέεται κυρίως με την ικανότητα. Η βασική παραδοχή της εν λόγω προσέγγισης είναι ότι

«οι μαθητές διαφέρουν σε ικανότητες, οι διαφορές πηγάζουν από διάφορους λόγους (μεταξύ των οποίων και ο πολιτισμός), ως εκ τούτου όλες οι αναγκαίες μέθοδοι πρέπει να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η δυνατότητα μάθησης του κάθε μαθητή και να βοηθήσουν στην επίτευξη των στόχων που τίθενται από τα αναλυτικά προγράμματα και την πολιτεία» (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017, σ. 138).

Βέβαια η διαπολιτισμική και η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχουν διαφορετικό φιλοσοφικό προσανατολισμό, δεδομένου ότι η μεν πρώτη εστιάζεται στην ταυτότητα του μαθητή η οποία δεν είναι μονοδιάστατη, ενώ η δεύτερη στο δικαίωμα του να απολαμβάνει ακαδημαϊκή επιτυχία, παρόλα αυτά «και οι δύο προσεγγίσεις εργάζονται συστηματικά για την επίτευξη της συμπερίληψης όλων των μαθητών» (σ. 133).

Η σχολική ηγεσία και ο ρόλος της διευθυντικής ομάδας, επίσης, προκύπτει ότι μπορεί να αποτελέσουν κοινές συνισταμένες για την εφαρμογή των συμπεριληπτικών και διαπολιτισμικών πολιτικών στο μεσο-επίπεδο της σχολικής μονάδας. Ο πολυσχιδής ρόλος του διευθυντή συμβάλλει στη σχολική βελτίωση και αποτελεσματικότητα του σχολείου (Lazaridou & Iordanides, 2011), η συμβολή αυτή όμως όπως προκύπτει από τη σύγχρονη βιβλιογραφία μπορεί να επεκταθεί και σε άλλους προσανατολισμούς όπως προς την

προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Lyman, Strachan & Lazaridou, 2012), την υιοθέτηση περισσότερων συμπεριληπτικών πρακτικών (Αγγελίδης, 2011) και την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας η οποία θα επιτρέπει στους μαθητές, στα πλαίσια της διαπολιτισμικότητας να αναπτύσσουν κριτική σκέψη και την ικανότητα λήψης αποφάσεων με στόχο την προετοιμασία τους ώστε να καταστούν κοινωνικά ενεργοί πολίτες (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2013). Αν ληφθεί υπόψη ότι η σχολική ηγεσία πρέπει να προωθεί τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση (Lazaridou, 2017) και με δεδομένο ότι οι ηγέτες είναι οι «καταλύτες της αλλαγής» (Lazaridou, 2017, σ. 7), γίνεται αντιληπτή η σπουδαιότητα του ρόλου της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην προώθηση τόσο της συμπεριληπτικής όσο και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ανακεφαλαιώνοντας, η συμπεριληπτική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελούν προσεγγίσεις προς την εκπαίδευση που παρουσιάζουν ομοιότητες, διαφορές, κοινές εκπαιδευτικές πρακτικές αλλά και κοινά εμπόδια στην εφαρμογή τους. Οι ομοιότητες σχετίζονται με τον διευρυμένο ρόλο τους ο οποίος δεν περιορίζεται στα στενά όρια του μικροσυστήματος του σχολείου ή της τάξης αλλά αφορούν το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή, με το κοινό φιλοσοφικό τους υπόβαθρο σε επίπεδο αρχών και αξιών, με τη δυσκολία ακριβούς εννοιολογικής οριοθέτησής τους, με την κοινή τους αποστολή η οποία εστιάζεται σε μαθητές που έχουν αυξημένες πιθανότητες να βιώσουν καταστάσεις περιθωριοποίησης, με την απόρριψη του αφομοιωτικού μοντέλου και την υιοθέτηση του κοινωνικού-πλουραλιστικού μοντέλου βασιζόμενου στις αξίες και αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και με τον χαρακτηρισμό τους ως διαδικασίες υπό την έννοια της συνεχούς και αδιάλειπτης προσπάθειας εμφάνισης δομικών αλλά και ριζοσπαστικών αλλαγών στις κουλτούρες, τις πρακτικές και τις πολιτικές των σχολείων. Βέβαια σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα (όπως το ελληνικό) προωθούνται ως δυο ξεχωριστές πολιτικές, αφού θεωρείται ότι εστιάζονται σε διαφορετικές ομάδες-στόχο (αλλόγλωσσοι και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες). Επιπλέον, το γεγονός ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αντιστέκεται πρωτίστως στη δημιουργία ενός σχολείου που λειτουργεί ως «χύτρα πολιτισμικής αφομοίωσης» (Νεοφύτου, 2013), ενώ η συμπεριληπτική ενδιαφέρεται για την ακαδημαϊκή και κοινωνικο-συναισθηματική ευεξία όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, καθιστά για πολλούς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση υποσύνολο ή παράμετρο της ευρύτερης έννοιας της συμπερίληψης. Σε ό,τι αφορά το επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης παρατηρείται συνάφεια εκπαιδευτικών πρακτικών που όταν εφαρμόζονται προωθούν τη συμπερίληψη και τη

διαπολιτισμικότητα όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η δημιουργία δικτύων συνεργασίας με το εσωτερικό (εκπαιδευτικοί, γονείς, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό) και το εξωτερικό (άλλες σχολικές μονάδες, τοπικό και ευρύτερο συγκείμενο) περιβάλλον του σχολείου, η εισαγωγή μοντέλων διδασκαλίας που στηρίζουν την εργασία σε ομάδες και την επίλυση προβλημάτων μέσα από μελέτες περιπτώσεων, αλλά και η συμμετοχική σχολική ηγεσία που παρέχει τη δυνατότητα στη διευθυντική ομάδα αλλά και στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικές πρωτοβουλίες και να προωθήσουν τη διαπολιτισμικότητα και τη συμπερίληψη.

Τέλος, δε θα πρέπει να υποεκτιμώνται ο κομβικός ρόλος των εκπαιδευτικών και η στάση τους απέναντι στη διαφορετικότητα, όπως και τα κοινά εμπόδια που αναστέλλουν ή/και ματαιώνουν τις όποιες προσπάθειες του σχολείου να διαμορφώσει και να διατηρήσει συμπεριληπτικό και διαπολιτισμικό προσανατολισμό. Τέτοια κοινά εμπόδια σχετίζονται με το άκαμπτο αναλυτικό πρόγραμμα, τις χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που εμπίπτουν στη σφαίρα της διαφορετικότητας, τα αιτιοκρατικά πιστεύω των εκπαιδευτικών ότι η διαφορετικότητα των μαθητών μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά σε διαχωριστικά περιβάλλοντα (τάξεις υποδοχής, τμήματα ένταξης) και τις παρωχημένες αντιλήψεις μερίδας γονέων και εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι η παρουσία στη γενική τάξη μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, λειτουργεί ως φραγμός για τη σχολική επίδοση και επιτυχία των υπολοίπων μαθητών.

1.7. «Αειφόρος Πολιτισμική Συμπερίληψη στην εκπαίδευση»: ο τρίτος δρόμος

Από την ανάλυση που προηγήθηκε και με κύριο γνώμονα τα κοινά στοιχεία και τις ομοιότητες μεταξύ της συμπεριληπτικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι δυνατόν να γίνει ορατή η προοπτική της «Αειφόρου Πολιτισμικής Συμπερίληψης στην εκπαίδευση». Πρόκειται περί ενός νεογενούς όρου που προτείνεται και εισάγεται από την παρούσα διατριβή και αφορά την «εκπαιδευτική διαπολιτισμική συμπεριληπτικότητα», επίσης νεοεισαχθείς όρος εναλλακτικός και εφάμιλλος του όρου «πολιτισμική συμπερίληψη στην εκπαίδευση», που επιχειρεί να προσπεράσει το δίπολο που δημιουργείται μεταξύ των δύο παιδαγωγικών φιλοσοφιών οι οποίες προσεγγίζουν τα υπό εξέταση αντικείμενά τους μέσω διακριτών εστιάσεων. Όπως ενδεχομένως έχει γίνει σαφές από την προηγούμενη ανάλυση αλλά και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση τόσο της συμπεριληπτικής όσο και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η μεν πρώτη παρουσιάζεται ως να επικεντρώνει το ενδιαφέρον και τον ερευνητικό της φακό στις περιπτώσεις των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα των ειδικών (εκπαιδευτικών) αναγκών, τη στιγμή που η διαπολιτισμική ενδιαφέρεται για εκείνους

τους μαθητές που αντιμετωπίζουν συνθήκες ευαλωτότητας λόγω της διαφορετικής εθνοπολιτισμικής τους προέλευσης.

Η παρούσα διατριβή με την έρευνα που τη συνοδεύει αντιμετωπίζει τις δύο εκπαιδευτικές φιλοσοφίες ως άμεσα συμπλεκόμενες, στις οποίες επιπλέον τοποθετεί ως κοινή βάση τη βιωσιμότητα προκειμένου να καταστήσει την «Αειφόρο Πολιτισμική Συμπερίληψη στην εκπαίδευση» ικανή να λειτουργεί επ' ωφελεία της παρούσας αλλά και των επόμενων γενεών όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, με την παραδοχή ότι θα έχει εξασφαλιστεί για αυτούς η ευημερία και η ανάπτυξη μέσα σε μια ανεκτική και με όρους ανθρωπισμού δημοκρατική κοινωνία.

Αναφερόμενοι στον όρο «αιφορία» πρέπει να επισημανθεί ότι προέκυψε ως βασική ιδέα στην έκθεση της Παγκόσμιας Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (Brundtland) με τίτλο «Το κοινό μας μέλλον» τον Απρίλιο του 1987 (Shirazi & Keivani, 2017). Η έκθεση του Brundtland λοιπόν ορίζει τη βιωσιμότητα ως την «ανάπτυξη που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παρόντος χωρίς να διακυβεύεται η ικανότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιούν τις δικές τους ανάγκες» (World Commission on Environment and Development 1987, όπως αναφέρεται στη Palthe 2013, σ. 118). Παρά το γεγονός ότι η αιφορία συχνά επικρίνεται λόγω της ευρύτητας του ορισμού της αφού «περιλαμβάνει σχεδόν τα πάντα και αφορά όλους, καθιστώντας εύκολο για οποιονδήποτε να προσαρμόσει την έννοια της σύμφωνα με τη δική του πρακτική» (Olsson, Gericke & Chang-Rundgren, 2016, σ. 177), προσφάτως μέσω ενός αναθεωρημένου ορισμού επιχειρείται η συγκεκριμενοποίηση των σκοπών της. Έτσι σύμφωνα με τη νέα νοηματοδότηση της η αιφορία περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: την οικολογική, την οικονομική και την κοινωνική, με την τελευταία να εστιάζεται στην ειρήνη, την ισότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Jeronen, Palmberg & Yli-Panula, 2016). Στα επιμέρους θέματά της, εκτός των άλλων, περιλαμβάνονται και εκείνα που σχετίζονται με την πολιτισμική ποικιλομορφία και τη διαπολιτισμική κατανόηση (UNESCO, 2006) όπως επίσης και την κοινωνική δικαιοσύνη (Rusinko, 2010). Οι Ajmal, Khan, Hussain & Helo (2017), πραγματοποιώντας μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με τους σκοπούς της κοινωνικής διάστασης της αιφορίας υπογραμμίζουν, εκτός των προαναφερομένων, τη σημασία της κοινωνικής συνοχής, την ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου, την προώθηση της ανθρώπινης ευημερίας ειδικά για ευάλωτα άτομα ή ομάδες κ.ά. Οι Shirazi & Keivani (2017) χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της ποιοτικής μετα-ανάλυσης προηγούμενων ερευνών και δημοσιεύσεων σχετικών με την κοινωνική διάσταση της αιφορίας, κατέληξαν στο ότι η κοινωνική βιωσιμότητα

διαμορφώνεται γύρω από συγκεκριμένες βασικές περιοχές που είναι (1) η ισότητα, (2) η δημοκρατία, η συμμετοχή και η κοινωνία των πολιτών, (3) η κοινωνική συμπερίληψη και η ανάμειξη, που αναφέρονται στη συνύπαρξη πολιτισμικά και κοινωνικά ποικίλων ομάδων, καθώς επίσης στην κοινωνική ένταξη αλλά και στην πολιτισμική ποικιλομορφία, εν ολίγοις δηλαδή στη θεμελίωση μιας αλληλέγγυας κοινότητας όπου ο διαχωρισμός και η απομόνωση απορρίπτονται και η πολιτισμική ποικιλομορφία γιορτάζεται (4) η κοινωνική δικτύωση και αλληλεπίδραση, (5) η επιβίωση και η αίσθηση του τόπου που αφορά την αξιοπρεπή ποιότητα ζωής ή μέριμνα για όλους τους ανθρώπους, (6) η ασφάλεια με την έννοια της έλλειψης των συγκρούσεων και (7) η ανθρώπινη ευημερία.

Τίθεται λοιπόν το ζήτημα της αναγκαιότητας η συμπεριληπτική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση να αποτελούν σημεία αναφοράς εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και σχολικής πρακτικής που θα στοχεύουν με τις αρχές και διακηρύξεις τους στην ανάπτυξη και ικανοποίηση των αναγκών της παρούσας γενιάς, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα της ικανοποίησης των αναγκών και των μελλοντικών γενεών στη βάση της φιλοσοφίας της αειφόρου ανάπτυξης. Αυτό είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί δεδομένου ότι η υπόσταση τόσο της συμπεριληπτικής όσο και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τέμνεται με αυτή της αειφόρου ανάπτυξης.

Η ισότητα, η δημοκρατία και η αποδοχή που βρίσκονται στη βάση του φιλοσοφικού υπόβαθρου της συμπεριληπτικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν μπορούν να διατηρηθούν αν οι παρούσες γενιές δεν εξασφαλίσουν το δικαίωμα των μελλοντικών γενεών να τις απολαμβάνουν. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με μετασχηματισμούς που πρέπει να πραγματοποιηθούν σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής πυραμίδας και με την αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων όλων των κοινωνικών ομάδων ως εκ τούτου και εκείνων που χαράσσουν, επηρεάζουν και υλοποιούν τις εκπαιδευτικές πολιτικές. Η συμπεριληπτική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση εγγυώνται ότι οι ίσες ευκαιρίες για πρόσβαση στην εκπαίδευση αλλά και σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής πρέπει να αποτελούν δικαίωμα όλων ανεξαιρέτως των ανθρώπων, προκειμένου να είναι σε θέση να ικανοποιούν τις ανάγκες τους. Αν όμως οι προηγούμενες γενιές δε δημιουργήσουν συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτισμικές προϋποθέσεις ώστε να εξασφαλιστεί η ισότητα μεταξύ των ανθρώπων, είναι προφανές ότι είναι αδύνατη η επίτευξη και της διαγενεακής ισότητας. Η δημιουργία των απαραίτητων κοινωνικο-πολιτισμικών συνθηκών που θα επιτρέψουν την ισότητα και τη δημοκρατία τόσο ενδογενεακά όσο και διαγενεακά, δεν μπορούν να αναπτυχθούν αν δεν αναγνωρίζεται η ετερότητα και αν δεν προασπίζεται η ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Η αποδοχή

και ο σεβασμός της διαφορετικότητας, θεμελιώδεις αρχές της συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως και η ενίσχυση της συνειδητοποίησης τους, πρέπει να αποτελούν προϋποθέσεις προκειμένου ο «διαφορετικός» να αντιμετωπιστεί ως ισότιμος. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί όταν οι αποφάσεις και οι πολιτικές που λαμβάνονται εδράζονται στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης η οποία εξασφαλίζει την τήρηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη μη προσβολή της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (Katseli, Pantazis & Gounela, 2016) και η οποία, όπως έχει προκύψει από την ανάλυση που έχει προηγηθεί, αποτελεί βασική συνισταμένη τόσο της συμπεριληπτικής όσο και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αντιμετωπίζοντας τις εκπαιδευτικές μεταβολές μέσω της διάστασης της δικαιοσύνης, εξασφαλίζεται το δικαίωμα της παρούσας γενιάς να ικανοποιήσει τις ανάγκες της αλλά ταυτόχρονα δε διακυβεύεται και το αντίστοιχο δικαίωμα της ικανοποίησης των αναγκών των μελλοντικών γενεών.

Όπως έχει τονιστεί, κοινό στοιχείο της συμπεριληπτικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ο διευρυμένος ρόλος τους αφού δεν αναφέρονται μόνο στα στενά συγκείμενα της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και περιβάλλον. Από αυτό το χαρακτηριστικό και μόνο προκύπτει ότι η οικουμενική τους διάσταση η οποία αν είναι (και θα πρέπει να είναι) μακρόπνοη, θα εξασφαλίζει το δικαίωμα τόσο στην παρούσα όσο και στις επόμενες γενιές να αντιμετωπίζουν τη συμπερίληψή τους στο σχολείο και την κοινωνία ως δεδομένο και όχι ως ζητούμενο.

Επιπλέον, με την ανάπτυξη αξιών που κατέχουν κεντρική θέση στο αξιακό σύστημα της συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής φιλοσοφίας όπως η ενσυναίσθηση και η ανεκτικότητα, μπορεί να εξασφαλιστεί η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών αναγκών του παρόντος αλλά ταυτόχρονα να δημιουργηθούν οι συνθήκες εκείνες που δε θα θέσουν σε κίνδυνο την ικανοποίηση των αντίστοιχων αναγκών των μελλοντικών γενεών. Η εκπαίδευση στηριζόμενη σε τέτοιου είδους αξίες που θα καλλιεργούν τον σεβασμό για την ύπαρξη και ανάπτυξη του «άλλου» και θα καταπολεμούν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις για την αναπηρία, τη διαφορετικότητα, την ποικιλομορφία κ.ά., μπορεί να εξασφαλίσει τόσο για τις παρούσες όσο και για τις μελλοντικές γενιές προϋποθέσεις κοινωνικής δικτύωσης, αλληλεπίδρασης και συμμετοχής σε μια κοινωνία ενεργών πολιτών όπου οι συγκρούσεις θα ελαχιστοποιούνται και η ανθρώπινη αξιοπρέπεια θα προάγεται. Με αυτό τον τρόπο η «Αειφόρος Πολιτισμική Συμπερίληψη στην εκπαίδευση» θα διευκολύνει τη διέλευση προς τη μετα-υλιστική εποχή, όπου οι αξίες θα υπερτερούν των συμφερόντων.

Αν η εκπαίδευση θεωρείται αδιαπραγμάτευτο ανθρώπινο δικαίωμα, η διασφάλιση της ισότητας στην πρόσβαση και στις ευκαιρίες μάθησης καθώς και η εστίαση στην ποιότητά της αποτελούν τους πυλώνες προστασίας και σεβασμού αυτού του δικαιώματος. Είναι προφανές ότι η συμπεριληπτική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση με τις διακηρύξεις τους, το σύστημα αξιών τους και τη φιλοσοφική τους υπόσταση, προασπίζουν και δίνουν αξία σε αυτό το δικαίωμα. Επίσης είναι δεδομένο ότι η Ατζέντα για την Αειφόρο Ανάπτυξη του 2030 που υιοθετήθηκε από τα Ηνωμένα Έθνη, θέτει την εκπαίδευση στο επίκεντρό της και την καθιστά παγκόσμιο στόχο. Ένας στόχος ο οποίος θα αναφέρεται στην «εξασφάλιση μιας συμπεριληπτικής και ισότιμης ποιοτικής εκπαίδευσης που θα προωθεί ευκαιρίες δια βίου μάθησης για όλους» (UNESCO, Global Education Monitoring Report, όπως αναφέρεται στις Moskal & North, 2017, σ. 107). Πιο συγκεκριμένα ο στόχος 4.7 εξασφαλίζει ότι:

«Μέχρι το 2030 όλοι οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης, συμπεριλαμβανομένης μεταξύ άλλων της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα των φύλων, την προώθηση της κουλτούρας της ειρήνης και της μη βίας, της παγκόσμιας ιθαγένειας, της εκτίμησης της πολιτιστικής ποικιλομορφίας και της συμβολής του πολιτισμού στην αειφόρο ανάπτυξη» (UNESCO, Global Education Monitoring Report, 2016, σ. 287).

Από τον στόχο αυτό προκύπτει η άμεση σχέση που συνδέει τη συμπεριληπτική και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με την αειφόρο ανάπτυξη. Δεδομένου ότι η συμπεριληπτική και η διαπολιτισμική φιλοσοφία έχουν ως προτεραιότητα τους την ισότιμη και με όρους ποιότητας εκπαίδευση προς όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, προκύπτει ότι συμβάλλουν καταλυτικά και με αποτελεσματικότητα στην αειφόρο ανάπτυξη καθιστώντας την «Αειφόρο Πολιτισμική Συμπερίληψη στην εκπαίδευση» το μέσο που θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις ώστε η ισότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η πολιτειότητα και ο σεβασμός στην πολιτισμική ποικιλομορφία να αποτελούν τόσο ενδογενεακά όσο και διαγενεακά κερημένα.

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης όπου παρουσιάζονται ραγδαίες αλλαγές λόγω της μεγάλης κλίμακας των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών και της παγκόσμιας οικονομικής ύφεσης, ο κοινωνικός ιστός μεταβάλλεται και λόγω της υπερ-ποικιλομορφίας δέχεται κραδασμούς τους οποίους πρέπει να διαχειριστεί. Υπό αυτές τις συνθήκες το σχολικό σύστημα πρέπει να αποδείξει την αποτελεσματικότητά του εστιάζοντας όχι μόνο στην επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων από όλους τους μαθητές, αλλά και στην καλλιέργεια κοινωνικών σχέσεων ικανών να προωθήσουν μια περισσότερο ανθρωπιστική, δίκαιη και δημοκρατική κοινωνία. Στις παρούσες συνθήκες, περισσότερο από ποτέ, η

συμπεριληπτική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχουν πλησιάσει η μια την άλλη σε τέτοιο βαθμό ώστε να μπορούν να διασφαλίζουν τη βιώσιμη φιλοσοφία της αλλαγής, ανοίγοντας τον δρόμο για την «Αειφόρο Πολιτισμική Συμπερίληψη στην εκπαίδευση» η οποία θα αναγνωρίζει και θα σέβεται την ενδογενεακή και διαγενεακή διαφορετικότητα, διαδραματίζοντας έναν εκτεταμένο ανθρωπιστικό ρόλο που δε θα αναφέρεται μόνο στα στενά εκπαιδευτικά πλαίσια, αλλά θα ασκεί επιρροή στην ευρύτερη κοινωνία.

Η «πολιτισμική συμπερίληψη στην εκπαίδευση» ή «εκπαιδευτική διαπολιτισμική συμπεριληπτικότητα» βασιζόμενη στις ομοιότητες και τα κοινά στοιχεία της συμπεριληπτικής και της διαπολιτισμικής φιλοσοφίας που αναλύθηκαν, εγγυάται την κοινωνική συνοχή, την ανάπτυξη του κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου καθώς και την ανθρώπινη ευημερία μέσω της διαμόρφωσης προϋποθέσεων ασφάλειας μεταξύ των ατόμων και μεταξύ των γενεών και μέσω της εγκαθίδρυσης μιας ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, ανεξαρτήτου χρώματος, φυλής, θρησκείας, ειδικών μαθησιακών αναγκών ή εθνοτικής προέλευσης. Κατ' αυτό τον τρόπο υλοποιούνται οι στόχοι και οι σκοποί της κοινωνικής διάστασης της αειφορίας, καθιστώντας την «Αειφόρο Πολιτισμική Συμπερίληψη στην εκπαίδευση» εφικτή και εγγυήτρια του δικαιώματος της παρούσας αλλά και των μελλοντικών γενεών να ικανοποιούν τις ανάγκες τους απολαμβάνοντας αυτήν ακριβώς την εκπαίδευση που τους αξίζει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΚΙΝΑΣ ΚΑΙ ΕΛΛΑΔΑΣ: Συγκριτική θεώρηση

2.1. Η Λαϊκή Δημοκρατία της Κίνας: Γενικά χαρακτηριστικά

Η Κίνα είναι η τέταρτη σε έκταση μεγαλύτερη χώρα στον κόσμο (μετά τη Ρωσία, τον Καναδά και τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής) και θεωρείται η πολυπληθέστερη χώρα στον πλανήτη με πληθυσμό που προσεγγίζει τους 1,3 δις κατοίκους. Η κινεζική γλώσσα έχει τον μεγαλύτερο αριθμό ομιλητών στον κόσμο, ενώ η μεγαλύτερη εθνοτική ομάδα είναι οι Han που συνθέτει το 92% του συνολικού πληθυσμού. Το υπόλοιπο 8% περιλαμβάνει δεκάδες διαφορετικές μεταξύ τους εθνοτικές ομάδες ή εθνικές μειονότητες. Η κατανομή του πληθυσμού είναι πολύ άνιση, δεδομένου ότι η συντριπτική πλειοψηφία του πληθυσμού ζει στις πεδιάδες του ανατολικού ήμισυ της χώρας, ενώ οι εθνικές μειονότητες κατοικούν κυρίως σε παραμεθόριες περιοχές (Lee & Li, 2013).

2.1.1. Διακυβέρνηση

Η Λαϊκή Δημοκρατία της Κίνας ιδρύθηκε την 1η Οκτωβρίου 1949 ως κομμουνιστικό κράτος. Το κόμμα του Κογκρέσου το οποίο συνεδριάζει κάθε πέντε χρόνια είναι το κύριο σώμα του Κινεζικού Κομμουνιστικού Κόμματος (ΚΚΚ). Αρχηγός του κράτους είναι ο Πρόεδρος ο οποίος είναι επίσης ο Γενικός Γραμματέας του πολιτικού γραφείου της μόνιμης επιτροπής του Κομμουνιστικού Κόμματος της Κίνας και πρόεδρος της Κεντρικής Στρατιωτικής Επιτροπής. Στην ιεραρχία ακολουθούν ο αντιπρόεδρος, ο πρωθυπουργός και ο πρόεδρος του Εθνικού Λαϊκού Κογκρέσου.

Το κράτος διαιρείται διοικητικά σε είκοσι τρεις επαρχίες, πέντε αυτόνομες περιοχές, τέσσερις δήμους υπό τον έλεγχο της κεντρικής κυβέρνησης και δυο ειδικές διοικητικές περιοχές (Χονγκ Κόνγκ και Μακάο) (OECD, 2009).

Όπως επισημαίνει η Yang (2012), στη βάση της αποκέντρωσης των διοικητικών και οικονομικών ευθυνών από την κεντρική κυβέρνηση υπάρχουν και οι τοπικές κυβερνήσεις οι οποίες αποτελούνται από τέσσερα υποεπίπεδα: επαρχία (αποτελεί το υψηλότερο τοπικό επίπεδο), πόλη ή νομός, περιφέρεια ή δήμος και χωριό.

2.1.2. Γλώσσα

Σε ολόκληρη τη χώρα υπάρχουν επτά διάλεκτοι με κυριότερες τα Μανδαρίνικα (Mandarin) που ομιλείται από περίπου το 70% του πληθυσμού Han και τα Καντονέζικα (Cantonese)². Ωστόσο η διάλεκτος του Πεκίνου αποτελεί το πρότυπο για την εθνική γλώσσα η οποία επίσημα ονομάζεται Putonghua (κοινή γλώσσα). Η διάλεκτος του Πεκίνου, όπως αναφέρει η Γκουντάντση (2008, σ. 69), «ενσωματώνει την προφορά του Πεκίνου, τη γραμματική των Μανδαρίνων, σύγχρονο λεξιλόγιο καθώς και χαρακτηριστικά από τις τοπικές διαλέκτους». Για παραπάνω από μισό αιώνα η Putonghua θεωρείται από την κυβέρνηση της Λαϊκής Δημοκρατίας της Κίνας ως η εθνική γλώσσα, κυρίως στους τομείς της εκπαίδευσης και της ενημέρωσης. Αποτελεί το μέσο διδασκαλίας στα περισσότερα σχολεία των αστικών περιοχών. Είναι αξιοσημείωτο ότι για τους δημόσιους υπαλλήλους και ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς, η επιτυχής εξέταση στη γλώσσα Putonghua αποτελεί βασικό μέρος των επαγγελματικών τους προσόντων (Lee & Li, 2013).

2.1.3. Θρησκεία

Στη Λαϊκή Δημοκρατία της Κίνας υπάρχει επικάλυψη της θρησκείας με τη φιλοσοφία, δεδομένου ότι δεν υπάρχει διάκριση μεταξύ κοινωνικής και πνευματικής ζωής. Ο Κομφουκιανισμός, ο Ταοϊσμός και ο Βουδισμός αποτελούσαν τις τρεις θρησκείες που συνυπήρχαν αρμονικά και αλληλοεπηρεάζονταν για αιώνες. Όταν τον 18^ο αιώνα «η δυτική παρουσία άρχισε να γίνεται ισχυρή, ο Χριστιανισμός (Προτεσταντισμός, Καθολικισμός, Ευαγγελισμός) εισήχθη στη χώρα και άρχισαν οι διαμάχες μεταξύ των θρησκειών» (Γκουντάντση 2008, σ. 70). Όταν το 1949 ο Μάο Τσετούγκ εισήγαγε τον κομμουνισμό, «θεώρησε τη θρησκεία προκατάληψη και την απαγόρευσε» (Collins, Plant & Wilkinson 2000, αναφορά σε Γκουντάντση 2008, σ. 70).

2.2. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κίνας

Η αυξανόμενη ζήτηση για εκπαίδευση στην Κίνα καθοδηγείται, εν μέρει, από τη μεγάλη αύξηση των εισοδημάτων των κατοίκων της χώρας. Αρχικά η ζήτηση για εκπαίδευση αντανακλάται σε όρους ποσότητας. Μετά την ένταξη της Κίνας στον Παγκόσμιο Οργανισμό Εμπορίου το 2001, η χώρα πέτυχε την καθολική υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση η οποία περιλαμβάνει το δημοτικό σχολείο και την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

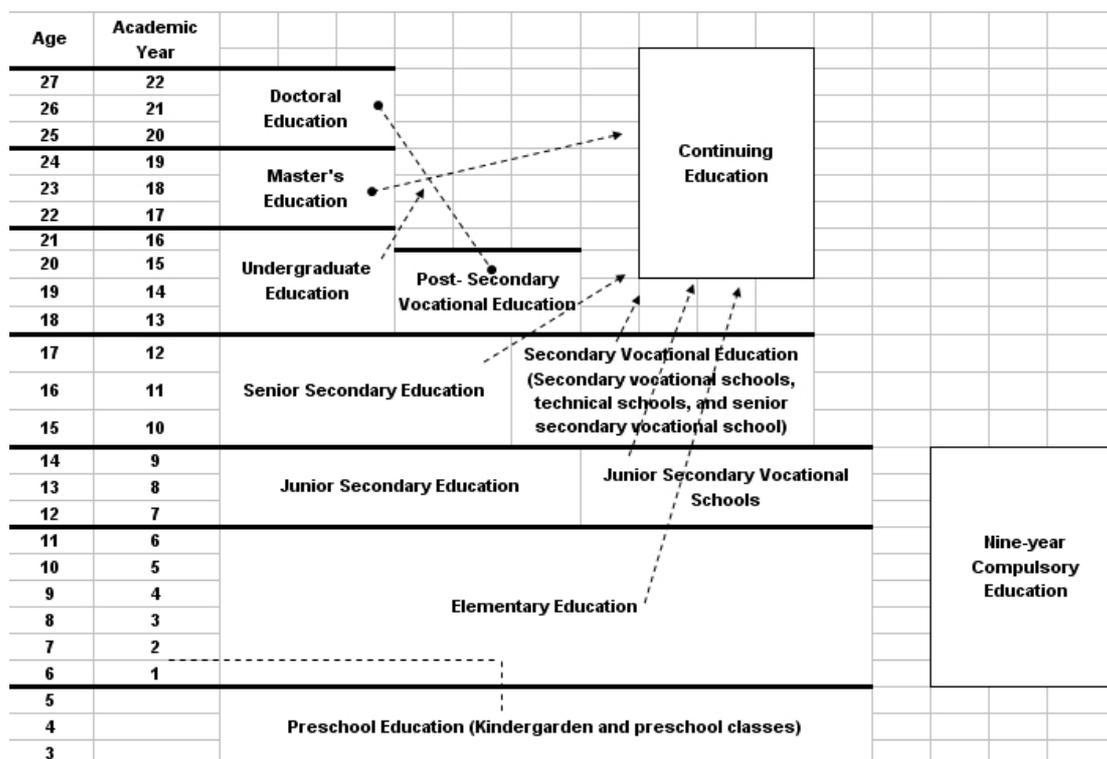
² Με περίπου 70εκ. ομιλητές. Ομιλούνται κατά κύριο λόγο στις περιοχές της Νότιας Κίνας, το Χονγκ-Κόνγκ και το Μακάο.

(γυμνάσιο). Το ποσοστό των εγγεγραμμένων μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μέχρι το γυμνάσιο αυξήθηκε από το 95,5% το 2001 σε 100% το 2006. Το ποσοστό εγγραφών από το γυμνάσιο μέχρι και το λύκειο (ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) την αντίστοιχη περίοδο αυξήθηκε από το 52,9% στο 75,7%, ενώ το ποσοστό των μαθητών που εγγράφηκαν στο λύκειο μέχρι και την τριτοβάθμια εκπαίδευση ανήλθε σε ποσοστό άνω του 75% (National Bureau of Statistics, 2007).

Η αυξημένη ζήτηση για εκπαίδευση αντανακλάται επίσης και σε όρους ποιότητας. Υπάρχει απαίτηση για εκπαίδευση υψηλής ποιότητας και αυτό φαίνεται τόσο από την επιλογή του σχολείου, όσο και από την επιλογή των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεκάδες χιλιάδες μαθητές λυκείου αρνούνται να παρακολουθήσουν τα προγράμματα σπουδών κάποιων πανεπιστημίων λόγω της δυσαρέσκειάς τους για τα εν λόγω ιδρύματα (Ding, Yue & Sun, 2009). Εκτός από τη γενική εκπαίδευση, η παρακολούθηση μαθημάτων μετά το σχολικό ωράριο έχει γίνει πλέον αρκετά διαδεδομένη τόσο στις αστικές όσο και στις αγροτικές περιοχές. Όπως επισημαίνουν οι Ding et al. (2009), εκτός από τη διδασκαλία των μαθηματικών, της γλώσσας, της εκμάθησης των αγγλικών και των λοιπών γενικών μαθημάτων, μετά το σχολείο διδάσκονται μαθήματα με στόχο την ενίσχυση των ταλέντων των παιδιών στη μουσική, την τέχνη, τον χορό και τον αθλητισμό.

Η βασική εκπαίδευση στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κίνας περιλαμβάνει τις δομές της προσχολικής εκπαίδευσης (βρεφικοί σταθμοί, νηπιαγωγείο), την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (δημοτικό) και την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο). Η υποχρεωτική εκπαίδευση αναφέρεται, όπως τονίστηκε και παραπάνω, στην πρωτοβάθμια και την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία περιλαμβάνει και τα σχολεία (γυμνάσια) της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η αμέσως επόμενη βαθμίδα είναι η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που περιλαμβάνει τα λύκεια στα οποία φοιτούν μαθητές ηλικίας από δεκαπέντε μέχρι δεκαεπτά ετών. Στη βαθμίδα αυτή εντάσσεται και η ανώτερη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση η οποία περιλαμβάνει τα επαγγελματικά και τα τεχνικά λύκεια όπως επίσης και τις επαγγελματικές σχολές. Ακολουθεί η βαθμίδα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τα προπτυχιακά, μεταπτυχιακά και διδακτορικά προγράμματα που συνθέτουν αυτό που ονομάζεται συνεχιζόμενη εκπαίδευση, η οποία περιλαμβάνει και τη μετα-δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση.

Στο διάγραμμα που ακολουθεί αναπαριστάται γραφικά η διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος της Κίνας.



Διάγραμμα 1: Γραφική αναπαράσταση του εκπαιδευτικού συστήματος της Κίνας (Zhou 2006, όπως αναφέρεται στη Γκουντάντση 2008, σ. 49).

2.2.1. Η μεταρρύθμιση του 2001: η ενίσχυση των σχολείων των αγροτικών περιοχών

Η μεταρρύθμιση των προγραμμάτων σπουδών της βασικής εκπαίδευσης (Basic Education Curriculum Reform Outline) που ψηφίστηκε το 2001, σηματοδότησε την επίσημη έναρξη της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην ηπειρωτική Κίνα. Ένα από τα κεντρικά σημεία της μεταρρύθμισης αφορούσε στη διασφάλιση των ίσων ευκαιριών μάθησης των μαθητών που διαμένουν στις αγροτικές περιοχές της χώρας και ιδιαίτερα στις κεντρικές και δυτικές περιοχές, οι οποίες αντιπροσωπεύουν τις περιοχές με τα χαμηλότερα κατά κεφαλή εισοδήματα της χώρας. Η ρητορική του νέου προγράμματος σπουδών τονίζει ότι η βασική εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται σε όλα τα παιδιά της σχολικής ηλικίας η οποία θα αποτελεί το θεμέλιο για τη δια βίου ανάπτυξή τους. Ταυτόχρονα, θα διασφαλίζει το θεμελιώδες δικαίωμα των μαθητών των αγροτικών περιοχών να λάβουν την ίδια εκπαίδευση με αυτή των παιδιών που διαμένουν στις αστικές περιοχές (Wang, 2010a, αναφορά σε Wang & Zhao 2011, σ. 37). Πλεονέκτημα του εν λόγω προγράμματος είναι η δυνατότητα της προσαρμοστικότητας του ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις απαιτήσεις των μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικές περιοχές ή σε διαφορετικές εθνοτικές ομάδες. Η

προσαρμοστικότητα διασφαλίζεται με την αυτονομία που προσδίδει ο νόμος ώστε οι αγροτικές περιοχές να αναπτύξουν ένα πρόγραμμα σπουδών με βάση την τοπική κοινωνικο-οικονομική ανάπτυξη, τις συνθήκες του σχολείου, το διδακτικό προσωπικό, τις ανάγκες των μαθητών αλλά και των εθνοτικών πολιτισμών (Cui, 2010 αναφορά σε Wang & Zhao 2011, σ.38). Ο Li (2002), όπως αναφέρεται στους Wang & Zhao (2011, σ. 38), τονίζει ότι με το νέο πρόγραμμα σπουδών ενισχύεται ο ενθουσιασμός των μαθητών για μάθηση αφού θα έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν μαθήματα με βάση τα ενδιαφέροντά τους και το επίπεδο της εκπαίδευσής τους.

Η μεταρρύθμιση των προγραμμάτων σπουδών στην ηπειρωτική Κίνα ξεκίνησε παράλληλα και με μια μεγάλης κλίμακας κατάρτιση εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την P.Wang (2013), στα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών η κυρίαρχη μέθοδος είναι η δασκαλοκεντρική με το πανεπιστημιακό προσωπικό να δίνει διαλέξεις και τους φοιτητές να ακούν σιωπηλά κρατώντας σημειώσεις. Δεν υπάρχουν δραστηριότητες που να εμπλέκουν τους φοιτητές, όπως για παράδειγμα παρουσιάσεις και μικροδιδασκαλίες. Επίσης, δεν υπάρχουν σημειώσεις και το περιεχόμενο της διδασκαλίας βασίζεται κατά κύριο λόγο στο βιβλίο. Για αυτό τον λόγο το υπουργείο παιδείας κατέστησε σαφή την αρχή της εκπαίδευσης πριν από την έναρξη της εργασίας των εκπαιδευτικών, επαναπροσδιορίζοντας τα πρότυπα της ποιότητας. Επιπλέον, παρείχε τη δυνατότητα κινητροδότησης και δωρεάν εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που προέρχονται από τις φτωχές δυτικές περιοχές, ώστε και αυτοί να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε μια υψηλού επιπέδου εθνική εκπαίδευση (Ministry of Education, China National Commission for UNESCO 2008, αναφορά σε Wang & Zhao 2011, σ. 39). Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην παροχή κινήτρων και στην αναβάθμιση των επαγγελματικών προσόντων των εκπαιδευτικών που προέρχονται από τις αγροτικές περιοχές καθώς τεκμαίρεται ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί βιώνουν μικρότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία τους από ό,τι οι συνάδελφοί τους των αστικών περιοχών. Ο Hayes (2006), όπως αναφέρεται στην P.Wang (2013, σ. 209), τονίζει ότι βασικός λόγος για αυτό δεν είναι μόνο το γεγονός ότι έχουν υπερφορτωθεί με διδακτικές ώρες, αλλά και το ότι δεν αμείβονται ικανοποιητικά. Αδυνατούν να ικανοποιήσουν στον βαθμό που θα επιθυμούσαν τις ανάγκες των μαθητών τους και νιώθουν ότι ο επαγγελματικός τους εαυτός βρίσκεται υπό απειλή.

Βέβαια, καμία μεταρρύθμιση δεν έγινε με τρόπο ώστε να επιλύσει όλα τα χρονίζοντα προβλήματα που επιδιώκει να αντιμετωπίσει. Έτσι λοιπόν και στην εν λόγω μεταρρύθμιση

του προγράμματος σπουδών η βασική εκπαίδευση στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των αγροτικών περιοχών αντιμετωπίζει τρέχοντα προβλήματα, που κατά τους Wang & Zhao (2011) συνδέονται με τη σοβαρή έλλειψη χρηματοδότησης των σχολείων αυτών που υφίσταται μέχρι και σήμερα και που καθιστά ανεπαρκή την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και αναποτελεσματική τη διαχείριση των πόρων, την επείγουσα ανάγκη για ενσωμάτωση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών, την ανάπτυξη διδακτικού υλικού που να ανταποκρίνεται στις πραγματικές συνθήκες που αντιμετωπίζουν τα σχολεία των αγροτικών περιοχών και την εμβάθυνση της μεταρρύθμισης στο πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Η Yang (2012) τονίζει ότι η εφαρμογή του νέου προγράμματος σπουδών πρέπει να γίνει μέρος της καθημερινής ρουτίνας της διδασκαλίας, αμφιβάλλει ωστόσο αν αυτό μπορεί να επιτευχθεί στην πράξη. Έρευνα που διενήργησε το υπουργείο παιδείας το 2003 υπό τον τίτλο «*Από μια χώρα με μεγάλο πληθυσμό, σε μια χώρα με Ανθρώπινο Δυναμικό*» εμπλεκοντας μελετητές, εμπειρογνώμονες, ερευνητικά ιδρύματα και κυβερνητικά όργανα, εστίασε σε θέματα που αφορούσαν το μέλλον της εκπαίδευσης και των ανθρώπινων πόρων στην Κίνα. Η έκθεση που συνόδευε την έρευνα προτείνει την εκπλήρωση τριών στόχων για τα επόμενα πενήντα χρόνια που μπορούν να καταστήσουν την Κίνα παγκόσμια εκπαιδευτική δύναμη. Ο πρώτος στόχος κάνει λόγο για ένα ποσοστό εισόδου μαθητών στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που θα κυμαίνεται από 40% έως 70% και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα ξεπερνά το 20% μέχρι το 2010. Από το 2010 έως το 2020 τίθεται στόχος ώστε η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση να φτάσει στο πιο προχωρημένο επίπεδο παγκοσμίως με το ποσοστό εισόδου των μαθητών να φτάνει στο 85%, να υπάρχει η γενίκευση της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε όλη τη χώρα και το ποσοστό εισόδου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση να αγγίζει το 40%. Τέλος, ο τρίτος στόχος θέτει για το διάστημα από το 2021 ως το 2050 την καθολική δωδεκάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση με πολύ υψηλές προδιαγραφές ποιότητας, τη γενίκευση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ώστε αυτή να καλύπτει ποσοστό εισόδου 50% και την εγκαθίδρυση στρατηγικών που θα μετατρέψουν την Κίνα από μια αναπτυσσόμενη δύναμη σε μια παγκόσμια εκπαιδευτική υπερδύναμη (D.Yang, 2005). Όπως αποδεικνύεται, οι στόχοι αυτοί υλοποιούνται και υπερκαλύπτονται και μάλιστα σε χρόνο πρωθύστερο από τον προβλεπόμενο. Το 2014 περίπου 16,5 εκ. μαθητές εγγράφηκαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 14,5 εκ. στην κατώτερη δευτεροβάθμια, 8 εκ. στην ανώτερη δευτεροβάθμια και κάτι παραπάνω από 7 εκ. στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (National Bureau of Statistics, 2016), παρουσιάζοντας μια φρενήρη ανάπτυξη που ξεπερνά τη στοχοθεσία που είχε τεθεί δεκατρία χρόνια πριν, χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει ότι η εφαρμογή της

εκπαιδευτικής πολιτικής για τη μεταμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος γίνεται ανεμπόδιστα.

2.2.2. Η βασική εκπαίδευση στο κινεζικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στην Κίνα η «βασική εκπαίδευση» αφορά έναν γενικό όρο που περιλαμβάνει την προσχολική, την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το κύριο όμως σώμα αυτής είναι η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, η οποία αποτελείται από την πρωτοβάθμια και την κατώτερη μέση σχολική εκπαίδευση.

2.2.2.1. Η προσχολική εκπαίδευση

Στο σύστημα της προσχολικής εκπαίδευσης της Κίνας υπάρχουν τρεις τύποι προγραμμάτων: οι βρεφικοί σταθμοί που απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας από δυο μηνών έως τριών ετών, νηπιαγωγεία που δέχονται παιδιά ηλικίας από τρία έως έξι ετών (κάποια νηπιαγωγεία έχουν προγράμματα και για δίχρονα παιδιά) και προγράμματα προδημοτικής εκπαίδευσης (αφορούν στο έτος πριν από την είσοδο των μαθητών στη δημοτική εκπαίδευση) για παιδιά ηλικίας έξι ετών (Zheng 2010, αναφορά σε Fees, Hoover & Zheng 2014, σ. 235). Το 2001 το υπουργείο παιδείας εξέδωσε τις κατευθυντήριες γραμμές για την εκπαίδευση της προσχολικής ηλικίας (*Guideline for Early Childhood Education, Trial Version*) το οποίο θέτει τις βασικές εκπαιδευτικές υποχρεώσεις και απευθύνεται στις τοπικές κυβερνήσεις οι οποίες υποχρεούνται να ορίζουν τα πρότυπα της εκπαίδευσης (Hu & Li, 2012). Το πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει πέντε περιοχές εστίασης, την υγεία και σωματική αγωγή, τη γλώσσα, τις επιστήμες (συμπεριλαμβανομένων των μαθηματικών και των φυσικών), τις τέχνες και τις κοινωνικές σπουδές (Li, Rao & Tse, 2012). Σε ό,τι αφορά το παρόν, η κυβέρνηση με προτάσεις που εξέδωσε σχετικά με την ανάπτυξη της προσχολικής εκπαίδευσης το 2010 (*The State Council's Several Current Suggestions Regarding Developing Preschool Education*) απαιτεί από κάθε επαρχία να δημιουργήσει ένα σχέδιο δράσης τριετούς διάρκειας για την ανάπτυξη της προσχολικής εκπαίδευσης. Οι τοπικές κυβερνήσεις θα πρέπει να διαδραματίζουν πρωταρχικό ρόλο στην ανάπτυξη της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης και να συνεργάζονται με ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματική προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών που θα αναλάβουν τη μόρφωση των μαθητών τυπικής ή μη ανάπτυξης, στη βάση του τρίπτυχου της φιλοσοφίας πάνω στην οποία στηρίζεται η προσχολική εκπαίδευση. Το τρίπτυχο αυτό περιλαμβάνει τις παραδοσιακές αξίες της Κομφουκιανής φιλοσοφίας, τις κομμουνιστικές ιδέες και τις επιρροές

από τα προγράμματα σπουδών της Δύσης (Fees, Hoover & Zheng, 2014). Δεδομένου ότι η προσχολική εκπαίδευση δεν εντάσσεται στο σώμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, είναι αυτονόητο πως «οι γονείς πληρώνουν δίδακτρα τα οποία ποικίλουν ανάλογα με το σχολείο» (Γκουτάντση, 2008, σ. 44). Σε ό,τι αφορά τα δημόσια νηπιαγωγεία, ο αριθμός τους έχει μειωθεί σημαντικά καθώς το κόστος για παροχή υψηλής ποιότητας προσχολικής εκπαίδευσης είναι πολύ υψηλό. Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές στις αστικές περιοχές όπου μόνο το 12% του συνόλου των νηπιαγωγείων είναι δημόσια (Fees et al., 2014). Πολλά νηπιαγωγεία που υποστηρίζονταν από δημόσιες επιχειρήσεις και ιδρύματα μεταφέρθηκαν στην εποπτεία των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών και έκλεισαν ή πουλήθηκαν, με αποτέλεσμα τα ιδιωτικά νηπιαγωγεία να γνωρίσουν μια δραματική αύξηση. Επιπλέον λόγω της αδυναμίας των τοπικών αρχών να παρακολουθούν και να ελέγχουν τον ιδιωτικό τομέα, πολλά ιδιωτικά νηπιαγωγεία χρεώνουν πολύ υψηλά δίδακτρα. Τα δημόσια νηπιαγωγεία από την άλλη που χρεώνουν λιγότερα δίδακτρα και θεωρείται ότι μπορούν να εγγυηθούν την ποιότητα, δεν μπορούν να ικανοποιήσουν τις τεράστιες κοινωνικές ανάγκες λόγω του περιορισμένου αριθμού εγγραφών που πραγματοποιούν (Liu & Pan, 2013). Σύμφωνα με τους Zhao & Hu (2008), στις αγροτικές περιοχές υπάρχει μεγάλο ποσοστό μαθητών που παρακολουθούν τάξεις νηπιαγωγείου τις οποίες διαχειρίζονται σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που προετοιμάζουν τους μαθητές για την πρώτη τάξη του δημοτικού. Επειδή όμως τα προγράμματα αυτά είναι μονοετούς διάρκειας, είναι εξαιρετικά ανησυχητικό το γεγονός ότι ένας μεγάλος αριθμός μαθητών λαμβάνουν ημιτελή προσχολική εκπαίδευση (Hu & Szente, 2009).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι τοπικές κυβερνήσεις αναλαμβάνουν την υποχρέωση της ανάπτυξης των προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό όμως δημιουργεί σύμφωνα με τον Feng (2010), όπως αναφέρεται στους Song, Zhu, Xia & Wu (2014, σ. 358), μια ανισορροπία στην ανάπτυξη της προσχολικής εκπαίδευσης μεταξύ των περιοχών στην επικράτεια της Κίνας, εξαιτίας της διαφορετικής έμφασης που προσδίδουν οι τοπικές κυβερνήσεις σε αυτή. Αυτή η διατάραξη της ισόρροπης ανάπτυξης της εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία αποτελεί έναν από τους σοβαρότερους λόγους για την ίδρυση των ιδιωτικών νηπιαγωγείων, τα οποία αποτελούν το 75% των ιδρυμάτων που παρέχουν υπηρεσίες προσχολικής εκπαίδευσης στην Κίνα (Song et al., 2014). Τα νηπιαγωγεία αυτά, που δε λαμβάνουν καμία κρατική χρηματοδότηση και δεν υπόκεινται σε προγράμματα αξιολόγησης της ποιότητας τους (Hu & Szente, 2009), εισπράττουν αμοιβή από τα δίδακτρα που χρεώνουν τους γονείς των μαθητών. Όπως είναι φυσικό, το επίπεδο του εισοδήματος των

γονέων καθορίζει και την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών που αυτά προσφέρουν (Song et all, 2014) και με δεδομένο ότι η πρόσβαση στα δημόσια νηπιαγωγεία είναι πολύ δύσκολη έως και αδύνατη, είναι εξαιρετικά αμφίβολο αν αυτά τα νηπιαγωγεία μπορούν να καλύψουν με τρόπο αποτελεσματικό τις ανάγκες των παιδιών προκειμένου να διασφαλίζεται η ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές στα παιδιά που διαμένουν στις αγροτικές περιοχές. Επειδή σε πολλές από τις περιοχές που ζουν δεν υπάρχει σχολείο, είναι υποχρεωμένα να περπατούν αρκετές ώρες για να παρακολουθήσουν το κοντινότερο σε αυτά νηπιαγωγείο. Η έλλειψη σχολείων σε αυτές τις περιοχές και ιδιαίτερα στα χωριά, ευνοεί την ανάπτυξη παράνομων ιδιωτικών νηπιαγωγείων (Song et all, 2014) με συνέπεια η ποιότητα των προγραμμάτων που προσφέρουν να είναι απαράδεκτα χαμηλή.

Σχετικά με τα προσόντα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα νηπιαγωγεία προκύπτει ότι περιορίζονται σε χαμηλά επίπεδα, σε σύγκριση με τους ομολόγους τους σε άλλες χώρες. Μόνο το 47% των εκπαιδευτικών στις αγροτικές περιοχές διαθέτουν συναφές πτυχίο, ενώ το 43% έχουν σπουδές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι χαμηλοί μισθοί, οι κακές συνθήκες εργασίας, οι περιορισμένες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, οι ευμεγέθεις τάξεις (αναλογία 1:44), αποτελούν λόγους που αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να εργάζονται στις αγροτικές περιοχές, με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγάλο έλλειμμα επί σειρά ετών (Song et all, 2014). Γενικότερα, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί των δομών της προσχολικής αγωγής στην ηπειρωτική Κίνα δεν έχουν εντρυφήσει στις δυτικές παιδαγωγικές πρακτικές (Liu & Feng, 2005) επειδή έχουν εκπαιδευτεί σε παλαιά παιδαγωγικά μοντέλα, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τα σύγχρονα πρότυπα της προσχολικής εκπαίδευσης με αποτελεσματικότητα στην πράξη. Έρευνα των Zhu & Zhou (2005) που διενεργήθηκε σε δείγμα 150 διευθυντών νηπιαγωγείων, αποκαλύπτει τη δυσκολία της εισαγωγής μοντέρνων εκπαιδευτικών πρακτικών τόσο σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών, όσο και στην εξατομίκευση και αξιολόγηση του μαθητικού προφίλ και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών. Βέβαια ο τεράστιος πληθυσμός της χώρας και οι ανισότητες που υπάρχουν σε κοινωνικοπολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο, δεν επιτρέπουν την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων σε ό,τι αφορά την επαγγελματική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και την αναπαράσταση των δυνατών και αδύναμων στοιχείων της μαθησιακής διαδικασίας και των περιβαλλόντων μάθησης. Για παράδειγμα στην έρευνα των Hu & Szente (2009) σε 18 υψηλού επιπέδου δημόσια νηπιαγωγεία του Πεκίνου, αποκαλύπτονται εκπληκτικές ιδιότητες των νηπιαγωγών που σχετίζονται με τον ενθουσιασμό, την προθυμία τους για συνεχή

επιμόρφωση, τη συμπόνια που επιδεικνύουν και την ηθική δέσμευση που αναλαμβάνουν ώστε να βοηθήσουν τον μαθητή να φτάσει το δυναμικό του. Βέβαια οι ίδιοι οι ερευνητές αποδεχόμενοι τις ανισότητες που αναφέρθηκαν παραπάνω, τονίζουν ότι τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να είναι γενικεύσιμα αφού δεν μπορούν να αντιπροσωπεύουν ούτε τις λιγότερο αναπτυγμένες περιοχές ούτε και την εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείται από τα ιδιωτικά νηπιαγωγεία.

2.2.2.2. Η υποχρεωτική εκπαίδευση

Όπως προαναφέρθηκε, το κύριο σώμα της βασικής εκπαίδευσης στην Κίνα αποτελείται από την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και δεδομένου ότι έχει προηγηθεί η ανάλυση της δομικής διάρθρωσης της προσχολικής εκπαίδευσης, ο όρος «βασική εκπαίδευση» που θα χρησιμοποιείται στην παρούσα ενότητα θα αναφέρεται κατά κύριο λόγο στην πρωτοβάθμια και την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η προσπάθεια γενίκευσης της βασικής εκπαίδευσης στην Κίνα ώστε αυτή να αναφέρεται και να αφορά όλες τις περιοχές της χώρας, διήλθε από τρεις φάσεις ανάπτυξης. Σύμφωνα με τους Xin & Kang (2012) η πρώτη φάση αφορά την περίοδο από το 1980 έως το 1985, όπου ελήφθη μέριμνα ώστε η ανάπτυξη της πρωτοβάθμιας σχολικής εκπαίδευσης να επεκταθεί σε εθνικό επίπεδο και η μέση δευτεροβάθμια εκπαίδευση να αναπτυχθεί σε εκείνες τις περιοχές που πληρούν τις προϋποθέσεις για κάτι τέτοιο. Η δεύτερη φάση αφορά την καθολίκευση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης (1986-2000) με τον νόμο για την υποχρεωτική εκπαίδευση που ψηφίστηκε τον Απρίλιο του 1986. Τέλος, η τρίτη φάση που ξεκινά με την έναρξη της νέας χιλιετίας και μέχρι το 2008 σηματοδοτείται από τον νέο νόμο για την υποχρεωτική εκπαίδευση (Σεπτέμβριος του 2006) ο οποίος προνοεί την απαγόρευση της χρέωσης διδασκτρών για την εφαρμογή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το 2007 η δωρεάν υποχρεωτική εκπαίδευση εφαρμόστηκε και στις αγροτικές περιοχές της χώρας ενώ μέχρι το φθινόπωρο του 2008 όλα τα δίδακτρα και τα διάφορα τέλη καταργήθηκαν και από την υποχρεωτική εκπαίδευση στις αστικές περιοχές. Παρόλα αυτά οι στρατηγικές της καθολικής βασικής εκπαίδευσης με τη θέσπιση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, φέρνει στην επιφάνεια διαρθρωτικά προβλήματα που σχετίζονται με την ποιότητα και την ισότητα. Σύμφωνα με τους Law & Pan (2009) η προώθηση της καθολικής βασικής εκπαίδευσης ακολούθησε την οικονομική στρατηγική της μη ισόρροπης ανάπτυξης. Το έθνος της Κίνας διαιρείται σε τρεις κύριες περιοχές (ανατολική, κεντρική και δυτική) και η γενίκευση της βασικής εκπαίδευσης προγραμματίστηκε να γίνει σταδιακά, σύμφωνα με τις οικονομικές και

πολιτιστικές συνθήκες των περιοχών. Αρχικά προγραμματίστηκε να εφαρμοστεί στο ένα τέταρτο του πληθυσμού και συγκεκριμένα στις πιο αναπτυγμένες οικονομικά πόλεις και επαρχίες των ανατολικών (παράκτιων) περιοχών. Έπειτα θα ακολουθούσε το 50% του πληθυσμού (κυρίως των περιοχών της κεντρικής Κίνας) και θα ολοκληρώνονταν με τις περιοχές της δυτικής περιφέρειας οι οποίες αποτελούν το υπόλοιπο 25% του πληθυσμού στο οποίο διαβιούν κυρίως οι εθνικές μειονότητες. Αυτή η μη ισόρροπη ανάπτυξη της βασικής εκπαίδευσης επέφερε ανισότητες που αφορούν αφενός μεν την άνιση διανομή των οικονομικών πόρων, δεδομένου ότι τα σχολεία των πλούσιων περιοχών είχαν γενναίες χρηματοδοτήσεις για καλύτερες εγκαταστάσεις και για την ποιότητα της διδασκαλίας σε αντίθεση με τις φτωχότερες περιοχές (Dong, 2010), και αφετέρου ανισότητες που έχουν να κάνουν με τις ίσες ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Chen & Chen (2008), όπως αναφέρονται στους Law & Pan (2009, σ. 346), επισημαίνουν ότι πάνω από το 80% των κατεστραμμένων σχολικών κτιρίων βρίσκονται στις αγροτικές περιοχές, ενώ λόγω των χαμηλών αποδοχών και των συνθηκών εργασίας, η ροή των εκπαιδευτικών είναι μονής κατεύθυνσης δηλαδή από τις φτωχές αγροτικές στις πλούσιες αστικές περιοχές ή από τα συνηθισμένα σχολεία στα πειραματικά σχολεία. Σε ό,τι αφορά τα πειραματικά σχολεία (key schools) λειτουργούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και σε όλη τη χώρα, ενώ ανήκουν κατευθείαν στην κεντρική κυβέρνηση και έχουν καλύτερη οικονομική υποστήριξη. Η επιλογή των μαθητών σε αυτά γίνεται είτε έπειτα από αρκετά δύσκολες εξετάσεις, είτε από γενναίες χορηγίες των γονέων. Προς τούτο τα πειραματικά σχολεία έχουν δεχτεί έντονη κριτική καθότι «απευθύνονται είτε σε αρκετά έξυπνους, είτε σε αρκετά πλούσιους μαθητές» (Γκουντάντση, 2008, σ. 46).

Με τη μεταρρύθμιση του προγράμματος σπουδών το 2001, επιχειρήθηκε να αλλάξει η μακροχρόνια κατάσταση που επικρατούσε στα εκπαιδευτικά δεδομένα της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των αστικών αλλά κυρίως των αγροτικών περιοχών, όπου οι εκπαιδευτικοί και το διδακτικό υλικό ήταν στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας καθώς οι μαθητές μελετούσαν παθητικά. Η ρητορική της μεταρρύθμισης είναι μαθητοκεντρική, επιδιώκει να ωθήσει τον μαθητή στο να μαθαίνει πώς να μαθαίνει, να συμμετέχει με έναν ενεργό και ζωντανό τρόπο, να είναι πρόθυμος να ανακαλύψει τη νέα γνώση και να αισθάνεται ανεξάρτητος και αυτόνομος (Wang 2010, αναφορά σε Wang & Zhao 2011, σ. 38). Οι Li & Ni (2012) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν τις διαλέξεις και προωθούν μεθόδους διδασκαλίας που σχετίζονται με την αυτορυθμιζόμενη μάθηση, τη συνεργατική μάθηση και τη μάθηση που βασίζεται στην έρευνα. Έτσι η έμφαση

δίνεται πλέον στο καινοτόμο πνεύμα των μαθητών, στις πρακτικές τους ικανότητες, στην καλή ψυχολογική τους ιδιότητα, στο ενδιαφέρον τους για μάθηση, στα κίνητρα και στη δημιουργία θετικών συναισθηματικών εμπειριών (Wang & Zhao, 2011). Βέβαια δεν απουσιάζουν και οι αντίθετες απόψεις σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας και τον τρόπο διεξαγωγής των μαθημάτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για παράδειγμα, οι Bu & Li (2013) θεωρούν ότι η μάθηση εστιάζει στο ακαδημαϊκό κομμάτι, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των μαθητών. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας διαχωρίζει τους μαθητές δίνοντάς τους ελάχιστα κίνητρα για μάθηση. Επιπλέον τα ενδιαφέροντα, η περιέργεια, οι φιλοδοξίες και οι ικανότητες των μαθητών δεν αντανακλώνται ή έχουν μικρή ανταπόκριση στις μεθόδους διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι προωθείται η μάθηση κυρίως μέσω της αποστήθισης, της απομνημόνευσης της εξάσκησης και της επανάληψης. Αυτές οι μέθοδοι θεωρούνται από τα δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα αναχρονιστικές αφού δεν επιδρούν στην ικανότητα των μαθητών να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Πώς όμως εξηγείται το γεγονός ότι οι Κινέζοι μαθητές καταλαμβάνουν με τις επιδόσεις τους σταθερά υψηλότερες θέσεις σε διεθνείς διαγωνισμούς οι οποίοι απαιτούν την αξιοποίηση των γνώσεων και όχι την παπαγαλία; Την απάντηση στην ερώτηση αυτή δίνει η Crehan (2019), η οποία επισημαίνει ότι οι Κινέζοι μαθητές μέσω της απομνημόνευσης και της εξαντλητικής εξάσκησης, κατακτούν τα βήματα που απαιτούνται για την επίλυση των μαθηματικών προβλημάτων ή την κατανόηση των κειμένων σε τέτοιο βαθμό ώστε να αποκτούν την ικανότητα της διαισθητικής μάθησης που τους επιτρέπει να εμβαθύνουν, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στα συγκεκριμένα γνωρίσματα των προβληματικών καταστάσεων που αντιμετωπίζουν. Αντιθέτως οι μαθητές δυτικής προέλευσης, διευκολύνονται όταν διδάσκονται τις τεχνικές επίλυσης του προβλήματος ή της κατανόησης ενός κειμένου βήμα προς βήμα, ώστε να επιζητούν να έχουν στη διάθεσή τους ένα δομημένο πλαίσιο εργασίας. Έτσι δεν αποκτούν διαισθητική ικανότητα, που προφανώς δεν μπορεί να προκύψει εκ του φυσικού τους αλλά είναι προϊόν της επανάληψης και της εξάσκησης, η οποία θα τους βοηθούσε στη βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου.

Στη γενικότερη κριτική αναφορικά με το κινεζικό εκπαιδευτικό σύστημα και τα χαρακτηριστικά του, έρχεται να προστεθεί και αυτή που σχετίζεται με τον εξετασιοκεντρικό προσανατολισμό του. Πέρα από τις επικρίσεις που υπάρχουν σχετικά με την ελιτίστικη δομή της εκπαίδευσης σε όρους χρηματοδότησης, η Dello-Iacovo (2009) τονίζει ότι η διδασκαλία είναι προσανατολισμένη στις εξετάσεις και οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται μόνο με εκείνους τους μαθητές που παρουσιάζουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, αγνοώντας τους υπόλοιπους.

Η μηχανιστική μάθηση όπως προαναφέρθηκε κυριαρχεί ως μέθοδος διδασκαλίας, ενώ οι μαθητές υποκύπτουν κάτω από τις εξαντλητικές εργασίες και την πίεση των εξετάσεων. Η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή παραμελείται υπό την έντονη πίεση των αποτελεσμάτων που πρέπει να επιτευχθούν μέσω των εξετάσεων, με αποτέλεσμα οι μαθητές να έχουν ελάχιστο χρόνο να απολαύσουν την παιδική τους ηλικία. Ο Zhang (2002), όπως αναφέρεται στην Dello-Iacovo (2009, σ.242), επισημαίνει ότι το 21,6% των μαθητών της πρωτοβάθμιας και το 32% των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υποφέρουν από ψυχολογικά προβλήματα. Ωστόσο η ανάγκη για επικαιροποίηση, επαναπροσδιορισμό ή και ανανέωση των προγραμμάτων σπουδών, ώστε να περιλαμβάνουν τις νέες τάσεις και αντιλήψεις που επικρατούν στις εκπαιδευτικές πρακτικές τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πρέπει να αποτελεί απαίτηση των εκπαιδευτικών ώστε να καλύπτονται με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο οι ακαδημαϊκές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών. Αυτό προκύπτει ερευνητικά και στα εκπαιδευτικά δεδομένα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Κίνα. Έρευνα των Lee, Yin, Zhang & Jin (2011) σε 1646 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποδεικνύει τη θετική αντίληψή τους για μεταρρύθμιση, με την επαγγελματική τους ανάπτυξη να σχετίζεται θετικά με την αντίληψή τους αυτή. Σε ό,τι αφορά τις διαφορές μεταξύ των βαθμίδων, η έρευνα αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας είναι πιο δεκτικοί στη μεταρρύθμιση από ό,τι οι συνάδελφοί τους της δευτεροβάθμιας, αν και οι τελευταίοι έχουν στο σχολικό σύστημα της Κίνας περισσότερο κύρος και σεβασμό από ό,τι οι εκπαιδευτικοί της πρώτης βαθμίδας.

Σε ό,τι αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση, τα τελευταία χρόνια φαίνεται να έχει φτάσει στο βέλτιστο σημείο της αναπτυξιακής της πορείας με σημαντικές εξελίξεις να έχουν σημειωθεί τόσο στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας των σχολείων της επαγγελματικής εκπαίδευσης, όσο και στην ανάδειξη των ικανοτήτων και των ταλέντων των μαθητών. Όμως, η επέκταση του ρόλου της επαγγελματικής εκπαίδευσης δε σημαίνει ότι η ποιότητα συμβαδίζει με τους ρυθμούς ανάπτυξής της. Όπως επισημαίνει ο Shi (2013), η κατάρτιση των ειδικοτήτων δε λαμβάνει υπόψη τη ζήτηση της αγοράς, με αποτέλεσμα το πρόγραμμα σπουδών να μην αντανακλά τις απαιτήσεις της παραγωγής και της αγοράς με έγκαιρο τρόπο. Οι μέθοδοι διδασκαλίας δε λαμβάνουν υπόψη τα γνωστικά χαρακτηριστικά των μαθητών, ενώ υπάρχει σχετική έλλειψη εκπαιδευτικών που προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στην επαγγελματική εκπαίδευση. Τέλος, δεν έχει διαμορφωθεί ένα σύνολο εργαλείων αξιολόγησης κατάλληλων για την επαγγελματική εκπαίδευση και καμία είδους διασύνδεση των σχολείων αυτών με τον κόσμο των επιχειρήσεων. Στα παραπάνω προβλήματα ο Qian

(2013) προσθέτει και την υποεπένδυση σε εθνικό, τοπικό και κοινοτικό επίπεδο που αποτρέπει τη δημιουργία μιας επαγγελματικής εκπαίδευσης που θα αναγνωρίζει και θα ικανοποιεί τις συγκεκριμένες κοινωνικο-οικονομικές ανάγκες. Όπως επιχειρηματολογεί ο Luo (2013) η αγορά χρειάζεται εξειδικευμένους εργάτες και οι επιχειρηματίες δε θα διστάσουν να πληρώσουν ακριβά τους εργαζόμενους υψηλής εξειδίκευσης προκειμένου να οικοδομηθεί η διεθνής ανταγωνιστικότητα του σήματος «Made in China», για αυτό η ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης πρέπει να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή.

2.2.2.3. Η ανώτερη δευτεροβάθμια και η τριτοβάθμια εκπαίδευση

Σε μια εποχή ραγδαίων αλλαγών, το εκπαιδευτικό σύστημα της Κίνας πρέπει να προικίσει τους μαθητές ώστε διαχρονικά να αποκτήσουν ικανότητες διατήρησης της οικονομικής τους ανταγωνιστικότητας. Για αυτό η δομή της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που στηρίζεται στην παγκόσμια ανταγωνιστικότητα, απαιτεί ένα ζωντανό και ευέλικτο εκπαιδευτικό σύστημα που θα εστιάζει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή αλλά και στις γενικές του δεξιότητες.

Το πρόγραμμα σπουδών διαφέρει από περιοχή σε περιοχή. Υπάρχουν όμως γενικές κατευθυντήριες γραμμές που φαίνεται να είναι κοινές σε ό,τι αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα της λυκειακής βαθμίδας. Ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα, σύμφωνα με τους Adamson, Lam, Yu, Chan, Law & Leung (2010), αφορά στα μαθήματα που διδάσκονται οι μαθητές της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Χόνγκ Κόνγκ και τα οποία διακρίνονται σε τρεις συνιστώσες: τα υποχρεωτικά μαθήματα που περιλαμβάνουν την κινεζική και αγγλική γλώσσα, τα μαθηματικά, και τις ελεύθερες σπουδές (liberal studies- στοχεύουν στην ενίσχυση των γενικών γνώσεων των μαθητών). Τα μαθήματα αυτά καταλαμβάνουν το 50% περίπου του διδακτικού χρόνου. Το 25% του χρόνου αφιερώνεται σε δύο ή τρία μαθήματα επιλογής, από μια λίστα είκοσι μαθημάτων, στα οποία περιλαμβάνονται κοινωνικές, ανθρωπιστικές και φυσικές επιστήμες, μηχανική, οργάνωση και διοίκηση, επιπλέον ξένες γλώσσες κ.ά. Τέλος, στο υπόλοιπο 25% του διδακτικού χρόνου οι μαθητές αποκτούν άλλες μαθησιακές εμπειρίες μέσω θεματικών που αφορούν την ηθική και πολιτική αγωγή, τις κοινωνικές υπηρεσίες, την αισθητική ανάπτυξη, τη φυσική αγωγή κ.ά.

Σε ό,τι αφορά τη ροή του μαθητικού δυναμικού από την κατώτερη προς την ανώτερη και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, το 2010 πάνω από δυο εκατομμύρια απόφοιτοι της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (δηλαδή μαθητές των περίπου 15 ετών) δε

συνέχισαν στην ανώτερη βαθμίδα, αλλά εντάχθηκαν στο εργατικό δυναμικό. Από τους υπόλοιπους δεκαπέντε εκατομμύρια μαθητές που συνέχισαν στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση περίπου οι μισοί παρακολούθησαν τη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση, ενώ πάνω από ένα εκατομμύριο απόφοιτοι λυκείου (δηλαδή μαθητές ηλικίας 18 ετών περίπου) απέτυχαν να αποκτήσουν πρόσβαση σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Liu, McMahon & Watson, 2014).

Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι ένας βασικός λόγος της διακοπής των σπουδών προς την ανώτερη δευτεροβάθμια και εν συνεχεία την τριτοβάθμια εκπαίδευση, αποτελεί το σύστημα *χούκου* βάσει του οποίου οι πολίτες υποχρεούνται να εγγράφονται στα μητρώα των γενέτειρών τους, με συνέπεια να πρέπει να απευθύνονται στις εκεί δημόσιες υπηρεσίες κάθε φορά που κρίνεται απαραίτητο. Αυτό όμως προκαλεί μεγάλο φραγμό στη συνέχιση της σχολικής φοίτησης των παιδιών των εσωτερικών μεταναστών, οι οποίοι μετακινούνται από τις δυτικές περιοχές προς τις ανατολικές για καλύτερη ποιότητα ζωής. Είναι χαρακτηριστική η αναφορά της Crehan (2019) στο παράδειγμα της Σαγκάης, μιας πόλης με 23 εκατομμύρια κατοίκους που το 40% αυτών προέρχεται από εσωτερικούς μετανάστες. Το έτος 2012 οι τελειόφοιτοι της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που επρόκειτο να φοιτήσουν στο λύκειο ήταν μόλις περίπου 108.000 και αυτό γιατί οι μαθητές οικογενειών εσωτερικών μεταναστών δεν είχαν το δικαίωμα εγγραφής στα δημόσια λύκεια της Σαγκάης και ως εκ τούτου, λόγω έλλειψης χούκου³, θα έπρεπε είτε να εγκαταλείψουν την οικογένειά τους και να επιστρέψουν στις ιδιαίτερες πατρίδες των γονέων τους είτε να διακόψουν το σχολείο. Η κατάσταση αυτή δικαιολογεί άλλωστε και το γεγονός ότι «υπάρχουν στην Κίνα 60 εκατομμύρια παιδιά που ζουν μακριά από τους γονείς τους» (Crehan 2019, σ. 226).

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Κίνα περιλαμβάνει τα τακτικά τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, την τριτοβάθμια εκπαίδευση ενηλίκων, την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση που οδηγεί στην απόκτηση επαγγελματικών προσόντων, τα προπαρασκευαστικά μαθήματα που προσφέρονται από ιδιωτικά ιδρύματα για την προετοιμασία στις εισαγωγικές εξετάσεις κολλεγίων που τα διαχειρίζεται το κράτος, την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και την εικονική εκπαίδευση βασιζόμενη στο διαδίκτυο (OECD, 2009).

³ Η Crehan αναφέρει ότι η απόκτηση χούκου στη Σαγκάη προϋποθέτει ο ενδιαφερόμενος να διαθέτει άδεια παραμονής και να έχει συγκεντρώσει περί τα 120 μόρια, τα οποία προσδιορίζονται με βάση το εισόδημα, το επάγγελμα και το επίπεδο της μόρφωσής του. Όπως γίνεται αντιληπτό οι φτωχοί μετανάστες εργάτες καίτοι διέθεταν άδεια παραμονής δεν μπορούσαν να συγκεντρώσουν τον απαιτούμενο αριθμό μορίων, με συνέπεια να μην μπορούν να εγγράψουν τα παιδιά τους στα δημόσια σχολεία της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η εισαγωγή στα πανεπιστήμια γίνεται ύστερα από εξετάσεις οι οποίες αποδίδονται στην κινεζική διάλεκτο με τη λέξη *γκαοκάο* (*Gaokao*)⁴. Η Crehan (2019) επισημαίνει ότι το *γκαοκάο* αποτελεί μια σειρά διαγωνισμάτων στα οποία συμμετέχουν περίπου εννέα εκατομμύρια δεκαοχτάχρονοι μαθητές ετησίως για την είσοδό τους στα πανεπιστήμια. Οι εξετάσεις διαρκούν δύο ημέρες και οι μαθητές διαγωνίζονται για εννέα συνολικά ώρες στα μανδαρινικά, τα αγγλικά και τα μαθηματικά (υποχρεωτικά), επιλέγοντας ένα ή περισσότερα μαθήματα από τις φυσικές επιστήμες (φυσική, χημεία, βιολογία) ή τις ανθρωπιστικές-κοινωνικές επιστήμες (ιστορία, πολιτική παιδεία, γεωγραφία). Όπως τονίζει η Crehan οι εξετάσεις αυτές είναι εξόχως σημαντικές, δεδομένου ότι η βαθμολογία που θα αποσπάσουν οι μαθητές από το *γκαοκάο* (με εξαίρεση τις ελάχιστες περιπτώσεις μαθητών οι οποίοι εξασφαλίζουν την ελεύθερη πρόσβασή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση λόγω των εξαιρετικών τους ταλέντων και της ευφυΐας τους) αποτελεί το μοναδικό κριτήριο το οποίο θα καθορίσει το αν, σε ποιο πανεπιστήμιο και τι ακριβώς θα σπουδάσουν οι υποψήφιοι διαγωνιζόμενοι. Ο ανταγωνισμός για τις περιορισμένες θέσεις στα δημόσια πανεπιστήμια και κολλέγια, η προθυμία των μαθητών να αποκτήσουν πανεπιστημιακή μόρφωση, ιδιαίτερα μετά την καθιέρωση της πολιτικής του ενός παιδιού, και η ανεπαρκής χρηματοδότηση των δαπανών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, κατέστησαν επιτακτική την υιοθέτηση της επιβολής διδάκτρων. Τόσο η επιβάρυνση των διδασκτρων και των λοιπών τελών, όσο και η ραγδαία οικονομική ανάπτυξη, επιφέρουν κοινωνικές ανισότητες οι οποίες αναπόφευκτα γίνονται όλο και περισσότερο εμφανείς και δε θα μπορούσαν να μην αντανακλώνται και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η P.Wang (2013), εστιάζει σε τέσσερις οικονομικές ή/και πολιτισμικές ομάδες που υφίστανται τις συνέπειες της ανισότητας ευκαιριών και που αφορούν τους φοιτητές τους προερχόμενους από κατώτερα εισοδηματικά στρώματα, αυτούς που προέρχονται από τις μειονότητες, τις γυναίκες φοιτήτριες και τους φοιτητές με ειδικές ανάγκες.

Παρόλα αυτά η ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών που προσπαθούν να αναπτύξουν τα πανεπιστημιακά ιδρύματα έχει ως στόχο, εκτός των άλλων, να προσελκύσει και ξένους φοιτητές οι οποίοι επιλέγουν την Κίνα ως φοιτητικό προορισμό όχι μόνο για σπουδές πάνω στην πλούσια ιστορική και πολιτισμική της παράδοση, αλλά επιπλέον και για σπουδές που σχετίζονται με τις ανθρωπιστικές και τις φυσικές επιστήμες, την ιατρική, τις τέχνες, τα οικονομικά και άλλες επιστήμες (Ding, Yue & Sun, 2009). Σύμφωνα με έρευνα

⁴ Έχουν προηγηθεί οι εξετάσεις *ζονγκάο* (*Zhong Kao*) κατά τη μετάβαση των μαθητών από την κατώτερη στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου καθορίζεται αν θα συνεχίσουν στα συνηθισμένα, στα πρότυπα ή στα επαγγελματικά λύκεια.

σχετικά με τους αλλοδαπούς φοιτητές για το έτος 2015, προκύπτει ότι περίπου τετρακόσιες χιλιάδες ξένοι φοιτητές από 202 χώρες σπουδάζουν σε περίπου 810 κολλέγια και πανεπιστήμια (ιδιωτικά και δημόσια), ερευνητικά και άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα (China Education News, 2016). Στη βάση της λογικής της παροχής υψηλής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι επίσης σύνηθες και το φαινόμενο της κοινοπραξίας κινεζικών και ξένων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ιδιαίτερα στις ανατολικές παράκτιες επαρχίες οι οποίες είναι πολύ περισσότερο αναπτυγμένες οικονομικά και πολιτισμικά σε σχέση με άλλες περιοχές, προσελκύοντας εκτός από Κινέζους και αλλοδαπούς φοιτητές.

2.3. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

2.3.1. Διάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διέπεται από την εθνική νομοθεσία και τις νομοθετικές πράξεις (διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις), ενώ η γενική ευθύνη για την εκπαίδευση εναπόκειται στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ). Τα προγράμματα σπουδών και τα εβδομαδιαία χρονοδιαγράμματα για όλους τους τύπους των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθορίζονται κεντρικά και η εφαρμογή τους είναι υποχρεωτική για όλα τα σχολεία της χώρας (Eurydice, 2018). Το επιστημονικό όργανο που υποστηρίζει το Υ.ΠΑΙ.Θ με κύριο σκοπό την επιστημονική έρευνα και μελέτη των θεμάτων που σχετίζονται με την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς και τη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, είναι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) που ιδρύθηκε το 2011 ως νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου εποπτευόμενο από τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων. Επίσης, παρέχει επιστημονική και τεχνική υποστήριξη για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των θεμάτων της εκπαιδευτικής πολιτικής (Νόμος 3966, 2011).

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά μεταξύ των ηλικιών 4-15, δηλαδή περιλαμβάνει την προσχολική (νηπιαγωγείο), την πρωτοβάθμια (δημοτικό) και την κατώτερη δευτεροβάθμια (γυμνάσιο) εκπαίδευση. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανήκει επίσης και η ανώτερη βαθμίδα της (λύκειο) η οποία όμως είναι προαιρετική για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Η σχολική ζωή των μαθητών, ωστόσο, μπορεί να ξεκινά από την ηλικία των 2,5 ετών (προσχολική εκπαίδευση) σε ιδιωτικά και δημόσια ιδρύματα που ονομάζονται βρεφονηπιακοί παιδικοί σταθμοί. Ορισμένοι βρεφονηπιακοί παιδικοί σταθμοί διαθέτουν και νηπιακά τμήματα που λειτουργούν παράλληλα προς τα νηπιαγωγεία. (Υ.ΠΑΙ.Θ, 2016). Στην

ηλικία των τεσσάρων ετών τα παιδιά εγγράφονται στα νηπιαγωγεία (προ-δημοτικά σχολεία) αφού η φοίτηση σε αυτά είναι υποχρεωτική σύμφωνα με τον νόμο 4521 του 2018.

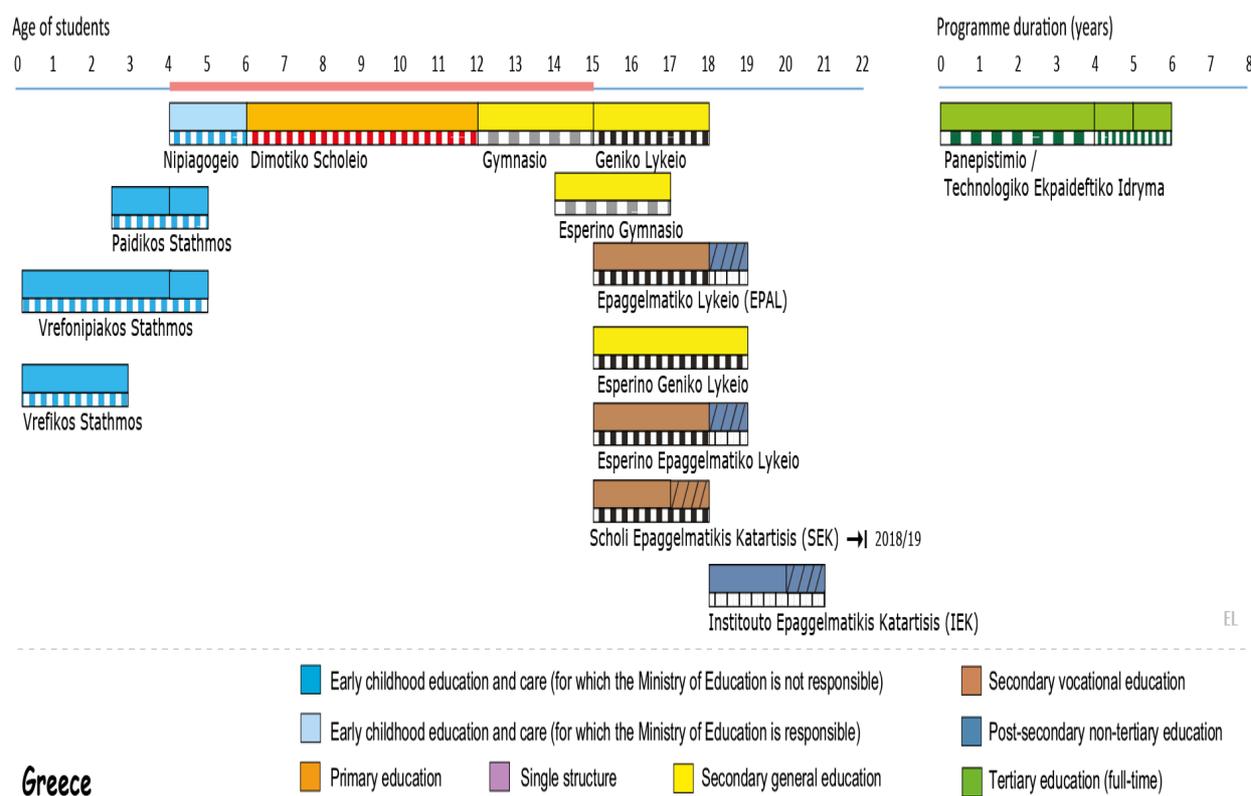
Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αφορά τις ηλικιακές ομάδες παιδιών από 6 έως 12 ετών, η κατώτερη δευτεροβάθμια αναφέρεται στις ηλικίες από 13 έως 15, ενώ η φοίτηση στην ανώτερη δευτεροβάθμια αφορά μαθητές και μαθήτριες ηλικίας από 16 έως 18 ετών. Σύμφωνα με τον νόμο 1566 (1985), τα γυμνάσια και τα λύκεια διακρίνονται σε ημερήσια και εσπερινά. Στα εσπερινά γυμνάσια γίνονται δεκτοί εργαζόμενοι μαθητές, εφόσον έχουν συμπληρώσει το δέκατο τέταρτο έτος της ηλικίας τους. Η φοίτηση στα εσπερινά λύκεια είναι τετραετής, σε αντίθεση με τα ημερήσια όπου είναι τριετής. Η επαγγελματική εκπαίδευση παρέχεται από το επαγγελματικό λύκειο (ημερήσιο ή εσπερινό). Το επαγγελματικό λύκειο (ΕΠΑ.Λ.) προσφέρει δύο κύκλους σπουδών οι οποίοι ανήκουν στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα: τον «δευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών», όπου λειτουργούν οι τρεις τάξεις του λυκείου και τον «μεταδευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών» ή «τάξη μαθητείας», που αφορά την εκπαίδευση στο χώρο εργασίας, η οποία είναι προαιρετική. Στην τάξη μαθητείας εγγράφονται οι κάτοχοι απολυτηρίου και πτυχίου του δευτεροβάθμιου κύκλου σπουδών του ΕΠΑ.Λ. (Νόμος 4186, 2013). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές συμμετέχουν υποχρεωτικά σε εξετάσεις που διενεργούνται σε κάθε σχολική μονάδα προκειμένου να προαχθούν στην επόμενη τάξη ή για να τους απονεμηθεί το απολυτήριο όταν ολοκληρώσουν τη Γ' τάξη γυμνασίου και τη Γ' τάξη λυκείου αντίστοιχα. Δεν προβλέπονται εξετάσεις για την είσοδο από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μόνο για συγκεκριμένα σχολεία, που ονομάζονται πρότυπα πειραματικά, προβλέπεται η συμμετοχή των μαθητών σε εισαγωγικές εξετάσεις.

Το σχολικό έτος, που διαιρείται σε δύο τετράμηνα τόσο για το γυμνάσιο όσο και για το λύκειο, ξεκινά στις αρχές Σεπτεμβρίου και ολοκληρώνεται τον Μάιο για την πρωτοβάθμια και τον Ιούνιο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μετά την ανώτερη δευτεροβάθμια οι μαθητές συμμετέχουν σε πανελλαδικές εξετάσεις, προκειμένου να διεκδικήσουν μια θέση σε πανεπιστήμιο ή άλλο ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο νόμος 4186/2013 καθορίζει τους φορείς της μη τυπικής εκπαίδευσης, οι οποίοι παρέχονται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και οι οποίοι οδηγούν στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Οι φορείς αυτοί είναι το Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης, το οποίο παρέχει αρχική επαγγελματική κατάρτιση στους απόφοιτους της τυπικής μη υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των γενικών και των επαγγελματικών λυκείων, και το Κέντρο

Δια Βίου Μάθησης, το οποίο παρέχει συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, γενική εκπαίδευση ενηλίκων, επαγγελματικό προσανατολισμό και δια βίου συμβουλευτική.

Στο διάγραμμα που ακολουθεί αναπαρίσταται γραφικά η διάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (με εξαίρεση τις Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης που ως φορέας της μη τυπικής εκπαίδευσης καταργήθηκαν με τον νόμο 4386 του 2016).



Διάγραμμα 2: Γραφική αναπαράσταση της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα (Eurydice, 2018/19)

2.3.2. Λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Τα τελευταία χρόνια προβάλλει επιτακτική η ανάγκη για μεταρρύθμιση που να αφορά τα προγράμματα σπουδών, τη δομή της εκπαίδευσης και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Λόγω όμως της οικονομικής κρίσης υπάρχουν πολλά προβλήματα σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στην απασχόληση των εκπαιδευτικών (Stasinakis & Kalogiannakis, 2015). Οι Πολυμεροπούλου, Σκόδρα & Σόρκος (2015) σε συγκριτική έρευνα που διενήργησαν σε 170 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το 2009 και σε 48 το 2013, επιχειρηματολογούν ότι ως αποτέλεσμα της σύγκρισης των δύο ερευνών πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης στο ελληνικό συγκείμενο διαφαίνεται ότι

«η απογοήτευση των εκπαιδευτικών από την εκπαιδευτική πραγματικότητα τείνει να ενισχύεται σημαντικά, τονίζοντας οι ίδιοι πτυχές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που σχετίζονται με την αναξιοκρατία, την απουσία κινήτρων, την αίσθηση του απομονωτισμού και της ματαιότητας και την πεποίθηση ότι οι απαιτήσεις αλλά και οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών συνεχώς αυξάνονται χωρίς όμως να τους παρέχονται τα κατάλληλα μέσα» (Πολυμεροπούλου, Σκόδρα & Σόρκος 2015, σσ. 170-171).

Οι υπερπλήρεις αίθουσες, η έλλειψη κινήτρων από τους μαθητές και η ανεπαρκής υποστήριξη από τους συναδέλφους συγκαταλέγονται στους σοβαρότερους εκ των παραγόντων που ευθύνονται ώστε οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα (και ιδιαίτερα οι γυναίκες και οι νέοι εκπαιδευτικοί) να βιώνουν υψηλά ποσοστά εξουθένωσης. Σε αυτά τα συμπεράσματα, μεταξύ άλλων, κατέληξαν οι Antoniou, Polychroni & Vlachaki (2006) μελετώντας ένα δείγμα 493 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τις όποιες μεταρρυθμίσεις, εξακολουθεί να είναι συντηρητικό και άκαμπτο, περιορίζοντας δραστικά τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν αποτελεσματικές εκπαιδευτικές στρατηγικές. Η διάλεξη παραμένει ο πιο δημοφιλής τρόπος διδασκαλίας στα ελληνικά σχολεία, η επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων κυριαρχεί έναντι των κοινωνικοσυναισθηματικών και η διατήρηση της πειθαρχίας αποτελεί πρωταρχικό ενδιαφέρον της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η μάθηση είναι σχεδόν απαγορευτικά λόγω του μεγάλου αριθμού μαθητών ανά τάξη, υπάρχει ανεπάρκεια στην προϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και κακή-αναποτελεσματική δημιουργία κοινοτήτων μάθησης μεταξύ δασκάλων, γονέων και μαθητών. Όλοι αυτοί οι παράγοντες θεωρούνται αποτρεπτικοί στο να διαμορφώσουν το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στην Ελλάδα, όπως προέκυψε από την έρευνα που έγινε σε 340 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι κλήθηκαν να αναφέρουν τις απόψεις τους σχετικά με τις τακτικές που θεωρούν ότι συμβάλλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία (Koutrouba, 2012). Επιπλέον, η πλημμελής συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και η απουσία ουσιαστικής αλληλεπίδρασης με τους γονείς και την κοινότητα, αποτελούν παράγοντες που αποτρέπουν τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Αυτούς τους δύο παράγοντες ανέδειξαν ως προβληματικούς οι Πολυμεροπούλου & Σόρκος (2015) σε έρευνα μελέτης περίπτωσης που πραγματοποίησαν σε 17 εκπαιδευτικούς, των οποίων τις απόψεις διερεύνησαν σχετικά με την υποστήριξη και την αξιολόγηση του μαθησιακού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας που ανήκαν.

Το θετικό σχολικό κλίμα και η αποτελεσματικότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος επηρεάζονται επίσης αρνητικά τόσο από την εστίαση στην ακαδημαϊκή επιτυχία, όσο και από τις ξεπερασμένες μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Οι Rekalidou & Penderi (2009) εξέτασαν σε ένα δείγμα 268 μαθητών και 14 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τις πιθανές σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με το κλίμα της σχολικής τάξης και της αξιολόγησης της συνολικής τους απόδοσης από τους δασκάλους τους. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η ανταγωνιστικότητα είναι το βασικό χαρακτηριστικό της σχολικής τάξης. Ειδικά στα σχολεία των αστικών κέντρων, οι άριστοι μαθητές βιώνουν υψηλά επίπεδα προστριβών στην προσπάθειά τους να επιτύχουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Ταυτόχρονα, οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που είναι προσανατολισμένες στην ακαδημαϊκή επιτυχία, ενισχύουν όλο και περισσότερο τόσο την ανταγωνιστικότητα όσο και τις τριβές που παρατηρούνται μεταξύ των μαθητών στο σχολείο, με αποτέλεσμα να μειώνεται η αυτοεκτίμηση, η συνοχή και η ικανοποίησή τους. Προβάλλει έτσι επιτακτική η ανάγκη οι μέθοδοι αξιολόγησης να είναι επικεντρωμένες στη συνολική απόδοση των μαθητών, στην ενίσχυση της συνεργασίας και στην κοινωνική μάθηση. Επιπλέον, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται συγκεντρωτικό, με την αποκλειστική χρησιμοποίηση ενός μόνο βιβλίου προκειμένου να διδαχθούν τα διάφορα αντικείμενα σε όλη τη χώρα. Το γεγονός αυτό κάνει ασφυκτική την όποια προσπάθεια της χαλάρωσης των αυστηρών ορίων και της αυστηρής ταξινόμησης της σχολικής γνώσης. Η οργάνωση της σχολικής γνώσης είναι κάθετη, γεγονός που εμποδίζει κάθε προσπάθεια προκειμένου η διαχείριση της γνώσης να λάβει μια διαθεματική προσέγγιση, καταστέλλοντας ταυτόχρονα κάθε μέθοδο ομαδικής εργασίας κατά τη διδασκαλία. Στα συμπεράσματα αυτά καταλήγει έρευνα των Nikolakaki, Dossa & Moraiti (2012), οι οποίες επανεξετάζοντας όλα τα βιβλία που έχουν χρησιμοποιηθεί για τη μαθηματική εκπαίδευση στα δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα, επιχειρηματολογούν ότι περίπου το 70% των ασκήσεων που περιέχονται σε αυτά είναι μονοθεματικές, προάγουν το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας και περιορίζουν οποιαδήποτε πραγματική προσπάθεια διαθεματικής και ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης.

2.4. Συγκριτική θεώρηση των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων

Η παραπάνω ανάλυση των εκπαιδευτικών συστημάτων των δύο χωρών επιτρέπει τον προσδιορισμό των ομοιοτήτων και των διαφορών καθώς και την αξιολόγηση του βαθμού

επίδρασής τους στην ακαδημαϊκή και κοινωνική συμπερίληψη των Κινέζων μαθητών στο ελληνικό σχολείο.

Ένα κοινό χαρακτηριστικό των δυο εκπαιδευτικών συστημάτων είναι η εστίαση στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα με τον διαχωρισμό των μαθημάτων, τις λιγοστές μαθητοκεντρικές στρατηγικές διδασκαλίας και τις αναχρονιστικές μεθόδους αξιολόγησης. Η διάλεξη φαίνεται να κυριαρχεί ως διδακτική προσέγγιση, γεγονός που λειτουργεί αρνητικά στη διάδραση και την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή. Όταν, δε, πρόκειται για μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, τα χαρακτηριστικά αυτά είναι αποτρεπτικά της πλήρους και ισότιμης συμμετοχής τους στα σχολικά δρώμενα. Στα παραπάνω πρέπει να προστεθεί και ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας που διαπνέει τη φιλοσοφία των δυο εκπαιδευτικών συστημάτων ως αποτέλεσμα του προσανατολισμού τους στην αριστεία.

Το ενδιαφέρον για τη μόρφωση των παιδιών και η θεώρηση ότι η εκπαίδευση θα τους εξασφαλίσει καλύτερη ζωή, αποτελεί κοινή επιδίωξη των γονέων και στις δύο χώρες με αποτέλεσμα οι ίδιοι να είναι διατεθειμένοι να παρέχουν στα παιδιά τους όλα τα εχέγγυα προκειμένου να ανταποκριθούν στις προσδοκίες τους, συμμετέχοντας σε συνεχείς εξετάσεις ώστε να πετύχουν την είσοδό τους σε πανεπιστημιακά ιδρύματα ή να εξασφαλίσουν τυπικά προσόντα που θα τους φανούν χρήσιμα στο μέλλον. Υπό την προϋπόθεση όμως ότι οι πολιτισμικές καταβολές και η κουλτούρα των Κινέζων μαθητών όπως και η γλωσσική τους ιδιομορφία έχουν συγκεκριμένες και ουσιαστικές διαφοροποιήσεις με τις αντίστοιχες ελληνικές, γίνεται αντιληπτό ότι η προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών αυτών και η πιθανότητα επιτυχούς ακαδημαϊκής πορείας τους στο ελληνικό συγκείμενο (όπως επιτάσσει το ελληνικό εξετασιοκεντρικό μας σύστημα) προσκρούει σε στεγανά και καθίσταται εξαιρετικά αμφίβολη αν όχι επισφαλής. Βέβαια, το πνεύμα των αναλυτικών προγραμμάτων στην Ελλάδα όπως και στην Κίνα, ξεκινώντας από αυτά της προσχολικής εκπαίδευσης, «ταυτίζεται όλο και περισσότερο με τη σύγχρονη παιδαγωγική και κοινωνιολογική αντίληψη που θεωρεί πως το σχολείο βρίσκεται σε μια διαλεκτική σχέση με την κοινωνία» (Γκουντάντση, 2008, σ. 283), γεγονός που ωθεί τους μαθητές να αποκτήσουν τρόπους συμπεριφοράς που είναι κοινωνικά αποδεκτοί, όπως να σέβονται το διαφορετικό, να είναι ανεκτικοί και να αναστοχάζονται κριτικά για την κουλτούρα τους αλλά και για αυτή των ατόμων που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η κριτική σκέψη που θα οδηγήσει στον πολιτισμικό συγκρητισμό, δηλαδή στον συγκερασμό και την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων (Χατζησωτηρίου, 2013), είναι δυνατόν να λειτουργήσει επ' ωφελεία όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, δεδομένου ότι η έννοια του εθνικού πολιτισμού δεν πρέπει

να επιδέχεται στεγανά. Τα παραπάνω είναι δυνατόν να επιτευχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο και να επισπεύσουν με αποτελεσματικό τρόπο τη συμπερίληψη των μαθητών κινεζικής καταγωγής, αρκεί ασφαλώς να είναι εφικτή και ανεμπόδιστη η διάβαση από το πεδίο της ρητορικής σε αυτό της πρακτικής.

Τέλος, σε ό,τι αφορά στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, κοινό χαρακτηριστικό στις δύο χώρες αποτελεί ο πολιτικός, οικονομικός και πολιτιστικός προσδιορισμός της. Η ποιότητα της εκπαίδευσης σχετίζεται με το οικονομικό επίπεδο και την πολιτική θέση της οικογένειας, ενώ η παροχή ίσων ευκαιριών αποδεικνύεται ουτοπία. Σήμερα στην Κίνα λειτουργούν τα πειραματικά σχολεία για τις οικογένειες που μπορούν να διαθέσουν πολλά χρήματα για την εκπαίδευση των παιδιών τους, ενώ στην Ελλάδα η διέξοδος αυτή δίνεται από τα ιδιωτικά σχολεία (Γκουντάντση, 2008). Αυτό το χαρακτηριστικό, απότοκο της παγκοσμιοποίησης και της αποικιοποίησης της εκπαίδευσης από την οικονομία, αποτελεί παράγοντα που αντιστρατεύεται τις συμπεριληπτικές πρακτικές, ιδιαίτερα σε χώρες με καπιταλιστικό προσανατολισμό όπως η Ελλάδα.

Μια βασική διαφορά που χαρακτηρίζει τα δύο εκπαιδευτικά συστήματα αφορά στο δομικό χαρακτήρα τους. Στην Κίνα το εκπαιδευτικό σύστημα που αφορά τη βασική εκπαίδευση είναι αποκεντρωτικό. Όπως έχει τονιστεί ακολουθείται η στρατηγική της μη ισόρροπης ανάπτυξης της βασικής εκπαίδευσης. Με την εποπτεία και τον έλεγχο της κεντρικής κυβέρνησης και με οδηγό το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα, δίνεται η δυνατότητα στις διάφορες περιοχές να αναπτύξουν επιμέρους αναλυτικά προγράμματα που θα προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, στις ανάγκες των κατά τόπους σχολείων αλλά και των μαθητών που φοιτούν σε αυτά. Η αναγκαιότητα αυτού του είδους της αποκέντρωσης υπαγορεύεται τόσο από τη μεγάλη γεωγραφική και πληθυσμιακή έκταση, όσο και από την επιλογή της κεντρικής κυβέρνησης να προτιμήσει την περιορισμένη ανάπτυξη αντί της συνολικής καθυστέρησης. Οι απόψεις για την αποτελεσματικότητα του αποκεντρωμένου χαρακτήρα της βασικής εκπαίδευσης στην Κίνα δεν είναι μονομερείς. Υπάρχουν αυτοί που διατείνονται ότι ανακύπτουν προβλήματα ποιότητας και ισότητας (Dong, 2010 · Chen & Chen 2008, αναφορά σε Law & Pan 2009, σ. 346), αλλά και αυτοί που θεωρούν ότι ενεργοποιείται ο ρόλος των τοπικών κοινωνιών με προτεραιότητα την εκπαίδευση των μαθητών των αγροτικών περιοχών, προτάσσεται η διαφοροποίηση, με θετική αντανάκλαση στις ευπαθείς εθνοτικές ομάδες και ενισχύεται η θέληση για μάθηση, δεδομένου ότι οι μαθητές είναι σε θέση να επιλέγουν μαθήματα με βάση

το επίπεδο των γνώσεων αλλά και των ενδιαφερόντων τους (Li 2002, Wang 2010a, Cui 2010, όπως αναφέρονται σε Wang & Zhao 2011, σσ 37-38).

Στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό με τις αποφάσεις να λαμβάνονται κεντρικά, να υλοποιούνται χωρίς παρέκκλιση και να ισχύουν για όλα τα σχολεία της επικράτειας. Η διαφοροποίηση δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί από τη στιγμή που οι συνθήκες δεν το προνοούν (ευμεγέθεις τάξεις, επικέντρωση στη διδακτέα ύλη, αδυναμία θεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης των αντικειμένων, υποχρηματοδότηση κ.ά.). Το χαρακτηριστικό του συγκεντρωτισμού έχει άμεσο και αρνητικό αντίκτυπο στο μαθησιακό προφίλ των παιδιών κινεζικής καταγωγής (αλλά και των υπολοίπων μαθητών με διαφορετικό μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο), δεδομένου ότι δεν τυγχάνουν της διαφοροποιημένης προσέγγισης από τους εκπαιδευτικούς. Η Γκουντάντση (2008) θεωρεί ότι η ομοιογένεια του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα που μπορεί να φαντάζει κοινωνικά δίκαιη, συνδυάζεται με την έλλειψη αξιολόγησης και αδρανοποιεί το ενδιαφέρον και την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς. Τονίζει, δε, ότι «η κοινωνική καταξίωση στη μεταβιομηχανική κοινωνία δεν προέρχεται από τη φοίτηση σε ‘όμοιο’ σχολείο, αλλά με την αποφοίτηση από ένα σχολείο που θα έχει διδάξει στο παιδί να αναγνωρίζει και να σέβεται το διαφορετικό» (σελ. 288). Επομένως, οι μαθητές αλλά και οι γονείς κινεζικής καταγωγής ερχόμενοι στην Ελλάδα έχουν να αντιμετωπίσουν μια δομή μονής κατεύθυνσης που λειτουργεί από «πάνω προς τα κάτω» με τις αποφάσεις να λαμβάνονται από την κορυφή της και να εκτελούνται από τη βάση, χωρίς να δίνεται η δυνατότητα της αυτενέργειας, της διαφοροποίησης και της προσαρμογής, σε αντίθεση με τη χώρα τους που η αποκέντρωση και η διαφορετικότητα λειτουργούν ακόμη και στην ίδια πόλη, δίνοντας τη δυνατότητα και στα παιδιά των φτωχών οικογενειών να πάρουν μια καλύτερη εκπαίδευση. Αντίθετα η ομοιομορφία που διέπει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ασκεί σοβαρή επίδραση, μεταβάλλοντας επί τα χείρω την εκπαίδευση ιδιαίτερων ομάδων όπως τα προικισμένα παιδιά ή τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο ή αυτούς που έχουν διαφορετικές προσδοκίες.

Μια εξίσου σημαντική διαφορά αφορά στην προσχολική εκπαίδευση. Στην Ελλάδα η προσχολική εκπαίδευση είναι υποχρεωτική και δωρεάν, σε αντίθεση με την Κίνα που μπορεί μεν να ανήκει στο σώμα της βασικής εκπαίδευσης, δεν είναι όμως υποχρεωτική. Επιπλέον, οι γονείς είναι υποχρεωμένοι να πληρώνουν δίδακτρα. Ο υποχρεωτικός και δωρεάν χαρακτήρας της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα μπορεί να λειτουργήσει επ' ωφελεία των μαθητών κινεζικής καταγωγής δεδομένου ότι η πρόσβαση στα δημόσια νηπιαγωγεία μπορεί

να γίνει ανεμπόδιστα. Βέβαια στην Κίνα λειτουργούν πολλοί και διαφορετικοί τύποι ιδρυμάτων προσχολικής εκπαίδευσης διευκολύνοντας τους γονείς, αφού τους δίνουν τη δυνατότητα να επιλέξουν τη μονάδα εκείνη που μπορεί να τους εξυπηρετήσει από άποψη ωραρίου, σε αντίθεση με την Ελλάδα όπου η μόνη βοήθεια που προσφέρεται είναι μέσω των ολοήμερων νηπιαγωγείων με το ωράριο να εκπνέει στις 16:00, τη στιγμή που οι ίδιοι δουλεύουν σε εξαντλητικά ωράρια.

Σε ό,τι αφορά επίσης την προσχολική εκπαίδευση, εξαιτίας των πολλών τύπων σχολείων στην Κίνα, τεκμαίρεται βιβλιογραφικά η σε πολλές περιπτώσεις ανεπαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών (έχει ήδη αναφερθεί ότι στις αγροτικές περιοχές μόνο οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί διαθέτουν συναφές πτυχίο), σε αντίθεση με την Ελλάδα όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στις δομές της προσχολικής εκπαίδευσης είναι απόφοιτοι πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Το γεγονός αυτό διασφαλίζει την ολόπλευρη και με όρους ποιότητας εκπαίδευση των Κινέζων μαθητών προσχολικής ηλικίας στο ελληνικό σχολείο οι οποίοι, αν εξαιρεθούν οι εύπορες παράκτιες περιοχές της ανατολικής Κίνας, θα κινδύνευαν με ανεπαρκή ή/και ημιτελή εκπαίδευση αν διέμεναν στις περιοχές της χώρας με χαμηλή ανάπτυξη.

Παρά το γεγονός ότι και τα δύο εκπαιδευτικά συστήματα έχουν εξετασιοκεντρικό προσανατολισμό, τα επίπεδα πίεσης στο κινεζικό εκπαιδευτικό συγκείμενο είναι πολύ υψηλά. Αυτό είναι εμφανές κατ' αρχάς από το ωρολόγιο πρόγραμμα. Οι Κινέζοι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ξεκινούν τη σχολική τους ημέρα στις οκτώ παρακολουθώντας τέσσερα μαθήματα μέχρι το μεσημέρι. Ακολουθεί διάλειμμα για μεσημεριανό γεύμα και το ωράριο συνεχίζεται με άλλα τρία μαθήματα το απόγευμα. Το πρόγραμμα στην κατώτερη δευτεροβάθμια ξεκινά μισή ώρα νωρίτερα από ό,τι στο δημοτικό, με τους μαθητές να παρακολουθούν πέντε μαθήματα μέχρι το μεσημεριανό τους διάλειμμα και τέσσερα το απόγευμα. Τέλος, ο φόρτος εργασίας στο λύκειο αυξάνεται προοδευτικά δεδομένου ότι η προετοιμασία για τις εξετάσεις *γκαοκάο* απαιτεί σε πολλά σχολεία οι μαθητές να παρακολουθούν μέχρι και δώδεκα ώρες μαθημάτων (Crehan, 2019). Σε όλες τις βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος τα μαθήματα ξεκινούν στις οκτώ το πρωί και μέχρι το μεσημέρι έχει ολοκληρωθεί ο βασικός τους κύκλος⁵. Το γεγονός ότι η επιβάρυνση στο ελληνικό ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών είναι σαφώς μικρότερη, είναι αναμενόμενο να αξιολογείται θετικά από τους γονείς κινεζικής καταγωγής των οποίων τα παιδιά φοιτούν στο

⁵ Εξαιρούνται οι περιπτώσεις των ολοήμερων δημοτικών σχολείων.

ελληνικό σχολείο⁶. Άλλωστε ο φόρτος εργασιών συνεχίζεται στο σπίτι, ως εκ τούτου οι μαθητές των σχολείων της Κίνας καταβάλλουν πολύ περισσότερη ενέργεια για να ανταποκριθούν στις σχολικές τους υποχρεώσεις σε σύγκριση με τους μαθητές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι Κινέζοι μαθητές εξαρτούν την ακαδημαϊκή, επαγγελματική και κοινωνική τους αποκατάσταση από τις εξετάσεις στις οποίες θα διαγωνιστούν τελειώνοντας το λύκειο, με συνέπεια να βιώνουν εξαιρετικά επίπεδα άγχους, δεδομένου ότι το μέλλον τους κρίνεται από μια και μόνο εξέταση. Στην Ελλάδα οι συνθήκες είναι διαφορετικές αφού λαμβάνονται υπόψη και λοιπές μεταβλητές για την εισαγωγή των υποψηφίων στα τριτοβάθμια ιδρύματα. Όπως επιχειρηματολογεί η Crehan (2019) το Κινεζικό Κομμουνιστικό Κόμμα προωθεί τελευταία μια μεταρρύθμιση επαναπροσδιορισμού των κριτηρίων που θα λαμβάνονται υπόψη για την εισαγωγή των μαθητών στα πανεπιστήμια. Το δικαίωμα της επιλογής των προς εξέταση μαθημάτων από τους ίδιους τους μαθητές (πέραν των υποχρεωτικών, δηλαδή της κινεζικής γλώσσας, των μαθηματικών και μιας ξένης γλώσσας), η δυνατότητα της συμμετοχής δύο φορές σε εξετάσεις διατηρώντας το δικαίωμα να κατοχυρώσουν τον υψηλότερο βαθμό καθώς και η γενικότερη επίδοση των μαθητών στο λύκειο, αποτελούν κάποιους από τους άξονες στους οποίους πρόκειται να στηριχθεί η εν λόγω μεταρρύθμιση η οποία προβάλλει ως μια κοινωνική αναγκαιότητα.

Μια ακόμη διαφορά των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων σχετίζεται με την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όπως έχει αναφερθεί τα δημόσια πανεπιστήμια στην Κίνα χρεώνουν με δίδακτρα τους φοιτητές και τις οικογένειές τους και επιπλέον είναι νόμιμες τόσο οι κοινοπραξίες κινεζικών και ξένων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όσο και η λειτουργία ιδιωτικών πανεπιστημίων. Στην Ελλάδα διαφυλάσσεται η δωρεάν δημόσια παροχή υπηρεσιών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προπτυχιακό επίπεδο (υπάρχουν δίδακτρα στα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών ορισμένων πανεπιστημίων καθώς και κάποιες συνεργασίες ελληνικών και ξένων ιδρυμάτων). Η ύπαρξη και λειτουργία ιδιωτικών πανεπιστημίων επί του παρόντος απαγορεύεται, ενώ υπάρχουν κολλέγια τα οποία συνάπτουν συμβάσεις σύμπραξης με πανεπιστήμια του εξωτερικού που τους επιτρέπουν να προσφέρουν τα προγράμματα σπουδών τους σε σπουδαστές στην Ελλάδα, οι οποίες συμβάσεις εγκρίνονται από το ελληνικό υπουργείο παιδείας. Ο δωρεάν χαρακτήρας της δημόσιας τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε αντίθεση με την πολιτική διδάκτρων που εφαρμόζεται στα δημόσια πανεπιστήμια της Κίνας, οπωσδήποτε αποτελεί ένα κίνητρο για τον Κινέζο μαθητή ο

⁶ Όπως τουλάχιστον εμφανώς αποτυπώνεται στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων Κινέζων γονέων της έρευνας. (Βλέπε την ανάλυση περιεχομένου της εν λόγω ομάδας στο έβδομο κεφάλαιο και ιδιαίτερος την παράγραφο 3.2)

οποίος έχει ολοκληρώσει τις εγκύκλιες και μεταδευτεροβάθμιας σπουδές του στο ελληνικό σχολείο και επιθυμεί να φοιτήσει στα ελληνικά ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Βέβαια τίθεται και εδώ το ζήτημα της συμπερίληψης των Κινέζων φοιτητών σε επίπεδο πολιτικής στο ελληνικό πανεπιστήμιο με όρους διαπολιτισμικούς, ποιότητας, ισότητας και αποτελεσματικότητας.

Μια ακόμη διαφορά που θα μπορούσε να επισημανθεί ως ενδεικτική της διαφορετικής κουλτούρας που φέρουν οι δυο λαοί και που μοιραία επηρεάζει τη λειτουργία της βασικής εκπαίδευσης στο επίπεδο των σχέσεων, είναι η αντίληψη των γονέων για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και για το σχολείο γενικότερα. Ερευνητές (Heng, 2014 · Li 2006, όπως αναφέρεται στη Guo 2010, σ. 124) θεωρούν ότι οι Κινέζοι γονείς δεν είναι πρόθυμοι να αμφισβητήσουν το κύρος και την αυθεντία του εκπαιδευτικού, καθώς στον πολιτισμό τους το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαίρει μεγάλης εκτίμησης. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται επαγγελματίες, σε αντίθεση με την Ελλάδα όπου υπάρχουν ερευνητικές αναφορές (Πολυμεροπούλου, Σκόδρα & Σόρκος, 2015 · Παπά, 2006 κ.α.) που αναδεικνύουν το ζήτημα της απαξίωσης του ρόλου, του έργου και του κύρους του εκπαιδευτικού από την κοινωνία, την πολιτεία και τους γονείς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΚΙΝΕΖΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ:

Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση

3.1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών κινεζικής καταγωγής έχει απασχολήσει τη διεθνή βιβλιογραφία ποικιλοτρόπως. Οι ερευνητές έχουν εστιάσει σε πτυχές που επηρεάζουν ή/και προσδιορίζουν κατά τρόπο θετικό ή αρνητικό την ισότιμη και με όρους ποιότητας συμπερίληψή τους στα σχολεία του κυρίαρχου πολιτισμού προς τον οποίο μεταναστεύουν. Αυτές οι πτυχές σχετίζονται κατά βάση με τον ρόλο της οικογένειας των μαθητών αυτών στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία και κοινωνική τους προσαρμογή, με τις αντιλήψεις των ίδιων σε ό,τι έχει σχέση με τη θέση τους στο εκπαιδευτικό συγκείμενο στο οποίο συμμετέχουν και πώς αυτή η θέση επηρεάζεται από τις παρεμβάσεις των γονιών και των δασκάλων τους όπως επίσης και με τις πεποιθήσεις, αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών που έχουν αναλάβει την εκπαίδευσή τους. Το παρόν κεφάλαιο, που διαρθρώνεται σε τρία υποκεφάλαια, επιχειρεί να αναπαραστήσει τα αποτελέσματα των ερευνών που αφορούν το παραπάνω τρίπτυχο: οικογένεια, μαθητές και εκπαιδευτικοί, και να καταλήξει σε συμπεράσματα σχετικά με τους προσδιοριστικούς παράγοντες που επιταχύνουν ή αναστέλλουν την πλήρη και ισότιμη συμπερίληψη των μαθητών κινεζικής καταγωγής στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή του σχολείου.

Ως αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης και της διεθνούς μετανάστευσης, πολλοί Κινέζοι επέλεξαν τις αναπτυγμένες χώρες του δυτικού κόσμου (Η.Π.Α, Καναδάς, Ηνωμένο Βασίλειο, Αυστραλία). Μάλιστα στις χώρες αυτές η κινεζική μειονότητα θεωρείται από τις μεγαλύτερες σε μέγεθος μεταξύ των εθνοτικών ομάδων. Ως εκ τούτου οι έρευνες που αφορούν τους Κινέζους μαθητές προέρχονται κατά κύριο λόγο από τις χώρες αυτές. Στην Ελλάδα δεν υπάρχει εργογραφία που να εξετάζει την εν λόγω θεματική, για αυτό η βιβλιογραφική ανασκόπηση θα περιοριστεί στη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία όμως μπορεί να αναδείξει περιοχές που πιθανά να ταυτίζονται με τη συμπερίληψη των μαθητών κινεζικής καταγωγής στο ελληνικό σχολείο.

3.2. Η επίδραση του γονεϊκού ρόλου

3.2.1. Επιπολιτισμός και κινεζικές πολιτισμικές ταυτότητες

Οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές των γονέων μπορούν να επηρεάσουν κατά τρόπο καταλυτικό πολλές πτυχές της ανάπτυξης του παιδιού συμπεριλαμβανομένης της αυτοεκτίμησης, τις σχέσεις με τους ομοτίμους και ακόμη τα κίνητρα για την ακαδημαϊκή επιτυχία. Ωστόσο, οι γονεϊκές πρακτικές και πεποιθήσεις υποβάλλονται στις κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές, δεδομένου ότι οι μετανάστες γονείς φέρουν από το πολιτισμικό τους πλαίσιο τα μοντέλα εκείνα που θεωρούν ότι σχετίζονται με την επιτυχημένη διαδικασία ανατροφής των παιδιών τους (Bornstein & Bohr, 2011). Ως εκ τούτου στη συζήτηση για την ανατροφή των παιδιών και την επίδραση που ασκεί η γονεϊκή παρέμβαση στην ακαδημαϊκή και κοινωνική τους προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον, πρέπει να ληφθούν υπόψη εκτός όλων των άλλων και τα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια. Οι Huang & Lamb (2015) μελετώντας ένα δείγμα 37 Κινέζων μητέρων μεταναστριών πρώτης γενιάς στο Ηνωμένο Βασίλειο, διερεύνησαν τη σχέση του επιπολιτισμού με την ανατροφή των παιδιών τους. Ο επιπολιτισμός αναφέρεται στις διαδικασίες της πολιτισμικής και ψυχολογικής αλλαγής, για παράδειγμα σε επίπεδο γλώσσας, συνηθειών και αξιών, που λαμβάνουν χώρα ως αποτέλεσμα της επαφής μεταξύ δύο ή περισσότερων πολιτισμικών ομάδων (Bornstein & Bohr, 2011). Η έρευνα έδειξε ότι οι Κινέζοι γονείς εξακολουθούν να αισθάνονται έντονο δεσμό με την κινεζική κουλτούρα από ό,τι με την αγγλική. Υπάρχουν ισχυρές θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στον κινεζικό πολιτισμό που φέρουν και στον τρόπο που αυτός επηρεάζει την ανατροφή των παιδιών τους. Τεκμαίρεται ότι η διάρκεια διαμονής τους στο Ηνωμένο Βασίλειο δεν επηρεάζει την κινεζική πολιτισμική τους ταυτότητα, παρά το γεγονός ότι η ανατροφή των παιδιών τους μπορεί να τροποποιηθεί κατά τη διάρκεια του επιπολιτισμού τους. Οι ίδιοι χρησιμοποιούν περισσότερο την κινεζική γλώσσα από την αγγλική, διαβάζουν κινεζικά βιβλία και παρακολουθούν κινεζικά φιλμ και προγράμματα τηλεόρασης, ενώ συναναστρέφονται φιλικά περισσότερο με Κινέζους. Παρουσιάζουν εν ολίγοις ισχυρό πολιτιστικό προσανατολισμό και ισχυρές πολιτισμικές ταυτότητες. Τα παραπάνω επηρεάζουν άμεσα την ανατροφή των παιδιών τους αφού επιδιώκουν να τα μυήσουν στην κινεζική κουλτούρα ωθώντας τους να παρακολουθούν το κινεζικό σχολείο τα απογεύματα και τους εκθέτουν καθημερινά πτυχές του κινεζικού πολιτισμού. Οι πρακτικές που ακολουθούν σχετικά με την ανατροφή των παιδιών τους σχετίζεται με τις παραδοσιακές κινεζικές αξίες (Lau, 2010). Οι ερευνητές ωστόσο επισημαίνουν ότι όσο περισσότερο διαμένουν στο

εξωτερικό και παρά το γεγονός ότι νιώθουν ισχυρούς δεσμούς με την κινεζική κουλτούρα, τόσο λιγότερο αυταρχικοί και απόλυτοι γίνονται. Όσο περισσότερο, για παράδειγμα, επηρεάζονται από την αγγλική κουλτούρα τόσο λιγότερο δεσποτικοί γίνονται, ελαστικοποιώντας την εξάρτησή τους από τις αυστηρές κινεζικές αξίες.

Τη σχέση που συνδέει τον χρόνο διαμονής στη χώρα υποδοχής των Κινέζων μεταναστών με την ανατροφή και την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών τους, μελέτησαν και οι Bodovski & Durham (2010). Εξετάζοντας ένα δείγμα Μεξικανών και Κινέζων μεταναστών γονέων στην Αμερική, επιχειρηματολογούν ότι οι Κινέζοι γονείς εκφράζουν υψηλότερες εκπαιδευτικές προσδοκίες σε σχέση τόσο με τους αντίστοιχους Μεξικανούς όσο και με τους γονείς των λευκών μαθητών. Ταυτόχρονα όμως η έρευνα δείχνει ότι παρά τις υψηλές προσδοκίες των γονέων, τα επιτεύγματα των παιδιών τους ποικίλλουν ανάλογα με την ηλικία που είχαν οι ίδιοι όταν μετανάστευσαν στην Αμερική, παρουσιάζοντας μια αύξηση της αφομοίωσης της κουλτούρας της χώρας υποδοχής καθώς αυξάνεται ο χρόνος διαμονής σε αυτή. Ομοίως, οι Tsai, Ying & Lee (2000) σε έρευνά τους σε Κινέζους ενήλικες, αποδεικνύουν τους μειωμένους δεσμούς με την κινεζική κουλτούρα μεταξύ εκείνων που ζουν περισσότερο καιρό στις Η.Π.Α. Αυτό, κατά τους ερευνητές, οφείλεται στο ότι η πολυπολιτισμικότητα στην Αμερική ενθαρρύνεται περισσότερο από ό,τι σε άλλες χώρες, γεγονός που διευκολύνει την προσαρμογή στην κυρίαρχη κουλτούρα.

Ερευνητικά προκύπτει επίσης ότι όταν ο προσανατολισμός των Κινέζων στην εθνική τους κουλτούρα είναι ισχυρός, σχετίζεται αρνητικά με τις αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητά τους ως γονείς. Οι Costigan & Koryzma (2011) μελετώντας ένα δείγμα 177 Κινέζων γονέων μεταναστών στον Καναδά, διερεύνησαν τον τρόπο με τον οποίο η γονεϊκή αποτελεσματικότητα μπορεί να λειτουργεί ως μέσο για τη διασύνδεση του επιπολιτισμού και της ψυχολογικής προσαρμοστικότητας. Κατά τους ερευνητές, η γονεϊκή αποτελεσματικότητα αναφέρεται στις πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με την ικανότητά τους να επηρεάζουν το περιβάλλον τους και τα παιδιά τους με τρόπο ώστε να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη και την προσαρμογή τους. Αυτή ακριβώς η αίσθηση της γονεϊκής αποτελεσματικότητας αμφισβητείται από τους Κινέζους μετανάστες γονείς εξαιτίας της πολιτισμικής απόστασης που θεωρούν ότι υπάρχει μεταξύ των κοινωνιών. Η αίσθηση ότι η αποτελεσματικότητά τους τίθεται εν αμφιβόλω από τους ίδιους, είναι φυσικό να επηρεάζει την προσαρμογή και τη σχολική αποδοτικότητα των παιδιών τους. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μην αναλαμβάνονται γονεϊκές πρακτικές τέτοιες που να ενισχύουν την πορεία των παιδιών τους και τη συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα. Ο μη προσανατολισμός στην κουλτούρα

της χώρας υποδοχής μπορεί να συνοδεύεται με συναισθήματα απομόνωσης, απώλεια διαπροσωπικών και επαγγελματικών ευκαιριών και αρνητική αυτοαξιολόγηση. Η συγκεκριμένη έρευνα καταδεικνύει ότι οι μετανάστες γονείς που είναι προσανατολισμένοι στην καναδική κοινωνία, είναι πιο εξοικειωμένοι με το καναδικό σχολικό σύστημα και νιώθουν περισσότερο άνετοι στο να συζητούν με τους εκπαιδευτικούς για την πρόοδο των παιδιών τους. Επιπλέον, μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τα παιδιά τους ευκολότερα αφού, για παράδειγμα, οι δεξιότητές τους στη γλώσσα της χώρας υποδοχής μπορεί να είναι παρόμοιες με των παιδιών τους, με αποτέλεσμα να μοιράζονται περισσότερες εμπειρίες και να υιοθετούν πρακτικές που θα ενισχύουν την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους στο σχολείο.

Όταν όμως η εστίαση στην εθνική κουλτούρα είναι αδιαπραγμάτευτη για τους γονείς, η διαδικασία του επιπολιτισμού προσκρούει σε στεγανά και προκαλεί αποστασιοποίηση μεταξύ γονέων και παιδιών, η οποία μπορεί να προκαλέσει μέχρι και συμπτώματα κατάθλιψης στα ίδια ως αποτέλεσμα των οικογενειακών συγκρούσεων. Το γεγονός αυτό αναστέλλει την όποια δυνατότητα προσαρμογής και συμμετοχής με όρους ποιότητας στο σχολικό συγκείμενο. Στα συμπεράσματα αυτά κατέληξε έρευνα των Hwang, Wood & Fujimoto (2010) που διεξήχθη σε δείγμα 105 μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των μητέρων τους που μετανάστευσαν στην Αμερική. Οι συγκρούσεις στην οικογένεια ως αποτέλεσμα της διαφοροποίησης του επιπολιτισμού των μελών της, αυξάνει τα συμπτώματα της νεανικής κατάθλιψης. Η διαφορά στο επίπεδο επιπολιτισμού των μητέρων του δείγματος που διατηρούν τον πολιτισμό της καταγωγής τους και των νέων που είτε δεν απέκτησαν ποτέ είτε έχασαν μέρος του πολιτισμού που έχουν κληρονομήσει από τη χώρα καταγωγής τους, αυξάνει τον κίνδυνο της ανάπτυξης μηχανισμών αποστασιοποίησης των γονέων από τα παιδιά τους, με επακόλουθο τη δημιουργία οικογενειακών προβλημάτων τα οποία προφανώς θα έχουν επίπτωση και στη μαθησιακή πορεία των παιδιών. Όπως γίνεται αντιληπτό, η πρόκληση είναι οι Κινέζοι μετανάστες γονείς να διασφαλίσουν το γεγονός ότι τα παιδιά τους μπορούν να επωφεληθούν και από τις δύο κουλτούρες, προκειμένου να ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες της αποτυχημένης συμπερίληψής τους στις διεργασίες των σχολείων στα οποία φοιτούν.

3.2.2. Επικοινωνία και αλληλεπίδραση των Κινέζων μεταναστών γονέων με το σχολείο

Η ενεργή συνεργασία των οικογενειών με τα σχολεία στηρίζεται στη διαπίστωση ότι η συμμετοχή της οικογένειας στο σχολείο έχει θετική επίδραση στη μάθηση των μαθητών,

δεδομένου ότι τα σχολεία και οι οικογένειες έχουν κοινές ευθύνες για την εκπαίδευση, την κοινωνικοποίηση και την προετοιμασία του παιδιού για τη ζωή (Chang, Park, Singh & Sung, 2009). Προς τούτο, απαιτείται να αναπτυχθούν εκπαιδευτικές υπηρεσίες διαβούλευσης με τους γονείς προκειμένου να αναπτύσσονται από κοινού σχολικά προγράμματα, δραστηριότητες και διαδικασίες συμμετοχής όλων των παιδιών, λαμβάνοντας ιδιαίτερα υπόψη τις «φωνές» των πληθυσμών που υποεκπροσωπούνται στο σχολείο, όπως οι οικογένειες με οικονομικά μειονεκτική θέση ή οι φυλετικές/εθνοτικές μειονότητες (No Child Left Behind Act-NCLB-, section 1118). Η βιβλιογραφία η σχετική με την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των μεταναστών γονέων κινεζικής καταγωγής με τα σχολεία φοίτησης των παιδιών τους, εστιάζει σε παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα και τη συχνότητα της επικοινωνίας και εμπλοκής τους στα σχολικά δρώμενα. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με διαφορές στο κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό και γλωσσικό τους κεφάλαιο καθώς και στη δυνατότητα προσαρμογής τους στη διαδικασία και τους τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.

Η Tang (2014) σε μελέτη περίπτωσης 11 οικογενειών Κινέζων μεταναστών στην Αμερική και του εκπαιδευτικού προσωπικού, διερεύνησε τον βαθμό αλληλεπίδρασης οικογένειας-σχολείου, επιχειρηματολογώντας ότι οι κοινωνικοπολιτισμικές, οικονομικές και γλωσσικές διαφορές περιπλέκουν την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται με το σχολείο. Η αλληλεπίδραση αναφέρεται στο περιεχόμενο, τη συχνότητα, τα κίνητρα και στο επίπεδο άνεσης που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας των μεταναστών γονέων με τους εκπαιδευτικούς. Τα ευρήματα της έρευνάς της δείχνουν ότι οι Κινέζοι γονείς επιδεικνύουν βαθύ σεβασμό και εκτίμηση για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χωρίς να αμφισβητούν τις πρακτικές τους, κάτι που όμως παρερμηνεύεται από τους εκπαιδευτικούς ως αδιαφορία για την πρόοδο των παιδιών τους. Οι γονείς επιλέγουν να μη συμμετέχουν στα δρώμενα του σχολείου και αναμένουν τα όποια προβλήματα ανακύπτουν να επιλύονται χωρίς τη δική τους παρέμβαση. Έτσι η τακτική της σιωπής που επιλέγουν ερμηνεύεται από τους εκπαιδευτικούς ως υποταγή ή άγνοια, επηρεάζοντας αρνητικά τη διαδικασία της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (Markström 2010 και Pang 1996, όπως αναφέρονται στη Tang 2014, σ. 113). Οι οικονομικές, πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές αναστέλλουν τις όποιες προσπάθειες των Κινέζων μεταναστών γονέων να απαιτήσουν την υποστήριξη που τους αρμόζει από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου η εκπαίδευση των παιδιών τους να είναι η προβλεπόμενη. Η ερευνήτρια καταλήγει ότι η μη συμμετοχή των γονέων, η οποία παρερμηνεύεται από το σχολικό συγκείμενο, οφείλεται στις οικονομικές συνθήκες που

εμποδίζουν την περαιτέρω συμμετοχή στις διεργασίες του σχολείου, στο κοινωνικό τους δίκτυο το οποίο δεν είναι αρκετά ισχυρό ώστε να αμφισβητήσει και να θέσει υπό επαναδιαπραγμάτευση τις σχολικές πρακτικές και στο γεγονός ότι δεν είναι εξοικειωμένοι με το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο συμμετέχουν.

Η φύση της επικοινωνίας μεταξύ σπιτιού και σχολείου των οικογενειών που είχαν μεταναστεύσει από την Κίνα στον Καναδά διερευνήθηκε και από την Dyson (2001). Συγκρίνοντας ένα δείγμα 21 οικογενειών Κινέζων μεταναστών με 19 καναδικές οικογένειες, τεκμαίρει ότι οι μετανάστες γονείς επικοινωνούν λιγότερο συχνά σε σχέση με τους Καναδούς γονείς αφού αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε ό,τι αφορά στην κατανόηση (περιεχόμενο) της επικοινωνίας, για αυτό και είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την εξέλιξή της. Το γλωσσικό εμπόδιο προσπαθούν να το παρακάμψουν με τη χρήση διερμηνέα (π.χ. τα παιδιά τους, συγγενείς ομιλούντες τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, φίλους ή κάποιους που έχουν ορισθεί από το σχολείο) προκειμένου να διευκολυνθεί η διαδικασία της επικοινωνίας. Όμως η επικοινωνία τους εστιάζει περισσότερο στην πληροφόρηση σχετικά με την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους και λιγότερο σε ό,τι μπορεί να σχετίζεται με τη συμμετοχή τους στις εκδηλώσεις του σχολείου. Αναμένουν από τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν εκείνοι την πρωτοβουλία να επικοινωνήσουν μαζί τους προκειμένου να τους ενημερώνουν για την αξιολόγηση της προόδου των παιδιών τους. Όταν, δε, η ενημέρωση δεν είναι επαρκής και αιτιολογημένη δυσανασχετούν, με την έννοια ότι δεν επιθυμούν μια γενικόλογη και επιφανειακή αλλά αντιθέτως μια αναλυτική και εμπειριστατωμένη πληροφόρηση για την επίδοση των παιδιών τους. Πολλοί από αυτούς φαίνεται να είναι δυσαρεστημένοι επειδή το σχολείο δεν εκτιμά τη φυλή και τον πολιτισμό τους, ενώ κάποιοι άλλοι αγνοούν την ύπαρξη προγραμμάτων πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο. Η ανεπαρκής επικοινωνία με το σχολείο τους καθιστά αδύναμους στο να κατανοήσουν τη φιλοσοφία του σχολείου. Η Dyson προτείνει τα σχολεία, προκειμένου να αρθούν τα εμπόδια που παρεμβάλλονται και καθιστούν την επικοινωνία και αλληλεπίδραση μη αποτελεσματική, να εισάγουν ένα πλαίσιο επικοινωνίας με τους γονείς που να ανταποκρίνεται στην πολιτισμική και γλωσσική τους ιδιοσυγκρασία αλλά και στις εκπαιδευτικές τους προσδοκίες. Επίσης, απαιτείται η ενσωμάτωση διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων στο πρόγραμμα σπουδών και στην καθημερινή σχολική ρουτίνα, αλλά και η ταυτόχρονη ενημέρωση των γονέων περί των διαπολιτισμικών πολιτικών και πρακτικών που εφαρμόζονται. Αυτού του τύπου οι πρακτικές, τις οποίες η ερευνήτρια θεωρεί απολύτως απαραίτητες, θα βελτιώσουν την ποιότητα της

επικοινωνίας σχολείου-σπιτιού και ίσως οδηγήσουν στη μεγαλύτερη εμπλοκή των μεταναστών γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου.

Η δημιουργία διαύλων επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας που θα βελτιώσει τις σχέσεις των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, διευθυντές και το λοιπό προσωπικό και θα ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μεταναστών γονέων στις σχολικές δραστηριότητες, οδηγεί εν τέλει στην εδραίωση θετικών αντιλήψεων για το σχολείο φοίτησης των παιδιών τους. Στις διαπιστώσεις αυτές καταλήγει έρευνα των Hamilton, Marshall, Rummens, Fenda & Simich (2011). Τα ευρήματα της έρευνας που διεξήχθη σε 533 γονείς από την ηπειρωτική Κίνα, το Χονγκ-Κόνγκ και τις Φιλιππίνες, υποδεικνύουν ότι οι αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για το σχολικό περιβάλλον των παιδιών τους είναι σημαντικό συστατικό στη δυναμική που αναπτύσσεται στη σχέση σχολείου-οικογένειας, και μπορεί να επηρεάσει τις πτυχές της παιδικής συναισθηματικής υγείας και συμπεριφοράς με θετικά συνεπακόλουθα τη σχολική προσαρμογή και την ακαδημαϊκή επιτυχία. Λαμβάνοντας επομένως υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μεταναστών γονέων και τον βαθμό στον οποίο πληροφορούνται διαρκώς για τις σχολικές δραστηριότητες, οι αντιλήψεις και πεποιθήσεις τους επηρεάζονται ευμενώς για το τι συνιστά θετικό σχολικό περιβάλλον, γεγονός που είναι πιθανό να τους κάνει πιο ενεργητικούς στη σχέση τους με τα σχολεία φοίτησης των παιδιών τους.

Μια άλλη διάσταση της σχέσης και του επιπέδου επικοινωνίας των μεταναστών γονέων με τα σχολεία των παιδιών τους, σχετίζεται με την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συγκείμενου της χώρας υποδοχής και με τη μεταβολή της πολιτισμικής τους συμπεριφοράς ώστε να διευκολύνουν την αλληλεπίδρασή τους και το επίπεδο της επικοινωνίας τους με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Η Chu (2014) σε νατουραλιστική έρευνα που διεξήχθη σε δυο μητέρες Κινέζων μεταναστών στην Αμερική και δυο εκπαιδευτικών τους, μελέτησε το επίπεδο επικοινωνίας τους σε ό,τι αφορά την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Οι συμμετέχουσες μητέρες θεωρούν ότι η επικοινωνία με το σχολείο είναι απαραίτητη, προκειμένου να μάθουν τον τρόπο με τον οποίο θα διευκολύνουν τη μάθηση των παιδιών τους. Βασικά εμπόδια της επικοινωνίας αναδεικνύονται αυτά που σχετίζονται με τις προσδοκίες και τη γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε μια αναντιστοιχία στις προσδοκίες μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Οι γονείς έχουν τις δικές τους προσδοκίες σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους τις οποίες δεν αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να τις ικανοποιήσουν. Επιπλέον, τα εμπόδια στη γλώσσα καθιστούν δύσκολη τη σύναψη στενών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς και περιορίζουν την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών και των

προσδοκιών των γονέων τους. Η μελέτη αποκαλύπτει ότι η χρήση διερμηνέα στις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών συναντήσεις, μπορεί να μειώσει τις αρνητικές συνέπειες που εμφανίζονται κατά τη συζήτηση για την ιεράρχηση των εκπαιδευτικών στόχων. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών και γονέων ήταν επιτυχείς, αφού οι δύο μητέρες ήταν πρόθυμες να διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς και να μεταβάλλουν την πολιτισμική τους συμπεριφορά, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες των παιδιών τους. Επιπλέον φάνηκε ότι οι γονείς έχουν συνειδητοποιήσει τις ανάγκες και τα δικαιώματα των παιδιών τους και έχουν επαρκή γνώση για το σύστημα της εκπαίδευσης και άρα προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους. Από τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις έμαθαν πώς να υποστηρίξουν την εκπαίδευση των παιδιών τους, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να προσδώσουν την αξία που απαιτείται στη γονεϊκή εμπλοκή. Έδειξαν επιθυμία να πληροφορούνται για τις σχολικές δραστηριότητες και τη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους, όπως επίσης αναμένουν την καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τους τρόπους που πρέπει να ακολουθούν ώστε να ενισχύσουν τη μάθηση στο σπίτι. Συμπερασματικά, τα ευρήματα αποκαλύπτουν ότι η επιτυχημένη αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών ήταν το αποτέλεσμα μιας μονόδρομης προσαρμογής των γονέων. Απαιτείται όμως να υπάρχει ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων και διαπολιτισμικός διάλογος ώστε γονείς και εκπαιδευτικοί να μοιράζονται τις ανησυχίες τους, τα οράματά τους και τις απόψεις τους, και να καλλιεργούν με συνέπεια την ικανότητα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

3.2.3. Οι κινεζικοί γονεϊκοί τρόποι ανατροφής και εκπαίδευσης των παιδιών

Ο τρόπος με τον οποίο οι Κινέζοι γονείς αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους σε ό,τι αφορά την ανατροφή και την εκπαίδευσή τους, έχει γίνει αντικείμενο συζητήσεων και πεδίο διαφοροποιημένων απόψεων στη βιβλιογραφία. Σε κάθε περίπτωση όμως θα πρέπει να γίνει παραδεκτό ότι το γονεϊκό στυλ που υιοθετείται επηρεάζεται από πολιτισμικούς παράγοντες και λαμβάνει διαφορετική υπόσταση μεταξύ των διαφορετικών εθνοτικών ομάδων. Οι Darling & Steinberg (1993), όπως αναφέρονται στις Cheung & McBride-Chang (2008), ορίζουν το γονεϊκό στυλ ως «το σύνολο των στάσεων απέναντι στο παιδί οι οποίες δημιουργούν ένα συναισθηματικό κλίμα μέσα από το οποίο εκφράζονται οι συμπεριφορές των γονέων» (σ. 2). Δηλαδή το γονεϊκό στυλ στην πράξη είναι μια αντανάκλαση της σχέσης μεταξύ γονέα και παιδιού.

Παρακάτω συζητείται ο βαθμός επίδρασης του στυλ που υιοθετούν οι Κινέζοι γονείς στην ανατροφή και εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς και το αν και κατά πόσο οι σχέσεις εγγύτητας και οικειότητας που αναπτύσσουν με τα παιδιά τους είναι σημαντικές για την προώθηση της σχολικής τους επίδοσης.

Η Chao (1994) σε έρευνα που διεξήγαγε σε 15 Κινέζες μητέρες μετανάστριες στην Αμερική, αντιμετώπισε το παράδοξο που συναντάται στη βιβλιογραφία σε ό,τι αφορά την επίδραση που ασκεί στην ανατροφή και εκπαίδευση των παιδιών τους το γονεϊκό στυλ που επιλέγουν να υιοθετήσουν. Οι Κινέζοι γονείς συχνά αναφέρονται ως ελεγκτικοί ή αυταρχικοί, υιοθετώντας έναν ρόλο που έχει βρεθεί να σχετίζεται με την υποεπίδοση, παρόλα αυτά οι Κινέζοι μαθητές έχουν πολύ υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Η ερευνήτρια υποστηρίζει ότι οι έννοιες «εξουσιαστικός» ή «αυταρχικός» που χρησιμοποιούνται για να χαρακτηρίσουν τους Κινέζους γονείς είναι εθνοκεντρικές και αδυνατούν να εξηγήσουν τη σχολική επιτυχία των Κινέζων μαθητών. Η έρευνα εστίασε στην ανάλυση του όρου εκπαίδευση και πώς αυτή αντιμετωπίζεται από τις μητέρες του δείγματος. Η έννοια εκπαίδευση (που λαμβάνει το χαρακτήρα της εξάσκησης και αποδίδεται στην κινεζική γλώσσα με τις λέξεις *chiao shun*) σημαίνει υψηλό επίπεδο συμμετοχής στην προώθηση της επιτυχίας στο παιδί. Οι σχέσεις των γονέων με τα παιδιά τους καθορίζονται από τις συγκεκριμένες απαιτήσεις που έχει ο ρόλος τους ως γονείς με βάση τις Κομφουκιανές αρχές. Οι αρχές αυτές απαιτούν από τα παιδιά να επιδεικνύουν πίστη και σεβασμό στους μεγαλύτερους και αυτοί με τη σειρά τους πρέπει υπεύθυνα να διδάξουν στα παιδιά την πειθαρχία και την εγκράτεια. Έτσι, για τους Ευρωπαίους ή τους Αμερικανούς η έννοια της εκπαίδευσης (όπως ορίζεται από τους Κινέζους) δημιουργεί συνειρμούς με τις έννοιες πειθαρχία και αυστηρότητα που συνοδεύονται από αρνητικά συναισθήματα, ενώ αντίθετα οι Κινέζοι συσχετίζουν την έννοια της με αυτές της διδασκαλίας και της μόρφωσης. Η διάσταση επομένως που δίνεται στην έννοια της εκπαίδευσης από τους Κινέζους γονείς μπορεί πλέον να εξηγήσει τη σχολική επιτυχία των Κινέζων μαθητών. Ο έλεγχος που ασκούν οι Κινέζοι γονείς υποκινείται από την ανησυχία που έχουν για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους. Η εστίαση στη σκληρή δουλειά και την πειθαρχία, θα λειτουργήσει ως αυτο-κίνητρο για τους Κινέζους μαθητές. Συμπερασματικά, η έννοια της εκπαίδευσης όπως αυτή νοείται από την πλευρά της γονεϊκής εμπλοκής φέρει την ιδιαίτερη κοινωνικοπολιτισμική αξία που της προσδίδει η κινεζική παράδοση. Όταν λοιπόν αυτή η έννοια αποσπασθεί από το κινεζικό κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και εφαρμοσθεί σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, μπορεί εύκολα να παρερμηνευθεί και να οδηγήσει σε παραπλανητικούς συνειρμούς.

Σε έτερη έρευνά της η Chao (2001), προσπάθησε να εξετάσει τις διαφορές μεταξύ Κινέζων και Αμερικανών σε ό,τι αφορά το γονεϊκό στυλ και τις σχέσεις γονέων και εφήβων με βάση τη σχολική τους απόδοση. Το δείγμα της αποτελούσαν 324 Κινέζοι έφηβοι πρώτης και δεύτερης γενιάς και 208 Αμερικανοί συνομήλικοί τους. Όπως έχει προαναφερθεί η Chao διατείνεται ότι οι Κινέζοι γονείς υιοθετούν ένα στυλ για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους που αποδίδεται μέσω της λέξης «εκπαίδευση» στην οποία δίνει τη σημασία της σκληρής δουλειάς, της αυτοπειθαρχίας και της υπακοής. Αυτό το γονεϊκό στυλ αντανακλά (ποιοτικές) σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών, οι οποίες δίνουν έμφαση περισσότερο στον σεβασμό προς τους γονείς παρά στην εγγύτητα και την οικειότητα. Οι Αμερικανοί γονείς από την άλλη υιοθετούν ένα στυλ που σχετίζεται με την εγγύτητα και τη συνοχή, που όμως δεν είναι ικανό να προβλέψει τη σχολική επίδοση. Το πόσο κοντά νιώθουν τα παιδιά με τους γονείς τους, με την έννοια ότι συζητούν τα προβλήματά τους με αυτούς και κάνουν πράγματα μαζί τους, είναι εξίσου σημαντικό για τους Κινέζους νέους όσο και για τους Αμερικανούς. Αυτού του είδους οι σχέσεις όμως για τους Κινέζους δεν είναι ικανές να προβλέψουν τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, όσο είναι για τους Αμερικανούς. Για τους Κινέζους, ο σεβασμός στους μεγαλύτερους (εδώ γονείς) μπορεί να θεωρηθεί σημαντικός ώστε να εξηγήσει τη σχολική επίδοση των παιδιών. Η επίδραση που η γονεϊκή συμπεριφορά ασκεί στη σχολική επιτυχία των παιδιών είναι πολιτιστικά καθορισμένη. Η έρευνα απέδειξε ότι Κινέζοι νέοι που προέρχονται από οικογένειες που δεν υιοθετούσαν το αυταρχικό στυλ, δεν τα πήγαιναν καλύτερα στο σχολείο από εκείνους που προέρχονταν από αυταρχικές οικογένειες. Ενώ Αμερικανοί νέοι προερχόμενοι από λιγότερο αυταρχικές οικογένειες, σημείωναν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο από ό,τι οι συνομήλικοι και ομοεθνείς τους που προέρχονταν από οικογένειες που υιοθετούσαν αυταρχικό στυλ. Προκύπτει λοιπόν ότι το μη αυταρχικό γονεϊκό στυλ δε θα πρέπει να θεωρείται ως πρότυπο για τις οικογένειες των Κινέζων. Όπως έχει επανειλημμένα τονιστεί, η αποτελεσματικότητα στην ανατροφή των παιδιών μεταξύ των Κινέζων κρίνεται από το πόσο καλά τα καταφέρνουν στο σχολείο. Για αυτούς αξίες που σχετίζονται με τον σεβασμό στην οικογένεια, συχνά επεκτείνονται και στον τομέα της σχολικής επίδοσης. Αυτό τεκμαίρεται ως επιχείρημα από έρευνα της ίδιας το 1995 (αναφορά σε Chao 2001, σ. 1841), όπου βρέθηκε ότι το 30% των Κινέζων μεταναστών γονέων του δείγματός της ανέφερε ότι η σχολική επιτυχία συχνά οφείλεται στην υπόληψη και τον σεβασμό που τα παιδιά έχουν για την οικογένειά τους.

Η βιβλιογραφία έχει εστιάσει επίσης και στην επίδραση που ασκούν οι σχέσεις οικειότητας και εγγύτητας που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών και των γονέων, ιδιαίτερα

των μητέρων, στην ψυχολογική και ακαδημαϊκή τους προσαρμογή, όπως επίσης και στο αν και κατά πόσο οι Κινέζοι γονείς προωθούν την αυτονόμηση και ανεξαρτησία των παιδιών τους ή ενθαρρύνουν τους συνεκτικούς δεσμούς και τους δεσμούς αλληλεξάρτησης τους με αυτά. Οι Cheah, Li, Zhou, Yamamoto & Leung (2015), διερεύνησαν σε ένα δείγμα 70 μητέρων κινεζικής καταγωγής που μετανάστευσαν στην Αμερική και 70 Αμερικανίδων μητέρων, τις (πολιτισμικά ορμώμενες) αντιλήψεις και πρακτικές της καλούμενης «μητρικής ζεστασιάς» (maternal warmth). Ως μητρική ζεστασιά ορίζεται η ποιότητα των συναισθηματικών δεσμών στοργής που αναπτύσσουν οι μητέρες με τα παιδιά τους, καθώς και οι σωματικές και λεκτικές συμπεριφορές που αυτές χρησιμοποιούν για να εκφράσουν αυτά τα συναισθήματα (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2005). Η μητρική ζεστασιά και αποδοχή βρέθηκε να σχετίζεται με θετικά συμπεριφορικά και ακαδημαϊκά αποτελέσματα των παιδιών, συμπεριλαμβανομένης της λιγότερης επιθετικότητας, της κοινωνικής προσαρμογής και της σχολικής επιτυχίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι Κινέζες μητέρες θεωρούν απαραίτητη και αναγκαία την έκφραση των συναισθηματικών δεσμών στοργής με τα παιδιά τους, ακόμη και αν ανήκουν σε μια κουλτούρα που παραδοσιακά τονίζει τη συναισθηματική αυτοσυγκράτηση. Παρά την αξία που δίνουν στη μητρική ζεστασιά όμως, την εκφράζουν λιγότερο από ό,τι οι Αμερικανίδες μητέρες. Αυτό σχετίζεται με τον βαθμό στον οποίο η πολιτισμική τους ταυτότητα τους επιτρέπει να ορίσουν τι σημαίνει μητρική ζεστασιά. Η σπουδαιότητα που αποδίδουν στην αυτοσυγκράτηση ως στοιχείο του πολιτισμού τους, η πιθανότητα να διστάζουν να εκφράζουν τη στοργή τους λόγω της προσκόλλησής τους στις κινεζικές πολιτισμικές νόρμες και η γνώση τους ότι στο δυτικό σύστημα αξιών η έκφραση ζεστασιάς και στοργής κατέχει υψηλή θέση, μπορεί να δικαιολογούν το εύρημα της έρευνας σχετικά με τη διαφορά των δυο ομάδων ως προς τη μητρική ζεστασιά. Τεκμαίρεται λοιπόν ότι Κινέζοι και δυτικής προέλευσης γονείς, ιεραρχούν σε υψηλή θέση τη φροντίδα τους για την ανατροφή των παιδιών τους, την εκφράζουν όμως με διαφορετικούς τρόπους. Η έμφαση στην ακαδημαϊκή επιτυχία, η παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών, η καθοδήγηση στην εκπαίδευση που θα διασφαλίσει τη σχολική τους πρόοδο αλλά και την καλή τους συμπεριφορά, αξιολογούνται ως δείκτες έκφρασης της φροντίδας και της στοργής των Κινέζων γονέων απέναντι στα παιδιά τους. Αντίθετα η συχνή και άμεση επικοινωνία και η υποστήριξη που διαρκώς παρέχουν οι δυτικοί γονείς, δεν αποτελούν προτεραιότητα για τους Κινέζους, αφού αυτή την υποστήριξη την εκφράζουν όταν το έχουν ανάγκη σωματικά ή συναισθηματικά τα παιδιά τους. Ένδειξη έκφρασης στοργής είναι επιπλέον και η συμβολή των Κινέζων γονέων στο να βοηθήσουν τα παιδιά τους ώστε να αναπτύξουν συναισθηματικό

αυτοέλεγχο, αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, στοιχεία που θα τους χρειαστούν στις αλληλεπιδράσεις τους και στην προσαρμογή τους στη χώρα υποδοχής.

Διάφορες έρευνες που αφορούν τις διαγενεακές πολιτισμικές συγκρούσεις συμπεραίνουν ότι οι εμπειρίες των παιδιών από τέτοιου είδους διαμάχες με τους γονείς τους δημιουργούν ψυχολογική πίεση, η οποία συχνά οδηγεί σε υψηλά επίπεδα άγχους, κατάθλιψης και σωματικών προβλημάτων. Οι γονείς των Κινέζων εφήβων επειδή, όπως προαναφέρθηκε, δεν υιοθετούν την αμερικανική νόρμα που θέλει τους γονείς να εκφράζουν την οικειότητα προς τα παιδιά τους, ακολουθούν τα κινεζικά πρότυπα συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης. Έρευνα των Wu & Chao (2005) δείχνει ότι οι Κινέζοι έφηβοι μεταναστών οικογενειών όχι μόνο αντιλαμβάνονται τους γονείς τους ως λιγότερο «ζεστούς» από ό,τι θα επιθυμούσαν σε σύγκριση με τους Αμερικανούς εφήβους, αλλά και ότι αυτό το γονεϊκό «κενό» έχει αρνητικές συνέπειες για τη συμπεριφορική προσαρμογή τους. Στο αποτέλεσμα αυτό κατέληξε η εν λόγω έρευνα που διεξήχθη σε 180 εφήβους κινεζικής καταγωγής που προέρχονταν από οικογένειες μεταναστών στην Αμερική και 80 Αμερικανών συνομηλίκων τους. Η έρευνα καταλήγει τονίζοντας την επιτακτική ανάγκη οι γονείς αυτοί να κατανοήσουν τις πιέσεις που δέχονται τα παιδιά τους, στην προσπάθειά τους να προσαρμοστούν με την επικρατούσα τάση της κοινωνίας στην οποία διαβιούν.

Παρόλα αυτά στην κινεζική παράδοση οι έννοιες της γονεϊκής μέριμνας και του σεβασμού των παιδιών προς τους γονείς τους όπως και η ρήση του Κομφούκιου ότι «οι γονείς έχουν πάντα δίκιο», ασκούν άμεση επιρροή στον γονεϊκό έλεγχο και την πειθαρχία προς τα παιδιά. Οι Lin & Fu (1990) αναφέρουν ότι οι Κινέζοι γονείς, και ιδιαίτερα οι πατέρες, τείνουν να είναι λιγότερο εκφραστικοί συναισθηματικά, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη συναισθηματική αυτοσυγκράτηση, που αποτελεί κεντρικό σημείο της κινεζικής παράδοσης σε σχέση με την ανατροφή των παιδιών. Ενώ η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι οι γονείς δεν ενθαρρύνουν την ανεξαρτησία των παιδιών τους, καθώς παραδοσιακά στην κινεζική κοινωνία το παιδί πρέπει να μάθει τη θέση του στην κοινωνική ιεραρχία, εντούτοις η έρευνα που διεξήγαγαν σε 138 γονείς Κινέζων και Αμερικανών γονέων που τα παιδιά τους φοιτούσαν σε δομές προσχολικής και πρώτης σχολικής αγωγής, κατέδειξε αντίθετα συμπεράσματα από ό,τι η βιβλιογραφία υποδεικνύει. Οι Κινέζοι γονείς της έρευνας δίνουν μεγαλύτερη έμφαση από ό,τι οι Αμερικανοί στην αξία της σχολικής επιτυχίας (κάτι που αποτελεί σύνηθες εύρημα μεταξύ των ερευνών) καθώς θεωρούν ότι θα αποτελέσει μέσο ώστε μελλοντικά να είναι σε θέση να αποκτήσουν προσωπική ανέλιξη, υψηλότερη κοινωνική θέση, πλούτο, και περισσότερες ευκαιρίες προκειμένου να υπερβούν τις διακρίσεις που

ενδεχομένως αντιμετωπίσουν. Προς τούτο επιθυμούν τα παιδιά τους να είναι περισσότερο ανεξάρτητα. Μια πιθανή εξήγηση αυτού θα μπορούσε να βασιστεί στην υπόθεση ότι «η ανεξαρτησία αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχία» (σ. 432). Από την έρευνα συμπεραίνεται πως σε ό,τι αφορά τη διαπολιτισμική μελέτη της ανατροφής των παιδιών, είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη οι πολιτισμικές αξίες και συμπεριφορές των εθνοτικών ομάδων που διερευνώνται, όπως επίσης και οι αξίες, οι συμπεριφορές και οι συνήθειες των πολιτισμικών περιβαλλόντων στα οποία αυτές διαβιούν. Οι κινεζικές παραδοσιακές αξίες και πρακτικές των γονέων πιθανά θα διευκολύνουν, κατά τους ερευνητές, τη διαπολιτισμική κοινωνικοποίηση, καθώς τα παιδιά των Κινέζων μεταναστών θα είναι σε θέση να λειτουργούν αποτελεσματικά τόσο με την εθνική τους κουλτούρα όσο και με αυτή της κοινωνίας στην οποία εντάσσονται.

Η ενθάρρυνση της ανεξαρτησίας των παιδιών από τους γονείς τους προκύπτει και από την έρευνα των Liu, Chen, Rubin, Zheng, Cui, Li, Chen & Wang (2005), οι οποίοι διερεύνησαν τον βαθμό επίδρασης που ασκούν οι Κινέζες και Καναδέζες μητέρες του δείγματος (n=110) στην ανεξαρτησία ή αντίθετα στην ενίσχυση της συνεκτικότητας και αλληλεξάρτησης στη σχέση μητέρας-παιδιού. Από την έρευνα προέκυψε ότι οι Κινέζες μητέρες έχουν ενεργό συμμετοχή, σε αντίθεση με τις Καναδέζες, στην αλληλεξάρτηση και στην άσκηση παρεμβάσεων στη συμπεριφορά του παιδιού. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης των νηπίων παιδιών τους από τους ερευνητές, έκαναν συχνές ερωτήσεις εκφράζοντας τις ανησυχίες τους για την απόδοση και την ανάπτυξη των παιδιών τους, γεγονός που φανερώνει υψηλά επίπεδα συμμετοχής και παροχής κατευθύνσεων προς αυτά. Οι συμπεριφορές των μητέρων από τον Καναδά αντίθετα, κατευθύνονται περισσότερο από την ενθάρρυνση της αυτονομίας του παιδιού, ενώ οι αντίστοιχες των Κινέζων μητέρων από την ενθάρρυνση στην αλληλεπίδραση. Αυτό εξηγείται με βάση την κινεζική παράδοση όπου η ανάπτυξη διαπροσωπικών και αρμονικών σχέσεων θεωρείται πολύ σημαντική. Το ενδιαφέρον στην έρευνα είναι πως παρά το γεγονός ότι οι Κινέζες μητέρες δείχνουν υψηλότερα επίπεδα συνοχής και αλληλεξάρτησης, δε σημαίνει ότι και αυτές δεν ενθαρρύνουν την ανεξαρτησία των παιδιών τους. Αυτό συμβαίνει, στον βαθμό που συμβαίνει, αφού οι ίδιες συνειδητοποιούν ότι για να μπορέσουν τα παιδιά τους να λειτουργήσουν ικανοποιητικά στην ευρύτερη κοινωνία και να προσαρμοστούν στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της, θα πρέπει να αποκτήσουν δεξιότητες ώστε να λειτουργούν ανεξάρτητα. Η πεποίθησή τους αυτή, σύμφωνα με τους ερευνητές, μπορεί να οφείλεται στο ότι στην Κίνα επικρατούν οικονομικές μεταρρυθμίσεις μεγάλης κλίμακας που προσεταιρίζονται το καπιταλιστικό σύστημα

οικονομίας και τις δυτικές ιδεολογίες. Αυτό αμβλύνει τρόπον τινά τις αντιλήψεις στα περί της εμπλοκής τους στην ανάπτυξη και μαθησιακή ετοιμότητα των παιδιών τους, είτε κατοικούν στην Κίνα είτε στις δυτικές χώρες προς τις οποίες μεταναστεύουν.

3.2.4. Πεποιθήσεις, προσδοκίες και στρατηγικές υποστήριξης της μαθησιακής πορείας των παιδιών εκ μέρους των γονέων

Η εμπλοκή των Κινέζων μεταναστών γονέων στη μαθησιακή διαδικασία μέσω των πρακτικών και στρατηγικών που υιοθετούν για να υποστηρίξουν το δυναμικό των παιδιών τους, οι αντιλήψεις και πεποιθήσεις τους τόσο για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση των παιδιών τους όσο και για τον τρόπο που εκτελούν τα διδακτικά καθήκοντα οι εκπαιδευτικοί που έχουν αναλάβει την εκπαίδευσή τους, η επίδραση της κοινωνικής-εισοδηματικής τάξης στην οποία ανήκουν και του πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρουν στη γνωστική και κοινωνική προσαρμοστικότητα των παιδιών τους, αποτελούν θεματικές που έχουν απασχολήσει τη διεθνή αρθρογραφία.

Ο βαθμός ικανότητας χρήσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής από τα παιδιά τους, η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν καθώς και η επίδραση του κοινωνικού, οικονομικού και πολιτισμικού τους κεφαλαίου στη διευκόλυνση της διαδικασίας σχολικής προσαρμογής των παιδιών τους, έγιναν αντικείμενο διερεύνησης από την X.Chao (2013). Διενεργώντας μια εθνογραφική μελέτη περίπτωσης σε δείγμα δυο οικογενειών Κινέζων μεταναστών μεσαίας τάξης στην Αμερική, τα παιδιά των οποίων φοιτούσαν στο γυμνάσιο, προσπάθησε να αναδείξει τις συνιστώσες που λειτουργούν ως αντίσταση στη γλωσσική, πολιτισμική και κοινωνική τους περιθωριοποίηση. Τονίζεται ότι η ταξινόμηση των οικογενειών ως μεσαίας τάξης βασίζεται, κατά την X.Chao, στο επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, στα επαγγέλματά τους πριν και μετά την άφιξή τους στη χώρα υποδοχής και στα περιουσιακά τους στοιχεία. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι παρά την ανεπάρκειά τους στην ικανότητα χρήσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής, το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό τους κεφάλαιο παρέχει στα παιδιά τους πρόσβαση και πόρους για τη συμμετοχή και ένταξή τους στα σχολεία της γειτονιάς τους και βοηθά στην ελαχιστοποίηση, αν όχι αποφυγή, κάθε μορφής περιθωριοποίησής τους. Επίσης, τους παρέχει την ικανότητα της διαπραγμάτευσης και της ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων με τα σχολεία και τις κοινότητες. Κατά την X.Chao η ομαλή μετάβαση των παιδιών στις αγγλόφωνες εκπαιδευτικές δομές επηρεάζεται από τρεις μορφές πολιτισμικού κεφαλαίου. Η πρώτη σχετίζεται με την πολιτισμική κινεζική κληρονομιά που μέσω αυτής οι γονείς επενδύουν στην ανατροφή των παιδιών τους,

δεδομένου ότι οι κινεζικές αξίες διευκολύνουν στην ανακάλυψη της δυναμικής που θα προωθή την κοινωνικοποίηση των παιδιών τους. Η δεύτερη αφορά την ουσιαστική εκπαίδευση που επιθυμούν να παράσχουν στα παιδιά τους. Επενδύουν ιδιαίτερα στην καλή χρήση της αγγλικής γλώσσας από τα παιδιά τους καθώς θεωρούν ότι θα τους παρέχει ένα πολύτιμο εργαλείο για την επιτυχημένη μετάβασή τους στο σχολείο. Επίσης ακόμη και αν οι ίδιοι μπορεί να έχουν βιώσει εμπειρίες διάκρισης, αυτό φαίνεται να μην επηρεάζει τις φιλοδοξίες και τις προσδοκίες τους σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Αντ' αυτού, ενισχύει τα κίνητρα που χρησιμοποιούν προκειμένου τα παιδιά τους να φέρουν εκπαιδευτική επιτυχία η οποία θα τους εξασφαλίσει μια καλύτερη ζωή στο μέλλον. Η τρίτη και τελευταία μορφή πολιτισμικού κεφαλαίου είναι η ικανότητά τους να χρησιμοποιούν τα κοινωνικά τους δίκτυα για να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να αποκτήσουν καλό επίπεδο χρήσης της γλώσσας υποδοχής. Για παράδειγμα, συναναστρέφονται με φίλους ομιλούντες αγγλικά ή χρησιμοποιούν δασκάλους αγγλικών ώστε να επιτύχουν τη μέγιστη έκθεση των παιδιών τους στην αγγλική γλώσσα. Συμπερασματικά, η έρευνα υποστηρίζει ότι η περιορισμένη επάρκεια των Κινέζων μεταναστών γονέων στη χρήση και κατανόηση της αγγλικής γλώσσας, δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη μη εμπλοκή τους στο σχολείο και τις δραστηριότητές του. Το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο και η τάξη στην οποία ανήκουν μπορούν να αντισταθμίσουν την ανεπάρκειά τους στη χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και να διευκολύνουν την κοινωνική ένταξη και τη σχολική ενίσχυση των παιδιών τους.

Ένας προσδιοριστικός παράγοντας του κοινωνικοοικονομικού κεφαλαίου που υποστηρίζει τις στρατηγικές ενίσχυσης της πορείας των παιδιών, αποτελεί και η μόρφωση που έχουν λάβει οι γονείς με κριτήριο τους ακαδημαϊκούς τίτλους που κατέχουν. Οι Gates & Guo (2014) εξετάζοντας ένα δείγμα 20 Κινέζων μεταναστών γονέων στο Ηνωμένο Βασίλειο, διερεύνησαν τον βαθμό επίδρασης που ασκεί το επίπεδο της μόρφωσής τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Το δείγμα ήταν χωρισμένο σε δυο ομάδες: στους γονείς που είχαν λάβει ακαδημαϊκούς τίτλους (επιστήμονες, ερευνητές, εκπαιδευτικοί, μηχανικοί, επιχειρηματίες) και σε αυτούς που δε διέθεταν πτυχίο και που εργάζονταν σε εργασίες που δεν απαιτούσαν ακαδημαϊκά προσόντα. Όλοι οι γονείς με ακαδημαϊκούς τίτλους ήταν πεπεισμένοι για την ικανότητα των παιδιών τους να φέρουν σχολική επιτυχία, υιοθετώντας μια θετική συμπεριφορά και πεποίθηση ότι θα τα καταφέρουν, παρά το γεγονός ότι αρχικά αντιμετώπιζαν ένα δίλλημα για το αν θα πρέπει να είναι αυστηροί μαζί τους ή αν θα πρέπει να αναθέσουν στα παιδιά τους την ευθύνη να επωμιστούν τις συνέπειες των αποφάσεων που

θα λαμβάνουν τα ίδια. Με τα προσόντα που έχουν κατακτήσει από τη μόρφωσή τους μπορούν να υποστηρίξουν την εκπαίδευση των παιδιών τους. Αντίθετα οι γονείς που δεν έχουν πανεπιστημιακή μόρφωση, αδυνατούν να εποπτεύσουν τη σχολική εργασία των παιδιών τους. Ως εκ τούτου αγωνιούν για την πορεία των παιδιών τους στο σχολείο και μην έχοντας άλλη επιλογή, αναθέτουν στους εκπαιδευτικούς τη μελέτη και την καλλιέργεια των γνώσεων, ενώ εμπιστεύονται τα παιδιά τους στο να επιτύχουν αυτά που μπορούν να διαχειριστούν από μόνα τους χωρίς τη δική τους παρέμβαση. Επιπλέον, οι γονείς που ασκούν επαγγέλματα κύρους επιλέγουν για τα παιδιά τους να φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία προκειμένου να φέρουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Με αυτό τον τρόπο εξουσιοδοτούν το σχολείο να εποπτεύει την εκπαίδευση των παιδιών τους ως αντιπαροχή στα υψηλά δίδακτρα που καταβάλλουν. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι στρατηγικές που ακολουθούνται από τις δυο ομάδες γονέων φαίνεται να ομοιάζουν (για διαφορετικούς όμως λόγους) αφού προκύπτει ότι όλοι οι γονείς ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους και τα «πιέζουν» για περισσότερη μελέτη, ακολουθώντας την κινεζική κουλτούρα που υποστηρίζει ότι «η εξάσκηση σε κάνει τέλειο». Από τα συμπεράσματα της έρευνας προκύπτει, επίσης, ότι οι γονείς χωρίς ακαδημαϊκούς τίτλους ενώ θα μπορούσαν να είναι περισσότερο ανοιχτοί σε μεγαλύτερη συμμετοχή στο σχολείο, παρόλα αυτά το εξοντωτικό ωράριο εργασίας, τα προβλήματα επικοινωνίας λόγω της γλώσσας και η έλλειψη εξοικείωσης με την εκπαιδευτική φιλοσοφία σε ό,τι αφορά τα προγράμματα σπουδών και την παιδαγωγική προσέγγιση των θεμάτων, ματαιώνουν ή αναστέλλουν την όποια προσπάθεια συμμετοχής.

Οι πεποιθήσεις και προσδοκίες των μεταναστών γονέων ασιατικής καταγωγής για την εκπαίδευση των παιδιών τους και τον βαθμό εμπλοκής τους στο σχολείο σε σύγκριση με τους γονείς του κυρίαρχου πολιτισμού, αποτέλεσαν το επίκεντρο της έρευνας και για τους Sy & Schulenberg (2005). Εξετάζοντας ένα δείγμα 309 γονέων ασιατικής καταγωγής (η συντριπτική πλειοψηφία των οποίων ήταν Κινέζοι) και 9471 Αμερικανών, κατέληξαν στο ότι οι Ασιάτες γονείς εμπλέκονται σε δραστηριότητες που συμβαίνουν εκτός σχολείου (επισκέψεις σε μουσεία, βιβλιοθήκες, δραστηριότητες στο σπίτι), ενώ η συμμετοχή των Αμερικανών γονέων περιλαμβάνει πιο άμεσες μεθόδους που έχουν να κάνουν με τη συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες. Οι Ασιάτες γονείς δίνουν έμφαση στην απόκτηση ακαδημαϊκών προσόντων από νωρίς (από την προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία) και διατηρούν σαφώς υψηλότερες προσδοκίες από ό,τι οι Αμερικανοί γονείς. Επιθυμούν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός σχολείου και καθυστερούν να εμπλακούν άμεσα στο σχολικό συγκείμενο. Το πράττουν όταν πεισθούν ότι το παιδί τους

αντιμετωπίζει δυσκολίες και ως εκ τούτου η συμμετοχή τους θεωρείται επιβεβλημένη. Η έρευνα αποδεικνύει ότι οι Ασιάτες (και ιδιαίτερα οι Κινέζοι) γονείς εμπλέκονται στα σχολικά δρώμενα περισσότερο στα πρώιμα χρόνια της σχολικής πορείας του παιδιού τους και πολύ λιγότερο στα ύστερα έτη (Chao 2000, αναφορά σε Sy & Schulenberg 2005, σ. 513). Τέλος η έρευνα, που εκτός των παραπάνω αξιολόγησε και την απόδοση των μαθητών στην ανάγνωση και τα μαθηματικά, έδειξε ότι τα παιδιά των Ασιατών, παρά τη μη συμμετοχή των γονέων τους στις σχολικές δραστηριότητες, τα πήγαν καλύτερα σε όλες τις αξιολογήσεις στην ανάγνωση, ενώ τα σκορ τους στα μαθηματικά δε διαφοροποιήθηκαν σε σχέση με τα παιδιά των Αμερικανών γονέων, των οποίων η συμμετοχή στο σχολείο ήταν άμεση.

Η έμφαση που προσδίδουν οι Κινέζοι γονείς στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών τους όμως, επιδρά στην κοινωνική τους προσαρμογή όχι πάντα με τον πιο ενδεδειγμένο τρόπο. Σε δείγμα όπου συμμετείχαν 40 παιδιά Αμερικανών και 36 παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας Κινέζων μεταναστών δεύτερης γενιάς, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τους, οι Hunstinger, Jose & Larson (1998) συμπεραίνουν ότι οι Κινέζοι μετανάστες γονείς χρησιμοποιούν δομημένες και τυπικές μεθόδους υποστήριξης της μάθησης στα παιδιά τους (όπως π.χ. η υπερφόρτωση με επιπλέον εργασίες, ασκήσεις κ.ά.) σε αντίθεση με τους Αμερικανούς γονείς, οι οποίοι χρησιμοποιούν περισσότερο άτυπες και βιωματικές προσεγγίσεις. Αυτού του τύπου οι πιέσεις που ασκούνται στα παιδιά των Κινέζων μεταναστών, δηλαδή να επικεντρώνονται στο να επιτύχουν υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκών δεξιοτήτων γρηγορότερα από την ηλικία τους, κρίνεται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ως αναπτυξιακά ακατάλληλες για τα μικρά παιδιά. Η πίεση για απόκτηση ακαδημαϊκών προσόντων σε πολύ μικρή ηλικία μπορεί να είναι επωφελής βραχυχρόνια, αφού η ακαδημαϊκή τους απόδοση είναι υψηλότερη από των Αμερικανών συνομηλίκων, όμως μακροχρόνια έχει αρνητικές ψυχολογικές επιπτώσεις. Επιπλέον των παραπάνω, στον βαθμό που οι γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι έντονες, δημιουργείται ένα ανυπέρβλητο χάσμα μεταξύ των πρακτικών των γονέων και των εκπαιδευτικών με άμεσο αρνητικό αντίκτυπο στη μαθησιακή πορεία του παιδιού. Η αταλάντευτη εμμονή στις πολιτισμικές καταβολές, ο προσανατολισμός στην ακαδημαϊκή υπεροχή και η ανεπαρκής προσαρμοστικότητα στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, διαμορφώνουν αντιλήψεις αναντίστοιχες με αυτές των εκπαιδευτικών, με συνέπεια να τίθεται σε κίνδυνο η μαθησιακή πορεία του παιδιού. Η Li (2007) μελετώντας την περίπτωση δυο Κινέζο-Καναδών μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας, διερεύνησε αφενός τις πρακτικές ανάγνωσης και γραφής στο σχολείο και το σπίτι και αφετέρου τις απόψεις,

πεποιθήσεις και ανησυχίες των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαδικασία εκμάθησης των δεξιοτήτων του γραμματισμού. Η έρευνα αποκαλύπτει την ύπαρξη μιας τεράστιας γλωσσικής και πολιτισμικής ασυνέχειας στις εμπειρίες γραμματισμού των Κινέζων μαθητών στο σχολείο και στο σπίτι. Ζώντας σε δυο διαφορετικούς κόσμους (του σχολείου και του σπιτιού), οι μαθητές επιβαρύνονται με τις συνέπειες των πολιτισμικών συγκρούσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου τοποθετούνται σε επισφαλή θέση, αφού προβάλλει ισχυρή η πιθανότητα της αποτυχίας τους στο καναδικό σχολείο. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο καναδικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι εξαετής και χωρίζεται σε τρεις δίχρονους κύκλους. Ο πρώτος κύκλος εστιάζει πιο πολύ στην κοινωνικοποίηση παρά στον γνωστικό τομέα, χρησιμοποιώντας περισσότερο το παιχνίδι και τη ζωγραφική. Το γεγονός αυτό απογοητεύει τους γονείς της έρευνας οι οποίοι επιθυμούν περισσότερη εργασία για το σπίτι έτσι ώστε τα παιδιά τους να μάθουν και να συνηθίσουν να χειρίζονται θέματα που αφορούν τις εργασίες και τις εξετάσεις που θα αντιμετωπίσουν στους επόμενους κύκλους του δημοτικού σχολείου. Επίσης, ενώ στον πρώτο κύκλο οι τάξεις των σχολείων είναι μικτές και συμμετέχουν σε αυτές μαθητές έξι, επτά ή και οχτώ χρόνων, οι γονείς των Κινέζων μεταναστών της έρευνας θεωρούν ότι αυτό το σύστημα δεν ευνοεί τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών τους, αφού στην πατρίδα τους λειτουργούν αυτόνομες για κάθε ηλικία τάξεις και έτσι θεωρούν δύσκολη την εκπαίδευση όταν υπάρχουν σε ένα τμήμα δυο τάξεις. Επιπλέον, διαφωνούν με τη μεγάλη ελευθερία που το σχολείο δίνει στους μαθητές, δεδομένου ότι καθίσταται δύσκολο για εκείνους να διατηρήσουν την πειθαρχία στο σπίτι (ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την αλλαγή της στάσης των παιδιών απέναντι στη μάθηση). Η στάση των εκπαιδευτικών της έρευνας που θεωρούν ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης, η ικανότητα το παιδί να σκέφτεται, να κάνει συνδέσεις και να επιλύει προβλήματα, στηρίζεται στην καθημερινή ζωή και σε μαθησιακές δράσεις που εμπλέκουν τον μαθητή και όχι στην παπαγαλία και την απομνημόνευση, δείχνει το μεγάλο χάσμα που υπάρχει μεταξύ των αντιλήψεων τους και αυτών των γονιών των Κινέζων μαθητών σχετικά με τη διαδικασία γραμματισμού. Επιπλέον η πίστη στην αξία του κινεζικού πολιτισμού, η χρήση της κινεζικής γλώσσας στο σπίτι, η χρησιμοποίηση κινεζικών βιβλίων και οι κινεζικές μέθοδοι εκπαίδευσης και γραμματισμού, ενισχύουν την πεποίθηση των γονέων ότι τα παιδιά δεν πρέπει να αποκοπούν από την κινεζική κουλτούρα. Είναι χαρακτηριστική η πεποίθηση ενός από τους δύο γονείς της έρευνας, που αναμένει από τα παιδιά του να ακολουθούν τους καναδικούς τρόπους στο σχολείο και τους κινεζικούς στο σπίτι. Τεκμαίρεται λοιπόν ότι αυτή η γλωσσική και πολιτισμική διαφορά μεταξύ σχολείου και οικογένειας σε επίπεδο πρακτικών, επηρεάζει

κατά τρόπο καταλυτικά αρνητικό τη μαθησιακή ωριμότητα και τις εμπειρίες μάθησης των παιδιών κινεζικής καταγωγής.

Διερευνώντας τις αντιλήψεις των γονέων κινεζικής καταγωγής σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους, είναι σκόπιμο η εστίαση να γίνει πιο συγκεκριμένη και να καταγράψει τις απόψεις τους εκτός από τη συμμετοχή τους στα σχολεία και στην επικοινωνία που αναπτύσσουν με αυτά, και στο καθαρά γνωστικό-μαθησιακό κομμάτι. Η Li (2006) σε ένα πολύ ενδιαφέρον άρθρο της κινείται προς αυτή την κατεύθυνση. Από το δείγμα της, που αποτελούνταν από 26 Κινέζους μετανάστες γονείς μεσαίας εισοδηματικής τάξης στην Αμερική, προκύπτει ότι διατηρούν διαφορετικές πεποιθήσεις από τους αντίστοιχους της χώρας υποδοχής σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές. Ενδιαφέρονται στο να αποκτήσουν τα παιδιά τους βασικές δεξιότητες αλφαριθμητισμού, παρακολουθούν και διορθώνουν θέματα που σχετίζονται με την απόδοσή τους. Πιστεύουν ότι τα πιο σημαντικά πράγματα που μπορούν να κάνουν για να βοηθήσουν τη μαθησιακή πορεία του παιδιού τους είναι να το διδάξουν πώς να γράφει και να συλλαβίζει σωστά, να ελέγχουν αν έχει κατανοήσει αυτά που έχει διαβάσει, όπως επίσης και αν μπορεί να εξιστορεί μια ιστορία. Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση των μαθηματικών, προτιμούν πιο διδακτικές μεθόδους και ζητούν από τα παιδιά τους να αφιερώνουν περισσότερη ώρα στην εξάσκηση, σε σύγκριση με τους Αμερικανούς γονείς. Θεωρούν ότι η γλώσσα μαθαίνεται καλύτερα όταν ακολουθείται μια ολιστική αλλά σταδιακή, δηλαδή κατά τμήματα, προσέγγιση. Δίνουν μεγάλη βαρύτητα στη συστηματική διδασκαλία της αντιστοιχίας γράμματος-φωνήματος και θεωρούν ότι η απόκτηση δεξιοτήτων στη γραμματική δεν είναι μόνο αναγκαία αλλά και απαραίτητη για την αποτελεσματική μάθηση του παιδιού. Σε ό,τι αφορά τη γραφή και ανάγνωση, δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στην ακρίβεια, τη σωστή αποτύπωση και γραφή των λέξεων και στην τήρηση των κανόνων της γραμματικής σε σχέση με άλλες πτυχές του γραμματισμού, όπως για παράδειγμα την ευφράδεια. Οι γονείς της έρευνας διαβάζουν αρκετά με τα παιδιά τους, όπως επίσης και ακούν τα παιδιά τους να διαβάζουν. Παρέχουν σε αυτά ποικίλες ευκαιρίες και πηγές γραφής, δίνοντας προσοχή όχι μόνο στον τρόπο γραφής αλλά και στο περιεχόμενο. Για παράδειγμα, τους δίνουν ιδέες για να γράψουν και τα εμπλέκουν σε δραστηριότητες γραφής. Στο θέμα της ανάθεσης εργασίας στο σπίτι, λίγο παραπάνω από τους μισούς γονείς του δείγματος θεωρούν ότι αρκεί ο όγκος εργασίας που ανατίθεται στα παιδιά τους από το σχολείο. Το εύρημα αυτό (όχι τόσο σύννητες είναι αλήθεια) μπορεί να εξηγηθεί, σύμφωνα με την ερευνήτρια, είτε γιατί οι ίδιοι έχουν επηρεαστεί από τις πλείστες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κίνας όταν ήταν μαθητές και οι οποίες προνοούσαν μειωμένη επιβάρυνση των

παιδιών στο σπίτι, είτε γιατί έχοντας κατακτήσει τη μέση εισοδηματική βαθμίδα στις Η.Π.Α. και βλέποντας ότι τα παιδιά τους έχουν επιτυχία στο σχολείο, είναι πιο χαλαροί σε σχέση με την εργασία στο σπίτι σε ό,τι αφορά την ανάγνωση και τη γραφή. Στις πρακτικές που ακολουθούν για τα μαθηματικά, προτιμούν τους τυπικούς τρόπους διδασκαλίας που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς, χρησιμοποιούν αρκετά κινεζικά σχολικά βιβλία και βοηθήματα, και απαιτούν περισσότερη εξάσκηση από αυτά στο σπίτι. Η πλειονότητα των γονέων εξέφρασαν την επιθυμία να γνωρίζουν περισσότερα πράγματα σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές και τα υλικά που χρησιμοποιούνται στο σχολείο. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει την αναγκαιότητα τα σχολεία να παρέχουν καλύτερη ενημέρωση περί των σχολικών διδακτικών πρακτικών. Δεδομένου ότι οι Κινέζοι μετανάστες γονείς έχουν υψηλή συμμετοχή στην υποστήριξη της μελέτης των παιδιών τους στο σπίτι επιδεικνύοντας όμως μικρότερη συμμετοχή στο σχολείο, είναι χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς να εμπλέκουν τους γονείς στις δραστηριότητες των σχολείων ώστε να αποκτήσουν πρωτογενείς εμπειρίες σχετικά με τις πρακτικές του σχολείου.

Η συστηματική εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους προκύπτει και από την έρευνα της Siu (1993). Σε μελέτη περίπτωσης που διεξήγαγε σε μια οικογένεια Κινέζων μεταναστών στην Αμερική, διερεύνησε τους τρόπους ενίσχυσης της σχολικής επιτυχίας από τους γονείς. Επιχειρηματολογεί ότι παρά το γεγονός πως η ανατροφή του παιδιού περιβάλλεται από κινεζικές συνήθειες (ομιλία κινεζικής γλώσσας στο σπίτι, επισκέψεις σε σπίτια Κινέζων, κινεζική κουζίνα, κινεζικά προγράμματα τηλεόρασης, κινεζικές εφημερίδες), οι γονείς ενισχύουν την έκθεση του παιδιού στην αμερικανική κουλτούρα προκειμένου να επιτύχει τη σωστή αλληλεπίδραση. Σημαντική προσπάθεια, χρόνος και χρήματα επενδύονται από τους ίδιους για τη διδασκαλία στο σπίτι. Εκτός από τις εργασίες που στέλνει ο δάσκαλος, επιπλέον δραστηριότητες σχεδιάζονται από τη μητέρα. Η επιπλέον εργασία γίνεται με τη χρήση φύλλων εργασίας, αντιγράφοντας λέξεις ή επιλύοντας απλά μαθηματικά προβλήματα. Σημεία που τους ανησυχούν ιδιαίτερα είναι η χαλαρή πειθαρχία, η ανεπαρκής εκπαίδευση των μαθηματικών και οι λίγες εργασίες στο σπίτι. Παρόλα αυτά, αποφεύγουν να διαμαρτύρονται άμεσα και αντ' αυτού αναλαμβάνουν αντισταθμιστικές στρατηγικές, όπως η επιπλέον εξάσκηση στο σπίτι.

Προσεγγίζοντας ολιστικά το ζήτημα της εμπλοκής των γονέων μεταναστών κινεζικής καταγωγής, η Siu (1996) προσπαθεί να αποτυπώσει τις στρατηγικές των γονέων προκειμένου να θεωρείται εφικτή η οικοδόμηση της συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς, προς χάριν της προώθησης της σχολικής επιτυχίας των Κινέζων μαθητών στο αμερικανικό

σχολείο. Η ίδια διακρίνει τρεις τύπους Κινέζων γονέων. Αυτούς που έχουν γεννηθεί στην Αμερική και έχουν παρακολουθήσει τις αμερικανικές εκπαιδευτικές δομές, εκείνους που αρχικά παρακολούθησαν σχολείο στην Κίνα και ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους στην Αμερική και αυτούς οι οποίοι τελείωσαν το σχολείο τους στη χώρα τους. Οι γονείς του πρώτου τύπου αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως συμμετοχικό και συνεισφέρουν τις δεξιότητες και τα ταλέντα τους στο σχολείο. Αυτοί του δεύτερου τύπου αναζητούν σε πολλές περιπτώσεις μια ισορροπία μεταξύ των παραδοσιακών κινεζικών αντιλήψεων και των αμερικανικών πρακτικών. Όμως οι γονείς του τρίτου τύπου θεωρούν ότι ο ρόλος τους είναι συμπληρωματικός μόνο εφόσον παραστεί ανάγκη. Όπως έχει τονιστεί, η γλώσσα αποτελεί εμπόδιο στην ενεργή συμμετοχή τους στο σχολείο. Δεν είναι όμως το μοναδικό, αφού πέρα από τα εξαντλητικά ωράρια της εργασίας και τη δυσφορία τους σχετικά με τον ενεργό ρόλο που καλούνται να αναλάβουν (εμπόδια για τα οποία έχει ήδη γίνει αναφορά παραπάνω), η έλλειψη εξοικείωσης με τις δομές του σχολείου φαίνεται ότι τους καθιστά επιφυλακτικούς στο να συμμετέχουν ενεργότερα. Πάντως, ανεξάρτητα από την κοινωνικο-οικονομική τάξη και τον τόπο γέννησής τους (γεννημένοι στην Αμερική ή στις αγροτικές ή αστικές περιοχές της Κίνας), όλοι χρησιμοποιούν ποικίλα μέσα τόσο επίσημα όσο και ανεπίσημα για να υποστηρίξουν την εκπαίδευση των παιδιών τους. Μεγαλύτερα αδέρφια, παππούδες και άλλα μέλη της εκτεταμένης οικογένειας, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση της σχολικής επιτυχίας, ενώ και στην εν λόγω έρευνα αναδύεται η διαφωνία τους σχετικά με τον όγκο της εργασίας στο σπίτι, καθώς και η απαίτησή τους για πιο συχνή, ακριβή και άμεση ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς.

Στη διερεύνηση του βαθμού αλληλεπίδρασης οικογένειας και σχολείου έρχεται να προστεθεί και η έρευνα της Wong (2012), η οποία μελέτησε τις πρακτικές που χρησιμοποιούν δυο οικογένειες Κινέζων μεταναστών στην Αυστραλία σχετικά με τη σχολική πορεία των παιδιών τους, αλλά και το πώς αντιλαμβάνονται τις πρακτικές που αναλαμβάνουν τα σχολεία στα οποία φοιτούν τα παιδιά τους. Μέρος των πρακτικών τους είναι η συμμετοχή των παιδιών τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες (εγγραφή στο κινεζικό σχολείο, μαθήματα κολύμβησης, μουσικής και γυμναστικής). Το εύρημα αυτό είναι αρκετά σύνηθες αφού είναι δεδομένο για τους γονείς αυτούς το ενδιαφέρον τους για απόκτηση πολλαπλών δεξιοτήτων από τα παιδιά τους. Είναι πεπεισμένοι ότι η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών τους θα ωφελήσει το μέλλον τους και θα τους επιτρέψει να έχουν μια καλύτερη ποιότητα ζωής. Δίνουν μεγάλη προσοχή στη διατροφή των παιδιών τους, ενώ είναι περιοριστικοί σχετικά με τον χρόνο που δαπανούν τα παιδιά τους στο να βλέπουν τηλεόραση ή να παίζουν παιχνίδια

στον υπολογιστή. Ωθούν όμως τα παιδιά τους ώστε σταδιακά να αναπτύξουν υπευθυνότητα, φροντίζοντας τα ίδια τα πράγματά τους και τις καθημερινές τους ρουτίνες (ξύπνημα, ντύσιμο, πλύσιμο, ολοκλήρωση εργασιών και επανάληψη της ύλης των διαγωνισμάτων τους). Αποδέχονται ως θετικές τις πρακτικές των σχολείων που προσεταιρίζονται τις αξίες τους (σχολεία που εστιάζουν στην ακαδημαϊκή απόδοση και την πειθαρχία). Επιπλέον, θεωρούν ότι όταν οι πρακτικές οικογένειας-σχολείου είναι συντονισμένες ή συγχρονισμένες, η σχέση τους εξελίσσεται αρμονικά. Αν όμως υπάρχουν διαφορές που σχετίζονται με τις αξίες και τις πρακτικές που υιοθετούν αυτές οι δυο ομάδες, τότε αυτές εμμένουν χωρίς να υπάρχει διάθεση από κανένα από τα δυο μέρη να υιοθετήσει τις πρακτικές της άλλης ομάδας ή έστω να τις τροποποιήσει. Αντιθέτως όταν οι διαφορές είναι εποικοδομητικές και συντίθενται, οδηγούν σε μια διαλεκτική σχέση μεταξύ τους και σε θετικές αλλαγές. Η συγκεκριμένη μελέτη προτείνει να δοθεί έμφαση όχι μόνο στην κοινωνικο-πολιτισμική δομή της οικογένειας αλλά και στις ατομικές-διαπροσωπικές σχέσεις σχολείου και οικογένειας, γιατί μπορεί να προκύπτουν διαφορές μεταξύ των οικογενειών παρά το γεγονός ότι μπορεί να εμφορούνται από κοινές αξίες και να χρησιμοποιούν παρόμοιες πρακτικές.

Στη συζήτηση για την έμφαση που δίνουν οι μετανάστες γονείς κινεζικής καταγωγής στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών τους και στον τρόπο που προσαρμόζουν τις πρακτικές τους ώστε να επιτευχθεί ο στόχος της σχολικής υπεροχής, προστίθεται και η έρευνα της Li (2005). Η έρευνα, που αφορά τη μελέτη περίπτωσης ενός παιδιού Κινέζων μεταναστών στην Αμερική, επανεξετάζει τον μύθο αυτού που στη βιβλιογραφία αποκαλείται «μειονότητα-μοντέλο» (model minority). Σύμφωνα με αυτό, οι Ασιάτες μαθητές (και δη οι Κινέζοι, που αντιπροσωπεύουν το μεγαλύτερο ποσοστό του μαθητικού δυναμικού Ασιατών μεταναστών στα σχολεία του δυτικού κόσμου), περιγράφονται ως ευφυείς, εργατικοί, υπομονετικοί, υπάκουοι, άκρως επιτυχημένοι, με υψηλές επιδόσεις και «ευτυχείς» που εισήχθησαν στην αμερικανική ζωή και υιοθέτησαν τις πρακτικές της αγγλικής παιδείας (Lee 1996, αναφορά σε Li 2005, σ. 70 · Fu & Townsend, 1998). Η Li χαρακτηρίζει αυτό τον μύθο ως καταστροφικό για τους μαθητές με υποεπίδοση, οι οποίοι δεν ταυτίζονται με αυτό το στερεότυπο. Το στερεότυπο αυτό επιπλέον επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του σχολείου της κυρίαρχης κουλτούρας οι οποίοι ακολουθούν την προσέγγιση «κατηγορούμε τα θύματα», αλλά ταυτόχρονα επηρεάζει και τις πρακτικές των γονέων οι οποίοι απαιτούν από τα παιδιά τους να αποδώσουν τα μέγιστα, αφού διατηρούν πολύ υψηλές προσδοκίες. Οι πρακτικές που ακολούθησε η μητέρα του υπό διερεύνηση μαθητή, αντανakλούν τις προσδοκίες και την πίεση που ασκούν οι μετανάστες γονείς κινεζικής καταγωγής προκειμένου να οδηγήσουν τα

παιδιά τους στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Η απόφαση ο μαθητής να μην παρακολουθήσει κινεζικό σχολείο ώστε να επικεντρωθεί στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, η χρήση μυθιστορημάτων στην αγγλική γλώσσα που θα διευκολύνει το παιδί στην ανάγνωση της αγγλικής, η συχνή επίσκεψη στη δημοτική βιβλιοθήκη και ο δανεισμός βιβλίων, είναι πρακτικές που αναλαμβάνει η μητέρα προκειμένου να επιτύχει την εξοικείωση του παιδιού της με τη γλώσσα. Επίσης, η απαίτησή της ώστε ο γιός της να διαβάζει στα αγγλικά μεγάλωφωνα και να γράφει στην αγγλική στον υπολογιστή, όπως και η προτροπή της να ηχογραφεί τη μεγάλωφωνα ανάγνωσή του ώστε αργότερα η ίδια να μπορεί να ελέγχει τα λάθη του στην προφορά, καθώς και η πολύ συχνή εξέταση της ύλης που πρόκειται να εξεταστεί σε διαγώνισμα στο σχολείο, αποτελούν πρακτικές που αναδεικνύουν την άμεση εμπλοκή της στη μαθησιακή πορεία του παιδιού της. Προκειμένου να αποκτήσει δεξιότητες συγκέντρωσης ο μαθητής παρακολουθεί μαθήματα πιάνου και κολύμβησης, επιμηκύνοντας τον χρόνο εξάσκησης και μελέτης τις απογευματινές ώρες. Η ανάθεση σε εκπαιδευτικό να αναλάβει τη βοήθεια του μαθητή στη γλώσσα και τα μαθηματικά, όπως και η παρακολούθηση δυο φορές την εβδομάδα επιπλέον μαθημάτων στα μαθηματικά σε ιδιωτικό κέντρο μελέτης στην περιοχή, αποτελούν πρακτικές που οι γονείς του θεωρούν απαραίτητες ώστε ο ίδιος να καταστεί περισσότερο ανεξάρτητος, υπεύθυνος και ανταγωνιστικός προς τους άλλους επιτυχημένους μαθητές, οι οποίοι επίσης είχαν λάβει για μεγάλο χρονικό διάστημα βοήθεια από τα ιδιαίτερα μαθήματα. Εν ολίγοις, πέρα από τη συμμετοχή του στο κανονικό σχολείο ο εν λόγω μαθητής παρακολουθούσε ένα πρόγραμμα που ομοιάζε με ένα δεύτερο σχολείο το απόγευμα. Οι πρακτικές που αναφέρθηκαν παραπάνω, δείχνουν ότι οι γονείς επενδύουν πολύ στη μόρφωση και ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών τους αφού θεωρούν ότι αυτά οφείλουν να τα καταφέρουν καλά, υποεκτιμώντας ωστόσο τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού. Ακολουθώντας λοιπόν τον μύθο που θέλει τα παιδιά τους να ανήκουν σε εκείνο το μαθητικό μεταναστευτικό πληθυσμό που όπως και να έχει θα επιτύχουν στο σχολείο, προσαρμόζουν τις απαιτήσεις και αντιλήψεις τους σύμφωνα με τον μύθο αυτό. Για παράδειγμα, οι γονείς της συγκεκριμένης έρευνας θεωρούν ότι η υποεπίδοση του παιδιού τους δεν είναι αποτέλεσμα της δικής τους συμπεριφοράς και των πρακτικών τους, αλλά της ανεπαρκούς εκπαίδευσης του στο σχολείο. Πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ανεπιτυχείς μεθόδους εκμάθησης δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης, που δεν ευνοούν την αποτελεσματική εκπαίδευση του παιδιού τους. Η συμβολή της παραπάνω έρευνας στον προσδιορισμό των στάσεων των γονέων που θα καθορίσουν τη συμπεριφορά και τις πρακτικές τους ώστε να μην είναι επιβαρυντικές ή/και επιζήμιες για τα παιδιά τους, έγκειται στην προσοχή που πρέπει να

απαιτείται ώστε να ικανοποιούνται οι ατομικές ακαδημαϊκές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, και να αποτρέπεται η εστίαση στην προκατάληψη που εκπηγάει από τα στερεότυπα που έχουν δημιουργηθεί σχετικά με τη σχολική επιτυχία των Κινέζων μαθητών.

Είναι πάντως γεγονός ότι πέρα από τα στερεότυπα περί ακαδημαϊκής υπεροχής που μπορεί να αναστέλλουν στην πράξη την ουσιαστική επιτυχή πορεία των μεταναστών μαθητών κινεζικής καταγωγής, τόσο οι γονείς όσο και οι μαθητές δίνουν πολύ μεγάλη αξία στην εκπαίδευση. Είναι επίσης χαρακτηριστικό ότι αυτή η αξία είναι συνεπής σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη, το φύλο ή την ικανότητα. Το συμπέρασμα αυτό τεκμαίρεται από την έρευνα των Francis & Archer (2005) που εξέτασαν, σε ένα δείγμα 80 Κινέζων μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης στη Βρετανία και 30 γονέων, τον βαθμό στον οποίο μαθητές και γονείς θεωρούν την εκπαίδευση σημαντική. Από την έρευνα προκύπτει ότι πολλοί Κινέζοι μετανάστες πρώτης γενιάς και αρκετοί δεύτερης στη Βρετανία, έχουν υπομείνει απίστευτα υψηλό κόστος (κακουχίες και στερήσεις) προκειμένου να καταστεί δυνατή η πολυτέλεια της επιλογής για τα παιδιά τους. Αυτές οι δυσκολίες, τα ψυχολογικά τραύματα και οι αγώνες, ήταν εμφανείς στη συζήτηση των ερευνητών με τους γονείς του δείγματος. Προκύπτει λοιπόν ότι οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι ίδιοι από μια δυτική φιλελεύθερη σκοπιά και με βάση την ευρωκεντρική θεώρηση της ανάπτυξης του παιδιού, είναι προβληματικές ή ακόμη και παθολογικές. Αυτό σημαίνει ότι (το κατ' επανάληψη ειπωμένο) κινεζικό πολιτισμικό κεφάλαιο δεν αποτιμάται με τον ίδιο τρόπο στη δύση. Όμως βάση αυτού οι Κινέζοι γονείς δίνουν εξαιρετικά υψηλή αξία στην εκπαίδευση των παιδιών τους, έτσι ώστε αυτά να μπορούν να προσαρμόζονται στις κοινωνίες στις οποίες διαβιούν και να αποκτούν τη δυναμική εκείνη που θα τους ωθήσουν σε ανοδική κοινωνική κινητικότητα.

Ολοκληρώνοντας θα πρέπει να γίνει αναφορά και στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η οικογένεια, δεδομένου ότι μπορεί να επηρεάσει τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των μεταναστών γονέων στην κατεύθυνση της υποστήριξης των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών τους. Οι Dyson, Qi & Wang (2013) σύγκριναν 112 οικογένειες που πρόσφατα μετανάστευσαν στον Καναδά με 90 οικογένειες μη μεταναστών που έχουν παιδιά που βρίσκονται στη σχολική τους ηλικία. Από την έρευνα προέκυψε χαμηλός βαθμός οικογενειακής συνοχής στους Κινέζους μετανάστες, κάτι το οποίο είναι αντίθετο προς την κινεζική οικογενειακή παράδοση η οποία υποστηρίζει την αλληλεξάρτηση της οικογένειας. Η διαφορά αυτή ίσως να οφείλεται κατά τους ερευνητές στη μετανάστευση, με την έννοια ότι οι μετανάστες δεν έχουν υποστήριξη από τους γονείς, τα αδέρφια τους ή άλλα μέλη της οικογένειας τους που μπορεί να έχουν παραμείνει στη χώρα καταγωγής τους. Στις δυο ομάδες

που διερευνήθηκαν βρέθηκε ως κοινό σημείο η έμφαση που δίνουν στην εποπτεία και υπερεπένδυση για τα παιδιά τους, ενώ η διαφορά επικεντρώνεται στη μεγαλύτερη έμφαση των μεταναστών σε θέματα σχολικής επιτυχίας, ανεξαρτησίας-αυτονόμησης και αυταρχικού στυλ ανατροφής των παιδιών, που επηρεάζουν τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους σε ό,τι αφορά τις παρεμβάσεις τους στη σχολική πορεία των παιδιών τους.

Βέβαια, η έμφαση στην ακαδημαϊκή επιτυχία στο σχολείο συμβαδίζει με ευρήματα από άλλες έρευνες που έχουν ήδη αναφερθεί (Gates & Guo, 2014 · Sy & Schulenberg, 2005 · Chao, 1994), ενώ η προώθηση του αισθήματος ανεξαρτησίας των παιδιών τους συμπίπτει με τα ευρήματα των Lin & Fu (1990) και Liu et al. (2005). Σε ό,τι αφορά δε το αυταρχικό στυλ ανατροφής, όπως έχει επισημανθεί από αρκετές έρευνες (Chao, 1994 · Chao, 2001 · Wu & Chao, 2005), θα πρέπει να επαναληφθεί ότι για την κινεζική παράδοση η ανατροφή των παιδιών με αυταρχικό στυλ σημαίνει ότι η άσκηση του γονεϊκού ρόλου γίνεται με θετικό τρόπο, και ότι από αυτόν απορρέουν οι αντιλήψεις που θα προσδιορίσουν τις πρακτικές που θα ακολουθήσουν, προκειμένου να επηρεάσουν τη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους.

3.3. Οι «φωνές» των μαθητών

Η καταγραφή και διερεύνηση της «φωνής» των μεταναστών μαθητών κινεζικής καταγωγής βοηθά στο να αποσαφηνίζονται οι αντιλήψεις τους ούτως ώστε να λαμβάνονται υπόψη από τους εμπλεκόμενους με την εκπαίδευσή τους. Οι εμπλεκόμενοι αναφέρονται τόσο στο μακρο-επίπεδο του κράτους με τη λήψη και άσκηση των κατάλληλων πολιτικών που θα ευνοήσουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους συμπερίληψη, όσο και στο μεσο-επίπεδο της σχολικής μονάδας με τη δημιουργία εκείνων των συνθηκών που θα μετουσιώσουν την ύπαρξή τους στο σχολείο σε ισχυρή παρουσία αλληλεπίδρασης και επιτευγμάτων, αλλά και στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης, με την ανάληψη όλων εκείνων των πρωτοβουλιών από το εκπαιδευτικό προσωπικό, ώστε να ενθαρρύνεται η συμμετοχή και η αποτελεσματικότητά τους. Στο παρόν υποκεφάλαιο οι «φωνές» των μαθητών αναπαριστώνται μέσω της μελέτης της σχετικής βιβλιογραφίας, η οποία θα εστιάσει σε τέσσερις περιοχές που αναλύονται διεξοδικά παρακάτω και που αφορούν: α) την ακαδημαϊκή τους επίδοση, β) τις εμπειρίες διάκρισης, αποκλεισμού, απόρριψης και αποξένωσης που βιώνουν, γ) τις μαθησιακές τους εμπειρίες και δ) τις αντιλήψεις τους για σημαίνοντα θέματα που τους αφορούν, όπως η διαπολιτισμική τους ικανότητα, τα μελλοντικά τους σχέδια, τα οφέλη που αποκομίζουν από την κινεζική συμπληρωματική εκπαίδευση, και τις αλληλεπιδράσεις τους στο σχολείο και την οικογένεια.

3.3.1. Η ακαδημαϊκή επίδοση των μεταναστών μαθητών κινεζικής καταγωγής

Η ανάλυση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μεταναστών μαθητών κινεζικής καταγωγής επικεντρώνεται στους παράγοντες που επηρεάζουν την υψηλή τους επίδοση αλλά και σε αυτούς που λειτουργούν ως εμπόδιο. Επιπλέον, ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι επιπτώσεις που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή τους επιτυχία, όπως αυτές αποτυπώνονται στη σχετική βιβλιογραφία.

α) Παράγοντες που επηρεάζουν την υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση

1) Εθνική ταυτότητα

Ποσοτικές έρευνες δείχνουν ότι μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στον εθνικό τους πολιτισμό πετυχαίνουν μεγαλύτερη ακαδημαϊκή επιτυχία, σε αντίθεση με αυτούς που έχουν απομακρυνθεί από το εθνοτικό τους υπόβαθρο και οι οποίοι αντιμετωπίζουν υψηλό κίνδυνο για σχολική αποτυχία (Anisef & Kilbride 2000, αναφορά σε Costigan, Hua & Su 2010, σ. 227). Επίσης, το ισχυρό αίσθημα του «ανήκειν» στην κινεζική ομάδα και η αίσθηση του τι σημαίνει να είσαι Κινέζος, συσχετίζονται σημαντικά με την υψηλή απόδοση και την ισχυροποίηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας ως αξίας (Costigan, Dokis, Hua, Koryzma & Change 2008, αναφορά σε Costigan, Hua & Su 2010, σ. 227). Τέλος, μαθητές που έχουν διαμορφώσει θετικές απόψεις για την εθνοτική τους ομάδα είναι επίσης θετικοί ως προς την εκπαίδευση, θεωρούν ότι το σχολείο είναι ενδιαφέρον και πιστεύουν ότι η εκπαίδευση είναι χρήσιμη για το μέλλον τους, ενώ παράλληλα αντιλαμβάνονται ότι τα σχολεία τους σέβονται και τους αντιμετωπίζουν ως αξίες (Fuligni, Witkow & Garcia, 2005).

2) Επάρκεια στην αγγλική γλώσσα

Σε δείγμα που αποτελούνταν από νέους Κινέζους στην Αμερική, προέκυψε ότι αυτοί που είχαν επάρκεια στη χρήση και κατανόηση της αγγλικής γλώσσας είχαν υψηλότερους βαθμούς, όπως επίσης και καλύτερη απόδοση στη γλώσσα και τα μαθηματικά (Liu, Benner, Lau & Kim 2009, αναφορά σε Costigan, Hua & Su 2010, σ. 227). Βέβαια, η χρήση της αγγλικής γλώσσας σε συνδυασμό με τις γλωσσικές δεξιότητες στη χρήση της μητρικής γλώσσας, βοηθά στο να γίνεται μια συλλογική αξιολόγηση των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών αυτών ώστε να προωθείται η πρόσβασή τους και η δικαιοσύνη στο σχολείο. Ευρήματα έρευνας της Paez (2008) δείχνουν ότι τα αποτελέσματα των μεταναστών μαθητών σε τεστ για την επάρκεια ή μη στη χρήση της αγγλικής γλώσσας, ήταν πολύ κάτω του

αναμενομένου. Αυτό δείχνει ότι οι μετανάστες μαθητές δεν αποκτούν τις απαραίτητες ακαδημαϊκές ικανότητες στην αγγλική γλώσσα και ιδιαίτερα αυτή η ευκαιρία δεν υπάρχει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς η μάθηση εκεί επικεντρώνεται στο περιεχόμενο, χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία της γλώσσας και στις δεξιότητες αλφαριθμητισμού. Η αποτίμηση των αποτελεσμάτων παρέχει ισχυρά αποδεικτικά στοιχεία για την αναγκαιότητα οι μαθητές αυτοί να αξιολογούνται και στις δυο γλώσσες. Το γεγονός αυτό θα οδηγήσει, κατά την ερευνήτρια, σε πιο δίκαιες εκτιμήσεις για τους μαθητές αυτούς και ιδιαίτερα για εκείνους που έχουν μεταναστεύσει πρόσφατα και που είχαν λάβει την αρχική τους εκπαίδευση στη μητρική τους γλώσσα. Το θετικό στοιχείο της έρευνας είναι ότι οι Κινέζοι μαθητές θεωρήθηκαν πως επειδή έχουν ισχυρότερες γλωσσικές ικανότητες στη χρήση της μητρικής τους γλώσσας (σε σχέση με τις αντίστοιχες των πολιτισμικών ομάδων μαθητών από τον Άγιο Δομνίκο και την Αϊτή), υποστηρίζουν περισσότερο ισχυρά την κατάκτηση της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας. Τα ευρήματα της έρευνας δεν επαληθεύουν τους υποστηρικτές των μονόγλωσσων προγραμμάτων στα σχολεία, ούτε βεβαίως την εμμονή και την πεποίθησή τους ότι «τα παιδιά των μεταναστών μπορούν με ευκολία να αποκτήσουν πλήρη ευχέρεια λόγου της νέας γλώσσας» (σ. 321).

Σε παρόμοια με την προηγούμενη έρευνα συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα της Liang (2006). Από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι η χρήση της κινεζικής γλώσσας βοήθησε σε πολλές περιπτώσεις τους μαθητές στην εκμάθηση της αγγλικής. Παρόλα αυτά οι μαθητές εξέφρασαν αντιφατικά συναισθήματα σχετικά με τη χρήση κινεζικών και αγγλικών στην τάξη. Αυτά τα πολύπλοκα και αντιφατικά συναισθήματα σχετικά με τη χρήση των δύο γλωσσών, καταδεικνύει την πολυπλοκότητα στη χρήση των γλωσσών από τους δίγλωσσους μαθητές. Οι Κινέζοι μαθητές της έρευνας φάνηκε να νιώθουν μια πίεση, προερχόμενη από τους συμμαθητές τους, για την προσωπική τους ταυτότητα αλλά και τη συμμετοχή τους στην ομάδα. Δεν είχαν κίνητρο να ομιλούν αγγλικά στις ομαδικές τους εργασίες, είτε επειδή δεν ήθελαν να θεωρηθεί από τους άλλους Κινέζους ότι καυχώνται για την ικανότητά τους στη χρήση της αγγλικής, είτε από το φόβο της γελιοποίησης που θα υφίσταντο από τους ίδιους συνομηλίκους σε περίπτωση που κάνουν λάθη στη γλώσσα ή κυρίως επειδή δεν ήθελαν να αποκλειστούν από τις ομάδες των Κινέζων. Άρα, η χρήση της αγγλικής με άλλους μετανάστες Κινέζους μαθητές συνεπάγονταν υψηλό ακαδημαϊκό και κοινωνικό κίνδυνο. Η χρήση της γλώσσας (μητρικής και δεύτερης) φαίνεται να δημιουργεί θέματα και με την ταυτότητα αυτών των μαθητών αλλά και τον τρόπο που θα ήθελαν να δραστηριοποιούνται στο σχολείο. Αν ομιλούν περισσότερο κινέζικα θα σπαταλούν χρόνο τον οποίο θα μπορούσαν

να διαθέσουν στο να μιλούν αγγλικά, γεγονός που θα καθυστερήσει την έξοδό τους από τα τμήματα διδασκαλίας της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας, και άρα θα καθυστερήσει τη συμμετοχή και ύπαρξή τους στη γενική τάξη. Από την άλλη, ομιλώντας περισσότερο αγγλικά θέτουν σε κίνδυνο τη φιλία και τη συμμετοχή τους στις ομάδες των ομοεθνών τους. Το συμπέρασμα από την παραπάνω ανάλυση είναι ότι η συχνή εναλλαγή μεταξύ της κινεζικής γλώσσας και της γλώσσας της χώρας υποδοχής, ωθεί αυτούς τους μαθητές στο να συμμετέχουν σε έναν διαρκή αγώνα διαπραγμάτευσης και επαναδιαπραγμάτευσης των πολλαπλών και συχνά αντιφατικών πολιτισμικών και προσωπικών τους ταυτοτήτων.

3) Κινεζικές πολιτισμικές αξίες

Αξίες όπως η πειθαρχία, η προσπάθεια και η σκληρή δουλειά, αναφέρονται συχνά ότι συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία της κινεζικής νεολαίας. Δεδομένου ότι η μάθηση αποτελεί έναν από τους ακρογωνιαίους λίθους της φιλοσοφίας του Κομφούκιου, αποτελεί στην πραγματικότητα τον δρόμο ώστε το άτομο να είναι καλό, ικανό, ηθικό πρόσωπο και άξιο σεβασμού (Li, Holloway, Bemprecht & Loh 2008, αναφορά σε Costigan, Hua & Su 2010, σσ 227-228). Αυτοί που επομένως μαθαίνουν καλά, το κάνουν επειδή έχουν τις κινεζικές αρετές της αποφασιστικότητας, της επιμέλειας, της συγκέντρωσης και της ταπεινότητας.

4) Η έμφαση των γονέων στην εκπαίδευση

Η εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους είναι εμφανής και άμεση, δεδομένου ότι οι ίδιοι δίνουν ιδιαίτερη αξία στην εκπαίδευση των παιδιών τους καθώς θεωρούν ότι θα τους εξασφαλίσει καλύτερο μέλλον. Αυτή η έμφαση που οι ίδιοι προσδίδουν στην εκπαίδευση και ως εκ τούτου στην επίδοση, έχει βρεθεί να είναι σημαντικός προγνωστικός παράγοντας για την επιτυχία των παιδιών τους. Οι Corwyn & Bradley (2008) διαπιστώνουν ότι οι προσδοκίες των γονέων και οι ρόλοι που αναλαμβάνουν (έλεγχος των εργασιών στο σπίτι, περιορισμός των εξόδων με φίλους) προνοούν την επιτυχία των παιδιών τους στο σχολείο. Το ενδιαφέρον στοιχείο της μελέτης τους είναι ότι ο περισσότερος χρόνος που δαπανάται στην εργασία στο σπίτι δεν προβλέπεται ότι εξασφαλίζει υψηλότερα επίπεδα επιτυχίας.

5) Η υποστήριξη του κοινωνικού δικτύου

Οι J.Li et al. (2008), όπως αναφέρονται στους Costigan, Hua & Su (2010, σ. 229), επιχειρηματολογούν ότι η υψηλή απόδοση σχετίζεται με την πρόσβαση που αποκτούν τα

παιδιά στην υποστήριξη του κοινωνικού τους δικτύου εκτός της οικογένειας, στις περιπτώσεις που οι γονείς δεν είναι σε θέση να βοηθήσουν άμεσα τα παιδιά τους στο σχολείο, κάτι που συμβαίνει κυρίως με τους χαμηλού εισοδήματος γονείς. Η βοήθεια για παράδειγμα που προσφέρει κάποιος ως εκπαιδευτής (μεγαλύτερα αδέρφια ή ξαδέλφια) ή ο ρόλος που διαδραματίζουν άλλα μέλη της εκτεταμένης οικογένειας, δρουν ως οι καθοδηγητές της εκπαίδευσης των παιδιών τους.

6) Ο ρόλος των μαθητών ως μεταφραστές-διερμηνείς

Μελέτες δείχνουν θετικά αποτελέσματα όταν το παιδί χρησιμοποιείται ως μεταφραστής-διερμηνέας, όπως η υψηλή ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα (Dorner, Orellana & Li-Grining, 2007 · Buriel, Perez, De Ment, Chavez & Moran, 1998), ενώ κατασκευάζει θετικές σχέσεις με τους γονείς του, εξαιτίας της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης μαζί τους ως διερμηνέας (Chao 2006, αναφορά σε Wu & Kim 2009, σ. 703). Η έρευνα δείχνει ότι όταν οι μαθητές είναι προσανατολισμένοι στη χώρα καταγωγής τους, αισθάνονται την αποτελεσματικότητα όταν μεταφράζουν τους γονείς τους και θεωρούν τον ρόλο αυτό ως οικογενειακή υποχρέωση. Βέβαια στην αντίθετη περίπτωση, δηλαδή όταν δεν είναι προσανατολισμένοι στη χώρα τους, δε θεωρούν ότι είναι υποχρέωσή τους να λειτουργούν με τον ρόλο αυτό, αναπτύσσοντας ένα αίσθημα αποξένωσης από τους γονείς. Μάλιστα, τα παραπάνω αποτελέσματα της έρευνας εμφανίζονται ανεξάρτητα από το εισόδημα, την ηλικία και το φύλο των παιδιών, καθώς και της συχνότητας που χρησιμοποιούνται ως μεταφραστές των γονιών τους. Οι ερευνητές θεωρούν ότι η εμπειρία τού να λειτουργούν τα παιδιά ως γλωσσικοί διαμεσολαβητές, μπορεί να έχει επιπτώσεις που θα επηρεάσουν την καλή τους υγεία και την καθημερινή τους λειτουργικότητα τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο.

β) Παράγοντες που λειτουργούν ως εμπόδια στην ακαδημαϊκή επιτυχία

1) Το άγχος στην οικογένεια και η βοήθεια που προσφέρουν τα παιδιά σε αυτή

Σε έρευνα του Fuligni και συνεργατών (2005) σε δείγμα Μεξικανών, Κινέζων και Αμερικανών μαθητών, βρέθηκε ότι οι Κινέζοι μαθητές που βίωναν στρες στο σπίτι, ήταν πολύ πιθανό να εμφανίσουν μαθησιακά προβλήματα την επόμενη ημέρα, κάτι που δεν ίσχυε για τους Μεξικανούς και τους Αμερικανούς του δείγματος. Επίσης, όταν οι Κινέζοι μαθητές αφιερώνουν αρκετές ημέρες στις οποίες παρέχουν βοήθεια στην οικογένειά τους, όπως φροντίδα στα μικρότερα αδέρφια ή βοηθώντας τους γονείς με εργασίες του σπιτιού, η απόδοσή τους είναι μειωμένη (Telzer & Fuligni, 2009).

2) Διαφορές στην κουλτούρα μεταξύ σπιτιού και σχολείου

Οι πολιτισμικές διαφορές σε ό,τι έχει σχέση με τις ιδιότητες που κάνουν έναν μαθητή επιτυχημένο ή τις πεποιθήσεις σχετικά με τη λειτουργία της εκπαίδευσης, μπορεί να επηρεάσουν με τρόπο αρνητικό τη μαθησιακή πορεία των Κινέζων μεταναστών μαθητών. Για παράδειγμα η έρευνα των Zhou, Peeverly, Xin, Huang & Wang (2003), απαριθμεί αρκετά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τα σχολεία της Βόρειας Αμερικής, και τα οποία δεν είναι συνεπή με τις πολιτισμικές νόρμες που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα της Κίνας. Αρχικά, η κινεζική κουλτούρα δίνει έμφαση στην τυπικότητα των σχέσεων που αναπτύσσουν οι μαθητές με τα πρόσωπα υψηλού κύρους στο σχολείο. Τα παιδιά δίνουν μεγάλη αξία στην εγκυρότητα των δασκάλων τους και σπάνια τους αμφισβητούν στην τάξη όπως και σπάνια ζητούν βοήθεια από αυτούς. Αντ' αυτών, αναμένεται να είναι ήσυχοι μαθητές και να ακούνε προσεκτικά, ως ένδειξη σεβασμού προς τους εκπαιδευτικούς. Οι νέοι Κινέζοι περιγράφονται ως επιτυχείς όταν εργάζονται σε δομημένα περιβάλλοντα μάθησης, με σαφείς στόχους, ενώ εμφανίζονται απρόθυμοι να μοιραστούν τις ικανότητες και τις απόψεις τους εάν δεν τους ζητηθεί ρητά. Σύμφωνα με τους ερευνητές, αυτά τα μαθησιακά μοτίβα έρχονται σε αντίθεση με τα σχολεία στη Βόρεια Αμερική, όπου ιδιότητες όπως η αυτοπεποίθηση, η ενεργός συμμετοχή και ο αυθορμητισμός, έχουν μεγάλη αξία. Αυτές οι διαφορές είναι πολύ πιθανό να δημιουργήσουν άγχος στα παιδιά κινεζικής καταγωγής που φοιτούν σε αμερικανικά σχολεία, και να επηρεάσουν αρνητικά τις προσδοκίες τους περί ακαδημαϊκής ικανότητας. Επιπρόσθετα, μπορεί να θεωρούνται από τους συνομηλίκους τους ως κομπλεξικοί, ώστε να καθίσταται δύσκολο από τους ίδιους να αναπτύξουν ουσιαστικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους, γεγονός που μπορεί να τους κάνει ευάλωτους σε περιστατικά εκφοβισμού.

3) Εμπόδια που προκύπτουν από τη γονεϊκή εμπλοκή

Τα υψηλά επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής στα σχολεία φοίτησης των παιδιών τους οδηγούν σε υψηλές επιδόσεις, μεγαλύτερα κίνητρα και σε καλή σχολική προσαρμογή. Οι Κινέζοι μαθητές μεταναστών οικογενειών που δε βιώνουν τα πλεονεκτήματα της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο, εξαιτίας της μη αποτελεσματικής συνεργασίας και επικοινωνίας της οικογένειας με το προσωπικό του σχολείου, δεν έχουν θετικές μαθησιακές εμπειρίες. Τα εμπόδια στη γλώσσα καθιστούν δύσκολη τη σύναψη στενών σχέσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (Chu, 2014), με αποτέλεσμα η συχνότητα της επικοινωνίας να είναι τόσο μικρή ώστε να περιορίζεται στα απολύτως απαραίτητα, σε αντίθεση με τον μέσο όρο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των γηγενών γονέων (Dyson, 2001). Ως εκ τούτου, η

ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών επηρεάζεται αρνητικά όταν υπάρχουν εμπόδια σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο.

γ) Επιπτώσεις που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επίδοση

1) Ψυχολογικές επιπτώσεις

Για πολλούς μαθητές κινεζικής καταγωγής, οι υψηλές ακαδημαϊκές προδιαγραφές και οι προσδοκίες βιώνονται εξαιρετικά στρεσογόνα. Η πίεση που νιώθουν οι νέοι ως αποτέλεσμα των υψηλών προσδοκιών των γονέων τους, συμβάλλει στην ψυχολογική τους πίεση. Για παράδειγμα η Qin (2008) διερεύνησε δυο ομάδες Κινέζων εφήβων μεταναστών στην Αμερική: αυτών που είχαν βιώσει ψυχολογική πίεση, και αυτών που ήταν ψυχολογικά υγιείς. Όλοι αυτοί οι έφηβοι είχαν πολύ υψηλές επιδόσεις, όμως οι εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονέων ήταν μια από τις βασικές διαφορές που προέκυψαν μεταξύ αυτών των δυο ομάδων. Η πρώτη ομάδα των εφήβων αισθανόταν ότι οι γονείς εξέφραζαν υπερβολικά υψηλές προσδοκίες για την ακαδημαϊκή τους επίδοση, τόσο υψηλές που ήταν σε θέση να αποκλείσουν άλλες πτυχές και περιοχές της ανάπτυξής τους, όπως οι κοινωνικές και οι συναισθηματικές τους ανάγκες. Οι ίδιοι ανέφεραν ότι η εκπαίδευσή τους ήταν ένας από τους βασικούς λόγους που οι γονείς τους έμειναν στις Ηνωμένες Πολιτείες, παρά τις δυσκολίες που βίωναν κατά τη μετανάστευσή τους. Κατά συνέπεια, αυτοί οι μαθητές είχαν εσωτερικεύσει τις προσδοκίες των γονέων τους και ένιωθαν επιτακτική την ανάγκη να επιτύχουν. Από την άλλη πλευρά οι γονείς των εφήβων της δεύτερης ομάδας δεν επικεντρώνονταν αποκλειστικά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά μοιράζονταν ευρύτερους στόχους με τα παιδιά τους, όπως η σημασία να υπάρχει ένας καλός σκοπός στη ζωή ή η σημασία να είναι το παιδί καλός πολίτης ή ηθικό άτομο.

2) Διαπροσωπικές επιπτώσεις οφειλόμενες στις υψηλές γονεϊκές προσδοκίες

Η πίεση που οι Κινέζοι μαθητές αισθάνονται προκειμένου να επιτύχουν εξαιρετικά υψηλά επίπεδα, μπορεί εκτός από την ψυχολογική τους ευεξία να έχει αρνητικές επιπτώσεις και στις διαπροσωπικές σχέσεις. Σε έρευνα των Qin, Way & Mukherjee (2008) σε Κινέζους μετανάστες μαθητές γυμνασίου στην Αμερική, οι υψηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες των γονέων ξεχώρισαν ως ένας από τους τέσσερις κύριους λόγους για την αίσθηση της αποξένωσης που βιώνουν (εκτός από τα εμπόδια στη γλώσσα, το βαρύ πρόγραμμα εργασίας των γονέων και τα μεταξύ τους κενά στον επιπολιτισμό). Αυτή η αίσθηση της αποξένωσης από τους γονείς μπορεί να συμβάλλει σε περαιτέρω στρες, καθώς αδυνατούν να

επωφεληθούν από τη συναισθηματικά ασφαλή και υποστηρικτική σχέση με τους γονείς. Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους επίσης μπορεί να επηρεάζονται από τις υψηλές προσδοκίες των γονέων. Καταγράφοντας τις «φωνές» 12 εφήβων μαθητών κινεζικής καταγωγής στον Καναδά, ο J.Li (2009) επιχειρηματολογεί ότι οι γονείς των Κινέζων μεταναστών μαθητών φαίνεται να πιέζουν τα παιδιά τους να κοινωνικοποιούνται μόνο με συμμαθητές που έχουν πολύ υψηλές επιδόσεις, και να περιορίσουν άλλες κοινωνικές δραστηριότητες. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά χάνουν την ευκαιρία να αναπτύξουν στενούς δεσμούς με τους συνομηλίκους, ενώ ταυτόχρονα αντιμετωπίζουν μια σύγκρουση μεταξύ των επιθυμιών των γονέων τους και της επιθυμίας τους να ταιριάξουν με τους συνομηλίκους τους, στα πλαίσια του νέου πολιτισμού που διαβιούν.

3) Επιπτώσεις που οφείλονται στο στερεότυπο της μειονότητας-μοντέλο

Το στερεότυπο σχετικά με τις ανώτερες μαθησιακές ικανότητες των Κινέζων μαθητών έχει (όπως αναλύθηκε ευκρινώς σε προηγούμενη ενότητα) υιοθετηθεί ευρέως, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί και οι συνομήλικοι να αναμένουν τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών αυτών. Η συνέπεια είναι να βιώνουν πίεση στο σχολείο, στην προσπάθειά τους να επιτύχουν ακαδημαϊκή αριστεία. Το βάρος της εκπλήρωσης αυτών των υψηλών προσδοκιών στο σχολείο συνδεδεμένο με τις υψηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες της οικογένειας, έχει ως επίπτωση την ψυχολογική δυσφορία από τους μαθητές αυτούς (Qin et al., 2008). Το στερεότυπο της μειονότητας-μοντέλο αποτυγχάνει να αναγνωρίσει τη διαφορετικότητα που υπάρχει μεταξύ των Κινέζων μαθητών. Η G.Li (2005) σε μελέτη περίπτωσης παιδιού Κινέζων μεταναστών στην Αμερική, επανεξετάζει τον μύθο που θέλει τους Κινέζους μαθητές ευφυείς και με υψηλές επιδόσεις, αναφερόμενη στην περίπτωση ενός παιδιού με υποεπίδοση. Συμβάλλει δε με την έρευνά της ώστε οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση των παιδιών αυτών να αναλάβουν ρόλους και συμπεριφορές, που θα εστιάζουν στις ατομικές ακαδημαϊκές και συναισθηματικές ανάγκες και δε θα σύρονται από τις προκαταλήψεις που εκπηγάζουν από τα στερεότυπα που (ατυχώς) έχουν διαμορφωθεί για την επίδοση των Κινέζων μαθητών.

Το στερεότυπο αυτό είναι δυνητικά επιζήμιο για την αυτοεικόνα των μαθητών κινεζικής καταγωγής που δεν έχουν υψηλές επιδόσεις. Τέτοιοι μαθητές μπορεί να θεωρούνται ως οι κακοί εκπρόσωποι του πολιτισμού τους, αφού δεν έχουν αξιοποιήσει τα πλεονεκτήματα και τις ευκαιρίες που είχαν (Xu, Connelly, He & Phillion, 2007). Επιπλέον, το στερεότυπο είναι επιζήμιο με την έννοια ότι οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις παραβλέπονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο αρέσκεται να εξηγεί την επιτυχία στηριζόμενο στο

στερεότυπο αυτό και όχι να διερωτάται σχετικά με τις ακαδημαϊκές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές (Maxwell, 2007). Η εικόνα των Κινέζων μαθητών ως επιτυχημένων, περιέχει και τη σιωπηρή υπόθεση ότι αυτοί δε βιώνουν κανένα πρόβλημα. Αυτή βεβαίως είναι μια αναληθής υπόθεση, αφού έχει αποδειχθεί ότι πολλοί Κινέζοι μαθητές βιώνουν υψηλά επίπεδα ψυχολογικής πίεσης ιδιαίτερα με τη μορφή της κατάθλιψης, του άγχους, της μοναξιάς και της απομόνωσης (Qin et al., 2008), ως αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους να ανταποκριθούν στον ρόλο του επιτυχημένου μαθητή, όπως αυτός έχει προσδιοριστεί από το στερεότυπο της μειονότητας-μοντέλο, αλλά και τις προσδοκίες των γονέων, των εκπαιδευτικών και των συνομηλίκων.

3.3.2. Εμπειρίες διάκρισης, αποκλεισμού, απόρριψης και περιθωριοποίησης

Η αντίληψη του να υφίσταται κάποιος διακρίσεις έχει επισημανθεί ότι επηρεάζει την προσαρμογή των παιδιών σε τομείς που σχετίζονται με την ψυχική τους υγεία, τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους, καθώς και την απόκτηση ταυτότητας (Brown & Bigler, 2005). Η έρευνα έχει τεκμηριώσει υψηλά ποσοστά διακρίσεων από τους συνομηλίκους που βιώνουν οι Κινέζοι μαθητές, όπως τα παρατσούκλια, ο κοινωνικός αποκλεισμός, τα πειράγματα και οι παρενοχλήσεις. Αυτές οι εμπειρίες διακρίσεων και αποκλεισμού σχετίζονται αρνητικά με την επίδοση. Για παράδειγμα, σε έρευνα των Benner & Kim (2009) σε έφηβους Κινέζους μετανάστες στην Αμερική, βρέθηκε ότι οι εμπειρίες διακρίσεων που βιώνουν οι Κινέζοι μαθητές στην αρχή της εφηβείας τους προνοεί μικρή εμπλοκή με το σχολείο και τις διεργασίες του αλλά και χαμηλότερους βαθμούς στη μέση ηλικία, κάτι που αποδεικνύει ότι οι εμπειρίες διακρίσεων μπορεί να έχουν μακροχρόνιες συνέπειες στην ακαδημαϊκή επίδοση. Το εύρημα αυτό, δε, ήταν ιδιαίτερα εμφανές για εκείνους τους Κινέζους εφήβους που ήταν περισσότερο προσανατολισμένοι στην αμερικανική κουλτούρα.

Οι εμπειρίες της διάκρισης όμως δεν αφορούν μόνο το ακαδημαϊκό κομμάτι, αλλά κυρίως εκτείνονται στις αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Οι Haavind, Thorne, Hollway & Magnusson (2015) εξέτασαν τον βαθμό εμπλοκής τεσσάρων Κινέζο-Αμερικανίδων που μόλις αποφοίτησαν από το δημοτικό στις δραστηριότητες του σχολείου, καθώς και τις εμπειρίες του αποκλεισμού και της απόρριψης που βίωναν από τους συμμαθητές τους. Τα κορίτσια επικαλέστηκαν έναν κόσμο γεμάτο από κοροϊδίες, πειράγματα, ταπείνωση και υποταγή, δείχνοντας αυτό που κατ' επανάληψη συμπέραναν ότι «κανείς δεν συμπαθεί τις Κινέζες». Βέβαια όταν συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, η κάθε μια

χωριστά προσπαθούσε να απομονωθεί από τις κατηγορίες των ταυτοτήτων που ήθελαν να τις εντάξουν και να λειτουργήσει ως ο εαυτός της. Όταν όμως στις ομάδες δημιουργούσαν το «εμείς» και άρα εντάσσονταν σε συγκεκριμένη κατηγορία ταυτότητας (οι Κινέζες), τότε κατασκεύαζαν τους δικούς τους μηχανισμούς αντίστασης. Κάθε φορά λοιπόν που μοιράζονταν τις κοινές πτυχές της ταυτότητάς τους μπορεί να έχτιζαν συλλογικότητα και αλληλεγγύη, αλλά το τίμημα που καλούνταν να πληρώσουν ήταν οι χλευασμοί και οι κραυγές. Η επικοινωνία που μεταξύ τους γινόταν στα Κινέζικα, ο τρόπος που ντύνονταν και οι ανησυχίες τους για τον τρόπο που φαίνονται στους άλλους, καθώς και η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες του σχολείου (π.χ. η ένταξή τους στην ομάδα του μπεϊζμπωλ που δε συμπαθούσαν, αλλά συμμετείχαν προκειμένου να εξασφαλίσουν θετική βαθμολογία στο μάθημα της γυμναστικής), ήταν οι θεματικές που αναδύθηκαν από τις συνεντεύξεις από τις οποίες προέκυψαν οι εμπειρίες της απόρριψης και της περιθωριοποίησης στη σχολική τους ζωή. Έχει γίνει ερευνητικά παραδεκτό ότι για τους γηγενείς, οι Ασιάτες αμερικανικής καταγωγής συχνά θεωρούνται ξένοι στη χώρα, ανεξάρτητα από το πού έχουν γεννηθεί ή πόσο καιρό διαμένουν στη χώρα υποδοχής. Ιδιαίτερα αυτοί που δε μιλούν καλά αγγλικά ή που τα μιλούν με κάποια ιδιαίτερη προφορά, είναι αυτοί που υφίστανται τις συνέπειες από το στερεότυπο που τους θέλει ξένους στη χώρα (Rodriguez, Myers, Mira, Flores & Garcia-Hernandez 2002, αναφορά σε Kim, Wang, Deng, Alvarez & Li 2011, σ. 290).

Οι Kim et al. (2011) σε έρευνά τους σε μετανάστες μαθητές κινεζικής καταγωγής στην Αμερική, διερεύνησαν τους μηχανισμούς σύμφωνα με τους οποίους η ικανότητα στη χρήση της αγγλικής γλώσσας σχετίζεται με εμπειρίες διάκρισης και με συμπτώματα κατάθλιψης. Από τις αναφορές των μαθητών προκύπτει ότι η ανεπαρκής ομιλία της γλώσσας επέτεινε την αντίληψη των συνομηθίκων ότι ήταν ξένοι, αφού μιλούσαν τη γλώσσα με τον δικό τους ιδιαίτερο τρόπο, με αποτέλεσμα να υφίστανται διάκριση σε καθημερινή βάση. Κατ' επέκταση αυτές οι αρνητικές εμπειρίες που βίωναν (χρόνιες καθημερινές εμπειρίες διάκρισης για τα κορίτσια και εμπειρίες θυματοποίησης για τα αγόρια) σχετίζονταν θετικά με συμπτώματα κατάθλιψης που εμφανίζονταν όταν έφταναν στο λύκειο. Ομιλώντας την αγγλική με τη δική τους ιδιαίτερη προφορά δύσκολα αλληλεπιδρούν με τους γηγενείς συμμαθητές τους, οι οποίοι επειδή δεν μπορούν να καταλάβουν τι ακριβώς θέλουν να εκφράσουν αυτοί οι μαθητές, αντί να τους βοηθήσουν τους γελοιοποιούν. Όπως προαναφέρθηκε, η θυματοποίηση φάνηκε από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ότι είναι περισσότερο εμφανής και σαφής στα αγόρια του δείγματος. Αυτό οφείλεται κατά τους ερευνητές στο γεγονός ότι τα αγόρια κινεζικής καταγωγής θεωρούνται αδύναμα, παθητικά,

μη επιθετικά και λιγότερο μυώδη, με αποτέλεσμα να βιώνουν πιο άμεσα τις εμπειρίες διάκρισης. Τα κορίτσια από την άλλη, φάνηκε να είναι επιρρεπή σε λιγότερο προφανείς μορφές διάκρισης στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις (για παράδειγμα όταν υφίστανται άδικη μεταχείριση).

Χρήσιμο στο σημείο αυτό είναι να αναφερθεί για ποιους κυρίως λόγους γίνεται αυτή η διάκριση προς τους Κινέζους μετανάστες μαθητές και από ποιους. Η Qin et al. (2008) ασχολήθηκε στην έρευνά της με τον παραπάνω προβληματισμό εξετάζοντας ένα δείγμα 120 μαθητών κινεζικής καταγωγής πρώτης και δεύτερης γενιάς στην Αμερική. Η μορφή της διάκρισης που προέρχονταν από τους μη Κινέζους συνομηλίκους, περιλάμβανε λεκτική και σωματική παρενόχληση και δυσφήμιση και αφορούσε τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια του δείγματος. Τα κορίτσια εμφανίστηκαν περισσότερο άνετα όταν συζητούσαν αυτές τις αρνητικές τους εμπειρίες στις συνεντεύξεις. Όταν ρωτήθηκαν για την ποιότητα των σχέσεων με τους συμμαθητές τους στο σχολείο, έσπευσαν να επισημάνουν την παρενόχληση που αντιμετώπιζαν σε καθημερινή βάση. Τα αγόρια ωστόσο δεν την επεσήμαναν, αν και τα δεδομένα της παρατήρησης που διεξήγαγαν οι ερευνητές έδειξαν ότι βίωναν περισσότερη σωματική παρενόχληση από ό,τι τα κορίτσια. Η άρνησή τους να αναφερθούν με κατηγορηματικό τρόπο στις εμπειρίες παρενόχλησης που βίωναν, οφείλεται στην αντίστασή τους να χαρακτηριστούν θύματα. Προς επίρρωση των παραπάνω, οι ερευνητές αναφέρονται στη διαπίστωση ότι πολύ συχνά τα αγόρια ήταν πρόθυμα να τους υποδείξουν την παρενόχληση που υφίσταντο άλλοι μαθητές κινεζικής καταγωγής και όχι οι ίδιοι. Στις συνεντεύξεις τους, οι μαθητές ανέφεραν την παρενόχληση που υφίσταντο και από άλλες ομάδες Κινέζων μαθητών στο σχολείο τους. Κινέζοι συνομήλικοι που ομιλούν άλλη διάλεκτο⁷, με διαφορετικό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο και εμπειρίες, συχνά ασκούσαν τόσο λεκτική όσο και σωματική παρενόχληση, με συνέπεια οι μαθητές του δείγματος να βιώνουν εμπειρίες διάκρισης με σοβαρή επίπτωση στην προσαρμογή και διαβίωσή τους στο σχολικό πλαίσιο. Οι λόγοι της διάκρισης ήταν κυρίως τρεις. Ο πρώτος αφορούσε τη γλώσσα η οποία, όπως έχει άλλωστε προκύψει και από προηγούμενες αναφορές, αποτελεί την κυρίαρχη αιτία διάκρισης τόσο από τους Κινέζους όσο και από τους μη Κινέζους συμμαθητές, και ισχύει κυρίως για τους μετανάστες μαθητές πρώτης γενιάς. Η προφορά που είχαν καθώς μιλούσαν τη γλώσσα προκαλούσε τη χλεύη και τα γέλια των συμμαθητών, με αποτέλεσμα να ανακόπτονται οι όποιες προσπάθειες τους να αλληλεπιδράσουν και να

⁷ Υπενθυμίζεται ότι εκτός από τα Μανδαρινικά, που αποτελούν την επίσημη ομιλούμενη γλώσσα, υπάρχουν και τα Καντονέζικα, που θεωρείται η δεύτερη μεγαλύτερη κινεζική διάλεκτος αφού ομιλείται από περισσότερους από εβδομήντα εκατομμύρια ομιλητές.

επικοινωνήσουν. Ο δεύτερος λόγος που αναφέρθηκε ως σημαντικός για παρενόχληση και ανεπαρκή αντιμετώπιση από τους συνομηλίκους, σχετίζεται με τον μύθο της μειονότητας-μοντέλο που θέλει τους μαθητές ασιατικής καταγωγής να είναι ακαδημαϊκά καλύτεροι από τους υπόλοιπους. Αυτού του είδους η προκατάληψη και αντιμετώπιση όμως έχει αρνητική επίπτωση στον κοινωνικό κόσμο των παιδιών αυτών και άμεση επίδραση στα επίπεδα της αποδοχής και της συνύπαρξης. Τέλος, το σωματικό μέγεθος αναφέρθηκε, κυρίως από τα αγόρια του δείγματος, ως αιτία για παρενόχληση και διάκριση. Στην κινεζική κουλτούρα η σωματική δύναμη έρχεται σε αντίθεση με τις ψυχικές ή διανοητικές ικανότητες. Το κινεζικό ιδίωμα «*ισχυρά μπράτσα-απλό μυαλό*», δείχνει ξεκάθαρα την προκατάληψη ενάντια στο σωματικό μέγεθος και τη δύναμη. Ωστόσο, στο αμερικανικό όπως και στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, η αρρενωπότητα αποδεικνύεται όταν τα αγόρια αναπτύσσουν δραστηριότητες που αφορούν τη σωματική δύναμη, αφού θεωρείται ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ανδρικής ταυτότητας.

Επεκτείνοντας την παραπάνω έρευνα ο J.Li (2009) κάνει λόγο και για την αίσθηση της ανωτερότητας που αναπτύσσουν οι λευκοί μαθητές όταν συναναστρέφονται με Κινέζους συμμαθητές τους. Η έρευνά του είχε ως δείγμα 12 μαθητές κινεζικής καταγωγής που φοιτούσαν σε σχολεία στον Καναδά. Παρά το γεγονός ότι οι μαθητές αυτοί εκτιμούν τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης στο καναδικό εκπαιδευτικό σύστημα, από την άλλη βιώνουν εμπειρίες διαχωρισμού και κοινωνικής περιθωριοποίησης. Όταν αναφέρονταν στις διαπροσωπικές και διομαδικές σχέσεις τους, επεσήμαναν εντάσεις και συγκρούσεις με προκλητικούς τρόπους. Η δυσκολία επικοινωνίας με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές, επηρέαζε με αρνητικό τρόπο την αυτοεκτίμησή τους και τους απέτρεπε από το να συμμετέχουν σε ομάδες. Λόγω της απόστασης που τους χώριζε από τους λευκούς μαθητές, αναγκάζονταν να δημιουργούν παρέες με εκείνους τους μαθητές ασιατικής καταγωγής με τους οποίους μοιράζονταν παρόμοιες πολιτισμικές εμπειρίες. Επιπλέον, ο διαφορετικός τρόπος ζωής τους έκανε να ενδιαφέρονται για διαφορετικά πράγματα, με συνέπεια να μην υπάρχουν ούτε κοινά ενδιαφέροντα, ούτε κοινές αντιλήψεις πάνω σε συγκεκριμένα θέματα. Για τον λόγο αυτό έβρισκαν ως καλύτερη λύση την κοινωνικοποίηση με ομοεθνείς τους ή με άτομα που μοιράζονταν κοινές αξίες και ενδιαφέροντα. Η δημιουργία τέτοιων ομάδων στις οποίες κυριαρχεί η εθνική ταυτότητα αποτρέπει, σύμφωνα με τις αναφορές τους, την πιθανότητα να πέσουν θύματα εκφοβισμού. Στις συνεντεύξεις τους αναφέρουν ότι «δεν μαλώνουμε μεταξύ μας και δεν προκαλούμε άλλες ομάδες. Αν όμως κάποιος μας προκαλέσουν θα παλέψουμε μαζί τους γιατί ξέρουμε ότι είμαστε δυνατή ομάδα» (σελ. 494).

Αναφορές σαν την προηγούμενη αναπαριστούν την προβληματική που αναδεικνύεται στην κοινωνική προσαρμογή και στον επιπολιτισμό των μαθητών αυτών. Την περιθωριοποίησή τους επέτεινε ακόμη πιο πολύ το γεγονός ότι παρακολουθούσαν ξεχωριστά και μόνοι τους τμήμα εκμάθησης της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας. Ο διαχωρισμός αυτός, που αναδείκνυε την κοινωνική και γλωσσική διαφοροποίησή τους, έκανε την κακή κατάσταση ακόμη χειρότερη. Τέτοιου είδους εκπαιδευτικές διευθετήσεις πυροδοτούν επακόλουθες αντιδράσεις, δίνοντας αφορμή για την εμφάνιση συμπλεγμάτων ανωτερότητας και κατωτερότητας που ενισχύουν τις εθνικές διακρίσεις και τις άνισες σχέσεις από τους συνομηλίκους. Επειδή αυτή η στοχοθετημένη και διαχωριστική προσέγγιση έχει δημιουργήσει καταστάσεις ψυχοκοινωνικού αποκλεισμού παρά συμπερίληψης, έχει αποδειχθεί ότι δεν έχει ανταποκριθεί με επάρκεια στις ανάγκες των μαθητών αυτών.

Από την προηγούμενη ανάλυση περιγράφηκε ένα κοινωνικό κλίμα που κάνει τους μετανάστες μαθητές να εσωτερικεύουν την αρνητική εικόνα της αδικίας που τους επιβάλλεται, καθώς οι γηγενείς συμμαθητές τους αναπτύσσουν συνειδητά ή ασυνείδητα μια ψευδή αίσθηση ανωτερότητας, που τους κάνει να κρατούν μια κοινωνική απόσταση από αυτούς. Η συνέπεια είναι να βιώνουν αρνητικές εμπειρίες που έχουν επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή και κοινωνικο-συναισθηματική τους προσαρμογή και αποτελεσματικότητα.

3.3.3. Οι μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών κινεζικής καταγωγής

Οι εμπειρίες μάθησης των μαθητών κινεζικής καταγωγής βοηθά στην κατανόηση του βαθμού της προσαρμοστικότητάς τους στο νέο σχολικό περιβάλλον, στη διαμόρφωση της ταυτότητας τους και στη διαδικασία δημιουργίας διαπολιτισμικών σχέσεων και διαπολιτισμικής προσαρμογής, που θα αποκρυσταλλώσουν τις αντιλήψεις τους για τους σκοπούς της εκπαίδευσης, πάντοτε βέβαια υπό το πρίσμα των πολιτισμικών και κοινωνικο-οικονομικών διαφορών που υπάρχουν μεταξύ τους. Οι Yuen & Wu (2011) αποκωδικοποιώντας τις ιστορίες αφήγησης τριών μεταναστών μαθητών κινεζικής καταγωγής στο Χονγκ-Κόνγκ, συμπεραίνουν ότι το σχολικό σύστημα της περιοχής μετανάστευσης αποτέλεσε ένα από τα κυρίαρχα μέσα για τη διαδικασία επιπολιτισμού τους και τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Όλοι τους δήλωσαν ότι εκτίμησαν τη φροντίδα που τους παρείχαν οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές τους, ενώ συχνά τόνιζαν τη σημασία της ύπαρξης ορισμένων, αν όχι όλων, των εκπαιδευτικών που ενδιαφέρονταν για αυτούς. Από τις αναφορές αυτές προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί ασκούν μεγάλη επιρροή στην επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών που υποδέχονται από άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Ο

επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών επομένως διαμορφώνει τις αντιλήψεις των μαθητών αυτών σχετικά με τις ταυτότητές τους, όπως και με τις νέες κοινωνίες στις οποίες διαβιούν. Η ευημερία των μαθητών φάνηκε από την έρευνα ότι συνδέθηκε με την υποστήριξη που έλαβαν από εκείνους που θεωρούν σημαντικούς στη ζωή τους, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές, εκτός από τους γονείς. Το γεγονός, δε, ότι εκφράζουν την κοινή τους εκτίμηση για τη νέα τους σχολική ζωή, δείχνει το επίπεδο της ένταξής τους σε αυτό.

Οι μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών κινεζικής καταγωγής αποτελούν παράγοντα δημιουργίας διαπολιτισμικών σχέσεων. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγει έρευνα των Guo & Dalli (2012) που διενεργήθηκε σε δείγμα οκτώ παιδιών προσχολικής εκπαίδευσης Κινέζων μεταναστών στη Νέα Ζηλανδία. Οι Guo & Dalli ορίζουν τις διαπολιτισμικές σχέσεις ως φαινόμενα αλληλεπίδρασης, όπως η γλώσσα και λοιπές κοινωνικές πρακτικές που επιτρέπουν τη συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμών. Από την έρευνα προέκυψε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τη γλώσσα τους ως γέφυρα για τη μάθηση στο νέο μαθησιακό τους περιβάλλον. Οι μικροί μαθητές της έρευνας που μόλις είχαν εισαχθεί στο σχολικό συγκείμενο και δε γνώριζαν καλά την αγγλική, προσέγγιζαν τους Κινέζους συνομηλίκους τους και μιλώντας τους στην κοινή τους γλώσσα προσπαθούσαν να καταλάβουν αυτά που συνέβαιναν στο μαθησιακό τους περιβάλλον. Γίνεται λοιπόν φανερό ότι το πολιτισμικό εργαλείο της κινεζικής γλώσσας καθώς και η παρουσία ομοτίμων που μοιράζονται την ίδια γλώσσα, παρέχει στα παιδιά αυτά μια γέφυρα προκειμένου να γίνει η μετάβαση από τη μια κουλτούρα στην άλλη. Επίσης παρατηρήθηκε μια σύγκλιση πολιτισμών όταν τα παιδιά χρησιμοποιούσαν την κινεζική και την αγγλική γλώσσα στις μεταξύ τους μαθησιακές αλληλεπιδράσεις. Με αυτό τον τρόπο προκύπτει η συνειδητοποίηση της συνύπαρξης των δυο γλωσσικών κωδίκων στη ζωή τους. Ένα άλλο στοιχείο που αναδύθηκε από την έρευνα είναι η χρήση της κινεζικής κουλτούρας ως δείκτη της ταυτότητάς τους, η οποία δημιούργησε μια αίσθηση συντροφικότητας με τους Κινέζους συμμαθητές, ενώ ταυτόχρονα απέδειξε τη διαφοροποίησή τους. Κατά τους ερευνητές η οικεία κουλτούρα είναι αυτή που μεσολαβεί, ενδυναμώνει και διατηρεί την αίσθηση της ταυτότητάς τους, ενώ προοιωνίζει την ανάδειξη της υβριδικής ταυτότητας που θα αναπτύξουν εντός του νέου πολιτισμικού τους περιβάλλοντος. Συμπερασματικά, οι μαθησιακές εμπειρίες των Κινέζων μεταναστών μαθητών μπορούν να αποτελέσουν μια χρήσιμη διαδικασία διαπραγμάτευσης και δημιουργίας διαπολιτισμικών σχέσεων. Από την έρευνα φάνηκε ότι οι μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών επηρεάστηκαν ισχυρά από την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν εργαλεία από τον πολιτισμό τους.

Εκτός από την ανάπτυξη διαπολιτισμικών σχέσεων στο σχολείο, σημαντική είναι και η δυνατότητα της διαπολιτισμικής και σχολικής προσαρμογής των μαθητών που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Τους παράγοντες που επηρεάζουν αυτή την προσαρμογή διερεύνησαν οι Y.X.Li, Sano & Ahn (2013), οι οποίοι εξέτασαν δείγμα μαθητών κινεζικής καταγωγής μεταναστών στην Ιαπωνία. Μια επισήμανση που έκαναν, η οποία όμως δεν επαληθεύτηκε από τα ευρήματα της έρευνάς τους σε ό,τι αφορά την ακαδημαϊκή προσαρμογή των μαθητών αυτών, είναι ότι όσο πιο μικρή είναι η ηλικία άφιξης στη χώρα υποδοχής και όσο μεγαλύτερο το χρονικό διάστημα διαμονής σε αυτή, τόσο υψηλότερη και η δεξιότητά στη χρήση της γιαπωνέζικης γλώσσας αλλά και της εξοικείωσης με τη γιαπωνέζικη κουλτούρα. Η έρευνα ανέδειξε την αναγκαιότητα της σωστής αξιολόγησης της ακαδημαϊκής απόδοσης των Κινέζων μεταναστών μαθητών, προκειμένου να επιτύχουν υψηλά επίπεδα στόχων στο σχολείο. Οι μαθητές του δείγματος ανέφεραν την έλλειψη υποστήριξης και κατανόησης από τους γονείς, που αποδεικνύει την ανεπάρκεια στις σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ γονέων και παιδιών. Η ψυχική υποστήριξη και κατανόηση των γονέων αποτελεί τη βάση και ισχυρό κίνητρο για τη διαπολιτισμική προσαρμογή, αφού ενθαρρύνει τη σκληρή δουλειά που θα πρέπει να καταβάλλουν τα παιδιά προκειμένου να πετύχουν στο νέο περιβάλλον. Παρόλα αυτά, οι παράγοντες που φάνηκε να συνδέονται με τη διαπολιτισμική και σχολική τους προσαρμογή ήταν άρρηκτα συνδεδεμένοι. Ενώ η γλώσσα και ο επιπολιτισμός τους ήταν οι πιο σημαντικοί παράγοντες για τη διαπολιτισμική τους προσαρμογή, η αυτοαποτελεσματικότητά τους ήταν ο σημαντικότερος παράγοντας για τη σχολική τους προσαρμογή. Η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάστηκε από τη γονεϊκή υποστήριξη και όχι από την ηλικία άφιξης τους στην Ιαπωνία ή τη διάρκεια διαμονής τους. Οι παράγοντες της διαπολιτισμικής προσαρμογής με τη σειρά τους, επηρεάστηκαν άμεσα από την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Οι δε παράγοντες που αφορούσαν το στρες της προσαρμογής τους, επηρεάζονταν έμμεσα από την αυτοαποτελεσματικότητά τους (κυρίως μέσω της αποξένωσης που βίωναν). Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα είναι ένας σημαντικός διαμεσολαβητικός παράγοντας για τη διαπολιτισμική προσαρμογή, ενώ η ακαδημαϊκή επίδοση είναι σημαντικός δείκτης τόσο για τη διαπολιτισμική όσο και για τη σχολική τους προσαρμογή. Η μελέτη αυτή φωτίζει τη σημασία της παροχής εκπαιδευτικών εμπειριών για τους Κινέζους μετανάστες μαθητές, οι οποίοι έχουν πολύπλοκες κοινωνικές, πολιτισμικές, γλωσσικές και ψυχολογικές ανάγκες. Φέρνει δε στο φως τις προκλήσεις της ολοένα και περισσότερο παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, στην οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν τη σαφή εντολή να παρέχουν ίσες ευκαιρίες

πρόσβασης σε όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που λόγω της καταγωγής τους ή και άλλων λόγων τίθενται στο περιθώριο.

Η αυτοαποτελεσματικότητα ως προγνωστικός παράγοντας της σχολικής αλλά και της διαπολιτισμικής προσαρμογής προκύπτει και από την έρευνα του Ma (2009). Εστιάζοντας στην περίπτωση μιας μαθήτριας κινεζικής καταγωγής που παρακολουθεί τις αμερικανικές εκπαιδευτικές δομές, καταγράφει τις πρακτικές που ακολουθεί, προκειμένου να προσαρμοστεί στη νέα σχολική πραγματικότητα και να επιτύχει υψηλή επίδοση. Με την καταβολή ιδιαίτερης προσπάθειας από την ίδια και την υποστήριξη γονέων και σχολείου, κατάφερε να αποκτήσει ακαδημαϊκές δεξιότητες που τη βοήθησαν να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις των πολλών σχολείων που παρακολουθούσε, λόγω των συχνών μετακινήσεων της οικογένειας. Η μελέτη πολλών εξωσχολικών βιβλίων και η ιδιαίτερη αγάπη που έδειχνε για το διάβασμα, όπως και η σχεδίαση εικόνων που απεικόνιζαν το νόημα των καινούργιων λέξεων, ήταν κάποιες από τις στρατηγικές της για να κατακτήσει την αγγλική γλώσσα. Καθώς τα αγγλικά της ήταν σε πρώιμο στάδιο, διάνθιζε τα αγγλικά της κείμενα με χαρακτήρες από την κινεζική φωνητική ορθογραφία. Οι παραπάνω δραστηριότητες, της επέτρεψαν να ξεκινήσει με προοπτικές τη διαδικασία του αλφαριθμητισμού στο σχολείο ενώ καθώς ολοκλήρωνε τους κύκλους σπουδών ανά εξάμηνο, γινόταν όλο και πιο ισχυρή αναγνώστης και ορθογράφος. Βέβαια, παρά την ακαδημαϊκή της επιτυχία έδειξε κάπως αντικρουόμενο χαρακτήρα στις κοινωνικοποιητικές της σχέσεις στο σχολείο. Για παράδειγμα, ενώ συμπεριφέρονταν ήσυχα και υπάκουα, όταν αποφάσισε να ενεργεί όπως και οι συμμαθητές της ήρθε σε ρήξη μαζί τους, με αποτέλεσμα να υποστεί απομόνωση. Στο σπίτι, λόγω της διαφωνίας της με κάποιες κινεζικές παραδόσεις και πρακτικές, οδηγούνταν συχνά σε οικογενειακές συγκρούσεις και διλήμματα. Τα ευρήματα της παραπάνω μελέτης περίπτωσης δείχνουν ότι οι μαθητές κινεζικής καταγωγής, θα πρέπει να συνειδητοποιούν τις διαπολιτισμικές τους ταυτότητες και να διαχειρίζονται τις αναδυόμενες καταστάσεις κατά τη μετάβασή τους από τη χώρα καταγωγής στη χώρα υποδοχής. Με αυτό τον τρόπο, θα είναι σε θέση να μετατρέπουν την όποια ακαδημαϊκή τους δυναμική σε κοινωνικοπολιτισμικό κεφάλαιο, προκειμένου να μεγιστοποιήσουν την ολιστική τους ανάπτυξη και τη διαπολιτισμική τους προσαρμογή.

Από την άλλη, οι κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές διαφορές επηρεάζουν τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Οι «φωνές» τους για τον συγκεκριμένο προβληματισμό αναδύονται από την έρευνα των J.Li, Yamamoto, Luo, Batchelor & Bresnahan (2010), οι οποίοι εξέτασαν ένα δείγμα από μετανάστες Κινέζους και

Αμερικανούς μαθητές προσχολικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι όλοι οι μαθητές εξέφρασαν την πεποίθηση πως η εκπαίδευση έχει ιδιαίτερη αξία, πνευματικά οφέλη και θετικά αποτελέσματα. Από εδώ φαίνεται ότι οι μαθητές προσχολικής εκπαίδευσης είναι έτοιμοι για το σχολείο, και ότι οι πεποιθήσεις τους διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη. Οι μαθητές κινεζικής καταγωγής παρά την κοινωνικο-οικονομική τους διαφορά από τους Αμερικανούς συνομηλίκους τους, επιθυμούν να παρακολουθούν το σχολείο, αλλά εξέφρασαν χαμηλότερες προσδοκίες από τον εαυτό τους. Τα παραπάνω έχουν πολιτισμική επιρροή, δεδομένου ότι στην Κίνα «η μάθηση δε γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία που καθοδηγείται από τα ενδιαφέροντα, την περιέργεια και τη διασκέδαση των παιδιών, αλλά από τη δέσμευση και την προθυμία να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και τις κακουχίες» (σ. 1647). Στα αξιοπρόσεκτα της έρευνας είναι το γεγονός ότι ενώ οι μαθητές κινεζικής καταγωγής γνωρίζουν πολύ καλά τις προσδοκίες που δημιουργούνται από τους γονείς σχετικά με την εκπαίδευση, παρόλα αυτά εξέφρασαν ένα πολύ χαμηλό επίπεδο συμμόρφωσης με τις προσδοκίες των γονέων τους. Αντιθέτως οι Αμερικανοί μαθητές έδειξαν περισσότερη συμμόρφωση, παρά το γεγονός ότι οι γονείς τους φαίνεται να έχουν λιγότερες προσδοκίες για τη συμμετοχή των παιδιών τους στο σχολείο και τις διεργασίες του.

3.3.4. Οι αντιλήψεις των μαθητών κινεζικής καταγωγής για θέματα που τους αφορούν

Η ανάπτυξη των διαπολιτισμικών ικανοτήτων των μαθητών κινεζικής καταγωγής επηρεάζει τις αλληλεπιδράσεις τους, αφού επιταχύνει ή αναστέλλει την προσαρμογή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον. Οι Yeh, Okubo, Ma, Shea, Ou & Pituc (2008), ορίζουν τη διαπολιτισμική ικανότητα ως τη δυνατότητα αφενός της αλληλεπίδρασης με την κυρίαρχη ή με άλλες πολιτισμικές ομάδες, και αφετέρου της διαχείρισης των προκλήσεων που αυτή η αλληλεπίδραση συνεπάγεται. Σε έρευνά τους σε Κινέζους μετανάστες μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες, προσδιόρισαν τους παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Ένας από τους σημαντικούς παράγοντες είναι η κατάλληλη χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Όπως γίνεται κατανοητό ο επιπολιτισμός δεν αναφέρεται μόνο στην εκμάθηση νέων αξιών και νορμών, αλλά και στην ικανότητα της ανάπτυξης των ατόμων σε μια νέα κουλτούρα και ένα νέο πολιτισμικό περιβάλλον. Η επικοινωνία αποτελεί κρίσιμο παράγοντα στη διαδικασία της προσαρμογής, για αυτό και η γλώσσα είναι το θεμελιώδες μέσο τόσο για την ανάκτηση πληροφοριών, όσο και για την κοινωνική αλληλεπίδραση γενικότερα. Τα αποτελέσματα της

έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες με χαμηλή επάρκεια στη χρήση της αγγλικής γλώσσας, είχαν να αντιμετωπίσουν περισσότερες προκλήσεις στις διαπολιτισμικές τους αλληλεπιδράσεις. Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τις διαπολιτισμικές ικανότητες είναι και οι οικογενειακές εργασίες. Ενώ οι γονείς επιθυμούν τα παιδιά να αναλαμβάνουν ευθύνες σε ό,τι έχει σχέση με τις εργασίες του σπιτιού, παρόλα αυτά ο χρόνος και η απώλεια ενέργειας, λόγω της συμμετοχής τους στις οικογενειακές υποχρεώσεις, συμβάλλουν στις ενδοοικογενειακές συγκρούσεις και στην αίσθηση απομόνωσης τόσο από την οικογένεια όσο και από την κυρίαρχη κοινωνία. Το μεγαλύτερο άνοιγμα προς άλλες ασιατικές ομάδες φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας να επηρεάζει επίσης την ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων. Το εύρημα αυτό είναι αντίθετο με τις αρχικές υποθέσεις ότι τα άτομα που αφομοιώνουν την αμερικανική κουλτούρα θα έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν επαρκείς διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις. Ίσως, παράγοντες όπως οι φυλετικές διακρίσεις και η διαφοροποιημένη μεταχείριση των μαθητών αυτών από συμμαθητές τους λόγω έλλειψης γνωστικής επάρκειας (όπως άλλωστε αναλύθηκε και στην υποενότητα που αφορούσε τις διακρίσεις που βιώνουν αυτοί οι μαθητές), μπορεί να είναι οι λόγοι που δεν επιβεβαιώνουν τις αρχικές υποθέσεις των ερευνητών. Παράγοντας που αναπτύσσει τις διαπολιτισμικές τους ικανότητες αποτελούν και τα υψηλά επίπεδα άνεσης που επιδεικνύουν σε ό,τι αφορά στην αναζήτηση βοήθειας για ακαδημαϊκούς και λόγους καριέρας (π.χ. σωστή επιλογή κολλεγίου). Η έρευνα έδειξε ότι όσο πιο άνετα νιώθουν στην αναζήτηση τέτοιων πληροφοριών, τόσο πιο καλά αλληλεπιδρούν με άτομα από διαφορετικές κουλτούρες. Τέλος, η έρευνα αποκαλύπτει μείωση των ανησυχιών τους για τις διαπολιτισμικές τους ικανότητες όταν αισθάνονται ότι έχουν την κοινωνική υποστήριξη από συγκεκριμένους φίλους.

Στις αντιλήψεις των μαθητών κινεζικής καταγωγής ιεραρχείται σε υψηλή θέση εκτός από τη διαπολιτισμική τους ικανότητα, και η επίδραση που ασκούν ατομικοί και οικογενειακοί παράγοντες στις ακαδημαϊκές τους φιλοδοξίες και τα σχέδιά τους για την καριέρα τους και την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Ευρήματα από έρευνα των Ma & Yeh (2010) σε Κινέζους μετανάστες μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αμερική, επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικές προσδοκίες καθώς και αυτές που σχετίζονται με την καριέρα τους στο μέλλον είναι τόσο υψηλότερες, όσο περισσότερο ικανοί νιώθουν στην επάρκεια χρήσης της γλώσσας (η οποία αναδεικνύεται για πολλοστή φορά παράγοντας εξαιρετικής σημασίας). Παρομοίως, οι προσδοκίες αυτές ενισχύονται και από την υποστήριξη που τους παρέχουν οι γονείς. Επίσης οι δυο προαναφερόμενοι παράγοντες (ικανότητα χρήσης της γλώσσας και γονεϊκή υποστήριξη) επηρεάζουν θετικά τα σχέδιά τους να συνεχίσουν σε

κολλέγιο μετά το σχολείο. Αντίθετα, η χαμηλή επάρκειά τους στη χρήση της γλώσσας ενισχύει την πιθανότητα να ψάξουν για δουλειά αμέσως μετά το σχολείο. Επιπλέον, οι αντιλήψεις τους σχετικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην εκπαίδευση, προνοούν αρνητικές συμπεριφορές και σχέδια σχετικά με το μέλλον τους. Τα εμπόδια που ανέφεραν οι μαθητές της έρευνας σχετίζονται με το καθεστώς της μετανάστευσης τους, και τις σαφώς λιγότερες ευκαιρίες εργασίας που είναι διαθέσιμες για αυτούς. Επίσης, τα εμπόδια αυτά μπορεί να συνδέονται και με τον φόβο των φυλετικών διακρίσεων, οι οποίες μπορεί να επηρεάσουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους και τις αντιλήψεις τους για το μέλλον. Η επάρκεια στη χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ομαλή ακαδημαϊκή και κοινωνική προσαρμογή των Κινέζων μεταναστών μαθητών τόσο εντός του σχολικού πλαισίου όσο και εντός της κοινωνίας που διαβιούν, και έχει αναδυθεί κατ' επανάληψη στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Όμως εξίσου σημαντικός παράγοντας που ενισχύει την καταγωγή τους, την ταυτότητά τους και τις σχέσεις τους με τους ομοεθνείς τους αποτελεί και η επάρκεια της χρήσης της κινεζικής γλώσσας, όπως αυτή διδάσκεται στα πλαίσια της συμπληρωματικής εκπαίδευσης που λαμβάνουν καθώς παρακολουθούν τα κινεζικά σχολεία τις απογευματινές ώρες. Η διερεύνηση του σκοπού και της ωφέλειας της κινεζικής συμπληρωματικής εκπαίδευσης αναδύθηκε από την έρευνα των Francis, Archer & Mau (2009) που πραγματοποιήθηκε σε 60 Κινέζους μαθητές που παρακολουθούσαν μαθήματα σε έξι κινεζικά σχολεία στη Βρετανία. Τα ευρήματα δείχνουν, σε μια συντριπτική πλειοψηφία, ότι οι Κινέζοι μαθητές παρακολουθούν κινεζικά σχολεία προκειμένου να εξασφαλίσουν την επάρκειά τους στη χρήση της κινεζικής γλώσσας. Η καλή χρήση της κινεζικής γλώσσας λειτουργεί ως εργαλείο, με την έννοια της απόκτησης μιας πρακτικής επιδεξιότητας με την οποία θα αποκτήσουν μια υπεραξία όταν θα απευθυνθούν στη νεοφιλελεύθερη αγορά εργασίας. Προκύπτει λοιπόν ότι η λειτουργία των σχολείων αυτών ξεπερνά την παροχή συμπληρωματικής προς τη γενική εκπαίδευση παιδείας με σκοπό μόνο τη βελτίωση του κοινωνικού και εκπαιδευτικού κεφαλαίου τους. Τα σχολεία αυτά παίζουν σημαντικό ρόλο για τους μαθητές που τα παρακολουθούν, αφού υποστηρίζουν την ύπαρξή τους στο Ηνωμένο Βασίλειο. Επιπλέον, διευκολύνουν τη συνεχή διασύνδεση με τη μητέρα πατρίδα και τον λαϊκό τους πολιτισμό και βοηθούν στη διαγενεακή επικοινωνία. Εν ολίγοις, τα σχολεία αυτά δεν επιτελούν μια μόνο λειτουργία. Λειτουργούν κατά βάση ως θεσμικοί πάροχοι του κινεζικού πολιτισμού και της κινεζικής ταυτότητας στους μετανάστες μαθητές.

Η ανάπτυξη κοινωνικοποιητικών σχέσεων μέσω της αλληλεπίδρασής τους στο σχολείο και τις οικογένειές τους, όπως και η αποκάλυψη του τι θεωρείται περισσότερο σημαντικό σε ό,τι αφορά τις σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά σε κάθε πολιτισμό, αποτέλεσε αντικείμενο διερεύνησης των Wærdahl & Haldar (2012), οι οποίοι ανέλυσαν κείμενα από ημερολόγια Νορβηγών και Κινέζων μαθητών. Επισημαίνεται ότι τα ημερολόγια των μαθητών θεωρούνται παιδαγωγικό εργαλείο στη Νορβηγία, και χρησιμοποιούνται ως γέφυρα που ενώνει την οικογένεια με το σχολείο για τα παιδιά που θα βρεθούν για πρώτη φορά σε αυτό. Οι καταχωρήσεις στα ημερολόγια γίνονται από τα παιδιά ή με τη συνεργασία των γονέων, και αναπαριστούν ένα σύνολο πραγμάτων που θεωρούν ότι αξίζει να αναφερθεί για τους συμμαθητές, τους δασκάλους τους και τις άλλες οικογένειες. Στις ιστορίες των κειμένων από τα δυο δείγματα υπάρχει σαφής αναφορά στους γονείς, με τη μητέρα να αναφέρεται περισσότερο στα κινεζικά από ό,τι στα νορβηγικά κείμενα. Επίσης, οι πιο συχνές αναφορές στα νορβηγικά ημερολόγια αφορούσαν φίλους ή συμμαθητές, σε αντίθεση με τα κινεζικά όπου οι αναφορές στον δάσκαλο υπερβαίνει τις αντίστοιχες νορβηγικές κατά πολύ. Στις αναφορές των Κινέζων μαθητών οι γονείς αναλαμβάνουν τον ρόλο του αξιολογητή, οι οποίοι εκφράζουν την υπερηφάνεια τους για την πρόοδο των παιδιών τους ενθαρρύνοντάς τα για περαιτέρω πρόοδο και ανάπτυξη ώστε να γίνουν καλοί μαθητές, υγιείς και με σωστό σύστημα αξιών. Επιπλέον, τα παιδιά αυτά εκφράζουν την ελπίδα οι γονείς τους να είναι υπερήφανοι για αυτά, ενώ υπάρχουν λίγες αναφορές στις οποίες γονείς και παιδιά αναπτύσσουν δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Αντίθετα, στις νορβηγικές ιστορίες τα πράγματα που κάνουν μαζί γονείς και παιδιά δε συνδέονται με το σχολείο και τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αλλά περισσότερο με την ανάπαυση και τα σπορ. Τέλος, προέκυψε ότι ενώ το νορβηγικό μαθησιακό στυλ είναι προσανατολισμένο στην εξερεύνηση και επικεντρωμένο στην απόκτηση εμπειρίας μέσω της δοκιμής και της πλάνης, το κινεζικό στυλ μάθησης είναι επικεντρωμένο στη μετάδοση τυπικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Τα συμπεράσματα της παραπάνω έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να επεξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επιχειρηθεί η συμπερίληψη των Κινέζων μαθητών στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών μετανάστευσης, και να βοηθήσει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι πολιτισμικές καταβολές που φέρουν οι μαθητές αυτοί επηρεάζουν την προσαρμογή τους όπως επίσης την κοινωνική και ακαδημαϊκή τους πορεία.

3.4. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών όταν καλούνται να διδάξουν σε τάξεις με γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία είναι ιδιαίτερα σημαντικός, αφού δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στην παροχή ακαδημαϊκών γνώσεων αλλά και στην προάσπιση της ψυχοκοινωνικής ισορροπίας των μαθητών. Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση των Κινέζων μαθητών, η βιβλιογραφία εστιάζει στις αντιλήψεις που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τις δυο ομάδες ενδιαφέροντος με τις οποίες έρχονται σε επαφή: τους γονείς και τους μαθητές κινεζικής καταγωγής. Παρακάτω λοιπόν θα επιχειρηθεί ο προσδιορισμός των αντιλήψεων και των πεποιθήσεων τους, υπό το πρίσμα της γνωστικής και ψυχοκοινωνικής ικανοποίησης των αναγκών των μαθητών αυτών, η δε ανάλυση θα εστιάσει στις αντιλήψεις που οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν για τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους Κινέζους γονείς, στις πεποιθήσεις τους σχετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία των Κινέζων μαθητών, αλλά και στις απόψεις τους αναφορικά με την ακαδημαϊκή πορεία και την εν γένει παρουσία τους στο σχολείο συγκριτικά με τους ομοτίμους τους που προέρχονται από άλλα εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα.

3.4.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αλληλεπίδρασή τους με τους γονείς κινεζικής καταγωγής

Οι κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές επισκιάζουν την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους Κινέζους γονείς. Αυτές οι διαφορές σχετικά με θέματα που άπτονται της μάθησης, της επικοινωνίας κ.α., καθιστούν τους εκπαιδευτικούς ανέτοιμους να κατανοήσουν τα κίνητρα των γονέων προκειμένου να αλληλεπιδράσουν αποτελεσματικά. Επιπλέον, η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των οικογενειών Κινέζων μεταναστών χαμηλού εισοδήματος, τείνει να είναι μονής κατεύθυνσης (από την πλευρά των εκπαιδευτικών). Στα παραπάνω συμπεράσματα καταλήγει έρευνα της Tang (2014), η οποία εξέτασε την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσει το εκπαιδευτικό προσωπικό με γονείς Κινέζων μεταναστών μαθητών. Η ευλαβική στάση που τηρούν οι γονείς απέναντι στους εκπαιδευτικούς η οποία πηγάζει από τον βαθύ σεβασμό για το προσωπικό του σχολείου, ερμηνεύεται από τους εκπαιδευτικούς ως απάθεια και ως έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων για τη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους. Η από πρόθεση επιλογή των γονέων να μη συμμετέχουν στις διεργασίες του σχολείου, δεδομένου ότι μέρος της κουλτούρας τους είναι η επίλυση των προβλημάτων να γίνεται από το ίδιο το άτομο (στην προκειμένη περίπτωση τα όποια προβλήματα ανακύπτουν θα πρέπει να επιλύονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των

μαθητών), επέτεινε την αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι δεν είναι απαραίτητο να περιλαμβάνουν τους γονείς στα σχολικά ζητήματα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν «χάσιμο χρόνου» την επικοινωνία και αλληλεπίδραση με γονείς χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου, γεγονός που λειτουργεί ως προκατάληψη που επηρεάζει τις υγιείς σχέσεις που πρέπει να αναπτύσσονται με πρωτοβουλία τους. Η έρευνα αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν την αλληλεπίδρασή τους με τους μετανάστες γονείς, με βάση την τάξη στην οποία αυτοί ανήκουν και την πρόσβαση που έχουν στο οικονομικό, πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο. Για παράδειγμα, από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν ευκολότερα με εκείνους τους Κινέζους γονείς που ομιλούν ικανοποιητικά την αγγλική γλώσσα ή με εκείνους που διαθέτουν μέρος της παρουσίας τους (π.χ. δωρεές), προκειμένου να εξομαλύνουν τις σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και των παιδιών τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με μετανάστες γονείς που έχουν υιοθετήσει παρόμοιες πολιτισμικές αξίες με τις δικές τους, απομακρύνοντας ή περιφρονώντας εκείνους τους γονείς που δεν είναι εξοικειωμένοι με τις πολιτισμικές νόρμες του σχολείου. Για τους εκπαιδευτικούς της έρευνας πολλοί γονείς «απλά δεν ξέρουν τι πρέπει να κάνουν» (σ. 124) επειδή: (α) οι οικονομικές τους συνθήκες τους αποτρέπουν από το να συμμετέχουν στο σχολείο, (β) το κοινωνικό τους δίκτυο δεν είναι τόσο ισχυρό και (γ) επειδή δεν είναι εξοικειωμένοι με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο συμμετέχουν. Συμπερασματικά, η περιορισμένη κατανόηση των Κινέζων μεταναστών γονέων από τους εκπαιδευτικούς και η έλλειψη διαλόγου μαζί τους, σε συνδυασμό με την τακτική της σιωπής που αναλαμβάνουν οι τελευταίοι, οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στο να υποθέτουν ότι οι γονείς «δε γνωρίζουν, δε ρωτούν ή δεν ενδιαφέρονται» (σ. 124).

Τα συμπεράσματα της Tang φαίνεται να συμπίπτουν με τα αντίστοιχα της έρευνας της Chu (2014) σε ό,τι αφορά την περιορισμένη κατανόηση από τους εκπαιδευτικούς των πολιτισμικών επιρροών και των κοινωνικο-πολιτισμικών προοπτικών των Κινέζων μεταναστών γονέων. Η διαφορά έγκειται στη διαδικασία της επικοινωνίας. Και στις δυο έρευνες υπάρχει απουσία αμφίδρομης επικοινωνίας, με τη διαφορά ότι στην έρευνα της Chu οι γονείς ήταν αυτοί που προσαρμόστηκαν προκειμένου να ενισχύσουν την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα αναδεικνύει ως βασικά εμπόδια στις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων σχέσεις όχι μόνο τις πολιτισμικές τους διαφορές, αλλά και την ανεπαρκή γνώση και δεξιότητα των εκπαιδευτικών, όταν εργάζονται σε τάξεις με πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών σχετίζονται με: (α) την ικανότητα αναγνώρισης των πολιτισμικών και γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων, (β) την

ανάπτυξη των κατάλληλων οδηγιών για τους μαθητές αυτούς και (γ) τη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που θα διευκολύνει τη μαθησιακή τους πορεία. Και στη συγκεκριμένη έρευνα, τα εμπόδια στη γλώσσα δυσκολεύουν την ανάπτυξη στενών σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους γονείς, γεγονός που περιορίζει την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν τις προσδοκίες και τις ανάγκες τόσο των μαθητών όσο και των μεταναστών γονέων τους. Επίσης, η συγκεκριμένη έρευνα συμφωνεί με την προηγούμενη σε ό,τι έχει σχέση με την αντίληψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των γονέων. Ο ένας από τους δύο γονείς της έρευνας ο οποίος είχε χαμηλό εισόδημα, δεν έτυχε της ανάλογης υποστήριξης και των απαραίτητων τροποποιήσεων της μαθησιακής πορείας του παιδιού του από τους εκπαιδευτικούς, σε αντίθεση με τον γονέα ο οποίος είχε υψηλότερο κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο.

Από τις παραπάνω έρευνες προκύπτει η αναγκαιότητα οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν τις οικογένειες ως ισότιμους εταίρους στην προσπάθεια παροχής αποτελεσματικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα για αυτές που έχουν περιορισμένη κοινωνική υποστήριξη, οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να λειτουργούν ως διευκολυντές και εμπυχωτές. Στην έρευνα της G.Li (2007), για την οποία έγινε εκτεταμένη αναφορά στο υποκεφάλαιο του γονεϊκού ρόλου, αποκαλύφθηκε η επιβάρυνση που υφίσταται η μαθησιακή πορεία των Κινέζων μεταναστών μαθητών, ως αποτέλεσμα των πολιτισμικών συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων. Η ίδια όμως προχωρά σε ενδιαφέρουσες προτάσεις προς τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αντιμετωπιστεί αυτή η αναντιστοιχία. Ένα από τα πρώτα βήματα πρέπει να είναι η συμμετοχή των γονέων στην τάξη ώστε να μάθουν από πρώτο χέρι τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να φέρουν τους γονείς στην τάξη ώστε περιοδικά να δώσουν μια χείρα βοήθειας, να επιδείξουν τα ταλέντα ή τις δεξιότητές τους ή να παρουσιάσουν κάποιες πολιτισμικές δραστηριότητες. Αυτές οι δραστηριότητες μπορεί να σχετίζονται με τη διδασκαλία τραγουδιών στη μητρική τους γλώσσα, την παρουσίαση εθνικών φορεσιών ή την ανάπτυξη δράσεων που αναδεικνύουν την εθνική τους κουζίνα. Περισσότερες δραστηριότητες που θα βοηθήσουν τους γονείς να νιώθουν άνετα στο σχολείο μπορούν επίσης να οργανωθούν. Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν «θεματικές βραδιές» που θα εξετάζουν θέματα λειτουργίας του σχολείου, θέματα διδακτικών στρατηγικών και βασικά ζητήματα όπως το παιγνίδι, οι εργασίες στο σπίτι, η διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης ξένης γλώσσας κ.ά. Στις συναντήσεις αυτές οι Κινέζοι μετανάστες γονείς μπορούν να συμπεριληφθούν τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην παρουσίαση, προκειμένου να

καταθέσουν τις απόψεις τους από τη δική τους οπτική γωνία. Εκτός από τις θεματικές βραδιές η G.Li, σε άλλη έρευνά της το 2006, προτείνει και τη διοργάνωση μίνι εργαστηρίων στα οποία τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί θα αναφέρουν πώς διδάσκονται η γραφή, η ανάγνωση ή τα μαθηματικά στους δικούς τους πολιτισμούς. Σε αυτές τις συνεδρίες και δραστηριότητες μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα δίγλωσσο άτομο που να μιλά τόσο κινεζικά όσο και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, προκειμένου να αυξηθεί η συμμετοχή των γονέων. Αυτού του είδους οι δράσεις δίνουν έμφαση στην ανταλλαγή πληροφοριών και γνώσεων, και εμπλέκουν τους γονείς στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλο τις πολιτισμικές πρακτικές, οι γονείς ενδυναμώνονται ώστε να γίνουν πραγματικοί εταίροι στην εκπαίδευση των παιδιών τους και αναπτύσσουν το αίσθημα του «ανήκειν» στη σχολική κοινότητα, γεγονός που συμβάλλει στη δημιουργία αμοιβαίων σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Η G.Li επιπλέον προτείνει στους εκπαιδευτικούς να προσεγγίζουν την κοινότητα και να μη ζητούν πάντα από τους γονείς να έρθουν στο σχολείο. Μπορούν να επισκέπτονται τους Κινέζους γονείς ώστε να γνωρίσουν τις ανησυχίες των ιδίων αλλά και των παιδιών τους, σε ένα πιο προσωπικό επίπεδο. Μπορούν επίσης να έρχονται σε επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς που έχουν αναλάβει την σε φροντιστηριακό επίπεδο υποστήριξη των Κινέζων μαθητών, προκειμένου να σχεδιάσουν από κοινού διδακτικές πρακτικές ενίσχυσης της μαθησιακής τους πορείας, όπως επίσης και να αποκτήσουν επιπλέον πληροφορίες για το τι οι γονείς επιθυμούν για τα παιδιά τους.

Η Siu (1996) διευρύνει την έννοια της «γονεϊκής υποστήριξης» και τη μετασχηματίζει σε «οικογενειακή υποστήριξη» της εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών κινεζικής καταγωγής. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μεριμνούν ώστε να συμμετέχουν στις λειτουργίες του σχολείου καθώς και στις συναντήσεις τους μαζί τους οι σημαντικοί «άλλοι» που συμβάλλουν στη φροντίδα και εκπαίδευση του παιδιού, όπως για παράδειγμα οι παππούδες ή άλλα μέλη της εκτεταμένης οικογένειας. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκτιμούν και να στηρίζουν την καθημερινή προσφορά όλων των μελών της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Προτείνει δε στους εκπαιδευτικούς να ενθαρρύνουν τους γονείς, ιδιαίτερα αυτούς που δεν ομιλούν καλά την αγγλική, να διαβάζουν ιστορίες στα κινεζικά και να βάζουν τα παιδιά τους να τις διαβάζουν με τη σειρά τους στα αγγλικά, ως μια μορφή εξάσκησης. Τέλος, συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς να μην εξισώνουν το γονεϊκό στυλ των Κινέζων γονέων με το αυταρχικό στυλ ανατροφής των παιδιών. Με αυτό τον τρόπο θα αποφεύγουν να κρίνουν τους Κινέζους γονείς ως εξαιρετικά αυστηρούς.

3.4.2. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία των Κινέζων μεταναστών μαθητών

Παρακάτω προσδιορίζονται οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία και διερευνώνται οι αντιλήψεις τους σχετικά με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών, ως αναπόσπαστου μέρους της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Επιπλέον, διερευνάται η επίδραση των πολλαπλών ταυτοτήτων στη λήψη των διδακτικών τους αποφάσεων και στη στάση τους απέναντι στην πολιτισμική ποικιλομορφία. Οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της αποτελεσματικής διδασκαλίας, όχι μόνο θα πρέπει να επιτρέπουν στους μαθητές να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους από τη μητρική τους γλώσσα, αλλά επίσης θα πρέπει να αναπτύξουν εκπαιδευτικές πρακτικές που θα βοηθήσουν τους μαθητές να χτίσουν ένα συνεχές (μια γέφυρα) μεταξύ των δυο γλωσσών. Επιπρόσθετα, πρέπει να αναλαμβάνουν δράσεις που θα διευκολύνουν την προσαρμογή των μαθητών αυτών στο σχολικό πλαίσιο. Πρακτικές όπως η χρήση της γλώσσας του σώματος, οι επαναλήψεις, οι αλλαγές στις ρυθμίσεις και ρουτίνες της τάξης (για παράδειγμα οδηγίες για το τι και πότε θα πρέπει να κάνουν κάτι) και δραστηριότητες σε μικρές ομάδες όπου θα αναμειγνύονται με γηγενείς μαθητές, θα επιτρέψουν ώστε η συμπερίληψή τους στην κοινότητα της τάξης να πραγματοποιηθεί χωρίς εμπόδια (G.Li, 2007).

Διερευνώντας τις (πολιτισμικές) πεποιθήσεις 20 Κινέζων και Αμερικανών δασκάλων σχετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία των μαθηματικών, οι Cai & Wang (2010) κατέγραψαν διαφορές που προκύπτουν μεταξύ των δυο πολιτισμικών ομάδων, οι οποίες είναι άκρως διδακτικές προκειμένου να γίνει κατανοητή η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης ενός γνωστικού αντικειμένου που προσεγγίζεται πολιτισμικά με διαφορετικό τρόπο. Αυτές οι διαφορές είναι αντανάκλασεις που υπόκεινται στις διαφορετικές πολιτισμικές πεποιθήσεις και αξίες, για αυτό και είναι χρήσιμο να αναφερθούν ή/και να ληφθούν υπόψη από τους εκπαιδευτικούς εκείνους που θα υποδεχθούν τους Κινέζους μετανάστες μαθητές στις τάξεις τους. Αυτές οι πεποιθήσεις σχετικά με τη διδασκαλία δεν υπαγορεύουν άμεσα το τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί, όμως αξιοποιούν τις πεποιθήσεις αυτές ως ένα πλαίσιο αξιών που καθοδηγούν τη διδασκαλία τους (Cai 2004, όπως παρατίθεται στους Cai & Wang 2010, σ. 266). Η έρευνα λοιπόν κατέδειξε τις παρακάτω διαφορές: Οι Αμερικανοί δίνουν έμφαση στη μαθηματική κατανόηση που επικεντρώνεται στη σύνδεση των μαθηματικών γνώσεων με τις εμπειρίες από την καθημερινή ζωή. Ενθαρρύνουν δηλαδή τους μαθητές να διερευνούν τη σχέση ανάμεσα στα μαθηματικά και τις προσωπικές τους εμπειρίες, παρέχοντας τους απτά

παραδείγματα στην τάξη. Αντίθετα η διδασκαλία των μαθηματικών στην Κίνα γίνεται με έμφαση στον εκπαιδευτικό που διδάσκει το μάθημα και δεν είναι όσο μαθητοκεντρική θα έπρεπε. Η απομνημόνευση ακολουθεί την κατανόηση των εννοιών για τους Αμερικανούς, ενώ για τους Κινέζους προηγείται. Επίσης στην Κίνα δίδεται πολύ μεγάλη έμφαση στο σχολικό εγχειρίδιο, μιας και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών είναι επικεντρωμένο στα σχολικά βιβλία, ενώ στην Αμερική το πρόγραμμα σπουδών είναι πιο ελαστικό. Οι Αμερικανοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι ικανότητες των δασκάλων έγκεινται στο να διευκολύνουν τη συμμετοχή των μαθητών να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την τάξη και να έχουν την αίσθηση του χιούμορ, ενώ οι Κινέζοι επικεντρώνονται στη γνώση αυτή καθαυτή και στην προσεκτική μελέτη των βιβλίων. Συμπερασματικά, στην Κίνα η αποτελεσματική διδασκαλία είναι μια διαδικασία μετάδοσης της γνώσης με έμφαση στη λεπτομέρεια και την ακρίβεια, ενώ στην Αμερική η διδασκαλία λειτουργεί ως μια διαδικασία που διευκολύνει και κινεί την περιέργεια στους μαθητές ώστε να εξερευνήσουν, να δημιουργήσουν και στη συνέχεια να χρησιμοποιήσουν τη γνώση από μόνοι τους.

Μια εξίσου ενδιαφέρουσα συγκριτική έρευνα ανάμεσα σε Κινέζους και Αμερικανούς εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διερευνούσε το πώς οι διάφορες δραστηριότητες στην τάξη συμβάλλουν στη δημιουργικότητα των μαθητών, πραγματοποιήθηκε από τους Hartley & Plucker (2014). Η δημιουργικότητα των μαθητών ενισχύεται όταν δίνονται σε αυτούς επιλογές, όταν συνεργάζονται σε ομάδες και όταν συμμετέχουν σε ευέλικτες και «ανοικτές» δραστηριότητες. Επομένως, όταν οι μαθητές βρίσκονται σε τάξεις όπου δεν μπορούν να μοιραστούν τις ιδέες τους και όπου τα «λάθη δεν επιτρέπονται», η δημιουργικότητα τους περιορίζεται. Επιπλέον, εκπαιδευτικά πλαίσια στα οποία οι εκπαιδευτικοί «ελέγχουν», η δομή και το χρονοδιάγραμμα είναι αυστηρά και το πρόγραμμα σπουδών που πρέπει να καλυφθεί τεράστιο, δεν ευνοούν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών (Aljughaiman & Mowrer-Reynolds 2005 και de Souza Fleith 2000, όπως αναφέρονται στους Hartley & Plucker 2014, σ. 389). Από την έρευνα προκύπτει ότι οι Αμερικανοί εκπαιδευτικοί δεν ενθαρρύνουν την ανάπτυξη δραστηριοτήτων διασκέδασης στις τάξεις τους σε σχέση με τους Κινέζους δασκάλους, οι οποίοι θεωρούν ότι τέτοιου είδους δραστηριότητες είναι ευκαιρία για την προώθηση της δημιουργικότητας των μαθητών. Επιπλέον, οι Κινέζοι δάσκαλοι ανέφεραν ότι οι μαθητές τους συμμετείχαν σε δραστηριότητες δημιουργικότητας πιο συχνά από ό,τι συμμετείχαν οι μαθητές των Αμερικανών δασκάλων. Προκύπτει από την έρευνα λοιπόν ότι οι Κινέζοι δάσκαλοι όχι μόνο αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα των δραστηριοτήτων δημιουργικότητας, αλλά

μετασχηματίζουν αυτή τη γνώση και κατανόηση σε πρακτικές στην τάξη τους, προκειμένου να ενισχύσουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους. Η έμφαση που δίδεται στην ενίσχυση της δημιουργικότητας των μαθητών στο κινεζικό εκπαιδευτικό σύστημα καθοδηγείται από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1998, η οποία επιδιώκει να εμποτίσει τη δημόσια εκπαίδευση με δραστηριότητες που αφορούν τη δημιουργική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων. Τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας είναι χρήσιμα τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για αυτούς που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική. Επιπλέον, θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη για την κάλυψη των αναγκών των Κινέζων μεταναστών μαθητών, και όχι μόνο, δεδομένου ότι η ανάπτυξη δραστηριοτήτων που ενισχύουν τη δημιουργικότητα των μαθητών ως μέρος των πρακτικών των εκπαιδευτικών, διαμορφώνει ένα σχολικό κλίμα σε επίπεδο σχολικής μονάδας αλλά και σε επίπεδο σχολικής τάξης, που ευνοεί τη συμπερίληψη, τη συμμετοχή και την έκφραση ακόμη και εκείνων των μαθητών που κινδυνεύουν από περιθωριοποίηση ή απομονωτισμό.

Στη βάση της διερεύνησης του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τις πολλαπλές ταυτότητες των μαθητών τους και πώς αυτές οι ταυτότητες παίζουν ρόλο στη λήψη διδακτικών αποφάσεων έτσι ώστε να χρησιμοποιούν πιο δίκαιες μεθόδους διδασκαλίας, κινείται η έρευνα του Rumennapp (2016). Στο σημερινό πλαίσιο των αστικών σχολείων, τα αυστηρά προγράμματα σπουδών και οι άκαμπτες πρακτικές διδασκαλίας χρησιμοποιούνται πιο συχνά σε σχολεία με μεγάλη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία. Οι δύο εκπαιδευτικοί του δείγματος της συγκεκριμένης έρευνας που υπηρετούν σε ένα αμερικανικό δημοτικό σχολείο στο οποίο η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών είναι Κινέζοι, χρησιμοποίησαν ως βασική τους πρακτική την ανάλυση λόγου των μαθητών τους προκειμένου να μετατοπίσουν τον τρόπο κατανόησης των ταυτοτήτων τους, δηλαδή να κατανοήσουν τη θέση που έχουν οι μαθητές στις διάφορες ομιλίες και συζητήσεις μέσα στην τάξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκάλυψαν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν την ανάλυση λόγου ως πρακτική τους, αναθεώρησαν τις ταυτότητες των μαθητών τους μέσα στην τάξη. Αρχικά η διδασκαλία τους ήταν δασκαλοκεντρική, χρησιμοποιώντας δομημένες μεθόδους διδασκαλίας και απαιτώντας ησυχία κατά τη διάρκεια των ομαδικών εργασιών. Παρατηρώντας όμως με προσοχή τις βιντεοσκοπήσεις των μαθημάτων τους και αναλύοντας τις συζητήσεις στην τάξη τους, αναγνώρισαν ότι η διδασκαλία τους συνέβαλε ώστε οι μαθητές να έχουν μια παθητική στάση στο μάθημα. Η διδασκαλία τοποθετούσε στο επίκεντρο τους ίδιους και στην περιφέρεια τους μαθητές τους. Όταν όμως εισήγαγαν περισσότερο διαλογικές και αλληλεπιδραστικές μεθόδους διδασκαλίας που επέτρεπαν στους

μαθητές να εργάζονται σε μικρές ομάδες ή με περισσότερη αυτονομία, επέτρεψε στους ίδιους να αναθεωρήσουν τον τρόπο που έβλεπαν τους μαθητές τους και τις πολύπλευρες απόψεις τους, όταν έπαιρναν τον λόγο στην τάξη. Η μελέτη περίπτωσης λοιπόν, συμπερασματικά, έδειξε πως η χρήση της ανάλυσης λόγου διαφοροποιεί τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο των μαθητών τους (και ιδιαίτερα εκείνων που έρχονται από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα) και πως αυτή η διαφοροποίηση μπορεί να σχετίζεται με αλλαγές και προσαρμογές στις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν. Οι πρακτικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί επ' ωφελεία όχι μόνο των αλλόφωνων αλλά όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό τη στάση που διαμορφώνουν σχετικά με την πολιτισμική πολυμορφία.

Η προώθηση της εμπλοκής και της ισότητας αποτελούν πρακτικές που καθορίζουν τη διαμόρφωση της στάσης τους, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Pang & Soong (2016). Βασική πρόκληση των εκπαιδευτικών του δείγματος δύο σχολείων στην Αυστραλία, ήταν να αυξήσουν την ευαισθητοποίησή τους στην πολιτισμική ποικιλομορφία, δίνοντας προτεραιότητα στους Κινέζους μαθητές οι οποίοι διέφεραν από τα πολιτισμικά πρότυπα (νόρμες). Αν η πρόκληση αυτή δεν αποτελούσε κεντρικό στοιχείο των πρακτικών τους θα οδηγούσε στη διαίωνιση του αποκλεισμού και των διακρίσεων των Κινέζων μαθητών τους. Απαιτείται λοιπόν η διαφοροποίηση της διδασκαλίας προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των μαθητών αυτών. Μέσω αυτής της διαφοροποίησης οι εκπαιδευτικοί θα προωθήσουν την κοινωνική δικαιοσύνη. Η έρευνα επίσης κατέδειξε την αναγκαιότητα να επαναπροσδιοριστούν τα προγράμματα σπουδών ώστε να επικεντρωθούν στην ουσιαστική μάθηση η οποία θα αφορά όλους τους μαθητές και θα είναι ανεξάρτητη από τον πολιτισμό, το φύλο ή τη φυλή, παρέχοντας στους μαθητές με διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο ευκαιρίες που θα είναι συνεπείς με τις εμπειρίες τους.

3.4.3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίδοση των Κινέζων μαθητών σε σχέση με μαθητές από άλλες εθνικές κοινότητες

Αν και η έρευνα έχει επικεντρώσει αρκετά στην καταγραφή των αντιλήψεων των μαθητών σε ό,τι αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών τους για τη σχολική τους πορεία ή τις εμπειρίες διάκρισης που κατά περίπτωση βιώνουν, λίγα είναι γνωστά για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επίδοση των μεταναστών μαθητών τους και πώς αυτές συνδέονται με τις εκπαιδευτικές τους προσδοκίες (Blanchard, 2011). Η Blanchard επικαλούμενη τις περιορισμένες, κυρίως ποιοτικές, συναφείς έρευνες, εστιάζει στα

πολιτισμικά στερεότυπα που κυριαρχούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών και τα οποία σχετίζονται μεταξύ άλλων και με την ικανότητα για προσπάθεια, δηλαδή την εργατικότητα των μεταναστών μαθητών. Οι έρευνες αυτές έχουν αποκαλύψει αρκετή αντιπαλότητα μεταξύ των Λατίνων, των Αφρο-Αμερικανών και των Ασιατών μαθητών, η οποία βασίζεται στη διαφορετική μεταχείριση και τις προσδοκίες που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί για τις εν λόγω εθνοτικές ομάδες. Τα ευρήματα των ερευνών δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τους μετανάστες μαθητές ασιατικής καταγωγής, αντιμετωπίζοντας κυρίως τους Λατίνους μαθητές ως παραβατικούς, παθητικούς και φυγόπονους.

Στις προκατασκευασμένες πολιτισμικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μετανάστες μαθητές εστιάζει και η έρευνα των Yamamoto & Li (2012). Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τους Κινέζους μαθητές ως λιγότερο εκφραστικούς και περισσότερο ήσυχους σε σύγκριση με τους υπόλοιπους, στοιχείο που οι ερευνητές αποδίδουν στο γεγονός ότι οι οικογένειες των Κινέζων μεταναστών κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη της αυτοεκδήλωσης και της διεκδίκησης των επιθυμιών τους. Το χαρακτηριστικό αυτό που επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί για τους Κινέζους μετανάστες μαθητές τους, μπορεί εκ πρώτης όψεως να αξιολογείται θετικά από τους ίδιους διότι διευκολύνει ενδεχομένως το έργο τους, όμως συσχετίζεται αρνητικά με την ενεργητική εμπλοκή κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, μετατρέποντας τους μαθητές αυτούς σε παθητικούς δέκτες σε αντίθεση με άλλους μετανάστες μαθητές που παρουσιάζουν μια ενεργότερη ή πιο εκδηλωτική συμπεριφορά.

Οι Charman & Bhopal (2019) χρησιμοποιώντας δεδομένα από δύο έρευνες που διενεργήθηκαν στην Αμερική και στο Ηνωμένο Βασίλειο, κάνουν λόγο για τα φυλετικά στερεότυπα των εκπαιδευτικών απέναντι στους μειονοτικούς μαθητές τους και στις επιδράσεις που αυτά έχουν στις διδακτικές παρεμβάσεις τους. Ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τους λευκούς εκπαιδευτικούς, φαίνεται να υπάρχει σύνδεση της φυλής με την ακαδημαϊκή επίδοση, αφού θεωρούν ότι οι Αφρο-Αμερικανοί μαθητές έχουν χαμηλές επιδόσεις και μαθησιακά αποτελέσματα, καθιστώντας με τον τρόπο αυτό τις διδακτικές τους πρακτικές και κατ' επέκταση τις σχέσεις τους με τους εν λόγω μαθητές συχνά προβληματικές. Παρόμοια είναι και τα ευρήματα της βρετανικής έρευνας όπου και εδώ οι εκπαιδευτικοί βασίζονται σε στερεότυπα και γενικεύσεις σε ό,τι αφορά τις ποικίλες εθνοτικές ομάδες. Αυτά τα στερεότυπα θέτουν τους μαύρους μαθητές σε κατώτερη θέση, με βάση τα πρότυπα της «μειονότητας-μοντέλο» που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές ασιατικής καταγωγής. Έτσι λοιπόν στις αντιλήψεις τους οι Ασιάτες μετανάστες μαθητές τα καταφέρνουν καλύτερα στο

σχολείο χωρίς να δημιουργούν προβλήματα, σε αντίθεση με τους έγχρωμους μαθητές (κυρίως της Καραϊβικής) οι οποίοι δεν υπερέχουν στο σχολείο και είναι απαραίτητο να τροποποιούν τη συμπεριφορά τους για να εναρμονίζονται με τους κανόνες που θέτει η εκάστοτε σχολική κοινότητα. Φαίνεται πάντως ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών, που από τις έρευνες προβάλλονται ως στερεοτυπικές αντιλήψεις σε ό,τι αφορά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των Κινέζων και εν γένει των μεταναστών ασιατικής καταγωγής, παρότι προκατασκευασμένες διατηρούν κάποιο, έστω προβλεπτικό, βαθμό επαλήθευσης. Για παράδειγμα η Davies (2017) επικαλούμενη τις εθνικές βάσεις δεδομένων της Βρετανίας επιχειρηματολογεί ότι κατά τη διάρκεια των επόμενων δύο δεκαετιών προκύπτει ένα προφίλ βάσει του οποίου οι μαθητές ασιατικής καταγωγής (κυρίως Κινέζοι και Ινδοί) θα εμφανίζουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σύγκριση με τους λευκούς Άγγλους συμμαθητές τους.

Απόσταση μεταξύ των Αφρο-Αμερικανών μαθητών σε σύγκριση με λοιπούς μετανάστες μαθητές, συμπεριλαμβανομένων κυρίως των Κινέζων που αντιπροσωπεύουν την ταχύτερα αναπτυσσόμενη εθνική μειονότητα της Αμερικής αλλά και τους ισπανόφωνους, διακρίνει και η έρευνα των Peele-Eady & Foster (2018). Τα πρότυπα που αντιπροσωπεύουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την έρευνα, καταδεικνύουν ότι δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στην προσπάθεια κατανόησης των γλωσσικών αναγκών των μαθητών που δεν ομιλούν την αγγλική γλώσσα, χωρίς όμως να λαμβάνουν σχεδόν καθόλου υπόψη τους τις αντίστοιχες ανάγκες των αφρικανών μαθητών τους. Αυτό οφείλεται, κατά κύριο λόγο, στην ολοένα αυξανόμενη παρουσία συγκεκριμένων εθνοτήτων μεταναστών μαθητών, που υποχρεώνει τα σχολεία να επικεντρώνονται σχεδόν αποκλειστικά στις ανάγκες αυτού του πληθυσμού.

Παρόμοιες με τις αμέσως προηγούμενες επισημάνσεις παρατηρούνται και στο ελληνικό συγκείμενο. Έρευνα των Griva, Kiliari & Stamou (2017) αναφορικά με θέματα που αφορούν τους δίγλωσσους μαθητές κατέδειξε πολλά και αρκούντως ενδιαφέροντα ευρήματα. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγεται και η άποψη μερίδας συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ότι το κράτος θα μπορούσε να δημιουργήσει δίγλωσσα προγράμματα με κριτήριο τη δυναμική των γλωσσών, γεγονός που μεταθέτει την εστίαση σε εκείνο τον πληθυσμό μεταναστών μαθητών που έχει υψηλή αντιπροσώπευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (όπως για παράδειγμα οι μετανάστες μαθητές αλβανικής καταγωγής), παραβλέποντας τις ανάγκες των υπολοίπων (εν προκειμένου των Κινέζων αλλά και άλλων μαθητών προερχόμενων από χώρες με μικρή ποσοστιαία, επί του συνόλου, αντιπροσώπευση).

Αναλύσεις και αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών σχετικά με την «ιεραρχία της διαφορετικότητας» στο ισπανικό εκπαιδευτικό συγκείμενο αποδεικνύουν για μια ακόμη φορά τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν οι προσδοκίες και οι προκαταλήψεις (θετικές είτε αρνητικές) των εκπαιδευτικών για τους αλλόφωνους μαθητές τους. Ο Termez López (2017) αξιοποιώντας τα ευρήματα των ερευνών αυτών, αναπαριστά την εν λόγω ιεραρχία των εκπαιδευτικών με κριτήριο τις αντιλήψεις τους αναφορικά με τη σχέση των μαθητών αυτών με την ιδεολογία του σχολείου, την προσπάθεια που καταβάλλουν, τον σεβασμό στις σχέσεις εξουσίας που δομούνται εντός του σχολικού περιβάλλοντος, τη γλωσσική απόσταση που έχουν σε σχέση με τις ισπανικές και καταλανικές γλώσσες κ.ά. Η ιεραρχία αυτή λοιπόν τοποθετεί, όπως ίσως αναμένονταν με βάση και την προηγούμενη ανάλυση, τους μαθητές ασιατικής καταγωγής στην κορυφή. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί διατηρούν υψηλές προσδοκίες και θετικές προκαταλήψεις για τους μαθητές από την Κίνα, το Πακιστάν και την Ινδία, η παρουσία των οποίων θεωρείται επωφέλης για το σχολείο λόγω της συμβολής τους στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και καλών ακαδημαϊκών προτύπων. Ακολουθούν οι μαθητές από την Ανατολική Ευρώπη. Οι Λατίνοι μαθητές καταλαμβάνουν μια ενδιάμεση θέση, δεδομένου ότι ως ισπανόφωνοι διαθέτουν περισσότερες γλωσσικές ικανότητες σε σύγκριση με τους λοιπούς αλλόγλωσσους μαθητές, αν και η εν λόγω θέση στην ιεραρχία φαίνεται να επηρεάζεται άμεσα από την πολιτισμική, γλωσσική και θρησκευτική συγγένεια μεταξύ της Ισπανίας και της Λατινικής Αμερικής. Τέλος, τις χειρότερες προσδοκίες διατηρούν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές της Βορειοδυτικής Αφρικής (κυρίως από το Μαρόκο) που στις πεποιθήσεις τους γίνονται αντιληπτοί ως «το παράδειγμα του ελλείμματος» (σ. 137).

Διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών προκύπτει ακόμη και από τους Κινέζους εκπαιδευτικούς (κυρίως της Σαγκάης ή του Χονγκ Κόνγκ) οι οποίοι διαχειρίζονται μεικτές τάξεις στις οποίες φοιτούν και εσωτερικοί μετανάστες μαθητές. Οι Chan & Gao (2014) στηριζόμενοι τόσο στη δική τους έρευνα όσο και σε ποικίλα ερευνητικά ευρήματα και επιστημόνσεις, διατείνονται ότι μπορεί οι μαθητές αυτοί να μοιράζονται την ίδια εθνότητα και πολιτιστική κληρονομιά, όμως όπως οι μετανάστες μαθητές που ανήκουν σε άλλα πολιτισμικά πλαίσια έτσι και οι εν λόγω μαθητές, έχουν διαφορετικές ιστορικές, γλωσσικές, πολιτικές και κοινωνικοπολιτισμικές εμπειρίες σε σύγκριση με τους ομολόγους τους μαθητές της περιοχής μετανάστευσης. Στις αντιλήψεις τους λοιπόν οι μετανάστες μαθητές της ηπειρωτικής Κίνας χαρακτηρίζονται «οπισθοδρομικοί, κακοδιατηρημένοι και με ξενική προφορά» (σ. 151). Οι ερευνητές

επισημαίνουν την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να αναστοχαστούν αναφορικά με τις πραγματικές σχέσεις που αναπτύσσουν με τους εν λόγω μαθητές και να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο έχουν διαμορφώσει τις αντιλήψεις τους για αυτούς. Μια τέτοιου τύπου αυτοαξιολόγηση είναι προφανές ότι μπορεί να βοηθήσει όλους τους εκπαιδευτικούς στο να αντιμετωπίσουν τις μεροληψίες σε ό,τι αφορά τις κρίσεις τους, ώστε να αναπτύξουν τις καταλληλότερες στρατηγικές κατά τη διδασκαλία τους.

3.5. Συμπεράσματα

Η ανάλυση που προηγήθηκε από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, επιτρέπει την εξαγωγή ορισμένων βασικών συμπερασμάτων σε ό,τι αφορά τα χαρακτηριστικά των τριών ομάδων (μετανάστες γονείς και μαθητές κινεζικής καταγωγής, εκπαιδευτικοί) που αποτελούν τα συναπαρτιζόμενα μέρη της έρευνας.

Από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι οι μετανάστες γονείς κινεζικής καταγωγής ενδιαφέρονται για την ανατροφή και τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους και προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους προκειμένου να εξασφαλίσουν ότι τα παιδιά τους θα καταφέρουν να επιτύχουν στο σχολείο τους. Δίνουν έμφαση στον πολιτισμό και τις αξίες που φέρουν από τη χώρα καταγωγής τους, όμως προκύπτει ότι ο επιπολιτισμός τους δρα με τρόπο ώστε αφενός να μην αποκόπτουν τα παιδιά τους από το κινεζικό πολιτισμικό πλαίσιο και αφετέρου να πετυχαίνουν μια πολιτισμική και ψυχολογική προσαρμογή η οποία καταλήγει επ' ωφελεία των παιδιών τους. Για παράδειγμα επιθυμούν τα παιδιά τους να παρακολουθούν το κινεζικό σχολείο, ταυτόχρονα όμως η διαμονή τους και ο προσανατολισμός τους στη χώρα υποδοχής τους κάνει περισσότερο ελαστικούς και σχετικά ανεξαρτημένους από τις αυστηρές κινεζικές αξίες, ενώ ταυτόχρονα αυξάνει και το επίπεδο συμμετοχής τους στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής πορείας των παιδιών τους (Huang & Lamb, 2015 · Bodovski & Durham, 2010 · Costigan & Koryzma, 2011 · Tsai et al. 2000).

Σε ό,τι αφορά την επικοινωνία τους με τα σχολεία φοίτησης των παιδιών τους η έρευνα υποδεικνύει (Tang, 2014 · Chu, 2014 · Dyson, 2001, κ.α.) ότι το οικονομικό, το κοινωνικό, το γλωσσικό και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο επηρεάζει την αλληλεπίδρασή τους με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Παρά το γεγονός ότι σέβονται το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν επισκέπτονται τακτικά το σχολείο και όταν το κάνουν μένουν ικανοποιημένοι μόνο όταν η επικοινωνία είναι ενδεδειγμένη και όχι επιφανειακή, επικοινωνία που επικεντρώνεται όμως μόνο στην πληροφόρηση σχετικά με την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους και όχι στην εμπλοκή και συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα. Οι Κινέζοι

γονείς υιοθετούν ένα γονεϊκό στυλ που επικεντρώνεται στις κινεζικές αξίες της εγκράτειας, της αυτοσυγκράτησης και της πειθαρχίας. Ο ρόλος αυτός απέχει από τις δυτικές νόρμες ανατροφής των παιδιών, συχνά παρερμηνεύεται και θεωρείται εθνοκεντρικός αφού αποσπώμενος από το κινεζικό κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, προσαρμόζεται σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και ως εκ τούτου είναι παρεξηγημένος. Επιπλέον, η έμφαση που δίνεται από τους Κινέζους γονείς στη σχολική επιτυχία και στην ανεξαρτησία των παιδιών τους είναι δεδομένη, παρά το γεγονός ότι εκφράζεται με διαφορετικό τρόπο από ό,τι εκφράζεται στις δυτικές κοινωνίες (Cheah et al. 2015 · Liu et al. 2005 · Chao, 1994, 2001).

Πλείστες έρευνες (Gates & Guo, 2014 · X.Chao, 2013 · Dyson et al. 2013 · Wong, 2012 · G.Li, 2005, 2006, 2007 · Sy & Schulenberg, 2005) κατατείνουν στο συμπέρασμα ότι οι Κινέζοι γονείς υπερεπενδύουν στην εκπαίδευση και τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους, αφού θεωρούν ότι η καλή μόρφωση που θα λάβουν θα τους εξασφαλίσει ένα καλύτερο επίπεδο ζωής και αυτοεκτίμησης που θα τους αποτρέψει από τη βίωση εμπειριών διάκρισης και ρατσισμού στη μετέπειτα ζωή τους. Η ενίσχυση της σχολικής πορείας των παιδιών τους είναι αδιαπραγμάτευτη και πραγματοποιείται με τις επιπλέον εργασίες στο σπίτι (όταν θεωρούν ότι οι αντίστοιχες του σχολείου δεν είναι επαρκείς), με δραστηριότητες εκτός σχολικού ωραρίου, με επιπλέον βοήθεια και ενίσχυση. Δε φαίνονται ιδιαίτερα ικανοποιημένοι με τη χαλαρότητα που αντιμετωπίζουν τη μάθηση τα σχολεία στα οποία φοιτούν τα παιδιά τους, ενώ πολλές φορές καθορίζουν με τρόπο αρνητικό την ουσιαστική επιτυχή πορεία των παιδιών τους επηρεαζόμενοι από στερεότυπα που θέλουν τα παιδιά κινεζικής καταγωγής να υπερέχουν ακαδημαϊκά.

Με τη σειρά της η ακαδημαϊκή και κοινωνική συμπερίληψη των Κινέζων μεταναστών μαθητών επηρεάζεται από παράγοντες που έχουν τόσο θετικό όσο και αρνητικό αντίκτυπο. Στους θετικούς παράγοντες επηρεασμού της καλής γνωστικής, αλλά και εν συνεχεία της κοινωνικοποιητικής προσαρμογής, συμπεριλαμβάνεται η κινεζική τους ταυτότητα σε συνδυασμό με τις κινεζικές πολιτισμικές αξίες, δεδομένου ότι η θετική αντίληψη που έχουν διαμορφώσει τόσο για την εθνοτική ομάδα στην οποία ανήκουν όσο και για τις αξίες που απορρέουν από αυτή, τους κάνουν να αντιλαμβάνονται ότι τα σχολεία στα οποία φοιτούν τους αντιμετωπίζουν δίνοντας τους αξία και σεβασμό.

Επιπλέον, η ικανότητα χρήσης και κατανόησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής σε συνδυασμό με τη χρήση της γλώσσας της χώρας καταγωγής τους, η οποία λειτουργεί πολλές φορές ως γέφυρα, προκύπτει από την έρευνα ότι έχει θετικό αντίκτυπο τόσο επειδή ενισχύει το γνωστικό τους φορτίο και την επίδοσή τους, όσο και την επικοινωνία και αλληλεπίδρασή

τους με τους μαθητές του κυρίαρχου πολιτισμού. Βέβαια, δε θα πρέπει να παραβλέπονται οι δυσκολίες που έχει καταγράψει η βιβλιογραφία και που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές στις μεταξύ τους σχέσεις, τόσο με τους γηγενείς όσο και με τους ομοεθνείς συμμαθητές τους. Στους θετικούς παράγοντες επηρεασμού θα πρέπει επίσης να συμπεριληφθεί η οικογένεια και το γενικότερο κοινωνικό δίκτυο των παιδιών αυτών. Γονείς, άλλα μέλη της εκτεταμένης οικογένειας καθώς και μέλη του ευρύτερου δικτύου της οικογένειας, προκύπτει ότι ασκούν σημαντική κοινωνικογνωστική επιρροή. Επιπλέον, οι ίδιοι οι μαθητές όταν αναλαμβάνουν τον ρόλο του μεταφραστή στις μεταξύ των δασκάλων και των γονέων τους συναντήσεις, έχει αποδειχθεί ότι συντείνει στην καλή λειτουργικότητά τους στο σχολείο και στο σπίτι (Costigan et al. 2010 · Paez, 2008 · Corwyn & Bradley, 2008 · Liang, 2006 · Fuligni et al. 2005).

Εξίσου σημαντικός παράγοντας επιτυχημένης προσαρμογής είναι και οι θετικές μαθησιακές εμπειρίες που βιώνουν αυτοί οι μαθητές. Η έρευνα (Y.X.Li et al. 2013 · Guo & Dalli, 2012 · Yuen & Wu, 2011 · J.Li et al. 2010 · Ma, 2009) έχει καταδείξει ευρήματα όπου οι εμπειρίες αυτές μετασχηματίζουν την ακαδημαϊκή σε κοινωνική δυναμική και βοηθούν στην ολιστική ανάπτυξη των Κινέζων μεταναστών μαθητών, πάντοτε όμως υπό τον περιορισμό της κοινωνικοπολιτισμικής διαφορετικότητας που τους χαρακτηρίζει. Από την άλλη πλευρά, οι έρευνες έχουν επικεντρωθεί και στα εμπόδια που παρεμβάλλονται και επηρεάζουν την επίδοση και την κοινωνική συμμετοχή των μαθητών αυτών. Παράγοντες όπως η εξαιρετικά στρεσογόνα εμπλοκή των παιδιών στις υποχρεώσεις της οικογένειας, οι διαφορές στην κουλτούρα μεταξύ οικογένειας και σχολείου που κάνει τους μαθητές αυτούς να ζουν στην πραγματικότητα σε δυο κόσμους, αλλά και η απουσία επικοινωνίας και συνεργασίας των γονέων με το εκπαιδευτικό προσωπικό, θέτουν σε μεγάλη επισφάλεια την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους προσαρμογή (Telzer & Fuligni, 2009 · Zhou et al. 2003 κ.ά.). Όπως γίνεται αντιληπτό, οι παράγοντες αυτοί επιφέρουν επιπτώσεις ψυχολογικές και διαπροσωπικές. Αν σε αυτές προστεθούν και οι εμπειρίες διάκρισης, αποκλεισμού, απόρριψης και περιθωριοποίησης που έχει καταγράψει η βιβλιογραφία (Haavind et al. 2015 · Kim et al. 2011 · Benner & Kim, 2009 · J.Li, 2009 · Qin et al. 2008), γίνεται αντιληπτός ο κίνδυνος της σχολικής και κοινωνικής αποτυχίας τους.

Οι διαφορές που εντοπίζονται σε κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο μεταξύ των εκπαιδευτικών και των Κινέζων μεταναστών γονέων (αλλά και των παιδιών τους), επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ώστε να τηρούν μια επιφυλακτική στάση απέναντι στους γονείς κατά την επικοινωνία τους. Όπως έχει προαναφερθεί, οι Κινέζοι γονείς

δεν επικοινωνούν συχνά με τα σχολεία στα οποία φοιτούν τα παιδιά τους και δεν επιθυμούν να εμπλακούν ενεργά στις διεργασίες τους. Αυτό δημιουργεί ένα είδος προκατάληψης στους εκπαιδευτικούς ότι δεν ενδιαφέρονται για τη σχολική πορεία των παιδιών τους και έτσι δεν τους συμπεριλαμβάνουν στα σχολικά ζητήματα. Επιπλέον, προκύπτει ότι η στάση τους και η ποιότητα της σχέσης τους με τους γονείς επηρεάζεται από το οικονομικό, κοινωνικό και γλωσσικό κεφάλαιο που οι τελευταίοι φέρουν. Για παράδειγμα, έρευνες αποκαλύπτουν ότι αλληλεπιδρούν ευκολότερα με γονείς που ανήκουν στα μεσαία ή ανώτερα εισοδηματικά κλιμάκια, που έχουν ισχυρό κοινωνικό δίκτυο, που έχουν ασπαστεί τις πολιτισμικές τους νόρμες και που χρησιμοποιούν με επάρκεια τη γλώσσα τους (Tang, 2014 · Chu, 2014). Η έρευνα υποδεικνύει την αναγκαιότητα αλλαγής της στάσης των εκπαιδευτικών στις σχέσεις τους με τους Κινέζους μετανάστες γονείς καθώς και των σημαντικών «άλλων» μελών της εκτεταμένης οικογένειας. Απαιτείται η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς για την εμπλοκή και την ενεργό συμμετοχή των γονέων, τόσο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τις λειτουργίες της σχολικής μονάδας, όσο και στην υποστήριξη της μαθησιακής πορείας των παιδιών τους (G.Li, 2006, 2007 · Siu, 1996). Σε ό,τι αφορά τη συμβολή τους στην κοινωνική και γνωστική προσαρμογή των μαθητών κινεζικής καταγωγής, οι εκπαιδευτικοί με την τροποποίηση των μέσων, των υλικών, των στρατηγικών διδασκαλίας και των διαφοροποιημένων πρακτικών, ενισχύουν την παρουσία των μαθητών αυτών στη σχολική τάξη, δείχνουν όμως ανεπάρκεια στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων ενίσχυσης της δημιουργικότητας τους (G.Li, 2007 · Cai & Wang, 2010 · Hartley & Plucker, 2014). Η μετάβαση από τη δασκαλοκεντρική στη μαθητοκεντρική διδασκαλία που ευνοεί τον διάλογο και την πρωτοβουλία των μαθητών να καταθέσουν τις απόψεις τους, όπως και η προώθηση της εμπλοκής και της ισότιμης αντιμετώπισης των μαθητών κινεζικής καταγωγής που απέχουν από τις εγχώριες πολιτισμικές νόρμες, επαναπροσδιορίζουν τις αντιλήψεις τους σε ό,τι αφορά την πολιτισμική πολυμορφία, καθιστώντας τους περισσότερο αποτελεσματικούς στη διδασκαλία τους (Rumenapp, 2016 · Pang & Soong, 2016).

Τέλος, σε ό,τι αφορά τις απόψεις τους για τους Κινέζους μαθητές συγκριτικά με τους ομολόγους τους από άλλες εθνοπολιτισμικές ομάδες, προκύπτει από αρκετές ερευνητικές πηγές (Blanchard, 2011 · Yamamoto & Li, 2012 · Chapman & Bhopal, 2019 · Peele-Eady & Foster, 2018 · Termez López, 2017) ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεαζόμενοι από προκατασκευασμένες αντιλήψεις που σχετίζονται με τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του μαθητικού δυναμικού που διαχειρίζονται, δομούν μια ξεκάθαρη εικόνα υπεροχής των μαθητών κινεζικής καταγωγής έναντι των υπολοίπων αλλόφωνων, αλλά

μελλοντικά και των γηγενών μαθητών (Davies, 2017), σε ό,τι αφορά τις επιδόσεις τους, την ακαδημαϊκή τους πορεία και την εν γένει παρουσία τους στα σχολεία στα οποία φοιτούν.

ΜΕΡΟΣ Β΄
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Α. Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας

Στη βάση της φιλοσοφίας ότι η εκπαίδευση οφείλει να ικανοποιεί τις ανάγκες όλων ανεξαιρέτως των μαθητών δίνοντας τους ίσες ευκαιρίες μάθησης και εκπαιδευτικές εμπειρίες ώστε να καταστούν υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες, η συμπεριληπτική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορούν να αποτελέσουν τους πυλώνες για τη διάχυση αυτής της φιλοσοφίας σε όλη την κλίμακα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάδειξη των δυναμικών της ουσιαστικής εφαρμογής της συμπερίληψης και της διαπολιτισμικότητας, προσεγγίζοντας μια κοινότητα μαθητών και γονέων με εντελώς διαφορετική πολιτισμική συγκρότηση από την ελληνική. Η επισήμανση των τρόπων με τους οποίους οι Κινέζοι μαθητές βιώνουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους συμπερίληψη, η συνδρομή των γονέων τους στον βαθμό που εμπλέκονται στην κοινωνικογνωστική ανάπτυξη των παιδιών τους αλλά και η προώθηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών διαπολιτισμικών πρακτικών, αναμένεται να αποκαλύψουν αν και κατά πόσο η ουσιαστική «μεταρρύθμιση» του ελληνικού σχολείου με τη διασφάλιση των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των μαθητών που «διαφέρουν», υφίσταται ή όχι. Ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών κινεζικής καταγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, όπως επίσης και οι δυναμικές ανάπτυξης της κοινωνικογνωστικής τους μάθησης μέσω της συμβολής τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων τους, δεν υπάρχουν στην ελληνική και ξενόγλωσση εργογραφία. Το ερευνητικό κενό που παρατηρείται σχετικά με την εν λόγω θεματική φιλοδοξεί να καλύψει η παρούσα έρευνα με τα αποτελέσματα που θα καταγράψει. Η παιδαγωγική σημασία των αποτελεσμάτων της έρευνας επομένως με τους περιορισμούς, τις προβληματικές και τις προοπτικές που θα αναδείξει, θα υποδείξει τον βαθμό στον οποίο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να διέλθει από τις διακηρύξεις της ρητορικής στο πεδίο της πρακτικής, σε ό,τι αφορά τη συμπεριληπτικότητα της διαπολιτισμικότητας.

4.2. Τα ερωτήματα της έρευνας

Τα βασικά ερωτήματα που αποτέλεσαν τον οδηγό για τη σχεδίαση του όλου ερευνητικού πλάνου, προκειμένου τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας να είναι συνεπή με τον σκοπό και την αναγκαιότητά της, είναι τα παρακάτω:

1. Ποιες οι αντιλήψεις και οι πρακτικές/δράσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών κινεζικής καταγωγής; Ποιο επίπεδο διαπολιτισμικής ετοιμότητας αναδεικνύουν;
2. Σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους αισθάνονται οι Κινέζοι μαθητές ότι επιτυγχάνεται η συμπερίληψή τους στο σχολείο;
3. Οι γονείς κινεζικής καταγωγής υποστηρίζουν τη διαδικασία συμπερίληψης των παιδιών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και με ποιους τρόπους;

Κάθε ερευνητικό ερώτημα αναλύεται σε επιμέρους θεματικούς άξονες προκειμένου να επιτευχθεί η εμβάθυνση που θα εξασφαλίσει την ενδελεχή και λεπτομερή ανάλυση ενός εκάστου.

Οι θεματικοί άξονες του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος είναι τέσσερις και σχετίζονται με τον προσδιορισμό των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με:

- (α) τους Κινέζους μαθητές,
- (β) τις διαπολιτισμικές τους στρατηγικές,
- (γ) την αλληλεπίδρασή τους με τους γονείς κινεζικής καταγωγής,
- (δ) τη διαπολιτισμική τους ετοιμότητα.

Οι θεματικοί άξονες του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος είναι επίσης τέσσερις και αναλύονται σε υπο-θέματα που σχετίζονται με:

- (α) την κοινωνικοποιητική διάσταση της συμπερίληψης των μαθητών κινεζικής καταγωγής,
- (β) την ακαδημαϊκή-ενδοπροσωπική διάσταση της συμπερίληψης των μαθητών κινεζικής καταγωγής,
- (γ) τη σχέση με τη χώρα καταγωγής τους,
- (δ) τις προσδοκίες τους για το μέλλον.

Οι θεματικοί άξονες του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος είναι τρεις και αναπαριστούν τον ρόλο των γονέων κινεζικής καταγωγής σε ό,τι αφορά:

- (α) την επικοινωνία τους με το σχολείο φοίτησης των παιδιών τους,
- (β) τους τρόπους υποστήριξης που παρέχουν στα παιδιά τους,
- (γ) τις αντιλήψεις τους για τους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των παιδιών τους.

4.3. Οι υποθέσεις της έρευνας

Με βάση τα ερωτήματα που ετέθησαν παραπάνω διατυπώνεται η εξής θέση, εν είδη υπόθεσης ερευνητικής εργασίας:

«Παρά τον αδιαμφισβήτητο πολυπολιτισμικό και ποικιλόμορφο χαρακτήρα που διέπει τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, το ελληνικό σχολείο δεν έχει καταφέρει, επί του παρόντος, να υιοθετήσει μια σχεδιασμένη και οργανωμένη συμπερίληψη μαθητών με μεταναστευτικό προφίλ και βιογραφία»

Συμπληρωματικές της κεντρικής μπορούν να οριστούν οι παρακάτω δευτερεύουσες υποθέσεις:

- Οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν, στον βαθμό που απαιτεί ο σύγχρονος ρόλος τους, τις διαπολιτισμικές στρατηγικές και τη διαπολιτισμική ετοιμότητα ώστε να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των Κινέζων μαθητών.
- Οι μαθητές κινεζικής καταγωγής προσαρμόζονται στις ιδιαιτερότητες του ελληνικού σχολείου και ως εκ τούτου δεν απολαμβάνουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική συμμετοχή τους σε αυτό, σύμφωνα με τις διακηρύξεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.
- Οι γονείς κινεζικής καταγωγής εμπλέκονται (ενεργά ή επικουρικά) στην οικοδόμηση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.

4.4. Η διεξαγωγή της έρευνας

4.4.1. Τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα

Η έρευνα διενεργήθηκε από τον Δεκέμβριο του 2016 έως και τον Ιούνιο του 2017. Πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις σε 13 σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου φοιτούσαν Κινέζοι μαθητές. Προκειμένου να επιτραπεί η παρουσία του ερευνητή στις σχολικές μονάδες και να εμπλακούν εκπαιδευτικοί και μαθητές στη διεξαγωγή της έρευνας, εξασφαλίστηκε η απαραίτητη άδεια.⁸ Η επιλογή των σχολικών μονάδων που συμπεριλήφθηκαν στην αίτηση της άδειας έγινε με κριτήρια την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη γεωγραφική κάλυψη του υπό μελέτη πληθυσμού, αλλά και τον μικρό αριθμό των μαθητών

⁸ Η άδεια χορηγήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ύστερα από τη γνωμοδότηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Μετά από τις κατάλληλες ενέργειες, τα απαραίτητα παραστατικά απεστάλησαν στην αρμόδια υπηρεσία τον Ιούλιο του 2016 ώστε με την έναρξη του νέου σχολικού έτους να διεξαχθεί η έρευνα ανεμπόδιστα. Περί τα τέλη Νοεμβρίου του 2016 εστάλη η άδεια στον ερευνητή και στις διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄, Β΄ και Δ΄ Αθήνας, Βοιωτίας, Μαγνησίας, Τρικάλων, Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης. Μέσω των διευθύνσεων ενημερώθηκαν τόσο οι αρμόδιοι Σχολικοί Σύμβουλοι όσο και οι σχολικές μονάδες για τη διεξαγωγή της έρευνας.

που φοιτούσαν σε κάθε σχολική μονάδα, ώστε η έρευνα να ολοκληρώνεται με επιτυχία και χωρίς ιδιαίτερες χρονοκαθυστερήσεις. Αποφασίστηκε λοιπόν να συμμετάσχουν στην έρευνα σχολεία της Μακεδονίας, της Θεσσαλίας, της Βοιωτίας και της Αττικής. Στην αίτηση προς το Υ.ΠΑΙ.Θ. δηλώθηκαν 17 σχολικές μονάδες (δέκα έξι δημόσια σχολεία και ένα ιδιωτικό). Από το σύνολο των 17 σχολικών μονάδων, επιλέχθηκαν τελικά οι 13. Εξαιρέθηκαν τρία διαπολιτισμικά σχολεία (δύο στην Αττική και ένα στη Θεσσαλονίκη) και ένα δημόσιο σχολείο στην Αττική. Οι λόγοι της εξαίρεσης είναι για τα μεν διαπολιτισμικά σχολεία επειδή αντίκεινται στη φιλοσοφία της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης που προνοεί τη φοίτηση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στα σχολεία της γειτονιάς τους (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011), ενώ για το σχολείο της Αττικής, επειδή κρίθηκε ότι ο αριθμός των σχολείων της συγκεκριμένης περιφέρειας ήταν επαρκής αναλογικά με το σύνολο των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα (επτά σχολικές μονάδες στην περιφέρεια Αττικής επί συνόλου δεκατριών σχολικών μονάδων). Εφόσον προκαθορίζονταν η ημερομηνία επίσκεψης στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και συμπληρώνονταν ενυπόγραφα το έντυπο συγκατάθεσης των γονέων κινεζικής καταγωγής που επέτρεπαν στα παιδιά τους να συμμετάσχουν στην έρευνα, ο ερευνητής, που βρισκόταν από την αρχή της σχολικής ημέρας στο σχολείο, υλοποιούσε το σχέδιο της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιούνταν μη συμμετοχική παρατήρηση στις τάξεις που φοιτούσαν οι Κινέζοι μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια του ημερήσιου σχολικού προγράμματος και ακολουθούσε η λήψη συνεντεύξεων από τις τρεις ομάδες που συμμετείχαν στην έρευνα, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές κινεζικής καταγωγής και τους γονείς τους⁹.

Όπως προαναφέρθηκε ένα από τα κριτήρια επιλογής των σχολικών μονάδων που θα συμμετείχαν στην έρευνα ήταν ο μικρός αριθμός Κινέζων μαθητών που φοιτούσαν σε αυτά. Αυτό εξυπηρετούσε τη διεξαγωγή τόσο της παρατήρησης όσο και των συνεντεύξεων. Όπως φάνηκε από τις τηλεφωνικές επικοινωνίες που προηγήθηκαν της επιλογής των σχολείων που θα συμμετείχαν στην έρευνα όπως και από αυτά που τελικά επιλέχθηκαν, ο αριθμός των μαθητών κινεζικής καταγωγής που παρακολουθούν τα σχολεία αυτά είναι μικρός, κυμαίνεται δε κατά μέσο όρο μεταξύ ενός έως τριών μαθητών ανά σχολική μονάδα. Πιο συγκεκριμένα, από τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα προέκυψε ότι σε τρία από αυτά φοιτούσε ένας μαθητής κινεζικής καταγωγής, σε επτά σχολεία οι μαθητές που φοιτούσαν ήταν δύο, ενώ στα

⁹ Πληρέστερη ανάλυση σχετικά με τη μεθοδολογία της έρευνας και τα ερευνητικά εργαλεία πραγματοποιείται στην ενότητα Β' του παρόντος.

εναπομείναντα τρία σχολεία, ένα είχε στις τάξεις του τρεις, ένα τέσσερις και ένα πέντε μαθητές κινεζικής καταγωγής.

4.4.2. Το κινεζικό σχολείο Αθηνών και η κοινότητα των Κινέζων

Συγκρίνοντας την Αθήνα με άλλες ευρωπαϊκές ή μη χώρες, παρατηρείται μια καθυστέρηση στο να αποκτήσει τη δική της China Town κατά τα πρότυπα των μεγαλουπόλεων στα οποία η κινεζική κοινότητα ζει και δραστηριοποιείται. Σήμερα στο κέντρο της Αθήνας και πιο συγκεκριμένα στις περιοχές του Κεραμεικού, του Μεταξουργείου και αυτών που βρίσκονται όπισθεν της οδού Πειραιώς, έχει δημιουργηθεί μια εθνοτική κοινότητα που προσομοιάζει με τις ξένες China Town αλλά σε μικρότερη κλίμακα. Η καρδιά της κινεζικής παροικίας στην Ελλάδα «χτυπάει» στο Μέγαρο Μυλλέρου, ένα εξαώροφο κτήριο επί της οδού Αγησιλάου. Εκεί, στον τέταρτο όροφο, βρίσκεται και το Κινεζικό Σχολείο Αθηνών. Ιδρύθηκε το 2004 προκειμένου τα παιδιά της κοινότητας να διατηρήσουν την επαφή με την κινεζική γλώσσα και τον πολιτισμό. Σήμερα αριθμεί περί τους 150 Κινέζους μαθητές οι οποίοι προέρχονται από διάφορες συνοικίες της Αττικής αλλά και από επαρχιακές πόλεις. Οι μαθητές αυτοί παρακολουθούν κανονικά το ελληνικό σχολείο (δημόσιο ή ιδιωτικό) στο πρωινό του πρόγραμμα. Λειτουργεί με άδεια του κράτους, με την επωνυμία «Σύλλογος για τη διάδοση της κινεζικής γλώσσας και του πολιτισμού στην Ελλάδα» (Chinese Language Promotion Center of Greece). Στο σχολείο λειτουργεί νηπιαγωγείο (παιδικός σταθμός, προνήπια, νήπια) και έξι τάξεις δημοτικού, όπου διδάσκονται κινεζική γλώσσα, μαθηματικά και εικαστικά, ακολουθώντας τα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων της Κίνας με τα ίδια βιβλία. Διδάσκουν έντεκα Κινέζοι εκπαιδευτικοί, οι περισσότεροι από τους οποίους είναι πτυχιούχοι παιδαγωγικής ακαδημίας. Σύμφωνα με νόμο της κινεζικής κυβέρνησης, προβλέπεται δάσκαλοι από την Κίνα να αποστέλλονται για ένα ή περισσότερα έτη σε χώρες όπου υπάρχουν κοινότητες Κινέζων ανά το παγκόσμιο, προκειμένου να διδάξουν στα κινεζικά σχολεία. Το σχολείο χρηματοδοτείται από την κινεζική πρεσβεία όπως και από δωρεές αρκετών Κινέζων εμπόρων, για αυτό και η παρακολούθηση των μαθημάτων είναι δωρεάν. Λειτουργεί έξι ημέρες την εβδομάδα, κυρίως απογευματινές ώρες¹⁰.

Πραγματοποιήθηκαν συνολικά 12 επισκέψεις στο συγκεκριμένο σχολείο (αλλά και στην κινεζική εμπορική κοινότητα πέριξ αυτού), από τον Δεκέμβριο του 2016 έως και τον Μάρτιο

¹⁰ Οι πληροφορίες σχετικά με τη δομή, λειτουργία και οργάνωση του Κινεζικού Σχολείου Αθηνών, δόθηκαν από τις δύο υπεύθυνες-διευθύντριες του σχολείου σε άτυπη συνέντευξη.

του 2017 και ελήφθησαν 25 συνεντεύξεις μαθητών και 16 συνεντεύξεις γονέων κινεζικής καταγωγής.

4.5. Το δείγμα

Το ερευνητικό υλικό το οποίο κατόπιν της επεξεργασίας του επαληθεύει ή όχι τις ερευνητικές υποθέσεις και δίνει απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που ετέθησαν, προήλθε από τρεις ομάδες συμμετεχόντων: τους μαθητές κινεζικής καταγωγής, τους Κινέζους γονείς και τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν αναλάβει την εκπαίδευσή τους. Για τον προσδιορισμό του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν οι μέθοδοι της δειγματοληψίας σκοπιμότητας και της χιονοστιβάδας. Δεδομένου ότι οι μαθητές που έπρεπε να επιλεγούν θα έπρεπε να διακρίνονται από τυπικότητα (Cohen, Manion & Morrison, 2008), δηλαδή να έχουν κινεζική καταγωγή, το δείγμα των μαθητών θα έπρεπε αναπόφευκτα να ικανοποιεί αυτήν ακριβώς τη σκοπιμότητα της έρευνας. Ως εκ τούτου και το δείγμα των εκπαιδευτικών που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα χαρακτηρίζονταν από τυπικότητα (ως υπεύθυνοι για την εκπαίδευση των Κινέζων μαθητών των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα), επομένως η επιλογή τους θα έπρεπε να υπηρετεί την ίδια σκοπιμότητα. Τέλος, για τον προσδιορισμό του μεγαλύτερου ποσοστού του δείγματος των γονέων κινεζικής καταγωγής (δηλαδή αυτών που οι επαγγελματικές τους δραστηριότητες εκτείνονται πέρα του κινεζικού σχολείου Αθηνών), αφού εντοπίστηκαν αρχικά κάποια άτομα που δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν ως πληροφοριοδότες για να εντοπιστούν ή να φέρουν τον ερευνητή σε επαφή με άλλα άτομα, τα οποία υπέδειξαν με τη σειρά τους και νέα άτομα (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

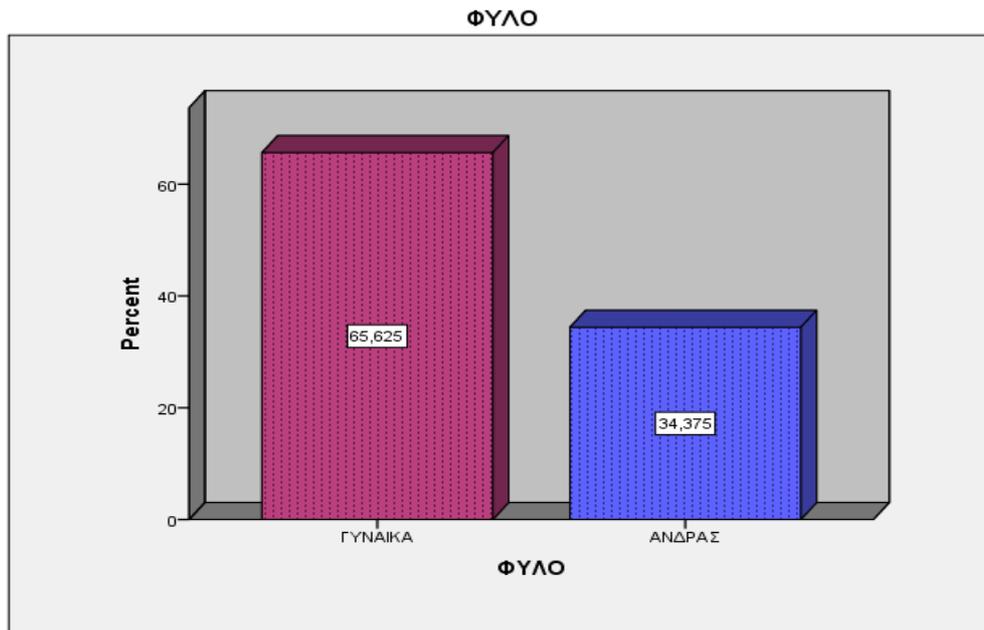
Στη συνέχεια αναλύονται τόσο το μέγεθος όσο και κάποια χαρακτηριστικά της κάθε μιας από τις παραπάνω ομάδες.

4.5.1. Εκπαιδευτικοί

Ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν τριάντα δύο (N= 32) από τους οποίους οι 29 υπηρετούν σε δημόσια σχολεία και οι τρεις σε ιδιωτικό. Οι άνδρες του δείγματος ήταν 11, ενώ οι υπόλοιπες 21 ήταν γυναίκες.

Πίνακας 1: Φύλο

	<i>N</i>	%
Γυναίκα	21	65,6
Άνδρας	11	34,4
Σύνολο	32	100,0

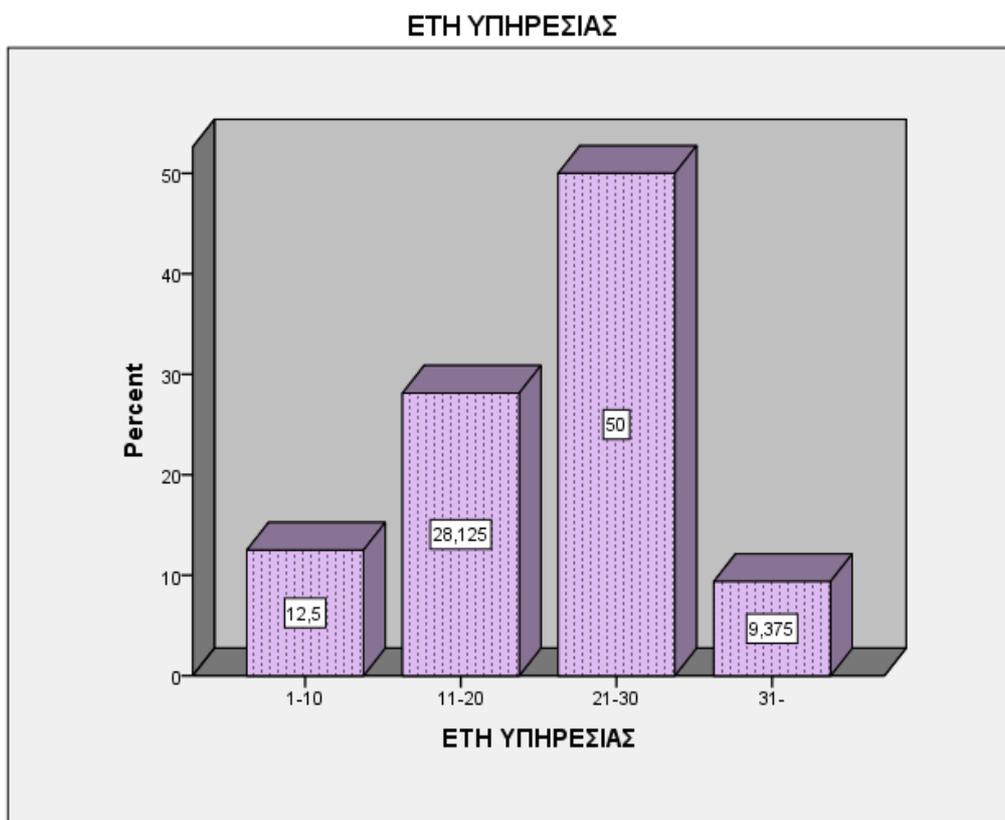


Γράφημα 1: Ποσοστιαία κατανομή του συνολικού πληθυσμού ανάλογα με το φύλο

Σε ό,τι αφορά τη μεταβλητή των ετών υπηρεσίας, το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσε από 21 έως 30 έτη με την αμέσως επόμενη υψηλότερη συχνότητα να αφορά το διάστημα 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας. Αθροιστικά λοιπόν ποσοστό που ξεπερνά το 78% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών έχει προϋπηρεσία από 11 έως 30 έτη.

Πίνακας 2: Έτη υπηρεσίας

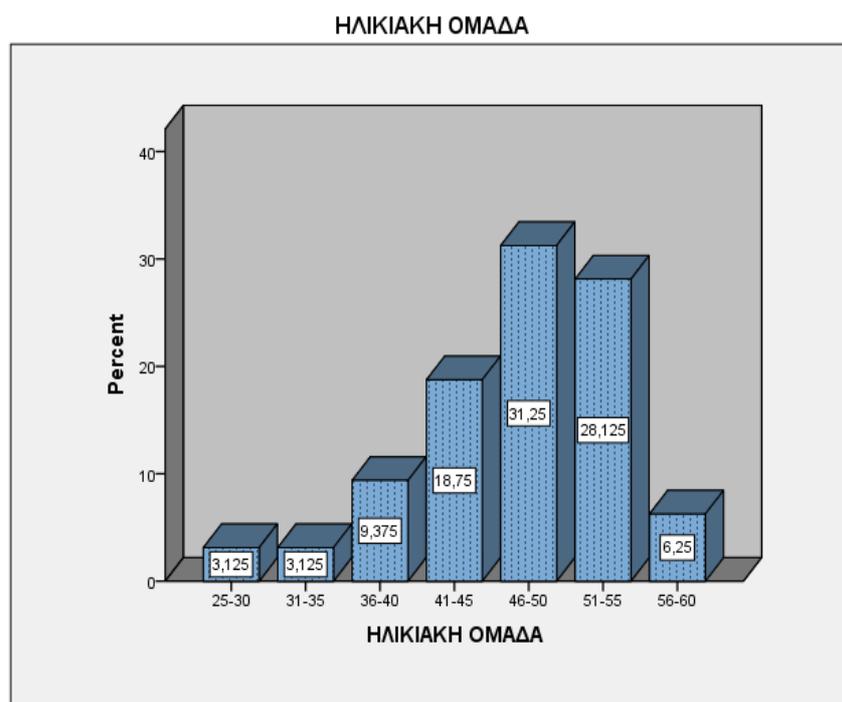
	<i>N</i>	%
1-10	4	12,5
11-20	9	28,1
21-30	16	50,0
31-	3	9,4
Σύνολο	32	100,0



Γράφημα 2: Ποσοστιαία κατανομή του συνολικού πληθυσμού ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας
 Το ηλικιακό τόξο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών εκτείνεται από τα 25 έως και τα 60 έτη, με την πλειοψηφία να ανήκει στα διαστήματα 46-50 και 51-55, όπως φαίνεται στον πίνακα και στο γράφημα που ακολουθούν.

Πίνακας 3: Ηλικιακή ομάδα

	<i>N</i>	%
25-30	1	3,1
31-35	1	3,1
36-40	3	9,4
41-45	6	18,8
46-50	10	31,3
51-55	9	28,1
56-60	2	6,3
Σύνολο	32	100,0



Γράφημα 3: Ποσοστιαία κατανομή του συνολικού πληθυσμού ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα

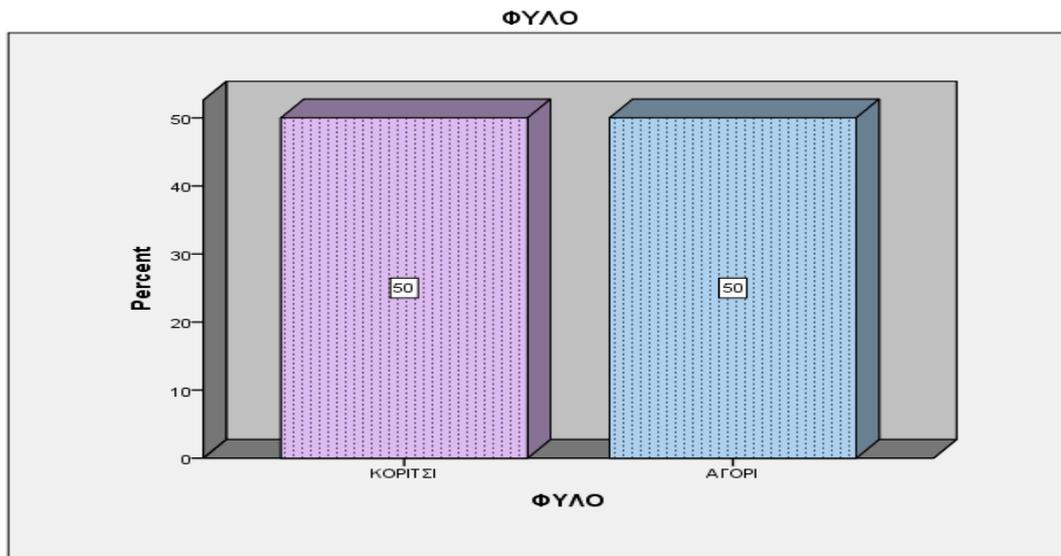
Τέλος σε ό,τι αφορά τη μεταβλητή των σπουδών οι 30 είναι δάσκαλοι [12 εξ' αυτών είναι απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων ενώ 18 παιδαγωγικών ακαδημιών, με την πλειοψηφία τους να έχουν και εξομοίωση ($n=17$)], ενώ δύο είναι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (αγγλικής φιλολογίας και ΤΕΦΑΑ). Μεταξύ των 32 εκπαιδευτικών του δείγματος πέντε διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, τέσσερις διαθέτουν δεύτερο πτυχίο ενώ τρεις από το σύνολο των δασκάλων έχουν και μετεκπαίδευση.

4.5.2. Μαθητές

Το σύνολο των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν πενήντα τέσσερις ($N=54$), με τους 29 από αυτούς να ανήκουν στα σχολεία στα οποία πραγματοποιήθηκε και παρατήρηση εκτός από συνεντεύξεις, ενώ οι υπόλοιποι 25 είναι μαθητές που τις απογευματινές ώρες παρακολουθούν το κινεζικό σχολείο. Από το σύνολο του δείγματος, 27 ήταν αγόρια και 27 κορίτσια όπως φαίνεται παρακάτω.

Πίνακας 4: Φύλο

	<i>N</i>	%
Κορίτσι	27	50,0
Αγόρι	27	50,0
Σύνολο	54	100,0

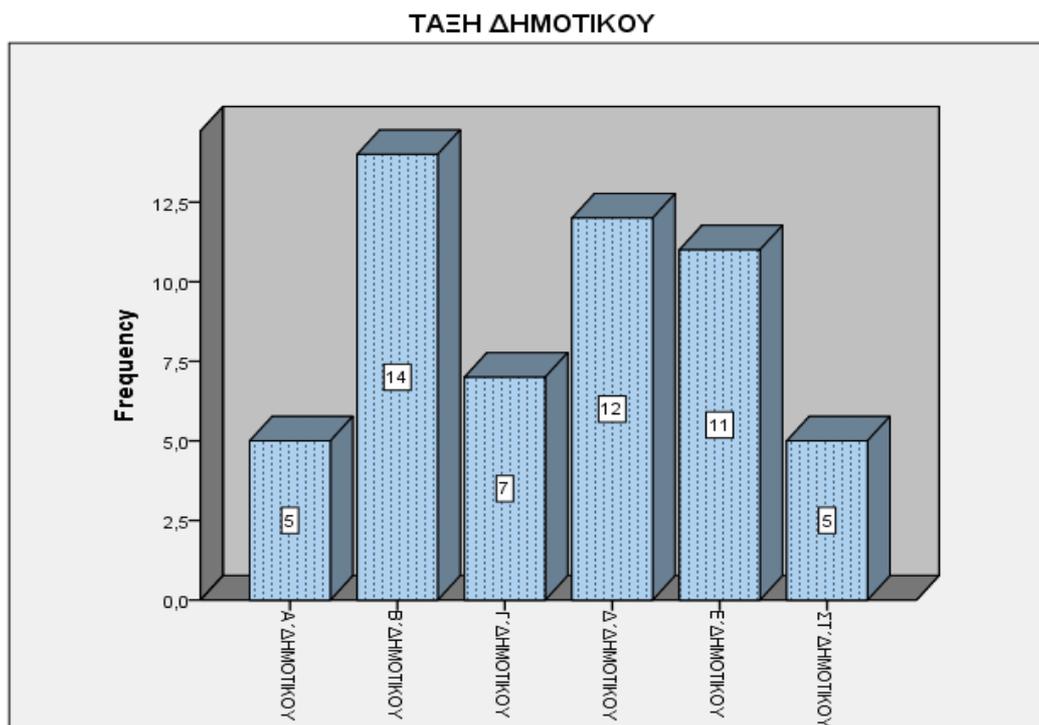


Γράφημα 4: Ποσοστιαία κατανομή του συνολικού πληθυσμού ανάλογα με το φύλο

Οι περισσότεροι από τους μαθητές ανήκαν στις τάξεις Β, Δ και Ε, με τους υπόλοιπους να κατανέμονται στις λοιπές τάξεις, όπως προκύπτει από τον πίνακα και το γράφημα που ακολουθούν.

Πίνακας 5: Τάξη φοίτησης

	<i>N</i>	%
Α΄ Δημοτικού	5	9,3
Β΄ Δημοτικού	14	25,9
Γ΄ Δημοτικού	7	13,0
Δ΄ Δημοτικού	12	22,2
Ε΄ Δημοτικού	11	20,4
ΣΤ΄ Δημοτικού	5	9,3
Σύνολο	54	100,0

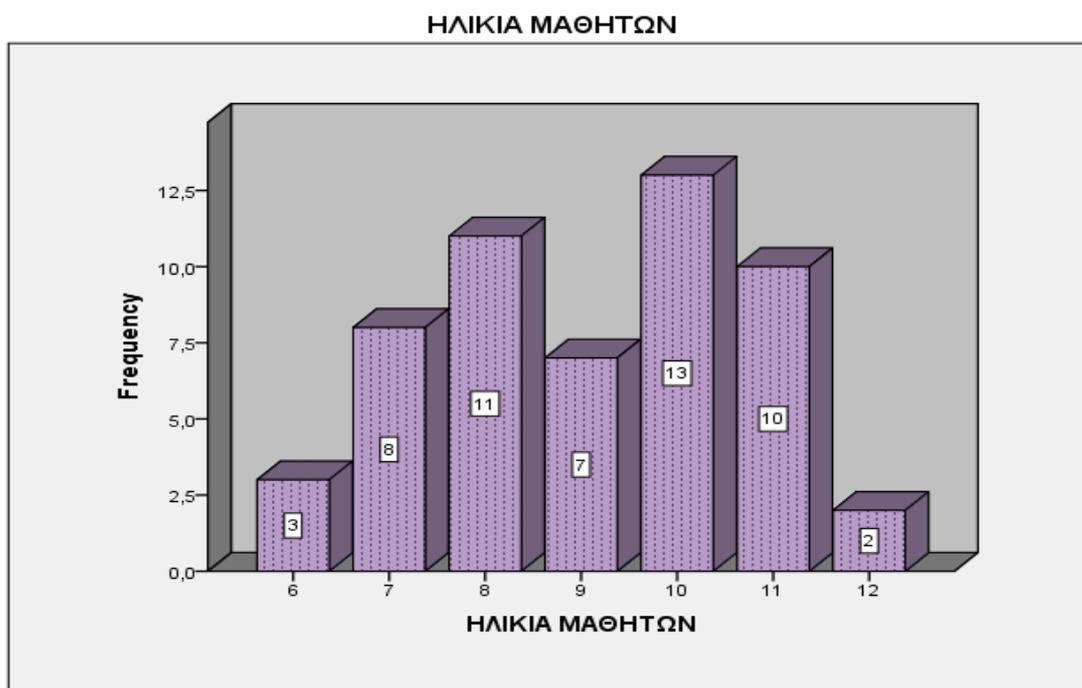


Γράφημα 5: Κατανομή του συνολικού πληθυσμού ανάλογα με την τάξη φοίτησης

Η κατανομή των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα ανά έτος ηλικίας, φαίνεται από τον πίνακα και το γράφημα που ακολουθούν.

Πίνακας 6: Ηλικία μαθητών

	<i>N</i>	%
6	3	5,6
7	8	14,8
8	11	20,4
9	7	13
10	13	24,1
11	10	18,5
12	2	3,7
Σύνολο	54	100,0

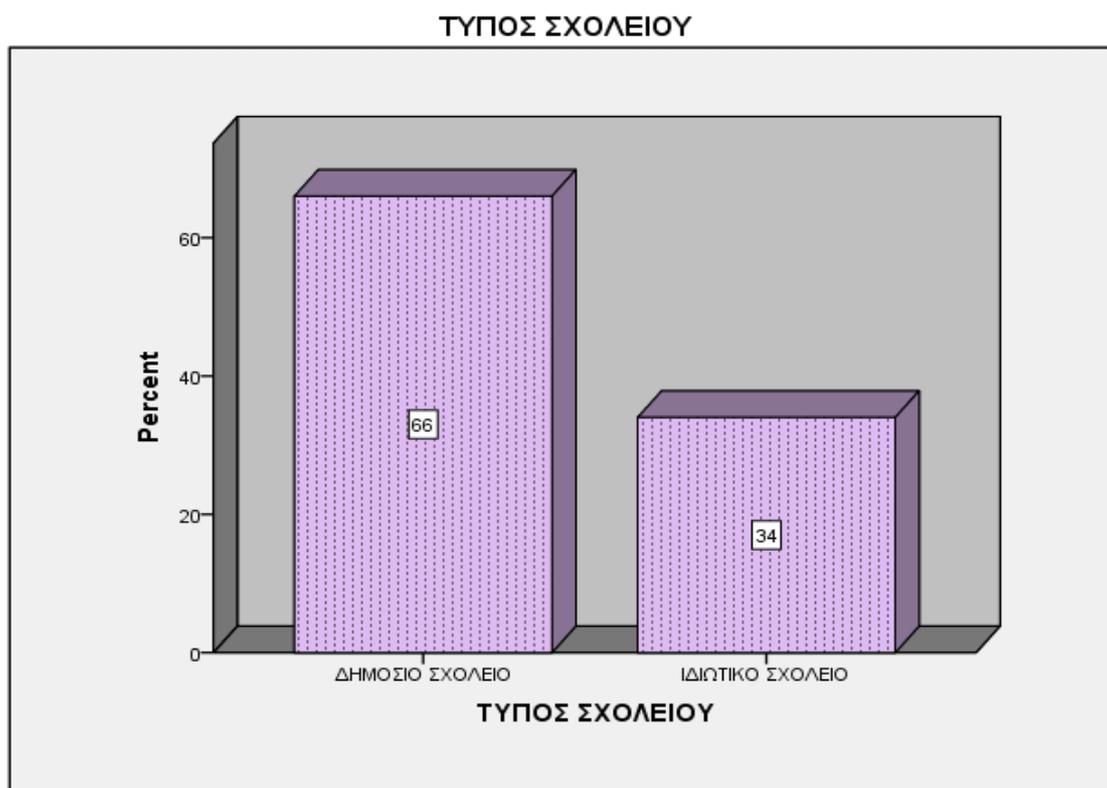


Γράφημα 6: Κατανομή του συνολικού πληθυσμού ανάλογα με την ηλικία

Τέλος, οι 36 από αυτούς παρακολουθούν δημόσιο σχολείο ενώ οι 18 ιδιωτικό.

Πίνακας 7: Τύπος σχολείου

	<i>N</i>	%
Δημόσιο	36	66,7
Ιδιωτικό	18	33,3
Σύνολο	54	100,0



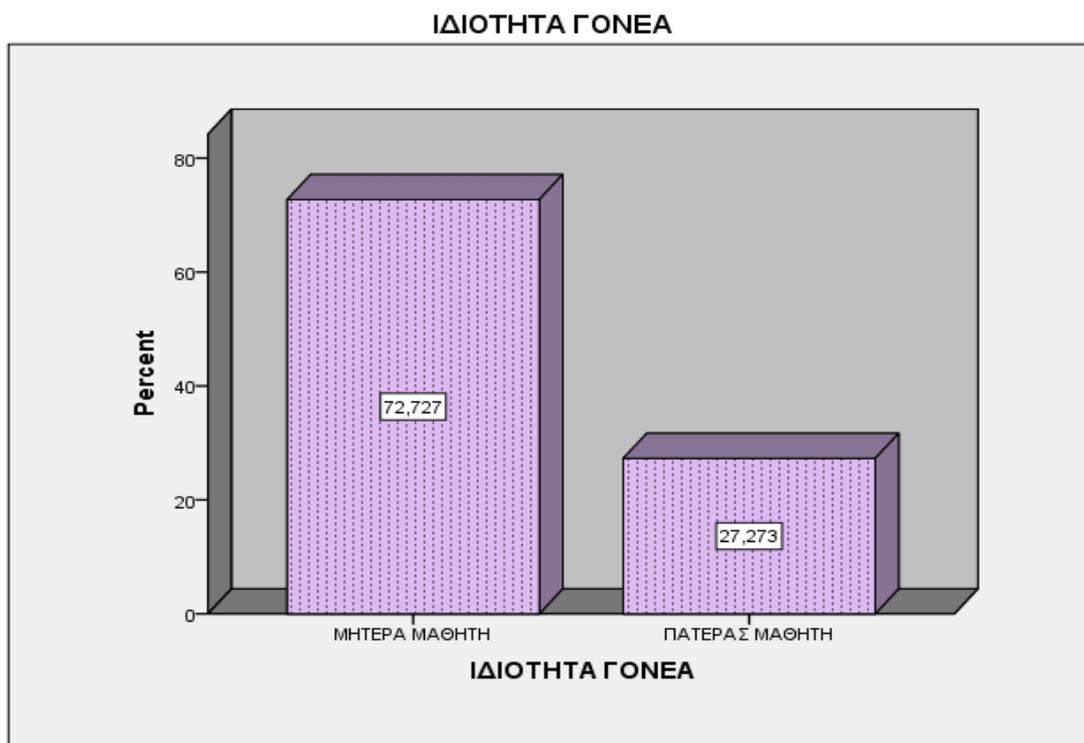
Γράφημα 7: Ποσοστιαία κατανομή του συνολικού πληθυσμού ανάλογα με τον τύπο σχολείου

4.5.3. Γονείς

Οι συμμετέχοντες γονείς ήταν είκοσι δύο (N=22) με τις 16 να είναι μητέρες και τους 6 πατέρες, όπως φαίνεται παρακάτω.

Πίνακας 8: Ιδιότητα γονέα

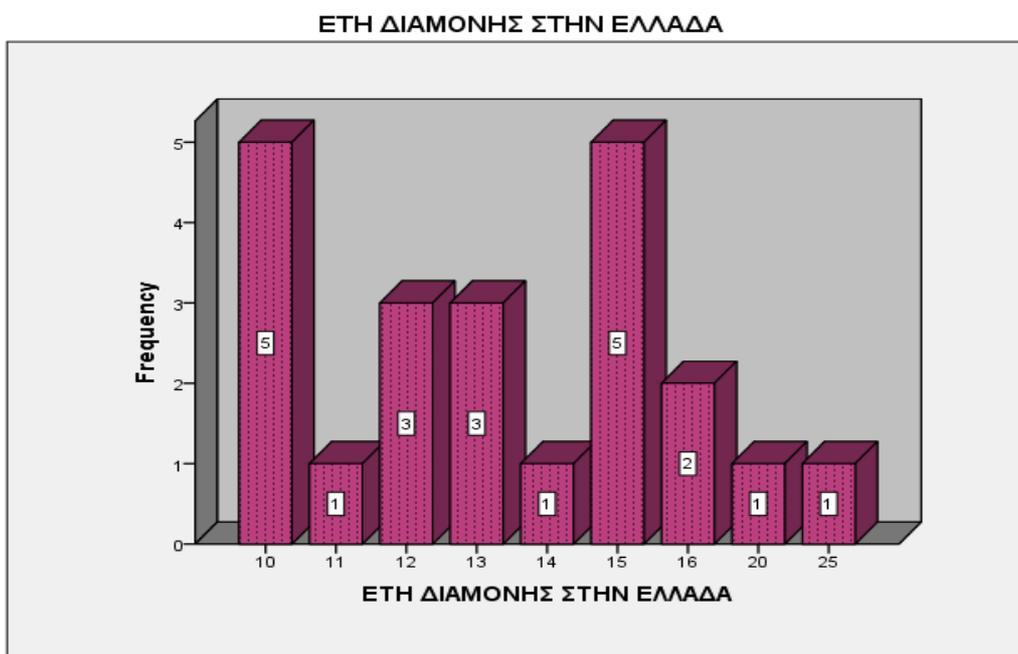
	N	%
Μητέρα μαθητή	16	72,7
Πατέρας μαθητή	6	27,3
Σύνολο	22	100,0



Γράφημα 8: Ποσοστιαία κατανομή του συνολικού πληθυσμού ανάλογα με την ιδιότητά τους
 Ο μέσος χρόνος διαμονής στη χώρα είναι τα 13,7 έτη, ενώ στον πίνακα και το γράφημα που ακολουθούν φαίνεται η ακριβής κατανομή των ετών διαμονής τους στην Ελλάδα.

Πίνακας 9: Έτη διαμονής στην Ελλάδα

	<i>N</i>	%
10	5	22,7
11	1	4,5
12	3	13,6
13	3	13,6
14	1	4,5
15	5	22,7
16	2	9,1
20	1	4,5
25	1	4,5
Σύνολο	22	100,0

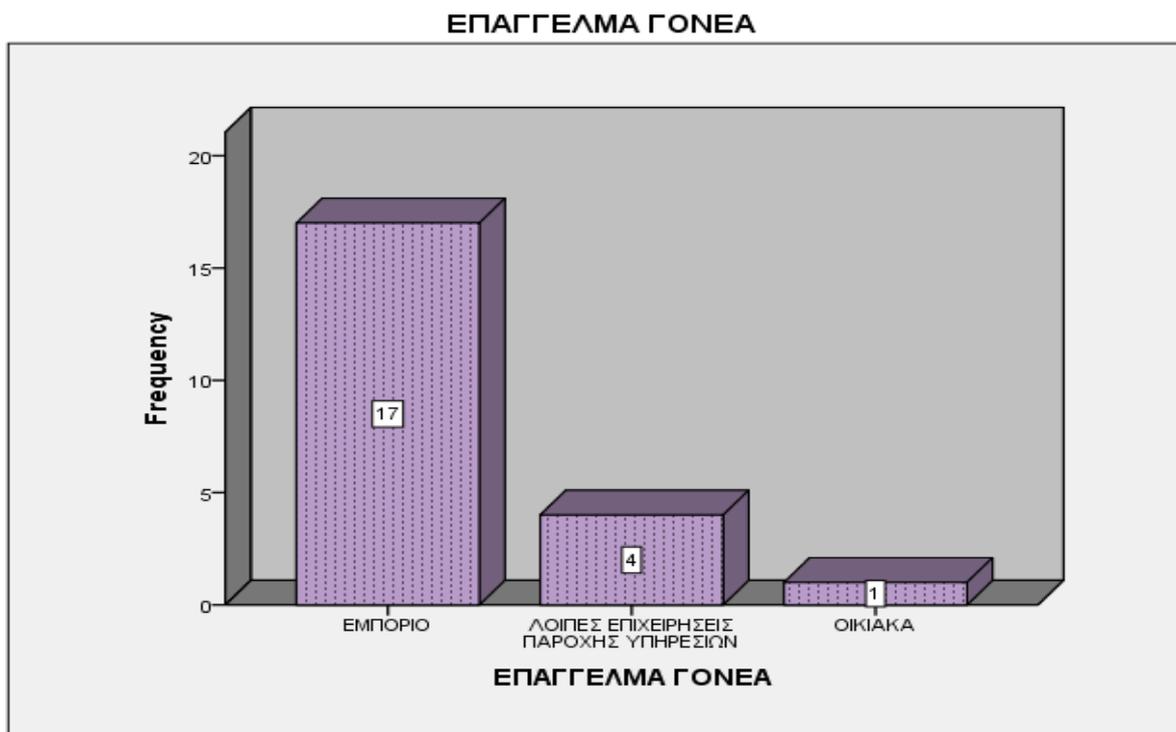


Γράφημα 9: Κατανομή του συνολικού πληθυσμού ανάλογα με τα έτη διαμονής στην Ελλάδα

Σε ό,τι αφορά την επαγγελματική τους δραστηριότητα, 17 δήλωσαν ότι ασχολούνται με το εμπόριο (κυρίως ένδυση και υπόδηση), τέσσερις με λοιπές επιχειρήσεις παροχής υπηρεσιών (εφημερίδα, κομμώσεις, εστιατόρια), ενώ μια αναφορά αφορούσε σε οικιακές εργασίες.

Πίνακας 10: Επάγγελμα γονέα

	<i>N</i>	%
Εμπόριο	17	77,3
Λοιπές επιχειρήσεις παροχής υπηρεσιών	4	18,2
Οικιακά	1	4,5
Σύνολο	22	100,0

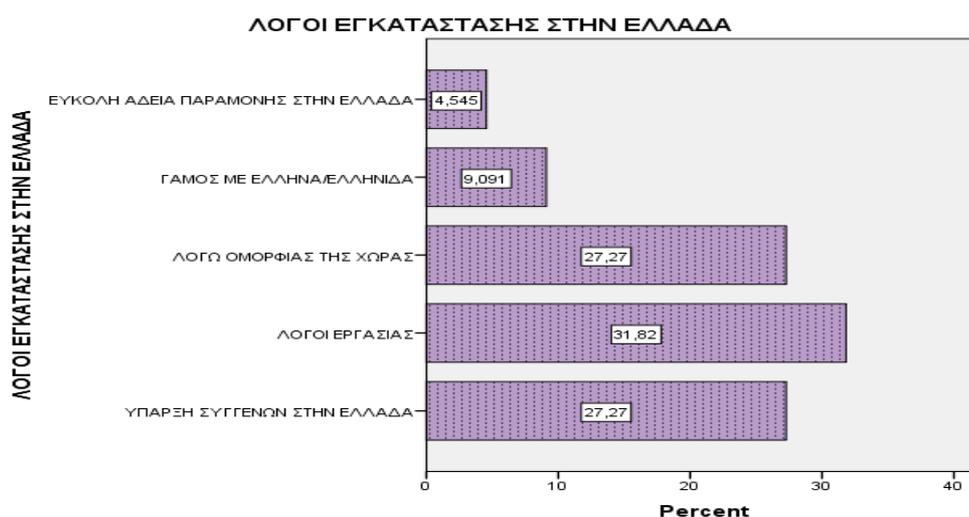


Γράφημα 10: Κατανομή του συνολικού πληθυσμού ανάλογα με το επάγγελμα

Τέλος, αναφορικά με τους λόγους που επέλεξαν την Ελλάδα, η πλειοψηφία αυτών δήλωσαν ότι η εργασία ήταν ο κυριότερος λόγος εγκατάστασης, ενώ υπάρχουν και λοιπά κριτήρια επιλογής όπως η ύπαρξη συγγενών στην Ελλάδα, ο γάμος με Έλληνα/Ελληνίδα, η σχετικά εύκολη έκδοση άδειας παραμονής ή η ομορφιά της χώρας. Οι επιλογές των συμμετεχόντων γονέων αναφορικά με τους λόγους για την εγκατάστασή τους στην Ελλάδα αναπαρίστανται στον πίνακα και στο γράφημα (στο οποίο φαίνονται οι επιλογές τους εκφρασμένες σε ποσοστό) που ακολουθούν.

Πίνακας 10: Λόγοι εγκατάστασης στην Ελλάδα

	N	%
Ύπαρξη συγγενών στην Ελλάδα	6	27,3
Λόγοι εργασίας	7	31,8
Λόγω ομορφιάς της χώρας	6	27,3
Γάμος με Έλληνα/Ελληνίδα	2	9,1
Εύκολη άδεια παραμονής	1	4,5
Σύνολο	22	100,0



Γράφημα 11: Ποσοστιαία κατανομή του συνολικού πληθυσμού αναφορικά με τον λόγο εγκατάστασής τους στην Ελλάδα

Όπως τονίστηκε παραπάνω η ερευνητική διαδικασία σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με τη χρήση δύο μεθοδολογικών εργαλείων, των ημιδομημένων συνεντεύξεων από τις τρεις ομάδες-στόχο και της μη συμμετοχικής παρατήρησης των τάξεων στις οποίες φοιτούσαν οι μαθητές κινεζικής καταγωγής. Αυτό που ακολουθεί παρακάτω είναι η διεξοδική ανάλυση αυτών των εργαλείων. Επιπλέον, γίνεται αναφορά τόσο στις μέριμνες που ελήφθησαν προκειμένου να προασπιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας, ώστε να μην τεθεί σε αμφισβήτηση η ποιότητα, το κύρος και η συνολική της ακεραιότητα, όσο και στις δυσκολίες και τους περιορισμούς που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της αλλά και στους τρόπους με τους οποίους αυτές αντιμετωπίστηκαν. Προηγείται όμως η επιχειρηματολογία της επιλογής της ποιοτικής ως αποκλειστικής μεθόδου υλοποίησης της παρούσας έρευνας και πιο συγκεκριμένα της εθνογραφικής, ως της επιμέρους προσέγγισης συλλογής και ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων.

B. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.6. Η ανάδειξη της ποιοτικής ως μεθόδου της συγκεκριμένης έρευνας

Η ανεπαρκής, πλημμελής ή/και πενιχρή διερεύνηση του βαθμού στον οποίο η διαπολιτισμικότητα με όρους συμπερίληψης βρίσκει εφαρμογή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για εθνοτικές ομάδες οι οποίες αποκλίνουν από τις «καθεστηκυίες» πολιτισμικές νόρμες, επιβάλλει «η έρευνα να αφορά το βάθος και όχι το πλάτος, προκειμένου να αναπτυχθεί η βαθιά κατανόηση του φαινομένου όπως βιώνεται στο συγκεκριμένο περιβάλλον» (Neuman, 2014, σ. 71). Η γνώση για τη συμπερίληψη των μαθητών κινεζικής καταγωγής στο ελληνικό σχολείο υπό το πρίσμα των δικών τους προοπτικών, αλλά και των αντιλήψεων τόσο των εκπαιδευτικών που έχουν αναλάβει την εκπαίδευσή τους όσο και των γονέων τους, στον βαθμό που συμβάλλουν στην υποστήριξη της μαθησιακής και κοινωνικοποιητικής πορείας των παιδιών τους στο σχολείο, είναι ανύπαρκτη. Για τον λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητο να οικοδομηθεί τέτοια πληροφόρηση που να διαφωτίζει το υπό διερεύνηση φαινόμενο ώστε να το καθιστά κατανοητό και διαυγές. Προς αυτή την κατεύθυνση οι ποσοτικές προσεγγίσεις και οι στατιστικές αναλύσεις δεν ενδείκνυνται. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Ίσαρη & Πουρκός (2015):

«Τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ανθρώπων είναι δύσκολο να τις κατανοήσουμε με τη χρήση ποσοτικών δεδομένων και οι μετρήσεις αυτές μπορεί να μην είναι ευαίσθητες σε ζητήματα, όπως αυτά που αφορούν τις διαφορές των δύο φύλων, τη φυλή, τις ατομικές διαφορές κ.ά. Εξισώνοντας όλα τα άτομα σε ένα στατιστικό μέσο όρο παραγνωρίζουμε συγχρόνως το μοναδικό και το ανεπανάληπτο της ύπαρξής τους» (σ. 9).

Η εστίαση του μεγεθυντικού φακού της έρευνας στους μαθητές κινεζικής καταγωγής αλλά και στους επίκουρους της συμπερίληψής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (γονείς και εκπαιδευτικούς), απαιτεί να πραγματοποιηθούν λεπτομερείς περιγραφές της ανθρώπινης συμπεριφοράς τους αλλά και των απόψεων, πεποιθήσεων, αντιλήψεων και ιδεών των συμμετεχόντων (Αβρααμίδου, 2013), στοιχεία που αποτελούν χαρακτηριστικά που διέπουν την ποιοτική έρευνα. Το γεγονός ότι οι τρεις υπό διερεύνηση ομάδες οικοδομούν τα δικά τους νοήματα ενώ αλληλεπιδρούν μεταξύ τους στο πλαίσιο του σχολείου και των διεργασιών του, δημιουργεί πολλαπλές πραγματικότητες οι οποίες πρέπει αφού αναδυθούν και να κατανοηθούν εις βάθος (Liu, 2016). Αυτή η διαδικασία όμως προσδιορίζει την οντολογική υπόσταση της ποιοτικής έρευνας. Επομένως, απαιτείται η συστηματική διερεύνηση του συνόλου των πεποιθήσεων και των μεθόδων που δομούν τη φύση της πραγματικότητας όπως αυτή την αντιλαμβάνεται και την ερμηνεύει η κάθε μια ομάδα ξεχωριστά, και η οποία φύση

είναι κοινωνική αλλά ταυτόχρονα υποκειμενική και υπό συνεχή εξέλιξη και αλλαγή (Lincoln & Guba, 1985 · Denzin & Lincoln, 2005). Αυτή λοιπόν η μοναδικότητα αλλά και ευμεταβλητότητα της νοηματοδότησης της πραγματικότητας δεν μπορεί να μελετηθεί κάτω από αυστηρά ελεγχόμενες συνθήκες, όπως προτάσσει η ποσοτική μέθοδος. Ο Parker (1995), ισχυρίζεται ότι οι ποιοτικές προσεγγίσεις ταιριάζουν για τη μελέτη των ανθρώπων στον «πραγματικό κόσμο» σε αντίθεση με τις ποσοτικές οι οποίες πραγματοποιούν τις έρευνές τους σε πειραματικές και ελεγχόμενες εργαστηριακές συνθήκες, ενώ οι Dooly & Moore (2017) συνηγορώντας στην παραπάνω άποψη, θεωρούν ότι η ποιοτική μέθοδος στοχεύει να «ερμηνεύσει» πώς ο κοινωνικός κόσμος γίνεται αισθητός και κατανοητός από τα άτομα μέσα στο κοινωνικό τους πλαίσιο.

Από τα παραπάνω είναι προφανές ότι η ανθρώπινη-κοινωνική δράση των τριών ομάδων που βρίσκονται στο επίκεντρο της έρευνας, χαρακτηρίζεται από υποκειμενικά κίνητρα και προθέσεις που πρέπει να κατανοηθούν. Επιπλέον, όπως επισημαίνει ο Ξωχέλλης (2013), επειδή τα εκπαιδευτικά δεδομένα τελούν πάντα κάτω από συγκεκριμένες ιστορικο-κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες, η υπαγωγή τους στο πλαίσιο «αίτιο-αποτέλεσμα» που πρεσβεύει η ποσοτική προσέγγιση δεν είναι εφικτή, δεδομένου ότι δεν είναι δυνατή ούτε η επανάληψή τους με την ίδια μορφή, ούτε η γενίκευση των διαπιστώσεών τους. Άλλωστε η Kozleski (2017) θεωρεί ότι το επιχείρημα για τη χρησιμότητα και τη συμβολή της ποιοτικής έρευνας έγκειται στην αναγνώριση ότι «οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων μέσα στις τάξεις και στα σχολεία είναι πολιτιστικές» (σ. 22). Η παραπάνω θέση ισχυροποιεί την επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης στη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς το υπό μελέτη φαινόμενο της συμπερίληψης των μαθητών κινεζικής καταγωγής στο ελληνικό σχολείο είναι πρωτίστως πολιτιστικό και ως εκ τούτου πρέπει να διερευνηθεί από τη σκοπιά των δρώντων υποκειμένων, δηλαδή από την υποκειμενική οπτική γωνία των εμπλεκόμενων προσώπων κατά τη διάρκεια των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων. Είναι όμως προφανές ότι η εν λόγω διερεύνηση δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς την επικοινωνία και την άμεση επαφή με τα εμπλεκόμενα υποκείμενα (Γκότοβος, 2013). Βασική παράμετρος για την επιλογή της ποιοτικής μεθόδου διερεύνησης της συμπερίληψης των Κινέζων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, είναι να καταγραφούν οι ιστορίες και να ακουστούν οι «φωνές» των δρώντων υποκειμένων που συναπαρτίζουν τις ομάδες ενδιαφέροντος. Αυτό βοηθά στο να προσδιοριστούν οι πρακτικές και οι συμπεριφορές τους, προκειμένου να εξαχθούν επαρκή συμπεράσματα. Η διαδικασία αυτή δεν μπορεί να επιτευχθεί αν δεν κατανοηθούν τα πλαίσια μέσα στα οποία ζουν ή/και εργάζονται τα δρώντα αυτά υποκείμενα. Ο Muganga (2015)

θεωρεί ότι η ποιοτική-ερμηνευτική έρευνα «εντοπίζει τον συμμετέχοντα στο πλαίσιο του δίνοντάς του την ευκαιρία να εκφράσει τις ιδέες του με σαφήνεια και να συζητήσει με τον ερευνητή» (σ. 68). Υπό αυτή την έννοια, η ποσοτική μέθοδος δεν είναι αποτελεσματική αφού ο ποσοτικός ερευνητής βλέποντας ουσιαστικά τα υποκείμενα της έρευνάς του ως αντικείμενα, αδιαφορεί για την υποκειμενική ανταπόκριση και τον αναστοχασμό των συμμετεχόντων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Καθώς το υπό διερεύνηση ερευνητικό πεδίο δεν είναι γνωστό από πορίσματα προηγούμενων ερευνών απαιτείται, όπως ειπώθηκε παραπάνω, η περιγραφική καταγραφή της κατάστασης του πεδίου με όσο το δυνατόν λεπτομερή ανάλυση, η οποία σύμφωνα με τον Κελπανίδη (2013) «δεν μπορεί να τυποποιηθεί με δομημένα όργανα συλλογής δεδομένων, διότι δεν μπορούν να προβλεφθούν οι δυνατές απαντήσεις ούτε οι πιθανές συμπεριφορές που πρόκειται να καταγραφούν» (σ. 46). Βέβαια, η επιλογή της ποιοτικής ως μεθόδου της συγκεκριμένης έρευνας, δεν αποκλείει και τη χρησιμοποίηση της ποσοτικής προσέγγισης σε μεταγενέστερο όμως στάδιο. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Κελπανίδης για περιπτώσεις όπου δεν είναι εκ των προτέρων γνωστά ποια στοιχεία είναι σημαντικά και στα οποία πρέπει να επικεντρωθεί η έρευνα, όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση,

«οι ποιοτικές μέθοδοι είναι κατάλληλες ως ενδιάμεση φάση της διατύπωσης ερωτημάτων και υποθέσεων οι οποίες πρέπει, όταν οι σημαντικές μεταβλητές του πεδίου έχουν διαπιστωθεί, να ελεγχθούν με άλλη έρευνα μεγαλύτερης εμβέλειας, η οποία θα εφαρμόσει τυποποιημένα όργανα μέτρησης που επιτρέπουν την ποσοτικοποίηση των απαντήσεων και τον έλεγχο των υποθέσεων στις οποίες οδήγησε η διερεύνηση που προηγήθηκε» (σ. 46).

Προκειμένου να διαπιστωθούν τα ερωτήματα, οι υποθέσεις και οι μεταβλητές του πεδίου, η συμπερίληψη των Κινέζων μαθητών στο ελληνικό σχολείο θα πρέπει να εξεταστεί ολιστικά και όχι να είναι αποτέλεσμα συσχέτισης και συνάφειας μεταξύ συγκεκριμένων μεταβλητών. Όπως υποστηρίζει ο Πυργιωτάκης (2013), οι κοινωνικές διαδικασίες, τα κοινωνικά φαινόμενα και οι ανθρώπινες συμπεριφορές «δεν μπορούν και δεν επιτρέπεται να διαμελιστούν σε μετρήσιμες επιμέρους μεταβλητές και άρα πρέπει να μελετηθούν στην ολότητά τους» (σσ. 100-101). Αφού σκοπός της έρευνας αποτελεί η περιγραφή, εξήγηση και ερμηνεία αφενός του τρόπου που οι μαθητές αυτοί βιώνουν τη συμπερίληψή τους και αφετέρου της επίδρασης που ασκείται από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς τους κατά τη διαδικασία της ακαδημαϊκής και κοινωνικής συμμετοχής τους στο σχολείο, εκ των πραγμάτων η προσέγγιση της έρευνας πρέπει να είναι ποιοτική καθώς οι περιπτώσεις που εξετάζονται στην ποσοτική έρευνα δεν ερευνούνται στην ολότητά τους, αλλά μόνο σε σχέση

με τις παραμέτρους που ερευνούνται μέσα στον προαποφασισμένο σχεδιασμό (Τσιώλης, 2011). Η συγκεκριμένη έρευνα δεν αναζητά κανονικότητες, γενικεύσεις και κεντρικές τάσεις, δεδομένου ότι η προσπάθεια της κατανόησης των κοσμοθεωρήσεων των τριών ομάδων που συμμετέχουν στην έρευνα, εδράζεται στην πολλαπλότητα και στην κατανόηση της κάθε περίπτωσης μέσα στην εξέλιξή της (Πυργιωτάκης, 2013). Προς τούτο, είναι απαραίτητο να προσδιοριστεί ένας μικρός αριθμός συμμετεχόντων, παρά να δοκιμαστούν οι υποθέσεις σε μεγάλα δείγματα (Gelo, Braakmann & Benetka, 2008). Με τον τρόπο αυτό ικανοποιείται ο στόχος των αποτελεσμάτων της έρευνας που είναι η εμβάθυνση σε μικρό αριθμό περιπτώσεων, αποκαλύπτοντας την ιδιαιτερότητα και εστίαση στο ιδιαίτερο και ανεπανάληπτο και όχι στη γενίκευση και στην ανεύρεση νόμων (Ισαρη & Πουρκός, 2015), όπως πρεσβεύει η ποσοτική μεθοδολογία της έρευνας.

Προσεγγίζοντας μακροσκοπικά το ζήτημα της συμπερίληψης των αλλόφωνων μαθητών στη σχολική πραγματικότητα, αναδεικνύονται πλείστες έρευνες στη βιβλιογραφία που χρησιμοποιούν την ποιοτική μέθοδο ως αποκλειστική για τη συλλογή και ανάλυση των ερευνητικών τους δεδομένων. Για παράδειγμα η Usman (2012) εξετάζοντας ένα δείγμα δέκα προσφύγων μαθητών από χώρες της Δυτικής Αφρικής, τις μητέρες και τους δασκάλους τους, πραγματοποίησε εθνογραφική έρευνα προκειμένου να προσδιορίσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη μάθηση και την επικοινωνία. Χρησιμοποιώντας ως εργαλεία συνεντεύξεις και μη συμμετοχική παρατήρηση τάξεων, συνέλεξε ερευνητικό υλικό που της επέτρεψε να εμβαθύνει σε θέματα συμπερίληψης, κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας στο καναδικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η Strickland (2012), πραγματοποίησε παρατήρηση τάξεων και συνεντεύξεις μαθητών από έξι διαφορετικές χώρες, των εκπαιδευτικών τους και εκπροσώπων των εθνοτικών τους κοινοτήτων, αξιοποιώντας το πλούσιο υλικό που συγκέντρωσε προκειμένου να ερμηνεύσει τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις.

Οι συνεντεύξεις έχουν χρησιμοποιηθεί πολλές φορές προκειμένου να ακουστούν και να καταγραφούν οι «φωνές» των μαθητών. Οι Kumi-Yeboah & Smith (2016) συζητώντας με 18 νέους Αφρικανικής και Καραϊβικής εθνικότητας που μετανάστευσαν με τις οικογένειές τους στην Αμερική, συγκέντρωσαν ικανοποιητικό υλικό προκειμένου να διερευνήσουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους παράγοντες που προάγουν και ενισχύουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η έρευνα των Hajisoteriou & Angelides (2015) οι οποίοι λαμβάνοντας συνεντεύξεις από 40 μαθητές πέντε δημοτικών σχολείων με υψηλά ποσοστά μεταναστών μαθητών, κατέγραψαν τις εμπειρίες τους σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. Μεγάλος αριθμός

ερευνών έχει επίσης καταγραφεί που, χρησιμοποιώντας την ποιοτική μέθοδο, εστιάζουν στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους ρόλους, τις στρατηγικές, τις διαδικασίες, τις πρακτικές, τους τρόπους εκμάθησης και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν αναφορικά με τη συμπερίληψη των αλλόφωνων μαθητών στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό συγκείμενο (Hajisoteriou, 2012b και 2013 · Prasad, 2012 · Xenofontos, 2015 · Astiz, 2015). Τέλος, η ποιοτική μέθοδος απαντάται και στις περιπτώσεις συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων που διερευνούν τις αντιλήψεις των μεταναστών γονέων σχετικά με τη συμπερίληψη των παιδιών τους στα σχολεία φοίτησής τους. Ενδεικτικά αναφέρεται δείγμα 19 γονέων αλβανικής καταγωγής όπου μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων οι Gkaintartzi, Chatzidaki & Tsokalidou (2014), συνέλεξαν επαρκές ερευνητικό υλικό προκειμένου να διερευνήσουν τις απόψεις τους σχετικά με τη μονογλωσσική ιδεολογία που κυριαρχεί στα ελληνικά σχολεία. Τις αντιλήψεις 13 μεταναστών γονέων για τους τρόπους με τους οποίους υποδέχεται και διαχειρίζεται τα παιδιά τους το σύστημα της προσχολικής εκπαίδευσης στη Φιλανδία επιχείρησαν να καταγράψουν οι Lastikka & Lipponen (2016), χρησιμοποιώντας ως μεθοδολογικό εργαλείο επίσης τις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τέλος, οι Georgis, Gokiet, Ford & Ali (2014), πραγματοποίησαν εθνογραφική μελέτη σε 13 γονείς Σομαλικής καταγωγής που μετανάστευσαν στον Καναδά, σχετικά με τη διαδικασία αποτελεσματικής εμπλοκής και συμπερίληψης των παιδιών τους στις σχολικές διεργασίες.

Ανακεφαλαιώνοντας, η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής υποδεικνύεται από την ανυπαρξία διαθέσιμης πρότερης γνώσης και θεωρίας του φαινομένου της συμπερίληψης των μαθητών κινεζικής καταγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ως εκ τούτου η ποιοτική προσέγγιση θα συνδράμει ώστε να επιτευχθεί:

1. Η λεπτομερής καταγραφή των κοινωνικών δρώντων υποκειμένων (εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων κινεζικής καταγωγής) προκειμένου να κατανοηθεί η «πραγματικότητα» όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από μια έκαστη των ομάδων που διερευνούνται,
2. η ολιστική και σε καμία περίπτωση αποσπασματική ή αφαιρετική διερεύνηση και ερμηνεία,
3. η εγγύτητα, επαφή και επικοινωνία του ερευνητή με τα υποκείμενα της έρευνας προκειμένου να κατανοηθούν εις βάθος τα υπό μελέτη φαινόμενα και οι μεταξύ των τριών ομάδων αλληλεπιδράσεις,
4. η επιλογή περιπτώσεων πλούσιων σε πληροφορίες που πρέπει να μελετηθούν σε βάθος, μέσω της αποκλειστικής χρήσης στρατηγικών δειγματοληψίας σκοπιμότητας.

Για όλους τους παραπάνω λόγους αξιοποιείται η ποιοτική ως η αποκλειστική μέθοδος που θα χρησιμοποιηθεί για τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων, προκειμένου να δοθούν έγκυρες απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Ως επέκταση της παραπάνω συζήτησης, όμως, κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστεί το είδος της ποιοτικής μεθόδου έρευνας που επιλέχθηκε ως η καταλληλότερη για τη διεξαγωγή της.

4.7. Η επιλογή της εθνογραφικής προσέγγισης

Η εθνογραφία είναι ένας κλάδος της ανθρωπολογίας που μελετά με ολιστικό τρόπο την κουλτούρα μιας ομάδας ανθρώπων. Ο όρος ερμηνεύεται ως «πορτρέτο ενός λαού» και είναι μια προσέγγιση που ακολουθείται συνήθως για τις περιγραφικές μελέτες των πολιτισμών και των λαών (Αβρααμίδου, 2013). Ο Tsuji (2012) την αναφέρει ως μια μέθοδο για την περιγραφή και τη μοντελοποίηση φαινομένων που έχουν συμβεί σε ένα στοχοθετημένο πεδίο το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει οποιαδήποτε θεματική (σχολεία, γραφεία εργασίας κ.ά.), ενώ η Kawamura (2011) τη θεωρεί ως τρόπο έρευνας προκειμένου να κατανοηθεί το πώς ενεργούν και γιατί ενεργούν έτσι οι άνθρωποι κατά τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Έλκει την καταγωγή της από τις κοινωνικές επιστήμες και στις μέρες μας χρησιμοποιείται ενεργά στους τομείς της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας, προκειμένου να διαφωτίσει θέματα που άπτονται της σχολικής κουλτούρας, να αναλύσει την επικοινωνία μεταξύ δασκάλων και μαθητών όπως και των μαθητών μεταξύ τους (Tsuji, 2012).

Η εθνογραφική προσέγγιση που υποστηρίζει την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε για ποικίλους λόγους. Αρχικά, η εθνογραφία ενδείκνυται για τη μελέτη των αλληλεπιδράσεων μεταξύ ατόμων και ομάδων που συμμετέχουν σε κοινές δράσεις και βιώνουν κοινές εμπειρίες. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι τρεις ομάδες εστίασης βιώνουν κοινές εμπειρίες στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας και η εθνογραφική μελέτη βοηθάει στο να κατανοηθούν τα «πολιτισμικά» φαινόμενα που παράγονται καθώς η αλληλεπίδρασή τους βρίσκεται σε εξέλιξη. Η έννοια του «πολιτισμού» εδώ είναι ευρεία και περιλαμβάνει «οποιαδήποτε ομάδα μοιράζεται και εμπλέκεται σε μια κοινή ψυχοκοινωνική εμπειρία μέσα σε ένα συγκεκριμένο χώρο» (LeFrançois, 2014, σ. 616). Επίσης, ως ερευνητική προσέγγιση βοηθά στο να αμφισβητηθούν αυτά που από την κυρίαρχη κουλτούρα θεωρούνται δεδομένα ούτως ώστε να υπάρχει ανεκτικότητα και κατανόηση στις υποθέσεων των «άλλων» (Nesbit, 2009). Συχνά, μέλη της πλειοψηφούσας κουλτούρας έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες στο να αναγνωρίσουν τις υποθέσεις πάνω στις οποίες δομούν τα νοήματά τους άλλες πολιτισμικές

ομάδες με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν ως «αναχρονιστικές», «καταπιεστικές», «απαθείς» ή «αδιάφορες» συμπεριφορές και πρακτικές που αυτές χρησιμοποιούν (για παράδειγμα ο ρόλος των γονέων στην ανατροφή των Κινέζων μαθητών ή ο βαθμός εμπλοκής και συμμετοχής τους στις διεργασίες του σχολείου). Η εθνογραφική προσέγγιση στην παρούσα έρευνα επομένως, δύναται να συμβάλλει στην άρση τέτοιων παρανοήσεων αφού μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αναδείξει τις «πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις και τα νοήματα σχετικά με την καθημερινή ζωή, τις συμπεριφορές και τις πεποιθήσεις» (Karakul, 2016, σ. 22) που προσδίδουν οι συμμετέχοντες σε αυτή. Επιπλέον, αφού η εθνογραφία είναι ένα είδος περιγραφής και ερμηνείας μιας πολιτιστικής-κοινωνικής ομάδας (Creswell, 2013), η χρησιμότητά της είναι αυτονόητη καθώς συμβάλλει στο να αντιληφθούν οι άνθρωποι που δεν είναι μέλη της ομάδας που εξετάζεται κάθε φορά, τί σημαίνει να είσαι μέλος της συγκεκριμένης ομάδας, δεδομένου ότι αντικειμενικός σκοπός των εθνογραφιών είναι να εκφράζουν και να μεταφράζουν τις εμπειρίες των ατόμων ή των ομάδων (Gullion, 2016) που μελετούν. Επίσης η περιγραφή και ερμηνεία της συμπερίληψης των μαθητών κινεζικής καταγωγής στο ελληνικό σχολείο μέσω της εθνογραφικής μελέτης, αναδεικνύει περιοχές που αν προσεχθούν μπορούν να επιφέρουν την αλλαγή. Αλλαγή η οποία θα λειτουργήσει επ' ωφελεία όχι μόνο των μαθητών κινεζικής καταγωγής, των εκπαιδευτικών τους και των γονέων τους, αλλά και ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Πηγιάκη (2004) «η εθνογραφική μελέτη περιγράφει ένα αίτημα κοινωνικής ή εκπαιδευτικής αλλαγής, προσφέροντας συγχρόνως την εκ των ένδον κατανόηση του φαινομένου, που αποτελεί αυτή καθ' εαυτή το πρώτο βήμα αλλαγής» (σ. 26).

Δεδομένου ότι η συγκεκριμένη έρευνα αναδεικνύει το ζήτημα της συμπερίληψης των Κινέζων μαθητών όχι μόνο από την κοινωνική αλλά και από τη γλωσσική του διάσταση, η εθνογραφική προσέγγιση προτάσσεται, αφού σύμφωνα με τον Corona (2017, σ. 173) «αποδεικνύεται εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο όχι μόνο σε ανθρωπολογικές και κοινωνιολογικές μελέτες, αλλά και σε έρευνες με κοινωνιογλωσσικό ενδιαφέρον». Τέλος, η εθνογραφική έρευνα με τις τεχνικές και τα εργαλεία της βοηθά στο να αποκαλυφθούν οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις των συμμετεχόντων ώστε να αναθεωρηθούν ή/και να αποδομηθούν πρακτικές οι οποίες θα αντιμετωπίσουν τις καθιερωμένες αδικίες (Lau, 2017), αν και εφόσον αυτές υφίστανται, σε ό,τι αφορά τη συμπερίληψη των μαθητών κινεζικής καταγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Η Maguire (2015, σ.78), επιχειρηματολογεί σχετικά τονίζοντας ότι είναι μέρος της λειτουργίας της εθνογραφίας «να ψάχνει τι είναι κρυμμένο, περιθωριοποιημένο ή υποεκτιμημένο, αφού επιδιώκει να δώσει

φωνή σε όσους δεν μπορούν να μιλήσουν και να διατυπώσουν αυτό που συνήθως είναι ανείπωτο».

4.8. Τα εργαλεία της έρευνας

Κατά τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η παρατήρηση και η συνέντευξη, τα οποία σύμφωνα με την Πηγιάκη (2004) αποτελούν τα κύρια όργανα που χρησιμοποιεί η εθνογραφία στην έρευνά της. Ο Μάγος (2005) αναδιφώντας τη βιβλιογραφία αναφέρει ότι ο συνδυασμός παρατήρησης και συνέντευξης αποτελεί μια από τις γνωστότερες μορφές τριγωνισμού στην έρευνα και επιχειρηματολογεί τονίζοντας ότι «η παρατήρηση προσφέρει τη δυνατότητα για τον έλεγχο των συνεντεύξεων, ενώ η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να προχωρήσει πέρα από την εξωτερική συμπεριφορά εξερευνώντας εσωτερικές πτυχές των υποκειμένων που παρατηρεί» (σ. 9). Στη συνέχεια ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση των εν λόγω εργαλείων της παρούσας έρευνας.

4.8.1. Η μη συμμετοχική παρατήρηση

Οι Cohen, Manion & Morrison (2008) θεωρούν την παρατήρηση ως την καταλληλότερη για την κοινωνική έρευνα, καθώς το ενδιαφέρον σε αυτήν είναι οι άνθρωποι οι οποίοι δομούν υποκειμενικά το περιβάλλον τους δίνοντας ο καθένας τους το ιδιαίτερο νόημα. Η παραπάνω θέση έχει βαρύνουσα σημασία για την εξέλιξη της παρούσας έρευνας προκειμένου να επιχειρηθεί η ερμηνεία της κατασκευής και διατήρησης των «πολιτισμικών» φαινομένων από τη συμμετοχή των υποκειμένων στις κοινές τους δράσεις.

Ο ρόλος του ερευνητή στην παρατήρηση συνηθίζεται να επιλέγεται μέσα από ένα συνεχές όπου στο ένα του άκρο βρίσκεται η πλήρης συμμετοχή και στο άλλο η πλήρης παρατήρηση. Μια κλασική ταξινόμηση αυτού του ρόλου έγινε από τον Gold (1958), όπως αναφέρεται στον Takyi (2015, σσ. 865-869), ο οποίος αναγνωρίζει τέσσερις ρόλους που ένας παρατηρητής μπορεί να υιοθετήσει: (α) τον πλήρως συμμετέχοντα, όπου αποκρύπτεται η ιδιότητα του ερευνητή καθώς ο ίδιος γίνεται μέλος της ομάδας κάτι που καθιστά «δύσκολη, αν όχι αδύνατη, την καταγραφή των γεγονότων με ακρίβεια και αντικειμενικότητα» (σ. 866), (β) τον συμμετέχοντα ως παρατηρητή όπου γνωστοποιείται η ιδιότητα του ερευνητή και τα ερευνητικά δεδομένα συλλέγονται καθώς ο ερευνητής συμμετέχει ενεργά στις αλληλεπιδράσεις, (γ) τον παρατηρητή ως συμμετέχοντα όπου αν και έχει ανακοινωθεί η ιδιότητα του ερευνητή, ο ίδιος δε συμμετέχει στις δραστηριότητες των υποκειμένων αλλά

παρατηρεί συστηματικά, καταγράφοντας τις συμπεριφορές, τα συμβάντα και τα γεγονότα, και (δ) τον πλήρως παρατηρητή ο οποίος προσπαθεί να αποκρύψει όσο το δυνατόν περισσότερο την ταυτότητά του και «να συλλέξει τα δεδομένα του κυρίως μέσω υποκλοπής» (σ. 865). Η Baker (2006) αναφέρει ότι μετά τον Gold υπήρξαν και άλλοι μελετητές όπως «ο Spradley (1980) και οι Adler & Adler (1994) που πρότειναν ελαφρώς διαφορετικούς ρόλους ή χρησιμοποίησαν διαφορετικούς όρους από ό,τι ο Gold» (σ. 173), χωρίς παρόλα αυτά η ταξινόμησή του να υποστεί σημαντικές αλλαγές και διαφοροποιήσεις.

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε ο ρόλος του παρατηρητή ως συμμετέχοντα, αυτού δηλαδή που συμμετέχει στο πλαίσιο ως παρουσία χωρίς να λαμβάνει μέρος στις δραστηριότητές του, επειδή προείχε η λεπτομερής και διεξοδική καταγραφή των φαινομένων τη στιγμή που αυτά διαδραματίζονταν. Αν επιλέγονταν ο ρόλος του συμμετέχοντα ως παρατηρητή, αν δηλαδή υπήρχε η ενεργός εμπλοκή του ερευνητή στη διαδικασία, ελλόχευε ο κίνδυνος τα γεγονότα και τα περιστατικά που λάμβαναν χώρα κατά τη διάρκεια της παρατήρησης να αποτυπώνονταν περιληπτικά, με συνέπεια τα κενά που παρατηρούνταν να καλύπτονταν από μνήμη, με την επισφάλεια της αδυναμίας της ανάκλησης των γεγονότων με την ακρίβεια που αυτά εμφανίζονταν, ιδιαίτερα για τον ερευνητή που δεν κατέχει συναφή εμπειρία. Όπως επισημαίνουν οι Ίσαρη & Πουρκός (2015, σ. 113) «στα περιγραφικά μέρη των σημειώσεων η λεπτομέρεια είναι πιο σημαντική από την περίληψη». Επιπλέον, η επιλογή του παρατηρητή ως συμμετέχοντα προασπίζει, τρόπον τινά, την κριτική ικανότητα και αντικειμενικότητα του ερευνητή, ο οποίος δεν πρέπει ποτέ να αφηθεί σε τέτοια συμμετοχικότητα που θα τον καθιστούσε 'ντόπιο' (native) στο πλαίσιο που ερευνά (Baker, 2006). Είναι προφανές ότι οι ρόλοι του πλήρως συμμετέχοντα όπως και του πλήρως παρατηρητή δε θα μπορούσαν να επιλεγούν, νοουμένου ότι η απόκρυψη της ταυτότητας του παρατηρητή εναντιώνεται στη δεοντολογική απαίτηση της συνειδητής συναίνεσης των παρατηρούμενων.

Αν από την άλλη επιλέγονταν ως μέθοδος η συστηματική παρατήρηση δε θα ήταν εφικτό από τον παρατηρητή να έχει πρόσβαση σε όλες τις δράσεις των υποκειμένων (McKenzie & van der Mars, 2016). Ο Webster (2015) αναδιφώντας την κριτική που κατά καιρούς έχει ασκηθεί για την αποτελεσματικότητα της εν λόγω μεθόδου, εστιάζει στο γεγονός ότι η συστηματική παρατήρηση δε λαμβάνει υπόψη της βασικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας και του μαθησιακού περιβάλλοντος αλλά ούτε και τις προθέσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών, των οποίων οι αλληλεπιδράσεις αποτελούν αντικείμενο παρατήρησης. Αυτό ασφαλώς θα απομάκρυνε τη διαδικασία από την πρόθεση που εξ αρχής

υπήρχε, δηλαδή η παρατήρηση να λαμβάνει υπόψη της τα χαρακτηριστικά των δρώντων υποκειμένων αλλά και το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται η διδασκαλία, ώστε να αναδυθούν οι αλληλεπιδράσεις εκείνες που θα ερμηνεύσουν το ζήτημα της συμπερίληψης των Κινέζων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Όπως επισημαίνουν οι Hardman & Hardman (2017), η μελέτη και κατανόηση των διαδικασιών της τάξης παρουσιάζει σημαντικές θεωρητικές και πρακτικές προκλήσεις όμως «τα συστήματα κατηγοριοποίησης κωδίκων συχνά αγνοούν το ιστορικό, θεσμικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τοποθετείται το μάθημα» (σ. 128).

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι ο ερευνητής δεν είχε καμία ανάμειξη κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, αφού με την είσοδό του στην αίθουσα και μετά τη σύντομη παρουσίασή του από τον εκπαιδευτικό της τάξης, αποσύρονταν στο βάθος της αίθουσας προκειμένου αφενός να μην παρακωλύει την εξέλιξη του μαθήματος και αφετέρου να ελαχιστοποιεί τυχόν επιδράσεις που θα προέκυπταν από την παρουσία του. Η βασική μέθοδος καταγραφής των δεδομένων ήταν οι σημειώσεις που κρατούνταν στο πεδίο με μορφή ερευνητικού ημερολογίου, όπου αποτυπώνονταν λεπτομερώς και με τη σειρά που εμφανίζονταν τα φαινόμενα. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας καταγράφονταν σε συνεχή λόγο όλα τα συμβάντα που ενέπιπταν στην αντίληψη του ερευνητή, δίνοντας ικανοποιητικό όγκο πληροφοριών. Αυτές οι πληροφορίες που σχετίζονταν με την καταγραφή των λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών εκπαιδευτικού και μαθητών κινεζικής καταγωγής, με σχόλια που εξέφραζαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και με την εικόνα της αίθουσας διδασκαλίας (Μάγος, 2005), οδήγησε στην κατηγοριοποίηση σε συγκεκριμένους άξονες οι οποίοι σχετίζονταν με¹¹: (α) τη χωροταξική δομή και τη γενικότερη εικόνα των σχολικών τάξεων (διάταξη θρανίων, ύπαρξη υλικού ή αναφορών που να σχετίζονται με την Κίνα, τον πολιτισμό, τις τέχνες ή την ιστορία της), (β) τον ρόλο των μαθητών κινεζικής καταγωγής κατά την εξέλιξη του μαθήματος (συμμετοχή στις διεργασίες του μαθήματος, αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές, στάσεις που αναπτύσσουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος) και (γ) τον ρόλο των εκπαιδευτικών κατά την εξέλιξη του μαθήματος (παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές μέθοδοι διδασκαλίας, χρήση τεχνολογίας και υλικού, αλληλεπίδραση με τους μαθητές-στόχο, πρακτικές ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αναγκών τόσο των Κινέζων μαθητών όσο και των υπολοίπων). Σε κάποιες περιπτώσεις παρατηρήθηκε η συμπεριφορά των μαθητών αυτών και κατά τη διάρκεια του διαλλείματος (η οποία όμως σε κάποιο βαθμό διερευνήθηκε και μέσω των συνεντεύξεων). Η εστίαση στους άξονες που

¹¹ Βλέπε Άξονες Παρατήρησης στο Παράρτημα, σελ. 538.

προαναφέρθηκαν καθοδηγήθηκε από την ανάγκη η παρατήρηση να έχει συγκεκριμένο εύρος, δεδομένου ότι «δεν είναι δυνατό να αυξάνει κανείς το εύρος της παρατήρησής του χωρίς να μειώνει το βάθος της» (Πηγιάκη, 2004, σ. 79).

Συνολικά πραγματοποιήθηκε παρατήρηση σε 29 μαθητές κινεζικής καταγωγής και σε 25 (από τους επί συνόλω 32) εκπαιδευτικούς¹² από 13 σχολικές μονάδες. Οι μαθητές (15 αγόρια και 14 κορίτσια) ανήκαν σε όλες τις τάξεις. Συγκεκριμένα τρεις μαθητές φοιτούσαν στην Α΄ τάξη, οκτώ στη Β΄, τρεις στη Γ΄, επτά στη Δ΄, έξι στην Ε΄ και δύο στην ΣΤ΄. Τα μαθήματα που αφορούσαν οι παρατηρήσεις ήταν, στη μεγάλη τους πλειοψηφία, η γλώσσα (συμπεριλαμβανομένης της ορθογραφίας και της γραμματικής) και τα μαθηματικά, ενώ σε μικρότερο ποσοστό άλλα μαθήματα όπως γεωγραφία, θρησκευτικά, ιστορία, φυσική και μελέτη περιβάλλοντος. Οι παρατηρήσεις εντάσσονται ως αυτούσια αποσπάσματα και ακολουθούν τη ροή του κειμένου της ανάλυσης. Σε κάθε αναφορά στις παρατηρήσεις υπάρχει η επισήμανση «Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου» με την αντίστοιχη αναφορά στη συγκεκριμένη σελίδα και τον κωδικό ο οποίος αφορά στο σχολείο παρατήρησης. Έτσι για παράδειγμα, ο κωδικός Π(Σ5), δηλώνει την παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε στην πέμπτη σχολική μονάδα. Η κατανομή των κωδικών στα αντίστοιχα σχολεία δεν ακολουθεί κάποια κανονικότητα, αντιθέτως έγινε με τυχαία σειρά προκειμένου να μην υφίσταται υπόνοια αποκάλυψης της ταυτότητας ούτε του σχολείου, ούτε των υποκειμένων, δηλαδή των μαθητών κινεζικής καταγωγής και των εκπαιδευτικών τους. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι κατά τη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων από την παρατήρηση καταβλήθηκε προσπάθεια να καταγραφούν τα φαινόμενα όπως ακριβώς παρουσιάζονταν στη «σκηνή». Επίσης, καταβλήθηκε προσπάθεια αυτή η καταγραφή να είναι απαλλαγμένη από τις προσωπικές αντιλήψεις του ερευνητή, ώστε τα συμβάντα να αποτυπωθούν όπως είναι και όχι όπως ο ερευνητής θα ήθελε να είναι.

4.8.2. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις

Ο Woods (1991), όπως αναφέρεται στον Μάγο (2005, σ. 8), θεωρεί ότι η συνέντευξη είναι «ο μόνος τρόπος για να προσεγγιστούν οι αντιλήψεις των ανθρώπων, αλλά συγχρόνως και ένας τρόπος για να προκαλέσεις τις καταστάσεις να συμβούν και να κινηθεί η ροή των στοιχείων». Επιπλέον, είναι ένας τρόπος για να αποκαλυφθούν φαινόμενα τα οποία η παρατήρηση από μόνη της θα αποτύγχανε να καταστήσει εμφανή (Tsuji, 2012).

¹² Επτά από τους τριάντα δύο εκπαιδευτικούς δε συμμετείχαν στην παρατήρηση για ποικίλους λόγους: εκπαιδευτικοί ειδικότητας, εκπαιδευτικοί τάξης υποδοχής, αναχώρηση από το σχολείο λόγω προσωπικού ζητήματος, συμμετοχή στην ομάδα προετοιμασίας σχολικής εορτής-εκδήλωσης.

Ανάλογα με τον βαθμό δόμησης ή τυποποίησης τους οι συνεντεύξεις μπορούν να έχουν μη δομημένη, ημιδομημένη ή πλήρως δομημένη μορφή (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Την ποιοτική, και ιδιαίτερα την εθνογραφική έρευνα, ενδιαφέρει κυρίως η ημιδομημένη συνέντευξη η οποία χαρακτηρίζεται από περισσότερη ευελιξία τόσο ως προς τη διάταξη, τροποποίηση ή προσθαφαίρεση των ερωτήσεων από τον ερευνητή, όσο και από την ελευθερία του ερωτώμενου να αναπτύξει τα θέματα όπως εκείνος επιθυμεί (Robson, 2010 · Μάγος, 2005 · Ιωσηφίδης, 2003). Η επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, προέκυψε από την αναγκαιότητα οι ερωτώμενοι να διατυπώσουν με ευκρίνεια και με τον δικό τους τρόπο τις σκέψεις τους, χωρίς την καθοδήγηση του ερευνητή η οποία θα έθετε σε κίνδυνο την ποιότητα της έρευνας. Εξάλλου ως ο τύπος της συνέντευξης που χρησιμοποιείται κυρίως «από νέους ποιοτικούς μελετητές» (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 97), έδωσε τη δυνατότητα στον ερευνητή να χρησιμοποιήσει έναν οδηγό για θέματα που ο ίδιος θεωρούσε σημαντικά, και τα οποία ευθυγραμμίζονταν με τα ερωτήματα και τις υποθέσεις της έρευνας.

Ελήφθησαν συνολικά 104 συνεντεύξεις από τις τρεις ομάδες-στόχο, δηλαδή από μαθητές κινεζικής καταγωγής, από εκπαιδευτικούς και από Κινέζους γονείς. Πιο συγκεκριμένα, όπως προαναφέρθηκε, οι Κινέζοι γονείς που παραχώρησαν συνέντευξη ήταν 22. Από αυτούς οι 6 ήταν γονείς μαθητών σχολικών μονάδων στις οποίες διεξήχθη η παρατήρηση και οι 16 μαθητών που παρακολουθούσαν το κινεζικό σχολείο τα απογεύματα. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη διαδικασία της συνέντευξης ήταν 32 που στο σύνολό τους ανήκαν στις σχολικές μονάδες οι οποίες συμμετείχαν στη διαδικασία της μη συμμετοχικής παρατήρησης. Τέλος οι συμμετέχοντες μαθητές ήταν 50, με τους 25 από αυτούς να ανήκουν στα σχολεία παρατήρησης¹³, ενώ οι υπόλοιποι προέρχονταν από το δυναμικό του κινεζικού σχολείου. Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη χρήση δημοσιογραφικού μαγνητοφώνου, με το καταγεγραμμένο υλικό να ξεπερνά σε διάρκεια τις 31 ώρες. Ο μέσος χρόνος διάρκειας των ηχογραφημένων συνεντεύξεων ήταν 11 λεπτά για τους μαθητές, 22 για τους γονείς και 27 για τους εκπαιδευτικούς. Το σημαντικό πλεονέκτημα των ηχογραφήσεων είναι ότι «μπορούν να μεταγραφούν και μαζί με τις σημειώσεις πεδίου να

¹³ Από το σύνολο των 29 μαθητών που παρατηρήθηκαν, δύο δε δέχθηκαν να παραχωρήσουν συνέντευξη και για άλλους δύο δεν υπογράφηκε από τους γονείς τους το σχετικό έντυπο συγκατάθεσης για παραχώρηση συνέντευξης. Πρέπει να επισημανθεί ότι για αυτούς τους τέσσερις μαθητές που συμμετείχαν στη διαδικασία της μη συμμετοχικής παρατήρησης αλλά όχι σε αυτή των συνεντεύξεων, δόθηκαν κωδικοί οι οποίοι έπρεπε να είναι διακριτοί από τους κωδικούς με αύξοντα αριθμό που αντιπροσώπευαν εκείνους τους μαθητές της έρευνας για τους οποίους χρησιμοποιήθηκαν και τα δύο μεθοδολογικά εργαλεία. Έτσι λοιπόν στην ανάλυση περιεχομένου της ομάδας των μαθητών κινεζικής καταγωγής, τα ευρήματα από την παρατήρηση που επισημαίνονται με τους κωδικούς Μα, Μβ, Μγ και Μδ, αφορούν αυτούς τους τέσσερις μαθητές που δεν παραχώρησαν συνέντευξη.

εξασφαλίσουν επαρκείς πληροφορίες που θα ενισχύσουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους» (Maguire, 2015, σ. 75). Έτσι, η ηλεκτρονική αρχειοποίηση και κατόπιν η απομαγνητοφώνηση και μεταγραφή σε έντυπη μορφή, προσέφερε ένα ερευνητικό υλικό πλούσιο σε πληροφορίες αλλά και σε όγκο¹⁴. Οι συνεντεύξεις που αφορούσαν τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που συμμετείχαν στην παρατήρηση, πραγματοποιήθηκαν σε ιδιαίτερους χώρους της σχολικής μονάδας (γραφεία διδασκόντων/διευθυντών, βιβλιοθήκες, αίθουσες). Από τους έξι γονείς μαθητών που φοιτούσαν στα σχολεία παρατήρησης και αποδέχθηκαν να συμμετάσχουν στη διεξαγωγή της συνέντευξης, οι τέσσερις παραχώρησαν τη συνέντευξη εντός της σχολικής μονάδας, ενώ οι δύο φιλοξένησαν τον ερευνητή στην κατοικία τους. Όπως προαναφέρθηκε, συνεντεύξεις ελήφθησαν από μαθητές και γονείς του κινεζικού σχολείου Αθηνών. Οι συνεντεύξεις των μαθητών αυτών πραγματοποιήθηκαν σε αίθουσα του κινεζικού σχολείου, ενώ οι συνεντεύξεις των γονέων στη συντριπτική τους πλειοψηφία παραχωρήθηκαν στα εμπορικά καταστήματα που οι ίδιοι διατηρούν στο κέντρο της Αθήνας.

Όπως ειπώθηκε η συνέντευξη δεν ήταν αδόμητη, αλλά πραγματοποιήθηκε στη βάση ενός προσχεδιασμένου πλαισίου που χρησίμευσε ως οδηγός για την ανάδυση των ποιοτικών δεδομένων. Οι ερωτήσεις που υποβλήθηκαν είχαν ως στόχο την υποστήριξη των επιμέρους θεματικών αξόνων των ερευνητικών ερωτημάτων.

Ο οδηγός συνέντευξης για τους μαθητές κινεζικής καταγωγής περιλάμβανε συνολικά 34 ερωτήσεις οι οποίες επιμερίζονταν στις επιμέρους θεματικές κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, η θεματική κατηγορία που αφορούσε την κοινωνικοποιητική διάσταση της συμπερίληψης περιείχε 11 ερωτήσεις, ενώ η ενότητα που προσδιόριζε την ακαδημαϊκή και ενδοπροσωπική διάσταση της συμπερίληψης περιλάμβανε 12 ερωτήσεις. Οκτώ ερωτήσεις επιχειρούσαν να αποτυπώσουν τη σχέση που διατηρούν οι μαθητές αυτοί με τη χώρα καταγωγής τους, ενώ οι υπόλοιπες τρεις ερωτήσεις σκιαγραφούσαν τις προσδοκίες τους για το μέλλον. Έτσι για παράδειγμα, προκειμένου να προσδιοριστεί η κοινωνικοποιητική και η ακαδημαϊκή δράση και αλληλεπίδρασή τους, οι Κινέζοι μαθητές ερωτήθηκαν αν τους αρέσει το σχολείο και τι είναι αυτό που τους αρέσει περισσότερο, αν έχουν φίλους στο σχολείο και να αναφέρουν τα ονόματά τους, αν υπάρχουν παιδιά που δεν είναι φίλοι τους και γιατί, αν έχουν επισκεφθεί σπίτια συμμαθητών τους και ποιών, αν τους αρέσουν περισσότερο κάποια

¹⁴ Περίπου 700 σελίδες απομαγνητοφωνημένου υλικού συνεντεύξεων.

μαθήματα ή αν τους δυσκολεύουν κάποια άλλα και ποια, αν εργάζονται σε ομάδες και πώς νιώθουν όταν συμβαίνει κάτι τέτοιο, αν τους αρέσει ο δάσκαλός τους και τί περισσότερο τους αρέσει σε αυτόν, αν έχουν κάποια παράπονα από τον δάσκαλό τους ή τους λοιπούς δασκάλους και μαθητές του σχολείου τους κ.ά. Επίσης, ερωτήσεις τέθηκαν προκειμένου να προσδιοριστεί η σχέση τους με τη χώρα καταγωγής τους, όπως και για τις προσδοκίες τους για το μέλλον. Πρέπει να σημειωθεί ότι για ευνόητους λόγους, που σχετίζονται με την προστασία της ταυτότητας των υποκειμένων, ήταν επιβεβλημένη η χρήση ψευδωνύμων, επομένως τα ονόματα που αναφέρονται εντός των αυτούσιων αποσπασμάτων δεν είναι πραγματικά¹⁵.

Σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς, ο οδηγός συνέντευξης απαρτίζονταν από 26 ερωτήσεις, κάποιες από τις οποίες αναλύονταν σε επιμέρους υποερωτήσεις. Οι ερωτήσεις επιμερίζονταν σε τέσσερις θεματικές κατηγορίες συνολικά. Πιο συγκεκριμένα, οκτώ ερωτήσεις αφορούσαν τη θεματική κατηγορία που επιχειρούσε να αναπαραστήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επίδοση των μαθητών κινεζικής καταγωγής, επτά ερωτήσεις καταγράφουν τις διαπολιτισμικές δράσεις και στρατηγικές παρέμβασης που ενδεχομένως αναδεικνύονται από τις διδακτικές τους μεθόδους, έξι ερωτήσεις προσδιορίζουν τους τρόπους οικοδόμησης της συνεργασίας και επικοινωνίας με τους Κινέζους γονείς, ενώ στην τέταρτη θεματική κατηγορία περιλαμβάνονται πέντε ερωτήσεις που προσπαθούν να αναδείξουν το επίπεδο της διαπολιτισμικής τους ετοιμότητας. Έτσι λοιπόν οι εκπαιδευτικοί αρχικά κλήθηκαν να σκιαγραφήσουν το μαθησιακό προφίλ των μαθητών αυτών και να το συγκρίνουν με το αντίστοιχο τόσο των άλλων αλλόφωνων όσο και των Ελλήνων μαθητών. Επιπλέον, υπήρχαν ερωτήσεις που σκοπό είχαν να αποκαλύψουν το είδος και τη συχνότητα των διαπολιτισμικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν, όπως η χρήση της διαφοροποιημένης εργασίας, η ανάδειξη των πολιτισμικών στοιχείων των αλλόφωνων μαθητών κ.ά. Ερωτήσεις επιχειρήσαν να αναδείξουν την ποιότητα, συχνότητα και διαδικασία επικοινωνίας τους με τους Κινέζους γονείς, όπως και το επίπεδο της διαπολιτισμικής τους ετοιμότητας μέσω της ανταλλαγής των πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών τους ή της επιμόρφωσής τους σε θέματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική αγωγή κ.ά.

Τέλος, ο οδηγός συνέντευξης των γονέων κινεζικής καταγωγής περιείχε συνολικά 27 ερωτήσεις οι οποίες αναλύονταν σε τρεις επιμέρους θεματικές κατηγορίες. Η πρώτη θεματική

¹⁵ Επιλέχθηκε η χρήση ελληνικών ψευδωνύμων για λόγους διευκόλυνσης. Πρέπει όμως να τονιστεί ότι ένας μεγάλος αριθμός μαθητών συστήθηκε στον ερευνητή με το ελληνικό τους όνομα. Επιπλέον, υπάρχουν εκπαιδευτικοί καθώς και γονείς κινεζικής καταγωγής στο δείγμα, οι οποίοι χρησιμοποιούσαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων τους τα ελληνικά ονόματα των μαθητών αυτών.

αποτελούνταν από εννέα ερωτήσεις που προσδιόριζαν το είδος και την ποιότητα της επικοινωνίας τους με το διδακτικό προσωπικό των σχολείων φοίτησης των παιδιών τους. Στη δεύτερη θεματική υποβλήθηκαν συνολικά οκτώ ερωτήσεις οι οποίες επιδίωκαν να συγκεκριμενοποιήσουν τη συμβολή των γονέων στη μαθησιακή και γενικότερη γνωστική ενίσχυση των παιδιών τους. Τέλος, δέκα ερωτήσεις αφορούσαν τις αντιλήψεις των γονέων αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των παιδιών τους στο σχολείο. Έτσι για παράδειγμα, την αντίληψή τους για το είδος της επικοινωνίας τους με το σχολείο, τις δυσκολίες και τους τρόπους αντιμετώπισης αυτών των δυσκολιών, τη συμμετοχή τους στις διεργασίες του σχολείου και τον τρόπο που αυτό αντιμετωπίζει την πολιτισμική τους καταβολή κλπ., κλήθηκαν να υποβάλλουν μέσω της συζήτησης τους με τον ερευνητή. Προκειμένου, δε, να προσδιοριστεί με ποιους τρόπους ενισχύουν και υποστηρίζουν τη μαθησιακή και τη γενικότερη γνωστική πορεία των παιδιών τους, σχεδιάστηκε μια ομάδα ερωτήσεων που από τις απαντήσεις εξασφαλίστηκαν επαρκείς πληροφορίες σχετικά με το αν γνωρίζουν για τις εργασίες των παιδιών τους, αν τα βοηθούν με αυτές και με ποιους τρόπους, αν χρησιμοποιούν κινεζικό υλικό ως υποστηρικτικό για τα μαθήματα του σχολείου και τι είδους, αν και ποιες συνέπειες υπάρχουν στην περίπτωση που δεν είναι ευχαριστημένοι με το διάβασμα των παιδιών τους, αν ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες κ.ά. Τέλος, με μια σειρά ερωτήσεων προσδιορίστηκαν και οι αντιλήψεις τους σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των παιδιών τους, όπως για παράδειγμα ο τρόπος που επιδρά στην απόδοση των παιδιών τους το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί, οι παρέες των φίλων, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας κ.ά.¹⁶

Όλες οι συνεντεύξεις έλαβαν από έναν κωδικό, ο οποίος στην πραγματικότητα ήταν αύξοντα αριθμός. Έτσι για παράδειγμα ο κωδικός M2 αναφέρεται στον μαθητή με αύξοντα αριθμό δύο, ο κωδικός E20 αναφέρεται στον εκπαιδευτικό με αύξοντα αριθμό είκοσι, ενώ ο κωδικός Γ5 αναφέρεται στον γονέα με αύξοντα αριθμό πέντε.

4.9. Η ανάλυση περιεχομένου

Η επεξεργασία του υλικού των συνεντεύξεων έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου κατά την οποία γίνεται συστηματική διερεύνηση του λόγου των συμμετεχόντων, προκειμένου να αναδυθούν οι «νέες ιδέες και τρόποι με τους οποίους οι συμμετέχοντες βιώνουν τον κόσμο τους» (Zaidman-Zait 2014, σ. 1258). Δημιουργήθηκαν κατηγορίες και πραγματοποιήθηκε λεπτομερής, γραμμή προς γραμμή, επεξεργασία (Strauss

¹⁶ Σχετικά με τους τους οδηγούς συνέντευξης βλέπε Παράρτημα, σσ 532-537.

& Corbin 1996, όπως αναφέρεται στον Μάγο 2005, σ. 9). Ακολουθήθηκε η επαγωγική ανάλυση περιεχομένου (Hsieh & Shannon, 2005), η οποία θεωρείται απαραίτητη όταν η γνώση του υπό έρευνα θέματος είναι ανεπαρκής ή ανύπαρκτη. Οι Elo & Kyngäs (2007) αναφέρουν ότι η επαγωγική ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιείται όταν ο σκοπός της έρευνας είναι να περιγράψει ένα φαινόμενο στο οποίο υπάρχει περιορισμένη βιβλιογραφία και καμία προϋπάρχουσα θεωρία, ενώ οι Lauri & Kyngäs (2005), όπως αναφέρονται στους Elo & Kyngäs (2007, σ. 109), τη συνιστούν ως μέθοδο και για τις περιπτώσεις όπου «η γνώση για το φαινόμενο που εξετάζεται είναι κατακερματισμένη». Επιπλέον, πλεονέκτημα της επαγωγικής διαδικασίας είναι ότι παρέχει στον ερευνητή περισσότερη ελευθερία και ευελιξία διερεύνησης και περιγραφής των δεδομένων (Bush & Amechi, 2019). Οι απόψεις αυτές έρχονται να ενισχύσουν την επιλογή της επαγωγικής ανάλυσης περιεχομένου για την παρούσα έρευνα, δεδομένου ότι αφενός δεν υπάρχει προϋπάρχουσα γνώση για τη συμπερίληψη των μαθητών κινεζικής καταγωγής στο ελληνικό σχολείο και αφετέρου η σχετική βιβλιογραφία θεωρείται κατακερματισμένη, νοουμένου ότι δεν υπάρχουν έρευνες που να προσεγγίζουν το φαινόμενο της συμπερίληψης των Κινέζων μαθητών συνολικά (υπό το πρίσμα δηλαδή της επίδρασης και των τριών ομάδων), αλλά αποσπασματικά.

Οι κατηγορίες που δημιουργήθηκαν διαμορφώθηκαν με βάση τους θεματικούς άξονες των ερευνητικών ερωτημάτων, πάνω στους οποίους άλλωστε δομήθηκε και ο οδηγός συνέντευξης της κάθε ομάδας. Ως μονάδα ανάλυσης επιλέχθηκε η κάθε συνέντευξη, η οποία σύμφωνα με τους Graneheim & Lundman (2004) αποτελεί «την πιο κατάλληλη επιλογή» (σ. 106). Πιο συγκεκριμένα, λέξεις προτάσεις ή παράγραφοι που προέκυψαν από την κωδικοποίηση των συνεντεύξεων και περιείχαν πτυχές που σχετίζονταν μεταξύ τους, χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να υποστηρίξουν τις θέσεις ή ακόμη και τις αντιθέσεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τις υπό ανάλυση κατηγορίες. Πρέπει να σημειωθεί ότι στα αυτούσια αποσπάσματα των συνεντεύξεων κρίθηκε αναγκαία, σε κάποιες περιπτώσεις, η ενσωμάτωση λέξεων, προκειμένου να διατηρηθεί ασφαλής από τον αναγνώστη η κατανόηση των λεγομένων, χωρίς φυσικά να αλλοιωθεί η γενικότερη νοηματοδότηση και σημασία που τα υποκείμενα προσέδιδαν στον λόγο τους. Οι εν λόγω λέξεις παρεμβάλλονται εντός του σώματος των αυτούσιων αποσπασμάτων με αγκύλες. Τέλος, η αναλυτική περιγραφή των θεμάτων που προέκυψαν από την επαγωγική ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων και των ευρημάτων της παρατήρησης, διευκόλυνε την εξαγωγή και διατύπωση της συζήτησης κατά το ερμηνευτικό στάδιο αλλά και κατά το στάδιο της συγγραφής των γενικών συμπερασμάτων.

Τόσο ο προσδιορισμός των θεματικών και υποθεματικών κατηγοριών όσο και η εξ'αυτών εξαγωγή του σχήματος κωδικοποίησης, πραγματοποιήθηκαν από τον ίδιο τον ερευνητή χωρίς τη χρήση συγκεκριμένων συναφών προγραμμάτων λογισμικού. Αυτό έδωσε τη δυνατότητα στον ερευνητή, αν και πρωτόπειρος, να εντυφώσει στο πλούσιο υλικό των πρωτογενών δεδομένων διεξάγοντας την *en twó báθει* μελέτη τους, η οποία βοήθησε στην ανάλυση καθώς και στην παράθεση της συζήτησης και των συμπερασμάτων, αφού έδωσε τη δυνατότητα της κατ' επανάληψη επιστροφής και εκ νέου μελέτης του ερευνητικού υλικού. Άλλωστε, ο υπολογιστής αδυνατεί να καθορίσει πότε μια συγκεκριμένη λέξη ή πρόταση που κωδικοποιείται έχει ή όχι νόημα ώστε να προσαρμοστεί αναλόγως με τις λοιπές λέξεις ή προτάσεις (Ward, 2012), ούτε ένα κείμενο μπορεί να κωδικοποιηθεί αυτόματα καθώς μπορεί να περιλαμβάνει πολλαπλές έννοιες, οπότε και στις δύο περιπτώσεις η αναγνώρισή τους απαιτεί τις προσπάθειες του ερευνητή κατά τη διαδικασία της ανάλυσης (Vaismoradi, Jones, Turunen & Snelgrove, 2016). Εξάλλου, όπως παρατηρούν οι Castleberry & Nolen (2018, σ. 809), «το μυαλό του ερευνητή είναι η δύναμη πίσω από την ανάλυση και όχι οποιοδήποτε πρόγραμμα λογισμικού».

Στο σημείο αυτό, τέλος, κρίνεται απαραίτητη η επισήμανση της συνήθους γενίκευσης που παρατηρείται συχνά μεταξύ της ανάλυσης περιεχομένου και της θεματικής ανάλυσης, ως ταυτόσημων μεθοδολογικών προσεγγίσεων στην ποιοτική έρευνα. Μπορεί οι δύο μεθοδολογίες να μοιράζονται τον ίδιο στόχο, δηλαδή την αναλυτική εξέταση των αφηγηματικών δεδομένων και την υποβολή τους σε περιγραφική επεξεργασία (Vaismoradi, Turunen & Bondas, 2013), εφαρμόζοντας τη συστηματική διαδικασία κωδικοποίησης ώστε να αναπαραστήσουν τις διαφορετικές οπτικές της κοινωνικής πραγματικότητας μέσω της δημιουργίας θεματικών (Vaismoradi et al., 2016), εντούτοις παρατηρούνται ουσιαστικές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους, παρά τις αλληλοεπικαλύψεις που υπάρχουν. Οι Vaismoradi et al. (2013), στηριζόμενοι στην προϋπάρχουσα βιβλιογραφία, επισημαίνουν ότι η διεξαγωγή ερευνητικών εργασιών σε περιοχές οι οποίες είναι άγνωστες ή δεν έχουν αναπτυχθεί επαρκώς, όπως η παρούσα, απαιτεί η προσέγγιση να γίνεται μέσω της ανάλυσης περιεχομένου παρά μέσω της θεματικής ανάλυσης, δεδομένου ότι η πρώτη συμβάλλει στην καταλληλότερη επεξεργασία των κοινών θεμάτων που προκύπτουν από τα δεδομένα. Επιπλέον, με την ανάλυση περιεχομένου είναι δυνατή η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων με την ταυτόχρονη ποσοτικοποίησή τους ώστε να διευκολύνεται η περιγραφή τους, σε αντίθεση με τη θεματική ανάλυση η οποία παρέχει έναν καθαρά ποιοτικό απολογισμό των δεδομένων (Vaismoradi et al., 2013 · Neuendorf 2019). Όπως προκύπτει από την ανάλυση των

συνεντεύξεων των συμμετεχουσών ομάδων της έρευνας, η λεπτομερής και αναλυτική περιγραφή των δεδομένων στηρίχθηκε και στην ποσοτικοποίησή τους, η οποία διευκόλυνε τόσο το περιγραφικό όσο και το ερμηνευτικό στάδιο. Καθώς μια από τις προτεραιότητες της παρούσας έρευνας ήταν η ενδελεχής περιγραφή και αναπαράσταση των θέσεων και αντιθέσεων των υποκειμένων της έρευνας, η επιλογή της ανάλυσης περιεχομένου ήταν η ενδεικνύμενη, αφού πρωταρχικός της στόχος είναι η περιγραφή του φαινομένου (Elo & Kyngäs 2008, αναφορά σε Vaismoradi et al. 2013, σ. 401) σε αντίθεση με τη θεματική ανάλυση η οποία εφαρμόζει ελάχιστη περιγραφή στα δεδομένα (Braun & Clarke, 2006). Επιπλέον, σύμφωνα με την Neuendorf (2019), στη θεματική ανάλυση οι κώδικες αναπτύσσονται από τον ερευνητή κατά την προσεκτική εξέταση των κειμένων και των θεματικών που αναπτύσσονται, σε αντίθεση με την ανάλυση περιεχομένου όπου οι κωδικοί αναπτύσσονται *a priori*. Αυτό αφορά ιδιαίτερα τις έρευνες στις οποίες η περιορισμένη υπάρχουσα θεωρία ή έρευνα καθοδηγεί τον αναλυτή περιεχομένου στην ανάπτυξη ενός σχήματος κωδικοποίησης, όπως ισχύει για την παρούσα έρευνα. Έτσι, ενώ στη θεματική ανάλυση ο ερευνητής θεωρείται το «εργαλείο», στην ανάλυση περιεχομένου «το εργαλείο δεν είναι ο ερευνητής αλλά το σχήμα κωδικοποίησης» (Neuendorf 2019, σ. 219).

4.10. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Προκειμένου να μην τεθεί υπό αμφισβήτηση η ποιότητα της έρευνας, υιοθετήθηκαν συγκεκριμένα κριτήρια για τη διαφύλαξη της αξιοπιστίας και εγκυρότητάς της. Δεδομένου ότι οι ποιοτικοί ερευνητές θεωρούν πως υπάρχουν πολλαπλές πραγματικότητες που εξηγούν την κοινωνική πραγματικότητα, σε αντίθεση με τους θετικιστές-ποσοτικούς που βασίζουν τα ευρήματα της έρευνάς τους σε μια ενιαία πραγματικότητα (Lincoln & Guba 1985, αναφορά σε Anney 2014, σ. 276), οι Guba & Lincoln (1982) προτείνουν την αντικατάσταση των κριτηρίων προσδιορισμού της αξιοπιστίας και εγκυρότητας, όπως αυτά καθορίζονται από την θετικιστική σχολή. Τα κριτήρια μέτρησης της ακεραιότητας μιας ποιοτικής έρευνας που έχουν προταθεί, αφορούν στην αξιοπιστία της έρευνας (ως αντικατάσταση της εσωτερικής εγκυρότητας), στη μεταβιβασιμότητά της (που αντικαθιστά την εξωτερική εγκυρότητα) και τέλος στη βασιμότητα και επιβεβαιωσιμότητά της (στη θέση της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας αντίστοιχα) (Korstjens & Moser, 2018 · Anney, 2014 · Συμεού, 2007).

4.10.1. Αξιοπιστία (*credibility*)

Δοθέντος ότι μια ποιοτική έρευνα είναι αξιόπιστη όταν χρησιμοποιεί ορθές μεθόδους και πειστική ερμηνεία (Haven & Van Grootel, 2019) ώστε από τα δεδομένα που συλλέγονται να αναπαρίσταται η πραγματικότητα, η βασική μεθοδολογική στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία ήταν η τριγωνοποίηση των μεθόδων και των δεδομένων, δηλαδή η χρήση διαφορετικών εργαλείων και πηγών προκειμένου να προκύπτουν επιβεβαιωτικά στοιχεία. Αυτό σημαίνει ότι τα ευρήματα των συνεντεύξεων τριγωνοποιήθηκαν με τα αντίστοιχα της μη συμμετοχικής παρατήρησης, όπως επίσης τριγωνοποίηση έγινε και στα δεδομένα των συνεντεύξεων. Η τριγωνοποίηση αυτή πραγματοποιήθηκε τόσο εντός της κάθε ομάδας συνεντευζομένων όσο και μεταξύ των ομάδων, όταν προέκυπταν κοινά θέματα. Κατ' αυτό τον τρόπο τα δεδομένα μιας πηγής επιβεβαιώνονταν από δεδομένα άλλων πηγών, γεγονός που ενίσχυε την ποιότητα της έρευνας και διευκόλυνε τόσο την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της όσο και τα γενικά της συμπεράσματα. Έτερο κριτήριο αξιοπιστίας της παρούσας έρευνας είναι αυτό που σχετίζεται με την εμπειρία αλλά και την επαφή (*prolonged engagement*) με το ερευνητικό πεδίο (Anney, 2014· Συμεού, 2007). Αυτή εξασφαλίστηκε τόσο εξαιτίας της μακρόχρονης εμπειρίας του ερευνητή σε θέματα που άπτονται της διδασκαλίας και της παιδαγωγικής, δεδομένης της επί σειράν ετών συναφούς επαγγελματικής ενασχόλησης, όσο και από την ενδελεχή επαφή με τα υποκείμενα της έρευνας λόγω της επί επταμήνου προσωπικής παρουσίας εντός του ερευνητικού πεδίου. Η εμπειρία και η επαφή του ερευνητή συνέτειναν στην απόκτηση μιας εικόνας του πλαισίου της μελέτης, η οποία ελαχιστοποίησε τις στρεβλώσεις των πληροφοριών που θα μπορούσαν να προκύψουν αν δεν υπήρχε η ενεργητική συμμετοχή και εμπλοκή του με το υπό εξέταση πεδίο.

4.10.2. Μεταβιβασιμότητα (*transferability*)

Η μεταβιβασιμότητα προσδιορίζει τον βαθμό στον οποίο τα συμπεράσματα της έρευνας μπορούν να μεταφερθούν σε ομοειδή πλαίσια και επιτυγχάνεται με την «πυκνή και ζωηρή περιγραφή των δεδομένων και ευρημάτων της έρευνας» (Συμεού 2007, σ. 5). Οι Cohen, Manion & Morrison (2008) επικαλούμενοι σχετικές επιστημάνσεις των Lincoln & Guba (1985), αναφέρουν ότι οι ερευνητές θα πρέπει να είναι σε θέση να παρέχουν στους αναγνώστες και σε όσους χρησιμοποιούν την έρευνα «επαρκή και πλούσια δεδομένα ώστε να είναι τα παραπάνω άτομα ικανά να καθορίσουν αν η μεταβιβασιμότητα είναι δυνατό να επιτευχθεί» (σ. 183), ενώ ο Anney (2014) θεωρεί ότι διευκολύνεται η δυνατότητα μεταφοράς

της έρευνας όταν ο ερευνητής παρέχει μια λεπτομερή περιγραφή της έρευνας και το δείγμα των συμμετεχόντων έχει επιλεγεί σκόπιμα.

Προκειμένου λοιπόν να ικανοποιηθεί το κριτήριο της μεταβιβασιμότητας, η ανάλυση επιχειρήθηκε να εστιάσει σε τρία επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο πραγματοποιήθηκε η λεπτομερής περιγραφή των ευρημάτων της έρευνας, χρησιμοποιώντας όσο το δυνατόν περισσότερα δεδομένα από τις συνεντεύξεις και την παρατήρηση, ώστε να αναπαρίσταται ευκρινώς ο τρόπος με τον οποίο τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Σε δεύτερο επίπεδο επιχειρήθηκε η αναλυτική ερμηνεία των αποτελεσμάτων η οποία ακολούθησε την επαγωγική τακτική, προέκυψε δηλαδή από τα ευρήματα της έρευνας τηρώντας όμως την απαιτούμενη-διακριτική απόσταση που επιτάσσει η γενική τους περιγραφή. Τέλος, στο τρίτο επίπεδο ακολουθεί η καταγραφή των γενικών συμπερασμάτων, με στόχο τη λεπτομερή και αναλυτική αντιστοίχιση των πρωτογενών δεδομένων της έρευνας με το θεωρητικό πλαίσιο, ώστε να διαφανούν οι μεταξύ τους συσχετίσεις ή αποκλίσεις. Τα παραπάνω επίπεδα ανάλυσης έχουν στόχο να διευκολύνουν τον αναγνώστη να αντιληφθεί τη μελέτη και να την αντιπαραβάλλει με συναφή ή ομοειδή πλαίσια.

4.10.3. Βασιμότητα (*dependability*) και επιβεβαιωσιμότητα (*confirmability*)

Με τη βασιμότητα εξασφαλίζεται ο βαθμός στον οποίο η διαδικασία της έρευνας είναι σύμφωνη με τα αποδεκτά πρότυπα (Korstjens & Moser, 2018), ενώ η επιβεβαιωσιμότητα ελέγχει αν έχει αναπαρασταθεί η πλήρης εικόνα των δεδομένων (Haven & Van Grootel, 2019), διασφαλίζει δηλαδή ότι η περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων προκύπτουν από τα δεδομένα και δεν είναι στοιχεία της φαντασίας του ερευνητή (Tobin & Begley 2004, αναφορά σε Anney 2014, σ. 279).

Στην προσπάθεια διασφάλισης της βασιμότητας επιχειρήθηκε η παρουσίαση με λεπτομερή τρόπο των μεθόδων της έρευνας, των μεθοδολογικών εργαλείων και των διαδικασιών της, προκειμένου να πιστοποιείται ότι σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν με τον αποδεκτά επιστημονικά τρόπο. Επιπλέον η βασιμότητα σχετίζεται και με την «προσωπική δεοντολογική στάση του ερευνητή απέναντι στην ίδια την έρευνα και τις ερευνητικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων» (Συμεού 2007, σ.7). Ο ερευνητής διαδραματίζοντας ταυτόχρονα πολλαπλούς ρόλους, όπως του συνεντευκτή, του παρατηρητή αλλά και του συμμετέχοντα στη σκηνή όπου εξελίσσονταν τα γεγονότα υπό την έννοια της επιστασίας της όλης ερευνητικής διαδικασίας, απέφυγε να προβεί σε αξιολογικές κρίσεις

δεδομένου ότι η αποστολή του ήταν να καταγράψει, παρουσιάσει, αναλύσει και ερμηνεύσει τη συμπερίληψη των μαθητών κινεζικής καταγωγής στο ελληνικό σχολείο, στηριζόμενος αποκλειστικά στα τεκμήρια που συνέλεξε. Προς αυτή την κατεύθυνση καταβλήθηκε προσπάθεια η εμπλοκή του με τους συμμετέχοντες να ήταν τόση ώστε να μην πλήττεται η ουδετερότητα και η αποστασιοποίηση που θα έπρεπε να επιδείξει.

Για την επίτευξη της επιβεβαιωσιμότητας χρησιμοποιήθηκε εκτενώς, κατά το στάδιο της ανάλυσης περιεχομένου, ο αυτούσιος λόγος των συμμετεχόντων όπως είχε καταγραφεί από τις συνεντεύξεις, προκειμένου ο αναγνώστης να έρθει σε άμεση επαφή με τα ακατέργαστα δεδομένα. Το ίδιο πραγματοποιήθηκε και στις καταγραφές της παρατήρησης. Η παράθεση των αποσπασμάτων της παρατήρησης έγινε αυτολεξεί από το ερευνητικό ημερολόγιο, χωρίς προσθήκες ή παραλείψεις που θα μπορούσαν να κατευθύνουν τη σκέψη του αναγνώστη σε επιθυμητές περιοχές του ερευνητή. Αυτή λοιπόν η ακριβής μεταφορά των τεκμηρίων του πρωτογενούς υλικού από τις σημειώσεις του πεδίου και τις μαρτυρίες των συμμετεχόντων, προσδίδει ακεραιότητα στην έρευνα, η οποία γίνεται ακόμη μεγαλύτερη αφού ο αναγνώστης θα είναι σε θέση να αναγνωρίζει αν η συζήτηση κατά το ερμηνευτικό στάδιο αλλά και τα γενικά συμπεράσματα της έρευνας, στηρίζονται στην εμπειρική πραγματικότητα των συμμετεχόντων, όπως αυτή αναδύθηκε και παρουσιάστηκε κατά το στάδιο της ανάλυσης.

4.11. Δυσκολίες και περιορισμοί

Κατά τον σχεδιασμό αλλά και την υλοποίηση της έρευνας είναι αναμενόμενο ότι θα προκύψουν δυσκολίες και περιορισμοί που μπορεί να θέσουν την ερευνητική διαδικασία σε κίνδυνο. Παρακάτω παρατίθενται οι δυσκολίες και οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας, αλλά ταυτόχρονα και οι τρόποι αντιμετώπισής τους οι οποίοι συνέτειναν στην κατά το δυνατό ορθολογικότερη διαχείριση των υποκειμένων της έρευνας, ώστε να μην τεθεί σε κίνδυνο η ερευνητική πορεία.

Μια πρώτη δυσκολία που δυνητικά περιόριζε τον σχεδιασμό της έρευνας, αφορούσε τον καθορισμό των συμμετεχόντων σχολείων. Προκειμένου λοιπόν να προσδιοριστεί ο αριθμός των σχολικών μονάδων που θα συμμετείχαν στην έρευνα, πραγματοποιήθηκε μια πρώτη τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές, ώστε να διερευνηθεί αφενός ο αριθμός των μαθητών και οι τάξεις στις οποίες φοιτούν οι Κινέζοι μαθητές και αφετέρου η πρόθεσή τους να συμπεριληφθούν τα σχολεία τους στην αίτηση της άδειας του υπουργείου για τη διεξαγωγή της έρευνας. Σε αυτή την πρώτη τηλεφωνική διερευνητική επαφή ορισμένοι

διευθυντές αντιμετώπισαν με σκεπτικισμό το ενδεχόμενο, προβάλλοντας εμπόδια και δυσκολίες, όπως την απροθυμία των εκπαιδευτικών και των μαθητών, τις δυσκολίες επικοινωνίας με τους μαθητές και τους γονείς κινεζικής καταγωγής, την πίεση του χρόνου, τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών κ.ά. Ταυτόχρονα διατύπωσαν και τις επιφυλάξεις τους ως προς τον τρόπο με τον οποίο θα διεξαχθεί η έρευνα. Η αναλυτική παρουσίαση των σταδίων της έρευνας που έγινε σε επόμενες τηλεφωνικές επικοινωνίες, η προετοιμασία και εν τέλει η προσωπική επαφή του ερευνητή με τους ίδιους αλλά και (μέσω αυτών) με το εκπαιδευτικό προσωπικό, έκαμψε τις όποιες επιφυλάξεις θα έθεταν σε κίνδυνο την απρόσκοπτη διεξαγωγή της έρευνας.

Μεταξύ των βασικών στοιχείων που θα προσδιόριζαν την επιτυχία ή μη διεξαγωγή της έρευνας ήταν και ο βαθμός συμμετοχής και εμπλοκής των γονέων κινεζικής καταγωγής. Η πλειοψηφία των γονέων των μαθητών που ανήκαν στις σχολικές μονάδες που συμμετείχαν στην έρευνα δε δέχθηκαν να παραχωρήσουν συνέντευξη, παρά το γεγονός ότι συναίνεσαν για τη συμμετοχή των παιδιών τους τόσο στις συνεντεύξεις όσο και στην παρατήρηση. Το γεγονός αυτό απέτρεπε τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον ρόλο και τις πρακτικές που αναλαμβάνουν για την ενίσχυση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής πορείας των παιδιών τους στο ελληνικό σχολείο. Θα έπρεπε λοιπόν, αφού δεν ήταν εφικτό οι πληροφορίες αυτές να συλλεχθούν από τους εν λόγω γονείς, να βρεθούν Κινέζοι γονείς οι οποίοι να αντικαταστήσουν, τρόπον τινά, τους συγκεκριμένους. Οι τακτικές επισκέψεις του ερευνητή στο κινεζικό σχολείο της Αθήνας, οι επαφές αλλά και η κατάκτηση της εμπιστοσύνης από τις διευθύνουσες του σχολείου και τους μαθητές που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, ήταν τα στοιχεία που βοήθησαν ώστε αρκετοί γονείς να δεχθούν να παραχωρήσουν τις συνεντεύξεις, από τις οποίες προέκυψε επαρκής, τόσο σε ποσότητα όσο και σε ποιότητα, όγκος πληροφοριών.

Σοβαρός περιορισμός ήταν και αυτός της χρήσης της ελληνικής γλώσσας από τους Κινέζους γονείς. Αρκετοί από αυτούς παρά το γεγονός ότι διαμένουν επί σειρά ετών στην Ελλάδα, δεν ομιλούν παρά ελάχιστα την ελληνική και καθόλου λοιπές γλώσσες, όπως για παράδειγμα αγγλικά. Επιπλέον, πολλοί από αυτούς δεν ήταν δυνατό να επισκεφθούν το κινεζικό σχολείο προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι συνεντεύξεις επικαλούμενοι το, κατά κυριολεξία, ανεξάντλητο ωράριο εργασίας τους. Οι περιορισμοί αυτοί έθεταν σε πραγματικό κίνδυνο την υλοποίηση του ερευνητικού έργου. Ήταν λοιπόν επιβεβλημένη αφενός η επ' αμοιβή πρόσληψη διερμηνέα προκειμένου να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της επικοινωνίας κατά τη διαδικασία λήψης των συνεντεύξεων, και αφετέρου η επίσκεψη του ερευνητή στον

χώρο εργασίας των Κινέζων γονέων σε ώρα που οι ίδιοι θα υποδείκνυαν, προκειμένου να ληφθούν οι συνεντεύξεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Οι συνεντεύξεις και η παρατήρηση

Η αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη και την επιτυχή φοίτηση μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία είναι σημαντική προκειμένου να προσδιοριστεί ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται, προσαρμόζουν και υλοποιούν το εκπαιδευτικό τους έργο. Αυτή η αποτύπωση, επιπλέον, συμβάλλει δυνητικά στο να διαφανεί ο βαθμός επίγνωσης της διέλευσης από τις παραδοσιακές μονόγλωσσες προς τις πολυγλωσσικές μετασύγχρονες σχολικές τάξεις.

Η ανάλυση που ακολουθεί ευθυγραμμίζεται με τις προαποτυπωθείσες διαπιστώσεις όμως εξυπηρετεί και τους σκοπούς ανταπόκρισης του ερευνητικού ερωτήματος που έχει τεθεί για τη συγκεκριμένη ομάδα. Προκειμένου, δε, να ανταποκρίνεται στον σκοπό αυτό, έχουν οριστεί συγκεκριμένες θεματικές ενότητες οι οποίες στηρίζονται σε επιμέρους άξονες ανάλυσης. Η πρώτη θεματική ενότητα στοχεύει στο να αναπαραστήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους μαθητές κινεζικής καταγωγής που φοιτούν στις τάξεις τους. Οι άξονες επί των οποίων στηρίχθηκε η ανάλυση περιεχομένου είναι τέσσερις και σχετίζονται με τις ακαδημαϊκές τους δυσκολίες, τους λόγους που τις επιφέρουν, τη σύγκριση των δυσκολιών και της επίδοσής τους με των υπολοίπων συμμαθητών τους και τη γενικότερη στάση και συμπεριφορά τους. Η δεύτερη θεματική ενότητα εστιάζεται στον προσδιορισμό των διδακτικών μεθόδων και των διαπολιτισμικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, κατά την άσκηση του διδακτικού και παιδαγωγικού τους έργου. Από τους άξονες ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκαν διαφαίνεται η πιθανότητα ανάδειξης των πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών τους, η διαφοροποίηση του μαθήματος τους προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των τάξεων μικτής ικανότητας που διαχειρίζονται, όπως επίσης η προβολή και η προώθηση των γλωσσών των μαθητών τους στη σχολική τάξη. Η τρίτη θεματική ενότητα εξετάζει το επίπεδο επικοινωνίας και συνεργασίας τους με τους γονείς των Κινέζων μαθητών τους. Εδώ, η ανάλυση περιεχομένου στηρίχθηκε σε τέσσερις άξονες που αναφέρονται στο αν και κατά πόσο αξιοποιούν τους γονείς κινεζικής καταγωγής στη μαθησιακή διαδικασία, στη συχνότητα και ποιότητα επικοινωνίας τους με αυτούς, στην αντίληψή τους αναφορικά με τη στάση που διατηρούν οι Κινέζοι γονείς, όπως και στον βαθμό κατά τον οποίο ανταλλάσσουν πληροφορίες με αυτούς προκειμένου να προσδιορίσουν το μαθησιακό στυλ και τα ενδιαφέροντα των Κινέζων μαθητών τους.

Η τέταρτη θεματική ενότητα επικεντρώνεται στη διαπολιτισμική ετοιμότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, με τους επιμέρους άξονες να εστιάζουν στην οργάνωση της τάξης τους που αφορά τη χωροταξική δομή και τη γενικότερη εικόνα της, την επιμόρφωση τους σε θέματα εκπαίδευσης και διαχείρισης αλλόγλωσσων μαθητών, την ετοιμότητα σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων του σχολείου, τη γνωριμία και πιθανή εξοικείωσή τους με την κινεζική κουλτούρα και γλώσσα, και τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν προκειμένου να προωθήσουν την ανταλλαγή των πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών τους.

Μετά τη διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου ακολουθούν τα συμπεράσματα που συμπυκνώνουν τα βασικά στοιχεία των ευρημάτων που προέκυψαν από την ανάλυση που προηγήθηκε.

1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους Κινέζους μαθητές τους

Οι αντιλήψεις που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι καθοριστικής σημασίας, δεδομένου ότι αυτές θα προσδιορίσουν τον τρόπο με τον οποίο θα οργανώσουν τις παρεμβάσεις τους ώστε η διδασκαλία τους στις σύγχρονες πολυγλωσσικές σχολικές τάξεις να ικανοποιεί τις ακαδημαϊκές και κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Επιπλέον, θα διαμορφώσουν και τις προσδοκίες τους για την ύπαρξη και την επίδοση των αλλόφωνων μαθητών τους στη σχολική τάξη, οι οποίες με τη σειρά τους θα οδηγήσουν στην επιτάχυνση, καθυστέρηση ή/και αναβολή της ανάληψης των επωφελέστερων στρατηγικών, διδακτικών και μεθοδολογικών τους επιλογών.

Η παρούσα ενότητα επιχειρεί να αναλύσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα εστιάζοντας εν πρώτοις στις δυσκολίες που εμφανίζουν οι μαθητές κινεζικής καταγωγής που φοιτούν στις τάξεις τους, αλλά και στους λόγους που τις προκαλούν. Οι δυσκολίες αυτές επιπλέον θα προσεγγιστούν συγκριτικά με τις αντίστοιχες τόσο των Ελλήνων όσο και των λοιπών αλλόφωνων συμμαθητών τους, ώστε εν τέλει να προσδιοριστούν οι αντιλήψεις τους για την επίδοση των μαθητών αυτών τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Επίσης, θα καταγραφεί η άποψή τους για τη γενικότερη στάση και συμπεριφορά των εν λόγω μαθητών.

1.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι Κινέζοι μαθητές

Διερευνώντας λοιπόν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το αν οι Κινέζοι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε ό,τι αφορά τον γνωστικό τομέα, 15 από αυτούς¹⁷ (ποσοστό περίπου 47%) απαντούν θετικά. Πρόκειται κυρίως για περιπτώσεις μαθητών που είτε έχουν παρακολουθήσει στο παρελθόν δομές κινεζικής εκπαίδευσης, είτε αντιμετωπίζουν σοβαρές ανεπάρκειες στη χρήση και κατανόηση της ελληνικής γλώσσας. Αντίθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι οι μαθητές αυτοί έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα ή παρακολουθούν τις δομές της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης από την προσχολική ή την πρώτη σχολική τους ηλικία,¹⁸ αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες που αυτοί φέρουν ως λιγότερες ή/και μηδαμινές. Αναφορικά με το είδος των δυσκολιών, εντοπίζονται κατά κύριο λόγο στο μάθημα της γλώσσας¹⁹. Υπάρχουν μαθητές οι οποίοι δεν έχουν αναπτύξει σχεδόν καθόλου την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής. Για παράδειγμα η περίπτωση της Ε1 είναι εξαιρετικά χαρακτηριστική όταν αναφέρεται στον μαθητή της:

«Δεν κάνει ανάγνωση, δε διαβάζει. Δε διαβάζει καθόλου. Εκτός κάποιες φορές αν εγώ του διαβάσω μια πρόταση και του πω να την επαναλάβει, θα την επαναλάβει. Μπορεί βέβαια να κάνει κάποια λαθάκια, αλλά θα την επαναλάβει. Δε γράφει μόνος του. Πρέπει να βλέπει από κάποιον άλλο, να αντιγράψει. Από τον πίνακα αντιγράφει. Από τον διπλανό του μπορεί να αντιγράψει. Αν του δώσω όμως μια άσκηση να την κάνει μόνος του, δε θα την κάνει. Η την ορθογραφία. Αν ξεκινήσω εγώ να του πω μία, δύο λέξεις να γράψει, δε θα τις γράψει καθόλου. Δεν τις γράφει. Μόνο αντιγραφή κάνει».

Τα ευρήματα από την παρατήρηση επιβεβαιώνουν την εκπαιδευτικό ως προς την ικανότητα ανάγνωσης του μαθητή. Σημειώνει ο ερευνητής:

«Η εκπαιδευτικός ζητά από μαθητές να διαβάσουν μικρές παραγράφους από το κείμενο. Ο Αντώνης δε φαίνεται να ακολουθεί την ανάγνωση αλλά έχει στραμμένο το βλέμμα του εκτός βιβλίου, ακόμη και όταν μετά την ανάγνωση η εκπαιδευτικός προσπαθεί να εξηγήσει το νόημα της κάθε παραγράφου που έχει διαβαστεί. Του ζητά να επαναλάβει λέξη προς λέξη το κείμενο (μια πρόταση) που αυτή διαβάζει και το κάνει απλά, χαμηλόφωνα, χωρίς να υπάρχει κάποιο νόημα...» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 16, Π(Σ9)].

Η Ε17 αναφερόμενη και αυτή στην ικανότητα γραφής και ανάγνωσης, δηλώνει για τη μαθήτριά της ότι «της ζήτησα να γράψει μια ιστορία βλέποντας εικόνες και... δε μου την έφερε

¹⁷ Ε1, Ε2, Ε3, Ε9, Ε10, Ε13, Ε16, Ε17, Ε18, Ε19, Ε20, Ε21, Ε22, Ε26, Ε29.

¹⁸ Ε4, Ε5, Ε8, Ε11, Ε12, Ε14, Ε15, Ε23, Ε24, Ε25, Ε28, Ε30, Ε31.

¹⁹ Σύμφωνα με τις αναφορές των Ε1, Ε2, Ε3, Ε4, Ε5, Ε6, Ε7, Ε8, Ε9, Ε10, Ε12, Ε17, Ε18, Ε19, Ε20, Ε21, Ε22, Ε29.

ποτέ» ενώ για την παρουσία της στην τάξη τονίζει ότι «εδώ ανάγνωση κάνει, αλλά δεν καταλαβαίνει πάντα». Στις δυσκολίες που αντιμετώπισε με τους δικούς της μαθητές σε ό,τι αφορά την κατανόηση και τη χρήση της ελληνικής γλώσσας αλλά και τους τρόπους που χρησιμοποίησε προκειμένου να τις αντιπαρέλθει, αναφέρεται και η E18 που δηλώνει:

«Τα τέσσερα παιδιά που ήρθαν χωρίς να ξέρουν λέξη ελληνικά προσπάθησα εγώ να τους ξεκινήσω, χωρίς να ξέρω βέβαια λέξη κινέζικα. Οι δυσκολίες ήταν μεγάλες, ξεκινήσαμε με πράγματα που βλέπαμε, ξεκινώντας βέβαια από το σώμα μας. Να μάθουνε τα χέρια, πόδια, κεφάλι. Και χρησιμοποιώντας το βιβλίο της Α' τάξης, μάθανε τα γράμματα να διαβάζουν. Μάθανε να διαβάζουν χωρίς να κατανοούν».

Στους σοβαρούς περιορισμούς που υφίστανται στην κατανόηση λόγω ανεπαρκούς κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας που αναστέλλει την επίδοση του μαθητή της, αναφέρεται και η E22 η οποία τονίζει:

«Θα αντιγράψει, όπως σου είπα, θα κάνει κάποια πράγματα που κάνουμε εμείς αλλά από κει και πέρα δεν μπορεί να συμμετέχει ούτε στις ερωτήσεις, ας πούμε, κατανόησης, σε όλα αυτά δεν... Απλά βλέπει και γράφει. Αυτό».

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής στην κατανόηση της γλώσσας και η ως εκ τούτου ηθελημένη αποστασιοποίηση του από τις διεργασίες του μαθήματος είναι εμφανείς και κατά τη διάρκεια της παρατήρησης. Σημειώνει ο ερευνητής:

«Επιδεικτικά μη συνεργάσιμος, δεν ανοίγει το βιβλίο και φαίνεται αρνητικός στο να συμμετέχει. Δεν ομιλεί καθόλου καλά τα ελληνικά, αμφίβολο αν καταλαβαίνει έστω και λίγα από αυτά που λέει η εκπαιδευτικός» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 8, Π(Σ8)].

Σοβαρές δυσκολίες κατανόησης που επιφέρουν επίπτωση τόσο στη γραφή όσο και στην ανάγνωση αλλά και στον προφορικό λόγο, επικαλείται και η E26 που αναφέρει για τον μαθητή της ότι

«υπάρχει δυσκολία, η μεγαλύτερη δυσκολία είναι στη γραφή. Δηλαδή ο Γρηγόρης δεν μπορεί να γράψει. Ο,τι φωνές ακούει, ας πούμε, προσπαθεί να τις συνδυάσει. Μετά στον προφορικό λόγο και στην ανάγνωσή του. Γενικά υπάρχουν πολλές δυσκολίες».

Υπάρχουν βέβαια και μαθητές, όπως οι περιπτώσεις που περιγράφονται από τους E9 και E29, που καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια ώστε να ανταπεξέλθουν στις σχολικές εργασίες, δυσκολεύονται όμως στη γραφή, την ανάγνωση νέων κειμένων και στην κατανόηση γραμματικών φαινομένων. Η E29 αναφέρει για τον μαθητή της ότι «αντιμετωπίζει δυσκολίες σε ό,τι αφορά περισσότερο το κομμάτι της γλώσσας, λογικό [αφού] δεν κατανοεί κάποιες έννοιες, κάποιες λέξεις», όμως

«παρ' όλα αυτά, έχει καταβάλει πολλές προσπάθειες. Όταν μιλάει κάνει το καλύτερο δυνατό. Αργεί, που σημαίνει τι: επεξεργάζεται αυτό που θέλει να πει. Παρ' όλα αυτά, δεν αποδίδει πάντα αυτό που πρέπει, γιατί δε βρίσκει την κατάλληλη λέξη για να το αποτυπώσει».

Με παρόμοιο περίπου τρόπο ο Ε9 αναφέρεται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει αλλά και στις προσπάθειες που καταβάλλει η μαθήτριά του. Λέει ο ίδιος:

«Αν ζητήσουμε γραμματική άσκηση... εκεί δεν τα καταφέρνει. Όσον αφορά τώρα τον τομέα της ανάγνωσης σε γνωστό κείμενο, σε αυτό που έχει να διαβάσει στο σπίτι, έρχεται προετοιμασμένη κι αυτή τη στιγμή μπορεί να χαρακτηριστεί ένας αναγνώστης, μέτριος αναγνώστης. Εάν το κείμενο είναι άγνωστο, οι δυσκολίες είναι πάρα πολύ μεγάλες. Όσον αφορά τώρα τις γραμματικές ασκήσεις... έχει προσπαθήσει στο σπίτι και τις έχει ολοκληρώσει με επιτυχία».

Όμως, σε ό,τι αφορά την παρουσία της στην τάξη και το επίπεδο κατανόησης δεν παρουσιάζεται ιδιαίτερα αισιόδοξος αφού, όπως τονίζει, «φαντάζομαι ότι μόνο ένα μικρό τμήμα από ό,τι λέγεται μέσα στην τάξη το παιδί μπορεί να κατανοεί πλήρως». Ενισχυτικά των παραπάνω είναι και τα ευρήματα της παρατήρησης. Ο ερευνητής επισημαίνει για τη μαθήτριά:

«Η παρουσία της στην τάξη είναι με μεγάλα ερωτηματικά σε ό,τι αφορά τις γνωστικές της ικανότητες. Η ίδια φαίνεται 'απομονωμένη' στις ανεπάρκειές της χωρίς να καταβάλλει προσπάθειες να τις αντιπαρέλθει...» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 34, Π(Σ2)].

Η διαφοροποίηση που υφίσταται στην ικανότητα και επίδοση μεταξύ των μαθητών που έχουν παρακολουθήσει δομές της κινεζικής εκπαίδευσης και αυτών που από τα πρώτα σχολικά τους χρόνια παρακολουθούν το ελληνικό σχολείο, είναι εμφανής στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Αυτό τεκμαίρεται από τη σύγκριση που επιχειρούν οι Ε9 και Ε10, εκπαιδευτικοί μαθητών που είναι αδέλφια εκ των οποίων η μεγαλύτερη έχει παρακολουθήσει τις πρώτες τάξεις σε σχολείο της χώρας της σε αντίθεση με τον αδερφό της, ο οποίος παρακολουθεί από μικρή ηλικία το ελληνικό σχολείο. Λέει ο Ε9 αναφερόμενος στη μαθήτριά του:

«Το συγκεκριμένο παιδάκι αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες και δεν έχω στο τμήμα μου παιδί που να έχει τόσο μεγάλο πρόβλημα με την κατανόηση της ελληνικής γλώσσας όσο είναι το συγκεκριμένο παιδί. Το συγκεκριμένο παιδί δεν ήρθε από ό,τι γνωρίζω, δεν ήταν από την αρχή στην Ελλάδα. Νομίζω, αν θυμάμαι καλά, πρέπει να ήρθε για πρώτη φορά πέρσι²⁰. Οι γονείς του ενώ ζούσαν εδώ στην Ελλάδα το είχαν εγκαταλείψει στην Κίνα, με αποτέλεσμα το παιδάκι ερχόμενο εδώ να μην ξέρει σχεδόν καθόλου ελληνικά. Αντίθετα, ένα αδελφάκι το οποίο φοιτά στη Β' Δημοτικού, επειδή το είχανε εδώ περισσότερα χρόνια, δεν ξέρω αν το είχαν κι από την

²⁰ Όταν δηλαδή φοιτούσε στη Γ' τάξη.

αρχή, αντιμετωπίζει νομίζω λιγότερα προβλήματα, γιατί κατανοεί περισσότερο την ελληνική γλώσσα».

Τις ίδιες διαπιστώσεις κάνει και ο E10 ο οποίος αναφέρει σχετικά:

«Ναι, είναι δυο αδελφάκια, η μεγάλη... δεν είναι τόσο καλή στα μαθήματα... δεν ξεδιπλώνει τη γλώσσα εύκολα, δυσκολεύεται πάρα πολύ στον γλωσσικό τομέα ενώ αντίθετα ο Πέτρος... μπερδεύει λίγους φθόγγους θα έλεγα, λίγα σύμφωνα, όμως είναι πολύ καλός για την ηλικία του, για δίγλωσσο παιδί, δίγλωσσο με τη σημασία του δίγλωσσου παιδιού. Πολύ εύκολα σου κάνει προτασούλες, έχει πολύ πιο εύκολη σκέψη και ικανότητα από ό,τι η αδελφή του, που ηλικιακά έπρεπε να κάνει πολλά περισσότερα πράγματα».

Την ίδια αντίληψη αναφορικά με τη σύγκριση της επίδοσης μαθητών που παρακολουθούν το ελληνικό δημοτικό σχολείο από τις πρώτες τάξεις και αυτών που εισάγονται σε αυτό αργότερα διατηρούν και άλλοι εκπαιδευτικοί. Η E16 αναφέρεται στην επίπτωση που έχει στην απόδοση της μαθήτριας της, η οποία φοιτά στην πέμπτη τάξη, η αργοπορημένη είσοδός της στο ελληνικό σχολικό σύστημα, σε αντίθεση με αυτή των δύο μικρότερων αδελφιών της. Λέει χαρακτηριστικά:

«... έφτασε και σε μια ηλικία εδώ η Δήμητρα που ήταν μια ηλικία που πιο πολύ θεωρώ ότι είχε αφομοιώσει την κινέζικη γλώσσα από ό,τι την ελληνική, ενώ τα μικρούλια ήρθαν, το ένα ήρθε στην Α', το άλλο είχε πάει στη Β' νομίζω, οπότε έμαθαν από την αρχή τη δομή της ελληνικής γλώσσας. Ενώ εκείνη ήξερε ήδη τη δική της και τη βάλανε, επειδή... κανονικά έπρεπε να είναι Α' γυμνασίου..., τη βάλανε κατευθείαν στη Δ' τάξη το παιδί, χωρίς να ξέρει ούτε την αλφαβήτα, ούτε τίποτα. Ό,τι μάθαινε, το μάθαινε εκεί μέσα στη Δ'».

Αυτή η καθυστέρηση στην προσαρμογή στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και η πλημμελής χρήση και κατανόηση της ελληνικής γλώσσας, είχε άμεση αρνητική εξέλιξη στην πορεία της αφού όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός «*το παιδί εν τω μεταξύ... εδώ δεν μπορεί να παρακολουθήσει... τώρα πλέον είναι χαμένη... είναι σα να μην υπάρχει!*». Παρόμοιες παρατηρήσεις κάνει και η E17 η οποία συγκρίνει το διαφορετικό επίπεδο που έχει η μαθήτρια της στη γλώσσα σε σχέση με τον αδερφό της. Αναφέρει:

«η συγκεκριμένη έχει δυο χρόνια που βρίσκεται σε ελληνικό σχολείο, δηλαδή αυτός είναι ο δεύτερος..., ο αδελφός της που ήταν στο νηπιαγωγείο έχει διαφορετικό επίπεδο γλώσσας. Δηλαδή μιλάει άνετα τα ελληνικά σαν να είναι, εντάξει, μητρική του; Ίσως δηλαδή σε τέτοιο επίπεδο, ενώ η Αθηνά όχι, δυσκολεύεται και τα μιλάει συλλαβιστά».

Προς την ίδια κατεύθυνση είναι και οι αναφορές των E28 και E29, εκπαιδευτικών που έχουν αναλάβει την εκπαίδευση δυο αδελφιών που και αυτά εισήλθαν στο ελληνικό σχολείο με χρονολογική διαφορά. Ο E28 αναφέρει για τη μαθήτρια του ότι «*έχει γεννηθεί Ελλάδα, οπότε*

είναι σε ένα περιβάλλον ελληνικό» και ως εκ τούτου «μιλάει καλά τη γλώσσα, ναι, την επεξεργάζεται καλά». Αυτό τη βοηθάει ώστε να ξεπερνάει τις δυσκολίες της και να

«είναι λειτουργική, τα καταφέρνει. Και με τη δεύτερη-τρίτη ανάγνωση θα καταλάβει και το νόημα αυτουνού [sic] που διαβάζει. [Στην] ορθογραφία είναι αποτελεσματική, όταν την ξέρει από το σπίτι. Στην άγνωστη ορθογραφία έχει κατακτήσει τους γραμματικούς κανόνες, τους κυριότερους δηλαδή, την καταληκτική ορθογραφία κι όχι τη θεματική. Σε γενικές γραμμές είμαι ικανοποιημένος».

Αντίθετα η E29 αναφέρει για τον μαθητή της ότι «ήρθε πέρυσι στην Ελλάδα, που σημαίνει ότι για δύο χρόνια, E' και ΣΤ', έχει κάνει υπέρβαση των δυνατοτήτων του», προκειμένου να συμμετέχει στις διεργασίες του σχολείου και τις απαιτήσεις της τάξης του αλλά και να αντιπαρέλθει τις σημαντικές δυσκολίες που προφανώς αντιμετωπίζει στη χρήση και κατανόηση της ελληνικής γλώσσας.

Η E32 από την άλλη, αναφερόμενη στη δική της εμπειρία, τονίζει την ευεργετική συνεισφορά που έχει στην επικοινωνία και αντιμετώπιση των δυσκολιών στη γλώσσα και επέκεινα στο γλωσσικό μάθημα, η βοήθεια που προσφέρει το παιδί που έχει παρακολουθήσει το ελληνικό σχολείο από την προσχολική του ηλικία στους ομοεθνείς συγγενείς του, οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει την προσχολική αγωγή στην Κίνα. Με την παραδοχή ότι οι απαιτήσεις στην πρώτη τάξη του δημοτικού είναι προσαρμοσμένες στην ηλικία των μαθητών που φοιτούν σε αυτή την τάξη, είναι θετικό το γεγονός ότι όσο νωρίτερα παρακολουθούν το ελληνικό σχολείο τόσο πιθανότερο είναι να αντιμετωπίσουν λιγότερες δυσκολίες, ειδικά όταν υπάρχουν και ομοεθνείς συνομήλικοι που μπορούν να τους βοηθήσουν στο κομμάτι της επικοινωνίας και της κατανόησης. Λέει η E32:

«Είχα τρία παιδάκια. Τα δυο είναι αδερφάκια και το άλλο ήταν το ξαδερφάκι. Το ξαδερφάκι είχε περάσει από προσχολική εκπαίδευση σε ελληνικό σχολείο, σε ελληνικό νηπιαγωγείο, οπότε ήταν πολύ πιο άνετη στα προφορικά, στο να επικοινωνεί. Τα άλλα παιδάκια είχαν έρθει το καλοκαίρι πριν αρχίσουμε την Α' Δημοτικού. Αυτό βοήθησε, γιατί το κοριτσάκι πολλές φορές μετέφραζε, το ένα το ξαδερφάκι στα αδερφάκια, το τι γινόταν μέσα στην τάξη. Ήταν καλό, αυτό τους βοήθησε στο να επικοινωνούνε και μέσα από την επικοινωνία, από την απλή έτσι από τις απλές λεξούλες μεταξύ τους, στο να μιλήσουνε και να παίζουνε, μπόρεσαν και μπήκαν σιγά-σιγά και στα πιο τυπικά των βιβλίων και στα κείμενα. Τους βοήθησε δηλαδή πρώτα απ' όλα η προφορική επικοινωνία..., για να μπορέσουν σιγά-σιγά να καταλάβουν και το τι γινόταν και στα βιβλία μας. Το καλό είναι ότι στην Α' Δημοτικού ήταν και απλά τα κειμενάκια και πολλές φωτογραφίες, οπότε όλα αυτά τους ήρθαν πολύ πιο ομαλά».

Στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, επομένως, οι δυσκολίες στη γλώσσα ελαχιστοποιούνται όταν οι μαθητές κινεζικής καταγωγής μπορούν να χειρίζονται τα ελληνικά με αποτελεσματικότητα. Εννοείται πως δεν εξαλείφονται, αλλά τουλάχιστον είναι διαχειρίσιμες. Λανθασμένη τοποθέτηση άρθρων και γραμμάτων, λανθασμένη χρήση πτώσεων, περιορισμένο λεξιλόγιο αποτελούν συνήθη εμπόδια, τα οποία όμως δεν είναι προγνωστικά ανεπαρκούς φοίτησης μιας και μπορούν σχετικά εύκολα να αντιμετωπιστούν. Η E4 αναφερόμενη στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής της, ο οποίος «γεννήθηκε στην Κίνα, αλλά ήρθε πολύ μικρός εδώ πέρα», τονίζει ότι «το μόνο πρόβλημα που έχει λίγο στον προφορικό λόγο, όταν μιλάει, [είναι ότι] δε βάζει σωστά άρθρα», ενώ η E5 αναφέρει για τον δικό της μαθητή ότι έχει «στα ελληνικά λίγες δυσκολίες, όχι πολλές... στη γραφή περισσότερο, λίγα λάθη κάνει γενικά στην ορθογραφία», ενώ αναφέρεται και αυτή στη λανθασμένη χρήση των άρθρων λέγοντας ότι «μπορεί να σου πει 'το Μαρία παίζει' αντί να πει 'η Μαρία παίζει'». Παρομοίως, ο E8 στην ερώτηση για το αν η μαθήτριά του αντιμετωπίζει δυσκολίες απαντά πως «όχι, είναι πάρα πολύ καλή μαθήτριά. Λίγο ίσως στη γλώσσα, λίγο στις πτώσεις, λίγο στα άρθρα, αλλά προσπαθεί πάρα πολύ. Δηλαδή τα λάθη της είναι ελάχιστα». Η E11 τονίζει «εντάξει, καλά τα πηγαίνει, έχει μάθει τα γραμματάκια, δεν έχει καλά το 'τ', το 'θ', έχει κάποιες δυσκολίες εκεί πέρα», ενώ οι E12 και E14 εστιάζουν τις δυσκολίες σε ό,τι αφορά το γλωσσικό μάθημα στο λεξιλόγιο των μαθητών τους. Η E12 θεωρεί το λεξιλόγιο της μαθήτριάς της «φτωχότερο από τα παιδιά της ηλικίας της», γεγονός που της δημιουργεί δυσκολία «στο να καταλάβει έννοιες, λέξεις». Παρομοίως, η E14 αναφερόμενη στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής της τονίζει ότι «στη γλώσσα έχουμε φτωχό λεξιλόγιο, είναι φυσικό, και θέλουμε να δουλέψουμε αρκετά την παραγωγή γραπτού λόγου».

Ωστόσο, το σύνηθες και συχνά επαναλαμβανόμενο εύρημα, που έρχεται να επιβεβαιώσει και τη διεθνή βιβλιογραφία, είναι η έφεση που έχουν οι μαθητές κινεζικής καταγωγής στα μαθηματικά και εν γένει στις θετικές επιστήμες. Από τις απαντήσεις τους τεκμαίρεται ότι 27 από τους 32 εκπαιδευτικούς²¹, δηλαδή ένα ποσοστό που ξεπερνά το 84%, επισημαίνουν την αρκετά καλή έως άριστη επίδοση αυτών των μαθητών. Μάλιστα στις αντιλήψεις τους τα μαθηματικά είναι το μάθημα στο οποίο η επίδοση των Κινέζων μαθητών τους είναι τόσο υψηλή ώστε να φτάνει ή και να ξεπερνά, πολλές φορές, την αντίστοιχη των πολύ καλών μαθητών ελληνικής καταγωγής της τάξης τους. Βέβαια και στην περίπτωση αυτή η κατανόηση των εκφωνήσεων των προς επίλυση προβλημάτων που τίθενται, δυσκολεύει

²¹ E1, E2, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E14, E15, E16, E17, E18, E19, E20, E21, E22, E24, E25, E27, E28, E29, E30, E31, E32.

όπως είναι φυσικό τους μαθητές αυτούς, παρά τις διανοητικές και εκτελεστικές ικανότητες ή το ταλέντο που οι εκπαιδευτικοί τους επικαλούνται ότι διαθέτουν. Αναφορές για την υψηλή επίδοση των μαθητών τους στα μαθηματικά όπως «είναι πάρα πολύ καλός» (E5, E6, E11, E25), «είναι καλή, πολύ καλή» (E17), «στα μαθηματικά καλύτερη, ούτε συζήτηση στα μαθηματικά, ούτε συζήτηση!» (E19), «είναι πολύ καλύτερος και κάνει τις ασκήσεις του ευχάριστα» (E2), «στα μαθηματικά είναι αστέρι» (E14), «είναι άριστος, άριστος!» (E4), «πάρα πολύ καλός στα μαθηματικά, άπιαστος» (E22), «είναι εξαιρετικοί όντως, σε αφήνει άναυδο» (E29), αποτυπώνουν την με αυθόρμητο τρόπο πεποίθηση των εκπαιδευτικών. Παρόμοιες δηλώσεις για τους μαθητές τους στο εν λόγω μάθημα κάνουν και άλλοι εκπαιδευτικοί. Για παράδειγμα, ο E28 αναφέρεται στην ικανότητα της μαθήτριάς του να ανακαλεί με άνεση την πράξη του πολλαπλασιασμού λέγοντας ότι

«καταφέρνει να απομνημονεύει προπαίδια, που είναι ας πούμε από τα πιο δύσκολα κομμάτια του δημοτικού ολόκληρου και όχι μόνο της Β'».

Αλλά και η E15 κάνει παρόμοια αναφορά για τις μαθηματικές δεξιότητες και την αντίληψη της μαθήτριάς της όταν λέει ότι

«στα μαθηματικά δεν αντιμετωπίζει δυσκολία, δηλαδή ακόμη και τώρα που είμαστε στους δεκαδικούς αριθμούς, που είναι έτσι λίγο δύσκολο για αυτά τα παιδιά, τη βλέπω ότι από την πρώτη στιγμή... η αντιληπτική ικανότητα ήταν στο μάξιμουμ. Είναι πολύ καλή».

Ο ερευνητής επισημαίνει κατά τη διάρκεια της παρατήρησης την καλή επίδοση της μαθήτριάς στο μάθημα των μαθηματικών και την κατανόηση της υπό επεξεργασία θεματικής. Σημειώνει:

«Η μαθήτριά συνεργάζεται με την ομάδα της και προσπαθεί να απαντήσει στις ερωτήσεις. Σηκώνει το χέρι της τακτικά, που δείχνει ότι έχει κατανοήσει τη θεματική...» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 42, Π(Σ6)].

Προς την ίδια κατεύθυνση είναι και η αναφορά της E32 η οποία κάνει λόγο για την αυτόνομη και χωρίς συμβολή από την ίδια, ανάπτυξη της σκέψης και της επιτυχούς πορείας των μαθητών της στα μαθηματικά. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Στα μαθηματικά δεν είχαμε κανένα θέμα, τα παιδιά δε με χρειάστηκαν καθόλου, προχωρούσαν μόνα τους, χωρίς καν να χρειαστεί να εξηγήσω τι κάνουμε στις εκφωνήσεις των ασκήσεων, το καταλάβαιναν διαισθητικά και επειδή βλέπανε τα σύμβολα, τους ήταν οικεία».

Η E4 εντυπωσιασμένη από την ικανότητα του μαθητή της να πραγματοποιεί με το μυαλό του πράξεις ακόμη και με τριψηφίους αριθμούς, που ξεπερνούν το επίπεδο της τάξης στην οποία φοιτά, αναφέρει:

«άμα βάλουμε τριψήφιους αριθμούς, ενώ είναι Β', με τριψήφιους αριθμούς πραξούλες, απλές προσθεσούλες χωρίς κρατούμενο, με το μυαλό! Τόσο πολύ. Με το μυαλό. Δηλαδή... από το μυαλό, χωρίς να το βάλει κάτω στο χαρτί».

Η Ε16 τονίζει επίσης τις ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες που διαθέτει η δική της μαθήτρια τόσο στα μαθηματικά όσο και στα υπόλοιπα μαθήματα που απαιτούν θετική σκέψη, τις οποίες όπως δηλώνει διέκρινε από πολύ νωρίς. Λέει λοιπόν:

«Όταν την παρέλαβα εγώ, κατάλαβα αμέσως ότι έχει μυαλό ας πούμε, ικανότητα ας το πούμε, όσον αφορά τα θετικά μαθήματα. Δηλαδή είχε έφεση στα Μαθηματικά γιατί και στην πατρίδα της οι αριθμοί είναι το ίδιο πράγμα. Της έκοβε το μυαλό. Δεν είναι θέμα, αν της το ανέλυες κάτι, της έκοβε το μυαλό. Κι αν της διάβαζες προσεκτικά ένα πρόβλημα και της το εξηγούσες, επίσης. Δηλαδή είχε έφεση που λέμε σε αυτό. Όπως επίσης και στη φυσική».

Η Ε1 από την άλλη, μπορεί να καθυστέρησε να αναγνωρίσει τις ικανότητες του μαθητή της, αλλά ύστερα και από τη συζήτηση με συνάδελφό της εκπαιδευτικό που είχε υπό την επίβλεψη της τον εν λόγω μαθητή στο παρελθόν, διέκρινε την έφεσή του στα μαθηματικά. Όπως αναφέρει:

«Στα μαθηματικά τα πάει πολύ καλά. Εγώ βέβαια στην αρχή δεν το είχα διαπιστώσει... ότι ήταν ξεφτέρι... Η δασκάλα που τον είχε τα προηγούμενα χρόνια, σε διαγωνίσματα, σε αυτά, λέει ότι ήταν πολύ καλός, έγραφε. Μετά ξεκίνησα κι εγώ να του λέω μόνος του να κάνει μια πράξη, να τον σηκώνω στον πίνακα να δω τι ξέρει κι όντως, ήξερα ότι τις περισσότερες φορές γνώριζε, μπορούσε να τις κάνει άνετα τις πράξεις».

Η εξαιρετική επίδοση των Κινέζων μαθητών στα μαθηματικά οφείλεται κατά την άποψη των εκπαιδευτικών τόσο στο γεγονός ότι αποτελούν μια διεθνή γλώσσα με κοινούς κώδικες και σύμβολα όσο και στο ότι το κινεζικό εκπαιδευτικό σύστημα και η κινεζική εκπαιδευτική κουλτούρα, που είναι προσανατολισμένα στην αριστεία, εστιάζουν και επιδιώκουν το υψηλό επίπεδο των μαθητών στα μαθηματικά. Η Ε27 επιχειρώντας να αιτιολογήσει την πολύ υψηλή επίδοση των μαθητών κινεζικής καταγωγής στο εν λόγω μάθημα, αναφέρει ότι «στα μαθηματικά, ανά τον κόσμο, ο περισσότερος κόσμος τα καταφέρνει, οπότε τους είναι εύκολο... τα μαθηματικά είναι παντού τα ίδια». Την ίδια επισήμανση κάνει και η Ε30 που αναφέρει ότι «πιστεύω... τα μαθηματικά είναι και λίγο διεθνή... οι κώδικες και όλα αυτά και τους βοηθάνε περισσότερο». Η συμβολή του κινεζικού εκπαιδευτικού συστήματος στην καλλιέργεια της μαθηματικής σκέψης και της αριστείας εν γένει, αποτελεί για τον Ε8 τον λόγο για τη σπουδαία επίδοση των Κινέζων μαθητών, αφού επισημαίνει ότι «έχουν άριστες επιδόσεις ως μαθητές στο εκπαιδευτικό τους σύστημα». Η Ε14 δίνει έμφαση στην καταγωγή του μαθητή της για την εξαιρετική επίδοση του στα μαθηματικά λέγοντας ότι «δεν το συζητώ, ως Κινέζος!»

όπως και η E31 που αναφέρει για την Κίνα ότι *«εκεί τα μαθηματικά είναι σε ανώτερο επίπεδο από ό,τι είναι κατ' αντιστοιχία στη δική μας βαθμίδα»*, αλλά και η E32 που αναφέρει για τους μαθητές της και την καλή ανταπόκριση τους στα μαθηματικά ότι *«ίσως είχαν δουλευτεί και στο κινέζικο νηπιαγωγείο πάνω σε αυτό»*. Η E29, επίσης, προσπαθώντας να αιτιολογήσει την ποιότητα της μαθηματικής σκέψης του μαθητή της υποθέτει ότι μάλλον οφείλεται στην καταγωγή του. Λέει σχετικά:

«Δεν ξέρω τα μαθηματικά τι θέση έχουν στην κινεζική κοινωνία και στα κινεζικά σχολεία. Δεν ξέρω, να πω την αλήθεια. Θεωρώ όμως τα παιδιά που έρχονται, και σε συζήτηση που έχω κάνει με συναδέλφους που είχαν άλλους μαθητές από την Κίνα επίσης την ίδια άποψη είχαν, ότι στα μαθηματικά υπερετερούσαν σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό. Στον τρόπο σκέψης».

Υπογραμμίζεται βέβαια πως όσο μεγάλη και αν είναι η έφεση στα μαθηματικά, οι γλωσσικοί περιορισμοί δημιουργούν προβλήματα και σε αυτό το μάθημα, καθώς ο μαθητής δυσκολεύεται να κατανοήσει το ζητούμενο των ασκήσεων. Όπως αναφέρει η E29, ο μαθητής της έχει *«έναν πολύ ιδιαίτερο τρόπο σκέψης, αρκεί να έχει κατανοήσει την εκφώνηση της άσκησης»*. Συναφείς επισημάνσεις κάνουν και άλλοι εκπαιδευτικοί, αναφορικά με τη σημασία που αποδίδουν στις γλωσσικές ανεπάρκειες των μαθητών τους και στην επίδραση που αυτές ασκούν στην κατανόηση και την επίλυση των μαθηματικών προβλημάτων. Για παράδειγμα ο E9 δηλώνει για τη μαθήτριά του ότι *«στα μαθηματικά, η δυσκολία της γλώσσας την επηρεάζει πάρα πολύ στο να κατανοήσει το μάθημα»*. Η E12 εκφράζει παρόμοια άποψη αναφέροντας *«...στα μαθηματικά, τώρα άρχισε να ζορίζεται... οι εξηγήσεις την κάνουν να χάνεται λίγο»*.

Επίσης η E17 αναφέρει ότι

«τώρα αρχίζουμε και μπαίνουμε σε δυσκολίες, από την άποψη ότι δε με καταλαβαίνει πάντα όταν διδάσκω, γιατί δεν είναι πάντοτε σύμβολα... Το δείχνω, το γράφω, αλλά δεν είμαι και σίγουρη ότι καταλαβαίνει».

Ίδια, τέλος, αντίληψη διαμορφώνει και η E22 για τον μαθητή της ο οποίος είναι σε υψηλό επίπεδο, όμως

«δεν μπορεί... να συμμετέχει όταν κάνουμε προβλήματα γιατί δεν καταλαβαίνει την έννοια, δεν καταλαβαίνει τις λέξεις. Δεν μπορεί να μιλήσει, να καταλάβει τι θα του πω...».

Στις σημειώσεις του ημερολογίου, ο ερευνητής επισημαίνει την καλή επίδοση του εν λόγω μαθητή στο μάθημα των μαθηματικών, όπως και τις δυσκολίες στην κατανόηση της εκφώνησης που έχουν επίδραση στην επίδοσή του. Γράφει συγκεκριμένα για τον μαθητή:

«Άνετος και παρακολουθεί με σχετική ευχαρίστηση... Δυσκολία με την κατανόηση των προβλημάτων που αναγράφει ο εκπαιδευτικός στον πίνακα. Δεν υπάρχει πρόβλημα στην αντιγραφή αλλά στην κατανόηση του περιεχομένου της εκφώνησης. Ο εκπαιδευτικός επεξηγεί

και ο μαθητής προσπαθεί να ανταπεξέλθει» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 8, Π(Σ8)].

Πάντως ανεξάρτητα από τις όποιες δυσκολίες υφίστανται, στις αντιλήψεις κάποιων εκπαιδευτικών οι Κινέζοι μαθητές τους συγκρίνονται ή και υπερέχουν σε απόδοση των καλών συμμαθητών της τάξης τους. Ο E24 για παράδειγμα αναφέρεται στις ελάχιστες δυσκολίες της μαθήτριας του στα μαθηματικά, λέγοντας ότι *«τα προβλήματα που αντιμετωπίζει είναι μικρά και είναι εκείνα που βλέπουμε να αντιμετωπίζουν ακόμη και οι καλοί μαθητές Έλληνες»*. Η E27 αναφέρει ότι το επίπεδο των μαθητών της στα μαθηματικά *«είναι για μεγαλύτερες τάξεις»*, ενώ η E1 συγκρίνοντας το επίπεδο του Κινέζου μαθητή της με του τμήματος στο οποίο ανήκει, αναφέρει ότι *«σε σχέση και με άλλα παιδιά που θεωρούνταν ότι βρίσκονταν σε ένα μεσαίο επίπεδο, ήταν πολύ καλύτερος»*. Η E18 κάνοντας τη σύγκριση της επίδοσης του μαθητή της με τους αντίστοιχους ελληνικής καταγωγής, τονίζει με βεβαιότητα ότι *«είναι πολύ καλύτερος από τους Έλληνες στα μαθηματικά»*. Είναι, τέλος, χαρακτηριστική η δήλωση της E29 που τονίζει για τον μαθητή της ότι *«είναι σίγουρο ότι είναι πολύ παραπάνω από οποιονδήποτε μαθητή όχι της ΣΤ' δημοτικού, ίσως και της δευτεροβάθμιας των πρώτων βαθμίδων»*.

Σε ό,τι αφορά τώρα τα «δευτερεύοντα» μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος γίνεται και εδώ εμφανής η αρνητική επίδραση που ασκεί στην απόδοση των μαθητών αυτών η ανεπαρκής κατάρκτηση της ελληνικής γλώσσας, ιδιαίτερα για τα μαθήματα που απαιτούν τουλάχιστον τον τυπικό χειρισμό της. Είναι διαυγείς οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όταν καλούνται να αναφερθούν στην επίδοση των Κινέζων μαθητών στα υπόλοιπα μαθήματα. Ο E9 για παράδειγμα δηλώνει:

«Στα δευτερεύοντα μαθήματα δεν έχει, δεν μπορεί να μας πει σχεδόν τίποτα. Νομίζω ότι δεν θα... και να θέλει να τα διαβάσει στο σπίτι, το μάθημα της ιστορίας ή τα κομμάτια που τους βάζω να διαβάσουν από το κομμάτι της μελέτης του περιβάλλοντος κλπ., αμφιβάλω αν μπορεί να καταλάβει το περιεχόμενο αυτών που θα διαβάσει. Έτσι σε αυτά τα μαθήματα απλώς παραβρίσκεται μέσα στην τάξη...».

Η E16 δηλώνει για τη συμμετοχή της μαθήτριας της στα υπόλοιπα μαθήματα, πλην της γλώσσας και των μαθηματικών, ότι *«σε όλα τα υπόλοιπα μαθήματα είναι σα να μην υπάρχει! Καθόλου!»*, ενώ ο E7 αναφερόμενος στη δυσκολία χειρισμού και κατανόησης της γλώσσας από τον μαθητή του τονίζει ότι *«το βασικό πρόβλημα που έχει είναι η γλώσσα και από τη στιγμή που δεν κατέχει τη γλώσσα, είναι λογικό να μην ανταπεξέρχεται σε όλα τα μαθήματα»*. Παρομοίως η E20, που διδάσκει τα μαθήματα της ιστορίας και των θρησκευτικών, αναφέρει:

«... δεν μπορώ να πω ότι συμμετέχει, δε μου έχει πει ποτέ μάθημα και στις ερωτήσεις είναι δύσκολο να απαντήσει, δεν απαντάει... Αυτά τα μαθήματα είναι πολύ προχωρημένα, ας πούμε ιστορία, για να την κατανοήσει το παιδί πρέπει να υπάρχουν και οι βάσεις από πίσω. Από τα προηγούμενα έτη».

Η μη συμμετοχή και η στα όρια της αδιαφορίας στάση του εν λόγω μαθητή, είναι εμφανής και κατά τη διάρκεια της παρατήρησης στο μάθημα των θρησκευτικών. Σημειώνει ο ερευνητής:

«Επιδεικτικά αδιάφορος, ζωντανός, δέχεται παρατηρήσεις από την εκπαιδευτικό. Υπερκινητικός, ασχολείται με ένα μπουκάλι (το περιεργάζεται), δεν παρακολουθεί το μάθημα καθόλου, είναι συγκεντρωμένος σε αυτό που κάνει» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 7, Π(Σ8)].

Ο E21 τονίζει ότι *«για [τα] άλλα μαθήματα που αφορούν και έχουν να κάνουν πάλι με [τη] γλώσσα, η γεωγραφία και όλα αυτά... εκεί δεν... δεν έχουμε επικοινωνία, δεν μπορούν να καταλάβουν... πώς να συνεννοηθείς;»*, ενώ ξεκάθαρη είναι η αρνητική στάση που έχει διαμορφώσει και η E22 η οποία δηλώνει:

«Τι να σου πω τώρα; Τι επίδοση; Από τη στιγμή που δεν καταλαβαίνει, δεν υπάρχει επίδοση. Δηλαδή ιστορία, ας πούμε, θρησκευτικά, [σε] αυτά είναι τελείως απών. Εκείνη την ώρα ασχολείται, μπορεί να έχει ανοιχτό το βιβλίο, να το ξεφυλλίζει ή ας πούμε μπορεί να ζωγραφίζει μια ζωγραφιά, μπορεί να λύνει μαθηματικά, να κάνει κάτι άλλο γιατί δεν καταλαβαίνει αυτά που ακούει».

Βέβαια δεν μπορούν να εξαιρεθούν οι εκπαιδευτικοί που διαμορφώνουν θετική αντίληψη για την επίδοση των μαθητών τους σε τέτοια μαθήματα όπως ο E24 που αναφέρει ότι η μαθήτριά του είναι *«στην ιστορία πάρα πολύ καλή και στη γεωγραφία... είναι πάρα πολύ καλή. Δεν τη βλέπω να υστερεί, δεν έχει κάποιο αδύνατο σημείο»*, αλλά και η E25 που τονίζει για τον μαθητή της ότι *«του αρέσει πάρα πολύ η ιστορία και είναι ο μοναδικός που θυμάται πράγματα από όλη την τάξη. Ό,τι και να τον ρωτήσεις, θυμάται»*. Είναι επίσης αναμενόμενο, όσο και προφανές, ότι το ενδιαφέρον των μαθητών αυτών είναι αυξημένο για μαθήματα στα οποία η καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας δεν αποτελεί προαπαιτούμενο, τουλάχιστον άμεσο. Αυτό γίνεται αντιληπτό από τις δηλώσεις του E3 ο οποίος, ως γυμναστής, αναφέρεται στις δυσκολίες που μπορεί ο μαθητής του να αντιμετωπίζει στο μάθημα του λέγοντας:

«Ως προς το αντικείμενο το δικό μου όχι, καμία δυσκολία. Είναι πάρα πολύ προσαρμοστικός. Δεν έχει αντιμετωπίσει δυσκολία μέχρι στιγμής. Ακόμη και στα δύσκολα αντικείμενα, όπως είναι οι ελληνικοί χοροί ας πούμε, συμμετέχει κανονικά. Μπορεί να μην μπορεί να κάνει τα τεχνικά μέρη, αλλά συμμετέχει. Δεν έχω πρόβλημα».

Ομοίως η E2 αναφέρεται στο μάθημα των εικαστικών δηλώνοντας:

«Εγώ τον έχω δει μόνο στο μάθημα των εικαστικών, μπαίνω μέσα. Εκεί, λόγω και του μαθήματος, είναι πρόθυμος, κατανοεί και καταλαβαίνει τα υλικά, αυτά που χρησιμοποιούμε, συμμετέχει πάρα πολύ στην ομάδα και είναι και στην ομάδα καθαριότητας στο τέλος... μου κάνει μεγάλη εντύπωση γιατί τον βλέπω... πολύ ευχάριστα δέχεται το μάθημα».

1.2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους λόγους που επιφέρουν δυσκολίες στους Κινέζους μαθητές

Καλούμενοι τώρα να αιτιολογήσουν τους λόγους που προκρίνουν ως σημαντικότερους για τις δυσκολίες που φέρουν οι Κινέζοι μαθητές τους, κάποιιοι από τους εκπαιδευτικούς (όπως οι E4, E6, E8, E12, E18, και E29) επικαλούνται την πολυπλοκότητα και τις διαφορές της κινεζικής γλώσσας σε σχέση με την ελληνική, όπως επίσης και το γεγονός ότι γίνεται αποκλειστική χρήση αυτής στο σπίτι. Κάποιοι άλλοι²² θεωρούν την πλημμελή υποστήριξη που έχουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον ως τον κυριότερο λόγο για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη σχολική τους φοίτηση.

Η E29 αναφέρεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κινεζικής γλώσσας και επιχειρώντας να τη συγκρίνει με την ελληνική ή λοιπές γλώσσες του δυτικού κόσμου, προσπαθεί να αιτιολογήσει τις αδυναμίες του μαθητή της. Λέει λοιπόν η ίδια:

«Η γλώσσα του δεν είναι συγγενής με την ελληνική. Είναι η κινεζική γλώσσα, δεν είναι ούτε αγγλικά, ούτε ιταλικά, που έχουμε κοινές λέξεις, κοινές ρίζες, είναι μια τελείως διαφορετική γλώσσα. Δεν προφέρονται κάποια γράμματά μας στη γλώσσα του. Άρα είναι πολύ δύσκολο».

Την ίδια αντίληψη για την ιδιαιτερότητα της κινεζικής γλώσσας έχει διαμορφώσει και η E18, η οποία τονίζει ότι *«η γλώσσα τους είναι πολύ ιδιαίτερη και ίσως εκεί δυσκολεύονται πιο πολύ. Νομίζω ότι δύσκολα μαθαίνουν την ελληνική»*. Για να προσθέσει η E12, ενισχύοντας την άποψη της συναδέλφου της και αναφερόμενη στη δική της μαθήτριά, ότι

«πολλά πράγματα δεν είναι αυτονόητα για αυτήν και πρέπει να δουλέψει για να τα κατακτήσει, έτσι οι δυσκολίες αυξάνονται. Δηλαδή κάτι που ένας μαθητής το έχει εικόνα, ένας Έλληνας το βλέπει, το ζει καθημερινά, για αυτήν ακόμη και το περιβάλλον, από πού προέρχεται αυτή η λέξη, είναι άγνωστο».

Στις παραπάνω επισημάνσεις πρέπει να προστεθούν και αυτές των E6, E8 και E4 οι οποίοι θεωρούν μειονέκτημα για την απόδοση των μαθητών αυτών στο σχολείο το γεγονός ότι στο σπίτι γίνεται αποκλειστική χρήση της μητρικής τους γλώσσας. Για παράδειγμα, ο E6 τονίζει για τον μαθητή του ότι *«είναι σε ένα περιβάλλον που μιλάνε και κινέζικα και οι γονείς του*

²² E1, E7, E11, E26, E27.

είναι Κινέζοι... κι αυτό τον επηρεάζει στο να μάθει καλύτερα τα ελληνικά», ενώ ο Ε8 αναφέρεται στα λάθη της μαθήτριας του τονίζοντας ότι είναι «δικαιολογημένα για ένα παιδί που στο σπίτι δεν ακούει ελληνικά και στην ουσία μόνο του προσπαθεί, δεν έχει βοήθεια από κανέναν». Την ίδια αντίληψη διατηρεί και η Ε4 η οποία αναφέρει για την οικογένεια του μαθητή της ότι «μιλάνε πολύ, όπως μου είπε η μάνα του, κινέζικα στο σπίτι, δε μιλάνε ελληνικά. Ειδικά ο πατέρας καθόλου ελληνικά, ελάχιστες λέξεις».

Η Ε1, από την άλλη, υποθέτει ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής της οφείλονται στην έλλειψη σχετικής στήριξης από το οικογενειακό του περιβάλλον αφού, όπως αναφέρει, «φαντάζομαι ότι δεν υπάρχει κάποια βοήθεια, δεν ασχολήθηκε κάποιος μαζί του». Μια παρόμοια προσέγγιση κάνει και ο Ε7 ο οποίος χωρίς να είναι σίγουρος αναρωτιέται «ίσως... το ότι δεν έχουν την ιδιαίτερη προσοχή από το σπίτι; Ή την έγνοια του σπιτιού; Δεν ξέρω», αλλά και η Ε11 η οποία τονίζει ότι ο μαθητής της «δεν έχει κάποιον..., δεν έχει και εμπειρίες... και ουσιαστική βοήθεια από το σπίτι». Τις ίδιες αντιλήψεις αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους λόγω της πλημμελούς υποστήριξης τους από τους γονείς, διαμορφώνουν οι Ε26 και Ε27. Η Ε26 αναφέρει πως

«μου κάνει εντύπωση ότι δεν υπάρχει κι ενδιαφέρον από την οικογένεια ας πούμε, να έρθουν να μιλήσουν μαζί μας... Δείχνουν ότι, εντάξει, δεν τους νοιάζει μάλλον το επίπεδο που θα φτάσουν».

Παρόμοια είναι και η αναφορά της Ε27 που τονίζει ότι

«δεν έχουν βοήθεια καθόλου από το σπίτι. Η μητέρα από ό,τι γνωρίζω δε μιλάει καθόλου ελληνικά, ο πατέρας πολύ λίγα...».

Είναι επίσης αξιοπρόσεκτο ότι στις αντιλήψεις κάποιων εκπαιδευτικών οι δυσκολίες που φέρουν οι Κινέζοι μαθητές τους μπορούν να χρησιμοποιούνται ως προκάλυμμα ώστε να υπεκφεύγουν των σχολικών τους υποχρεώσεων και ως εκ τούτου να θέλουν να εμφανίζουν μια αδύναμη στάση η οποία στην πραγματικότητα είναι ράθυμη και εσκεμμένη. Η Ε29 κάνει σαφές το σκεπτικό της όταν αναφέρεται στο συγκεκριμένο θέμα. Λέει λοιπόν:

«Ο Μάριος νομίζω επαναπαύεται, δε νομίζω ότι πιέζεται πάρα πολύ για να κάνει πράγματα. Το μόνο πράγμα για το οποίο θα πιεστεί εθελοντικά είναι τα μαθηματικά. Μπορείς να του δώσεις να κάνει οτιδήποτε και θα το κάνει με ευχαρίστηση. Στα υπόλοιπα μαθήματα μπορεί να αποκρύψει κιόλας πράγματα για να τα αποφύγει».

Όταν, δε, της ζητείται να γίνει περισσότερο συγκεκριμένη, απαντά:

«Ο Μάριος όταν δε θέλει να απαντήσει, ιδίως σε παρατηρήσεις είτε είναι για συμπεριφοριστική είτε είναι για μαθησιακή ή για κάτι [sic], κοιτάζει αλλού, κάνει πως σκέφτεται και όλοι έχουν την εντύπωση ότι δεν ξέρει ν' απαντήσει, δε βρίσκει τα λόγια ν' απαντήσει. Ο Μάριος κατανοεί

πολύ καλά την ελληνική γλώσσα, σίγουρα δεν την αποδίδει, αλλά θα μπορούσε με απλές λέξεις να σου απαντήσει. Πολλές φορές προσπαθεί να αποφύγει με αυτό τον τρόπο. Το κάνει πάρα πολύ συχνά. Αν τον ξέρεις, δεν τον αφήνεις να ξεφύγει. Αν όμως όχι, σε παραπλανεί πάρα πολύ εύκολα».

Η E16 αναφέρεται στη συμπεριφορά της μαθήτριας της τονίζοντας ότι ενώ θα μπορούσε να αποδίδει σύμφωνα με τις δυνατότητες της δεν το κάνει, καταβάλλοντας την ελάχιστη δυνατή προσπάθεια που μπορεί. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Θεωρώ ότι, ας μου επιτραπεί και η έκφραση, είναι λίγο τεμπέλα. Έχει αφηθεί, σου λέει 'έτσι μια χαρά είμαστε μέχρι εδώ. Το λιγότερο δυνατό που μπορώ να κάνω ποιο είναι; Να κάνω τα μαθηματικά μου και τη φυσική μου και τελείωσα'. Όλα τα υπόλοιπα τα εγκαταλείπει! Ούτε δυο τρεις προτάσεις, που της λέω, 'προσπάθησε αυτές τις δυο προτάσεις, τρεις...' αρχίζει και λέει, 'δεν μπορώ!'».

Όμοια κριτική για τη μαθήτρια της κάνει και η E17 η οποία επισημαίνει ότι *«προσπαθεί να αποφύγει τις εργασίες που της δίνω... έχει μια τάση να με αγνοεί και να κάνει ότι δεν καταλαβαίνει».*

Τη δική της αιτιολόγηση προβάλλει και η E22 στον διάλογό της με τον ερευνητή. Λέει σχετικά:

Εκπαιδευτικός: *«Πιστεύω, εγώ προσωπικά, ότι κάποια πράγματα τα καταλαβαίνουν και κάνουν πως δεν καταλαβαίνουν. Τώρα, ιστορία είναι αδύνατον να καταλάβει, αλλά θέλω να πω ότι ίσως μπορούν να συνεννοηθούν περισσότερο από ό,τι δείχνουν ότι μπορούν. Δεν ξέρω αν καταλαβαίνεις τι εννοώ».*

Ερευνητής: *«Καταλαβαίνω... αλλά γιατί πιστεύεις ότι γίνεται αυτό;»*

Εκπαιδευτικός: *«Ίσως γιατί τους βολεύει».*

Ερευνητής: *«Είναι φυγόπονοι δηλαδή;»*

Εκπαιδευτικός: *«Ίσως, γιατί βολεύονται σε αυτή την κατάσταση. Δηλαδή βλέπω ας πούμε όταν μοιράζουμε ξέρω 'γω δηλώσεις για να πάμε κάπου, εγώ ας πούμε αν θα του πω 'φέρε μου τη δήλωση' που θα του δείξω το χαρτί, ή 'βγάλε το' ξέρω 'γω το 'τετράδιο', θα το βγάλει. Δηλαδή καταλαβαίνουν κάποιες εντολές. Που σημαίνει ότι γνωρίζει κάποιες, εκτός από καλημέρα, καλησπέρα, τι κάνεις, ας πούμε. Αλλά ίσως να βολεύονται σε αυτή την κατάσταση. Σου λέει, άμα δείξω ότι καταλαβαίνω περισσότερο, θα έχω να κάνω και περισσότερα».*

Ο E6 υπεραμύνεται των προσπαθειών του να ενισχύσει την επίδοση του μαθητή του, προσκρούει όμως στη ραθυμία του, καθώς δεν είναι συνεπής με τις εργασίες που του αναθέτει, επικαλούμενος διάφορες δικαιολογίες. Όπως λέει ο ίδιος:

«Τον βλέπω και στην αριθμητική... κάποιες φωτοτυπίες εσκεμμένα τις αφήνει κάτω από το θρανίο για να μην τις πάρει ή δεν τις φέρνει, τις έχει χάσει κλπ. Κι αυτό γίνεται με έναν

άνθρωπο που είμαι πολύ, το ξέρουν οι μαθητές μου ότι επιμένω πολύ, θα τους δω, θα τους πάρω τις φωτοτυπίες, θα τις ελέγξω, θα τους κάνω παρατηρήσεις, δεν είναι μόνο να τις βγάλω. Θα τους φωνάζω κάποιους. Χτες τον φώναξα, τις άφησε εδώ. Τις είδα τις φωτοτυπίες. 'Έλα εδώ, γιατί τις άφησες;' Λοιπόν, να του δείξω κιόλας, να τον βοηθήσω, να καθίσω εξτρά χρόνο, αλλά δεν υπάρχει αυτή η εργατικότητα. Δεν είναι εργατικός».

1.3. Συγκρίνοντας τις δυσκολίες και την επίδοση με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης

Όταν οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συγκρίνουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κινεζικής καταγωγής σε σχέση με τους συμμαθητές της τάξης τους (Ελληνες και λοιπούς αλλόφωνους) η πλειοψηφία τους,²³ που σε ποσοστό ξεπερνά το 59%, δήλωσε ότι οι δυσκολίες που διακρίνουν είναι περισσότερες σε αυτούς τους μαθητές. Έξι εκπαιδευτικοί²⁴ ανέφεραν ότι οι δυσκολίες είναι παρόμοιες με αυτές του υπόλοιπου πληθυσμού της τάξης τους, ενώ επτά²⁵ έκαναν λόγο για λιγότερες δυσκολίες σε σχέση με τους συμμαθητές τους.

Οι λόγοι που οι εκπαιδευτικοί επικαλούνται προκειμένου να αιτιολογήσουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι Κινέζοι μαθητές τους ποικίλλουν. Όπως είναι φυσικό αυτοί οι λόγοι ασκούν επίδραση και στην επίδοση των μαθητών αυτών. Για παράδειγμα ο E3 εστιάζει στο γλωσσικό πρόβλημα που έχει επιπτώσεις και στην επικοινωνία του μαθητή του. Όπως αναφέρει «αντιμετωπίζει πρόβλημα δυσκολίας στη γλώσσα και πρόβλημα επικοινωνίας περισσότερο. Είναι αυτό που λέμε 'βαρύς'» γεγονός που τον δυσκολεύει και επηρεάζει αναπόφευκτα και την επίδοσή του την οποία «θα την κατατάσσαμε σε πιο χαμηλό επίπεδο». Την ίδια αντίληψη έχουν διαμορφώσει και οι E1, E2 για τον ίδιο μαθητή, με την E2 να εστιάζει τις δυσκολίες στο «μαθησιακό επίπεδο, όπου ο Αντώνης σίγουρα χρειάζεται πολύ περισσότερο χρόνο κι μια εξατομικευμένη διδασκαλία και ρυθμό» και την E1 στην έλλειψη υποστήριξης αφού «ό,τι κάνει το κάνει μόνος του». Ενδιαφέρον προκαλεί η δήλωση της E2 που αναφερόμενη στη σύγκριση της επίδοσης του μαθητή με τους συμμαθητές της, απομακρύνεται από το ακαδημαϊκό κομμάτι και κάνει λόγο για την κοινωνικοποίηση του. Λέει η ίδια όταν καλείται να κάνει τη σύγκριση:

«Δεν είναι η ίδια η επίδοση του στα μαθήματα. Αλλά για μας... στην ηλικία αυτή²⁶, είναι και η κοινωνικοποίηση του μαθητή. Είναι πάρα πολύ σημαντικό. Το ότι όλα τα παιδιά χαίρονται να τον έχουν φίλο. Το ότι παίζουν τόσο καλά στο διάλειμμα. Το ότι δεν έχει δημιουργηθεί κανένα

²³ E1, E2, E3, E6, E7, E9, E12, E13, E16, E17, E18, E19, E20, E21, E22, E26, E27, E29, E31.

²⁴ E11, E23, E24, E28, E30, E32.

²⁵ E4, E5, E8, E10, E14, E15, E25.

²⁶ Ο μαθητής φοιτούσε στη Δ' δημοτικού.

πρόβλημα, καμία διαμάχη, για μένα είναι το πιο σημαντικό. Όλα τα άλλα έρχονται. Και πιστεύω ότι αν ήταν από την Α' δημοτικού στην Ελλάδα, θα είχε μια εξαιρετική επίδοση».

Ο Ε6 εκφράζει τον προβληματισμό του για τις δυσκολίες στη γλώσσα και την επίδοση του μαθητή του η οποία είναι «κάτω του μετρίου», συγκρίνοντας τον με τους λοιπούς αλλόγλωσσους συμμαθητές του. Αναφέρει λοιπόν:

«Υπάρχουν περιπτώσεις ας πούμε παιδιών που έχουν έρθει από την Ρωσία, που δεν ξέρανε... και κατορθώσανε σε τρεις μήνες να ξέρουν να μιλάνε άπταιστα τη γλώσσα, τα πάντα, και το επίπεδο τους να είναι πάρα πολύ υψηλό. Πράγμα που δε δικαιολογείται γι' αυτόν που έχει γεννηθεί εδώ στην Ελλάδα. Είναι τόσα χρόνια στην Ελλάδα, θα έπρεπε αυτά να τα ξέρει».

Σε παρόμοια σύγκριση αναφέρεται και ο Ε7 για τον μαθητή του που δηλώνει ότι «σε σχέση με άλλα παιδιά αλλοδαπά, τύπου Βαλκανικών χωρών, πρώην Σοβιετικής Ένωσης, η προσαρμογή του είναι πάρα πολύ δύσκολη, τουλάχιστον στο κομμάτι της γλώσσας». Και αφού τονίζει ότι «η επίδοσή του σε σχέση με τους αλλόγλωσσους είναι κάκιστη και φυσικά και με τα ελληνόπουλα είναι πολύ χειρότερη», προσπαθεί να αιτιολογήσει αυτή την κατάσταση λέγοντας:

«Ναι, σε σχέση με άλλα παιδιά, που κουτσά στραβά βρε παιδί μου είναι..., τα παιδιά έχουν, και η ηλικία τους τα βοηθάει να είναι σφουγγάρι. Αυτό που ακούνε κλπ., και το πώς δουλεύονται στο σπίτι και στο σχολείο και με τους συμμαθητές κλπ., σε κάποια στιγμή, σε σύντομο θα έλεγα χρονικό διάστημα, μπορούν να συνεννοηθούν τουλάχιστον. Μπορούν να συνεννοηθούν τουλάχιστον. Άρα εγκλιματίζονται. Άρα ενσωματώνονται πολύ πιο εύκολα. Το συγκεκριμένο παιδί, ναι μεν έχει καταφέρει, έχει φτάσει σε ένα σημείο να διαβάζει, αλλά διαβάζει χωρίς να κατανοεί τίποτα. Μέχρι εκεί».

Στην περίπτωση του Ε9, πέρα από τις γλωσσικές ανεπάρκειες της μαθήτριάς του, αναδύονται και ζητήματα που σχετίζονται με στερεότυπα. Δηλαδή ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός εικάζει ότι διατηρούνται έμφυλες προκατασκευασμένες αντιλήψεις στην οικογένεια σχετικά με την ύπαρξη του κοριτσιού στο σχολείο. Λέει χαρακτηριστικά:

«Προχτές όταν ενημέρωσα τη μητέρα για την πρόοδο του παιδιού και την ενημέρωσα ότι η μικρή παρουσιάζει βελτίωση στο μάθημα της γλώσσας και η γενικότερη της εικόνα είναι πράγματι καλύτερη από την αρχή της χρονιάς, έδειξε μια έκπληξη η μητέρα γι' αυτό. Εντάξει, όχι δεν το περίμενα... Αυτό το λέω γιατί δεν ξέρω ας πούμε και τι στερεότυπα έχει η ίδια η οικογένεια για το κοριτσάκι, και ξέρουμε ότι αυτά επιδρούν πάρα πολύ στο κομμάτι της απόδοσης του μαθητή».

Το έλλειμμα στη χρήση και κατανόηση της γλώσσας σε συνδυασμό με τον χαρακτήρα της μαθήτριάς του αλλά και τα στερεότυπα, κάνουν τον εκπαιδευτικό να πιστεύει ότι «η επίδοσή της δεν είναι καλή», αφού όπως αναφέρει «θεωρώ ότι... είναι καθαρά θέμα γλώσσας... και ίσως χαρακτήρα... Όλο μαζί το βλέπει ένα κουβάρι, μαζί με τα στερεότυπα».

Η Ε16 αφού αναφέρεται στην ύπαρξη της μαθήτριας της λέγοντας ότι υφίσταται στην τάξη «μόνο με το σώμα, όχι με το πνεύμα» σε ό,τι αφορά τα θεωρητικά μαθήματα, προσπαθεί να προσδιορίσει τις δυσκολίες και την επίδοσή της μέσα από τη σύγκριση με άλλους αλλόφωνους μαθητές και με βάση τον περιορισμό από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Από τον διάλογο που ακολουθεί, είναι εμφανείς οι προσδοκίες που διαμορφώνει για την εξέλιξη της μαθήτριας της. Είναι επίσης αξιοπρόσεκτο το γεγονός ότι προτείνει την ενίσχυση της μαθήτριας από εκπαιδευτικό στο σπίτι, χωρίς να αναφέρεται διόλου στη δική της υποχρέωση να καλύψει με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο τις ακαδημαϊκές ανάγκες της μαθήτριας της. Αναφέρει:

Εκπαιδευτικός: «Οι άλλοι που είναι στην τάξη έχουν έρθει από την Α' δημοτικού, οπότε τα πράγματα είναι τελείως διαφορετικά. Δηλαδή έχουν ξεκινήσει τη δομή της ελληνικής γλώσσας από την Α' δημοτικού. Ξέρουν και πώς σχηματίζονται οι λέξεις. Εκείνη ας πούμε, παραδείγματος χάρη, όταν πάει να σου βάλει, λέμε ας πούμε: η γαλανόλευκη σημαία. Μπορεί να βάλει: η γαλανόλευκες σημαία. Δηλαδή δεν ξέρει την κλίση των ουσιαστικών παρόλο που εμείς τα κάνουμε, αλλά δεν μπορούμε να κάνουμε αυτό που κάνουν στην Α' δημοτικού που ξεκινάνε από το μηδέν. Εμείς κάνουμε ό,τι μας λέει η γλώσσα, σωστά;»

Ερευνητής: «Το αναλυτικό σας πρόγραμμα».

Εκπαιδευτικός: «Ακριβώς. Μας λέει... ας πούμε ότι πρέπει να έχουμε το επίθετο ενεργός. Η ενεργός, το ενεργό. Μπορεί η Δήμητρα να μάθει κάτι τέτοιο;»

Ερευνητής: «Δεν μπορεί;»

Εκπαιδευτικός: «Όχι. Δεν μπορεί να το μάθει. Λοιπόν αυτά που έμαθε κι από πέρσι κι αυτά που ξεκινήσαμε στο πρώτο τρίμηνο ήταν πιο χαλαρά. Τώρα τα πράγματα είναι πολύ πιο δύσκολα. Είναι μέσα συντακτικό, είναι μέσα δύσκολη γραμματική, λοιπόν αυτά δεν μπορεί να τα πιάσει. Κι εγώ εξήγησα και το είπα και στους γονείς. Το παιδί θέλει μια βοήθεια. Εάν δεν το βοηθήσετε στο σπίτι με κάποιον... δε γίνεται τίποτα».

Στον διάλογο του ερευνητή με την Ε27 που ακολουθεί, αναδύονται επίσης οι αντιλήψεις της για τις δυσκολίες και την επίδοση των δύο μαθητών κινεζικής καταγωγής που έχει στην τάξη της. Έχοντας ξεκάθαρη άποψη για τη σύγκριση των δυσκολιών τους με τους Έλληνες συμμαθητές τους λέγοντας «δεν το συζητάμε, δεν υπάρχει σύγκριση σε αυτό» προτάσοντας το γλωσσικό πλεονέκτημα που έχουν οι μαθητές ελληνικής καταγωγής, στη συνέχεια παραθέτει τις απόψεις της για τη σύγκριση των δυσκολιών και της επίδοσης με τους άλλους αλλόφωνους μαθητές, τις πεποιθήσεις της για τον ρόλο της οικογένειας και τις προσδοκίες της για τη μελλοντική εξέλιξη των Κινέζων μαθητών της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ερευνητής: «Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές σε σχέση με τους λοιπούς αλλόγλωσσους μαθητές, αν τις σύγκρινες;»

Εκπαιδευτικός: «Δεν υπάρχει σύγκριση ούτε σ' αυτό».

Ερευνητής: «Ούτε σ' αυτό».

Εκπαιδευτικός: «Όχι καμία».

Ερευνητής: «Είναι κατώτεροι δηλαδή;»

Εκπαιδευτικός: «Βέβαια, βέβαια. Γιατί τα παιδάκια ας πούμε από την Αλβανία είναι ενσωματωμένα σχεδόν πλήρως στο σύστημα...».

Ερευνητής: «Μέσα στη τάξη σου έχεις;»

Εκπαιδευτικός: «Είναι πάρα πολλά...».

Ερευνητής: «Μέσα στην τάξη σου έχεις κι από τις Φιλιππίνες».

Εκπαιδευτικός: «Ναι, ναι, είναι δύο από τις Φιλιππίνες, δύο από την Ινδία, Αλβανάκια και τα δυο από την Κίνα. Και τέσσερις Έλληνες».

Ερευνητής: «Μάλιστα. Σε σχέση δηλαδή με τους άλλους, πέρα των Αλβανών, από τις Φιλιππίνες τα παιδιά, από την Ινδία τα παιδιά, αν συγκρίνουμε;»

Εκπαιδευτικός: «Τα παιδιά από τις Φιλιππίνες και τα δυο κινεζάκια είναι στο ίδιο επίπεδο».

Ερευνητής: «Στο ίδιο επίπεδο».

Εκπαιδευτικός: «Ναι. Δεν έχουν βοήθεια και δεν ξέρω κατά πόσο ενδιαφέρονται δηλαδή πραγματικά να ενσωματωθούν στο θέμα, ειδικά, του σχολείου ή απλώς είναι ξέρεις μια φύλαξη για τους γονείς».

Ερευνητής: «Μια φύλαξη για τους γονείς».

Εκπαιδευτικός: «Επειδή δουλεύουν κι οι γονείς τους όλη τη μέρα σε διάφορες δουλειές».

Ερευνητής: «Οπότε, αν μιλάγαμε για επίδοση, τι θα έλεγες ας πούμε; Πώς θα χαρακτήριζες την επίδοση αυτών των παιδιών; Δεδομένων των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν».

Εκπαιδευτικός: «Το μόνο που με παρηγορεί είναι η επίδοσή τους στα μαθηματικά. Τι άλλο; Δεν μπορώ να πω κάτι άλλο. Στη γλώσσα δεν προχωράνε. Μόνο το κοριτσάκι. Το κοριτσάκι είναι καλύτερο...».

Ερευνητής: «Πως φαντάζεσαι αυτά τα παιδιά στη Γ', στη Δ', στην Ε' Δημοτικού;»

Εκπαιδευτικός: «Δεν πιστεύω ότι θα είναι ... δεν θα είναι ποτέ δηλαδή πραγματικοί μαθητές της Γ'. Γιατί η Γ' έχει άλλες απαιτήσεις. Έχει κι άλλα μαθήματα».

Ερευνητής: «Πόσο μάλλον για τις επόμενες τάξεις».

Εκπαιδευτικός: «Ναι, ναι, βέβαια. Θα πρέπει να κάνουν δηλαδή από την αρχή και.. τι να πω!»

Ερευνητής: «Δηλαδή το μέλλον τους ας πούμε το θεωρείς επισφαλές στο σχολείο για τα επόμενα χρόνια;»

Εκπαιδευτικός: «Ναι. Επειδή έχω δει κι άλλα. Εάν δεν υπάρχει βοήθεια κι από το σπίτι... Να η διαφορά των παιδιών που είναι από την Αλβανία, οι γονείς τους μιλάνε ελληνικά, στο σπίτι

μιλάνε ελληνικά. Έρχονται και τα παίρνουν μιλώντας ελληνικά. Οπότε τα παιδιά έχουν ακούσματα από μωρά στα ελληνικά. Και βεβαίως έρχονται και στο σχολείο πολύ καλύτεροι. Πάνε και στο νηπιαγωγείο. Έρχονται έτοιμα. Δε διαφέρουν οι Αλβανοί από τους Έλληνες μαθητές. Στην πορεία μπορεί να έχουν κάποια προβλήματα, ορθογραφίας κυρίως, έτσι; Είναι λογικό».

Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν ότι οι Κινέζοι μαθητές των οποίων έχουν την ευθύνη, παρουσιάζουν όμοιες δυσκολίες με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους ανεξαρτήτως εθνικότητας, γεγονός που τους κάνει να πιστεύουν ότι δεν υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές και στο κομμάτι της επίδοσης. Όπως επισημαίνει η E11 για τον μαθητή της «*πάει πολύ καλά, δεν παρουσιάζει κάτι ουσιαστικό*». Αν και η ίδια θεωρεί ότι οι δυσκολίες και η επίδοσή του δε διαφέρουν από των αλλόγλωσσων συμμαθητών του, παρόλα αυτά και η ίδια κάνει αναφορά για τον ρόλο και τη στήριξη που μπορεί (ή δεν μπορεί) να παράσχει η οικογένεια. Λέει χαρακτηριστικά:

«Αλλόγλωσσους έχω αλλά ξέρετε, οι άλλοι είναι γενιάς που μείνανε εδώ, ξέρουν καλύτερα ελληνικά... Ναι, πιστεύω ότι μπορούν να βοηθήσουν οι γονείς ερχόμενοι από την Αλβανία... ξέρουν, έχουν χρόνια εδώ... Πιστεύω ότι αυτό το παιδί ουσιαστική βοήθεια από τους γονείς δεν έχει. Ενώ οι Αλβανοί έχουν ουσιαστική βοήθεια από το σπίτι. Γιατί οι Αλβανοί έχουν χρόνια εδώ».

Παρόλα αυτά τονίζει ότι «*... ξέρει να διαβάζει πολύ καλά, είναι ένα φροντισμένο παιδί, επιμένει πάρα πολύ και είναι ένας πολύ καλός μαθητής της τάξης*».

Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι επισημάνσεις του E23 όταν καλείται να κάνει τη σύγκριση των δυσκολιών και της επίδοσης της μαθήτριάς του με των υπολοίπων μαθητών. Λέει λοιπόν:

«Όχι, δε θα την ξεχωρίζω. Πέρσι ίσως ναι, στη Γ', που ήταν από Β', Γ', και στην ανάγνωση και στη γλώσσα πάρα πολλά ορθογραφικά λάθη, αλλά έχουμε και παιδιά της εθνικής γλώσσας που κάνουν τα ίδια λάθη και περισσότερα ακόμα. Δηλαδή η ίδια τα βελτίωσε. Δηλαδή φέτος στην ορθογραφία της έχει βελτιωθεί πολύ στα καταληκτικά λάθη, των καταλήξεων, στα ρήματά της, όλα αυτά τα έχει διορθώσει. Κάνει λάθη μέσα στις λέξεις, στις συλλαβές της, που έχουμε κι άλλα παιδιά που... ναι, δεν την ξεχωρίζω».

Και αναφερόμενος στην ακαδημαϊκή της παρουσία υπερτονίζει ότι έχει «*καλή επίδοση... συμμετέχει στα πάντα... εξαιρετική είναι*».

Ο E24 όταν ερωτάται και αυτός για τη σύγκριση της μαθήτριάς του με τους λοιπούς μαθητές της τάξης του, αναφέρει με βεβαιότητα:

«Ίση, ίση. Ίση. Δηλαδή... δε μετράω ότι είναι ξενικής καταγωγής. Είναι στα ίδια επίπεδα που είναι και οι καλοί μας μαθητές, οι Έλληνες. Ή παιδιά πάλι που έχουν καταγωγή από άλλη χώρα, αλλά είναι γεννημένα εδώ».

Ομοίως, ο E28 επειδή θεωρεί ότι η μαθήτριά του *«μιλάει καλά τη γλώσσα, ναι, την επεξεργάζεται καλά»*, όταν ερωτάται αν οι δυσκολίες που φέρει είναι περισσότερες ή λιγότερες σε σχέση με τους Έλληνες συμμαθητές της απαντά πως *«όχι, θεωρώ ότι είναι το ίδιο»*. Παρόμοια είναι η απάντησή του και όταν καλείται να συγκρίνει τις δυσκολίες της με τις αντίστοιχες των λοιπών αλλόφωνων μαθητών. Όπως τονίζει *«νομίζω ότι είναι στο επίπεδο των αλλοδαπών που έχουν έρθει εδώ και χρόνια στην Ελλάδα, με τα παιδιά τους που έχουν γεννηθεί εδώ πέρα»*. Εν τέλει, αναφερόμενος στην επίδοσή της θεωρεί ότι:

«Είναι στον μέσο όρο της τάξης. Δηλαδή δεν έχω την έννοια μου 'α, έχω μια μαθήτριά η οποία θα χρειάζεται κάτι παραπάνω'. Όπως είμαι σε κάθε παιδί, περίπου είμαι και στη Χλόη. Δηλαδή δεν έχω το μυαλό μου 'δε με καταλαβαίνει, αυτό που λέω', ότι 'πρέπει να πάω ακριβώς από πάνω της, να της το δείξω' κλπ. Είμαι δίπλα όπως είμαι στα άλλα παιδιά. Γιατί χτυπάει και άσχημο το να είμαι δίπλα σ' ένα παιδί συνέχεια».

Τέλος, η E32 θεωρεί ότι *«πολλές δυσκολίες ήταν εξίσου... αντιμετωπίσιμες και προβλέψιμες»* με εξαίρεση ίσως τη δυσκολία που οι Κινέζοι μαθητές της αλλά και η ίδια αντιμετώπισε όταν έπρεπε να τα συμπεριλάβει στην τάξη της. Όπως λέει:

«Πιο πολύ το να μπορώ να μιλήσω προφορικά μαζί τους και λίγο να τα εντάξω. Γιατί είχαμε και το θέμα αυτό με τα άλλα παιδιά, γιατί το κινεζάκι φαίνεται και από τη φάτσα του ότι είναι κινεζάκι. Ακόμα και τώρα έχει μείνει «τα κινεζάκια», σε πολύ λιγότερο βαθμό. Μπόρεσαν και εντάχθηκαν μετά από κάποιον καιρό..., είχα πανικοβληθεί γιατί δεν παύει να 'ταν κάτι καινούριο για μένα».

Όμως παρά την αρχική της αμηχανία, στη συνέχεια διαμόρφωσε θετικές προσδοκίες για τους μαθητές αυτούς και την επίδοσή τους, αφού τους κατατάσσει *«στον μέσο όρο»* και αναφέρει ότι

«εγώ περίμενα πολύ χειρότερα πράγματα, γι' αυτό και πραγματικά είμαι με αυτά τα παιδιά ενθουσιασμένη... Ανταποκρίθηκαν πάρα πολύ καλά, δεν κατάλαβα ότι είχα ξενόγλωσσα παιδιά μέσα στην τάξη».

Ενδιαφέροντα ωστόσο είναι τα ευρήματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών που αναφέρονται σε εκείνους τους μαθητές κινεζικής καταγωγής που όχι μόνο έχουν λιγότερες δυσκολίες από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, αλλά έχουν άριστη επίδοση που τους τοποθετεί αν όχι στην κορυφή, τουλάχιστον στις πρώτες θέσεις της ιεραρχίας των αρίστων. Για παράδειγμα η E4 αναφέρει για την πορεία του μαθητή της ότι *«για μένα είναι άριστος,*

είναι άριστος!» θεωρώντας ότι «η επίδοσή του είναι ίδια και παραπάνω» σε σχέση με τους Έλληνες συμμαθητές του. Παρομοίως, η Ε5 τονίζει για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής της σε σύγκριση με τις αντίστοιχες τόσο των Ελλήνων όσο και των λοιπών αλλόγλωσσων, ότι είναι «πολύ λιγότερες» παρά τις επισημάνσεις που κάνει για κάποια λάθη στην ορθογραφία. Σε ό,τι αφορά την επίδοση, αναφέρει ότι «και αριθμητική βαθμολογία να του έβαζα, θα του έβαζα 9,5 στη γλώσσα, δηλαδή πλησιάζει το 10. Λίγες δυσκολίες έχει» ενώ δεν παραλείπει να τονίσει, εξαιρώντας τη σχολική του φοίτηση, ότι «εγώ έχω πει ότι μπορεί αυτό το παιδί μια ώρα να κρατά τη σημαία στην Ελλάδα».

Ο Ε8 συγκρίνοντας τις δυσκολίες της μαθήτριας με των άλλων μαθητών, αναφέρει ότι «λιγότερες είναι, λιγότερες», παρά το γεγονός ότι «έχει κάποια μικρά λαθάκια». Τονίζει όμως ότι «υπάρχουν ελληνόπουλα που έχουν μητρική γλώσσα την ελληνική και χωρίς να έχουν έτσι κάποιες σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, βλέπεις περισσότερα λάθη». Σε ό,τι αφορά την επίδοσή της αναφέρει ότι «είναι άριστη» σε όλα τα μαθήματα, επισημαίνοντας ότι «είναι κορυφή, είναι κορυφή της τάξης... αν μπορώ να πω τρεις κορυφαίους μαθητές, είναι μια από τους τρεις μαθητές και μαθήτριες που είναι στην κορυφή». Η εξαιρετική επίδοση της συγκεκριμένης μαθήτριας επισημάνθηκε και κατά την παρατήρηση. Σημειώνει ο ερευνητής για την παρουσία της στην τάξη:

«Η μαθήτρια σηκώνει διαρκώς το χέρι της στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού... της υποδεικνύει να διαβάσει μικρό απόσπασμα από το βιβλίο των μαθηματικών. Η ανάγνωσή της είναι εξαιρετική, με ρυθμό, ένταση και χωρίς λάθη... Αν δεν την πρόδιδαν τα χαρακτηριστικά του προσώπου της θα έλεγε κανείς ότι είναι ένα κορίτσι που προέρχεται από τον κυρίαρχο πολιτισμό» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 48, Π(Σ1)].

Ο Ε10 έχοντας διαμορφώσει την άποψή του για τον μαθητή του σε σύγκριση με τους λοιπούς μαθητές τονίζει ότι είναι «πάρα πολύ καλός», ενώ σε μια άλλη αποστροφή του λόγου του επαναλαμβάνει ότι «είναι πάρα πολύ καλός για την ηλικία του» και «το μόνο που σε κάνει να πιστεύεις ότι δεν είναι καλός μόλις μπεις στην τάξη και τον δεις, είναι ο προφορικός του λόγος που σίγουρα είναι διαφορετικός λόγω και της καταγωγής του...». Η Ε14 τοποθετεί μεν τον μαθητή της στον μέσο όρο σε σύγκριση με τους συμμαθητές του με ελληνική καταγωγή, θεωρεί όμως ότι «είναι στην κορυφή» λέγοντας ότι «δεν τον συγκρίνω καν!» όταν αναφέρεται στη σχέση της επίδοσής του με τους λοιπούς αλλόγλωσσους μαθητές. Επομένως, δεδομένων των περιορισμών που υφίστανται, στην αντίληψη της εκπαιδευτικού ο μαθητής της τοποθετείται σε υψηλή θέση αφού, όπως τονίζει, είναι «πολύ καλά, βεβαίως, πολύ καλά!».

Η Ε15 αναφερόμενη στην περίπτωση της μαθήτριας της, θεωρεί ότι είναι ιδιαίτερη και ξεχωριστή. Η ίδια η εκπαιδευτικός διατηρεί πολύ καλή άποψη για αυτή, την οποία δε διστάζει να εκθειάσει λέγοντας:

«Θα έλεγα ότι είναι ένα χαρισματικό παιδάκι και ξεχωρίζει κι από τα υπόλοιπα που είναι και ελληνικής καταγωγής. Είναι πάρα πολύ καλή. Και φιλομαθής πάρα πολύ, δηλαδή αν δει κάποιο βιβλίο να έχω στην τάξη το ζητάει να το πάρει στο σπίτι να το μελετήσει. Τη βιβλιοθήκη τη δανειστική του σχολείου την επισκέπτεται συχνά, κάθε βδομάδα παίρνει βιβλίο. Της αρέσει πάρα πολύ να διαβάσει κι έχει γνώσεις περισσότερο κι από το επίπεδο των άλλων παιδιών της τάξης. Δηλαδή κι εγώ εντυπωσιάστηκα, αν και τα παιδάκια τα έχω πρώτη φορά φέτος, από το πρώτο δεκαήμερο είδα ότι έχω να κάνω με ένα παιδάκι που και κατέχει καλά το γνωστικό αντικείμενο ας πούμε της ηλικίας του, και ενδιαφέρεται πάρα πολύ. Ρωτάει, είναι πάρα πολύ παρατηρητική. Οτιδήποτε βάλουμε στην τάξη, έρχεται να ρωτήσει 'τι είναι αυτό;' 'Γιατί το βάλατε;' Είναι εξαιρετική. Δεν αντιμετωπίζει προβλήματα, το αντίθετο».

Είναι περιττό προφανώς να τονιστεί ότι στην αντίληψή της η επίδοση της μαθήτριας της είναι άριστη. Συγκρίνοντας την δε με την αντίστοιχη των μαθητών ελληνικής καταγωγής τονίζει:

«Το συγκεκριμένο παιδάκι, σας λέω, είναι από τους καλύτερους μαθητές. Μπορεί να συναγωνίζεται άλλα δύο, τρία παιδάκια ας πούμε..., αλλά σε πολλά τη βλέπω ότι υπερέχει. Δηλαδή αν έπρεπε να τα βάλουμε αυστηρά στη ζυγαριά, σχεδόν και πρώτη θα την έβαζα».

Η πολύ καλή συμμετοχή, αλληλεπίδραση και επίδοση της μαθήτριας έγινε ορατή και κατά τη διάρκεια της παρατήρησης κατά την οποία σημειώνεται:

«Δείχνει σωστή απόκριση, έχει κατανοήσει τη θεματική, ο προφορικός της λόγος είναι καθαρός και λέει την άποψή της χωρίς να ντρέπεται. Χαμογελάει συχνά, γεγονός που δείχνει ότι περνάει καλά στην τάξη. Είναι συγκεντρωμένη σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος και πολλές φορές βοηθάει τα άλλα μέλη της ομάδας» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 43, Π(Σ6)].

Είναι, τέλος, αξιοσημείωτη και η αναφορά της Ε25 που στην ερώτηση αν συγκρίνεται η επίδοση του μαθητή της με των Ελλήνων συμμαθητών του απαντά αφοπλιστικά πως «ήταν παραστάτης της σημαίας» και συνεχίζει λέγοντας ότι «του είχαν πάρει και συνεντεύξεις, είχε βγει στα κανάλια», ενώ τονίζει για την επίδοσή του ότι «κι από Ελληνάκια είναι πολύ καλύτερος».

1.4. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη γενικότερη στάση και συμπεριφορά των Κινέζων μαθητών

Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές κινεζικής καταγωγής τοποθετούνται στην τάξη, προσδιορίζει τη στάση και συμπεριφορά τους και καθορίζει τις σχέσεις που δομούν με τα

υπόλοιπα συναπαρτίζοντα μέρη της, δηλαδή τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές. Από τις αναφορές των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών, προέκυψαν τρεις τύποι συμπεριφοράς. Στον πρώτο τύπο περιλαμβάνονται εκείνοι οι μαθητές που έχουν μια συμπεριφορά που κινείται σε ένα συνεχές όπου στο ένα άκρο της βρίσκονται μαθητές που χαρακτηρίζονται απομονωμένοι από τις διεργασίες της τάξης και του σχολείου γενικά, και στο άλλο εκείνοι που τηρούν μια αδιάφορη και απαθή στάση. Στο μέσον δε αυτού του συνεχούς τοποθετούνται αυτοί που έχουν μια επιφυλακτική, ήσυχη ή/και αβόητη συμπεριφορά, χωρίς να αποκλείονται και περιπτώσεις μαθητών που κινούνται εντός αυτού του συνεχούς. Εν ολίγοις, οι εκπαιδευτικοί που αναφέρονται σε αυτού του τύπου τη συμπεριφορά²⁷ θεωρούν ότι οι μαθητές τους δεν έχουν κατακτήσει το επίπεδο της επαρκούς συμμετοχής και αλληλεπίδρασης. Αυτό το επίπεδο όμως έχουν κατακτήσει κάποιοι άλλοι μαθητές. Υπάρχουν δηλαδή εκπαιδευτικοί²⁸ που θεωρούν τη στάση των μαθητών τους συνεργατική και κοινωνική σε τέτοιο βαθμό, ώστε να τους αντιλαμβάνονται ως ισότιμα μέλη της τάξης τους, τόσο ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικοσυναισθηματικά. Τέλος, στον τρίτο τύπο ανήκουν οι ‘άτακτοι’ μαθητές. Εδώ υπάρχουν εκπαιδευτικοί²⁹ που αντιλαμβάνονται ότι οι μαθητές τους δεν τηρούν τους κανόνες που έχουν τεθεί παραβιάζοντας τους συχνά, ώστε και κάποιοι από αυτούς να κάνουν λόγο για ασέβεια.

Πράγματι, στις αναφορές των εκπαιδευτικών είναι συχνά επαναλαμβανόμενο το εύρημα ότι κάποιοι μαθητές κινεζικής καταγωγής παρουσιάζουν μια επιφυλακτική και συνεσταλμένη στάση που τους στερεί το δικαίωμα της συμμετοχής, της ανατροφοδότησης και της αλληλεπίδρασης. Οι μαθητές αυτοί διατηρούν μια ήσυχη και σε πολλές περιπτώσεις σιωπηλή ή/και απομονωμένη συμπεριφορά που δεν τους επιτρέπει να ξεδιπλώσουν τις ικανότητες τους. Για παράδειγμα ο Ε9 αναφέρεται στη μαθήτριά του και είναι ιδιαίτερα κατατοπιστικός για τη συμπεριφορά της όταν δηλώνει:

«Να τονίσω βέβαια για τη συγκεκριμένη μαθήτριά ότι από μόνη της δείχνει να είναι ένα παιδί αρκετά συνεσταλμένο, και όταν το πήρα εγώ... αρκετά φοβισμένο. Ίσως με όλο αυτό το οποίο βλέπει και αντιμετωπίζει εδώ στο σχολείο, βλέποντας δηλαδή, έτσι το αιτιολόγησα εγώ, πόσο πίσω είναι σε σχέση με τα άλλα παιδάκια. Έτσι λοιπόν τον πρώτο καιρό που μπήκα μέσα στην τάξη δεν άκουγα σχεδόν τη φωνή του. Δηλαδή το έβαζα να διαβάσει, είτε δεν ήθελε να διαβάσει καθόλου ή διάβαζε τόσο σιγά που θα έπρεπε να ήσουν από πάνω της για να την ακούσεις... Αυτό, το γεγονός δηλαδή ότι η μαθήτριά είναι τόσο συνεσταλμένη και μιλάει τόσο σιγά όταν

²⁷ E1, E6, E7, E9, E10, E11, E16, E17, E18, E19, E21, E22, E23, E26, E27, E31.

²⁸ E4, E8, E12, E15, E24, E25, E28.

²⁹ E6, E14, E26, E27, E29, E30.

μιλάει, μου το λένε κι οι συνάδελφοι των ειδικοτήτων όταν μπαίνουν στο τμήμα, γι' αυτό δε σκέφτηκα να το συνδέσω ποτέ, ότι έχει να κάνει κάτι μόνο με το άτομό μου».

Την ίδια αντίληψη φαίνεται να έχει και ο E10 που γνωρίζει τη μαθήτριά αυτή. Ο ίδιος αναφερόμενος στη συμπεριφορά της και στην επιρροή που επιχειρεί να ασκήσει στη συμπεριφορά του αδελφού της, την ευθύνη του οποίου έχει ο E10, τονίζει πως

«η Νίκη είναι πολύ κλειστός χαρακτήρας... και στο διάλειμμα τη βλέπω πολύ πιο απομονωμένη από ό,τι ο αδελφός της. Δεν κάνει εύκολα φιλίες... μιλάει λίγο άσχημα στον αδελφό της, έτσι λίγο [σαν] να θέλει να τον απομονώσει στον δικό της χαρακτήρα, αλλά ο Πέτρος είναι παιχνιδιάρικο παιδί, θα μιλήσει, δεν ντρέπεται καθόλου για τη γλώσσα του».

Στα ίδια συμπεράσματα συντείνουν και τα ευρήματα από την παρατήρηση. Συγκεκριμένα για τη μαθήτριά, ο ερευνητής σημειώνει στο ερευνητικό του ημερολόγιο:

«Η μαθήτριά είναι ήσυχη, σιωπηλή και με όχι ιδιαίτερα μεγάλη αυτοπεποίθηση, αλληλεπιδρά ήπια (σπάνια) με τις διπλανές της, αλλά πολύ συχνά φαίνεται να 'χάνεται' και να ονειροπολεί. Δεν παρακολουθεί τη ροή του μαθήματος, δεδομένου ότι η επάρκειά της στη χρήση και κατανόηση της γλώσσας είναι εξαιρετικά πλημμελής» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 33, Π(Σ2)].

Αντίθετα, η συμπεριφορά του μαθητή κατά την παρατήρηση δεν ομοιάζει με αυτή της αδελφής του, αφού όπως σημειώνει ο ερευνητής:

«Ο μαθητής, σε σχέση με την αδελφή του της Δ' τάξης, φαίνεται ότι έχει μεγαλύτερη άνεση γλωσσικά και γνωστικά, γεγονός που τον κάνει να έχει και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, παρά τα συχνά γέλια των συμμαθητών του όταν μιλάει... Καλή προσαρμογή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 36, Π(Σ2)].

Παρόμοιες επισημάνσεις γίνονται και στις αναφορές της E26 αναφορικά με τη συμπεριφορά των μαθητών της. Και εδώ γίνεται λόγος για μια στάση η οποία χαρακτηρίζεται ως απομονωμένη. Οι δύο μαθητές χρησιμοποιούν για την επικοινωνία τους την κινεζική γλώσσα, χωρίς να δείχνουν διάθεση να αλληλεπιδράσουν ούτε με την εκπαιδευτικό ούτε με τους συμμαθητές τους, φανερώνοντας ένα έλλειμμα κοινωνικοποίησης. Η E26 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Τα συγκεκριμένα δυο παιδιά δεν έχουν κοινωνικοποιηθεί πάρα πολύ πιστεύω. Λειτουργούν πιο πολύ σαν ομάδα αυτά τα δύο μεταξύ τους, επειδή έχουν και συγγενικό βαθμό, είναι ξαδελφάκια και το αγοράκι στηρίζεται πάρα πολύ στο κοριτσάκι, γιατί η Κωνσταντίνα έχει αποκτήσει πιο πολλές δεξιότητες γλωσσικές, μιλάει λίγο πιο καλά, διαβάζει πιο καλά και γράφει πιο καλά».

Για την επικοινωνία τους με την ίδια και τους συμμαθητές τους τονίζει ότι:

«Μιλάνε κινέζικα μόνο μεταξύ τους και ποτέ δεν τους έχω ακούσει να μιλάνε ελληνικά. Δεν ξέρω, ίσως είναι κάπως αποκλεισμένοι από τους υπόλοιπους. Ας πούμε, έχουμε πολλούς

Φιλιπινέζους οι οποίοι όμως κάνουν παρέα μεταξύ τους και μιλάνε και αγγλικά που είναι ενδιάμεση γλώσσα, γιατί κι εμείς ας πούμε ξέρουμε, οπότε υπάρχει μια εύκολη επικοινωνία, ενώ τα κινεζάκια ξέρουν μόνο τα κινέζικα, εμείς δεν καταλαβαίνουμε τίποτα στα κινέζικα και υπάρχει η δυσκολία στην επικοινωνία κι έτσι αυτό τους αποκόβει πιο πολύ».

Οι αναφορές της εκπαιδευτικού ταυτίζονται με τα ευρήματα της παρατήρησης. Ο ερευνητής σημειώνει σχετικά:

«Οι δύο μαθητές είναι ήσυχοι, αλληλεπιδρούν μόνο μεταξύ τους χρησιμοποιώντας τη γλώσσα τους... Καθώς η εκπαιδευτικός συνεχίζει την ορθογραφία (κάθεται στην έδρα και υπαγορεύει τις προτάσεις), οι δύο μαθητές ήσυχοι, προσπαθούν να γράψουν ό,τι μπορούν (για να είμαι πιο συγκεκριμένος μόνο η μαθήτρια γράφει, ενώ ο μαθητής βλέπει το τετράδιό της μιλώντας της, σχεδόν ακατάπαυστα, στα κινέζικα)» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σσ. 37-38, Π(Σ4)].

Αντίστοιχα ευρήματα προκύπτουν και στην περίπτωση της E11 η οποία αναφέρει για τον μαθητή της ότι *«αυτό είναι πιο απομονωμένο παιδί... και ψάχνει να βρει την αδελφή του περισσότερο στα διαλείμματα»*. Επίσης σε ό,τι αφορά τη διεξαγωγή του μαθήματος και τον βαθμό συμμετοχής του σε αυτό τονίζει πως *«όταν έχει απορίες, είναι πιο κλειστό παιδί. Όταν έχει απορίες προσπαθεί να έρθει κοντά μου στο γραφείο να με ρωτήσει... Πιστεύω ότι οφείλεται και στην κοινωνικότητα...»*. Η παρατήρηση δείχνει έναν μαθητή ο οποίος με προθυμία αλλά χωρίς ιδιαίτερη αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του προσπαθεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, έχοντας μια στάση η οποία δε χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερη αλληλεπίδραση και κοινωνικότητα. Σημειώνει ο ερευνητής:

«Ο μαθητής ήσυχος, με ανοιχτό το βιβλίο του παρακολουθεί τις οδηγίες της εκπαιδευτικού, η οποία ρωτάει τους μαθητές – δε σηκώνει χέρι. Φαίνεται συνεργάσιμος, χωρίς ιδιαίτερη αλληλεπίδραση με διπλανούς, εκτελεί τις εντολές της εκπαιδευτικού και απαντά σε ερωτήσεις της (σωστά)... Σε όλη τη διαδικασία φαίνεται ήσυχος, ήρεμος, πρόθυμος να ολοκληρώσει τις εργασίες που ανατίθενται από την εκπαιδευτικό, χωρίς όμως να είναι κινητικός, αλληλεπιδραστικός και συνεργατικός με τους συμμαθητές του (οι οποίοι συχνά κάνουν ανά δύο ή τρεις ‘πηγαδάκια’ και ανταλλάσσουν απόψεις)» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σσ. 19-20, Π(Σ7)].

Είναι επίσης χαρακτηριστική και ενδιαφέρουσα η προσέγγιση της E22 για τους Κινέζους μαθητές του σχολείου της και τον τρόπο που αυτοί συμπεριφέρονται προσπαθώντας να μην εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους, ιδιαίτερα στα διαλείμματα όπου και δημιουργούν τη δική τους παρέα. Λέει λοιπόν:

«...εκτός από τον δικό μου... ο οποίος είναι χαμογελαστός... τα άλλα που τα παρατηρώ και στην αυλή, δεν έχουν.. είναι δηλαδή σαν μια μάσκα. Μόνο όταν είναι μεταξύ τους θα δεις ότι

αφήνονται λίγο να γελάσουν... Ας πούμε γίνεται κάτι αστείο ή γίνεται κάτι.. ακόμη κι όταν πονάνε. Δεν το δείχνουν ας πούμε όπως ο Έλληνας ή ο Αλβανός ας πούμε ή ο Βούλγαρος... Είναι πιο συγκρατημένοι».

Την πλημμυρή αλληλεπίδραση και συναναστροφή με τους συμμαθητές τους ανέδειξε και η παρατήρηση, η οποία εστίασε μεταξύ άλλων και στη στάση που οι μαθητές αυτοί διατηρούν κατά την περίοδο των διαλειμμάτων. Αναφέρεται στο ημερολόγιο:

«Οι τέσσερις από τους πέντε μαθητές σχεδόν σε κάθε διάλειμμα είναι μαζί. Εξαιρέση ο μικρός της Α' δημοτικού ο οποίος έχει παρακολουθήσει και το νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και ο οποίος στα διαλείμματα παίζει με συμμαθητή του/φίλο του. Επίσης, για πολύ μικρά χρονικά διαστήματα η Στέλλα (Γ' τάξη) αποκόπτεται από την 'κλίκα' και αλληλεπιδρά με συμμαθήτριες της (τη διπλανή της και τα κορίτσια που κάθονται στο πίσω θρανίο). Σύντομα όμως επιστρέφει στην κινέζικη παρέα της» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 8, Π(Σ8)].

Ακόμη και στις περιπτώσεις που οι μαθητές δε γίνονται αντιληπτοί από τους εκπαιδευτικούς ως απομονωμένοι, επιδεικνύουν μια ήσυχη και σιωπηλή στάση και συμπεριφορά, η οποία είναι απόρροια της μη κατάκτησης των δεξιοτήτων χειρισμού της γλώσσας, που αναπόφευκτα οδηγεί και στην αποδυνάμωση του όποιου νοητικού δυναμικού μπορούν να αναδείξουν. Η Ε1 αναφέρει σχετικά:

«... δεν υπάρχει επικοινωνία μαζί του μέσα στην τάξη. Δηλαδή, δεν μπορώ να πιάσω την κουβέντα μαζί του, να τον ρωτήσω πράγματα, να μου μιλήσει. Πάντα με κοιτάζει, μπορεί να χαμογελάσει ή να κουνήσει το κεφάλι του. Να του πω κάτι που δεν έχει σχέση με το μάθημα, κάτι που του άρεσε, αν του άρεσε. Και το ναι ή το όχι θα το κάνει νεύμα με το κεφάλι. Δηλαδή δεν υπάρχει αυτή η επικοινωνία μεταξύ μας, καθόλου! Εγώ στην αρχή, δηλαδή τις πρώτες μέρες που είχα έρθει, είχα μέρες να ακούσω τη φωνή του. Δεν άκουγα ούτε καν τη φωνή του!»

Τα ως άνω χαρακτηριστικά στοιχεία συμπεριφοράς του εν λόγω μαθητή, επισημάνθηκαν και στην παρατήρηση στην οποία αναφέρεται συγκεκριμένα πως

«ο Αντώνης είναι ένας ιδιαίτερα συνεσταλμένος μαθητής ο οποίος δε συμμετέχει στις διεργασίες της τάξης, δε σηκώνει το χέρι του ακόμη και όταν γνωρίζει την απάντηση» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 14, Π(Σ9)].

Ενώ σε έτερο σημείο της διαδικασίας της παρατήρησης ο ερευνητής γράφει:

«Ζει σε έναν κόσμο σιωπής, εργάζεται μόνος του, δεν αλληλεπιδρά και απαντά μόνο αν του ζητηθεί με απαντήσεις σύντομες, σχεδόν μονολεκτικές, παρά το γεγονός ότι, σύμφωνα με την παρατήρηση, δείχνει να τα καταφέρνει στα μαθηματικά» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 15, Π(Σ9)].

Ο E23 περιγράφει, επίσης, μια μαθήτριά η οποία είναι συνεσταλμένη και σιωπηλή, παρά το γεγονός ότι είναι κοινωνικοποιημένη, υπό την έννοια της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων με τους ομοτίμους της. Όπως αναφέρει:

«Είναι πολύ μαζεμένη, ντρέπεται... είναι εσωστρεφής... λιγομίλητη. Παρόλα αυτά όμως είναι πάρα πολύ κοινωνική με τις ομάδες της, με τα κορίτσια παίζει, τρέχει, δεν είναι απομονωμένη».

Ενώ σε άλλο σημείο της συνέντευξής του τονίζει ότι *«μπορεί να έχει αυτό, δεν την ακούς, μπορεί να την αγνοείς 'είναι ή δεν είναι σήμερα', μπορεί να πεις κάποια στιγμή»*. Ο ερευνητής διαπιστώνει το πόσο συνεσταλμένη είναι όταν της ζητείται από τον εκπαιδευτικό να αναγνώσει από το βιβλίο. Γράφει συγκεκριμένα:

«Διαβάζει εξαιρετικά χαμηλόφωνα, τόσο πολύ που δύσκολα ο διπλανός μπορεί να ακούσει τι λέει. Με πολύ μεγάλη δυσκολία κατάφερα να ακούσω πώς διαβάζει. Η ροή της είναι σχετικά καλή αλλά η ένταση στο λόγο είναι ανύπαρκτη... προσπαθεί να ανταποκριθεί, αλλά θεωρώ ότι η ατομία της είναι εμπόδιο στην κοινωνικογνωστική της ανάπτυξη» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 47, Π(Σ10)].

Η E31, τέλος, κινείται προς την ίδια κατεύθυνση όταν αναφέρει για τη μαθήτριά της:

«Δε συμμετέχει ιδιαίτερα γιατί φοβάται... Τα καταλαβαίνει όλα, απλά δε θα σηκώσει χέρι να εκφραστεί... Και αν παρατήρησες της δίνω εγώ τον λόγο για να μη νιώθει ότι είναι και αποκομμένη... Απλά μέσα στην τάξη δεν έχει τόσο θάρρος».

Η συστολή της μαθήτριάς έγινε αντιληπτή και από τον ερευνητή ο οποίος σημειώνει ότι *«δεν καταφέραμε να ολοκληρώσουμε τη συνέντευξη. Δεν μιλούσε καθόλου (ντροπαλή και δε γνωρίζει καλά ελληνικά)»* [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 12, Π(Σ11)].

Στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών καταγράφονται επιπλέον και κάποιοι μαθητές οι οποίοι εκδηλώνουν απάθεια και αδιαφορία για τα μαθήματα. Για παράδειγμα, η E16 όταν καλείται να αναφερθεί στη στάση της μαθήτριάς της τονίζει ότι

«εγώ θα τη χαρακτηρίζα απαθής... σα να μην την ενδιαφέρει θεωρώ... Μπορεί και επειδή βλέπει ότι τα κενά της τώρα είναι πάρα πολλά, μπορεί και η ίδια να το επιδιώκει αυτό. Όταν κάτι μας απασχολεί και μας φοβίζει συνήθως τι κάνουμε; Οπισθοχωρούμε...».

Η παρατήρηση συμφωνεί με αυτή τη στάση που διατηρεί η μαθήτριά ως απόρροια όμως όχι μόνο των δικών της ανεπαρκειών, αλλά και της διδακτικής προσέγγισης³⁰ της εκπαιδευτικού.

Παρόλα αυτά ο ερευνητής σημειώνει:

«Η μαθήτριά δείχνει να έχει χάσει το ενδιαφέρον της για το μάθημα και δεν παρακολουθεί, ούτε συμμετέχει... είναι σιωπηλή, μάλλον απρόθυμη... παραιτημένη από το μάθημα» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σσ. 45-46, Π(Σ6)].

³⁰ Βλέπε την ανάλυση στην ενότητα 1.2.

Στην περίπτωση της E17 περιγράφεται επίσης μια μαθήτρια η οποία έχει απολέσει το ενδιαφέρον της για το μάθημα. Η ίδια τονίζει ότι «στην αρχή ζωγράφιζε και έπαιζε με κάτι παιχνιδάκια. Της είπα ότι δεν επιτρέπεται να το κάνει αυτό. Της ζητώ να κοιτάζει μέσα στα βιβλία, αλλά ξεχνιέται, αφαιρείται». Τα ευρήματα της παρατήρησης ενισχύουν την αντίληψη της εκπαιδευτικού. Επισημαίνει ο ερευνητής για τη μαθήτρια:

«Ησυχ, χωρίς συμμετοχή στις ερωτήσεις, δε φαίνεται να ενδιαφέρεται για το μάθημα... Αφηρημένη για περισσότερο από 3 λεπτά. Τα παιδιά συζητούν για το θέμα που επεξεργάζεται το μάθημα- καμία συμμετοχή. Δεν είναι πρόθυμη να διαβάσει μεγалоφωνα από το βιβλίο, όπως οι λοιποί συμμαθητές, είναι εξαιρετικά αμφίβολο αν καταλαβαίνει τι ρωτάει η εκπαιδευτικός και έτσι δεν παρακολουθεί καθόλου» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 6, Π(Σ8)].

Ο E7 είναι ένας εκπαιδευτικός που θεωρεί ότι ο μαθητής του έχει μια συμπεριφορά που κατά την άποψή του είναι μεν αδιάφορη αλλά ταυτόχρονα και φυσιολογική αφού αντιστοιχεί σε μαθητές οι οποίοι δεν έχουν αντικείμενο απασχόλησης στην τάξη. Κατ' αυτόν δηλαδή μπορεί να υπάρχουν τέτοιοι μαθητές και μάλιστα η συμπεριφορά τους είναι και δικαιολογημένη. Λέει χαρακτηριστικά:

«Η στάση κατά τη διάρκεια του μαθήματος ακριβώς είναι η στάση όλων των φυσιολογικών παιδιών, γιατί θεωρώ κι αυτό είναι ένα φυσιολογικό παιδί. Όπως όλα τα φυσιολογικά παιδιά, όταν δεν έχουν κάποιο αντικείμενο, είναι λογικό λοιπόν να ασχολούνται με οτιδήποτε άλλο, πέρα από το μάθημα. Που σημαίνει, θα σηκωθεί, θα κινηθεί, θα τραγουδήσει, θα μιλήσει, θα κάνει.. Ακριβώς επειδή δεν έχει αντικείμενο, κάνει οτιδήποτε άλλο πολύ απλά, για να του περάσει η ώρα. Που σημαίνει κινείται, τραγουδάει, μιλάει, σηκώνεται και κυρίως κάνει χειροτεχνίες. Δηλαδή έχουμε... η κλασική ερώτηση είναι 'Κύριε A4;' Να πάρει να ζωγραφίσει ή να κάνει αεροπλανάκια ζέρω 'γω, караβάκι κι οτιδήποτε άλλο που είναι καταπληκτικός. Ό,τι πιάνει στα χέρια του, κάνει θαύματα».

Είναι, δε, τόσο σίγουρος για τη στάση του μαθητή του που ακόμη και όταν δεν είναι εμφανής από τον ερευνητή κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, έχει τον τρόπο να δικαιολογήσει την εδραιωμένη του αντίληψη. Σημειώνει ο ερευνητής αναφερόμενος στον εκπαιδευτικό:

«Δίνει μια μικρή εργασία στους μαθητές και παίρνοντας μια καρτέλα κάθεται στο θρανίο μου και μου λέει ότι 'Η συμπεριφορά του σήμερα είναι πλασματική, φοβάμαι μήπως έχει πονηρευτεί κάτι. Συνήθως κατά τη διάρκεια του μαθήματος κόβει χαρτάκια, σηκώνεται από τη θέση του ή παίζει με κάτι μαγνητάκια!'» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 52, Π(Σ12)].

Όπως προαναφέρθηκε, όμως, στις αντιλήψεις κάποιων εκπαιδευτικών διαμορφώνεται και ένας τύπος συμπεριφοράς ο οποίος αντιστοιχεί σε μαθητές που διατηρούν μια συμμετοχική, αλληλεπιδραστική και κοινωνική συμπεριφορά. Ο E8 για παράδειγμα

αναφέρεται στη μαθήτριά του υπερτονίζοντας την ικανότητά της να δημιουργεί ισορροπημένες κοινωνικές σχέσεις και να υπερασπίζεται το δικαίωμα της να γίνεται σεβαστή από τους συνομηλίκους της. Λέει ο ίδιος:

«... έχει πολύ καλές σχέσεις και κοινωνικές με τα άλλα παιδιά. Δεν την απομόνωσαν ποτέ... οι υπόλοιποι μαθητές, ώστε να μη συνεργάζονται μαζί της στα μαθήματα ή στο παιχνίδι στο διάλειμμα κι αυτό πιστεύω της δίνει μια ώθηση να προσπαθεί περισσότερο, γιατί δεν έχει.. δεν αισθάνεται ότι διαφέρει... Ούτε η ίδια αισθάνεται ότι διαφέρει, ούτε οι υπόλοιποι αισθάνονται ότι είναι διαφορετική. Ποτέ δεν της έχει πει κανείς 'είσαι Κινέζα'. Ποτέ! Ποτέ από την τάξη. Ένας μαθητής της Γ' τάξης το είπε κάποτε και θύμωσε! Και τον μαλώσανε και οι συμμαθητές της. Της λέει, 'είσαι Κινεζούλα'... Το ξέρει ότι είναι Κινέζα, αλλά δε θέλει να της το λένε υποτιμητικά ή με ένα τρόπο που να την κάνουν να αισθάνεται διαφορετική από τα υπόλοιπα παιδιά».

Το αποτέλεσμα της παρατήρησης ευθυγραμμίζεται πλήρως με τις απόψεις του εκπαιδευτικού.

Ο ερευνητής σημειώνει για τη συγκεκριμένη μαθήτριά:

«...είναι κοινωνικοποιημένη, άνετη, εργατική, συνεργατική, φαίνεται να διασκεδάζει στο σχολείο και να απολαμβάνει την καθημερινότητά της... Η μαθήτριά φαίνεται απόλυτα προσαρμοσμένη στις διεργασίες της τάξης, με καλή επίδοση και συμπεριφορά. Έχει αναπτυγμένη κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές της τόσο μέσα στην τάξη όσο και στα διαλείμματα» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σσ. 49-50, Π(Σ1)].

Και στην περίπτωση του E24 περιγράφεται επίσης μια μαθήτριά η οποία έχει κατακτήσει επάξια τη θέση της τόσο στην τάξη όσο και στο σχολείο, διαμορφώνοντας μια συμπεριφορά η οποία για τον εκπαιδευτικό της είναι

«εξαιρετική. Εξαιρετική. Συμμετέχει. Είναι εξαιρετικά κοινωνικό παιδί. Έχει πολύ καλές σχέσεις με τους συμμαθητές. Μπαίνει εύκολα στις παρέες. Ακολουθεί δηλαδή τα πάντα. Δεν παρουσιάζει προβλήματα δηλαδή που θα είχε ένα παιδί στα πρώτα στάδια της ένταξης στο κοινωνικό σύνολο. Είναι πλήρως κοινωνικοποιημένη. Στο σχολείο μας ήρθε πριν δυο χρόνια, είναι η δεύτερη χρονιά της δηλαδή αυτή. Αλλά από την αρχή που ήρθε, εντάχθηκε πάρα πολύ εύκολα».

Στις σημειώσεις του ο ερευνητής καταγράφει μια συμπεριφορά που συμφωνεί με τις περιγραφές του εκπαιδευτικού. Αναφέρει συγκεκριμένα:

«Έχει καλή αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές της, τη βλέπω να χαμογελάει και να απευθύνεται στη συμμαθήτριά της συζητώντας με άνεση... δε 'βρίσκεται' απλά στο μάθημα: συμμετέχει, αλληλεπιδρά, απαντά, σηκώνει το χέρι της... φαίνεται προσαρμοσμένη, ας πούμε πλήρως, στις διεργασίες της τάξης. Είναι εργατική: γράφει, διαβάξει και απαντά, με αποτέλεσμα να μου φαίνεται ότι περνά καλά στο σχολείο χωρίς να έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση, εξαιτίας ενδεχόμενης

γνωστικής ή κοινωνικής της ανεπάρκειας» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σσ. 31-32, Π(Σ3)].

Το θάρρος, τον δυναμισμό αλλά και τη συμμετοχή της στη μαθησιακή διαδικασία τονίζει ως βασικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς της μαθήτριας του ο Ε28. Αναφέρει για αυτή ότι «συμμετέχει, σηκώνει χέρι, κάνει ερωτήσεις, με διακόπτει για να μιλήσει, έχει θάρρος. Είναι ενεργητική, δεν είναι δηλαδή ‘απλώς αντιγράφουμε από τον πίνακα και τελειώνει... εκεί’». Ωστόσο, τα ευρήματα από την παρατήρηση δεν επιβεβαιώνουν πλήρως τον εκπαιδευτικό, δεδομένου ότι η έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα της γλώσσας την κάνει μάλλον αδιάφορη, παρά τον δυναμισμό που, όπως και ο εκπαιδευτικός της επικαλείται, διαθέτει. Σημειώνει ο ερευνητής:

«Δε φαίνεται να ενδιαφέρεται, ειδικότερα για το γλωσσικό μάθημα, ... δε σηκώνει το χέρι της για να πει την άποψή της και μάλλον περιεργάζεται με μία διάθεση σκηνηρίας το μολύβι της. Ενώ τα παιδιά διαβάζουν φωναχτά το κείμενο του βιβλίου, η μαθήτρια εξακολουθεί να μη συμμετέχει, δείχνοντας μία σχετική απάθεια για το μάθημα... Σε ό,τι αφορά το κοινωνικοποιητικό κομμάτι, την περισσότερη ώρα είναι απομονωμένη και ήσυχη, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν είναι διεκδικητική. Για παράδειγμα, την είδα να διαμαρτύρεται σε συμμαθητή της επειδή της χάλασε το μολύβι» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σσ. 23-24, Π(Σ5)].

Η Ε12 κάνει λόγο για τη μαθήτρια της η οποία χαρακτηρίζεται από ενεργητικότητα και διεκδικητικό ύφος επίσης. Με τις ερωτήσεις και τη συμμετοχή της φαίνεται να έχει κατακτήσει τη θέση της μέσα στην τάξη. Τονίζει ιδιαίτερα την προθυμία της

«να παρακολουθήσει, να συνεργαστεί, να σημειώσει, να μιλήσει, να διεκδικήσει. Θα έρθει, θα διεκδικήσει, δε θα ρωτήσει απλώς. Έχει κι έναν τρόπο ευγενικό μεν, αλλά.. ‘γιατί έγινε αυτό;’, ‘γιατί δεν έχω αυτό;’ Δεν είναι ότι θα κάνει πίσω. Θα ενδιαφερθεί γενικώς».

Ομοίως, ο ερευνητής αναφέρει:

«Η μαθήτρια δείχνει μια κινητικότητα που φανερώνει καλή προσαρμοστικότητα—αλληλεπίδραση με συμμαθητές και εκπαιδευτικό, φαίνεται κοινωνικοποιημένη και πρόθυμη να συμμετέχει στις διεργασίες της τάξης... Δε μου έχει δείξει καθόλου σημάδια ραθυμίας, αφηρημάδας κ.ά., τουναντίον φαίνεται να κατανοεί τη διαδικασία, να συμμετέχει αποτελεσματικά και να είναι πολύ εξοικειωμένη με τη γλώσσα, χωρίς να διστάζει να ζητά κατευθυντήριες οδηγίες ξανά και ξανά από την εκπαιδευτικό, γεγονός που φανερώνει το ενδιαφέρον της για το μάθημα» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σσ. 17-18, Π(Σ7)].

Στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όμως διαμορφώνεται και ένας τρίτος τύπος συμπεριφοράς, αυτός του ‘άτακτου’ μαθητή. Υπάρχουν, δηλαδή, εκπαιδευτικοί που προσδιορίζουν τα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά αυτών των μαθητών τονίζοντας την αυθάδεια τους, την πρόκληση προβλημάτων κατά τη διάρκεια του μαθήματος, τη μη τήρηση

των κανόνων της τάξης έως και την ασέβεια τους, τόσο έναντι του εκπαιδευτικού όσο και των συμμαθητών τους. Η Ε26 αναφερόμενη στους μαθητές της αναφέρει ότι *«μιλάνε μεταξύ τους, μπορεί να μη σέβονται τον εκπαιδευτικό, δεν τους νοιάζει τι θα πω δηλαδή πάρα πολύ, και θα την κάνουν τη φασαρία άμα θέλουν»*. Παρόμοια άποψη διατυπώνει και η Ε27 που κάνει μάθημα στους ίδιους μαθητές, εστιάζοντας περισσότερο στη στάση του ενός από τους δύο λέγοντας ότι *«το αγοράκι είναι και αδιάφορο και πολλές φορές δημιουργεί προβλήματα μέσα στην τάξη, τσακώνεται, κάνει φασαρίες, αρπάζει πράγματα»*, ενώ κατά τη διάρκεια της παρατήρησης επισημαίνεται ότι *«οι δύο μαθητές παίζουν με ένα μικρό πλαστικό αυτοκινητάκι-ξύστρα και αστειεύονται μεταξύ τους, την ώρα που η εκπαιδευτικός εξακολουθεί να υπαγορεύει προτάσεις»* [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 39, Π(Σ4)], προκαλώντας φασαρία.

Η Ε30 που έχει την ευθύνη τριών μαθητών κινεζικής καταγωγής, εκ των οποίων τα δύο αδέρφια, τονίζει ότι *«τα δύο, τα αδέρφια... είναι πολύ αυθόρμητα σε σημείο που να βγάζουν αυθάδεια, χωρίς να το καταλαβαίνουν»*, ενώ αναφερόμενη πιο συγκεκριμένα, δηλώνει πως *«το αγοράκι ήτανε πάρα πολύ άτιθασο όταν ήρθε στο σχολείο»*.

Ο ερευνητής παρατηρεί για το αγοράκι:

«Το αγόρι είναι ζωηρό. Καθώς περιμένει τα υπόλοιπα παιδιά, σηκώθηκε και μίλησε στα κινέζικα στο κορίτσι που και αυτό έχει τελειώσει... Η εκπαιδευτικός κάνει παρατήρηση στο αγόρι (συμμορφώνεται αμέσως)-ζωηρός όμως με τον συμμαθητή του» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σσ. 9-10, Π(Σ11)].

Τέλος, για παραβίαση των κανόνων της τάξης και έλλειψη σεβασμού έναντι των συμμαθητών του κάνει λόγο και ο Ε6 ο οποίος τονίζει:

«Δεν τηρεί τους κανόνες που έχουμε... μιλάει και πολλές φορές δε σέβεται τους συμμαθητές του... Τα παιδιά τον σέβονται περισσότερο από ό,τι σέβεται αυτός τα παιδιά και μερικές φορές το εκμεταλλεύεται».

2. Οι διδακτικές μέθοδοι και οι διαπολιτισμικές στρατηγικές των εκπαιδευτικών

Στις σύγχρονες πολυγλωσσικές τάξεις οι διδακτικές μέθοδοι και οι στρατηγικές παρέμβασης είναι απαραίτητο να διέπονται από διαπολιτισμικό προσανατολισμό. Κάτι τέτοιο θα εξασφαλίσει τη δυνατότητα της πλήρους και ισότιμης αντιμετώπισης (ακαδημαϊκής αλλά πρωτίστως συναισθηματικής) όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, δεδομένου ότι με τον σχεδιασμό και την οργάνωση των διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων σε επίπεδο διδακτικών πρακτικών, μπορούν να αναδειχθούν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία, οι πολιτισμικές καταβολές και οι γλώσσες όλων των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό, δημιουργούνται συνθήκες που θα επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να αναπτύξουν αξίες όπως η

ενσυναίσθηση ή η ανεκτικότητα, που στα πλαίσια των πολυπολιτισμικών κοινωνιών είναι απαραίτητες, προκειμένου μέσω της αλληλεπίδρασης, της από κοινού συμμετοχής, και της ανταλλαγής των πολιτισμικών στοιχείων, να εξασφαλίζεται η αρμονική συμβίωση.

Στην παρούσα ενότητα επιχειρείται η αποτύπωση των διδακτικών πρακτικών και μεθόδων των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν δραστηριότητες ανάδειξης των πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών τους, ο βαθμός διαφοροποίησης του μαθήματος ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες τους καθώς και ο βαθμός στον οποίο οι ίδιοι αναδεικνύουν τη γλώσσα των μαθητών τους μέσα από τις διδακτικές τους πρακτικές. Και όλα αυτά βέβαια με μια επαγωγική λογική συμπεριλαμβανοντας στη συζήτηση τους μαθητές κινεζικής καταγωγής.

2.1. Η ανάδειξη των πολιτισμικών στοιχείων ως διδακτική πρακτική

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών και της παρατήρησης, δείχνουν ότι κανένας από αυτούς δεν προβαίνει σε μια προγραμματισμένη, σχεδιασμένη και συνεπή οργάνωση δραστηριοτήτων μέσω των οποίων οι μαθητές να παρουσιάζουν τις πολιτισμικές τους καταβολές, γεγονός που αναδεικνύει την έλλειψη διαπολιτισμικού προσανατολισμού στις διδακτικές τους μεθόδους. Είκοσι από αυτούς δηλώνουν ότι δεν υλοποιούν καμία τέτοιου είδους παρέμβαση³¹, ενώ οι υπόλοιποι δώδεκα³² κάνουν λόγο για δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα με αφορμή ενότητες κάποιων μαθημάτων ή κατά τη διάρκεια υλοποίησης συγκεκριμένων προγραμμάτων ή κατά την προετοιμασία εκδηλώσεων, οι οποίες όμως γίνονται σε επίπεδο σχολείου και δεν αφορούν τις καθημερινές τους διδακτικές πρακτικές. Η παρατήρηση δείχνει ότι είναι στοχοπροσηλωμένοι στο ακαδημαϊκό κομμάτι, χρησιμοποιώντας παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, εστιάζοντας στο σχολικό εγχειρίδιο και στο αναλυτικό πρόγραμμα, χωρίς τη χρήση διαφοροποιημένου διδακτικού υλικού και μέσων. Εν ολίγοις, απουσιάζουν από τη διδακτική τους εργαλειοθήκη και μεθοδολογία οι διαπολιτισμικές στρατηγικές διδασκαλίας.

Όπως προαναφέρθηκε, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν οργανώνουν δραστηριότητες ανάδειξης των πολιτισμικών καταβολών των μαθητών τους. Ο Ε8 αναφερόμενος στους περιορισμούς των απαιτήσεων της τάξης που διδάσκει και στην αφαίρεση από το πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος της ευέλικτης ζώνης, τονίζει:

³¹ E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E14, E17, E18, E19, E20, E21, E25, E26, E28, E31, E32.

³² E1, E2, E12, E13, E15, E16, E22, E23, E24, E27, E29, E30.

«Όχι, δεν το κάνω στο βαθμό που [θα] ήθελα. Ειδικά φέτος, ... πέρσι το έκανα που υπήρχε και μια ώρα στο περσινό πρόγραμμα, μια ώρα ελεύθερη, ευέλικτη ζώνη που λέγαμε. Φέτος δεν έχει η Ε' και η ΣΤ' αυτή την ευέλικτη ζώνη, κι έχουν περιοριστεί κατά πολύ οι δυνατότητες».

Ο ίδιος ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για το ακαδημαϊκό κομμάτι, εστιάζοντας τη διδασκαλία του σε αυτό, προκειμένου οι μαθητές του να αποκτήσουν γνωστικές δεξιότητες χωρίς την ανάγκη εισαγωγής διαπολιτισμικών στοιχείων στη διδασκαλία του. Για τη διδακτική του μεθοδολογία ο ερευνητής σημειώνει:

«Ο εκπαιδευτικός είναι ο τυπικός δάσκαλος του 'προηγούμενου αιώνα': όσο πρέπει αυστηρός ώστε να διατηρεί την 'απόλυτη ησυχία' (κατά τα λεγόμενά του) στην τάξη, ανελαστικός, ανέκφραστος, χωρίς χαμόγελο. Ασχολείται με το μάθημα και τίποτε άλλο!» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 48, Π(Σ1)].

Το ότι στο πρόγραμμα του Ε9 δεν περιλαμβάνεται το μάθημα της ευέλικτης ζώνης, όπως και το γεγονός ότι δεν έχει αναλάβει προγράμματα διαπολιτισμικού περιεχομένου, τον κάνουν να μην οργανώνει καμία δραστηριότητα ανάδειξης των πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών του. Όπως αναφέρει ο ίδιος:

«... δεν έχω κάνει κάτι, διότι στο πρόγραμμα μου το κομμάτι της ευέλικτης ζώνης που μας χαρίζει μια χρονική ευχέρεια να ασχοληθούμε με άλλα πράγματα, δεν το έχω εγώ. Έχω από το τμήμα μόνο τον κορμό των μαθημάτων πάρει. Αυτό είναι θέμα προγράμματος του σχολείου και δεν έχω ασχοληθεί με κάποιο πρόγραμμα το οποίο να είναι έτσι διαπολιτισμικό θα λέγαμε».

Η παρατήρηση δείχνει έναν εκπαιδευτικό ο οποίος είναι δημοκρατικός, αφιερώνοντας χρόνο στους μαθητές του, προσηλωμένος όμως και αυτός στον γνωστικό τομέα, προσεγγίζοντας παραδοσιακά τη διδασκαλία του. Όπως σημειώνει ο ερευνητής:

«Ο εκπαιδευτικός, ήπιων τόνων και δημοκρατικός, προσπαθεί με τις παρεμβάσεις του να αφιερώνει χρόνο στους μαθητές και σποραδικά στέκεται δίπλα τους καθοδηγώντας και επιβλέποντάς τους... Το μάθημα του είναι στοχοσυγκεντρωμένο στην ύλη που πρέπει να διδαχθεί, με αποκλειστική χρήση του σχολικού εγχειριδίου. Παραδοσιακό μάθημα, χωρίς χρήση νέων τεχνολογιών, ούτε υποστηρικτικό υλικό (που ίσως θα ήταν απαραίτητα και χρήσιμα για την υποστήριξη των αναγκών της μαθήτριας, αλλά και ολόκληρης της τάξης)» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σσ. 33-34, Π(Σ2)].

Ο Ε10 δεν προβαίνει στην οργάνωση δραστηριοτήτων διαπολιτισμικού περιεχομένου καθώς είναι επιφυλακτικός, προκειμένου να μη δημιουργούνται παρεξηγήσεις εξαιτίας των διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μαθητών του που προέρχονται από άλλα εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Επισημαίνει χαρακτηριστικά:

«Το κάναμε λίγο τα Χριστούγεννα, ξεκινήσαμε λίγο με τα ελληνικά έθιμα, πήγαμε να ξεκινήσουμε λίγο με τα Φιλιππινέζικα. Με τα κινέζικα δεν πήγα καθόλου και όχι σταμάτησα...

επειδή άκουγα, λίγο έχουν πρόβλημα οι γονείς από το σπίτι. Δηλαδή ο Φιλιπινέζος αν είναι βόρεια ή νότια τα νησιά τους, έχουν διαφορετικά ήθη και έθιμα. Γιορτάζουν τα Χριστούγεννα τους κάπως αλλιώς. Το ίδιο και οι Κινέζοι. Δεν έχουν καμία σχέση, δεν έχουν τις ίδιες θρησκείες κι αυτό όχι, με έκανε να μην το προχωρήσω... Να μην έρθουν και πουν ας πούμε, 'για ποιο λόγο να μάθει ένα Φιλιππινεζάκι για τους βουδιστές' ή 'ένα Κινεζάκι για τον Πάπα; '».

Θεωρεί ότι η ελληνική κοινωνία, ως εκ τούτου και τα σχολεία της, δεν είναι απόλυτα έτοιμη να αποδεχτεί την πολιτισμική διαφορετικότητα, και αυτό αποτυπώνεται στην εκπαιδευτική πολιτική και στις γραφειοκρατικές αγκυλώσεις που ανακόπτουν την όποια δική του προσπάθεια να εισάγει τις διαπολιτισμικές πρακτικές που θα επιθυμούσε. Λέει λοιπόν αναφερόμενος στην κινεζική κουλτούρα:

«Έχουν μια διαφορετική κουλτούρα που νομίζω εμείς οι Έλληνες... όχι, δεν την αποδεχόμαστε, είμαστε ισχυροί στα δικά μας ήθη κι έθιμα και νομίζω δε δίνουμε ιδιαίτερη σημασία στα δικά τους».

Ενώ για τον προβληματικό μηχανισμό που αναπτύσσεται στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής επισημαίνει:

«Γιατί και η πολιτεία σου λέει 'ξεκινάς με αυτό το βιβλίο, τελειώνεις με αυτό το βιβλίο'. Κάτι ενδιάμεσο, πρέπει να πάρεις είτε την άδεια είτε την έγκριση είτε το πρακτικό και κάπου εκεί αγανακτείς και λες, 'εντάξει'».

Για την Ε25³³ δεν υπάρχει ανάγκη να οργανώσει καμία συναφή δραστηριότητα, δεδομένου ότι έχει, κατά δήλωσή της, επιτευχθεί η πλήρης ένταξη των μαθητών της και ως εκ τούτου εφόσον δεν υφίσταται θέμα εθνοτικής διαφοροποίησης, η όλη προσπάθεια της στρέφεται γύρω από την ενίσχυση του γνωστικού δυναμικού των μαθητών της. Λέει λοιπόν η ίδια για τον Κινέζο αλλά και τους λοιπούς αλλόφωνους μαθητές της:

«Έχουν πλήρως ενταχθεί. Απλά καμιά φορά στο μάθημα κάνουμε αναφορές για τα ήθη και τα έθιμά τους. Αλλά δεν.. ούτε κι αυτά νομίζω έχουν ανάγκη να ξεχωρίσουν σε κάτι... Δεν υπάρχει για μένα, όταν μπαίνω στην τάξη, δεν υπάρχει 'από πού είσαι; '».

Αφού το θέμα των εθνοπολιτισμικών διαφορών και ιδιαιτεροτήτων δεν υφίσταται, η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός εστιάζει στον γνωστικό τομέα. Σημειώνει ο ερευνητής κατά τη διαδικασία της παρατήρησης:

«Το μάθημα είναι αυστηρά επικεντρωμένο στη γνωστική διαδικασία με αποτέλεσμα να μη φανεράνονται κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, αφού όλοι οι μαθητές ήσυχτοι βρίσκονται στο βιβλίο τους και διαβάζουν. Βάζει ασκήσεις για την επόμενη μέρα (ασκήσεις του σχολικού βιβλίου)...

³³ Υπηρετεί σε «σχολείο με περίπου 200 μαθητές, με πολλούς αλλόγλωσσους. Σύμφωνα με τον διευθυντή υπάρχουν μαθητές από Αλβανία, Βουλγαρία, Ρουμανία, Μολδαβία, Πολωνία, Αφγανιστάν, Πακιστάν, Συρία, Κίνα, Αίγυπτο και Ρομά» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 29. Π(Σ3)].

Δεν παραδίδει καθόλου υλικό που να βοηθά τους μαθητές (φωτοτυπίες, πλαγιότιτλους, χάρτες νοηματικούς του μαθήματος κλπ.)» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 30, Π(Σ3)].

Στην πρόθεσή της να προβεί στην ανάληψη διαπολιτισμικών διδακτικών δραστηριοτήτων αναφέρεται η Ε26, η οποία όμως επιλέγει και αυτή να εστιαστεί στη γνωστική ενίσχυση των αλλόφωνων μαθητών της. Επισημαίνει στη συνέντευξή της:

«Το έχω στο νου μου αλλά επειδή είναι λίγες ώρες και δεν ξέρω, έδωσα βάση, επειδή είδα πολλά κενά στα γράμματα, στο αλφάβητο ας πούμε, σε κάποια τέτοια πράγματα, λέω ότι είναι πολύ βασικό ας πούμε στη Β' δημοτικού να ξέρουν τουλάχιστον τα γράμματα της ελληνικής αλφαβήτας, ενώ το είχα στο νου μου ας πούμε να κάνουμε κάτι, δεν έχω κάνει ακόμη».

Άλλη μια αναφορά για την προτεραιότητα που οι εκπαιδευτικοί δίνουν στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών τους γίνεται και από τον Ε28. Η οργάνωση οποιωνδήποτε διαπολιτισμικών δράσεων και πρακτικών αναβάλλεται προς χάριν της ενίσχυσης του γνωστικού φορτίου των μαθητών του, υπό την πίεση της ολοκλήρωσης της ύλης και της ανάγκης να συμβαδίζει με το αναλυτικό πρόγραμμα. Όπως τονίζει:

«Στα μαθήματα της ευέλικτης ζώνης μπορούμε εκεί ν' αναφερθούμε στο πολιτιστικό περιβάλλον ας πούμε της χώρας καταγωγής, αλλά ακόμα δεν έχω μπει στη διαδικασία αυτή. Τώρα θέλω να γνωρίσω τους μαθητές στο γνωστικό κομμάτι, να μη μου φύγει κάτι απ' αυτό, οπότε μετά, ας πούμε στο τρίτο τρίμηνο, δηλαδή μετά κατά τον Απρίλη, να μπω στη διαδικασία αυτή. Το μεγάλο μου άγχος εμένα αυτή τη στιγμή είναι το γνωστικό κομμάτι, να γνωρίσω και να αξιολογήσω κάθε ένα παιδί σε αυτά τα συγκεκριμένα δύο μαθήματα³⁴. Και το θέμα συμπεριφοράς. Αυτό το αφήνω για το μέλλον, όταν θα κατακτήσουν αυτά».

Το άγχος του εκπαιδευτικού για την ολοκλήρωση της ύλης που τον κάνει, παρά τις φιλότιμες προσπάθειες που καταβάλλει, να μην έχει τον έλεγχο της τάξης για κάποια χρονικά διαστήματα αλλά ούτε και τη μέριμνα για την ικανοποίηση των ξεχωριστών αναγκών των μαθητών, μεταξύ αυτών και της Κινέζας μαθήτριάς του, είναι έκδηλο και κατά τη διάρκεια της παρατήρησης όπου επισημαίνεται ότι

«ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να διατηρήσει ένα ήσυχο μάθημα, τα παιδιά μιλούν μεταξύ τους, δεν έχει τον έλεγχο της τάξης, φαίνεται αγχωμένος επειδή πρέπει να τελειώσει το ακαδημαϊκό κομμάτι της ύλης. Ως εκ τούτου δε δίνει την απαραίτητη προσοχή στη μαθήτριά, ούτε για να την επαναφέρει στην πραγματικότητα του μαθήματος, ούτε για να τη βοηθήσει ώστε να αντιμετωπίσει τυχόν δυσκολίες που έχει στην ανάγνωση και στην κατανόηση, για να μπορεί να απαντά με επιτυχία στις ερωτήσεις του. Ένα 'δύσκολο' μάθημα, ο εκπαιδευτικός δε φαίνεται ότι έχει σχεδιάσει με χρονική λεπτομέρεια το μάθημά του, του έχει ξεφύγει ο έλεγχος και δαπανά

³⁴ Εννοεί στη γλώσσα και τα μαθηματικά.

περισσότερο χρόνο για να κάνει συστάσεις παρά μάθημα. Αυτό έχει σοβαρή επίπτωση στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος και βέβαια στην πρόνοια που θα πρέπει να επιδεικνύει εξατομικευμένα στη μαθήτριά (αλλά και στους λοιπούς μαθητές που είτε το έχουν ανάγκη είτε όχι)» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 23, Π(Σ5)].

Για την Ε14 δεν αποτελεί προτεραιότητα η οργανωμένη υλοποίηση διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων και πρακτικών διδασκαλίας καθώς αφενός επικαλείται τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέρους του μαθητικού της πληθυσμού, την ικανοποίηση των οποίων θέτει σε υψηλότερη προτεραιότητα, και αφετέρου μεταθέτει την ευκαιρία για ανάπτυξη τέτοιων δράσεων στο μέλλον και σε άλλους συναδέλφους της που ασχολούνται σχετικά. Λέει λοιπόν η ίδια:

«Εγώ και πέρσι και φέτος δεν το έκανα αυτό. Και δεν το έκανα γιατί; Έχουμε αρκετά, έχουμε 6-7 παιδιά που είναι διαγνωσμένα με μαθησιακά προβλήματα. Δεν ήταν εύκολο λοιπόν να ανταποκριθούν. Προκειμένου να αφήνω στην άκρη το 1/3 της τάξης, δεν επιδόθηκα. Αυτό εντάξει θέλει και λίγη ωριμότητα, θεωρώ ότι από Γ', Δ' είναι καλύτερα να.. Του έδωσα την ευκαιρία πολλές φορές να πει πράγματα. Λέει, 'πως το λένε αυτό;,' Του έλεγα εγώ, 'πως λένε το ευχαριστώ στην πατρίδα σου;,' 'Τι κάνετε εσείς', ξέρω 'γω, 'την άνοιξη;,' Μας έλεγε. Αλλά πολλές φορές δεν καταλάβαιναν και τα παιδιά τι έλεγε. Αλλά εγώ τον άφηνα να πει αυτό που θέλει να πει. Λοιπόν, δεν έχουμε κάνει ιδιαίτερες εκδηλώσεις για να πω την αλήθεια. Θα έχει όμως την ευκαιρία. Εδώ στο σχολείο είναι συνάδελφοι πολλοί που ασχολούνται με όλα αυτά. Οπότε μέχρι την ΣΤ' σίγουρα».

Την ίδια πρόθεση μετάθεσης στα σχολικά έτη που ακολουθούν αναφέρει και η Ε11, που δηλώνει «αυτό πιστεύω σε μεγαλύτερη τάξη, είναι πολύ μικρά για να κάνουμε κάτι τέτοιο». Ο Ε6 από την άλλη, πέρα από κάποιες συζητήσεις και αναφορές που κάνει για τη γεωγραφική θέση και τον «σπουδαίο πολιτισμό» της Κίνας, δηλώνει ότι «δεν έχω κάνει μια εργασία ας πούμε σε βάθος... και να κρατήσει, όχι τέτοιο πράγμα δεν έχω κάνει, αλλά είναι μέσα στις σκέψεις μου, είναι καλό αυτό». Ενώ στην ερώτηση αν οι μαθητές της τάξης του βρίσκουν ενδιαφέρουσες τις συζητήσεις που προκαλεί «όταν επιτρέπεται, οι συνθήκες το επιτρέπουν», αναφέρει ότι «τους ενδιαφέρει ναι και τους άλλους τους ενδιαφέρει γιατί αρχίζουν και μαθαίνουν και για άλλες χώρες, για άλλους πολιτισμούς κι αυτό είναι καλό». Την προσπάθεια του εν λόγω εκπαιδευτικού να συμπεριλάβει στις συζητήσεις της τάξης τον Κινέζο αλλά και τους λοιπούς αλλόφωνους μαθητές του κατέγραψε και η παρατήρηση. Ο ερευνητής αναφέρει σχετικά:

«Ο εκπαιδευτικός πολλές φορές αναφέρεται στον μαθητή και τον ρωτά με αφορμή το μάθημα διάφορες συνήθειές του... και στρέφεται προς το μέρος μου για να με πληροφορήσει σχετικά» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 53, Π(Σ12)].

Βέβαια, τέτοιες συζητήσεις πρέπει να γίνονται αφού πρώτα έχει σχεδιαστεί, τρόπον τινά, το περιεχόμενο τους και έχοντας εξασφαλίσει την αυθόρμητη και όχι κατευθυνόμενη συμμετοχή των μαθητών. Όπως επισημαίνεται στη συνέχεια της παρατήρησης:

«Πληροφορίες επίσης μου παρείχε και για άλλους αλλόγλωσσους μαθητές της τάξης. Για την ακρίβεια, υπέδειξε στους ίδιους τους μαθητές να μου δώσουν τις σχετικές πληροφορίες. Οι μαθητές αυτοί με σιγανή -σχεδόν ντροπαλή- φωνή, προσπάθησαν να μιλήσουν. Εννοείται ότι δε θεωρώ ενδεδειγμένη αυτού του τύπου την έκθεση των παιδιών απέναντί μου (υπήρχε μαθήτρια που για παράδειγμα είπε: 'Εγώ όμως κύριε νιώθω Ελληνίδα...')» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 53, Π(Σ12)].

Ο Ε7 αναφέρεται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει με το τμήμα, την ευθύνη του οποίου έχει αναλάβει, προσδιορίζοντας εκ προοιμίου τις χαμηλές προσδοκίες που έχει διαμορφώσει για αυτό, οπότε ο χώρος για την ανάπτυξη πρακτικών διαπολιτισμικού χαρακτήρα είναι περιορισμένος ή ανύπαρκτος. Επιπλέον, με μια διάθεση ειλικρίνειας ξεκαθαρίζει ότι το επίπεδο της ρητορικής διαφέρει κατά πολύ από αυτό της πρακτικής, στο οποίο δε γίνεται καμία απολύτως παρέμβαση. Τονίζει ο ίδιος:

«Κοίταξε το έχω κάνει κατά καιρούς αλλά όχι σε πολύ μεγάλο βαθμό, αντικειμενικά. Εννοείται, η συγκεκριμένη τάξη για να δείξω ως πούμε πολιτιστικές κουλτούρες... και ιδιαιτερότητες από τον τόπο που προέρχεται, θεωρώ ότι η συγκεκριμένη τάξη δεν ευνοεί να κάνω τίποτα από όλα αυτά γιατί είναι πάρα πολύ δύσκολο τμήμα, αλλά για να μην τα πολυλέμε και να μη λέμε 'να ευλογούμε τα γένια μας' ή να προσπαθούμε να πούμε ότι κάνουμε κάτι ενώ δεν το κάνουμε, κατ' ουσία δεν κάνουμε».

Αυτή η αρνητική διάθεση του εκπαιδευτικού για το τμήμα που του έχει δημιουργήσει προκατασκευασμένες αρνητικές πεποιθήσεις οι οποίες προφανώς είναι αποτρεπτικές για κάθε είδους παιδαγωγική παρέμβαση προκύπτει και από την παρατήρηση, καθώς στις σημειώσεις του ημερολογίου ο ερευνητής καταγράφει:

«Ο εκπαιδευτικός... μου απευθύνεται λέγοντάς μου ότι: 'Έχω 26 χρόνια υπηρεσίας, αλλά τμήμα σαν κι αυτό δεν είχα ποτέ! Το ήξερα, αλλά τι να έκανα... είναι όλη η σύνθεση στο τμήμα που είναι προβληματική'. Η νύξη αυτή γίνεται με αφορμή ένα λάθος που έγινε από δύο- τρεις μαθητές και ενώ τους είχε καθοδηγήσει πιο πριν στο τι πρέπει να κάνουν... (όλα αυτά μέσα στην τάξη ενώπιον του μαθητή αλλά και όλων των συμμαθητών του)» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σσ. 50-51, Π(Σ12)].

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι προβαίνουν στην υλοποίηση κάποιων διδακτικών παρεμβάσεων διαπολιτισμικού περιεχομένου, αν και όχι με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο, αναφέρουν ότι με αφορμή κάποιες ενότητες των μαθημάτων που διδάσκουν ή μέσω της υλοποίησης προγραμμάτων και εκδηλώσεων, προκαλούν συζητήσεις που περιστρέφονται γύρω από θέματα φολκλορικού περιεχομένου που αφορούν κατά κύριο λόγο τη θρησκεία, τις συνήθειες, τις παραδόσεις, τα ήθη και έθιμα, τις εθνικές εορτές, τη μουσική, τα τραγούδια και τις εθνικές φορεσιές των χωρών καταγωγής των αλλόφωνων μαθητών τους. Ο E24 με αφορμή το μάθημα των θρησκευτικών αναφέρει ότι:

«Είχαμε μια πολύ ωραία συγκριτική αναφορά σε σχέση με Ευαγγέλιο και Κοράνι ας πούμε. Ο [αναφέρει το όνομα ενός μουσουλμάνου μαθητή του] ο οποίος είναι ομιλητικότατος, έκανε μια σύντομη παρουσίαση των βασικών στοιχείων του Κορανίου. Μας λένε για τις συνήθειές τους, μας λένε πως είναι στις δικές τους χώρες οι εθνικές γιορτές, τι γιορτάζουν κλπ.»

Ομοίως η E12 αναφέρεται σε συζητήσεις που αφορούν «χορούς, τραγούδια» ή η E22 δηλώνει ότι «... τα Χριστούγεννα μπορούμε να πούμε... να μας φέρουν έθιμα που έχουν, γίνονται δηλαδή τέτοιες κουβέντες μέσα στα πλαίσια του μαθήματος πολύ συχνά», αλλά και η E30 αναφέρει ότι «μιλήσαμε... για τα έθιμα σε όλο τον κόσμο και μιλήσαμε [και] για τα έθιμα της πρωτοχρονιάς στην Κίνα».

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εστίαση στις γαστριμαργικές συνήθειες με την παρασκευή φαγητών από τις διάφορες εθνικές κουζίνες, αποτελεί έναν τρόπο γνωριμίας με τις διάφορες κουλτούρες. Η E29 αναφέρει σχετικά:

«Με αφορμή μία ενότητα στη γλώσσα που είχε για τη διατροφή... κάναμε τις διατροφικές συνήθειες άλλων λαών σε σύγκριση με τις δικές μας. Φέραν φαγητά... Ο Μάριος μάς έφερε σουσι. Τα κορίτσια μάς φέρανε τα ντολμαδάκια που λέμε εμείς, τα γιαλαντζί ντολμά, τα κορίτσια οι μουσουλμάνες. Μου φέρανε διάφορα φαγητά... Μέσα απ' αυτό συζητήσαμε... Όχι μόνο για τον Μάριο αλλά και για τα άλλα παιδιά. Και συζητήσαμε για τις παραδόσεις τους, για τη θρησκεία τους, για τη μουσική που ακούνε... Το φαγητό το φάγαμε. Οι συνταγές των φαγητών θα γίνουν βιβλία συνταγών που θα μοιραστούν σε όλα τα παιδιά. Απ' όλα τα παιδιά. Όλα τα παιδιά της τάξης, και τα είκοσι τέσσερα, έφεραν τη δική τους συνταγή μαγειρεμένη, τη δοκιμάσαμε όλοι, φάγαμε.»

Παρόμοιες παρεμβάσεις διηγείται και η E16 από πρόγραμμα που είχε αναλάβει:

«... είχα αποφασίσει να κάνω ένα πρόγραμμα που είχε σχέση με τον πολιτισμό κάθε λαού... Είχαμε ξεκινήσει πρώτα διατροφή. Δηλαδή, είχαμε πάρει ποια είναι τα φαγητά, τα πιο σημαντικά... τα είχαμε αναλύσει εδώ μέσα, είχαμε μαγειρέψει... ήταν ένα παιδάκι από την

Αλβανία, ήταν άλλο ένα παιδάκι από την Συρία, ένα άλλο παιδάκι ήταν από την Πόλη κι είχε φτιάξει κάτι πολιτικό...».

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις ευεργετικές επιπτώσεις στην αυτοεκτίμηση και συναισθηματική κατάσταση των αλλόφωνων μαθητών τους από τέτοιου είδους παρεμβάσεις.

Η E16 θυμάται:

«όταν λοιπόν ανέβαιναν και τα παιδιά μιλούσαν για τον πολιτισμό τους, τα ήθη, τα έθιμά τους, είχαν μαγειρέψει οι μαμάδες τους κι είχαν παρουσιάσει το φαγητό τους εδώ μέσα στην τάξη, είχαν αισθανθεί τόσο πολύ καλά, δηλαδή σα να είχαν, πως το λένε τελείως μεταφορικά, ανυψωθεί! Ενώ συνήθως αυτά τα παιδιά είναι μετρίων τόνων. Δηλαδή κάπου είναι λίγο χαμηλών τόνων, δεν προβάλλονται».

Την ίδια περίπου αντίληψη έχει και η E1 η οποία αναφέρει *«τα παιδιά βλέπω ότι τους αρέσει όταν ακούνε για άλλους πολιτισμούς, στις άλλες χώρες, για τις γλώσσες τους, για τη θρησκεία τους, τα ήθη κι έθιμα τους»* και έτσι, όπως δηλώνει, μπορούν

«να νιώσουν όλα τα παιδιά λίγο πιο άνετα, να αισθάνονται ότι εντάξει, το σχολείο δεν είναι μόνο διάβασμα, γνώση, αλλά μπορούν να κάνουν έτσι ελεύθερα και κάποια άλλα πράγματα. Να εκφραστούν ελεύθερα, να νιώσουν καλύτερα. Χαίρονται περισσότερο, δε βαριούνται».

2.2. Η διαφοροποίηση του μαθήματος

Στις τάξεις μικτής ικανότητας ο εκπαιδευτικός είναι σκόπιμο να λάβει όλες τις δέουσες πρόνοιες ώστε να εξασφαλίσει την με καλύτερο τρόπο ικανοποίηση των αναγκών του διαφοροποιημένου μαθητικού του πληθυσμού. Προς τούτο είναι απαραίτητο, αφού λάβει υπόψη του συγκεκριμένες παραμέτρους, να σχεδιάζει τα μαθήματα του ώστε να στηρίζει και να υποστηρίζει τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή. Τέτοιες παράμετροι είναι η ετοιμότητα για μάθηση, τα ενδιαφέροντα και οι κλίσεις, το μαθησιακό προφίλ, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, το πολιτισμικό ιστορικό του κάθε μαθητή (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας έχει αυτό τον σκοπό, να εξασφαλίσει δηλαδή τις προϋποθέσεις ώστε να αποκτήσει νόημα η διδασκαλία για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, μέσω της ενεργοποίησης και της συμμετοχής τους, είτε αυτοί εργάζονται σε ομάδες, είτε ατομικά, είτε ως τάξη συνολικά.

Στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας η διαφοροποίηση αποτελεί μέρος των διδακτικών τους πρακτικών δεδομένου ότι είκοσι³⁵ από αυτούς αναφέρουν ότι τη χρησιμοποιούν. Για τους περισσότερους όμως η διαφοροποίηση φαίνεται να ταυτίζεται με την εξατομικευμένη προσέγγιση. Αυτή έχει να κάνει με την ανάθεση ευκολότερων εργασιών

³⁵ E1, E7, E8, E9, E10, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E19, E20, E21, E22, E26, E27, E28, E29.

και ασκήσεων στις οποίες μπορούν να ανταποκριθούν οι Κινέζοι μαθητές τους (E13, E16, E17, E21, E22, E26), τον αργό ρυθμό στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων ώστε να μπορούν να συμμετέχουν (E14), την υποστήριξη με φυλλάδια μικρότερης δυσκολίας για εργασία στο σπίτι (E12, E16), τη διαφοροποίηση στην εξέταση και στην αξιολόγηση (E12), την ενθάρρυνση και τόνωση της αυτοπεποίθησης τους (E14, E15, E27) κ.ά.

Για τον E8 η διαφοροποίηση εστιάζεται στους μαθητές εκείνους που αποκλίνουν από τον μέσο όρο, θεώρηση η οποία παραβλέπει τις ανάγκες και δυνατότητες όλων των υπολοίπων μαθητών. Ο ίδιος απαντά στην ερώτηση αν διαφοροποιεί το μάθημά του:

«Προσπαθώ να το διαφοροποιώ σε τι επίπεδο; Δηλαδή σε μαθητές, που είδατε ποιοι μαθητές ήταν, οι οποίοι έχουν ένα θέμα, αφαιρούνται εύκολα, έχουν κάποια ζητήματα μαθησιακά. Δεν το διαφοροποιώ πάντα ως προς τα μέσα, αλλά θα πάω και θα τους το εξηγήσω επιπλέον, γιατί το πρόβλημα τους δεν είναι τα μέσα».

Και σε ό,τι αφορά τη διαχείριση του υλικού αναφέρει:

«Όχι, ό,τι είναι το δίνω από κοινού, γιατί είναι πράγματα που τα έχω διδάξει πάρα πολύ αναλυτικά και ξέρω ότι μπορούν να ανταποκριθούν, γιατί ήδη τα έχουμε κάνει περίπου αυτά μες στην τάξη. Δηλαδή δε ζητάω υπερφίαλα πράγματα από όλους τους μαθητές».

Κατά την παρατήρηση ο ερευνητής σημειώνει για τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό:

«Είναι επεξηγηματικός και μεθοδικός... κινείται μεταξύ των θρανίων, επεξηγεί, επιπλήττει, ανατροφοδοτεί... Το μάθημα είναι εστιασμένο στο γνωστικό κομμάτι, υποστηρίζεται από το βιβλίο και μόνο, χωρίς υλικά ή άλλα μέσα. Δεν υπάρχουν διαστήματα χαλαρά στην ώρα του μαθήματος, ούτε σύνδεση με την καθημερινή ζωή» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 48, Π(Σ1)].

Την τακτική της εξατομίκευσης ακολουθεί και ο E9 ο οποίος αναφέρει ότι *«προσπαθώ εξατομικευμένα πλέον να πάω από πάνω της και να της ξαναπώ κάτι ή να της το ξαναδείξω... έτσι ώστε να μπορέσει να το κατανοήσει»*. Αυτή η τακτική του εκπαιδευτικού επισημάνθηκε και από την παρατήρηση. Ο ερευνητής παρατηρεί τον εκπαιδευτικό να αναζητά βιβλίο για την Κινέζα μαθήτριά του που η ίδια έχει ξεχάσει, προκειμένου να μπορέσει να παρακολουθήσει και να συμμετάσχει στη διεξαγωγή του μαθήματος, πλησιάζοντας την όσο χρειάζεται για να της παρέχει υποστήριξη. Σημειώνει:

«Ο εκπαιδευτικός παραδίδει την επόμενη ενότητα και κάνει την εισαγωγή με ένα πρόβλημα που τους βάζει. Ήδη της έχει βρει βιβλίο που υπάρχει στη βιβλιοθήκη της τάξης και στέκεται πάνω από το κεφάλι εξηγώντας της τι πρέπει να κάνει, ώστε να λύσει το πρόβλημα (ενθαρρύνοντάς την ταυτόχρονα και λέγοντάς της ότι 'θα τα καταφέρεις'). Ο χρόνος που διατίθεται για να λυθεί το πρόβλημα είναι 3min. Σε αυτή τη διάρκεια ο εκπαιδευτικός επισκέπτεται τη μαθήτριά

παρατηρώντας και ενισχύοντας την προσπάθειά της» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σσ. 33-34, Π(Σ2)].

Ενώ για τη γενικότερη στάση του κατά τη διάρκεια του μαθήματος επισημαίνεται πως:

«Η συμβολή του στη διεξαγωγή του μαθήματος, ώστε αυτό να χαρακτηριστεί αποτελεσματικό, είναι ο χρόνος που εξατομικευμένα αφιερώνει στους μαθητές καθώς αυτοί εργάζονται μόνοι τους για την επίλυση του προβλήματος που τους έχει θέσει. Προσπαθεί να εντάξει τη μαθήτριά στη διαδικασία με συχνές ερωτήσεις» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 34, Π(Σ2)].

Ο Ε10, και αυτός στη βάση της εξατομίκευσης, προσπαθεί να επινοήσει τρόπους που θα διευκολύνουν τον μαθητή του να κατανοήσει το γλωσσικό μάθημα. Όπως λέει ο ίδιος *«βρήκα πάρα πολύ το Όνομα-Πράγμα-Ζώο. Αυτό το παιχνίδι. Ότι του δίνει κίνητρο να μιλήσει, να με ρωτήσει, να το γράψουμε»*.

Για την Ε27 η διαφοροποίηση γίνεται αντιληπτή μέσω της αύξησης των γνωστικών δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια του μαθήματος, προκειμένου να επιτευχθεί υψηλότερο επίπεδο. Λέει η ίδια ότι *«...έχω διαφοροποιήσει το μάθημα. Εγώ το έχω κάνει ανάποδα. Γράφουμε πολύ στην αρχή, για να μπορέσω να τα βοηθήσω και να δω και το επίπεδο τους αν μπορεί λιγάκι να ανέβει»*. Αυτή η αύξηση των εργασιών προκειμένου να επιτευχθεί η υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση τόσο στη γλώσσα όσο και στα μαθηματικά, γίνεται εμφανής και στην παρατήρηση. Σημειώνει σχετικά ο ερευνητής:

«Η εκπαιδευτικός υπαγορεύει προτάσεις προκειμένου να ελέγξει την ορθογραφική γραφή των μαθητών... θεωρεί ότι όσο περισσότερες προτάσεις υπαγορεύει τόσο καλύτερη εξάσκηση κάνουν. Το είπε στην τάξη: 'όσες περισσότερες προτάσεις κάνουμε, τόσο καλύτεροι γινόμαστε'» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σσ. 37-38, Π(Σ4)].

Παρόμοια είναι η στάση της κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και στο μάθημα των μαθηματικών όπου επισημαίνεται:

«Η εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα πράξεις (σύνθετα αθροίσματα, αφαιρέσεις με τριψήφιους αριθμούς και αθροίσματα γινομένων). Έχει γεμίσει τον πίνακα και ζητά από τους μαθητές να τα αντιγράψουν και να εργαστούν μόνοι τους για την επίλυσή τους δίνοντάς τους διορία 20min... Οι ασκήσεις που έβαλε στους μαθητές είναι εξαιρετικά δύσκολες για την τάξη τους... όμως η ίδια μου είπε ότι τους έχει από την Α' δημοτικού και προσπαθεί με τη συνεχή εξάσκηση δύο χρόνια τώρα, να τους κάνει να αποκτήσουν δεξιότητες στην επίλυση των πράξεων» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 38, Π(Σ4)].

Η διδακτική προσέγγιση της εκπαιδευτικού μοιραία παραβλέπει τις διαφοροποιημένες ανάγκες του μαθητικού της πληθυσμού τις οποίες αναγνωρίζει, παρόλα αυτά τις αντιμετωπίζει ομοιογενώς. Σημειώνει σχετικά ο ερευνητής:

«Ήδη από τη σύντομη συζήτηση που είχα με την εκπαιδευτικό³⁶, μου τόνισε τα σοβαρά προβλήματα που αντιμετωπίζουν σε ό,τι αφορά τη γλώσσα (και όχι μόνο αυτοί αλλά και η μεγάλη πλειοψηφία του τμήματος - η εκπαιδευτικός μου υπέδειξε τουλάχιστον πέντε άτομα τα οποία αντιμετωπίζουν τόσο μεγάλα προβλήματα, τα οποία μου τα χαρακτήρισε με την απογοητευτική φράση: 'άστα να πάνε, τα παιδιά αυτά έτσι πάνε κι έρχονται στο σχολείο')» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 37, Π(Σ4)].

Για εξατομικευση κάνει λόγο και η E29 η οποία τονίζει για τον μαθητή της ότι

«αν έχει ανάγκη από κάτι, πηγαίνω πάνω του και εξατομικευμένα του δίνω τις εντολές μου ή τις οδηγίες ή οτιδήποτε... Ναι τον βλέπω και τον έχω στην οπτική μου... στο πεδίο, γιατί τον θέλω. Αν δεν τον έχεις και τον έχεις αλλού, τον έχεις χάσει».

Την προσπάθεια της εκπαιδευτικού να λειτουργεί με τον τρόπο που η ίδια περιγράφει κατέγραψε και ο ερευνητής κατά τη διάρκεια της παρατήρησης στο μάθημα των μαθηματικών. Σημειώνει λοιπόν:

«Η εκπαιδευτικός βρίσκεται κοντά στον μαθητή και του εξηγεί κάποιες λέξεις προκειμένου να καταλάβει το πρόβλημα (του εξηγεί για παράδειγμα τι σημαίνει η λέξη κέρδος) και τον παροτρύνει να επιλύσει το πρόβλημα... ασχολείται πολύ συχνά με τον μαθητή, πολλές φορές στέκεται δίπλα του και τον βοηθά, όχι τόσο στο να λύσει τις ασκήσεις όσο περισσότερο για να καταλάβει τι ακριβώς ζητάει το πρόβλημα» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σσ. 21-22, Π(Σ5)].

Την τόνωση της αυτοπεποίθησης του μαθητή της προκειμένου να μπορεί να συμμετέχει με αξιώσεις στις διεργασίες της τάξης και την εξατομικευμένη βοήθεια, επιλέγει η E14 ως μεθόδους διαφοροποίησης. Τονίζει ότι

«στη γλώσσα προσπαθήσαμε με πιο αργό ρυθμό στην αρχή, μέχρι να μπει κι εκείνος στο νόημα. Να διαβάσει πρώτος, να τον χειροκροτήσουμε όταν τα κατάφερνε... Πιο πολύ να τονώσουμε την αυτοπεποίθηση του παιδιού και να φανεί κι αυτό. Να μην είναι στην άκρη. Να ενταχθεί στην ομάδα».

Παρά το γεγονός ότι κατά την παρατήρηση αρκετές φορές η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τον μαθητή, που φανερώνει πράγματι την πρόθεση της να τον κάνει να νιώθει ότι τα καταφέρνει, καταγράφεται ως:

«Μια τυπική δασκάλα, μάλλον απρόσιτη και αυστηρή, η οποία έχει τον έλεγχο της τάξης της και διατηρεί την ησυχία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Δεν εφαρμόζει καμία καινοτόμο δράση, ούτε βεβαίως τεχνολογία και πρόσθετο υλικό κατά τη διδασκαλία της...» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σσ. 40-41, Π(Σ6)].

³⁶ Πριν την παρατήρηση και τη συνέντευξη.

Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και η ενθάρρυνση αποτελούν και για την E15 στοιχεία που μπορούν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία της. Η ίδια προωθεί την εργασία σε ομάδες και προβάλλει τη συμμετοχή των παιδιών προκειμένου να αναδειχθεί η συμβολή τους στην εκτέλεση του έργου. Λέει ότι η διαφοροποίηση της έγκειται στο να αντιμετωπίζει τα παιδιά

«ενθαρρύνοντάς τα, γιατί στην αρχή δεν τολμούσαν ούτε να μιλήσουν αυτά τα παιδιά. Δηλαδή ο τόνος της φωνής πολύ χαμηλός και ακόμη το έχουν, κάνουν αγώνα... Όταν γίνεται μια ομαδική δουλειά, κοιτάω να προβληθεί η δική τους προσπάθεια, να νιώσουν ότι συμβάλλουν δηλαδή στην εργασία της ομάδας κι ότι προσφέρουν κι αυτά ας πούμε».

Την ομαδική εργασία και τη σύνδεση της γνώσης με την καθημερινή ζωή επισήμανε η παρατήρηση ως μεθόδων που κινητοποιούν τους μαθητές και τους κινητροδοτούν να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Σημειώνει ο ερευνητής:

«Η εκπαιδευτικός υποστηρίζει τη διδασκαλία σε ομάδες, δεν εστιάζει αποκλειστικά στο εγχειρίδιο, προσπαθεί το μάθημά της να γίνει κατανοητό απ' όλους, χωρίς να βιάζεται, χρησιμοποιώντας ό,τι υλικό μπορεί (από την καθημερινή ζωή) ώστε να κινητοποιήσει την προσοχή των μαθητών. Συζητά με τους μαθητές και μέσω της συζήτησης προσπαθεί να κάνει κατανοητή την ύλη στους μαθητές και να επιλύει τα προβλήματα εξασφαλίζοντας την ενεργή συμμετοχή της τάξης» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 43, Π(Σ6)].

Η E16 ενώ αρχικά δηλώνει ότι δεν προβαίνει σε κάποια διαφοροποίηση, στη συνέχεια κάνει αναφορά για φυλλάδια και ασκήσεις που περιέχουν εργασίες μικρότερης δυσκολίας, προκειμένου η Κινέζα μαθήτριά της να μπορέσει να ανταποκριθεί. Όπως λέει «ναι, στη Δήμητρα το έχω κάνει αυτό. Η Δήμητρα το έχει αυτό. Δηλαδή κι έχει πάρει και εργασίες οι οποίες είναι πολύ πιο απλές, έτσι;». Επίσης χρησιμοποιεί και φυλλάδια, εξατομικευμένα για τη μαθήτριά της, που όπως λέει είναι «ιδιαίτερα, ιδιαίτερα. Δηλαδή τώρα αυτή τη στιγμή της έχω πάρει φυλλάδια από τις προηγούμενες τάξεις, τις μικρότερες». Είναι προφανές ότι η εκπαιδευτικός κατατάσσει τη μαθήτριά της στους αποκλίνοντες και αντιμετωπίζει τη διδακτική της μεθοδολογία όχι διαφοροποιημένα αλλά εξατομικευμένα. Η εξατομικευση όμως υφίσταται περιοδικά χωρίς να είναι συνεχής και συνεπής. Άλλωστε η παρατήρηση, σε αντίθεση με τα όσα επικαλείται η ίδια, δείχνει ότι

«η εκπαιδευτικός κάνει ένα μάθημα που είναι το ίδιο για όλους τους μαθητές, χωρίς διαφοροποιήσεις, δεν τους έχει απευθύνει τον λόγο, το μάθημά της είναι απρόσωπο και γίνεται με τον κλασικό τρόπο της διάλεξης, με λίγες ερωτήσεις κυρίως επεξηγηματικού χαρακτήρα και όχι για να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να εκφράσουν την άποψή τους. Δεν ανατροφοδοτεί, δεν επιβραβεύει, και έτσι το μάθημά της δεν είναι ούτε εμπνευσμένο, ούτε ενδιαφέρον» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 44, Π(Σ6)].

Υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες της μαθήτριάς της, ιδιαίτερος τρόπος εξέτασης της γνώσης αλλά και ιδιαίτερος τρόπος βαθμολόγησης, αποτελούν για την Ε12 τις μεθόδους που χρησιμοποιεί για να κάνει και αυτή την εξατομικευμένη της προσέγγιση. Όμως αυτή η προσέγγιση δεν είναι συστηματική αφού γίνεται όπως λέει:

«Όταν χρειαστεί κάποιες φορές, ναι. Όχι συχνά. Κάποιες εξατομικευμένες έτσι φωτοτυπίες, γραπτά έτσι κυρίως, υλικό. Ο τρόπος που θα εξετάσω... διαφέρει κάποιες φορές. Και ο τρόπος που βαθμολογώ διαφέρει... Λαμβάνω υπόψη μου τη δυσκολία που έχει».

Βέβαια, η διαφοροποίηση δεν είναι μια ευκαιριακή κατάσταση που εκτελείται όταν ο εκπαιδευτικός έχει χρόνο, και η συγκεκριμένη είναι προφανές ότι δεν προσεγγίζει διαφοροποιημένα τη διδασκαλία της. Όμως με τη δημοκρατική και ευπροσήγορη στάση της καταφέρνει να κινητοποιεί τους μαθητές της αφού όπως καταγράφει η παρατήρηση:

«Η εκπαιδευτικός με μεγάλη ευγένεια και καλοσύνη διατηρεί τον έλεγχο της τάξης (σεβασμός) και προασπίζει τους κανόνες που έχουν τεθεί (π.χ. ησυχία), χωρίς φωνές, ένταση και προσταγές, ευχαριστώντας κάθε παιδί για τη συμμετοχή του (π.χ. στην ανάγνωση). Εν ολίγοις, υπάρχει ένα δημοκρατικό, ήπιο και συνεργατικό κλίμα στην τάξη» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 17, Π(Σ7)].

Στην ανάλυση των συνεντεύξεων όμως υπάρχουν και δώδεκα εκπαιδευτικοί³⁷ (ποσοστό 37,5%) που δηλώνουν ότι δεν προβαίνουν σε καμία διαφοροποίηση του μαθήματός τους. Θεωρούν ότι οι μαθητές τους είτε έχουν ενσωματωθεί, όπως δηλώνουν, είτε ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των μαθημάτων, οπότε δεν κρίνουν σκόπιμο να προβούν σε οποιαδήποτε διαφοροποίηση. Όμως η διαφοροποίηση δεν αφορά και δεν αναφέρεται μόνο σε συγκεκριμένους μαθητές, αλλά προνοεί την εξασφάλιση της ενεργοποίησης και εμπλοκής όλων των μαθητών. Ο Ε23, για παράδειγμα, ερωτώμενος αν διαφοροποιεί την εργασία του στην τάξη, αναφέρει για την Κινέζα μαθήτριά του πως «όχι, είναι πλήρως ενσωματωμένη» και σε ό,τι αφορά το υλικό που χρησιμοποιεί δηλώνει πως «... δεν είναι διαφορετικό, όχι δίνω τα ίδια». Η παρατήρηση επισημαίνει τον συνήθη αδιαφοροποίητο τρόπο διδασκαλίας που έχει ακαδημαϊκό προσανατολισμό, χωρίς έμπνευση και καινοτομία. Σημειώνει ο ερευνητής:

«Το μάθημα εστιάζεται αποκλειστικά στο ακαδημαϊκό κομμάτι (ορθογραφία και γραμματική) και... είναι ομοιόμορφο για όλους τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός δεν ξεχωρίζει τη μαθήτριά στο μάθημά του, φαίνεται ότι επιθυμεί να προσαρμοστεί η ίδια στις απαιτήσεις του μαθήματος... είναι ένα τυπικό μάθημα όπου τα πάντα γίνονται με οδηγό το σχολικό βιβλίο, χωρίς καμία εισαγωγή υλικού ή/και καινοτομιών... είναι υπερβολικά εστιασμένο στο γνωστικό κομμάτι,

³⁷ Ε2, Ε3, Ε4, Ε5, Ε6, Ε11, Ε23, Ε24, Ε25, Ε30, Ε31, Ε32.

σύνθετο και βαρετό για μαθητές με μεταναστευτικό βιογραφικό» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σσ. 46-47, Π(Σ10)].

Η Ε30 θεωρεί ότι *«δε χρειάστηκε»* να διαφοροποιήσει το μάθημά της, αφού οι μαθητές της έχουν κατακτήσει τους στόχους που έχει θέσει ενώ όταν κρίνει ότι πρέπει, οι μέθοδοι διαφοροποίησης που χρησιμοποιεί σχετίζονται με το *«να τους εξηγήσω περισσότερο κάτι που δεν έχουν καταλάβει. Μέχρι εκεί, δε νομίζω ότι χρειάζεται κάτι άλλο... ή να τους δώσω λίγο περισσότερο λεξιλόγιο...»*. Από την παρατήρηση προκύπτει ότι το μάθημα γίνεται με *«έμφαση στο γνωστικό κομμάτι αποκλειστικά»* [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 11, Π(Σ11)], όμως υποστηρίζεται από διαδραστικό πίνακα που διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία, κινητοποιεί το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των παιδιών. Την ίδια αντίληψη διατηρεί και η Ε31 η οποία επίσης δε διαφοροποιεί το μάθημά της *«γιατί βλέπω ότι συμπορεύεται, δεν έχουμε δηλαδή κενά»*, ενώ και η ίδια χρησιμοποιεί την τεχνολογία προκειμένου, μεταξύ άλλων, να μη δείχνει στους υπόλοιπους μαθητές ότι ασχολείται συνέχεια με την Κινέζα μαθήτριά της. Όπως δηλώνει:

«...για αυτό χρησιμοποιώ διαδραστικό, οπότε είναι πιο εύκολο να μη στιγματιστεί... προσπαθώ να την έχω ομαλά μες στην τάξη...».

Παρά τη χρήση των νέων τεχνολογιών όμως η παρατήρηση δείχνει ότι η εκπαιδευτικός κάνει ένα τυπικό μάθημα, το οποίο δε χαρακτηρίζεται από διακυμάνσεις που θα μπορούσαν να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών της σε ικανοποιητικό επίπεδο. Σημειώνει ο ερευνητής:

«...το μάθημα δεν εμπνέει γενικά, ο αριθμός των μαθητών είναι μεγάλος, παρόλα αυτά επικρατεί ησυχία. Η εκπαιδευτικός καθαρά διεκπεραιωτική, χωρίς να εφαρμόζει μεθόδους που να κινητοποιούν τους μαθητές... το μάθημα είναι μονότονο: ίδιος τύπος ασκήσεων σε επανάληψη» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 12, Π(Σ11)].

Για την Ε4, το γεγονός ότι ο μαθητής της ανταποκρίνεται τόσο ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικά, την κάνει να μη χρησιμοποιεί τεχνικές και μεθόδους διαφοροποίησης ούτε για αυτόν ούτε και για το σύνολο της τάξης, όπως άλλωστε φάνηκε και από την παρατήρηση. Η ίδια δικαιολογεί αυτή της επιλογή λέγοντας ότι:

«... από την πρώτη ώρα ήταν μέσα στην ομάδα, μέσα στην ομάδα κανονικά... Το συγκεκριμένο παιδάκι πέρσι το είχα και στο ολοήμερο, έμενε και στο ολοήμερο και δεν παρουσίαζε δυσκολίες. Δηλαδή με το που του έλεγες κάτι, αμέσως θα έπαιρνε να το γράψει, να το διαβάσει...».

Η παρατήρηση δείχνει ότι

«η εκπαιδευτικός είναι τόσο ήρεμη, καλοσυνάτη (με έντονη τη διάθεση της προστασίας, λέγοντας πολύ συχνά στα παιδιά να φορέσουν το πανωφόρι τους για να μην κρυώσουν), που πολλά παιδιά

ασχολούνται με άλλα πράγματα και όχι με το μάθημα. Οι παρατηρήσεις της είναι πολύ ήπιες, χωρίς να επιτυγχάνει την απόσβεση της συμπεριφοράς που δεν είναι συμβατή με το μάθημα. Αυτό δίνει το δικαίωμα να της ξεφεύγει ο έλεγχος... Δεν υπάρχει ροή στο μάθημα ώστε να προσέχουν οι μαθητές στη διαδικασία, και επανέρχονται μόνο όταν η εκπαιδευτικός προσεγγίζει τα θρανία τους... Το μάθημα της εκπαιδευτικού είναι τυπικό, εστιασμένο στη γνώση, με ασκήσεις και με κατεύθυνση το βιβλίο. Κανένα υλικό που να διευκολύνει τους μαθητές (φωτοτυπίες, νοηματικοί χάρτες, άλλου τύπου επισημάνσεις) δεν τους έχει παραδοθεί, ούτε κατά τη διάρκεια ούτε στο τέλος του μαθήματος» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 26, Π(Σ13)].

Ομοίως η Ε5 δεν προβαίνει, όπως δηλώνει, σε διαφοροποίηση του μαθήματος, επειδή ο μαθητής της δεν το έχει ανάγκη. Μάλιστα η διαφοροποίηση δεν ήταν ποτέ μέρος των διδακτικών της πρακτικών, όπως προκύπτει από τον παρακάτω διάλογο με τον ερευνητή:

Ερευνητής: «Διαφοροποιείτε το μάθημα σας για να υποστηρίξετε τον Άκη;»

Εκπαιδευτικός: «Όχι. Όχι. Γιατί ο ίδιος είναι πανέξυπνος και μόνος του ξεκινάει και κάνει οτιδήποτε».

Ερευνητής: «Γενικά έχει τύχει και με άλλους αλλόγλωσσους μαθητές που είχατε στην καριέρα σας να χρειαστεί να διαφοροποιήσετε το μάθημα σας;»

Εκπαιδευτικός: «Όχι ιδιαίτερα. Όχι».

Ερευνητής: «Γιατί, θεωρείτε πως δεν είναι απαραίτητο;»

Εκπαιδευτικός: «Δεν το έχω σκεφτεί κι εγώ το να το κάνω. Αλλά δε χρειάστηκε, γιατί ήταν τα παιδιά προσαρμοσμένα μαζί με τα άλλα τα παιδιά. Δε χρειάστηκε».

Η παρατήρηση δείχνει μια εκπαιδευτικό η οποία αντιμετωπίζει τη διδασκαλία της χωρίς οργάνωση και σχέδιο, με αποτέλεσμα να μη βοηθά με αποτελεσματικότητα τους μαθητές της να κατακτήσουν τη νέα γνώση. Χαρακτηριστικό της πίεσης και του άγχους που την διακατέχει, προσπαθώντας να διδάξει μια νέα και δύσκολη ενότητα στα μαθηματικά, είναι η επισήμανση της απευθυνόμενη στους μαθητές ότι «το σημερινό μάθημα θα είναι το δυσκολότερο της χρονιάς και μάλιστα θα πρέπει να σας το κάνω σε ένα μάθημα» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 27, Π(Σ13)].

Ο ερευνητής σημειώνει για τη συγκεκριμένη:

«Η εκπαιδευτικός δεν έχει οργανώσει το μάθημά της και προσπαθεί με άστοχο τρόπο να χρησιμοποιήσει το υλικό της τάξης για να κάνει την παράδοσή της. Για παράδειγμα, χρησιμοποίησε το αριθμητήριο και αποφάσισε, αφού δε βοηθά τους μαθητές, να το ξανατοποθετήσει στη θέση του, παρά το γεγονός ότι αρκετοί μαθητές της είπαν ότι τους βοήθησε για να καταλάβουν τις πράξεις. Η παρουσία της, λόγω της προχειρότητας της παράδοσης και της μη ύπαρξης οργάνωσης και σχεδιασμού του μαθήματος, δε βοηθά και μάλλον αναστέλλει τις

προσπάθειες των παιδιών να κατανοήσουν το μάθημα σε μια (κατά τεκμήριο) δύσκολη ενότητα»
[Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σσ. 27-28, Π(Σ13)].

2.3. Η προβολή και προώθηση των γλωσσών στη σχολική τάξη

Στις σύγχρονες πολυγλωσσικές σχολικές τάξεις η αξία που πρέπει να δίνεται στην προβολή και προώθηση των διαφόρων γλωσσών είναι καίριας σημασίας, δεδομένου ότι με αυτό τον τρόπο αίρονται εθνοπολιτισμικές προκαταλήψεις και στερεότυπα, προωθείται ο σεβασμός και η αποδοχή, δημιουργούνται ισόρροπες και ποιοτικές σχέσεις, προασπίζεται το δικαίωμα του αυτοπροσδιορισμού, αλλά ταυτόχρονα εμφανίζονται εκείνες οι συνθήκες που διευκολύνουν τον πολιτισμικό συγκρητισμό και την ανάπτυξη των υβριδικών πολιτισμικών ταυτοτήτων. Η παρούσα υποενότητα επιχειρεί να προσδιορίσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αναγκαιότητα της ανάδειξης των γλωσσών στην τάξη τους. Έτσι, οι πεποιθήσεις τους για το αν οι αλλόγλωσσοι μαθητές τους πρέπει να γνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους στο σχολείο, αλλά και οι στρατηγικές που οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί ακολουθούν προκειμένου να προβάλλουν και να προωθούν τις διαφορετικές γλώσσες, θα καταδείξει αν ο προσανατολισμός τους είναι μονοπολιτισμικός και μονογλωσσικός ή αν αποδέχονται και επιδιώκουν τον πολιτισμικό πλουραλισμό.

Από τις αναλύσεις των συνεντεύξεων προκύπτει ότι στο σύνολό τους θεωρούν ότι οι αλλόφωνοι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με κινεζική καταγωγή, πρέπει να γνωρίζουν και να ομιλούν τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους. Δηλώσεις όπως «*δεν πρέπει να ξεχνάμε τις ρίζες μας*» (E25), «*είναι αυτή που τους συνδέει με τους προγόνους, με την οικογένεια*» (E26), «*είναι θέμα πολιτισμού και θέμα συνέχισης του πολιτισμού τους*» (E28), «*καμία άλλη γλώσσα σαν τη μητρική μας δε θα κατανοήσουμε το ίδιο*» (E29), «*δεν μπορεί ο καθένας να χάσει την επαφή του με την καταγωγή του, αν είναι ποτέ δυνατόν!*» (E16), «*καλά είναι να την ξέρουν και να κρατήσουν αυτό που έχουν φέρει*» (E11), «*ο κάθε ένας γεννιέται σε μια χώρα, η μητρική του γλώσσα είναι το παν, δεν μπορούμε να την αρνηθούμε*» (E3), «*ελεύθερα μπορούν να εκφράζονται όπως θέλουν*» (E23), «*κάθε λαός θέλει ανάλογα με τί καταγωγή έχει, να διατηρήσει τα ήθη, τα έθιμα, τις παραδόσεις και είναι λογικό και εντάξει και σεβαστό*» (E6), «*ο καθένας πρέπει να έχει την ταυτότητα του*» (E9), «*η μητρική τους γλώσσα δεν πρέπει να χάνεται ποτέ και πουθενά*» (E7), δείχνουν την προσαρμοστικότητα τους στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες και αν μη τι άλλο τη συνειδητοποίηση ότι η ομοιογενής σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού μόνο ουτοπική μπορεί να θεωρείται.

Κάποιοι από αυτούς, επιπλέον, αναδεικνύουν τα οφέλη που προκύπτουν στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής από τη γνώση της μητρικής γλώσσας. Για παράδειγμα ο Ε8 επικαλούμενος ευρήματα από συναφή έρευνα αναφέρει πως

«όταν διδάσκονται οι μαθητές που δεν έχουν ως μητρική γλώσσα τα ελληνικά, διδάσκονται επιπλέον και τη δική τους γλώσσα, έχουν 30% καλύτερη επίδοση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής».

Ο Ε28 θεωρεί απαραίτητη τη γνώση της μητρικής γλώσσας, αφού βοηθά στη σωστή διαδικασία αποκωδικοποίησης της νέας γλώσσας. Λέει ο ίδιος:

«... πρέπει να κατακτήσει πρώτα τη μητρική της γλώσσα για να μπει στην ελληνική γλώσσα. Ειδικά για ένα παιδί που έχει γεννηθεί έξω. Εάν είναι ένα παιδί που έχει γεννηθεί εδώ και είναι δίγλωσσο, είναι λίγο καλύτερα τα πράγματα. Αλλά πιστεύω ότι καλύτερα λειτουργεί ο εγκέφαλος όταν ξέρει τη μητρική του γλώσσα και μετά αρχίζει αποκωδικοποίηση σε μια άλλη γλώσσα».

Την ίδια αντίληψη φαίνεται να διατηρεί και η Ε31 η οποία αναφέρει σχετικά:

Εκπαιδευτικός: *«Νομίζω ότι, δεν είμαι και ειδική, αλλά και επιστημονικά δηλαδή και ιατρικά, βιολογικά, ο εγκέφαλος νομίζω υποστηρίζει τη γλώσσα με την οποία γεννιόμαστε... Σκέφτεται, φαντάζομαι, στη μητρική της γλώσσα και μετά τα...».*

Ερευνητής: *«Τα αποκωδικοποιεί στα ελληνικά;»*

Εκπαιδευτικός: *«Ναι, ναι, ναι».*

Βέβαια, υπάρχουν και κάποιοι εκπαιδευτικοί που εισάγουν στη συζήτηση την αναγκαιότητα χειρισμού της ελληνικής γλώσσας με αξιώσεις. Θεωρούν δηλαδή ότι η γνώση και χρήση της μητρικής γλώσσας δεν πρέπει να αναστέλλει τις επιδιώξεις των αλλόφωνων μαθητών για ορθή εκμάθηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας εντός και εκτός σχολείου, και ότι θα πρέπει να λαμβάνεται μέριμνα προς αυτή την κατεύθυνση προκειμένου να μην κρίνεται επισφαλής η παρουσία τους στο σχολείο.

Ο Ε9 παρά το γεγονός ότι τάσσεται υπέρ της γνώσης της γλώσσας της χώρας καταγωγής καθώς όπως λέει

«ο καθένας θεωρώ ότι θα πρέπει να κρατάει έτσι τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του και τις ιδιαιτερότητες του και να μη χάνει την ταυτότητα του και εντάξει, να ξέρει ποιος είναι. Εγώ το θεωρώ.. δηλαδή καθαρά θέμα έτσι και αυτοπροσδιοριστικό του καθενός μας να ξέρουμε πως είμαστε».

παρόλα αυτά εκφράζει τις επιφυλάξεις και τις ανησυχίες του για την ικανότητα της μαθήτριάς του να κατανοεί την ελληνική γλώσσα και ως εκ τούτου να αποδίδει στο ελληνικό σχολείο.

Λέει χαρακτηριστικά:

«Δεν ξέρω κατά πόσο θα τους είναι εύκολο στο να κατανοήσουν την ελληνική γλώσσα, δηλαδή μπορεί να τα δυσκολεύει ίσως αυτές οι δύο, οι τρεις γλώσσες πλέον που έχουν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά, γιατί έχουν να διαχειριστούν, το συγκεκριμένο παιδί έχει να διαχειριστεί, ελληνικά, αγγλικά και κινέζικα. Αυτό σίγουρα είναι ένα μεγάλο φορτίο για το παιδί, διότι η κάθε γλώσσα, γνωρίζουμε πάρα πολύ καλά, ότι είναι ένας κώδικας επικοινωνίας. Ο κώδικας επικοινωνίας έχει να κάνει με τον τρόπο σκέψης. Η σκέψη μας στηρίζεται πάνω στη γλώσσα μας. Σκεπτόμαστε δια μέσου της γλώσσας. Έτσι λοιπόν, έχουμε ένα παιδί το οποίο ειλικρινά, εγώ αυτή τη στιγμή δεν ξέρω... σε ποια γλώσσα ακόμη σκέπτεται. Στη μητρική της ή στα ελληνικά της;»

Ο E24 επισημαίνει ότι η γνώση της μητρικής γλώσσας δεν μπορεί να παρακωλύει την εκμάθηση της ελληνικής και ότι οι πεποιθήσεις που οι αλλόφωνοι φέρουν από τη χώρα καταγωγής τους δε θα πρέπει να επηρεάζουν την ελληνική εγκύκλια παιδεία τους. Αναφέρει σχετικά με την ανάγκη οι αλλόφωνοι μαθητές να γνωρίζουν τη γλώσσα τους:

«Βεβαίως, εφόσον αυτό δεν τους προκαλεί πρόβλημα στην ένταξή τους... στη δική μας κοινωνία. Γιατί έχω ακούσει ως πούμε το επιχείρημα, ότι 'εγώ δε θέλω να κάνω την ελληνική ιστορία επειδή είμαι από την τάδε χώρα'. Η δική μου η απάντηση είναι ότι 'από τη στιγμή που έχετε πάρει την απόφαση ως οικογένεια ότι θα μείνετε σε ετούτη τη χώρα για να αναζητήσετε την τύχη σας, θα πρέπει να ακολουθήσετε όλη την εκπαίδευση χωρίς καμία εξαίρεση'. Να μην τους κόψουμε λοιπόν, αλλά και να μην είναι τροχοπέδη στην εξέλιξή τους στα ελληνικά γράμματα η καταγωγή τους».

Στην αντίληψη της E27 έχει μεγάλη αξία η ικανότητα χρήσης της ελληνικής γλώσσας από τους αλλόφωνους μαθητές προκειμένου, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, να επιταχύνεται η ενσωμάτωσή τους. Και υποστηρίζει την άποψή της χρησιμοποιώντας το παράδειγμα των παιδιών με αλβανική καταγωγή, τα οποία χρησιμοποιούν κατά κόρον ή αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα. Λέει η ίδια:

«... όταν είναι σε ένα περιβάλλον θα πρέπει να βοηθηθούν από το περιβάλλον αν θέλουν να ζήσουν εδώ για να μπορέσουν να ενσωματωθούν. Κι ένας μεγάλος τρόπος ενσωμάτωσης είναι, σημαντικός, είναι να μιλάνε και τη γλώσσα που βρίσκονται. Εδώ είναι. Αυτό είναι η διαφορά με τα παιδιά από την Αλβανία, κυρίως. Αυτό έχω παρατηρήσει στα τόσα χρόνια. Ότι αυτά τα παιδιά μιλούν συνέχεια. Και στον δρόμο που κατεβαίνουν για να φύγουμε τα ακούς μιλάνε ελληνικά, δε μιλάνε πουθενά αλβανικά».

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η αναφορά της E16, η οποία θεωρεί απαραίτητο εφόσον κατοικούν στη χώρα, να θέσουν ως προτεραιότητα την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Όπως τονίζει:

«Αυτό που έχουμε την απαίτηση για να βοηθηθούν εκείνα... είναι ότι πρέπει να καλλιεργούν την ελληνική γλώσσα, γιατί εδώ θα μείνουν. Από ό,τι άκουσα θα μείνουν εδώ³⁸. Αυτά τα παιδάκια λοιπόν πώς θα προχωρήσουν αν δε μιλάνε ελληνικά;»

Η E17 ευθυγραμμιζόμενη με τις προαναφερθείσες δηλώσεις είναι υπέρ της χρήσης της ελληνικής γλώσσας, τουλάχιστον στο σχολείο. Επισημαίνει δε ότι αυτό θα πρέπει να αποτελεί ευθύνη των γονέων. Πρόκειται για περιπτώσεις σχολείων στα οποία φοιτούν περισσότεροι του ενός μαθητές κινεζικής καταγωγής οι οποίοι συγχρωτίζονται κυρίως στα διαλλείματα, δημιουργώντας τον δικό τους όμιλο και έτσι μην αλληλεπιδρώντας με συμμαθητές τους από τον κυρίαρχο πολιτισμό, δεν εξασκούνται στη χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Όπως δηλώνει:

«... ίσως θα έπρεπε οι γονείς να τους κατευθύνουν ώστε να χρησιμοποιούν μόνο τα ελληνικά στο σχολείο, από την άποψη ότι δεν τα ακούνε κάπου αλλού. Γιατί στο σπίτι τους λογικά μιλάνε κινέζικα μόνο. Δηλαδή δεν είδα, ούτε η μαμά έχει τη γνώση, ούτε ο μπαμπάς. Ελάχιστα πράγματα».

Την πεποίθηση ότι προτεραιότητα των Κινέζων μαθητών πρέπει να αποτελεί η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ώστε να μπορούν να επικοινωνούν με τους υπόλοιπους μαθητές, τους «δικούς μας» όπως τονίζει, εκφράζει και ο E21 που αναφέρει για το αν θα πρέπει να γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους:

«Τη μητρική τους; Ναι, σίγουρα. Συμφωνώ πρέπει, αλλά πρωτίστως τώρα όμως για να μπορέσουν και να αισθανθούν τα ίδια καλύτερα, σίγουρα πρέπει να βοηθηθούν και με οποιοδήποτε τρόπο να μάθουν την ελληνική για να είναι κι αυτά πιο άνετα και να επικοινωνούν καλύτερα με τους δικούς μας, τους υπόλοιπους συμμαθητές».

Προτεραιότητα στην ελληνική γλώσσα δίνει και η E5 η οποία θεωρεί ότι η γνώση της κινεζικής πρέπει να έπεται αφού όπως τονίζει «... σαν δεύτερη γλώσσα οπωσδήποτε να μάθει και τα κινέζικα, σαν πρώτη, εντάξει, της χώρας που ζεις».

Παρά το γεγονός όμως ότι στη ρητορική των εκπαιδευτικών η γνώση και χρήση της γλώσσας καταγωγής των αλλόφωνων μαθητών τους θεωρείται δικαίωμα το οποίο τους αναγνωρίζεται και το οποίο θα πρέπει να είναι σεβαστό, φαίνεται ότι η ανάδειξη της με έναν τρόπο συνεπή, προγραμματισμένο και οργανωμένο μέσα στις διεργασίες της σχολικής τάξης, δεν αποτελεί επιλογή τους. Πράγματι, από τις αναλύσεις των απαντήσεων τους προκύπτει ότι δέκα εννέα από αυτούς³⁹ δεν προβαίνουν σε καμία διδακτική παρέμβαση προβολής και προώθησης των γλωσσών μέσα στην τάξη τους, ενώ οι υπόλοιποι δέκα τρεις αναφέρουν ότι

³⁸ Αναφέρεται στη μαθήτριά της και τα δύο μικρότερα αδέρφια της.

³⁹ E2, E3, E5, E9, E10, E11, E12, E14, E17, E19, E20, E21, E25, E26, E27, E28, E29, E30, E31.

οι όποιες πρωτοβουλίες αναλαμβάνουν δεν είναι ούτε προσχεδιασμένες ούτε χαρακτηρίζονται από συστηματικότητα. Με αυτό τον τρόπο παραβλέπεται, ή εν πάσει περιπτώσει υποεκτιμάται, η παραδοχή ότι η σχολική τάξη είναι ο πλέον προνομιακός χώρος για τη συνάντηση των γλωσσών και των πολιτισμών που θα κάμψει τις όποιες προκατασκευασμένες αντιλήψεις ενυπάρχουν στις συνειδήσεις των ατόμων.

Ο E9⁴⁰ αναφέρει ότι δεν έχει προβεί σε καμία δραστηριότητα ανάδειξης της γλώσσας της Κινέζας μαθήτριας του ούτε και των υπολοίπων αλλόφωνων μαθητών της τάξης του. Χωρίς βέβαια να είναι αρνητικός, η ευθύνη για την ολοκλήρωση της ύλης του αναλυτικού προγράμματος σε συνάρτηση με τον περιορισμένο χρόνο, αλλά και το γεγονός ότι δε διδάσκει κάποιο μάθημα που να ενδεικνύται ώστε να αναληφθούν συναφείς παρεμβάσεις, τον κάνουν να μην προβαίνει σε τέτοιου είδους δράσεις. Όπως λέει:

«Όχι, δεν το έχω κάνει, δεν υπάρχει κανένας περιορισμός, πέρα από τον χρονικό περιορισμό που θέλω να βγάλω τα μαθήματα μου και την ύλη μου, άλλον κανένα περιορισμό δεν έχω. Δε θα με ενοχλούσε, αν το λέτε από αυτή την άποψη, καθόλου να κάναμε κάτι, αλλά.. Εντάξει, να το εντάξω σε κάποιο μάθημα δεν μπορώ. Τις δυο ώρες που έχει το πρόγραμμα φέτος για ευέλικτη δεν τις έχω, να έχω μια ευχέρεια, οπότε δεν έχω κάνει κάτι».

Ο E10 από την άλλη, αναφέρεται σε αγκυλώσεις που παρεμποδίζουν την ανάληψη πρωτοβουλιών για την ανάδειξη των γλωσσών των μαθητών της τάξης του. Μάλιστα, φαίνεται να έχει ξεκάθαρη άποψη για τη συμπερίληψη στο επίπεδο της πολιτικής, συγκριτικά με τις βορειοευρωπαϊκές χώρες. Σημειώνει ο ερευνητής:

«Ο εκπαιδευτικός μου είπε σε ό,τι αφορά τη συνεκπαίδευση: 'Είμαστε 30 χρόνια πίσω από τη Σουηδία και τη Φιλανδία. Εκεί οι τάξεις τους είναι πολύχρωμες, με στρωμένα χαλιά που παραπέμπουν σε διάφορες εθνότητες και με μουσικές. Εδώ για να βάλεις μουσική στην τάξη, πρέπει να πάρεις άδεια από δέκα άτομα. Προσπάθησα να κολλήσω στα τζάμια της τάξης μου γράμματα από την αλφαβήτα διάφορων χωρών και μου είπαν να τα ξεκολλήσω γιατί θέλουν να καθαρίζουν τα τζάμια'» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 35, Π(Σ2)].

Για την E26 προέχει η συστηματική εργασία για την εκμάθηση των ελληνικών ,οπότε στην τάξη «μόνο το 'γεια σας' είπαμε και χάρηκαν πάρα πολύ, το 'Νι χάο' που έχω μάθει». Και αναφέρει ότι ο κύριος λόγος που δεν έχει αναλάβει πρωτοβουλίες ανάδειξης των γλωσσών είναι «η εργασία... πιστεύω ότι πρέπει να ασχοληθούν και λίγο με τα ελληνικά ας πούμε αυτή την ώρα. Κάπως έτσι το νιώθω...». Την έλλειψη του χρόνου επικαλείται ως βασικό λόγο που

⁴⁰ Ο οποίος υπηρετεί σε σχολείο όπου το ποσοστό των αλλόγλωσσων μαθητών αγγίζει το 48%.

δεν αναλαμβάνει παρόμοιες πρωτοβουλίες με συστηματικό τρόπο η E27⁴¹ η οποία δηλώνει ότι «είναι συγκεκριμένος ο χρόνος, είναι πολύ λίγος για κάτι τέτοιο. Κάποιες λέξεις ας πούμε απλώς, με αφορμή τη γλώσσα, πετάγεται ένα παιδάκι λέει 'εμείς το λέμε έτσι'. Και το συζητάμε. Αυτό γίνεται». Τον ίδιο λόγο επικαλείται και η E20 η οποία αναφέρει για το αν οργανώνει δραστηριότητες ανάδειξης των γλωσσών στην τάξη της ότι «δυστυχώς, ενώ θα μπορούσα δεν έχω κάνει κάτι» και αυτό «λόγω του χρόνου, λόγω του ότι μπαίνω μέσα να κάνω μάθημα», αλλά και ο E21 που τονίζει ότι «όχι δεν το έχω σκεφτεί μέχρι στιγμής να το κάνω αυτό» αφού «πάντα υπάρχει ο φόρτος εργασίας και το κινήγι της ύλης». Επίσης ο E28 αναφέρει ότι «δεν έχω μπει στη διαδικασία αυτή», ενώ η E29 δηλώνει πως «η αλήθεια είναι ότι ούτε κι εγώ ασχολήθηκα με το θέμα ιδιαίτερα». Ομοίως η E14 τονίζει πως «δεν μπορώ να πω ιδιαίτερα ότι την αναδεικνύω, να μην το πω», η E17 λέει «όχι, όχι δεν το έχω σκεφτεί» και ο E19 τονίζει «όχι, με δική μου πρωτοβουλία, όχι, όχι».

Όπως προαναφέρθηκε υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ότι αναλαμβάνουν κάποιες πρωτοβουλίες ανάδειξης των γλωσσών στην τάξη τους, πλην όμως αυτές είναι περιστασιακές και σε καμία περίπτωση προσχεδιασμένες ώστε να αποτελούν, με κάποιο τρόπο, μέρος των σχεδίων διδασκαλίας τους και της πρακτικής τους. Ο E24 όταν ερωτάται αν αναδεικνύει τη γλώσσα των μαθητών του στην τάξη τονίζει ότι «δεν κάνω [κάτι] οργανωμένο... δηλαδή την έχω την πρόθεση, απλώς δε μας βγαίνει», ενώ όταν καλείται να αναφέρει ποιους τρόπους χρησιμοποιεί λέει:

«Με μικρά παραδείγματα. Δηλαδή λίγο να πούνε τους αριθμούς, λίγο να πούνε την ημέρα στη γλώσσα τους. Λίγο να μας μιλήσουν για τα έθιμά τους και να αναφέρουν κάποιο έθιμο στη γλώσσα τους. Με αυτό τον τρόπο».

Όταν, δε, ερωτάται για την αντίδραση των υπολοίπων μαθητών, όταν γίνονται τέτοιου είδους συζητήσεις, αναφέρει:

«Πανηγύρι γλώσσας. Πανηγύρι. Πανηγύρι! Τους αρέσει πάρα πολύ. Έχω μια τάξη η οποία είναι εξαιρετικά εκδηλωτική. Εξαιρετικά εκδηλωτική! Το ενθαρρύνω κι εγώ, δηλαδή θέλω τα παιδιά να μιλάνε και για τις εμπειρίες τους και για τον τόπο καταγωγής τους, χωρίς να ντρέπονται γι' αυτό. Και για τη γλώσσα τη διαφορετική».

Η E15 προσπαθεί να εντάξει, όταν της δίνεται η ευκαιρία, στοιχεία που αναδεικνύουν τις γλώσσες των μαθητών της, όχι όμως όπως λέει σε συστηματική βάση. Τονίζει χαρακτηριστικά:

⁴¹ Στο σχολείο που υπηρετεί η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός: «ποσοστό αλλοδαπών>55%» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 37, Π(Σ4)].

«Όποτε... το θέμα ευνοεί ώστε να κάνουμε σύγκριση πολιτισμών, εθίμων, λέξεων, αυτό ναι. Αλλά όχι σε συστηματική βάση, δηλαδή κάθε μέρα λέμε κάτι και πες το μου και στα συριακά ή πες το μου στα αλβανικά. Αλλά όποτε δίνεται η ευκαιρία, δηλαδή θέλω.. Είμαι ευαισθητοποιημένη ως προς αυτό».

Περιστασιακή είναι και η παρέμβαση της E16. Η ίδια όμως, αναφερόμενη στην Κινέζα μαθήτριά της, τονίζει ότι αποφεύγει να προβάλλει την κινεζική γλώσσα στην τάξη της, αφού έχει αντιληφθεί ότι η μαθήτριά της είναι ντροπαλή επειδή συχνά οι συμμαθητές της προβαίνουν σε σχόλια τόσο για τη γλώσσα της όσο και για την εξωτερική της εμφάνιση. Όπως λέει:

«Αυτή η τάξη έχει καλά παιδάκια, αλλά έχει κάποια παιδάκια που κοροϊδεύουν λίγο. Λοιπόν, ναι, αυτό προσπαθούμε να το πολεμήσουμε. Μπορεί να το πολεμήσουμε του χρόνου ακόμη περισσότερο. Και θεωρώ ότι γι' αυτόν τον λόγο είναι επιφυλακτική. Γιατί, από ό,τι άκουσα λέει, όταν ήρθε, άρχισαν και την κοροϊδεύαν πέρσι, για το σχήμα του προσώπου της. Που τα μάτια της είναι σχιστά... τα παιδιά είναι μια μικρή κοινωνία και κοινωνία σκληρή».

Το γεγονός που αναφέρει η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός έρχεται να καταδείξει την αναγκαιότητα ανάδειξης των γλωσσών και των πολιτισμών στα σύγχρονα σχολεία ώστε να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις εκείνες που θα άρουν όλες τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές, από όπου κι αν προέρχονται. Η E13 με αφορμή ενότητες του βιβλίου που διδάσκει προσπαθεί να αναδείξει τη γλώσσα των μαθητών της. Λέει η ίδια ότι:

«Σε κάποια βιβλία, ας πούμε όπως είναι στο βιβλίο της E', έχει κάποιες λέξεις ή κάποιους χαιρετισμούς, που λέει 'πως μπορούμε να το πούμε σε άλλες γλώσσες;' Δηλαδή, κάποιος το είπε και στα βουλγάρικα κιόλας, δεν ξέρω γιατί, τι καταβολές είχε. Το είπαν στα αλβανικά, εντάξει από την Σλοβακία κάτι μου είπε το κοριτσάκι. Το μάθημα μου ενδείκνυται και έχει, ειδικά το βιβλίο της E' ... και της ΣΤ', έχει κάποιες ενότητες».

Την ίδια αφορμή «στα πλαίσια του μαθήματος» αξιοποιεί και η E22 προκειμένου να ανακαλύψει κάποιες λέξεις τις οποίες ζητά από τους μαθητές της να τις μεταφράσουν στη γλώσσα τους. Δεν προβαίνει όμως σε κάτι περισσότερο από αυτό. Όπως λέει και η ίδια δεν κάνει «κάτι παραπάνω και πιο εξειδικευμένο, όχι. Και πιο στοχοποιημένο, να μη λέω ψέματα, όχι». Τη μετάφραση κάποιων λέξεων στη γλώσσα των αλλόφωνων μαθητών της επικαλείται και η E1 ως μέθοδο για την προώθηση των γλωσσών στην τάξη της. Αναφέρει η ίδια:

«Μπορεί ας πούμε στο μάθημα της μελέτης που μιλούσε για άλλους πολιτισμούς και μιλούσε και για τη γλώσσα τους, εκεί να έχω ζητήσει, ας πούμε, κάποιες λέξεις να μου τις πούνε στη δική τους γλώσσα. Πώς τις λένε».

Ο Ε23 χρησιμοποιεί και αυτός την ίδια απλή τακτική του παιχνιδιού με τις λέξεις και πώς αυτές μεταφράζονται σε διάφορες γλώσσες. Λέει όταν ερωτάται με ποιες δραστηριότητες αναδεικνύει τη γλώσσα των μαθητών του στην τάξη:

«Συνήθως λέγοντας, εκφράζοντας, χρησιμοποιώντας λέξεις αντί για τις δικές μας, ας πούμε παίζω, πώς μπορεί να λέγεται στα κινέζικα, σε μια άλλη γλώσσα, έτσι για να το πούμε. Γιατί πολλές φορές εγώ τους το κάνω αυτό και μπορεί να είναι με τα αγγλικά ή τα γαλλικά, επειδή ξέρω αγγλικά, τους κάνω διάφορα, τους αρέσει».

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η παρέμβαση του Ε6 ο οποίος αναφέρει σχετικά με τις ενέργειες που αναλαμβάνει ότι *«απλώς στον πίνακα γράψαμε κάποιες λέξεις ελληνικά και κινέζικα. Και όχι κάθε μέρα, έτυχε κάποιες φορές».* Παρόλα αυτά ενθαρρύνει τους μαθητές του να μιλούν τη γλώσσα της χώρας τους στην τάξη, γεγονός που θα ήθελε να γίνεται συνέχεια. Όπως λέει ο ίδιος:

«Σε κάποια στιγμή θα ήθελα ας πούμε να ακουστούν, μακάρι να μπορούσαμε ας πούμε μέσα στην τάξη, να υπάρχουν παιδιά να μιλάνε και λίγο αλβανικά, να υπάρχουν παιδιά να μιλάνε και λίγο ρώσικα, να λέμε το 'σ' αγαπώ' στα ρωσικά, στα αλβανικά, στα κινέζικα, δεν είναι κακό. Τα προτρέπω όσο μπορώ».

Από ό,τι φάνηκε, οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών έχουν ευκαιριακό χαρακτήρα όσον αφορά τη συχνότητα της εφαρμογής τους. Επίσης, δεν παρατηρείται ποικιλία δραστηριοτήτων αλλά αντίθετα εφαρμόζονται απλές μορφές ανάδειξης και προβολής των διαφόρων γλωσσών στη σχολική τάξη. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις ευεργετικές συνέπειες που τέτοιες προσπάθειες επιφέρουν. Η Ε11 για παράδειγμα αναφερόμενη στο ενδιαφέρον που μπορεί να προσφέρει η ανάδειξη των γλωσσών και των πολιτισμών στους μαθητές δηλώνει:

«Αυτή η διαφορετικότητα είναι ωραίο πράγμα να ξέρουμε. Πού μένουν, να το δείξουμε στο χάρτη. Από πού ήρθαν; Ότι είναι ένα άλλο κράτος. Έχουν άλλα ήθη κι έθιμα. Πώς κάνουν αυτά τα δικά τους, τις δικές τους γιορτές, πώς... αν έχουν εκκλησία, αν κάνουν το σταυρό τους διαφορετικά. Είναι ενδιαφέροντα για τα παιδιά. Και τα παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον».

Την ίδια αντίληψη έχει και η Ε1 όταν αναφέρεται στις συνέπειες που έχει στους μαθητές κάθε προσπάθεια προβολής της γλώσσας και του πολιτισμού των αλλόφωνων μαθητών. Όπως τονίζει:

«Τα παιδιά βλέπω ότι τους αρέσει όταν ακούνε για άλλους πολιτισμούς... άλλες χώρες, για τις γλώσσες τους, για τη θρησκεία τους, τα ήθη κι έθιμά τους. Δηλαδή τους αρέσει».

Ο Ε23 τονίζει για τους μαθητές ότι *«είναι ωραίο να ακούνε και μια άλλη γλώσσα»*, ενώ η Ε30 υπερθεματίζοντας ουσιαστικά επί της δήλωσης του Ε23, αναφέρεται στο πώς η παρουσία των

μαθητών κινεζικής καταγωγής επηρέασε συμμαθήτριά τους να ξεκινήσει μαθήματα κινεζικής γλώσσας. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Αυτό που παρατήρησα εγώ είναι ότι ένα κοριτσάκι από την τάξη από τότε που ξεκίνησε με τα παιδιά εδώ, μαθαίνει κινέζικα. Έχει ιδιαίτερη δασκάλα στο σπίτι και μαθαίνει κινέζικα. Ίσως το ήθελε για να επικοινωνεί στην αρχή μαζί τους και της άρεσαν και το συνεχίζει, άρα επηρεάστηκε, ναι, ναι».

Το καλό κλίμα που δημιουργείται μέσα στην τάξη από την ανάληψη δράσεων για την ανάδειξη των γλωσσών τονίζει ο Ε6 που αναφέρει:

«...Προσπαθεί να μας πει μία κινέζικη λέξη, ε και τότε είναι που τρελαινόμαστε όλοι, γιατί δεν μπορούμε να την προφέρουμε εμείς σωστά! Και το διασκεδάζουμε έτσι...».

Τα οφέλη από τη γνωριμία με άλλες γλώσσες που θα απομακρύνουν αντιλήψεις περί κυριαρχίας της γλώσσας της χώρας υποδοχής θέλει να αναδείξει ο Ε7, και για αυτό προτρέπει τον Κινέζο μαθητή του να χρησιμοποιεί με κάθε ευκαιρία τη δική του γλώσσα μέσα στην τάξη. Λέει ο ίδιος:

«Πολλές φορές τον προτρέπω να μου πει λέξεις, να δω πως λέγεται το 'καλημέρα' τους, το 'καληνύχτα' τους, το 'θέλω να φάω' και να βοηθήσω και τα άλλα παιδιά να ακούσουν κάτι το διαφορετικό και να καταλάβουν ότι στη ζωή μας δεν είναι μόνο η γλώσσα η δική μας, η μητρική μας γλώσσα, υπάρχουν χιλιάδες γλώσσες και ότι εν πάση περιπτώσει από ένα σημείο και πέρα ζούμε σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες».

Η κατανόηση και η ανεκτικότητα που επιτυγχάνεται από την προβολή των γλωσσών και των πολιτισμών στο σχολείο και τη σχολική τάξη βοηθά, κατά την Ε14, τους μαθητές να αλληλεπιδρούν τόσο στο παρόν όσο και μελλοντικά ως ώριμοι και υπεύθυνοι πολίτες προωθώντας την παγκόσμια πολιτειότητα. Όπως αναφέρει:

«Πρώτα από όλα κατανοούν καλύτερα τους συμμαθητές τους κι αύριο-μεθαύριο, τους συμπολίτες τους, έτσι δεν είναι; Αλλά κι επιδιώκουμε να γίνουν πολίτες του κόσμου... Αν λοιπόν δε μάθουν κουλτούρες, συνήθειες, ήθη-έθιμα; Πώς διαφορετικά; Εγώ έτσι το έχω τουλάχιστον μέσα στο μυαλό μου».

3. Η επικοινωνία και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους Κινέζους γονείς

Η δημιουργία προϋποθέσεων για τη δόμηση μιας διαρκούς, συνεπούς, λειτουργικής και ποιοτικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού προσωπικού με γονείς των οποίων η πολιτισμική συγκρότηση διαφέρει από τις δικές τους πολιτισμικές νόρμες, όπως επί του προκειμένου των γονέων κινεζικής καταγωγής, πρέπει να προβάλλει ως μια αναγκαιότητα. Και τούτο επειδή με την ενεργό συμμετοχή, συνεργασία και εμπλοκή τους στα

σχολικά δρώμενα, μπορούν να καταστούν πραγματικοί εταίροι στην εκπαίδευση των παιδιών τους και να αναπτύξουν το αίσθημα του «ανήκειν» στη σχολική κοινότητα. Στην παρούσα ενότητα επιχειρείται αυτή ακριβώς η αναπαράσταση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον βαθμό επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με τους Κινέζους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας παραθέτουν τις απόψεις τους σχετικά με τον βαθμό στον οποίο αξιοποιούν τους εν λόγω γονείς στη μαθησιακή διαδικασία, όπως και για τη διαδικασία της επικοινωνίας τους με αυτούς. Καταγράφεται επίσης ο βαθμός ανταλλαγής πληροφοριών μεταξύ των δύο μερών, όπως για παράδειγμα οδηγιών από τους εκπαιδευτικούς προς τους γονείς για την ενίσχυση του ρόλου τους στο σπίτι ή ενημέρωσης από τους γονείς προς τους εκπαιδευτικούς για τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των Κινέζων μαθητών, που θα συνδράμουν στο να αντιληφθούν τον βαθμό ετοιμότητας των μαθητών τους και να προσδιορίσουν το μαθησιακό τους προφίλ.

3.1. Η αξιοποίηση των Κινέζων γονέων στη μαθησιακή διαδικασία

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των συνεντεύξεων τους, οι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν με κανένα τρόπο τους γονείς κινεζικής καταγωγής στη μαθησιακή διαδικασία. Για την ακρίβεια δεν το κάνουν με κανένα γονέα, αν λάβουμε υπόψη τη δήλωση του E24 που αναφέρει «*όχι δεν το κάνω, το συγκεκριμένο δεν το εφαρμόζω καθόλου δηλαδή, όχι μόνο στην περίπτωση της Αννέττας, δεν το εφαρμόζω γενικά*». Κάποιοι από αυτούς εστιάζουν στον χαρακτήρα και την ιδιοσυγκρασία των γονέων κινεζικής καταγωγής. Όμως οι γονείς αυτοί φέρουν από τον πολιτισμό τους κάποια χαρακτηριστικά τα οποία όταν αποσπασθούν και μεταφερθούν σε άλλα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια εύκολα ερμηνεύονται με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που στην πραγματικότητα θα έπρεπε. Ο E8 για παράδειγμα τονίζει πως «*... βλέπω ότι κρατάνε απόσταση. Ίσως επειδή δεν καταλαβαίνει καλά τη γλώσσα, ίσως και λόγω ιδιοσυγκρασίας. Βλέπω ότι κρατάνε μια απόσταση δηλαδή*». Ομοίως ο E19 λέει:

«Ίσως είναι λίγο απόμακροι κι αυτοί. Δεν είναι έτσι.. δεν εμπλέκονται. Δε θέλουν να εμπλακούν; Είναι ο χαρακτήρας τους τέτοιος; Τι να πω; Είναι κι η δουλειά τους ξέρω γω που... Είναι έμποροι συνήθως αυτοί. Δεν πολυέχουμε έτσι πολλές επαφές».

Άλλοι παρεμβάλλουν θέματα γραφειοκρατικής υφής που τους αναστέλλουν την ανάληψη οποιασδήποτε συναφούς πρωτοβουλίας, όπως της E25 που θεωρεί ότι «*είναι ωραία σαν ιδέα*» αλλά «*για να μπει γονιός μες στο σχολείο είναι πολύ δύσκολο, στην τάξη... θέλει ειδική άδεια*» και της E31 που επίσης εξηγεί ότι «*... πρέπει να έχουμε και ειδική άδεια για να αξιοποιήσουμε κάποιον ή να έρθει να μας μιλήσει για κάτι*». Άλλοι πάλι επικαλούνται λόγους διατάραξης της

ισορροπίας, νοουμένου ότι η πρόσκληση για συμμετοχή του γονέα κινεζικής καταγωγής στην τάξη μπορεί να εγείρει ποικίλες διαμαρτυρίες από τους μαθητές, υπό την έννοια των διακρίσεων που θα κάνει ο εκπαιδευτικός αφού δε θα προσκαλεί και τους δικούς τους γονείς.

Ο E28 αναφέρει σχετικά:

«Δεν το έχω σκεφτεί να βάλω γονείς σε τάξη γιατί αν το ανοίξω τότε πρέπει να βάλω σχεδόν όλους τους γονείς. Το να κάνω κάποια δράση να είναι γονείς, θα 'ναι όλοι δε θα φέρω έναν-δύο γονιούς... γιατί θα πρέπει να ξεχωρίσω κάποιον. Πρέπει να κρατήσω τις ισορροπίες».

Την ίδια αντίληψη διατηρεί και η E5 η οποία επισημαίνει:

«Δεν ξέρω κατά πόσο είναι εφικτό... Ένα άλλο παιδάκι άμα τη δει ας πούμε μέσα στην τάξη εγώ πιστεύω ότι θα πει 'γιατί να μην έρθει κι η δική μου η μαμά; Και μένα λογίστρια είναι'. Του άλλου είναι οδοντίατρος η μαμά του. 'Γιατί να μην έρθει κι η δική μου η μαμά να σας μιλήσει;' Δηλαδή, είναι λίγο παρακινδυνευμένο κάτι τέτοιο γιατί είναι μικρά παιδιά και μεταφέρουν τα πάντα στο σπίτι και τα μεταφέρουν μπορεί και με λάθος τρόπο. Κι οι γονείς θα πούνε, 'τι γίνεται εδώ; Πάει να προωθήσει τον Άκη;' Επειδή είναι κι οι γονείς λίγο μυστήριοι, δηλαδή εγώ έχω την καλή διάθεση, αλλά φοβάμαι ότι θα έχουμε άλλες δυσκολίες εκεί. Γιατί γενικά οι γονείς είναι μυστήριοι. Δεν είναι όπως ήταν οι δικοί μας γονείς κάποτε».

Υπάρχουν, επίσης, εκπαιδευτικοί που διατείνονται ότι επειδή οι γονείς δεν μπορούν να ασχοληθούν με τη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους, οι ίδιοι δεν αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να σχεδιάσουν κάποια μαθήματα στα οποία θα έχουν προβλέψει τη συμμετοχή των γονέων αυτών. Η E18 για παράδειγμα όταν αναφέρεται στο ενδεχόμενο να αξιοποιήσει με κάποιο τρόπο τους Κινέζους γονείς, απαντά πως «δεν μπορούν δυστυχώς να βοηθήσουν, δεν μπορούν όχι». Το ίδιο σκεπτικό αναλύει και η E29 που τονίζει:

«Όχι. Δεν έχω εμπλέξει τους γονείς γιατί οι πιο πολλοί γνωρίζω ότι δεν μπορούν, δεν ασχολούνται... Όχι όμως, μην ακουστεί αρνητικά. Δεν έχουν τη δυνατότητα ν' ασχοληθούν σε ό,τι αφορά τη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού και όλη την ενασχόληση του, και ασχολείται κάποιος άλλος άνθρωπος μ' αυτό. Επομένως...».

Η E32 αναφερόμενη κι αυτή στη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι γονείς, κυρίως στο θέμα της γλώσσας, αναφέρει πως δεν τους έχει εμπλέξει «γιατί καταλάβαινα ότι μάλλον πρόβλημα θα τους δημιουργούσα, δεν μπορούσαν. Γιατί και οι γονείς άνετα ελληνικά δε μιλούσανε». Στο θέμα της γλώσσας αναφέρεται και ο E21 ο οποίος θεωρεί ανούσιο να καλέσει τους γονείς να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Λέει χαρακτηριστικά για τους γονείς των Κινέζων μαθητών του σχολείου του και για την ανεπαρκή ικανότητα χειρισμού της ελληνικής γλώσσας μιας μητέρας εξ' αυτών:

«Δε θεώρησα ότι μπορεί να εμπλακούν... μία από τις μαμάδες ας πούμε στο σύνολο, μετά δυσκολίας μπορούμε και συνεννοούμαστε. Ξέρει κάποια σπαστά ελληνικά. Δηλαδή θα ήταν δώρο-άδωρο. Να τους φέρω μέσα να κοιταζόμαστε; Δεν νομίζω ότι θα πρόσφερε τίποτα».

Η Ε4, τέλος, αναφέρεται στην πρόθεση της να προσκαλέσει τη μητέρα του Κινέζου μαθητή της, κάτι που προς το παρόν ωστόσο δεν έχει κάνει. Επισημαίνει στον διάλόγό της με τον ερευνητή:

Ερευνητής: *«Έχετε σκεφτεί να τους αξιοποιήσετε ποτέ μέσα στο μάθημα; Στη μαθησιακή διαδικασία;»*

Εκπαιδευτικός: *«Να σου πω την αλήθεια το σκέφτηκα κάποιες φορές να φέρω τη μαμά εδώ πέρα. Αλλά εντάζει, ίσως πρέπει να το κάνω».*

Ερευνητής: *«Πώς θα την αξιοποιούσατε; Πώς είχατε σκεφτεί να την αξιοποιήσετε ας πούμε;»*

Εκπαιδευτικός: *«Να έρθει να μας μιλήσει στα κινέζικα, έστω να την ακούσουν τα παιδιά, πώς ήταν το σχολείο της ας πούμε, όταν πήγαινε εκεί πέρα... Να μας πει ακριβώς πώς ήταν. Έστω και να τα έλεγε στα κινέζικα και να τα μεταφράζαμε κάπως μετά».*

Ερευνητής: *«Θα βοηθούσε τα υπόλοιπα παιδιά ας πούμε να φτιάξουν μια καλή στάση;»*

Εκπαιδευτικός: *«Ε πάντοτε, όταν βλέπουν κι άλλους κόσμους, πώς ζουν σε άλλα μέρη, πιστεύω καλό είναι».*

3.2. Η συχνότητα και η ποιότητα της επικοινωνίας

Σε ό,τι αφορά τη συχνότητα και την ποιότητα της επικοινωνίας τους με τους γονείς κινεζικής καταγωγής, αρκετοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι είτε δεν έχει τύχει να επικοινωνήσουν ποτέ μαζί τους, είτε η επικοινωνία τους είναι σπάνια και πραγματοποιείται (όταν πραγματοποιείται) κατά τις συναντήσεις για την επίδοση των βαθμών και των ελέγχων. Λιγότεροι είναι αυτοί που δηλώνουν ότι επικοινωνούν, αν και όχι συχνά, όπως και αυτοί που αναφέρονται σε τακτική επικοινωνία με τους Κινέζους γονείς.

Για τον Ε10, δεν υφίσταται καμία επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους γονείς των Κινέζων μαθητών του αφού δηλώνει ότι τους γονείς *«των συγκεκριμένων παιδιών, των Κινέζων, δεν τους γνώρισα. Δεν τους είδα καν»*. Ομοίως, η Ε26 αναφερόμενη στην προσπάθεια της να επικοινωνήσει με τους γονείς αυτούς, τους οποίους ακόμη δεν μπορεί να ξεχωρίσει αφού ποτέ δεν έχει γνωρίσει, τονίζει:

«Είδα μια φορά, τώρα ή ο μπαμπάς του Γρηγόρη ήταν ή της Κωνσταντίνας, στη γιορτή του Πολυτεχνείου ήταν; Σε μια γιορτή είχαν έρθει πρωί αλλά και πάλι προσπάθησα στο τέλος, αλλά δεν τους πρόλαβα. Δηλαδή φύγανε. Δε φαίνεται ότι θέλει να επικοινωνήσει».

Και συνεχίζοντας επισημαίνει πως *«όχι, δεν τους γνωρίζω. Είδα τη μαμά χτες που ήρθε να πάρει την Κωνσταντίνα, αν είναι μαμά ή θεία δεν ξέρω»*. Η Ε22 αναφέρει πως *«εγώ δεν έχω καμία επαφή με τους γονείς. Δεν έχουν έρθει ποτέ να με βρουν. Εμένα προσωπικά, ποτέ»*. Ενώ και αυτή κάνει αναφορά στη δυσκολία που έχει να ξεχωρίζει τους γονείς των μαθητών της, αφού δεν της έχει δοθεί η ευκαιρία να τους γνωρίσει. Όπως λέει *«είμαστε στα Χριστούγεννα και μπερδεύω τον πατέρα του Φώτη με τον πατέρα του Άγγελου ας πούμε. Το ίδιο και η μητέρα. Δεν έχουν έρθει ποτέ να με βρουν ως δασκάλα, ας πούμε, της τάξης»*.

Η Ε11 δηλώνει, μεταφέροντας τον προβληματισμό της, ότι *«δεν παρουσιάζονται, αυτό το πρόβλημα έχω. Σε μένα δεν έρχονται, δεν τους έχω δει»*, όπως και η Ε20 που λέει ότι *«δεν έχω επικοινωνήσει με τους γονείς καθόλου των παιδιών»*. Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι δηλώσεις της Ε17 η οποία επισημαίνει την πρόθεση της να επικοινωνήσει με τους γονείς χρησιμοποιώντας και τη δασκάλα που τα παιδιά αυτά έχουν για την επιπλέον ενίσχυσή τους στο σπίτι. Αναφέρει σχετικά:

«Μα δεν ήρθε καν, παρόλο που έδωσα χαρτί και μου είπαν ότι υπάρχει δασκάλα που τους μεταφράζει, που ξέρει και κινέζικα για να τους μεταφράσει τις δηλώσεις που στέλνω, δεν ήρθε ποτέ να με δει κανένας τους. Οπότε δεν... Κι ό,τι λέω, το λέω την ώρα που φέρνουν το παιδί κι αν τους προλάβω. Αν τους δω το πρωί».

Η ίδια φαίνεται απογοητευμένη, δεδομένου ότι θα μπορούσε να επιδιώξει τη συνεργασία της μαζί τους και με τη δασκάλα που τους βοηθά με τα μαθήματα, ώστε από αυτή την αμοιβαία αλληλεπίδραση να προκύψουν θετικά αποτελέσματα για την πρόοδο των παιδιών. Όπως λέει:

«Ναι, έχω δυσκολία σε αυτό. Δεν ξέρω, δηλαδή μας αντιμετωπίζουν σαν να πρέπει το παιδί να έρθει εδώ και το σημαντικότερο είναι το μάθημα που κάνουν στο σπίτι που το πληρώνουν. Δεν το.. Δηλαδή δεν ξέρω κατά πόσο θα καταλάβουν να τους πω ότι θα μπορούσαμε και να συνεργαστούμε και να κάνουμε πράγματα παράλληλα με τη δασκάλα. Δηλαδή σε μια συνεργασία που δε θα ήταν ανεξάρτητο αυτό που κάνει εκείνη εκεί, στο σπίτι».

Για την απουσία της επικοινωνίας του με τους γονείς των Κινέζων μαθητών του κάνει λόγο και ο Ε6 που αναφέρει πως *«τόσα χρόνια είμαι δάσκαλος... είναι η μόνη χρονιά που δεν έχω συνεργασία με τους γονείς. Δεν έρχονται»*. Αλλά και ο Ε7 που αναφερόμενος στη συνεργασία του με τους γονείς αυτούς δηλώνει ότι *«δεν υπάρχει, δεν υπάρχει»* επειδή δεν τους έχει δει *«καθόλου»*.

Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας χαρακτηρίζουν την επικοινωνία τους με τους γονείς σπάνια, αφού πραγματοποιείται μόνο κατά την περίοδο που παραδίδουν τους ελέγχους επίδοσης των παιδιών τους. Μάλιστα, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που τονίζουν ότι ακόμη και τότε υπάρχουν περιπτώσεις γονέων που αποφασίζουν να μην προσέλθουν ή/και

μεταθέτουν την επίσκεψή τους για άλλη ημέρα. Η αναφορά του E9 είναι χαρακτηριστική όταν δηλώνει:

«... γνωρίζω μόνο τη μητέρα η οποία έρχεται. Δεν έχει έρθει ποτέ για να ρωτήσει πώς πάει η μικρή. Έχει έρθει όλες κι όλες δυο φορές για να πάρει τους βαθμούς του τρίμηνου κι αυτές τις φορές που έρχεται δεν έρχεται την ημέρα που δίνω βαθμούς, αλλά έρχεται μια μέρα μετά ή δυο μέρες μετά, αν θυμάμαι καλά. Παίρνει τους βαθμούς και φεύγει. Η κυρία βέβαια διατηρεί κατάσταση και εργάζεται και είναι συνέχεια στο κατάστημά της, αλλά δεν έχω καμία επαφή όμως, δε γνωρίζω δηλαδή ούτε τον.. Δε γνώρισα ούτε τον πατέρα της μαθήτριάς. Δεν ξέρω κάτι άλλο».

Παρόμοια αναφορά κάνει και ο E7, ο οποίος τονίζει ότι δεν τους έχει δει *«ούτε την ημέρα της βαθμολογίας να έρθουν να πάρουν τον έλεγχό του»*. Η E15 αναφέρει ότι *«η επικοινωνία μας είναι σπάνια, στην αρχή της χρονιάς και στους ελέγχους στα τρίμηνα»*, ενώ η E16 τονίζει ότι *«εγώ τους έχω δει δυο φορές. Στο πρώτο τρίμηνο με τον έλεγχο, και στο δεύτερο τρίμηνο»*. Για την E12 επικοινωνία έχει προκύψει μόνο με τη μητέρα και αυτή κατά την επίδοση των βαθμών, ενώ καμία αλληλεπίδραση δεν έχει επιτευχθεί με τον πατέρα. Όπως επισημαίνει:

«Στους βαθμούς έχω δει τη μαμά κανά δυο φορές. Τον μπαμπά σχεδόν φοβάμαι ότι χαιρετώ άλλον Κινέζο κάποιες φορές. Πάντα χαμογελαστός αυτός που βλέπω, αν είναι ο ίδιος. Αλλά τη φορά που ήρθε της είπα δυο πράγματα, δεν ξέρω αν κατάλαβε».

Η E1 αναφέρεται στην περίπτωση μιας μητέρας η οποία δεν αλληλεπιδρά μαζί της αφού επικοινωνεί σπάνια. Η συνεργασία και η αλληλεπίδραση στην περίπτωση αυτής της εκπαιδευτικού δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί αν πρωτίστως δε ληφθούν μέτρα για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα στη μεταξύ τους συνεννόηση. Χαρακτηριστική των ανυπέρβλητων εμποδίων που επισκιάζουν την επικοινωνία των δυο μερών είναι η αναφορά της εκπαιδευτικού που τονίζει ότι *«εγώ της μιλούσα στα ελληνικά, αυτή μου μιλούσε στα κινέζικα. Αυτό ήταν. Δεν μπορούσαμε να συνεννοηθούμε. Καμία επικοινωνία»*. Μάλιστα, φαίνεται να αποδίδει αυτή την ανεπαρκή τους σχέση στην ίδια τη μητέρα και στον χαρακτήρα της. Λέει λοιπόν:

«Δεν υπάρχει επικοινωνία. Από τότε δεν την έχω ξαναδεί. Μόνο στους βαθμούς, όταν δώσαμε τους βαθμούς τα Χριστούγεννα που ήρθε, πάλι κι εκεί πήγα να της μιλήσω, να της πω δυο πράγματα, κάτι μου είπε στα κινέζικα κι έφυγε. Δηλαδή βλέπω κι αυτή βρίσκεται σε μία.. Δεν είναι μια ήρεμη έτσι μαμά, δεν ξέρω.. Βρίσκεται.. Υπάρχει μια ένταση, μια νευρικότητα. Κάτι αρνητικό μου εκπέμπει».

Για κάποιους εκπαιδευτικούς, λίγους είναι η αλήθεια, υπάρχει επικοινωνία αν και όχι συχνή. Για παράδειγμα, η E29 στην ερώτηση αν οι γονείς την επισκέπτονται απαντά *«όχι*

συχνά», ενώ η E27 αναφέρει ότι «τους καλούμε, τους καλούμε μια φορά το μήνα, κάνουμε συγκέντρωση γονέων». Στην πρόσκληση αυτή ανταποκρίνεται μόνο ο πατέρας, ο οποίος επισκέπτεται το σχολείο «όχι όλες τις φορές αλλά έρχεται, προσπαθεί», δείχνοντας ενδιαφέρον για τη σχολική πορεία του παιδιού του. Όπως λέει η εν λόγω εκπαιδευτικός «θέλει να μάθει, με ρωτάει. Ό,τι μπορώ του λέω». Στην όχι συχνή επικοινωνία της με τους Κινέζους γονείς των μαθητών της αναφέρεται και η E32 η οποία αποδίδει αυτή τη μικρή συχνότητα στις επισκέψεις τους στο σχολείο στο ωράριο εργασίας τους. Η ίδια δηλώνει ότι «δεν μπορώ να πω ότι ήταν συνέχεια εδώ, όχι. Είναι και ο ρυθμός της δουλειάς τους, είναι από το πρωί μέχρι το βράδυ».

Μικρός αριθμός εκπαιδευτικών επίσης, αναφέρουν τη συχνή επικοινωνία τους με τους Κινέζους γονείς. Για παράδειγμα η E14 δηλώνει ότι οι γονείς του μαθητή της «έρχονται μια φορά το μήνα» ενώ ο E24 τονίζει:

«Έρχονται και μόνοι τους... Και μου έχουν πει οι άνθρωποι, είναι ιδιαίτερος πρόθυμοι να συνεργαστούν με τον δάσκαλο του παιδιού τους. Δεν έχει χρειαστεί για κάτι έκτακτο να επικοινωνήσουμε, κάποια κατάσταση που να ήταν πιο δύσκολη. Η επικοινωνία είναι πολύ καλή και οι γονείς είναι πολύ πρόθυμοι. Δηλαδή να βοηθήσουν τα παιδιά να ενταχθούν στο σύνολο, πάρα πολύ».

Την άποψή της για την οικογένεια του Κινέζου μαθητή της εκθέτει και η E25, η οποία αναφέρεται τόσο στην τακτική επικοινωνία της όσο και στην άμεση ανταπόκριση της μητέρας να συνεργαστεί με το σχολείο φοίτησης των παιδιών της. Αναφέρει λοιπόν:

«Έχω γνωρίσει όλη την οικογένεια. Έχει έρθει και η αδελφή του η μεγάλη που σπουδάξει στο Πανεπιστήμιο. Η μαμά του έρχεται τακτικότερα. Τακτικότερα. Δεν το αφήνει το παιδί. Και ειδικά πέρσι, επειδή είχε εμπλακεί σε καυγά, η γυναίκα ήρθε αμέσως την επόμενη μέρα που την κάλεσα. Έρχεται. Και τώρα να την πάρεις και να της πεις τρέξε, είναι πάρα πολύ συνεργάσιμη. Τέλεια μητέρα».

Η E4, αναφερόμενη στη δική της περίπτωση, τονίζει για τη μητέρα του μαθητή της ότι «έρχεται σε τακτικά διαστήματα για να ρωτήσει την επίδοση» και επαυξάνει συνεχίζοντας:

«Τακτική, τακτική. Κι ενδιαφέρεται πάρα πολύ. Δηλαδή ό,τι θα της πεις το... Σε κοιτάει στο στόμα σα να θέλει να το ρουφήξει, να το τραβήξει όλο μέσα της, ότι να το παιδί της πάει καλά. Αυτά, θέλει, θέλει. Να μάθει λέει τα ελληνικά, να ξέρει καλά να γράφει, να σκέφτεται».

Σε ό,τι αφορά την ποιότητα της επικοινωνίας, οι προσπάθειες που καταβάλλονται από την πλευρά των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται στη συμβολή τους να αντιπαρέλθουν τα εμπόδια που προκαλούνται εξαιτίας της ανεπαρκούς χρήσης και κατανόησης της ελληνικής γλώσσας από τους Κινέζους γονείς. Έτσι ο E8, για παράδειγμα, επιλέγει τη συνοπτική

ενημέρωση τονίζοντας ότι *«δεν μπορώ να της κάνω μεγάλες αναλύσεις, ούτε και η ίδια το θέλει γιατί προφανώς αισθάνεται κι άσχημα που δε θα καταλάβει τα πάντα»*. Τη χρήση απλής και αργής γλώσσας και ενίοτε νοημάτων για να εξασφαλίσουν το μεγαλύτερο δυνατό επίπεδο κατανόησης επιλέγουν οι E2, E5, E9, E29 και E30. Η E2 τονίζει ότι επικοινωνεί *«αργά, καθαρά, πολύ απλές λέξεις και με νοήματα»*, ενώ η E5 αναφέρει ότι για την επικοινωνία της με τη μητέρα του μαθητή της *«... εγώ της μιλάω με όσο το δυνατό πιο απλές λέξεις»*. Ο E9 δηλώνει ότι *«προσπαθώ να της μιλάω αργά. Η ίδια κουνάει συγκαταβατικά το κεφάλι. Δεν ξέρω σε ποιο βαθμό με κατανοεί πλήρως. Σίγουρα με κατανοεί, αλλά δεν ξέρω αν με κατανοεί πλήρως η μητέρα»*. Ομοίως, η E30 λέει ότι για να μπορεί να γίνεται κατανοητή από τους γονείς των μαθητών της *«πρέπει να μιλάω πολύ αργά»*, ενώ η E29 τονίζει πως *«προσπαθώ να απλοποιήσω το λεξιλόγιό μου στον μέγιστο βαθμό για να γίνει κατανοητό από αυτούς τους ανθρώπους και ναι, καταλαβαίνουν»*. Η χρήση εκτός της ελληνικής αλλά και της αγγλικής, είναι μια μέθοδος που επιλέγουν οι E23 και E27 προκειμένου να εξασφαλίσουν την όσο το δυνατόν ποιοτικότερη ή τουλάχιστον λιγότερο κοστοβόρα επικοινωνία. Ο E23 αναφέρει ότι *«κι εγώ λίγα αγγλικά μίλησα, ε, κάπως έτσι»* για να εξηγήσει τον τρόπο με το οποίο συμβάλλει στη μείωση των αιτιών που προκαλούν πρόβλημα στην επικοινωνία του με τους γονείς της μαθήτριάς του, αλλά και η E27 τονίζει για την επικοινωνία της με τον πατέρα ότι *«μιλάμε λίγο αγγλικά και λίγα απλά ελληνικά, κάτι καταλαβαίνει»*. Για τους E15 και E18 η εμπλοκή των παιδιών ως μεταφραστές αποτελούν τον τρόπο που επιλέγουν για να μεταφέρουν αυτά που θέλουν στους Κινέζους γονείς. Η E15 επισημαίνει ότι στην επικοινωνία της με τη μητέρα προτείνει να χρησιμοποιηθούν τα παιδιά της, αφού όπως τονίζει *«κάθε φορά που είχαμε ενημέρωση γονέων έρχεται είτε με το παιδάκι της E' είτε με την ίδια την Αγγελική που μεταφράζει»*. Η E18 επίσης αναφέρεται στη μεσολάβηση των παιδιών για την επικοινωνία με τους γονείς. Λέει η ίδια:

«Δε μιλούν ελληνικά και πολλές φορές που έρχονται στο σχολείο για να συζητήσουμε για θέματα άλλα, διοικητικά, φωνάζουμε τα παιδιά για να μπορέσουμε να συνεννοηθούμε μαζί τους. Τα παιδιά ξέρουν καλύτερα από τους γονείς».

Η τακτική που επιλέγουν οι E21 και E32 είναι η εμπλοκή συγγενών ή οικείων που ομιλούν καλύτερα την κινεζική γλώσσα. Ο E21 για παράδειγμα λέει ότι *«συνήθως είναι και η άλλη η μητέρα η οποία γνωρίζει καλύτερα τα ελληνικά, έχει περισσότερα χρόνια, οπότε μας κάνει τη μετάφραση από δω κι από κει και εντάξει, είναι λίγο δύσκολο ας πούμε»*. Η E32 αναφέρεται στην προσπάθεια της να εμπλέξει εκείνους που ομιλούν καλύτερα την ελληνική, προκειμένου να εξασφαλίσει την καλύτερη επικοινωνία. Όπως τονίζει *«πιο πολύ μιλούσα με τη θεία για να*

επικοινωνήσω με τη μαμά. Οι δύο απ' τους τέσσερις ξέραν καλά ελληνικά, ο ένας ο μπαμπάς καθόλου, οπότε λίγο-πολύ μιλούσαμε με όλο το σόι».

Η E12 επικοινωνεί με τη δασκάλα που έχει αναλάβει τη βοήθεια στη μελέτη των εργασιών στο σπίτι, η οποία έχει εξουσιοδοτηθεί από την οικογένεια να αναλάβει το κομμάτι της επικοινωνίας και συνεργασίας με τη δασκάλα του σχολείου. Όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός *«μιλήσαμε με την κυρία Ανδρομάχη, έχω το ελεύθερο από την οικογένεια να αλλάζουμε τηλέφωνα και επικοινωνούμε μαζί, γιατί αυτή έχει αναλάβει το κομμάτι αυτό».*

3.3. Η στάση των Κινέζων γονέων: σεβασμός ή αδιαφορία;

Αξιόλογο εύρημα κατά την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών, αποτελεί η αντίληψή τους για τον τρόπο με τον οποίο τους αντιμετωπίζουν οι γονείς κινεζικής καταγωγής. Υπάρχουν δηλαδή κάτι παραπάνω από τρεις στους δέκα εκπαιδευτικούς⁴² που επισημαίνουν τον σεβασμό που οι γονείς αυτοί αποδίδουν στον ρόλο και στο επάγγελμά τους. Οι ίδιοι αναφερόμενοι σε αυτούς τους γονείς υπερθεματίζουν σχετικά, ενώ ανταποδίδουν χαρακτηρίζοντας τη σχέση τους μαζί τους αλλά και συγκρίνοντας την με την αντίστοιχη των Ελλήνων γονέων. Η E29 αναφερόμενη στους γονείς του μαθητή της επισημαίνει:

«Είναι οι άνθρωποι πάντως οι οποίοι έχουν εμπιστοσύνη σε μας. Οι συγκεκριμένοι γονείς. Έρχονται με σεβασμό, με εμπιστοσύνη, σου δείχνουν ότι έχουν αφήσει το παιδί τους στα χέρια σου χωρίς να υπάρχει πίσω έτσι κάποια αμφισβήτηση ή οτιδήποτε. Είναι πολύ θετικοί άνθρωποι».

Η E14 κάνει λόγο για γονείς με τους οποίους έχει αναπτύξει εξαιρετική συνεργασία, η οποία στηρίζεται στον σεβασμό και την αλληλεπίδραση, στοιχεία που θα πρέπει να θεωρούνται αυτονόητα σε ό,τι αφορά την επικοινωνία και την αμοιβαιότητα που πρέπει να αναπτύσσεται μεταξύ των γονέων και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει για αυτούς:

«Εγώ, δηλαδή, έχω εκπλαγεί με αυτούς τους ανθρώπους. Είναι εξαιρετικοί! Ο πατέρας του... Η μητέρα του είναι γλυκύτατη. Δε μιλάει η καημένη ελληνικά. Ελάχιστα. Προσπαθεί όμως όταν έρχεται εδώ και με τη γλώσσα του σώματος αλλά φέρνει και τα κορίτσια τα μεγάλα, τα αδελφάκια του Στέλιου, να της μεταφράζουν τι λέω. Δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον, σεβασμό και στο σχολείο και σε μένα. Ενδιαφέρεται να μάθει την επίδοση του παιδιού. Αν της πω ότι, ξέρω γω, σήμερα έκανε εκείνο, κλώτσησε ένα συμμαθητή του, ντρέπεται πάρα πολύ και μου

⁴² E2, E4, E5, E8, E9, E14, E15, E16, E24, E25, E29.

υπόσχεται ότι δε θα ξαναγίνει, κι όλα αυτά. Κι ο πατέρας του το ίδιο. Αγογή συνεργασία! Δεν έχω κανένα πρόβλημα μαζί τους».

Σε άλλη, δε, αποστροφή του λόγου της η ίδια εκπαιδευτικός αναφερόμενη στον τρόπο με τον οποίο ο πατέρας του μαθητή της δείχνει τον σεβασμό του προς το πρόσωπό της τονίζει πως *«όταν έρχεται ο μπαμπάς με ρωτάει και μου κάνει υπόκλιση για να φύγει, εγώ τρελαίνομαι! Εδώ πέρα οι υπόλοιποι σε βρίζουν, όχι υπόκλιση!»*. Η Ε15 επίσης αναφέρεται στη σχέση της με τους γονείς της Κινέζας μαθήτριάς της κάνοντας ταυτόχρονα και τον παραλληλισμό με τους γονείς ελληνικής καταγωγής. Λέει για αυτούς ότι *«είναι πολύ δεκτικοί άνθρωποι, ναι. Εγώ μπορώ να σας πω ότι από άλλους γονείς, Έλληνες, έχω άλλες δυσκολίες που δεν έχω με αυτούς τους ανθρώπους. Αυτοί εκτιμούν πάρα πολύ...»*.

Σύγκριση με τους Έλληνες γονείς κάνει και η Ε2 όταν αναφέρεται στον σεβασμό με τον οποίο την αντιμετωπίζει η μητέρα του Κινέζου μαθητή της τονίζοντας:

«Ναι, με σεβασμό. Σεβασμό και στη δασκάλα και σε μένα προσωπικά. Έλεγε αυτό το 'ευχαριστώ πολύ' ή να περιμένει, 'συγγνώμη για λίγο'. Δεχόταν κάποια πράγματα πάρα πολύ ευχάριστα, που Έλληνες δε βλέπω να το τηρούν δυστυχώς!»

Στην ίδια σύγκριση αναφέρεται και η Ε32 όταν λέει:

«... είχα πάρα πολλή εκτίμηση και εμπιστοσύνη και ευγνωμοσύνη από αυτούς τους ανθρώπους. Και σκύβαν το κεφάλι κάθε φορά που έλεγα κάτι. Ναι. Μεγάλο σεβασμό, μεγάλο σεβασμό. Δηλαδή, δώρα μέχρι και στη Γ' Δημοτικού, πώς να σας πω, για Χριστούγεννα. Ίσως επειδή ήμουν και η πρώτη δασκάλα, κρατήθηκαν από μένα... Που δεν τη βλέπεις την εκτίμηση αυτή και την ευγνωμοσύνη απ' τους Έλληνες».

Για τον Ε9, το γεγονός ότι οι γονείς αυτοί δε φαίνεται να έχουν δημιουργήσει μια αρνητική στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς και το έργο τους, τον κάνει να συμπεραίνει ότι σέβονται και εκτιμούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Όπως λέει:

«... θεωρώ ότι αν είχαν μια αρνητική ως πούμε εικόνα για τους εκπαιδευτικούς και για το έργο τους, πιθανόν να παρατηρούσαμε και κάποια αντίδραση στη συμπεριφορά τους. Επειδή δεν παρατηρούμε, έτσι συμπεραίνω».

Ο Ε24 από την άλλη, δε μένει σε συμπεράσματα λογικής αλλά με τη σιγουριά που του δίνει η διανυγής αντίληψη του για τη σχέση του με τους γονείς αυτούς και τον σεβασμό που βιώνει από τη συναναστροφή και αλληλεπίδραση του μαζί τους, τονίζει με έμφαση όταν ερωτάται αν τον αντιμετωπίζουν με σεβασμό:

«Από αυτό που βλέπω, πάρα-πάρα πολύ! Πάρα πολύ! Πάρα πολύ! Είναι άνθρωποι που δείχνουν, ναι, αυτή τη λέξη, σεβασμός, τη βιώνω. Τη βιώνω συχνά, τη βιώνω συνεχώς δηλαδή. Όσες φορές έχουμε έρθει σε επικοινωνία, πάρα πολύ. Και με πάρα πολύ καλό τρόπο».

Ωστόσο, υπάρχουν και κάποιοι εκπαιδευτικοί⁴³ που αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό τη συμπεριφορά των γονέων κινεζικής καταγωγής. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί θεωρούν ότι επειδή οι γονείς εναποθέτουν τη μόρφωση των παιδιών τους αποκλειστικά σε αυτούς, τηρούν μια αδιάφορη στάση στη μεταξύ τους επικοινωνία δημιουργώντας έτσι μια προκατασκευασμένη αρνητική αντίληψη για τον ρόλο που διαδραματίζουν στην ενίσχυση της μαθησιακής πορείας των παιδιών τους. Για παράδειγμα η E11 αναρωτιέται σχετικά με τη στάση των γονέων:

«Δεν μπορώ να καταλάβω. Γιατί το παιδί είναι φροντισμένο, προσεγμένο, με το φαγητό του. Γιατί δεν έρχονται να ρωτήσουν πώς τα πάει; Μήπως αδιαφορία; Λέω εγώ τώρα, για τη γλώσσα; Μήπως είναι κι αυτό; Μήπως δεν... Μήπως έχουν άλλους στόχους; Βέβαια, δεν ξέρω, μια επαφή με τον δάσκαλο πρέπει να έχουν. Δεν ξέρω γιατί δεν έρχονται ποτέ να ρωτήσουν».

Ο E21 εκφράζει κι αυτός τον προβληματισμό και την απορία του για τη μεταξύ τους σχέση και επικοινωνία όταν επισημαίνει:

«Βέβαια δεν έρχονται και οι ίδιοι να ρωτήσουν. Δηλαδή αυτό στην ουσία με έχει παραξενέψει και λίγο. Είναι σα να φέρνουν, να τ' αφήνουν και να φεύγουν και τίποτε άλλο ας πούμε από κει και πέρα. Δεν έχουν και οι ίδιοι προσπαθήσει... Δεν ξέρω τι νοοτροπία είναι αυτή, δεν ξέρω δηλαδή, αλλά μεγάλη απόσταση σε σχέση με τους δικούς μας γονείς ας πούμε. Δεν ξέρω, κάτι σαν αδιαφορία το βλέπω εγώ. Έτσι μου φαίνεται εμένα».

Με όμοιο τρόπο κρίνει τη συμπεριφορά της μητέρας του Κινέζου μαθητή του και ο E3 ο οποίος θεωρεί ότι μετά την πάροδο των δύο πρώτων ετών που η ίδια προσπαθούσε να συμμετέχει με την παρουσία της και τη συνεργασία της, πλέον «η μητέρα περισσότερο ήρθε, 'πάρκαρε' τον Αντώνη και έφευγε... Δηλαδή δεν προσπαθούσε. Τον άφησε εντελώς. Ερχόταν, τον έφερνε και έφευγε. Αυτή ήταν όλη η διαδικασία». Βέβαια, ο ίδιος σε μια προσπάθεια να δώσει εξήγηση σε αυτή τη στάση αναφέρει ότι «δεν ξέρω αν αυτό είναι μέσα στην κουλτούρα τους αν δηλαδή 'αφήνω το παιδί και το σχολείο πρέπει να τα κάνει όλα κι εγώ μόνο προσέχω το παιδί να το φέρω μέχρι εκεί ή όχι'». Η E26 κινείται στο ίδιο μήκος κύματος και δηλώνει πως

«μου κάνει εντύπωση ότι δεν υπάρχει κι ενδιαφέρον από την οικογένεια ας πούμε, να έρθουν να μιλήσουν μαζί μας, να δούμε. Δείχνουν ότι, εντάξει, δεν τους νοιάζει μάλλον το επίπεδο που θα φτάσουν... Ναι, μου φαίνονται αδιάφοροι...».

Για τον E7 υπάρχουν τρόποι για να αρθούν τα εμπόδια που παρεμβάλλονται και δυσχεραίνουν την επικοινωνία, αρκεί να αναζητηθούν από τους γονείς, κάτι που δεν ισχύει, κατά τις αναφορές του, για τους γονείς του Κινέζου μαθητή του. Λέει ο ίδιος:

⁴³ E3, E7, E11, E21, E26.

«Βέβαια ένας γονιός που ενδιαφέρεται, βρίσκει τρόπους. Βρίσκει τρόπους. Με την έννοια θα βρει κάποιον που να γνωρίζει κάποιο φίλο, γνωστό, συγγενή, ξάδελφο, θείο ξέρω 'γω, που να ξέρει κάποια ελληνικά, που να το παίζει μεταφραστής. Θα μπορούσαν να βρουν τρόπους να επικοινωνήσουν. Όπως ας πούμε, παράδειγμα, έτσι; Υπάρχουν παιδιά, τα οποία είχα μαθητές, Αλβανούς, είχα Γεωργιανούς, Ουκρανούς, που κι εκεί οι γονείς δε γνώριζαν τη γλώσσα ας πούμε, κι όμως βρήκαν έναν τρόπο, λίγο εσπεράντο⁴⁴, λίγο νοηματική, λίγο οι χειρονομίες, λίγο το ένα, λίγο ο θεός, λίγο μια γιαγιά, ή ένας θεός που ήταν 5-6 μήνες πριν εδώ, τον έπαιρναν μαζί τους κι έρχονταν και ρωτούσαν. Εντάξει; Εδώ, στη συγκεκριμένη περίπτωση υπάρχει μια γενικότερη απραξία».

Υπάρχουν βέβαια και εκπαιδευτικοί (όπως οι E8, E12, E16 και E27), οι οποίοι θεωρούν ότι η στάση που επιδεικνύουν οι Κινέζοι γονείς για τη φροντίδα των παιδιών τους και για τη γενικότερη καλή τους πορεία μόνο αδιάφορη δεν πρέπει να χαρακτηρίζεται. Η E12 αναφέρει πως *«δε νιώθω ότι αδιαφορούν οι γονείς. Δεν το εισπράττω έτσι. Ίσα-ίσα ό,τι μπορούν κάνουν και... θέλουν να είναι το παιδί τους και να πάει μπροστά και να τα καταφέρει»*. Η E16 επίσης τονίζει το ενδιαφέρον για τη φροντίδα και περιποίηση των γονέων προς τα παιδιά τους, επισημαίνοντας για αυτούς ότι *«έρχονται καλοπροαίρετα και τα παιδιά τους είναι πάντα φροντισμένα, εννοείται και εμφανισιακά. Και καθαρά... Όχι, δε μου δίνουν την εντύπωση ότι πρέπει να είναι αδιάφοροι...»*. Την ίδια αντίληψη έχει και η E27 που λέει, αναφερόμενη στη φροντίδα των παιδιών, ότι *«έρχονται πάντα φροντισμένα. Τα τετράδια τους είναι πάντα καθαρά. Ό,τι υλικά τους δίνω να πάρουν, οδηγίες, τα φέρνουν όλα. Δηλαδή τα προσέχουν πάρα πολύ»*. Ο E8 ενώ αναφέρει ότι *«μια απόσταση διακρίνω, ίσως λόγω χαρακτήρα, ίσως και λόγω δυσκολίας στη γλώσσα»*, παρόλα αυτά τονίζει για τη στάση των γονέων αυτών πως *«δεν μπορώ να πω ότι είναι αδιαφορίας, αλλά δεν είναι και σαν τους Έλληνες που ρωτάνε πειστικά»*.

3.4. Η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των δύο μερών

Ανεξάρτητα από τη συχνότητα της επικοινωνίας, ένας σχετικά μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών⁴⁵ δηλώνει ότι δεν παρέχει οδηγίες προς τους γονείς οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν προς ενίσχυση και ενδυνάμωση της σχολικής πορείας των παιδιών τους. Κάποιοι από αυτούς, όπως για παράδειγμα οι E8, E24 και E25, δεν το κρίνουν απαραίτητο, δεδομένου ότι οι μαθητές τους έχουν καταφέρει υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση, οπότε δε θεωρούν ότι πρέπει να συνεργαστούν σε αυτό το επίπεδο με τους γονείς τους. Κάποιοι άλλοι

⁴⁴ Γλώσσα που έχει δημιουργηθεί προκειμένου να διευκολύνει την επικοινωνία ανθρώπων από όλο τον κόσμο.

⁴⁵ E1, E3, E6, E7, E8, E9, E12, E17, E18, E19, E20, E21, E22, E24, E25, E26, E28, E32.

δεν παρέχουν οδηγίες εκ των πραγμάτων αφού δεν επικοινωνούν ποτέ με τους γονείς, ενώ υπάρχουν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι επικαλούνται τα γλωσσικά εμπόδια που τους αποτρέπουν να επιχειρήσουν μια εμπειριστατωμένη καθοδήγηση. Όσοι από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας δήλωσαν ότι αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να παρέχουν οδηγίες προς τους γονείς, αναφέρουν ότι εστιάζουν τις συζητήσεις τους σε θέματα που δεν άπτονται αποκλειστικά της μαθησιακής πορείας αυτής καθ' εαυτής. Με αυτό τον τρόπο προκύπτει ότι προσεγγίζουν ολιστικά την εκπαίδευση και συνύπαρξη των παιδιών αυτών στο σχολείο. Η E29 επί παραδείγματι, αναφέρει τη συνομιλία που είχε με τον πατέρα του Κινέζου μαθητή της λέγοντας πως «έχουμε μιλήσει δυο-τρεις φορές και για τρόπους διαχείρισης της συμπεριφοράς του όταν είναι ανυπάκουος, τρόπους να συνειστεί κλπ.». Ο E23 αναφερόμενος στη μαθήτριά του η οποία είναι ντροπαλή, λέει στους γονείς πως «όλα τα παιδιά στην αρχή ντρέπονται» όμως «όλα πια αποκτούν μια οικειότητα μετά και βρίσκουν ισορροπίες», προτρέποντας τους να μεσολαβήσουν και οι ίδιοι προκειμένου να εξαλειφθεί αυτή η συμπεριφορά. Η E30 δηλώνει ότι οι οδηγίες που παρείχε στους γονείς βοήθησαν ώστε «τώρα έχουν μάθει ποια είναι η γραμμή του σχολείου, ποιες είναι οι απαιτήσεις, υποχρεώσεις, δικαιώματα...», ενώ η E5 ζητά από τους γονείς να μεριμνήσουν ώστε «να ξεκουράζεται το παιδί..., αν νιώθει κουρασμένος να κοιμάται νωρίς». Βέβαια, όπως ήταν αναμενόμενο, οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν ιδιαίτερα στον γνωστικό τομέα και καθοδηγούν τους γονείς παρέχοντας τους συναφείς συμβουλές. Η E14 αναφέρεται στην επιμονή που πρέπει να επιδεικνύουν οι γονείς στην εκμάθηση της ορθογραφίας και συμβουλεύει, με τη μεσολάβηση και ενός από τα παιδιά της οικογένειας, να καταβληθεί προσπάθεια ώστε να ομιλείται στο σπίτι όσο περισσότερο γίνεται η ελληνική. Λέει χαρακτηριστικά:

«Να διαβάξει την ορθογραφία του περισσότερο. Τους είπα ότι μπορεί η μεγαλύτερη αδελφή να τον βοηθάει, γιατί είναι κι εκείνο αστεράκι. Έχω ρωτήσει τις συναδέλφισσες κι έχω μάθει. Είναι πάρα πολύ καλή και μπορεί να τον βοηθάει. Τους είπα όσο μπορούνε να μιλάνε ελληνικά στο σπίτι γιατί αυτό θα τον βοηθήσει πολύ. Η μητέρα μου είπε ότι 'δεν ξέρω, δεν μπορώ'. Είπα στη μικρούλα να πει στη μαμά να επιδιώξει να μάθει λίγα ελληνικά. Αφού διάλεξαν να είναι εδώ, ό,τι μπορεί, για το καλό των παιδιών. Έδειξε να συμφωνεί σε αυτό».

Την ίδια σύσταση για χρήση της ελληνικής γλώσσας στις μεταξύ των παιδιών καθημερινές τους συζητήσεις παρέχει και η E16 η οποία αναφέρει σχετικά:

«Να αφήνετε τα παιδιά σας να μιλάνε ελληνικά. Εσείς θα παρεμβαίνετε, γιατί δεν ξέρετε ελληνικά, μόνο όταν πρέπει να τους δώσετε κάποιες οδηγίες. Δηλαδή πρέπει να τους πείτε να κάνουν συγκεκριμένα πράγματα, αφού δεν ξέρετε ελληνικά. Θα τους το πείτε στη δική σας τη

γλώσσα. Όμως, τα παιδιά μεταξύ τους θα πρέπει να μιλάνε ελληνικά. Για όλα τα πράγματα. Μόνο όταν είναι να μιλήσετε σαν οικογένεια θα πρέπει να μιλάτε στα κινέζικα».

Επίσης, η E2 εστιάζει στις ασκήσεις του μαθητή και «στα τετράδιά του τι πρέπει να γράφει», όπως και η E4 που αναφερόμενη στη μητέρα του μαθητή της «της είπα μονάχα να προσέχει πάρα πολύ τα άρθρα στον προφορικό τον λόγο».

Μεγάλος αριθμός επίσης εκπαιδευτικών⁴⁶ που ερωτήθηκαν αν έχουν λάβει ενημέρωση από τους γονείς κινεζικής καταγωγής για τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των παιδιών τους, έδωσαν αρνητική απάντηση. Κάποιοι από αυτούς μαθαίνουν για τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους από τις μεταξύ τους συζητήσεις. Για παράδειγμα, η E29 αναφέρει για την κλίση του μαθητή της στην εκμάθηση μουσικού οργάνου ότι «μου το λέει ο Μάριος, του αρέσει η κιθάρα». Επίσης, η E25 δηλώνει για τον μαθητή της ότι «του αρέσει πάρα πολύ μόνο να ασχολείται με την ιστορία...», όπως και η E30 που τονίζει ότι «λένε τα παιδιά ότι πάνε ωδείο ή ό,τι δραστηριότητες κάνουν, τα λένε τα ίδια τα παιδιά». Υπάρχουν και κάποιοι που ανακαλύπτουν μόνοι τους τα ιδιαίτερα ταλέντα που διαθέτουν οι μαθητές τους, όπως η E27 η οποία αναφέρει για τους Κινέζους μαθητές της ότι «έχουν ταλέντο και τα δυο στη ζωγραφική», ή η E16 η οποία τονίζει για τη μαθήτριά της ότι «αν τη δείτε να ζωγραφίζει, θα πείτε τι είναι αυτό το πλάσμα που ζωγραφίζει; Κι εκτός από αυτό είναι χαρισματική, εκτός του να ζωγραφίζει και στο να φτιάχνει πράγματα με τα χέρια της». Την ίδια κλίση στη ζωγραφική και τις κατασκευές έχει ανακαλύψει και ο E7, ο οποίος συχνά δίνει στον μαθητή του κόλλες χαρτιού για «να πάρει να ζωγραφίσει ή να κάνει αεροπλανάκια ξέρω 'γω, καρβάκι κι οτιδήποτε άλλο που είναι καταπληκτικός. Ό,τι πιάνει στα χέρια του κάνει θαύματα».

Τέλος, από το σύνολο των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν για την ενημέρωση που λαμβάνουν από τους Κινέζους γονείς, υπάρχουν δυο αναφορές που δηλώνουν ότι έλαβαν τέτοιου είδους ενημέρωση. Πρόκειται για την E31 η οποία αναφέρεται σε ένα ερωτηματολόγιο που, ως μέρος της πολιτικής του σχολείου της, παραδίδεται στους γονείς και μέσω του οποίου

«μας κατευθύνουν οι γονείς για τον χαρακτήρα του παιδιού, τι πρέπει να προσέξουμε, πιθανές αλλεργίες, αν έχει κάποια τραυματική εμπειρία στη ζωή του. Έχουμε μια εικόνα δηλαδή αρχικά από τους γονείς τι θα παραλάβουμε στα χέρια μας».

⁴⁶ E1, E2, E3, E4, E5, E7, E8, E9, E10, E12, E15, E16, E17, E18, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25, E27, E28, E29, E30, E31, E32.

Επίσης και η Ε4, αναφερόμενη στην ενημέρωση που της παρείχε η μητέρα του μαθητή της, λέει πως *«ναι μου είπε ότι πηγαίνει μουσική, ότι ασχολείται με τον αθλητισμό, πηγαίνει βιολί. Τα ξέρω αυτά, τα γνωρίζω»*.

4. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών

Προκειμένου ο σύγχρονος Έλληνας εκπαιδευτικός να απομακρυνθεί από τον συνήθη μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό προσανατολισμό που τον χαρακτηρίζει μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που αν και δεν είναι μονοπολιτισμικό παρόλα αυτά χαρακτηρίζεται δυσπροσάρμοστο και σχετικά αμετάβλητο στις αλλαγές, πρέπει να κατανοήσει την αναγκαιότητα της μετατροπής του ελληνικού σχολείου σε μεταμοντέρνο και διαπολιτισμικό, και να αναλάβει όλες εκείνες τις μέριμνες που θα τον καταστήσουν ικανό ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού που διαχειρίζεται. Με άλλα λόγια, καλείται να αναδομήσει το σχήμα της διδασκαλίας του, την οργάνωση της τάξης του, τις πρακτικές και μεθόδους του, ώστε αποκτώντας διαπολιτισμική ετοιμότητα και εγρήγορση, να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις που θα διευκολύνουν την επικοινωνία, κατανόηση, συνεργασία και αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών του.

Στην παρούσα ενότητα οι εκπαιδευτικοί της έρευνας καλούνται να αναπαραστήσουν το επίπεδο της διαπολιτισμικής τους ετοιμότητας. Οι μεταβλητές που θα καθορίσουν το επίπεδο αυτό έχουν να κάνουν με τον τρόπο που οργανώνουν την τάξη τους, την επιμόρφωση που λαμβάνουν σε θέματα εκπαίδευσης αλλόγλωσσων μαθητών, τον βαθμό στον οποίο, μέσω συζητήσεων και προβληματισμού, υιοθετούνται κοινές στρατηγικές από τον σύλλογο των διδασκόντων του σχολείου για την αναγνώριση και ικανοποίηση των αναγκών των αλλόφωνων μαθητών. Επίσης, επιχειρείται να προσδιοριστεί αν η ύπαρξη των μαθητών κινεζικής καταγωγής τούς ώθησε να ασχοληθούν και να γνωρίσουν την κινεζική κουλτούρα και τη γλώσσα, όπως επίσης αν θεωρούν απαραίτητη την προώθηση της ανταλλαγής των πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών τους και τον βαθμό στον οποίο προβαίνουν σε τέτοιου είδους ανταλλαγές.

Ένας δείκτης που αναμφισβήτητα φανερώνει την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού να προσαρμόζεται σε συνθήκες που εξασφαλίζουν την ενεργό συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών του, είναι τόσο η χωροταξική δομή της τάξης του όσο και η εικόνα της. Ο τρόπος διάταξης των θρανίων, οι αναφορές στους διάφορους πολιτισμούς που εκπροσωπούνται στην τάξη του και η γενικότερη εικόνα της, προσδιορίζουν τον προσανατολισμό του. Για παράδειγμα, η τοποθέτηση των θρανίων σε διάταξη μετωπικής διδασκαλίας που δεν ευνοεί τη

συνεργασία, την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία ή η παντελής ανυπαρξία υλικού και αναφορών των διαφόρων πολιτισμών στην τάξη, φανερώνουν την έλλειψη διαπολιτισμικής ετοιμότητας από την πλευρά του εκπαιδευτικού και τη στέρηση του δικαιώματος της έκφρασης όλων των «φωνών» στην τάξη.

4.1. Η οργάνωση της τάξης

Κατά τη διάρκεια συλλογής του ερευνητικού υλικού και συγκεκριμένα κατά τη διεξαγωγή της παρατήρησης σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις οποίες φοιτούν μαθητές κινεζικής καταγωγής, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε συνολικά 26 σχολικές τάξεις. Σε δέκα από αυτές τα θρανία ήταν τοποθετημένα σε μετωπική διάταξη, σε πέντε η διάταξη ήταν ανά δύο αντικριστά, ενώ σε έξι ακολουθήθηκε η διάταξη σε σχήμα πι. Σε δυο τάξεις η διάταξη ήταν μικτή (περιλάμβανε άλλοτε μετωπική διάταξη θρανίων και ανά δυο αντικριστά ή διάταξη πι και ανά δυο αντικριστά), ενώ σε άλλες δυο η διάταξη των θρανίων ήταν σε πι με σειρές στη μέση. Τέλος, σε μια τάξη δεν υπήρχε συγκεκριμένη διάταξη θρανίων. Σε καμία από τις προαναφερθείσες σχολικές τάξεις δεν υπήρχε υλικό που να αφορούσε την Κίνα, ούτε καμία σχετική αναφορά της εν λόγω χώρας αλλά ούτε και οποιασδήποτε άλλης. Παρά το ότι η μεγάλη πλειοψηφία των σχολικών τάξεων διατηρούσαν μια καλή εικόνα και αισθητική όπου εργασίες των παιδιών, ζωγραφίες και λοιπές κατασκευές κοσμούσαν τις επιφάνειες τους, ωστόσο η έλλειψη αναφορών ή συναφούς υλικού σε άλλους πολιτισμούς, και ιδιαίτερα σε αυτούς των αλλόφωνων μαθητών, φανερώνουν έναν εθνοκεντρικό προσανατολισμό. Το γεγονός ότι περίπου σε τέσσερις από τις δέκα σχολικές τάξεις προωθείται, με τη διάταξη των θρανίων, η μετωπική διδασκαλία και σε συνδυασμό με την απουσία υλικού που να αφορά την Κίνα αλλά και τους λοιπούς πολιτισμούς που εκπροσωπούνται από τους μαθητές στην τάξη, αναδεικνύει τον παραδοσιακό προσανατολισμό της μαθησιακής διαδικασίας που είναι κατά βάση δασκαλοκεντρικός και αποτρεπτικός της οποιας προσπάθειας για αλληλεπίδραση, συνεργασία, ανταλλαγή και αλληλεγγύη. Ακόμη και στις περιπτώσεις που ευνοείται, μέσω της διάταξης των θρανίων, η κατά ομάδες διδασκαλία και η διαμαθητική επικοινωνία, θα πρέπει η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία να αποτελεί συνειδητή επιλογή, η οποία όμως στα πλαίσια της παρούσας έρευνας δε φάνηκε να αποτελεί προτεραιότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

4.2. Η επιμόρφωση σε θέματα εκπαίδευσης και διαχείρισης αλλόφωνων μαθητών

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας δήλωσε ότι δεν έχει καμία επιμόρφωση σε θέματα εκπαίδευσης και γενικότερης διαχείρισης μαθητών με ποικίλες εθνοπολιτισμικές καταβολές. Πράγματι οκτώ στους δέκα εκπαιδευτικούς⁴⁷ αναφέρουν την έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης με μια σταθερή και συνεπή διάρκεια, που να εκτείνεται δηλαδή σε όλη την ενδοϋπηρεσιακή-εκπαιδευτική τους πορεία. Θεωρούν, όμως, απαραίτητη τέτοιου είδους επαγγελματική ανάπτυξη, προκειμένου να αποκτήσουν τις δεξιότητες εκείνες που θα τους καταστήσουν ωφέλιμους στη διαχείριση των τάξεων μικτής ικανότητας και διαφορετικών εθνοπολιτισμικών καταβολών που καλούνται να διδάξουν. Όπως τονίζει ο Ε9, τέτοιου τύπου επιμορφώσεις θα πρέπει να «οργανώνονται συστηματικά και θα πρέπει μάλιστα να δοθεί... μια προτεραιότητα σε σχολεία όπου το ποσοστό των αλλόγλωσσων μαθητών είναι υψηλό» δεδομένου ότι, όπως αναφέρει, υπάρχουν σχολικές μονάδες, ειδικότερα στην πρωτεύουσα, όπου «οι αλλόγλωσσοι μπορεί να είναι στο 70%, στο 75% και δεν ξέρω αν και μήπως είναι και περισσότερο σε κάποιες περιοχές». Τη συστηματική οργάνωση συναφών επιμορφώσεων που θα εφοδιάσει τους εκπαιδευτικούς με νέες τεχνικές οι οποίες θα αντικαταστήσουν τις ήδη υπάρχουσες, και την αναγκαιότητα συνεχούς αναδόμησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους ώστε να αναπτυχθούν επαγγελματικά, επισημαίνει και ο Ε23 ο οποίος τονίζει χαρακτηριστικά:

«Επιμόρφωση γενικά είναι απαραίτητη πάντα, σε όλα τα πράγματα. Κι επειδή εμείς είμαστε παρατημένοι εδώ και χρόνια χωρίς επιμορφώσεις, να το πω γενικά, εγώ αισθάνομαι ότι όλα τα χρόνια, από τότε που διορίστηκα, μόνος μου κάνω ό,τι κάνω. Και ό,τι οργανώνω και όπως το έχω οργανώσει με εργασίες κι αυτά, μόνος μου. Δεν υπάρχει ένας μπουσουλας, ποτέ δεν υπήρχε. Εντάξει, κάτι γενικότητες. Λοιπόν, όταν είσαι 20 και 30 χρόνια σε μια υπηρεσία και δεν έχεις.. Εγώ θα το θεωρούσα ότι θα έπρεπε να είναι σε βάση μηνιαία, διμηνιαία, τριμηνιαία. Να γίνεται κάτι. Πάντα να είσαι μέσα στα πράγματα. Θα έπρεπε να γίνεται. Λοιπόν, μένεις εκεί που είσαι και τώρα πας με τα ίδια υλικά που έχεις, αυτά που έχεις διδάχει, προσπαθείς και προσαρμόζεσαι μόνος σου, ανάλογα με τον χαρακτήρα σου και τι άνθρωπος είσαι. Πόσο θες να πηγαίνεις μπροστά ή να μένεις εκεί».

Την ίδια αντίληψη περί μιας διαρκούς επιμόρφωσης που θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τις νέες μεταβαλλόμενες συνθήκες διατυπώνει και η Ε15, η οποία για την αναγκαιότητα της αναφέρει ότι είναι «απαραίτητη και να έχει και διάρκεια... Γιατί σε πολλά πράγματα χρειαζόμαστε κι εμείς ενημέρωση...». Η Ε11 θεωρεί την επιμόρφωση αναγκαία

⁴⁷ Ε1, Ε2, Ε3, Ε4, Ε5, Ε6, Ε7, Ε8, Ε9, Ε11, Ε12, Ε13, Ε14, Ε16, Ε17, Ε18, Ε19, Ε20, Ε22, Ε23, Ε24, Ε25, Ε27, Ε28, Ε30, Ε32.

προκειμένου «να βοηθηθεί ο δάσκαλος και για να πάρει ιδέες να κάνει πράγματα μέσα στην τάξη» και η E20 «για να μπορούμε να είμαστε σε θέση να ξέρουμε τον τρόπο που θα τους φερθούμε, πώς θα διδάζουμε». Υπάρχουν κάποιοι από αυτούς βέβαια που επικαλούνται την εμπειρία τους που τους κάνει χρήσιμους στη διαχείριση του μαθητικού τους πληθυσμού, χωρίς όμως να αμφισβητούν τη χρησιμότητα των επιμορφώσεων στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η E27 για παράδειγμα τονίζει για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης:

«Κοίταξε, φυσικά δεν είναι κακό. Απλώς η μεγαλύτερη εμπειρία για μένα είναι μέσα στην τάξη. Γιατί παίρνεις βέβαια στοιχεία και πάντα υπάρχει το θεωρητικό υπόβαθρο, είναι πάντα σημαντικό, αλλά η εμπειρία σου αναδεικνύει άλλα πράγματα και τα προσαρμόζεις. Προσαρμόζεις κάθε φορά κάτι καινούργιο».

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η αντίληψη της E4 η οποία αναφέρει σχετικά:

«Ναι, καλά είναι να γνωρίζεις πράγματα, πώς να τα αντιμετωπίζεις. Καλά είναι να γνωρίζεις. Τώρα βέβαια εμείς έχουμε την πείρα των χρόνων που, ας πούμε, θα μπει σε μια τάξη που θα είναι ένας δάσκαλος πρωτοδιοριζόμενος κι ένας με 28 χρόνια προϋπηρεσίας, όπως έχω εγώ τώρα, έχουν περάσει πάρα πολλά παιδιά και μέσα από αυτή την πείρα μπορείς και ελίσσεσαι και τα βοηθάς με τον τρόπο σου».

Ο E28 που για το αν είναι απαραίτητη η σχετική επιμόρφωση δηλώνει ότι «δεν το έχω σκεφτεί», αναφέρει ότι «θετικό θα ήταν, δεν θα 'ταν αρνητικό. Δηλαδή αν μπορούσαν να γίνουν σεμινάρια τέτοιου τύπου, ναι. Δεν θα 'ταν κάτι το οποίο θα ήταν άχρηστο». Δε φαίνεται όμως να αποτελεί προτεραιότητα του τέτοιου τύπου επιμόρφωση αφού όπως επισημαίνει «υπάρχει το τμήμα ένταξης, υπάρχει η παράλληλη στήριξη, υπάρχουν πιστεύω οι υποδομές για να στηρίζουν τα παιδιά», φανερώνοντας μια προτίμηση ή εμπιστοσύνη στη διαχωριστική διδασκαλία. Υπέρ της διαχωριστικής διδασκαλίας τάσσεται και ο E9 ο οποίος κάνει λόγο για την ασυμβατότητα στην επίδοση των μαθητών που γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και αυτών που δεν τη γνωρίζουν. Όπως λέει:

«Πρέπει να υπάρξει περισσότερος χρόνος, περισσότερα τμήματα υποδοχής, γιατί μέσα σε μια τάξη, κακά τα ψέματα, εντάξει, υπάρχει μια ύλη η οποία πρέπει να βγει και υπάρχουν και μαθητές οι οποίοι κατέχουν τη γλώσσα κι επομένως περιμένουν να μάθουν. Βασικά όλοι περιμένουν να μάθουν! Θα πρέπει λοιπόν να υπάρξει μια τροποποίηση, γιατί δεν μπορούμε να τα κάνουμε όλα μαζί. Κάπου, κάποιοι θα χάσουν. Ο μαθητής ο οποίος κατανοεί τη γλώσσα θέλει να μάθει τα καινούργια, ο μαθητής ο οποίος δεν κατανοεί τη γλώσσα, θέλει πρώτα να κατακτήσει τη γλώσσα και μετά να μάθει κι αυτό το οποίο του αντιστοιχεί σε αυτή την τάξη. Επομένως λοιπόν, οι απαιτήσεις κι οι ανάγκες είναι διαφορετικές, και δεν ξέρω αν μπορούν αυτά τα πράγματα να αντιμετωπιστούν μέσα στην ίδια τάξη».

Από όλους τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα εκπαίδευσης και διαχείρισης αλλόφωνων μαθητών, ο E24 είναι ο μοναδικός που δε θεωρεί απαραίτητη μια τέτοια επιμόρφωση. Όπως τονίζει «...έχουμε μετανάστες, αλλά είναι μετανάστες εδώ και πολλά χρόνια εγκατεστημένοι στο χώρο, θα προτιμούσα να μην είχα ιδιαίτερη εκπαίδευση πάνω σε αυτό». Βέβαια, όπως αναφέρει, «εάν χρειαστεί για λόγους υπηρεσιακούς, για λόγους δουλειάς τότε θα το κάνω... θα το κάνω. Αλλά μέχρι στιγμής δεν το έχω δει να χρειάζεται». Από τις αναφορές του μπορεί κάποιος να διακρίνει αν όχι μια αφομοιωτική, τουλάχιστον μια λογική ενσωμάτωσης των αλλόγλωσσων μαθητών και ιδιαίτερα της Κινέζας μαθήτριας του στην κυρίαρχη κουλτούρα. Όπως λέει:

«Δε βλέπω κάποια πολιτισμική ιδιαιτερότητα... επειδή τα εγχειρίδια είναι ελληνικά κι επειδή η συνέχεια των σπουδών τους θέλουν και τα ίδια τα παιδιά και οι οικογένειές τους να είναι στα ελληνικά. Όχι, δεν έχω δει κάτι άλλο. Ούτε επιθυμώ να ξεφύγω από αυτό».

Σε αυτό το σημείο είναι πολύ χρήσιμο να αναδειχθούν οι προτάσεις που καταθέτουν για τον τρόπο που επιθυμούν να επιμορφώνονται μιας και αυτές μπορούν δυνητικά να αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας από τους ιθύνοντες, ώστε οι επιμορφώσεις που θα σχεδιαστούν στο μέλλον να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών. Οι ίδιοι παραθέτουν τις απόψεις τους για την εστίαση της επιμόρφωσης ώστε να είναι χρήσιμη, τόσο για αυτούς όσο και για τους μαθητές τους. Αρχικά, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που επιθυμούν η επιμόρφωση να έχει βιωματικό χαρακτήρα. Φαίνονται ιδιαίτερα καταπονημένοι από επιμορφώσεις που προσεγγίζουν τα θέματα θεωρητικά. Τις χαρακτηρίζουν ανιαρές, αφού δεν έχουν να τους προσφέρουν τίποτα και ειδικά όταν γίνονται από επιμορφωτές οι οποίοι δεν έχουν επαρκή εμπειρία της διδασκαλίας στις σχολικές αίθουσες. Η E16 είναι πολύ χαρακτηριστική στις απόψεις της όταν δηλώνει για τις επιμορφώσεις:

«Επειδή όλοι έχουμε περάσει πάρα πολλά σεμινάρια για διάφορα πράγματα και θεωρώ ότι αν μιλήσετε και με όλους τους υπόλοιπους συναδέλφους θα σας πούνε ότι βαρεθήκαμε τη θεωρία. Άλλη θεωρία δε θέλουμε. Όταν πηγαίνουμε στα σεμινάρια και καθόμαστε και βλέπουμε εκείνο το power point να ανεβοκατεβαίνει, και το ξέρουμε όλοι πάρα πολύ καλά, και ξέρουμε και τις θεωρίες, τα έχουμε διαβάσει, τα έχουμε ξαναδεί, εμένα δε με ενδιαφέρει. Εμένα με ενδιαφέρουν πρακτικές λύσεις. Όταν έχω να αντιμετωπίσω ένα τέτοιο παιδί, τι μπορώ να κάνω εγώ;»

Έτσι λοιπόν όταν ερωτάται για το που θα πρέπει να εστιάσει η επιμόρφωση είναι σαφής:

«Θα ήθελα επιμόρφωση, ναι, να εστιάσει βιωματικά και να μου δείξει συγκεκριμένα να έχουμε παιδιά αλλοδαπά και έναν εκπαιδευτικό που προσπαθεί να προσεγγίσει αυτά τα παιδιά και να διδάξει. Εγώ αυτό θέλω. Τρόπο».

Η E29 κινείται επίσης προς την ίδια κατεύθυνση και όπως τονίζει «περαιτέρω επιμόρφωση θα ήθελα, όχι όμως σε θεωρητικό επίπεδο». Και εξηγεί σχετικά:

«Θεωρητικό, μπορώ να πάρω ένα βιβλίο, να το διαβάσω, να το κατανοήσω. Θα ήθελα υποδειγματικά... Στα πολυπολιτισμικά σχολεία οι μαθητές είναι αλλοδαποί, οι μαθητές είναι διαφορετικών πολιτισμών, χωρών κλπ. 'Υποδειγματική διδασκαλία'; Δεν ξέρω πώς θα το... Θα ήθελα βιωματικά. Να το δω. Να το ακούσω είναι πάρα πολύ ωραίο και να το πω. Αλλά αν το δω, αντιλαμβάνομαι και τη στιγμή πώς κυλάει... Μόνο βιωματικά. Το βιωματικό είναι το καλύτερο».

Για την E14 μια επιπλέον επιμόρφωση που θα εξετάζει πράγματα που τα γνωρίζει από την εμπειρία της στη διδακτική πράξη είναι ανώφελη και δεν εξυπηρετεί κανένα παιδαγωγικό στόχο. Όπως επισημαίνει, την ενδιαφέρει η επιμόρφωση μόνο «εάν είναι ουσιώδης, ναι. Γιατί συχνά μας μαζεύουν και μας λένε πράγματα που δεν ωφελούν. Που νιώθω ότι εγώ μπορώ να τους πω περισσότερα, όντας στην καθημερινότητα μαζί με αυτά τα παιδιά». Γι' αυτό επιθυμεί η επιμόρφωση να εστιάζει «στον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαμε να βοηθάμε εμείς οι εκπαιδευτικοί τα παιδιά να ενταχθούν πιο ομαλά στην ομάδα, γιατί δεν είναι εύκολο». Η E12 τονίζει κι αυτή την αναγκαιότητα να γίνεται «στα πλαίσια της πραγματικότητας, γιατί εκεί υστερούν οι επιμορφώσεις», ενώ ο E28 θεωρεί την εμπειρία του επιμορφωτή και την ενασχόλησή του με τη διδακτική πράξη, ως προαπαιτούμενα του βιωματικού χαρακτήρα της επιμόρφωσης που θα υλοποιήσει. Όπως αναφέρει:

«... ο επιμορφωτής πρέπει να 'χει δουλέψει στη σχολική τάξη. Οπότε πολλά πράγματα από τις επιμορφώσεις είναι μη εφαρμόσιμα. Δηλαδή η επιμόρφωση να είναι βιωματική, από κάποιον που έχει σχολική εμπειρία. Γιατί αν δεν έχει σχολική εμπειρία και είναι καθαρά θεωρητικός ή πανεπιστημιακός, πιστεύω ότι... δεν ξέρει τώρα τις ανάγκες της τάξης».

Κάποιοι εκπαιδευτικοί, εκτός των άλλων αναφορών τους, εστιάζουν στο ακαδημαϊκό κομμάτι της επιμόρφωσης. Επιθυμούν να βοηθηθούν ώστε να μπορούν να διδάσκουν τη γλώσσα με τέτοιο τρόπο που να υπάρχει ουσιαστική χρησιμότητα για τους αλλόφωνους μαθητές τους. Ο E8 αναφερόμενος στις δυσκολίες που πρόκειται να αντιμετωπίσει, επισημαίνει ότι επιθυμεί

«μία επιμόρφωση για να δούμε τι δυσκολίες παρουσιάζουν κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Υπάρχουν διαφορές. Οι Αλβανοί τα μαθαίνουν πιο γρήγορα τα ελληνικά. Κι οι Κινέζοι τα μαθαίνουν. Οι Άραβες έχουν πρόβλημα. Γιατί έχουν διαφορετικό τρόπο που γράφουν, διαφορετικό εντελώς αλφάβητο. Αυτά. Στις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσω».

Ομοίως, η E30 αναφέρεται στον τρόπο εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, και εκδηλώνει το ενδιαφέρον της να επιμορφωθεί σε συναφείς πρακτικές σε μαθητές που δεν είναι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής. Όπως δηλώνει, ενδιαφέρεται για το

«πώς μαθαίνεις ελληνικά σε κάποιον αλλοδαπό, αυτό πρέπει να 'ναι. Και γραπτό λόγο και προφορικά. Εγώ αυτό δεν το ξέρω. Άμα χρειαστεί να το κάνω δηλαδή, θα πρέπει να επιμορφωθώ για να το κάνω. Θα με ενδιέφερε».

Ο Ε9 κάνει επίσης αναφορά για τον τρόπο που οι αλλόγλωσσοι μαθητές θα διδαχθούν τη γλώσσα ώστε να μπορούν αφενός να την κατανοούν και αφετέρου να νιώθουν ψυχολογικά επαρκείς, προκειμένου να επικοινωνούν χωρίς ιδιαίτερες τριβές και να ανταποκρίνονται στις σχολικές εργασίες. Λέει λοιπόν:

«Η επιμόρφωση να στηρίζεται περισσότερο στο πώς θα διδάξουμε παιδιά τα οποία [να] έχουν κατανόηση στην ελληνική γλώσσα και πώς θα μπορέσουμε να ξεπεράσουμε αυτό το πρόβλημα της επικοινωνίας, το οποίο πολλές φορές μπορεί να μην είναι μόνο γλωσσικό αλλά μπορεί να είναι και ψυχολογικό. Κι αναφέρομαι όχι μόνο σε αυτό που μπορεί οι μαθητές να κουβαλάνε ερχόμενοι από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά μιλάω και για το καθαρά ψυχολογικό κομμάτι το οποίο βιώνει ο μαθητής μέσα στο τμήμα όταν δεν μπορεί να καταλάβει αυτά τα οποία λέγονται και δεν μπορεί να κάνει εργασίες και νιώθει δυσάρεστα».

Εστίαση στον τρόπο διδασκαλίας της γλώσσας, ως επικοινωνιακού μέσου, κάνει και ο Ε24 που δηλώνει *«πρώτα απ' όλα η γλώσσα η οποία είναι το εργαλείο επικοινωνίας. Δεν μπορούμε να μιλάμε διαφορετική γλώσσα»*, αλλά και η Ε16 η οποία αναφέρει για την περίπτωση της Κινέζας μαθήτριας της και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει:

«Στη συγκεκριμένη περίπτωση που το παιδί δεν ξέρει μια γλώσσα, που το γνωρίζουμε και οι δυο: Εγώ δεν ξέρω κινέζικα. Εκείνη δεν ξέρει ούτε αγγλικά, ούτε γαλλικά. Τα ελληνικά προσπαθούμε να τα μάθουμε. Εξηγώ λέξεις ας πούμε και με κοιτάει με ένα τρόπο... τι; Τώρα κάναμε αστυφιλία και αστικοποίηση. Τι να καταλάβει τώρα το παιδί από αστυφιλία και αστικοποίηση;»

Πέρα όμως από τον γνωστικό τομέα, οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να αποκτήσουν δεξιότητες χειρισμού των πολιτισμικών διαφορών και θεμάτων που άπτονται της κουλτούρας των αλλόφωνων μαθητών τους. Για παράδειγμα ο Ε8 επισημαίνει πως *«αναφέρομαι πάνω στα θέματα κουλτούρας αυτών των λαών, για να μην κάνουμε λάθη ως προς τον τρόπο που τους συμπεριφερόμαστε»*. Ομοίως, ο Ε6 αναμένει η επιμόρφωση να τον βοηθήσει ώστε *«να μπορέσω να καταλάβω αυτά τα παιδιά, την κουλτούρα τους, τον τρόπο σκέψης τους και να τα προσεγγίσω διαφορετικά»*, αλλά και ο Ε7 που θέλει η επιμόρφωση να εστιάσει *«στη γνώση κουλτούρας του κάθε παιδιού που έρχεται από μια χώρα, στον τρόπο υποδοχής αυτού του παιδιού, στον τρόπο ενσωμάτωσης αυτού του παιδιού, στην ψυχολογία αυτού του παιδιού»*. Ο Ε24 τονίζει πως *«αν υπήρχαν και θέματα πολιτισμικών διαφορών τα οποία θα έφερναν τριβές και κολλήματα στη διαδικασία, ναι... θα ήθελα επιμόρφωση και σε αυτά»*. Την ίδια αντίληψη

διατηρεί και η E14 η οποία με αφορμή τον Κινέζο μαθητή της και τις ιδιαίτερες πολιτισμικές του καταβολές, αναφέρει:

«Ειδικά τώρα για τον Στέλιο που έρχεται από την Κίνα, μια τόσο μακρινή χώρα. Τι πρέπει να προσέχω για να μην πληγωθεί αυτό το παιδί; Είναι διαφορετικές οι κουλτούρες βρε παιδί μου. Εγώ μπορεί να κάνω μια χειρονομία που το παιδάκι αυτό να το θεωρήσει επικίνδυνο».

Η E15 επίσης κάνει αναφορά στο διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο των αλλόγλωσσων μαθητών της τονίζοντας ότι η επιμόρφωση είναι καλό να εστιάζει

«στο πώς θα πρέπει να χειριστούμε παιδιά τα οποία έχουν μεγαλώσει σε διαφορετικό περιβάλλον, έχουν ιδιαιτερότητες, ήθη, έθιμα που εμείς δεν τα έχουμε και δεν μπορούμε να αντιληφθούμε πολλές φορές τον τρόπο που συμπεριφέρονται ή αντιδρούν».

Παρόμοια είναι και η αναφορά της E18 που θεωρεί απαραίτητη την επιμόρφωση «*πιο πολύ [για] να γνωρίσουμε καλύτερα το background⁴⁸ αυτών των παιδιών. Τα πιστεύω τους, τις συνήθειες τους, τις παραδόσεις τους... περίπου πώς σκέφτονται, τι πιστεύουν»*, αλλά και του E19 που εστιάζει στο «*...από πού έρχονται τα παιδιά, τον πολιτισμό τους, γενικά την κουλτούρα τους κι από κει και πέρα το επίπεδό τους, πώς είναι το σχολείο το δικό τους, να δούμε αν μπορούμε να προσαρμοστούμε και στα δεδομένα και τα δικά μας»*, όπως και της E5 που επιθυμεί να γνωρίζει «*πώς να αντιμετωπίσουμε μια διαφορετική κουλτούρα, γιατί δεν ξέρεις με τι ανθρώπους έχεις να κάνεις»*. Η E4 επικεντρώνει κι αυτή στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των αλλόφωνων μαθητών, εστιάζοντας όμως περισσότερο στο κομμάτι της αποδοχής και επικαλείται τη συνεργασία που θα πρέπει να αναπτύσσεται με τους γονείς, προκειμένου να εξασφαλιστεί αυτή η αποδοχή. Όπως δηλώνει:

«Ένας δάσκαλος όταν έχει παιδιά από διάφορες χώρες, πρέπει να οργανώσει έτσι την τάξη του που και τα παιδιά τα άλλα να δεχτούν τα παιδιά αυτά. Αυτό είναι το πρόβλημα πιστεύω. Δηλαδή θα πρέπει να, αν είχα δηλαδή τέτοια παιδιά, θα καλούσα γονείς, θα ενημέρωνα πρώτα τους γονείς, γιατί όλα ξεκινάνε από τους γονείς, γιατί αν αρχίσουν κι οι γονείς μετά, 'μη κάθεται με αυτόν, μη κάνεις, μη...' Δηλαδή εκεί είναι τα πιο πολλά προβλήματα».

Οι E25 και E26 κάνουν αναφορά στο υλικό που θα πρέπει να έχουν στη διάθεσή τους προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των αλλόφωνων μαθητών τους και έτσι αναμένουν αφενός να τους δίνεται η δυνατότητα της επικοινωνίας με εξειδικευμένο προσωπικό προκειμένου να λαμβάνουν κατευθυντήριες οδηγίες, και αφετέρου να επιμορφώνονται πάνω στην ορθή χρήση του υλικού που έχουν στη διάθεσή τους. Έτσι η E25 αναφέρει σχετικά με τη βοήθεια που αναμένει από τους ειδικούς της επιμόρφωσης ότι:

⁴⁸ Ιστορικό.

«Πρώτα απ' όλα κάπου να υπάρχει βοήθεια, γιατί πιστεύω ότι όσο περνάει ο καιρός θα έρχονται κι άλλα παιδιά τα οποία δε θα μιλάνε τη γλώσσα καν. Δηλαδή κάπου που μπορώ να πάρω ένα τηλέφωνο και να έρθει ένας άνθρωπος να με βοηθήσει. Αυτό είναι πολύ ωραίο πάντως, να μάθεις για τον πολιτισμό των παιδιών. Ωραίες ιδέες αυτές. Να μην ψάχνουμε μόνοι μας. Δηλαδή θα ήθελα πολύ ξέρω 'γω να έρθει ένας άνθρωπος και να μου πει ' Πόσες; Από ποιες χώρες έχεις; Και θέλω να σου δώσω αυτό το υλικό, να κοιτάξεις εκεί για να βρεις αυτό το υλικό '».

Ενώ η E26 που έχει στη διάθεσή της συγκεκριμένο υλικό, θα επιθυμούσε να επιμορφωθεί στη διαχείρισή του, γι' αυτό και επισημαίνει πως:

«Ναι, υπάρχει ένα υλικό με τα βιβλία τα 'Γεια σας'⁴⁹ που μας δίνεται για να κάνουμε σε αυτά τα παιδιά. Θα ήθελα όμως, ας πούμε, και να μου πει πώς μπορώ να το χρησιμοποιήσω, με ποιο τρόπο αλλά και κάποιες δραστηριότητες, σαν προσχολική αγωγή να το πω ας πούμε, όταν δε μιλάνε καθόλου τη γλώσσα. Κάποια παραδείγματα έτσι, ας πούμε, να υπήρχαν να μπορούσαμε να μην τα σκεφτόμαστε όλα συνέχεια μόνοι μας ας πούμε. Να υπάρχει ένα υλικό».

Τέλος, υπάρχει και μια ομάδα εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι οι επιμορφώσεις θα τους εφοδιάσουν με νέες δεξιότητες προκειμένου να αποκτήσουν την ετοιμότητα να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του διαφοροποιημένου μαθητικού τους δυναμικού. Η E27, επί παραδείγματι, κάνει λόγο για «... καινούργιες ιδέες, καινούργιους τρόπους, πώς να χειριστούμε καλύτερα κάποιες καταστάσεις, πάντα όταν ακούς κάτι είναι καλό...», η E11 κάνει αναφορά στο «να βοηθηθεί ο δάσκαλος για να πάρει ιδέες, να κάνει πράγματα μέσα στην τάξη» αφού όπως τονίζει «στερούμαστε της ιδέας», και ο E3 που επισημαίνει τη συμβολή της επιμόρφωσης ώστε «κι εγώ να έχω περισσότερες γνώσεις και τις γνώσεις να τις μετατρέψω σε εμπειρία μέσα στο σχολείο».

4.3. Η ετοιμότητα σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων

Δείγμα του διαπολιτισμικού προσανατολισμού που μπορεί να διέπει τη φιλοσοφία και κουλτούρα του σχολείου, αποτελεί και η ετοιμότητα που πιθανά επιδεικνύει ο σύλλογος των διδασκόντων σε θέματα εκπαίδευσης και αγωγής μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Οι συζητήσεις που γίνονται είτε στην αρχή ή κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ο από κοινού σχεδιασμός στρατηγικών και διδακτικών παρεμβάσεων, η ανταλλαγή επισκέψεων των εκπαιδευτικών στις τάξεις των συναδέλφων τους, ο κριτικός αναστοχασμός επί των διδακτικών πρακτικών μεταξύ των συναδέλφων ως αποτέλεσμα της ανταλλαγής επισκέψεων

⁴⁹ Βιβλία που απευθύνονται σε μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας οι οποίοι βρίσκονται στο αρχάριο (*Γεια σας 1* και *Γεια σας 2*), στο μεσαίο (*Γεια σας 3*) και στο προχωρημένο (*Γεια σας 4*) επίπεδο γλωσσομάθειας.

με την υιοθέτηση, αναπροσαρμογή ή αναδόμηση των πρακτικών αυτών, η ανταλλαγή ιδεών και προτάσεων όπως και διδακτικού υλικού, αλλά και η γενικότερη ευαισθητοποίηση για την ύπαρξη αυτών των μαθητών στο σχολείο ανεξάρτητα από το πλήθος τους, αποτελούν δείκτες για την επίγνωση, εγρήγορση και προσαρμογή του σχολείου στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητικού δυναμικού. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, με μια επαγωγική λογική που ξεκινά από τους μαθητές κινεζικής καταγωγής και επεκτείνεται και στους λοιπούς αλλόφωνους, παραθέτουν τις απόψεις τους για την ετοιμότητα τους σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων του σχολείου τους.

Όπως προκύπτει, λοιπόν, οι μισοί εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρουν ότι τους απασχολούν στον σύλλογο διδασκόντων θέματα που συνδέονται με τη συμμετοχή των Κινέζων και των λοιπών μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό ή φυλετικό υπόβαθρο, μιας και αποτελούν αντικείμενο συζήτησης και προβληματισμού. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί⁵⁰ ανταλλάσσουν απόψεις για τη διαχρονική πορεία αυτών των μαθητών στο σχολείο. Όπως υποστηρίζει ο E9 *«ανταλλάσσουμε απόψεις μεταξύ μας για το τι μπορούμε να κάνουμε ή για το τι πρόοδο μπορεί να έκανε ο ένας ή για τι πρόοδο μπορεί να έχει κάνει ο άλλος, συζητάμε γι' αυτό το θέμα»*, ενώ η συζήτηση περιλαμβάνει και τους εκπαιδευτικούς που είχαν υπό την ευθύνη τους αυτούς τους μαθητές τα προηγούμενα έτη. Ο ίδιος εκπαιδευτικός αναφέρει πως *«συζητάμε με τους συναδέλφους που τα είχαν την προηγούμενη χρονιά. Οπότε, τι κάνατε εσείς; Πώς το αντιμετωπίσατε;... Πώς ήσασταν πέρσι; Πώς είμαστε εμείς φέτος; Και κάπως έτσι ανταλλάσσουμε... και κάποιες από τις πρακτικές, ναι»*. Ωστόσο δε συμμετέχει στην ανταλλαγή επισκέψεων στα μαθήματα με συναδέλφους του καθώς κάτι τέτοιο, όπως επισημαίνει, *«όχι, δεν το θεώρησα απαραίτητο»*. Την ίδια ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των συναδέλφων της στο σύλλογο επικαλείται και η E25 για τη χρησιμότητα της οποίας η ίδια τονίζει ότι *«και βέβαια βοηθάει. Ναι, ασχολιόμαστε δηλαδή με τα παιδάκια που έχουν.. είτε Ελληνάκια είτε ξένα, αλλοδαπά»*. Όπως και προηγουμένως όμως έτσι και εδώ, η εκπαιδευτικός δηλώνει ότι ποτέ δεν έχει προβεί σε ανταλλαγή επισκέψεων στις τάξεις συναδέλφων της ώστε στη συνέχεια μέσω συζητήσεων να γίνει αναστοχασμός και αναμόρφωση των διδακτικών τους πρακτικών. Ομοίως, η E27 αναφέρει ότι οι συζητήσεις της με συναδέλφους της στον σύλλογο επικεντρώνονται *«στο τι να κάνουμε, στο πώς να το διαχειριστούμε»* και είναι συχνές *«αφού εδώ είμαστε ένα σχολείο το οποίο έχει πολλούς αλλοδαπούς»*. Από την ανταλλαγή των απόψεων η ίδια ωφελείται, καθώς όπως δηλώνει *«... συνέχεια συζητάμε και βοηθιόμαστε έτσι»*, όμως ούτε κι αυτή συμμετέχει σε ανταλλαγές επισκέψεων στις τάξεις των συναδέλφων

⁵⁰ E1, E2, E9, E14, E17, E18, E19, E20, E21, E22, E23, E25, E27, E30, E31, E32.

της καθώς όπως τονίζει «*δε γίνεται αυτό γιατί δεν υπάρχει χρόνος, είναι συγκεκριμένες οι ώρες μας εδώ*». Και η E14 αναφέρεται στη συχνότητα των συζητήσεων και ανταλλαγής απόψεων τονίζοντας «*ναι, πολύ συχνά, πολύ συχνά. Όλοι οι συνάδελφοι το κουβεντιάζουμε αυτό, συχνά ανταλλάσσουμε απόψεις. Τι έκανες εσύ εδώ, πώς το πήγες, τι αποτελέσματα είχες; Ναι, ναι βέβαια*», όμως περαιτέρω πρωτοβουλίες πέραν των συζητήσεων δεν αναλαμβάνουν ως σύλλογος διδασκόντων, όπως για παράδειγμα τον από κοινού σχεδιασμό πλάνων διδασκαλίας, καθώς όπως επισημαίνει «*όχι, από κοινού όχι. Όχι, όχι*». Η E17 αναφέρεται στη συντονισμένη προσπάθεια που έκανε ο σύλλογος, με τη σύμφωνη γνώμη της σχολικής συμβούλου, ώστε να παρασχεθεί κάθε δυνατή ενίσχυση στους Κινέζους μαθητές του σχολείου:

«Ιδιαίτερα την περσινή χρονιά που δεν υπήρχε και βοήθεια πραγματικά, γιατί αλλιώς είναι η τάξη υποδοχής κι αλλιώς είναι το να βρίσκονται μέσα σε ένα τμήμα που δεν καταλαβαίνουν τίποτα. Και πώς θα μπορούσαν να βοηθηθούν. Και είχαν βοηθηθεί, γιατί στο ολοήμερο είχε αναλάβει, είχαν αναλάβει οι δάσκαλοι του ολοήμερου να τους βοηθάνε με τη σύμφωνη γνώμη της Συμβούλου. Είχαμε μιλήσει δηλαδή και με τη Σύμβουλο για το πώς θα μπορέσουν να βοηθηθούν τα παιδιά αυτά. Ψάξαμε για βιβλία σχετικά...».

Οι E19 και E20, που αποτελούν μέλη του ίδιου συλλόγου με την E17, αναφέρονται κι αυτοί στη συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων στον σύλλογο για τη γνωστική και κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών αυτών. Ο E19 αναφέρει ότι το περιεχόμενο των συζητήσεων τους στον σύλλογο είχε να κάνει με το

«να βρούμε τρόπους, πώς θα μπορέσουν να μάθουν καλύτερα τα ελληνικά, πώς θα προσαρμοστούν καλύτερα μέσα στην τάξη. Σε ποια τάξη θα βάλουμε τα παιδιά αυτά; Μήπως είναι καλύτερα μια τάξη μικρότερη κλπ. Ναι, το έχουμε συζητήσει αρκετές φορές αυτό»,

ενώ η E20 επισημαίνει ότι «*κι από πέρσι που ήρθαν την πρώτη φορά και [στη] συνέχεια, θα συζητήσουμε όλοι μαζί για το τι είναι καλύτερο, πώς θα βρούμε μια λύση σε κάτι και για όλα... για όλα. Πρώτα από όλα για το κοινωνικοποιητικό. Είναι η βάση. Και μετά έρχεται το γνωστικό*».

Η E32 αναφέρεται στη βοήθεια που παρείχε τόσο η ίδια όσο και ο σύλλογος στην εκπαιδευτικό που έχει αναλάβει την εκπαίδευση των Κινέζων μαθητών. Όπως αναφέρει:

«Όταν η δασκάλα της Γ' πήρε τα παιδιά μιλήσαμε πάρα πολύ για τα παιδάκια αυτά τα τρία, πώς έτσι, σε τι είναι καλά, σε τι δεν είναι, τι πρέπει να προσέχει... Μεταξύ μας γενικώς δηλαδή υπάρχει μεγάλη επικοινωνία».

Η ίδια εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι τους απασχολεί ως σύλλογος η ύπαρξη των μαθητών αυτών στο σχολείο, καθώς όπως τονίζει «*σίγουρα μας προβληματίζει γιατί πιστεύω ότι καμιά*

από εμάς δεν έχει πάρει μια σοβαρή επιμόρφωση σε κάτι τέτοιο», κάτι που αναδεικνύει την υπευθυνότητα με την οποία αντιμετωπίζουν ως παιδαγωγοί την κατάσταση αυτή παρά τους περιορισμούς και τις ανεπάρκειες που υπάρχουν.

Οι υπόλοιποι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας⁵¹ ανέφεραν ότι δεν υπάρχει μια συντονισμένη και σε επίπεδο τακτικών συνεδριάσεων του συλλόγου συνεργασία, επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων και διδακτικών πρακτικών ή παρεμβάσεων. Και τούτο γιατί είτε επικαλούνται την καλή προσαρμογή και απόδοση των Κινέζων μαθητών, είτε γιατί θεωρούν ότι τέτοιου τύπου συζητήσεις πρέπει να περιορίζονται μόνο μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν υπό την ευθύνη τους αυτούς τους μαθητές. Κάποιοι, επίσης, αναφέρονται σε άλλες προτεραιότητες που μπορεί να ιεραρχεί ο σύλλογος τους ή στην εστίαση σε θέματα που αφορούν περισσότερο τους Έλληνες μαθητές του σχολείου. Για κάποιους εκπαιδευτικούς λοιπόν, η επιτυχής, σύμφωνα με τα πρότυπα του σχολείου, ύπαρξη των μαθητών κινεζικής καταγωγής, αποτελεί τον λόγο για τον οποίο δε λαμβάνεται καμία πρωτοβουλία σε επίπεδο συλλόγου. Η E11 για παράδειγμα τονίζει για τους Κινέζους μαθητές του σχολείου πως *«είναι τόσο ήσυχοι γενικά σαν λαός που δε νομίζω ότι έχουμε... νομίζω ότι είναι καλά παιδιά τα αδελφάκια αυτά, καλοί μαθητές, προσπαθούν πολύ, οπότε δεν έχουμε κάποιο θέμα νομίζω»*. Ο E8 επισημαίνει *«μα είναι τόσο αθόρυβο παιδί και τόσο καλά προσαρμοσμένο μέσα στην πραγματικότητα του σχολείου»*, θεωρώντας ότι αυτή η συμπεριφορά της μαθήτριας είναι αρκετή ώστε να απαλλάξει τον σύλλογο τους από την ευθύνη να προσδιορίσουν από κοινού τις ιδιαίτερες ανάγκες της και να σχεδιάσουν τη μαθησιακή της πορεία. Την ίδια άποψη με την παραπάνω διατηρεί και ο E28 ο οποίος από τη στιγμή που οι Κινέζοι μαθητές κατάφεραν να ενταχθούν στο σχολείο, δε θεωρεί απαραίτητο να ευαισθητοποιηθεί ο σύλλογος των διδασκόντων για την περίπτωση τους. Ο ίδιος λέει συγκεκριμένα αναφερόμενος σε αυτούς ότι *«είναι θετικά παιδιά, είναι συνεργάσιμα και δεν έχουμε μπει στη διαδικασία για το κάτι παραπάνω, που θα έπρεπε να τους εντάξουμε κλπ. Είναι ήδη ενταγμένοι στην τοπική κοινωνία»*. Η E29 κινούμενη και αυτή στην ίδια αντίληψη περί ένταξης ή ενσωμάτωσης, θεωρεί ότι οι γνωστικές ανεπάρκειες του Κινέζου μαθητή της είναι απόρροια των δικών του αδυναμιών και όχι υποχρέωση του σχολείου ή του συλλόγου διδασκόντων που θα μπορούσε να επιμεληθεί της κατάστασης αυτής. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει σχετικά με την ανάγκη συνεργασίας του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου της:

«Δε χρειάζεται νομίζω. Όχι δε χρειάζεται, γιατί τα ίδια ενσωματώνονται πλήρως. Απλά, το ότι βλέπουμε ότι ο Μάριος δεν έχει την ίδια επίδοση στα άλλα μαθήματα είναι και δικό του κομμάτι.

⁵¹ E3, E4, E5, E6, E7, E8, E10, E11, E12, E13, E15, E16, E24, E26, E28, E29.

Δεν είναι ότι είναι θέμα τεχνικών ή μεθόδων, είναι ότι ο ίδιος δε θέλει. Επαναπαύεται, βολεύεται έτσι».

Κάποιοι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν απαραίτητο ο σύλλογος να ασχολείται με αυτούς τους μαθητές, αφού οι κατ' ιδίαν συζητήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν ή είχαν αναλάβει την εκπαίδευσή τους, είναι αρκετές για να καλυφθούν οι όποιες ανάγκες δημιουργούνται. Ο Ε10 αναφέρει σχετικά:

«... θα ρωτήσω εγώ σαν δάσκαλος, εάν θέλω να μάθω κάτι γι' αυτά τα παιδιά, θα ρωτήσω συγκεκριμένους δασκάλους. Μέσα στον σύλλογο είναι τόσα πολλά τα προβλήματα, σε εισαγωγικά, του σχολείου. Όχι, δε μας δίνεται ο χρόνος να συζητάμε για πρακτικές και γι' αυτά τα παιδιά, αλλά πολύ πιο ωραία το κάνουμε κάθε διάλειμμα, ειλικρινά σας λέω, εκπαιδευτικός μιλάει με άλλο εκπαιδευτικό για παιδιά που είχε άλλη χρονιά, του δίνει συμβουλές, είτε το οικογενειακό του προφίλ».

Η Ε26 επίσης περιορίζεται σε προσωπικές συζητήσεις με λοιπούς εκπαιδευτικούς, χωρίς αυτή η ανταλλαγή απόψεων να αποτελεί επιλογή και του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου της. Όπως τονίζει, αναφορικά με το αν οι μαθητές αυτοί αποτελούν θέμα συζήτησης και γενικότερου προβληματισμού, «στον σύλλογο όχι, αλλά με τους συναδέλφους των ειδικοτήτων που μπαίνουν μέσα στην τάξη συζητάμε καμιά φορά, ναι, μου έχουν πει ότι είναι ζωνηρά παιδιά και ότι κάνουν φασαρία». Ομοίως ο Ε7 αναφέρει ότι καμία πρωτοβουλία σε επίπεδο συλλόγου δεν έχει αναληφθεί και πως η οποιαδήποτε συνεργασία γίνεται στις κατ' ιδίαν συζητήσεις του είτε με εκπαιδευτικούς παρελθόντων ετών είτε με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Αναφέρει ο ίδιος:

«... το να μιλήσω εγώ με τον προηγούμενο δάσκαλό του ή με κάποια ειδικότητα που μπαίνει μέσα, πώς τον βλέπει, τι κάνει, τι ράνει, το έχουμε κάνει. Αλλά οργανωμένα να βάλουμε κάτω κάποια πράγματα, να κάτσουμε ο σύλλογος διδασκόντων να δούμε πώς αντιμετωπίζουμε αυτά τα παιδιά, τα συγκεκριμένα παιδιά... κάποιες διαπιστώσεις σε κατ' ιδίαν..., γενικές, σε κατ' ιδίαν συναντήσεις έχουν γίνει, αλλά μέχρι εκεί. Όχι παραπάνω».

Ο Ε6 τονίζει και αυτός τη συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς που είχαν τον Κινέζο μαθητή του σε προηγούμενες τάξεις, ενώ από τις αναφορές του προκύπτει η έλλειψη της διαπολιτισμικής ετοιμότητας του σχολείου του καθώς θεωρεί ότι θα ήταν πολύ απαιτητικό ο σύλλογος να ασχολείται με θέματα που αφορούν όλους τους μαθητές του σχολείου με μεταναστευτική βιογραφία. Όπως λέει σχετικά:

«Τότε πηγαίνουμε σε άλλο επίπεδο και οι απαιτήσεις είναι πολύ πιο υψηλές και θα πρέπει με τον ίδιο τρόπο να σκεφτούμε και τι θα κάνουμε και για τους Αλβανούς και για τους Βούλγαρους ή άλλα παιδιά που έρχονται από άλλες χώρες».

Η Ε15 αναφέρεται στις προτεραιότητες που μπορεί ο σύλλογος του σχολείου να θέτει, τοποθετώντας σε δεύτερη μοίρα την πορεία αυτών των μαθητών. Η ίδια αναφέρεται στην κουλτούρα του συλλόγου η οποία είναι ικανή να απομονώσει τις όποιες προσπάθειες καταβάλλει ένας εκπαιδευτικός για να επιφέρει την αλλαγή. Είναι χαρακτηριστικές οι απόψεις της, όπως καταγράφονται στον διάλογο με τον ερευνητή:

Εκπαιδευτικός: *«Δεν έχει μπει το θέμα. Γιατί σας λέω, ίσως είναι η γενικότερη ας πούμε αντιμετώπιση. Δεν ξέρω. Και πολλές φορές μπορεί άλλα προβλήματα να προέχουν... Και σίγουρα μπορεί να έχει να κάνει και με το πόσο καιρό είναι κανείς στο σχολείο. Δηλαδή εγώ ήρθα φέτος αποσπασμένη. Η κατάσταση κάπως παγιωμένη. Δύσκολο να τα ανατρέψεις όλα από τη μια στιγμή στην άλλη. Μιλάς, φωνή βοώντος εν τη ερήμω. Η 'τι μας λες τώρα; Εσύ θα αλλάξεις τον κόσμο; Έχω ακούσει όλα αυτά τα ωραία ας πούμε! Οπότε λέω εντάξει, αρκετά».*

Ερευνητής: *«...και το δυστύχημα το μεγαλύτερο ακόμη είναι ότι, προϊόντος του χρόνου ας πούμε, σε αφομοιώνει το ίδιο το σύστημα και η κουλτούρα αυτού του σχολείου».*

Εκπαιδευτικός: *«Ναι, ναι! Δυστυχώς είναι πολύ λυπηρό, αλλά.. Δηλαδή το να θέτεις δυο τρεις φορές στον σύλλογο ότι 'παιδιά πρέπει να βάλουμε προτεραιότητα μας ας πούμε τον εξοπλισμό, γιατί κάνω καλύτερα το μάθημα και το αυτιστικό ή το ασπεργκεράκι θα το κρατήσω αν έχω ένα μέσο που τραβάει την προσοχή του'. Άλλοι λένε 'όχι, άστο τώρα γιατί πρέπει να βάλουμε, να αλλάξουμε τις κουρτίνες και από σομόν να γίνουν πράσινες ας πούμε ή..' Καταλαβαίνετε ότι αν μπαίνουν άλλες προτεραιότητες...».*

Ερευνητής: *«Τέτοιου είδους προτεραιότητες».*

Εκπαιδευτικός: *«Ναι, ναι. Οπότε εκεί, πόσο μάλλον αρχίζεις να λες τώρα, τι θα κάνουμε με το αλλόγλωσσο».*

Τέλος, η Ε16 αναφέρει την εστίαση του συλλόγου στις περιπτώσεις των Ελλήνων μαθητών, μιας και κατά την άποψή της πρέπει να αποτελούν προτεραιότητα για το σχολείο της. Λέει χαρακτηριστικά:

«Λοιπόν να σας πω την αλήθεια, γιατί κρυβόμαστε πίσω από το δάκτυλο μας. Εστιαζόμαστε στις συνεδριάσεις, όχι ότι δεν αναφερόμαστε σ' αυτά τα παιδιά θα αναφερθούμε, αλλά επικεντρωνόμαστε πιο πολύ στα ελληνόπουλα, τα οποία μπορεί να είναι η γλώσσα τους αυτή, όμως δεν ξέρουν καθόλου να τη χειριστούν σωστά. Λοιπόν, προσπαθούμε να καλύψουμε τα προβλήματα αυτά, που λέμε ότι τα παιδιά μας είναι από δω, όχι επειδή είναι παιδιά μας, επειδή είναι η γλώσσα τους αυτή κι όμως παρουσιάζουν τα τεράστια αυτά προβλήματα... Λοιπόν, εστιαζόμαστε σε προβλήματα Ελλήνων που είναι πολύ σημαντικά...».

Είναι προφανές, ότι ο διαχωρισμός αυτός σε «δικά μας παιδιά» σε σχέση με τα παιδιά άλλων πολιτισμών, αναδύει μια εθνοκεντρική αντίληψη που αν επικρατεί και σε επίπεδο συλλόγου,

τοποθετεί τους αλλόφωνους μαθητές στο περιθώριο της προσοχής και της φροντίδας του εκπαιδευτικού προσωπικού και του σχολείου γενικότερα.

4.4. Η γνωριμία και εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την κινεζική κουλτούρα και γλώσσα

Η γνώση και εξοικείωση των εκπαιδευτικών σε ό,τι σχετίζεται με τη γλώσσα και την κουλτούρα της χώρας καταγωγής των μαθητών τους, βοηθά τόσο τους ίδιους να αναβαθμίσουν το επίπεδο της διαπολιτισμικής τους ετοιμότητας, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη επιτυχία στο έργο τους, όσο και τους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι η γλώσσα και ο πολιτισμός τους γίνονται σεβαστά και ως εκ τούτου να νιώθουν επικοινωνιακή άνεση και την αίσθηση ότι δε γίνονται διακρίσεις σε βάρος τους. Από τις αναφορές τους οι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό που φθάνει το 62,5%⁵², δηλώνουν ότι γνωρίζουν ελάχιστα πράγματα σε ό,τι αφορά τον κινεζικό πολιτισμό. Αυτή δε η γνώση τους προέρχεται από την προσωπική τους ενημέρωση και το ενδιαφέρον που έχουν αλλά και που στο παρελθόν είχαν, σχετικά με τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά αυτού του λαού. Για παράδειγμα, η E17 γνωρίζει για τους Κινέζους «*ότι γενικώς είναι πιο συγκρατημένοι σε σχέση με μας, δεν είναι τόσο εκδηλωτικοί. Γνωρίζω ότι έχουν ιστορία και πολιτισμό αιώνων*», ενώ η E18 αναφέρει ότι γνωρίζει «*για τη θρησκεία τους, τη μεγάλη την απέραντη Κίνα, την πρόοδο που έχουν κάνει τώρα στο εμπόριο... την ανάπτυξή τους...*». Ο E3 αναφέρεται επίσης στα χαρακτηριστικά του κινεζικού λαού, όπως τα γνωρίζει από τις ταινίες, τα βιβλία και τις περιηγήσεις του στο διαδίκτυο. Λέει συγκεκριμένα:

«Πότε βλέπω ταινίες ή κάτι να έχω διαβάσει, βλέπω στο internet, είναι ένας λαός πολύ έτσι.. πώς να το πω; Συγκεντρωμένος σε αυτό που κάνει. Δε θα τον έλεγα χαμογελαστό λαό. Θα τον έλεγα έτσι, σκληρό».

Ομοίως και ο E6 τονίζει ότι οι γνώσεις του περιορίζονται σε «*αυτά που έχω διαβάσει έτσι για τον πολιτισμό τους, πόσο σπουδαίος- σημαντικός είναι, για τον τρόπο ζωής τους*», ενώ ο E7 αναφέρει πως «*ό,τι γνωρίζω, γνωρίζω καθαρά ακαδημαϊκά και καθαρά τέλος πάντων από προσωπικές ανησυχίες και εν πάση περιπτώσει λατρεύω και την κινεζική φιλοσοφία ούτως ή άλλως*». Η E12 παρότι και αυτή δε γνωρίζει πολλά πράγματα από την κινεζική κουλτούρα επισημαίνει ότι

⁵² E3, E4, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E15, E16, E17, E18, E20, E23, E24, E29, E30, E31.

«έχουν σπουδαίο πολιτισμό. Σίγουρα θα ήθελα να πάω στην Κίνα. Είναι από τα ταξίδια που θα ήθελα πάρα πολύ να κάνω. Σέβομαι τον πολιτισμό τους. Γνωρίζω ό,τι έχω διαβάσει από λογοτεχνία μέχρι αυτά που ξέρουμε οι περισσότεροι άνθρωποι. Όχι πάρα πολλά».

Από τις αναφορές των εκπαιδευτικών δεν τεκμαίρεται ότι η παρουσία των Κινέζων μαθητών στην τάξη στάθηκε αφορμή για να αποκτήσουν μια εξοικείωση με την κινεζική κουλτούρα, εκτός από την περίπτωση της E16 η οποία και αυτή ωστόσο δεν ασχολήθηκε περαιτέρω. Όπως αναφέρει:

«Πολλά πράγματα να σας πω δε γνωρίζω, να λέω και την αλήθεια. Κάποια πράγματα είδα μέσα από ένα site, όταν έμαθα ότι θα πάρω την Ε' και κοίταγα λίγο την κουλτούρα τους, λίγο πώς συμπεριφέρονται... μια αναζήτηση έκανα, αλλά πολλά πράγματα δεν είδα. Το μόνο που είδα, μου έκανε.. έβλεπα ένα βίντεο, τον τρόπο που προχωρούσαν στον δρόμο θυμάμαι, το πόσο ήταν μεθοδικό, τους έδειχνε το βίντεο, μεθοδικό και τους έδειχνε και στην εργασία τους, όλο αυτό μου έκανε εντύπωση. Θεωρώ ότι είναι ένας πειθαρχημένος λαός, πολύ. Και είναι λαός της οικογένειας. Το έψαξα μέσα από το βίντεο και διάβασα και κάτι ανάλογο. Πιο συγκεκριμένα όμως, να πω την αλήθεια, όχι».

Με βάση τις δηλώσεις τους, εννέα εκπαιδευτικοί⁵³ επισημαίνουν ότι δε γνωρίζουν τίποτα από τον κινεζικό πολιτισμό. Όπως για παράδειγμα αναφέρει ο E21 *«όχι, όχι, δε γνωρίζω κάτι. Δηλαδή δεν έχω.. ούτε το έχω ψάξει κι εγώ...»*. Όμως δεν είναι γενικά αρνητικός στο να ασχοληθεί και να ενδιαφερθεί σχετικά, επ' ευκαιρία της παρουσίας του Κινέζου μαθητή στην τάξη του, αφού όπως τονίζει *«σίγουρα είναι μια πολύτιμη αφορμή να μάθω κάποια πράγματα...»*. Θετική στο να μάθει σχετικά με την κινεζική κουλτούρα και ειδικά για τους τρόπους μάθησης των μαθητών στα κινεζικά σχολεία αλλά και τους τρόπους συμπεριφοράς και αντίληψής τους, φαίνεται να είναι και η E1 η οποία ωστόσο επί του παρόντος δε γνωρίζει τίποτα από τον κινεζικό πολιτισμό. Η ίδια, στην ερώτηση αν θα την ενδιέφερε να μάθει σχετικά απαντά *«ναι θα ήθελα να μάθω πώς τα παιδιά τους, το πώς είναι τα δικά τους παιδιά στο σχολείο, στα σχολεία που πηγαίνουν εκεί. Πώς συμπεριφέρονται, πώς σκέφτονται, πώς μαθαίνουν»*. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η αναφορά της E2 η οποία είναι ανοιχτή στο να μάθει περισσότερα πράγματα για τον πολιτισμό της καταγωγής του Κινέζου μαθητή της, αφού όπως τονίζει *«όσα περισσότερα μαθαίνεις για την κουλτούρα ενός λαού, πιστεύω ότι σίγουρα θα βοηθήσει»*.

Τέλος, μόνο τρεις εκπαιδευτικοί, δηλαδή οι E14, E25 και E28, δήλωσαν ότι έχουν γνώσεις και εμπειρίες που σχετίζονται με την κινεζική κουλτούρα. Η E25 αναφέρει ότι γνωρίζει *«αρκετά»* που προέρχονται *«κι από την παιδεία μου γενικότερα, εντάξει και [από το]*

⁵³ E1, E2, E5, E19, E21, E22, E26, E27, E32.

ότι ενημερώνομαι», και τονίζει ότι «είναι ένας πολιτισμός που θαυμάζω», αυτό όμως δεν την αποτρέπει από το να κρατά μια κριτική στάση σε ευαίσθητα, κατά την ίδια, θέματα. Όπως λέει «το μόνο που με στενοχωρεί είναι η στάση τους προς τα ζώα. Σε μερικές περιοχές. Το έχουμε συζητήσει αυτό μες στην τάξη και εντάζει ο Θωμάς δε συμφωνεί βέβαια με αυτό... Κατά τα άλλα είναι ένας πολιτισμός που ξέρουν πολλά». Ο E28, ο οποίος έχει ταξιδέψει στη χώρα αυτή, τονίζει ότι «είχα την τύχη να έχω επισκεφθεί την Κίνα στους Ολυμπιακούς», όμως η όποια γνώση έχει από την κινεζική κουλτούρα περιορίζεται στις εμπειρίες που απέκτησε από το ταξίδι του εκεί. Ο ίδιος αναφέρει ότι «από την κουλτούρα τους γνωρίζω και τον πολιτισμό τους, αλλά στο κομμάτι τελείως, το αθλητικό κομμάτι, που με ενδιέφερε τότε. Δηλαδή δεν είχα πάει για διακοπές ούτε για περιήγηση, ήταν καθαρά στο ολυμπιακό χωριό και είχα άλλο στόχο». Η E14 όμως ενώ γνωρίζει πράγματα που σχετίζονται με την κινεζική κουλτούρα, ωστόσο δε νιώθει καμία εξοικείωση με αυτή, αφού τη θεωρεί εντελώς διαφορετική από τον δικό της πολιτισμικό προσανατολισμό. Όπως επισημαίνει:

«Γνωρίζω, ναι, γνωρίζω. Απλά για να είμαι ειλικρινής, δεν την αγαπώ ιδιαίτερα. Τη νιώθω πολύ μακριά από την ελληνική... Έτσι, αυτό νιώθω! Αυτό νιώθω! Τώρα αν εντυπώσω περισσότερο και κάτι με τραβήξει, μπορεί».

Σε ό,τι αφορά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας αναφορικά με την κινεζική γλώσσα ως αποτέλεσμα της ύπαρξης στην τάξη των μαθητών κινεζικής καταγωγής και της αλληλεπίδρασης τους με αυτούς, η συντριπτική πλειοψηφία τους⁵⁴ αναφέρει ότι παρά τις προσπάθειες που κάνουν είτε οι ίδιοι είτε οι Κινέζοι μαθητές τους, δεν έχουν καταφέρει να μάθουν καμία κινεζική λέξη. Ο E8 αναφέρει ότι «δεν τα έχω συγκρατήσει. Τη ρωτάω κι εγώ καμιά φορά, ναι, αλλά δεν τα συγκρατώ», η E29 λέει πως «ακόμα και το όνομά μου μού είπε ο Μάριος, δεν το 'χω συγκρατήσει όμως», ενώ η E14 αναφερόμενη στις προσπάθειες του μαθητή της λέει «πόσα μου έχει πει ο καημένος και τα ξεχνάω, μου έχει πει όσες φορές τον έχω ρωτήσει. Είναι δύσκολη γλώσσα». Ομοίως και η E18 επισημαίνει τις προσπάθειες των μαθητών της να τη βοηθήσουν ώστε να μάθει κινεζικές λέξεις, ωστόσο «αν και μου έχουν πει τα παιδιά πολλές φορές και το 'σ' αγαπώ' ή το 'μητέρα', δεν μπόρεσα να συγκρατήσω καμία». Η E12 αναφέρει για τη βοήθεια της μαθήτριάς της ότι «είχα μάθει, μου είχε πει το 'καλημέρα' και κάτι με τον ήλιο, αλλά τώρα τα ξέχασα, δεν μπορώ να τα επαναλάβω», ενώ η E15 που τονίζει ότι δε γνωρίζει τίποτα από την κινεζική γλώσσα, ζητά από την Κινέζα μαθήτριά της να γράψει στα κινεζικά και αναπτύσσει διάλογο μαζί της μέσα στην τάξη για τον συμβολισμό

⁵⁴ E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E11, E12, E13, E14, E15 E16, E18, E19, E20, E21, E23, E25, E26, E27, E29, E30, E32.

των ονομάτων, ωστόσο όχι τακτικά. Επισημαίνει, όταν ερωτάται αν γνωρίζει κάποια ή κάποιες λέξεις από την κινεζική γλώσσα:

«Δεν ξέρω αλλά ζητάω από την Αγγελική, δηλαδή της ζήτησα να μου γράψει το όνομά μου πώς είναι στα κινέζικα. Ή να μου εξηγήσει το δικό της. Μου λέει, της έκανε εντύπωση ότι τα δικά μας τα ονόματα μπορεί να είναι, αν είναι χριστιανικά ας πούμε, είναι Αγίων ή είναι αρχαία ελληνικά, ενώ τα δικά τους είναι από τη φύση. Λουλούδια ξέρω 'γω, οτιδήποτε από τη φύση τέλος πάντων. Κάναμε μια τέτοια σύγκριση».

Η Ε30, με μια διάθεση αυτοκριτικής, αναφέρεται στη δεξιότητα της να μάθει να προφέρει τις λέξεις που της έμαθαν οι Κινέζοι μαθητές της λέγοντας:

«Προσπαθούσαμε στην εκδρομή την τελευταία που πήγαμε, μου 'λεγε η Όλγα μία λέξη, δε θυμάμαι ποια... Α! το 'happy birthday(:)' και προσπαθούσε να το πει στα κινέζικα και να το πω κι εγώ, κι έτσι όπως το 'λεγα εγώ γελούσανε. Φαντάσου δηλαδή πώς το 'λεγα, πόσο χάλια!».

Για την Ε16, που δεν έχει καμία εξοικείωση με την κινεζική γλώσσα, προέχει η μαθήτριά της να εκπαιδευθεί στην εκμάθηση του ορθού τρόπου γραφής, σύμφωνα με τα ελληνικά και εν γένει τα δυτικά πρότυπα, απορρίπτοντας τον κινεζικό τρόπο, ειδικά σε ό,τι αφορά την αναπαράσταση των αριθμών. Παραθέτει την εμπειρία της για τη μία και μοναδική φορά που δόθηκε η ευκαιρία στη μαθήτριά της να αναδείξει τη γλώσσα της στην τάξη:

«... σηκώθηκε και έγραψε κάτι, μας έκανε όλους ιδιαίτερη εντύπωση. Εν τω μεταξύ κι ο τρόπος που γράφουν και τους αριθμούς είναι λίγο διαφορετικός. Κι όταν σηκώνεται στον πίνακα, το αρχικό της είναι να γράφει όπως γράφουν οι Κινέζοι, εγώ έρχομαι και της σβήνω κάποια πράγματα... και εκείνη γυρίζει και μου λέει όταν της σβήνω κάποια τέτοια πράγματα, μου λέει, 'μα εγώ τα έχω μάθει έτσι'. Ναι. Και μας είχε γράψει μια ολόκληρη πρόταση στα κινέζικα. Είδαμε τον τρόπο γραφής».

Η Ε2 δίνει κι αυτή προτεραιότητα στην ελληνική γλώσσα ωστόσο θεωρεί, με αφορμή τη συζήτηση της με τον ερευνητή, ενδιαφέρουσα την ιδέα της μεσολάβησης του Κινέζου μαθητή της στην εκμάθηση λέξεων και κινεζικού τρόπου γραφής. Αναφέρει λοιπόν όταν ερωτάται για το αν είναι επαρκής η ετοιμότητα της σε ό,τι αφορά τη γνώση της κινεζικής γλώσσας:

«Όχι, να σας πω την αλήθεια. Όχι. Γιατί πάντα η προσπάθεια μας ήταν πώς θα μάθουμε ελληνικές λέξεις για την επικοινωνία. Δεν μπήκαμε στη διαδικασία, όμως και τώρα μου βάζετε έναν προβληματισμό. Ειλικρινά. Ίσως έπρεπε να γίνει... Και θα μπορούσαμε αυτή τη στιγμή να ξεκινήσουμε αυτό. Να μας μαθαίνει λέξεις ο Αντώνης».

Ακόμη, όμως, και αυτοί οι εκπαιδευτικοί που αυθόρμητα δήλωσαν ότι γνωρίζουν λέξεις από το κινεζικό λεξιλόγιο⁵⁵, όταν κλήθηκαν να ανακαλέσουν στη μνήμη τους ποιες συγκεκριμένα είναι αυτές και να τις προφέρουν, περιορίστηκαν σε συγκεκριμένες αναφορές λέξεων που είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς από τους μη γνωρίζοντες την κινεζική γλώσσα. Έτσι ο E10 αναφέρει ότι ξέρει «*το γεια σου, νι χάο*». Όπως λέει, «*το γεια σου το ξέρουμε, γιατί χαιρετιόμαστε έτσι και το 'τι κάνεις' το θυμόμουν αλλά...*». Η E17 όταν ερωτάται για το ποιες κινεζικές λέξεις γνωρίζει λέει «*Α, το 'νι χάο', τίποτε άλλο. Το οποίο θα πει 'γεια', ναι και τίποτε άλλο. Ναι, δεν έχω ασχοληθεί, δηλαδή δεν προσπάθησα να μάθω*». Ομοίως και ο E24 αναφέρει για τις λέξεις που γνωρίζει:

«Νι Χάο- καλημέρα [sic]. Και άλλες, αλλά είναι λίγο το άκουσμα πάρα πολύ εξωτικό. Δηλαδή δε θυμίζει σε τίποτα τις ευρωπαϊκές γλώσσες και το ευρωπαϊκό λεξιλόγιο. Ξέρω πολύ καλά αγγλικά, ξέρω μέτρια γαλλικά, καταλαβαίνω ισπανικά, αλλά είναι όλα σε τούτη την ήπειρο. Από την από εκεί μεριά δεν είχε τύχει να πάω ποτέ».

Τέλος, η E22 που και αυτή ανακαλεί από τη μνήμη της τις ίδιες δυο λέξεις, ζητά από τον μαθητή της να της μάθει λεξιλόγιο χωρίς όμως αποτέλεσμα αφού ο ίδιος δεν επιθυμεί, σε αντίθεση με άλλον ομοεθνή του ο οποίος προωθεί τη γλώσσα του στη σχολική τάξη. Λέει σχετικά τόσο για τις λέξεις που γνωρίζει όσο και για την προσπάθεια της να μάθει κάποιες επιπλέον:

«Νι χάο. Που το ξέρουν όλοι το νι χάο. Και ο δικός μου δεν προσπαθεί και... σου είπα, δε λέει. Δεν προσπαθεί δηλαδή να μου μάθει κάποιες. Ενώ ο Στέφανος, από ό,τι έχω ακούσει μέσα στο γραφείο που τα λένε στην... που είναι των αγγλικών, της δίνει χαρτάκι με λέξεις κινέζικες για να μάθει, ναι, εκείνος προωθεί ας πούμε τη γλώσσα. Ο δικός μου δεν... Δε μιλάει μέσα, εμένα δε μιλάει καθόλου κινέζικα μέσα στην τάξη».

4.5. Η προσπάθεια ανταλλαγής των πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών

Εκτός από την ανάδειξη του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών στην τάξη, οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών να προωθήσουν την ανταλλαγή των πολιτισμικών στοιχείων αποτελεί τη γέφυρα που θα ενώσει τους μαθητές με τους πολιτισμούς και θα τους οδηγήσει να αναζητήσουν ένα νέο τρόπο χαρτογράφησης του «*εαυτού*» και του «*άλλου*». Αυτό οδηγεί μαθητές και εκπαιδευτικούς στο να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις λειτουργίας σε συνθήκες αποδοχής της διαφορετικότητας, καλλιέργειας της ανεκτικότητας και της ενσυναίσθησης, ως βασικών αξιών της συμπεριληπτικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, και επίλυσης των οποιωνδήποτε προβλημάτων δημιουργούνται εντός της

⁵⁵ E10, E17, E22, E24, E28, E31.

σχολικής αίθουσας και που αφορούν προκαταλήψεις για μαθητές που φέρουν διαφορετικό πολιτισμικό φορτίο από αυτό των μαθητών της κυρίαρχης κουλτούρας. Το ενθαρρυντικό εύρημα που προκύπτει από την ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών είναι ότι θεωρούν σημαντική την ανταλλαγή των πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ των μαθητών στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές και πολύχρωμες ελληνικές σχολικές τάξεις. Δυστυχώς, όμως, η μεγάλη πλειοψηφία τους δεν προωθεί αυτού του είδους την ανταλλαγή ή στις περιπτώσεις που το κάνει, δε γίνεται με ένα συνεπή τρόπο που να είναι αποτέλεσμα της επίγνωσης τους για τη σημαντικότητα του εγχειρήματος αυτού.

Πράγματι, είκοσι δύο⁵⁶ από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν στην ερώτηση αν προωθούν την ανταλλαγή των πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ των μαθητών τους, ανέφεραν ότι δεν έχουν προβεί σε τέτοια πρωτοβουλία. Οι λόγοι που επικαλούνται είναι ο περιορισμένος χρόνος σε συνάρτηση με τη μεγάλη ύλη των μαθημάτων, αλλά και οι περιορισμένες γνώσεις που διαθέτουν για να προβούν σε συναφείς ενέργειες, όπως επίσης και η αντίληψή τους περί μη αναγκαιότητας ανάληψης τέτοιων ενεργειών, δεδομένης της καλής προσαρμογής των αλλόφωνων μαθητών τους στις διεργασίες του σχολείου. Επιπλέον, η προτεραιότητα που δίνουν στον ακαδημαϊκό προσανατολισμό ή λοιπές προτεραιότητες που τις αξιολογούν ως σημαντικότερες, αποτελούν την τροχοπέδη για να αναλάβουν την οποιαδήποτε πρωτοβουλία. Επικαλούνται, επίσης, γραφειοκρατικές αγκυλώσεις σε επίπεδο πολιτείας και κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και την ελληνική νοοτροπία, ως αποτρεπτικούς παράγοντες. Έτσι, λοιπόν, ο Ε8 αναφέρει ότι δεν έχει προβεί στην ανταλλαγή των πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ των μαθητών του *«γιατί δεν είχα τον χρόνο να το κάνω αφενός και γιατί δεν είχα και τη γνώση να το σχεδιάσω σωστά»*. Στον περιορισμό του χρόνου ως αποτρεπτικού παράγοντα για την ανάληψη πρωτοβουλιών αναφέρεται και ο Ε24, ο οποίος κάνει λόγο για *«εξαιρετική πίεση χρόνου»*, αποδίδοντας την αναβολή της οργάνωσης συναφών δράσεων *«μόνο στον φόρτο εργασίας, μόνο φόρτος εργασίας... αυτό είναι το μόνο»* και υπερτονίζοντας ότι *«πρέπει να καλύψουμε και μια συγκεκριμένη ύλη για να είμαστε έτοιμοι για την επόμενη χρονιά»*. Ο Ε28 αναφερόμενος στην πιθανότητα να προωθήσει ένα πλαίσιο ανταλλαγής πολιτισμικών στοιχείων δηλώνει πως

«αντικειμενικά δεν το προωθώ γιατί με περιορίζει ο χρόνος και η ύλη. Εάν είχα διαφορετικό χρόνο και ύλη θα το προωθούσα, θα έμπαίνα σε μια τέτοια διαδικασία. Είναι πολύ στενά τα περιθώρια».

⁵⁶ E1, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E13, E15, E17, E18, E19, E20, E23, E24, E25, E26, E28, E29, E31.

Ομοίως, η E1 αναφερόμενη στην πίεση του χρόνου τονίζει ότι «εφόσον υπάρχουν κάποιες συγκεκριμένες ώρες που πρέπει να κάνω κάποια πράγματα εκεί πιέζομαι είναι η αλήθεια, ναι» αλλά και η E25 που επισημαίνει ότι «ίσως δεν προλαβαίνουμε, δεν προλαβαίνουμε. Είναι μεγάλη η ύλη». Ωστόσο, φαίνεται πως η καλή ακαδημαϊκή και κοινωνική προσαρμογή και αλληλεπίδραση των μαθητών κινεζικής καταγωγής με τους λοιπούς αλλόφωνους και μη συμμαθητές τους, αποτελούν τις αιτίες που οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν απαραίτητη την ανταλλαγή των πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ των μαθητών. Για παράδειγμα ο E9 τονίζει σχετικά:

«Εγώ δεν έχω κάνει κάτι τέτοιο φέτος και δε διαπίστωσα μέσα στην τάξη μου, εν πάση περιπτώσει δε μου δόθηκε αν θέλετε και κάποιο πιεστικό έναυσμα... που να πω εντάξει οκέν θα κόψω μάθημα ξέρω 'γω από αυτό, για να μπορέσω να κάνω το άλλο. Μέσα στο τμήμα παρόλο που έχω ελληνάκια, Φιλιπινέζους, ένα κινεζάκι, αλβανούς..., δεν έχουν τα παιδιά μεταξύ τους θέματα. Καταλάβατε; Οπότε δεν υπάρχει κάποιο πιεστικό, κάτι το πιεστικό ας πούμε για να προσπαθήσω να το κάμψω ή να το κάνω ή να.. Και δεν το έχω κάνει».

Την ίδια τοποθέτηση κάνει και ο E24 ο οποίος επισημαίνει πως «δεν έχω πέσει και σε τέτοιο κλίμα να πω την αλήθεια. Δηλαδή τα παιδιά όλα μεταξύ τους έχουν πολύ καλή επικοινωνία».

Ο χρονικός περιορισμός και η ανάγκη για εξάντληση της ύλης, ώστε να συμβαδίζουν με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων, κάνουν τους εκπαιδευτικούς να δίνουν προτεραιότητα στην ακαδημαϊκή προοπτική, αποδυναμώνοντας ως εκ τούτου την όποια πρόθεση ή σκέψη τους να αναλάβουν δράση για άλλα θέματα, όπως για παράδειγμα αυτών που άπτονται του πολιτισμικού συγκρητισμού. Η E27 το διατυπώνει ξεκάθαρα όταν αναφέρει:

«Στην Α' και τη Β' αυτό γίνεται πολύ λίγο, σε πιο λίγο, γιατί πρέπει τα παιδιά καταρχήν να κατανοήσουν και να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν. Αυτό σου παίρνει τόσο χρόνο, που είναι πολύ λίγος ο χρόνος που μένει για να το κάνεις αυτό».

Η E14 κινούμενη προς την ίδια κατεύθυνση, κάνει αναφορά στις γνωστικές προτεραιότητες των μαθητών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού και ιδιαίτερα όταν μεταξύ αυτών υπάρχουν και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λόγω εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών. Θεωρεί ότι μεγαλύτεροι ηλικιακά μαθητές μπορούν να διεκπεραιώσουν με μεγαλύτερη επιτυχία και αποτελεσματικότητα ένα τέτοιο έργο. Αιτιολογεί λοιπόν γιατί δεν έχει αναλάβει την τρέχουσα σχολική χρονιά συναφείς πρωτοβουλίες:

«Όχι. Είναι μικρά! Και Α', Β' εστιάζουμε πολύ στο μαθησιακό. Δηλαδή αν δεν ισιώσουμε το στραβό από τώρα σε αυτό τον τομέα, μετά το χάσαμε το παιχνίδι. Κι όταν έχεις έξι-επτά διαγνωσμένα, ξεχνάς λιγάκι αυτό. Το θεωρείς πολυτέλεια. Στις μεγαλύτερες τάξεις μπορούν κι

αυτά. Έχουν την ωριμότητα κι αυτά να καταλάβουν τι τους ζητάς και να συμμετέχουν πιο ουσιαστικά σε τέτοιου είδους δραστηριότητες».

Για την E15, επίσης, η μικρή ηλικία και η εστίαση στην απόκτηση στέρεων μαθησιακών δεξιοτήτων αποτελούν τις προτεραιότητες της. Αναφερόμενη στον βαθμό προώθησης της ανταλλαγής των πολιτισμικών στοιχείων στην τάξη της, τονίζει:

«Όχι σε πολύ μεγάλο βαθμό, όχι σε πολύ μεγάλο βαθμό. Ίσως έχει να κάνει και με την ηλικία. Δηλαδή εμείς τώρα όταν ξεκινήσαμε ας πούμε αρχές, είδα ότι είχαμε δυσκολίες στο γράψιμο μας, στο να δομήσουμε μια απλή πρόταση. Εστίασα λοιπόν τον πρώτο καιρό σε βασικά κομμάτια και επίσης στο να μπορέσουν να λειτουργήσουν σαν ομάδες, γιατί την προηγούμενη χρονιά ήταν ας πούμε μετωπική διδασκαλία, ήταν διαφορετική η διαρρύθμιση της τάξης. Δηλαδή αφιερώθηκε κι εκεί χρόνος και δεν μπορείς μέσα σε έξι, οκτώ μήνες να τα κάνεις όλα μαζί. Πιστεύω αν τα είχα και δεύτερο χρόνο ή αν ήταν και λίγο πιο μεγάλα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα πιο μικρά δεν μπορούν, απλώς σας λέω ξεκινώντας εστίασα σε άλλα σημεία που θεωρούσα σημαντικά για να προχωρήσουμε».

Στην περίπτωση της E29 η προτεραιότητα δόθηκε σε άλλες κατευθύνσεις, πλην του γνωστικού, με αποτέλεσμα οι λιγότες παρεμβάσεις που έγιναν από την ίδια στο κομμάτι της ανάδειξης του πολιτισμικού πλουραλισμού να θεωρούνται αρκετές. Απαντώντας στην ερώτηση αν έχει κάνει σχετικές παρεμβάσεις αναφέρει:

«Όχι δεν το έκανα γιατί είχαμε κι άλλα προγράμματα που τρέχαμε, αυτό άλλο κομμάτι, ετοιμάζουμε και μια γιορτή τώρα και ήταν άλλα τα πράγματα τα οποία είχα ως προτεραιότητα. Και δεν το σκέφτηκα καν να κάνω κάτι τέτοιο. Μείναμε σε αυτό το κομμάτι της διατροφής και συζητώντας μετά για διάφορα άλλα. Απ' τη διατροφή πήγαμε στη θρησκεία, τι τρώμε, τι δεν τρώμε, γιατί τρώμε, τέτοια. Το ένα το κοριτσάκι μάζ έφερε την παραδοσιακή φορεσιά της χώρας της, την είδαμε. Μέχρι εκεί όμως, παραπάνω όχι. Ε, νομίζω ότι εντάξει».

Ο E10 αναφέρεται στον άκαμπτο εκπαιδευτικό μηχανισμό ο οποίος υπηρετεί τη γραφειοκρατία, αφού περιορίζει τους εκπαιδευτικούς στο να 'υπακούουν' στις οδηγίες των εγγράφων που εκδίδονται από την κεντρική διοίκηση, χωρίς να έχουν τη δυνατότητα αυτενέργειας και προσαρμογής τους στις μεταβαλλόμενες κάθε φορά συνθήκες. Επιπλέον αυτών, κάνει αναφορά και στην ελληνική νοοτροπία η οποία φαίνεται να αμφισβητεί, αν όχι αντιμάχεται, την πολυπολιτισμικότητα. Είναι ενδιαφέρον ο παρακάτω διάλογος με τον ερευνητή. Όταν ερωτάται αν προβαίνει στην πολιτισμική ανταλλαγή τονίζει για τους γραφειοκρατικούς περιορισμούς:

Εκπαιδευτικός: *«Είναι πολύ δύσκολο, πάρα πολύ».*

Ερευνητής: *«Γιατί;»*

Εκπαιδευτικός: «*Η πολιτεία έχει το πρωταρχικό.. Τα κρατάει τα ηνία η πολιτεία. Ξεκινάμε από εκεί. Εμείς, οι κουλτούρες μας σαν άνθρωποι έχουμε λίγο έτσι, ο Έλληνας*».

Ερευνητής: «*Συγκρατημένος; Επιφυλακτικός; Σαν Έλληνας μέσος εκπαιδευτικός, σε ένα μέσο τυπικό ελληνικό σχολείο;*»

Εκπαιδευτικός: «*Όχι μόνο μέσω κρίσης έχουν το φόβο οι εκπαιδευτικοί, πάντα έτσι ήταν. Δηλαδή αυτό το έγγραφο το έστειλε ο υπουργός, το έστειλε ο προϊστάμενος, προχωράμε και.. με τα δεδομένα του. Είτε το επισημαίνει, είτε το απαγορεύει, είτε όχι, εμείς πάμε με αυτά που στέλνει το έγγραφο. Αυτό είναι*».

Ερευνητής: «*Οπότε υπάρχει ένας σοβαρός περιορισμός..*»

Εκπαιδευτικός: «*Ναι και λυπάμαι γι' αυτό, γιατί δεν πρέπει να γίνεται αυτό. Δεν πρέπει. Όχι λόγω ρατσισμού, μόνο ρατσισμού, αλλά θα μάθουμε κι εμείς πολλά πράγματα. Θα ανοιχτεί το μυαλό μας, θα συζητήσουμε για άλλους λαούς*».

Ερευνητής: «*Αλλά δυστυχώς στο ελληνικό σχολείο δε γίνεται ε;*»

Εκπαιδευτικός: «*Δε νομίζω να γίνει ποτέ αυτό*».

Σε ό,τι αφορά την ελληνική νοοτροπία, που και αυτή ευθύνεται για το γεγονός ότι η πολιτισμική ποικιλομορφία δεν έχει γίνει αποδεκτή στον βαθμό που θα έπρεπε από την ελληνική κοινωνία, αναφέρει:

Εκπαιδευτικός: «*Μα νομίζω κι εμείς που έχουμε παιδιά, άμα έρθει ένα παιδί σπίτι μας και μάς πει 'ο κύριος στην τάξη μάς είπε λίγα λόγια για τον Βούδα ή για τον Πάπα' ή για άλλη θρησκεία τέλος πάντων, νομίζω δε θα το δούμε με καλό μάτι, ούτε τον εκπαιδευτικό αλλά κι ούτε ολόκληρη την τάξη του. Έτσι είμαστε σαν νοοτροπία. Αυτά, σας ξαναλέω, πρέπει να ξεκινήσουν κι έξω από το σχολείο, αλλά πιο πολύ από την κοινωνία μας, από την πολιτεία μας. Να δώσει κίνητρα στους νέους ανθρώπους και να συνεργαστούν αλλά και να μάθουν*».

Ερευνητής: «*Νέους ανθρώπους εννοείς τους εκπαιδευτικούς; Αυτοί που αναλαμβάνουν τις μοίρες και τις τύχες των παιδιών;*»

Εκπαιδευτικός: «*Όλοι. Είτε εκπαιδευτικός είσαι, είτε γιατρός είσαι, είτε στα ΚΕΠ, είτε στην εφορία, όλους τους ανθρώπους πρέπει να τους λαμβάνουμε υπόψη με τα δικά τους. Είμαστε πολυπολιτισμική κοινωνία πλέον*».

Ερευνητής: «*Ακριβώς*».

Εκπαιδευτικός: «*Αν τρώει το ρύζι με ξυλάκι ή με πιρούνι, εμείς το κατακρίνουμε. Αλλά υπάρχουν πάρα πολλοί Έλληνες που προσπαθούν να φάνε με ξυλάκι το ρύζι. Το ίδιο και στο σχολείο. Εάν δούμε ένα παιδάκι να τρώει με ξυλάκι το ρύζι του θα το στιγματίσουμε, θα μιλάμε για μέρες γι' αυτό το παιδάκι*».

Αναλύοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι έξι από αυτούς⁵⁷ δηλώνουν πως είτε προβαίνουν σε τέτοιου τύπου παρεμβάσεις είτε το έκαναν στο παρελθόν. Ακόμα, προκύπτει ότι συναφείς δράσεις παρατηρείται να γίνονται ανεπίγνωστα στην καθημερινή σχολική πράξη. Σε κάθε περίπτωση όμως η ανάληψη τέτοιων πρωτοβουλιών δε γίνεται συστηματικά και οργανωμένα, ούτε με τρόπο που να αποτελεί συνειδητή επιλογή του διδακτικού προσωπικού και των σχολείων σε μακροχρόνια βάση. Η E14 αναφερόμενη στο παρελθόν κάνει λόγο για μια προσπάθεια ανάδειξης, ανταλλαγής και κριτικού αναστοχασμού των πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ των μαθητών της. Μάλιστα επισημαίνει ότι αυτό έγινε σε συνεργασία με λοιπούς συναδέλφους της, αναδεικνύοντας έτσι την εμπλοκή πολλών συμμετεχόντων σε ένα κοινό σκοπό που μπορεί να λειτουργήσει επ' ωφελεία όλων των μερών. Λέει, λοιπόν, για το αν έχει προβεί σε σχετικές δράσεις:

Εκπαιδευτικός: *«Αυτό το έχω κάνει σε μεγαλύτερες τάξεις».*

Ερευνητής: *«Πώς; Με ποιο τρόπο;»*

Εκπαιδευτικός: *«Θα σας πω. Τότε είχα Αλβανία, Πακιστάν, Μπαγκλαντές και Ρωσία είχα. Όλα αυτά τα παιδάκια παρουσίασαν αυτό που λέτε, στοιχεία από τη χώρα τους, ενδυματολογικά, γεωσιγνώσις».*

Ερευνητής: *«Το οργανώσατε εσείς;»*

Εκπαιδευτικός: *«Ναι βέβαια το οργανώσαμε. Και μαζί με άλλους συναδέλφους το κάναμε αυτό. Και τα παρουσίασε το κάθε παιδάκι με πολύ χαρά αυτά. Ενθουσιάζονται τρελά όταν τους πεις να το κάνουν αυτό και αντάλλαζαν και απόψεις. 'Είδες; Αυτό που κάνετε εσείς, μοιάζει με το δικό μας'. Σε αυτό το στυλ. Ως εκεί».*

Ο E21 αναφέρεται στην προσπάθεια του Κινέζου μαθητή του να δείξει στους συμμαθητές του τον τρόπο με τον οποίο παίζουν τα παιδιά της ηλικίας του στη χώρα του. Όμως ο εκπαιδευτικός που ενθάρρυνε αυτή την πρωτοβουλία κάνει λόγο *«για τα δικά μας τα παιδιά»*, και έτσι ασυνείδητα κάνει αρκετά ευδιάκριτο τον διαχωρισμό μεταξύ των πολιτισμών. Επισημαίνει επίσης και τα γλωσσικά εμπόδια τα οποία περιορίζουν την επικοινωνία, όμως προκύπτει ότι ο μαθητής του αναλαμβάνει με μεγάλη χαρά αυτό τον ρόλο, παρά τις δυσκολίες και τους περιορισμούς που υφίστανται. Τονίζει λοιπόν χαρακτηριστικά:

«Ήταν ένα παιχνίδι με κάτι βόλους που παίζανε αυτοί και προσπαθήσαμε έτσι να μας δείξουν πώς το κάνουν και ενδιαφέρθηκαν τα δικά μας τα παιδιά. Προσπαθούσε κι ο έρμημος ο Στέφανος να το δείξει, μια μιλούσε λίγο ελληνικά σπαστά, την άλλη με τα κινέζικα, δε βγάλαμε άκρη στο τέλος. Δηλαδή, σίγουρα είναι... υπάρχουν πολλά πράγματα που μπορούμε και μέσα από τα δικά τους στοιχεία τα πολιτισμικά και την κουλτούρα τους να μας τα μεταφέρουν, ... και τα ίδια να

⁵⁷ E3, E14, E21, E22, E30, E32.

χαρούν, να μοιραστούν τις εμπειρίες τους και τις ασχολίες και τα παιχνίδια κι όλα αυτά, αλλά από την άλλη είναι αυτή η γλώσσα που μας περιορίζει πάρα πολύ. Υπάρχει βέβαια ένα ενδιαφέρον από τα παιδιά αυτά, ο Στέφανος για παράδειγμα να θέλει να δείξει και με χαρά και με χαμόγελο, αλλά μπερδευόμαστε λίγο, χαιρόμαστε, χειροκροτούμε στο τέλος, εντάξει».

Για την E22, η προώθηση της ανταλλαγής των πολιτισμικών στοιχείων γίνεται «μέσα στα πλαίσια του μαθήματος, όποτε δοθεί η ευκαιρία». Όπως όμως επισημαίνει «σίγουρα θα μπορούσαν να γίνουν πολύ περισσότερα πράγματα» και αναφέρεται σε μια εκδήλωση που θα μπορούσαν ως σχολική μονάδα να πραγματοποιήσουν την περασμένη χρονιά που όμως για κάποιους λόγους δεν υλοποίησαν. Όπως λέει:

«Πέρσι ας πούμε είχαμε σκοπό να κάνουμε με τραγούδια, φαγητά κι ανταλλαγή εθίμων τέλος πάντων, από τις χώρες από τα παιδιά που έχουμε στο σχολείο. Βουλγαρία, Κίνα, Αλβανία, Ρουμανία. Και ξεκίνησε αλλά δεν τελείωσε, δε θυμάμαι, κάτι άλλο βγήκε στην πορεία και δεν προλάβαμε. Ίσως αυτό ας πούμε να το κάνουμε κάποια στιγμή φέτος».

Ο Ε3 αναφέρεται στην προσπάθεια εκμάθησης χορών από άλλες χώρες και στην επιμόρφωση που είχε δεχθεί σχετικά. Όπως όμως τονίζει, η εθνοκεντρική κουλτούρα που χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική νοοτροπία κατέστησε ατελέσφορη την επιτυχή εφαρμογή αυτών των διδακτικών πρωτοβουλιών:

«Εμείς στην ειδικότητά μας έχουμε κάνει κάποιο σεμινάριο... έχουμε κάνει ας πούμε κάποιους χορούς από άλλες χώρες... Δεν εφαρμόστηκε ποτέ αυτό που μάθαμε σε αυτά τα παιδιά... λόγω και της κουλτούρας μας ας πούμε. Περισσότερο προσπαθούσαμε να δώσουμε ελληνικά στοιχεία».

Ανεξάρτητα, όμως, από το αν οι ίδιοι προβαίνουν ή όχι στην ανάληψη δράσεων και διδακτικών παρεμβάσεων με στόχο την ανταλλαγή των πολιτισμικών στοιχείων, συμφωνούν ότι η εφαρμογή τέτοιων ενεργειών είναι στην πραγματικότητα άσκηση στην αποδοχή της ποικιλομορφίας, παραδοχή ότι η ύπαρξη εθνικής ή εθνοτικής ομοιογένειας αποτελεί ένα μύθο και συνειδητοποίηση της διέλευσης σε μια μετασύγχρονη εποχή όπου μαθητές από διαφορετικά έθνη και πολιτισμούς συνυπάρχουν και θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ισάξια, με όρους ποιότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης. Βέβαια, στα πλαίσια της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας εξακολουθεί να υφίσταται σε πλείστες περιπτώσεις ασυνέπεια μεταξύ του επιπέδου της ρητορικής και αυτού της πρακτικής. Παρόλα αυτά η επίγνωση των αλλαγών και της αναγκαιότητας προσαρμογής του σχολικού συστήματος σε αυτές αποτελεί, αν και σε θεωρητικό επίπεδο, ένα πρώτο βήμα για τη διαφοροποίηση των πρακτικών και των πολιτικών, τουλάχιστον στο μεσο-επίπεδο της σχολικής μονάδας.

Προς την κατεύθυνση της συνειδητοποίησης της διαφορετικότητας και της αποδοχής κινείται και η αναφορά του Ε8, ο οποίος επισημαίνει για το αν πρέπει να αναδεικνύεται ο πολιτισμικός πλουραλισμός:

«Πρέπει, πρέπει. Πρέπει για να συνειδητοποιούν ότι η διαφορά που μπορεί να έχει ο άλλος επειδή προέρχεται από έναν άλλο πολιτισμό, από μια άλλη χώρα, είναι κάτι το φυσιολογικό. Δεν είναι κάτι τερατώδες. Δεν είναι κάτι που πρέπει να το κρύψει. Είναι κάτι που θα υπάρχει ανάμεσα μας και πρέπει να μάθουμε να το ζούμε, να το δεχόμαστε και αν μπορούμε να το κατανοούμε σε κάποιο βαθμό. Όχι όπως το κατανοούν οι ίδιοι, αλλά σε ένα βαθμό».

Ομοίως, ο Ε23 θεωρεί ότι οι προσπάθειες για την ανταλλαγή των πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών μέσα στην τάξη βοηθούν επειδή *«εξομαλύνουν τις διαφορές, εξομαλύνουν τείχη επαφής, επικοινωνίας, κουλτούρες. Λειαίνουν γενικά τις αποστάσεις που έχουμε από τους άλλους ανθρώπους: θρησκευτικές, φυλετικές, τα πάντα...»*. Παρόμοια αντίληψη διατηρεί και η Ε26, η οποία θεωρεί ότι μια τέτοια ανταλλαγή συμβάλει στο να *«κατανοούμε τον άλλο, κατανοούμε την κουλτούρα του άλλου. Δεχόμαστε, σεβόμαστε, επικοινωνούμε, παίζουμε μαζί. Ασχολιόμαστε μαζί. Όλοι μαζί»*, αλλά και η Ε27 που επισημαίνει ότι *«διευρύνεται ο ορίζοντας των παιδιών, συζητάμε κάτι, το μαθαίνουν, το ακούνε»*. Η Ε14 αντιλαμβάνεται ως ιδιαίτερα σημαντική την ανταλλαγή των πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών γιατί όπως τονίζει

«μαθαίνει το ένα παιδί την κουλτούρα της άλλης χώρας, γίνεται πιο ανεκτικό. Μαθαίνει έτσι να ανέχεται το ένα το άλλο. Να ανέχεται; Να συνυπάρχει. Δεν είναι ανάγκη να ανέχεται! Δεν είναι κάτι, νομίζω εγώ, που το βαραίνει ή το δυσκολεύει εάν ο άλλος έχει μάθει να σέβεται κι έχει όρια τέλος πάντων».

Θεωρεί δε ότι ο κάθε μαθητής *«έχει το δικαίωμα και να ανταλλάξει στοιχεία και να απορρίψει, εάν κάτι δεν του αρέσει. Και το άλλο το παιδί βέβαια τα ελληνικά, εννοείται»*. Για την Ε15 η ανάδειξη των πολιτισμών και η διαδικασία του κριτικού αναστοχασμού και του πολιτισμικού συγκρητισμού βοηθά αφενός τους αλλόφωνους μαθητές να διεκδικήσουν τη θέση που τους ανήκει, και αφετέρου στο να κάμψει τις όποιες στερεοτυπικές αντιλήψεις έχουν διαμορφωθεί στους μαθητές της κυρίαρχης κουλτούρας που μπορεί να οφείλονται σε εδραιωμένες πεποιθήσεις της οικογένειας. Λέει χαρακτηριστικά για τις θετικές επιπτώσεις στους μετανάστες μαθητές:

«Σίγουρα νιώθουν ότι είναι και ισάξια μέσα στο σύνολο των είκοσι, είκοσι ένα παιδιών. Δεν είναι μια Β κατηγορία που δεν έχει λόγο, δεν έχει άποψη, [ότι] αυτά που πιστεύει, αυτά που τρώει, αυτά που κάνει είναι ασήμαντα».

Ενώ για τους γηγενείς μαθητές τονίζει:

«Ζυμώνεται το παιδί με όλο αυτό και μπορεί εάν έχει ακούσματα προηγούμενα από το σπίτι, από γιαγιάδες, παππούδες, αυτό μπορεί σιγά-σιγά να ανατραπεί ας πούμε. Αν όμως δε γίνεται και είμαστε κι εμείς μια συνέχεια της 'χ' νοοτροπίας των γονιών, τότε διαιωνίζεται η ίδια ξενοφοβία ας πούμε και ο ρατσισμός κι όλα. Δεν το συζητάμε».

Για την ενίσχυση του επιπέδου της ενσυναίσθησης των μαθητών εξαιτίας της αλληλεπίδρασης τους με μαθητές από άλλα εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα κάνει λόγο η Ε16, η οποία εξηγεί γιατί θεωρεί απαραίτητη την ανταλλαγή των πολιτισμικών στοιχείων:

«Γιατί πρέπει να γίνουν αποδεκτοί από τους υπόλοιπους. Γιατί εάν οι άλλοι δε γνωρίσουν τη δικιά τους κουλτούρα, τις δικές τους συνήθειες, να δουν ότι κι αυτοί είναι παιδιά που έχουν ένα τόπο, έτσι; Συνήθως τους βλέπουν απλά: τι είναι η Δήμητρα; Ένα παιδί με σχιστά μάτια. Πίσω από αυτό όμως δε βλέπουν τι κουβαλάει μέσα τόσα χρόνια, κι έτσι τους σέβονται, τους υπολογίζουν σαν οντότητες διαφορετικά».

Η Ε13 αναφέρεται στα συναισθήματα που θα προκύψουν στους αλλόφωνους μαθητές από την αξία που θα δοθεί στον πολιτισμό τους, όταν αυτός αναδειχθεί και μέσω του συγκρητισμού γίνει αποδεκτός από τους συμμαθητές τους. Όπως λέει:

«Νομίζω ότι και το παιδί μπορεί να νιώσει διαφορετικά λέγοντας τι κάνουν αυτοί στη χώρα τους. Γιατί επειδή είναι μειοψηφία μέσα στην τάξη, συνήθως ακούει το τι κάνουν οι άλλοι. Νομίζω θα είναι μια ευκαιρία και για το παιδί να πει τι κάνουν αυτοί. Μπορεί να είναι ένα, αλλά θα ήθελε να πει τι κάνουν στη χώρα του... Νομίζω θα νιώσει καλύτερα».

Για την Ε2 οι εμπειρίες των μαθητών στην ανταλλαγή των πολιτισμικών τους στοιχείων είναι στην πράξη άσκηση στην αποδοχή της διαφορετικότητας αφού όπως επισημαίνει

«δεν μπορεί να κάνουμε προγράμματα για τη διαφορετικότητα και τον σεβασμό του διαφορετικού, χωρίς να γίνονται και να ανταλλάσσονται τα πολιτισμικά στοιχεία. Είναι απαραίτητο. Εμείς στους μαθητές μας δίνουμε και κάνουνε πολλά πράγματα, από θεατρικής άποψης, μαθησιακής και ό,τι μπορείτε να φανταστείτε για τον σεβασμό στη διαφορετικότητα. Και η διαφορετικότητα δεν είναι μόνο στο φύλο, είναι και στη χώρα και στην κουλτούρα και παντού. Και νομίζω ότι έχει παίζει ρόλο. Πολύ σημαντικό ρόλο».

Ο Ε7 κάνει λόγο για τις θετικές επιπτώσεις του πολιτισμικού συγκρητισμού στα πλαίσια του παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος, αναφέρεται όμως και στους λόγους που αναστέλλουν τις προσπάθειες των Ελλήνων εκπαιδευτικών να επιδείξουν την απαιτούμενη διαπολιτισμική ετοιμότητα και να αναλογιστούν τον διευρυμένο ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν. Λέει σχετικά με την αναγκαιότητα ανταλλαγής των πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ των μαθητών:

«... πιστεύω ότι πρέπει να τα ανταλλάσσουν. Το γιατί, ευνόητος λόγος έτσι; Ζούμε σε έναν πλανήτη όπου οι ανταλλαγές πια είναι συχνότερες, οι αποστάσεις πια είναι μικρές, οι άνθρωποι

αλλάζουν τόπους, τα πάντα, καθημερινά πια, οπότε είναι πάρα πολύ λογικό να ανταλλάσσουμε. Εξάλλου πάντα οι κοινωνίες ήταν έτσι. Πάντα αντάλλασαν απόψεις και γενικότερα κουλτούρες. Άρα λοιπόν, ναι, ανταλλάσσουμε τα πολιτιστικά μας στοιχεία, είναι κέρδος για το κάθε παιδί που μπαίνει σε αυτή τη διαδικασία, μέγα κέρδος θεωρώ..., τους κάνει ανθρώπους του κόσμου και τους κάνει βέβαια, ακριβώς, να είναι πιο ανεκτικοί, να έρθουν πιο κοντά ο ένας στον άλλο, έτσι.»

Αναφερόμενος δε στους λόγους που αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να αναδομήσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές ώστε να αποκτήσουν τη διαπολιτισμική εγρήγορση που απαιτείται, τονίζει:

«Υπάρχουν λόγοι, υπάρχουν ας πούμε εκπαιδευτικοί εδώ πέρα που θα μπορούσαν ας πούμε, δε δέχονται με ιδιαίτερη συμπάθεια τα αλλοδαπά παιδιά. Υπάρχουν τέτοιες περιπτώσεις τις οποίες προσωπικά τις γνωρίζω. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν μπαίνουν σε αυτή τη διαδικασία γιατί βαριούνται. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί... μάλλον η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δε βοηθούνται από το σύστημα, από το όλο σύστημα, από το πρόγραμμα ας πούμε... Και βέβαια είμαι και ίσως παλιάς κοπής, παλιάς γενιάς, παλιάς σχολής, τύπου ας πούμε ότι η δουλειά μας είναι μόνο να κάνουμε μαθηματικά και γλώσσα. Αυτό επηρεάζει πάρα πολύ. Έχουμε γαλουχηθεί έτσι».

5. Συμπεράσματα

Η ανάλυση που προηγήθηκε επιχείρησε να αναπαραστήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ώστε να διαφανεί αφενός αν υφίσταται διαπολιτισμικός προσανατολισμός σε ό,τι αφορά τις διδακτικές πρακτικές και δράσεις που αναλαμβάνουν, και αφετέρου να προσδιοριστεί το επίπεδο της διαπολιτισμικής τους ετοιμότητας. Προκειμένου δε να διευκολυνθεί η προσέγγιση αυτή, η ανάλυση εστίασε σε τέσσερις πυλώνες οι οποίοι αναφέρονται στις αντιλήψεις που διαμορφώνουν για τους Κινέζους μαθητές τους, στις διδακτικές μεθόδους και διαπολιτισμικές τους στρατηγικές, στις σχέσεις συνεργασίας και επικοινωνίας που αναπτύσσουν με τους γονείς κινεζικής καταγωγής, καθώς και στη διαπολιτισμική τους εγρήγορση. Η ανάλυση περιεχομένου, επομένως, συντέινει στο να τεκμαίρονται συγκεκριμένες επισημάνσεις, όπως αυτές που ακολουθούν, που προκύπτουν με επαγωγική λογική, προσδιορίζουν όμως, τρόπον τινά, το προφίλ του σύγχρονου Έλληνα εκπαιδευτικού, πάντα όμως υπό τον κοινά αποδεκτό περιορισμό της μη γενικευσιμότητας που χαρακτηρίζει τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας.

5.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους Κινέζους μαθητές

Αναφορικά λοιπόν με το πώς αντιλαμβάνονται τη θέση που καταλαμβάνουν οι μαθητές κινεζικής καταγωγής κυρίως στο ακαδημαϊκό κομμάτι και τη γενικότερη στάση και συμπεριφορά που επιδεικνύουν, περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί της έρευνας επισημαίνουν τα σοβαρά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σε ό,τι αφορά το επίπεδο γνώσης, χρήσης και κατανόησης της ελληνικής γλώσσας. Από τις αναφορές τους είναι διαυγής ο προβληματισμός τους, ο οποίος φαίνεται να επηρεάζει και τις προσδοκίες που διατηρούν ή διαμορφώνουν για τους μαθητές αυτούς. Ωστόσο, η επίδοση μεταβάλλεται επί τα βελτίω σε εκείνους τους μαθητές οι οποίοι είτε έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, είτε έχουν εισέλθει στις δομές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος χρονολογικά ενωρίτερα σε σύγκριση με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν έντονα προβλήματα. Λάθη στην τοποθέτηση των άρθρων, των λέξεων, της χρήσης των πτώσεων και φτωχό λεξιλόγιο, αποτελούν συνήθεις δυσκολίες, που ωστόσο θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς διαχειρίσιμες και πάντως όχι αξεπέραστες ούτε προγνωστικές ανεπαρκούς φοίτησης ή υποεπίδοσης. Βέβαια, οι εν πολλοίς συγκρατημένες από άποψη προσδοκιών αντιλήψεις τους για τη γλώσσα δε φαίνεται να επαληθεύονται και για τα λοιπά μαθήματα που προαπαιτούν τον, τουλάχιστον, τυπικό χειρισμό της. Εδώ οι απόψεις τους για την ύπαρξη και ανταπόκριση των μαθητών αυτών είναι απογοητευτικές. αφού οι αναφορές τους αλλά και τα ευρήματα της παρατήρησης επισημαίνουν τη συχνά ανύπαρκτη συμβολή τους στην εξέλιξη της διδασκαλίας. Οι αντιλήψεις τους όμως για τα μαθηματικά και την ετοιμότητα που οι μαθητές τους διατηρούν για αυτά είναι αντιστρόφως ανάλογες των αντίστοιχων του γλωσσικού μαθήματος και των λοιπών μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Η μεγάλη πλειοψηφία τους αναφέρεται σε μια ικανότητα και ποιότητα σκέψης των μαθητών αυτών, που τους κατατάσσει μεταξύ των κορυφαίων των τμημάτων την ευθύνη των οποίων έχουν αναλάβει, ενώ δε λείπουν και αναφορές που κάνουν λόγο για επιδόσεις που ξεπερνούν τις αντίστοιχες των καλούμενων «άριστων» μαθητών τους. Κάποιοι από αυτούς αποδίδουν την καλή ανταπόκριση των Κινέζων μαθητών τους στα μαθηματικά, στην κινεζική εκπαιδευτική κουλτούρα, η οποία προτάσσει την αριστεία και το υψηλό επίπεδο των μαθητών στο εν λόγω μάθημα, ενώ κάποιοι άλλοι στο γεγονός ότι ως μάθημα έχει κώδικες και σύμβολα κοινά διεθνώς, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μπορούν ευκολότερα να τα επεξεργάζονται και να τα διαχειρίζονται. Παρόλα αυτά, εκφράζουν τον σκεπτικισμό τους για την επίδραση που δυνητικά ασκεί στην επίδοσή τους η γλωσσική τους επάρκεια, δεδομένου ότι θεωρούν υπαρκτά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κάθε φορά που η

γλώσσα παρεμβάλλεται ως καταλυτικός παράγοντας στην κατανόηση και επιτυχή αντιμετώπιση των προβλημάτων ή των ασκήσεων που πραγματεύονται.

Αναφορικά με τους λόγους που αιτιολογούν την προέλευση των δυσκολιών που επικαλούνται, η επιχειρηματολογία τους εστιάζεται στις δυσκολίες και την πολυπλοκότητα που αντιμετωπίζουν ως δίγλωσσοι μαθητές, δεδομένου ότι τόσο η κινεζική όσο και η ελληνική γλώσσα έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και απαιτήσεις, στη σχεδόν αποκλειστική χρήση της μητρικής τους γλώσσας εκτός σχολείου, και στην πλημμελή υποστήριξη που θεωρούν ότι έχουν οι μαθητές αυτοί σε ό,τι αφορά τη γνωστική τους ενίσχυση και βοήθεια από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Είναι επομένως φυσικό στις αντιλήψεις τους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί να θεωρούν ότι οι Κινέζοι μαθητές τους αντιμετωπίζοντας περισσότερες δυσκολίες συγκριτικά με τους υπόλοιπους, εμφανίζουν μια επίδοση που αν δε θεωρείται επισφαλής για τη μελλοντική τους πορεία στο σχολείο, τουλάχιστον έχει πολλά ερωτηματικά.

Όμως, πρέπει να επισημανθούν ιδιαίτερα και οι αναφορές κάποιων εκπαιδευτικών που κάνουν λόγο για επιτυχείς επιδόσεις, εφάμιλλες με αυτές των καλών ή/και πολύ καλών μαθητών της τάξης. Εδώ, όπως έχει προαναφερθεί, πρόκειται για μαθητές που είτε έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα είτε παρακολουθούν τις σχολικές δομές από τη νηπιακή ή πρώτη σχολική ηλικία ή ακόμη και εκείνων, που σε ελάχιστες περιπτώσεις, έχουν κατά το ήμισυ ελληνική καταγωγή.

Κρίνοντας τώρα τη γενικότερη στάση των μαθητών, φαίνεται να προκρίνονται τρεις τύποι συμπεριφοράς. Ο πρώτος αφορά μαθητές των οποίων η στάση κινείται μεταξύ ενός συνεχούς που εκτείνεται από την απομόνωση, την επιφυλακτικότητα και την αθορύβητη συμπεριφορά, και καταλήγει στην αδιαφορία, την απάθεια και τη ραθυμία. Ο δεύτερος αφορά μαθητές με επαρκή συνεργατική και κοινωνική συμπεριφορά που ευνοούν την επιτυχή ακαδημαϊκή και κοινωνικοσυναισθηματική τους τοποθέτηση στην τάξη, ενώ ο τρίτος αναφέρεται στους καλούμενους «άτακτους» μαθητές, των οποίων η στάση μπορεί να φτάνει ακόμη και στα όρια της αυθάδους, αγενούς ή/και προσβλητικής συμπεριφοράς.

5.2. Οι διδακτικές μέθοδοι και οι διαπολιτισμικές στρατηγικές των εκπαιδευτικών

Στη συζήτηση για τις διδακτικές πρακτικές και τις διαπολιτισμικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν προκειμένου να ανταποκριθούν στις διαφοροποιημένες ανάγκες των τάξεων μικτής ικανότητας και προέλευσης που διαχειρίζονται, τα ευρήματα που προκύπτουν φανερώουν την παντελή έλλειψη μιας συστηματοποιημένης, συνεπούς από άποψη

επαναληπτικότητας και ενσυνείδητης σύλληψης, οργάνωσης και εφαρμογής διδακτικών μεθόδων με διαπολιτισμικό προσανατολισμό. Για παράδειγμα, η μεγάλη πλειοψηφία τους δε θεωρεί ότι η ανάδειξη των πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών τους μπορεί να αποτελεί μια πρώτη τάξεως ευκαιρία για οργάνωση διδακτικών δραστηριοτήτων και πρακτικών που μπορούν να διευκολύνουν τη συμπερίληψη των μαθητών από άλλα εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι όποιες, ευάριθμες, πρωτοβουλίες αναλαμβάνονται στο πεδίο αυτό είναι σποραδικές, και κυρίως με αφορμή που λαμβάνουν είτε από συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες είτε κατά τη διάρκεια υλοποίησης συγκεκριμένων προγραμμάτων. Οι πρωτοβουλίες αυτές όμως εξαντλούνται περισσότερο σε συζητήσεις φολκλορικού χαρακτήρα και περιεχομένου που δε φέρουν κανένα ουσιαστικό παιδαγωγικό αντίκτυπο, για να μη σημειωθεί ότι δυνητικά μπορεί να επιταχύνουν τις στερεοτυπικές και προκατασκευασμένες αντιλήψεις περί πολιτισμικής διαφορετικότητας μεταξύ των μαθητών. Επίσης, παρά το γεγονός ότι πολλοί από αυτούς αναφέρουν πως προβαίνουν σε διαφοροποίηση του μαθήματός τους, τα ευρήματα της παρατήρησης αναδεικνύουν το προφίλ ενός εκπαιδευτικού ο οποίος προσεγγίζει παραδοσιακά τη διδασκαλία του, βασιζόμενος στη βάση της αυτοεκπληρούμενης προφητείας και ανεπίγνωστα στη βάση της ομοιογενοποίησης και αντιμετώπισης των διδακτικών αναγκών με τον ίδιο τρόπο, προβάλλοντας ως πρόσχημα την ισότητα. Ακόμα και αυτοί που θεωρούν ότι διαφοροποιούν τις διδακτικές τους παρεμβάσεις, καθώς όπως έχει διαφανεί κάτι παραπάνω από τρεις στους δέκα δεν προβαίνουν διόλου σε διαφοροποίηση του μαθήματός τους, ταυτίζουν την έννοια της διαφοροποίησης με την εξατομικευμένη προσέγγιση, η οποία μπορεί μεν να εστιάζει στη στήριξη της μοναδικότητας του μαθητή, δυστυχώς όμως επειδή είναι χρονοβόρα και αρκετά απαιτητική μπορεί πολύ εύκολα να εγκαταληφθεί, με ορατή την πιθανότητα επιστροφής στην πρότερη «κανονικότητα» και ρουτίνα της τάξης, όπου όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο. Στο επίπεδο της ρητορικής, αναγνωρίζουν το αναφαίρετο δικαίωμα της γνώσης και χρήσης της μητρικής γλώσσας των αλλόφωνων μαθητών στις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις, ωστόσο δεν προβαίνουν στην προβολή και προώθηση των γλωσσών τους με μια προσχεδιασμένη και συστηματική προοπτική, επικαλούμενοι αφενός την αναγκαιότητα της γνώσης και αποκλειστικής χρήσης της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο, και αφετέρου το επιβαρυνόμενο αναλυτικό πρόγραμμα και τον περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο. Παραβλέπουν με αυτό τον τρόπο το γεγονός ότι το σχολείο μπορεί να μετατραπεί σε έναν προνομιακό χώρο συνάντησης των γλωσσών και των πολιτισμών, που εν δυνάμει μπορεί να απομειώσει τις όποιες

στερεοτυπικές αντιλήψεις επισωρεύονται λόγω της πολυσυλλεκτικότητας των κουλτούρων που υπάρχουν σε αυτό.

5.3. Η συνεργασία και η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς

Αναφορικά με το επίπεδο συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών αυτών, μια πρώτη διαπίστωση είναι η απουσία αξιοποίησής τους με οποιονδήποτε τρόπο στη μαθησιακή διαδικασία. Για την ακρίβεια αυτό δε συμβαίνει μόνο με τους εν λόγω γονείς, αλλά με κανένα γονέα. Παρά το γεγονός ότι κρίνουν θετικά μια τέτοια προοπτική που θα μετέτρεπε τους γονείς σε ουσιαστικούς εταίρους της εκπαίδευσης των παιδιών τους και θα τροφοδοτούσε το αίσθημα του «ανήκειν» στην κοινότητα του σχολείου, επικαλούνται συγκεκριμένους λόγους που τους απομακρύνουν από μια τέτοια ευκαιρία. Ο χαρακτήρας και η ιδιοσυγκρασία των Κινέζων γονέων, που ερμηνεύονται ως απόμακροι ή αδιάφοροι, γραφειοκρατικές αγκυλώσεις που περιορίζουν την παρουσία των γονέων στο σχολείο, ο φόβος για διατάραξη της ισορροπίας με τη συμμετοχή των εν λόγω γονέων σε σύγκριση με τη μη πρόσκληση άλλων, η εκ των προτέρων αρνητική στάση που διατηρούν σχετικά με τη βοήθεια που μπορούν να τους προσφέρουν λόγω των γλωσσικών τους περιορισμών, αποτελούν γενεσιουργές αιτίες που δικαιολογούν την απόφασή τους να μη συμπεριλάβουν τους γονείς στις διδακτικές τους προσεγγίσεις και παρεμβάσεις, όταν σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους.

Αλλά και στο επίπεδο της επικοινωνίας δεν παρατηρείται ουσιαστική και αποτελεσματική αλληλεπίδραση. Πολλοί από αυτούς δηλώνουν ότι δεν έχουν συναντήσει ποτέ ή έχουν σπάνιες συναντήσεις με τους γονείς των Κινέζων μαθητών τους, μεταθέτοντας την πρωτοβουλία για την αποκατάσταση της συχνότητας και ποιότητας της επικοινωνίας σε αυτούς, χωρίς να φαίνεται να επωμίζονται την ευθύνη που πρωτίστως οι ίδιοι φέρουν στο να δημιουργήσουν τις συνθήκες που θα ευνοήσουν τη δόμηση μιας στέρεης, ειλικρινούς και επί τη βάσει της ωφέλειας των μαθητών τους σχέσης. Διφορούμενες προβάλλουν οι πεποιθήσεις τους αναφορικά και με τη στάση που τηρούν οι γονείς αυτοί απέναντί τους. Δηλαδή παρά το γεγονός ότι αρκετοί αναφέρονται στην εκτίμηση και τον σεβασμό με τον οποίο τους περιβάλλουν, υπερθεματίζοντας για αυτή τη στάση ιδιαίτερα όταν τη συγκρίνουν με την απαιτητική, ελεγκτική και συχνά επικριτική στάση των Ελλήνων γονέων, ωστόσο υπάρχουν άλλοι που επηρεαζόμενοι μάλλον από την πλημμελή ή ανύπαρκτη επικοινωνία και παρουσία των γονέων αυτών στο σχολείο, περιπίπτουν στην πλάνη ότι οι γονείς αυτοί είναι αδιάφοροι αφού θεωρούν ότι μεταθέτουν καθ' ολοκληρία την ευθύνη της διαπαιδαγώγησης των παιδιών τους στους ίδιους. Βέβαια, δεν απουσιάζουν και οι απόψεις που κάνουν λόγο για το ζωνρό

ενδιαφέρον και την αγωνία των γονέων αυτών για ανταπόκριση των παιδιών τους στις σχολικές υποχρεώσεις, αναλαμβάνοντας την ευθύνη της φροντίδας τους και της ενίσχυσής τους ώστε απερίσπαστα να πετυχαίνουν τους μαθησιακούς στόχους. Στα πλαίσια της ανεπαρκούς αλληλεπίδρασης εντάσσεται κι η ελλιπής ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των δύο μερών, αφού οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δηλώνουν ότι δεν παρέχουν, στον βαθμό που θα επιθυμούσαν, κατευθυντήριες οδηγίες για την πρόοδο των παιδιών αυτών, όπως επίσης δεν έχουν λάβει από τους γονείς ενημέρωση σχετικά με τις ανάγκες, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους ώστε να προσαρμόσουν κατάλληλα τις παρεμβάσεις τους προκειμένου να είναι χρήσιμοι απέναντί τους.

5.4. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών

Η ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών και τα ευρήματα της παρατήρησης, επέτρεψαν επίσης τον καθορισμό συγκεκριμένων μεταβλητών βάσει των οποίων επιχειρήθηκε να προσδιοριστεί το επίπεδο της διαπολιτισμικής τους ετοιμότητας. Το βασικό συμπέρασμα που τεκμαίρεται από την επεξεργασία των εν λόγω μεταβλητών καταδεικνύει την απουσία διαπολιτισμικής εγρήγορσης των εκπαιδευτικών, που αναπόφευκτα επιφέρει επιδράσεις στη δομή του σχήματος της διδασκαλίας τους, στις πρακτικές και στις μεθόδους τους, αλλά και στην οργάνωση της τάξης τους. Μοιραία λοιπόν δεν προκύπτει η εξασφάλιση των προϋποθέσεων εκείνων που θα διευκολύνουν τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση, την κατανόηση, την αλληλεγγύη και την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες απαιτήσεις που ανακύπτουν από τη συνύπαρξη και τη διαφορετικότητα λόγω των ποικίλων πολιτισμών και γλωσσών που ενυπάρχουν στις ελληνικές σχολικές τάξεις. Έτσι για παράδειγμα, η διάταξη των θρανίων που ευνοεί τη μετωπική διδασκαλία και η σε ελάχιστες περιπτώσεις προώθηση της διαμαθητικής επικοινωνίας όπως και η παντελής απουσία αναφορών ή υλικού σε άλλους πολιτισμούς, και ιδιαίτερα των χωρών που εκπροσωπούνται στην τάξη, δείχνουν την επιλογή τους να υιοθετούν μια δασκαλοκεντρική και κατά βάση μονογλωσσική προσέγγιση, παρά το γεγονός ότι από άποψη αισθητικής παρατηρείται μια πληρότητα στις τάξεις που διαχειρίζονται, με εργασίες και ζωγραφιές των παιδιών να κοσμούν τους τοίχους τους. Ένα άλλο εύρημα ενδεικτικό της ατελούς διαπολιτισμικής τους ετοιμότητας, είναι η ανυπαρξία επιμόρφωσής τους σε θέματα διαχείρισης αλλόφωνων μαθητών. Αν και θεωρούν απαραίτητη τη συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους επιμορφώσεις, προκειμένου να εφοδιαστούν με γνώσεις, δεξιότητες και τεχνικές που θα τους βοηθήσουν να αναπτυχθούν επαγγελματικά, η συντριπτική τους

πλειοψηφία αναφέρει πως εκτός από πρωτοβουλίες που οι ίδιοι αναλαμβάνουν για τη συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις, καμία οργανωμένη και συνεπής προσπάθεια επιμόρφωσης που να εκτείνεται σε όλη την ενδοϋπηρεσιακή-εκπαιδευτική τους πορεία δεν έχει αναληφθεί. Μάλιστα, καταθέτουν και τις προτάσεις τους ώστε οι επιμορφώσεις που θα σχεδιαστούν στο μέλλον να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους.

Ο βιωματικός χαρακτήρας των επιμορφώσεων προκειμένου να αποφύγουν την καταπόνηση που υφίστανται από επιμορφώσεις που προσεγγίζουν θεωρητικά τις υπό επεξεργασία θεματικές, η απόκτηση γνώσεων και μεθόδων με συγκεκριμένη χρησιμότητα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, η ικανότητα να μπορούν να χειρίζονται τις πολιτισμικές διαφορές και τα ανακύπτοντα θέματα που άπτονται της κουλτούρας των αλλόφωνων μαθητών τους, η πρόσβαση σε πληροφορίες και διδακτικό υλικό, και η τακτική επικοινωνία με εξειδικευμένο προσωπικό προκειμένου να λαμβάνουν κατευθυντήριες οδηγίες, αποτελούν τις κύριες εστίες στις οποίες θα πρέπει να κατευθύνεται η όποια επιμόρφωση, προκειμένου να είναι αποτελεσματική και ωφέλιμη.

Σε ό,τι αφορά τη διαπολιτισμική ετοιμότητα στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου, εξαντλείται σε συζητήσεις για την πορεία και θέση που κατέχουν οι μαθητές με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση. Η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών που είχαν αυτούς τους μαθητές στις τάξεις τους με αυτούς που έχουν αναλάβει την επί του παρόντος ευθύνη τους είναι μεν επωφελής, δε συμπληρώνεται όμως ούτε από την ανταλλαγή επισκέψεων στις τάξεις, προκειμένου μέσω του κριτικού αναστοχασμού να αναδυθούν νέες πρακτικές ή να αναδομηθούν οι ήδη υπάρχουσες, ούτε από τον από κοινού σχεδιασμό πλάνων διδασκαλίας, προκειμένου να ενισχύσουν την παρουσία των αλλόφωνων μαθητών στις τάξεις που φοιτούν. Επίσης, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι γνωρίζουν για τον κινεζικό πολιτισμό, ενώ η παρουσία των Κινέζων μαθητών τους στην τάξη δεν αποτέλεσε αφορμή να γνωρίσουν περισσότερο τόσο για τον πολιτισμό όσο και για τη γλώσσα τους. Αν και στη συντριπτική τους πλειοψηφία αναφέρουν ότι καταβάλουν προσπάθειες, με τη βοήθεια των μαθητών τους, να προφέρουν κάποιες λέξεις, παρόλα αυτά αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στο να εξοικειωθούν με μια, κατά τεκμήριο, δύσκολη γλώσσα, λόγω των ιδιαίτερων συμβολισμών της.

Τέλος, ένα εύρημα που έρχεται να επαληθεύσει την ασυνέπεια που υπάρχει μεταξύ της ρητορικής και της πρακτικής τους είναι και το ότι δεν προβαίνουν στην ανταλλαγή των πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών τους. Μπορεί να είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι θεωρούν σημαντική μια τέτοια προοπτική, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε έναν τρόπο

αποκρυπτογράφησης αλλά και χαρτογράφησης του «εαυτού» και του «άλλου», όμως οι τροχοπέδες του περιορισμένου χρόνου, της μεγάλης ύλης των μαθημάτων, των ανεπαρκών γνώσεών τους προκειμένου να προβούν σε συναφείς ενέργειες, και η αντίληψή τους περί μη αναγκαιότητας ανάληψής τους, όπως και λοιπές γραφειοκρατικές αγκυλώσεις, δεν επιτρέπουν να μετουσιωθεί σε διδακτική πράξη και παρέμβαση η πρόθεσή τους να προβούν στην ανάδειξη και ανταλλαγή των πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΙΝΕΖΙΚΗΣ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ

Οι συνεντεύξεις και η παρατήρηση

Το σχολείο, ως χώρος ανάπτυξης της προσωπικότητας του μαθητή, οφείλει να προσαρμόζει και να αναπροσαρμόζει τους στόχους του ώστε να εξασφαλίζει το δικαίωμα στη μάθηση και τη γενικότερη κοινωνική και συναισθηματική του εξέλιξη. Και αυτό αφού λάβει υπόψη τόσο τις διάφορες όψεις της ανθρώπινης εμπειρίας, οι οποίες ούτως ή άλλως ενυπάρχουν και εκδηλώνονται σε όλες τις μορφές των κοινωνικών οργανώσεων (όπως η φιλία, η συντροφικότητα, η χαρά, η προσδοκία, η μοναδικότητα κ.ά.), όσο και τα κάθε λογής δίπολα που αναδύονται εντός του σχολικού πλαισίου (όπως η ατομικότητα και η συλλογικότητα, ο ανταγωνισμός και η συνεργασία, η επιδίωξη της ποιότητας και οι υπερπλήρεις τάξεις κ.ά.) των οποίων τη διαχείριση πρέπει να αναλάβει μέσω της σύνθεσης και εναρμόνισής τους. Αν λοιπόν ο μαθητής θεωρείται ο βασικός πρωταγωνιστής στις σχολικές διεργασίες, είναι απαραίτητο να του δίνεται η δυνατότητα να «ακούγεται» η φωνή του, ώστε να προετοιμάζονται και να υλοποιούνται όλες εκείνες οι διαρθρωτικές ενέργειες που θα αποσκοπούν στην εξασφάλιση των δικαιωμάτων του και στην ικανοποίηση των αναγκών του. Νοούμενου ότι στις μετασύγχρονες σχολικές κοινότητες, οι οποίες υποστηρίζουν τον πολιτισμικό πλουραλισμό, όλοι οι μαθητές έχουν το δικαίωμα να ορθώνουν τη «φωνή» τους, στόχος της ενότητας που ακολουθεί είναι η αποτύπωση των αντιλήψεων των μαθητών κινεζικής καταγωγής σχετικά με την ύπαρξή τους στο ελληνικό σχολείο. Προκειμένου δε αυτός ο στόχος να υλοποιηθεί έχουν οριστεί συγκεκριμένες θεματικές κατηγορίες, οι οποίες εξετάζονται σε επιμέρους άξονες ανάλυσης με τη χρήση και των δύο μεθοδολογικών εργαλείων, δηλαδή των συνεντεύξεων και της παρατήρησης.

Στην πρώτη θεματική κατηγορία η έμφαση δίνεται στην κοινωνικοποιητική διάσταση της συμπερίληψής τους, με την ανάλυση να στοχεύει στον προσδιορισμό και τη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσουν τόσο εντός όσο και εκτός των σχολικών ορίων. Η ακαδημαϊκή διάσταση της συμπερίληψης αποτελεί τον δεύτερο πυλώνα της ανάλυσης, όπου επιχειρείται να διασαφηνιστεί η γνωστική τους πορεία με την αποτύπωση των αντιλήψεών τους αναφορικά με τη συμμετοχή τους στα μαθήματα που διδάσκονται, την εμπλοκή τους στις ομαδικές εργασίες, τον βαθμό συνεισφοράς και συμβολής του εκπαιδευτικού προσωπικού στην ενίσχυσή τους, και τον προσδιορισμό της αποδοτικότητας και αυτοαποτελεσματικότητας τους. Προκειμένου, δε, να εξεταστεί το μέγεθος της επίδρασης

που ασκεί στη διαδικασία επιπολιτισμού τους το σύστημα αξιών και η πολιτισμική ταυτότητα που φέρουν από τη χώρα καταγωγής τους, αναλύεται στην τρίτη θεματική κατηγορία η σχέση που διατηρούν με αυτή, με τους επιμέρους άξονες να εστιάζουν στη γνώση της κινεζικής γλώσσας, τις απόψεις τους για τη χώρα τους, τις σχέσεις τους με τα συγγενικά τους πρόσωπα εκεί, τις συναναστροφές που αναπτύσσουν οι ίδιοι και οι οικογένειές τους με συγγενείς, ομοεθνείς και άτομα από την κυρίαρχη κουλτούρα, όπως επίσης και τη γλώσσα που επιλέγουν ως οικογένεια για την επικοινωνία τους στο σπίτι. Η τέταρτη θεματική κατηγορία ολοκληρώνει τις αντιλήψεις τους για την ενδοπροσωπική διάσταση της συμπερίληψης τους (οι οποίες αρχικά περιλάμβαναν τις απόψεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητα τους), με τις προσδοκίες τους για τη μελλοντική τους εξέλιξη, το επάγγελμά τους και την αυτοεικόνα τους. Τέλος, τα συμπεράσματα που ακολουθούν επιχειρούν να συγκεφαλαιώσουν με όσο το δυνατό πιο εύληπτο αλλά συνάμα συνοπτικό τρόπο τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των επιμέρους θεματικών κατηγοριών και αξόνων που προηγήθηκε.

1. Η κοινωνικοποιητική διάσταση της συμπερίληψης

Η ύπαρξη και επιτυχή πορεία των μαθητών στο σχολείο δεν αξιολογείται μόνο από τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα που αυτοί επιτυγχάνουν, αλλά και από τη δυνατότητα που τους προσφέρει η σχολική τους φοίτηση ώστε να αναπτυχθούν ολόπλευρα. Βασικός πυλώνας αυτής της ανάπτυξης είναι η κοινωνικοσυναισθηματική τους εξέλιξη, που για όλους τους μαθητές, μεταξύ των οποίων και αυτών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, προβάλλει ως επιτακτική ή/και πρωτεύουσα. Ειδικά για τους αλλόφωνους μαθητές, η συμπερίληψή τους στις διεργασίες του σχολείου ώστε να θεωρούνται ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας με όλα τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που απορρέουν από τον ρόλο τους, δε θα πρέπει να αποτελεί ατομική τους ευθύνη αλλά υποχρέωση του σχολείου που οφείλει να προσαρμόζεται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες, λειτουργώντας ως ένας «οργανισμός που μαθαίνει»⁵⁸ και που εξασφαλίζει την ικανοποίηση των μαθησιακών αναγκών της παρούσας αλλά και των μελλοντικών γενεών, υπό τις επισημάνσεις της «Αειφόρου Πολιτισμικής Συμπερίληψης στην εκπαίδευση».

Στόχος της παρούσας ενότητας είναι να καταγραφούν οι απόψεις των μαθητών⁵⁹ για τον τρόπο που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την κοινωνική τους συμπερίληψη στα σχολεία

⁵⁸ Ο όρος αναφέρεται «στην ανάπτυξη και τη βελτίωση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού σε σχέση με τις απαιτήσεις και τις προσαρμογές του εξωτερικού περιβάλλοντος» (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015, σ. 432).

⁵⁹ Εφεξής όπου θα χρησιμοποιείται ο όρος θα υποδηλώνει το υποκείμενο και όχι το φύλο.

φοίτησής τους. Η κοινωνικοποιητική διάσταση της συμπερίληψής τους θα επιχειρηθεί να προσεγγιστεί με γνώμονα τις αντιλήψεις τους για τη γενικότερη στάση τους στο σχολείο, όπως για παράδειγμα αν τους αρέσει το σχολείο τους, αν έχουν φίλους σε αυτό ή κάποιους που δεν τους επιλέγουν για παρέα, αν είναι ευχαριστημένοι με τον διπλανό τους ή αν επιθυμούν άλλες επιλογές, αν συμμετέχουν στο παιχνίδι με τους συμμαθητές τους στο διάλειμμα, όπως επίσης αν έχουν προσκαλέσει στο σπίτι τους συμμαθητές τους ή αν έχουν προσκληθεί από αυτούς.

1.1. Γιατί τους αρέσει το ελληνικό σχολείο

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων μαθητών στη διαδικασία των συνεντεύξεων, που σε ποσοστό αγγίζει το 96%, δήλωσαν αυθόρμητα ότι τους αρέσει το ελληνικό σχολείο. Μόνο δύο από αυτούς, η M36 και ο M42, παρόλο που δεν έδωσαν αρνητική απάντηση, ωστόσο περιέγραψαν με τη φράση «έτσι κι έτσι» το αν και πόσο τους αρέσει να βρίσκονται σε αυτό. Οι λόγοι που επικαλούνται προκειμένου να εξηγήσουν τι είναι αυτό που συγκεκριμένα τους αρέσει στο σχολείο ποικίλλουν, και αφορούν τα μαθήματα, τις φιλίες που συνάπτουν, τη συμμετοχή τους στο παιχνίδι, τη χρήση των τεχνολογικών μέσων καθώς και άλλες δραστηριότητες του σχολείου στις οποίες συμμετέχουν. Συνάγεται ως εκ τούτου ότι η ύπαρξή τους στο σχολείο είναι, τηρουμένων των περιορισμών που υφίστανται, ομαλή και ανεξάρτητη από το αν για αυτό έχουν προσπαθήσει περισσότερο οι ίδιοι ή το σχολείο φοίτησής τους. Αρκετοί μαθητές⁶⁰ προτάσσουν την προτίμησή τους στα μαθήματα που διδάσκονται ως τον βασικότερο λόγο για τον οποίο τους αρέσει το σχολείο. Αναφορές όπως «μ' αρέσει να κάνω μαθήματα, μ' αρέσει η γυμναστική, μ' αρέσει η μουσική...» (M1), «μαθαίνουμε πράγματα, μου αρέσει να γράφω και διασκεδάζω» (M4), «μου αρέσει που μαθαίνουμε καινούρια πράγματα» (M39), «τα μαθήματα [και] όπως διδάσκει ο δάσκαλος» (M44), «να κάνουμε μαθήματα και ο δάσκαλος μου [που] είναι πολύ αστείος...» (M47), παρουσιάζουν μια σχετικά ικανοποιητική συχνότητα στις αυθόρμητες απαντήσεις τους. Κάποιοι αναφέρονται σε συγκεκριμένα μαθήματα, με την πλειοψηφία τους να επιλέγουν τα μαθηματικά⁶¹ και τη γυμναστική⁶². Ωστόσο, υπάρχουν μαθητές⁶³ που θεωρούν ότι το σχολείο τους δίνει τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους και να συνάψουν φιλίες, τοποθετώντας αυτή την ευκαιρία που τους δίνεται ως τη σημαντικότερη προκειμένου

⁶⁰ M1, M4, M6, M7, M11, M19, M26, M39, M40, M42, M44, M47, M49.

⁶¹ M2, M10, M14, M29, M31, M46, M50.

⁶² M3, M12, M22, M23, M28, M38, M41.

⁶³ M8, M9, M15, M17, M21, M37, M48.

να αιτιολογήσουν γιατί τους αρέσει να φοιτούν στο σχολείο. Για παράδειγμα, η M8 στην ερώτηση γιατί της αρέσει το σχολείο απαντά «*επειδή μπορώ να κάνω φίλες*», ενώ η M9 επισημαίνει ότι το να «*παίζω με τους φίλους μου*» αποτελεί τον κυριότερο λόγο που προτιμά να βρίσκεται στο σχολείο της. Ομοίως, η M15 αναφέρει ότι «*έχει πολλά φίλη [sic] και φίλους*», η M37 δηλώνοντας «*κάνουμε παρέα*» προσδιορίζει τον βασικό λόγο που της αρέσει το σχολείο, ενώ η M48, συμπεριλαμβάνοντας και την εκπαιδευτικό της στην αναφορά της, τονίζει πως «*έχω πολλούς φίλους εκεί και παίζουμε στο διάλειμα και η κυρία κάνει πολλά αστεία στην τάξη μας*». Ιδιαίτερη αναφορά στο παιχνίδι κάνουν οι M18, M27, M30 και M38, κατατάσσοντας το με αυτό τον τρόπο στις πρώτες προτιμήσεις τους. Έτσι, ο M27 αναφέρει πως «*μου αρέσει που μπορώ να παίζω με τους φίλους μου*», ο M30 τονίζει πως «*έχω πολλούς συμμαθητές και παίζουμε πολύ καλά και τρέχουμε όλοι*», ενώ ο M38 που δηλώνει ότι «*εμένα μου αρέσει η γυμναστική από μάθημα*», επισημαίνει πάραυτα ότι «*το περιβάλλον είναι ωραίο για να παίζουμε με τους φίλους μου και να τρέχουμε...*». Υπάρχουν επίσης μαθητές όπως οι M16, M20 και M24 που θεωρούν ότι όλα τα παραπάνω αποτελούν τις ικανές προϋποθέσεις για να περνούν ευχάριστα στο σχολείο τους, με την M20 να δηλώνει πως της αρέσει το «*μάθημα, να παίζω με τους φίλους μου, να διασκεδάζω και να μαθαίνω*». Για τους M35 και M36 ο χορός, αλλά και η κολύμβηση για τους M34 και M43, αποτελούν δραστηριότητες που υλοποιούνται στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος και που επιλέγουν ως τις σημαντικότερες για να αιτιολογήσουν γιατί τους αρέσει το σχολείο, ενώ η M33 αναφέρει ότι «*κάνουμε ipad*», προτιμώντας τη χρήση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων που μπορεί να κάνει ελκυστικότερη τη διαδικασία μάθησης. Η ίδια μαθήτρια αναφέρει επίσης ότι της αρέσει το ότι «*έχουμε πολλές δραστηριότητες και έχουμε και reflection*», επεξηγώντας ότι «*η κυρία μάς είπε ότι εκεί θα πούμε τι μάθαμε σε αυτή την ενότητα*», τονίζοντας με αυτό τον τρόπο την προτίμησή της σε παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους που εισάγονται από το ιδιωτικό σχολείο με διεθνή προσανατολισμό στο οποίο φοιτά.

1.2. Αιτίες για τη μη σύναψη φιλικών σχέσεων με συμμαθητές

Όλοι οι μαθητές της έρευνας που παραχώρησαν συνέντευξη δήλωσαν ότι έχουν φίλους στο σχολείο, με τις αναφορές τους να αφορούν στη σύναψη φιλικών σχέσεων με ομοτίμους τους τόσο από την Ελλάδα όσο και από άλλες χώρες. Αναφορές στις χώρες καταγωγής των φίλων τους όπως Σρι Λάνκα, Αλβανία, Ρουμανία, Κύπρος, Αίγυπτος και λοιπές αφρικανικές χώρες, Φιλιππίνες, Γεωργία, Κίνα, Ουκρανία, Ισραήλ, Ισπανία, αναδεικνύουν την ούτως ή άλλως υπαρκτή πολυγλωσσία και «*πολυχρωμία*» των σύγχρονων

ελληνικών σχολικών τάξεων. Ωστόσο, στις αναφορές τους κάνουν λόγο και για περιπτώσεις ατόμων με τα οποία δεν κάνουν παρέα στο σχολείο. Οι αιτίες που συμβαίνει αυτό είναι συγκεκριμένες. Κάποιοι, όπως οι M1, M8 και M21, αναφέρονται σε άτομα που δεν ανήκουν στον κύκλο των γνωστών τους ατόμων στο σχολείο, αφού όπως επισημαίνουν «πολλούς δεν τους ξέρω» (M21) και για αυτό δε συνάπτουν μαζί τους φιλικές σχέσεις. Άλλοι, όπως οι M2 και M14, αναφέρονται σε διενέξεις ή άσχημες συμπεριφορές συμμαθητών τους που τους αποτρέπουν από το να αναπτύξουν φιλίες με αυτούς. Ο M2 στην ερώτηση αν υπάρχουν κάποια παιδιά που δεν είναι καθόλου φίλοι του απαντά πως «έχω μόνο λίγους», τονίζοντας όμως ότι «αυτοί δε με έχουν φίλο» επειδή, όπως επισημαίνει, «με μαλώνουν», ενώ ο M14 αναφέρει για κάποια άτομα ότι «μιλά κακά [sic]» προκειμένου να αιτιολογήσει γιατί δεν τους επιλέγει για φίλους.

Υπάρχουν επίσης μαθητές⁶⁴ που προβάλλουν ως βασική αιτία μη σύναψης φιλικών σχέσεων με συμμαθητές τους την προσπάθεια που οι δεύτεροι κάνουν προκειμένου να τους αποπροσανατολίσουν από την παρακολούθηση των μαθημάτων όπως επίσης και τη γενικότερη ενόχληση που υφίστανται, αναδεικνύοντας το πολιτισμικό στοιχείο της προσήλωσης στους στόχους και της εν γένει εγκράτειας που τους χαρακτηρίζει. Για παράδειγμα η M9 αναφερόμενη σε κάποιους συμμαθητές της που δεν τους έχει φίλους «γιατί με ενοχλούνε» όπως επισημαίνει, εστιάζει σε συγκεκριμένο περιστατικό τονίζοντας:

«Ας πούμε, είχα κάτσει μια φορά με τον [αναφέρει το όνομα συμμαθητή της] και αυτός δε με άφηνε ούτε ένα λεπτό στην ησυχία μου. Κι όλο ήθελε να παίρνει τα βιβλία μου για να αντιγράψει».

Ο M27 αναφέρει ότι «ναι, υπάρχουν μερικοί» συμμαθητές του με τους οποίους δεν κάνει παρέα «επειδή συνέχεια κάνουν ζαβολιές και με ενοχλούνε», ενώ η M36 όταν καλείται να αιτιολογήσει γιατί υπάρχουν παιδιά με τα οποία δεν έχει αναπτύξει φιλία τονίζει «επειδή κάνουν φασαρίες και βλακειές [sic] και δε μου αρέσουν». Ο M40 αναφερόμενος στο γιατί υπάρχουν συμμαθητές στην τάξη που δεν είναι φίλοι του εξηγεί «γιατί είναι κακά παιδιά», ενώ όταν ερωτάται αν έχουν προβεί σε πράξεις που ενδεχομένως τον θίγουν, τονίζει πως «δε μου κάνουν τίποτα, απλώς δεν ακούν τη δασκάλα». Επιπλέον, ο M42 κάνει αναφορά στην ενοχλητική συμπεριφορά του συμμαθητή του κρίνοντας ταυτόχρονα την άδικη, όπως τεκμαίρεται από τη δήλωση του, αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό. Λέει χαρακτηριστικά:

⁶⁴ M9, M24, M27, M36, M40, M42.

«... Κόβει τα χαρτάκια την ώρα από τα αγγλικά χθες, την Παρασκευή έκοβε τα χαρτάκια και δεν έκανε μάθημα. Και στα προηγούμενα κριτήρια που είχαμε, όλο Α πήρε. Γιατί δεν έπαιρνε Β στα αγγλικά;... Δεν έκανε αντιγραφή. Δεν έκανε ορθογραφία. Τίποτα».

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προκύπτει επίσης ότι περίπου τέσσερις στους δέκα Κινέζους μαθητές⁶⁵ αναφέρονται σε υποτιμητικά σχόλια για την καταγωγή τους και για την επάρκεια στη χρήση της ελληνικής γλώσσας που γίνονται από τους συμμαθητές τους, φέρνοντας στην επιφάνεια μια ιδιότυπη πολιτισμική διάκριση η οποία γίνεται με ανεπίγνωστα από την πλευρά των μαθητών, ωστόσο επηρεάζει δυνητικά την κοινωνική συμπερίληψη και συμμετοχή των αλλόφωνων μαθητών στις σχολικές τους κοινότητες. Δε λείπουν περιστατικά άσκησης σωματικής και λεκτικής βίας, όπως στην περίπτωση του Μ3 ο οποίος επισημαίνει στον διάλογο του με τον ερευνητή:

Ερευνητής: *«Υπάρχουν κάποια παιδάκια που δεν τους έχεις καθόλου φίλους;»*

Μαθητής: *«Ναι».*

Ερευνητής: *«Γιατί δεν τους έχεις φίλους;»*

Μαθητής: *«Γιατί με ενοχλούν. Μερικά με χτυπάνε κιόλας».*

Ερευνητής: *«Μάλιστα».*

Μαθητής: *«Τσακωνόμαστε δηλαδή».*

Ερευνητής: *«Όταν σε ενοχλούν, τι λένε ας πούμε και ενοχλείσαι; Τι σου λένε;»*

Μαθητής: *«Με βρίζουν».*

Ερευνητής: *«Τι σου λένε δηλαδή;»*

Μαθητής: *«Δε θέλω να πω».*

Ερευνητής: *«Δεν θες να πεις γιατί είναι βρισιά, έτσι;»*

Μαθητής: *«Ναι».*

Ερευνητής: *«... λένε κάτι για το γεγονός ότι είσαι από την Κίνα. Να σε υποτιμήσουν...;»*

Μαθητής: *«Ένα παιδί το έχει πει».*

Ερευνητής: *«Πως ένιωσες όταν το είπε αυτό το πράγμα;»*

Μαθητής: *«Άσχημα».*

Ερευνητής: *«Άσχημα. Έκανες κάτι;»*

Μαθητής: *«Όχι».*

Ερευνητής: *«Αυτό σε έκανε να λυπάσαι; Να είσαι λυπημένος;»*

Μαθητής: *«Ναι».*

Ερευνητής: *«Συμβαίνει αυτό το πράγμα ή μόνο τότε;»*

Μαθητής: *«Και μερικοί, παιδιά άλλα, από άλλες τάξεις. Με πειράζουν».*

Ερευνητής: *«Έχεις διαμαρτυρηθεί; Έχεις πάει στους δασκάλους σου να τους πεις ότι...».*

⁶⁵ M1, M2, M3, M5, M15, M22, M23, M26, M30, M41, M47, M48.

Μαθητής: «Ναι».

Ερευνητής: «Και τι έχουν κάνει αυτοί;»

Μαθητής: «Αυτοί τους έχουν μαλώσει».

Για τη Μ1, η συχνά επαναλαμβανόμενη ειρωνεία με την οποία αντιμετωπίζουν την καταγωγή της οι συμμαθητές της, είναι ο λόγος που την κάνει να μην αισθάνεται άνετα στο σχολείο της. Η ίδια προσπαθεί να μην προκαλεί αυτούς τους συμμαθητές, αναφέροντας την ενόχλησή της στους εκπαιδευτικούς μόνο όταν γίνεται με μεγάλη συχνότητα, επιδεικνύοντας μια σχετικά παθητική στάση απέναντί τους. Αναφέρει στον διάλογό της με τον ερευνητή σχετικά με τα παράπονα που ενδεχομένως έχει από κάποιους συμμαθητές της:

Μαθήτρια: «Ναι, κάποιοι με ενοχλούν».

Ερευνητής: «Δηλαδή;»

Μαθήτρια: «Κάποιες φορές μπορεί να με κοροϊδεύουν ας πούμε».

Ερευνητής: «Μάλιστα. Τι σου λένε όταν σε κοροϊδεύουν;»

Μαθήτρια: «Λένε 'Κινεζάκι, Κινεζάκι'».

Ερευνητής: «Το οποίο δε σου αρέσει καθόλου έτσι;»

Μαθήτρια: «Ναι».

Ερευνητής: «Τι κάνεις σε αυτή την περίπτωση όταν σε κοροϊδεύουν έτσι, κατ' αυτόν τον τρόπο;»

Μαθήτρια: «Άμα το λένε μια φορά εγώ δεν.. δηλαδή δεν κάνω τίποτα, αλλά άμα μου το λένε συνέχεια το λέω στον δάσκαλο».

Ερευνητής: «Μάλιστα. Ο δάσκαλος βρίσκει τη λύση μετά;»

Μαθήτρια: «Ναι».

Ερευνητής: «Εσύ είσαι ικανοποιημένη από τη λύση που βρίσκει ο δάσκαλος;»

Μαθήτρια: «Ναι».

Ερευνητής: «Θα ήθελες, ας πούμε, οι δάσκαλοι να κάνουν άλλα πράγματα που εσύ να νιώθεις ακόμα πιο ευτυχισμένη και χαρούμενη μέσα στο σχολείο και να μη σε κοροϊδεύουν;»

Μαθήτρια: «Δεν πειράζει και να με κοροϊδεύουν. Δε νιώθω πολύ άσχημα. Αλλά άμα το λένε συνέχεια...».

Ο Μ5, που αναφερόμενος σε συμμαθητή του τονίζει ότι «με βρίζει», κάνει λόγο για την υποτιμητική συμπεριφορά με την οποία τον αντιμετωπίζει, επισημαίνοντας πως «λέει συνέχεια 'μωρέ Κινεζά', πιο πολλές φορές αυτό». Η Μ15 σημειώνοντας «γιατί εγώ δεν ξέρω ελληνικά να πει», αιτιολογεί τον λόγο για τον οποίο δεν αισθάνεται άνετα όταν συναναστρέφεται με συμμαθητές της και εξαιτίας αυτού του περιορισμού της δεν μπορεί να δημιουργήσει νέες φίλιες αφού νιώθει ότι τα παιδιά ειρωνεύονται τον τρόπο ομιλίας της. Τα ίδια συναισθήματα νιώθει και ο Μ30 ο οποίος αναφερόμενος σε συγκεκριμένο άτομο τονίζει

ότι «δεν το έχω φίλο, γιατί αυτό όλη μέρα με χτυπάει, με κοροϊδεύει» και εξηγεί ότι «κοροϊδεύει τον τρόπο που μιλάω..., όμως λέξεις δεν ξέρω πολλά και δεν καταλαβαίνω». Ομοίως, η M47 επειδή «δε μιλάει πολύ ελληνικά και κάθε μέρα», αναφέρει ότι «έχει κάποια αγόρια που με ενοχλούν γιατί εγώ είμαι Κινέζα και μου είπε Κι-νέ-ζα, μου κάνει έτσι», επιλέγοντας να απομονώνεται από το να προσπαθεί να δημιουργήσει καινούριες φιλίες, για αυτό και δηλώνει ότι της «αρέσει μόνη της».

Ο M23 κινείται στο ίδιο πλαίσιο δηλώσεων που αφορούν υποτιμητικά σχόλια των άλλων μαθητών περί της καταγωγής του, με την αντίδραση του να έχει να κάνει με την απομάκρυνση του κάθε φορά που οι συμμαθητές του προβαίνουν σε αυτά, χωρίς ποτέ να έχει ενημερώσει το εκπαιδευτικό ή διευθυντικό προσωπικό. Αυτό προκύπτει από τις αναφορές του κατά τη διάρκεια της συζήτησης του με τον ερευνητή:

Ερευνητής: «Υπάρχουν κάποια παιδάκια που δε θέλεις να τους έχεις φίλους;»

Μαθητής: «Ναι».

Ερευνητής: «Γιατί δε θέλεις να τους έχεις φίλους;»

Μαθητής: «Γιατί χτυπάω».

Ερευνητής: «Ναι, σε χτυπάνε, ναι».

Μαθητής: «Ναι».

Ερευνητής: «Σε κοροϊδεύουν κιόλας; [Γνέφει καταφατικά]. Τι λένε;»

Μαθητής: «Τσιν, τσαν, τσον».

Ερευνητής: «Σε κοροϊδεύουν επειδή είσαι Κινέζος, ε;»

Μαθητής: «Ναι».

Ερευνητής: «Εσύ πώς νιώθεις τότε;»

Μαθητής: «Εφυγα».

Ερευνητής: «Φεύγεις, ε;»

Μαθητής: «Ναι».

Ερευνητής: «Το έχεις πει στους δασκάλους σου ή στον διευθυντή ότι σε κοροϊδεύουν;»

Μαθητής: «Όχι».

Ερευνητής: «Γιατί; Δε θες;»

Μαθητής: «Δε θέλω».

Ομοίως, ο M26 αναφέρει πως υπάρχουν συμμαθητές του με τους οποίους δεν είναι φίλοι «επειδή δε μιλάμε καμία φορά και λένε ότι είμαι Κινέζος...», ενώ ο M41 τονίζει ότι «τα παιδιά της έκτης νομίζουν ότι είμαι από άλλη χώρα και νομίζουν ότι είναι για να με πειράζουν», επισημαίνοντας ότι «πολύ δε μου αρέσει», όταν ερωτάται αν τον ενοχλεί αυτή η συμπεριφορά των μεγαλύτερων παιδιών του σχολείου.

1.3. Οι σχέσεις με τους μαθητές που μοιράζονται το ίδιο θρανίο

Σε ό,τι τώρα αφορά τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές με τους οποίους μοιράζονται το ίδιο θρανίο, η μεγάλη πλειοψηφία τους, που σε ποσοστό αντιπροσωπεύει το 78%⁶⁶, αναφέρει ότι τους αρέσει ή τουλάχιστον δεν τους δημιουργεί ιδιαίτερο πρόβλημα η συγκεκριμένη, ορισθείσα στις πλείστες των περιπτώσεων από τους εκπαιδευτικούς, ‘συνδιαίτηση’. Μάλιστα 11 από αυτούς⁶⁷ δηλώνουν ότι αν τους δινόταν η ευκαιρία να επιλέξουν οι ίδιοι τον διπλανό τους, θα επέλεγαν το ίδιο άτομο. Όμως οι περισσότεροι⁶⁸ επισημαίνουν την επιλογή άλλου ατόμου που θα προτιμούσαν για να μοιραστούν το θρανίο τους. Επιπλέον, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, προκύπτουν εννέα μαθητές που δηλώνουν ότι δεν τους αρέσει ο διπλανός που τους έχει ορίσει ο εκπαιδευτικός, ενώ υπάρχουν και δυο μαθητές (οι M6 και M22) που αναφέρουν ότι δεν έχουν διπλανό. Τόσο αυτοί που θα προτιμούσαν να επιλέξουν άλλο ‘συγκάτοικο’ όσο και αυτοί που δηλώνουν ότι δεν επιθυμούν τον συμμαθητή με τον οποίο μοιράζονται το ίδιο θρανίο, επικαλούνται την προτίμησή τους στους φίλους που θα ήθελαν να είναι εκείνοι με τους οποίους θα επέλεγαν να κάθονται μαζί. Αναφορές επίσης γίνονται για την ενόχληση που γενικά υφίστανται από τους μαθητές που είναι διπλανοί τους, όπως και άλλες που αφορούν τη συμπεριφορά τους, που τους κάνει να μην επιθυμούν να κάθονται στο ίδιο θρανίο.

Πράγματι, 13 μαθητές κινεζικής καταγωγής⁶⁹ επιθυμούν τους φίλους τους για συγκατοίκους τους στο θρανίο τους (αρκετοί από τους οποίους μάλιστα ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα). Αναφορές όπως *«σίγουρα με τον κολλητό μου»* (M3), *«την κολλητή μου [ελληνικής καταγωγής]»* (M9), *«εγώ θέλω με τον [αναφέρει το όνομα του φίλου του-ελληνικής καταγωγής]»* (M13), *«με τον [αναφέρει το όνομα του φίλου του-ελληνικής καταγωγής] επειδή είμαστε μαζί φίλοι»* (M26), *«είμαστε πολύ καλές φίλες γιατί είναι και Αγγλίδα και μιλάω, και της αρέσουν τα πράγματα που μου αρέσουν και μένα»* (M37), *«γιατί είναι η καλύτερη μου φίλη [ελληνικής καταγωγής]»* (M39), *«θα ήθελα να κάτσω ή με την [αναφέρει το όνομα της φίλης της-ελληνικής καταγωγής] ή με τον.. με έναν άλλο [αναφέρει το όνομα του φίλου της-ελληνικής καταγωγής]»* (M44), αποκαλύπτουν τις επιλογές των μαθητών αυτών. Αναφορές με τη δεύτερη κατά σειρά υψηλότερη συχνότητα αφορούν

⁶⁶ M1, M3, M4, M7, M8, M9, M10, M11, 14, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M23, M24, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M32, M33, M34, M35, M36, M37, M38, M39, M40, M41, M42, M47, M48, M49, M50.

⁶⁷ M8, M10, M11, M18, M21, M23, M30, M31, M35, M36, M47.

⁶⁸ M1, M3, M9, M14, M16, M17, M19, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M32, M33, M34, M37, M38, M39, M40, M41, M42, M48, M49, M50.

⁶⁹ M3, M9, M13, M16, M17, M25, M26, M27, M28, M32, M37, M39, M40, M44.

μαθητές⁷⁰ οι οποίοι επικαλούνται ως βασικό λόγο που επιθυμούν να αλλάξουν τους διπλανούς τους, την ενόχληση που τους προκαλούν οι υπάρχοντες. Για παράδειγμα η M1 θα επέλεγε, αν της δινόταν η δυνατότητα, μια συμμαθήτρια της όχι μόνο «γιατί είναι και φίλη μου», όπως αναφέρει, αλλά πρωτίστως γιατί «κι αυτή δε μιλάει και πολύ, γιατί θέλω να προσέχω και στο μάθημα». Η M44 αιτιολογεί την επιλογή της να αλλάξει τον διπλανό της με κάποιους φίλους της «γιατί μου αρέσει πιο πολύ ο τρόπος που συνεργάζονται και ότι δε με ενοχλούν όλη την ώρα», ενώ ο M46 θα άλλαζε τους διπλανούς που κατά περιόδους ορίζονται από τον εκπαιδευτικό του «γιατί μιλάνε». Η M48 από την άλλη, επιλέγει με βασικό της κριτήριο το φύλο, αφού όπως επισημαίνει «τα αγόρια κάποιες φορές είναι ενοχλητικός και κάνει και φασαρίες [sic]», σε αντίθεση με τον M5 ο οποίος δηλώνει ότι δε θα επιθυμούσε κανένα συμμαθητή του να μοιραστεί το θρανίο του «γιατί έτσι δε θα με ενοχλεί». Για τους M2, M15, M45 και M49, θέματα που σχετίζονται με τον τρόπο που τους συμπεριφέρονται οι διπλανοί τους, αποτελούν την αναγκαία συνθήκη ώστε να μην τους θεωρούν ιδανικούς συγκατοίκους. Ο M2, λόγου χάριν, δεν επιθυμεί να μοιράζεται το θρανίο του με τη συμμαθήτρια του «γιατί με πειράζει, μου λέει ψέματα», ενώ η M15 θα επέλεγε να αλλάξει τον δικό της διπλανό «γιατί δε μου αρέσει». Ο M45 αναφέρεται στην περιπαικτική συμπεριφορά της διπλανής της τονίζοντας ότι «θέλω να αλλάξω, γιατί άμα αυτή δε βλέπει και βλέπει το κεφάλι μου, μου κάνει έτσι [αναπαριστά την γκριμάτσα του υπερμεγέθους κεφαλιού που κάνει η συμμαθήτρια του για αυτόν]», ενώ ο M49 επιλέγει μια συγκεκριμένη συμμαθήτρια του για να πάρει τη θέση της διπλανής του «γιατί είναι καλή και ευγενική». Όμως, όπως προαναφέρθηκε, υπάρχουν οι περιπτώσεις δύο μαθητών που δεν έχουν διπλανό συμμαθητή τους, χωρίς αυτό βεβαίως να αποτελεί επιλογή τους. Η M6 αναφέρει ότι θα ήθελε να μοιράζεται το θρανίο της με μια συγκεκριμένη συμμαθήτρια της «γιατί είναι καλή», όμως απαντά με ένα «δεν ξέρω» όταν ερωτάται γιατί ο δάσκαλος της επέλεξε να την αφήσει μόνη της, χωρίς ταυτόχρονα να του έχει επισημάνει μέχρι στιγμής την ανάγκη να έχει κάποιον συμμαθητή της σαν διπλανό. Σε ό,τι αφορά δε την περίπτωση του M22, η απόφαση του δασκάλου του να τον αφήσει μόνο του στο θρανίο προκειμένου να μην τον ενοχλούν οι συμμαθητές του, αποτελεί την αιτία που δε μοιράζεται το θρανίο του με κάποιον, παρά το γεγονός ότι ο ίδιος θα ήθελε να συμβεί κάτι τέτοιο. Όπως αναφέρει «Κύριε είπε... σε ενοχλεί άλλοι, είπε. Μετά μόνο του κάθεται», προσπαθώντας να εξηγήσει την απόφαση του εκπαιδευτικού.

⁷⁰ M1, M5, M12, M22, M44, M46, M48.

1.4. Η συμμετοχή τους στα παιχνίδια του διαλείμματος

Στη συζήτηση για την κοινωνικοποιητική διάσταση της συμπερίληψης των εν λόγω μαθητών, είναι αναγκαίο να διερευνηθεί επίσης και η συμμετοχή τους στο παιχνίδι κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Και αυτό γιατί εκτός από την κινητική εκτόνωση και τη διασκέδαση που μπορεί να προσφέρει το παιχνίδι, συμβάλει τόσο στην κοινωνική και επικοινωνιακή αλλά συγχρόνως στη γλωσσική, γνωστική ακόμα και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Σύμφωνα λοιπόν με τις αναφορές των συμμετεχόντων, η συντριπτική πλειοψηφία αναφέρει ότι συμμετέχει στο παιχνίδι που οργανώνεται στα διαλείμματα είτε από τους ίδιους, είτε από τους φίλους τους, είτε από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης τους. Προκύπτει επομένως μια αλληλεπίδραση που πιστώνεται στους ίδιους και στην προσπάθεια που κάνουν προκειμένου να επιτύχουν την ομαλή και χωρίς τριβές κοινωνικοποίηση τους και η οποία φαίνεται να ενισχύει τη διαδικασία της συμπερίληψης τους, τουλάχιστον σε αυτή την έκφανση της σχολικής τους ζωής. Η μεγάλη πλειοψηφία των Κινέζων μαθητών αναφέρουν τα ονόματα των φίλων τους όταν ερωτώνται με ποιους παίζουν στα διαλείμματα, ενώ υπάρχουν και αναφορές άλλων⁷¹ που δηλώνουν ότι συμμετέχουν στο παιχνίδι με όλα τα παιδιά της τάξης. Η προσπάθεια επιπολιτισμού των μαθητών αυτών ακόμη και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων είναι υπαρκτή και ιδιαίτερα εμφανής στην περίπτωση των Μ7, Μ8 και Μ9, τριών δηλαδή αδελφιών που επιδιώκουν, κατ' εντολή των γονέων τους, να συναναστρέφονται με μαθητές ελληνικής καταγωγής, ώστε να μπορούν να ομιλούν όσο καλύτερα γίνεται την ελληνική γλώσσα. Έτσι, λοιπόν, ο Μ7 ως μικρότερος αδελφός, αναφέρει ότι «η μαμά μου δε με αφήνει» όταν ερωτάται αν συναντά τις μεγαλύτερες αδελφές του στο διάλειμμα, ενώ η μεγαλύτερη αδελφή (Μ8) δηλώνοντας ότι «είναι αρκετά μικροί για μένα να παίζω μαζί τους, κάποιες φορές δεν καταλαβαίνουν τι λέω, για τι πράγμα λέω», προσπαθεί να αιτιολογήσει για ποιο λόγο δε συναντά τα αδέρφια της στα διαλείμματα. Όμως την πραγματική αιτία αποκαλύπτει η Μ9, η οποία στη συζήτησή της με τον ερευνητή επισημαίνει:

Ερευνητής: «Με τα άλλα σου τα αδέρφια στα διαλείμματα παίζετε;»

Μαθήτρια: «Όχι».

Ερευνητής: «Γιατί;»

Μαθήτρια: «Γιατί έτσι μας είπε η μαμά, να μη βρεθούμε μαζί μας».

Ερευνητής: «Γιατί; Για ποιο λόγο;»

Μαθήτρια: «Γιατί θα αρχίσουμε με τα κινέζικα».

⁷¹ Μ1, Μ3, Μ11, Μ16, Μ21, Μ39.

Ερευνητής: «Ενώ;»

Μαθήτρια: «Ενώ θα ήθελε στο σχολείο να μιλάμε ελληνικά».

Βέβαια, δεν απουσιάζουν και οι περιπτώσεις μαθητών⁷² που προτιμούν στα διαλείμματα να συναγελάζονται με ομοεθνείς τους μαθητές και ως εκ τούτου να επικοινωνούν στη μητρική τους γλώσσα, ενώ υπάρχει μια μόνο περίπτωση μαθητή (M5) που δηλώνει ότι δεν παίζει με συμμαθητές του στα διαλείμματα αφού όπως λέει «εγώ πιο πολύ κάθομαι και τρώω το φαγητό μου, για αυτό δε μου αρέσει να παίζω».

1.5. Η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές εκτός σχολείου

Η ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης όμως που επιδιώκουν να επιτύχουν αυτοί οι μαθητές θεωρείται ημιτελής αν δε συνεχίζεται και εκτός του σχολικού πλαισίου. Τούτο επιτυγχάνεται με την ανταλλαγή επισκέψεων ή/και συναντήσεων σε κοινές εκδηλώσεις, ώστε η κοινωνική τους συμπεριληψη να μπορεί να χαρακτηρίζεται αν όχι βιώσιμη τουλάχιστον διατηρήσιμη. Αναλύοντας λοιπόν τις απαντήσεις των μαθητών κινεζικής καταγωγής στην ερώτηση αν έχουν επισκεφθεί το σπίτι κάποιου συμμαθητή τους, προκύπτει ότι οι μισοί από αυτούς⁷³ απαντούν καταφατικά. Μάλιστα οι 20 από τους εν λόγω μαθητές αναφέρουν ότι την επίσκεψη αυτή την έχουν πραγματοποιήσει σε σπίτι Έλληνα συμμαθητή τους. Τρεις μαθητές (οι M29, M30 και M47) δηλώνουν ότι επισκέπτονται τα σπίτια ομοεθνών τους, ενώ οι υπόλοιποι δυο (οι M17 και M50) πραγματοποιούν επίσκεψη σε σπίτι άλλων αλλόφωνων συμμαθητών τους.

Αν όμως οι παραπάνω αριθμοί θεωρούνται από κάποιους ενθαρρυντικοί, δεν μπορεί παρά να προκαλεί σκεπτικισμό το γεγονός ότι οι υπόλοιποι 25 μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν ότι η αλληλεπίδρασή τους με συμμαθητές τους, που μάλιστα αποκαλούν φίλους, εξαντλείται μόνο εντός του σχολικού ωραρίου, αφού όπως δηλώνουν δεν έχουν επισκεφτεί ποτέ το σπίτι τους, ούτε έχουν συναντηθεί σε γιορτές ή άλλου τύπου εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται εκτός του σχολείου. Αν δε σε αυτές τις περιπτώσεις προστεθούν και οι αναφορές 30 μαθητών⁷⁴ που δηλώνουν ότι δεν έχουν προσκαλέσει και υποδεχτεί ποτέ στο δικό τους σπίτι ή σε εκδηλώσεις τους φίλους ή συμμαθητές τους από το σχολείο, τότε ο προβληματισμός για την ύπαρξη μιας σαφούς και ουσιαστικής αλληλεπίδρασης και εν γένει κοινωνικοποίησης γίνεται εντονότερος. Αναζητώντας τους λόγους για τους οποίους οι

⁷² M12, M15, M32, M34.

⁷³ M1, M3, M5, M8, M9, M11, M14, M17, M19, M20, M21, M25, M26, M29, M30, M31, M36, M37, M39, M40, M42, M44, M47, M48, M50.

⁷⁴ M2, M4, M6, M7, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M20, M22, M23, M24, M25, M26, M27, M28, M32, M33, M34, M35, M36, M38, M41, M43, M50.

μαθητές αυτοί δεν ανταλλάσσουν επισκέψεις με συμμαθητές τους από το σχολείο, φάνηκε ότι δύο βασικές αιτίες είναι η άρνηση ή/και απαγόρευση των Κινέζων γονέων να επιτρέψουν κάτι τέτοιο⁷⁵, αλλά και η επίκληση στην έλλειψη χρόνου και στον φόρτο εργασιών των ιδίων⁷⁶. Έτσι λοιπόν για παράδειγμα, ο Μ3 αναφερόμενος στην ακαταστασία που πιθανά προκληθεί από τέτοιες επισκέψεις στο σπίτι του αιτιολογεί γιατί δεν του επιτρέπεται να προσκαλέσει συμμαθητές του, λέγοντας ότι «... η μητέρα μου δε με άφησε να καλέσω κανένα, γιατί κάναμε 'χάλια-μπάλια' [sic]», ενώ στην περίπτωση της Μ6 η ανασφάλεια των γονέων της για αταξίες που η ίδια ενδεχομένως να κάνει κατά την επίσκεψή της στο σπίτι συμμαθήτριας της, τους κάνουν να μην επιτρέπουν να δεχθεί αυτή την πρόσκληση. Λέει λοιπόν η ίδια:

«H [αναφέρει το όνομα της φίλης της] είπε να πάω στο σπίτι της. Και ρώτησα τη μαμά να πάω στο σπίτι της αλλά δε με άφησε, γιατί θα κάνω βλακείες [sic]».

Στην περίπτωση της Μ20 η αναφορά στην έλλειψη χρόνου των συμμαθητών της αλλά και η μειονεξία που αισθάνεται η μητέρα της για το σπίτι τους, αιτιολογούν τη μη πραγματοποίηση της ανταλλαγής επισκέψεων με τους φίλους της από το σχολείο. Επισημαίνει η ίδια όταν αναφέρεται στους συμμαθητές της και στη μητέρα της:

«... δεν μπορούν και έχουν πρόβλημα για τα μαθήματα και δεν έχουν χρόνο. Και η μαμά δεν αφήνει γιατί το σπίτι μας, λέει, ότι είναι λίγο χάλια και δεν αφήνει».

Ο Μ26 αναφέροντας πως «επειδή δεν έχουμε χρόνο και δε με αφήνουν», εξηγεί γιατί δεν ανταλλάσει επισκέψεις με τους συμμαθητές του, ενώ ο Μ28 προκειμένου να αιτιολογήσει γιατί δεν του επιτρέπεται να συναντιέται με συμμαθητές του εκτός σχολείου, αναφέρει την επιφύλαξη της μητέρας του δεδομένου ότι δε γνωρίζει τους εν λόγω φίλους του αφού όπως επισημαίνει «...η μαμά μου δε με αφήνει, γιατί η μαμά μου δεν τους γνωρίζει, για αυτό». Περίπου τις ίδιες αναφορές κάνει και ο Μ41 ο οποίος προσθέτει και την υποχρέωση που έχει να βοηθάει τις απογευματινές ώρες στο κατάστημα που διατηρούν οι γονείς του. Λέει, εξηγώντας στον ερευνητή, γιατί δεν ανταλλάσσει επισκέψεις:

Μαθητής: «Γιατί έχω για να διαβάσω πολλά και γιατί η μαμά μου μού λέει να βοηθάω και στο μαγαζί λίγο».

Ερευνητής: «Ωραία. Έχεις εσύ πει σε κάποιο συμμαθητή σου να έρθει στο σπίτι σου; Τον έχεις προσκαλέσει;»

Μαθητής: «Το είχα πει στη μαμά μου, αλλά η μαμά μου δε με αφήνει».

Ερευνητής: «Δε σ' αφήνει. Γιατί δε σ' αφήνει;»

⁷⁵ Σύμφωνα με τις αναφορές των Μ3, Μ6, Μ18, Μ20, Μ25, Μ26, Μ27, Μ28, Μ41.

⁷⁶ Μ4, Μ10, Μ26, Μ38, Μ41, Μ50.

Μαθητής: *«Γιατί δεν έχω χρόνο, γιατί έχω πολλά μαθήματα».*

Η Μ4 εστιάζει αποκλειστικά στην ανεπάρκεια του χρόνου λόγω του φόρτου της προετοιμασίας των σχολικών εργασιών και επισημαίνοντας *«γιατί δεν έχω χρόνο»*, εξηγεί τον λόγο για τον οποίο δε συναντά τους φίλους της εκτός σχολείου, αφού όπως αναφέρει *«πηγαίνω φροντιστήριο, έχω να διαβάσω...»*. Την ίδια προσέγγιση κάνει και η Μ50 που αναφέροντας επίσης *«γιατί δεν έχω χρόνο, γιατί έχω πολλά μαθήματα»*, αιτιολογεί γιατί δεν ανταλλάσει επισκέψεις με τους συμμαθητές της.

Υπάρχουν μαθητές⁷⁷ που αναφέρουν την απομακρυσμένη περιοχή διαμονής ή/και την άγνοια της περιοχής διαμονής, όταν καλούνται να εξηγήσουν την ανταλλαγή επισκέψεων. Αναφορές όπως *«το σπίτι μου είναι μακριά»* (Μ14, Μ16, Μ32), *«νομίζω αυτοί μένουν μακριά»* (Μ34), *«όλα τα σπίτια των συμμαθητών μου είναι μακριά»* (Μ43) ή επίσης *«δεν ξέρουν το διαμέρισμα»* (Μ11), *«...αυτός δεν ξέρει δικό μας σπίτι»* (Μ22), *«δεν ξέρω το σπίτι του(ς) που είναι»* (Μ35, Μ45), είναι ενδεικτικές των σχετικών τους δηλώσεων.

Μια άλλη αιτία, την οποία επικαλούνται οι Μ9, Μ10 και Μ33 προκειμένου να εξηγήσουν γιατί δεν αλληλεπιδρούν με τους φίλους και συμμαθητές τους εκτός σχολικού πλαισίου, είναι η έλλειψη χρόνου των γονέων τους λόγω του υπερφορτωμένου επαγγελματικού τους ωραρίου. Για παράδειγμα η Μ9 λέγοντας *«ναι, αλλά μερικές φορές έχουνε δουλειές»*, επισημαίνει τη βασική αιτία που δε συναντά τους συμμαθητές της παρά το γεγονός ότι οι γονείς της δεν έχουν αντίρρηση, αφού της επιτρέπουν να συμβεί κάτι τέτοιο. Παρομοίως η Μ33 δεν επισκέπτεται τους φίλους της από το σχολείο στο σπίτι τους *«γιατί η μαμά και ο μπαμπάς δεν έχουν τόσο χρόνο να πάμε»*, αλλά ούτε τους έχει προσκαλέσει, προς το παρόν, *«γιατί δεν έχω κάνει ακόμη πάρτι, δεν ήρθε η γιορτή μου και τα γενέθλια»*.

Υπάρχουν, τέλος, αιτίες που εμφανίζονται μεν με μικρότερη συχνότητα, έχουν όμως τη δική τους αξία αναφοράς. Για παράδειγμα, η ακαταλληλότητα του σπιτιού, των χώρων του και η έλλειψη παιχνιδιών τα οποία θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν προκειμένου να περάσουν ευχάριστα την ώρα της συνάντησης τους, επικαλούνται οι Μ36 και Μ38 όταν αναφέρουν αντίστοιχα *«επειδή το σπίτι μας είναι λίγο.. δηλαδή πολλά πράγματα στο σπίτι και είναι και μικρό»* ή *«δε θέλω να έρθουν σπίτι μου, καλύτερα να πάω στο σπίτι τους αντί να έρθουν στο σπίτι μου, επειδή δεν έχω τίποτα να παίζουμε...»*. Ο Μ22 προκειμένου να εξηγήσει γιατί οι συμμαθητές του δεν τον συναντούν εκτός σχολείου, λέει χαρακτηριστικά όταν αναφέρεται σε αυτούς:

⁷⁷ Μ11, Μ14, Μ16, Μ22, Μ32, Μ34, Μ35, Μ43, Μ45.

«... αυτά δε θέλουν να πάνε στο σπίτι μου, ναι γιατί εγώ είμαι κινεζάκι. Μιλάς⁷⁸ δεν είναι πολύ καλά... Εμείς μιλάει, αυτά δεν καταλαβαίνουν τίποτα»,

εστιάζοντας στις επικοινωνιακές δυσχέρειες λόγω της ανεπαρκούς του ικανότητας στο χειρισμό της ελληνικής γλώσσας.

2. Η ακαδημαϊκή διάσταση της συμπερίληψης

Χωρίς αμφιβολία, η ακαδημαϊκή καταξίωση αποτελεί έναν από τους στόχους υψηλής προτεραιότητας που χαρακτηρίζουν τη σχολική φοίτηση. Όταν, όμως, η αναφορά γίνεται στους μαθητές που προέρχονται από άλλα εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα, η υλοποίηση αυτού του στόχου πρέπει να υπόκειται σε τέτοιες προσαρμογές που θα επιτρέπουν τη διεκδίκηση της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας με τις ίδιες πιθανότητες που ισχύουν και για τους μαθητές της κυρίαρχης κουλτούρας. Εδώ είναι που η συμπεριληπτική φιλοσοφία αποκτά τη μέγιστη χρησιμότητά της. Με την αναπροσαρμογή των προγραμμάτων, των στρατηγικών και της μεθόδευσης της διδασκαλίας είναι δυνατό να ενισχυθεί η επίδοσή τους, να αυξηθεί το ενδιαφέρον τους, να αποσυσσωρευθούν τα συναισθήματα κατωτερότητας και εξάρτησης που τους διακατέχουν, να σταματήσουν να αντιστέκονται στην καταβολή προσπάθειας και γενικά να αποκτήσουν την ικανότητα της αυτορρύθμισης, δηλαδή της σιγουριάς ότι μπορούν οι ίδιοι να αναλάβουν τον έλεγχο της μάθησής τους και ως εκ τούτου να απολαμβάνουν την εκπαίδευσή τους όπως και οι υπόλοιποι συμμαθητές τους, δεδομένου ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση δε στοχεύει σε συγκεκριμένες μαθητικές ομάδες αλλά προνοεί την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Όλα τα παραπάνω βέβαια είναι απαραίτητο να στοχεύουν, όπως έχει επισημανθεί με βάση την «Αειφόρο Πολιτισμική Συμπερίληψη στην εκπαίδευση», όχι μόνο στην αποτελεσματική ικανοποίηση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών της παρούσας γενιάς, αλλά να εξασφαλίζεται ταυτόχρονα και το δικαίωμα των μελλοντικών γενεών να διεκδικούν την ικανοποίηση των ίδιων αναγκών με την ίδια αποτελεσματικότητα.

Πώς όμως αντιμετωπίζουν οι μαθητές της έρευνας την ακαδημαϊκή τους συμπερίληψη στα σχολεία που φοιτούν; Ποια μαθήματα τους αρέσουν και ποια η στάση τους σε αυτά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας; Υπάρχουν μαθήματα που τους δυσκολεύουν; Επιλέγουν τη συνεργασία σε ομάδες ή την ατομική εργασία; Τους αρέσει ο δάσκαλός τους και οι λοιποί δάσκαλοι του σχολείου ή έχουν παράπονα από αυτούς; Λαμβάνουν βοήθεια από τους γονείς για τις σχολικές εργασίες; Πιστεύουν ότι τα καταφέρνουν στο σχολείο ή όχι; Με την

⁷⁸ Εννοεί ότι η ομιλία του δεν είναι πολύ καλή.

απάντηση σε αυτά τα ερωτήματα επιχειρείται η καταγραφή των «φωνών» των μαθητών κινεζικής καταγωγής σε ό,τι αφορά τη συμπερίληψή τους, υπό το πρίσμα της γνωστικής τους πορείας, στο ελληνικό σχολείο. Για την αποτύπωση των αντιλήψεων τους θα χρησιμοποιηθούν τα ευρήματα από την ανάλυση των συνεντεύξεων τους καθώς και εκείνα της παρατήρησης, τουλάχιστον για τους μαθητές που παρακολουθούν τα σχολεία στα οποία εφαρμόστηκε το μεθοδολογικό εργαλείο της μη συμμετοχικής παρατήρησης⁷⁹.

2.1. Τα μαθήματα που προτιμούν, η στάση τους σε αυτά και εκείνα που τους δυσκολεύουν

Όπως έχει επισημανθεί στην προηγούμενη ενότητα, οι μαθητές της έρευνας επιλέγουν τα μαθηματικά και τη γυμναστική⁸⁰ ως τα μαθήματα που κατά προτεραιότητα προτιμούν να διδάσκονται στο σχολείο, ευθυγραμμιζόμενοι με την πολιτισμική νόρμα που θέλει τους μαθητές κινεζικής καταγωγής να αριστεύουν στα μαθηματικά εξασκώντας το πνεύμα, αλλά και το σώμα τους μέσω της άσκησής τους.

2.1.1. Η έμφαση στα μαθηματικά

Πράγματι 33 μαθητές⁸¹, επί του συνόλου αυτών που παραχώρησαν συνέντευξη, δήλωσαν ότι τους αρέσουν τα μαθηματικά, με τους 16⁸² από αυτούς να τα αναφέρουν ως τη μοναδική τους επιλογή, όταν κλήθηκαν να απαντήσουν στη σχετική ερώτηση. Είναι αξιοσημείωτο δε να αναφερθεί ότι δεν παρατηρείται ισχυρή συσχέτιση της προτίμησής τους για το μάθημα με την τάξη που παρακολουθούν ή το φύλο τους⁸³. Έτσι επί παραδείγματι, η M1 που δηλώνει αυθόρμητα ότι τα μαθηματικά είναι το μάθημα που της αρέσει περισσότερο στο σχολείο, αναφέρει στη συνέντευξή της ότι εμπλέκεται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία απαντώντας στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, συνεργαζόμενη με τον ίδιο και τους συμμαθητές της και εκφράζοντας τις απορίες της όταν χρειάζεται. Τις ίδιες επισημάνσεις

⁷⁹ Υπενθυμίζεται ότι οι μαθητές αυτοί είναι στο σύνολό τους 29 εκ των οποίων οι 25 παραχώρησαν συνέντευξη. Ευρήματα όμως από την παρατήρηση θα χρησιμοποιηθούν στην ανάλυση και για τους υπόλοιπους τέσσερις που δε συμμετείχαν στη διαδικασία των συνεντεύξεων.

⁸⁰ M12, M13, M18, M19, M20, M21, M22, M26, M28, M36, M38, M41, M48, M49.

⁸¹ M1, M2, M3, M5, M7, M8, M10, M11, M12, M14, M16, M19, M21, M23, M24, M25, M26, M27, M29, M30, M31, M33, M35, M38, M39, M40, M43, M44, M45, M46, M47, M49, M50.

⁸² M1, M2, M3, M5, M8, M10, M11, M14, M23, M24, M29, M30, M40, M46, M47, M50.

⁸³ Δεδομένου ότι υπάρχει διασπορά των μαθητών που δηλώνουν ότι προτιμούν τα μαθηματικά σε όλες τις τάξεις. Πιο συγκεκριμένα από την Α' τάξη υπάρχουν 4 στους 5 μαθητές, από τη Β' τάξη 10 στους 14, από τη Γ' τάξη 2 στους 7, από τη Δ' τάξη 6 στους 12, από την Ε' τάξη 7 στους 11 και από τη ΣΤ' τάξη 4 στους 5. Επίσης προκύπτει ότι από το σύνολο αυτών των 33 μαθητών, τα 20 είναι αγόρια και τα 13 κορίτσια.

πραγματοποιεί και ο ερευνητής κατά τη διαδικασία της παρατήρησης. Σημειώνει χαρακτηριστικά για τη μαθήτριά:

«Φαίνεται να έχει καλή προσαρμογή στην τάξη, αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές της... Η μαθήτριά συνεργάζεται με τους συμμαθητές της ενώ σηκώνει το χέρι της για να εκφράσει απορία. Οι μαθητές εργάζονται σε άσκηση μέτρησης μοιρών, η μαθήτριά εμπλέκεται ενεργά σε όλη τη διαδικασία... έχει ολοκληρώσει πολύ νωρίς την εργασία της και συζητά- χαμογελά» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 48, Π(Σ1)].

Παρόμοια είναι και η στάση της στο μάθημα της φυσικής επιδεικνύοντας, όπως προκύπτει, μια ροπή προς τα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης. Το συμπέρασμα συνάγεται από την παρατήρηση όπου επισημαίνεται σχετικά:

«Ο εκπαιδευτικός ξεκινά το μάθημα εξετάζοντας τους μαθητές στην προηγούμενη ενότητα. Πάλι η μαθήτριά σηκώνει το χέρι της για να απαντήσει. Σε κάθε ερώτηση του εκπαιδευτικού έχει τη σωστή απάντηση. Το μάθημα γίνεται με απλά πειράματα (χρήση φακού και νερού για δημιουργία σκιάς). Ο εκπαιδευτικός αναλύει και επαναλαμβάνει τη μέθοδο που ακολουθείται, προκειμένου να εξαχθούν ασφαλή αποτελέσματα. Η μαθήτριά ξαναδιαβάζει από το βιβλίο (πολύ καλή)» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 49, Π(Σ1)].

Ομοίως ο M2, που και αυτός επισημαίνει την προτίμησή του στα μαθηματικά, αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος «γράφω» για να υποδηλώσει τη στάση του, τονίζοντας παράλληλα με τη λέξη «καλά» την επιτυχή προσπάθειά του τόσο κατά την επίλυση των ασκήσεων στο τετράδιό του, όσο και όταν του ζητείται να λύσει στον πίνακα τα προβλήματα που θέτει ο εκπαιδευτικός. Για την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου μαθητή στην εκτέλεση των πράξεων γίνεται ιδιαίτερη αναφορά από τον ερευνητή κατά τη διάρκεια της παρατήρησης όπου επισημαίνεται συγκεκριμένα:

«Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τον μαθητή να σηκωθεί στον πίνακα προκειμένου να εκτελέσει την πράξη της αφαίρεσης. Ο μαθητής σηκώνεται, γράφει την πράξη που πρέπει να κάνει και εξηγεί με λεπτομέρεια όλη τη διαδικασία που έχει ακολουθήσει για να βρει το αποτέλεσμα. Εκτελεί και επεξηγεί με επιτυχία την αφαίρεση και επιπλέον κάνει και την επαλήθευση της πράξης, σκεπτόμενος αντίστροφα (κάνει την πρόσθεση προκειμένου να ξαναπροκύψει ο αρχικός αριθμός)» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σσ. 35-36, Π(Σ2)].

Αλλά και στην κατά μόνας εργασία ο μαθητής επιδεικνύει καλά αντανακλαστικά αφού ολοκληρώνει σωστά και με ταχύτητα τις υποχρεώσεις του, ενώ λειτουργεί και επικουρικά υποδεικνύοντας στους συμμαθητές του τον σωστό τρόπο επίλυσης των ασκήσεων. Σημειώνει σχετικά ο ερευνητής:

«Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός βάζει οκτώ πράξεις στον πίνακα και ζητά από τους μαθητές να τις εκτελέσουν σε 8min. Ο μαθητής εργάζεται μόνος του, προσηλωμένος στο τετράδιό του, ενώ

κάποιες φορές δέχεται να βοηθήσει τη συμμαθήτριά που βρίσκεται δίπλα του. Ολοκληρώνει την εργασία του (από τους πρώτους) και περιμένει τον εκπαιδευτικό να ελέγξει το τετράδιό του. Αστεϊεύεται με συμμαθητή του όση ώρα περιμένει να τελειώσουν οι μαθητές που αργοπορούν. Φαίνεται ότι γενικά είναι αποδεκτός από την τάξη του. Του ζητείται από τον εκπαιδευτικό να ξανασηκωθεί στον πίνακα για να εκτελέσει μια από τις οκτώ ασκήσεις που είναι γραμμένες. Για ακόμη μία φορά εκτελεί, εξηγεί και επαληθεύει με επιτυχία, δέχεται την επιβράβευση του εκπαιδευτικού και επιστρέφει στο θρανίο του. Πολλές φορές διορθώνει και καθοδηγεί τους συμμαθητές του που έχουν σηκωθεί στον πίνακα για να εκτελέσουν τις υπόλοιπες πράξεις, οι οποίοι ακολουθούν αδιαμαρτύρητα τις οδηγίες του» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 36, Π(Σ2)].

Για τον Μ3, το γεγονός ότι δεν απαιτείται από τη φύση του μαθήματος η συχνή ή μεγάλη σε έκταση παραγωγή κειμενικής γραφής, αλλά και η συνδρομή της εκπαιδευτικού που διδάσκει με επιτυχία το μάθημα, τον κάνουν να επιλέγει τα μαθηματικά ως το μάθημα εκείνο που προτιμά περισσότερο από τα υπόλοιπα στο σχολείο. Λέει λοιπόν στη συζήτησή του με τον ερευνητή:

Ερευνητής: «Ποιο μάθημα σου αρέσει περισσότερο;»

Μαθητής: «Μαθηματικά».

Ερευνητής: «Γιατί σου αρέσουν περισσότερο τα μαθηματικά;»

Μαθητής: «Επειδή δε γράφω πολύ».

Ερευνητής: «Και μέσα στην τάξη τι κάνεις όταν έχετε μαθηματικά; Ρωτάς; Σηκώνεις χέρι; Απαντάς; Τι;»

Μαθητής: «Ναι απαντάω, σηκώνω και το χέρι. Ρωτάω σπανίως».

Ερευνητής: «Σπανίως ε; Γιατί ρωτάς σπανίως;»

Μαθητής: «Γιατί η κυρία τα εξηγεί πολύ καλά και τα καταλαβαίνω».

Την ιδιαίτερη προσοχή και μέριμνα της εκπαιδευτικού του απολαμβάνει ο Μ5, ο οποίος έχει ιδιαίτερα καλή απόδοση στα μαθηματικά. Αυτό προκύπτει τόσο από τη στάση του μέσα στο μάθημα, το οποίο γίνεται με τρόπο που ευνοεί τη συμμετοχή και τη διάδραση, όσο και από τα επαινετικά σχόλια της εκπαιδευτικού για αυτόν, όπως καταγράφηκαν στις σημειώσεις του ερευνητικού ημερολογίου:

«Η εκπαιδευτικός καλεί τον μαθητή να της φέρει το φυλλάδιο με τις ασκήσεις των μαθηματικών που τους είχε δώσει για το σπίτι, και τον επαινεί ενώπιον της τάξης για τις σωστές λύσεις στις ασκήσεις... Η εκπαιδευτικός παραδίδει μαθηματικά κάνοντας υποθέσεις, προκειμένου να επιλύονται τα προβλήματα. Σύνθετες ασκήσεις που δυσκολεύουν τους μαθητές (κάνει επιλεγμένα θέματα προκειμένου να προετοιμάσει τους μαθητές της για συμμετοχή στον 'Μικρό

Ευκλείδη⁸⁴)... Φαίνεται να περνάει καλά μέσα στην τάξη, σηκώνει το χέρι του να πει τη γνώμη του. Το κλίμα της τάξης φαίνεται να είναι συμμετοχικό και συνεργατικό, καθώς πολλά παιδιά λένε την άποψή τους προκειμένου να λυθεί το πρόβλημα. Σχεδόν η πλειοψηφία του τμήματος συμμετέχει και απαντά στις συνεχείς ερωτήσεις της εκπαιδευτικού. Τα μαθηματικά είναι το 'δυνατό' του μάθημα, σύμφωνα και με τις παρατηρήσεις και τις δηλώσεις τόσο της εκπαιδευτικού όσο και της διευθύντριας... Συνεχίζει το μάθημα με γεωμετρία και οι μαθητές επεξεργάζονται άσκηση που αφορά πλάτος, μήκος και περίμετρο. Η εκπαιδευτικός κάνει συνεχείς ερωτήσεις, ο μαθητής είναι ιδιαίτερα ενεργητικός όσο και οι 'καλοί' συμμαθητές του. Πολλές δε φορές 'πετάγεται' για να δώσει την απάντηση στις ερωτήσεις, ενώ αναφέρει στην εκπαιδευτικό πόσο πολύ του αρέσει η γεωμετρία» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σσ. 21-22, Π(Σ5)].

Στις αναφορές της για την επίδοση του μαθητή της στον διαγωνισμό των μαθηματικών της προηγούμενης σχολικής χρονιάς, δεν παραλείπει να αναφερθεί στην ατυχία που είχε στο να κατανοήσει τη σημασία συγκεκριμένων λέξεων από την εκφώνηση, γεγονός που του στέρησαν την άριστη βαθμολογία και που έμμεσα αναδεικνύουν την αξία της ικανότητας χειρισμού και κατανόησης της γλώσσας ως παράγοντα που επιδρά καθοριστικά στη σχολική επίδοση. Επισημαίνεται συγκεκριμένα από τις καταγραφές της παρατήρησης:

«Η εκπαιδευτικός μιλάει για τον μαθητή στην τάξη και αναφέρει για την επίδοσή του στον περσινό διαγωνισμό του 'Ευκλείδη', τονίζοντας ότι το λάθος που έκανε και δεν πήρε άριστη βαθμολογία, οφείλονταν στο ότι δεν κατανόησε λέξεις της εκφώνησης και δε ρώτησε την εκπαιδευτικό προκειμένου να του εξηγήσει και ως εκ τούτου είχε επίπτωση στην επίλυση των θεμάτων» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 22, Π(Σ5)].

Θετική στάση και συμπεριφορά καταγράφεται από την παρατήρηση και για τον Μ10, ο οποίος στη συνέντευξή του αναφέρει ότι το μάθημα που, έναντι των υπολοίπων, επιλέγει ως το αγαπημένο του είναι τα μαθηματικά. Σημειώνει ο ερευνητής:

«Το μάθημα επεξεργάζεται τις δεκάδες και τις μονάδες. Στον προτζέκτορα υπάρχουν σχετικές ασκήσεις που οι μαθητές συμμετέχουν συμπληρώνοντας δεκάδες και μονάδες ώστε να σχηματιστεί ο τελικός αριθμός, τον οποίο και πρέπει να διαβάσουν. Η εκπαιδευτικός σηκώνει τον μαθητή στον πίνακα να συμπληρώσει τις δεκάδες και τις μονάδες ώστε να σχηματιστεί ο αριθμός, τον οποίο και διαβάζει-προφέρει σωστά και κάθεται στο θρανίο του χαμογελαστός. Σε επόμενη άσκηση γράφει σωστά το αποτέλεσμα-παίρνει την επιβράβευση της εκπαιδευτικού... Οι μαθητές εξακολουθούν να εργάζονται μόνοι τους, το ίδιο και ο μαθητής ο οποίος δείχνει να κατανοεί το μάθημα, αφού τελειώνει γρήγορα και με σωστό τρόπο τις ασκήσεις. Οι ασκήσεις

⁸⁴ Μαθητικός διαγωνισμός μαθηματικών για μαθητές δημοτικού που διοργανώνεται από την Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας. Ο διαγωνισμός λαμβάνει χώρα στα σχολεία που συμμετέχουν, με την επίβλεψη των δασκάλων.

είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας, αλλά ο μαθητής τα καταφέρνει και είναι από τους πρώτους που ολοκληρώνουν την εργασία τους, ενώ σηκώνει χέρι για να ξανασηκωθεί στον πίνακα προκειμένου να συμπληρώσει τους αριθμούς (οι οποίοι είναι γραμμένοι ολογράφως)» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 19, Π(Σ7)].

Η Μ16 μπορεί να δηλώνει ότι την ενδιαφέρουν αρκετά μαθήματα όπως «γλώσσα, [να] ζωγραφίζω, μουσική», όμως επισημαίνει ότι «τα μαθηματικά είναι πολύ καλά» γιατί όπως η ίδια τονίζει «τα μαθηματικά δεν είναι δύσκολα». Με τη λέξη «απαντάω», προσδιορίζει τη στάση και τη συμμετοχή της στη διεξαγωγή του μαθήματος, δείχνει όμως αμήχανη αρκετές φορές, παρά τις φιλότιμες και επί το δυνατό επιτυχείς προσπάθειες που καταβάλλει, επειδή δεν κατανοεί τι της ζητείται να κάνει γι' αυτό, λόγω έλλειψης αυτοπεποίθησης, συχνά απευθύνεται στους συμμαθητές της για να επιβεβαιώσει και να επαληθεύσει την πορεία της κατά την επίλυση των ασκήσεων. Σημειώνει χαρακτηριστικά ο ερευνητής:

«Ρωτάει [ο εκπαιδευτικός] την προπαίδια με τον αριθμό 2 συγκεκριμένα άτομα-ρωτάει τη Στέλλα (δεν κατάλαβε τι την ρώτησε και γυρίζει απορημένη πίσω να ρωτήσει για να καταλάβει τι θα απαντήσει). Με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού καταφέρνει να προφέρει την πράξη και απαντάει σωστά... Αντιγράφει από τον πίνακα πρόβλημα που γράφει ο εκπαιδευτικός, και τους ζητά να το λύσουν στην τάξη. Είναι πολύ ήσυχη, ξανακοιτά τη διπλανή της για να δει αν κάνει σωστά την άσκηση. Τελείωσε την άσκηση και πριν τη δείξει στον εκπαιδευτικό τη δείχνει στη διπλανή της για επαλήθευση. Ο εκπαιδευτικός ελέγχει και την επιβραβεύει. Εξηγεί σε συμμαθήτριά της (πίσω θρανίο) σχετικά με την άσκηση. Τελείωσε νέα άσκηση με γινόμενα, σχετικά γρήγορα και με επιτυχία. Επιβραβεύεται από τον εκπαιδευτικό» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σσ. 4-5, Π(Σ8)].

Καλή ανταπόκριση στις απαιτήσεις του μαθήματος επιδεικνύουν και οι Μ23, Μ24, οι οποίοι δηλώνουν αμφότεροι την προτίμησή τους στα μαθηματικά. Η παρουσία των εκπαιδευτικών όμως και οι παιδαγωγικο-διδασκτικές τους παρεμβάσεις, προκύπτει από την παρατήρηση ότι επηρεάζουν άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά τη συνολική τους επίδοση στο μάθημα. Τα σχετικά ευρήματα από το ερευνητικό ημερολόγιο είναι ενδεικτικά κατά σειρά για τους παραπάνω μαθητές:

«Ο μαθητής κάθεται με συμμαθητή του και φαίνεται... ζωηρός. Ο εκπαιδευτικός τον ρωτάει ερώτηση μαθηματικών (ανεβαίνει ανά 25 μέχρι να φτάσει στο 100), απαντά σωστά και δέχεται τα χειροκροτήματα των συμμαθητών του ύστερα από την παρότρυνση του εκπαιδευτικού... [Ο εκπαιδευτικός] ρώτησε την τάξη αν είναι δημοκρατικός ή αυταρχικός δάσκαλος. Όλη η τάξη φώναξε δημοκρατικός και επισήμανε ότι πολλές φορές οι μαθητές με τον εκπαιδευτικό ψηφίζουν για την από κοινού λήψη των αποφάσεων» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σσ. 53-54, Π(Σ12)].

«Το μάθημα αφορά άθροισμα με υπέρβαση της δεκάδας, όμως ήδη η εκπαιδευτικός έχει προδιαθέσει με αρνητικό τρόπο για τη δυσκολία του μαθήματος τους μαθητές. Η εκπαιδευτικός τους κάνει ένα παράδειγμα στον πίνακα και αναλύοντας μερικώς, τους βάζει παράδειγμα να κάνουν μόνοι τους. Ρωτάει τον μαθητή να της πει, ο ίδιος φαίνεται ότι δεν έχει καταλάβει ακριβώς, όπως και οι υπόλοιποι μαθητές, και προφανώς δεν απαντάει... Ο μαθητής, όχι ιδιαίτερα κινητικός, προσπαθεί να κατανοήσει τη νέα ύλη, είναι ήσυχος και προσέχει το μάθημα ώστε να το κατανοήσει. Δεν αλληλεπιδρά ιδιαίτερα με τους συμμαθητές του... Η εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα απλά αθροίσματα και τελειώνει πρώτος από όλους τους συμμαθητές του και δέχεται την επιβράβευση από την εκπαιδευτικό... Ο μαθητής γενικά φαίνεται να τα καταφέρνει στα μαθηματικά και αν η εκπαιδευτικός μπορούσε να ήταν πιο αποτελεσματική, θα μπορούσε να είχε ακόμη καλύτερη επίδοση» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σσ. 27-28, Π(Σ13)].

Προτίμηση στις πράξεις υπολογισμού, έμφαση στις οδηγίες των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία του μαθήματος και προσοχή στην κατανόηση των τεχνικών προκειμένου να κατακτήσουν τη νέα ύλη, αποτελούν τις συνήθειες επισημάνσεις των μαθητών που δε συμμετείχαν στη διαδικασία της παρατήρησης, που όμως και αυτοί εκδήλωσαν την προτίμηση και το ενδιαφέρον τους για το εν λόγω μάθημα. Αναφορές όπως «μου αρέσει πολύ πολλαπλασιασμός και διαίρεση» (M29), «να λύνω προβλήματα, πιο πολύ τις διαιρέσεις» (M31), «η προπαίδεια» (M43), «κάνουμε πολλές πράξεις με τα μαθηματικά και προπαίδεις» (M45), «είναι εύκολα... γιατί τα βρίσκω κατευθείαν» (M50) ή «ακούω τη δασκάλα μου και λέει πώς κάνει τη διαίρεση, γιατί εγώ τη διαίρεση δεν την ξέρω καλά» (M30), «εγώ ακούω τη δασκάλα, μιλάω λίγο έτσι για να πω την ιδέα μου» (M33), είναι ενδεικτικές των δηλώσεων των μαθητών αυτών.

2.1.2. Η προτίμηση στο μάθημα της γλώσσας

Το τρίτο μάθημα, μετά τα μαθηματικά και τη γυμναστική, με τη μεγαλύτερη συχνότητα στις προτιμήσεις των μαθητών της έρευνας είναι της γλώσσας, δεδομένου ότι εννέα⁸⁵ από αυτούς που συμμετείχαν στη διαδικασία των συνεντεύξεων δηλώνουν ότι είναι εκείνο που, είτε μόνο του είτε συνδυαστικά με άλλα, τους ενδιαφέρει να γνωρίζουν καλά. Η M49, για παράδειγμα, επιλέγει μεταξύ άλλων μαθημάτων και τη γλώσσα «γιατί γράφεις γράμματα και μαθαίνεις κάτι...» όπως τονίζει, ενώ για τη M6 αν και το γλωσσικό μάθημα αποτελεί επιλογή υψηλής προτεραιότητας προκειμένου να «γράψω και [να] μαθαίνω» όπως επισημαίνει, η απουσία συμμαθητή που θα μπορούσε να μοιραστεί το ίδιο θρανίο προκειμένου να υπάρχει συνεργασία, αλλά και η μη άριστη διαχείριση του διδακτικού χρόνου

⁸⁵ M6, M7, M16, M21, M25, M33, M39, M45, M49.

από τον εκπαιδευτικό, φαίνεται να επηρεάζουν την απόδοσή της, παρά την προτίμησή της στο εν λόγω μάθημα. Σημειώνει ο ερευνητής κατά τη διάρκεια της παρατήρησης:

«Η μαθήτρια κάθεται στο θρανίο μόνη της και παρακολουθεί το μάθημα που ο εκπαιδευτικός παραδίδει. Ο εκπαιδευτικός ταυτόχρονα κάνει ερωτήσεις προς τους μαθητές και αυτοί απαντούν. Η μαθήτρια γενικά έχει μία στάση ήρεμη, ήσυχη. Της ζητάει να διαβάσει (μέτρια προς καλή άρθρωση, αλλά αργή και χαμηλόφωνη)... Λόγω των μεγάλων κενών στη μαθησιακή διαδικασία η μαθήτρια φέρεται πολύ συχνά να μη συμμετέχει στις διεργασίες της τάξης... Για το τέλος ο εκπαιδευτικός τους ζητάει να γράψουν με συγκεκριμένες λέξεις που επεξεργάστηκαν στην ύλη του μαθήματος ένα μικρό κείμενο, μία μικρή ιστορία, τους ζητά δηλαδή να παράγουν κείμενο, όμως η μαθήτρια λέει ότι δεν ξέρει τι να γράψει. Ο εκπαιδευτικός κάθεται δίπλα της και προσπαθεί να της εξηγήσει τι ακριβώς πρέπει να κάνει. Δε γνωρίζει λέξεις όπως κέικ, πάζλ, ματς, γκαράζ, κόμιζ, κλόουν, φιλμ, walkman, κολάζ, και έτσι δεν μπορεί να παράγει κείμενο. Ο εκπαιδευτικός της εξηγεί εν τάχει τη σημασία τους. Το κουδούνι χτυπά και εγκαταλείπεται η προσπάθεια» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σσ. 23-24, Π(Σ5)].

Ο Μ7 από την άλλη, αν και δηλώνει ότι η γλώσσα συγκαταλέγεται μεταξύ των μαθημάτων που τον δυσκολεύουν, παρόλα αυτά το αναφέρει αυθόρμητα πρώτο στις προτιμήσεις του όταν ερωτάται σχετικά. Η παρατήρηση επιπλέον δείχνει ένα μαθητή ο οποίος καταβάλλει προσπάθειες να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του μαθήματος και λαμβάνοντας υπόψη τους υφιστάμενους περιορισμούς στη χρήση και κατανόηση της ελληνικής γλώσσας, αυτή η ανταπόκριση γίνεται με επιτυχία. Είναι ενδεικτικές οι σχετικές καταγραφές από το ερευνητικό ημερολόγιο:

«... Η εκπαιδευτικός τούς υπαγορεύει για να ελέγξει την ικανότητά τους στην ορθογραφία και στην παραγωγή κειμένου. Ο μαθητής φαίνεται να ανταποκρίνεται και να γράφει αυτά που υπαγορεύει η εκπαιδευτικός (η υπαγόρευση είναι γρήγορη και το σύνολο της τάξης φαίνεται να ακολουθεί). Η εκπαιδευτικός ελέγχει το τετράδιο του μαθητή και τον επιβραβεύει. Ενώ γράφει με σχετική ταχύτητα και ορθά το κείμενό του, κάποιες φορές (ίσως για επαλήθευση ή επιβεβαίωση) κοιτάζει από το τετράδιο της διπλανής του. Η γραφή του είναι ορθογραφημένη και καλλίγραφη (από έναν έλεγχο που έκανα στο τετράδιό του). Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα μία άσκηση γραμματικής. Οι μαθητές δουλεύουν ατομικά. Ο μαθητής εργάζεται για τη λύση της άσκησης, ενώ σηκώνει το χέρι του για να απαντήσει σε ερώτηση της εκπαιδευτικού. Με σιγανή φωνή (αλλά με δική του πρωτοβουλία) δίνει τη σωστή απάντηση και επιβραβεύεται εκ νέου από την εκπαιδευτικό. Έπειτα συνεχίζει την εργασία του στο τετράδιό του. Δε φαίνεται να έχει στενές σχέσεις και επαφές ούτε με την εκπαιδευτικό ούτε με τα άλλα παιδιά της τάξης. Εστιάζει (από ό,τι μπορώ να καταλάβω) στις ασκήσεις και στην επίδοσή του γενικότερα, η δε συμμετοχή του στην τάξη περιορίζεται μόνο στο να σηκώνει χέρι για να

απαντήσει στις ερωτήσεις... Ο μαθητής ολοκληρώνει την εργασία του και δέχεται τις επεξηγήσεις από την εκπαιδευτικό για τα λίγα λάθη που έκανε, ταυτόχρονα όμως επιβραβεύεται από την ίδια για το σύνολο των εργασιών του... Γενικά μια ήρεμη και ήσυχη μορφή μέσα στην τάξη, εργατικός και δεδομένων των περιορισμών αποτελεσματικός, χωρίς κοινωνική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σσ. 40-41, Π(Σ6)].

Στην περίπτωση της Μ21 η γλώσσα ανήκει σε μια ομάδα μαθημάτων που προτιμά έναντι των υπολοίπων, και αυτό προκύπτει από τη δήλωσή της αναφορικά με τη στάση που διατηρεί τονίζοντας πως «*ναι μου αρέσει*» όταν ερωτάται αν επιθυμεί να συμμετέχει, επισημαίνοντας ταυτόχρονα ότι «*και ρωτάω και ακούω και λέω*», όταν της ζητείται να προσδιορίσει τον τρόπο συμπεριφοράς της κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η ενεργός συμμετοχή της έχει καταγραφεί και κατά τη διάρκεια της παρατήρησης. Οι αναφορές του ερευνητή αφορούν τόσο την ίδια όσο και τον αδελφό της (Μ19) με τον οποίο μοιράζονται το ίδιο θρανίο και ο οποίος παρά το γεγονός ότι δεν προκρίνει στη συνέντευξή του το γλωσσικό μάθημα μεταξύ των αγαπημένων του παρόλα αυτά ανταποκρίνεται επάξια, όπως και η αδελφή του, στις απαιτήσεις του μαθήματος, όπως προκύπτει από τις καταγραφές της παρατήρησης και τον έλεγχο των τετραδίων τους που διενήργησε ο ερευνητής ύστερα από προτροπή της εκπαιδευτικού:

«Άνετη η παρουσία τους στην τάξη, φαίνεται να τους αρέσει και να απολαμβάνουν το μάθημα, φαίνεται ότι καταλαβαίνουν τις ερωτήσεις και απαντούν (πετάγονται για να πουν τη γνώμη τους), γελούν και δε φαίνονται προβληματισμένοι... εργάζονται προσηλωμένα στην παραγωγή γραπτού λόγου, γράφουν με άνεση και σχετική ταχύτητα, ανταποκρινόμενα στην απαίτηση των εργασιών... Έλεγχσα τα τετράδια της ορθογραφίας τους και το τετράδιο με ασκήσεις της γλώσσας. Εντυπωσιάστηκα με τη γραφή τους (καλλιγραφημένη, δε θα την ξεχώριζες από ενός Έλληνα). Όχι πολλά ορθογραφικά λάθη, ας πούμε ανάλογα των λαθών ενός συνομηλίκου τους Έλληνα! Άλλωστε είναι πολλά τα 'Μπράβο' και 'Άριστα' όταν ελέγχει και υπογράφει η εκπαιδευτικός» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σσ. 10-11, Π(Σ11)].

Την επιτυχή προσαρμογή του στις ανάγκες του μαθήματος επισημαίνει και ο Μ25, ο οποίος υποδηλώνει την προτίμησή του σε αυτό. Όμως και η παρατήρηση αποτιμά με τον ίδιο τρόπο την παρουσία του κατά τη διάρκεια του μαθήματος:

«Γενικά ο μαθητής φαίνεται να μην αντιμετωπίζει προβλήματα με τη γλώσσα (γράφει, διαβάζει και συμμετέχει με άνεση), ενώ οι αλληλεπιδράσεις του είναι σύντομες. Δε δείχνει όμως ούτε απομονωμένος ούτε περιθωριοποιημένος. Στις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού έχει απαντήσει σωστά, που δείχνει ότι έχει κατανοήσει και εφαρμόσει τους κανόνες της γραμματικής που έχει μάθει» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 26, Π(Σ13)].

Η Μα, που ανήκει στην ομάδα των τεσσάρων μαθητών που δε συμμετείχαν στη διαδικασία των συνεντεύξεων⁸⁶, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στη χρήση της ελληνικής γλώσσας και τη συνεσταλμένη συμπεριφορά της εξαιτίας αυτών των δυσκολιών, ανταποκρίνεται επιτυχώς, μόνο όμως όταν της ζητείται και χωρίς να αναλαμβάνει την πρωτοβουλία να επιδείξει μια ενεργό και αποφασιστική στάση. Σημειώνει ο ερευνητής:

«Εργάζεται στο τετράδιό της γράφοντας, είναι προσηλωμένη στο γραπτό της, γράφει άσκηση που τους έβαλε η εκπαιδευτικός σχετικά με κανόνα της γραμματικής. Η εκπαιδευτικός ζητάει να διαβάσουν άσκηση από τον διαδραστικό (κλείνουν λέξεις και συμπληρώνουν κενά), δε σηκώνει χέρι, απλά αντιγράφει την άσκηση από τον διαδραστικό. Ζητά η εκπαιδευτικός από τη Φωτεινή να κλείνει τη λέξη 'βάρκα' (ονομαστική, γενική, αιτιατική, ενικού και πληθυντικού). Τα καταφέρνει και επιβραβεύεται από αυτήν... Δε μου φαίνεται ιδιαίτερα ενεργητική, στιγμές – στιγμές είναι αφηρημένη (για νεκρά διαστήματα του μαθήματος), χωρίς να φαίνεται ότι απολαμβάνει το μάθημα και τον τρόπο που γίνεται... Πάντως, όσες φορές την έχει ρωτήσει έχει απαντήσει σωστά. Της ζητά να διαβάσει πρόταση συμπληρώνοντας λέξεις που λείπουν. Διαβάζει σχετικά καλά και καταφέρνει να συμπληρώσει σωστά τις λέξεις που λείπουν από την πρόταση»
[Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σσ. 12-13, Π(Σ11)].

2.1.3. Τα 'δύσκολα' μαθήματα

Τα μαθήματα των οποίων η διαχείριση φάνηκε, τόσο από τις συνεντεύξεις όσο και από την παρατήρηση, να δυσκολεύει τη μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών της έρευνας είναι η γλώσσα⁸⁷, τα μαθηματικά⁸⁸ και η ιστορία⁸⁹. Βέβαια υπάρχουν αναφορές και για άλλα μαθήματα, η συχνότητα των οποίων όμως είναι μικρή, όπως για παράδειγμα η μελέτη περιβάλλοντος⁹⁰, η γεωγραφία⁹¹, οι ξένες γλώσσες⁹² και τα θρησκευτικά⁹³.

Όπως προκύπτει, λοιπόν, το 44% των μαθητών που συμμετείχαν στη διαδικασία των συνεντεύξεων, εκφράζουν τον προβληματισμό τους σχετικά με την επίδοσή τους στο γλωσσικό μάθημα (μεταξύ των οποίων και δύο μαθητές, οι Μ7 και Μ16, που έχουν αναφέρει ότι η γλώσσα συγκαταλέγεται στα αγαπημένα τους μαθήματα στο σχολείο). Μάλιστα 13 εξ'

⁸⁶ Υπενθυμίζεται ότι σε αυτούς τους μαθητές έχουν δοθεί οι κωδικοί Μα, Μβ, Μγ και Μδ αντίστοιχα, προκειμένου να διακρίνονται από τους κωδικούς των μαθητών με αύξοντα αριθμό που αντιπροσωπεύουν αυτούς που εκτός από τη συμμετοχή τους στην παρατήρηση παραχώρησαν και συνέντευξη.

⁸⁷ Μ3, Μ5, Μ7, Μ8, Μ12, Μ14, Μ16, Μ17, Μ20, Μ22, Μ23, Μ24, Μ27, Μ32, Μ35, Μ38, Μ40, Μ42, Μ46, Μ47, Μ48, Μ50.

⁸⁸ Μ4, Μ6, Μ7, Μ9, Μ18, Μ34, Μ37, Μ42.

⁸⁹ Μ1, Μ8, Μ11, Μ20, Μ36, Μ38, Μ47, Μ48.

⁹⁰ Μ7, Μ19, Μ20, Μ29.

⁹¹ Μ26, Μ31.

⁹² Μ21, Μ33.

⁹³ Μ30, Μ47.

αυτών⁹⁴ το αναφέρουν, αυθόρμητα, ως το μοναδικό μάθημα στο οποίο αντιμετωπίζουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες. Από την ανάλυση περιεχομένου τεκμαίρεται ότι τα προβλήματα εντοπίζονται σε τέσσερις κατηγορίες που αφορούν στη γραμματική, στην κατανόηση, στην ορθογραφία και στην παραγωγή λόγου. Έτσι, για παράδειγμα οι M5, M35 και M47, δηλώνουν ότι η γραμματική αποτελεί το βασικό εμπόδιο που τους αποτρέπει να κατακτήσουν με αξιώσεις το γλωσσικό μάθημα, χωρίς όμως να αναφερθούν σε συγκεκριμένες περιοχές στις οποίες εντοπίζουν τις συναφείς δυσκολίες, σε αντίθεση με άλλους μαθητές οι οποίοι γίνονται περισσότερο σαφείς. Λόγου χάριν οι M8 και M27 αναφέρονται σε προβλήματα που σχετίζονται με τις γραμματικές κατηγορίες και ειδικότερα τους χρόνους. Η M8 τονίζει ότι *«στη γλώσσα με δυσκολεύει τις λέξεις που αλλάζουμε στο μέλλον, στο παρελθόν»*, ενώ ο M27 αναφέρει πως *«εκείνος ο ενεστώτας με παιδεύει!»*. Επίσης η M48 που δηλώνοντας ότι οι δυσκολίες της αφορούν *«κάτι γραμματική, ενεργητική, παθητική, δεν ξέρω τι είναι αυτά»*, εντοπίζει ουσιαστικά τα προβλήματα της στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι συντακτικές δομές μπορούν να επηρεάσουν τη μορφή που παίρνει μια λέξη κατά την κλίση της.

Η πλημμελής ικανότητα γνώσης και χειρισμού της ελληνικής γλώσσας από μη φυσικούς ομιλητές, όπως τα υποκείμενα της έρευνας, αποτελεί τη δεύτερη προβληματική περιοχή και όπως είναι φυσικό επηρεάζει την ετοιμότητα τους στο αντίστοιχο μάθημα. Έτσι, ο M14 δηλώνει ότι *«δεν ξέρω ελληνικά»* για να αιτιολογήσει για ποιο λόγο δυσκολεύεται στο μάθημα της γλώσσας, ενώ η M16 επισημαίνει πως *«είναι λίγο λέξεις, λίγο εγώ δεν κατάλαβα»*, προσδιορίζοντας τις αδυναμίες που αντιμετωπίζει. Το ίδιο πρόβλημα με την κατανόηση των λέξεων εκφράζει ο M23 αλλά και ο M38 που δηλώνει ότι *«στη γλώσσα λίγο δεν καταλαβαίνω κάποιες φορές»*, όπως και η M32 η οποία λέγοντας *«κάτι που δεν μπορώ να ακούσω πολύ καλά και δε θυμάμαι και πολλά»* εστιάζει ουσιαστικά στη δυσκολία επεξεργασίας, ανάκλησης και εν γένει κατανόησης νέων λέξεων που θα τη βοηθήσουν να κατακτήσει την ύλη και τις απαιτήσεις του μαθήματος. Αναπόφευκτα, η δυσκολία στη χρήση και κατανόηση της ελληνικής γλώσσας επιδρά και στην ικανότητα της γραπτής απεικόνισης των λέξεων της, δηλαδή στην ορθογραφία της, που αποτελεί την τρίτη προβληματική περιοχή που προσδιόρισαν οι μαθητές. Αναφορές όπως *«στη γλώσσα τα πηγαίνω καλά, αλλά όχι πολύ στα τεστ και στην ορθογραφία»* (M20), *«λέξη... πώς το γράφει»* (M22), *«στη γλώσσα λίγο, η ορθογραφία»* (M42) ή *«μπερδεύομαι λίγο στα γράμματα»* (M50), είναι αντιπροσωπευτικές εκείνων των μαθητών που αντιμετωπίζουν τις οικείες δυσκολίες. Όλα τα παραπάνω έχουν

⁹⁴ M3, M7, M12, M14, M16, M17, M22, M23, M27, M32, M35, M40, M46.

φυσικά επίπτωση και στην παραγωγή γραπτού λόγου και γενικά κειμενικής γραφής από τους εν λόγω μαθητές, όπως τουλάχιστον το επισημαίνει με τη δήλωσή του ο M3 λέγοντας ότι τον δυσκολεύουν «οι περιλήψεις [και] οι εκθέσεις», αλλά και ο M40 που αναφέρει ότι «τα γραψίματα» αποτελούν για αυτόν εμπόδιο «επειδή κάπως μπερδεύομαι» όπως αναφέρει χαρακτηριστικά. Τα ευρήματα της παρατήρησης συνεπικουρούν τα αντίστοιχα των συνεντεύξεων αναδεικνύοντας τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζει για την ακαδημαϊκή αλλά και ψυχολογική πορεία του μαθητή η σωστή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος. Είναι, επί παραδείγματι, χαρακτηριστική η στάση του M12, ο οποίος λόγω των δυσκολιών του στην κατανόηση του μαθήματος, καταβάλλει ήσσονα προσπάθεια και φιλοπονία με αποτέλεσμα να παραιτείται της συμμετοχής του από τη μαθησιακή διαδικασία. Όπως επισημαίνεται στο ερευνητικό ημερολόγιο για τον συγκεκριμένο μαθητή:

«Δεν είναι ιδιαίτερα ομιλητικός-αλληλεπιδραστικός, μάλλον νοηλικός κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Σοβαρά προβλήματα στην εκφορά του λόγου. Ελλιπής επικοινωνία με δάσκαλο και συμμαθητές» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 8, Π(Σ7)].

Τα ίδια χαρακτηριστικά συμπεριφοράς για το εν λόγω μάθημα επιδεικνύει και ο M13 ο οποίος κατά τη διάρκεια του μαθήματος φαίνεται να έχει μια στάση αποχής ή παραίτησης από τις διεργασίες του, όχι βεβαίως επειδή το αντιμετωπίζει απαξιωτικά, αλλά λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζει και που τον καθιστούν αδύναμο να μετέχει και να εμπλέκεται ενεργά. Οι καταγραφές της παρατήρησης είναι σαφείς:

«Δε σήκωσε χέρι για να πάει στον πίνακα να μάθει να γράφει και να δείξει στους συμμαθητές του το γράμμα Β (υπήρχε πολύ μεγάλη προθυμία από συμμαθητές του). Ξαναρωτάει η δασκάλα μαθητές να σηκωθούν στον πίνακα να γράψουν το γράμμα-δε σήκωσε χέρι-δεν τον επέλεξε η δασκάλα. Ρωτάει η δασκάλα την τάξη: δεν αντιδρά, μοιάζει να μην ευχαριστείται το μάθημα. Η δασκάλα διαβάζει κείμενο από το βιβλίο της γλώσσας, ο μαθητής έχει κλειστό το βιβλίο-κάθεται αναπαυτικά στην καρέκλα του- δε φαίνεται να ενδιαφέρεται ιδιαίτερα. Διαβάζει συμμαθήτριά του το ίδιο κείμενο, ο μαθητής σχεδόν ξαπλωμένος στο θρανίο-παραίτηση!!» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σσ. 1-2, Π(Σ7)].

Η ανασφάλεια που διακρίνει τη M16 για το μάθημα την κάνει αρκετές φορές να προσφεύγει στους συμμαθητές της και να ζητά τη βοήθειά τους προσπαθώντας όμως με φιλότιμες προσπάθειες, είναι η αλήθεια, να υπερκεράσει τις δυσκολίες της χωρίς συχνά αυτό να είναι εφικτό. Σημειώνει ο ερευνητής:

«Κάνουν ασκήσεις στη γλώσσα-δουλεύουν μόνοι τους (ο εκπαιδευτικός εξηγεί την άσκηση στη Στέλλα)-βοηθείται από τη συμμαθήτριά της. Κοιτάζει την εργασία της διπλανής της (ο εκπαιδευτικός γυρίζει στην τάξη, ελέγχει τις ασκήσεις). Ήσση, χωρίς αλληλεπίδραση-ο

εκπαιδευτικός της εξηγεί τι ζητάει η άσκηση εκ νέου, κάνει λάθη στην πορεία της άσκησης-προσπαθεί... Ρωτάει τη διπλανή της να της εξηγήσει (ο εκπαιδευτικός την παρατηρεί λέγοντάς της ότι μπορεί και μόνη της). Γυρίζει πίσω και βλέπει την εργασία συμμαθήτριάς της για να ελέγξει αν προχωρά σωστά. Πολλοί συμμαθητές ρωτούν τον εκπαιδευτικό για την άσκηση, όχι όμως η Στέλλα. Η διπλανή της την ξαναδιορθώνει-σβήνει και γράφει ξανά... Το προσπαθεί, θέλει να τα καταφέρει, είναι πρόθυμη, ίσως και να αγχώνεται για να τα καταφέρει. Δεν μπορεί να φτιάξει πρόταση όταν την ξαναρωτά ο εκπαιδευτικός (είναι στο θρανίο της και ασχολείται μαζί της). Με τη βοήθειά του καταφέρνει να γράψει την πρόταση που της ζητήθηκε. Όταν όμως της ζητάει να διαβάσει την πρόταση κάνει πάλι λάθος στη σύνταξη» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σσ. 3-4, Π(Σ7)].

Ομοίως ο Μ2, καταβάλλει προσπάθειες για να κατακτήσει μια θέση που πιθανά να του αναλογούσε στο συγκεκριμένο μάθημα, όμως οι ανεπάρκειές του δεν του επιτρέπουν να είναι όσο αποτελεσματικός θα μπορούσε ή θα του άξιζε. Γράφει για τον συγκεκριμένο μαθητή ο ερευνητής στο ημερολόγιο του:

«... απαντά στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού αλλά συχνά φαίνεται συγχυσμένος για το πώς εξελίσσεται το μάθημα, γεγονός που φανερώνει ότι η γλωσσική του ετοιμότητα είναι προβληματική. Επιπλέον, κάποιες φορές δείχνει αφηρημένος, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου ο εκπαιδευτικός τους έχει αναθέσει να δουλέψουν μόνοι τους σε άσκηση που τους έχει βάλει. Φαίνεται, παρ' όλα αυτά, ότι το προσπαθεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του μαθήματος, παρά την υστέρηση που έχει και η οποία είναι αρκετά ορατή σε εμένα. Ο εκπαιδευτικός... κάνει συνεχείς ερωτήσεις προς τους μαθητές καθώς εξελίσσεται το μάθημα. Καθώς απαντά ο μαθητής φαίνεται ότι έχει πρόβλημα στη σύνταξη. Για παράδειγμα, δεν τοποθετεί στις προτάσεις του τα κατάλληλα άρθρα με αποτέλεσμα οι υπόλοιποι συμμαθητές του να γελούν και να τον διορθώνουν όταν προσπαθεί να δώσει την απάντηση, με αποτέλεσμα να ντρέπεται και να αναδιπλώνεται» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 35, Π(Σ2)].

Σοβαρά προβλήματα στην παρακολούθηση του γλωσσικού μαθήματος καταγράφει η παρατήρηση και για τους Μγ και Μδ, δύο δηλαδή μαθητών που εξαιτίας των δυσκολιών τους αντιμετωπίζουν ορατό το ενδεχόμενο της σχολικής υποεπίδοσης, αν όχι αποτυχίας. Είναι χαρακτηριστικές οι επισημάνσεις από τα ευρήματα:

«Οι δύο μαθητές έχουν σοβαρά προβλήματα στη χρήση και κατανόηση της γλώσσας, γεγονός που αναστέλλει τις προσπάθειές τους για καλή απόδοση και στα υπόλοιπα μαθήματα... Είναι ήσυχτοι, μιλούν μεταξύ τους στη γλώσσα τους, σπάνια αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους, με το αγόρι να αντιμετωπίζει πιο παθητικά ή μάλλον με αδιαφορία (ή παραίτηση) τη μαθησιακή διαδικασία σε σχέση με το κορίτσι» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 39, Π(Σ4)].

Περισσότερο του διπλασίου μικρότερος, σε σχέση με τη γλώσσα, είναι ο αριθμός των μαθητών που αναφέρονται στη δυσκολία που αντιμετωπίζουν τόσο στα μαθηματικά όσο και στην ιστορία. Πιο συγκεκριμένα, οχτώ μαθητές⁹⁵ (ποσοστό 16%) από το σύνολο των συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις δηλώνουν την αδυναμία τους στα μαθηματικά, εξειδικεύοντας στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με την εκτέλεση των πράξεων. Η M4 για παράδειγμα που δυσκολεύεται στην εφαρμογή των πράξεων με συνέπεια να μην εξασφαλίζει την επιθυμητή ανταπόκριση στην επίλυση των προβλημάτων, τονίζει χαρακτηριστικά στη συζήτηση της με τον ερευνητή:

Ερευνητής: *«Υπάρχουν κάποια μαθήματα που σε δυσκολεύουν;»*

Μαθήτρια: *«Ναι, υπάρχουν. Τα μαθηματικά. Δε μου αρέσουν».*

Ερευνητής: *«Δηλαδή τι δυσκολίες αντιμετωπίζεις στα μαθηματικά ας πούμε;»*

Μαθήτρια: *«Είναι ας πούμε.. σε μπερδεύουν πολύ οι πράξεις».*

Παρόμοιες είναι οι αναφορές και άλλων μαθητών σχετικά με τη δυσκολία τους στις πράξεις, όπως της M6 που επισημαίνει ότι *«το επί»* αποτελεί τη βασική της αδυναμία ή της M34 που θεωρεί ότι *«η διαίρεση»* είναι πολύ δύσκολη. Την ίδια απάντηση δίνει και η M37 δηλώνοντας ότι *«οι διαιρέσεις λίγο»* την δυσκολεύουν, όπως και ο M42 που επίσης αναφέρει ότι *«στα μαθηματικά με δυσκολεύουν λίγο οι πράξεις και μπερδεύομαι»*. Η M9 αναφέρεται και αυτή στα προβλήματα που αντιμετωπίζει με την εκτέλεση των πράξεων, παρά την πολύ καλή στάση που καταγράφει ο ερευνητής κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και η οποία αποδίδεται από την ίδια, εν μέρει, στο γεγονός ότι έχει παρακολουθήσει και το κινεζικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η ίδια λοιπόν στη συνέντευξή της επικεντρώνει τη δυσκολία της:

Μαθήτρια: *«Ιδίως στα μαθηματικά».*

Ερευνητής: *«Μα εγώ σε είδα πολύ καλή στα μαθηματικά όμως».*

Μαθήτρια: *«Επειδή έχω μάθει κάποια πράγματα από την Κίνα».*

Ερευνητής: *«Για πες μου;»*

Μαθήτρια: *«Τις περισσότερες πράξεις και τους δεκαδικούς αριθμούς εδώ τα έμαθα. Γιατί ήρθα εδώ τελειώνοντας την πρώτη και στην Ελλάδα πάλι αρχίζω από την πρώτη, επειδή η μαμά μου θέλει να μάθω καλά ελληνικά».*

Η παρατήρηση στο εν λόγω μάθημα όμως, το οποίο έχει σχεδιαστεί με επιτυχία από την εκπαιδευτικό, φανερώνει μια μαθήτρια δραστήρια γνωστικά, κοινωνική και με αρκετά καλή ανταπόκριση στις απαιτήσεις του. Είναι ενδεικτικές οι συναφείς καταγραφές:

«Η μαθήτρια στην ομάδα της με άλλα τέσσερα άτομα φαίνεται να αλληλεπιδρά αρμονικά, συνεργάζεται, συνομιλεί και είναι ενεργητική. Μου δείχνει ήπια προσαρμογή, τόσο ακαδημαϊκή

⁹⁵ M4, M6, M7, M9, M18, M34, M37, M42.

όσο και κοινωνική. Η εκπαιδευτικός παραδίδει μάθημα με δεκαδικούς αριθμούς. Σχεδιάζει στήλες στον πίνακα που χωρίζει τις χιλιάδες, εκατοντάδες, δεκάδες, μονάδες, δέκατα, εκατοστά, χιλιοστά και ζητά από τους μαθητές να φτιάξουν έναν τέτοιο πίνακα στο τετράδιο τους. Τους έχει δώσει διαφημιστικό φυλλάδιο από *super market* με τιμές από διάφορα προϊόντα. Ζητάει να τοποθετήσουν το ποσό των 149,56 € για αγορά ποδηλάτου στις αντίστοιχες στήλες. ...Συνεχίζει τις ερωτήσεις με παραλλαγές αξίας-τιμές από το διαφημιστικό φυλλάδιο, η μαθήτρια σηκώνει χέρι και η εκπαιδευτικός την υποδεικνύει. Δίνει τη σωστή απάντηση και επεξηγεί με λεπτομέρεια τις στήλες στις οποίες θα τοποθετήσει την αξία ενός προϊόντος που επέλεξαν... Καλό κλίμα στην τάξη, αποτέλεσμα της σωστής διαχείρισης από την εκπαιδευτικό. Η μαθήτρια αρμονικά ενταγμένη στις διεργασίες της τάξης με καλή παρουσία, τόσο γνωστική όσο και κοινωνική» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σσ. 42-43, Π(Σ6)].

Για τη M18, όμως, που σύμφωνα με τις αναφορές της το ευάλωτο σημείο της στα μαθηματικά είναι επίσης οι πράξεις και πιο συγκεκριμένα «οι πολλαπλασιασμοί», η παρατήρηση αποκαλύπτει ευρήματα εκ διαμέτρου αντίθετα σε σύγκριση με την προηγούμενη περίπτωση. Εδώ γίνεται αναφορά για μια μαθήτρια σιωπηλή, αμέτοχη, η οποία δεν παρακινείται από τον εκπαιδευτικό της, με αβέβαιο το αν μπορεί να αναπτύξει δυναμική και να ενισχύσει εν γένει το γνωστικό της φορτίο:

«Ο εκπαιδευτικός ζητά από μαθητή να σηκωθεί για να γράψει ψηφίους αριθμούς. Όπως το περίμενα, η μαθήτρια δε σήκωσε το χέρι της. Σε όλες τις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της παρατήρησης η μαθήτρια δεν έδειξε πρόθεση συμμετοχής, συμμετέχει μόνο όταν της το ζητά ο εκπαιδευτικός, ο οποίος το κάνει σπάνια... Η μαθήτρια εξακολουθεί όμως να μένει αμέτοχη στις διεργασίες της τάξης, βιώνοντας μια 'μεταμφιεσμένη' περιθωριοποίηση ή/και απομόνωση. Δουλεύουν από το τετράδιο εργασιών σε ασκήσεις που έχουν προετοιμάσει από το σπίτι. Προοδευτικά όλο και περισσότεροι μαθητές υποδεικνύονται από τον εκπαιδευτικό να απαντήσουν σε ερωτήσεις. Η μαθήτρια όλη αυτή τη διάρκεια παραμένει ήσυχη κοιτώντας τότε το βιβλίο της, τότε τον πίνακα. Είναι εμφανής η παραίτησή της, όπως επίσης είναι εμφανές ότι δεν αποτελεί προτεραιότητα του εκπαιδευτικού. Όλη αυτή η κατάσταση που παρατήρησα καθιστούν, μοιραία, επισφαλή τη θέση της μαθήτριας στο σχολείο δεδομένου ότι καμία μέριμνα δε λαμβάνεται για την ενίσχυση της παρουσίας και της θέσης της στην τάξη και στο σχολείο. Σε όλο το μάθημα τα παιδιά κάνουν πράξεις (πρόσθεση, αφαίρεση και πολλαπλασιασμό αριθμών με πολλά ψηφία), αλλά η μαθήτρια, όπως προανέφερα, 'δε βρίσκεται' στην τάξη, πλέον έχει γείρει το κεφάλι της στο θρανίο τη στιγμή που το σύνολο σχεδόν της τάξης συμμετέχει, απαντώντας στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού και συμβουλευόμενοι τις εργασίες τους από το τετράδιο των μαθηματικών» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 47, Π(Σ10)].

Την ίδια αμέτοχη και υποχωρητική στάση απέναντι στις απαιτήσεις του μαθήματος φανερώνει και η Μβ η οποία, παρά τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού να την ενεργοποιήσει, εμφανίζει μια αρνητική συμπεριφορά, απότοκο των γενικών γνωστικών της ανεπαρκειών. Σημειώνει ο ερευνητής για την εν λόγω μαθήτρια:

«Είναι μοναχική, δεν έχει μπροστά της βιβλίο, ούτε τετράδιο, ούτε μολύβια!! Ο εκπαιδευτικός της δίνει το βιβλίο της διπλής της και τη ρωτάει μια απλή ερώτηση, περιμένοντας περισσότερο από ½ λεπτό την απάντηση. Τελικά, με την καθοδήγηση της συμμαθήτριάς της δίνει (χαμηλόφωνα) την απάντησή της... Ενώ ο εκπαιδευτικός αναγράφει στον πίνακα πρόβλημα και εξασφαλίζει τη συμμετοχή των μαθητών (αυτό φαίνεται από τον αριθμό των μαθητών που σηκώνουν χέρι), η μαθήτρια έχει αποστρέψει το κεφάλι της από τον πίνακα χωρίς να δείχνει ενδιαφέρον για την επίλυση του προβλήματος που έχει τεθεί... δείχνει μία ράθυμη (στα όρια της αρνητικής) διάθεση (άλλωστε η έλλειψη βιβλίου ή τετραδίου στο θρανίο της το αποδεικνύει), που τον αποτρέπει να παρέμβει αποτελεσματικά... πολύ φοβάμαι ότι δεν κατανοεί πλήρως τι πρέπει να κάνει και μόνο με την εξατομικευμένη παρέμβαση του απαντά, με φωνή τόσο χαμηλόφωνη (καλύτερα ψιθυριστή) που ίσα-ίσα ακούγεται» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σσ. 33-34, Π(Σ2)].

Σε ό,τι αφορά τώρα τις δυσκολίες στο μάθημα της ιστορίας, αναφορά γίνεται από οχτώ μαθητές⁹⁶, η πλειοψηφία των οποίων⁹⁷ έχει επισημάνει και προβλήματα που αντιμετωπίζει στο γλωσσικό μάθημα. Από την ανάλυση των απαντήσεων τους οι προβληματικές περιοχές εδώ αφορούν την άγνοια λέξεων και την ως εκ τούτου δυσκολία στην κατανόηση του περιεχομένου και την αποστήθιση. Έτσι, λόγου χάριν, η Μ1 δυσκολεύεται στην ιστορία γιατί όπως τονίζει *«υπάρχουν κάποιες λέξεις που δεν καταλαβαίνω πολύ καλά»*, όπως το ίδιο ισχύει και για τη Μ8 που λέει ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει στο μάθημα οφείλονται στο ότι *«... οι λέξεις είναι λίγο δύσκολο [sic] και δεν μπορώ να καταλαβαίνω»*. Καθώς όμως το μάθημα της ιστορίας με την πάροδο των ετών γίνεται περισσότερο απαιτητικό, τα προβλήματα που προκύπτουν από την άγνοια των λέξεων μοιραία επιδρούν στο επίπεδο της επεξεργασίας, κατανόησης και εν τέλει κατάκτησης της νέας γνώσης. Σε αυτά ας προστεθεί και η επιβάρυνση που προκύπτει από την αναχρονιστική και χωρίς παιδαγωγικό νόημα αποστήθιση στην οποία καλούνται οι μαθητές να προβούν, προκειμένου να πιστοποιούν την επάρκειά τους στο συγκεκριμένο μάθημα. Είναι ενδεικτικές οι αναφορές της Μ20 που δηλώνει ότι *«στην Γ', Β' ήμουν καλή στην ιστορία. Και τώρα δυσκολεύεται η ιστορία [sic] και δεν τα πηγαίνω πολύ καλά»*, ενώ για τη Μ47 το *«απέξω»*

⁹⁶ Μ1, Μ8, Μ11, Μ20, Μ36, Μ38, Μ47, Μ48.

⁹⁷ Μ8, Μ20, Μ38, Μ47, Μ48.

φαίνεται να είναι ιδιαίτερα πειστικό και αγχωτικό, με επιπτώσεις στην επίδοσή της. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η αναφορά της Μ36 που τονίζει ότι «με δυσκολεύει όταν μας εξετάζει η κυρία μας», αλλά και του Μ38 που αναφέρει ότι «στην ιστορία δεν μπορώ να τα πω απέξω επειδή είναι πολύ δύσκολα».

Η ελλειμματική δεξιότητα των μαθητών στη χρήση και εν γένει κατανόηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής αλλά και η ισχνή από άποψη συστηματικότητας στήριξη και υποστήριξη τους από το εκπαιδευτικό προσωπικό, έχει ως συνέπεια οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν να αυξάνονται και να εξαπλώνονται, όπως διεφάνει από την ανάλυση, σε αρκετές γνωστικές περιοχές και αντικείμενα, καθιστώντας τους σε πλείστες περιπτώσεις «ωσει παρόντες» κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος. Αυτό γίνεται ιδιαίτερα αντιληπτό από την παρατήρηση που αφορά μαθήματα που προαπαιτούν την, τουλάχιστον, καλή χρήση της ελληνικής γλώσσας, όπως της ιστορίας, της γεωγραφίας ή των θρησκευτικών. Είναι αποκαλυπτικά, για παράδειγμα, τα ευρήματα της παρατήρησης για τον Μ17 στο μάθημα της ιστορίας:

«[Η εκπαιδευτικός] παραδίδει την ενότητα του Πελοποννησιακού Πολέμου... Κάνει μία εισαγωγική παρουσίαση – μονόλογο. Σε όλη αυτή τη διάρκεια (περίπου 3min) που αναφέρεται στην ανάπτυξη και τον πλούτο της Αθήνας και της Σπάρτης, ο Αντώνης φαίνεται να ονειροπολεί και να ασχολείται με το μολύβι του (το περιεργάζεται), χωρίς να δείχνει διάθεση για συμμετοχή ή ενδιαφέρον. Η εκπαιδευτικός σηκώνεται στην άλλη άκρη της τάξης να δείξει στον χάρτη την Κόρινθο, την Σπάρτη και την Αθήνα. Ο χάρτης βρίσκεται πίσω από τον Αντώνη. Ενώ όλοι οι μαθητές στρέφουν το κεφάλι τους προς τον χάρτη, ο Αντώνης δε γύρισε καθόλου προς τον χάρτη για να δει τι δείχνει η εκπαιδευτικός, γεγονός που καταμαρτυρεί ότι ή δεν αντιλαμβάνεται όλη την παρουσίαση (η εκπαιδευτικός μιλάει με κανονική ροή-γρήγορη για τον Αντώνη) ή δεν ενδιαφέρεται να παρακολουθήσει το μάθημα αφού, ενδεχομένως, δεν το θεωρεί χρήσιμο. Συμπέρασμα: Στο μάθημα της Ιστορίας υπάρχει μόνο η φυσική παρουσία του Αντώνη στην τάξη. Κανένα ενδιαφέρον από τον ίδιο, καμία παρέμβαση από την εκπαιδευτικό ώστε με κάποιο τρόπο να συμμετάσχει ή να κατανοήσει την ενότητα (π.χ. ένα σχεδιάγραμμα της ενότητας, ένας νοηματικός ή εννοιολογικός χάρτης, χρήση πλαγιότιτλων κ.ά.)» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σσ. 15-16, Π(Σ9)].

Παρόμοιες είναι οι καταγραφές του ερευνητή και σε ό,τι αφορά την παρουσία της Μ8 στο ίδιο μάθημα:

«Η εκπαιδευτικός εξετάζει τους μαθητές στο προηγούμενο μάθημα (αρκετοί μαθητές τους είδα στο διάλειμμα να αφιερώνουν χρόνο για να διαβάσουν από το βιβλίο για το μάθημα!), κάνει ερωτήσεις, κάποιοι μαθητές σηκώνουν χέρι. Η μαθήτριά δε σηκώνει χέρι αλλά ούτε και η εκπαιδευτικός της έχει απευθυνθεί καθόλου... Ζητάει από μία μαθήτριά να διαβάσει τις

παραγράφους και κάνει τις απαραίτητες επεξηγήσεις. Χρησιμοποιεί χάρτη... για να εξηγήσει τα ιστορικά γεγονότα (Κων/πολη-Ρώμη-Σταυροφορίες), και υπαγορεύει (όπως και στη Γεωγραφία) στους μαθητές ορισμούς. Σε όλη τη διδακτική ώρα η μαθήτριά δεν αλληλεπιδράσε καθόλου ούτε με την εκπαιδευτικό ούτε με μαθητές... Για αυτή σίγουρα είναι μία νεκρή-άχρηστη ώρα!!» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 45, Π(Σ6)].

Για την ίδια μαθήτριά υπάρχουν ευρήματα της παρατήρησης και από το μάθημα της γεωγραφίας που ενισχύουν τα όσα έχουν προκύψει παραπάνω:

«... [η εκπαιδευτικός] τους ζητά να γράψουν ορισμούς στο τετράδιό τους υπαγορεύοντας τους (π.χ. αστυφιλία-αστικοποίηση). Η μαθήτριά είναι σιωπηλή, κάθεται στο τελευταίο θρανίο με συμμαθήτριά της, ήρεμη, χωρίς ιδιαίτερες αντιδράσεις ακούει το μάθημα με τον τρόπο που το διδάσκει η εκπαιδευτικός. Μιλάει ελληνικά αλλά όχι με τόσο μεγάλη άνεση όσο τα μικρότερα αδέρφια της, γι' αυτό και δεν είναι τόσο πολύ εκδηλωτική όσο εκείνα... Πολλές από τις λέξεις που χρησιμοποιεί η εκπαιδευτικός (ή τις τοποθεσίες από διάφορες περιοχές της Ελλάδας) δεν τις κατανοεί, η εκπαιδευτικός δεν μπαίνει στον κόπο να εξηγήσει ή να επεξηγήσει, με αποτέλεσμα η μαθήτριά να έχει παραιτηθεί» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 44, Π(Σ6)].

Αδιάφορη από άποψη συμμετοχής στο μάθημα της γεωγραφίας είναι και η στάση της M15 για την οποία σημειώνει ο ερευνητής:

«Κάθεται μόνη της-απέναντι έχει δυο συμμαθήτρίες της. Διαβάζει μαθήτριά από το βιβλίο (έχει ανοικτό το βιβλίο αλλά δεν κοιτάζει μέσα-η εκπαιδευτικός της εξηγεί τι κάνουν ακριβώς). Η εκπαιδευτικός ρωτάει, δε σηκώνει χέρι. Ζητά να διαβάσουν μαθητές από το βιβλίο, δε σηκώνει χέρι» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 6, Π(Σ8)].

Η ίδια ακριβώς αδιάφορη συμπεριφορά καταγράφεται στο ερευνητικό ημερολόγιο και για τον M14 αναφορικά με την παρουσία του στο μάθημα των Θρησκευτικών:

«Κάθεται σε διάταξη ανά δυο-διπλάνος Έλληνας. Δε μιλάει με διπλανούς, απορροφημένος με αυτό που κάνει⁹⁸, καμία συμμετοχή. Η εκπαιδευτικός διαβάζει από το βιβλίο, οι μαθητές παρακολουθούν το μάθημα. Ο Παναγιώτης επιδεικτικά αδιάφορος, η εκπαιδευτικός ρωτάει αλλά δεν ασχολείται καθόλου με τον Παναγιώτη. Ενώ γίνεται μικρή αναστάτωση και παράπονα μαθητών στην τάξη, με την εκπαιδευτικό να παρεμβαίνει, αυτός εξακολουθεί να είναι στον 'κόσμο' του, ξαπλωμένος ουσιαστικά πάνω στο θρανίο!» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 7, Π(Σ8)].

2.2. Η εργασία σε ομάδες

Η επίδραση που ασκεί στη μάθηση και στη γενικότερη κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού η εργασία σε ομάδες, έχει επισημανθεί πλειστάκις από πολλούς

⁹⁸ Στριφογυρίζει ένα άδειο πλαστικό μπουκαλάκι νερού.

ερευνητές και επαΐοντες της παιδαγωγικής επιστήμης. Η ανάπτυξη των συνεργατικών σχέσεων που αναπτύσσονται στις μαθητικές μικρο-ομάδες, η αντιπαράθεση απόψεων και ιδεών, η κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, η ενίσχυση της αυτοαντίληψης και αυτοπεποίθησης, αποτελούν κάποια από τα ισχυρά οφέλη της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης, τα οποία τείνουν να επιφέρουν θετικό αντίκτυπο στην επίδοση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Βέβαια, η προτίμηση των μαθητών στην κατά ομάδες ή στην κατά μόνας εργασία, όπως άλλωστε φάνηκε και από την παρούσα έρευνα, εξαρτάται τόσο από τη συμπεριφορά των μελών που συναπαρτίζουν την ομάδα, όσο και από το μαθησιακό στυλ ενός εκάστου αυτών.

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων των μαθητών της έρευνας, λοιπόν, προκύπτει η σαφής προτίμησή τους στην ομαδική εργασία. Τριάντα εννέα μαθητές⁹⁹, που σε ποσοστό αγγίζει το 78%, αναφέρουν ότι προτιμούν να εργάζονται περισσότερο σε ομάδες παρά μόνοι τους, ενώ αυτοί που επιλέγουν την ατομική εργασία αποτελούν μόλις το 10%¹⁰⁰ του συνόλου. Υπάρχουν βέβαια και έξι μαθητές¹⁰¹ (ποσοστό 12%), που διατηρούν επιφυλάξεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας και μάθησης. Οι μαθητές που τάσσονται υπέρ της συνεργατικής μεθόδου, την επιλέγουν για τρεις κυρίως λόγους: για τα συναισθήματα χαράς και εγγύτητας που αναπτύσσουν με τους συμμαθητές τους, την παρέα και ποικίλη υποστήριξη που παρέχεται μέσω αυτής και τη συνεργασία και αλληλοβοήθεια για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Πιο συγκεκριμένα, οι M2 και M31 αναφέρουν πως νιώθουν «χαρά» όταν εργάζονται σε ομάδες όπως και ο M14 που δηλώνει πως τόσο αυτός όσο και οι υπόλοιποι συμμαθητές του που αποτελούν την ομάδα είναι «πολύ χαρούμενοι», ο M5 προτιμά τις ομάδες επειδή «... είμαστε μαζί», η M47 τονίζει πως «όλοι μαζί κάνουμε μάθημα, είμαι πολύ χαρούμενη», ενώ ο M26 επισημαίνει ότι «είμαι χαρούμενος» εξηγώντας ότι το συναίσθημα αυτό οφείλεται «επειδή είμαστε μαζί, μια ομάδα είμαστε» αφού όπως τονίζει «κάνουμε πράγματα μαζί και ζωγραφίζουμε καμιά φορά». Την ίδια αντίληψη διατηρεί και ο M29 που αναφέρει ότι αισθάνεται «καλά, χαρούμενος γιατί μπορούμε να φτιάξουμε πολλά πράγματα και πολλά άλλα». Οι M3, M22, M34 και M35 από την άλλη, εστιάζουν στις φιλικές σχέσεις που αναπτύσσονται ή ενυπάρχουν κατά τη σύσταση και λειτουργία των ομάδων, αφού επισημαίνουν ότι «έχω παρέα» (M3) ή «γιατί φίλοι μου είναι στην ομάδα» (M35) ή «γιατί έχω πολλούς φίλους και είμαστε ομαδικά» (M34), αλλά και «όταν εγώ μαλώνει,

⁹⁹ M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M10, M11, M12, M13, M14, M16, M17, M19, M21, M22, M23, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M32, M34, M35, M36, M37, M38, M39, M40, M41, M43, M45, M46, M47, M49, M50.

¹⁰⁰ M18, M24, M25, M33, M42.

¹⁰¹ M8, M9, M15, M20, M44, M48.

και οι άλλοι μαλώνει γιατί ομάδα μου είναι» (M22), προβάλλοντας μια πιο ‘επιθετική’ προοπτική της αλληλο-υπεράσπισης μεταξύ των μελών της ομάδας σε περιπτώσεις διαφωνιών που ανακύπτουν κατά την εκτέλεση των εργασιών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει όμως η αναφορά της M6 η οποία, όπως έχει επισημανθεί και σε προηγούμενη ενότητα, από επιλογή του εκπαιδευτικού της δε μοιράζεται το θρανίο της με κάποιον συμμαθητή της κάνοντας εμφανή την έλλειψη αλληλεπίδρασης ή έστω ανάπτυξης του αισθήματος του ‘ανήκειν’, όπως προκύπτει από τις αναφορές της. Η ίδια λοιπόν, όταν το μάθημα γίνεται με εργασία σε ομάδες, δηλώνει ότι «νιώθω πως είμαι χαρούμενη, γιατί μπορώ να κάθομαι με τους άλλους» και έτσι μέσω της αλληλόδρασης προσπαθεί να ενισχύει, αν όχι αναπληρώσει, τα συναισθήματα της συμμετοχής και της συμβολής στην επίτευξη του συνολικού έργου.

Ένας μεγάλος όμιλος μαθητών¹⁰² όμως στηρίζει την προτίμησή του στην ομαδική εργασία στο γεγονός ότι επιτυγχάνεται υψηλός βαθμός συνεργασίας και αλληλοβοήθειας, που προφανώς ευνοεί τη διαμόρφωση και διατήρηση της ταυτότητας τους ως μαθητών στη σχολική τάξη. Αναφορές όπως «συνεργάζομαι» (M7, M43) ή «συνεργαζόμαστε» (M11) ή «... μπορώ να συνεργάζομαι με τον διπλανό μου και με την ομάδα μου, νομίζω είναι το πιο καλύτερο» (M28), αλλά και «... μπορούμε να συνεργάζομαι και να μιλήσουμε τη σκέψη που θέλουμε» (M32), είναι συνήθεις στις αιτιολογήσεις των μαθητών για τους λόγους που προτιμούν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Αλλά και η παροχή βοήθειας μεταξύ των μελών έχει τη δική της αξία και δυναμική, δεδομένου ότι συμβάλλει δυνητικά στην απομείωση των συναισθημάτων κατωτερότητας ή εξάρτησης που πιθανά επισωρεύονται λόγω της διαφορετικής εθνοπολιτισμικής τους προέλευσης. Δηλώσεις όπως «μπορούν να με βοηθήνε, κι εγώ μπορώ να τους βοηθάω» (M19, M21, M27, M40) ή «βοηθάω τους άλλους και τους λέω αυτά που δυσκολεύονται» (M50), αλλά και «... όταν κάνουμε κάτι που άλλοι μαθητές δεν ξέρουν πώς να το κάνουν κι εμείς το είπαμε, ... είμαστε χαρούμενοι» (M30), αντικατοπτρίζουν την προσπάθεια των μαθητών αυτών να καταλάβουν τη θέση που τους αναλογεί στις διεργασίες της ομάδας, αλλά και της τάξης επέκεινα.

Η M4 επικεντρώνοντας στη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας χωρίς αποκλεισμούς και στην επίτευξη των στόχων μέσω της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας, αναφέρει σχετικά με την προτίμησή της στην κατά ομάδες εργασία όταν συζητά με τον ερευνητή:

Ερευνητής: «Πώς νιώθεις όταν συνεργάζεσαι στην ομάδα με άλλα παιδιά;»

Μαθήτρια: «Ωραία είμαστε. Όλοι κάνουμε μαζί κάτι. Δεν είναι κανένα εκτός».

¹⁰² M1, M4, M7, M11, M16, M19, M21, M23, M27, M28, M30, M32, M36, M37, M38, M40, M41, M43, M45, M49, M50.

Ερευνητής: «Σου αρέσει αυτό ε;»

Μαθήτρια: «Ναι».

Ερευνητής: «Σ' αρέσει περισσότερο να δουλεύετε σε ομάδες ή να δουλεύεις μόνη σου;»

Μαθήτρια: «Να δουλεύουμε σε ομάδες».

Ερευνητής: «Να δουλεύετε σε ομάδες. Ωραία. Νιώθεις δηλαδή ότι στην ομάδα σε βοηθάνε και τους βοηθάς;»

Μαθήτρια: «Ναι».

Ερευνητής: «Πώς ακριβώς; Για περίγραφέ μου λιγάκι;»

Μαθήτρια: «Ναι. Νιώθω ότι όλοι κάνουμε από κάτι και όλοι βοηθάμε ο ένας τον άλλο».

Η παρατήρηση πιστοποιεί την ενεργητική και συνεργατική συμπεριφορά της εν λόγω μαθήτριας, η οποία πρέπει να πιστωθεί σε κάποιο βαθμό και στον εκπαιδευτικό για το συνεργατικό κλίμα που επιδιώκει να αναπτυχθεί στην τάξη του. Επισημαίνεται στο ερευνητικό ημερολόγιο:

«Η μαθήτρια κάθεται μπροστά από τον εκπαιδευτικό, έχοντας δίπλα και απέναντί της συμμαθητές. Ο εκπαιδευτικός ρωτά, η μαθήτρια σηκώνει το χέρι της (με επίταση, που δείχνει ότι γνωρίζει την απάντηση). Συνεργάζεται με τη διπλανή της και γράφει συχνά στο τετράδιό της. Ο εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα, έχοντας κοντά του όλους τους μαθητές (έχει την εποπτεία της τάξης) και κάνει συνεχείς ερωτήσεις, εξασφαλίζοντας τη μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή... Το κλίμα της τάξης είναι καλό, συνεργατικό»
[Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σ. 31, Π(Σ3)].

Παρόμοιες με τις προηγούμενες είναι και οι αναφορές της Μ1, η οποία προκρίνει την ομαδική έναντι της ατομικής εργασίας λόγω της αλληλεπίδρασης με φίλους και της βοήθειας που παρέχεται κατά την εκτέλεση των εργασιών. Όταν λοιπόν ερωτάται αν προτιμά την ομαδική εργασία απαντά:

Μαθήτρια: «Ναι μ' αρέσει».

Ερευνητής: «Γιατί σου αρέσει;»

Μαθήτρια: «Γιατί μ' αρέσει να είναι ομαδική εργασία».

Ερευνητής: «Πώς νιώθεις δηλαδή όταν δουλεύεις σε ομάδες;»

Μαθήτρια: «Ότι δεν το κάνω μόνη μου. Έχω και άλλους φίλους που με βοηθάνε να κάνω κάτι».

Ερευνητής: «Μόνο σε βοηθάνε; Κι εσύ τους βοηθάς¹⁰³».

Μαθήτρια: «Ναι».

¹⁰³ Η θέση που λαμβάνει εδώ ο ερευνητής προκύπτει από την παρατήρηση κατά την οποία φάνηκε η ιδιαίτερα ενεργητική και αλληλεπιδραστική παρουσία της μαθήτριας, όπως άλλωστε έχει αναφερθεί πιο πάνω, αλλά και από τις επισημάνσεις του δασκάλου της, οι οποίες έχουν καταγραφεί στο κεφάλαιο της ανάλυσης περιεχομένου της ομάδας των εκπαιδευτικών, ο οποίος την κατατάσσει μεταξύ των κορυφαίων μαθητών του τμήματός της.

Ερευνητής: *«Γενικά θα έλεγες ότι σου αρέσει περισσότερο να δουλεύεις σε ομάδες ή να δουλεύεις μόνη σου;»*

Μαθήτρια: *«Να δουλεύω σε ομάδες».*

Ωστόσο, υπάρχουν πέντε μαθητές που, όπως προαναφέρθηκε, επιλέγουν την κατά μόνας εργασία. Αυτό μπορεί να οφείλεται είτε στο γεγονός ότι δεν έχουν βιώσει την εμπειρία της συνεργατικής μάθησης, αφού δεν αποτελεί μέρος των διδακτικών επιλογών των εκπαιδευτικών τους (M18, M24) και ως εκ τούτου δεν μπορούν να μπουν στη διαδικασία επιλογής, είτε επειδή το μαθησιακό τους στυλ επιτάσσει η ανάπτυξη των όποιων εγγενών πνευματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους να γίνεται, λόγω χαρακτηριστικών προσωπικότητας ή ιδιοσυγκρασίας, μέσω της ατομικής εργασίας, όπως στην περίπτωση του M25 που τονίζει κατά τη διάρκεια της συζήτησης με τον ερευνητή:

Ερευνητής: *«Μέσα στην τάξη δουλεύετε σε ομάδες είδα».*

Μαθητής: *«Ναι».*

Ερευνητής: *«Αισθάνεσαι καλά όταν δουλεύετε σε ομάδες ή σ' αρέσει να δουλεύεις μόνος σου καλύτερα;»*

Μαθητής: *«Μόνος μου».*

Ερευνητής: *«Γιατί σου αρέσει να δουλεύεις καλύτερα μόνος σου;»*

Μαθητής: *«Γιατί θέλω λίγη ησυχία».*

Επισημάνσεις για την προτίμηση του να εργάζεται ατομικά προκύπτουν και από την παρατήρηση που αποκαλύπτει έναν μαθητή ο οποίος, παρά τις ελάχιστες φορές που απευθύνεται στους συμμαθητές του, επιλέγει να εργάζεται μόνος του. Σημειώνει ο ερευνητής:

«Ο μαθητής κάθεται μόνος του στο θρανίο... Δεν έχει αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές του, εκτός από τη βοήθεια που ζήτησε από τους συμμαθητές του εργάζεται μόνος του, σοβαρός, μετρημένος και ήσυχος. Οι υπόλοιποι συμμαθητές του συχνά μιλούν μεταξύ τους, αυτός ασχολείται με τους άλλους μόνο όταν θέλει κάτι (για παράδειγμα, αντάλλαξε μολύβι με τον απέναντί του)» [Σημειώσεις Ερευνητικού Ημερολογίου, σσ. 25-26, Π(Σ13)].

Για τη M33 η επιλογή της κατά μόνας εργασίας αποτελεί μάλλον μια εκ των ων ουκ άνευ διαδικασία, αφού η εγωιστική ή ανταγωνιστική συμπεριφορά των μελών της ομάδας την απομακρύνουν από την προοπτική της συνεργασίας και αλληλεπίδρασης. Είναι χαρακτηριστικές οι αναφορές στη συνέντευξή της:

Ερευνητής: *«Πώς νιώθεις όταν δουλεύεις σε ομάδες με τα άλλα τα παιδάκια;»*

Μαθήτρια: *«Δηλαδή δεν κάνουμε πολύ συνεργασία γιατί κάποιιοι συμμαθητές μου τσακώνονται, λέει ότι ποιο είναι το σωστό και ο άλλος λέει 'α, αυτό είναι λάθος, αυτό είναι το σωστό' κι έτσι τσακώνονται».*

Ερευνητής: *«Οπότε, πώς νιώθεις εσύ δηλαδή στην ομάδα;»*

Μαθήτρια: «Έτσι κι έτσι».

Ερευνητής: «Έτσι κι έτσι, ε;»

Μαθήτρια: «Λίγο καλό, λίγο κακό».

Ερευνητής: «Ναι, γιατί κάποιες φορές τσακώνεστε εκεί στην ομάδα και δεν περνάς καλά, ε;»

Μαθήτρια: «Ναι, δεν περνάω καλά».

Ερευνητής: «Καλύτερα δηλαδή να δουλεύεις μόνη σου;»

Μαθήτρια: «Ναι».

Την ίδια άποψη για την ανάπτυξη ανταγωνιστικών συμπεριφορών που διαταράσσουν την ενδο-ομαδική ισορροπία και πολυφωνία εκφράζουν και εκείνοι οι μαθητές που αν και επιλέγουν την εργασία σε ομάδες έναντι της ατομικής, παρόλα αυτά διατηρούν επιφυλάξεις σχετικά με την αποτελεσματικότητά της. Για παράδειγμα, η Μ8 που επισημαίνει ότι νιώθει «καλά» όταν συνεργάζεται σε ομάδες «επειδή η φίλη μου είναι δίπλα μου και κάνουμε μαζί τις δουλειές και θέλουμε να φτιάχνουμε ωραία εργασία», ωστόσο με την αναφορά «κάποιες φορές μόνη μου» δηλώνει την προτίμησή της να εργάζεται ατομικά «γιατί δεν μπορούμε να συνεργάζομαι. Κάποιοι θέλουν να κάνουν τα δικά τους κι εμείς δε θέλουμε και μαλώνουμε». Για τη Μ20, η ανεπιτυχής προσπάθεια να εισακουστεί η άποψή της επηρεάζει τη στάση της σε τέτοιο βαθμό ώστε να υποχρεώνεται να μετακινείται περισσότερο προς τις θέσεις των συμμαθητών της. Λέει η ίδια όταν ερωτάται πώς νιώθει όταν εργάζεται σε ομάδες:

Μαθήτρια: «Καμιά φορά οι φίλοι μας συνεργαζόμαστε, αλλά δεν μπορούνε κι εγώ μπορώ αλλά αυτοί, δεν ξέρω γιατί, δεν μπορούν».

Ερευνητής: «Σε βοηθάνε; Τους βοηθάς;»

Μαθήτρια: «Τους βοηθάω να κάνουν αυτό αλλά δε νομίζω να θέλουν και ακολουθώ τι λένε αυτοί».

Ερευνητής: «Ακολουθείς τι λένε αυτοί. Γιατί δεν ακολουθείτε αυτό που λες εσύ; Δε σε ακούνε;»

Μαθήτρια: «Γιατί μόνο εγώ το λέω και οι άλλοι λένε άλλα».

Ερευνητής: «Μάλιστα. Άρα δεν τη δέχονται τη γνώμη σου;»

Μαθήτρια: «Λέει ότι καλύτερα να κάνουν αυτό που λένε. Κι εγώ το κάνω».

Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η δήλωση της Μ44 η οποία εστιάζει στις δυσκολίες της συνεργασίας, που όταν εμφανίζονται την κάνουν να μην αισθάνεται άνετα μέσα στην ομάδα της. Όταν ερωτάται για το πώς νιώθει όταν εργάζεται ομαδικά απαντά:

«Δε νιώθω πάντα καλά. Επειδή κάποιες φορές δε θέλουν οι άλλοι να συνεργαστούν μαζί σου. Ή δε δέχονται τις ιδέες σου. Αλλά και κάποιες φορές μπορεί να συνεργαστείς με τους άλλους».

Την τάση η ομάδα να χάνει τη δυναμική και τη συνοχή της όταν επικρατούν εγωιστικές ή αρχηγικές τάσεις μεταξύ των μελών της επισημαίνει και η Μ48, η οποία με ειρωνικό τρόπο

απαντά στο αν συνεργάζεται σε ομάδες λέγοντας «ναι, αλλά πολύ συνεργάτες! Είμαστε πολύ εγωιστές!», ενώ για τα συναισθήματά της όταν καλείται να εργαστεί σε ομάδες αναφέρει ότι «δε θέλω να πάω σε κάποια. Κάποιος είναι, λέει, 'εγώ θα το κάνω', 'αυτό θα το κάνω', 'εγώ θέλω να κάνω τον αρχηγό'. Λέμε 'κυρία δεν έχουμε αρχηγό', αλλά λέει 'εγώ είμαι αρχηγός'» εκφράζοντας με αυτό τον τρόπο τη δυσαρέσκειά της όταν διαταράσσεται η ηρεμία και καταστρατηγούνται οι κανόνες που διέπουν την αρμονική λειτουργία της ομάδας.

2.3. Οι αντιλήψεις των Κινέζων μαθητών για τους δασκάλους τους και το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη συμπερίληψη των μαθητών στις σχολικές διεργασίες είναι καταλυτικός, υπό την έννοια της δημιουργίας εκείνου του ψυχοκοινωνικού πλαισίου που θα ευνοεί την ενεργητική μάθηση αναδεικνύοντας τους μαθητές σε βασικούς πρωταγωνιστές της διαδικασίας αυτής. Προκειμένου λοιπόν η πορεία της μάθησης να είναι ανοιχτή και δυναμική, θα πρέπει να διαμορφώνονται εντός της σχολικής τάξης προϋποθέσεις που θα κάνουν τους μαθητές να νιώθουν ασφαλείς να προβάλλουν τις γνώμες τους, να εμπλέκονται αποτελεσματικά και να κατακτούν τη γνώση. Αυτό, είναι προφανές, ότι δεν μπορεί να επιτευχθεί αν δεν έχουν αναπτυχθεί στο επίπεδο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων σχέσεις που να εδράζονται στον σεβασμό, την εκτίμηση και την εμπιστοσύνη μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Είναι επομένως απαραίτητο να αποτυπωθούν οι απόψεις των συμμετεχόντων μαθητών της έρευνας σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται τη συμβολή του εκπαιδευτικού στην ενίσχυση της μαθησιακής τους πορείας. Για τον λόγο αυτό οι μαθητές ρωτήθηκαν αν τους αρέσει ο δάσκαλός τους ή όχι και γιατί, καθώς και αν έχουν οποιοδήποτε παράπονο είτε από αυτόν είτε από τους λοιπούς εκπαιδευτικούς του σχολείου τους.

Από τις αναφορές τους προκύπτει ότι στη συντριπτική τους πλειοψηφία, που σε ποσοστό φτάνει το 98%, τους αρέσει ο δάσκαλός τους, με μοναδική εξαίρεση τον M40 ο οποίος απαντά «έτσι κι έτσι» όταν του υποβλήθηκε η συναφής ερώτηση. Ομαδοποιώντας τις απαντήσεις τους φαίνεται να προσδιορίζονται δύο πυλώνες στήριξης της αιτιολόγησής τους αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους συμπαθούν τους βασικούς εκπαιδευτικούς της τάξης τους. Ο πρώτος σχετίζεται με τη συμπεριφορά που επιδεικνύουν απέναντί τους και ο δεύτερος με την υποστήριξη και τις μεθόδους-τρόπους διδασκαλίας που υιοθετούν.

Η αντιμετώπιση με ήρεμο και χαλαρό τρόπο χωρίς ιδιαίτερες ή συχνές φωνασκίες, η καλοσύνη, οι αστειότητες, η δίκαιη αντιμετώπιση, το χαμόγελο, η υπομονή, η ευγένεια αλλά και η αυστηρότητα, αποτελούν τρόπους συμπεριφοράς που πιστώνονται από τους μαθητές

προς τους εκπαιδευτικούς τους. Για παράδειγμα στη M1 αρέσει που ο δάσκαλός της «*δε φωνάζει πολύ*» αφού «*μιλάει ήσυχα*». Ομοίως ο M27 τονίζει για τη δασκάλα του ότι «*είναι πολύ καλή, ναι μας μιλάει χαλαρά, δε μας φωνάζει και πολύ*». Χαρακτηρισμοί επίσης όπως «*καλή*» ή «*πολύ καλή*» γίνονται για τις δασκάλες τους από τους M3, M7 και M9, αλλά και από τη M39, η οποία αναφέρει για τη δική της δασκάλα ότι «*μας μαθαίνει καινούργια πράγματα και είναι πάρα πολύ καλή*». Ορισμένοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας αστεία κάνουν το μάθημά τους διασκεδαστικό και όπως προκύπτει από τις δηλώσεις χρήσιμο, ευχαριστώντας ιδιαίτερα τους μαθητές της έρευνας. Η M31 λόγου χάριν αναφέρει για τον δάσκαλό της:

«Μας λέει κάποια αστεία. Ας πούμε στην Ιστορία όταν δεν καταλαβαίνουμε κάτι μας λέει αστείες ιστορίες και μας είναι ευκολότερο να καταλάβουμε».

Για τον M42 είναι πολύ θετικό ότι «*γενικά μας κάνει να γελάμε, μας κάνει αστεία...*» όταν αναφέρεται στον τρόπο συμπεριφοράς του δασκάλου του, όπως και για τη M47 η οποία επισημαίνει για τον δάσκαλό της ότι «*στα μαθήματα μας κάνει αστεία, είναι πολύ ωραίο*». Την ίδια συμπεριφορά έχει και η δασκάλα της M48, η οποία όμως επιβραβεύεται από τη μαθήτριά της και για το γεγονός ότι αντιμετωπίζει τις καταστάσεις με δίκαιο τρόπο αφού όπως τονίζει «*ναι, είναι αστεία και είναι καλή, δε λέει πολλές φορές 'α αυτή είναι η καλύτερη', δε.. δε ζυγίζει*». Η M11 συμπαθεί τη δασκάλα της «*γιατί χαμογελάει πάντα*», η M49 αναφέρει ότι «*η δασκάλα μας είναι ευγενική*», ενώ της M33 της αρέσει «*ότι έχει πάρα πολύ υπομονή*». Ενδιαφέρον τέλος παρουσιάζουν οι απόψεις περί αυστηρότητας της M20 και της M37, αφού τη θεωρούν χρήσιμη για τη διαδικασία της μάθησης αλλά και αναγκαία ως τρόπου άσκησης ελέγχου και απόσβεσης ανεπιθύμητων συμπεριφορών εκ μέρους των μαθητών. Έτσι, η M20 επισημαίνοντας τους λόγους για τους οποίους της αρέσει η δασκάλα της αναφέρει:

«Μου αρέσει γιατί μου μαθαίνει πολλά πράγματα. Καμιά φορά είναι αυστηρή, αλλά καλά είναι για να με μαθαίνει πιο πολλά πράγματα. Η κυρία μάς μαθαίνει πολλά πράγματα και μαθαίνει καλά πράγματα»,

ενώ η M37 δηλώνει ότι συμπαθεί τη δασκάλα της επειδή «*είναι αυστηρή με τα άλλα παιδιά και δεν κάνουν φασαρία*».

Σε ό,τι αφορά την υποστήριξη και τις μεθόδους-τρόπους διδασκαλίας, οι αναφορές των μαθητών επικεντρώνονται στη συμβολή των εκπαιδευτικών μέσω επεξηγήσεων και επαναλήψεων προκειμένου να εξασφαλιστεί η κατανόηση της νέας ύλης, η ποικίλη βοήθεια που τους παρέχουν, η χρήση της επιβράβευσης και η αξιολόγηση της ποιότητας του μαθήματος.

Έτσι, η M1 αναφέρει για τον δάσκαλό της ότι «προσπαθεί να ξέρουμε όλοι αυτό που διδάσκει» εξηγώντας ότι «αν ένας δεν το ξέρει, το ξαναλέει», ο M3 τονίζει ότι «μας τα εξηγεί πολύ καλά», η M4 δηλώνει ότι «... μας τα περιγράφει όλα και μας τα εξηγεί όλα», ενώ η M36 επισημαίνει ότι «κάποιες φορές όταν δυσκολευόμαστε πολύ μας τα λέει κάπως αλλιώς και μετά το λέμε». Υπάρχουν μαθητές¹⁰⁴ που επικαλούνται τη βοήθεια που τους παρέχουν οι εκπαιδευτικοί ως τον κυριότερο λόγο για να αιτιολογήσουν γιατί τους αρέσει ο δάσκαλός τους. Η M6 επί παραδείγματι αναφέρει ότι της αρέσει όταν ο δάσκαλος «με βοηθάει» τονίζοντας ότι «μου εξηγεί τι σημαίνει η λέξη και πού είμαστε», ο M23 απαντά στο γιατί του αρέσει ο δάσκαλος του λέγοντας «γιατί [όταν] εγώ δεν ξέρω αυτό[ς] βοηθά», ο M34 επίσης δηλώνει πως «όταν δυσκολεύομαι με βοηθάει», ενώ ο M38 επισημαίνει ένα συγκεκριμένο τρόπο που χρησιμοποιεί η δασκάλα του και ο οποίος, σύμφωνα με τις αναφορές του, είναι ιδιαίτερα επωφελής. Λέει ο ίδιος:

«κάποια πράγματα τα γράφει και τα κολλάει στον τοίχο για να μπορούμε όταν δεν τα θυμόμαστε να τα βλέπουμε. Είναι πολύ ωραίο για τα μαθήματα».

Οι M30 και M43 θεωρούν τις επιβραβεύσεις σημαντικές για να ενισχυθούν γνωστικά, γι' αυτό και τις επισημαίνουν ιδιαίτερα στους λόγους που τους κάνουν να συμπαθούν τους δασκάλους τους. Έτσι η M43 είναι χαρούμενη γιατί όπως τονίζει για τη δασκάλα της «μου κάνει κάποιες φορές 'σωστή!'» όταν απαντά επιτυχώς στις ερωτήσεις της, ενώ ο M30 δέχεται την επιβράβευση της εκπαιδευτικού όταν σημειώνει βελτίωση στα μαθήματά του. Αναφέρει στη συζήτησή του με τον ερευνητή:

Ερευνητής: «... Θέλω να μου πεις ένα πράγμα για το οποίο η δασκάλα σου σου αρέσει πάρα πολύ. Για ποιο πράγμα σου αρέσει πολύ η δασκάλα σου; Τι κάνει και σου αρέσει πολύ;»

Μαθητής: «Όταν κάνω τη Γλώσσα, [μου αρέσει] που γράφω πολύ γρήγορα και κάνω πολύ καλά γράμματα. Και όμως είναι όλα σωστά».

Ερευνητής: «... Και τι σου λέει γι' αυτό η δασκάλα σου;»

Μαθητής: «'Καλή η προσπάθεια!'. Γιατί παλιά έγγραφα αργά, όμως τα γράμματα είναι καλά. Και τώρα μπορώ να γράψω πολύ γρήγορα».

Ερευνητής: «Αηλαδή σε επιβραβεύει η δασκάλα σου; Σου λέει μπράβο;»

Μαθητής: «Ναι».

Ερευνητής: «Και σου αρέσει αυτό;»

Μαθητής: «Ναι».

Στα θετικά των εκπαιδευτικών συγκαταλέγεται επίσης και η αξιολόγηση που γίνεται από τους μαθητές της έρευνας για την ποιοτική τους διδασκαλία, αναδεικνύοντας την ως σημαντική

¹⁰⁴ M2, M6, M11, M23, M25, M34, M38, M41.

προκειμένου να αιτιολογηθεί γιατί αυτό αρέσει στους εν λόγω μαθητές. Έτσι, στη M8 αρέσει η δασκάλα της γιατί *«κάνει καλό το μάθημα»* αφού όπως επισημαίνει *«... μας βάζει ωραίες εργασίες για να το κάνουμε»*, ενώ η M44 δηλώνει για τον δάσκαλο της *«ότι διδάσκει πολύ καλά, δηλαδή πολύ αναλυτικά»*. Όταν, δε, της ζητείται να γίνει περισσότερο σαφής αναφορικά με τον τρόπο που επιλέγει ο εκπαιδευτικός, τονίζει πως *«πρώτα μας λέει το μάθημα και μετά αν έχουμε ερωτήσεις τις σημειώνουμε και τις λέμε στο τέλος»*.

Υπάρχουν όμως παράπονα που διατηρούν οι μαθητές για τους δασκάλους τους; Είναι κάτι που δεν τους αρέσει σε αυτούς; Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων προκύπτει ότι κάτι περισσότερο από δύο στους δέκα μαθητές¹⁰⁵, ενοχλούνται από τις φωνές και τις επιπλήξεις που συχνά επιβάλλουν κάποιοι εκπαιδευτικοί αλλά και από τη μη ικανοποίηση των αιτημάτων τους, γεγονός που τους κάνει να μην αισθάνονται άνετα ή να θεωρούν ότι αδικούνται ή να καθυστερεί ο προγραμματισμός της διδασκαλίας εξαιτίας των διακοπών και των αντεγκλήσεων που δημιουργούνται. Εύγλωττα αναπαρίσταται η δυσφορία των μαθητών αυτών από τις συναφείς τους αναφορές. Για παράδειγμα, στη M1 δεν αρέσει για τον δάσκαλό της που *«κάποιες φορές όταν κάποιος δεν καταλαβαίνει λίγο φωνάζει, δηλαδή νευριάζει»*, αλλά και στον M46 που ομοίως δηλώνει για τη δασκάλα του ότι *«δε μ' αρέσει να φωνάζει»*. Η M4 που επίσης αναφέρει για τον δάσκαλό της ότι *«φωνάζει πολύ»*, απαντά πως *«βέβαια, ναι θα ήθελα λίγο»*, όταν ερωτάται αν θα επιθυμούσε το μάθημα να γίνεται με περισσότερη ησυχία προκειμένου να είναι πιο συγκεντρωμένη, δηλώνει όμως *«αλλά ωραία είναι κι έτσι»* αποδεχόμενη μια, κατά το μάλλον, παγιωμένη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού της. Αναφορές υπάρχουν επίσης για παρανοήσεις στις οποίες περιπίπτουν οι εκπαιδευτικοί με συνέπεια να επιπλήττουν τους μαθητές δημιουργώντας τους το αίσθημα της αδικίας. Έτσι η M8 επισημαίνει για τη δασκάλα της ότι *«όχι, δε μ' αρέσει να φωνάζει»* αιτιολογώντας ότι *«κάποιες φορές φωνάζει επειδή μπερδεύτηκε και νόμιζε λάθος έκανα και φωνάζει, και στο τέλος δεν έκανα λάθος»*, απαντώντας καταφατικά αν θεωρεί αυτή τη συμπεριφορά εκ μέρους της εκπαιδευτικού άδικη. Άδικη επίσης είναι και για τον M22 η απομάκρυνση από την τάξη που του επιβάλλει ο εκπαιδευτικός, παρά τη θέλησή του, ο οποίος δεν του αρέσει επειδή τον *«μαλώνει»*. Λέει για το παράπονο που έχει για τον δάσκαλό του:

Μαθητής: *«Μου είπε, 'άντε ρε συ, άντε ρε ήρεμα λίγο, ήρεμα. Πήγε έξω, πάει τουαλέτα' είπε»*.

Ερευνητής: *«Και σε στέλνει στην τουαλέτα;»*

Μαθητής: *«Δε θέλω εγώ κύριε, δε θέλω τουαλέτα»*.

¹⁰⁵ M1, M4, M5, M8, M22, M23, M26, M33, M35, M36, M46.

Στον M26, ομοίως, δεν αρέσει που ο δάσκαλός του «*όταν κάνουμε κάτι λάθη και όταν αντιγράφουμε από τους συμμαθητές φωνάζει πάρα πολύ*», τονίζοντας ότι αυτό «*είναι άδικο*» όταν συμβαίνει. Παρόμοια αισθήματα αδικίας δημιουργούνται και στη M33 όχι αυτή τη φορά όμως από την αυταρχική συμπεριφορά της εκπαιδευτικού της, αλλά μάλλον από το γεγονός ότι δε φροντίζει να ικανοποιήσει συγκεκριμένο της αίτημα. Λέει χαρακτηριστικά στη συζήτησή της με τον ερευνητή όταν ερωτάται για παράπονα που τυχόν διατηρεί για την εκπαιδευτικό της:

Μαθήτρια: «*Έχω ένα. Ότι να με αλλάξει σε καλύτερη ομάδα*».

Ερευνητής: «*Να σε βάζει σε καλύτερες ομάδες;*»

Μαθήτρια: «*Ναι*».

Ερευνητής: «*Γιατί πιστεύεις ότι δε σε βάζει σε καλές ομάδες;*»

Μαθήτρια: «*Δεν ξέρω. Λέει ότι το κάνει τυχαία*».

Ερευνητής: «*Εσύ πιστεύεις ότι το κάνει τυχαία;*»

Μαθήτρια: «*Όχι*».

Τη δυσφορία της για την καθυστέρηση ή απώλεια του μαθήματος κάθε φορά που η δασκάλα προσπαθεί να επανακτήσει τον έλεγχο της τάξης της επισημαίνει η M36, η οποία αναφέρει ότι δεν της αρέσει η δασκάλα της «*όταν θυμώνει κι όταν μαλώνει*» γιατί, όπως τονίζει, «*δε θα συνεχίσουμε το μάθημα, θα το χάσουμε*».

Κριτική ασκούν¹⁰⁶ όμως και για τη συμπεριφορά του λοιπού εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου που επισκέπτεται τις τάξεις τους. Πρόκειται ουσιαστικά για τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας που συμπληρώνουν το αναλυτικό πρόγραμμα. Φωνές, επιπλήξεις, αυστηρότητα και τιμωρίες φαίνεται ότι δε λείπουν από το ελληνικό σχολείο, σύμφωνα με τα ευρήματα της ανάλυσης. Είναι για παράδειγμα χαρακτηριστική η ενόχληση της M1 που επισημαίνει για αυτούς «*ότι φωνάζουν πολύ... γιατί όταν λέμε ένα λάθος μπορεί να μην ξέρουμε ποιο είναι το σωστό, φωνάζουνε και αυτό δε μ' αρέσει πολύ*». Παρόμοια ενόχληση επισημαίνει στη συνέντευξη της και η M37, η οποία αναφερόμενη στους λοιπούς δασκάλους του σχολείου τονίζει πως «*κάποιοι είναι πολύ αυστηροί και είναι λίγο ενοχλητικό αυτό*». Δυσφορία αισθάνεται για τη συμπεριφορά της δασκάλας μουσικής ο M22, ο οποίος αναφέρει ότι «*εγώ μουσική δεν είμαι πολύ καλός γιατί δε μ' αρέσει πολύ η μουσική, γι' αυτό με μαλώνει*». Οι M33 και M47, μαθήτριες δύο διαφορετικών σχολείων, αναφερόμενες στη δασκάλα των αγγλικών τονίζουν ότι «*φωνάζει πολύ*», η M34 δηλώνει ότι «*κάποιοι με*

¹⁰⁶ M1, M22, M23, M27, M33, M34, M37, M42, M45, M47, M48.

μαλώνουν» όταν αναφέρεται σε άλλους δασκάλους του σχολείου, ενώ η M48 εκφράζει το παράπονο της για μια από τις δασκάλους της γιατί:

«Αυτή φωνάζει συνεχώς. Λίγο φωνάζει στην [αναφέρει το όνομα συμμαθήτριάς της], που δεν κάνει τίποτα, απλά λέει στον διπλανό της [να] μην το κάνει αυτό γιατί την ενοχλεί. Και μετά η κυρία χτες τη μάλωσε έτσι: [φωνάζει παρατεταμένα το όνομα της συμμαθήτριάς της]! Και φωνάζει σαν...».

Ωστόσο, την ίδια αυταρχική και σχετικά απαξιωτική συμπεριφορά επιδεικνύει και στην ίδια αφού όπως λέει:

«... κάνουμε αντιστοίχιση κι έχω κάνει λάθος. Και μου λέει 'παίζεις τζόκερ εκεί μέσα;' Κι εγώ λέω, 'κυρία εντάξει!'».

Για ενοχλητική στάση της εκπαιδευτικού απέναντί του κάνει λόγο και ο M27 ο οποίος στη συνέντευξη του επισημαίνει, όταν ερωτάται από τον ερευνητή για τυχόν παράπονα που έχει από τους λοιπούς δασκάλους του σχολείου:

Μαθητής: *«Είχα δει μια κυρία που όταν πήγα, αυτή μου μίλαγε με πολύ κακή συμπεριφορά. Γι' αυτό δε μου αρέσει».*

Ερευνητής: *«... Και; Εξακολουθεί να είναι έτσι ή όχι;»*

Μαθητής: *«Εξακολουθεί».*

Ερευνητής: *«Εξακολουθεί. Με σένα μόνο ή και με άλλα παιδάκια;»*

Μαθητής: *«Μόνο με μένα».*

Ερευνητής: *«Μόνο με σένα. Το γιατί; Το έχεις ρωτήσει;»*

Μαθητής: *«Όχι».*

Σε τιμωρίες και επιπλήξεις που τους κάνουν να αισθάνονται αδικημένοι και θυμωμένοι αναφέρονται οι M42 και M45. Πιο συγκεκριμένα, ο M42 εκφράζει το παράπονό του για την κυρία της μελέτης αφού όπως τονίζει *«μια φορά που έκανε φασαρία ο [αναφέρει το όνομα συμμαθητή του], μπήκα τιμωρία εγώ και ο [αναφέρει το όνομα άλλου συμμαθητή] χωρίς λόγο»*, ενώ στην ερώτηση αν νομίζει ότι τον έχει αδικήσει η εν λόγω εκπαιδευτικός απαντά με ιδιαίτερη έμφαση *«πάρα πολύ!!»*. Για τον M45 η επίπληξη που, αναίτια κατ' αυτόν, δέχεται από την εκπαιδευτικό κατά την επιβίβασή του στο σχολικό λεωφορείο του προκαλεί θυμό, αφού εκτός των άλλων γίνεται και ενώπιον των συμμαθητών του. Όπως λέει ο ίδιος στην κουβέντα του με τον ερευνητή:

Μαθητής: *«Κάποιες φορές που ανεβαίνω στο σχολικό που είναι ψηλό και πέφτω και με μαλώνει».*

Ερευνητής: *«... Και πώς νιώθεις όταν σε μαλώνει;»*

Μαθητής: *«Θυμωμένος».*

Ερευνητής: *«... Μπροστά στα άλλα παιδάκια σε μαλώνει;»*

Μαθητής: «Ναι, μπροστά σε άλλα».

2.4. Η βοήθεια της οικογένειας και οι αντιλήψεις των Κινέζων μαθητών για την αποτελεσματικότητά τους

Η συμβολή της οικογένειας στις μαθησιακές-ακαδημαϊκές, γενικότερα γνωστικές ή/και αναπτυξιακές δραστηριότητες των παιδιών, είναι σημαντική για την πορεία τους, δεδομένου ότι εκτός των άλλων συνεισφέρει στη συνειδητοποίηση της αυτοαποτελεσματικότητας τους και στη δόμηση της αυταξίας τους. Στην έρευνα επιχειρήθηκε να προσδιοριστεί το μέγεθος της συμβολής και στήριξης της οικογένειας, όπως αυτά γίνονται αντιληπτά από τους μαθητές κινεζικής καταγωγής. Δηλαδή οι μαθητές κλήθηκαν να αποτυπώσουν τις αντιλήψεις τους αναφορικά με το αν τους παρέχεται βοήθεια από την οικογένεια για τις σχολικές εργασίες και την εν γένει προετοιμασία τους, όπως επίσης και αν έχει ληφθεί μέριμνα για βοήθεια στο σπίτι με την πρόσληψη εκπαιδευτικού. Η συμμετοχή τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες αποτέλεσε επίσης αντικείμενο προς διερεύνηση, όπως επίσης και οι απόψεις τους για το αν τα καταφέρνουν στο σχολείο ή όχι.

Από την ανάλυση των απαντήσεων τους λοιπόν προκύπτει ότι οι μισοί μαθητές¹⁰⁷ δέχονται άλλοτε αρκετή και άλλοτε λιγότερη βοήθεια από την οικογένειά τους. Μάλιστα δώδεκα από αυτούς¹⁰⁸ επισημαίνουν ότι η βοήθεια αυτή παρέχεται αποκλειστικά ή κατά κύριο λόγο από τα μεγαλύτερα αδέρφια και όχι τόσο από τους γονείς τους, οι οποίοι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις αντίστοιχες απαιτήσεις. Έτσι για παράδειγμα, η M4 αναφέρει ότι δέχεται βοήθεια από τους γονείς της *«μερικές φορές αλλά τις πιο πολλές φορές είναι έξω, άρα τα κάνω μόνη μου. Με βοηθάει η μεγάλη μου αδελφή»*. Αυτό συμβαίνει όχι μόνο λόγω των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων, αλλά και *«γιατί δεν ξέρουν καλά ελληνικά»*. Παρ' όλους όμως αυτούς τους περιορισμούς η ίδια τονίζει ότι *«ναι, με βοηθάνε»*. Ο M2 αναφέροντας για τους γονείς του ότι *«βοηθάει με τα κινέζικα»* προσδιορίζει την προσπάθειά τους να βοηθήσουν το παιδί τους να προετοιμαστεί για το σχολείο χρησιμοποιώντας τη μητρική τους γλώσσα, λόγω της προφανούς αδυναμίας τους να χρησιμοποιούν την ελληνική. Ο M7 επικαλείται τη βοήθεια που του παρέχουν οι μεγαλύτερες αδελφές του αφού όπως επισημαίνει για τις ικανότητές τους στη χρήση της ελληνικής γλώσσας *«ξέρουν πιο καλά από μένα»*. Στη βοήθεια των μεγαλύτερων αδελφιών του

¹⁰⁷ M2, M4, M7, M10, M11, M13, M14, M18, M21, M24, M25, M26, M27, M28, M30, M31, M32, M34, M35, M36, M37, M39, M40, M42, M50.

¹⁰⁸ M4, M7, M10, M11, M13, M18, M26, M27, M28, M30, M36, M39.

στηρίζεται και ο M30 αφού όπως δηλώνει «*η αδελφή μου, ο αδελφός μου, με βοηθάνε*» επισημαίνοντας πως

«όταν κάνω κάτι, όταν έχω κάτι μαθήματα για σπίτι και δεν καταλαβαίνω, εγώ πάω και ρωτάω την αδελφή και με βοηθάει. Είπε πώς το κάνουμε, μου δίνει ένα παράδειγμα».

Η M11, ομοίως, δηλώνει πως «*η αδελφή μου*» είναι αυτή που ασχολείται περισσότερο μαζί της για την προετοιμασία των σχολικών της εργασιών, ενώ στην ερώτηση αν τη βοηθούν οι γονείς της αναφέρει «*έτσι κι έτσι γιατί από την Κίνα είμαστε και ξέρουμε κινέζικα, αλλά λίγο ελληνικά ξέρουνε*», προκειμένου να αιτιολογήσει τη μικρή ενασχόληση και εμπλοκή τους. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η απάντηση του M26 ο οποίος τονίζει για τους γονείς του ότι «*δεν ξέρουν πολλά ελληνικά και με βοηθάει η αδελφή μου*», αναδεικνύοντας κι αυτός το πρόβλημα της χρήσης της γλώσσας ως μέσου για την παροχή βοήθειας των γονέων προς τα παιδιά τους. Η M21 αναφερόμενη στους δικούς της γονείς δηλώνει ότι «*ναι με βοηθάνε όταν μπερδεύομαι*», εστιάζει όμως τη βοήθεια «*... στα μαθηματικά, όταν δυσκολεύομαι μου λέει εκεί τι να κάνω και μετά το κάνω μόνη μου*». Στην αδελφή της απευθύνεται και η M36 αφού οι γονείς της «*δεν μπορούν... γιατί δεν ξέρουν ελληνικά πολύ καλά*», ενώ δηλώνει και αυτή ότι «*μπορούν μόνο μαθηματικά*», όταν αναφέρεται στην ελάχιστη συμβολή τους στην προετοιμασία της για την επόμενη ημέρα. Ουσιαστικότερη φαίνεται να είναι η βοήθεια που δέχεται η M31 η οποία δηλώνει για τους γονείς της ότι «*μου εξηγούν τις ασκήσεις που δεν καταλαβαίνω. Τις λέξεις που δεν ξέρω, τη σημασία τους*», ενώ όταν ερωτάται αν οι γονείς της γνωρίζουν να επεξηγούν τη σημασία των λέξεων απαντά «*ναι η μαμά μου, γιατί είναι από μικρή εδώ*». Εξίσου ουσιαστική προκύπτει ότι είναι και η βοήθεια που παρέχουν οι γονείς στη M37. Η ίδια αναφέρει για τους γονείς της ότι τη βοηθούν «*και οι δυο το ίδιο*» προσθέτοντας ότι «*μου τα εξηγούν καλύτερα για να τα καταλάβω*». Η αρωγή του Έλληνα πατέρα της στο γλωσσικό μάθημα είναι καταλυτική καθώς η μητέρα της τη βοηθά στα μαθηματικά «*γιατί ξέρει κι άλλους τρόπους και με διευκολύνει*». Από την άλλη, η συνεισφορά των γονέων της M32, ιδίως της μητέρας της, δεν είναι συχνή αφού όπως η ίδια αναφέρει αυτή γίνεται «*καμιά φορά*» και κυρίως «*όταν κάτι με δυσκολεύει, αυτή με βοηθάει ή να βρει κάτι από το τάμπλετ*».

Οι υπόλοιποι 25 μαθητές επί του συνόλου αυτών που συμμετείχαν στη διαδικασία των συνεντεύξεων δηλώνουν την ανύπαρκτη ή ελαχιστότατη συμβολή των γονέων τους στην προετοιμασία των εργασιών τους για το σχολείο. Χαρακτηριστική εδώ είναι η αναφορά της M48 που αν και δηλώνει ότι δε βοηθιέται από τους γονείς της «*γιατί δεν ξέρουν ελληνικά*», παρόλα αυτά επισημαίνει τη θέληση για εμπλοκή της μητέρας της ώστε να της παρέχει έστω και την ελάχιστη βοήθεια που μπορεί με το να την ακούει να διαβάζει και να της κάνει

ερωτήσεις, προκειμένου η ίδια να μάθει καινούρια πράγματα από την κόρη της. Έτσι ασυνείδητα τη βοηθά, αφού η παρουσία της και μόνο είναι επωφέλης για την ίδια. Όπως επισημαίνει αναφερόμενη στη μητέρα της «... *εγώ διαβάζω κείμενα και όλα αυτά και ακούει. Και της αρέσει να μαθαίνει*».

Από την προηγούμενη ανάλυση είναι πρόδηλο ότι η ανεπάρκεια των γονέων να χρησιμοποιήσουν την ελληνική γλώσσα προκειμένου να παρέχουν αξιόπιστη βοήθεια στα παιδιά τους κατά την προετοιμασία των σχολικών εργασιών στο σπίτι, αποτελεί έναν από τους κύριους λόγους για τους οποίους αδυνατούν να φανούν χρήσιμοι απέναντί τους. Επιπλέον, για κάποιους το κατά κυριολεξία ατελεύτητο ωράριο εργασίας¹⁰⁹ δεν τους επιτρέπει να παρέχουν την ενίσχυση που θα επιθυμούσαν στα παιδιά τους. Όπως αναφέρει ο M41 δε δέχεται τη βοήθεια από τους γονείς του «γιατί έχουν δουλειές. Ο μπαμπάς μου είναι κάπου αλλού και η μαμά μου είναι στο μαγαζί... αλλά για να πηγαиноέρχεται η μαμά μου είναι πολύ κουραστικό». Κάπως έτσι απαντά και η M44 που επισημαίνει πως «όχι, δε με βοηθάνε ποτέ επειδή κάποιες φορές ο μπαμπάς μου φεύγει για εξωτερικό και η μαμά μου επειδή είναι από την Κίνα δεν μπορεί να με βοηθήσει», αλλά και η M9 η οποία δηλώνει για τους γονείς της πως όχι μόνο «δε με βοηθάνε επειδή δεν ξέρουν ελληνικά», αλλά και επειδή «ο μπαμπάς μου επειδή είναι [αναφέρει το επάγγελμα του γονέα], λείπει συνέχεια από το σπίτι». Εκείνο που επίσης φαίνεται να τεκμαίρεται είναι η τάση των γονέων να επιδιώκουν την ατομική εργασία και γενικότερα την αυτόνομη μάθηση των παιδιών τους. Αυτό θα μπορούσε να συναχθεί από συναφείς δηλώσεις μαθητών όπως του M38, ο οποίος επισημαίνει για τους γονείς του σε ό,τι αφορά τις εργασίες πως «θέλουν να τα κάνω μόνος μου, να ξέρω και να τα καταλαβαίνω». Ίδια είναι και η τοποθέτηση του M45 ο οποίος στην ερώτηση αν δέχεται βοήθεια από τους γονείς απαντά «όχι» και αυτό «γιατί θέλουν να τα κάνω μόνος μου, για να μαθαίνω κάτι». Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η είναι η αναφορά της M50, η οποία δηλώνει ότι «εγώ δουλεύω μόνη μου. Όταν έχω κάποια που δεν ξέρω πηγαίνω και ρωτάω», αλλά και του M42 ο οποίος λέει πως «[όταν] έχω πρόβλημα τους φωνάζω, αλλά έχουμε πρόγραμμα πια και τους φωνάζω μόνο όταν δεν καταλαβαίνω κάτι».

Τη βοήθεια που δεν μπορούν να προσφέρουν οι γονείς είτε λόγω των γλωσσικών τους περιορισμών είτε των ασφυκτικών επαγγελματικών τους υποχρεώσεων, αναλαμβάνουν να την παράσχουν οι εκπαιδευτικοί που προσλαμβάνουν προκειμένου να συνεισφέρουν στην

¹⁰⁹ Σύμφωνα με τις αναφορές των M5, M18, M25, M33, M41, M44.

προετοιμασία και στο διάβασμα των παιδιών τους. Οι μισοί σχεδόν μαθητές¹¹⁰ αναφέρουν ότι κατά τις απογευματινές ώρες έρχεται στο σπίτι εκπαιδευτικός που τους βοηθά με τα μαθήματά τους, που είτε μπορεί να είναι κάποιος για τον οποίο οι γονείς έχουν τις απαραίτητες συστάσεις, είτε κάποιος δάσκαλος που τα παιδιά είχαν σε μικρότερες τάξεις, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση της M48 η οποία αναφέρει ότι έρχεται στο σπίτι δασκάλα η οποία είναι «*Ελληνίδα, είναι η παλιά μου κυρία που έχει πάει στο σπίτι της γιατί έχει μωρό, γέννησε*». Μπορεί επίσης να είναι ο δάσκαλος που χρησιμοποιούν οι ίδιοι οι γονείς για να τους βοηθούν με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση της M1 η οποία αναφέρει για την κυρία που τη βοηθάει ότι «*ήταν η δασκάλα της μαμάς μου*» ή μπορεί να είναι πρόσωπα του φιλικού κύκλου των γονέων όπως η περίπτωση της M37 που επισημαίνει για τον δάσκαλο που τη βοηθάει με την προετοιμασία των εργασιών της ότι «*έχω έναν μαθηματικό που είναι φίλος του μπαμπά μου και με βοηθάει στη γλώσσα, στα μαθηματικά και ξέρει και λίγα γαλλικά και με βοηθάει*». Η υποστήριξη που παρέχεται, όπως είναι φυσικό, εστιάζεται κυρίως στα μαθήματα αιχμής αλλά και σε μαθήματα που δυσκολεύουν τα παιδιά, είτε λόγω των απαιτήσεων απομνημόνευσης είτε των πρόσθετων επιβαρύνσεων που προκύπτουν από τις επιπλέον ξένες γλώσσες που διδάσκονται, κυρίως στα ιδιωτικά και τα σχολεία με διεθνή προσανατολισμό. Έτσι, για παράδειγμα, ο M19 αναφέρει ότι η δασκάλα τον βοηθά «*κυρίως στη γλώσσα*», η M21 «*στη γλώσσα, στα μαθηματικά και στην ιστορία*», ο M23 σε «*αγγλικά, ελληνικά*», ενώ η M33 αναφέρει ότι «*στα γαλλικά... έχω ιδιαίτερο...*». Ο M45 τονίζει ότι «*με βοηθάει η κυρία [αναφέρει το όνομα της εκπαιδευτικού] που είναι η δασκάλα μου στο σπίτι που μου μαθαίνει ελληνικά, και η κυρία [αναφέρει όνομα άλλης εκπαιδευτικού] που με μαθαίνει αγγλικά και έμαθα πολλές γλώσσες. Και γερμανικά και ελληνικά και αγγλικά και κινέζικα*». Τέλος, η M47 υποστηρίζεται από δάσκαλο ο οποίος μπορεί να ομιλεί και να επικοινωνεί στη γλώσσα της. Λέει η ίδια στη συζήτησή της με τον ερευνητή:

Ερευνητής: «*Έχεις δάσκαλο ή δασκάλα που έρχεται στο σπίτι και σε βοηθάει με τα μαθήματα;*»

Μαθήτρια: «*Ναι*».

Ερευνητής: «*Δάσκαλο ή δασκάλα;*»

Μαθήτρια: «*Δάσκαλο*».

Ερευνητής: «*Έλληνας είναι;*»

Μαθήτρια: «*Ναι. Ξέρει κινέζικα*».

Ερευνητής: «*Ξέρει κινέζικα αλλά είναι Έλληνας όμως έτσι;*»

¹¹⁰ M1, M5, M11, M13, M14, M15, M16, M19, M20, M21, M22, M23, M29, M30, M33, M34, M35, M37, M45, M47, M48, M49, M50.

Μαθήτρια: «Ναι».

Ερευνητής: «Ωραία. Και με αυτόν τον δάσκαλο κάνετε τα μαθήματα του σχολείου;»

Μαθήτρια: «Και λίγο κάτι γραμματική».

Επιπλέον, περίπου οκτώ στους δέκα μαθητές¹¹¹ δηλώνουν ότι λαμβάνουν μέρος σε εξωσχολικές δραστηριότητες αξιοποιώντας τον ελεύθερο χρόνο τους με τη συμμετοχή τους σε αθλήματα, εκμάθηση μουσικών οργάνων, μπαλέτο και χορό, ξένες γλώσσες, ζωγραφική, όπως επίσης και στην εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας. Σε ό,τι αφορά την άθλησή τους, οι μαθητές φαίνεται να προτιμούν τα ομαδικά αθλήματα όπως ποδόσφαιρο, μπάσκετ, βόλεϊ και χάντμπολ (M1, M3, M22, M48, M49) αλλά και τα ατομικά, για παράδειγμα την κολύμβηση (M21, M50) ή το τένις (M50). Προτίμηση εκδηλώνουν βέβαια και στις πολεμικές τέχνες μιας και προέρχονται από την ανατολική Ασία, από μια γεωγραφική περιοχή δηλαδή με μακρά παράδοση στην εκμάθηση μεθόδων αυτοάμυνας, που εκτός από τη σωματική διάπλαση, ευρωστία και δύναμη, αναπτύσσουν την αυτοσυγκέντρωση και την ψυχική ηρεμία. Ταεκβοντο (M7, M45), κουνγκ φου (M37, M44), καράτε (M39) και σάντα¹¹² (M44), αποτελούν κάποιες από τις επιλογές τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών της έρευνας. Παράδοση η χώρα όμως έχει και στη μουσική, γι' αυτό και οι μαθητές της έρευνας αναφέρουν ότι ασχολούνται με την εκμάθηση μουσικών οργάνων και ιδιαίτερα πιάνου (M5, M19, M20, M21, M37, M44), βιολιού (M25), κιθάρας (M5) και φλογέρας (M6). Αρκετοί μαθητές¹¹³ παρακολουθούν μαθήματα ξένων γλωσσών και ιδιαίτερα αγγλικών, αλλά ακόμη περισσότεροι¹¹⁴ μαθαίνουν να ομιλούν και να γράφουν στη μητρική τους γλώσσα, προσπαθώντας με αυτό τον τρόπο να κρατήσουν βιώσιμη την πολιτισμική τους καταβολή.

Σε ό,τι τώρα αφορά τους λόγους που επικαλούνται για να αιτιολογήσουν τη συμμετοχή τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες αυτοί σχετίζονται με τη διασκέδαση, την αποκόμιση νέων δεξιοτήτων, τη χαλάρωση και την απόκτηση δύναμης. Η M1 λόγου χάριν ασχολείται με τη μουσική, το βόλεϊ και τα αγγλικά, γιατί όπως τονίζει «διασκεδάζω, όταν είμαι σπίτι βαριέμαι δεν ξέρω τι να κάνω», προσθέτει όμως ότι η ενασχόλησή της με αυτές τις δραστηριότητες βοηθούν αφού «όταν μεγαλώσω θα μου χρειαστούν». Ο M3 κάνει ποδόσφαιρο, μπάσκετ, χάντμπολ και βόλεϊ «γιατί είναι διασκεδαστικά» όπως αναφέρει, η M4 κάνει χορό και αγγλικά και δηλώνει ότι «δεν είμαι πολύ φορτωμένη, μου αρέσει» αφού όπως

¹¹¹ M1, M2, M3, M5, M6, M7, M8, M11, M18, M19, M20, M21, M23, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M32, M33, M34, M35, M36, M37, M38, M39, M40, M41, M42, M43, M44, M45, M46, M47, M48, M49, M50.

¹¹² Αθλητική μέθοδος μάχης που χρησιμοποιεί τεχνικές από την παραδοσιακή κινεζική πυγμαχία αλλά και άλλες κινεζικές τεχνικές μάχης.

¹¹³ M1, M3, M4, M8, M11, M18, M19, M20, M21, M33, M36, M37, M38, M40, M42.

¹¹⁴ M2, M5, M6, M23, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M32, M33, M34, M35, M36, M37, M38, M39, M40, M41, M42, M43, M44, M45, M46, M47, M48, M49, M50.

επισημαίνει «*το έχω επιλέξει εγώ*». Η Μ20 ασχολείται με μπαλέτο, πιάνο, αγγλικά και ζωγραφική, επιλέγοντας αυτές τις δραστηριότητες «*γιατί μπορώ να διασκεδάζω και μπορώ να μάθω πολλά πράγματα όταν μεγαλώσω*». Ο Μ19 μαθαίνει πιάνο και αγγλικά τα οποία τον βοηθούν «*για [να] ξέρω κι άλλα πράγματα*» όπως αναφέρει, ενώ ο Μ5 ασχολείται με την κιθάρα γιατί όπως τονίζει «*με κάνει χαλαρό*». Τέλος, η Μ50 που δηλώνει πως «*τα απογεύματα πάω κινέζικο σχολείο και πάω κολύμβηση και τένις*» πιστεύει ότι, τουλάχιστον τα αθλήματα στα οποία συμμετέχει, τη βοηθούν «*γιατί όταν τα τελειώνεις έχεις περισσότερη δύναμη*», όπως επισημαίνει χαρακτηριστικά.

Αναφορικά με τις αντιλήψεις τους για την πορεία τους στο σχολείο, 38 μαθητές¹¹⁵ δηλώνουν λίγο έως πολύ ικανοποιημένοι από τη σχολική τους φοίτηση, θεωρώντας ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος παρά τους περιορισμούς που υπάρχουν. Συνειδητοποιούν με αυτό τον τρόπο το μέγεθος της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, την οποία αποδίδουν τόσο στη δική τους προσπάθεια όσο και στη συμβολή των δασκάλων, των ομοτίμων και της οικογενείας τους. Η συναίσθηση του μεγέθους της αυταξίας τους γίνεται κατανοητή από τις αναφορές τους όπως της Μ1, η οποία αντιλαμβάνεται την καλή της πορεία στο σχολείο καθώς, όπως τονίζει, «*δε δυσκολεύομαι και νιώθω πολύ άνετα, ότι τα καταφέρνω. Μπορώ να το καταλάβω*», αλλά και του Μ45 ο οποίος επισημαίνει ότι «*κάθε φορά στο διάβασμα, διαβάζω καλά*», αποδίδοντας στις προσωπικές του προσπάθειες την ικανοποιητική του επίδοση. Ο Μ3 νιώθει ότι επίσης ανταποκρίνεται με αξιώσεις στις σχολικές του υποχρεώσεις. Άλλωστε αυτό το πιστοποιεί και η επιλογή του από το σχολείο να συμμετέχει στην παρέλαση ως παραστάτης, μια επιλογή που έγινε με ακαδημαϊκά κριτήρια. Αναφέρει στον ερευνητή όταν ερωτάται αν τα καταφέρνει στο σχολείο:

Μαθητής: «*Ναι, έτσι πιστεύω*».

Ερευνητής: «*Κι έμαθα ότι ήσουν και παραστάτης την 28^η Οκτωβρίου*».

Μαθητής: «*Ναι*».

Ερευνητής: «*Μάλιστα. Πώς ένιωσες;*»

Μαθητής: «*Χαρά!*»

Ερευνητής: «*Χαρά ε;*»

Μαθητής: «*Ναι, που πήρα αυτή τη θέση*».

Ο Μ5 από την άλλη στην ίδια ερώτηση απαντά «*ελπίζω*», τονίζει όμως ότι «*πρέπει να δουλέψω πιο πολύ*», συναισθανόμενος τόσο την παρούσα επίδοσή του όσο και τα περιθώρια

¹¹⁵ Μ1, Μ2, Μ3, Μ4, Μ5, Μ9, Μ13, Μ14, Μ15, Μ17, Μ18, Μ19, Μ20, Μ21, Μ22, Μ25, Μ26, Μ28, Μ30, Μ31, Μ32, Μ33, Μ34, Μ35, Μ36, Μ37, Μ38, Μ39, Μ40, Μ41, Μ42, Μ43, Μ44, Μ45, Μ47, Μ48, Μ49, Μ50.

για βελτίωση του στο μέλλον. Την ίδια συνειδητοποίηση της κατάστασης της έχει και η M20, η οποία θεωρεί ότι τα πάει καλά στο σχολείο *«αλλά καμιά φορά τα πηγαίνω όχι πολύ καλά, αλλά καλά είναι»*, ενώ θεωρεί ότι για την ικανοποιητική της ανταπόκριση στις σχολικές της υποχρεώσεις βοηθάει *«η δασκάλα και προσπαθώ κι εγώ και η μαμά με βοηθάει και οι δάσκαλοι πιο πολύ»*. Στις δικές της προσπάθειες αλλά και στη συμβολή της εκπαιδευτικού της αναφέρεται και η M21 προκειμένου να εξηγήσει την καλή της πορεία στο σχολείο, αφού όπως επισημαίνει *«με βοηθάει η κυρία [αναφέρει το όνομα της εκπαιδευτικού] και προσπαθώ και μερικές φορές κι εγώ»*, όπως και ο M38 που την καλή του επίδοση στο σχολείο την αποδίδει *«περισσότερο στους δασκάλους και μένα»*. Ο M22 απαντά *«ναι, μια χαρά»*, η M26 *«νομίζω τα καταφέρνω»*, η M31 δηλώνει πως *«καλά νομίζω ότι πάω»* και ο M49 αναφέρει *«νιώθω ότι μπορώ να τα καταφέρω»*, όταν τους ζητείται να αξιολογήσουν την επίδοση και την πορεία τους στο σχολείο. Τέλος, η M50 αποδίδει την επιτυχία της στάση στο σχολείο στη βοήθεια που προσφέρει *«η κυρία... και οι συμμαθητές»* αλλά και στη συνεισφορά *«της μαμάς μου λίγο»*, όπως επισημαίνει. Ωστόσο, υπάρχουν και μαθητές που νιώθουν ότι η ακαδημαϊκή τους παρουσία στο σχολείο δεν είναι η επιθυμητή συνειδητοποιώντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και τις εν γένει αδυναμίες τους. Έτσι, ο M46 απαντά *«δε νομίζω»* στην ερώτηση αν τα καταφέρνει με τις υποχρεώσεις του σχολείου, ο M24 *«λίγο»*, όπως και ο M23 που λέει *«λίγο καλά»*, εστιάζοντας στα προβλήματα που αντιμετωπίζει με συγκεκριμένα μαθήματα αφού όπως δηλώνει *«... δεν ξέρω ιστορία και θρησκευτικά και γλώσσα»*. Τέλος, η M8 ερωτώμενη και αυτή αν θεωρεί ότι τα πάει καλά στο σχολείο αναφέρει *«όχι και πολύ, γιατί πολλές φορές δεν καταλαβαίνω τι λένε και προσπαθώ να κάνω καλά τις εργασίες αλλά δεν τα καταφέρνω»*.

3. Η σχέση των Κινέζων μαθητών με τη χώρα καταγωγής τους

Στην προσπάθεια διερεύνησης και αναπαράστασης των αντιλήψεων των μαθητών κινεζικής καταγωγής αναφορικά με τη συμπερίληψή τους στο ελληνικό σχολείο, είναι σκόπιμο να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές αυτοί συνδέονται ή έχουν απομακρυνθεί από το εθνοτικό τους υπόβαθρο. Είναι αναγκαίο δηλαδή να αποτυπωθούν οι αντιλήψεις τους για το αν και πόσο είναι ισχυρό το αίσθημα του να ανήκουν στην κινεζική ομάδα, ώστε να συναχθούν συμπεράσματα που θα αποτυπώνουν την επίδραση που ενδεχομένως ασκεί η προέλευσή τους και ο βαθμός διατήρησης της πολιτισμικής τους ταυτότητας στην ύπαρξή τους και επιτυχία τους πορεία στο σχολείο. Για την εξυπηρέτηση αυτού του σκοπού λοιπόν οι μαθητές της έρευνας κλήθηκαν να παραθέσουν τις απόψεις τους

για το αν γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους καθώς και τους τρόπους που χρησιμοποιούν για την εκμάθησή της. Επίσης αν επιθυμούν να γνωρίζουν επαρκώς την κινεζική γλώσσα και για ποιους λόγους. Διερευνήθηκε επιπλέον κατά πόσο τους αρέσει ή όχι η χώρα τους και γιατί, καθώς και αν την επισκέπτονται. Τέλος, η ύπαρξη συγγενών τόσο στην Κίνα όσο και στην Ελλάδα, ο βαθμός επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μαζί τους καθώς επίσης η γλώσσα που επιλέγουν να επικοινωνούν στο σπίτι όπως και η καταγωγή αυτών που οι γονείς τους επιλέγουν να συναναστρέφονται, αποτέλεσαν προς διερεύνηση συνιστώσες του βαθμού επιπολιτισμοποίησης τόσο της οικογενείας τους όσο και των ιδίων.

3.1. Η γνώση της μητρικής γλώσσας και οι τρόποι εκμάθησής της

Όλοι ανεξαιρέτως οι συμμετέχοντες στην έρευνα μαθητές ανέφεραν ότι ομιλούν τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους ή παρακολουθούν μαθήματα εκμάθησης της. Με εξαίρεση ελάχιστες περιπτώσεις, οι μαθητές αυτοί έχουν αποκτήσει και τη δεξιότητα της γραφής της κινεζικής γλώσσας, εκτός από την ομιλία και την ανάγνωση. Την ικανότητα κατανόησης και χρήσης της μητρικής τους γλώσσας έχουν αποκτήσει είτε επειδή διέμεναν για κάποιο χρονικό διάστημα στην πατρίδα τους¹¹⁶, είτε επειδή παρακολουθούν τα κινεζικά σχολεία στις πόλεις όπου υπάρχουν και λειτουργούν τέτοιες μονάδες¹¹⁷. Η χρήση κινεζικών βιβλίων και λεξικών¹¹⁸, η βοήθεια των γονέων που λειτουργούν ως εκπαιδευτές¹¹⁹, η χρησιμοποίηση δασκάλου για την εκμάθηση της γλώσσας στο σπίτι¹²⁰ και η παρακολούθηση κινεζικών τηλεοπτικών προγραμμάτων και ταινιών¹²¹, αποτελούν επιπλέον τρόπους που χρησιμοποιούνται, προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της εξάσκησης και ανταπόκρισής τους στις απαιτήσεις και υποχρεώσεις που ανακύπτουν. Η Μ1 αναφορικά με το επίπεδο γνώσης της κινεζικής γλώσσας αλλά και των τρόπων που χρησιμοποιεί προκειμένου η γνώση αυτή να κατακτηθεί και να εδραιωθεί, αναφέρει στη συζήτησή της με τον ερευνητή:

Ερευνητής: «Ξέρεις κινέζικα;»

Μαθήτρια: «Ναι ξέρω».

Ερευνητής: «Μάλιστα. Που τα έχεις μάθει τα κινέζικα;»

Μαθήτρια: «Ήμουν παλιά στην Κίνα. Και έξι χρονών είχα έρθει εδώ πέρα».

Ερευνητής: «Έχεις πάει σχολείο εκεί;»

¹¹⁶ Μ1, Μ7, Μ8, Μ9, Μ14, Μ15, Μ16, Μ19, Μ20, Μ21, Μ22, Μ24, Μ25.

¹¹⁷ Μ2, Μ22, Μ26, Μ27, Μ28, Μ29, Μ30, Μ31, Μ32, Μ33, Μ34, Μ35, Μ36, Μ37, Μ38, Μ39, Μ40, Μ41, Μ42, Μ43, Μ44, Μ45, Μ46, Μ47, Μ48, Μ49, Μ50.

¹¹⁸ Μ1, Μ2, Μ3, Μ4, Μ5, Μ8, Μ18, Μ20.

¹¹⁹ Μ1, Μ3, Μ4, Μ10, Μ12.

¹²⁰ Μ11, Μ13, Μ16.

¹²¹ Μ4, Μ20.

Μαθήτρια: «Έχω πάει μόνο νηπιαγωγείο... και τώρα στο σπίτι μαθαίνουμε κινέζικα».

Ερευνητής: «Πώς μαθαίνετε κινέζικα στο σπίτι;»

Μαθήτρια: «Ο μπαμπάς που πηγαίνει στην Κίνα και έρχεται και πάει, φέρνει βιβλία και μαθαίνουμε στο σπίτι».

Ερευνητής: «Α μπράβο. Αυτά τι βιβλία είναι [ο ερευνητής αναφέρει το όνομα της μαθήτριας]; Είναι ιστορίες; Παραμύθια; Τι ακριβώς είναι αυτά;»

Μαθήτρια: «Είναι ιστορίες και ποιήματα από τα παλιά χρόνια».

Αναφορά για τους τρόπους που χρησιμοποιεί για να μάθει όσο πιο αποτελεσματικά μπορεί τη μητρική του γλώσσα κάνει και ο M3, ο οποίος απαντά στην ερώτηση του ερευνητή αν γνωρίζει την κινεζική γλώσσα:

Μαθητής: «Ξέρω. Μιλώ».

Ερευνητής: «Μιλάς ε;»

Μαθητής: «Ναι και να γράφω».

Ερευνητής: «Πώς τα μαθαίνεις τα κινέζικα;»

Μαθητής: «Με τη μαμά».

Ερευνητής: «Τι χρησιμοποιεί για να σε κάνει να μάθεις τα κινέζικα;»

Μαθητής: «Έχω ένα βιβλίο κι ένα λεξικό που όποια λέξη δεν ξέρω, το ψάχνω».

Ερευνητής: «Ωραία. Και το βιβλίο τι έχει μέσα; Ιστορίες;»

Μαθητής: «Ημερολόγιο από άλλους Κινέζους που το έχουν γράψει».

Ερευνητής: «Α! Και τι γράφει μέσα δηλαδή; Τι γράφει μέσα στο ημερολόγιο;»

Μαθητής: «Πώς τα πέρασαν αυτή τη μέρα διηγούνται, και τις άλλες μέρες».

Ερευνητής: «Μάλιστα. Ωραία. Κι εσύ τα κάνεις επανάληψη αυτά; Τα λες στη μαμά;»

Μαθητής: «Ναι».

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και ο διάλογος του ερευνητή με τη M4, η οποία στους παραπάνω τρόπους προσθέτει και έναν επιπλέον:

Ερευνητής: «Κινέζικα μαθαίνεις;»

Μαθήτρια: «Ναι στο σπίτι. Με βοηθάει η μαμά με αυτά».

Ερευνητής: «Πως μαθαίνεις τα κινέζικα; Με ποιον τρόπο;»

Μαθήτρια: «Έχω ένα λεξικό κινέζικα και μου βάζει κείμενα να διαβάσω. Ό,τι γράμμα δεν ξέρω το ψάχνω στο λεξικό και το γράφω».

Ερευνητής: «Μάλιστα. Άρα λοιπόν σου δίνει ένα κείμενο στα κινέζικα κι εσύ αυτό το κείμενο τι το κάνεις; Το μεταφράζεις;»

Μαθήτρια: «Το διαβάζω».

Ερευνητής: «Το διαβάζεις, προσπαθείς να μάθεις δηλαδή τα κινέζικα και της τα λες;»

Μαθήτρια: «Ναι».

Ερευνητής: «Και ό,τι δεν ξέρεις έχεις το λεξικό το ελληνοκινεζικό και βρίσκεις αντίστοιχα τις λέξεις;»

Μαθήτρια: «Ναι και το γράφω».

Ερευνητής: «Μάλιστα. Κάτι άλλο που να χρησιμοποιείς για να μάθεις κινέζικα, πέρα από αυτά που μου είπες;»

Μαθήτρια: «Μερικές φορές βλέπω και έργα κινέζικα»

Ερευνητής: «Τα καταλαβαίνεις;»

Μαθήτρια: «Τις πιο πολλές φορές ναι».

Ερευνητής: «Ποιος σε βοηθάει όταν δεν καταλαβαίνεις;»

Μαθήτρια: «Η μαμά και ο μπαμπάς».

Η Μ8 που σημειώνει πως «μέχρι την τρίτη» τάξη βρισκόταν στην Κίνα αναφέρει ότι «... διαβάζω κάποιες φορές κινέζικα βιβλία» για να διατηρήσει σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο τις γνώσεις της αναφορικά με τη μητρική της γλώσσα, ενώ η Μ11 επισημαίνει ότι «*μια κυρία ήρθε στο σπίτι και μαθαίνουμε κινέζικα*», αναφερόμενη έτσι τη βοήθεια που της προσφέρει κατ' οίκον η δασκάλα των κινεζικών.

Από την άλλη, οι Μ16, Μ19 και Μ20, αν και έχουν ζήσει στο παρελθόν στην πατρίδα τους αναφέρουν ότι δεν έχουν κατακτήσει στον βαθμό που θα έπρεπε τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους. Η Μ16 στην ερώτηση αν γνωρίζει τη μητρική της γλώσσα απαντά «*ναι, ξέρω λίγο*», ενώ ο Μ19 τονίζει πως «*παλιά ναι, τώρα όχι*». Ο ίδιος αναφέρει ότι τη γλώσσα την είχε μάθει «*τότε που ζούσα ένα δυο χρόνια στην Κίνα*», ενώ σήμερα ξέρει να διαβάζει και να γράφει «*πολύ λίγο*» όπως δηλώνει. Τέλος, η Μ20 επισημαίνει ότι «*ξέρω να μιλάω αλλά δεν ξέρω να γράφω...*» αναφέροντας ότι «*ήμουν στην Κίνα στο νηπιαγωγείο*», ενώ για να μάθει να διαβάζει δηλώνει ότι «*τα είδα από τηλεόραση, κόμικς, βιβλία*». Παρόλα αυτά επαναλαμβάνει ότι «*δεν μπορώ, δεν ξέρω πως γράφονται*», τονίζοντας τη συναφή της ανεπάρκεια.

3.2. Η επιθυμία των Κινέζων μαθητών να γνωρίζουν τη γλώσσα τους και οι λόγοι που τεκμηριώνουν αυτή την επιλογή

Ανεξάρτητα όμως από τον βαθμό κατάκτησης στη χρήση και κατανόηση της μητρικής τους γλώσσας, σχεδόν όλοι τους δηλώνουν ότι αποτελεί υποχρέωσή τους ή εν πάσει περιπτώσει τους αρέσει να τη γνωρίζουν. Εξαίρεση ίσως αποτελεί ο Μ9 ο οποίος αν και αναφέρει πως «*μου αρέσει*», όταν ερωτάται αν επιθυμεί να γνωρίζει καλά τη γλώσσα του επισημαίνει «*... προτιμώ πιο πολύ τα ελληνικά γιατί έχει πολλούς κανόνες γραμματικής*», δηλώνοντας ότι κάτι τέτοιο τον διευκολύνει περισσότερο στον μηχανισμό απομνημόνευσης και κατανόησης των γραμματικών φαινομένων. Για τους Μ33 και Μ42 οι πρόσθετες

υποχρεώσεις και ο επιπλέον φόρτος εργασιών που απαιτούνται για τη σωστή εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας, τούς κάνει να αντιμετωπίζουν περισσότερο ως αναπόφευκτη υποχρέωση παρά ως χρήσιμη τη διαδικασία αυτή. Έτσι, ο M42 όταν ερωτάται αν του αρέσει να γνωρίζει καλά τα κινεζικά απαντά πως *«μου αρέσει μόνο να τα μιλάω, δε μου αρέσει να γράφω και να κάνω πράγματα άλλα»*, ενώ η M33 στην ίδια ερώτηση απαντά με αυθόρμητο τρόπο *«όχι γιατί βαριέμαι λίγο, γιατί έχουμε πολύ αντιγραφή και χρειάζομαι να κάνω κάτι απέξω και τέτοια»*.

Οι βασικοί λόγοι που επικαλούνται προκειμένου να αιτιολογήσουν γιατί επιθυμούν να γνωρίζουν καλά την κινεζική γλώσσα είναι κυρίως δυο και αφορούν αφενός την ικανοποίηση της ανάγκης τους για αποτελεσματική επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους ομοεθνείς τους, ιδιαίτερα όταν επισκέπτονται τη χώρα τους¹²² και αφετέρου την καταγωγή τους που τους κάνει να θεωρούν απαραίτητη τη σωστή χρήση της μητρικής τους γλώσσας¹²³. Άλλοι λόγοι που με μικρότερη συχνότητα επισημαίνονται, έχουν όμως τη δική τους αξία αναφοράς, είναι οι εγωιστικοί¹²⁴, η θέληση των γονέων που τους δεσμεύει ώστε να μάθουν σωστά τη γλώσσα¹²⁵ και η αίσθηση της βοήθειας που θα μπορούν να προσφέρουν στους Κινέζους που δε γνωρίζουν ή δεν μπορούν ακόμη να ομιλούν και να καταλαβαίνουν την ελληνική γλώσσα¹²⁶. Η έμφαση λοιπόν που δίνουν οι μαθητές στην προσπάθεια να μάθουν με σωστό τρόπο τη γλώσσα τους ώστε να μπορούν ανεμπόδιστα να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν με τους συμπατριώτες τους (συγγενείς, φίλους κ.ά.), είναι εμφανής στις αναφορές τους. Έτσι ο M10 απαντά στο γιατί τον ενδιαφέρει να γνωρίζει καλά τη γλώσσα του λέγοντας *«για να μιλάω»*, η M1 *«γιατί όταν πάω στην Κίνα θα ξέρω να μιλάω, θα ξέρω να γράφω και αυτό μ' αρέσει»*, ενώ η M6 τονίζει *«γιατί μπορώ να παίζω παιχνίδια [και] γιατί μπορώ να δω τη γιαγιά και τον παππού»*. Περίπου ίδια απάντηση δίνει και η M8 η οποία επισημαίνει πως *«όταν μεγαλώσω μπορώ να πάω ξανά στην Κίνα, να ξαναδώ τις παλιές μου φίλες και τη γιαγιά μου»*, αλλά και ο M29 που δηλώνει πως *«μπορούμε να μιλάμε με τους φίλους»*, όπως και η M34 που αναφέρει πως *«μπορώ να μιλάω σε κάποια κινεζάκια και μπορώ να κάνω φίλους σε αυτό και να είμαστε αγαπημένες»*. Η απάντηση του M38 επίσης κινείται προς την ίδια κατεύθυνση, αφού επισημαίνει την επιθυμία του *«για να μπορώ να πάω στην Κίνα να μιλάω με τον παππού μου, τη γιαγιά μου και τα άλλα»*. Για την ανάγκη αλληλεπίδρασης μέσω της επικοινωνίας κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού κάνει αναφορά ο M30 που αιτιολογεί πως *«αν ξέρω καλά τα*

¹²² M1, M6, M8, M10, M15, M29, M30, M32, M34, M36, M38, M47, M50.

¹²³ M2, M7, M11, M20, M21, M23, M28, M37, M41, M43, M49.

¹²⁴ M3, M44, M45, M48.

¹²⁵ M5, M40.

¹²⁶ M19.

κινέζικα, μπορώ να πω πολύ καλά κινέζικα και μπορώ να παίζω. Στην Κίνα έχω ξάδελφο και μπορώ να παίζω με αυτόν». Η M32 θεωρεί πως η καλή γνώση της γλώσσας θα τη βοηθήσει «γιατί μπορώ να πάω στην Κίνα, να δω πολλά πράγματα από την Κίνα», ενώ για τη M36 είναι αναγκαίο να ομιλεί τη γλώσσα της «επειδή είναι από τη χώρα μας και όταν μαθαίνω μπορώ να γράφω και μπορώ να απαντάω». Τέλος, η M47 η οποία διατυπώνοντας την ερώτηση «γιατί εγώ θα πάω Κίνα, άμα δε μάθω καλά κινέζικα πώς θα μιλάω;» δίνει ταυτόχρονα την αυτονόητη απάντηση αναφορικά με την αναγκαιότητα εκμάθησης της μητρικής της γλώσσας.

Έμφαση όμως δίνουν οι μαθητές και στην καταγωγή τους, η οποία τους ωθεί να ομιλούν και να γράφουν σωστά τη γλώσσα τους. Έτσι, οι M2 και M23 όταν ερωτώνται γιατί θέλουν να γνωρίζουν καλά τη γλώσσα τους απαντούν «γιατί είμαι Κινέζος», οι M7, M21 και M41 «γιατί είναι η γλώσσα μου», όπως και η M11 που αναφέρει «γιατί είναι από τη χώρα μας». Η M20 που επίσης λέει «γιατί είναι η γλώσσα μου», κάνει ωστόσο αναφορά για υποτιμητικά σχόλια που δέχεται τονίζοντας ότι «καμιά φορά με κοροϊδεύουν γιατί μιλάω κινέζικα, λένε ότι είναι περίεργα». Αντίθετα, η M37 φαίνεται να απολαμβάνει την καταγωγή της και τη γλώσσα της, που για πολλούς φαντάζει ιδιαίτερη, λέγοντας «γιατί είμαι διαφορετική από τους άλλους και μου αρέσει αυτό!».

Υπάρχουν βέβαια και μαθητές που προβάλλουν εγωιστικούς λόγους για να αιτιολογήσουν γιατί πρέπει να γνωρίζουν καλά τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους. Για παράδειγμα ο M3 αναφέρει πως «επειδή θέλω να πάω στην Κίνα και να μη λένε ότι δεν ξέρω καθόλου κινέζικα και να με κοροϊδεύουν», όπως επίσης και ο M45 που τονίζει «γιατί άμα μεγαλώσω [και] δεν ξέρω καλά κινέζικα, θα με κοροϊδεύουν». Η M44 επισημαίνει πως «όταν ξέρεις κάτι παραπάνω από τους άλλους, σου αρέσει κιόλας», ενώ η M48 προσβλέποντας στο μέλλον και στην επιτυχή επαγγελματική της πορεία δηλώνει:

«Μου αρέσει να μιλάω κινέζικα γιατί είναι η μητρική γλώσσα μου. Κι άμα γίνω δικηγόρος ή δουλεύω σε κάποιο κατάστημα, θα μπορούσα να μιλάω καλά κινέζικα και ελληνικά για να είμαι καλή στη θέση μου».

Οι M5 και M40 δηλώνουν ότι υπακούουν στη θέληση των γονέων (και ιδιαίτερα των μητέρων) τους και ως εκ τούτου προσπαθούν να μάθουν όσο καλύτερα μπορούν τη γλώσσα. Έτσι ο M40 αναφέροντας πως «η μαμά με βάζει» και ο M5 λέγοντας «γιατί η μαμά το είπε», αιτιολογούν γιατί νομίζουν ότι πρέπει να γνωρίζουν καλά τα κινέζικα. Τέλος, τον ρόλο του διευκολυντή στους ομοεθνείς του που δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ελληνικής γλώσσας επιδιώκει να αναλάβει ο M19, ο οποίος δηλώνοντας «γιατί κάποιον που

δεν ξέρουν ελληνικά οι Κινέζοι, μπορώ να του μιλήσω» προσπαθεί να αιτιολογήσει γιατί θα πρέπει να γνωρίζει σε ικανοποιητικό επίπεδο τη μητρική του γλώσσα.

Ποιες όμως είναι οι αντιλήψεις τους για τη χώρα τους; Τι τους αρέσει περισσότερο σε αυτή όταν την επισκέπτονται; Υπάρχει κάτι που δεν τους αρέσει και τι συγκεκριμένα είναι αυτό; Η σκιαγράφηση των αντιλήψεων των μαθητών μέσω των απαντήσεών τους στις ερωτήσεις αυτές επιχειρείται αμέσως παρακάτω.

3.3. Οι αντιλήψεις των Κινέζων μαθητών για τη χώρα καταγωγής τους

Οι μαθητές της έρευνας δηλώνουν κατά πλειοψηφία ότι τους αρέσει όταν επισκέπτονται την Κίνα, ενώ οι λόγοι που επικαλούνται προκειμένου να επιχειρηματολογήσουν επ' αυτών ποικίλλουν. Κάποιοι αναφέρονται στις φίλιες που διατηρούν στη χώρα τους και στα παιχνίδια που παίζουν εκεί προβάλλοντας τα ως σημαντικά προκειμένου να την επισκέπτονται. Η M1 αναφέρει πως «σκέφτομαι τους παλιούς μου φίλους», η M11 τονίζει ότι «μπορώ να παίζω με τους φίλους μου, να μιλήσουμε τα κινέζικα και μετά να γίνουμε φίλοι», του M12 του αρέσει η χώρα του «γιατί όλο εγώ παίζω». Τους φίλους επικαλείται και η M20, η οποία αναφέρει για τη χώρα της ότι «μου αρέσει η Κίνα γιατί έχει πολλούς φίλους και ξέρουν τη γλώσσα μου, γιατί μαθαίνω εκεί πολλά κι έχω και φίλους...». Ο M41 αναφέρεται στους φίλους του αλλά όχι μόνο σε αυτούς, όταν ερωτάται γιατί του αρέσει η χώρα του, αφού όπως επισημαίνει «μου αρέσει που είναι οι φίλοι μου οι παλιοί εκεί και πηγαίνω με τον παππού μου βόλτα έξω και παίζω και με το σκυλί μου». Αναφορά σε συγγενικά τους πρόσωπα κάνουν και οι M6, M28, με την πρώτη να αναφέρει «γιατί μπορώ να δω τη γιαγιά και τον παππού...» και τον δεύτερο να επιθυμεί όπως τονίζει «να παίζω με την άλλη μου αδελφή» η οποία διαμένει μόνιμα εκεί. Τη φύση, τα τοπία και τα όμορφα μέρη επιλέγουν κάποιοι μαθητές προκειμένου να εξηγήσουν την προτίμησή τους, όπως η M32 που αναφέρει ότι «μου αρέσει από τη χώρα μου πιο πολύ που έχει ωραία φυτά». Ο M3 τονίζει πως «εκεί στο χωριό μου υπάρχουν πολλά ωραία μέρη, έχω δει σε φωτογραφίες, κι εκεί έχουμε δικό μας σπίτι», η M4 επισημαίνει πως η χώρα της «έχει ωραία τοπία και εκεί που είμαστε στο χωριό δεν υπάρχουν αυτοκίνητα κι έτσι μπορείς να πας όπου θέλεις», ενώ στη M9 αρέσουν «... τα πάρκα που έχει. Και έχει πολλά παιδιά εκεί και ειδικά στο σπίτι της γιαγιάς μου εκεί κάτω, έχει ένα πάρκο που συνέχεια πηγαίνω». Στον M45 αρέσει η χώρα του γιατί «είναι μεγάλη και όμορφη», όπως και στον M17 που τονίζει «γιατί είναι πολύ ωραία», αλλά και στη M47 που λέει για τη χώρα της ότι «είναι όμορφη, έχει ωραία πλατεία» αλλά και «γιατί εκεί είναι η γιαγιά μου, ο παππούς μου». Αναφορές επίσης γίνονται στην εθνική τους κουζίνα και τις

γαστριμαργικές τους προτιμήσεις (M15, M30, M40), όπως επίσης στα θεματικά πάρκα¹²⁷ και την επίσκεψή τους σε αυτά (M33, M44). Η M48 αναφέρει πως «μου αρέσουν πολύ τα καταστήματα και τα παιχνίδια και πως έχω πολλούς φίλους εκεί να μιλάω τη μητρική μου γλώσσα», ενώ η μοναδική αναφορά που γίνεται στον πολιτισμό της χώρας αυτής είναι από τη M11 που αναφέρει πως της αρέσουν «τα μουσικά όργανα, οι χοροί, [τα] τραγούδια» και μερικώς από τη M37 που εκτός από το γεγονός ότι «... είναι μεγάλη χώρα, έχει διάφορους κατοίκους» δηλώνει ότι της αρέσει η χώρα της επειδή έχει «διαφορετικά έθιμα από την Ελλάδα».

Υπάρχουν όμως και μαθητές που είτε δεν τους αρέσει η χώρα τους είτε τους αρέσει μεν αλλά ασκούν την κριτική τους για καταστάσεις ή συνθήκες που θα μπορούσαν να τους κάνουν να μην την επισκέπτονται. Είναι χαρακτηριστικές οι αναφορές διάφορων μαθητών, όπως του M5 που δεν του αρέσει η χώρα του γιατί «κάνει ζέστη και κάθε μέρα βροχή» ή της M6 που της αρέσει η χώρα της αλλά όπως αναφέρει «το μόνο που δεν μου αρέσει γιατί έχει πολλά κουνούπια και πολύ ζέστη». Η M8 στην ίδια ερώτηση απαντά «όχι πολύ γιατί δεν έχει πολλά δέντρα», ενώ η M20 αναφέρει πως «μου αρέσει αλλά όχι πολύ γιατί δεν έχει θάλασσα... έχει θάλασσα αλλά είναι πολύ μακριά». Η M33 που επισκέπτεται τη χώρα της «μια φορά το χρόνο» την ενοχλεί που «έχει κακοκαιρία εκεί, δηλαδή κάθε μέρα βρέχει, εγώ μόνο αυτό δε μου αρέσει» όπως επισημαίνει. Ο M49 αναφερόμενος στο μεγάλο πρόβλημα της ατμοσφαιρικής ρύπανσης δηλώνει για τη χώρα του και αν αυτή του αρέσει «όχι και τόσο πολύ, έτσι κι έτσι, γιατί εκεί ο αέρας δεν είναι ωραίος». Τέλος, η M35 που τονίζει «εδώ μ' αρέσει» επισημαίνει την προτίμησή της στην Ελλάδα, όπως και η M1 που αναφέρει μεν ότι της αρέσει η χώρα της, «αλλά μ' αρέσει πιο πολύ η Ελλάδα».

3.4. Το συγγενικό δίκτυο των Κινέζων μαθητών στην Κίνα και στην Ελλάδα

Με εξαίρεση τον M10 ο οποίος δεν έχει συγγενείς στη χώρα του, το σύνολο σχεδόν των μαθητών της έρευνας αναφέρει ότι διατηρεί συγγενικούς δεσμούς με πρόσωπα που κατοικούν εκεί. Αυτά είναι μέλη της εκτεταμένης οικογενείας τους που περιλαμβάνει κατά βάση τους γονείς των δικών τους γονιών¹²⁸ καθώς επίσης και άλλους εξ' αίματος συγγενείς, όπως θείους, θείες και ξαδέλφια¹²⁹. Υπάρχουν επιπλέον και οι περιπτώσεις των M2, M28 και M32 που αναφέρουν την ύπαρξη αδελφών, την ανατροφή των οποίων η οικογένειά τους

¹²⁷ Συγκεκριμένα αναφέρονται στις Disneyland Park που λειτουργούν στη Σαγκάη και στο Χόνγκ Κόνγκ.

¹²⁸ M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M32, M34, M35, M36, M38, M39, M41, M43, M44, M45, M47, M48, M49, M50.

¹²⁹ M1, M2, M3, M4, M16, M20, M21, M28, M30, M31, M33, M34, M38, M40, M44, M45, M48.

επίλεξε να αναλάβουν οι συγγενείς τους στην Κίνα. Αναφορές για την ύπαρξη ισχυρού συγγενικού κύκλου στην Κίνα όπως «*ναι έχω, όλοι εκεί είναι*» (M1), «*παππού, γιαγιά της μητέρας και του πατέρα. Και τους θείους και τις θείες μου και τους ξαδέλφους μου*» (M3), «*είναι ο παππούς μου εκεί, η ξαδέλφη μου και ο ξάδελφος μου*» (M21), «*έχω παππού και γιαγιά εκεί*» (M26), «*ναι, έχω παππούδες, θείες και θείους*» (M31), «*έχω δυο γιαγιά, δυο παππού... ο θεός μου, η θεία μου*» (M45), «*πολλούς, όλοι είναι εκεί σχεδόν*» (M48), είναι μόνο μερικές και οι περισσότερο ενδεικτικές των δηλώσεών τους περί της ύπαρξης συγγενών στη χώρα τους. Μια επιπλέον ένδειξη των δεσμών που διατηρούν με τη χώρα καταγωγής τους είναι και οι επισκέψεις που πραγματοποιούν σε αυτή με σχετικά καλή συχνότητα, δεδομένης της μεγάλης γεωγραφικής απόστασης που υπάρχει μεταξύ των δυο χωρών. Είναι χαρακτηριστικό ότι από το σύνολο των μαθητών της έρευνας μόνο οι M4, M10, M11 και M43, αναφέρουν ότι δεν έχουν επισκεφτεί ποτέ μέχρι τώρα τη χώρα τους. Επιπλέον, οκτώ στους δέκα¹³⁰ αναφέρουν ότι επικοινωνούν, τόσο αυτοί όσο και η οικογένειά τους, με τα συγγενικά τους πρόσωπα στην Κίνα. Τα προσφιλέστερα μέσα που χρησιμοποιούν για να πραγματοποιήσουν τη συνομιλία τους είναι το τηλέφωνο¹³¹ καθώς και εφαρμογές πραγματοποίησης επικοινωνίας σε πραγματικό χρόνο με τη χρήση τεχνικού εξοπλισμού, όπως υπολογιστών, ταμπλετών και διαδικτυακών συνδέσεων¹³². Έτσι για παράδειγμα η M36 αναφέρει για τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνεί με τα δικά της πρόσωπα πως

«παίρνω τηλέφωνο τη γιαγιά μου και τον παππού μου και προγιαγιά και προπάππου μου και κάποιες φορές επειδή η μαμά μου θέλει να μιλήσει στη γιαγιά μου και στον παππού μου, μου το δίνει και σε μένα»,

ενώ ο M45 επισημαίνει ότι η επικοινωνία του με τους οικείους του γίνεται «*με το τάμπλετ που έχει εικόνα για να τους βλέπουμε και [να] τους μιλάμε*», όπως και η M1 που τονίζει ότι επικοινωνεί «*με το τηλέφωνο και κάποιες φορές υπάρχει ένα πρόγραμμα στο κινητό που μπορούμε να βλέπουμε τον άλλο*».

Σε ό,τι αφορά τη συχνότητα της επικοινωνίας, από την ανάλυση των απαντήσεών τους τεκμαίρεται ότι δεν είναι ιδιαίτερος υψηλή, μιας και αρκετοί από αυτούς αναφέρουν ότι δεν πραγματοποιείται συχνά. Ο M49 επί παραδείγματι αναφέρει ότι «*μιλάμε κάποιες φορές, όχι και τόσο πολλές*». Ομοίως, ο M19 δηλώνει ότι επικοινωνεί «*λίγο, δεν τηλεφωνάμε*», γιατί

¹³⁰ M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M12, M13, M14, M15, M17, M18, M21, M23, M24, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M32, M33, M34, M35, M38, M39, M40, M41, M43, M44, M45, M47, M48, M49, M50.

¹³¹ M1, M2, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M11, M13, M14, M15, M18, M19, M21, M23, M24, M25, M26, M27, M29, M30, M33, M34, M35, M36, M38, M39, M40, M41, M43, M44, M47, M48.

¹³² M1, M3, M4, M17, M19, M28, M30, M31, M32, M45, M47, M49, M50.

όπως τονίζει «δεν έχω χρόνο, κάθε μέρα δεν έχουμε χρόνο». Η M47 επικαλούμενη τη διαφορά ώρας μεταξύ των δυο χωρών που την κάνει να μην επικοινωνεί όσο συχνά θα ήθελε, αναφέρει για τη συχνότητα των επαφών της με τους συγγενείς της «όχι συχνά γιατί εμείς χρόνο δεν έχουμε ίδιο. Εγώ ξυπνάω, αυτοί κοιμούνται», ενώ ο M38 έχοντας θέσει άλλες προτεραιότητες αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Βαριέμαι να πάρω τηλέφωνο το ένα, και δεν έχω χρόνο το δύο. Και όταν έχω χρόνο παίζω εγώ, επειδή όταν έχω ελεύθερο χρόνο ή παίζω ή ξεκουράζομαι!».

Βέβαια υπάρχουν και οι, λίγες είναι αλήθεια, περιπτώσεις μαθητών¹³³ που δηλώνουν ότι επικοινωνούν συχνά με τους συγγενείς τους, όπως η M4 που επισημαίνει ότι επικοινωνεί «σχεδόν κάθε μέρα, με τις βιντεοκάμερες» ή οι M8 και M9 που επίσης επικοινωνούν «κάθε μέρα» με τα δικά τους πρόσωπα, όπως αναφέρουν.

Το συγγενικό δίκτυο όμως των μαθητών της έρευνας φαίνεται να είναι υπαρκτό και στη χώρα προς την οποία μεταναστεύουν, δεδομένου ότι υπάρχουν λόγοι που δεν αναφέρονται μεν ρητά από τους ίδιους, αλλά που ενδεχομένως να είναι ευνόητοι (όπως επιχειρηματικοί, συμπαράστασης, αμοιβαιότητας και επικοινωνίας), που τους ωθούν να το δημιουργούν και να το συντηρούν. Η πλειοψηφία¹³⁴ λοιπόν των μαθητών αναφέρει ότι έχει συγγενείς στην Ελλάδα πολλοί από τους οποίους ζουν στις ίδιες πόλεις με αυτούς, χωρίς αυτό να είναι απαραίτητο. Πρόκειται βασικά για συγγενείς δευτέρου βαθμού των γονιών τους, κυρίως αδέρφια και οι σύζυγοι αυτών με τα παιδιά τους¹³⁵ και σε λιγότερες περιπτώσεις παππούδων και γιαγιάδων τους, όπως των M34, M47 και M49. Λόγου χάριν, η M4 αναφέρει ότι στην Ελλάδα «είναι μερικοί θείοι μου και θείες μου», ο M6 δηλώνει ότι «ο θεός και η θεία μου είναι στην Ελλάδα» επισημαίνοντας παράλληλα, αναφορικά με τις συνθήκες διαβίωσής τους, ότι «παλιά έμεναν στο μαγαζί γιατί δε είχαν σπίτι», η M8 τονίζει ότι οι συγγενείς της στην Ελλάδα είναι «η θεία μου και ο θεός μου και ο ξάδελφος μου» με τους οποίους μένουν στην ίδια πολυκατοικία αφού όπως αναφέρει «η θεία μου μένει πάνω κι εγώ μένω κάτω». Ομοίως, η M9 που δηλώνει ότι «έχω δυο θεούς και δυο θείες και έναν ξάδελφο» προσθέτει πως «με τους άλλους δυο θεούς και θείες είναι σε άλλη περιοχή και ο ξάδελφος μου με την οικογένειά του είναι πάνω από το σπίτι μου». Η M20 που έχει συγγενείς στην πρωτεύουσα αλλά και στην πόλη που διαμένει, αναφέρει για αυτούς «εμείς είμαστε κοντά τώρα. Ο θεός, θεία είναι εδώ. Έχω και θεούς, θεία στην Αθήνα. Ξαδέλφες μου στην Αθήνα και εδώ». Τέλος,

¹³³ M2, M4, M8, M9, M18, M28, M29, M33, M34.

¹³⁴ M1, M2, M3, M4, M5, M6, M8, M9, M13, M14, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M25, M26, M27, M29, M31, M32, M33, M34, M36, M38, M41, M43, M45, M47, M48, M49.

¹³⁵ M1, M2, M3, M4, M5, M6, M8, M9, M13, M14, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M25, M26, M27, M29, M31, M32, M33, M34, M36, M38, M41, M43, M45, M48.

η M41 δηλώνει ότι «*όλες οι θείες μου και οι θείοι μου είναι εδώ...*», η M34 επισημαίνει ότι έχει «*παππού, γιαγιά ξαδέλφη, ξάδελφο*» στην Ελλάδα, ενώ ο M49 έχει στη χώρα «*μόνο τη γιαγιά και τον παππού*». Στην περίπτωση των συγγενών στην Ελλάδα προκύπτει μεγαλύτερη συχνότητα επικοινωνίας, τόσο μέσω τηλεφώνου και λοιπών ηλεκτρονικών μέσων, όσο και μέσω της ανταλλαγής επισκέψεων. Αυτό είναι λογικό μιας και οι αποστάσεις μεταξύ τους μπορεί να είναι είτε μηδενικές, είτε μερικών εκατοντάδων χιλιομέτρων και ως εκ τούτου διευκολύνουν την εκ του σύνεγγυς αλληλεπίδραση, όταν φυσικά οι επαγγελματικές υποχρεώσεις το επιτρέπουν. Από τους μαθητές που απάντησαν στο πόσο συχνά επικοινωνούν με τους συγγενείς τους στην Ελλάδα, οι περισσότεροι¹³⁶ αναφέρονται στη συχνή επικοινωνία και αλληλόδραση που αναπτύσσουν μεταξύ τους, όπως για παράδειγμα η περίπτωση της M32 που αναφέρει πως «*κάθε μέρα συναντιόμαστε στο μαγαζί*». Υπάρχουν άλλοι¹³⁷ που επισημαίνουν ότι η επαφή και η επικοινωνία τους με τους συγγενείς τους στη χώρα δεν είναι τόσο συχνές, όπως για παράδειγμα του M19 που αναφέρει ότι πραγματοποιούνται «*την Κυριακή*» ή του M27 που εξηγεί ότι η επικοινωνία γίνεται με το «*τηλέφωνο*», καθώς συναντιούνται μόνο «*τα Χριστούγεννα*». Οι M5 και M41 δηλώνουν ότι οι συναντήσεις με τους συγγενείς τους είναι σπάνιες, με τον πρώτο να επισημαίνει ότι προκειμένου να συναντηθούν «*εμείς πάμε, εμείς πηγαίνουμε στην [αναφέρει το όνομα της πόλης διαμονής των συγγενών του], σπάνια*» και τον δεύτερο να τονίζει «*μόνο την Κυριακή, αλλά σπάνια πάρα πολύ*». Τέλος, μόνο μια αναφορά υπάρχει που δηλώνει ότι δεν υφίσταται επικοινωνία με τους συγγενείς, του M2, παρά το γεγονός ότι διαμένουν στην ίδια πόλη. Ο ίδιος στην ερώτηση αν επικοινωνεί με αυτούς απαντά «*όχι [γιατί] δουλεύουν*», ενώ αρνητική είναι και η απάντησή του στην πιθανότητα συνάντησής τους κατά τη διάρκεια του Σαββατοκύριακου στο οποίο επιλέγουν, ενδεχομένως, να ξεκουράζονται περισσότερο παρά να ανταλλάξουν επισκέψεις.

3.5. Οι φιλικές σχέσεις με Έλληνες και η επιλογή της γλώσσας επικοινωνίας στο σπίτι

Σημαίνοντες δείκτες του βαθμού επιπολιτισμού των ατόμων που προέρχονται από άλλα εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα θα μπορούσαν να είναι αφενός οι φιλικές σχέσεις που αναπτύσσουν με τους γηγενείς της χώρας μετανάστευσης κατοίκους και αφετέρου η γλώσσα που επιλέγουν να χρησιμοποιούν κατά τη μεταξύ τους επικοινωνία στο σπίτι. Προκειμένου λοιπόν να προσδιοριστεί το μέγεθος της πολιτισμικής προσαρμογής ή αλλαγής των οικογενειών τους, οι Κινέζοι μαθητές κλήθηκαν να αναφέρουν αν και κατά πόσο ή όχι οι

¹³⁶ M1, M3, M4, M8, M9, M18, M21, M23, M31, M32, M33, M34, M43.

¹³⁷ M19, M20, M27, M48.

γονείς τους αναπτύσσουν συναναστροφές και φιλικές σχέσεις με Έλληνες ή επιλέγουν οι παρέες τους να αποτελούνται μόνο από ομοεθνείς τους. Επιπλέον, ερωτήθηκαν σχετικά με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν για να επικοινωνούν μεταξύ τους στο εσωτερικό της οικογένειας. Αν και από τις απαντήσεις που εκείνοι οι μαθητές έδωσαν όταν ερωτήθηκαν σχετικά με την εθνικότητα των ατόμων που συναπαρτίζουν τις παρέες των οικογενειακών τους φίλων φαίνεται ότι η ισχυρή πλειοψηφία¹³⁸ επιλέγει οι οικογένειές τους να αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις αποκλειστικά με άτομα που κατάγονται από την ίδια χώρα, παρόλα αυτά ένας όχι και τόσο αμελητέος, αν όχι υπολογίσιμος, αριθμός μαθητών¹³⁹ αναφέρεται στη σύναψη φιλικών σχέσεων και με άτομα ελληνικής καταγωγής. Μόνο ένας από αυτούς που απάντησαν στη συναφή ερώτηση, ο M38, τονίζει ότι οι γονείς του διατηρούν φιλικές σχέσεις μόνο *«με Έλληνες επειδή εκεί δεν έχουμε πολλούς Κινέζους. Αυτό, με Έλληνες κάνουν παρέα»*. Η M8 αναφέρει ότι οι γονείς της συναστρέφονται μόνο *«με Κινέζους»*, ενώ αποκλείει το ενδεχόμενο να αναπτύξουν σχέσεις με Έλληνες γιατί όπως επισημαίνει *«νομίζω δεν μπορεί να το καταφέρνει. Δεν ξέρει ελληνικά»*, η M21 δηλώνει ότι οι γονείς της κάνουν παρέα *«με τους φίλους τους»* οι οποίοι κατάγονται *«από την Κίνα»*, ενώ ο M45 προσπαθεί να αιτιολογήσει γιατί οι γονείς του διατηρούν φιλικές σχέσεις μόνο με Κινέζους λέγοντας ότι *«... οι άλλοι Έλληνες δεν ξέρουν που είναι το σπίτι του, οι Κινέζοι ξέρουν που είναι το σπίτι του»*. Επίσης, η M48 επισημαίνει για τους δικούς της γονείς ότι *«κάνουν παρέα με ένα φίλο τους που έχει γνωρίσει από παλιά χρόνια, ο οποίος είναι από τη χώρα μας, από το χωριό μας...»*.

Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, υπάρχουν επισημάνσεις που κάνουν λόγο για σύναψη φιλικών σχέσεων τόσο με Κινέζους όσο και με άτομα ελληνικής καταγωγής. Η M1, επί παραδείγματι, αναφερόμενη στις παρέες της μητέρας της τονίζει ότι *«η μαμά μου με Κινέζους αλλά και με τη δασκάλα μου»*, ο M3 δηλώνει ότι *«με Κινέζους ναι κάνουμε»* όταν αναφέρεται στις παρέες των γονιών του, προσθέτει όμως και με *«μερικούς Έλληνες φίλους τους που τους είχαν γνωρίσει καιρό πριν, που τους είχαν βοηθήσει»*. Οι M4, M11 και M40 τονίζουν κι αυτοί *«και με Έλληνες και με Κινέζους»*, όταν προσδιορίζουν τις φιλικές παρέες των οικογενειών τους, ο M7 αναφέρει ότι περισσότερη παρέα κάνουν οι δικοί του *«με Έλληνες»* και η M20 η οποία επικαλούμενη τα πολλά έτη διαμονής των γονιών της στην πόλη που ασκούν την επιχειρηματική τους δραστηριότητα, αναφέρει για αυτούς *«... γιατί εδώ είναι στην Ελλάδα πολλά χρόνια και έχουν φίλους και Έλληνες και Κινέζους»*.

¹³⁸ M2, M5, M8, M17, M19, M21, M22, M23, M25, M28, M30, M35, M41, M45, M47, M48.

¹³⁹ M1, M3, M4, M7, M9, M11, M15, M16, M18, M20, M39, M40, M43, M44, M49.

Σε ό,τι αφορά τη γλώσσα που οι οικογένειές τους επιλέγουν να χρησιμοποιούν μεταξύ τους προκύπτει ότι η μεγάλη πλειοψηφία, που σε ποσοστό αγγίζει το 72%, προτιμά τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους¹⁴⁰. Αναφορές όπως της M9 που δηλώνει ότι στο σπίτι ομιλούν τα «κινέζικα... επειδή η μαμά δεν καταλαβαίνει» τα ελληνικά ή της M34 που ομοίως αναφέρει πως η γλώσσα που χρησιμοποιούν είναι «κινέζικα [γιατί] κάποιοι από αυτούς δεν ξέρουν ελληνικά», αλλά και της M48 που δηλώνει μεν ότι στην οικογένειά τους μιλάνε «κινέζικα» επισημαίνει όμως πως «όταν η μαμά είναι ή ο μπαμπάς είναι θυμωμένος, μιλάει τα χωριάτικα του»¹⁴¹, είναι οι ελαχίστως ενδεικτικές και χαρακτηριστικές των δηλώσεών τους αναφορικά με την επιλογή της γλώσσας ομιλίας και επικοινωνίας στο σπίτι. Όμως, στην περίπτωση της επιλογής της γλώσσας που χρησιμοποιούν για να επικοινωνούν μεταξύ τους (όπως και σε αυτή των φιλικών σχέσεων που συνάπτουν με άτομα ελληνικής καταγωγής) φαίνεται να αναδύεται ένα διόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό οικογενειών που χρησιμοποιούν εκτός από την κινεζική και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Πιο συγκεκριμένα, κάτι παραπάνω από το ένα τέταρτο των μαθητών της έρευνας¹⁴² αναφέρουν ότι χρησιμοποιείται και η ελληνική γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας μεταξύ των μελών των οικογενειών τους. Στην πράξη, περισσότερο συχνή είναι η χρήση της μεταξύ των ιδίων και των αδελφών τους παρά μεταξύ αυτών και των γονέων τους. Είναι χαρακτηριστικές οι αναφορές των μαθητών που δηλώνουν ότι στο σπίτι χρησιμοποιούν κατά περίπτωση και τις δυο γλώσσες. Για παράδειγμα, η M1 αναφέρει «εγώ με την αδελφή μου ελληνικά και με τη μαμά κινέζικα», η M4 «εγώ με τα αδέρφια μου ελληνικά και με τη μαμά μου και ελληνικά και κινέζικα», όπως επίσης και η M8 που δηλώνει ότι «με τις αδελφές μου μιλάω ελληνικά», αλλά και ο M27 που επισημαίνει ότι «μερικές φορές με τον αδελφό και την αδελφή μου μιλάμε ελληνικά». Η M20 τονίζει ότι στο σπίτι χρησιμοποιούνται και οι δυο γλώσσες, λόγω της ύπαρξης μιας οικιακής βοηθού ελληνικής καταγωγής. Όπως λοιπόν αναφέρει, στο σπίτι ομιλούν «κινέζικα κι έχουμε μια νταντά που την λένε [αναφέρει το όνομά της] και είναι Ελληνίδα και μιλάμε και ελληνικά». Η M31 τονίζει ότι στο σπίτι μιλάνε «κάποιες φορές κινέζικα, κάποιες φορές ελληνικά», ενώ η M37, με πατέρα ελληνικής καταγωγής, επισημαίνοντας τη χρήση και τρίτης γλώσσας η οποία προφανώς διευκολύνει τα μέλη της οικογένειας να επικοινωνούν χωρίς τριβές, αναφέρει ότι «με τη μαμά μιλάμε κινέζικα και αγγλικά και με τον μπαμπά ελληνικά και αγγλικά». Ίδια

¹⁴⁰ M2, M5, M6, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M21, M22, M23, M24, M25, M26, M28, M29, M30, M32, M33, M34, M35, M38, M41, M43, M45, M46, M47, M48, M49, M50.

¹⁴¹ Η συγκεκριμένη μαθήτρια κατάγεται από τα περίχωρα της Γκουανγκζού (ή Καντόνα), πόλη της Νότιας Κίνας στην οποία ομιλείται η καντονέζικη γλώσσα η οποία θεωρείται αμοιβαία ακατανόητη με τη μανδαρινική που είναι η επίσημη σύγχρονη ομιλούμενη κινεζική γλώσσα.

¹⁴² Συγκεκριμένα το 26% και αφορά τους M1, M3, M4, M7, M8, M20, M27, M31, M36, M37, M40, M42, M44.

αναφορά με την προηγούμενη κάνει και ο M42 όταν λέει ότι *«στο σπίτι μιλάω γενικώς ελληνικά και αγγλικά με τον μπαμπά, κινέζικα με τη μαμά και με τη γιαγιά ελληνικά [γιατί] δεν ξέρει κάτι άλλο»*. Τέλος, υπάρχει και η περίπτωση της M39 η οποία αναφέρει ότι ομιλούν μόνο *«ελληνικά με τη μαμά και τον μπαμπά»* λόγω της ελληνικής καταγωγής του πατέρα της και δεδομένου ότι την ελληνική γλώσσα μπορεί να κατανοεί και η μητέρα αφού όπως δηλώνει γι' αυτήν, *«ξέρει, πηγαίνει σχολείο και μαθαίνει»*.

4. Οι προσδοκίες των Κινέζων μαθητών για το μέλλον

Οι προσδοκίες των μαθητών που προέρχονται από άλλα εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα και παρακολουθούν τις δομές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα σχολεία των χωρών υποδοχής, είναι δυνατό να προσδιορίσουν το επίπεδο της αυτοαντίληψης και της αυτοπεποίθησής τους. Τα σχέδια που επιθυμούν να υλοποιήσουν στο μέλλον, οι σκέψεις τους για την προσωπική τους υπόσταση και εξέλιξη, η ένταση και ο βαθμός ικανοποίησης των αναγκών αυτο-ολοκλήρωσης με την πραγματοποίηση όλων εκείνων που ονειρεύονται, οραματίζονται και προσδοκούν, μπορεί να αποκαλύψει αν και κατά πόσο η συμπερίληψή τους στα σχολικά δρώμενα είναι υπαρκτή, αν βιώνουν θετικές εμπειρίες εκπαίδευσης και μάθησης, αν σκέφτονται και δρουν ως ενεργοί και προπαντός ως παγκόσμιοι πολίτες. Στους στόχους της έρευνας ήταν να διερευνηθεί αυτή η ενδοπροσωπική διάσταση και προκειμένου οι συμμετέχοντες μαθητές να αναπαραστήσουν τις αντιλήψεις τους κλήθηκαν να παραθέσουν τις απόψεις τους για τα μελλοντικά τους σχέδια, όπως το επάγγελμα με το οποίο θα επιθυμούσαν να ασχοληθούν, τη χώρα που θα ήθελαν να ζουν καθώς και πώς φαντάζονται ή πώς ονειρεύονται τον εαυτό τους όταν θα είναι πλέον μεγάλοι.

4.1. Το επάγγελμα που θα τους άρεσε να κάνουν

Από τις απαντήσεις των μαθητών της έρευνας αναφορικά με το επάγγελμα που θα επιθυμούσαν να ασκήσουν στο μέλλον, προκύπτουν δυο βασικές κατηγορίες. Επαγγέλματα που ικανοποιούν τις δημιουργικές και καλλιτεχνικές τους αναζητήσεις και αυτά που έχουν κυρίως ακαδημαϊκά προαπαιτούμενα αφού σχετίζονται με σπουδές. Επίσης, αναδύονται και επιμέρους κατηγορίες οι οποίες δεν εμπίπτουν κατ' ανάγκην στις προαναφερθείσες.

Σε ό,τι αφορά την πρώτη κατηγορία, είναι ποικίλες οι αναφορές των μαθητών για επαγγέλματα που εμπεριέχουν στοιχεία δημιουργικότητας και τέχνης. Επαγγέλματα που σχετίζονται με τη ζωγραφική (M11, M15, M34, M39, M47), τη μουσική (M1, M5, M36), το τραγούδι (M15, M36), τον χορό (M36), τη μαγειρική (M28), τη διακόσμηση (M4), τη

σχεδίαση ρούχων (M48) και τη συγγραφή (M9), αποτελούν τις κορυφαίες επιλογές των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τις συναφείς τους αναφορές. Έτσι, λοιπόν, η M11 θα ήθελε να κάνει «ζωγραφιές, γιατί έχουν τέχνες» όπως επισημαίνει, η M15 απαντά «νομίζω [να] ζωγραφίζω και τραγούδι», όταν ερωτάται για τη δουλειά που θα ήθελε να κάνει όταν μεγαλώσει, ενώ η M47 δηλώνει πως «θέλω να γίνω ζωγράφος, γιατί μου αρέσει». Την ίδια απάντηση δίνει και η M39 που επιθυμεί να γίνει ζωγράφος «γιατί μου αρέσει πολύ η ζωγραφική», όπως και η M34 που θέλει να γίνει «ζωγράφος γιατί μου αρέσει να ζωγραφίζω, άμα κάποια παιδιά θέλουν να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους θα τους ζωγραφίσω». Η M1 δηλώνει ότι «... μου αρέσει πολύ η μουσική», ο M5 ονειρεύεται να γίνει «μουσικός», ενώ η M36 αναφέρει ότι «εμένα θα μου άρεσε να τραγουδάω, να χορεύω, να κάνω βιολί». Από την άλλη, για τον M28 αποτελεί προτεραιότητα να ακολουθήσει το επάγγελμα του πατέρα του, όπως επισημαίνει στον διάλογό του με τον ερευνητή:

Ερευνητής: «Τι δουλειά θα ήθελες να κάνεις όταν μεγαλώσεις;»

Μαθητής: «Σεφ».

Ερευνητής: «Σεφ, γιατί;»

Μαθητής: «Γιατί ο μπαμπάς μου είναι σεφ και πρέπει να είμαι ίδιος με τον μπαμπά».

Ερευνητής: «Γιατί 'πρέπει';»

Μαθητής: «Γιατί όταν μεγαλώσω θα είμαι ίδιος, θα δουλεύω ίδιο εστιατόριο με τον μπαμπά».

Ερευνητής: «Ο μπαμπάς δουλεύει σε εστιατόριο δηλαδή; Σε κινέζικο;»

Μαθητής: «Ναι».

Η M4 θα ήθελε να γίνει διακοσμήτρια γιατί όπως επισημαίνει «μου αρέσει να διακοσμώ, να διακοσμώ πράγματα», η M9 βρίσκει ενδιαφέρον το επάγγελμα του συγγραφέα γράφοντας παιδικά βιβλία «αλλά πιο πολύ μυθολογίες», ενώ η M48 η οποία τονίζει ότι «εγώ θέλω να γίνω μωδίστρα ή να δουλεύω στην Κόσκο¹⁴³, αλλά μου αρέσει πιο πολύ σχεδιάστρια ρούχων», εξηγεί γιατί επιλέγει αυτό το επάγγελμα από κάποιο άλλο, περισσότερο τυπικό, όπως του δικηγόρου:

«Δικηγόρος δε μου αρέσει να σου πω την αλήθεια. Απλά σε βοηθάει πολύ στη ζωή, κερδίζεις λεφτά από κει. Σχεδιάστρια είναι δύσκολα, αλλά μου αρέσει να σχεδιάζω ρούχα γιατί νιώθω χαρά όταν σχεδιάζω ρούχα. Και νιώθεις χαρά να βλέπεις κάποιον να φορέσει τα ρούχα που έχεις σχεδιάσει».

Ωστόσο, οι μαθητές επισημαίνουν την επιλογή τους και σε επαγγέλματα που προϋποθέτουν σπουδές, με δημοφιλέστερα αυτά του γιατρού (M6, M8, M30, M35, M40, M46) και του εκπαιδευτικού (M9, M13, M20, M32, M44). Δικηγόρος (M3, M31), φυσικός (M27), αρχαιολόγος (M37), χημικός, μηχανοδηγός (M42) και αστροναύτης (M41),

¹⁴³ Μια από τις μεγαλύτερες στον κόσμο πολυεθνικές ναυτιλιακές εταιρείες.

συμπληρώνουν τη λίστα των προτιμήσεών τους, όπως αυτές έχουν καταγραφεί από τις αναφορές τους. Η Μ6, για παράδειγμα, δηλώνει «να γίνω γιατρίνα» όταν αναφέρεται στο επάγγελμα που επιθυμεί για «να γιατρεύω τους ανθρώπους», όπως επίσης και η Μ8 «γιατί αν η μαμά μου και ο μπαμπάς μου αρρωστήσουν, μπορώ να τους βοηθήσω». Ο Μ30 αιτιολογώντας την επιλογή του να γίνει γιατρός αναφέρει

«γιατί ο γιατρός μπορεί να κάνει τον άνθρωπο να γίνει καλά. Και αν γίνει καλά, οι συγγενείς θα είναι χαρούμενοι κι εγώ θα είμαι χαρούμενος».

Η Μ9 από την άλλη, θα επέλεγε το επάγγελμα της εκπαιδευτικού «για να επικοινωνώ πιο πολύ με τα παιδιά» όπως αναφέρει, ενώ την προτίμησή της στη συναναστροφή με τα παιδιά επισημαίνει και η Μ20 που επιλέγει το ίδιο επάγγελμα, γιατί όπως δηλώνει «μου αρέσει να έχω παιδιά. Είναι πολύ γλυκούς και μου αρέσει να τους έχω παρέα δίπλα μου και να τους μαθαίνω πράγματα». Η Μ32 δηλώνει ότι «εγώ θα ήθελα να είμαι δασκάλα εικαστικών», όπως και η Μ44 που τονίζει πως «θέλω να γίνω δασκάλα, γιατί μου αρέσει να συνεργάζομαι με τα παιδιά». Την επιθυμία τους να υπερασπίζονται αθώους ανθρώπους εκφράζουν οι Μ3 και Μ31, γι' αυτό και θα ήθελαν να σπουδάσουν τη νομική επιστήμη. Έτσι, ο Μ3 γνωρίζει για το επάγγελμα του δικηγόρου «ότι είναι πολύ καλή δουλειά και θα κάνω να μην μπαίνουν οι αθώοι άνθρωποι στη φυλακή», ενώ η Μ31 επιλέγει αυτό το επάγγελμα «επειδή και η νονά μου είναι δικηγόρος και έτσι με αυτά που κάνει μου αρέσει που βοηθάει τους άλλους, μου αρέσει».

Ο Μ27 δηλώνει πως θα ήθελε να γίνει φυσικός «επειδή το μάθημα που μου αρέσει πιο πολύ είναι η φυσική, γι' αυτό», η Μ37 επιλέγει να γίνει αρχαιολόγος γιατί «... μου αρέσει η ιστορία», ο Μ42 αναφέρει ότι «είμαι μεταξύ μηχανοδηγού και χημικού επιστήμονα...», ενώ ο Μ41 δηλώνει «να ταξιδεύω και να γίνω αστροναύτης», αναφερόμενος στο τι θα ήταν αυτό που θα του άρεσε να κάνει στη ζωή του.

Επαγγέλματα που δε συγκαταλέγονται στις προαναφερθείσες κατηγορίες αλλά επισημαίνονται από τους μαθητές, είναι αυτά που σχετίζονται με το εμπόριο¹⁴⁴, τη δημόσια τάξη¹⁴⁵, τον αθλητισμό¹⁴⁶ και τη ναυτιλία¹⁴⁷. Ο Μ2 ακολουθώντας το επάγγελμα της μητέρας του δηλώνει ότι ενδιαφέρεται «να πουλάω ρούχα, γιατί είναι η μαμά», όπως και της Μ44 που αναφέρει «να κάνω το επάγγελμα του μπαμπά μου... έμπορος είναι». Η Μ15 αναφερόμενη στα είδη που εμπορεύεται η οικογένειά της στην επιχείρησή τους, τονίζει την επιθυμία της να ασχοληθεί με το εμπόριο αφού «... μου αρέσει στο μαγαζί μου, φόρεμα, παιχνίδια», αλλά και ο

¹⁴⁴ Μ2, Μ14, Μ15, Μ16, Μ26, Μ43.

¹⁴⁵ Μ19, Μ21, Μ24, Μ33, Μ45, Μ49.

¹⁴⁶ Μ29, Μ41.

¹⁴⁷ Μ7.

M26 που επισημαίνει «να δουλεύω σε μαγαζί, εμπόριο για ρούχα». Το επάγγελμα του αστυνομικού διαλέγουν οι M19 και M24, όπως και η M21 που θέλει να γίνει «αστυνομικά, γιατί μου αρέσει το επάγγελμα...», αλλά και η M33 η οποία επισημαίνει πως «*τόρα [που το] σκέφτομαι μόνο για αστυνομία λέω, δηλαδή μου αρέσει να πυροβολάω!*», προσπαθώντας να αιτιολογήσει την επιλογή της. Παρομοίως, ο M45 εκφράζει την προτίμησή του να γίνει αστυνομικός «για να πιάσω τους κλέφτες και... να μην έχουν να κλέβουν, να μην έχουν κάτι κακό» όπως χαρακτηριστικά λέει. Ο M29 αναφέρει ότι «*θέλω να παίζω μπάσκετ*» όταν σκέφτεται για το επάγγελμα που θα προτιμούσε, όπως επίσης και ο M41 που λέει «*να γίνω ποδοσφαιριστής γιατί μου αρέσει το ποδόσφαιρο αλλά μου αρέσει πολύ και το μπάσκετ*», όταν αναφέρεται και αυτός στο μέλλον και στην ενασχόληση που θα επέλεγε να ακολουθήσει. Τέλος ο M7 που τονίζει ότι του αρέσει να ταξιδεύει επιλέγει να γίνει «*καπετάνιος*», για να μπορεί να συνδυάζει το επάγγελμά του με τα ταξίδια. Δε θα πρέπει ωστόσο να παραληφθεί και η αναφορά στην ύπαρξη ενός ποσοστού μαθητών της τάξης του 12%¹⁴⁸ που δηλώνουν ότι δεν ξέρουν, δεν έχουν σκεφτεί ή δεν τους έχει απασχολήσει επί του παρόντος το ζήτημα της επιλογής επαγγέλματος και της επαγγελματικής τους αποκατάστασης.

4.2. Η επιλογή της χώρας διαμονής στο μέλλον

Αναλύοντας τις απαντήσεις των μαθητών αναφορικά με τη χώρα στην οποία θα επιθυμούσαν να ζήσουν στο μέλλον, παρατηρείται η τάση περισσότεροι του διπλάσιου μαθητές από αυτούς που προτιμούν να διαμένουν στη χώρα καταγωγής τους, αλλά πάντως οι μισοί επί του συνόλου των συμμετεχόντων, να επιλέγουν την Ελλάδα ως τη χώρα που ιδανικά θα τους ταίριαζε. Πιο συγκεκριμένα, 25 μαθητές προτιμούν την Ελλάδα ως τη χώρα διαμονής τους στο μέλλον¹⁴⁹, ενώ μόλις 11 επιλέγουν τη δική τους χώρα¹⁵⁰. Έξι μαθητές αυθόρμητα απαντούν ότι τους αρέσουν εξίσου και οι δύο χώρες¹⁵¹, ενώ άλλοι έξι¹⁵² κάνουν αναφορά σε λοιπές χώρες τις οποίες προτάσσουν ως πιθανές για να ζήσουν και να εργαστούν. Τέλος, υπάρχει η αναφορά μιας μαθήτριας, της M44, που δηλώνοντας «*στη Ρωσία λέω... ε [και] Κίνα μπορεί, ναι*» εκφράζει με τον τρόπο αυτό την προτίμησή της αναφορικά με τις χώρες που θα επιθυμούσε να ζει, όπως επίσης και του M24 ο οποίος τονίζοντας «*...ακόμα δεν*

¹⁴⁸ Αφορά τους M12, M17, M18, M25, M38, M50.

¹⁴⁹ M1, M2, M3, M4, M7, M9, M10, M12, M19, M20, M22, M23, M25, M26, M27, M34, M35, M38, M40, M41, M42, M46, M48, M49, M50.

¹⁵⁰ M6, M11, M14, M17, M21, M28, M30, M32, M39, M43, M45.

¹⁵¹ M8, M13, M15, M16, M18, M47.

¹⁵² M5, M29, M31, M33, M36, M37.

ζέρω», δείχνει ότι μάλλον φαντάζει μακρινή ακόμη η σκέψη για την απόφαση επιλογής της χώρας της μελλοντικής του διαμονής.

Η πλειοψηφία των μαθητών λοιπόν που επιλέγουν την Ελλάδα ως τη χώρα στην οποία θα ήθελαν να ζουν όταν μεγαλώσουν, την προτιμούν έναντι της δικής τους χώρας για συγκεκριμένους λόγους. Κάποιοι από αυτούς δηλώνουν ότι είτε τους αρέσει να ζουν στην Ελλάδα από ό,τι στην Κίνα αφού τη θεωρούν πιο ωραία, είτε επειδή έχουν συνηθίσει τον τρόπο και τους ρυθμούς της καθημερινής ζωής. Κάποιοι επικαλούνται το γεγονός ότι μιλούν και καταλαβαίνουν τα ελληνικά καλύτερα από τη μητρική τους γλώσσα, ενώ άλλοι επειδή έχουν συνάψει φιλίες ή ζουν σε ένα φυσικό περιβάλλον που εξασφαλίζει μια ποιότητα, την οποία αμφισβητούν στη χώρα τους. Αναφορά βεβαίως γίνεται και στη σύγκριση, η οποία καταλήγει υπέρ της ελληνικής περίπτωσης, σε ό,τι αφορά τις ευκαιρίες αλλά και τις προϋποθέσεις εύρεσης εργασίας και επαγγελματικής αποκατάστασης. Έτσι, η M1 δηλώνει ότι θα επιθυμούσε να ζει «στην Ελλάδα» γιατί όπως επισημαίνει «*νομίζω ότι είναι πιο ωραία από την Κίνα*». Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η αναφορά της M4 η οποία τονίζει ότι «*μου αρέσει πιο πολύ εδώ από την Κίνα*», αλλά και της M9 που επίσης επιλέγει την Ελλάδα «*γιατί μ' αρέσει πιο πολύ εδώ*», όπως και της M50 «*γιατί εδώ είναι καλύτερα*», όπως διαπιστώνει. Ο M7 αιτιολογεί την επιλογή του να παραμείνει στη χώρα λέγοντας «*γιατί έχω συνηθίσει*», σε αντίθεση με τον M3 ο οποίος θα αισθάνεται περισσότερο αποτελεσματικός και χρήσιμος για τον εαυτό του αφού όπως αναφέρει «*τα ζέρω καλύτερα τα ελληνικά από τα κινέζικα*», για αυτό και στην επιλογή του υπερισχύει η Ελλάδα έναντι της χώρας του. Στη διαδικασία της σύγκρισης όμως υπεισέρχονται και άλλοι μαθητές για ποικίλους λόγους. Ο M38 επί παραδείγματι δε θα ήθελε να ζήσει στη χώρα του «*επειδή εδώ εγώ γνωρίζω πιο πολλά παιδιά από την Κίνα και μπορώ να ζω εδώ...*», ενώ ο M22 αναφέρει πως «*εδώ δεν έχει κακό παιδί... [ενώ στην] Κίνα πολλά*», αποτυπώνοντας προβληματισμό και φόβο, που τον κάνουν να μην επιθυμεί τη διαμονή στη χώρα του. Η M48 από την άλλη κάνει αναφορά στο φυσικό περιβάλλον και την καλοσύνη των ανθρώπων, γι' αυτό και όταν ερωτάται που θα ήθελε να ζει όταν μεγαλώσει απαντά «*ήθελα να ζήσω στην Ελλάδα γιατί είναι εδώ ωραία φύση. Έχει καθαρό αέρα. Και έχει πολύ φιλικούς ανθρώπους, friendly people!*», σε αντίθεση με τη χώρα της η οποία, όπως επισημαίνει, «*δεν έχει καθαρό περιβάλλον, δυστυχώς, γιατί έχει πολλά εργοστάσια*». Δεν παραλείπει ωστόσο να επισημειώσει ότι η ύπαρξη μεγάλου αριθμού βιομηχανικών μονάδων θεωρείται επωφελής για την οικονομία της χώρας της «*γι' αυτό πάει η Κίνα μπροστά-μπροστά στις χώρες*», όπως αναφέρει, παρά τις όποιες περιβαλλοντικές επιπτώσεις συνεπάγεται μια τέτοια ανάπτυξη. Τέλος, η M20 αναφερόμενη στις προϋποθέσεις

αλλά και τις δυσκολίες εύρεσης εργασίας και ένταξής της στο εργατικό δυναμικό της χώρας της, παραθέτει την αιτιολόγησή της όταν ερωτάται από τον ερευνητή:

Ερευνητής: *«Πού θα ήθελες να ζεις όταν μεγαλώσεις; Σε ποια χώρα;»*

Μαθήτρια: *«Θα ήθελα εδώ, γιατί μπορώ να βρω πιο εύκολα δουλειές. Αμα ήμουν στην Κίνα δεν θα μπορούσα να βρω δουλειές κι εδώ είναι καλύτερα.»*

Ερευνητής: *«Γιατί στην Κίνα δεν μπορείς να βρεις δουλειά;»*

Μαθήτρια: *«Γιατί η Κίνα είναι μεγάλη, αλλά δεν μπορούμε να βρούμε. Πρέπει να έχουμε, να κάνουμε κάτι τεστ και τα λοιπά για να μπούμε μέσα.»*

Αναφορικά τώρα με τους μαθητές που επιλέγουν την Κίνα ως τη χώρα που μελλοντικά θα ήθελαν να ζουν, δε σημειώνονται ιδιαίτερες αιτιολογήσεις από τους ίδιους για την προτίμησή τους αυτή ενδεχομένως γιατί θεωρούν αυτονόητη την επιστροφή τους και την προσφορά της εργατικής τους δύναμης στη χώρα καταγωγής τους. Ακόμη και αυτοί που εξηγούν την επιθυμία τους να ζήσουν και να εργαστούν στην Κίνα, αιτιολογούν την επιλογή τους στη βάση της επαγγελματικής τους αποκατάστασης και της στήριξης ή βοήθειας που έχουν υποχρέωση να παρέχουν στη χώρα τους. Χαρακτηριστικές, για παράδειγμα, είναι οι αναφορές τόσο της M6 η οποία θέλει να ζήσει στη χώρα της *«γιατί μπορώ να βρω πιο καλά τις δουλειές»* όπως τονίζει, όσο και του M45 ο οποίος θα επιθυμούσε να ασκήσει το επάγγελμα του αστυνομικού στη χώρα του γιατί, όπως επισημαίνει, *«... εκεί είναι μεγάλη και πρέπει να τους βοηθάω»*, αναφερόμενος στη χώρα του και στο χρέος της προστασίας των συμπατριωτών του που θεωρεί ότι έχει μέσω της άσκησης του επαγγέλματος του.

Υπάρχουν βέβαια, όπως προαναφέρθηκε, και μαθητές οι οποίοι δεν επιλέγουν ούτε την Ελλάδα αλλά ούτε και την Κίνα για να ζήσουν στο μέλλον. Είναι ενδεικτικές οι αναφορές των μαθητών σε άλλες χώρες όπως της M5 που επιλέγει τη Γαλλία γιατί *«στη Γαλλία μπορώ να μάθω τι κάνουν αυτοί, επειδή μια φορά η κυρία μας είπε κάτι περίεργο για τη Γαλλία»* ή της M36 που επιλέγει την ίδια χώρα *«επειδή μου αρέσουν τα γαλλικά»*, όπως επισημαίνει. Ο M29 προτιμά την Αμερική, η M31 την Αγγλία, ενώ η M33 που υπό μια έννοια γίνεται πιο συγκεκριμένη, τονίζει ότι θα ήθελε να ζει στο Λονδίνο *«γιατί εκεί έχει ωραία πράγματα»*. Τέλος, η M37 επιλέγει τη Σιγκαπούρη γιατί όπως αναφέρει *«μου αρέσει, έχει διάφορα έθιμα... [και] δέχονται τους άλλους εύκολα»* σε αντίθεση με τους Έλληνες που κατά τη γνώμη της *«είναι ας πούμε κάποιες φορές λίγο αγενείς οι άνθρωποι»*.

4.3. Η εικόνα που δομούν για τον εαυτό τους σε μεγαλύτερη ηλικία

Με εξαίρεση 17 μαθητές¹⁵³ οι οποίοι δε γνωρίζουν ή δεν έχουν σκεφτεί πώς θα ήθελαν να είναι όταν μεγαλώσουν, οι υπόλοιποι δίνοντας έμφαση κυρίως στον 'εαυτό' (αφενός σε χαρακτηριστικά που συνδέονται με την προσωπικότητά τους και αφετέρου στην εξωτερική τους εμφάνιση), προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο φαντάζονται ή ονειρεύονται τους ίδιους σε μεγαλύτερη ηλικία. Βέβαια, υπάρχουν και αναφορές που δε σχετίζονται με τον τρόπο που αναπαριστούν στη συνείδησή τους τον εαυτό τους αλλά με άλλες συνιστώσες οι οποίες επηρεάζουν την αυτοεικόνα τους και είναι ανεξάρτητες από τα εγγενή (βιολογικά) ή επίκτητα (περιβαλλοντικά) χαρακτηριστικά τους, όπως είναι για παράδειγμα το επάγγελμα, οι φίλοι, τα χρήματα κ.ά.

Είναι λοιπόν ενδεικτική η σημασία που προσδίδουν οι μαθητές σε κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και σε συγκεκριμένες ικανότητες που αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη και ολοκλήρωσή τους ως προσωπικότητες, ως χαρακτήρες, ως άτομα γενικότερα. Τόσο τα εν λόγω χαρακτηριστικά όσο και οι ικανότητες μπορεί να έχουν και πολιτισμική καταβολή, δεδομένου ότι η απλή, λιτή και χωρίς ιδιαίτερους εντυπωσιασμούς στάση ζωής αλλά και η έμφαση στις ικανότητες (νοητικές και όχι μόνο), έλκουν την επιρροή τους από πατροπαράδοτες αξίες του κινεζικού πολιτισμού. Αναφορές των μαθητών για το πώς φαντάζονται τον εαυτό τους όπως «κανονικός άνθρωπος» (M5), «απλό» (M8), «όπως είμαι» (M9), «καλή και χαμογελαστή» (M11), «έξυπνος» (M27), (M45), «... έξυπνη και γλυκιά» (M32), «να είμαι καλή» (M35), «ικανό» (M41), «πιο ώριμη» (M44), «να ξέρω καλά ελληνικά και να ζωγραφίζω πολύ καλά» (M47), «ευτυχία και χαρά» (M50), δείχνουν ότι στις αντιλήψεις τους για την αυτοεικόνα τους υπάρχει μια εγκράτεια που δεν επηρεάζεται από το νεαρό της ηλικίας τους, η οποία θα δικαιολογούσε περισσότερο αυθορμητισμό, αλλά και ένας προσανατολισμός προς τη χρησιμότητα και την εξέλιξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους.

Αναφορές επίσης υπάρχουν και για την εξωτερική τους εμφάνιση με συχνότερο εύρημα, μεταξύ άλλων, το ύψος τους που το θεωρούν απαραίτητο χαρακτηριστικό της εικόνας τους. «Να είμαι ψηλός» τονίζουν πως θέλουν οι M19 και M27 αλλά και ο M42 που επισημαίνει ότι θα ήθελε να είναι «πολύ ψηλός, μπασκετμπολίστας». Η M20 αναφέρει «νομίζω ότι θα είμαι ψηλή και όμορφη» όπως το ίδιο και η M34, ενώ η M39 θέλει να είναι «ωραία». «Ψηλή» επιθυμεί να είναι όταν μεγαλώσει και η M47 όπως και η M6 που

¹⁵³ M1, M7, M12, M15, M16, M21, M25, M26, M28, M29, M31, M33, M36, M37, M38, M43, M46.

περιγράφει με ιδιαίτερο τρόπο τη διαδικασία με την οποία θα γίνει κάτι τέτοιο λέγοντας στον ερευνητή:

Μαθήτρια: *«Ονειρεύομαι πως το ποδήλατο μου μικραίνει».*

Ερευνητής: *«Ναι; Γιατί εσύ μεγαλώνεις».*

Μαθήτρια: *«Και όταν μεγαλώνω βλέπω μόνη μου πως ψηλώνω, πως περνάω τη μαμά μου!»*

Ο M49 κινούμενος στο ίδιο πνεύμα φαντάζεται *«ότι θα είμαι ωραίος, θα είμαι ψηλός, θα έχω μακριά χέρια και θα κάνω πολλές δουλειές»*, ενώ η M48 ως περισσότερο αυτάρεσκη και αυθόρμητη, σε σύγκριση με τη συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών, τονίζει με έμφαση:

«Εγώ θέλω να γίνομαι και διάσημη, γιατί είμαι λίγο ηθοποιός. Και θέλω να είμαι πιο ψηλή-πολύ ψηλή. Να είμαι και αδύνατη, να μην είμαι χοντρή. Και [να] έχω και μακριά μαλλιά!»

Φίλους, δουλειά, χρήματα και δικό τους σπίτι ονειρεύονται για τους ίδιους όταν θα είναι μεγάλοι οι μαθητές, σύμφωνα με τις αναφορές τους. *«Να έχω φίλους»* αναφέρει για παράδειγμα η M18, όπως και ο M22 που επισημαίνει *«ναι, φίλο, φίλο πολλά»*, αλλά και η M44 η οποία φαντάζεται *«ότι θα έχω περισσότερους φίλους και ότι θα επικοινωνώ περισσότερο με τον έξω κόσμο»*. Ο M2 επιθυμεί να έχει *«φίλους, σπίτι»*, ενώ ο M3 λέει πως *«θέλω και χρήματα και φίλους πολλούς»*. Για τη M4 *«να έχω μια καλή δουλειά, να έχω ένα ωραίο μεγάλο σπίτι και να.. να έχω λεφτά»*, αποτελούν τα στοιχεία που θα προσδιόριζαν τον τρόπο με τον οποίο θα ήθελε να δει τον εαυτό της στο μέλλον, ενώ η M6 θέτοντας ως προτεραιότητα την επαγγελματική της αποκατάσταση αναφέρει *«να έχω δουλειά και να βρω πιο εύκολα»*. Στη δουλειά αναφέρεται και ο M17, όπως και ο M30 ο οποίος επιθυμεί να αισθάνεται την ικανοποίηση που θα του προσφέρει η εργασία του αφού η βοήθεια που ως γιατρός θα προσφέρει στους συνανθρώπους του αποτελεί για αυτόν όνειρο ζωής. Είναι χαρακτηριστική η σχετική του αναφορά όταν λέει:

«Θα φορέσω άσπρη μπλούζα και [θα] μπορώ να κάνω τον άνθρωπο που αρρωσταίνει να γίνει καλά και τίποτε άλλο».

Στο επάγγελμα ομοίως εστιάζουν και οι M2, M22, που θέλουν να δουν τους εαυτούς τους επιχειρηματίες. Ο M22 αναφέροντας *«θέλω ένα μαγαζί»* και ο M2 *«να πουλάω πράγματα»*, προσδιορίζουν με ακρίβεια αυτό που θέλουν να τους χαρακτηρίζει όταν πλέον θα είναι μεγάλοι.

5. Συμπεράσματα

Αν θεμελιώδη αξιώματα της εκπαιδευτικής πολιτικής και της σχολικής πρακτικής πρέπει να είναι η εκπαιδευτική ισότητα, η κοινωνική δικαιοσύνη, η αρμονική συνύπαρξη, η διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η κατάργηση των διακρίσεων, τότε η

συμπεριληπτική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση με τις διακηρύξεις και το αξιακό τους πλαίσιο είναι σε θέση να τα διασφαλίσουν, ικανοποιώντας τις ανάγκες των μαθητών της παρούσας γενιάς χωρίς να διακυβεύονται τα δικαιώματα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιούν τις ίδιες ανάγκες με την ίδια αποτελεσματικότητα, σύμφωνα με τις επισημάνσεις της «Αειφόρου Πολιτισμικής Συμπερίληψης στην εκπαίδευση». Η ανάλυση των αντιλήψεων της ομάδας των μαθητών κινεζικής καταγωγής που προηγήθηκε, επιτρέπει την εξαγωγή συγκεκριμένων συμπερασμάτων, που σχετίζονται με τον βαθμό και τους τρόπους με τους οποίους οι ίδιοι βιώνουν τη συμπερίληψή τους στο ελληνικό σχολείο. Από αυτή τη διαδικασία άλλωστε θα διαφανεί, έμμεσα, αν το σύγχρονο ελληνικό σχολείο είναι σε θέση να προσαρμόζεται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες, υπηρετώντας ταυτόχρονα τα θεμελιώδη αξιώματα που αναφέρθηκαν πιο πάνω και έχοντας ως βάση του το παρόν, στοχεύοντας όμως προς το μέλλον. Προκειμένου να αναδυθεί η συμπεριληπτική διαδικασία των εν λόγω μαθητών ολόπλευρα, επιχειρήθηκε να εξεταστεί υπό την επίδραση τριών διαστάσεων, δηλαδή της κοινωνικοποιητικής, της ακαδημαϊκής και της ενδοπροσωπικής (η οποία εξετάζει τις πεποιθήσεις τους αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους και τις προσδοκίες τους για το μέλλον). Επίσης, εξετάστηκε η επίδραση που ασκεί η καταγωγή τους στη διαδικασία επιπολιτισμοποίησης τους.

5.1. Η κοινωνικοποιητική διάσταση της συμπερίληψης

Σε ό,τι αφορά την κοινωνικοποιητική διάσταση, παρατηρείται μια συστηματική προσπάθεια από την πλευρά τους να δομήσουν κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, οι οποίες να είναι κατά το δυνατόν βιώσιμες. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία δηλώνουν ότι τους αρέσει η φοίτησή τους στο ελληνικό σχολείο, με το ενδιαφέρον τους να επικεντρώνεται όχι μόνο στα μαθήματα αυτά καθαυτά, αλλά και στη διαμόρφωση φιλικών σχέσεων και συμμετοχής στο παιχνίδι. Η πολυγλωσσία και πολυχρωμία των σύγχρονων ελληνικών τάξεων επιτρέπει να συνάπτουν φιλικές σχέσεις με παιδιά που προέρχονται τόσο από άλλες χώρες όσο και από την κυρίαρχη ομάδα. Επιπλέον, παρατηρείται μια ενεργή συναναστροφή στα διαλείμματα αφού η συντριπτική τους πλειοψηφία αναφέρει πως συμμετέχει στο παιχνίδι κατά το διάστημα της ανάπαυλας από τα μαθήματα στη διάρκεια της σχολικής ημέρας. Είναι και εδώ λοιπόν εμφανής η προσπάθεια αλληλεπίδρασης, συμπερίληψης στις ομάδες των φίλων αλλά και επιπολιτισμού, με την έννοια της δημιουργίας υγιών σχέσεων με ομοτίμους τους που προέρχονται από τον κυρίαρχο πολιτισμό. Όμως, η διαδικασία συγκρότησης ενός κοινωνικού περίγυρου στο σχολείο ή συμμετοχής τους στις

κοινωνικές ομάδες, δε γίνεται αδιαπραγμάτευτα ή υπό τη σκιά της μειονεκτικής θέσης που ενδεχομένως να θεωρούν ότι έχουν επειδή προέρχονται από ένα εθνοπολιτισμικό περιβάλλον με τόσο διαφορετικά χαρακτηριστικά από αυτά της χώρας υποδοχής. Οι ίδιοι στέκονται κριτικά σε αυτή τη διαδικασία, απορρίπτοντας το ενδεχόμενο σύναψης φιλικών σχέσεων πρωτίστως με άτομα που υποτιμούν την καταγωγή τους και αναφέρονται με απαξιωτικά σχόλια στην εξωτερική τους εμφάνιση, τη γλώσσα τους, τον πολιτισμό τους όπως επίσης και την ικανότητα χειρισμού της ελληνικής γλώσσας. Δεν επιθυμούν ιδιαίτερες σχέσεις με άτομα που τους αποπροσανατολίζουν από την παρακολούθηση των μαθημάτων τους όπως και με αυτά που τους συμπεριφέρονται άσχημα ή φιλονικούν μαζί τους. Αυτή τους η στάση δε σχετίζεται μόνο με τις ευρύτερες ομάδες στις οποίες συμμετέχουν, αλλά αφορά και τις πιο στενές και συγκεκριμένα τους μαθητές με τους οποίους μοιράζονται το ίδιο θρανίο. Με δεδομένο ότι η επιλογή αυτών των μαθητών δεν είναι δική τους υπόθεση, αφού ορίζονται στις πλείστες των περιπτώσεων από τους εκπαιδευτικούς, οι περισσότεροι είτε δεν επιθυμούν ως διπλανό τους αυτόν που έχει ορισθεί από τον εκπαιδευτικό είτε, αν και δεν έχουν ιδιαίτερο πρόβλημα, θα προτιμούσαν να τον αλλάξουν. Εδώ οι λόγοι είναι συγκεκριμένοι, με τα ευρήματα να επαναλαμβάνονται καθώς όπως προκύπτει ενοχλούνται κάθε φορά που αποσπάται η προσοχή τους από την παρακολούθηση των μαθημάτων ή επειδή δυσαρεστούνται από τις άσχημες συμπεριφορές των διπλανών τους ή επίσης επειδή επιλέγουν να μοιράζονται το θρανίο τους με φίλους τους (πολλοί εκ των οποίων ανήκουν στον πλειοψηφούν πληθυσμό). Η παραπάνω στάση των μαθητών έχει αναντίλεκτα και πολιτισμική καταβολή αφού επηρεάζεται, αν όχι διαμορφώνεται, από αρετές που εκπορεύονται από την παραδοσιακή κινεζική κουλτούρα η οποία ισχύει πολλές χιλιάδες χρόνια, και η οποία θεωρεί τη μαθησιακή διαδικασία μια προσπάθεια προσωπικής ηθικής καλλιέργειας που βασίζεται στην εργατικότητα, την αφοσίωση, την επιμονή και τη συγκέντρωση.

Ένα εύρημα που αναδεικνύει την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται είναι ότι οι μισοί μαθητές από αυτούς που συμμετείχαν στη διαδικασία των συνεντεύξεων δεν αλληλεπιδρούν με συμμαθητές τους (και δη Έλληνες) εκτός του σχολικού πλαισίου, αφού δεν επισκέπτονται τα σπίτια τους ή δε συμμετέχουν σε γιορτές ή άλλου τύπου εκδηλώσεις. Στον αριθμό αυτό ας ληφθούν υπόψη και 30 μαθητές που αναφέρουν ότι δεν έχουν προσκαλέσει και υποδεχθεί στο δικό τους σπίτι ή αλλού συμμαθητές τους. Συνάγεται ως εκ τούτου ότι η αλληλεπίδραση και η δόμηση των σχέσεων όπως και η ανάπτυξη φιλίας είναι ημιτελής, αφού περιορίζεται μόνο εντός των σχολικών ορίων και κατά τη διάρκεια της

σχολικής ημέρας, οπότε ούτε ουσιαστική είναι και προφανώς ούτε μακροχρόνια. Βασικός λόγος είναι η άρνηση ή απαγόρευση των γονέων τους να επιτρέψουν να συμβεί κάτι τέτοιο, αφού είτε νιώθουν μειονεξία για το σπίτι που διατηρούν είτε είναι επιφυλακτικοί ως προς τη συμπεριφορά του παιδιού τους ή επειδή αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό τις ανταλλαγές επισκέψεων λόγω της άγνοιας που έχουν για τους φίλους των παιδιών και των οικογενειών τους. Επιπλέον λόγους που επικαλούνται οι μαθητές ως αποτρεπτικούς, είναι η έλλειψη χρόνου και ο φόρτος εργασιών τόσο των ιδίων όσο και των γονέων τους, όπως επίσης και η απόσταση μεταξύ των περιοχών διαμονής των μαθητών.

Συμπερασματικά, εκείνο που παρατηρείται είναι μια ομαλή συμμετοχή από την πλευρά τους στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, η οποία όμως είναι αποτέλεσμα των δικών τους ενεργειών και πρωτοβουλιών και όχι μιας συστηματικής πολιτικής του σχολείου να τις προωθήσει και να τις ενθαρρύνει. Η δε διάρκειά της είναι όση και η διάρκεια του σχολικού ωραρίου, δεδομένου ότι, τουλάχιστον για τον μισό πληθυσμό του δείγματος, καμία αλληλεπίδραση και βιώσιμη σχέση δε διαμορφώνεται εκτός του στενού σχολικού πλαισίου.

5.2. Η ακαδημαϊκή διάσταση της συμπερίληψης

Αναφορικά με την ακαδημαϊκή διάσταση της συμπερίληψης, οι μαθητές φαίνεται να διατηρούν μια στάση προσήλωσης προκειμένου να κατακτήσουν τη νέα γνώση όπως επίσης και να αντιληφθούν τους μηχανισμούς και τις τεχνικές επεξεργασίας και κατανόησης αυτών που διδάσκονται. Εμφανίζονται περισσότερο ενεργητικοί στα μαθηματικά, τα οποία επιλέγουν ως το αγαπημένο τους μάθημα κατά πλειοψηφία και ανεξάρτητα από την τάξη φοίτησης ή/και το φύλο τους. Αναπτύσσουν έτσι μια ικανότητα η οποία τους κατατάσσει, σε πλείστες περιπτώσεις, στους κορυφαίους μεταξύ των συμμαθητών τους. Η επίδοση όμως στο γλωσσικό μάθημα για τη μεγάλη πλειοψηφία τους είναι με ερωτηματικά, με τις προβληματικές περιοχές να εστιάζονται στη γραμματική, την ορθογραφία, την παραγωγή γραπτού λόγου και την κατανόηση, η οποία είναι αποτέλεσμα της ανεπάρκειάς τους στη γνώση και χρήση του ελληνικού λεξιλογίου. Η πλημμελής ετοιμότητά τους στο μάθημα της γλώσσας έχει καταλυτικά αρνητικές επιπτώσεις στην επίδοσή τους όχι μόνο στο εν λόγω μάθημα αλλά και στα υπόλοιπα, όπως για παράδειγμα στα μαθηματικά, ιδιαίτερα όταν εμπλέκονται στην επίλυση των προβλημάτων μεταβλητές οι οποίες προαπαιτούν γλωσσικές ικανότητες και δεξιότητες ή σε λοιπά μαθήματα που συμπληρώνουν το αναλυτικό τους πρόγραμμα και τα οποία απαιτούν είτε απομνημόνευση είτε καλή γλωσσική ανταπόκριση για να κατακτηθούν. Στις περιπτώσεις αυτές τα ευρήματα που προκύπτουν είναι απογοητευτικά,

αφού είναι έκδηλη η απουσία συμμετοχής τους, που σε πολλές περιπτώσεις είναι τόσο εμφανής ώστε να καταλήγει σε αδιαφορία ή απόσυρση.

Σε ό,τι αφορά τους τρόπους που προτιμούν να εργάζονται, η σαφής επιλογή τους είναι η ομαδοσυνεργατική λόγω των συναισθημάτων ικανοποίησης και χαράς που απολαμβάνουν από την υλοποίηση του έργου, καθώς και των σχέσεων αλληλοβοήθειας και υποστήριξης που δημιουργούνται στις μικρο-ομάδες στις οποίες συμμετέχουν. Και εδώ όμως δεν απουσιάζει η κριτική τους στάση απέναντι στην αποτελεσματικότητα και τις συνθήκες επίτευξης των στόχων από τη λειτουργία των ομάδων, δεδομένου ότι αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό τη συμμετοχή τους σε αυτές κάθε φορά που αναφύονται εγωιστικές ή ανταγωνιστικές συμπεριφορές, παραβιάζονται οι κανόνες λειτουργίας, απειλείται η συνοχή και η ενδο-ομαδική ισορροπία, και αμφισβητείται η διαδικασία της κοινής λήψης των αποφάσεων.

Από την ανάλυση των απαντήσεων τους είναι επίσης σαφής η προτίμησή τους στους δασκάλους τους, στους οποίους πιστώνουν τόσο την υποστήριξη και ενίσχυση της μαθησιακής τους πορείας όσο και της συμπεριφοράς τους απέναντί τους. Ο σεβασμός, η ευγένεια, η υπομονή αλλά και η αυστηρότητα, όπου απαιτείται, αποτελούν χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που αξιολογούν ως θετικά. Δε διστάζουν όμως να εκφράσουν τον προβληματισμό τους κάθε φορά που οι επιπλήξεις, οι φωνές και οι τιμωρίες που επιβάλλουν τόσο αυτοί όσο κυρίως οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων, γίνονται με μια μη δικαιολογημένη περιοδικότητα και αυτό πρωτίστως γιατί παρακωλύεται ή αναβάλλεται ο προγραμματισμός και η διαδικασία της διδασκαλίας, λόγω των συχνών διακοπών και καθυστερήσεων που πραγματοποιούνται.

Η ελλειμματική ή ανεπαρκής ικανότητα γνώσης και χρήσης της ελληνικής γλώσσας, σε συνδυασμό με τις απαιτητικές επαγγελματικές τους υποχρεώσεις και την έλλειψη διαθέσιμου χρόνου, δεν επιτρέπουν στους γονείς να στηρίζουν και να υποστηρίζουν στον επιθυμητό βαθμό τη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους, σύμφωνα με τις επισημάνσεις τους, ενώ στις περιπτώσεις που πραγματοποιείται, εκδηλώνεται σε απλές μορφές και στο μέτρο που το επιτρέπουν οι περιορισμοί που προαναφέρθηκαν. Ο ρόλος αυτός όμως αναλαμβάνεται κατά κύριο λόγο είτε από τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, κυρίως τα αδέρφια, είτε από τους εκπαιδευτικούς που διαχειρίζονται την ευθύνη της μελέτης και της βοήθειας για την προετοιμασία των σχολικών εργασιών.

Άξιο επισήμανσης εύρημα αποτελεί επίσης και το βαρύ φορτίο υποχρεώσεων που καλούνται να χειριστούν μετά το πέρας του ημερήσιου σχολικού προγράμματος, λόγω της συμμετοχής τους σε ποικίλες δραστηριότητες που σχετίζονται με την εκμάθηση της μητρικής

τους γλώσσας καθώς και λοιπών γλωσσών, τον αθλητισμό, τη μουσική κ.ά. Δε δυσανασχετούν όμως, καθώς η ενασχόλησή τους με αυτές είναι προσωπική τους επιλογή αφού αξιολογούν ότι τα οφέλη που αποκομίζουν από την εμπλοκή τους στις εξωσχολικές δραστηριότητες είναι πολλαπλάσια της επίμοχθης προσπάθειας που καταβάλουν γι' αυτές.

5.3. Η ενδοπροσωπική διάσταση της συμπερίληψης

Σε ό,τι σχετίζεται με την ενδοπροσωπική διάσταση, αν και μια ικανή πλειοψηφία αξιολογεί λίγο ως πολύ ικανοποιητική την πορεία τους στο σχολείο με την έννοια της ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, ωστόσο η απουσία μιας συστηματικής, οργανωμένης και αποτελεσματικής παρέμβασης του σχολείου στη διαδικασία ικανοποίησης των διαφοροποιημένων αναγκών τους δεν προσιωνίζει την επιτυχή διασφάλιση της θέσης τους στο μέλλον. Βέβαια, οι θετικές αντιλήψεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους στο σχολείο είναι ενισχυτικές στον προσδιορισμό της αυταξίας τους και ως εκ τούτου της συμπερίληψής τους στις σχολικές διεργασίες, με την επισήμανση όμως ότι την ευθύνη της προσαρμογής υποχρεούται να αναλαμβάνει το σχολείο και όχι οι μαθητές, σύμφωνα με τις αρχές της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας, κάτι το οποίο δε φαίνεται να προκύπτει από την ανάλυση περιεχομένου. Η προσπάθεια που καταβάλλουν για να ανταποκριθούν με αξιώσεις στις σχολικές τους υποχρεώσεις ενισχύει τα επίπεδα της αυτοαντίληψης και αυτοπεποίθησής τους και αυτό φαίνεται από τις προσδοκίες που διαμορφώνουν για το πώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους στο μέλλον. Αρκετοί από αυτούς οραματίζονται σπουδές οι οποίες θα τους εξασφαλίσουν καλή επαγγελματική αποκατάσταση και κύρος, ενώ άλλοι επιθυμούν το επάγγελμα που θα επιλέξουν να ικανοποιεί τις δημιουργικές ή/και καλλιτεχνικές τους ανησυχίες. Η πλειοψηφία τους επίσης διαλέγει την Ελλάδα ως τη χώρα διαμονής τους στο μέλλον, ενώ φαίνεται να προσδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην έννοια του 'εαυτού' δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση τόσο στα εγγενή-βιολογικά, όσο και στα επίκτητα-περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά αλλά και σε λοιπές συνιστώσες (φίλοι, χρήματα κ.ά.) που προσδιορίζουν την αυτοεικόνα τους και τον τρόπο που ονειρεύονται τον εαυτό τους στο μέλλον.

5.4. Η σχέση με τη χώρα καταγωγής και ο βαθμός επιπολιτισμοποίησης

Εξετάζοντας, τέλος, τη σχέση με τη χώρα καταγωγής, δεν προκύπτει κάποια μορφή απομάκρυνσης από το εθνοτικό τους υπόβαθρο. Οι μαθητές φαίνεται να συνειδητοποιούν τι σημαίνει να είσαι Κινέζος, και γι' αυτό τον λόγο διαμορφώνουν θετικές απόψεις για την

εθνοτική τους ομάδα. Είναι ενδεικτικό, για παράδειγμα, το γεγονός ότι όλοι ανεξαιρέτως γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους, με τη συντριπτική πλειοψηφία τους να είναι σε θέση να την αναπαριστά τόσο προφορικά όσο και γραπτώς. Παρακολουθώντας τα κινεζικά σχολεία, όπου αυτά λειτουργούν, ή βοηθούμενοι από συναφείς εκπαιδευτικούς ή τους γονείς τους, χρησιμοποιώντας βιβλία και λεξικά αλλά και τηλεοπτικά προγράμματα και ταινίες της κινεζικής τηλεόρασης και του κινηματογράφου, προσπαθούν να εξοικειωθούν όσο καλύτερα γίνεται με τη διαδικασία εκμάθησης, χρήσης και κατανόησης της γλώσσας τους. Η προσπάθεια τους αυτή προφανώς είναι κάτι που τους ευχαριστεί αλλά ταυτόχρονα τους δεσμεύει, αφού αισθάνονται την υποχρέωση να γνωρίζουν καλά τη γλώσσα τους προκειμένου να διατηρούν τη βιωσιμότητά της και να αποτρέψουν συνθήκες γλωσσικής καταβύθισης, ως αποτέλεσμα της μακρόχρονης απουσίας των οικογενειών τους και κατ' επέκταση και των ιδίων από την πατρώα γη. Τη βιώσιμη σχέση που επιθυμούν να διατηρούν με τη χώρα τους και τον πολιτισμό της φανερώνει τόσο η συχνότητα επισκέψεων τους σε αυτή, τηρουμένων πάντα των περιορισμών της γεωγραφικής απόστασης, όσο και οι φιλικές και συγγενικές σχέσεις που αναπτύσσουν και διατηρούν εκεί. Ενισχυτικό της σχέσης τους με τη χώρα καταγωγής τους είναι επίσης το συγγενικό και ευρύτερα κοινωνικό τους δίκτυο στην Ελλάδα, αφού όπως προκύπτει επιλέγουν τη συναναστροφή, όταν ο χρόνος και ο φόρτος των επαγγελματικών υποχρεώσεων των οικογενειών τους επιτρέπουν, με άτομα από την εθνοτική τους ομάδα, χωρίς βέβαια να λείπουν και αρκετές αναφορές μαθητών που κάνουν λόγο για αλληλεπίδραση των γονέων τους με άτομα ελληνικής καταγωγής.

Φαίνεται με λίγα λόγια ότι παρατηρείται μια επιπολιτισμοποίηση η οποία εκδηλώνεται στο πεδίο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων τόσο μέσω της σχέσης που αναπτύσσουν με Έλληνες, που είτε μπορεί να εργάζονται ως υπάλληλοι στις επιχειρήσεις που διατηρούν οι γονείς τους είτε να είναι πελάτες τους, όσο και από τη χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής μεταξύ των μελών της οικογένειας. Υπάρχει ικανοποιητικός αριθμός αναφορών για τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, κυρίως μεταξύ των αδελφών τα οποία επίσης μετέχουν της ελληνικής παιδείας και εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να προβάλλει στέρεη η επισήμανση του ομαλού επιπολιτισμού και της προσαρμογής στην κυρίαρχη κουλτούρα, κυρίως από τα νεαρότερα μέλη της οικογένειας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΚΙΝΕΖΙΚΗΣ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ

Οι συνεντεύξεις

Η ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων που ακολουθεί έχει στηριχθεί στις θεματικές ενότητες του ερευνητικού ερωτήματος της υπό εξέταση ομάδας. Αυτές, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι τρεις και αφορούν στην επικοινωνία των Κινέζων γονέων με τα σχολεία φοίτησης των παιδιών τους, στη συμβολή τους στη γενικότερη γνωστική ενίσχυση και υποστήριξη τους, καθώς και στις αντιλήψεις τους αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοσή τους. Για κάθε θεματική ενότητα έχουν οριστεί συγκεκριμένοι άξονες ανάλυσης οι οποίοι επιχειρούν να προσδιορίσουν εις βάθος τις αντιλήψεις τους, ώστε τα ευρήματα που θα προκύψουν να είναι συναφή με τον ερευνητικό σχεδιασμό. Με τον τρόπο αυτό αναμένεται να δοθούν αξιόπιστες απαντήσεις στο ερευνητικό ερώτημα που έχει τεθεί. Επιχειρείται επομένως να διαφανεί ο ρόλος που διαδραματίζουν οι Κινέζοι γονείς στη συμπερίληψη των παιδιών τους στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, χωρίς βεβαίως να παραβλέπεται η επίδραση που ενδεχομένως ασκούν τα εθνικά πολιτισμικά τους στοιχεία.

Πιο συγκεκριμένα, οι επιμέρους άξονες της πρώτης θεματικής ενότητας, επί των οποίων στηρίχθηκε η ανάλυση περιεχομένου, είναι επτά και αναφέρονται στις απόψεις τους για την αναγκαιότητα και συχνότητα επικοινωνίας τους με το σχολείο, στους λόγους που θεωρούν σημαντικούς ώστε να επικοινωνούν, στους τρόπους και τα μέσα με τα οποία πραγματοποιείται, στα εμπόδια που ανακύπτουν κατά τη διεξαγωγή της, στη μέριμνα που λαμβάνεται προκειμένου αυτά να αντιμετωπιστούν, στον βαθμό συμμετοχής τους στις εκδηλώσεις του σχολείου, καθώς και στις αντιλήψεις τους σχετικά με τον βαθμό εκτίμησης των κινεζικών πολιτισμικών αξιών από το σχολείο.

Σε ό,τι αφορά τη δεύτερη θεματική ενότητα, οι επιμέρους άξονες είναι τέσσερις και προσδιορίζουν αν και κατά πόσο είναι ενήμεροι για τις σχολικές εργασίες των παιδιών τους καθώς και τη βοήθεια που παρέχουν σε αυτά κατά την προετοιμασία τους για το σχολείο, την έμφαση που προσδίδουν στην εκμάθηση της κινεζικής γλώσσας και του πολιτισμού από τα παιδιά τους, τη συμμετοχή των παιδιών τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες και τέλος τις αντιδράσεις τους σε περιπτώσεις ανεπαρκούς κάλυψης των σχολικών υποχρεώσεων.

Αναφορικά με την τρίτη θεματική ενότητα, οι επιμέρους άξονες είναι τρεις και εστιάζονται στις απόψεις τους σχετικά με την επίδραση που ασκεί στην επίδοση των παιδιών τους το σχολικό, οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον, στις αντιλήψεις τους για το

εκπαιδευτικό σύστημα που προτιμούν, και στις προσδοκίες τους για το μέλλον των παιδιών τους και αν αυτές λειτουργούν ως ενισχυτικός παράγοντας της επίδοσής τους.

Τέλος, ακολουθούν τα συμπεράσματα που εξυπηρετούν τους σκοπούς της επί το δυνατόν ευσύνοπτης ανασκόπησης των ευρημάτων που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου που προηγήθηκε.

1. Η επικοινωνία των Κινέζων γονέων με το σχολείο

Το επίπεδο επικοινωνίας των γονέων¹⁵⁴ με τα σχολεία φοίτησης των παιδιών τους, αποτελεί μια από τις ικανές συνθήκες για την ανάπτυξη υγιών σχέσεων μεταξύ των δυο μερών. Μέσω της αλληλεπίδρασης και της συνέργειας που θα προκύψει, προωθούνται εκείνες οι προϋποθέσεις που, όπως έχει τονιστεί σε προηγούμενες αναφορές, είναι δυνατό να επηρεάσουν με τρόπο καταλυτικό πολλές πτυχές της ανάπτυξης του παιδιού, από το επίπεδο της αυτοεκτίμησής του και της σχέσης του με τους ομοτίμους του, μέχρι τα κίνητρα για την ακαδημαϊκή του επιτυχία. Στη συζήτηση για τον τρόπο παρέμβασης και επίδρασης του γονεϊκού ρόλου στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής προσαρμογής του παιδιού, ιδιαίτερα εκείνου με μεταναστευτική βιογραφία, πρέπει να ληφθούν υπόψη οι απόψεις των γονέων σχετικά με τον τρόπο που αυτοί αντιλαμβάνονται τη σχέση τους με τα σχολεία των παιδιών τους. Η παρούσα ενότητα έχει στόχο να καταγράψει αυτές ακριβώς τις απόψεις των γονέων κινεζικής καταγωγής. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των συνεντεύξεων τους οι γονείς εστιάζουν σε θέματα που αφορούν τις απόψεις τους σχετικά με την αναγκαιότητα και τη συχνότητα των επισκέψεων τους στο σχολείο, όπως και τους λόγους που ιεραρχούν ως σημαντικούς για να ενημερωθούν. Επίσης, τονίζουν τους τρόπους με τους οποίους οι ίδιοι ή τα σχολεία φοίτησης των παιδιών τους συμμετέχουν στη διαδικασία επικοινωνίας και ενημέρωσης. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης τους με το εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά και οι μέριμνες που λαμβάνονται προκειμένου αυτές να εξαλειφθούν ή να ελαχιστοποιηθούν, όπως επίσης ο βαθμός και το είδος της συμμετοχής τους στις σχολικές εκδηλώσεις, αποτελούν παράγοντες που σύμφωνα με τις αναφορές τους επηρεάζουν την ποιότητα και συχνότητα της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, αναλύονται οι απόψεις τους που εστιάζουν στην επίδραση που ασκεί στη διαδικασία επικοινωνίας και συνεργασίας τους ο βαθμός εκτίμησης των πολιτισμικών αξιών τους από το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων.

¹⁵⁴ Εφεξής η χρήση το όρου θα αφορά την ιδιότητα και όχι το φύλο.

1.1. Οι απόψεις των Κινέζων γονέων σχετικά με την αναγκαιότητα και συχνότητα επικοινωνίας με το σχολείο

Για να θεωρηθεί ότι η επικοινωνία μεταξύ οικογένειας και σχολείου συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής πορείας του παιδιού και στη δόμηση σχέσεων ειλικρίνειας, σεβασμού και συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει και τα δυο μέρη να συναισθανθούν την αναγκαιότητα της ανάπτυξής της και να επιδιώκουν να είναι όσο συχνή πρέπει, ώστε να μπορεί να λειτουργεί επ' ωφελεία όλων. Στην υποενότητα αυτή θα παρουσιαστεί η ανάλυση των απαντήσεων των γονέων κινεζικής καταγωγής αναφορικά με την αναγκαιότητα και τη συχνότητα επικοινωνίας τους με τα σχολεία φοίτησης των παιδιών τους. Όπως προκύπτει από τις αναλύσεις των συνεντεύξεων των γονέων, η μεγάλη πλειοψηφία τους¹⁵⁵ που σε ποσοστό προσεγγίζει το 82% του δείγματος, θεωρεί απαραίτητη και αναγκαία την επικοινωνία τους με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου. Αναφορές όπως «βέβαια πρέπει να επικοινωνώ», «φυσικά», «είναι σίγουρο», επικρατούν στις απαντήσεις τους, γεγονός που δείχνει τη μεγάλη σημασία που προσδίδουν στην ενημέρωσή τους για την πορεία των παιδιών τους στο σχολείο. Αν προστεθεί δε και η περίπτωση του γονέα που θεωρεί μάλλον απαραίτητη μια τέτοιου είδους επικοινωνία, τότε το ποσοστό αυτό ξεπερνά το 86%, καθιστώντας τις εναπομείνουσες τρεις περιπτώσεις των γονέων του δείγματος που τη θεωρούν μη αναγκαία, εξαιρετικά μικρή μειοψηφία. Παρά το γεγονός όμως ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί απαραίτητη την επικοινωνία οικογένειας και σχολείου, μόνο το 21%¹⁵⁶ περίπου από αυτούς το επισκέπτονται τακτικά. Αναφορές όπως για παράδειγμα των Γ14 και Γ18 που δηλώνουν αντίστοιχα ότι «μπορεί κάθε εβδομάδα» ή «δύο βδομάδες, μια φορά», αλλά και του Γ10 που τονίζει, μέσω της διερμηνέως, ότι:

«Πιστεύω [κάθε] δύο βδομάδες μια φορά, να επικοινωνήσουν μεταξύ τους με τον δάσκαλο και μετά κάθε τρίμηνο μια φορά που παίρνουν τα αποτελέσματα από τον έλεγχο, τους βαθμούς»,

δείχνουν ότι στις αντιλήψεις αυτών των γονέων η τακτική επαφή με τους δασκάλους είναι απαραίτητη για να μπορούν να πληροφορούνται για την πορεία φοίτησης των παιδιών τους. Ίδιο ποσοστό περιπτώσεων με το προηγούμενο, δηλαδή περίπου 21%, εμφανίζεται και στις αναφορές των γονέων που δηλώνουν ότι η επικοινωνία τους με το σχολείο παρουσιάζει μέτρια συχνότητα η οποία αντιστοιχεί κατά μέσο όρο σε μια φορά μηνιαίως, αναφέροντας πως αυτή η συχνότητα επισκεψιμότητας επαρκεί. Αντιπροσωπευτική είναι για παράδειγμα η δήλωση του Γ9 που αναφέρει «μια φορά τον μήνα. Ναι, μια φορά τον μήνα και κάθε τρίμηνο

¹⁵⁵ Γ1, Γ3, Γ4, Γ5, Γ6, Γ7, Γ8, Γ9, Γ10, Γ11, Γ12, Γ13, Γ14, Γ17, Γ18, Γ19, Γ20, Γ21.

¹⁵⁶ Γ3, Γ10, Γ14, Γ18.

άμα πάρουμε ελέγχους από το σχολείο» ή των Γ7 και Γ11 που λένε αντίστοιχα «τουλάχιστον μια φορά τον μήνα, για μένα» ή «πιστεύω μια φορά τον μήνα...» αλλά και του Γ17 που δηλώνει με τη βοήθεια της διερμηνέως:

«Μια φορά τον μήνα... Δε θέλει περισσότερες φορές δηλαδή να επικοινωνεί. Αν χρειαστεί από το σχολείο, αν θέλουν τίποτα, επικοινωνούν».

Ωστόσο, το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων που πήραν μέρος στην έρευνα¹⁵⁷ δηλώνουν πως επισκέπτονται το σχολείο των παιδιών τους σπάνια. Αναφορές όπως του Γ1 που δηλώνει «Όχι πολλές φορές. Δε θέλει πολλές φορές...», του Γ5 «Όχι. Δεν είναι τόσες πολλές φορές...» ή του Γ6 που τονίζει «Όχι, δε χρειάζεται...», εμφανίζονται σε πολλές από τις δηλώσεις των υποκειμένων, και φανερώνουν μια στάση που αναφύεται η οποία τους αποτρέπει από το να αλληλεπιδρούν με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους.

Που μπορεί όμως να οφείλεται αυτή η στάση; Για κάποιους, όπως για παράδειγμα ο Γ12, η απόφαση για επίσκεψη στο σχολείο εξαρτάται από το αν προέχει κάποιος σημαντικός λόγος προκειμένου να πραγματοποιηθεί. Αν δε συμβαίνει κάτι τέτοιο, δεν αξιολογείται ως αναγκαία η συχνή παρουσία του εκεί. Είναι χαρακτηριστική η δήλωσή του που αναφέρεται στο πόσες φορές επισκέπτεται το σχολείο. Λέει λοιπόν ο Γ12:

«Τρεις φορές τον χρόνο, δηλαδή γύρω στα Χριστούγεννα, Πάσχα και πριν το καλοκαίρι. Τρεις φορές... Δεν υπάρχει λόγος... αν έχω κάτι σημαντικό θα πάω στο σχολείο, αλλά αν δεν έχω κάτι σημαντικό δεν έχω λόγο».

Υπάρχουν περιπτώσεις γονέων που αναμένουν την πρωτοβουλία της συνάντησης τους με τους δασκάλους των παιδιών τους να την αναλάβουν οι δεύτεροι. Έτσι λοιπόν επικοινωνούν μόνο όταν ο εκπαιδευτικός αποφασίσει να τους καλέσει ή όταν παραδίδεται η βαθμολογία στο τέλος του κάθε τριμήνου. Ο Γ13 για παράδειγμα αναφέρει ότι:

«Μας ενημερώνουν από το σχολείο και τότε πάμε.... επικοινωνούμε μια φορά με τη δασκάλα, αλλιώς κάθε τρίμηνο. Κάθε τρίμηνο, ναι».

Αν επιπλέον ληφθεί υπόψη και η δήλωση του Γ20 που αναφέρει:

«Δεν ξέρω. Στην Κίνα είναι πάρα πολύ συχνά. Εδώ για μας είναι αλλιώς. Για μας μόνο όταν μας στείλει κάποιο γράμμα που λέει έχει κάτι συζήτηση από δάσκαλο με το παιδί»,

γίνεται αντιληπτό ότι αυτή η παθητική ή/και διστακτική στάση συνδέεται με το γεγονός ότι επειδή δε βρίσκονται στη χώρα τους, δεν έχουν το ίδιο επίπεδο άνεσης όπως αυτό που θα είχαν εκεί στο να δημιουργήσουν διαύλους επικοινωνίας που θα τους κάνουν να έχουν ενεργότερη συμμετοχή στη σχέση τους με το εκπαιδευτικό προσωπικό.

¹⁵⁷ Περίπου 58% και αφορά τους Γ1, Γ4, Γ5, Γ6, Γ8, Γ12, Γ13, Γ15, Γ19, Γ20, Γ21.

Αυτή η παθητική στάση ή/και διστακτική συμπεριφορά που περιπλέκει την επικοινωνία μεταξύ των δυο μερών, εντείνεται ακόμη πιο πολύ από τις γλωσσικές διαφορές που εντοπίζονται και ως εκ τούτου την περιορίζουν. Ο Γ16 αναφορικά με το πόσο συχνή είναι η επικοινωνία του με το σχολείο, δηλώνει «*όχι πάρα πολύ*» και εξηγεί αυτή τη στάση του «*γιατί κάτι δεν καταλαβαίνει εγώ πολύ καλά*». Προκύπτει επομένως ότι η ανεπάρκεια στη χρήση της ελληνικής γλώσσας φαίνεται να προβληματίζει ιδιαίτερα τους Κινέζους γονείς, οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να κατανοήσουν το περιεχόμενο της επικοινωνίας, με αποτέλεσμα να αποθαρρύνονται να την επιδιώξουν. Η ανασφάλεια που προέρχεται από τις γλωσσικές ανεπάρκειες που αντιμετωπίζει ο Γ15, για παράδειγμα, είναι έκδηλη στον παρακάτω διάλογο με τον ερευνητή:

Ερευνητής: *«Πρέπει οι γονείς να επικοινωνούν με το σχολείο;»*

Γονέας: *«Μερικές φορές».*

Ερευνητής: *«Γιατί μερικές φορές;»*

Γονέας: *«Γιατί εμείς δε μιλάμε πολύ καλά ελληνικά. Με τον δάσκαλο που μιλάω, έχω λίγο πρόβλημα».*

Ερευνητής: *«Δηλαδή εσείς θα θέλατε να είναι πιο συχνή αυτή η επικοινωνία κι επειδή δεν μιλάτε καλά ελληνικά, για αυτό τον λόγο δεν επικοινωνείτε;»*

Γονέας: *«Ναι... είναι θέμα, είναι πρόβλημα, βασίζομαι στη γλώσσα που δεν ξέρω καλά, και μερικές φορές που έχει συνάντηση γονέων δε συμμετέχω γιατί δεν ξέρω [τη] γλώσσα. Και να πάω, δεν καταλαβαίνω τίποτα».*

Αν στις γλωσσικές δυσκολίες προστεθεί ο μεγάλος φόρτος εργασιών και το ιδιαίτερα επιβαρυνόμενο ωράριό τους, τότε εμφανίζεται ένας ακόμη λόγος που αιτιολογεί την πλημμυρική παρουσία των Κινέζων γονέων στα σχολεία φοίτησης των παιδιών τους. Την παραπάνω θέση υποστηρίζει ο Γ21 που αιτιολογεί σχετικά:

«Δεν πάω συχνά. Πιστεύω πρώτα είναι η γλώσσα που δεν ξέρω καλά. Το δεύτερο είναι, δεν έχω χρόνο. Δεν έχουμε χρόνο για να βγει, να κάτσει εκεί να φροντίζουμε και να πάμε κάθε εβδομάδα ή να τους μαθαίνουμε¹⁵⁸. Ό,τι παθαίνει κάτι, θα μας καλέσουν αμέσως με το τηλέφωνο, θα μάθουμε πράγματα, τι έγινε ας πούμε».

Στην έλλειψη χρόνου αποδίδει τη μη συχνή επικοινωνία και ενημέρωσή του και ο Γ4 που αναφέρει «*όλες οι φορές δεν χρειάζονται συχνά, αλλά κάθε, έτσι, δύο μήνες... γιατί δεν έχουμε και πολύ χρόνο*», αλλά και ο Γ8 που δηλώνει «*όταν είναι απαραίτητο, ναι. Αν μπορούμε, αν υπάρχει χρόνος θα ήταν καλό, αλλά δυστυχώς δεν έχουμε τον χρόνο*».

¹⁵⁸ Εννοεί τους δασκάλους.

Είναι προφανές από την ανάλυση που προηγήθηκε, ότι οι γονείς κινεζικής καταγωγής βασίζουν την ανεπαρκή παρουσία τους στα σχολεία των παιδιών τους σε συγκεκριμένους λόγους, αξιολογώντας όμως τις δυσκολίες στη χρήση και κατανόηση της γλώσσας αλλά και την έλλειψη χρόνου λόγω των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων¹⁵⁹, ως τα πιο βασικά εμπόδια για την ομαλή διεξαγωγή της¹⁶⁰.

1.2. Λόγοι επικοινωνίας με το σχολείο

Όπως έχει τονιστεί σε προηγούμενο κεφάλαιο¹⁶¹, η συμπεριφορά των γονέων κινεζικής καταγωγής είναι πολιτιστικά καθορισμένη και βασισμένη στις αξίες του κινεζικού πολιτισμού, ωστόσο από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα προκύπτει μια ελαστικότητα στις αντιλήψεις τους αναφορικά με τους παράγοντες που επιδρούν στη σχολική πορεία των παιδιών τους. Μπορεί δηλαδή η αποτελεσματικότητά τους σε ό,τι αφορά την ανατροφή των παιδιών τους να κρίνεται από το πόσο καλά τα παιδιά τους πηγαίνουν στο σχολείο, ωστόσο φαίνεται να τους ενδιαφέρουν ή να τους ανησυχούν και άλλα θέματα που συνδέονται με την ομαλή σχολική τους πορεία. Πράγματι, η μεγάλη πλειοψηφία των γονέων του δείγματος θεωρεί την ενημέρωσή τους για την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους τον σημαντικότερο λόγο για να επισκεφθεί κανείς το σχολείο, όμως σε αρκετές δηλώσεις τους δεν αναφέρεται ως ο μοναδικός. Δείχνουν έντονο ενδιαφέρον να πληροφορηθούν για τις σχέσεις των παιδιών τους με τους συνομηλίκους τους, για την αλληλεπίδραση τους με τους εκπαιδευτικούς, για τη συμμετοχή τους στο παιχνίδι, αλλά και τη γενικότερη συμπεριφορά τους. Όπως τονίστηκε όμως η επίδοση των παιδιών στο σχολείο κατέχει υψηλή θέση στις αντιλήψεις των Κινέζων γονέων σε ό,τι αφορά τη σχολική φοίτηση, και αυτό γίνεται ιδιαίτερα έκδηλο από τις αναφορές τους. Για παράδειγμα, στην ερώτηση γιατί θεωρείται σημαντική η επικοινωνία τους με τους δασκάλους των παιδιών τους, ο Γ20 αναφέρει ότι «πρέπει να ξέρουμε στο σχολείο τι μαθαίνουνε» και ο Γ16 για να γνωρίζουν αν το παιδί τους «διαβάζει...[αν] πάει καλά ή όχι...». Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η δήλωση του Γ12 που αναφέρει:

«... πρέπει να ξέρουμε τι κάνει το παιδί στο σχολείο, πώς πάει, τα μαθήματα του, αν είναι καλός μαθητής ή όχι. Αυτά. Δηλαδή πώς πάει με τα μαθήματα...».

Ταυτόχρονα με την ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού, οι σχέσεις του με τους ομοτίμους του αξιολογείται ως ένας από τους λόγους που ενδιαφέρει τους γονείς, γι' αυτό και τοποθετείται

¹⁵⁹ Σχετικά με την έλλειψη χρόνου βλέπε και σχετικές αναφορές στην ενότητα 1.3.

¹⁶⁰ Περί των εμποδίων της επικοινωνίας γίνεται πληρέστερη ανάλυση στην ενότητα 1.4.

¹⁶¹ Βλέπε τρίτο κεφάλαιο στην ενότητα που αφορά την επίδραση του γονεϊκού ρόλου.

σε υψηλή θέση στις ερωτήσεις που απευθύνουν προς τους εκπαιδευτικούς. Είναι χαρακτηριστικές οι αναφορές του Γ18 που δηλώνει μέσω της διερμηνέως ότι πρέπει «να μαθαίνει πώς πάει το παιδί του στο σχολείο... πώς πάει και με τις σχέσεις του και με τα άλλα παιδιά» ή του Γ14 που «... οπωσδήποτε πρέπει να μαθαίνει επειδή το παιδί πάει σχολείο, για να ξέρουμε τι μαθαίνει, πώς είναι στο περιβάλλον του με τους συμμαθητές του, μεταξύ τους», αλλά και του Γ17 που αναφέρει «για να ξέρουμε για το παιδί αν παρακολουθεί στην τάξη, αν είναι με τους φίλους του, με τους συμμαθητές του, για να ξέρουμε πώς πάει και στο διάβασμα του», όπως και του Γ10 που, πάλι μέσω της διερμηνέως, αναφέρει ότι «πρέπει να μαθαίνει για το παιδί στο σχολείο, στο διάβασμα, και μεταξύ με τους φίλους του στο σχολείο πώς συμμετέχει...». Είναι επίσης αξιοσημείωτος και ο παρακάτω διάλογος με τον Γ21 που εκφράζει την ανησυχία του όχι μόνο για την επίδοση του παιδιού, αλλά ιδιαίτερα για το αν αυτό γίνεται αποδεκτό από τους συμμαθητές του που προέρχονται από τον κυρίαρχο πολιτισμό.

Ερευνητής: *«Πιστεύεις ότι οι γονείς πρέπει να επικοινωνούν με το σχολείο;»*

Γονέας: *«Ναι, πιστεύω».*

Ερευνητής: *«Γιατί;»*

Γονέας: *«Επειδή είμαστε ξένοι εδώ, τα παιδάκια μας δεν είναι σαν [τα] ελληνόπουλα, χρειάζομαι περισσότερες πληροφορίες τι μαθαίνει από το σχολείο, τι κάνει».*

Ερευνητής: *«Πληροφορίες σχετικά με το τι δηλαδή; Με το πώς τα πάει στα μαθήματα;»*

Γονέας: *«Όχι, γενικά, ψυχαγωγία και μαθήματα, γενικά να ξέρουμε, συμπαθεί¹⁶² μέσα στην τάξη; Κάνει κάτι;»*

Ερευνητής: *«Άρα δηλαδή και τις σχέσεις που έχει με τα άλλα παιδιά...».*

Γονέας: *«Βέβαια. Αγχώνομαι πολύ με αυτό, πέρα από τα μαθήματα».*

Επίσης, από τις αναφορές τους φάνηκε να ενδιαφέρονται για το αν τα παιδιά τους συμμετέχουν στα παιχνίδια. Με αυτή τους τη στάση αναδύεται μια ελαστικότητα στις αντιλήψεις τους σχετικά με τον ρόλο των παιδιών τους στο σχολείο. Ενδιαφέρονται δηλαδή ταυτόχρονα όχι μόνο για τη σχολική τους επίδοση αλλά και για την ευεξία τους, δηλαδή την καλή ψυχοσωματική τους κατάσταση. Έτσι λοιπόν ο Γ1 ενδιαφέρεται να ενημερωθεί για το παιδί του «πώς είναι στο σχολείο. Αν παίζει το παιδάκι. Μάθημα πώς είναι. Αν έμαθε καλά ή όχι», αλλά και ο Γ5 που αναφέρει ότι «θέλω να ξέρω [το] παιδί πώς πάει στο σχολείο, πώς παίζει...».

Ένα άλλο στοιχείο που προέκυψε από τις αναλύσεις των συνεντεύξεων αφορά τις σχέσεις των παιδιών με τους δασκάλους τους. Οι γονείς κινεζικής καταγωγής ενδιαφέρονται

¹⁶² Εννοεί αν συμπαθούν το παιδί του.

να ενημερωθούν για την ποιότητα αυτών των σχέσεων, καθώς προσδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα στον ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί. Οι δηλώσεις, για παράδειγμα, του Γ9 που αναφέρει «...να μάθουμε για το παιδί πώς παρακολουθούν τα μαθήματα και επικοινωνούν με τους δασκάλους τους...» ή του Γ21 που ενδιαφέρεται για «τις σχέσεις που έχει με τα άλλα παιδιά και με τους δασκάλους» αναπαριστούν αυτή τους τη στάση, όπως και η δήλωση του Γ19 από την οποία φαίνεται η εκτίμηση και ο σεβασμός που εναποθέτουν στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού. Είναι χαρακτηριστική η απάντησή του στο ερώτημα αν είναι σημαντικό οι γονείς να επικοινωνούν με το σχολείο. Λέει λοιπόν:

«Βέβαια, είναι πάρα πολύ σημαντικό. Εμείς οι Κινέζοι βασιζόμαστε στους εκπαιδευτικούς τα παιδιά κι εμείς προσέχουμε¹⁶³».

Τέλος, φαίνεται να τους απασχολεί και η γενικότερη συμπεριφορά των παιδιών τους και για αυτό αναμένουν από τους εκπαιδευτικούς να τους ενημερώνουν σχετικά. Ο Γ4, για παράδειγμα, θεωρεί ότι η επικοινωνία του με τους δασκάλους θα τον βοηθήσει ώστε «να καταλαβαίνω τι κάνει στο σχολείο, αν είναι καλό παιδί, αν ακούει, αν μαθαίνει καλά και για τα μαθήματα και για όλα». Παρομοίως, ο Γ11 ενδιαφέρεται η οικογένειά του να ενημερώνεται ώστε «...να ξέρουμε πώς πάει το παιδί στο σχολείο, για να μαθαίνουμε το καλό ή το κακό συνέχεια, τι υπάρχει, τι κάνει ακριβώς στο σχολείο...», αλλά και ο Γ7 που πιστεύει ότι «η επικοινωνία είναι πολύ σημαντικό με τη δασκάλα, με τον δάσκαλο, δηλαδή το να ξέρουμε πώς είναι στο σχολείο το παιδί».

Από την προηγούμενη ανάλυση προκύπτει ένας διττός χαρακτήρας στις αντιλήψεις των γονέων κινεζικής καταγωγής αναφορικά με τις στάσεις τους. Ενώ δηλαδή φέρουν από το πολιτισμικό τους πλαίσιο τα μοντέλα εκείνα που θεωρούν ότι έχουν προτεραιότητα για τη σχολική πορεία των παιδιών τους, όπως είναι η επίδοση και η γενικότερη ακαδημαϊκή τους συμπεριφορά, ταυτόχρονα οι αντιλήψεις τους υποβάλλονται στις κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές της χώρας υποδοχής, γεγονός που τους κάνει περισσότερο ελαστικούς και μερικώς ανεξαρτημένους από τις αυστηρές κινεζικές αξίες. Έτσι, στις συζητήσεις τους με τους εκπαιδευτικούς φαίνεται να τους ενδιαφέρει όχι μόνο πώς ανταποκρίνονται τα παιδιά τους στα μαθήματα, αλλά και πώς συμμετέχουν στα παιχνίδια ή πώς αντιμετωπίζουν τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους, αποκαλύπτοντας έτσι ένα ενδιαφέρον που σχετίζεται με τον ρόλο που διαδραματίζει το σχολείο στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

¹⁶³ Εννοεί ότι ακούν και ακολουθούν τις οδηγίες των εκπαιδευτικών.

1.3. Τρόποι και μέσα ενημέρωσης

Σε ό,τι αφορά τη διαδικασία της επικοινωνίας γίνεται χρήση των τριών πιο συνηθισμένων μορφών της, δηλαδή της προφορικής, της τηλεφωνικής και της γραπτής (εντύπως ή ηλεκτρονικά), με τις δύο πρώτες να χρησιμοποιούνται συχνότερα. Προκύπτει κατ' αυτό τον τρόπο ότι η επικοινωνία μεταξύ των Κινέζων γονέων και του σχολείου φοίτησης των παιδιών τους είναι κατά κύριο λόγο αμφίδρομη, παρά τους ποιοτικούς περιορισμούς που υπάρχουν κατά τη διεξαγωγή της. Όπως προκύπτει για τους 10¹⁶⁴ από τους 22 γονείς (ποσοστό 45,5%), η επικοινωνία με το σχολείο γίνεται τόσο τηλεφωνικά όσο και με την προσωπική παρουσία του γονέα. Για κάποιους από αυτούς φαίνεται ότι η επαφή μέσω τηλεφώνου, που αποτελεί έναν τρόπο άμεσης αμφίδρομης επικοινωνίας, μπορεί να αποτελεί το βασικότερο μέσο επικοινωνίας και ενημέρωσης. Για παράδειγμα, ο Γ15 αναφέρει ότι η ενημέρωσή του γίνεται τις «περισσότερες φορές μέσω τηλεφώνου», ενώ ο Γ18 δηλώνει ότι ενημερώνεται «με το τηλέφωνο, [κάθε] δυο βδομάδες, μια φορά». Σε άλλους ωστόσο, η συχνότητα των τηλεφωνικών κλίσεων είναι περιορισμένη και πραγματοποιείται μόνο αν ο γονέας πρέπει να ενημερωθεί για κάτι σημαντικό. Φαίνεται έτσι ότι οι γονείς αντιλαμβάνονται τη χρήση του τηλεφώνου ως ενδεδειγμένου μέσου επικοινωνίας σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης ή απλά για πληροφόρηση ή/και παροχή διευκρινίσεων. Ενδεικτικές είναι οι δηλώσεις του Γ4 που αναφέρει ότι «μας πήρε τηλέφωνο, άμα έτσι ... κάτι σημαντικό», αλλά και του Γ17 που εξηγεί ότι «μας καλούνε από το τηλέφωνο και πάμε. Ας πούμε όταν έχουμε συνάντηση γονέων». Είναι ενδιαφέρον επίσης να αναφερθεί, όπως προκύπτει από τις δηλώσεις, ότι η συχνότητα της τηλεφωνικής επαφής, κυρίως στα δημόσια σχολεία, εξαρτάται εκτός των άλλων και από το αν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός είναι πρόθυμος να κάνει κάτι τέτοιο. Υπάρχει δηλαδή μια διαφοροποίηση του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν, μέσω της τηλεφωνικής επικοινωνίας, μια περισσότερο συνεργατική μορφή αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση του Γ8:

«Ανάλογα και με τον δάσκαλο. Γιατί από ό,τι κατάλαβα με τη μεγάλη μου κόρη δεν με έπαιρναν τηλέφωνο. Ενώ τώρα με τη μικρή, η δασκάλα της με έχει πάρει μια δυο φορές τηλέφωνο. Οπότε είναι κι ανάλογα με τον δάσκαλο ή τη δασκάλα».

Εκτός, όμως, από την τηλεφωνική μορφή επικοινωνίας και ενημέρωσης υφίσταται και η προφορική, μέσω της προσωπικής παρουσίας των γονέων κινεζικής καταγωγής στο σχολείο. Ο Γ11 αναφέρεται στην πρόθεσή του να επικοινωνήσει με τον δάσκαλο σε περίπτωση που

¹⁶⁴ Γ3, Γ4, Γ5, Γ8, Γ10, Γ11, Γ15, Γ16, Γ17, Γ18.

κληθεί να πραγματοποιήσει επίσκεψη στο σχολείο. Χαρακτηριστικά δηλώνει ότι «*άμα με προσκαλούν από το σχολείο, [συναντούμε τον δάσκαλο] face to face¹⁶⁵*». Βέβαια, η συχνότητα των επισκέψεων στην πλειοψηφία τους είναι ελάχιστη έως σπάνια, όπως έχει αναλυθεί σε προηγούμενη ενότητα, με αρκετούς γονείς να αποδίδουν τη μη συχνή παρουσία τους στα σχολεία φοίτησης των παιδιών τους εκτός από τις γλωσσικές τους δυσκολίες και στην έλλειψη χρόνου εξαιτίας του ανεξάντλητου επαγγελματικού τους ωραρίου αλλά και των οικογενειακών τους υποχρεώσεων. Σχετικές είναι οι αναφορές του Γ3 που δηλώνει ότι «*μερικές φορές αν έχω χρόνο, θα έρθω... γιατί έχω πολλά παιδιά*» ή του Γ4 που αναφέρεται στην προσπάθεια να «*κλείσουμε ραντεβού για να μιλήσουμε κι εμείς καμιά φορά... άλλα όχι συχνά εμείς... γιατί δεν έχουμε χρόνο*», όπως και του Γ10 που δηλώνει ότι «*κάποια φορά άμα έχω χρόνο, μόνη μου πάω. Κάνω ένα ραντεβού για να μάθω το παιδί μου πώς είναι στο μάθημα*».

Θετικό ωστόσο είναι το γεγονός ότι ορισμένοι γονείς εκφράζουν την επιθυμία για συχνότερη επικοινωνία, αν οι συνθήκες επέτρεπαν κάτι τέτοιο. Αντιπροσωπευτική είναι η δήλωση του Γ4 που αναφέρει ότι «*θα ήθελα να πάω πιο συχνά, να ρωτήσω [για] τα παιδιά, αλλά δεν το έκανα τόσο..*». Συνεπώς, υπάρχει διάθεση για μεγαλύτερη γονεϊκή εμπλοκή μέσω της επαφής με τους εκπαιδευτικούς, όμως για αρκετούς γονείς η περιορισμένη συχνότητα επικοινωνίας με το σχολείο δεν αποτελεί προσωπική τους επιλογή.

Ένας άλλος τρόπος ενημέρωσης που φαίνεται να επιλέγουν οι Κινέζοι γονείς, εκτός από αυτούς που αναφέρθηκαν παραπάνω, είναι και αυτός που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια των τακτικών συναντήσεων που ορίζει το σχολείο. Ο Γ8, για παράδειγμα, θεωρεί ευκαιρία να ενημερωθεί για την πορεία του παιδιού του «*όταν παίρνουμε τους βαθμούς*», ο Γ15 «*«...μερικές φορές σε συναντήσεις*», ενώ ο Γ17 «*με συνάντηση γονέων και τηλεφωνικά*». Επίσης, οι Γ13 και Γ19 συμμετέχουν στις ορισθείσες τακτικές συναντήσεις ύστερα από έντυπη πρόσκληση. Και στις δύο περιπτώσεις πρόκειται για ιδιωτικά σχολεία. Ωστόσο στην περίπτωση του Γ19, η οποιαδήποτε πρόσκληση για συνάντηση γονέων γίνεται με τη χρήση της κινεζικής γλώσσας, που διευκολύνει σε μεγάλο βαθμό την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Είναι ενδεικτικός ο παρακάτω διάλογος μεταξύ του ερευνητή και του γονέα:

Ερευνητής: «*Κάθε δυο μήνες έχετε σταθερά μια συνάντηση γονέων και σας στέλνουν κάποια ενημερωτικά δελτία έτσι; Και βλέπω εδώ ότι είναι στα Κινέζικα*».

Γονέας: «*Ναι, στα Κινέζικα*».

Ερευνητής: «*Άρα χρησιμοποιούν και τη γλώσσα σας από το σχολείο για να επικοινωνήσουν*».

¹⁶⁵ Κατά πρόσωπο.

Γονέας: «Ναι [τη] χρησιμοποιούν».

Μόνο ένας γονέας από τους συμμετέχοντες στο δείγμα ενημερώνεται αποκλειστικά κατά την πρωινή προσέλευση του παιδιού του στο σχολείο δηλώνοντας ότι «μιλάμε κάθε φορά πρωί που πάει εκεί, ρώτησα [αν] κάτι έχει κακό [κάνει], έτσι...» (Γ6), όπως επίσης μόνο ένας αναφέρει ότι η ενημέρωση του ήταν αποτέλεσμα δικής του πρωτοβουλίας δηλώνοντας ότι «εμείς πήγαμε εκεί... ποτέ δεν είχα τηλέφωνο» (Γ12).

Μόλις σε δύο περιπτώσεις χρησιμοποιείται αποκλειστικά ο μονόδρομος τύπος της γραπτής επικοινωνίας. Το γραπτό σημείωμα ή το ενημερωτικό δελτίο αποτελούν κάποια από τα σημαντικότερα μέσα γραπτής ενημέρωσης για ορισμένους γονείς που πήραν μέρος στην ερευνητική διαδικασία. Την παραπάνω επισήμανση υποστηρίζουν οι δηλώσεις του Γ1 που αναφέρει ότι «έχει ένα χαρτάκι, γράφει για ποια μέρα, τι ώρα να έρθει εδώ», αλλά και του Γ20 που δηλώνει:

«Με γράμμα. Δηλαδή με ένα χαρτί ας πούμε. Άλλους τρόπους, δε νομίζω. Δεν παίρνω πολύ email, ούτε τηλέφωνο δε μας πήρε».

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι από την ανάλυση των δηλώσεων των υποκειμένων φανερώνεται και μια πιο πρόσφατη τάση στη διαδικασία ενημέρωσης των γονέων, η οποία βασίζεται στη χρήση νέων τεχνολογιών (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, viber¹⁶⁶, inbox¹⁶⁷). Λαμβάνοντας υπόψη ότι η ηλεκτρονική επικοινωνία είναι μια μορφή γραπτής επικοινωνίας, διαπιστώνεται η αντικατάσταση της παραδοσιακής γραπτής ενημέρωσης των γονέων μέσω σημειωμάτων και δελτίων, με τη γραπτή ενημέρωση μέσω της χρήσης ηλεκτρονικών μέσων. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι η ηλεκτρονική επικοινωνία διευκολύνει την πιο άμεση συμμετοχή του γονέα. Πρόκειται όμως για τακτική που δε χρησιμοποιείται συχνά, αφού παρατηρείται σε τέσσερις μόνο περιπτώσεις υποκειμένων (Γ7, Γ9, Γ14 και Γ21). Επιπλέον, σε όλες αυτές τις περιπτώσεις γίνεται λόγος για ιδιωτικά σχολεία, γεγονός που αναδεικνύει ότι στη δημόσια εκπαίδευση τέτοιο είδος πρακτικών δε χρησιμοποιείται ακόμα, τουλάχιστον στην έκταση που πρέπει. Υπογραμμίζεται ωστόσο ότι οι νέες τεχνολογίες δεν εφαρμόζονται σε καμία από τις περιπτώσεις αποκλειστικά, αλλά σε συνδυασμό με τους παραδοσιακούς τρόπους ενημέρωσης, όπως για παράδειγμα με τηλέφωνο («τις περισσότερες φορές επικοινωνεί με email με το σχολείο. Αν είναι κάτι επίσημο, κάτι σύντομο που να θέλουν, με το τηλέφωνο», Γ14 με τη μεσολάβηση της διερμηνέως), με συνάντηση μετά από πρωτοβουλία του γονέα («ή μέσα στο email ή πάω προσωπικά», Γ7), με τακτική συνάντηση

¹⁶⁶ Δωρεάν εφαρμογή μηνυμάτων, φωτογραφιών και βίντεο.

¹⁶⁷ Εφαρμογή ηλεκτρονικών μηνυμάτων μέσων μαζικής δικτύωσης.

γονέων («έχουν νiber με τους δασκάλους τους και inbox επικοινωνούνε και [κάθε] τρίμηνο με συνάντηση γονέων»), Γ9 μέσω της διερμηνέως) ή και συνδυασμός αυτών όπως στην περίπτωση του Γ21 που δηλώνει:

«Ό,τι παθαίνει κάτι θα μας καλέσουν αμέσως με το τηλέφωνο, και γενικά θα είμαστε με τα email... και υπάρχουν τακτικές συναντήσεις κάθε ένα μισή μήνα».

Παρόλο που οι νέες τεχνολογίες δεν κατέχουν μονοπωλιακή θέση στην επικοινωνία και ενημέρωση των γονέων αλλά χρησιμοποιούνται επικουρικά με τα παραδοσιακά μέσα ενημέρωσης, ωστόσο φαίνεται πως ωθούν την αλλαγή της δυναμικής της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Μια ακόμη διαπίστωση που συνάγεται από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων είναι ότι η επικοινωνία με τους γονείς με στόχο την ενημέρωσή τους για την πορεία του παιδιού και τις διάφορες συναντήσεις/εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται, τείνει να είναι συχνότερη και δυνάμει αποτελεσματικότερη στα ιδιωτικά σχολεία σε σύγκριση με τα δημόσια, ανεξάρτητα από τον τρόπο ή το μέσο που θα επιλεγεί. Προς αυτή την κατεύθυνση αντιπροσωπευτική είναι η δήλωση του Γ8 που αναφέρει:

«Τα παιδιά τα δικά μου πάνε σε δημόσιο σχολείο. Δεν υπάρχει πολύ επικοινωνία να σας πω από πλευράς των δασκάλων. Στα ιδιωτικά υπάρχει περισσότερη επικοινωνία και ενδιαφέρον από τους δασκάλους».

Τέλος, υπάρχουν και δυο περιπτώσεις (Γ2 και Γ22) στις οποίες δεν υφίσταται κανενός είδους επικοινωνία. Αυτή η έλλειψη επικοινωνίας αποτυπώνεται στον παρακάτω διάλογο του ερευνητή με τον Γ2:

Ερευνητής: *«Πώς μαθαίνετε για την πρόοδο του παιδιού; Επικοινωνούν μαζί σας; Σας παίρνουν τηλέφωνο;»*

Γονέας: *«Όχι, κατευθείαν. Δεν έγινε τηλέφωνο».*

Ερευνητής: *«Α, από την αρχή, οπότε μόνο αυτή την επικοινωνία. Τίποτα άλλο έτσι;»*

Γονέας: *«Ναι, ναι».*

Περίπτωση όπως η προηγούμενη φανερώνει μια ασυνέχεια στη σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας, και αναδεικνύει την επιπρόσθετη ευθύνη που έχει το σχολείο στο να δημιουργήσει εκείνες τις συνθήκες ώστε οι γονείς κινεζικής καταγωγής να αισθανθούν ότι το σχολείο φοίτησης των παιδιών τους είναι και δική τους υπόθεση, και ως εκ τούτου να συμμετέχουν τόσο στις διεργασίες του όσο και στις απαραίτητες συναντήσεις, συζητήσεις και συνέργιες με τους δασκάλους που έχουν αναλάβει την εκπαίδευση των παιδιών τους.

1.4. Εμπόδια στην επικοινωνία

Όπως ήταν αναμενόμενο το βασικότερο εμπόδιο που επηρεάζει την ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και γονέων κινεζικής καταγωγής προέρχεται από τις ανεπαρκείς τους δεξιότητες στη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Στη μεγάλη τους πλειοψηφία αντιμετωπίζουν μέτριες έως σοβαρές ανεπάρκειες στη χρήση και κατανόηση της γλώσσας, παρά το γεγονός ότι πολλοί από αυτούς κατοικούν στη χώρα επί σειρά ετών. Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις γονέων που δηλώνουν ότι δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην επικοινωνία, τηρουμένων βέβαια των περιορισμών που ενέχουν τέτοιες δηλώσεις, ενώ υπάρχουν και αναφορές που εστιάζουν στις πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των δυο χωρών, ως επιδραστικών παραγόντων της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Όπως διαπιστώνεται από τα πρωτογενή ερευνητικά δεδομένα, το σημαντικότερο πρόβλημα εστιάζεται στην ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας αφού από το σύνολο των συμμετεχόντων, οι 14 αναφέρονται σε γλωσσικά εμπόδια που περιορίζουν την αποτελεσματική επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς. Το εύρημα αυτό συνδέεται με το γεγονός ότι, όπως ήδη αναφέρθηκε στην ενότητα 1.1, τα γλωσσικά ελλείμματα είναι από τους κύριους λόγους για τους οποίους αρκετοί Κινέζοι γονείς δεν πραγματοποιούν συχνές επισκέψεις στα σχολεία φοίτησης των παιδιών τους. Υπογραμμίζεται δε ότι οι μισοί από αυτούς τους γονείς¹⁶⁸ φαίνεται να αντιμετωπίζουν σοβαρά γλωσσικά εμπόδια. Αντιπροσωπευτικές είναι οι δηλώσεις του Γ12 που καλούμενος να αναφέρει αν και με τι δυσκολεύεται περισσότερο κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας του με τους δασκάλους, δηλώνει «*ναι βέβαια, με τη γλώσσα*» ή του Γ14 ο οποίος «*έχει δυσκολία στη γλώσσα, στα ελληνικά*». Ομοίως, ο Γ15 αναφέρει εμπόδια «*μόνο στη γλώσσα. Είναι θέμα στην επικοινωνία...*» και ο Γ19 υπερτονίζει ότι δυσκολεύεται «*πολύ, στη γλώσσα*».

Ωστόσο, ακόμα και όταν οι γονείς χαρακτηρίζουν την ικανότητα της επικοινωνίας τους στα ελληνικά ως μετρίως επαρκή¹⁶⁹, συχνά δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν λεπτομέρειες και ορολογίες που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί όταν αναφέρονται στην ακαδημαϊκή πορεία ή στη συμπεριφορά των παιδιών τους. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο περιορισμένο γλωσσικό τους ρεπερτόριο ή/και στη δυσκολία κατανόησης των ιδιαιτεροτήτων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Για παράδειγμα, ο Γ1 όταν ερωτάται αν είναι σε θέση να κατανοήσει το περιεχόμενο της επικοινωνίας αναφέρει σχετικά ότι «*ναι, κάτι καταλαβαίνω όχι όμως όλα. Μπορώ να καταλαβαίνω σχεδόν τι σημαίνει*». Ομοίως, ο Γ4

¹⁶⁸ Γ10, Γ12, Γ13, Γ14, Γ15, Γ18, Γ19.

¹⁶⁹ Γ1, Γ2, Γ3, Γ4, Γ5, Γ9, Γ20.

αναφέρει ότι «ναι, κάποιες λέξεις δεν καταλαβαίνω πολύ. Αλλά τι είναι, το καταλαβαίνουμε. Τι ακριβώς, το καταλαβαίνουμε. Αλλά κάποιες λέξεις δεν..» ή ο Γ5 που δηλώνει «ναι, λίγο δύσκολα, αλλά καταλαβαίνω». Συναφείς είναι και οι δηλώσεις του Γ3 που αναφερόμενος στη γλωσσική του ικανότητα δηλώνει ότι «θα καταλαβαίνω όλα. Ναι. Αλλά απλά μιλάει λίγο δύσκολα», όπως και του Γ2 που στην ερώτηση αν έχει επαρκείς γνώσεις της ελληνικής γλώσσας απαντά «έτσι κι έτσι». Επιπλέον, από τη δήλωση του Γ20 ανακύπτει η δυσκολία στην κατανόηση λέξεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και που μπορεί να έχουν σύνθετη εννοιολόγηση. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Δυσκολία είναι με γλώσσα. Ας πούμε δεν καταλαβαίνω πολύ καλά ή καταλαβαίνω μόνο τα καθημερινά και δεν μπορώ να καταλάβω κάτι επαγγελματικές λέξεις...».

Τέλος, ο Γ9 επισημαίνει ότι έχει βασικές μόνο γνώσεις ελληνικών, ωστόσο δεν αντιμετωπίζει σημαντικές δυσκολίες επικοινωνίας ακριβώς επειδή όπως δηλώνει «συνήθως δεν έχουμε πολύ δύσκολες ερωτήσεις. Κάτι απλές ερωτήσεις για το παιδί».

Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις γονέων που κατά δήλωσή τους δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στη διαδικασία της επικοινωνίας και ενημέρωσής τους από το σχολείο φοίτησης των παιδιών τους. Ενδεικτικά, ο Γ7 ερωτώμενος αν δυσκολεύεται στην κατανόηση της ελληνικής γλώσσας αναφέρει «...σε γλώσσα, όχι, όχι. Δεν έχω θέμα σε αυτό». Ομοίως ο Γ11 δηλώνει πως «δεν υπάρχουν δυσκολίες στη γλώσσα», ενώ οι Γ6, Γ16 και Γ21 δίνουν απλά αρνητική απάντηση στην ερώτηση για το αν αντιμετωπίζουν δυσκολία στην επικοινωνία τους με τους δασκάλους. Αυτή η σχετική επάρκεια ή καλή ανταπόκριση στη χρήση και κατανόηση της ελληνικής γλώσσας είναι πιθανό να οφείλεται στη συχνή αλληλεπίδραση τους με άτομα ελληνικής καταγωγής. Δεν πρέπει να υποεκτιμηθεί το γεγονός ότι πολλοί από τους γονείς που διατηρούν εμπορικές επιχειρήσεις απασχολούν υπαλλήλους ελληνικής καταγωγής ή ότι και κάποιοι έχουν συνάψει γάμο με Έλληνες, οπότε η καθημερινή χρήση της γλώσσας τους επιτρέπει να διατηρούν ένα σχετικά καλό επίπεδο επικοινωνίας.

Ένας άλλος φραγμός που φάνηκε να αναδύεται από τις συνεντεύξεις των γονέων, σχετίζεται με τις πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν και που, όπως προκύπτει, δυσχεραίνουν την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Πιο συγκεκριμένα σε δυο περιπτώσεις γονέων φανερώνεται μια, αν όχι δυσαρέσκεια, τουλάχιστον ενόχληση σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνουν ενημέρωση για τη φοίτηση των παιδιών τους. Ειδικότερα από τη δήλωση του Γ8, διαπιστώνεται η αντίληψη της κυρίαρχης θέσης του ρόλου που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός ο οποίος καθορίζει τους όρους της

επικοινωνίας, καθιστώντας ανίσχυρη τη δυνατότητα εμπλοκής της οικογένειας και της αξιοποίησης του πολιτισμικού της κεφαλαίου. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Νομίζω ότι είναι πολύ τυπικοί οι δάσκαλοι. Δε μας καταλαβαίνουν απολύτως, ίσως επειδή είμαστε κι από άλλη χώρα, έχουμε άλλη νοοτροπία, άλλες συνήθειες».

Παρομοίως, ο Γ20 ενοχλείται καθώς αναμένει μια εμπειριστατωμένη ενημέρωση σχετικά με την ακαδημαϊκή και κοινωνική πορεία του παιδιού του στο σχολείο και αντ' αυτού λαμβάνει μόνο τα επαινετικά σχόλια του εκπαιδευτικού, κάτι που προφανώς δεν τον ικανοποιεί. Σε σχετική του αναφορά δηλώνει πως

«η άλλη δυσκολία είναι ότι έχουμε διαφορετικό πολιτισμό. Ας πούμε στην Κίνα ίσως εμείς ρωτάμε [για] τα παιδιά τί χρειάζεται να μαθαίνουν καλύτερα. Έτσι; Όμως εδώ συνήθως μας λέει [για] τα παιδιά [ότι] όλα είναι υπέροχα».

Η σύγκριση που επιχειρεί μεταξύ του τρόπου που πραγματοποιείται η ενημέρωση για την επίδοση του μαθητή στην Ελλάδα σε σχέση με την αντίστοιχη στη χώρα καταγωγής του είναι αναπόφευκτη, και όπως προκύπτει έχει πολιτισμικό υπόβαθρο. Οι Κινέζοι γονείς απαιτούν την πλήρη και ενδελεχή ενημέρωση για τη σχολική πορεία του παιδιού και όταν κάτι τέτοιο δεν υφίσταται, εκφράζουν την ανησυχία τους.

1.5. Αντιμετώπιση δυσκολιών επικοινωνίας

Αναζητώντας τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να υπερκεραστούν τα εμπόδια που παρεμβάλλονται και καθιστούν την επικοινωνία μεταξύ των δυο μερών αναποτελεσματική, οι συμμετέχοντες στην έρευνα γονείς κλήθηκαν να απαντήσουν τι είδους μέριμνα λαμβάνεται προκειμένου να αντιμετωπιστεί αυτή η κατάσταση. Από τις απαντήσεις τους προέκυψε ότι προς την κατεύθυνση της δόμησης μιας λειτουργικής επικοινωνιακής διαδικασίας ή μιας επικοινωνιακής ροής που να χαρακτηρίζεται από τα λιγότερα δυνατά εμπόδια συμβάλλουν και οι δυο πλευρές, με την κύρια ευθύνη όμως για την αποτελεσματικότητά της να αναλαμβάνεται από τους ίδιους. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων αναδεικνύει ότι στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων γονέων το σχολείο φοίτησης των παιδιών τους δε συμβάλλει καθοριστικά στη διευκόλυνση της επικοινωνίας με τους Κινέζους γονείς. Στην ερώτηση για το αν το σχολείο κάνει κάτι για να βοηθήσει, όπως για παράδειγμα να εξασφαλίσει μεταφραστή για τη διερμηνεία, οι απαντήσεις των περισσότερων υποκειμένων¹⁷⁰ σε ποσοστό που προσεγγίζει το 73% είναι αρνητικές. Το γεγονός ότι δε διευκολύνονται οι Κινέζοι γονείς να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς,

¹⁷⁰ Γ1, Γ4, Γ5, Γ7, Γ8, Γ9, Γ10, Γ11, Γ12, Γ13, Γ14, Γ16, Γ18, Γ19, Γ20, Γ21.

αναδεικνύει ότι τα περισσότερα σχολεία ακολουθούν ένα περισσότερο σχολειοκεντρικό μοντέλο συνεργασίας με τους γονείς. Στα πλαίσια αυτού του μοντέλου φανερώνεται ξεκάθαρα η υπεροχή του σχολείου, αφού αυτό είναι που καθορίζει τους ρόλους στη σχέση εκπαιδευτικών και γονέων. Η επικοινωνία έτσι δεν μπορεί να χαρακτηριστεί αλληλεπιδραστική, ενώ όταν υπάρχει είναι σε μεγάλο βαθμό τυποποιημένη.

Ένα ενδιαφέρον εύρημα ωστόσο, είναι ότι ορισμένοι γονείς αποδέχονται αυτό το μοντέλο, κρίνοντας ότι το σχολείο δεν έχει την ευθύνη για τη βελτίωση ή/και διευκόλυνση της επικοινωνίας με τους Κινέζους γονείς, αλλά οι ίδιοι οι γονείς θα πρέπει να είναι αρμόδιοι για αυτό. Στην περίπτωση αυτή η χαμηλή γονεϊκή εμπλοκή αναδεικνύει μια σχέση που σε καμία περίπτωση δεν έχει φθάσει στο στάδιο της αμοιβαίας συνεργασίας, αλλά αντίθετα βρίσκεται σε αυτό της εξάρτησης του γονέα από το σχολείο. Χαρακτηριστική είναι εξής δήλωση:

«Όχι, δε νομίζω. Κοίταξε, άμα εμείς δίνουμε το δικό μου παιδί στο ένα ελληνικό σχολείο, είναι ελληνικό. Δε νομίζω ότι έχει αυτή την υποχρέωση να μας κάνει κάποια ευκολία... δεν μπορούμε να σκεφτούμε έτσι. Κατάλαβες; ...Λέω, είμαστε ξένοι... δηλαδή δεν έχω παράπονο. Εγώ είμαι έτσι.» (Γ20).

Παρομοίως, ο Γ10 δικαιολογεί τη στάση του σχολείου σε ό,τι αφορά την έλλειψη μέσων για την προσφορά εξατομικευμένων υπηρεσιών (π.χ. μεταφραστής) με στόχο τη διευκόλυνση της επικοινωνίας με τους Κινέζους γονείς. Είναι χαρακτηριστικός ο σχετικός διάλογος με τον ερευνητή:

Ερευνητής: *«Το σχολείο κάνει κάτι για να μην υπάρχουν αυτές οι δυσκολίες;»*

Γονέας: *«Όχι, όχι. Είναι μόνοι μας, θέμα».*

Ερευνητής: *«Είναι δικό σας θέμα και ό,τι είναι πρέπει να το λύσετε εσείς;»*

Γονέας: *«Έτσι».*

Ερευνητής: *«Το σχολείο δεν ενδιαφέρεται δηλαδή να βρει έναν τρόπο να επικοινωνήσει μαζί σας;»*

Γονέας: *«Όχι. Γιατί είναι σχολείο, έχει τόσα παιδιά».*

Από τις απαντήσεις των υποκειμένων σχετικά με τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει το σχολείο προκειμένου να διευκολύνει τη διαδικασία της επικοινωνίας, καταγράφεται μια μόνο αναφορά (Γ2) στη χρήση κάποιου μαθητή που ανήκει στη σχολική μονάδα και που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως διερμηνέας, όταν παραστεί ανάγκη. Επιπλέον, έχουν καταγραφεί και δυο περιπτώσεις στις οποίες υπάρχουν Έλληνες εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν σε κάποιο βαθμό την κινεζική γλώσσα και χρησιμοποιούνται ως διαμεσολαβητές στις συναντήσεις των γονέων με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Βέβαια παρά το γεγονός ότι υπάρχει αυτή η δυνατότητα, οι εν

λόγω εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούνται σε κάθε περίπτωση αλλά περιστασιακά. Επισημαίνεται δε ότι οι περιπτώσεις αυτές αφορούν ιδιωτικές σχολικές μονάδες. Ο Γ15 αναφέρει σχετικά:

«Σχολείο έχει μια δασκάλα, μιλάει κινέζικα... είναι Ελληνίδα. Και κάτι άμα έχει πάρα πολύ σημαντικό θέμα, αυτή η δασκάλα μιλάει κινέζικα, γράφει. Κάνει προσπάθεια να μας λύσει το πρόβλημα. Αν είναι κάτι πολύ σημαντικό, πάρα πολύ, μόνο τότε... Ναι, θα περίμενα να είναι εκεί, αλλά γενικά δεν είναι εκεί πολλές φορές».

Παρομοίως, ο Γ19 επισημαίνει πως *«καθημερινά υπάρχει μια δασκάλα, μιλάει λίγα κινέζικα ... τη στιγμή [όμως] που έχουμε συνάντηση γονέων, δεν έχουμε μεταφράστρια εκεί».*

Τα παραπάνω ευρήματα αναδεικνύουν την έλλειψη συγκεκριμένων στρατηγικών από την πλευρά των σχολείων για την επίτευξη μιας επικοινωνιακής σχέσης που να είναι βασισμένη στην αμοιβαία συνεργασία με τους γονείς, και έτσι οι κύριες προσπάθειες που γίνονται για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην επικοινωνία επαφίενται στις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι χρησιμοποιούν ως μοναδικές τους στρατηγικές τη χρήση απλών προτάσεων ή/και την ομιλία με αργό ρυθμό, προκειμένου να διατηρήσουν ένα ελάχιστο επίπεδο επικοινωνίας. Είναι αντιπροσωπευτική η δήλωση του Γ4 που, αναφερόμενος στην παρέμβαση του εκπαιδευτικού, επισημαίνει ότι προσπαθεί να *«μας εξηγήσει λίγο τι είναι, κάτι πιο εύκολη λέξη»*, του Γ5 που τονίζει ότι ο εκπαιδευτικός *«θα μιλάει ελληνικά σιγά-σιγά, [για] να καταλαβαίνω εγώ»*, αλλά και του Γ16 που αναφέρει ότι *«η δασκάλα λέει κάτι πάρα πολύ απλά πράγματα, καλά είναι όλα στα μαθήματα. Αυτά»*. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες ωστόσο εμφανίζονται ικανοποιημένοι από τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει το σχολείο, όπως για παράδειγμα ο Γ13 που αναφέρει ότι:

«Από σχολείο μας βοηθάνε. Προσπαθούν να μας εκφράσουν τις λέξεις, τις προτάσεις τι θέλουν να πουν, και προσπαθεί και μεταξύ αγγλικά και ελληνικά, μας βοηθάνε και μας προσέχουν πάρα πολύ».

Οι κύριες πρωτοβουλίες όμως για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας με το σχολείο αναλαμβάνονται από τους ίδιους δεδομένου ότι, όπως τονίστηκε και παραπάνω, θεωρούν προσωπική τους ευθύνη τη λήψη συναφών μέτρων. Μια πρωτοβουλία που φάνηκε από τις συνεντεύξεις να είναι ιδιαίτερα συνηθισμένη από τους γονείς είναι η χρήση μεταφραστών στις επισκέψεις τους στο σχολείο. Οι μεταφραστές αυτοί μπορεί να μη σχετίζονται συγγενικά με αυτούς (Γ9), αλλά μπορεί να είναι φιλικά τους πρόσωπα (όπως των Γ11, Γ14, Γ16), είτε τα ίδια τους τα παιδιά που φοιτούν στα εν λόγω σχολεία (όπως για παράδειγμα των Γ1, Γ5, Γ10, Γ18), είτε οι σύζυγοί τους που ομιλούν την ελληνική γλώσσα (Γ17 και Γ22). Έτσι για παράδειγμα ο Γ9 αναφέρει ότι *«άμα χρειαστούμε σε κάποια περίπτωση, αν θέλουμε κάτι πιο δύσκολο, να μάθουμε κάτι που δεν καταλαβαίνουμε, πιο δύσκολες ερωτήσεις, τότε έχουμε*

μεταφραστή, θα τον πάρουμε μαζί μας, θα έρθει μαζί μας», ο Γ11 δηλώνει ότι «θα καλέσω μεταφραστή για να έρθει μαζί... [είναι] γνωστός», και ο Γ16 που αναφέρει μέσω της διερμηνέως ότι «ρωτάει κάποιες βασικές ερωτήσεις και έχει και μια άλλη κυρία που είναι στο σπίτι να έρθει μαζί ...να βοηθήσει».

Σημαντική βοήθεια όμως στην προσπάθεια των γονέων να επικοινωνήσουν χωρίς σοβαρές τριβές προσφέρουν τα ίδια τους τα παιδιά τα οποία αναλαμβάνουν τον ρόλο του μεταφραστή και διευκολύνουν με αυτό τον τρόπο τόσο τους γονείς τους όσο και τους δασκάλους τους. Για παράδειγμα, ο Γ18 αναφερόμενος στην κόρη του δηλώνει ότι «η μικρή μιλάει πολύ καλά στα ελληνικά και μεταξύ δασκάλων και γονιών επικοινωνούμε με τη μικρή». Είναι αξιοσημείωτο επίσης να αναφερθεί ότι τα παιδιά αναλαμβάνουν με ιδιαίτερη υπευθυνότητα τον ρόλο του διερμηνέα, νιώθοντας ότι προσφέρουν χρήσιμες υπηρεσίες στην κατεύθυνση της δημιουργίας ικανών επικοινωνιακών συνθηκών και νιώθουν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από αυτό. Ο διάλογος που ακολουθεί μεταξύ του ερευνητή και του Γ1 είναι χαρακτηριστικός:

Ερευνητής: «Εσείς όταν δεν καταλαβαίνετε, λέτε στο παιδί να σας βοηθήσει; Να είναι σαν μεταφραστής;»

Γονέας: «Ναι, ναι».

Ερευνητής: «Ο μεγάλος σας ο γιός;»

Γονέας: «Ναι. Και ο μικρός, μπορεί κάτι λέξεις;».

Ερευνητής: «Μιλάει πολύ ωραία. Σας βοηθάει όταν μιλάτε με τους δασκάλους;»

Γονέας: «Βοηθάει, κάτι εγώ άμα δεν καταλαβαίνω, ρωτήσω».

Ερευνητής: «Του αρέσει που σας βοηθάει;»

Γονέας: «Ναι, πάω, βέβαια!»

Ερευνητής: «Του αρέσει να κάνει αυτή τη μετάφραση;»

Γονέας: «Ναι, ναι!»

Στην περίπτωση δε που ο ένας εκ των συζύγων κατέχει την ελληνική γλώσσα σε ικανοποιητικότερο επίπεδο από τον άλλο, χρησιμοποιείται ως μεταφραστής διευκολύνοντας κατ' αυτό τον τρόπο την όλη διαδικασία. Τέτοιες είναι για παράδειγμα οι περιπτώσεις του Γ17 που αναφέρει ότι «δεν έχουμε δυσκολία επειδή η σύζυγος ξέρει καλά ελληνικά, είμαστε εντάξει», και του Γ22 ο οποίος στην ερώτηση αν χρησιμοποιεί κάποιον που να μπορεί να λειτουργεί σαν μεταφραστής αναφέρεται στη σύζυγό του δηλώνοντας «η γυναίκα μου, πολύ καλή».

Άλλοι γονείς¹⁷¹ απλά προσπαθούν να θέτουν συγκεκριμένες ερωτήσεις και να συνεννοούνται με τη χρήση απλής γλώσσας. Ενδεικτικά ο Γ19 αναφέρει «... απλά ξέρω λίγο, βασικά ελληνικά. Κάθε φορά που πάω εκεί επικοινωνώ στα ελληνικά, είναι μια χαρά...», ενώ ο Γ20 δηλώνει πως «όταν ήρθα εγώ στην Ελλάδα βλέπω λίγο βιβλία, μαθαίνω λίγο γραμματική, οπότε για μένα αυτή τη δυσκολία δεν είναι τόσο μεγάλη». Είναι σημαντικό να σημειωθεί ωστόσο ότι τα άτομα αυτά φαίνεται να συμβιβάζονται με μια τέτοια μορφή επικοινωνίας που μπορεί να χαρακτηριστεί ως περιορισμένη και αρκετά τυποποιημένη, παρά το γεγονός ότι αναμένουν, με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, να είναι όσο πιο λεπτομερής γίνεται. Πρόκειται δηλαδή για επικοινωνία χαμηλής ενεργητικότητας σε ό,τι αφορά τον ρόλο τους ή για επικοινωνία που ενέχει μια παθητική εμπλοκή, αφού λειτουργούν ως απλοί δέκτες μηνυμάτων στη διαδικασία επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό, ανταποκρινόμενοι απλά στις τυπικές τους υποχρεώσεις, όπως στη συμμετοχή τους σε συναντήσεις γονέων ή σε ενημερωτικές εκδηλώσεις. Αντιπροσωπευτική προς αυτή την κατεύθυνση είναι η δήλωση του Γ15 που αναφέρει μέσω της διερμηνέως:

«Μόνο επικοινωνεί σε βασικές ερωτήσεις, πώς πάει φέτος; Πώς πέρασε αυτό το τρίμηνο; Αν πάει καλά στο σχολείο; Μόνο με αυτές τις ερωτήσεις επικοινωνεί. Κάτι άλλο παραπάνω δε ρωτάει. Δε ρωτάει τίποτα τον δάσκαλο. Ό,τι μας πει από το σχολείο, αν μας πουν κάτι πιο δύσκολο, λέξεις, προτάσεις, όχι... Σταματά η επικοινωνία...».

Σε ορισμένες περιπτώσεις πάλι, οι γονείς χρησιμοποιούν τη βοήθεια ηλεκτρονικών μεταφραστών ή έντυπων λεξικών, ώστε κάνοντας τη μετάφραση να αποκωδικοποιήσουν τα μηνύματα και να συνεχίσουν την επικοινωνία. Για παράδειγμα, ο Γ11 αναφέρει ότι «αν μας στείλουν κάποιο μήνυμα, θα κάνει μετάφραση κατευθείαν από google translate¹⁷² ας πούμε». Ομοίως, ο Γ1 δηλώνει ότι «άμα μπορεί κάποια λέξη δεν καταλαβαίνω, να γράψει. Εγώ να βλέπω στο λεξικό τι σημαίνει». Για να μπορεί όμως η συνάντηση των γονέων με τους εκπαιδευτικούς να διεξαχθεί ομαλά και να επιφέρει αποτέλεσμα, γίνεται και η απαραίτητη προετοιμασία από τους γονείς, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ερωτήσεις που θα δεχθούν ή σε αυτές που πρόκειται να υποβάλλουν. Ο Γ9 για παράδειγμα με τη βοήθεια της διερμηνέως αναφέρει ότι:

«Κάνει την πρώτη προσπάθεια στο σπίτι [ώστε] αν χρειαστεί τίποτα, κάτι ειδικές ερωτήσεις για το παιδί, θέλουν να μάθουν κάτι [για] τα παιδιά, πρώτα κάνουμε μετάφραση για να μαθαίνουμε τι να πει. Πώς να πω: Προετοιμασία».

¹⁷¹ Γ15, Γ19, Γ20.

¹⁷² Πολυγλωσσική υπηρεσία που παρέχεται από την εταιρία Google Inc., για να μεταφράσει γραπτό κείμενο από μια γλώσσα σε μια άλλη.

Τέλος, υπάρχει και η δήλωση ενός υποκειμένου που αναφέρεται στη βοήθεια που η οικογένεια του λαμβάνει από Έλληνες που ανήκουν στο φιλικό τους περιβάλλον, και που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μεσάζοντες μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών. Αναφέρει λοιπόν χαρακτηριστικά ο Γ17:

«Ναι, έχουμε διπλανούς Έλληνες που μας βοηθούν. Η Ελληνίδα δίπλα στη γειτονιά, επικοινωνούν μεταξύ τους με το σχολείο και μετά σιγά-σιγά εξηγούν τι έγινε το παιδί στο σχολείο, κι έτσι το καταλαβαίνουμε πιο πολύ».

Αξίζει να σημειωθεί ότι τέτοιου είδους άτυπες διευκολύνσεις των Κινέζων από Έλληνες, βοηθούν στην ανάπτυξη συνεκτικών δεσμών μεταξύ των δυο λαών, δημιουργούν εύκρατες προϋποθέσεις για τον επιπολιτισμό των Κινέζων μεταναστών και μπορούν να συμβάλλουν, μέσω της αλληλεπίδρασης που θα προκύψει, στην ανάπτυξη υβριδικών ταυτοτήτων που είναι απαραίτητες προκειμένου να εδραιωθεί η ανεκτικότητα, ο διαπολιτισμικός διάλογος, η συνοχή και η διαπολιτισμική επικοινωνία στις σύγχρονες κοινωνίες και τα σχολεία.

1.6. Συμμετοχή στις εκδηλώσεις του σχολείου

Η συμμετοχή των γονέων στις εκδηλώσεις που διοργανώνουν τα σχολεία φοίτησης των παιδιών τους είναι ευεργετική προκειμένου να ενδυναμωθεί η οικοδόμηση σχέσεων ειλικρινούς και άμεσης επικοινωνίας, αμοιβαίας συνεργασίας, εκτίμησης, σεβασμού και αποδοχής, μεταξύ της οικογένειας και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ειδικότερα δε αν η συμμετοχή των γονέων είναι ενεργητική, μπορεί να λειτουργήσει επ' ωφελεία της ανάπτυξης και της σχολικής προσαρμογής όλων των μαθητών, μεταξύ αυτών και εκείνων με μεταναστευτική βιογραφία. Στην υποενότητα που ακολουθεί αναλύεται ο βαθμός συμμετοχής των γονέων κινεζικής καταγωγής στις σχολικές εκδηλώσεις, και καταγράφονται οι αντιλήψεις τους σχετικά με τους λόγους που επηρεάζουν τον βαθμό συμμετοχής τους σε αυτές.

Όπως προκύπτει από τα επεξεργασμένα στοιχεία, η πλειοψηφία των γονέων¹⁷³ δηλώνουν ότι συμμετέχουν στις εκδηλώσεις που διοργανώνονται από τα σχολεία των παιδιών τους μετά από πρόσκληση που δέχονται από αυτά. Ωστόσο, συνήθως απλά παρίστανται αφού στη μεγάλη πλειοψηφία τους δε συμμετέχουν ενεργά στην οργάνωση και υλοποίηση των εκδηλώσεων αυτών, δεδομένου ότι κάτι τέτοιο δεν τους έχει ζητηθεί από το σχολείο. Επικρατούν οι απαντήσεις «παρακολουθώ», «βλέπουμε», «μόνο τα παιδιά», «από τους γονείς δε θέλουν τίποτα», «δε χρειάζεται». Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι επιδιώκεται από την πλευρά του σχολείου η παθητική και όχι η ενεργητική γονεϊκή εμπλοκή, μέσω της απλής

¹⁷³ Γ1, Γ3, Γ4, Γ5, Γ6, Γ7, Γ10, Γ11, Γ12, Γ13, Γ16, Γ17, Γ18, Γ20.

συμμετοχής στις εκδηλώσεις και δράσεις του σχολείου. Χαρακτηριστικά ο Γ11 στην ερώτηση αν του έχει ζητηθεί από το σχολείο να συμμετέχει με οποιοδήποτε τρόπο αναφέρει ότι:

«Γενικά δεν έχει χρειαστεί. Συνήθως συμμετέχει μόνο το παιδί. Οι γονείς κάθε τέλος της χρονιάς συμμετέχουν, μόνο μας προσκαλούν εκεί και τα βλέπουμε που συμμετέχουν..., τίποτα άλλο».

Ομοίως, ο Γ13 αναφέρει σχετικά ότι «συμμετέχει, απλή επίσκεψη», ο Γ18 ότι «παρακολουθούν απλά», ενώ ο Γ20 αντιλαμβάνεται τη συμμετοχή του μόνο από την άποψη της καταβολής κάποιου χρηματικού ποσού που απαιτείται ώστε να καλυφθεί ένα μέρος των εξόδων για την πραγματοποίηση της εκδήλωσης. Λέει λοιπόν:

«Συνήθως, ας πούμε, σε κάποιες εκδηλώσεις δίνουμε κάποια χρήματα, έχει έξοδα ή να αγοράσουμε κάτι σαν στολή. Δε μας ζητάει εμείς να κάνουμε κάτι. Όχι. Συνήθως είναι έξοδα ή χρήματα ή χρόνο ας πούμε μέχρι να πάμε εκεί».

Υπάρχουν και οι περιπτώσεις γονέων που δεν επισκέπτονται ποτέ το σχολείο¹⁷⁴ ή το επισκέπτονται σπάνια, όταν αυτό πραγματοποιεί τις εκδηλώσεις του. Από τις αναφορές των γονέων που δεν παραβρίσκονται συχνά, προκύπτει και εδώ η παθητική τους συμμετοχή η οποία περιορίζεται μόνο στην παρουσία τους στην εκδήλωση. Για παράδειγμα, ο Γ8 όταν ερωτάται για το πόσο συχνά συμμετέχει στις διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου απαντά «πού και πού. Όχι πάντα». Ο Γ14 δηλώνει σχετικά, μέσω της διερμηνέως, ότι θα συμμετάσχει «αν είναι σημαντικό, αλλιώς δε συμμετέχει», ενώ ο Γ15, πάλι με τη βοήθεια της διερμηνέως, αναφέρει ότι «γενικά δε συμμετέχει, μόνο δυο τρεις φορές, αν έχει χριστιανικό παζάρι και στο τέλος της χρονιάς που κάνουν πάρτι». Ένας από τους σημαντικότερους λόγους για τη μη συμμετοχή των γονέων είναι ο περιορισμένος χρόνος. Αναφορές όπως για παράδειγμα του Γ14 που δηλώνει ότι «δεν έχει χρόνο» ή του Γ8 ότι «μας καλούν αλλά δεν έχουμε πάντα χρόνο», επαυθεύουν το γεγονός ότι οι επαγγελματικές τους υποχρεώσεις και το επιβαρυνόμενο ωράριό τους, τους αποτρέπουν από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες μη επαγγελματικού χαρακτήρα και περιεχομένου.

Επιπρόσθετα, τα γλωσσικά τους ελλείμματα φαίνεται να τους αποθαρρύνουν στο να αναλάβουν μια πιο ενεργή στάση και εμπλοκή στις διεργασίες του σχολείου. Συγκεκριμένα ο Γ15, ενώ αντιλαμβάνεται ότι «τα παιδιά είναι πιο χαρούμενα άμα συμμετέχουν οι γονείς», παρόλα αυτά δηλώνει ότι «το σχολείο έχει κάνει πάρτι, εμείς [όμως] δεν πάμε... γιατί δεν

¹⁷⁴ Γ2, Γ21, Γ22.

μιλάω καλά ελληνικά, γι' αυτό...», άποψη που δείχνει την ανασφάλεια που μπορεί να βιώνει λόγω των ανεπαρκών επικοινωνιακών του ικανοτήτων.

Το έλλειμμα γλωσσικών δεξιοτήτων έχει σαν αποτέλεσμα την αποστασιοποίηση των γονέων από τις περισσότερες εκδηλώσεις, παρόλο που μπορεί να μην το επιθυμούν. Για παράδειγμα ο Γ21 θεωρώντας ότι εφόσον οι γονείς δεν καταλαβαίνουν τη γλώσσα και παραμένουν παθητικοί, η όλη διαδικασία δεν αποσκοπεί κάπου. Στην ερώτηση για το αν οι Κινέζοι γονείς επιθυμούν να συμμετέχουν στις σχολικές εκδηλώσεις απαντά αρνητικά, αιτιολογώντας χαρακτηριστικά ότι:

«Κατά τη γνώμη μου πιστεύω είναι θέμα γλώσσας. Ναι, πιστεύω περισσότερο θέματα που υπάρχουν είναι στη γλώσσα που δεν καταλαβαίνουν και δε θέλουν να χαζεύουν εκεί και που δεν κάνουν τίποτα».

Σε άλλες περιπτώσεις, ωστόσο, οι γονείς παρά τα όποια εμπόδια, παρίστανται πάντα στις σχολικές εκδηλώσεις. Για παράδειγμα, ο Γ4 παρόλο που αντιμετωπίζει γλωσσικούς περιορισμούς παρακολουθεί τις διάφορες εκδηλώσεις. Λέει σχετικά ότι *«πηγαίνουμε πάντα όταν τα παιδιά κάνουν θέατρο... πηγαίνουμε. Αλλά μόνο δεν καταλαβαίνουμε το θέατρο τι παίζει».* Επιπλέον, προκύπτει ότι ορισμένοι γονείς επιδιώκουν τη συμπερίληψη των παιδιών τους αλλά και των ιδίων στην ελληνική κοινωνία. Έχουν την ανάγκη το παιδί τους αλλά και οι ίδιοι να συνειδητοποιήσουν ότι εφόσον ζουν στη χώρα και συμμετέχουν στις επιμέρους κοινωνικές ομάδες, θα πρέπει να επιδιώκουν να είναι ενεργά μέλη αυτών. Η συμμετοχή στις εκδηλώσεις για παράδειγμα έχει ως αποτέλεσμα, εκτός των άλλων, την κοινωνική αλληλεπίδραση και εμπλοκή της κινεζικής οικογένειας ως σύνολο. Ενδεικτικά ο Γ5 στην ερώτηση αν του αρέσει να πηγαίνει στις εκδηλώσεις του σχολείου απαντά *«...μου αρέσει, πολύ ωραία... γιατί βοηθάνε το παιδί περισσότερο. Πρέπει, χρειάζεται για τη γιορτή να πάμε εμείς. Γιατί εμείς μένουμε Ελλάδα».* Παρόμοια είναι και η δήλωση του Γ7 που όταν ερωτάται αν του αρέσει που συμμετέχει, αναφέρει ότι *«όχι μου αρέσει απλά, θέλω να δώσω στο παιδί [να καταλάβει] ότι ανήκουμε εδώ».*

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων υπήρξαν και μεμονωμένες περιπτώσεις γονέων που δήλωσαν την ενεργή συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα υπάρχει η περίπτωση του Γ9, που δηλώνει με τη χρήση της διερμηνέως ότι *«ναι, αν τους καλέσουν από το σχολείο, συμμετέχουν. Αν κάτι χρειαστεί, ας πούμε αν παίζει κάτι σε δράμα, αν παίζει κάτι θεατρικό και συμμετέχουν οι γονείς, συμμετέχουν»*, αλλά και του Γ19 που αναφέρει μέσω της διερμηνέως ότι η οικογένεια του συμμετέχει σε σχολικές εκδρομές δηλώνοντας ότι *«... πήγε κάποιες εκδρομές σαββατοκύριακο με τους γονιούς, συμμετέχουν».*

Τέλος, θετικό είναι το γεγονός ότι κάποιιοι από τους γονείς εκφράζουν έντονη επιθυμία για μια πιο ενεργή συμμετοχή στις σχολικές εκδηλώσεις με στόχο να απομακρυνθούν από τον ρόλο του απλού παρατηρητή και να αναδείξουν, εφόσον τους δοθεί η δυνατότητα, το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν από τη χώρα καταγωγής τους σεβόμενοι ταυτόχρονα τη χώρα που τους φιλοξενεί. Είναι χαρακτηριστικός ο παρακάτω διάλογος μεταξύ του Γ3 και του ερευνητή:

Ερευνητής: *«Έρχεστε στις διάφορες εκδηλώσεις που κάνει το σχολείο; Γιορτές;»*

Γονέας: *«Βεβαίως, βεβαίως».*

Ερευνητής: *«Έχετε βοηθήσει καθόλου να γίνει μια γιορτή ή απλά έρχεστε και παρακολουθείτε;»*

Γονέας: *«Παρακολουθώ».*

Ερευνητής: *«Σας έχουν ζητήσει να έρθετε να βοηθήσετε ή να δείξετε κάτι από τον δικό σας πολιτισμό, από την Κίνα;»*

Γονέας: *«Όχι, όχι».*

Ερευνητής: *«Θα θέλατε όμως κάτι τέτοιο να γίνει;»*

Γονέας: *«Βεβαίως. Μένω εδώ, είμαι Κινέζα και Ελληνίδα μαζί».*

Ερευνητής: *«Αν σας ζητούσαν να έρθετε να τους δείξετε κάτι από την Κίνα, κάτι από τα έθιμα, από τον πολιτισμό, από την ιστορία, θα το κάνατε;»*

Γονέας: *«Αν μου ζητήσουν, βεβαίως!»*

1.7. Βαθμός εκτίμησης των κινεζικών πολιτιστικών αξιών από το σχολείο

Προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης μιας ανοιχτής και ειλικρινούς επικοινωνίας του σχολείου με την κινεζική οικογένεια, σημαίνοντα ρόλο διαδραματίζει ο βαθμός στον οποίο η σχολική κοινότητα ως σύνολο και ιδιαίτερα το διδακτικό προσωπικό, γνωρίζει, σέβεται και εκτιμά τις αξίες του κινεζικού πολιτισμού. Η γνώση και κατανόηση του συστήματος των πολιτισμικών αξιών είναι δυνατό να κάμψει τις όποιες προκαταλήψεις μπορεί να ενυπάρχουν στις αντιλήψεις τους, και να τους οδηγήσει στην ανάληψη πρωτοβουλιών προκειμένου τα παιδιά των οικογενειών αυτών να αντιμετωπίζονται και να λογίζονται ως ισότιμα μέλη στη σχολική κοινότητα, ικανοποιώντας τις ακαδημαϊκές και κοινωνικοσυναίσθηματικές τους ανάγκες με όρους ποιότητας. Επιπλέον, ανοίγει τον δρόμο για την ουσιαστική και γόνιμη αλληλεπίδραση με τους γονείς, και τη δημιουργία των προϋποθέσεων για την ενεργητική τους εμπλοκή στις διεργασίες του σχολείου.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω και τις αναλύσεις των δηλώσεων των Κινέζων γονέων που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία, τεκμαίρεται ότι στις αντιλήψεις τους το ελληνικό σχολείο σέβεται και εκτιμά τις αξίες, τις παραδόσεις, την κουλτούρα και γενικά

αυτό που πρεσβεύει ο κινεζικός πολιτισμός. Ορισμένοι από αυτούς το αιτιολογούν με κριτήριο την ικανοποίηση που βλέπουν να βιώνουν τα παιδιά τους όταν παρακολουθούν το ελληνικό σχολείο. Θεωρούν κατ' αυτό τον τρόπο ότι τα παιδιά τους αντιμετωπίζονται με τον σεβασμό που τους αρμόζει, με δεδομένο ότι προέρχονται από ένα πολιτισμικό περιβάλλον εντελώς διαφορετικό από το αντίστοιχο των δυτικών κοινωνιών. Το γεγονός ότι οι γονείς βλέπουν τα παιδιά τους να επιστρέφουν από το σχολείο χαρούμενα και ευτυχισμένα, τους κάνει να θεωρούν ότι η πολιτισμική ταυτότητα και το πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών τους γίνονται αποδεκτά από τα σχολεία στα οποία φοιτούν. Στην ερώτηση που τους απευθύνθηκε σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται ότι το σχολείο εκτιμά το γεγονός ότι τα παιδιά τους είναι από την Κίνα, ο Γ1 δηλώνει ότι *«νιώθουν καλά. Χαμόγελο είναι. Στο σπίτι εγώ ρώτησα πώς πέρασε, λέει όλα καλά. Παίζει με παιδάκια, μια χαρά...»*. Με παρόμοιο τρόπο απαντά και ο Γ3 που αναφέρει *«Ω! Όταν είναι στο σπίτι, 'μαμά σήμερα εγώ πήρα βαθμούς, εγώ ξέρω χορό, εγώ ξέρω ελληνικά'. Το ξέρει, τραγουδάει. Τα ξέρει όλα. Μου φαίνεται πολύ χαρούμενη. Χαίρεται!»*, όπως και ο Γ4 που δηλώνει πως *«ένιωσα τα παιδιά είναι ευχαριστημένα όταν γυρίσουν από σχολείο... και το κορίτσι αγαπάει δασκάλα. Δασκάλα αγαπάει τα παιδιά»*, καθώς και ο Γ5 που λέει *«γιατί δασκάλα αγαπάει το παιδί. Έτσι είναι, καταλαβαίνω [το παιδί] αν δεν είναι ευχαριστημένο»*.

Σε άλλες περιπτώσεις, το γεγονός ότι το σχολείο ενδιαφέρεται για τις κινεζικές πολιτιστικές αξίες φανερώνεται από το ότι οι εκπαιδευτικοί ρωτούν και ενδιαφέρονται για την κουλτούρα, τη φιλοσοφία και την ιστορία της Κίνας, καθώς και για την κινεζική γλώσσα, τη θρησκεία αλλά και την κουζίνα. Επιπλέον, θεωρούν τα παιδιά με κινεζική καταγωγή ξεχωριστά. Για παράδειγμα ο Γ7 απαντώντας στην ίδια ερώτηση δηλώνει σχετικά:

«Γιατί προκύπτει από το παιδί κι από τη δασκάλα [που] μου το λέει ότι μας αρέσει πάρα πολύ, είναι ξεχωριστή, είναι κινεζική, άλλη κουλτούρα, άλλη φιλοσοφία. Θέλουν να μάθουν και θέλουν να ρωτήσουν το παιδί και πολλές φορές ρωτάνε το παιδί, λέει, 'πώς είναι το Σινικό Τείχος ξέρεις; Έχετε πάει;' Δηλαδή ρωτάει το παιδί, εκτιμάει το παιδί, και το παιδί είναι περήφανη γι' αυτό».

Ομοίως ο Γ8 απαντά, αναφερόμενος στο ενδιαφέρον που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί για την κινεζική γλώσσα και θρησκεία:

«Από το ενδιαφέρον που δείχνουν κάποιες φορές.. Από τις εργασίες που βάζουν στα παιδιά... που ρωτάνε... πώς είναι τα κινέζικα; Αν είναι δύσκολα ...Για τη θρησκεία ρωτάνε».

Βέβαια το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την κινεζική γλώσσα, τον βαθμό δυσκολίας και τις ιδιαιτερότητες της, περιορίζεται κατά κύριο λόγο κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ή των περιόδων που δε συντελείται μαθησιακή διαδικασία και πραγματοποιείται, σύμφωνα με

τα προκύπτοντα από τις συνεντεύξεις, για την ικανοποίηση της περιέργειας τους περισσότερο και όχι συνειδητά, προκειμένου να αξιοποιηθούν ως μέσα εφαρμογής διαπολιτισμικών πρακτικών. Οι αναφορές του Γ11 που δηλώνει «στο σχολείο υπάρχουμε με τους άλλους Κινέζους... συζητούνε μεταξύ τους στα κινέζικα... και οι δάσκαλοι συνήθως τους ρωτάνε τι μιλάτε; Τι λέτε; Τι σημαίνει αυτή η λέξη;» και του Γ9 που τονίζει ότι «μερικές φορές, άμα είναι στο διάλειμμα [μπορεί] να φέρουν παιδί¹⁷⁵, να εξηγήσουν λίγο κάτι στη σχέση κινέζικου πολιτισμού, κουλτούρας», δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί μάλλον δεν κρίνουν αναγκαίο να εκμεταλλευτούν το κινεζικό πολιτισμικό κεφάλαιο και να το εντάξουν στη μαθησιακή τους διαδικασία. Τέτοιου είδους πρωτοβουλίες, όταν προκύπτουν, περιορίζονται μόνο στα στενά όρια των συζητήσεων που πραγματοποιούνται με συναφές περιεχόμενο και στόχο μέσα στην τάξη. Για παράδειγμα ο Γ12 στην ερώτηση για το αν οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν σχετικό ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια του μαθήματος, δηλώνει «όχι, όχι πολύ. Αλλά στα μαθήματα, δηλαδή το θέμα οικογένεια... παππού, γιαγιά, κάτι μίλησαν». Ομοίως, ο Γ13 αναφέρει «όχι, πολύ. Μόνο στο διάλειμμα μπορούν να πουν¹⁷⁶, να πει κάτι, να εκφραστεί στα κινέζικα. Να γράψει κάτι». Μάλιστα, ο ίδιος εκφράζει την άποψη ότι η παραπάνω στάση των εκπαιδευτικών καταμαρτυρεί την έλλειψη ενδιαφέροντος από τη μεριά τους και την, ως εκ τούτου, αδιαφορία για τον κινεζικό πολιτισμό. Λέει χαρακτηριστικά, μέσω της διερμηνέως: «Ναι. Πιστεύει ότι στην τάξη από τον δάσκαλο δεν εκτιμάται¹⁷⁷. Όχι, δεν ενδιαφέρονται». Επίσης, ο Γ17 αντιλαμβάνεται το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, μέσω των αναφορών που αυτοί πραγματοποιούν σχετικά με τις κινεζικές γαστριμαργικές συνήθειες. Αναφέρει συγκεκριμένα:

«Επειδή συνήθως ρωτάνε το παιδί για τα φαγητά, τι τους αρέσει από κινέζικα και μερικές κάτι γιορτές, κάτι εκδηλώσεις, άμα κάνει πάρτι¹⁷⁸, συνήθως έχει και κινέζικο φαγητό, ας πούμε fried rice¹⁷⁹, spring rolls¹⁸⁰, αυτά τα ασιατικά».

Αναφορές υπάρχουν επίσης για εργασίες που αναθέτουν οι εκπαιδευτικοί και οι οποίες μπορεί να εμπεριέχουν στοιχεία του κινεζικού πολιτισμού, όπως επίσης και αντίστοιχες αναφορές για τη συμμετοχή ορισμένων Κινέζων μαθητών σε κάποιες από τις εκδηλώσεις του σχολείου με κάποιο φαγητό από τη χώρα τους, είτε με προϊόντα της παραδοσιακής κινεζικής τέχνης. Ο Γ10 δηλώνει σχετικά, «μερικές φορές σε τοπικά θέματα, ας πούμε για την κινέζικη

¹⁷⁵ Αναφέρεται στους δασκάλους που προσκαλούν παιδιά κινεζικής καταγωγής.

¹⁷⁶ Εννοεί να ζητήσουν οι δάσκαλοι.

¹⁷⁷ Εννοεί ο κινεζικός πολιτισμός.

¹⁷⁸ Αναφέρεται σε εκδηλώσεις που πραγματοποιεί το σχολείο.

¹⁷⁹ Τηγανητό ρύζι.

¹⁸⁰ Ορεκτικό της κουζίνας της νότιας Κίνας που παραδοσιακά σερβίρεται κατά το κινεζικό νέο έτος.

κουλτούρα πάνω, που ενδιαφέρουν σε μερικές εργασίες και μας ρωτάνε», ενώ ο Γ14 «μερικές φορές άμα κάνει γιορτή, [μας ζητάνε] να φέρουμε κάτι σε κινέζικο φαγητό και σε κάποια εκδήλωση να φέρει κάποιο κινέζικο προϊόν, κινέζικη τέχνη».

Λαμβάνοντας ως κριτήριο τις περιπτώσεις των γονέων που αποτελούν το δείγμα της έρευνας, φαίνεται να προκύπτει ότι ο βαθμός στον οποίο εκδηλώνεται ενδιαφέρον για τις κινεζικές πολιτιστικές αξίες εξαρτάται σε κάποιο βαθμό από το αν πρόκειται για ιδιωτικό ή δημόσιο σχολείο. Φανερόνεται δηλαδή μια τάση στα ιδιωτικά σχολεία, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με διεθνή προσανατολισμό, να υπάρχει μια πιο θετική στάση απέναντι στην κινεζική κουλτούρα. Για παράδειγμα οι Γ15 και Γ19, τα παιδιά των οποίων φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία, δηλώνουν ότι σε αυτά γιορτάζεται η κινεζική πρωτοχρονιά σύμφωνα με τις κινεζικές παραδόσεις, γεγονός που αναδεικνύει τον σεβασμό αλλά και το ενδιαφέρον του σχολείου για τον πολιτισμό και τα έθιμα της εν λόγω χώρας. Ενδεικτικά ο Γ15 δηλώνει «ναι, πρωτοχρονιά στα κινέζικα, γιορτάζει εκεί σχολείο». Παρομοίως ο Γ19 αναφέρει μέσω της διερμηνέως:

«Κάθε πρώτη χρονιά¹⁸¹, στην κινέζικη πρώτη χρονιά, γιορτάζουν εκεί στο σχολείο για τους Κινέζους που είναι πρώτη χρονιά και φτιάχνει κάτι spring rolls φαγητό και καλέσουν γονείς και παιδιά, δυο ώρες, μια ώρα περίπου εκείνη τη μέρα».

Αντιπροσωπευτική είναι επίσης και η δήλωση του Γ21 που αναφέρει για το σχολείο φοίτησης του παιδιού του:

«Πιστεύω ότι εκτιμάνε την κινέζικη κουλτούρα. Από την αρχή [που] πήγαμε τη μικρή σε αυτό το σχολείο, επειδή αυτοί κάθονται για μεσημεριανό φαγητό και μετά μελέτη, προσπαθούν για τη μικρή να νιώθει πιο άνετα, και μαθαίνουν κινέζικο μενού και βάζουν διάφορες επιλογές για τη μικρή, τι θέλει, και ..επειδή είναι international school... πάνω στα μαθήματα κάνουν διάφορες εργασίες με διάφορες κόλες, και μου είπε η μικρή πως τη ρώτησαν για την Κίνα και παρουσίασε λίγο, έχει παρουσιάσει κάτι για σχέση με την Κίνα και τους ενδιαφέρουν πράγματα».

Τέλος, δε θα πρέπει να παραβλεφθούν και οι αναφορές που κάνουν λόγο για έλλειψη ενδιαφέροντος αναφορικά με τις αξίες του κινεζικού πολιτισμού. Ο Γ18 για παράδειγμα αναφέρει «πάντως από αυτούς δεν ξέρει τίποτα καθημερινά»¹⁸², ενώ ο Γ20 «Δεν ξέρω. Και αυτό είναι για μας σημαντικό. Δηλαδή είμαστε ξένοι, είμαστε εδώ λίγοι. Εμείς ξέρουμε τι είναι αξία μας... δε νομίζω [όμως] ότι εκεί¹⁸³ προσέχουν κάτι...». Επιπρόσθετα, στην περίπτωση του Γ20 όχι μόνο δεν υπάρχει ενδιαφέρον για τις αξίες και τις συνήθειες της κινεζικής

¹⁸¹ Αναφέρεται στην κινεζική πρωτοχρονιά η οποία δεν έχει σταθερή ημερομηνία και η οποία θεωρείται η σπουδαιότερη γιορτή τόσο στην Κίνα όσο και στη διασπορά.

¹⁸² Εννοεί ότι οι εκπαιδευτικοί του εν λόγω σχολείου δε δείχνουν κανένα σχετικό ενδιαφέρον.

¹⁸³ Αναφέρεται στο σχολείο.

οικογένειας, αλλά φαίνεται και η επίδραση που αντανακλάται στη συμπεριφορά του παιδιού όταν αυτές δε γίνονται σεβαστές. Κάτι τέτοιο αποδεικνύεται από την παρακάτω δήλωση:

«...όταν όλα τα παιδιά τρώνε μαζί, εμείς τρώμε τα δικά μας. Αλλά ξέρετε, ας πούμε μέσα σε μια τάξη 13 άτομα, λέμε, 20 άτομα, δική μου κόρη είναι μοναδική Κινέζα, και ίσως κάποιο παιδί λέει, 'αυτό τι είναι; Είναι κάτι... μπλιάχ!'»¹⁸⁴ Πώς λέγεται αυτή η λέξη; Δηλαδή σαν... κοροϊδεύει. Και βέβαια δε νιώθει καλά. Λέει, 'άλλη φορά δε θα πάρω μαζί μου τα κινέζικα αφού όλοι με κοροϊδεύουν'».

Από αυτή τη δήλωση αναδύεται η απουσία σχεδιασμένων στρατηγικών των σχολείων με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, στρατηγικών δηλαδή που θα στοχεύουν, εκτός των άλλων, στην καλλιέργεια των διαπολιτισμικών αξιών που θα διαχέονται και θα επηρεάζουν όλα τα συναπαρτιζόμενα μέρη της σχολικής μονάδας (διευθυντικό και εκπαιδευτικό προσωπικό, μαθητές και γονείς) και στην εγκαθίδρυση μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας, η οποία θα εγγυάται και θα προωθεί τον σεβασμό προς όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, αλλά και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

2. Η μαθησιακή ενίσχυση και γενική υποστήριξη των παιδιών

Στην προσπάθεια αποκωδικοποίησης του τρόπου με τον οποίο οι γονείς κινεζικής καταγωγής συμβάλλουν στη γνωστική ενίσχυση των παιδιών τους, είναι σημαντικό να ανιχνευθεί ο βαθμός της παρέμβασής τους ώστε αυτή η συμβολή τους να είναι επωφελής και αποτελεσματική για τα παιδιά τους. Η ανάλυση που θα ακολουθήσει στις επόμενες υποενότητες έχει ως στόχο να προσδιορίσει τους τρόπους με τους οποίους οι ίδιοι συνδράμουν στη μαθησιακή και γενικότερη γνωστική ενδυνάμωση των παιδιών τους. Ενδιαφέρον προς τούτο παρουσιάζει ο βαθμός στον οποίο ενημερώνονται για τις σχολικές εργασίες των παιδιών τους, αν και με ποιους τρόπους βοηθούν για την ολοκλήρωσή τους, όπως και ποια μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών θεωρούν σημαντικά και αν μπορούν σε αυτά να είναι χρήσιμοι προς τα παιδιά τους. Για τη γενικότερη γνωστική ενίσχυση των παιδιών τους και την προσπάθεια να μη θέσουν σε αφάνεια τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά, αναλύονται οι τρόποι που χρησιμοποιούν προκειμένου να εξασφαλίσουν τη γνώση της κινεζικής γλώσσας και του κινεζικού πολιτισμού. Επίσης, αποτυπώνονται οι αντιλήψεις τους σχετικά με τα οφέλη της συμμετοχής των παιδιών τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες και τον βαθμό αναγκαιότητας και συμβολής των εν λόγω δραστηριοτήτων τόσο στη γνωστική όσο και στη γενικότερη ανάπτυξή τους. Τέλος, καταγράφεται ο ρόλος

¹⁸⁴ Κάνει τον μορφασμό κάποιου που αηδιάζει βλέποντας το συγκεκριμένο φαγητό.

τους στις περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν είναι ευχαριστημένοι από την προετοιμασία, τις επιδόσεις και την εν γένει εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών τους.

2.1. Ενημέρωση για τις σχολικές εργασίες και παροχή βοήθειας κατά την προετοιμασία για το σχολείο

Στην κατεύθυνση ενίσχυσης της γνωστικής πορείας των μαθητών κινεζικής καταγωγής από τους γονείς τους, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει αφενός η ενημέρωσή τους περί των σχολικών εργασιών των παιδιών τους, και αφετέρου οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν προκειμένου να παρέχουν την απαιτούμενη βοήθεια και την υποστήριξη για την προετοιμασία των εν λόγω εργασιών. Η υποενότητα αυτή εστιάζει τον διερευνητικό της φακό σε αυτόν ακριβώς τον ρόλο, και αναλύει τις απαντήσεις των γονέων σχετικά με το αν γνωρίζουν τις σχολικές εργασίες των παιδιών τους. Επίσης, εξετάζει τον βαθμό στον οποίο παρέχεται βοήθεια για την αποπεράτωση των εργασιών αυτών στο σπίτι, ενώ αναλύονται οι τρόποι που συνήθως χρησιμοποιούν προκειμένου να ενισχύσουν τη βοήθεια που παρέχουν προς τα παιδιά τους κατά την προετοιμασία των σχολικών τους εργασιών. Τέλος, καταγράφονται οι αντιλήψεις τους σχετικά με το ποια μαθήματα θεωρούν περισσότερο απαραίτητα και σημαντικά, προκειμένου να θεωρείται αποτελεσματική και χρήσιμη η συμμετοχή τους στα σχολεία φοίτησής τους.

Κατά την ανάλυση των συνεντεύξεων διαπιστώνεται ότι περίπου το ένα τρίτο του συνόλου του δείγματος που αντιστοιχεί σε επτά άτομα¹⁸⁵, αντιπροσωπεύεται από γονείς οι οποίοι γνωρίζουν για τα μαθήματα και τις αντίστοιχες εργασίες τις οποίες πρέπει να προετοιμάσει το παιδί τους στα πλαίσια των σχολικών τους υποχρεώσεων. Ενδεικτικά τρεις γονείς (Γ3, Γ10 και Γ12), αναφέρουν ότι ρωτούν σε καθημερινή βάση τα παιδιά τους αναφορικά με το ποιες είναι οι εργασίες τους για το σχολείο, παροτρύνοντάς τους να διαβάζουν και να κάνουν επαναλήψεις. Συγκεκριμένα, ο Γ3 ενθαρρύνει το παιδί του στη μελέτη των μαθημάτων του και κυρίως αυτών που το δυσκολεύουν περισσότερο. Ουσιαστική βοήθεια όμως στο διάβασμα προσφέρει μόνο στα μαθήματα της ιστορίας και της γλώσσας. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Εμείς πάντα διαβάζουμε ιστορία, γλώσσα... Τα άλλα μαθήματα εντάξει, τέλειο... Κάθε μέρα διαβάζουμε ιστορία, γλώσσα, τέσσερις φορές, πέντε φορές. Για να μάθει...».

Ο γονέας Γ10 επίσης ενημερώνεται συνεχώς για τις σχολικές υποχρεώσεις του παιδιού του αφού σύμφωνα με δηλώσεις του, όπως τις μεταφέρει η διερμηνέας, «... ρωτάει το παιδί

¹⁸⁵ Γ1, Γ3, Γ6, Γ7, Γ10, Γ12, Γ19.

καθημερινά τι χρειάζεται, τι πρέπει να κάνει, τι εργασία υπάρχει στο σπίτι». Στην περίπτωση αυτή όμως διαπιστώνεται ότι ο κυριότερος λόγος που ο συγκεκριμένος γονέας εκδηλώνει το ενδιαφέρον του είναι η πολύ μικρή ηλικία του παιδιού, αφού όπως αναφέρει «... το δικό μας παιδί είναι ακόμη μικρό, πρέπει οι γονείς να ρωτάνε... Η μεγάλη τώρα δε χρειάζεται. Μόνη της ξέρει». Αναδεικνύεται συνεπώς η τάση για παρακολούθηση και υποστήριξη των σχολικών εργασιών, όταν το παιδί είναι μικρό ηλικιακά. Όσο το παιδί μεγαλώνει, θεωρείται ότι μπορεί να ανταπεξέλθει μόνο του στο σχολείο. Ο Γ12 από την άλλη αναφέροντας ότι «... κάθε μέρα ρώτησα, έκανε εργασία; Και είπε, ναι. Αλλά δεν πήγα να τσεκάρω», υποδεικνύει μια έτερη τάση για μερική μόνο εμπλοκή μέσω της παρότρυνσης και της υπενθύμισης, παρά το γεγονός ότι ενδιαφέρεται να μαθαίνει σε καθημερινή βάση για τις σχολικές εργασίες και υποχρεώσεις του παιδιού του.

Από τις δηλώσεις τους, έξι γονείς¹⁸⁶ αναφέρουν ότι γνωρίζουν ελάχιστα για τις εργασίες του σχολείου ρωτώντας και ελέγχοντας μόνο ανά κάποια, μη τακτά, χρονικά διαστήματα και πάντως όχι καθημερινά. Στις αναφορές τους σχετικά με το αν γνωρίζουν για τις εργασίες των παιδιών, απαντήσεις όπως «έτσι και έτσι» (Γ11), «κάποιες εργασίες, όχι όλες» (Γ8) και «καμιά φορά βλέπω λίγο, αλλά δε συμμετέχω πολύ» (Γ20) είναι συνηθισμένες, όπως επίσης συνήθεις είναι και οι αναφορές τους σχετικά με τη μικρή συχνότητα ελέγχου των εργασιών που πραγματοποιούν. Ενδεικτικά αναφέρονται οι δηλώσεις του Γ13 που ελέγχει «όχι κάθε μέρα, μερικές μέρες» και του Γ20 που αναφέρει «μόνο σαββατοκύριακο θα ελέγξω λίγο, μια ματιά». Υπάρχει βέβαια και η πλειοψηφία των περιπτώσεων που αφορά σε εννέα άτομα¹⁸⁷ και αποτελείται από γονείς που δηλώνουν ότι δε γνωρίζουν και δεν ελέγχουν ποιες είναι οι σχολικές εργασίες που πρέπει να κάνουν τα παιδιά τους.

Είναι σημαντικό ωστόσο να υπογραμμιστεί ότι οι περισσότεροι γονείς, τόσο αυτοί που δείχνουν έντονο ενδιαφέρον να ενημερώνονται και να ελέγχουν τις σχολικές εργασίες των παιδιών τους, όσο και αυτοί που ενημερώνονται σπάνια ή και ποτέ, εν τέλει δε συμμετέχουν ενεργά σχεδόν καθόλου στη διαδικασία προετοιμασίας των εν λόγω εργασιών. Στο 50% των περιπτώσεων ο μοναδικός ανασταλτικός παράγοντας για παροχή βοήθειας είναι, όπως άλλωστε αναμενόταν, η ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας. Παρά το γεγονός ότι μπορεί να υπάρχει θέληση για παρακολούθηση των σχολικών εργασιών των παιδιών τους, δεν μπορούν να προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια καθώς δυσκολεύονται λόγω των γλωσσικών τους περιορισμών. Στην ερώτηση αν βοηθούν το παιδί στο σπίτι με τα

¹⁸⁶ Γ8, Γ11, Γ13, Γ15, Γ16, Γ20.

¹⁸⁷ Γ2, Γ4, Γ5, Γ9, Γ14, Γ17, Γ18, Γ21, Γ22.

μαθήματα οι απαντήσεις τους είναι αρνητικές. Για παράδειγμα ο Γ10 απαντά *«όχι, γιατί δεν ξέρω ελληνικά, δε διαβάζω»*, αλλά και ο Γ12 που δηλώνει *«είναι τόσο δύσκολα για μένα. Δεν καταλαβαίνω καθόλου τα μαθήματα του. Όλα είναι στα ελληνικά. Είναι πάρα πολύ δύσκολα»*, όπως και ο Γ5 που αναφέρει *«όχι, δεν μπορώ, γιατί δεν καταλαβαίνω ελληνικά»*.

Στις δυσκολίες της γλώσσας έρχεται να προστεθεί η έλλειψη χρόνου ως ο έτερος παράγοντας που αναστέλλει τις προσπάθειες παροχής βοήθειας προς τα παιδιά τους, δημιουργώντας έτσι έναν γνωστό και επαναλαμβανόμενο συνδυασμό που τους αποτρέπει να εμπλακούν ενεργητικά και με αποτελεσματικότητα. Ενδεικτικά, ο Γ13 δηλώνει με τη βοήθεια της διερμηνέως ότι *«δεν έχει χρόνο και δεν ξέρει πολύ καλά τη γλώσσα»*, ενώ παρόμοιες είναι και οι απαντήσεις του Γ18 που αναφέρει, επίσης μέσω της διερμηνέως, ότι *«δεν ξέρει ελληνικά κι αυτή είναι η δυσκολία για να μαθαίνει τι εργασία υπάρχει στο σχολείο... Δεν έχει χρόνο»*, αλλά και του Γ20 ο οποίος δεν μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά *«επειδή ελληνικά για μας είναι δύσκολα... Και δεν έχουμε χρόνο... έχουμε δουλειά»*.

Εκτός όμως από τους παραπάνω δυο παράγοντες, από τις απαντήσεις των υποκειμένων προκύπτει και η πρόθεσή τους να ωθούν τα παιδιά τους να μελετούν χωρίς την επίκληση της βοήθειας από τους ίδιους, προκειμένου αυτά να μπορούν να ενεργούν ανεξάρτητα και με αυτονομία. Η ανεξαρτησία και η αυτονόμηση που επιδιώκεται έχει πολιτισμικό υπόβαθρο, αφού μπορεί να οδηγήσει στον αυτοέλεγχο, την αυτοπεποίθηση και την αυτοαποτελεσματικότητα, που ως έννοιες κατέχουν ιδιαίτερη θέση στις αντιλήψεις των Κινέζων. Είναι χαρακτηριστική η άποψη του Γ6 που δηλώνει σχετικά:

«Εγώ πιστεύω το παιδί όταν μεγαλώσει πρέπει... να μαθαίνει μόνο του. Δουλεύει μυαλό. Δε γίνεται... οι γονείς να κάθονται δίπλα του, έλα γράφε, εγώ είμαι η παρέα σου. Να μαθαίνει μόνο του. Όταν ζητάει κάθε φορά βοήθεια [του λέω] 'δεν μπορώ να σε βοηθήσω παιδί μου. Αυτή είναι η δουλειά σου, να μαθαίνεις, και μένα δουλειά μου είναι να κάνω τη δουλειά μου. Δουλεύω για την οικογένειά μου, μαγειρεύω... Αυτή είναι η δουλειά μου. Δική σου δουλειά είναι το μάθημα'».

Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και ο Γ7 που αιτιολογεί γιατί δε βοηθάει το παιδί με το διάβασμα στο σπίτι. Λέει λοιπόν:

«Γιατί [θέλω] να δώσω στο παιδί να καταλάβει ότι να μη στηρίζεται στους γονείς, οπότε να αναλάβει την ευθύνη μόνο του. Δηλαδή να μη μάθει [ότι] πρέπει να είμαι δίπλα της [σε] οτιδήποτε δεν καταλαβαίνει [και] να λέει έχω τη μαμά μου».

Μπορεί από την παραπάνω ανάλυση να προκύπτει η πλημμελής ή ελάχιστη βοήθεια που προσφέρουν οι Κινέζοι γονείς στην προετοιμασία των σχολικών εργασιών των παιδιών τους, αυτό όμως δε σημαίνει ότι δε λαμβάνουν αντισταθμιστικά μέτρα για να αντιμετωπίσουν αυτή

τους την ανεπάρκεια. Το γεγονός δηλαδή ότι οι περιορισμένες δεξιότητες στη χρήση της ελληνικής γλώσσας και οι υπερφορτωμένες επαγγελματικές τους υποχρεώσεις δεν τους επιτρέπουν να ασχολούνται όσο θα έπρεπε με την εκπαίδευση των παιδιών τους, δεν τους αποτρέπει από την υποχρέωση που έχουν να εξασφαλίζουν τις συνθήκες εκείνες που θα ενισχύουν τη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους. Για τον λόγο αυτό προσλαμβάνουν εκπαιδευτικούς για ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι, συμβάλλοντας έτσι επικουρικά ή συμπληρωματικά στη γνωστική ενδυνάμωση και ενίσχυσή τους. Επιθυμούν τα παιδιά τους να μάθουν να ομιλούν και να γράφουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής με τον σωστό τρόπο, για αυτό προσδίδουν ιδιαίτερη αξία στη συμβολή των εκπαιδευτικών που τα βοηθούν με τη μελέτη των μαθημάτων στο σπίτι. Για παράδειγμα, ο Γ4 αιτιολογεί την πρόσληψη δασκάλας στο σπίτι «για να διαβάζει... και να πάει καλά» ή ο Γ15 «έχει σπίτι δασκάλα, κάθε εβδομάδα τρεις φορές.... [για] γραμματική, μόνο γραμματική». Ομοίως, ο Γ11 χρησιμοποιεί τη δασκάλα γιατί όπως χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Ελπίζουμε το παιδί να μαθαίνει με σωστό τρόπο, να μαθαίνει σωστά ελληνικά για να μην κάνει λάθη».

Εκτός από τη χρησιμοποίηση του εκπαιδευτικού που αναλαμβάνει τη βοήθεια στη μελέτη τα απογεύματα, υπάρχει και η περίπτωση της συμβολής φιλικών προς την οικογένεια προσώπων που αναλαμβάνουν παρόμοιο ρόλο, όπως στην περίπτωση του Γ10 που δηλώνει ότι έχει

«δασκάλα [που] βοηθάει. Ιδιαίτερα. Και άμα είναι κάποιες μέρες που δεν έχω τη δασκάλα, μπορεί... κάποια φίλη Ελληνίδα να βοηθήσει».

Βέβαια, υπάρχουν και ελάχιστες, είναι αλήθεια, αναφορές γονέων που δηλώνουν ότι παρά τους περιορισμούς που έχουν προσπαθούν να βοηθήσουν, στον βαθμό που αυτό είναι εφικτό. Έτσι, ορισμένοι κάνουν προσπάθειες με τη χρήση λεξικών όπως ο Γ1 που αναφέρει σχετικά με τη βοήθεια που παρέχει ότι «κάτι μπορώ, όχι όλα. Κι εγώ γιατί έχω λεξικό, βλέπω τη λέξη και πώς γράφουμε, θα βοηθήσω» ή και προσφέροντας βοήθεια σε συγκεκριμένα μαθήματα που δεν απαιτούν τη γραπτή και προφορική χρήση της γλώσσας όπως για παράδειγμα τα μαθηματικά. Ενδεικτικά, ο Γ19 δηλώνει μέσω της διερμηνέως ότι «...δεν καταλαβαίνει τη γλώσσα... Μαθηματικά βοηθάει... γλώσσα όχι». Παρομοίως ο Γ4 αναφέρει ότι «λίγο το έκανα¹⁸⁸. Μόνο στα μαθηματικά, γιατί δεν ξέρω», αλλά και ο Γ15 που δηλώνει πως βοηθάει «...μόνο στα μαθηματικά... γιατί γλώσσα δεν καταλαβαίνω εγώ». Δεν πρέπει βέβαια να υποεκτιμηθεί και η περίπτωση της συμβολής των μεγαλύτερων αδελφών τα οποία ομιλούν με περισσότερη ευχέρεια από τους γονείς την ελληνική γλώσσα και έτσι μπορούν να

¹⁸⁸ Εννοεί ότι βοήθησε λίγο στις εργασίες.

προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια, όπως στην περίπτωση του Γ1 που αναφέρει ότι «ο μεγάλος θα βοηθήσει τον μικρό», αλλά και η περίπτωση του Γ12 κατά την οποία εμπλέκεται ενεργά μόνο ο ένας γονέας (πατέρας). Για μαθήματα όμως που παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία, όπως είναι τα μαθηματικά, αναζητά τη βοήθεια εξειδικευμένου εκπαιδευτικού. Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω δήλωση που αναφέρεται στη συμβολή του συζύγου. Λέει λοιπόν ο Γ12:

«Μπαμπάς¹⁸⁹ κάνει. Αλλά ...τα μαθηματικά ο πατέρας του δεν μπορεί να βοηθάει.. είναι τόσο δύσκολα. Δεν καταλαβαίνει... δεν ξέρει, δε θυμάται μαθηματικά. Και αν έχει πρόβλημα, ο σύζυγός μου πήγε στο σχολείο να ρωτήσει για βοήθεια από καθηγητή του σχολείου που κάνει μάθημα μαθηματικά, να έρθει στο σπίτι μας να βοηθήσει».

Επίσης, υπάρχουν γονείς (Γ1, Γ14, Γ17 και Γ20) που δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν κινεζικά βιβλία και κινεζικά σχολικά εγχειρίδια για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στα μαθήματα του σχολείου. Ο Γ14 δηλώνει ότι «χρησιμοποιούμε κινέζικη ύλη για να εξηγήσουμε και να καταλαβαίνουν», αλλά και ο Γ17 αναφέρει ότι χρησιμοποιεί τα κινεζικά βιβλία προκειμένου το παιδί του «να καταλαβαίνει, να πιάνει νόημα». Βέβαια καταγράφονται και οι απόψεις γονέων¹⁹⁰ που διαφωνούν με τη χρήση των κινεζικών σχολικών εγχειριδίων ή βοηθημάτων ως επικουρικών στην προετοιμασία των μαθημάτων του ελληνικού σχολικού προγράμματος, κυρίως διότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις μεθόδους εκπαίδευσης μεταξύ των δύο χωρών, ιδιαίτερα για συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές, όπως για παράδειγμα τα μαθηματικά. Χαρακτηριστικές προς αυτή την κατεύθυνση είναι οι δηλώσεις του Γ7 που αναφέρει για τη χώρα καταγωγής του ότι «έχει άλλη εκπαίδευση», όπως και του Γ12 που τονίζει:

«Εγώ προσπαθώ να βοηθάω το παιδί με μαθηματικά, αλλά τελικά είναι λάθος. Δηλαδή τον τρόπο που έμαθα στην Κίνα να κάνω, είναι διαφορετικός...».

Ο Γ21 συμφωνεί με την προαναφερθείσα άποψη και εξηγεί ότι ο διαφορετικός τρόπος εκμάθησης των μαθηματικών, ήταν ο λόγος για τον οποίο το παιδί σταμάτησε να παρακολουθεί μαθηματικά στο κινεζικό σχολείο και να μαθαίνει μόνο με τις μεθόδους εκμάθησης του ελληνικού. Λέει χαρακτηριστικά:

«Από Α' τάξη κάνει μαθηματικά στο κινέζικο σχολείο. Μετά τη Γ' δημοτικού τη σταμάτησα από αυτά τα μαθήματα... Υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι. Δε θέλω να την μπερδέω».

Από τις απαντήσεις των υποκειμένων σχετικά με το ποιο μάθημα του προγράμματος σπουδών της τάξης φοίτησης των παιδιών τους θεωρούν απαραίτητο, προκύπτει ότι οι μισοί

¹⁸⁹ Αναφέρεται στον σύζυγό της και πατέρα του παιδιού της.

¹⁹⁰ Γ3, Γ7, Γ8, Γ9, Γ10, Γ11, Γ12, Γ13, Γ16, Γ18, Γ19, Γ21.

από τους συμμετέχοντες γονείς¹⁹¹ πιστεύουν πως το σημαντικότερο μάθημα στο οποίο θα πρέπει να δίνουν έμφαση είναι η γλώσσα (ελληνικά και αγγλικά). Στις αντιλήψεις τους η εκμάθηση των ελληνικών θεωρείται ότι αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κατανόηση των υπολοίπων μαθημάτων. Προς αυτή την κατεύθυνση ο Γ4 δηλώνει για το παιδί του πως «*άμα ξέρει γλώσσα, θα ξέρει και καλύτερα μαθηματικά*». Παρόμοια είναι και η απάντηση του Γ16 που θεωρεί πως «*...όταν μάθει τα ελληνικά, μετά [μπορεί] να καταλαβαίνει όλα, ιστορία, γεωγραφία, όλα*». Η γλώσσα, ωστόσο, δε συμβάλλει θετικά μόνο στην ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού αλλά κρίνεται και απαραίτητο εργαλείο για να ανταπεξέλθει κανείς στις απαιτήσεις της κοινωνίας στην οποία ζει «*γιατί οι γλώσσες είναι η βάση της καθημερινής ζωής μας*» (Γ11). Επιπλέον, η καλή γνώση των ελληνικών είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του παιδιού αφού όπως αναφέρει ο Γ9 χρησιμοποιείται «*...για να μπορούμε να επικοινωνούμε*». Με λίγα λόγια οι γονείς κρίνουν πως αν το παιδί δε χρησιμοποιεί σωστά την ελληνική γλώσσα, δεν μπορεί να αποδώσει μαθησιακά αλλά ούτε να αλληλεπιδρά και να συνυπάρχει στο ευρύτερο κοινωνικό του συγκείμενο. Δεδομένου ότι τα παιδιά ζουν και μεγαλώνουν στην Ελλάδα, η σωστή χρήση της γλώσσας κρίνεται απαραίτητη «*επειδή είναι τοπική γλώσσα [αφού]...μένουμε στην Ελλάδα*» (Γ14). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Γ19 η καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας θα βοηθήσει το παιδί «*...να βρει εύκολα δουλειά στο μέλλον και να γίνει πιο εύκολος ο τρόπος ζωής του*». Η γνώση των αγγλικών επίσης θεωρείται πολύ σημαντική, καθώς πρόκειται για διεθνή γλώσσα και συνεπώς απαραίτητο εργαλείο επικοινωνίας στο εξωτερικό. Στις αναφορές τους αρκετοί γονείς πιθανολογούν ότι στο μέλλον τα παιδιά τους μπορεί να εξελίσσονται σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο εκτός Ελλάδας, γεγονός που προϋποθέτει τη σωστή χρήση και κατανόηση της αγγλικής, μιας γλώσσας δηλαδή που αποδεδειγμένα χαρακτηρίζεται ως η πρώτη παγκόσμια κοινή διάλεκτος. Για παράδειγμα ο Γ14

«... σκέφτεται το παιδί ότι θα μπορεί ας πούμε να φύγει κι εκτός Ελλάδας και... επειδή τα αγγλικά είναι παγκόσμια... είναι απαραίτητο το παιδί να μαθαίνει καλά τα αγγλικά για να [τα] χρησιμοποιεί».

Παρομοίως, ο Γ5 αναφέρει ότι η σωστή εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας είναι απαραίτητη «*γιατί αν είναι να πάει σε άλλη χώρα θα καταλαβαίνει με αγγλικά*», όπως και ο Γ10 που δηλώνει πως «*αγγλικά πρέπει να μάθει καλά για να πάει παντού, για να ξέρει*».

Από την άλλη, ορισμένοι γονείς όπως οι Γ1, Γ2 και Γ22, κρίνουν πως τα μαθηματικά είναι το σημαντικότερο μάθημα δεδομένου ότι στις αντιλήψεις τους θεωρούνται ως η βάση

¹⁹¹ Γ3, Γ4, Γ5, Γ6, Γ9, Γ10, Γ11, Γ13, Γ14, Γ16, Γ19.

για την κατανόηση μαθημάτων που σχετίζονται με τις άλλες θετικές επιστήμες. Υπάρχουν βέβαια και αυτοί¹⁹² που θεωρούν πως θα πρέπει να δίνεται έμφαση τόσο στα μαθηματικά όσο και στη γλώσσα, αφού «είναι οι βάσεις για όλα τα άλλα» (Γ8). Επιπλέον, τα μαθηματικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βασικό εργαλείο στην καθημερινή ζωή του ατόμου ενώ οι γλώσσες, όπως προαναφέρθηκε, ως ένα επικοινωνιακό μέσο και προϋπόθεση για την κατανόηση των υπολοίπων μαθημάτων. Είναι χαρακτηριστική η δήλωση του Γ21 που αναφέρει σχετικά με την αξία που προσδίδει στα μαθηματικά:

«Πιστεύω τα μαθηματικά είναι σημαντικά γιατί τα χρησιμοποιούμε στην καθημερινή ζωή μας και είναι και λόγος σκέψης στο μυαλό μας».

Επίσης ο Γ10 καλούμενος να αιτιολογήσει για ποιο λόγο τα μαθηματικά και η γλώσσα είναι κατά την άποψή του απαραίτητα, δηλώνει:

«Γιατί είναι μαθηματικά, όλοι οι άνθρωποι πρέπει από μικροί... να μάθουν, [αλλά] και τη γλώσσα. Τα παιδιά γεννήθηκαν εδώ στην Ελλάδα, πρέπει να ξέρουν τη γλώσσα πρώτα, και μετά να μάθουν όλα τα άλλα».

Επιπλέον, υπάρχουν γονείς¹⁹³ που σε αυτό τον συνδυασμό μαθημάτων που θεωρούνται σημαντικά και απαραίτητα, προσθέτουν και το μάθημα της ιστορίας. Μάλιστα για τον Γ3, η ιστορία είναι χρήσιμη καθώς το παιδί θα πρέπει να γνωρίζει για τη χώρα στην οποία ζει δηλώνοντας ότι «άμα μένεις Ελλάδα πρέπει να ξέρει τον χώρο, τον χρόνο, ...ιστορία», ενώ ο Γ18 θεωρεί ως σημαντικότερα μαθήματα που πρέπει να διδάσκεται το παιδί του τη «γλώσσα, μαθηματικά και ιστορία. Γιατί; Είναι τα πιο βασικά πράγματα που χρησιμοποιούμε στη ζωή μας».

Η προτίμηση που δείχνουν οι Κινέζοι γονείς στα μαθηματικά και τη γλώσσα φαίνεται πως πηγάζει εν μέρει και από τα προσωπικά τους βιώματα ως μαθητές στο κινεζικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο χαρακτηρίζεται από μια κουλτούρα αριστείας αφού δίνει μεγάλη προτεραιότητα σε μαθήματα τα οποία θα επιφέρουν υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Η παραπάνω διαπίστωση φανερώνεται από τον διάλογο μεταξύ του ερευνητή και του Γ7 που ακολουθεί:

Ερευνητής: *«Ποια μαθήματα πιστεύεις ότι είναι σημαντικά για το παιδί σου; Σε ποια μαθήματα πρέπει το παιδί να δώσει βάρος;»*

Γονέας: *«Για μένα, σαν κουλτούρα, στην κινέζικη κουλτούρα που έχουμε, είναι μαθηματικά και γλώσσα».*

Ερευνητής: *«Γιατί πιστεύεις ότι θα πρέπει να δώσει εκεί μεγαλύτερη προσοχή;»*

¹⁹² Γ7, Γ8, Γ10, Γ18, Γ19, Γ21.

¹⁹³ Γ3, Γ8, Γ10, Γ11, Γ18.

Γονέας: *«Γιατί έξι χρόνια αυτή είναι η βάση για εμάς, είναι η γλώσσα πρώτα, πρέπει να κατανοήσει, δηλαδή πρέπει να καταλάβει τη γλώσσα, ενώ μαθηματικά πρέπει να καταλάβει [γιατί] είναι η βάση για φυσική, για χημεία για όλα αυτά. Πρέπει να δώσει βάση στα μαθηματικά».*

Βέβαια υπάρχει και η άποψη του Γ20, σύμφωνα με την οποία δεν υπάρχουν περισσότερο ή λιγότερο σημαντικά μαθήματα καθώς όλα συνεισφέρουν στην ανάπτυξη του παιδιού, παρά το γεγονός ότι από τη δική του σχολική εμπειρία οι γλώσσες και τα μαθηματικά είχαν βαρύνουσα σημασία. Δηλώνει χαρακτηριστικά:

«Εγώ δε θα πω το ένα είναι πιο σημαντικό. Δε νομίζω... Όταν εγώ ήμουν μαθητής εμείς ας πούμε είχαμε γλώσσα, έχουμε μαθηματικά, έχουμε αγγλικά. Εγώ δεν μπορώ να πω δηλαδή μόνο τα μαθηματικά είναι σημαντικό... Εγώ νομίζω όλα είναι σημαντικά».

Στην περίπτωση του Γ17, ωστόσο, διαφαίνεται η κατεύθυνση που επιχειρείται να δοθεί, καθώς θεωρεί πως οι δικές του επιλογές και προτιμήσεις σε συγκεκριμένα επιστημονικά πεδία θα πρέπει να ακολουθηθούν και από το παιδί του, με την αιτιολογία ότι αυτές θα του προσφέρουν δυνατότητες για επαγγελματική εξέλιξη μελλοντικά. Αναφέρει χαρακτηριστικά μέσω της διερμηνέως:

Γονέας: *«Χημεία. Στη χημεία πάνω πιστεύουν πιο σημαντικό, επειδή και στη θέση του ενδιαφερόταν στη χημεία και στα μαθηματικά... Και θέλουν παιδί να μαθαίνει περισσότερο πάνω σε αυτά».*

Ερευνητής: *«Δηλαδή όπως άρεσαν σε αυτόν τα μαθηματικά και η χημεία θα ήθελε και το παιδί ας πούμε να...».*

Γονέας: *«Ναι, γιατί είναι στο μέλλον».*

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί και η περίπτωση του γονέα που προσδιορίζει τη σημαντικότητα των μαθημάτων κάνοντας διαχωρισμό με κριτήριο το φύλο του παιδιού, και συγκεκριμένα δηλώνοντας ότι τα μαθηματικά ως βάση για τις θετικές επιστήμες ταιριάζουν περισσότερο στα αγόρια, ενώ η γλώσσα και οι τέχνες στα κορίτσια. Λέει λοιπόν ο Γ12 στη συζήτησή του με τον ερευνητή:

Ερευνητής: *«Εσείς ποια μαθήματα πιστεύετε ότι είναι σημαντικά για το παιδί;»*

Γονέας: *«Για το αγόρι, είναι μαθηματικά».*

Ερευνητής: *«Μαθηματικά;»*

Γονέας: *«Ναι».*

Ερευνητής: *«Γιατί πιστεύετε;»*

Γονέας: *«Γιατί μαθηματικά είναι basic».*

Ερευνητής: *«Η βάση».*

Γονέας: *«Ναι, για όλα. Δηλαδή για chemistry, physics».*

Ερευνητής: «Για όλες αυτές τις επιστήμες είναι η βάση».

Γονέας: «Ναι, ναι, για αγόρι είναι».

Ερευνητής: «Για τα αγόρια, μάλιστα. Δηλαδή για τα κορίτσια δεν είναι τα μαθηματικά πιστεύετε η βάση;»

Γονέας: «Για τα κορίτσια κάνει καλύτερα η γλώσσα. Arts».

Ερευνητής: «Καλύτερα η γλώσσα, ε; Και οι τέχνες γενικότερα».

Γονέας: «Ναι, ναι».

Από όλη την προηγούμενη ανάλυση έγινε εμφανής ο βαθμός στον οποίο οι γονείς κινεζικής καταγωγής επιδεικνύουν ενδιαφέρον ώστε να συμβάλλουν με τον τρόπο που μπορούν ή τους επιτρέπεται στην ενίσχυση της φοίτησης των παιδιών τους στο ελληνικό σχολείο. Όμως, οι πολιτισμικές τους καταβολές τους ωθούν να λάβουν την απαραίτητη μέριμνα προκειμένου τα παιδιά τους να μπορούν να χρησιμοποιούν επαρκώς και τη γλώσσα της καταγωγής τους, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην εκμάθησή της καθώς και στη γνώση του κινεζικού πολιτισμού εν γένει, στοιχεία που θα αποτελέσουν το αντικείμενο ανάλυσης της υποενότητας που ακολουθεί.

2.2. Η έμφαση στην εκμάθηση της κινεζικής γλώσσας και του πολιτισμού

Στις αντιλήψεις των γονέων κινεζικής καταγωγής η επαρκής προφορική και γραπτή χρήση και κατανόηση της κινεζικής γλώσσας από τα παιδιά τους και η εξοικείωση με τον κινεζικό πολιτισμό εν γένει, αποτελούν θέματα που ιεραρχούνται ιδιαίτερα υψηλά. Με τον τρόπο αυτό γίνεται προσπάθεια αφενός με την παρακολούθηση και φοίτηση των παιδιών τους στο ελληνικό σχολείο, και αφετέρου με την πρόνοια που λαμβάνουν ώστε να μάθουν για τον πολιτισμό τους και τη γλώσσα τους, να επιτύχουν την αρμονική σύνδεση των δυο πολιτισμών δηλαδή αυτού της χώρας υποδοχής με εκείνο της χώρας καταγωγής τους. Φαίνεται λοιπόν να επιθυμούν την πραγματοποίηση της συμπερίληψης των παιδιών τους στο ελληνικό σχολείο και την κοινωνία γενικότερα, προσδοκώντας όμως από αυτά να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα, χωρίς βέβαια να τη θεωρούν μονοδιάστατη ή μονολιθική ώστε να παραβλέπουν το ενδεχόμενο να τη θέσουν σε μια διαδικασία μετασχηματισμού που μέσω του πολιτισμικού συγκρητισμού να τη μετατρέψουν σε υβριδική. Έτσι λοιπόν οι περισσότεροι γονείς, που σε ποσοστό υπερβαίνουν το 72%, δηλώνουν ότι τα παιδιά τους χειρίζονται καλά την κινεζική γλώσσα¹⁹⁴. Υπάρχουν ωστόσο και περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα των Γ1, Γ4, Γ5 και Γ7, που αναφέρουν ότι τα παιδιά τους καταλαβαίνουν, αλλά δυσκολεύονται να

¹⁹⁴ Γ2, Γ3, Γ6, Γ8, Γ9, Γ10, Γ11, Γ13, Γ14, Γ16, Γ17, Γ18, Γ19, Γ20, Γ21, Γ22.

επικοινωνήσουν τόσο προφορικά όσο και γραπτώς. Σε μία μόνο περίπτωση (Γ12) το παιδί δε μιλάει σχεδόν καθόλου κινέζικα, καθώς η μητέρα δεν ομιλεί την επίσημη γλώσσα της Κίνας δηλαδή τα μανδαρινικά αλλά τα καντονέζικα, επομένως η όποια αλληλεπίδραση με τους ομοεθνείς του δε γίνεται στη μητρική αλλά στην ελληνική γλώσσα, η οποία αποτελεί και τη γλώσσα καταγωγής του πατέρα. Λέει χαρακτηριστικά ο Γ12:

«Στο σπίτι, όταν εγώ μιλάω με το παιδί στα καντονέζικα κινέζικα, ο σύζυγός μου, ο μπαμπάς του δεν καταλαβαίνει..., το ίδιο πράγμα πρέπει να πούμε δυο φορές. Είναι πρόβλημα. Εγώ μιλάω με το παιδί, ο μπαμπάς δεν καταλαβαίνει. Και γι' αυτό το λόγο μαζί μιλάμε ελληνικά».

Τα παιδιά που χειρίζονται καλά τη γλώσσα ωστόσο, είναι αυτά που έχουν ολοκληρώσει κάποιες τάξεις του σχολείου στην Κίνα, όπως για παράδειγμα οι περιπτώσεις των παιδιών των Γ2 και Γ22, είτε αυτά που παρακολουθούν το κινεζικό σχολείο, είτε ιδιαίτερα μαθήματα κινεζικής γλώσσας στο σπίτι. Διαπιστώνεται επίσης ότι κάποιοι γονείς δεν έχουν τη δυνατότητα να στείλουν το παιδί τους στο κινεζικό σχολείο, λόγω έλλειψης συναφών δομών στην περιοχή που διαμένουν, παρόλο που θα το επιθυμούσαν¹⁹⁵. Αναφέρει σχετικά ο Γ4:

«[Η πόλη που μένουμε]¹⁹⁶ δεν έχει..., άμα είχε θα το στέλναμε, γιατί καλά είναι να μάθει κάτι. Όσο μαθαίνει είναι καλύτερο».

Σημαντικό και συνάμα αναμενόμενο εύρημα είναι ότι όλοι οι Κινέζοι γονείς που πήραν μέρος στην έρευνα θέλουν τα παιδιά τους να μάθουν την κινεζική γλώσσα, καθώς φαίνεται να επιθυμούν να γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά του δικού τους πολιτισμού για να διατηρήσουν τη σύνδεση με τις ρίζες τους. Για παράδειγμα, ο Γ8 αναφερόμενος στην ανάγκη τα παιδιά του να γνωρίζουν την κινεζική γλώσσα και τον πολιτισμό δηλώνει ότι *«πρέπει να ξέρουν από πού προέρχονται, από πού είναι η καταγωγή»*. Παρόμοιες είναι και οι απόψεις του Γ9 που αναφέρει ότι *«... είμαστε Κινέζοι και δεν μπορούμε να ξεχάσουμε την κουλτούρα μας...»*, αλλά και του Γ17 που δηλώνει ότι *«... εμείς είμαστε Κινέζοι, έχουμε έρθει από την Κίνα, δεν πρέπει να χάσουμε την κουλτούρα μας και πολιτισμό μας»*. Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι δηλώσεις του Γ3 που αναφέρει *«είμαι Κινέζα... Αγαπάμε δύο χώρες. Είναι πατρίδα μου»*, αλλά και του Γ5 που λέει *«είμαστε Κινέζοι και είναι κάτι δικό μας...»*. Επίσης, στην αναφορά του Γ7 προκύπτει η ανάγκη να διατηρήσει τη σύνδεση των παιδιών του με τη χώρα καταγωγής του, δεδομένου ότι ο σύζυγος είναι ελληνικής καταγωγής και επομένως η κυρίαρχη ομιλούσα γλώσσα στο σπίτι είναι τα ελληνικά. Αναφέρει χαρακτηριστικά πως *«πέρα από μένα που είμαι Κινέζα... χρειάζεται μια επικοινωνία, να μην το χάσουμε αυτό»*. Ο

¹⁹⁵ Πρόκειται για περιπτώσεις οικογενειών που διαμένουν σε επαρχιακές πόλεις όπου δεν υπάρχει κινεζικό σχολείο.

¹⁹⁶ Η φράση εντός της αγκύλης αντικαθιστά την πόλη που ανέφερε ο γονέας στη συνέντευξη.

Γ11 επιβεβαιώνει τη θέληση των γονέων να μπορούν τα παιδιά τους να γνωρίζουν και να συνδέουν τους δύο πολιτισμούς. Στον διάλογό του με τον ερευνητή και στην ερώτηση για το αν είναι σημαντικό το παιδί του να ξέρει τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας του, λέει:

Γονέας: *«Ναι, φυσικά είναι πολύ σημαντικό. Επειδή ευρωπαϊκή ιστορία και ασιατική ιστορία το παιδί [πρέπει να] μαθαίνει..., δεν μπορούμε να χάσουμε ούτε το ένα, ούτε το άλλο».*

Ερευνητής: *«Άρα λοιπόν νιώθεις ότι ανήκει το παιδί σε δυο πολιτισμούς, τον ευρωπαϊκό και τον ασιατικό και πρέπει να τους γνωρίζει και τους δύο;»*

Γονέας: *«Ναι».*

Επίσης, από τις αναφορές των Γ6 και Γ21 προκύπτει ότι η επάρκεια στη χρήση της κινεζικής γλώσσας αποτελεί μια επιπλέον δεξιότητα για το παιδί, η οποία μπορεί να φανεί αρκετά σημαντική για τη μελλοντική επαγγελματική του εξέλιξη. Συγκεκριμένα ο Γ6 δηλώνει για το παιδί του ότι *«κάποια φορά αν πάει Κίνα για δουλειά νομίζω πρέπει, χρειάζεται»*, ενώ ο Γ21 αναφέρει σχετικά:

«... στο μέλλον και τώρα βλέπουμε στην Κίνα ανάπτυξη και είναι μέλλον μας. Δεν μπορούμε να χάσουμε αυτό τον πολιτισμό και ήδη που είμαστε Κινέζοι. Ξέρει ελληνικά και αγγλικά... η μικρή [και] κάνει γαλλικά. Κινέζικα [όμως] δεν μπορούν να χαθούν. Παρ' όλες τις γλώσσες, πιστεύω πιο σημαντικά είναι τα κινέζικα».

Στα παραπάνω προστίθεται και η άποψη του Γ20 σύμφωνα με τον οποίο είναι σημαντικό τα παιδιά να γνωρίζουν την κινεζική γλώσσα αλλά κυρίως τα πιστεύω, τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές του κινεζικού λαού. Ο εν λόγω γονέας φαίνεται να θεωρεί ότι η εξέλιξη του ίδιου και της οικογένειάς του οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στα χαρακτηριστικά της κινεζικής κουλτούρας, και το ίδιο επιθυμεί για το παιδί του. Λέει λοιπόν:

«Είμαι Κινέζος, τώρα όλη η οικογένειά μου είναι στην Ελλάδα. Γενικά εγώ νομίζω δική μου ζωή, ζωή της οικογένειάς μου στην Ελλάδα είναι καλά. Όμως γιατί είναι καλά; [Επειδή] είμαστε Κινέζοι. Δεν ξέρω αν με κατάλαβες. Δηλαδή ό,τι μαθαίνουμε, ό,τι κάνουμε δουλειά, ό,τι βγάζουμε μεροκάματο, ό,τι φτιάζουμε ή έχουμε σπίτι... [οφείλεται στο ότι] από χαρακτήρα είμαστε Κινέζοι. Δουλεύουμε σκληρά. Το δικό μου παιδί, τουλάχιστον αυτή η γενιά, πρέπει να ξέρει ποιος είναι, τι πολιτισμό έχει».

Ένα άλλο στοιχείο που αναδύεται από την ανάλυση των συνεντεύξεων είναι ότι οι γονείς κινεζικής καταγωγής παρά το γεγονός ότι θέτουν σε υψηλή προτεραιότητα την εκμάθηση της κινεζικής γλώσσας και του πολιτισμού, ιεραρχούν την προτεραιότητα αυτή χαμηλότερα από την προτεραιότητα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Η κινεζική γλώσσα και τα αντίστοιχα στοιχεία του κινεζικού πολιτισμού είναι σημαντικά, κρίνεται όμως πως θα πρέπει να μαθαίνονται σε ύστερο χρόνο, κυρίως για να μην προκαλείται σύγχυση στο παιδί

αλλά και για να επικεντρώνεται στα ελληνικά. Ο Γ1, λόγου χάριν, δηλώνει «πρώτα ελληνικά», αλλά και ο Γ7 αναφέρει ότι «δε θέλω να επιβαρύνω στο παιδί, δηλαδή πρώτα να βάλω τη βάση στην ελληνική». Χαρακτηριστική είναι επίσης και η δήλωση του Γ6 που λέει:

«Όταν μαθαίνει γλώσσα, θέλω να μαθαίνει σωστά. Να μιλάει καλά, και μετά ξεκινά άλλη γλώσσα. Δε θέλω όλα μαζί..., γιατί είναι πολύ μπέρδεμα. Ο γιός μου ο μεγάλος μετά [την ηλικία των] τριών χρόνων του μίλησα κινέζικα. Πριν [την ηλικία των] τριών χρόνων, ελληνικά».

Ομοίως ο Γ12 δηλώνει:

«Κι εγώ θα ήθελα το παιδί... [να] μπορεί να μιλάει καλά με άλλα παιδιά που μιλάνε ελληνικά. Δε θέλω να έχει πρόβλημα, ούτε δυο γλώσσες να μη μιλάει καλά... Γι' αυτό το λόγο είπα το παιδί δε θέλει να μαθαίνει τόσα πολλά, τόσες πολλές γλώσσες και είπαμε εντάξει».

Σε ό,τι σχετίζεται με τους τρόπους και τα μέσα που χρησιμοποιούν οι Κινέζοι γονείς προκειμένου να εξασφαλίσουν στα παιδιά τους τη δυνατότητα να ομιλούν την κινεζική γλώσσα και να γνωρίζουν τον κινεζικό πολιτισμό και την ιστορία, ένα μεγάλο ποσοστό αυτών, που ξεπερνά το 72%¹⁹⁷, αναφέρει ότι η χρήση κινεζικών βιβλίων τα οποία είναι κυρίως εξωσχολικά, όπως για παράδειγμα παραμύθια και ημερολόγια, βοηθούν στην ενίσχυση των γνώσεων του παιδιού σχετικά με την κινεζική γλώσσα και τον πολιτισμό, καθώς θεωρείται πως με αυτό τον τρόπο γίνεται καλύτερη αφομοίωση της σχετικής γνώσης. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Γ3:

«Για να μάθουν κινέζικα εμείς διαβάζουμε παραμύθι. Πως λένε; Ημερολόγιο. Που κάποιο παιδάκι διαβάζει πόσο αγαπάει γονείς, πόσο αγαπάει χώρα. Νιώθουμε [έτσι]... μαθαίνει [για] Κίνα πόσο παλιά έχει ιστορία».

Ομοίως ο Γ9 αναφέρει για το παιδί του ότι «πιο πολύ διαβάζει βιβλία στα κινέζικα, κινέζικα βιβλία που είχαν στην Κίνα», όπως και ο Γ6 που τονίζει για το αν θα πρέπει να χρησιμοποιεί κινεζικά βιβλία:

«Ναι πρέπει, επειδή όταν σκέτα τα μιλάμε θα τα ξεχνάνε. Να έχει βιβλίο ... [για] να καταλαβαίνει».

Εκτός όμως από το κινεζικό σχολείο, τα ιδιαίτερα μαθήματα και τα κινεζικά βιβλία για την εκμάθηση της κινεζικής γλώσσας, οι γονείς αναφέρουν και άλλα μέσα που χρησιμοποιούν προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να γνωρίσουν τη γλώσσα και τον κινεζικό πολιτισμό. Κάποιοι από αυτούς λοιπόν χρησιμοποιούν δορυφορική τηλεόραση με κινεζικά κανάλια¹⁹⁸ ή/και το διαδίκτυο¹⁹⁹, ενώ άλλοι, όπως οι Γ3 και Γ6, την κινεζική μουσική.

¹⁹⁷ Γ1, Γ2, Γ3, Γ4, Γ5, Γ6, Γ8, Γ9, Γ10, Γ13, Γ14, Γ16, Γ17, Γ18, Γ20, Γ22.

¹⁹⁸ Γ1, Γ3, Γ4, Γ5, Γ6, Γ11, Γ17, Γ20.

¹⁹⁹ Γ4, Γ9, Γ10, Γ11, Γ14, Γ18.

Τέλος υπάρχει και η περίπτωση του Γ20, ο οποίος μέσω συζητήσεων, παραδειγμάτων και συγκρίσεων, προσπαθεί να προσφέρει πληροφορίες στο παιδί σχετικά με την κινεζική γλώσσα, την κουλτούρα και τη νοοτροπία. Λέει ο ίδιος:

«... έχω ένα τρόπο, όταν έχω χρόνο εγώ του μιλάω κάτι καθημερινά πράγματα. Ας πούμε, αν τώρα είμαι στο μαγαζί... θα του πω, εγώ τι δουλειά κάνω; Η μαμά τι δουλειά κάνει; Κι αυτό που έρχεται πελάτης, τι δουλειά κάνει; Εμείς πώς κάνουμε δουλειά;... Ας πούμε, εμείς οι Κινέζοι κάνουμε κάπως έτσι. Οι Έλληνες ίσως κάνουν αλλιώς. Δε... λέω εμείς οι Κινέζοι είναι πιο καλοί, οι Έλληνες, οι άλλοι, είναι πιο κακοί. Απλά εμείς λέμε, εμείς πως κάνουμε..., μιλάμε τα δικά μας χαρακτηριστικά».

2.3. Η συμμετοχή των παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες

Εκτός από τις υποχρεώσεις του σχολικού προγράμματος και αυτές της εκμάθησης της κινεζικής γλώσσας και των στοιχείων του κινεζικού πολιτισμού, οι γονείς επιθυμούν ή τουλάχιστον δεν αποτρέπουν τα παιδιά τους από το να συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες, προκειμένου να εξασφαλίσουν την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Η ανάλυση που ακολουθεί εστιάζει στο είδος αυτών των δραστηριοτήτων που επιλέγονται από τα παιδιά ή/και τις οικογένειές τους. Επιπλέον, καταγράφονται οι αντιλήψεις των γονέων σχετικά με την αναγκαιότητα ή μη της συμμετοχής των παιδιών τους σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Όπως διαπιστώνεται από τις απαντήσεις των γονέων που πήραν μέρος στην έρευνα, όλα τα παιδιά ασχολούνται με εξωσχολικές δραστηριότητες. Ειδικότερα, υπάρχουν αναφορές γονέων που δηλώνουν ότι τα παιδιά τους παρακολουθούν μαθήματα κάποιας γλώσσας²⁰⁰ ή μαθήματα μουσικής και εκμάθησης μουσικού οργάνου (όπως πιάνο, βιολί, κιθάρα κ.ά.)²⁰¹. Επίσης, αναφορές υπάρχουν για μαθήματα χορού και μπαλέτου²⁰² όπως και μαθήματα ζωγραφικής (Γ17). Αρκετά παιδιά ασχολούνται με κάποιο άθλημα²⁰³ σε συνδυασμό ή όχι με τα προηγούμενα. Τα πιο συνηθισμένα αθλήματα είναι το τραμπολίνο, το καράτε, το ταεκβοντό, το κουνγκ φου, η ενόργανη, η κολύμβηση, το ποδόσφαιρο και το μπάσκετ. Υπογραμμίζεται ότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι διάφορες δραστηριότητες προσφέρονται από το ίδιο το σχολείο (ιδιωτικό). Αρκετοί γονείς, όπως για παράδειγμα οι Γ1, Γ4, Γ5, Γ7, Γ12, Γ14, Γ17 και Γ20, θεωρούν ότι οι εξωσχολικές δραστηριότητες είναι σημαντικές κυρίως για να αποκτά το παιδί επιπλέον γνώσεις και δεξιότητες που θα του είναι χρήσιμες στη μετέπειτα ζωή του. Αναφορές όπως «για να μαθαίνουν πιο πολλά» (Γ1) ή «γιατί χρειάζεται...

²⁰⁰ Γ1, Γ2, Γ3, Γ6, Γ9, Γ12, Γ15, Γ21, Γ22.

²⁰¹ Γ4, Γ5, Γ7, Γ8, Γ13, Γ14, Γ18, Γ19, Γ21.

²⁰² Γ4, Γ14, Γ15, Γ17, Γ19.

²⁰³ Γ1, Γ2, Γ5, Γ6, Γ7, Γ9, Γ10, Γ11, Γ12, Γ13, Γ14, Γ22.

να μάθουν περισσότερα πράγματα... Μετά θα κάνει καλύτερη ζωή» (Γ5) αλλά και «χρησιμεύει στο μέλλον πιστεύουμε επειδή... μια δεξιά παραπάνω... κάνει καλό στο μέλλον» (Γ14), όπως και «πρέπει να μαθαίνει... στον κόσμο πώς να λειτουργεί, δεν είναι μόνο τα πράγματα από βιβλίο» (Γ20), είναι συνήθεις αιτιολογήσεις αναφορικά με την αναγκαιότητα συμμετοχής των παιδιών στις δραστηριότητες εκτός του σχολικού προγράμματος. Επιπρόσθετα υπάρχουν γονείς²⁰⁴, μεταξύ των οποίων και κάποιοι από αυτούς που αναφέρθηκαν μόλις προηγουμένως, που θεωρούν ότι η σημασία των εξωσχολικών δραστηριοτήτων πηγάζει από το γεγονός ότι προσφέρουν στο παιδί χαλάρωση και ευχαρίστηση, αφού θεωρείται ως ένα χόμπι, καθώς και μια επιπλέον εμπειρία που το ίδιο το παιδί θέλει να βιώσει. Ενδεικτικά ο Γ6 αναφέρει ότι «το παιδί θέλει... να έχει λίγη ώρα για παιχνίδι, να ξεκουραστεί..., να είναι χαρούμενο...». Ο Γ13 επίσης τονίζει «επειδή ο αθλητισμός, ας πούμε το μπάσκετ, είναι χόμπι του και είναι αγαπημένο του άθλημα που κάνει», και ο Γ17 υποστηρίζει «να βρίσκει το χόμπι του στον εαυτό του και είναι εμπειρία». Στα παραπάνω ας προστεθεί και η άποψη του Γ10, σύμφωνα με την οποία οι εξωσχολικές δραστηριότητες που αφορούν τα αθλήματα είναι σημαντικές, κυρίως για τα αγόρια, καθώς συμβάλλουν στη σωματική τους ανάπτυξη. Όπως χαρακτηριστικά τονίζει:

«Επειδή κάνει κάτι σε αθλητισμό, μπάσκετ, ταεκβοντό και επειδή είναι αγόρι, πιστεύουμε είναι σημαντικό πάνω του για να γυμνάσει το σώμα του».

Υπάρχουν βεβαίως και γονείς (όπως οι Γ3, Γ4, Γ9 και Γ21) που πιστεύουν ότι οι εξωσχολικές δραστηριότητες δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικές ή και ότι μπορούν να επιβαρύνουν το παιδί λόγω των πολλαπλών υποχρεώσεων που ήδη έχει, ωστόσο θεωρούν πως είναι μια απόφαση που εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τη διάθεση και την επιθυμία του παιδιού, χωρίς οι ίδιοι να παρεμβαίνουν αποτρεπτικά ή απαγορευτικά. Για κάποιους γονείς, επίσης, υπάρχουν άλλες δραστηριότητες που θεωρούν πιο σημαντικές. Ως παράδειγμα αναφέρεται η περίπτωση του Γ20 ο οποίος δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην εκμάθηση της ελληνικής και της κινεζικής γλώσσας, θεωρώντας ότι αυτό θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα του παιδιού. Λέει σχετικά:

«Και αυτά καλά είναι.²⁰⁵ Αλλά στη δική μου οικογένεια πρώτα από όλα βέβαια ελληνικά, αφού είμαστε εδώ, και κινέζικα. Εκτός [από] αυτά τα δύο, δεν μπορεί να βρει χρόνο για να πάει κάπου αλλού».

²⁰⁴ Γ6, Γ8, Γ9, Γ13, Γ15, Γ16, Γ17, Γ18, Γ19, Γ21.

²⁰⁵ Αναφερόμενος στις εξωσχολικές δραστηριότητες.

2.4. Οι αντιδράσεις των Κινέζων γονέων σε περιπτώσεις μη κάλυψης των σχολικών υποχρεώσεων των παιδιών τους

Η βιβλιογραφία καταγράφει συχνά τους Κινέζους γονείς ως ελεγκτικούς και αυταρχικούς, υιοθετώντας έναν ρόλο ο οποίος αντανακλά σχέσεις που συνήθως δε στηρίζονται στην οικειότητα ή την εγγύτητα. Όμως η μετανάστευση προς τις δυτικές κοινωνίες και η διαδικασία εξοικείωσης τους με τις νέες πολιτισμικές νόρμες, φαίνεται να τους κάνει σχετικά ελαστικούς και πάντως όχι τόσο εξαρτημένους από τις αυστηρές κινεζικές παραδόσεις οι οποίες, εκτός των άλλων, καθορίζουν και τον ρόλο τους ως γονείς. Παρακάτω αναλύονται οι απαντήσεις των γονέων της έρευνας σχετικά με την αυστηρότητα που επιδεικνύουν ή τις αντιδράσεις τους στην περίπτωση που δεν είναι ευχαριστημένοι με την προετοιμασία των παιδιών τους, και εν γένει με την εκπαιδευτική τους επιτυχία. Η ανάλυση των απαντήσεων δείχνει ότι 10 από τους 22 γονείς²⁰⁶ (ποσοστό περίπου 45%) δηλώνει ότι αντιμετωπίζει με αυστηρότητα και εφαρμόζει κάποιο είδος συνεπειών στο παιδί, όταν δεν καλύπτει αποτελεσματικά τις σχολικές του υποχρεώσεις. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι συνέπειες που υφίστανται αφορούν απαγορεύσεις από παιχνίδια, τηλεόραση, υπολογιστή/τάμπλετ, απαγόρευση εξόδου, επανάληψη των μαθημάτων έως ότου πεισθούν ότι το παιδί τα έχει κατανοήσει ή και εφαρμογή της απομάκρυνσης/απομόνωσης του παιδιού μέχρι να ηρεμήσει, να σκεφτεί και να συμμορφωθεί. Ο Γ3, επί παραδείγματι, στον διάλογό του με τον ερευνητή για το πώς συμπεριφέρεται όταν δεν είναι ευχαριστημένος με το διάβασμα του παιδιού του, αναφέρει:

Γονέας: *«Αλήθεια, εγώ δεν έχω πολύ-πολύ υπομονή. Λέω, Θωμά διάβασέ το πέντε φορές, αλλιώς θα σε βάλω τιμωρία. Αυτό,... τιμωρία... βάζω».*

Ερευνητής: *«Μάλιστα. Άρα λοιπόν τιμωρία. Τι τιμωρίες δηλαδή;»*

Γονέας: *«Ας πούμε κανονικά διαβάζει πέντε φορές. Αν δε με ακούσει, είκοσι φορές θα το διαβάξει δυνατά».*

Ο Γ4 που επιθυμεί το Σαββατοκύριακο το παιδί του να ασχολείται με τα μαθήματά του, αναφέρει ότι μόνο στην περίπτωση που ολοκληρώσει τη μελέτη τού επιτρέπει να διασκεδάσει ή να ασχοληθεί με δραστηριότητες που το ευχαριστούν. Λέει χαρακτηριστικά:

«Σάββατο, Κυριακή,... όχι όλη τη μέρα μπροστά στην τηλεόραση. Λίγο μάθημα να κάνει, λίγο πιάνο να κάνει. Εγώ δεν αφήνω όλη μέρα τηλεόραση. Λέω μπορεί να [βλέπει] πρωί μια ώρα, το βράδυ μια ώρα. Όχι όλη μέρα και δεν κάνει το μάθημά της».

²⁰⁶ Γ1, Γ3, Γ4, Γ5, Γ6, Γ12, Γ13, Γ15, Γ16 και Γ21.

Από την άλλη, ο Γ5 επιδιώκει το παιδί του να αποκτήσει αυτοέλεγχο για αυτό και το προτρέπει να σκεφτεί. Αναφέρει ότι «θα κάνω λίγο μάλωμα» στο παιδί στην περίπτωση που δεν είναι ευχαριστημένος και όταν του ζητείται να εξηγήσει τι ακριβώς κάνει, δηλώνει πως «θα κάνω λίγη τιμωρία, κάτσε εκεί. Δέκα λεπτά, δεκαπέντε λεπτά, έτσι σαν σκέψη... γιατί χρειάζεται να μαθαίνει». Ο Γ1 πάλι, χρησιμοποιεί ένα συνδυασμό των παραπάνω συνεπειών.

Δηλώνει λοιπόν σχετικά:

«Εγώ θα κλείσω την τηλεόραση, θα βγάλω το καλώδιο. Πρώτα να τελειώσει, μετά να βλέπει. Έτσι κάνω. Αμα κάνουν πολύ ζημιά έτσι, να κάτσετε εδώ πέντε λεπτά, δέκα λεπτά, να σκεφτείτε γιατί κάνετε έτσι».

Ο Γ6 αναφέρει ότι χρειάστηκε να επιπλήττει το παιδί του κάθε φορά που δεν ήταν ευχαριστημένος από την επίδοσή του ή την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας. Όμως δίνοντας έμφαση στο να ακολουθεί το παιδί συγκεκριμένο πρόγραμμα, το οποίο συνεπάγεται την αποτελεσματική κάλυψη όλων των υποχρεώσεων του, δεν υπάρχει ανάγκη να λάβει περαιτέρω αντισταθμιστικά μέτρα. Λέει ο ίδιος:

«Ναι, ναι. Αν δεν είναι καλός θα τον μαλώσω. Όταν βιάζεται για να παίζει παιχνίδι, γράφει άσχημα. Του φωνάζω. Γράφει όμορφα, μετά θα πάει για παιχνίδι. Τώρα έμαθε. Μετά [το] ελληνικό σχολείο 13:30 που τελειώσανε... άφησε τσάντα, γράφει πρώτα, μετά φαγητό, και μετά παίζει παιχνίδι, από μόνος του. Δεν του φωνάζω».

Μια συνέπεια που συνήθως χρησιμοποιούν οι γονείς είναι η αφαίρεση των φορητών ηλεκτρονικών υπολογιστών ή/και άλλων μέσων που τα παιδιά τους χρησιμοποιούν για να διασκεδάσουν. Ο Γ12 απαντά στην ερώτηση πώς αντιδρά στην περίπτωση που αντιληφθεί το παιδί να μην καλύπτει με επάρκεια τις σχολικές του υποχρεώσεις:

«Το παιδί μου [αν] αύριο έχει εξετάσεις και δε διαβάζει ή παίζει, εγώ παίρνω το περιοδικό. Η παίζει τάμπλετ; Εγώ πήρα το τάμπλετ».

Με παρόμοιο τρόπο αντιδρά και ο Γ13 σε ό,τι αφορά τις συνέπειες που επιβάλλει. Λέει λοιπόν μέσω της διερμηνέως:

«Αν χάσει πολλούς βαθμούς από τις εξετάσεις ή άμα δεν πάει καλά στο διάβασμα που μαθαίνει από τη δασκάλα, τότε απαγορεύει να κάνει ipad και παιχνίδια στο σπίτι. Είναι λίγο αυστηρή πάνω της».

Την ίδια τακτική φαίνεται να ακολουθεί και ο Γ21 που αναφέρει σχετικά:

«Αν μάθω κάτι... της απαγορεύω το ipad, να μη χρησιμοποιεί, να μη παίζει ipad για μια εβδομάδα ας πούμε. Γιατί, σαν παράδειγμα: μια φορά την εβδομάδα έχει γαλλικά, και την περασμένη εβδομάδα μου είχε παραπονεθεί η δασκάλα [ότι] δεν έκανε καλά τις εργασίες. Ωραία λέω, άσε να δούμε την άλλη εβδομάδα. Και τότε αυτή όλη την εβδομάδα δεν την αφήνω για

ipad, της είπα θα δούμε που θα έρθει αυτό το Σάββατο να ακούσω τι θα μου πει η δασκάλα. Και αν έχει βελτίωση σε αυτά τα θέματα, τότε θα συνεχίσεις να έχεις, αλλιώς θα το κρατήσω έτσι μέχρι να μαθαίνεις καλά».

Όπως τονίζει δε θεωρεί ότι εξαντλεί την αυστηρότητα απέναντι στο παιδί, όμως απαγορεύοντας του να κάνει πράγματα που το ευχαριστούν, το θέτει αυτομάτως σε μια διαδικασία αυτοεπίγνωσης ώστε να μπορεί να γίνει πιο υπεύθυνο. Λέει λοιπόν:

«Δεν τη μαλώνω. Δεν τη φωνάζω. Απλά λέω, ‘ωραία, αυτό είναι από τα αγαπημένα σου προϊόντα που έχεις, τότε το παίρνω εγώ. Αν δε μαθαίνεις, αν δεν καταλαβαίνεις μόνη σου..., θα το κρατήσω εγώ’. Πώς να πω; ‘Να μαθαίνεις μόνη σου’... Ναι, μερικές φορές δε με συμπαθεί, δε συμφωνεί, αλλά τι να πω; Είναι παιδάκι, είναι πολύ μικρή».

Ο Γ15 επιλέγει την απαγόρευση εξόδου από το σπίτι προκειμένου να συνεντιστεί το παιδί και να μην επαναλάβει τη συμπεριφορά που δεν είναι επιθυμητή από τον ίδιο. Στην απάντησή του στη σχετική ερώτηση αναφέρει, με τη βοήθεια της διερμηνέως, ένα περιστατικό που συνέβη:

«Ένα παράδειγμα, πέρυσι... Δεν πέρασε καλά στις εξετάσεις, δεν πήρε καλό βαθμό. Και όλο εκείνο το μήνα απαγόρευσε να βγει έξω, να είναι μόνο στο σπίτι, να κάνει διάβασμα στα μαθήματα».

Την ίδια απαγόρευση επιλέγει και ο Γ16, ο οποίος χρησιμοποιεί την Κυριακή ως την ημέρα εξόδου της οικογένειας, με την προϋπόθεση όμως ότι το παιδί θα έχει ολοκληρώσει τις σχολικές του εργασίες την προηγούμενη ημέρα. Αναφέρει επί τούτου:

«... Κάθε Κυριακή βγαίνει έξω. Βγαίνει έξω για σινεμά, παιχνίδια, όλοι μαζί... Αν [όμως] Σάββατο δε διαβάζει καλά που κάνει τσεκ, μετά σπίτι..., κάτσε σπίτι».

Οι υπόλοιποι 12 γονείς από το σύνολο του δείγματος αναφέρουν ότι εφαρμόζουν ελάχιστα ή και κανένα είδος τιμωρίας, κυρίως επειδή δεν έχει υπάρξει ανάγκη για κάτι τέτοιο, δεδομένου ότι το παιδί έχει καλή επίδοση και ολοκληρώνει τις σχολικές του εργασίες. Ο Γ7 αναφέρει ότι στην υποθετική περίπτωση που διαπιστώσει ότι δεν είναι ευχαριστημένος με το διάβασμα του παιδιού του, είναι διατεθειμένος να επικοινωνήσει πρωτίστως με τον δάσκαλο προκειμένου να εξακριβώσει τις αιτίες του πιθανού προβλήματος προκειμένου να μπορέσουν από κοινού να το αντιμετωπίσουν, ενώ στη συνέχεια δηλώνει ότι δε θα μάλωνε ή δε θα έβαζε κάποιο είδος τιμωρίας, αλλά απλά θα επισήμανε στο παιδί του ότι η καθυστέρηση της ολοκλήρωσης των σχολικών του εργασιών συνεπάγεται περιορισμό του ελεύθερου χρόνου για παιχνίδι και διασκέδαση, αφήνοντας εν τέλει το ίδιο να αποφασίσει αν θέλει να συμβεί κάτι τέτοιο. Αναφέρει λοιπόν σχετικά:

«Αν θα έχω αυτό το πρόβλημα, πρώτα θα κοιτάζω να ελέγξω πώς αντιδρά στο σχολείο... να επικοινωνήσω άμεσα με τον δάσκαλο, μήπως έχουμε κανένα πρόβλημα το παιδί, μήπως έχει η κατανόηση πρόβλημα, ώστε από εκεί να βοηθήσουμε».

Και σε ό,τι αφορά τις πιθανές συνέπειες τονίζει:

«Άμα δεν τελειώσει αυτή την στιγμή, δηλαδή αυτό τον χρόνο που σου δίνω... το θέμα είναι ότι χάνεις εσύ τον χρόνο διαβάζοντας ή θα διάβαζες [και] από την στιγμή [που] τελειώνεις, [στον] επόμενο χρόνο θα παίζεις. Διάλεξε εσύ ή θέλεις να παίζεις ή [να] μη παίζεις, αυτό είναι».

Αρκετοί γονείς δηλώνουν ότι είναι ευχαριστημένοι από την καθημερινή προετοιμασία των παιδιών τους και από τη γενικότερη σχολική τους επίδοση, και ως εκ τούτου δεν προβαίνουν στην χρήση συνεπειών ή κυρώσεων. Είναι χαρακτηριστική η δήλωση του Γ9 που αναφέρει, με τη βοήθεια της διερμηνέως, ότι *«είναι ευχαριστημένη στο διάβασμά του επειδή ξέρει ελληνικά και πάντα στον έλεγχο... παίρνει καλό βαθμό, άριστα παίρνει πάντα, και δεν έχει παράπονο»*. Ομοίως ο Γ19, μέσω της διερμηνέως, τονίζει ότι *«... βλέπουμε στον έλεγχο τους βαθμούς, γενικά σε όλα πάει καλά, οπότε δεν έχει κανένα λόγο και είναι ευχαριστημένος»*, αλλά και ο Γ14, πάλι μέσω της διερμηνέως, δηλώνει ότι *«δεν είναι πολύ αυστηρή πάνω στο παιδί επειδή το παιδί ξέρει τι κάνει, είναι τακτοποιημένο παιδί, ξέρει καλά»*. Στη δήλωσή του, όπως μεταφέρεται από τη διερμηνέα, ο Γ17 αναφέρεται στην καλή επίδοση του παιδιού του επιβραβεύοντας το σχολείο και τους δασκάλους του που μεριμνούν για την προσοχή και την αγάπη με την οποία το περιβάλλουν, τονίζοντας ότι είναι ο βασικός λόγος για τον οποίο δεν προβαίνει σε κανένα κατασταλτικό μέτρο. Λέει λοιπόν:

«Είναι ευχαριστημένος γενικά στο σχολείο, επειδή είναι το μόνο παιδί που είναι Κινέζος και όλοι οι δάσκαλοί του τον προσέχουν... με αγάπη, και για αυτό τον λόγο... είναι ευχαριστημένοι στο διάβασμα...».

Στα παραπάνω, τέλος, αξίζει να προστεθεί και η περίπτωση του Γ8, ο οποίος ενώ αναγνωρίζει ότι οι Κινέζοι γονείς στην πλειοψηφία τους είναι αυστηροί έχοντας μεγάλες προσδοκίες από τα παιδιά τους, ο ίδιος έχει αλλάξει νοοτροπία και δεν εφαρμόζει κανένα είδος συνέπειας ή τιμωρίας. Επιθυμία του είναι τα παιδιά να είναι πιο ελεύθερα, να διασκεδάζουν και κυρίως να μην αντιλαμβάνονται τους γονείς τους ως αυστηρούς και περιοριστικούς. Είναι χαρακτηριστικός ο παρακάτω διάλογος:

Ερευνητής: *«... Λένε ότι έχουν υψηλές προσδοκίες οι Κινέζοι γονείς από τα παιδιά τους...».*

Γονέας: *«Όντως στην Κίνα είναι, ναι».*

Ερευνητής: *«Είναι λίγο αυστηροί;»*

Γονέας: *«Στην Κίνα είναι.... εδώ είμαστε λίγο πιο χαλαροί, ναι. Είμαστε».*

Ερευνητής: *«Γιατί όμως; Τι είναι αυτό που σας κάνει ας πούμε να είστε πιο χαλαροί; ...»*

Γονέας: «Επειδή θέλω να έχουν και λίγο χρόνο, δε θέλω να με θυμούνται σαν την αυστηρή μαμά που πρέπει να είναι έτσι ή αλλιώς. Δε θέλω να με θυμούνται έτσι».

Η ελαστικότητα με την οποία η πλειοψηφία των γονέων του δείγματος αντιμετωπίζει τη σχολική πορεία των παιδιών τους, είναι ενδεικτική της επίδρασης που ασκεί η διαμονή και διαβίωση τους στις χώρες προς τις οποίες μεταναστεύουν, και της απομάκρυνσης τους από τα αυστηρά πολιτισμικά πλαίσια της κινεζικής παράδοσης.

Επιστρέφοντας όμως στη μεγάλη εικόνα, δηλαδή στη συζήτηση για τον ρόλο που διαδραματίζουν σε ό,τι αφορά τη συνεισφορά τους στη συμπερίληψη των παιδιών τους στα σχολεία φοίτησής τους, είναι απαραίτητο να καταγραφούν οι αντιλήψεις και οι απόψεις τους για τους παράγοντες που, κατά τη γνώμη τους, επηρεάζουν την επίδοσή τους. Αυτού του είδους η καταγραφή θα επιχειρηθεί στην αμέσως επόμενη ενότητα.

3. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των παιδιών από την οπτική των Κινέζων γονέων

Στην προσπάθεια προσδιορισμού των επιδραστικών παραγόντων που οι Κινέζοι γονείς θεωρούν κρίσιμους για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους, τέθηκαν συγκεκριμένες ερωτήσεις οι οποίες κατέληξαν σε ευρήματα που αναπαριστούν τις αντιλήψεις τους, όπως αυτές προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων τους. Συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε να προσδιοριστεί το εύρος της επίδρασης που ασκεί το σχολικό, οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον στην επίδοση των παιδιών τους. Επίσης, προβαίνοντας σε έναν κριτικό αναστοχασμό, έπειτα από τη συγκριτική θεώρηση των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ελλάδας και της Κίνας, καταλήγουν στο σύστημα εκπαίδευσης που προτιμούν, προκειμένου να θεωρείται ολόπλευρη και ολοκληρωμένη η ανάπτυξη των παιδιών τους. Επιπλέον, καταγράφηκε το είδος των προσδοκιών που διατηρούν αναφορικά με το μέλλον των παιδιών τους και αν αυτές αποτελούν ενισχυτικό παράγοντα για την επίδοσή τους. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν αναδεικνύουν τη δυναμική των πεποιθήσεων των γονέων κινεζικής καταγωγής σχετικά με την επίδοση των παιδιών τους στο ελληνικό σχολικό συγκείμενο, και παρατίθενται με τη σειρά που αναφέρθηκαν παραπάνω.

3.1. Η επίδραση του σχολικού, οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντος

Τα αποτελέσματα της έρευνας φανερώνουν πως κάποιοι γονείς θεωρούν ότι η επίδοση του παιδιού τους στο σχολείο επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες, οι οποίοι μπορεί, για παράδειγμα, να αφορούν τόσο την ικανότητα του ίδιου του παιδιού όσο και το είδος του

σχολείου που παρακολουθεί. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση του Γ20 που αναφέρει πως «εγώ νομίζω για να πάει καλά, είναι πολλά κομμάτια σημαντικά». Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι γονείς²⁰⁷ πιστεύουν πως πρωταρχικό ρόλο διαδραματίζουν το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί αντίστοιχα. Ενδεικτικά, ο γονέας Γ12 δηλώνει πως «όλοι μαθαίνουν από τους γονείς. Από το σχολείο είναι ο πιο σωστός τρόπος νομίζω». Παρόμοιες είναι και οι απόψεις του Γ3 που δηλώνει ότι «νομίζω περισσότερο είναι η δασκάλα, το σχολείο», ή του Γ15 που όπως αναφέρει η διερμηνέας «πιστεύει πρώτα είναι το σχολείο, το περιβάλλον στο σχολείο», όπως και του Γ19 ο οποίος επίσης μέσω της διερμηνέως αναφέρει πως «από σχολείο πιστεύει. Δεν εξαρτάται από το ίδιο το παιδί». Ο Γ21 αναφερόμενος στη μεγάλη παραμονή του παιδιού στο σχολείο κατά τη διάρκεια της ημέρας, αιτιολογεί γιατί το θεωρεί ιδιαίτερα σημαντικό για την επίδοσή του. Λέει συγκεκριμένα:

«Πιστεύω, πρώτο [είναι] το σχολείο. Ναι. Περίπου χάνει οκτώ ώρες... στο σχολείο, από επτά η ώρα που έρχεται [το] σχολικό, γυρνάει στις πέντε το απόγευμα, φτάνει σπίτι. Περισσότερο χρόνο είναι στο σχολείο».

Σε ό,τι αφορά τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη συμπεριφορά που καλούνται να επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να υπάρχει πραγματική θετική επίδραση στην επίδοση του παιδιού, κάποιιοι θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι αυστηροί. Κάτι τέτοιο προφανώς πηγάζει από την ίδια τη νοοτροπία του Κινέζου γονέα που έχει μεγάλες απαιτήσεις από το παιδί του και απαιτεί αυστηρό χειρισμό της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης. Χαρακτηριστικές είναι οι δηλώσεις του Γ7 που αναφέρει πως «άμα... ο δάσκαλος δεν είναι αυστηρός, δεν είναι στον ρόλο που παίζει καλά, ε, το παιδί σίγουρα θα χάνει», αλλά και του Γ21 που λέει:

«Εντάξει για εσάς εδώ, το ελληνικό σύστημα είναι αρκετά καλά... καταλαβαίνω. Αλλά εμείς είμαστε Κινέζοι που μαθαίνουμε άλλη κουλτούρα, πολιτισμό. Εμείς περιμένουμε λίγο παραπάνω, να είναι λίγο πιο αυστηροί, επειδή η μικρή, ισχύει για όλα τα παιδάκια πιστεύω, μπορούν να κάνουν περισσότερα πράγματα, επειδή έχει περιθώριο μέχρι πού θα φτάσει, πού μπορεί. Αυτό πιστεύω».

Για άλλους γονείς πάλι, η καλή σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή είναι αυτή που μπορεί να είναι ο προγνωστικός παράγοντας της καλής επίδοσης του παιδιού. Για αυτούς δηλαδή η αυστηρότητα και η ως εκ τούτου ανάπτυξη τυπικών σχέσεων μεταξύ των δύο πλευρών, δε λειτουργεί θετικά στη σχολική επίδοση των παιδιών τους. Χαρακτηριστικός είναι ο διάλογος μεταξύ του ερευνητή και του Γ8, ο οποίος φανερώνει

²⁰⁷ Γ1, Γ2, Γ3, Γ6, Γ7, Γ8, Γ11, Γ12, Γ15, Γ16, Γ17, Γ19, Γ21, Γ22.

περίπτωση γονέα που αλλάζει σταδιακά τα πιστεύω του επηρεαζόμενος από άλλες κουλτούρες ή/και εκπαιδευτικά συστήματα:

Γονέας: *«Πρέπει ο δάσκαλος να είναι συμπαθής²⁰⁸. Διάβασα στο internet τις προάλλες, στην Αμερική, το έλεγε μια εκπαιδευτικός, ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι συμπαθής, να τον συμπαθούν τα παιδιά για να μάθουν».*

Ερευνητής: *«Τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όταν συμπαθούν τους δασκάλους τους;»*

Γονέας: *«Ναι, ναι, σίγουρα. Ναι, γιατί αν κάποιος δάσκαλος είναι, έτσι, αυστηρός, απόμακρος και δεν τον συμπαθούν, δε θα του αρέσει του παιδιού να πηγαίνει σχολείο».*

Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η δήλωση του Γ15 που αναφέρει σχετικά:

«Αν είναι καλή η δασκάλα, την φροντίζει, την προσέχει στα μαθήματα, πιστεύω θα έχει ενδιαφέρον περισσότερο πάνω στα μαθήματα».

Με λίγα λόγια, αναγνωρίζεται από τους γονείς ότι για να ασκεί θετική επίδραση στις επιδόσεις του παιδιού το σχολείο, πρέπει πρωτίστως ο εκπαιδευτικός να επιθυμεί να συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση. Αυτό αποδεικνύουν δύο αντίθετες μεταξύ τους αναφορές. Από τη μια ο Γ16 αναφέρεται στη θετική επίδραση που επιφέρει στο παιδί το ενδιαφέρον που επιδεικνύει εκπαιδευτικός η οποία αν και έγκυος, παρέμενε στην τάξη μετά το υποχρεωτικό ωράριο για να βοηθήσει το παιδί. Όπως λοιπόν αναφέρει ο Γ16 για τη δασκάλα,

«... της έκανε μαθήματα παραπάνω, ένα μήνα περισσότερο, κάθε μέρα μια ώρα, για να μαθαίνει γλώσσα ελληνικά... Και βλέπουμε μεγάλη διαφορά».

Αντίθετα στην περίπτωση του Γ15 παρατηρείται η απροθυμία του εκπαιδευτικού να παρέμβει αποτελεσματικά τόσο στη μαθησιακή ενίσχυση του παιδιού όσο και στην επικοινωνία του με τον γονέα. Μεταφέροντας η διερμηνέας τη δήλωση του Γ15 αναφέρει:

«... στη γλώσσα, ελληνικά, έδωσε η μικρή- παρέδωσε λευκή κόλλα, δεν είχε γράψει τίποτα και από το σχολείο δε διορθώνει και δεν είχε ενημερώσει τους γονείς αμέσως. Και κάποια στιγμή ρώτησε η μαμά πόσο πήρε στη γλώσσα και η μικρή απαντάει μηδέν! 'Γιατί μηδέν παιδί μου;' 'Ό,τι γράφω δε διορθώνει η δασκάλα πάνω στα ελληνικά, στη γλώσσα, για αυτό'. Και τη στιγμή που έδωσε λευκή κόλλα, δεν την ενημέρωσαν από το σχολείο και δεν ήξερε τίποτα η μαμά».

Επιπλέον, φανερώνεται μια διακύμανση στην πρόθεση των εκπαιδευτικών να συμβάλλουν θετικά στην επίδοση των Κινέζων μαθητών ανάλογα με το αν πρόκειται για δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο, με το τελευταίο να υπερτερεί. Κάτι τέτοιο φαίνεται από τις δηλώσεις του Γ21 που αναφέρει στον διάλογό της με τον ερευνητή:

Ερευνητής: *«Εσείς δεν το σκεφτήκατε καθόλου να πάει το παιδί στο δημόσιο σχολείο;»*

²⁰⁸ Εννοεί ότι θα πρέπει να τον συμπαθούν οι μαθητές του.

Γονέας: «Πήγαμε».

Ερευνητής: «Έχει πάει;»

Γονέας: «Έχει πάει».

Ερευνητής: «Και; Το πήρατε από εκεί;»

Γονέας: «Χαζεύει, δεν είναι μάθημα. Απλά θέλουν να περνάει ο χρόνος».

Ερευνητής: «Να περνάει ο χρόνος».

Γονέας: «Ναι. Επειδή εντάζει και λόγω αυτής της περιοχής. Δεν ξέρω σε άλλες περιοχές πώς θα είναι. Αλλά στην περιοχή μας, δεν είναι καλή η περιοχή. Απλά.... να περνάει ο χρόνος, μαθαίνει λίγα πράγματα».

Ερευνητής: «Ενώ στο ιδιωτικό είναι διαφορετικά;»

Γονέας: «Διαφορετικά. Πρώτη χρονιά πήγαμε στην Ευρυμάθεια²⁰⁹ και έχουν δικό τους τετράδιο ασκήσεων. Έχουν δικό τους σύστημα, προγράμματα διάφορα, με δραστηριότητες, διάφορες συναντήσεις. Μαθαίνουμε περισσότερα πράγματα. Για τη μικρή.... πιάνει μάθημα αμέσως».

Ερευνητής: «Ενώ στο δημόσιο δε γινόταν τίποτα από όλα αυτά;»

Γονέας: «Απολύτως τίποτα. Και ξέρω γενικά στο γυμνάσιο, λύκειο στο δημόσιο, δεν είναι μάθημα».

Άλλοι γονείς, όπως οι Γ5, Γ13, Γ14 και Γ18, θεωρούν ότι η οικογένεια αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα που επηρεάζει την επίδοση του παιδιού, και στη συνέχεια ακολουθεί το σχολείο. Για παράδειγμα ο γονέας Γ5 δηλώνει ότι «μαμά, μπαμπάς είναι οι πρώτοι δάσκαλοι», ενώ ο Γ13 συμπληρώνει πως «...άμα δεν έχει στόχο, άμα οι γονείς δεν είναι πάνω στο παιδί, αν δεν πας πάνω στα παιδιά... είναι χειρότερα μετά το παιδί στο σχολείο. Και μετά εξαρτάται από το σχολείο». Την ίδια άποψη διατυπώνει και ο Γ14 που αναφέρει ότι η επίδοση του παιδιού «επηρεάζεται πρώτα από την οικογένεια και μετά το σχολείο. Από τους γονείς», αλλά και ο Γ18 που δηλώνει «πρώτα οι γονείς, μετά το σχολείο».

Τρεις γονείς, οι Γ4, Γ9 και Γ10, αναφέρουν ότι η ικανότητα του παιδιού είναι αυτή που πρωτίστως ευθύνεται για την καλή σχολική του επίδοση. Ο Γ10, για παράδειγμα, αναφέρει ότι για να τα πάει καλά το παιδί του στο σχολείο «εξαρτάται από τον εαυτό του», όπως και ο Γ4 που δηλώνει ότι «εγώ νομίζω από μόνη της..., άμα αυτή διαβάσει». Ομοίως ο Γ9 θεωρεί ότι εξαρτάται από το παιδί «πώς θα είναι» ώστε να έχει καλή επίδοση. Τέλος, για τον Γ20 ένας συνδυασμός παραγόντων, όπως αναφέρθηκε στην αρχή, δηλαδή η ικανότητα του μαθητή, ο τύπος του σχολείου και η συμβολή του εκπαιδευτικού, είναι που καθορίζει την εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού του.

²⁰⁹ Ψευδώνυμο ιδιωτικού εκπαιδευτηρίου που αντικαθιστά το όνομα του ιδιωτικού σχολείου που αναφέρθηκε στη συνέντευξη.

Σε ό,τι αφορά την οικονομική κατάσταση της οικογένειας, οι περισσότεροι γονείς²¹⁰ δηλώνουν ότι ασκεί σημαντική επίδραση στην επίδοση του παιδιού, καθώς οι οικογένειες που έχουν οικονομική ευχέρεια έχουν τη δυνατότητα να προσλάβουν εκπαιδευτικό για την ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης του παιδιού τους ή και τη φοίτησή του σε ιδιωτικό σχολείο. Όπως αναφέρει ο Γ8:

«Αν έχεις την οικονομική υποστήριξη, θα διαλέξεις ένα καλό σχολείο. Κάποιους καλούς δασκάλους, θα μάθεις και θα έχεις περισσότερες επιλογές. Εάν δεν έχεις, θα το στείλεις εκεί που μπορείς. Εκεί που γίνεται ας πούμε. Δεν έχεις επιλογές».

Ομοίως, ο Γ4 αναφέρει σχετικά με τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει ο ιδιωτικός εκπαιδευτικός που προσλαμβάνεται από την οικογένεια για τα απογευματινά μαθήματα:

«...[αν] κάτι δεν καταλαβαίνει, μπορεί να εξηγήσει στο σπίτι.... Δεν ξέρω στο σχολείο άμα..., γιατί είναι πολλά παιδάκια. Άμα ξαναπεί, να εξηγήσει, δεν ξέρω. Άμα είναι στο σπίτι μπορεί να ρωτήσει, 'κυρία αυτό δεν το καταλαβαίνω, μπορεί να μου ξαναεξηγήσετε; '»

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η άποψη του Γ18 που αναφέρει ότι

«άμα υπάρχει καλή... οικονομική κατάσταση μπορούμε να φροντίζουμε, μπορούμε να στείλουμε παιδί για να μαθαίνει περισσότερα, δραστηριότητες και... μαθήματα, μπορεί να έχουμε ιδιωτικά, δασκάλα στο σπίτι. Και να το στείλουμε στο ιδιωτικό σχολείο... Χωρίς καλή οικονομική κατάσταση, είναι πάρα πολύ δύσκολο».

Ο Γ21 αναφερόμενος σε συγκεκριμένα οικονομικά μεγέθη, αναρωτιέται τι θα έκανε αν δεν είχε την οικονομική δυνατότητα να συνεισφέρει στη σχολική φοίτηση του παιδιού. Λέει συγκεκριμένα:

«Τώρα στο ιδιωτικό σχολείο κάθε χρόνο περίπου όλες οι δραστηριότητες και όλα τα δίδακτρα για τη μικρή, ένα χρόνο περίπου, χάνουμε τουλάχιστον 5000... για μια χρονιά. Φαντάσου εάν δεν είναι σε καλή οικονομική κατάσταση το οικονομικό, πώς θα πληρώσουμε αυτά τα μαθήματα; Πώς; Τι να κάνει;»

Αξίζει να αναφερθεί ότι, όπως υποστηρίζει ο Γ20, η καλή ή όχι οικονομική κατάσταση της οικογένειας μπορεί στο παρελθόν να μη διαδραμάτιζε σημαντικό ρόλο, στη σύγχρονη εποχή ωστόσο θεωρείται καθοριστικός παράγοντας τόσο για την επιτυχή σχολική πορεία του παιδιού, όσο και για τη διεκδίκηση μιας θέσης στο πανεπιστήμιο. Λέει χαρακτηριστικά:

«Όταν ήμουν εγώ μικρός, δεν ήταν τόση διαφορά. Δηλαδή ας πούμε εγώ δε διάβαζα πολύ καλά. Δεν είχα πολύ καλό βαθμό. Όμως κάποιος συμμαθητής μου, μόνος του διαβάζει καλά και έχει καλό βαθμό και έχει πάει καλά πανεπιστήμιο. Όμως τώρα, πρέπει να έχουμε αρκετά χρήματα για να πάει ιδιωτικό σχολείο, μετά πάει κάποιο καλό πανεπιστήμιο».

²¹⁰ Σε ποσοστό προσεγγίζουν το 73% και αφορά τους Γ2, Γ4, Γ6, Γ8, Γ10, Γ11, Γ12, Γ13, Γ15, Γ16, Γ17, Γ18, Γ19, Γ20, Γ21, Γ22.

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχουν γονείς που αν και ιεραρχούν υψηλά τη σημαντικότητα του οικονομικού παράγοντα στην επίδοση των παιδιών τους, δεν παραβλέπουν τις περιπτώσεις μαθητών που παρόλο που ανήκουν σε οικογένειες με υψηλά εισοδήματα παρουσιάζουν υποεπίδοση. Επομένως, η δυνατότητα της προσφοράς καλών σχολικών συνθηκών δεν προνοεί κατ' ανάγκην και καλή σχολική πορεία, αν πρωτίστως το ίδιο το παιδί δεν ενδιαφερθεί για τη μόρφωση και την εξέλιξή του. Είναι αντιπροσωπευτικές οι αναφορές του Γ12 που δηλώνει πως «...εάν έχει πολλά λεφτά καλύτερα, το παιδί μπορεί να πηγαίνει στο καλύτερο σχολείο, *international school*, μπορεί να μαθαίνει πιο πολλά πράγματα. Αλλά όχι πάντα» ή του Γ16 που λέει ότι «αν είναι τόσο καλή η οικονομική κατάσταση στην οικογένεια δεν βοηθάει κάτι, αν δε θέλει το παιδί», αλλά και του Γ13 που συμπληρώνει, μέσω της διερμηνέως, ότι «υπάρχει οικογένεια που είναι φτωχή και δεν έχει λεφτά, αλλά τα παιδιά πάνε καλά στο διάβασμα...».

Οι γονείς που δε θεωρούν ότι η οικονομική κατάσταση της οικογένειας επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την επίδοση και εκπαιδευτική επιτυχία του παιδιού, προσεταιρίζονται τις απόψεις που αναφέρθηκαν μόλις προηγουμένως, αφού στηρίζουν και αυτοί την αντίληψή τους στο γεγονός ότι ανεξάρτητα από την οικονομική δυνατότητα της οικογένειας, το παιδί είναι αυτό που με το χαρακτήρα, τις προσπάθειες και τη θέλησή του, θα προδιαγράψει την πορεία του στο σχολείο. Για παράδειγμα, ο Γ7 στην ερώτηση αν η καλή οικονομική κατάσταση της οικογένειας καθορίζει την επίδοση του παιδιού αναφέρει πως «όχι, όχι, εγώ δεν πιστεύω, δεν είναι θέμα τα χρήματα, θέμα είναι ο χαρακτήρας». Παρόμοια είναι και η δήλωση του Γ9, που επίσης δεν πιστεύει στην επίδραση των οικονομικών μεγεθών της οικογένειας, αφού θεωρεί ότι «εξαρτάται από το παιδί. Εάν είναι καλό παιδί, καλός μαθητής..., πάει μόνος του». Ενδιαφέρον, δε, παρουσιάζει και η περίπτωση του Γ1 που θεωρεί ότι τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος, μπορεί δυνητικά να έχουν περισσότερα κίνητρα ώστε να διεκδικήσουν για τα ίδια ένα καλύτερο μέλλον μέσω της καλής τους σχολικής πορείας. Αναφέρει χαρακτηριστικά πως «άμα εσύ λιγότερα χρήματα, το παιδάκι θα είναι πιο καλό στα μαθήματα. Γιατί θέλει να γίνει δυνατό...». Πάντως ανεξάρτητα αν οι γονείς θεωρούν ή όχι την οικονομική κατάσταση της οικογένειας σημαντική, φανερώνουν έντονα τη θέλησή τους να εξασφαλίσουν τις καλύτερες δυνατές συνθήκες για τη μόρφωση των παιδιών τους, ακόμη και αν αυτό συνεπάγεται πολλές προσωπικές θυσίες. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά του Γ10 που δηλώνει ότι «προσπαθούμε στη δυνατότητα μας... να δώσουμε καλύτερα πράγματα για το παιδί, για να προχωράει, να μαθαίνει και να βρει καλή λύση στο μέλλον», αλλά και του Γ5 που λέει πως «πρώτα πρέπει να μαζεύω λεφτά για το

παιδί, για το μάθημα. Μετά θα κάνω για μας», όπως και του Γ14 που αναφέρει για τον εαυτό του, με τη βοήθεια της διερμηνέως, πως «...όσο φτωχός να είναι είτε πλούσιος, ό,τι μπορούμε, η δυνατότητα μας είναι να φροντίζουμε το παιδί. Δεν μας πειράζει να έχουμε... λεφτά ή όχι».

Σε ό,τι αφορά την επίδραση που ασκεί το φιλικό περιβάλλον του παιδιού στη συμπερίληψη και ακαδημαϊκή του πορεία, τα αποτελέσματα της μελέτης φανερώνουν ότι στις αντιλήψεις των γονέων²¹¹ τα παιδιά κινεζικής καταγωγής έχουν κοινωνικοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό, καθώς έχουν αναπτύξει φιλικές σχέσεις και παρέες με παιδιά ελληνικής καταγωγής, που είναι κατά κύριο λόγο οι συμμαθητές τους από το σχολείο. Προφανώς κάποιοι από αυτούς τους γονείς, όπως οι Γ4, Γ6, Γ8, Γ9, Γ15 και Γ19, αναφέρουν ότι τα παιδιά τους συναναστρέφονται και με ομοεθνείς τους (συμμαθητές ή συγγενείς). Σε ελάχιστες περιπτώσεις²¹² οι φίλιες που αναπτύσσονται είναι αποκλειστικά και μόνο με παιδιά κινεζικής καταγωγής, κυρίως σε εκείνες τις σχολικές μονάδες όπου υπάρχουν περισσότεροι του ενός ομοεθνείς μαθητές οι οποίοι συγχρωτίζονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους τόσο στο τμήμα, αν φοιτούν στην ίδια τάξη, όσο και στο προαύλιο κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Αυτή η κατάσταση όμως δημιουργεί μια σχετική ανησυχία στους γονείς, οι οποίοι θα ήθελαν τα παιδιά τους να συναναστρέφονται περισσότερο με τους Έλληνες συμμαθητές τους, προκειμένου να ομιλούν με μεγαλύτερη ευχέρεια την ελληνική γλώσσα. Όπως δηλώνει ο Γ9 σχετικά:

«... πριν δυο χρόνια στην Ευρυμάθεια υπήρχαν περισσότεροι Κινέζοι [και μας] πειράζει, επειδή στο διάλειμμα όλοι οι Κινέζοι κάνουν παρέα και μιλάνε μόνο κινέζικα. Αυτό μας πειράζει μόνο».

Πρέπει να υπογραμμιστεί στο σημείο αυτό, ότι οι φιλικές σχέσεις ή/και οι παρέες των Κινέζων μαθητών με τους συμμαθητές τους περιορίζονται μόνο εντός του σχολικού πλαισίου ή στα πλαίσια διαφόρων συγκεντρώσεων ψυχαγωγικού χαρακτήρα, και δεν αφορούν μια σταθερή και χρόνια σχέση και αλληλεπίδραση. Όπως αναφέρει ο Γ13 η παρέα του παιδιού του με τους συμμαθητές του εκτός σχολείου γίνεται μόνο σε «γιορτή και σε πάρτι» αλλά η συχνότητα είναι πολύ μικρή «επειδή δεν έχει και πολύ χρόνο το παιδί, επειδή υπάρχουν πολλές δραστηριότητες». Επίσης ο Γ14 απαντά στην ερώτηση για το αν το παιδί του συναντά τους φίλους του μετά το σχολείο λέγοντας «όχι μετά το σχολείο. Έχουν δικό τους γκρουπ στο internet, στο inbox μιλάνε. Αλλά δε συναντιούνται πάρα πολύ...».

²¹¹ Γ1, Γ3, Γ4, Γ5, Γ6, Γ7, Γ8, Γ9, Γ10, Γ12, Γ13, Γ14, Γ15, Γ16, Γ17, Γ18, Γ19, Γ21.

²¹² Γ2, Γ22, Γ11, Γ20.

Στις αντιλήψεις κάποιων γονέων η συμβολή των φίλων μπορεί να είναι υποβοηθητική της απόδοσης των παιδιών τους και της καλής σχολικής τους πορείας. Για παράδειγμα ο Γ8 αναφέρει σχετικά:

«Εάν οι συμμαθητές σου είναι όλοι παιδιά που είναι καλοί μαθητές και έχουν στόχους και διαβάζουν, σίγουρα θα γίνεις κι εσύ έτσι. Αν όμως όλοι είναι συνέχεια στην τηλεόραση, στη διασκέδαση, θα σε πάρουν και εσένα πίσω. Έτσι είναι».

Την ίδια περίπου πεποίθηση εκφράζει και ο Γ21 που δηλώνει:

«Σε καλή παρέα θα μάθαινε περισσότερα πράγματα. Αμα είναι... χειρότερη παρέα, κακή παρέα, δε θα κάνει καλό πάνω της, επειδή είναι ακόμη μικρή... Δεν καταλαβαίνει τόσο καθαρά τι είναι σωστό-λάθος, επειδή μεταξύ τους τα παιδάκια μαθαίνουν το ένα από το άλλο...».

Οι αναφορές των γονέων για τη συμβολή των φίλων στη σχολική επίδοση των παιδιών τους αφορά τη συνεργασία και αλληλοβοήθεια που αναπτύσσεται, κυρίως σε ό,τι έχει σχέση με την ολοκλήρωση των εργασιών. Για αυτή τη συμβολή ο Γ10 δηλώνει πως «*κάνουν εργασίες μαζί*», όπως και ο Γ16 που λέει «*φυσικά και βοηθιούνται μεταξύ τους*». Ομοίως ο Γ9 αναφέρει ότι «*εξηγούνε μεταξύ τους αν κάτι υπάρχει σε εργασίες, συνεργάζονται σαββατοκύριακα... και βοηθούνε μεταξύ τους*».

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι για κάποιους γονείς δεν είναι σημαντικό τα παιδιά τους να συναναστρέφονται απαραίτητα με καλούς μαθητές, αλλά επιθυμούν να συνάπτουν σχέσεις με παιδιά των οποίων οι τρόποι ή η συμπεριφορά είναι η πρότερη, ανεξάρτητα από τις σχολικές τους ικανότητες, το φύλο τους ή το κοινωνικο-οικονομικό τους υπόβαθρο. Όπως λέει χαρακτηριστικά ο Γ7:

«... λέω, να κάνεις παρέα, δε με πειράζει είτε φτωχοί είναι, είτε πλούσιοι. Αλλά με πειράζει η συμπεριφορά. Αμα η συμπεριφορά είναι καλή θα κάνεις παρέα..., δε με πειράζει είτε είναι αγόρι, είτε κορίτσι».

Στα παραπάνω ο Γ3 συμπληρώνει για τους φίλους του παιδιού του πως «*αν δεν έχει τρόπο δε θέλω παρέα, τίποτα*», ενώ ο Γ1 που επιθυμεί το παιδί του να συναναστρέφεται με όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά, θεωρεί ότι θα πρέπει να κάνει «*παρέα με καλούς μαθητές²¹³ και όχι με κακούς, [με] όλα τα παιδάκια να παίζει, [όχι] μόνο με καλούς*».

3.2. Οι αντιλήψεις των Κινέζων γονέων για το εκπαιδευτικό σύστημα που προτιμούν

Ένας παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την επίδοση και τη γενικότερη ομαλή σχολική πορεία του παιδιού είναι οι αντιλήψεις που οι γονείς διαμορφώνουν σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα και τα χαρακτηριστικά του στοιχείου. Η αξία που προσδίδουν στο

²¹³ Εννοεί από άποψη χαρακτήρα και όχι επίδοσης.

σχολείο, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τη διευθυντική ομάδα, όπως επίσης η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός με τα οποία τους περιβάλλουν, προσδιορίζουν ένα σύνολο θετικών στάσεων και συμπεριφορών, οι οποίες ασκούν επίδραση τόσο στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών τους όσο και στη γενικότερη επιτυχή σχολική τους πορεία. Δεδομένου ότι την ευθύνη των αποφάσεων για την ομαλή ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών έχουν οι ίδιοι, είναι αυτοί που με τις επιλογές τους θα καθορίσουν εκείνες τις μεταβλητές που, εκτός της επίδοσης, θα ιεραρχήσουν σε υψηλή προτεραιότητα. Στην υποεπάρκεια που ακολουθεί αναπαριστώνται οι αντιλήψεις των Κινέζων γονέων αναφορικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η αναπαράσταση αυτή αναπόφευκτα γίνεται μέσω της συγκριτικής προσέγγισης του ελληνικού με το κινεζικό σχολείο. Η ανάλυση των συνεντεύξεων με τη συγκριτική αποτίμηση των χαρακτηριστικών των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων, την κριτική στάση των γονέων απέναντι στο κινεζικό και το ελληνικό σχολείο, καθώς και τις προτεραιότητες που θέτουν ως σημαντικές για τα παιδιά τους κατά τη φοίτησή τους, επιτρέπει να γίνει αντιληπτό γιατί εν τέλει επιλέγουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως το καταλληλότερο για την ακαδημαϊκή αλλά κυρίως τη συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών τους.

Αναλύοντας λοιπόν τα αποτελέσματα των δηλώσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα, γίνεται εμφανές ότι στο σύνολό τους σχεδόν²¹⁴, αναφέρουν ότι δε θα επιθυμούσαν τα παιδιά τους να φοιτούν στα σχολεία της χώρας τους. Ο κύριος λόγος για τη στάση τους αυτή είναι οι πολύ μεγαλύτερες απαιτήσεις του κινεζικού σχολείου σε σχέση με τις αντίστοιχες του ελληνικού. Μόνο στην περίπτωση του Γ7 φανερώνεται η επιθυμία το παιδί μελλοντικά να συνεχίσει την εκπαίδευσή του στην Κίνα και αυτό όχι επειδή δεν εμπιστεύεται το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά κυρίως λόγω της ανασφάλειας του σχετικά με το ασταθές οικονομικό περιβάλλον όπως αυτό διαμορφώνεται τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα. Η σχετική αναφορά του είναι χαρακτηριστική:

«Για αργότερα, εντάξει, είναι θέμα. Για τώρα αυτή τη στιγμή η Ελλάδα δεν ξέρουμε αν μετά από δέκα χρόνια, τι, πώς θα γίνει. Οπότε για το μέλλον του παιδιού πιο πολύ το σκεφτόμαστε για την Κίνα».

Αναλυτικότερα, αυτό που διαπιστώνεται από τις απαντήσεις των υποκειμένων είναι ότι στην Κίνα οι μαθητές έχουν ιδιαίτερα φορτωμένο πρόγραμμα με πολλές εργασίες, υψηλή πίεση και απαίτηση για συνεχή ενασχόληση με τα μαθήματα, ακόμα και το Σαββατοκύριακο. Είναι ενδεικτική η δήλωση του Γ17 που αναφέρει ότι «στην Κίνα υπάρχουν εργασίες, γεμίζουν όλη

²¹⁴ Που σε ποσοστό ξεπερνά το 95% και αφορά τους Γ1, Γ2, Γ3, Γ4, Γ5, Γ6, Γ8, Γ9, Γ10, Γ11, Γ12, Γ13, Γ14, Γ15, Γ16, Γ17, Γ18, Γ19, Γ20, Γ21, Γ22.

τη μέρα τους [και] το σαββατοκύριακο με ασκήσεις». Παρόμοιες είναι και οι αναφορές του Γ11 που δηλώνει ότι ο μαθητής έχει «πάρα πολλές εργασίες. Πάρα πολλές δραστηριότητες μετά το σχολείο. Δεν έχει ελεύθερο χρόνο», αλλά και του Γ10 που λέει πως «άμα είναι στην Κίνα, είναι πιο πιεσμένα με τη δασκάλα. Πιέζει με εργασίες». Την ίδια περίπου αντίληψη διατηρεί και ο Γ16 για το κινεζικό εκπαιδευτικό σύστημα για το οποίο δηλώνει ότι

«... κάθε μέρα μετά το σχολείο, στο διάβασμα, στις εργασίες... έχει πάρα πολύ πίεση... από τον δάσκαλο, από την τάξη, από τους συμμαθητές του...».

Τη δική του άποψη, η οποία δε διαφέρει από τις προηγούμενες, παραθέτει και ο Γ20 ο οποίος αναφερόμενος στο βαρύ πρόγραμμα του σχολείου επισημαίνει:

«Αυτό είναι [το] κινεζικό σύστημα. Ας πούμε η μεγάλη μου αδελφή έχει έναν γιο, τώρα πάει Ε' ή ΣΤ' δημοτικού. Έχει πολύ διάβασμα, δουλειά. Άσε που κάθε μέρα... διαβάζει, γράφει μέχρι αργά το βράδυ. Έτσι είναι».

Όπως προκύπτει από την προηγούμενη δήλωση, είναι σύνηθες το φαινόμενο τα παιδιά να προετοιμάζονται για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας διαβάζοντας έως αργά. Την ίδια άποψη παραθέτει και ο Γ3, ο οποίος ανακαλώντας μνήμες από προσωπικές του εμπειρίες θυμάται «πόσο μάθημα είχα! Μέχρι [τις] τρεις [και] δεν μπορούσα να τελειώσω...». Από την πρώτη έως την τελευταία τάξη στο κινεζικό σχολείο τα παιδιά διδάσκονται όλα τα μαθήματα, αφού το εκπαιδευτικό σύστημα είναι τέτοιο που δίνει την ίδια βαρύτητα σε κάθε μάθημα χωρίς να υπάρχει διαχωρισμός σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις, σε αντίθεση με το ελληνικό σύστημα όπου κυρίως στις δυο τελευταίες τάξεις του λυκείου υπάρχει, εκτός από τα μαθήματα γενικής παιδείας, κάποια εξειδίκευση σε συγκεκριμένα μαθήματα. Αυτό αξιολογείται ως θετικό για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με τον Γ1 ο οποίος αναφέρει σχετικά:

«...Και μέχρι Λύκειο μαθαίνουν πολλά. Εδώ τα χωρίζουν... . Εμείς, είναι μαζί.... Τέλος, λύκειο, μετά εσύ να διαλέξεις πως θα πας²¹⁵. Γι' αυτό λέω, εδώ θα είναι για παιδιά πιο εύκολα».

Εκτός των παραπάνω, οι τάξεις στα κινεζικά σχολεία είναι πολυάριθμες. Αν για το ελληνικό σχολικό σύστημα οι τάξεις των 25 ή 27 μαθητών θεωρούνται πολυπληθείς, στην Κίνα, σύμφωνα με τις αναφορές των γονέων, οι μαθητές ανά τμήμα είναι «το λιγότερο 30 και παραπάνω» (Γ5), με τον αριθμό τους να κυμαίνεται μεταξύ των 40 και των 60 μαθητών²¹⁶. Επιπλέον, στο δημοτικό υπάρχουν εκπαιδευτικοί για κάθε ειδικότητα και όχι ένας δάσκαλος για όλα τα μαθήματα. Αυτό προβάλλει ως απαραίτητο, λόγω της ανάγκης να γίνεται μια όσο το δυνατό ορθολογικότερη διαχείριση του μεγάλου αριθμού των παιδιών σε κάθε τάξη,

²¹⁵ Εννοεί πως η όποια επιλογή του παιδιού γίνεται μετά την αποφοίτησή του από το σχολείο.

²¹⁶ Όπως αναφέρουν οι Γ1, Γ4, Γ12, Γ13, Γ16.

δεδομένου ότι η ευθύνη για την ομαλή και χωρίς προβλήματα διεξαγωγή των μαθημάτων επιμερίζεται σε περισσότερους του ενός εκπαιδευτικούς, ενώ επιπλέον αξιολογείται και θετικά από ορισμένους γονείς. Όπως αναφέρει ο Γ7:

«Εμείς από Α΄ Δημοτικού χωρίζουμε... μαθηματικά, γλώσσα, δηλαδή κάθε μάθημα.... Οπότε ξέρεις, τα παιδιά από παιδική ηλικία μαθαίνουν από διάφορους τρόπους δηλαδή, δάσκαλοι. Γιατί κάθε δάσκαλος με τον δικό του τρόπο διδάσκει, οπότε το παιδί από μωρό αποκτάει αυτό το πράγμα».

Στις αντιλήψεις κάποιων από τους γονείς του δείγματος²¹⁷, οι εκπαιδευτικοί του κινεζικού εκπαιδευτικού συστήματος θεωρούνται αυστηροί. Έχοντας να διαχειριστούν το πολυπληθές μαθητικό δυναμικό αλλά και να εστιάσουν στην επίδοση και τη σχολική επιτυχία, δεδομένου ότι το ίδιο το σύστημα δίνει μεγάλη έμφαση στην αριστεία, διατηρούν μια στάση η οποία κάθε άλλο παρά χαλαρή μπορεί να χαρακτηριστεί και προσανατολισμένη στα ενδιαφέροντα των μαθητών, όπως από τις αναφορές τους επισημαίνουν για τους Έλληνες δασκάλους. Ο Γ8 για παράδειγμα τονίζοντας ότι «το κινέζικο σχολείο είχε πολύ πειθαρχία σε σχέση με το ελληνικό και πολύ πιο απαιτητικό», παραθέτει την άποψή του για τους Κινέζους εκπαιδευτικούς, συγκρίνοντας τους με τους αντίστοιχους συναδέλφους τους Έλληνες. Λέει λοιπόν:

Γονέας: «Ναι, πολύ αυστηροί. Έχουν πάρα πολλές εργασίες, πολλά μαθήματα. Συνέχεια έχουν απαιτήσεις από το παιδί. Εδώ δεν έχουν, τουλάχιστον στο δημοτικό και στα δημόσια, δεν έχουν απαιτήσεις. Λένε κάνε αυτό, προσπάθησε. Αν δεν το κάνεις, δεν πειράζει. Δεν πειράζει. Το περνάνε έτσι».

Ερευνητής: «Ενώ στην Κίνα, ας πούμε, αν δεν το κάνουν;»

Γονέας: «Πρέπει να το κάνεις οπωσδήποτε. Αλλιώς θα έχεις συνέπειες, θα κάνεις ας πούμε, θα πρέπει να κάνεις αντιγραφή δέκα σελίδες. Σου βάζουν... πέναλι».

Ομοίως, ο Γ7 αναφερόμενος στη γενιά του προσδιορίζει τη συμπεριφορά του ως μαθητή λέγοντας χαρακτηριστικά ότι «εμείς ήμασταν πάντα, δηλαδή σε δικιά μου γενιά πάντα ήμασταν 'σούζα'», ενώ τονίζει τον αυστηρό τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός επέβαλλε την ησυχία στην τάξη. Αναφέρει λοιπόν ότι «χωρίς να πει τίποτα, μπορεί ο δάσκαλος να βάλει ένα μολύβι κάθετα και να κοιτάει κι όλα είναι...²¹⁸». Ο Γ16 επίσης αναφερόμενος στις διαφορές που παρουσιάζουν στα χαρακτηριστικά τους οι Έλληνες με τους Κινέζους εκπαιδευτικούς, τονίζει ότι «... εδώ είναι πιο ήπιοι. Εδώ πιστεύω είναι πιο ελεύθεροι», ενώ ενδιαφέρον παρουσιάζει δήλωσή του σύμφωνα με την οποία πολλά άτομα του φιλικού του περιβάλλοντος στην Κίνα

²¹⁷ Γ3, Γ7, Γ8, Γ9, Γ16.

²¹⁸ Δείχνει με τα χέρια του την παύση οποιουδήποτε θορύβου.

αποφασίζουν να μεταναστεύσουν σε χώρες του εξωτερικού, προκειμένου τα παιδιά τους να τύχουν μιας εκπαίδευσης που θα χαρακτηρίζεται από λιγότερη πειθαρχία και πίεση. Λέει χαρακτηριστικά, μέσω της διερμηνέως, ότι:

«Οι περισσότεροι φίλοι της σκέφτονται αυτή τη στιγμή να στείλουν το παιδί για εξωτερικό επειδή έχει καλύτερο περιβάλλον, έχει πιο καλή ποιότητα στα παιδικά χρόνια για τα παιδιά».

Ένα άλλο χαρακτηριστικό που τονίζουν οι γονείς του δείγματος για τους Κινέζους εκπαιδευτικούς είναι η έμφαση που δίνουν στα μαθήματα και τις επιδόσεις των μαθητών τους χωρίς να αναπτύσσουν ιδιαίτερη οικειότητα με αυτούς, αφού θέτουν ως προτεραιότητα τους την καλή ακαδημαϊκή τους πορεία. Ο Γ15 αναφέρει σχετικά, με τη βοήθεια της διερμηνέως:

«Πιστεύει ότι οι δάσκαλοι στην Κίνα προσέχουν περισσότερο πάνω στα μαθήματα. Εδώ η δασκάλα με αγάπη, με χαρά, αλλά πώς πάει στα μαθήματα [μόνο] εξετάζουν τα παιδιά. Δεν κάνει περισσότερα».

Σχετική με την παραπάνω είναι και η δήλωση του Γ17 που τονίζει ότι:

«Το παιδί θα είναι πιο χαλαρά με τους δασκάλους που είναι εδώ, επειδή εδώ οι δάσκαλοι ακολουθούν τα χόμπι του παιδιού και με αγάπη. Άμα είναι στην Κίνα, εμείς βασιζόμαστε πιο πολύ στα μαθήματα πάνω, να πάρουν όλα τα παιδιά καλούς βαθμούς, για αυτό τρέχουμε πιο πολύ».

Βέβαια, υπάρχουν και οι απόψεις των Γ5, Γ12 και Γ13, που θεωρούν ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών στις δυο χώρες αφού «μάλλον ίδιοι είναι. Όλοι οι δάσκαλοι... αγαπάνε παιδί» (Γ5) ή όπως τονίζει ο Γ12 «... δε νομίζω οι δάσκαλοι να έχουν τόσες διαφορές». Πρέπει να τονιστεί ωστόσο ότι η πίεση που δέχονται τα παιδιά δεν προέρχεται μόνο από τον φόρτο των εργασιών τους στο σπίτι, αλλά και από το επιμηκυτό σχολικό τους πρόγραμμα το οποίο διαρκεί σχεδόν όλη την ημέρα. Ενδεικτικά οι Γ1 και Γ4 αναφέρουν για τους μαθητές ότι το «πρωί έχουν τέσσερα μαθήματα και [το] απόγευμα έχουν δυο. Καθένα έχει σαράντα πέντε λεπτά» (Γ1) ή ότι παρακολουθούν «από [το] πρωί μέχρι το βράδυ [στις] έξι η ώρα. Όλο μάθημα, όλη μέρα». Παρομοίως ο Γ3 δηλώνει χαρακτηριστικά:

«Κάθε πρωί έξι η ώρα πρέπει να ξυπνήσεις μέχρι μεσημέρι μία, τελειώσεις σχολείο, ήρθες σπίτι, έφαγες, μετά ξανά πάει σχολείο μέχρι απόγευμα επτά η ώρα. Ήρθες στο σπίτι, μάθημα!»

Στα παραπάνω προστίθεται και η αναφορά του Γ12 ο οποίος περιγράφει το πρόγραμμα που ακολουθούσε ως μαθητής ως εξής:

«Επτά και μισή θα είμαι στο σχολείο, ξεκινάει όλη μέρα μαθήματα. Επτά και μισή μέχρι δώδεκα. Δώδεκα με δύο και μισή μεσημεριανό. Διαλειμματάκι. Και μετά δύο μισή μέχρι πέντε και μισή πάλι σχολείο να μαθαίνω και μετά εργασία, μετά διάβασμα. Δηλαδή περίπου δέκα, έντεκα η ώρα πηγαίνω να κοιμηθώ».

Βασικό επίσης χαρακτηριστικό του κινεζικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι ο πολύ μεγάλος ανταγωνισμός που παρατηρείται τόσο μεταξύ των παιδιών όσο επίσης και μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων. Είναι ενδεικτική η δήλωση του Γ19 που αναφέρει ότι «...στην Κίνα [για] όλα τα παιδάκια υπάρχει πάρα πολύς ανταγωνισμός» ή του Γ21 που αναφερόμενος κι αυτός στις σχέσεις των μαθητών δηλώνει ότι «υπάρχει πάρα πολύς ανταγωνισμός μεταξύ τους στην τάξη» αλλά και του Γ20 που λέει πως «στην Κίνα έχει πιο πολύ ανταγωνισμό. Πάρα πολύ». Στα παραπάνω προστίθεται και η δήλωση του Γ16, ο οποίος αναφερόμενος κι αυτός στον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών τονίζει πως

«ναι, ναι, πολύ homework, πολύ... γιατί ένα παιδί που διαβάζει πολύ καλά, δεν μπορεί να κρατάει ένα πίσω. Πρέπει όλοι να πάνε μαζί. Εντάξει, εντάξει, έχει πολύ ανταγωνισμό».

Από την παραπάνω δήλωση προκύπτει η σχέση των απαιτήσεων του σχολείου και του υψηλού ανταγωνισμού με τη γενικότερη φιλοσοφία του κινεζικού εκπαιδευτικού συστήματος, σύμφωνα με την οποία όλοι οι μαθητές θα πρέπει να αποδίδουν, δεδομένου ότι η χαμηλή απόδοση ενός μαθητή επηρεάζει αρνητικά τους υπόλοιπους. Ανταγωνισμός όμως υφίσταται και μεταξύ των εκπαιδευτικών, όπως αυτό γίνεται αντιληπτό από τη δήλωση του Γ14 ο οποίος αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν και προσέχουν τους καλούς μαθητές. Λέει λοιπόν χαρακτηριστικά ότι «...υπάρχει ανταγωνισμός μεταξύ των παιδιών, και στην Κίνα οι δάσκαλοι φροντίζουν περισσότερο τον καλό μαθητή» κάτι που δε συμβαίνει στην Ελλάδα αφού όπως διαπιστώνεται από τα λεγόμενά του «εδώ η δασκάλα βλέπει όλα ίδια πράγματα. Και φροντίζει κάθε παιδί με την ίδια αγάπη». Αυτός ο ανταγωνισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών στην Κίνα εξηγείται σε μεγάλο βαθμό από το γεγονός ότι υποβάλλονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα σε αυστηρή αξιολόγηση, η οποία αναπόφευκτα οδηγεί σε υψηλό ανταγωνισμό και επιθυμία του εκπαιδευτικού να έχει μαθητές με υψηλές επιδόσεις. Όπως ενδεικτικά αναφέρει ο Γ19 στον διάλογό του με τον ερευνητή:

Γονέας: *«Οι δάσκαλοι που είναι στην Κίνα φροντίζουν περισσότερο τα παιδάκια στα μαθήματα μόνο. Επειδή και μεταξύ των δασκάλων υπάρχει ανταγωνισμός. Εάν έχει καλύτερο μαθητή στο χέρι του, γι' αυτό».*

Ερευνητής: *«Κατάλαβα».*

Γονέας: *«Επειδή κάθε χρόνο δίνει εξετάσεις²¹⁹ και σε επίπεδο, για το σχολείο»*

Ερευνητής: *«Οι μαθητές;»*

Γονέας: *«Και δάσκαλοι και μαθητές».*

Ερευνητής: *«Και οι δάσκαλοι δίνουν εξετάσεις;»*

Γονέας: *«Ναι, κάθε χρόνο».*

²¹⁹ Στη συγκεκριμένη αναφορά η χρήση του όρου «εξετάσεις» συνδέεται με την έννοια της αξιολόγησης.

Ερευνητής: «Κάθε χρόνο;»

Γονέας: «Ναι».

Ερευνητής: «Οι δάσκαλοι;»

Γονέας: «Υπάρχει ένα όριο στην κάθε τάξη [για] κάθε δασκάλα. Πρέπει να φτάσεις ας πούμε, πόσα άτομα να πάρουν βαθμό 80, 90 ή 100. Αυτό είναι».

Αντίστοιχη είναι και η δήλωση του Γ21 που αναφέρει σχετικά:

«Κάθε δυο χρόνια, τρία χρόνια μια φορά, δίνουν εξετάσεις²²⁰ και [για] κάθε τάξη υπάρχει ένα όριο[που] πρέπει να φτάσουν [το] παιδί. Ας πούμε μέσο βαθμό, μέσο όρο σε μια τάξη, μπορεί να φτάσει στο 15. Κάθε τάξη. Τότε σημαίνει κάθε δασκάλα έχει ένα χαρτί, μια λίστα, ποιοι, ποια παιδάκια πρέπει να κάνει περισσότερα. Σαν ανταγωνισμός να κάνουν».

Σε ένα έντονα ελιτίστικο σύστημα, υπό την έννοια της επίτευξης των αποτελεσμάτων, της επίδοσης και της εστίασης στους μαθητές υψηλών ακαδημαϊκών ικανοτήτων, είναι αναπόφευκτο το κινεζικό εκπαιδευτικό σύστημα να χαρακτηρίζεται ως κατά βάση βαθμοθηρικό εμπλέκοντας στο κυνήγι της βαθμολογικής πρωτιάς τόσο τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς όσο και τους γονείς. Αυτό αξιολογείται ως αρνητικό για τον Γ7, ο οποίος δηλώνει ανακουφισμένος που κάτι τέτοιο δεν ισχύει στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση αφού όπως λέει:

«Εδώ, αυτό [που] μου άρεσε στην Ελλάδα [είναι ότι] από Α' δημοτικού μέχρι Ε' δημοτικού δεν έχουν βαθμούς, ενώ στην Κίνα από Α' δημοτικού αρχίζουν βαθμολογία».

Όπως άλλωστε αναφέρθηκε και πιο πάνω (από τις δηλώσεις των Γ15 και Γ17) η βαθμολογία στα κινεζικά σχολεία είναι τόσο σημαντική ώστε να οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να ενδιαφέρονται κυρίως για την επίτευξη της μεγαλύτερης δυνατής ακαδημαϊκής επίδοσης, και όχι για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Σημειώνεται ωστόσο η μερική απομάκρυνση του εκπαιδευτικού συστήματος από τη βαθμοθηρία, ωστόσο μόνο όμως στο πρωτοβάθμιο επίπεδο, και η εναρμόνισή του με κλίμακες αξιολόγησης που ακολουθούνται από τα δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Ο Γ5 αναφέρει για την κατάσταση που επικρατεί σήμερα στο κινεζικό σχολείο σε σχέση με το ελληνικό ότι «*τώρα το ίδιο είναι. Δεν είναι όπως παλιά, τώρα είναι καλύτερα*». Την ίδια επισήμανση παραθέτει και ο Γ7 που αναφέρει στη συζήτησή του με τον ερευνητή:

Γονέας: «.. Βέβαια τώρα, φέτος, έχω ακούσει ότι κι εμείς αλλάξαμε στην Κίνα».

Ερευνητής: «Δηλαδή;»

Γονέας: «*Βάζουν Α,Β, δε βάζουν βαθμολογία... γιατί το βλέπουν το λάθος...*».

²²⁰ Βλέπε παραπάνω υποσημείωση.

Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που στηρίζεται στην αριστεία και στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων με όρους οικονομίας, όπου οι έννοιες της ανταγωνιστικότητας, της αποδοτικότητας και της σύγκρισης κόστους-οφέλους είναι πρωταρχικής σημασίας, η συμπεριφορά και οι αντιλήψεις των οικογενειών είναι λογικό να επηρεάζονται ή και να καθορίζονται από τους βαθμούς και την επίτευξη της πρωτιάς, δημιουργώντας έναν άτυπο ανταγωνισμό μεταξύ τους ο οποίος είναι περαιτέρω επιβαρυντικός για την ισορροπία και την ψυχολογική υγεία των παιδιών. Τα παραπάνω φαίνεται να επιβεβαιώνει ο Γ7, ο οποίος μην παραλείποντας τη σύγκριση με την ελληνική σχολική πραγματικότητα αναπαριστά με γλαφυρό τρόπο αυτό που συμβαίνει στη χώρα του. Αναφέρει λοιπόν:

«[Το] θέμα είναι οι γονείς. Οι γονείς λένε 'το παιδί σου πόσο πήρε; Το παιδί μου, αυτό'. Οπότε κάνει αυτή τη σύγκριση. Εγώ στην Ελλάδα μέχρι σήμερα, δεν έχω δει γονείς μεταξύ μας να συζητάμε 'το παιδί σου στα μαθηματικά πόσο πήρε, γλώσσα πόσο πήρε;', δηλαδή δεν έχουμε αυτό. Πιο πολύ λέμε, 'α σήμερα κάναμε κάτι'. Η 'το παιδί μου πέρασε καλά'. Αυτό. Οπότε... σε ψυχολογικά δίνουν περισσότερη σημασία, ενώ σε μας είναι πιο πολύ σε βαθμολογία».

Και συνεχίζει υπερτονίζοντας τον ανταγωνισμό που οι γονείς συνειδητά ή ασυνείδητα μεταφέρουν στα παιδιά τους:

«... στα αποτελέσματα δίνουν σημασία. Οπότε αυτό νομίζω [ότι] πιέζει πιο πολύ το παιδί. Παιδί μπορεί να είναι άλλο 100 κι άλλο είναι 99. Ένας πόντος διαφορά μπορεί να δίνει μεγάλη πίεση. 'Γιατί εσύ δεν πήρες 100;' ας πούμε. Οπότε δίνει στο παιδί πολύ άσχημη εικόνα».

Την αίσθηση του ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών των γονέων αλλά και των σχολείων μεταφέρει και ο Γ19, ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά:

«... στην Κίνα υπάρχει πάρα πολύ πίεση από το σχολείο και από τους γονιούς επειδή όλοι τους λένε 'εάν δεν πάρεις καλούς βαθμούς δε θα συνεχίσεις, δε θα έχεις καλό μέλλον και δεν μπορείς να μπεις πανεπιστήμιο' και υπάρχει πιο πολύς ανταγωνισμός μεταξύ τους στα παιδιά και στους γονείς και στο σχολείο».

Είναι φυσικό στις αντιλήψεις των γονέων του δείγματος ένας μαθητής από το κινεζικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο έχει καθαρά ακαδημαϊκό προσανατολισμό, να έχει περισσότερες γνωστικές ικανότητες από τον αντίστοιχο του ελληνικού. Όπως δηλώνει χαρακτηριστικά ο Γ19:

«... ο χειρότερος μαθητής να έρθει στην Ελλάδα, να μπει σε ελληνικό σχολείο, θα γίνει αστέρι σε όλο το σχολείο. Θα είναι καλύτερος στο ελληνικό σχολείο, επειδή έχει διάφορα επίπεδα. Εκεί, στην Κίνα, ζητάνε περισσότερα πράγματα από τα παιδιά. Όταν υπάρχουν διάφορα επίπεδα για

τα παιδιά, τότε ένα παιδάκι αν πάει στην Κίνα αυτή τη στιγμή πιστεύω θα είναι [ο] χειρότερος μαθητής στην τάξη».

Όμως αυτό δε σημαίνει ότι καλός μαθητής είναι κατ' ανάγκη και ευτυχισμένος μαθητής, και αυτό φροντίζουν να το υπενθυμίζουν τόσο ο Γ21 που λέει *«μπορεί να είναι καλοί μαθητές αλλά δεν είναι τόσο χαρούμενοι»*, όσο και ο Γ16 που αναφέρει ότι ένα παιδί στην Κίνα *«... θα είναι καλύτερος μαθητής, αλλά γενικά τα παιδιά για να περάσουν καλά... εδώ θα είναι καλύτερα»*.

Μπορεί η κοινή παραδοχή για τη συμβολή του κινεζικού σχολικού συστήματος στην εκπαιδευτική επιτυχία του μαθητή να είναι δεδομένη, ωστόσο η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων του δείγματος δεν επιθυμούν τα παιδιά τους να φοιτούν σε σχολεία της χώρας τους. Οι τεράστιες απαιτήσεις, σε συνδυασμό με τις πολυάριθμες εργασίες, ο υψηλός ανταγωνισμός, οι αυστηροί εκπαιδευτικοί, το ανεξάντλητο σχολικό πρόγραμμα και η μεγάλη έμφαση που δίνεται στη βαθμολογία, μπορεί εν τέλει να επιβαρύνουν την ψυχολογία του παιδιού περιορίζοντας το ενδιαφέρον του για την ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων, κάνοντας το ουσιαστικά να μη ζει χαρούμενα παιδικά χρόνια. Με λίγα λόγια οι Κινέζοι γονείς θεωρούν ότι η εκπαίδευση στο σχολικό σύστημα της Κίνας μπορεί να οδηγεί σε υψηλότερη επίδοση, ωστόσο κρίνουν ότι τα παιδιά δεν είναι χαρούμενα αφού στην πραγματικότητα δεν τους δίνεται η δυνατότητα να απολαύσουν την παιδική τους ηλικία. Χαρακτηριστική προς αυτή την κατεύθυνση είναι η αναφορά του Γ21 που δηλώνει ότι *«υπάρχει πάρα πολύς ανταγωνισμός μεταξύ τους στην τάξη και πάρα πολύ πίεση και πάρα πολλές εργασίες στο σπίτι. Και δεν είναι καλό στην ψυχολογία τους»*, αλλά και του Γ20 που απαντά στην ερώτηση αν το παιδί του θα ήταν καλύτερος μαθητής αν παρακολουθούσε σχολείο στην Κίνα λέγοντας ότι θα ήταν *«καλύτερη μαθήτρια, αλλά δεν ξέρω εάν θα ήταν καλύτερο παιδί. Επειδή στην Κίνα έχει πιο σκληρό σύστημα για τα μαθήματα»*. Οι γονείς θεωρούν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία στην Ελλάδα είναι πιο χαλαρή και τα παιδιά είναι περισσότερο χαρούμενα και εν τέλει ευτυχισμένα. Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγει ο Γ15 ο οποίος αναφέρει:

«...εδώ περνάνε πιο χαλαρά και πιο καλά τα παιδιά στο σχολείο, στην Κίνα δεν φαντάζομαι να έχουν ελεύθερο χρόνο τα παιδιά, να περάσουν καλά για να είναι ευχαριστημένα. Εδώ είναι πιο χαλαρά. Πιστεύω εδώ περνάνε καλύτερα».

Παρομοίως, ο Γ12 αναφέρει ότι *«... εδώ είναι πιο εύκολο. Πιο εύκολο, και για το παιδί πιο ευτυχισμένο»*, ενώ ο Γ3 συγκρίνοντας τη ζωή των παιδιών συγγενικού του προσώπου που φοιτούν σε σχολείο στην Κίνα με την αντίστοιχη των δικών του παιδιών στην Ελλάδα, αναφέρει ότι τα παιδιά στην Κίνα είναι λιγότερο χαρούμενα και ιδιαίτερα επιβαρυνμένα,

καθώς όλη την ημέρα παρακολουθούν το σχολείο και προετοιμάζονται για τα μαθήματα με αποτέλεσμα να μην έχουν καθόλου ελεύθερο χρόνο. Όπως λοιπόν λέει ο ίδιος:

«Έχω αδελφής μου παιδί, κουράζεται. Ήρθε σπίτι, μόνο το βιβλίο. Τίποτα [δεν] κάνει! Κάθε μέρα, βιβλίο, βιβλίο, διαβάζει, βιβλίο, διαβάζει... Τίποτα άλλο!»

Την ίδια αντίληψη διατηρεί και ο Γ2 που αναφέρει ότι «στην Κίνα παιδιά συνέχεια μαθαίνει, μαθαίνει, μαθαίνει!», ενώ απαντώντας για το αν είναι σωστό να γίνεται κάτι τέτοιο λέει «όχι, δεν είναι καλό». Το γεγονός ότι στο ελληνικό σχολείο τα παιδιά έχουν ευκαιρίες για ψυχαγωγία (π.χ. εκδρομές, εκπαιδευτικές επισκέψεις) καθώς και για βιωματική μάθηση, αξιολογείται θετικά από τους γονείς. Ο Γ5 που αναφέρεται στα παραπάνω, επισημαίνει ότι τέτοιες δυνατότητες δεν υπάρχουν με την ίδια συχνότητα στα σχολεία της Κίνας. Όπως λέει χαρακτηριστικά «εκεί είναι μάθημα πιο περισσότερο, μόνο βιβλία. Εδώ... πιο περισσότερο είναι εκδρομή, κάνει μάθημα, πηγαίνει εργοστάσιο...». Παρόμοια είναι και η αναφορά του Γ4 που δηλώνει ότι στην πατρίδα του οι εκδρομές προγραμματίζονται για «μια φορά νομίζω τον χρόνο, δυο φορές μπορεί», σε αντίθεση με την Ελλάδα όπου «πάνε πολύ συχνά εκδρομή και στα παιδιά αρέσει, όχι μόνο μάθημα».

Αυτός ο συνδυασμός της γνωστικής ανάπτυξης με τη συναισθηματική και ψυχολογική ηρεμία, όπως και το αίσθημα ελευθερίας που βιώνει το παιδί, σε αντίθεση με το σχολείο στην Κίνα, κάνει τους γονείς περισσότερο σίγουρους για την επιλογή τους τα παιδιά τους να παρακολουθούν τα σχολεία της χώρας μετανάστευσής τους. Μια τέτοια πεποίθηση αφήνει να διαφανεί ο Γ18, ο οποίος μέσω της διερμηνέως δηλώνει:

«Κατά τη γνώμη του το παιδί που μεγαλώνει εδώ είναι πιο ελεύθερο και είναι πιο χαλαρό. Και πιστεύει πως είναι και για μας τους γονείς, είμαστε πιο ευχαριστημένοι που το παιδί μεγαλώνει σε αυτό το περιβάλλον. Αμα ήταν στην Κίνα, πρώτα από όλα πιστεύω πως είναι πολύ δύσκολο και για τις εργασίες και για την πίεση από το σχολείο και το περιβάλλον που έχουμε πρόβλημα».

Όμως, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αξιολογείται θετικά όχι μόνο από τους γονείς αλλά και από τα ίδια τα παιδιά. Ειδικότερα από τη δήλωση του Γ4 παρατηρείται ότι τα παιδιά που έχουν φοιτήσει τόσο σε κινεζικό όσο και σε ελληνικό σχολείο, αξιολογούν εν τέλει θετικότερα την εκπαιδευτική διαδικασία στην Ελλάδα. Ενδεικτικά δηλώνει ο Γ4:

«Πιο χαλαρά, εγώ έτσι νιώθω. Κι εγώ έχω ρωτήσει τα παιδιά. Τα παιδιά στην αρχή δεν ήθελαν να γυρίσουν στην Ελλάδα... Γιατί παλιά ζήσε και παππούς και μετά πέθανε ο παππούς και δεν μπορεί να κρατάει γιαγιά... και γι' αυτό τα έφερα τα παιδιά. Και τα παιδιά έχουν συνηθίσει εκεί, γιατί εδώ.. δεν καταλάβαιναν τίποτα, ελληνικά τίποτα... Και μετά λέω εγώ, δε γίνεται. Μετά ένα χρόνο [όμως] ρωτάω 'θέλετε να πάτε πίσω;' Όχι, θέλανε να μένουν εδώ».

Από τα παραπάνω τεκμαίρεται η ικανοποίηση της πλειοψηφίας των γονέων αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας του ελληνικού σχολείου, κυρίως σε ό,τι αφορά τον όγκο των εργασιών και της ύλης που καλύπτουν τα παιδιά, υπογραμμίζοντας ότι δε θεωρούν απαραίτητο να επωμίζονται με υπερβολικά πολλές σχολικές υποχρεώσεις, γεγονός που σίγουρα θα ίσχυε αν φοιτούσαν στα σχολεία της χώρας τους. Ενδεικτική είναι η δήλωση του Γ1 που αναφέρει *«κάθε μέρα σχολείο τελειώσει και σπίτι έχει φωτοτυπίες να γράψει. Εντάξει, εδώ είναι πολύ λιγότερα. Στην Κίνα θα είναι πολλά»*. Την ικανοποίηση του για τον όγκο των εργασιών εκφράζει και ο Γ3 που στην ερώτηση αν θα ήθελε να ανατίθενται περισσότερες εργασίες στο παιδί απαντά με σιγουριά *«όχι βεβαίως, να έχει λίγο χρόνο το παιδί μου»*. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και ο Γ4 που δηλώνει για τις εργασίες του σχολείου ότι *«ναι, εντάξει η εργασία καλά είναι για να κάνει, για να μαθαίνει καλά, αλλά όχι όπως στην Κίνα, τόσο!»*. Ένα στοιχείο ενισχυτικό της εμπιστοσύνης με την οποία περιβάλλουν οι Κινέζοι γονείς το ελληνικό σχολείο, και το οποίο είναι άξιο επισήμανσης, είναι η εκτίμηση και ο σεβασμός που αποδίδουν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, υποστηρίζοντας τις επιλογές του. Είναι χαρακτηριστική η δήλωση του Γ7 που αναφέρει σχετικά:

«Εμείς υποστηρίζουμε τον δάσκαλο. Ό,τι λέει ο δάσκαλος. Τελείωσε. Γιατί εδώ στην Ελλάδα ένας, δυο μπορεί να πάνε να κάνουν παράπονα 'το παιδί μου είναι καλό, άστο γιατί το φωνάζεις,' Οπότε αν κάνει σύγκρουση ο δάσκαλος δεν μπορεί να ελέγχει. Λέει, 'εσείς πρέπει να συμμετέχετε στην εκπαίδευση ως γονείς'. Οπότε εγώ πάντα λέω 'ό,τι πείτε' κι αν έχει κάποιος παράπονο, μπορούμε να συζητάμε».

Από την ανάλυση που προηγήθηκε γίνεται πλέον κατανοητό ποιο εκπαιδευτικό σύστημα προτιμούν για τα παιδιά τους οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα. Το ότι όμως επιλέγουν το ελληνικό σχολείο, δε σημαίνει ότι δεν ασκούν και την κριτική τους για τον τρόπο λειτουργίας του. Δεν απουσιάζουν οι περιπτώσεις, για παράδειγμα, που οι γονείς κρίνουν ότι το σύστημα είναι περισσότερο από ό,τι θα έπρεπε χαλαρό και οι ελευθερίες που παρέχονται στους μαθητές υπερβολικές. Όπως τονίζει ο Γ7 *«εδώ έχει ελαστικότητα. Δηλαδή δίνει ελευθερία στο παιδί. Αλλά για μένα είναι λίγο υπερβολική η ελευθερία»*. Κριτική επίσης ασκείται και για τον όγκο των εργασιών, οι οποίες για ορισμένους θα μπορούσαν να ήταν λίγο περισσότερες, κυρίως για τα παιδιά τους που δε γνωρίζουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα. Για παράδειγμα, ο Γ15 επιθυμεί ο δάσκαλος να *«προσέχει λίγο παραπάνω στα μαθήματα, στο διάβασμα. Να μη περνάνε τόσο χαλαρά τα παιδάκια στο σχολείο και να βάζει λίγες εργασίες παραπάνω, επειδή δεν ξέρει γλώσσα, για να φροντίσουμε αυτό το πρόβλημα...»*,

ενώ ο Γ9 συμπληρώνει ότι θα πρέπει να «φροντίζει λίγο περισσότερο τα παιδιά στα μαθήματα, να μαθαίν[ουν] καλύτερα, να κάνει λίγο extra μάθημα στα ελληνικά».

Από τις δηλώσεις των υποκειμένων αναφέρεται επίσης και μια δυσαρέσκεια σχετικά με τις ικανότητες των εκπαιδευτικών να επιβάλλουν την πειθαρχία. Φαίνεται οι Κινέζοι γονείς ότι θεωρούν τους Έλληνες εκπαιδευτικούς λιγότερο αυστηρούς και πάντως όχι έτοιμους να διαχειρίζονται τα περιστατικά εκείνα που διαταράσσουν την ηρεμία και την ομαλή διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας με αποτελεσματικότητα. Για αυτό ο Γ21 τονίζει ότι επιθυμεί οι εκπαιδευτικοί «να είναι πιο αυστηροί, αυτό θέλω». Ο Γ7 από την άλλη φαίνεται να μην μπορεί να αποδεχτεί την αδυναμία του εκπαιδευτικού να παρέμβει προκειμένου να αποκαταστήσει την ηρεμία στην τάξη του, με αποτέλεσμα αυτό να επιδρά αρνητικά στα μαθησιακά αποτελέσματα. Λέει χαρακτηριστικά:

«Είχα ένα παράπονο όταν ήμασταν στο δημόσιο. Ήταν λίγο χάος. Δηλαδή μια φορά να μη μας τύχει καλός δάσκαλος... δεν μπορεί να επιβλέψει την τάξη και εντάξει γίνεται χαμός, που δεν είναι πολλά παιδιά για μένα. Ήταν 25 παιδιά».

Και συνεχίζει:

«Εντάξει... το καταλαβαίνω, διότι 25 παιδιά γι' αυτούς είναι σαν 50. Γιατί είναι όλη η τάξη... πάνω του, σε βάρος του. Κάνει σε όλα τα μαθήματα, [το] καταλαβαίνω αυτό και δίνω κατανόηση. Αλλά όμως από την άλλη, δεν μπορώ να πιστέψω ότι ένας δάσκαλος δεν μπορεί να επιβλέψει την τάξη και συνέχεια να κάνει παρατήρηση στο παιδί, στα παιδιά δηλαδή..., και χάνει το μάθημά τους. Γιατί 45 λεπτά σε ένα μάθημα κι άμα κάνεις ένα δυο παρατηρήσεις, χάνεις τον χρόνο. Τελείωσε το μάθημα. Δηλαδή μπορεί να τελειώσουν τη χρονιά [και] να μην τελειώσουν το βιβλίο».

Στα παραπάνω προστίθεται και η άποψη του Γ8, ο οποίος επίσης εκφράζει δυσαρέσκεια για τα δημόσια σχολεία, κρίνοντας ότι η στάση των εκπαιδευτικών και το σύστημα γενικώς δεν μπορεί να προσφέρει τα επιθυμητά για την εξέλιξη του παιδιού του αποτελέσματα. Ο ίδιος τονίζει ότι «δεν εμπιστεύομαι ότι μπορεί να του δώσει να έχει το μέλλον, να έχει καλές βάσεις για το μέλλον». Με την άποψη του συμφωνεί και ο Γ21 που τονίζει ότι η χαμηλή αποτελεσματικότητα των δημόσιων σχολείων τον οδήγησε στην απόφαση να επιλέξει το ιδιωτικό σχολείο για την εκπαίδευση του παιδιού. Λέει η ίδια:

«Ναι. Ήμασταν στο δημόσιο, δεν ήμασταν τόσο ευχαριστημένοι επειδή δε μάθαινε τίποτα γενικά... Και τώρα στο ιδιωτικό σχολείο καλύτερα, σίγουρα καλύτερα...».

Τέλος, αξίζει να αναφερθούν και οι περιπτώσεις δύο γονέων που κάνουν αναφορά σε «ήπια» ρατσιστικά περιστατικά που σχετίζονται με τη φυλή τους, τον πολιτισμό τους και τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις. Συγκεκριμένα, ο Γ18 αναφέρει πως «από την αρχή το παιδί

έχει παράπονο στο σχολείο επειδή μπορεί να υπάρχει ρατσισμός, υπάρχει αυτό το θέμα στο σχολείο», ενώ όταν του ζητείται να γίνει πιο συγκεκριμένος αναφέρει την ενόχληση του ίδιου αλλά και του παιδιού του επειδή «δεν μας φωνάζουν με όνομα, μας φωνάζουν μόνο 'Κινέζα'... Χωρίς όνομα. Έτσι μας φωνάζουν πολλοί». Επισημαίνει ότι αυτό προέρχεται μόνο από «τα παιδάκια», ενώ όταν ερωτάται αν οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε κάποια ενέργεια προκειμένου το παιδί του να νιώθει καλύτερα, απαντά πως «οι δάσκαλοι όχι, δεν κάνουν τίποτα». Ο Γ20 από την άλλη, αναφέρεται στα σχόλια που δέχεται το παιδί του για τα φαγητά της χώρας του, ενώ μεταφέρει και τη δυσαρέσκεια του παιδιού του που αν και βουδίστρια υποχρεούται να ακολουθεί το σχολείο της στους εκκλησιασμούς. Λέει λοιπόν:

«Την κοροϊδεύουν για το κινέζικο φαγητό, το ένα. Μετά και από τη θρησκεία καμιά φορά...Καμιά φορά ας πούμε, κάθε χρόνο ίσως έχει δυο τρεις φορές [που] όλα τα παιδιά τα πάνε εκκλησία. Τότε... η κόρη μου λέει είμαι βουδισμό [sic]. Γιατί πάει εκεί;»

3.3. Οι προσδοκίες των Κινέζων γονέων για το μέλλον των παιδιών τους ως ενισχυτικός παράγοντας της επίδοσης

Στις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τις προσδοκίες τους για το μέλλον των παιδιών τους παρατηρείται ένας δυϊσμός, με την έννοια ότι κάποιοι από αυτούς²²¹ διατηρούν συγκεκριμένες προσδοκίες που σχετίζονται με τη μόρφωση, τη συνέχιση των σπουδών ή την επιχειρηματική δραστηριότητα, ώστε να εξασφαλιστεί ένα μέλλον με τις καλύτερες δυνατές προϋποθέσεις, την ίδια στιγμή που άλλοι²²² προτάσσουν την ανεξαρτησία, την αυτονομία, την ευτυχία και την υγεία των παιδιών τους δεν αναφέρονται σε συγκεκριμένες προσδοκίες παρόλο που δηλώνουν έτοιμοι να στηρίζουν και να υποστηρίζουν τις επιλογές τους.

Η έμφαση στη μελέτη η οποία θα καθορίσει τη μελλοντική πορεία των παιδιών, αποτελεί για τους Γ10 και Γ18 προσδιοριστικό παράγοντα της εξέλιξής τους. Όπως αναφέρει ο Γ10 για το παιδί του:

«Εγώ συνέχεια του μιλάω... Όπως είπα, να έχει το διάβασμα πρώτα... μετά θα έχει καλό στο μέλλον. Αν δεν το έχει κάνει χωρίς διάβασμα, δε θα έχει καλό στο μέλλον του».

Την ίδια αξία στη μελέτη προσδίδει και ο Γ18, ο οποίος τη συνδέει με την αναζήτηση των κλίσεων και των ενδιαφερόντων του παιδιού που θα το οδηγήσει στο να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για μια επιτυχή πορεία στο μέλλον. Αναφερόμενος λοιπόν στο διάβασμα το θεωρεί «καλό [για να] μπορεί να πάει καλά στο μέλλον, να κάνει καλά επαγγέλματα, κάτι να βρει στα ενδιαφέροντα του πάνω». Η εστίαση στο διάβασμα

²²¹ Γ1, Γ2, Γ3, Γ4, Γ5, Γ10, Γ13, Γ18, Γ22.

²²² Γ6, Γ7, Γ8, Γ11, Γ12, Γ14, Γ15, Γ16, Γ20, Γ21.

διαμορφώνει συνθήκες αλλά ταυτόχρονα και προσδοκίες στους γονείς για τη συνέχιση των σπουδών των παιδιών τους στο πανεπιστήμιο, η φοίτησή τους στο οποίο θεωρείται απαραίτητη προκειμένου να διευρύνουν τους ορίζοντες αλλά και τις πιθανότητες τους για ένα καλύτερο μέλλον. Οι προσδοκίες του Γ4, για παράδειγμα, το παιδί του να σπουδάσει στο «*πανεπιστήμιο στην Αγγλία, στην Αμερική*» ή του Γ1 που πιστεύει ότι τα παιδιά του «*χρειάζεται να πάνε πανεπιστήμιο, να έχει πολλά, να γνωρίζει πολλά πράγματα. Έτσι. Αυτό είναι, πρέπει!*», είναι χαρακτηριστικές για την εξέλιξη που αναμένουν να έχουν τα παιδιά τους. Η αναγκαιότητα για συνέχιση των σπουδών στο πανεπιστήμιο που θα εξασφαλίσει την επαγγελματική πορεία αλλά και τη γενικότερη μελλοντική διαδρομή των παιδιών, προκύπτει και από τον παρακάτω διάλογο του Γ3 με τον ερευνητή:

Ερευνητής: *«Πώς φαντάζεσαι τα παιδιά σου στο μέλλον; Πώς θα ήθελες να τα δεις; Τι όνειρα έχεις για αυτά; Για τον Θωμά και για την Αννέτα;»*

Γονέας: *«Είχα εγώ να πω 'Θωμά όταν μεγαλώσεις να γίνεις δικηγόρος'. Η Αννέτα να είναι, τι να πω; Δικαστής. Κάτι τέτοιο».*

Ερευνητής: *«Θες δηλαδή τα παιδιά σου να σπουδάσουν, να πάνε στο πανεπιστήμιο;»*

Γονέας: *«Αυτό είναι σίγουρο».*

Ερευνητής: *«Για ποιο λόγο θες τα παιδιά να συνεχίσουν τις σπουδές;»*

Γονέας: *«Αν διαβάξει περισσότερο βιβλία, θα ξέρει περισσότερα το μυαλό.. θα έχει πιο σοφία, λαμπρό τον δρόμο».*

Μιλώντας για προσδοκίες, οι Γ2 και Γ22 αναμένουν από τα παιδιά τους να συνεχίσουν το επάγγελμά τους και να δραστηριοποιηθούν στο εμπόριο, προκειμένου μέσω αυτής της επαγγελματικής διαδρομής να προδιαγράψουν την πορεία τους στο μέλλον. Μάλιστα με την παρότρυνση τα παιδιά τους «*να ανοίξ[ουν] πολλά μαγαζιά*», αναμένουν ότι μια τέτοια επιχειρηματική διεύρυνση μπορεί να εξασφαλίσει μια πολύ καλύτερη ζωή.

Τα δεδομένα των συνεντεύξεων έδειξαν επίσης, με μια ελαφρά υπεροχή, ότι οι γονείς τάσσονται υπέρ της αυτονομίας, της ανεξαρτησίας και της αυτογνωσίας των παιδιών τους, επιθυμώντας πρωτίστως να είναι υγιή και ευτυχισμένα, ανεξάρτητα από την πορεία που θα ακολουθήσουν στο μέλλον. Αυτή τους η προσέγγιση σε ό,τι αφορά τις προσδοκίες τους για την εξέλιξη των παιδιών τους είναι αν μη τι άλλο ανθρωποκεντρική, και πάντως αρκούντως αποστασιοποιημένη από τους αυστηρούς κώδικες με τους οποίους αντιμετωπίζεται η σχολική επίδοση και η μελλοντική αποκατάσταση των μαθητών στην Κίνα. Είναι αντιπροσωπευτικές οι δηλώσεις των Γ6 και Γ7 που επιθυμούν τα παιδιά τους να αποφασίζουν μόνα τους για τη μελλοντική τους πορεία, αλλά με τη δέσμευση ότι θα στηρίζουν τις επιλογές τους. Με τον τρόπο αυτό να μεν καθοδηγούν τα παιδιά να μπορούν να αναγνωρίσουν τις δυνατότητες τους

ώστε οι επιλογές τους να χαρακτηρίζονται ασφαλείς, αλλά ταυτόχρονα επιθυμούν να αποκτήσουν και μια αυτοσυνειδησία και υπευθυνότητα για τις επιλογές τους. Επί παραδείγματι, ο Γ6 δηλώνει, αναφορικά με το τι προσδοκά να κάνει το παιδί του στο μέλλον, πως «εγώ δεν έχω πρόβλημα», τονίζοντας ότι «δεν του λέω του παιδιού από τώρα, από αυτή την ηλικία ποια είναι η πιο καλύτερη δουλειά. Ότι του αρέσει εκείνου». Και από την αιτιολόγηση που δίνει για τη δήλωση αυτή, προκύπτει η βούλησή του το παιδί να αποκτήσει μια ανεξαρτησία από την επίδραση της γνώμης του. Λέει λοιπόν:

«Άμα του μιλάω κάτι, το μυαλό του [θα είναι] μαζί μου. Εγώ σαν παιδί θέλω μόνος του να απαντήσει. Όταν λέω αυτό είναι καλό, με το ζόρι θα του αρέσει αυτό. Όχι! Μόνος του!»

Με παρόμοιο τρόπο τοποθετείται και ο Γ7, ο οποίος προτιμά την εσωτερική γαλήνη των παιδιών του και την απαλλαγή από το άγχος και την πίεση της άριστης για το μέλλον τους επιλογής. Αναφέρει σχετικά με την πορεία τους:

«Όσο πάνε. Όσο μπορούνε δηλαδή. Δε θέλω να τους δίνω μεγάλη πίεση, όπως εμείς που είχαμε την πίεση... Λέω εντάξει, ό,τι θέλετε το υποστηρίζω».

Βέβαια, η υποστήριξη των επιλογών των παιδιών της γίνεται χρησιμοποιώντας τον διάλογο, ο οποίος θα τα κάνει να συνειδητοποιήσουν τις ικανότητές τους ώστε η απόφαση που θα λάβουν για το μέλλον τους να είναι στέρεη. Όπως λέει η ίδια:

«Εγώ πιστεύω ότι θα του δώσω λίγο παραπάνω αυτοπεποίθηση. Εντάξει πρέπει να καθοδηγήσουμε, δηλαδή 'βλέπουμε ότι δεν είσαι τύπος για αστυνομικός, οπότε δεν μπορούμε να πούμε είσαι'. Δε λέμε ψέματα. [Λέμε] 'εντάξει παιδί μου, θέλεις να γίνεις; Θα κάνεις λίγο παραπάνω εκπαίδευση. Μπορείς; Αν δεν μπορείς, μήπως να δοκιμάσουμε κάτι άλλο;' Αυτά θα μπορώ να κάνω».

Στη συζήτηση για την αυτοσυνειδησία και αυτογνωσία που επιθυμούν να αναπτύξουν τα παιδιά τους έρχεται να προστεθεί και η αναφορά του Γ8, ο οποίος επιθυμεί εκτός από την ευτυχία του παιδιού του να μπορεί επιπλέον να γνωρίσει τον εαυτό του και τη θέση του στα κοινωνικά περιβάλλοντα στα οποία δραστηριοποιείται, προσπαθώντας να συζεύξει τα τόσο διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία των δύο χωρών. Αναφέρει λοιπόν για την πορεία του παιδιού του:

«Να είναι καλά, να είναι πετυχημένο, να έχει τους φίλους του. Γενικώς να ζει μια άνετη ζωή. Να ξέρει, να γνωρίζει τον εαυτό του, να ξέρει που ανήκει».

Και συνεχίζει τονίζοντας:

«Καλά να είναι, ευτυχισμένη να είναι και να ξέρει βασικά ποια είναι. Γιατί είμαστε κι εμείς, ξέρετε, ανάμεσα σε δύο χώρες, ανάμεσα σε δύο κόσμους».

Υπέρ της ανεξαρτησίας των παιδιών τους και του δικαιώματος να επιλέξουν την πορεία τους στο μέλλον αλλά με την αμέριστη συμπαράσταση και την υποστήριξη τους, αναφέρονται επίσης και άλλοι γονείς. Για παράδειγμα ο Γ14 δηλώνει για το παιδί του πως «*όταν μεγαλώσει θα κάνει τη δική του επιλογή... θα αποφασίσει μόνος του*», ενώ ο Γ15 προτρέπει το παιδί «*να κάνει ό,τι θέλει*» τονίζοντας ταυτόχρονα, μέσω της διερμηνέως, πως «*αν στο μέλλον της θέλει να κάνει κάτι, θα την υποστηρίξει*». Ομοίως και ο Γ21 αναμένει από το παιδί «*να κάνει ό,τι θέλει, να μπορεί να επιλέξει αυτό που θέλει*».

Ταυτόχρονα με την ανάθεση στα παιδιά του δικαιώματος της επιλογής, οι γονείς, όπως προαναφέρθηκε, επιδιώκουν να είναι χαρούμενα και υγιή. Το ότι θέτουν σε υψηλή προτεραιότητα την ευτυχία και γενικότερη ευεξία των παιδιών τους, προκύπτει από τις δηλώσεις τους, όπως του Γ11 που αναφέρει «*να είναι καλή στο διάβασμα της και στο μέλλον με υγεία, και να είναι χαρούμενη στη ζωή της*» ή του Γ16 που επιθυμεί για το παιδί του «*... κάθε ημέρα να είναι καλά, χαρά, υγεία...*», αλλά και του Γ12 που δηλώνει ότι προτιμά το παιδί του να είναι «*healthy and happy*²²³». Επιπρόσθετα, από την αναφορά του Γ20 προκύπτει η επιθυμία το παιδί του να διεκδικήσει μια ζωή που να είναι απαλλαγμένη από την πίεση και το άγχος, κάτι που όπως σημειώνει δεν ίσχυσε στη δική του σχολική ηλικία, έστω και αν αυτό σημαίνει ότι θα έχει ένα επάγγελμα που θα του προσφέρει τα απαραίτητα, θα του εξασφαλίζει όμως την προσωπική ηρεμία και χαρά. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Νομίζω, να έχει μια δουλειά. Να έχει μεροκάματα αρκετά. Όχι πολλά, δηλαδή να μην έχει πρόβλημα για μεροκάματα. Να είναι πιο χαρούμενο. Επειδή εμείς όταν είμαστε μικροί, συνήθως μας ζητάνε να μαθαίνουμε, να μαθαίνουμε. Δε μας λένε πολύ οι γονείς μας πώς να χαλαρώσουμε. Να έχουμε χαμόγελα. Η Ελλάδα ίσως δεν είναι έτσι. Δηλαδή συνήθως λέμε να.. είναι αλλιώς».

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι 14 γονείς²²⁴ επί του συνόλου των συμμετεχόντων (ποσοστό δηλαδή που αγγίζει το 64%), δηλώνουν ότι οι προσδοκίες τους για τη μελλοντική πορεία των παιδιών τους ασκεί επίδραση σε αυτά, με την έννοια ότι στις αντιλήψεις τους η προσπάθεια που καταβάλλουν τα παιδιά προκειμένου να επιφέρουν καλή σχολική επίδοση, συνδέεται με την εκπλήρωση των προσδοκιών και των φιλοδοξιών που οι ίδιοι διαμορφώνουν για αυτά.

4. Συμπεράσματα

Η ανάλυση των επιμέρους θεματικών αξόνων που προηγήθηκε επιτρέπει πλέον την εξαγωγή συμπερασμάτων, τα οποία διευκολύνουν τη σύνδεση ή ευθυγράμμισή τους με τις

²²³ Υγιές και ευτυχισμένο.

²²⁴ Γ1, Γ2, Γ3, Γ4, Γ5, Γ8, Γ10, Γ12, Γ13, Γ15, Γ18, Γ20, Γ21, Γ22.

ανάγκες προσέγγισης του ερευνητικού ερωτήματος, το οποίο επιχειρεί να προσδιορίσει αν και με ποιους τρόπους δύνανται οι γονείς κινεζικής καταγωγής να υποστηρίξουν τη συμπερίληψη των παιδιών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

4.1. Η επικοινωνία με το σχολείο

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων και σε ό,τι αφορά την αναγκαιότητα της επικοινωνίας των Κινέζων γονέων με το σχολείο, εκείνο που τεκμαίρεται είναι ότι πάνω από οκτώ στους δέκα γονείς θεωρούν απαραίτητη την αλληλεπίδρασή τους με το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων στα οποία φοιτούν τα παιδιά τους. Ωστόσο, αν και η εν λόγω αναλογία είναι υψηλή, γεγονός που αντικατοπτρίζει το ενδιαφέρον τους γι' αυτή τη διαδικασία, μόνο ένα μικρό ποσοστό αυτών αναφέρει ότι επισκέπτεται το σχολείο τακτικά. Αυτή η χαμηλή συχνότητα παρουσίας τους οφείλεται σε συγκεκριμένους λόγους που επικαλούνται, με πρωτεύοντες τους γλωσσικούς περιορισμούς που επηρεάζουν το επίπεδο κατανόησης άρα και την ποιότητα της επικοινωνίας τους, και οι οποίοι ευθύνονται για τη διστακτική συμπεριφορά που συχνά παρουσιάζουν στο να αναλάβουν την πρωτοβουλία της συχνής επίσκεψής τους σε αυτό. Επίσης, το επιβαρυνμένο ωράριο εργασίας αποτελεί άλλον έναν λόγο που δεν τους επιτρέπει συχνές επισκέψεις, ενώ υπάρχουν και γονείς που είτε μεταθέτουν την πρωτοβουλία επαφής στο διδακτικό και διευθυντικό προσωπικό του σχολείου, είτε θεωρούν ότι η παρουσία τους στο σχολείο θα πρέπει να είναι αναγκαία μόνο όταν συντρέχουν συγκεκριμένοι λόγοι που την καθιστούν αναπόφευκτη.

Αποκωδικοποιώντας τις απαντήσεις τους φαίνεται επίσης να προκύπτει ένας δυικός χαρακτήρας που αντιπροσωπεύει τη στάση τους, αναφορικά με την ενημέρωση που αναμένουν κατά την επικοινωνία τους με τους δασκάλους των παιδιών τους. Ασφαλώς εστιάζουν στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους και στους παράγοντες που επηρεάζουν ή προβλέπουν την επιτυχή τοποθέτησή τους στο σχολείο, ταυτόχρονα όμως τους ενδιαφέρει η ολόπλευρη ανάπτυξή τους και κατά πόσο εξασφαλίζεται από αυτό. Φαίνεται δηλαδή να αγωνιούν για το αν τα παιδιά τους αλληλεπιδρούν αρμονικά με τους ομοτίμους τους, αν συμμετέχουν στα παιχνίδια και αν διατηρούν επικοινωνιακούς δεσμούς και επαρκείς ποιοτικές σχέσεις με τους δασκάλους τους. Αυτή τους η στάση, που αναπόφευκτα επηρεάζεται από το πολιτισμικό τους πλαίσιο καθώς ιεραρχούν σε υψηλή προτεραιότητα την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών τους, υποβάλλεται στις κοινωνικοπολιτισμικές επιρροές της κυρίαρχης κουλτούρας, ελαστικοποιώντας, τρόπον τινά, την εξάρτησή τους από την

αυστηρή θεώρηση του ρόλου των παιδιών τους ως μαθητών, όπως αυτός διέπεται και καθορίζεται από τις κινεζικές αξίες και νόρμες.

Αναφερόμενοι στους τρόπους και τα μέσα με τα οποία πραγματοποιείται η επικοινωνία φαίνεται να προτιμάται η αμφίδρομη μορφή της, η οποία υλοποιείται μέσω τηλεφωνικών επαφών με πρωτοβουλία του σχολείου, αλλά και μέσω της προσωπικής τους παρουσίας, κυρίως κατά τις ορισθείσες συναντήσεις είτε για ενημέρωση είτε για επίδοση βαθμών. Αναφορές επίσης υπάρχουν για χρήση νέων τεχνολογιών, όπως ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και λοιπών εφαρμογών των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, που όμως επιλέγονται ως τακτικές από τα ιδιωτικά σχολεία, εισάγοντας μια νέα δυναμική στη διαδικασία της επικοινωνίας.

Όπως έχει προαποτυπωθεί, η ανεπαρκής κατάκτηση δεξιοτήτων στη χρήση και κατανόηση της ελληνικής γλώσσας, αποτελεί τη βασική δυσκολία που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας. Υπάρχουν περιπτώσεις γονέων με σοβαρά γλωσσικά προβλήματα, που καθιστούν αδύναμη την επικοινωνία με αμφίβολα αποτελέσματα ως προς την εξέλιξή της. Επίσης, οι πολιτισμικές διαφορές που επικαλούνται στις συνεντεύξεις τους φαίνεται να είναι ένας άλλος φραγμός που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας. Εδώ η κριτική τους εστιάζεται στην τυπικότητα με την οποία τους αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν ενσχύπτουν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που φέρουν από τον πολιτισμό τους. Στοιχείο αυτής της τυπικότητας είναι επιπλέον και η επιφανειακή ή μη ενδεδειγμένη ενημέρωση που λαμβάνουν, γεγονός που τους ενοχλεί ή ακόμη και τους δυσαρεστεί αφού, όπως επισημαίνουν, στη χώρα τους θεωρείται αυτονόητη η μεταξύ των δυο μερών απαίτηση για μια πλήρη και ολοκληρωμένη αποτύπωση της πορείας του παιδιού κατά τη σχολική του φοίτηση.

Στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης επικοινωνιακών συνθηκών που να χαρακτηρίζονται από τις λιγότερες δυνατές τριβές και τη μεγαλύτερη δυνατή λειτουργικότητα, οι γονείς αναφέρουν ότι συμβάλλουν και τα δυο μέρη. Από την προσεκτικότερη ανάλυση των αποτελεσμάτων όμως προκύπτει ότι την πρωτοβουλία για τη δόμηση ικανών επικοινωνιακών συνθηκών αναλαμβάνουν οι ίδιοι, θεωρώντας ότι αυτοί είναι οι υπεύθυνοι για κάτι τέτοιο. Το σχολείο δε μεριμνά ώστε η επικοινωνία να έχει προετοιμαστεί, ενώ εξαρτάται από τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι χρησιμοποιώντας τότε ελληνικά και τότε αγγλικά ή ομιλώντας με αργό ρυθμό και εύκολο-απλοποιημένο λεξιλόγιο, προσπαθούν να ενημερώσουν και να καθοδηγήσουν τους γονείς. Η επικοινωνία έχει σχολειοκεντρικό προσανατολισμό αφού τους ρόλους και τις συνθήκες

καθορίζει το σχολείο, με αποτέλεσμα η συμμετοχή των γονέων να είναι χαμηλής ενεργητικότητας και ως εκ τούτου η επικοινωνία να χαρακτηρίζεται περισσότερο ως τυπική παρά ουσιαστική. Παρόλα αυτά, αναλαμβάνουν την ευθύνη ώστε η ενημέρωσή τους να διεξάγεται με όσο πιο ομαλό τρόπο γίνεται. Για παράδειγμα, η χρησιμοποίηση μεταφραστή στις συναντήσεις τους με το εκπαιδευτικό προσωπικό, η προετοιμασία της επικοινωνίας με τον προσχεδιασμό των ερωτήσεων που πρόκειται να υποβάλλουν, η βοήθεια που λαμβάνουν από τα παιδιά τους που αναλαμβάνουν τον ρόλο του διερμηνέα, η χρήση λεξικών και ηλεκτρονικών εφαρμογών μετάφρασης, είναι κάποιες από τις πρωτοβουλίες που λαμβάνουν προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που παρεμβάλλονται και επηρεάζουν την ομαλή επικοινωνιακή ροή.

Η παρουσία τους στο σχολείο όμως δεν αφορά μόνο την ενημέρωση που λαμβάνουν για τη φοίτηση των παιδιών τους, αλλά και τη συμμετοχή τους στις διάφορες εκδηλώσεις που αυτό διοργανώνει. Και εδώ όμως, στη μεγάλη πλειοψηφία τους, απλά παρίστανται χωρίς να τους έχει ζητηθεί ποτέ ούτε να εμπλακούν ενεργά στην προετοιμασία τους, ούτε ενδεχομένως να οργανώνουν παρουσιάσεις που να προβάλλουν τον πολιτισμό τους. Έτσι, δεν αξιοποιείται η ευκαιρία οι γονείς αυτοί να γίνουν μέλη της σχολικής κοινότητας και να διαισθανθούν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που απορρέουν από την ενεργητική τους συμμετοχή στις ποικίλες διεργασίες του σχολείου.

Μια ακόμη διάσταση που μπορεί να προσδιορίσει την ανάπτυξη υγιών, ειλικρινών και αλληλεπιδραστικών συνθηκών επικοινωνίας, είναι και η αξία που μπορεί να προσδώσει το σχολείο στην αναγνώριση, εκτίμηση και σεβασμό της προέλευσης των μαθητών κινεζικής καταγωγής και των οικογενειών τους. Εδώ οι αναφορές κάνουν λόγο για τον ευνοϊκό τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τους Κινέζους μαθητές το ελληνικό σχολείο, το οποίο φαίνεται να σέβεται την κουλτούρα και γενικά ό,τι πρεσβεύει ο κινεζικός πολιτισμός. Η διαπίστωση αυτή τεκμαίρεται από τους γονείς καθώς θεωρούν ότι τα παιδιά τους βιώνουν συναισθήματα χαράς και θετικές εμπειρίες, ως εκ τούτου συμπεραίνουν ότι το σχολείο τα προσεγγίζει με την προσήκουσα εκτίμηση, υποθέτοντας ότι αυτό προκύπτει εξαιτίας του γεγονότος ότι προέρχονται από ένα πολιτισμικό περιβάλλον με χαρακτηριστικά που διαφέρουν από αυτά των δυτικών κοινωνιών. Το ενδιαφέρον που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί για τη γλώσσα, τις κινεζικές γαστριμαργικές συνήθειες, τη θρησκεία και τα έθιμά τους, αποτελούν δείκτες της διαπίστωσης των γονέων για τον τρόπο με τον οποίο τοποθετούνται απέναντι στα παιδιά τους. Η λεπτομερής αποκωδικοποίηση των δηλώσεών τους όμως δείχνει ότι το ενδιαφέρον αυτό περιορίζεται σε περιόδους όπου δεν τελείται μαθησιακή διαδικασία, και δεν αξιοποιείται

για την ανάδειξη του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών αυτών μέσω συγκεκριμένων διαπολιτισμικών και συμπεριληπτικών πρακτικών. Επιπλέον, φαίνεται ότι οι όποιες πρωτοβουλίες αναλαμβάνονται προς την κατεύθυνση αυτή, είναι αποτέλεσμα επιλογών κυρίως των ιδιωτικών και όχι των δημόσιων σχολικών μονάδων.

4.2. Η μαθησιακή ενίσχυση και συνολική υποστήριξη των παιδιών

Αναλύοντας τις απαντήσεις τους αναφορικά με τη συμβολή και εμπλοκή τους στη γνωστική ενίσχυση των παιδιών τους, το στοιχείο που προκύπτει είναι η περιορισμένη έως ανύπαρκτη πρωτοβουλία τους να πληροφορούνται για τις εργασίες που πρέπει να προετοιμάσουν τα παιδιά, αφού περίπου επτά στους δέκα από αυτούς αναφέρουν ότι γνωρίζουν ελάχιστα ή καθόλου τις σχολικές υποχρεώσεις της επόμενης ημέρας. Αυτή τους η στάση όμως σε καμία περίπτωση δεν υποκρύπτει αδιαφορία, αφού αιτιολογούν επαρκώς ότι είτε δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα για να μπορέσουν να φανούν χρήσιμοι, είτε δεν έχουν τον χρόνο, λόγω των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων, να ασχοληθούν όσο θα ήθελαν. Αναδύεται για ακόμη μια φορά δηλαδή ο γνωστός και επαναλαμβανόμενος συνδυασμός της ανεπαρκούς δεξιότητάς τους στη χρήση και κατανόηση της ελληνικής γλώσσας και του υπερφορτωμένου επαγγελματικού τους ωραρίου, που εν τέλει τους αποτρέπει από την ενεργότερη, αποτελεσματική και επωφελή συμβολή τους. Όμως, εκτός από τους προαναφερθέντες δυο περιορισμούς, κάποιοι αναφέρονται στην αυτονομία της μάθησης των παιδιών τους και στην ανεξάρτησή τους από τη βοήθεια στην οποία δυνητικά μπορούν να στηρίζονται. Επιθυμούν δηλαδή τα παιδιά τους να μάθουν να εκμεταλλεύονται και να εξελίσσουν τις δικές τους γνωστικές ικανότητες χωρίς να απευθύνονται στους γονείς με κάθε ευκαιρία, χαρακτηριστικό το οποίο έχει πολιτισμικό υπόβαθρο αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα και ανεξάρτητη μάθηση των Κινέζων μαθητών.

Πάντως ανεξάρτητα από τα αν είναι ενήμεροι και πρόθυμοι ή ικανοί να βοηθήσουν τα παιδιά τους ή όχι, λαμβάνουν αντισταθμιστικά μέτρα προκειμένου να ενισχύσουν τη σχολική τους φοίτηση. Η πρόσληψη δασκάλων για παράδοση ιδιαίτερων μαθημάτων, η χρήση λεξικών, η βοήθεια σε μαθήματα που μπορούν να φανούν επωφελείς και τα οποία δεν έχουν ως προαπαιτούμενο τη γνώση της ελληνικής γλώσσας, η χρήση κινεζικών βιβλίων ως βοηθημάτων επικουρικών για την υποστήριξη της ύλης του σχολείου, αποτελούν ενδεικτικές πρωτοβουλίες της υποχρέωσης που αισθάνονται ότι έχουν να εξασφαλίζουν συνθήκες ενισχυτικές της μαθησιακής πορείας των παιδιών τους.

Σε ό,τι αφορά τα μαθήματα που ιεραρχούν ως σπουδαιότερα, οι μισοί από αυτούς αναφέρονται στη σωστή εκμάθηση της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας. Της ελληνικής γιατί η επαρκής γνώση της θα συμβάλλει στη θετική τους ακαδημαϊκή εξέλιξη αλλά και στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν την αλληλεπίδραση και ομαλή συνύπαρξή τους στο ευρύτερο κοινωνικό συγκείμενο, και της αγγλικής γιατί η κατανόηση και σωστή χρήση της θα τους επιτρέψει να δραστηριοποιηθούν στο εξωτερικό, αν και εφόσον αποφασίσουν να αναζητήσουν το επαγγελματικό τους μέλλον εκτός των συνόρων. Επίσης, υπάρχουν αναφορές και για την επάρκεια των παιδιών τους στα μαθηματικά και την ιστορία, γνωστικών αντικειμένων που επίσης ιεραρχούν υψηλά από άποψη προτεραιότητας.

Ιδιαίτερη όμως βαρύτητα δίνουν και στην εκμάθηση της κινεζικής γλώσσας όπως και του κινεζικού πολιτισμού από τα παιδιά τους, αν και τα ιεραρχούν χαμηλότερα από τη γνώση και ορθή χρήση της ελληνικής. Οι ίδιοι δίνουν προτεραιότητα σε αυτό, αφού δεν επιθυμούν τα παιδιά τους να αποκοπούν από οτιδήποτε πρεσβεύει ο κινεζικός πολιτισμός και οι παραδόσεις του. Με τον τρόπο αυτό λοιπόν προσπαθούν να συζεύξουν αρμονικά τις δυο κουλτούρες, δεδομένου ότι επιδιώκουν μεν τη συμπερίληψη των παιδιών τους στο σχολείο και την κοινωνία του κυρίαρχου πολιτισμού, χωρίς όμως να απολέσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα, προσπαθώντας έτσι να ισορροπήσουν μεταξύ δυο πολιτισμών με διαφορετικό αξιακό σύστημα και καταβολές. Η φοίτηση των παιδιών τους σε απογευματινά κινεζικά σχολεία, η χρήση κινεζικών βιβλίων, η εκμάθηση της γλώσσας μέσω ιδιαίτερων μαθημάτων, κυρίως για τις περιοχές που δε λειτουργούν συναφή σχολεία και η παρακολούθηση κινεζικών τηλεοπτικών προγραμμάτων, είναι κάποιοι από τους τρόπους και τα μέσα που χρησιμοποιούν προκειμένου να εξασφαλίσουν τη γνώση και εξοικείωση των παιδιών τους με την κινεζική γλώσσα και τον πολιτισμό τους.

Επιδιώκοντας την ολόπλευρη ανάπτυξη και τη γενικότερη ευεξία, οι Κινέζοι γονείς δε φαίνεται να απορρίπτουν ή τουλάχιστον δεν παρεμποδίζουν τη συμμετοχή των παιδιών τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Αυτές έχουν να κάνουν κυρίως με την ενασχόλησή τους με αθλήματα, μουσική, ζωγραφική, χορό κ.ά., και δείχνουν μια ανοχή στο να μετατοπίζεται το ενδιαφέρον τους ώστε να συμπεριλάβει και άλλες δεξιότητες, εκτός από τις αμιγώς ακαδημαϊκές. Η απόκτηση λοιπόν επιπλέον γνώσεων και ικανοτήτων επιβοηθητικών για τη μετέπειτα ζωή τους όπως και η αναζωογόνηση, χαλάρωση και διασκέδαση που μπορούν να προσφέρουν οι εξωσχολικές δραστηριότητες, ως αντιστάθμισμα της επίπονης και επίμοχθης προσπάθειας που καταβάλλουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος τόσο του ελληνικού όσο και του κινεζικού, αποτελούν τους βασικούς λόγους

που δικαιολογούν αυτή την ελαστικότητα που τους διακρίνει για τη συμμετοχή των παιδιών τους σε δράσεις μη ακαδημαϊκού προσανατολισμού.

Αναφορικά με τους περιορισμούς ή τις ποινές που επιβάλλουν στην περίπτωση που δεν είναι ευχαριστημένοι από τη σχολική επίδοση των παιδιών τους, η πλειοψηφία δεν προβαίνει σε κατασταλτικά μέτρα αφού είτε δεν τα κρίνει αναγκαία, λόγω της επιτυχούς πορείας των παιδιών τους στο σχολείο, είτε επειδή επιθυμούν να καλλιεργήσουν την αυτοεπίγνωση στα ίδια αναφορικά με τις ευθύνες που πρέπει να αναλαμβάνουν. Στις μειοψηφούσες περιπτώσεις των γονέων που προβαίνουν σε αντίμετρα για τη συμπεριφορά των παιδιών τους που δε θεωρούν επιθυμητή, συγκαταλέγονται οι κλασσικές απαγορεύσεις είτε εξόδου είτε της χρήσης ηλεκτρονικών συσκευών, όπως και ποινές που σχετίζονται με την επανάληψη των μαθημάτων ή με την ολιγόωρη απομάκρυνση και απομόνωση του παιδιού έως ότου συνειδητοποιήσει τα λάθη του και συμμορφωθεί. Αναντίλεκτα λοιπόν αυτή η ελαστική στάση των Κινέζων γονέων απέναντι στις επιπτώσεις, τις ποινές και τις τιμωρίες, υποβάλλεται στις πολιτισμικές προσαρμογές απομακρύνοντας τους, τρόπον τινά, από τον ρόλο του αυστηρού, ελεγκτικού, παρεμβατικού και εξουσιαστικού χαρακτήρα που οι δυτικοί θεωρούν ότι τους αποδίδονται, μέσω των αυστηρών κινεζικών παραδόσεων και του πολιτισμού τους.

4.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των παιδιών

Καλούμενοι τώρα να αναπαραστήσουν τις αντιλήψεις τους περί των παραγόντων που επιδρούν στην επίδοση των παιδιών τους, η πλειοψηφία τους προτάσσει το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς ως βασικούς μεσάζοντες για την εξασφάλιση της θετικής πορείας των παιδιών τους. Ιδιαίτερη αξία προσδίδουν στην επίδραση που ασκούν οι εκπαιδευτικοί, με τις αναφορές τους άλλοτε να κάνουν λόγο για την απαίτησή τους αυτοί να είναι αυστηροί, χαρακτηριστικό στοιχείο της κινεζικής νοοτροπίας για τον ρόλο του δασκάλου, και άλλοτε να προσεγγίζουν τους μαθητές ώστε ενσκύπτοντας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, να τους βοηθούν να προδιαγράψουν μια επιτυχή πορεία στο σχολείο. Η οικογένεια επίσης για κάποιους ιεραρχείται υψηλά ως επιδραστικός παράγοντας της σχολικής φοίτησης, όπως επίσης και η ικανότητα του παιδιού να μπορεί να ανταποκριθεί επάξια στις απαιτήσεις και τις σχολικές του υποχρεώσεις.

Η πλειοψηφία τους, επιπλέον, θεωρεί ότι η καλή οικονομική κατάσταση της οικογένειας μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα σπουδών των παιδιών τους, καθώς αφού ένα μεγάλο μέρος του οικογενειακού εισοδήματος μπορεί να κατευθύνεται στην υποστήριξη της

φοίτησης του παιδιού, μπορεί να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις αυτή να είναι επιτυχής. Πάντως ανεξαρτήτως του εισοδήματος και των οικονομικών τους μεγεθών, όλοι οι γονείς εκφράζουν την ηθική υποχρέωση να στηρίζουν και να υποστηρίζουν την εκπαίδευση των παιδιών τους, ακόμη και αν αυτό σημαίνει προσωπικές θυσίες για τις οποίες δε φείδονται προσπαθειών και κόπων.

Επίδραση, τέλος, ασκεί και το φιλικό περιβάλλον των παιδιών δηλαδή οι συμμαθητές με τους οποίους συγχρωτίζονται και αλληλεπιδρούν στο σχολείο. Είναι ενδεικτικό των αντιλήψεων που διαμορφώνουν ότι αυτή η επίδραση δεν έχει να κάνει μόνο με μεταβλητές αποκλειστικά ακαδημαϊκού χαρακτήρα, αλλά και με το πώς η παρέα των φίλων, ως βασικού φορέα κοινωνικοποίησης, καθορίζει τη συμπεριφορά και την κοινωνική εικόνα των παιδιών τους, στην οποία αποδίδουν επίσης ιδιαίτερη σημασία.

Στην κατεύθυνση της αποκωδικοποίησης των παραγόντων που επιδρούν στην επίδοση των παιδιών τους, οι γονείς αναφέρθηκαν εκτενώς στα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει το σχολείο, καθώς και στον ρόλο που πρέπει να διαδραματίζουν τα συναπαρτιζόμενα μέρη σε αυτό, δηλαδή οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς. Αναπόφευκτα, για την αποτύπωση αυτών των χαρακτηριστικών περιήλθαν σε μια σύγκριση μεταξύ των δυο εκπαιδευτικών συστημάτων ασκώντας την κριτική τους γι' αυτά, προκειμένου να καταλήξουν σε εκείνο που επιλέγουν και το οποίο ταιριάζει περισσότερο τόσο στην ακαδημαϊκή όσο κυρίως στη συναισθηματική και ψυχολογική ισορροπία των παιδιών τους. Με βάση τις αναφορές τους λοιπόν, μπορεί το κινεζικό εκπαιδευτικό σύστημα να εστιάζει στην αριστεία και την ακαδημαϊκή επιτυχία ή υπεροχή των παιδιών, όμως αυτός ο ελιτίστικος χαρακτήρας συνοδεύεται από κάποια απότοκα τα οποία και απορρίπτουν. Ο μεγάλος όγκος των εργασιών, το επιμηκυμένο σχολικό ωράριο, η συνεχής αξιολόγηση, ακόμη και μεταξύ των εκπαιδευτικών, ο ανυπόφορος ανταγωνισμός που εκδηλώνεται όχι μόνο μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ των γονέων, οι πολυπληθείς τάξεις, η ανοίκεια και αυστηρή συμπεριφορά των δασκάλων, και γενικά η επιβάρυνση, η πίεση και το άγχος που διακατέχει τους μαθητές, αποτελούν συστατικά στοιχεία ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο μπορεί μεν να επιφέρει τα επιθυμητά ακαδημαϊκά αποτελέσματα, πλην όμως επιβαρύνει ψυχολογικά τους μαθητές, αποστερώντας τους ουσιαστικά το δικαίωμα να απολαμβάνουν τη σχολική τους φοίτηση.

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν υπάρχουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, γι' αυτό και το επιλέγουν με συντριπτική πλειοψηφία έναντι του αντίστοιχου της χώρας τους, όχι όμως άκριτα. Εδώ η κριτική τους εστιάζεται στη μεγάλη

χαλαρότητα και τις υπερβολικές ελευθερίες που παραχωρούν οι εκπαιδευτικοί, στην προβληματική διαχείριση του χρόνου εξαιτίας των συχνών διακοπών προκειμένου να επαναφέρουν την τάξη σε κανονικότητα από παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών, στον περιορισμένο, σε σχέση με αυτόν που θα προτιμούσαν, όγκο των εργασιών και στη στάση των εκπαιδευτικών των δημόσιων σχολείων που κατά την άποψή τους δεν μπορεί να προσφέρει τα επιθυμητά για την εξέλιξη των παιδιών τους αποτελέσματα. Παρόλα αυτά, τάσσονται με τρόπο σαφή και ανεπιφύλακτο υπέρ του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στο οποίο πιστώνουν την εξασφάλιση της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών τους.

Τέλος, αναφερόμενοι στις προσδοκίες και τις φιλοδοξίες που διατηρούν για το μέλλον των παιδιών τους τονίζουν ότι η εκπλήρωση αυτών συνδέεται με την προσπάθεια που τα παιδιά τους καταβάλλουν προκειμένου να επιφέρουν μια επιτυχή σχολική επίδοση. Εδώ, αν και κάποιοι επιθυμούν τα παιδιά τους να συνεχίσουν τις σπουδές τους ή να ασχοληθούν με επιχειρηματικές δραστηριότητες που θα τους εξασφαλίσουν μια λαμπρή πορεία και επαγγελματική αποκατάσταση στο μέλλον, υπάρχουν άλλοι, που υπερτερούν των πρώτων, οι οποίοι προσδοκούν τα παιδιά τους να έχουν μια αυτόνομη και ανεξάρτητη ζωή, επιθυμώντας πρώτιστα να είναι ευτυχισμένα, χαρούμενα και υγιή, ανεξάρτητα από την επιτυχημένη ή όχι επαγγελματική ή ακαδημαϊκή τους πορεία. Αυτό δε σημαίνει ότι διατηρούν χαμηλές προσδοκίες, απλά προσεγγίζουν περισσότερο ανθρωποκεντρικά τις αξιώσεις τους από αυτά, αποστασιοποιούμενοι από τους αυστηρούς όρους με τους οποίους κρίνεται η σχολική επίδοση και η μελλοντική αποκατάσταση των μαθητών στην Κίνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Η παγκόσμια μετανάστευση, που έχει ως αποτέλεσμα τη συνεχή μετακίνηση των πληθυσμών, και η εθνοτική ετερογένεια που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, δημιουργούν την ανάγκη ανάδειξης ενός πολιτικού πολιτισμού ο οποίος θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από τον αμοιβαίο σεβασμό των δικαιωμάτων των πολιτών. Στα πλαίσια αυτού, κάθε δημοκρατική κοινωνία και οι θεσμοί της πρέπει να αποδίδουν στα μέλη των μεταναστευτικών ομάδων ίσα δικαιώματα συνύπαρξης με την πολιτισμική ομάδα της πλειοψηφίας. Ιδιαίτερα η εκπαίδευση και οι λειτουργοί της, πρέπει να αναπτύσσουν δεσμευτικά πλαίσια για την αναγνώριση και υπεράσπιση των δικαιωμάτων όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που για διάφορους λόγους απειλούνται με αποκλεισμό, όπως για παράδειγμα οι αλλοεθνείς.

Η ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών και η παρατήρηση της διδακτικής τους πράξης, επέτρεψε να αναδυθούν οι αντιλήψεις τους αναφορικά με μια ομάδα μεταναστών μαθητών με εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά που διαφέρουν από τις συνήθεις πολιτισμικές νόρμες. Ταυτόχρονα μέσω μιας επαγωγικής λογικής που έχει αφετηρία αυτή τη συγκεκριμένη ομάδα, δίνεται η δυνατότητα ερμηνείας των στάσεων, των συμπεριφορών και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών της έρευνας, ώστε να διαφανεί αν προωθούν, στηρίζουν και υποστηρίζουν, μέσω της ικανοποίησης των ποικίλων αναγκών των Κινέζων μαθητών τους, την «Αειφόρο Πολιτισμική Συμπερίληψη στην εκπαίδευση» καθώς και εκείνη τη μεταρρυθμιστική ατζέντα που θα προασπίζει τα δικαιώματα όλων των μαθητών, στα πλαίσια ενός δημοκρατικού σχολείου ως υποσυστήματος μιας δημοκρατικής κοινωνίας.

Ένα από τα βασικά στοιχεία που ανακύπτουν από την αναπαράσταση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της έρευνας είναι η προσαρμογή των προσδοκιών τους και των διδακτικών τους πρακτικών στις γνωστικές ιδιότητες των Κινέζων μαθητών τους. Δεν αντιμετωπίζουν την παρουσία τους ως πρόκληση, με την έννοια της δυνατότητας να αναδιαρθρώσουν τις παρεμβάσεις τους ώστε να ικανοποιήσουν αποτελεσματικά τις ανάγκες ενός εκάστου, αφού προηγουμένως τις αναγνωρίσουν. Στις περιπτώσεις όπου η ανταπόκριση των μαθητών είναι η επιθυμητή τους εντάσσουν στη μαθησιακή διαδικασία, θεωρώντας ότι αξιοποιούν από μόνοι τους το γνωστικό τους δυναμικό και επομένως δεν τους ξεχωρίζουν

από τους υπόλοιπους μαθητές. Όταν όμως διαπιστώνουν ελλείμματα στις απαιτήσεις της σχολικής φοίτησης, τους θεωρούν περισσότερο ως πρόβλημα παρά ως ευκαιρία για αναδόμηση και επικαιροποίηση των διδακτικών τους μεθόδων, ώστε να εξασφαλίσουν τη συμμετοχή τους και την αξιοποίησή τους στις διεργασίες της τάξης. Είναι χαρακτηριστικό ότι στις περιπτώσεις μη σύμφωνης με τις προσδοκίες τους πορείας των μαθητών αυτών, οι ίδιοι προσφεύγουν σε διαπιστώσεις οι οποίες περιορίζονται στο να αναδείξουν τη θέση τους στην τάξη, χωρίς να επιδεικνύουν την αναμενόμενη ετοιμότητα ώστε να ανταποκριθούν στις ποικίλες ευθύνες που προκύπτουν από την επιτέλεση του διδακτικού τους έργου. Επισημάνσεις όπως λόγου χάρη *«θα κάνει κάποια πράγματα που κάνουμε εμείς, αλλά από κει και πέρα δεν μπορεί να συμμετέχει»*, *«είναι λειτουργική, τα καταφέρνει»*, *«μπόρεσαν και μπήκαν σιγά-σιγά στα πιο τυπικά των βιβλίων»*, δείχνουν μάλλον μια πρόθεση μεταθετικότητας των ευθυνών από τους ίδιους προς τα παιδιά, θεωρώντας ότι η συμβολή τους στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής τους πορείας δεν μπορεί να είναι ουσιαστική αν πρωτίστως τα ίδια δεν προσπαθήσουν να ανταποκριθούν με κάθε τρόπο στις απαιτήσεις της σχολικής φοίτησης. Αντιθέτως, όταν οι μαθητές αυτοί δείχνουν καλή προσαρμογή και ανταπόκριση, διευκολύνουν το έργο τους και εντάσσονται με ομαλό τρόπο στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό συμβαίνει κυρίως στα μαθηματικά και λοιπά μαθήματα που προϋποθέτουν θετική σκέψη, όπου οι μαθητές αυτοί χρησιμοποιώντας το ταλέντο τους, τις εκτελεστικές ή διανοητικές τους ικανότητες, καταφέρνουν να κατακτούν μια θέση που τους κατατάσσει υψηλά στην ιεραρχία που οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν αναφορικά με την επίδοση των μαθητών τους. Και εδώ όμως οι θετικές τους προσδοκίες αντιστρέφονται όταν παρεισφρέουν οι περιορισμοί της γλώσσας κατά την επίλυση των μαθηματικών προβλημάτων. Στις περιπτώσεις αυτές, παρομοίως, περιορίζονται σε διαπιστώσεις για την ανεπαρκή φοίτηση και για τα προβλήματα που θεωρούν ότι δυνητικά θα αυξάνονται επηρεάζοντας αρνητικά την απόδοσή τους, όταν τη συγκρίνουν με την αντίστοιχη άλλων μαθητών της τάξης τους.

Όπως λοιπόν έχει διαφανεί, οι εκπαιδευτικοί υποβάλλουν τις προσδοκίες τους στο φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, χωρίς να αντιμετωπίζουν τη διαμορφωθείσα κατάσταση με βάση τα αντικειμενικά της γνωρίσματα. Με αυτό τον τρόπο οι προσδοκίες αλλά και οι αξιολογήσεις που σχηματίζουν επιδρούν καταλυτικά τόσο στην αυτοαποτελεσματικότητα όσο και στην αυτοεκτίμηση των Κινέζων μαθητών τους, καθώς οι άξονες αυτοί είναι το αποτέλεσμα της διδακτικής τους συμπεριφοράς και των αυτοεκπληρούμενων προβλέψεών τους περισσότερο, παρά της προσαρμογής τους στις

ανάγκες συμπερίληψης των αλλόφωνων μαθητών τους σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής.

Επιπλέον, η μη χαρτογράφηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών αυτών, που θα επέβαλε την αναθεώρηση των διδακτικών τους σχεδίων προκειμένου να καταστούν επωφελείς και ενισχυτικοί της ακαδημαϊκής τους πορείας αλλά και της κοινωνικοσυναισθηματικής τους επάρκειας, μάλλον μεταθέτει, όπως προειπώθηκε, τη λογοδοσία από τους ίδιους στα παιδιά, αλλά και σε εκείνους που έχουν αναλάβει την εκτός σχολικού πλαισίου γνωστική τους ενδυνάμωση.

Από τις προαποτυπωθείσες επισημάνσεις είναι κάτι παραπάνω από εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας χρεώνουν την κατάσταση που αυτοί οι μαθητές αντιμετωπίζουν στα ίδια τα παιδιά, ακολουθώντας ανεπίγνωστα το ελλειμματικό μοντέλο της ατέλειας ή των ιδιαιτεροτήτων του μαθητικού δυναμικού. Σε καμία από τις αναφορές τους δε γίνεται σαφές ότι η σχολική ρουτίνα και καθημερινότητα είναι μια διαδικασία δυναμική που απαιτεί τις απαραίτητες και συνεχείς μεταρρυθμίσεις από το εκπαιδευτικό προσωπικό, ώστε να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά τα θέματα που ανακύπτουν. Η αλλαγή της στάσης και της κουλτούρας του σχολείου, ώστε με τις κατάλληλες παρεμβάσεις να γίνεται περισσότερο συμπεριληπτικό, φαίνεται ότι δεν αποτελεί προτεραιότητα, δεδομένου ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν αξιολογεί πως αυτό αποτελεί αρμοδιότητα του σχολείου, γι' αυτό και οι κριτικοί τους αναστοχασμοί επικεντρώνονται στις ελλείψεις των μαθητών αυτών ώστε να δικαιολογήσουν τη σχολική τους πορεία. Ανεπάρκειες στην κατανόηση της ελληνικής γλώσσας, αποκλειστική χρήση της μητρικής τους γλώσσας στις εκτός σχολείου συναναστροφές τους, πλημμελής υποστήριξη από τον οικογενειακό τους περίγυρο, όπως και η ράθυμη ή φυγόπονη συμπεριφορά που θεωρούν ότι επιδεικνύουν για τη διεκπεραίωση των σχολικών τους υποχρεώσεων, αποτελούν τους βασικούς λόγους αιτιολόγησης των δυσκολιών που οι μαθητές αυτοί φέρουν. Από τους λόγους αυτούς απουσιάζει η προτεραιότητα για αλλαγή που πρέπει να έχει το σχολικό σύστημα, προκειμένου να ανταποκριθεί στις κοινωνικογνωστικές και ψυχολογικές ανάγκες όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Ως εκ τούτου είναι παγιωμένη η αντίληψή τους ότι αποτελεί υποχρέωση των μαθητών και των οικογενειών τους να αλλάξουν και να προσαρμοστούν σε ένα σχολικό περιβάλλον, το οποίο κατά τα λοιπά παραμένει στάσιμο και αμετάβλητο.

Η χρήση στρατηγικών διδασκαλίας με διαπολιτισμικό προσανατολισμό δεν εντάσσεται στη διδακτική και μεθοδολογική τους εργαλειοθήκη. Δεν προκύπτει η συνεπής και προ-οργανωμένη σχεδίαση ανάδειξης των πολιτισμικών στοιχείων και καταβολών των

μαθητών τους, ούτε η δυνατότητα να ενισχύουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία προάγοντας τον διάλογο και προκαλώντας την κατάθεση των απόψεών τους, ενώ στις λίγες περιπτώσεις που αυτά συμβαίνουν με αφορμή συγκεκριμένες ενότητες του αναλυτικού προγράμματος κάποιων μαθημάτων ή μέσω κάποιων προγραμμάτων που αναλαμβάνουν, η υλοποίησή τους περιορίζεται σε εκδηλώσεις φολκλορικού περιεχομένου, που όπως έχει προκύψει ερευνητικά μπορεί να επιτείνει τις προκατασκευασμένες αρνητικές πεποιθήσεις των μελών του κυρίαρχου πολιτισμού για την πολιτισμική ετερογένεια (βλέπε Hajisoteriou, 2012a). Ακόμη όμως και έτσι, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την επί τα βελτίω ψυχοσυναισθηματική μεταβολή των αλλόφωνων μαθητών τους κάθε φορά που παρουσιάζουν τα πολιτισμικά τους στοιχεία, γεγονός που καταδεικνύει την ανάγκη οι μαθητές αυτοί να θεωρούν ότι ανήκουν σε ένα γνήσια διαπολιτισμικό περιβάλλον, χωρίς η προέλευσή τους να αποτελεί εμπόδιο για την αποδοχή τους και την αρμονική συμβίωση με τους ομοτίμους τους.

Αυτή λοιπόν η απουσία συστηματικής και συνεχούς εφαρμογής προσεγγίσεων διαπολιτισμικού και εν γένει συμπεριληπτικού περιεχομένου, ερμηνεύεται επί τη βάση της εστίασης στην ακαδημαϊκή προτεραιότητα που διέπει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο εξετασιοκεντρικός και ανταγωνιστικός χαρακτήρας του συστήματος, η πίεση του χρόνου για την εξάντληση της διδαχθείσας ύλης, η αδιαφοροποίητη διαχείριση των διδακτικών αντικειμένων και η χρήση ενός βιβλίου κοινού για όλους τους μαθητές σε όλα τα σχολεία της επικράτειας, αποτελούν δομικά και αρνητικά χαρακτηριστικά της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, που προφανώς δε θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστους τους φορείς υλοποίησης αυτής της πολιτικής σε επίπεδο σχολικών μονάδων, δηλαδή το εκπαιδευτικό προσωπικό. Είναι αυτονόητο επομένως ότι ο χώρος για ανάδειξη και υλοποίηση συμπεριληπτικών πρακτικών καθώς και αναγνώρισης του πλουραλισμού που θα συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής, αναστοχαστικής και συγκριτικής σκέψης αλλά και της δημιουργικότητας των μαθητών μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις, περιορίζεται ασφυκτικά αφού δεν αποτελούν βασικές προτεραιότητες του συστήματος. Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αποτελέσουν αφορμή ώστε οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν ότι δεν πρέπει να εστιάζουν αποκλειστικά και μόνο στην καλλιέργεια της γνώσης. Αντ' αυτού, θα πρέπει να στοχεύουν στην ηθική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών τους λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτισμικές τους ταυτότητες, τις οποίες πρέπει να εντάξουν στις εκπαιδευτικές τους πρακτικές προκειμένου να παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης (Gewirtz & Cribb 2008, αναφορά σε Hajisoteriou, Karousiou & Aggelides 2017, σ. 108), κάτι που σύμφωνα με την

Hajisoteriou et al. (2017, σ. 108) είναι πολύ πιθανό ότι «θα συμβάλλει αποφασιστικά στη μελλοντική σχολική τους επιτυχία και βελτίωση».

Η ικανοποίηση των ποικίλων αναγκών του μαθητικού δυναμικού παραβλέπεται από τη μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας, αφού αρκετοί από αυτούς δεν εκμεταλλεύονται τις ικανότητες, τις δεξιότητες, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών τους, προκειμένου να διαφοροποιήσουν το διδακτικό τους ρεπερτόριο. Τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε διαφοροποίηση μέσω τεχνικών εξατομικευμένης προσέγγισης, περιπίπτοντας στην «κοινή παρερμηνεία ότι κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δημιουργεί μια ξεχωριστή δραστηριότητα για κάθε μαθητή» (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017, σ. 20), κάτι που δεν αντιπροσωπεύει το εννοιολογικό περιεχόμενο της διαφοροποίησης. Παρά το γεγονός ότι μπορεί να υπάρχουν αρκετά κοινά στοιχεία μεταξύ των δυο προσεγγίσεων, η εξατομίκευση δε συνιστά διαφοροποίηση και για το δείγμα των εκπαιδευτικών της έρευνας τα αποτελέσματα που φέρει είναι αμφίβολα, δεδομένου ότι ακόμη και αυτή γίνεται σποραδικά, χωρίς συστηματοποιημένη μορφή, στηριζόμενη στις καλές προθέσεις των εκπαιδευτικών και στην επάρκεια του χρόνου, όταν και αν κάτι τέτοιο υφίσταται. Επιπλέον, εκείνο που προκύπτει είναι ότι η εξατομικευμένη διδασκαλία αυτών που την επικαλούνται δεν πραγματοποιείται για να προσφέρουν μια διαφοροποιημένη προοπτική στην ικανοποίηση των μαθησιακών αναγκών και στην ανάπτυξη του πλήρους δυναμικού των Κινέζων μαθητών, και γενικότερα των αλλόφωνων μαθητών της τάξης τους, αλλά για να συνδράμουν ώστε αυτοί οι μαθητές να ξεπεράσουν τις όποιες δυσκολίες παρουσιάζουν στην πρόσκτηση και κατανόηση της ελληνικής γλώσσας. Η απλοποίηση των μαθησιακών στόχων, των εργασιών και της αξιολόγησής τους, εξυπηρετούν αυτήν ακριβώς τη σκοπιμότητα. Άλλωστε ενισχυτική της παραπάνω πρόθεσης των εκπαιδευτικών είναι η αναφορά ότι δεν προβαίνουν σε κανενός είδους διαφοροποίηση όταν διαπιστώνουν την καλή ανταπόκριση εκείνων των Κινέζων μαθητών στις σχολικές απαιτήσεις, η οποία ανταπόκριση εκπηγάζει πρωτίστως από την ικανότητά τους να ομιλούν, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν με επάρκεια την ελληνική γλώσσα. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να διαφύγουν από το κατεστημένο αναλυτικό πρόγραμμα και τους περιορισμούς που αυτό θέτει, με αποτέλεσμα να διατηρούν τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, χωρίς να μπορούν να συνδυάζουν την ακαδημαϊκή επιτυχία ή ακόμη και την αριστεία με τη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας. Μοιραία λοιπόν οι επιλογές τους αντικατοπτρίζουν τον ομοιογενή τρόπο με τον οποίο, ασυνείδητα ενδεχομένως, αντιλαμβάνονται τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης,

παραβλέποντας ότι η μάθηση μπορεί να εναρμονίζεται και με τον πολιτισμό του κάθε μαθητή, και ότι ο πολιτισμικός πλουραλισμός δημιουργεί μια διακριτή εκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία οι πολιτισμικές διαφορές είναι υπαρκτές και η διδασκαλία πρέπει να προσαρμόζεται σε αυτές.

Η παραδοχή ότι οι Κινέζοι μαθητές, αλλά και οι λοιποί αλλόφωνοι, πρέπει να διατηρούν το αναφαίρετο δικαίωμα της γνώσης και χρήσης της μητρικής τους γλώσσας αναδεικνύεται μέσα από τις ρητές τους διατυπώσεις, όμως φαίνεται ότι οι ίδιοι είναι ανθεκτικοί στην αλλαγή, δεδομένου ότι προτάσσουν τη γνώση της ελληνικής γλώσσας ως απαραίτητη προτεραιότητα για την επιτυχή προσαρμογή στις διεργασίες του σχολείου. Αυτό προκύπτει και στο πεδίο των διδακτικών τους πρακτικών όπου η πλειοψηφία τους δε λαμβάνει ιδιαίτερη μέριμνα για την ανάδειξη των γλωσσών των μαθητών τους, ενώ οι ελάχιστοι που αναλαμβάνουν τέτοιου είδους δράσεις το κάνουν περιστασιακά, και μόνο εξ' αφορμής κάποιων ενοτήτων των μαθημάτων που διδάσκουν. Φαίνεται λοιπόν ότι επιδιώκουν, πιθανά χωρίς πρόθεση, την ενίσχυση της γλωσσικής προσαρμογής των μαθητών τους στην ελληνική γλώσσα και κουλτούρα, κάτι το οποίο είναι εμφανές τόσο στο επίπεδο της ρητορικής όσο και σε αυτό της πρακτικής τους. Βέβαια, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό, με περιορισμένη έως ανύπαρκτη την ελεύθερη και αβίαστη ανάληψη σταθερών πρωτοβουλιών συμπεριληπτικού χαρακτήρα, η ανάπτυξη διαπολιτισμικών και συμπεριληπτικών πρακτικών που θα λειτουργήσουν ως αντίδοτο στις όποιες εθνοκεντρικές αντιλήψεις υποεκτιμάται. Επακόλουθη επομένως είναι η διατήρηση μιας στάσης που αντανάκλα την πρόθεσή τους οι αλλόφωνοι μαθητές να απομακρυνθούν από το γλωσσικό τους υπόβαθρο προκειμένου να επιτύχουν στο ελληνικό σχολείο. Ένα ελληνικό σχολείο το οποίο μπορεί να έχει αποποιηθεί τον μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό του χαρακτήρα, όμως η αντίληψη των λειτουργών του ότι η επάρκεια των μεταναστών μαθητών στην εθνική γλώσσα αποτελεί προϋπόθεση προκειμένου να γίνουν αποδεκτοί από το σχολικό σύστημα, αποδεικνύει τον μακρύ δρόμο που πρέπει να διέλθει προκειμένου να μετατραπεί σε συμπεριληπτικό.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας προσομοιάζουν με τις διακηρύξεις και τα χαρακτηριστικά ενός ενταξιακού σχολείου όπου μπορεί οι πολιτισμοί να αναγνωρίζονται, ωστόσο δεν προβλέπονται μεταρρυθμίσεις στο σχολείο αλλά προσαρμογές των μεταναστών μαθητών στις δομές του. Αυτός ο τύπος του σχολείου στην πραγματικότητα «αφορά ένα προηγμένο μοντέλο αφομοίωσης» (Χατζησωτηρίου, 2013, σ. 43) που αναντίλεκτα επηρεάζει τόσο τον τρόπο αντίληψης όσο και τις διδακτικές και παιδαγωγικές δράσεις των

εκπαιδευτικών, οι οποίοι εισάγουν στρατηγικές που ενισχύουν τις μονογλωσσικές ιδεολογίες (Piller & Gerber, 2018).

Η απουσία κουλτούρας συμπερίληψης, υπό τη διάσταση της δημιουργίας δικτύων συνεργασίας, αναδεικνύεται και από τις ανεπαρκείς αλληλεπιδράσεις τους με τους γονείς των Κινέζων μαθητών τους. Δεν έχουν αξιοποιήσει με κανένα τρόπο όχι μόνο τους γονείς των μαθητών αυτών αλλά και των υπολοίπων στη μαθησιακή διαδικασία, διατηρώντας ένα ιδιότυπο «άβατο» στην τάξη τους παραβλέποντας ότι οι γονείς είναι εταίροι στη μάθηση των παιδιών τους. Εκούσια ή ακούσια λοιπόν αγνοούν ότι η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί σημαντική διάσταση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, δεδομένου ότι σχετίζεται σταθερά με την επιτυχία των παιδιών στο σχολείο (Rattenborg, McPhee, Walker & Miller-Heyl, 2018). Δεν αποκρυπτογραφούν πλήρως και με σαφήνεια τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να ενδυναμώσουν τη συμμετοχή των γονέων, και ιδιαίτερα εκείνων με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση, ενώ απεκδύονται των αρμοδιοτήτων τους γι' αυτή την κατάσταση μεταφέροντάς τες είτε στους Κινέζους γονείς οι οποίοι «δεν ομιλούν τη γλώσσα ή δεν ενδιαφέρονται», είτε στο σύστημα που δεν επιτρέπει την πρόσβαση άρα και ενεργή εμπλοκή τους στη σχολική τάξη, είτε στο γεγονός ότι δε θέλουν να εγείρουν αντιδράσεις άλλων γονέων για την ιδιαίτερη μεταχείριση προς τους εν λόγω γονείς. Η ίδια μετάθεση γίνεται και κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας τους με αυτούς. Οι εκπαιδευτικοί διατείνονται ότι οι Κινέζοι γονείς, για ποικίλους λόγους, δεν εμφανίζονται στο σχολείο των παιδιών τους προκειμένου να ενημερωθούν για τη σχολική τους φοίτηση, ενώ δεν αναλαμβάνουν οι ίδιοι ιδιαίτερες πρωτοβουλίες προκειμένου να έλθουν σε επαφή με αυτούς ώστε να ενημερωθούν για τα ενδιαφέροντα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις κλίσεις αυτών των μαθητών. Ακόμη και στις περιπτώσεις της ύπαρξης δικτύων επικοινωνίας μεταξύ των δύο μερών, αυτή συντελείται με σοβαρούς ποιοτικούς περιορισμούς και αμφίβολη αποτελεσματικότητα. Παρ' όλα αυτά τους πιστώνονται οι προσπάθειες που καταβάλλουν προκειμένου να αντιπαρέλθουν τα εμπόδια στην επικοινωνία, αν και αυτές θα μπορούσαν να είναι περισσότερο τυποποιημένες, προβλέψιμες και μέρος των ρουτίνων και του οργανωτικού σχεδιασμού του σχολείου. Προβάλλει έτσι αυτονόητη η αμφίσημη στάση που διαμορφώνουν για τους Κινέζους γονείς. Πολλοί από αυτούς κάνουν λόγο για τον σεβασμό με τον οποίο οι γονείς αυτοί περιβάλλουν τόσο τους ίδιους όσο και το επάγγελμά τους, την ίδια στιγμή που άλλοι συγχέουν αυτή τη συμπεριφορά ερμηνεύοντας την ως αδιαφορία που θεωρούν ότι επιδεικνύουν σχετικά με την πορεία των παιδιών τους στο σχολείο. Όμως, οι συγκεκριμένοι γονείς φέρουν από τον πολιτισμό τους νόρμες οι οποίες όταν μεταφερθούν σε άλλα

πολιτισμικά πλαίσια μπορούν εύκολα να παρεξηγηθούν και να μετατραπούν σε παραπλανητικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις.

Στην προσπάθεια ερμηνείας και αποκρυπτογράφησης της γενικότερης στάσης και συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών της έρευνας, αναδεικνύεται ως πρωτεύουσα η ελλιπής διαπολιτισμική τους ετοιμότητα. Η συντριπτική τους πλειοψηφία επισημαίνει την απουσία ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και κατάρτισης, που τους καθιστά ανέτοιμους να ανταποκριθούν στις μεταβαλλόμενες ανάγκες του πολυπολιτισμικού ελληνικού σχολείου. Δοθέντος ότι η ηλικία της μεγάλης πλειοψηφίας του δείγματος κυμαίνεται μεταξύ του διαστήματος των 46-55 χρόνων με αμφίβολη την υπεραξία που μπορεί να διατηρούν από τις γνώσεις και δεξιότητες που έχουν λάβει κατά την προϋπηρεσιακή τους κατάρτιση, κυρίως από τις παιδαγωγικές σχολές που φοίτησαν, και με δεδομένο ότι συναφείς επιμορφώσεις κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου δεν υφίστανται, είναι εύλογο να νιώθουν αδύναμοι να προσφέρουν υπηρεσίες που να εξασφαλίζουν την ποιότητα, την ισότητα και την εξασφάλιση υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Από όλη λοιπόν την προηγούμενη ανάλυση αναφορικά με τις αντιλήψεις που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα, αναδύεται μια σειρά διαρθρωτικών προβλημάτων που λειτουργούν ανασταλτικά και επιδρούν στις προτεραιότητες και στις επιλογές τους. Πιο συγκεκριμένα, η απουσία μιας συστηματικής και συνεπούς επιμόρφωσης, απότοκο και της οξείας οικονομικής κρίσης που μαστίζει τη χώρα και η οποία οδηγεί σε έκπτωση των προτεραιοτήτων και σε δυσχερή λειτουργία των θεσμών και των κρατικών δομών, τα παθογενή χαρακτηριστικά ενός συγκεντρωτικού, γραφειοκρατικού και τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, η έλλειψη κινήτρων για επαγγελματική εξέλιξη και ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, η ως εκ τούτου αντιπαραγωγική νοοτροπία που εμφωλεύει στις συνειδήσεις πολλών εκπαιδευτικών μετατρέποντάς τους σε απλούς διεκπεραιωτές εργασιών, η έλλειψη οράματος και κουλτούρας συνεργιών μεταξύ όλων των συναπαρτιζόντων μερών της εκπαιδευτικής πράξης σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος από το μακρο-επίπεδο του κράτους, το μεσο-επίπεδο της σχολικής μονάδας αλλά και το μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης, η απουσία συμπεριληπτικής προσέγγισης των προκλήσεων που χαρακτηρίζουν το μετα-σύγχρονο ελληνικό σχολείο, καθώς και η απουσία κουλτούρας και συνεπών συμπεριληπτικών πολιτικών των σχολείων, που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως η από κάτω προς τα άνω ανάδραση επηρεάζοντας την εφαρμογή των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών, ερμηνεύουν γιατί ο Έλληνας εκπαιδευτικός, πάντα με κριτήριο τις καταγεγραμμένες αντιλήψεις των

υποκειμένων της έρευνας, δεν έχει αναλάβει επί του παρόντος εκείνο τον μετασχηματιστικό ρόλο που θα του επιτρέψει να υπερβεί τις κοινωνικές συμβάσεις και λειτουργώντας αντισταθμιστικά, να παράσχει την υποστήριξή του σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική τους αφετηρία.

Κρίνεται λοιπόν ότι, *prima facie*, η διαδρομή για την προοπτική ανάπτυξης μιας «Αειφόρου Πολιτισμικής Συμπερίληψης στην εκπαίδευση» που θα διέπει το ελληνικό σχολικό σύστημα και θα ενισχύεται μέσα από τη φιλοσοφία και τις βέλτιστες πρακτικές των εκπαιδευτικών είναι ακόμη μακρά, δύσβατη και προς το παρόν με πολλά αδιέξοδα.

2. Οι «φωνές» των μαθητών

Από την αξιοποίηση του πρωτογενούς υλικού της έρευνας σε ό,τι αφορά την κοινωνικοποιητική διάσταση της συμπερίληψης των Κινέζων μαθητών, προκύπτει μια ήπια προσαρμογή στη διαδικασία κοινωνικοποίησης και στις κοινωνικές σχέσεις με τους ομοτίμους αλλά και το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων φοίτησής τους. Αυτό γίνεται ιδιαίτερα αισθητό σε εκείνους τους μαθητές που είτε έχουν γεννηθεί στη χώρα, είτε έχουν ελληνική καταγωγή από τον ένα εκ των δύο γονέων, είτε παρακολουθούν τις δομές της ελληνικής εκπαίδευσης από την προσχολική ή την πρώτη σχολική τους ηλικία. Σε αυτές τις περιπτώσεις δημιουργούνται προϋποθέσεις αλληλεπίδρασης και συμμετοχής, ακριβώς επειδή έχουν κατακτήσει σε επίπεδο σχετικά επαρκές την ικανότητα χρήσης της ελληνικής γλώσσας και της επικοινωνίας. Ανεξάρτητα λοιπόν από το αν οι ίδιοι έχουν προσπαθήσει αρκετά ή αν το σχολείο τους έχει συμβάλλει, η τοποθέτησή τους κρίνεται ομαλή, δείχνοντας μια ανταπόκριση στην προσπάθεια που καταβάλλουν να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν σχέσεις συνεργασίας και αλληλόδρασης με τα μέλη της σχολικής μονάδας με τα οποία συναναστρέφονται καθημερινά.

Βέβαια ακόμη και για αρκετούς από αυτούς δε λείπουν περιστατικά άλλοτε λεκτικής και άλλοτε σωματικής βίας από συμμαθητές τους, κυρίως της πλειοψηφούσας ομάδας, που σχετίζονται με υποτιμητικά σχόλια αναφορικά με την καταγωγή τους, τη χρήση της ελληνικής γλώσσας ή τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά. Ενώ είναι σημαντικό ότι στις συναφείς αναφορές τους εξαιρούν τους εκπαιδευτικούς και το διευθυντικό προσωπικό, τέτοιου είδους συμπεριφορές, ανεξαρτήτου συχνότητας εμφανίσεως, τούς κάνουν σε πλείστες περιπτώσεις να αναδιπλώνονται και είτε να απομονώνονται είτε να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους κατά τα κοινωνικοποιητικά πρότυπα της πλειοψηφίας. Αναφύεται έτσι μια ιδιότυπη πολιτισμική διάκριση η οποία πρέπει να προκαλεί προβληματισμό σχετικά με την

ανεκτικότητα και θετική στάση που επιδεικνύει το σχολείο σε θέματα πολιτισμικής ετερότητας, σεβασμού, αναγνώρισης των πολιτισμών και των γλωσσών, πολιτισμικού συγκρητισμού και ανάδειξης υβριδικών ταυτοτήτων. Όλες οι παραπάνω επισημάνσεις σχετίζονται πρωτίστως με τη συμπεριληπτική κουλτούρα που διέπει τις σχολικές διεργασίες, η οποία όταν υπάρχει επηρεάζει τις συνειδήσεις των μαθητών μέσω των πρακτικών και των πολιτικών του σχολείου. Είναι βεβαίως προφανές ότι η απουσία μιας τέτοιας κουλτούρας συμπερίληψης αντανακλάται σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής, εμπλέκοντας έμμεσα ή άμεσα όλα τα συναπαρτιζόμενα μέρη της και επηρεάζοντας τη συμπεριφορά και τη στάση εκείνων των μαθητών που αισθάνονται μειονεκτικά ή απειλούνται με αποκλεισμό.

Αν λοιπόν η προαποτυπωθείσα κατάσταση επηρεάζει αυτή την ομάδα των Κινέζων μαθητών που επιδεικνύουν μια αποδεκτή κοινωνικοποιητική ανταπόκριση, μπορεί να γίνει αντιληπτό το μέγεθος της πίεσης και δυσφορίας που αντιμετωπίζουν εκείνοι οι μαθητές που φαίνεται ότι δεν έχουν επιτύχει τον επιθυμητό βαθμό αλληλεπίδρασης μέσω των κοινωνικών τους σχέσεων στο σχολείο. Πρόκειται για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν εμφανή προβλήματα με τη χρήση και κατανόηση της ελληνικής γλώσσας, που τους απομακρύνει από την ευκαιρία να απολαμβάνουν τη σχολική τους καθημερινότητα. Με τον τρόπο αυτό φανερώνεται, άτυπα, μια νομιμοποίηση διαχωρισμού τους από το κοινωνικό σύνολο του σχολείου, αφού αντιμετωπίζονται ανεπίγνωστα ως εκπρόσωποι ενός ιδιαίτερου πολιτισμού που είναι πολύ διαφορετικός από αυτόν της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας. Το φαινόμενο αυτό γίνεται περισσότερο αντιπροσωπευτικό σε εκείνες τις σχολικές μονάδες όπου υπάρχουν αρκετοί ομοεθνείς τους μαθητές ή ακόμη και σε εκείνες που ο πληθυσμός των αλλόφωνων μαθητών καταλαμβάνει υψηλά ποσοστά επί του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. Σε αυτές τις περιπτώσεις δημιουργούνται εντός του σχολικού πλαισίου ομοιογενείς πολιτισμικές ομάδες με μαθητές που διατηρούν ίδια ή παρόμοια πολιτισμικά χαρακτηριστικά, οι οποίοι συγχρωτίζονται και συναγελάζονται, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα τους για τη μεταξύ τους επικοινωνία, και προασπίζοντας με τον τρόπο αυτό την εθνική τους ταυτότητα.

Οι παραπάνω ερμηνευτικές επισημάνσεις κατατείνουν στην παραδοχή ότι το ελληνικό σχολείο θα πρέπει να επιδεικνύει καλύτερα αντανακλαστικά στον σημαντικό ρόλο που, μεταξύ άλλων, έχει ώστε να επηρεάζει την ανάπτυξη τόσο της προσωπικής ταυτότητας, με την προάσπιση του δικαιώματος του αυτοπροσδιορισμού και της ατομικότητας του κάθε μαθητή, ώστε με αυτή να προσδιορίζεται ως μέλος της ομάδας (Πανταζής, 2015), όσο και της κοινωνικής του ταυτότητας, υπό την έννοια της πεποίθησης που θα αναπτύξει ότι ανήκει σε αυτήν και αποτελεί ενεργό μέλος της. Όπως επιχειρηματολογεί ο Γκόβαρης (2011), η

ανάπτυξη και η σταθεροποίηση της κοινωνικής ταυτότητας γίνεται «μέσα από συγκρίσεις οι οποίες έχουν ως σημείο αναφοράς μια συγκεκριμένη κατηγορία όπως φύλο, εθνική καταγωγή, πολιτικό κόμμα κ.ά.», χαρακτηρίζοντας την ως διαδικασία και όχι ως κατάσταση καθώς «σχετίζεται με τη δυναμική των σχέσεων που διαμορφώνονται μεταξύ των κοινωνικών ομάδων» (σ. 185).

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων προκύπτει ότι η δυναμική σχέση μεταξύ των επιμέρους κοινωνικών ομάδων, στο επίπεδο στο οποίο αναπτύσσεται και με βάση τους περιορισμούς που την επηρεάζουν, είναι επίπλαστη αφού εξαντλείται εντός του σχολικού πλαισίου και μόνο κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος, νοουμένου ότι οι αλληλεπιδράσεις των Κινέζων μαθητών με ομοτίμους τους και ιδιαίτερα του πλειοψηφικού πληθυσμού είναι και ευάριθμες και ανεπαρκείς. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι η ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης κοινωνικοποιητικής διάστασης της συμπερίληψης των μαθητών κινεζικής καταγωγής είναι δυσεπίτευκτη.

Οι μαθητές της έρευνας που διατηρούν μια καλή γλωσσική ανταπόκριση, σημειώνουν και καλές επιδόσεις στα μαθήματα του σχολικού προγράμματος. Δεν είναι τυχαίο ότι κάποιοι από αυτούς κατατάσσονται στις κορυφαίες θέσεις της ιεραρχίας της τάξης τους, γεγονός που οφείλεται κατά βάση στις ικανότητες χειρισμού και κατανόησης της ελληνικής γλώσσας. Το ίδιο όμως δεν ισχύει για όλη την υπόλοιπη αντιπροσώπευση του δείγματος των μαθητών. Οι δυσχέρειες στην επικοινωνία λόγω της γλωσσικής δυσκολίας που αντιμετωπίζουν, κάνουν τις προσπάθειες που καταβάλουν να φαντάζουν λίγες μπροστά στην πρόκληση να μπορούν να ανταπεξέρχονται στις γλωσσικές απαιτήσεις. Αυτό έχει ποικίλες επιδράσεις που εκκινούν από την απόδοσή τους και τις αξιολογήσεις που λαμβάνουν από τους εκπαιδευτικούς τους, έως τη συμμετοχή τους στις ομάδες εργασίας.

Είναι γεγονός ότι ένας πραγματικά μεγάλος αριθμός αυτών, ανεξάρτητα της συνολικής ακαδημαϊκής τους επίδοσης, επιδεικνύει μια ιδιαίτερη ικανότητα στα μαθηματικά, επαληθεύοντας τη φήμη που ακολουθεί τους μαθητές κινεζικής καταγωγής για την εξαιρετική απόδοσή τους τόσο στο εν λόγω όσο και σε συναφή μαθήματα που προαπαιτούν θετική σκέψη. Βέβαια αυτή η απόδοση ερμηνεύεται, εκτός από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, και από το γεγονός ότι σε αυτά τα μαθήματα η διδασκαλία επικεντρώνεται στο περιεχόμενο, και ως το σημείο όπου δεν απαιτούνται σύνθετες γλωσσικές ικανότητες και δεξιότητες αλφαριθμητισμού, μπορούν να διαφανούν οι διανοητικές και εκτελεστικές ικανότητες που όντως διαθέτουν. Το γεγονός ότι η «γλώσσα» των μαθηματικών είναι κατά βάση συμβολική, της δίνει τον χαρακτήρα της οικουμενικότητας, καθότι το σύστημα των σημείων που

χρησιμοποιεί για να εκφράσει το εννοιολογικό της περιεχόμενο δε διαφέρει από χώρα σε χώρα. Όταν όμως η γλώσσα εμπλέκεται στο να αναπαραστήσει, να ρυθμίσει και να ελέγξει τη δραστηριότητα της σκέψης προκειμένου αυτή να επικοινωνηθεί, τότε γίνονται εμφανείς οι δυσκολίες που τους στερούν τη δυνατότητα να αριστεύσουν, ακόμα και σε εκείνα τα μαθήματα στα οποία αξίζουν πραγματικά την πρωτιά. Οι συνέπειες βέβαια είναι αλυσιδωτές, επηρεάζοντας την επίδοσή τους και στα λοιπά μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος που προϋποθέτουν την αντίστοιχη γλωσσική ετοιμότητα, όπως τα θρησκευτικά, την ιστορία, τη γεωγραφία κλπ. Επειδή σε αυτή την ομάδα μαθημάτων απαιτούνται και δεξιότητες απομνημόνευσης, προβάλλει πολύ πιθανή η υποεπίδοση με την οποία απειλούνται οι μαθητές με ανεπαρκείς γλωσσικές ικανότητες. Από την επεξεργασία του ερευνητικού υλικού υπάρχουν πλείστα παραδείγματα μαθητών που κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των εν λόγω μαθημάτων εμφανίζονταν ως ωσει παρόντες στην τάξη, παραιτούμενοι παντελώς από κάθε προσπάθεια συμμετοχής, επιδεικνύοντας μια παθητική, φτάνοντας στα όρια της αδιάφορης, στάση. Εδώ είναι που η συμβολή του σχολείου είναι καθοριστική στο να αναλάβει τον ρόλο που του ανατίθεται, να συμβάλλει δηλαδή στη συμπερίληψη των μαθητών που δεν είναι φυσικοί ομιλητές της κυρίαρχης γλώσσας, και με τις απαραίτητες παρεμβάσεις να παράσχει τη γνωστική ενίσχυση και ενδυνάμωση ώστε να επιτευχθούν ικανοποιητικά μαθησιακά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, ένα από τα σχολεία που συμμετείχαν στη διαδικασία της παρατήρησης, χρησιμοποιώντας διδακτικό υλικό που απευθύνεται σε μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και με καθημερινή ενισχυτική διδασκαλία από εκπαιδευτικό που της ανετέθη αυτή η ευθύνη, κατάφερε να κάνει την πρώιμη παρέμβασή του, με αποτέλεσμα αυτοί οι μαθητές να μπορούν, τηρουμένων των περιορισμών που σίγουρα ενυπάρχουν, να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σχολικής φοίτησης. Ομολογουμένως η κάθε περίπτωση έχει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τα οποία επηρεάζουν την αποτελεσματική ή μη συμπερίληψη των μαθητών, όμως εκείνο που δεν πρέπει να αμφισβητείται είναι η αποστολή του σχολείου να μπορεί να υποστηρίξει τη μάθηση όλων των μαθητών του. Μαθητών, όπως οι της παρούσας έρευνας, που καταβάλλουν ιδιαίτερες προσπάθειες προκειμένου να προσαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, φέροντας από τον πολιτισμό τους τα στοιχεία εκείνα που τους χαρακτηρίζουν ως άτομα, ως προσωπικότητες και ως μαθητές. Η εθνική τους ταυτότητα και οι κινεζικές πολιτισμικές τους αξίες, η εστίαση σε αρετές όπως η εργατικότητα, η αφοσίωση, η επιμονή, η συγκέντρωση (Li et al., 2010), οι προσδοκίες που διατηρούν οι γονείς για τη γνωστική τους ανταπόκριση ως μιας στρατηγικής προσαρμογής στα εμπόδια που απορρέουν από το μεταναστευτικό τους

καθεστώς (Ng, Sze, Tamis-LeMonda & Ruble, 2017) και η ως εκ τούτου υποστήριξη που με κάθε τρόπο και κόστος παρέχουν για την ενίσχυση της ακαδημαϊκής τους πορείας, αποτελούν μεταβλητές που προέκυψαν τόσο από τις συνεντεύξεις τους όσο και από την παρατήρηση, και οι οποίες ευθυγραμμίζονται, εκτός των άλλων, με τις κομφουκιανές παραδόσεις που θέλουν τη μαθησιακή διαδικασία να αποτελεί μια προσπάθεια προσωπικής-ηθικής καλλιέργειας.

Ένα εύρημα πρόδηλο των προσπαθειών που είναι διατεθειμένοι να καταβάλλουν είναι και η προτίμησή τους στις ομαδικές εργασίες. Μια τέτοια συμμετοχή, που μπορεί για πολλούς μαθητές να επιφορτίζεται με προσωπικό κόστος και πίεση αναφορικά με την προσωπική τους ταυτότητα και τη συμβολή τους στην ομάδα (X.Liang, 2006), προτιμάται από τη συντριπτική πλειοψηφία των Κινέζων μαθητών, επειδή ενισχύει την πρόοδο τους μέσω της αλληλοβοήθειας, της εγγύτητας και της από κοινού επίλυσης προβλημάτων που καλούνται να αντιμετωπίσουν. Όμως και αυτή τους η προτίμηση έχει πολιτισμικό έρεισμα. Σύμφωνα με την Chen (2017) ένα από τα χαρακτηριστικά της κινεζικής κουλτούρας είναι ο κολεκτιβισμός, έννοια που χρησιμοποιούν ανθρωπολόγοι και κοινωνιολόγοι για να προσεγγίσουν αυτό το βασικό στοιχείο του κινεζικού πολιτισμού. Σύμφωνα με αυτό λοιπόν, υπάρχουν βαθιά ενσωματωμένα στις σχέσεις που οι Κινέζοι αναπτύσσουν με τα άτομα της ομάδας τους τα πρότυπα της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας, στοιχείο που δε θα μπορούσε να μην αναπαρασταθεί και στις επιλογές των μαθητών της έρευνας. Όμως οι εν λόγω μαθητές δε συμμετέχουν στις ομάδες και στις συνέργιες που αναπτύσσουν με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου παθητικά, επηρεαζόμενοι από την ενδεχόμενη μειονεκτική θέση στην οποία περιέρχονται λόγω της μεταναστευτικής τους βιογραφίας ή εν πάσει περιπτώσει της διαφορετικότητάς τους. Διεκδικούν τη θέση τους στις σχολικές εργασίες και στις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός των ομάδων, τοποθετούμενοι κριτικά τόσο απέναντι στις συνθήκες εκείνες που διαταράσσουν την ομαλή και ισότιμη συμμετοχή, όσο και στη συμπεριφορά, τις πρακτικές, την αξιολόγηση και τις προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών τους. Αυτή η στάση τους ερμηνεύεται επί τη βάση μιας έτερης αξίας που, σύμφωνα με την Chen, καθοδηγεί τον τρόπο με τον οποίο οι Κινέζοι αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή τους σε κοινές διεργασίες. Η αξία αυτή είναι η ενδο-ομαδική αρμονία η οποία, σε έναν κολεκτιβιστικό πολιτισμό όπως ο κινεζικός, αποτελεί υπέρτατη προτεραιότητα προκειμένου τα μέλη να διατηρούν αρμονικές σχέσεις. Γι' αυτό και οι μαθητές της έρευνας κάθε φορά που κάτι τέτοιο παραβιάζεται όταν στη συνοχή της ομάδας αναπτύσσονται ανταγωνιστικές και εγωιστικές συμπεριφορές, προτιμούν την ατομική, έναντι της ομαδικής, εργασία.

Οι συμμετέχοντες μαθητές κινεζικής καταγωγής διατηρούν το εθνοτικό τους υπόβαθρο, ανεξάρτητα από το αν έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα ή όχι ή από το αν κατοικούν περισσότερα χρόνια εδώ από ό,τι στην Κίνα. Η προσπάθεια των οικογενειών τους να κρατήσουν διατηρήσιμη την επαφή με την κινεζική γλώσσα και τον πολιτισμό, είναι ο βασικός λόγος αυτής τη μη απομάκρυνσης των ιδίων από τις εθνοτικές τους καταβολές. Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας με την παρακολούθηση κινεζικών απογευματινών σχολείων ή με κατ' οίκον διδασκαλία, η χρήση κινεζικών βιβλίων, τηλεοπτικών προγραμμάτων και κινηματογραφικών ταινιών, η συναναστροφή των ιδίων και των οικογενειών τους με ομοεθνείς τους, και η χρήση της κινεζικής γλώσσας για τη μεταξύ τους επικοινωνία στο σπίτι, είναι τα μέσα που χρησιμοποιούνται προκειμένου να μην απολεσθούν ή αλλοιωθούν τα χαρακτηριστικά της εθνικής τους ταυτότητας. Πρόκειται για πρακτικές που χρησιμοποιούν κατά κόρον οι μετανάστες κινεζικής καταγωγής που παρά τα επίπεδα επιπολιτισμοποίησης που επιδιώκουν, ειδικά για τα παιδιά τους προκειμένου να προσαρμοστούν ήπια στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον, δεν επιθυμούν να αποκοπούν από αυτά που πρεσβεύει ο κινεζικός πολιτισμός και οι αξίες του, στοιχεία που επιθυμούν να καταστήσουν βιώσιμα ενσωματώνοντας τα στις συνειδήσεις των παιδιών τους.

Οι μαθητές του δείγματος δέχονται χωρίς διαμαρτυρία αυτή την υποχρέωση, τόσο της εκμάθησης της γλώσσας τους όσο και της αλληλεπίδρασης τους με ομοεθνείς στις εκτός σχολείου συναναστροφές τους, δείχνουν όμως μια θετική στάση στις επιλογές των γονέων τους να αλληλεπιδρούν και με άτομα από την πλειοψηφούσα κουλτούρα. Θετική επίσης είναι η αντίληψη που διατηρούν για τη χρησιμότητα της ελληνικής γλώσσας, γι' αυτό και επιδιώκουν πολύ συχνά να την χρησιμοποιούν ως μέσο επικοινωνίας στο σπίτι, κυρίως όταν την ομιλούν με τα αδέρφια τους. Επιχειρούν με αυτό τον τρόπο να αναπτύξουν διαπολιτισμικές ικανότητες προκειμένου να επιταχύνουν την αλληλεπίδρασή τους με την κυρίαρχη ή τις λοιπές πολιτισμικές ομάδες, και να διαχειριστούν τις προκλήσεις που αυτή συνεπάγεται. Οι προσπάθειες για κατάλληλη χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής ως μέσου για την ανάπτυξή τους στη νέα κουλτούρα, πέρα από την εκμάθηση των νέων αξιών και των πολιτισμικών προτύπων, αποτελεί τη συνειδητή επιλογή που θα τους βοηθήσει να προσαρμοστούν, μεταξύ άλλων, και στο σχολικό περιβάλλον. Γι' αυτό και στις περιπτώσεις που αυτό δεν επιτυγχάνεται στον επιθυμητό βαθμό, αντιμετωπίζουν περισσότερες προκλήσεις στις διαπολιτισμικές τους σχέσεις.

Η διασύνδεσή τους λοιπόν με τη μητέρα πατρίδα και τον λαϊκό τους πολιτισμό όπως και η διαγενεακή επικοινωνία που αναπτύσσουν μέσω του κοινωνικού τους δικτύου με

ομοεθνείς, των επισκέψεων που συχνά πραγματοποιούν στη χώρα τους αλλά και της ενίσχυσης της ταυτότητάς τους με την επαρκή χρήση της κινεζικής γλώσσας από τη μια, όπως και η προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τις πολιτισμικές αλλαγές που επιτάσσει η παρουσία τους στις νέες πολιτισμικές συνθήκες από την άλλη, αποτελούν ισχυρές ενδείξεις, τουλάχιστον για αρκετούς από αυτούς, της καλής προσαρμογής στη μεταξύ των δύο πολιτισμών διαβίωσή τους. Αυτό είναι δυνατό να ενισχύσει περαιτέρω την ακαδημαϊκή τους αποτελεσματικότητα, όπως λόγου χάριν συμβαίνει με εκείνους τους μαθητές που χρησιμοποιούνται ως διερμηνείς στη μεταξύ των γονέων και εκπαιδευτικών επικοινωνία. Ενδεικτική της παραπάνω ερμηνευτικής προσέγγισης είναι και η άποψή τους για τη χώρα που επιλέγουν να διαβιούν στα μετέπειτα χρόνια, στην ενήλικη ζωή τους. Ο βαθμός επιπολιτισμού τους επιδρά σε αυτή τους την επιλογή, νοουμένου ότι ο μισός πληθυσμός του δείγματος και διπλάσιος σε σχέση με αυτόν που επιλέγει τη διαμονή στη χώρα καταγωγής τους, εκφράζει την επιθυμία να παραμείνει στην Ελλάδα. Μέσω αυτής της μεταβλητής, αλλά και λοιπών όπως οι προσδοκίες τους για το επάγγελμα που επιθυμούν να ασκήσουν ή το πώς φαντάζονται τον εαυτό τους σε μεγαλύτερη ηλικία, προσδιορίζουν την ενδοπροσωπική διάσταση της συμπερίληψής τους, η οποία αναπόφευκτα επηρεάζεται από τις πολιτισμικές καταβολές που φέρουν δοθέντος ότι περιβάλλεται κυρίως από εγκρατείς προσδοκίες σε ό,τι σχετίζεται με την αυτοεικόνα τους και τη μελλοντική τους πορεία.

Σε κάθε περίπτωση, όπως έχει διαφανεί τόσο από την κοινωνική και ακαδημαϊκή όσο και από την ενδοπροσωπική διάσταση της συμπερίληψης, οι προσπάθειες που καταβάλουν οι μαθητές της έρευνας προκειμένου να αναπτύξουν υγιείς και βιώσιμες κοινωνικές σχέσεις, να αποκτήσουν τα πνευματικά οφέλη και τα θετικά αποτελέσματα της εκπαίδευσης, να βιώσουν θετικές μαθησιακές εμπειρίες και μέσω αυτών να ικανοποιήσουν τις ανάγκες αυτοολοκλήρωσής τους, φαίνεται να είναι περισσότερες από αυτές που το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα δεσμεύεται να τους παράσχει προκειμένου με τη σειρά του να πραγματώσει την πολυσχιδή αποστολή του, εστιάζοντας στην παραδοχή ότι οι μαθητές μπορεί να έχουν κοινό προορισμό, όμως πρέπει να τον προσεγγίζουν μέσω διαφορετικών διαδρομών.

3. Ο ρόλος της οικογένειας

Βασική μεταβλητή που θα προσδιορίσει τον ρόλο των γονέων στην ενίσχυση και συνεισφορά της συμπερίληψης των παιδιών τους στο σχολείο, είναι το εύρος και η εμβάθυνση των αλληλεπιδράσεων τους με τα σχολεία φοίτησης των παιδιών τους. Η

αλληλεπίδραση αυτή σχετίζεται με το περιεχόμενο, την ποιότητα, τη συχνότητα, τα κίνητρα και το επίπεδο άνεσης της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς. Οι διαφοροποιήσεις στο κοινωνικό, γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, όμως, φαίνεται ότι επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της εν λόγω αλληλεπίδρασης. Παρά το γεγονός ότι οι γονείς κινεζικής καταγωγής θεωρούν αναγκαία την επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό, εντούτοις η μεγάλη πλειοψηφία τους δεν το επισκέπτεται συχνά. Στην πραγματικότητα η συχνότητα επικοινωνίας είναι τόσο μικρή που συνήθως εγείρει ενστάσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ενδιαφέρον τους να συμβάλουν στην ενίσχυση της προόδου των παιδιών τους. Όμως αυτή η «απουσία» δεν είναι αναιτιολόγητη. Οι γλωσσικοί περιορισμοί, που παρά τα πολλά έτη διαμονής στη χώρα δυστυχώς υπάρχουν και είναι ιδιαίτερος σοβαροί, μειώνουν στο ελάχιστο τα επίπεδα άνεσης, που υπό διαφορετικές συνθήκες θα διευκόλυναν τη συνεργασία και την αμοιβαιότητα. Τέτοιοι περιορισμοί αναπόφευκτα επιδρούν τόσο στο περιεχόμενο όσο και στην ποιότητα των αλληλεπιδράσεων τους, και αποδυναμώνουν τα κίνητρα για την ανάληψη πρωτοβουλιών από τη μεριά τους προκειμένου να δομηθεί μια εποικοδομητική και συνεπής παρουσία. Επιπλέον, το ασθενές κοινωνικό τους δίκτυο θέτει υπό αμφισβήτηση την επιρροή που μπορούν να ασκήσουν απέναντι στις πρακτικές του σχολείου, και ως εκ τούτου περιορίζει τις όποιες παρεμβάσεις για διαπραγμάτευση και επαναδιαπραγμάτευση αυτών των πρακτικών. Επίσης, πολιτισμικές επιρροές για τον υποδεέστερο ρόλο που καλούνται να επιτελέσουν σε σχέση με τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών, ενισχύουν την πεποίθησή τους ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την κύρια ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι ίδιοι σέβονται και εκτιμούν βαθιά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χωρίς να αμφισβητούν τον τρόπο αντιμετώπισης των καταστάσεων που ανακύπτουν, επιλέγοντας να μην παρεμβαίνουν, αν αυτό δε ζητηθεί από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Αυτή είναι και η βασική αιτία παρερμηνεύσης της στάσης τους από το εκπαιδευτικό προσωπικό, που σε πολλές περιπτώσεις την παρομοιάζουν με άγνοια, αδιαφορία ή υποταγή (Tang, 2014). Σε όλα τα παραπάνω πρέπει να προστεθεί και το ιδιαίτερα επιβαρυνόμενο επαγγελματικό τους ωράριο, το οποίο αφήνει μηδαμινά περιθώρια ελεύθερου χρόνου που μπορούν να διαθέσουν για την ανταπόκριση σε άλλες, πλην των επαγγελματικών, υποχρεώσεις.

Σε κάθε περίπτωση όμως κατά τη διάρκεια των συναντήσεων με τους δασκάλους των παιδιών τους δείχνουν ένα ζωηρό ενδιαφέρον να πληροφορηθούν εκτός από την ακαδημαϊκή πορεία και επίδοση, και για την εν γένει συμπεριφορά και στάση των παιδιών τους στο σχολείο. Είναι προφανές ότι οι ανησυχίες τους επικεντρώνονται γύρω από θέματα προόδου

της σχολικής φοίτησης, αλλά το ενδιαφέρον είναι ότι ανησυχούν ιδιαίτερα και για την ολόπλευρη ανάπτυξη και ευεξία του παιδιού. Η ποιότητα των σχέσεων με τους ομοτίμους και τους δασκάλους, όπως και η συμμετοχή στο παιχνίδι κατά τη διάρκεια των διαλλειμάτων, ενδιαφέρουν τους γονείς, προκειμένου να προσδιορίσουν το επίπεδο συμμετοχής, αλληλεπίδρασης και γενικότερης αποδοχής των παιδιών τους από το σχολείο. Προκύπτει λοιπόν ένας δυϊσμός στις αντιλήψεις τους αναφορικά με τον ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν τα παιδιά τους ως μαθητές. Από τη μια επηρεάζονται από τα πολιτισμικά μοντέλα και πρότυπα που φέρουν από τη χώρα καταγωγής τους και τα οποία προσδίδουν μια ιδιαίτερη αξία στη σκληρή δουλειά η οποία θα πρέπει να συνοδεύεται από υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις για τα παιδιά τους, ενώ από την άλλη υποβάλλονται στις κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές της χώρας υποδοχής, δείχνοντας μια ελαστικότητα και μερική ανεξάρτηση από τις δεσμεύσεις και την αυστηρότητα των κινεζικών αξιών περί αυτού του ρόλου.

Όπως προειπώθηκε, η εστίαση στην επίδοση των παιδιών αποτελεί έναν από τους βασικούς λόγους για να ενημερώνονται από τους εκπαιδευτικούς. Όμως από την ανάλυση των δηλώσεών τους γίνεται εμφανής μια ενόχληση αναφορικά με το περιεχόμενο αυτής της ενημέρωσης. Ενώ αναμένουν μια, επί το δυνατό, ολοκληρωμένη παρουσίαση των δυνατών και αδύναμων σημείων της ακαδημαϊκής πορείας των παιδιών τους, αντ' αυτού λαμβάνουν μια πολύ σύντομη περιγραφή των ικανοτήτων τους, η οποία περιορίζεται κυρίως σε θετικά σχόλια για την παρουσία των παιδιών τους στην τάξη. Αυτή η χαμηλή σε ενεργητικότητα επικοινωνία τους καθιστά αναπόφευκτα παθητικούς δέκτες μηνυμάτων, και μετατρέπει σε τυπικό τον ουσιαστικό χαρακτήρα της επικοινωνίας. Παρατηρείται λοιπόν μια ακόμη στις πολλές πολιτισμικές διαφορές που επισωρεύονται και αναπαριστούν το χάσμα που υπάρχει στις αντιλήψεις και στάσεις μεταξύ των δύο μερών παρά το επίπεδο επιπολιτισμοποίησης, δηλαδή αλλαγής και προσαρμογής τους στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον. Η διαφορά στις προσδοκίες μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σχολική επίδοση (Chu, 2014) αντανακλά τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η παρουσία των μαθητών αυτών στο σχολείο, με αποτέλεσμα να διαφοροποιείται και η ενημέρωση που αναμένουν οι γονείς κινεζικής καταγωγής από τους δασκάλους των παιδιών τους. Μια ενημέρωση και γενικότερα επικοινωνία για την οποία έχουν μεριμνήσει οι ίδιοι προκειμένου να επιτελείται με τις μικρότερες δυνατές τριβές, αφού θεωρούν περισσότερο δική τους ευθύνη τη λήψη αντισταθμιστικών μέτρων ώστε να διαφυλάξουν την ποιότητά της. Πιστώνουν στους εκπαιδευτικούς τις όποιες προσπάθειες καταβάλουν για να διευκολύνουν την επικοινωνία

τους μαζί τους, όμως η συμβολή του σχολείου στη δόμηση μιας λειτουργικής επικοινωνιακής ροής είναι εξαιρετικά ανεπαρκής. Οι ίδιοι το αντιλαμβάνονται και το επισημαίνουν, όμως δε δυσφορούν αφού, όπως προαναφέρθηκε, αναλαμβάνουν την υποχρέωση οι ίδιοι να δημιουργήσουν τις ικανές συνθήκες για την επίτευξη επαρκών επικοινωνιακών σχέσεων.

Παθητική ωστόσο από άποψη συνεισφοράς είναι και η παρουσία τους στις εκδηλώσεις των σχολείων, τουλάχιστον για εκείνους που αναφέρουν ότι παραβρίσκονται σε αυτές. Καμία ενεργός συμμετοχή δεν τους έχει ζητηθεί στην προετοιμασία και οργάνωση των εκδηλώσεων που κατά διαστήματα διοργανώνουν τα σχολεία, καθορίζοντας έτσι τον τρόπο που αυτά αντιλαμβάνονται τη σχέση τους με τους γονείς που έχουν διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Η ερώτηση αν οι γονείς αυτοί μπορούν, προτίθενται ή διατίθενται να συμμετάσχουν και να εμπλακούν ενεργά σε τέτοιου ή άλλου είδους δράσεις δεδομένων των γλωσσικών, πολιτισμικών και θρησκευτικών διαφοροποιήσεων ή της έλλειψης διαθέσιμου χρόνου, μάλλον είναι ανεπίκαιρη και ανεδαφική. Οι Κινέζοι γονείς θέτουν ως ύψιστη προτεραιότητα την εκπαίδευση των παιδιών τους, περιβάλλουν με βαθιά εκτίμηση και εμπιστοσύνη τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία που έχουν αναλάβει τη μόρφωση των παιδιών τους, και είναι διατεθειμένοι να συνεισφέρουν και στο μέτρο του δυνατού να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους. Το ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσο το σχολείο είναι προετοιμασμένο να επιδιώξει μια τέτοια συνεργασία. Η ανεπαρκής αμφίδρομη επικοινωνία, η ελλιπής αλληλεπίδραση και η μη προσπάθεια εμπλοκής των γονέων στις σχολικές διεργασίες, αντανακλούν την έλλειψη σαφούς πολιτικής των σχολείων να καλλιεργήσουν μια συνεπή και βιώσιμη επικοινωνία η οποία να είναι επωφελής για όλα τα μέρη, με επίκεντρο τα παιδιά των οποίων η ακαδημαϊκή επιτυχία, τα κίνητρα και η γενικότερη ανάπτυξη, σχετίζονται θετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή. Δοθέντος ότι η γονική συμμετοχή είναι μεγαλύτερη όταν οι γονείς αντιληφθούν ότι το σχολείο είναι φιλόξενο και οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν υποστηρικτικά και συχνά με τους γονείς (Rattenborg et al., 2018), είναι περιττό η συζήτηση να αλλάξει εστίαση και να κατευθυνθεί στις πρωτοβουλίες των γονέων, αν πρωτίστως το σχολείο δε λειτουργήσει ως ο συνεκτικός δεσμός που θα άρει τις όποιες επιφυλάξεις και προβληματισμούς ενυπάρχουν στη δόμηση ενός μοντέλου εταιρικής σχέσης μεταξύ των δυο μερών.

Αδιαμφισβήτητα, οι γονείς της έρευνας προσδίδουν εξαιρετικά υψηλή αξία στην εκπαίδευση των παιδιών τους, η οποία μπορεί να είναι το όχημα που θα επιτρέψει να αποκτήσουν τη δυναμική της ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας. Μπορεί η προσωπική συμβολή τους στην ενίσχυση της γνωστικής τους πορείας να είναι ελλιπής λόγω των

γλωσσικών προβλημάτων και του περιορισμένου χρόνου, όμως δεν παραχωρούν στην τύχη τη μόρφωση των παιδιών τους χωρίς να λάβουν αντισταθμιστικά μέτρα για τις ατομικές τους ανεπάρκειες που περιορίζουν τη συμμετοχή τους στην ενδυνάμωση της προόδου των παιδιών τους. Η χρησιμοποίηση δασκάλων για ιδιαίτερα μαθήματα, η χρήση κινεζικών βιβλίων και βοηθημάτων, η εμπλοκή των μεγαλύτερων παιδιών που έχουν παρακολουθήσει τις δομές της ελληνικής εκπαίδευσης και μπορούν να λειτουργήσουν επικουρικά, η εκμετάλλευση του όποιου κοινωνικού τους δικτύου με τη μεσολάβηση και βοήθεια που μπορεί να παράσχει το φιλικό περιβάλλον που αποτελείται από Έλληνες στην εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα, η χρήση λεξικών, και η προσωπική βοήθεια σε μαθήματα που μπορούν να συνεισφέρουν, αποτελούν στρατηγικές τους επιλογές παρέμβασης. Αξιοσημείωτη είναι επίσης και η προτροπή τους τα παιδιά να ενεργούν αυτόνομα και ανεξάρτητα από εξωτερικούς ενισχυτές, προκειμένου να αποκτήσουν υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και αυτοαποτελεσματικότητας, τα οποία θεωρούν συστατικά επιτυχίας και ανταπόκρισης στις δύσκολες συνθήκες που πρόκειται να αντιμετωπίσουν στο μέλλον, εξαιτίας του μεταναστευτικού τους βιογραφικού. Προκειμένου δε να εξασφαλίσουν τη σύνδεση του πολιτισμού τους με τη γενιά των παιδιών τους, χωρίς να διακινδυνεύσουν τη συμπερίληψή τους στο ελληνικό σχολείο και τις απαιτήσεις του, λαμβάνουν πρόνοια ώστε αυτά να γνωρίζουν και να συνειδητοποιούν την αξία της κινεζικής γλώσσας και του πολιτισμού. Αναλαμβάνουν επομένως την ευθύνη να καταβάλουν προσπάθειες πλήρους αξιοποίησης εσωτερικών-ενδοοικογενειακών και εξωτερικών πόρων, όπως η δημιουργία κατάλληλου γλωσσικού περιβάλλοντος μεταξύ των μελών της οικογένειας, αλλά και παρακολούθησης μαθημάτων σε κινεζικά σχολεία (F.Liang, 2018), προκειμένου να προασπίσουν την πολιτιστική τους κληρονομιά. Ο στόχος όμως της επάρκειας της μητρικής γλώσσας έχει γι' αυτούς χαμηλότερη προτεραιότητα από τον αντίστοιχο της σωστής εκμάθησης της ελληνικής, γεγονός που ερμηνεύει τις προσπάθειες τους να δημιουργήσουν ικανές συνθήκες που δε θα θέτουν σε κίνδυνο την ακαδημαϊκή αλλά και εν γένει κοινωνική συμπερίληψη τους στο σχολείο και την κοινωνία που διαβιούν.

Στην προσπάθειά τους να παράσχουν προϋποθέσεις που θα συντείνουν στην απόκτηση πολλαπλών δεξιοτήτων προκειμένου να επιτύχουν την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών τους, συγκατατίθενται ώστε αυτά να συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να μειώνεται στο ελάχιστο ο ελεύθερος χρόνος τους και να αυξάνεται ανάλογα η επιβάρυνσή τους, όμως οι ίδιοι χρησιμοποιούν αυτή την πρακτική προκειμένου να απομακρύνουν τα παιδιά τους από τη μειονεκτική θέση που ενδεχομένως περιέλθουν, συγκρινόμενα με τους συμμαθητές τους. Συνειδητά λοιπόν συμβάλουν και με

αυτό τον τρόπο στην εξασφάλιση της συμπερίληψης τους στο σχολείο όσο και στην κατοχύρωση των όρων που θα τους επιτρέψουν μια καλύτερη ποιότητα ζωής στις φιλελεύθερες και ανταγωνιστικές δυτικές κοινωνίες.

Μπορεί στις αντιλήψεις των περισσοτέρων οι Κινέζοι γονείς να απαιτούν από τα παιδιά τους τη σκληρή δουλειά, την αυτοπειθαρχία, την υπακοή και την πρόταξη του σεβασμού απέναντι τους και όχι της οικειότητας ή της εγγύτητας, ωστόσο η αποδημία από τη χώρα τους και η εγκατάσταση στις χώρες μετανάστευσης τους κάνουν να ελαστικοποιούνται από τις αταλάντευτες και αυστηρές προδιαγραφές του γονεϊκού τους ρόλου. Αυτό φαίνεται από τις αντιδράσεις τους στις περιπτώσεις που δεν είναι ευχαριστημένοι από την πρόοδο και τις επιδόσεις των παιδιών τους. Στην πλειοψηφία τους δεν προβαίνουν σε καμία τιμωρία, επικαλούμενοι την ταύτιση των σχολικών επιδόσεων με τις προσδοκίες τους, ενώ στις περιπτώσεις εκείνων που χρησιμοποιούν ποινές ή τιμωρίες, αυτές δε διαφέρουν σε τίποτα από τις συνηθισμένες αντίστοιχες των υπολοίπων γονέων. Η παραπάνω στάση είναι μια ακόμη ένδειξη του επιπολιτισμού τους, ο οποίος δεν αλλοιώνει την εθνική-προσωπική τους ταυτότητα, όμως είναι διευκολυντική των προσπαθειών των παιδιών τους να ανταποκριθούν στις συνθήκες που επιβάλλει η προσαρμογή τους στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον.

Η μεγάλη εμπιστοσύνη με την οποία περιβάλουν το σχολείο και το εκπαιδευτικό προσωπικό για την προσφορά των υπηρεσιών τους στην ανάπτυξη των παιδιών, αναφέρεται και από την αξία που προσδίδουν όταν καλούνται να επιλέξουν τους επιδραστικούς παράγοντες της σχολικής επίδοσης. Η μεγάλη πλειοψηφία τους θεωρεί ότι οι δάσκαλοι και το σχολείο παίζουν τον πρωταρχικό ρόλο στην κοινωνικογνωστική πρόοδο και εξέλιξη των παιδιών, με την οικογένεια να είναι αυτή που ακολουθεί στη συχνότητα των απαντήσεών τους. Έτσι λοιπόν ιεραρχούν υψηλά τους δύο κύριους φορείς κοινωνικοποίησης, δηλαδή το σχολείο και την οικογένεια, οι οποίοι δρουν συμπληρωματικά στην αναπτυξιακή διαδικασία. Η συμβολή στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς, η εκμάθηση των κοινωνικών ρόλων και κανόνων, καθώς και η πολύπλευρη γνωστική εξέλιξη που παρέχει το σχολείο κάνοντας το άτομο να προβαίνει σε προσωπικές και ομαδικές αναζητήσεις μέσα από τον διάλογο, τις επιλογές και τις αντιθέσεις με τις οποίες καλείται να συνδιαλαγεί και αντιπαρατεθεί, έρχονται να συμπληρώσουν τη δόμηση ενός αυτονόητου κόσμου και εσωτερίκευσης των αξιών που οι γονείς, ως διαμεσολαβητές μεταξύ της οικογένειας και της κοινωνίας, έχουν προσφέρει από τα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών τους. Όπως επιχειρηματολογούν οι Hampden-Thomson & Galindo (2017), η ανάπτυξη του ατόμου επηρεάζεται από πρόσωπα και διαδικασίες διάφορων θεσμών και επιπέδων της κοινωνίας, με

πρωταρχικούς το σχολείο και την οικογένεια, θέση που ευθυγραμμίζεται με την προαναφερθείσα ερμηνεία περί της σημαντικότητας των παραγόντων που επηρεάζουν την επίδοση και εν γένει τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ανεξάρτητα από το γεγονός ότι η μεγάλη πλειοψηφία τους θεωρεί ότι η καλή οικονομική κατάσταση της οικογένειας θωρακίζει την επίδοση, αφού μπορεί να εξασφαλίσει τις συνθήκες εκείνες που θα υποστηρίξουν τη μάθηση, στο σύνολό τους φαίνεται να μη φείδονται προσωπικών θυσιών και κόστους προκειμένου να παρέχουν στα παιδιά τους τις καλύτερες δυνατές προϋποθέσεις. Αυτό προκύπτει και από το γεγονός ότι αρκετοί από αυτούς επιλέγουν τα παιδιά τους να παρακολουθήσουν ιδιωτικά σχολεία ή εκείνα με διεθνή προσανατολισμό, ανεξάρτητα από το εισόδημά τους ή την κοινωνική τους θέση. Αν σε αυτή την επιλογή, η οποία όπως είναι φυσικό επιβαρύνει τον οικογενειακό προϋπολογισμό, προστεθούν και οι λοιπές δαπάνες για τη συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες, γίνεται αντιληπτή η σπουδαιότητα που αποθέτουν στη λειτουργία του σχολείου και γενικότερα των πηγών που ενισχύουν τη μάθηση, τη γνωστική ανάπτυξη και την εξασφάλιση δεξιοτήτων και ικανοτήτων ως εχέγγυων για την ποιοτική μελλοντική τους ζωή.

Όμως στη συζήτηση για τους παράγοντες που επιδρούν στην επίδοση των παιδιών αναπόφευκτα εισέρχεται η δομή και η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι ίδιοι έχοντας παρακολουθήσει και ολοκληρώσει την εγκύκλια εκπαίδευσή τους σε σχολικές μονάδες της χώρας τους, είναι οι καταλληλότεροι να προβούν στη συγκριτική θεώρηση των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων ώστε από τον συγκερασμό των βασικών τους χαρακτηριστικών να καταλήξουν σε εκείνο που ενισχύει καλύτερα τη γνωστική αλλά και ψυχοσυναισθηματική ολοκλήρωση των παιδιών τους, επηρεάζοντας τη γενικότερη ομαλή σχολική τους πορεία. Η κριτική τους για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας τους εστιάζεται στον ανταγωνιστικό και ελιτίστικο χαρακτήρα που διατηρεί, δεδομένου ότι θέτει ως απόλυτη προτεραιότητα την αριστεία, εισάγοντας δείκτες μέτρησης όπως η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα. Αυτό επηρεάζει τις συνειδήσεις και πρακτικές όλων των μερών, από τους μαθητές που βιώνουν εξαιρετική πίεση λόγω του φόρτου των εργασιών και του επιμηκυμένου σχολικού ωραρίου, τους εκπαιδευτικούς των οποίων η αξιολόγηση εξαρτάται από τη μέση επίδοση και ακαδημαϊκή επιτυχία, αλλά και τους γονείς οι οποίοι αναμένουν από τα παιδιά τους υψηλούς βαθμούς. Με την παραδοχή ότι όλο το σχολικό σύστημα περιστρέφεται γύρω από το κυνήγι της πρωτιάς παραβλέποντας την ευεξία, την ευτυχία και την ολοκλήρωση που νιώθει ένα παιδί όταν συμμετέχει στις διεργασίες του σχολείου, θεωρούν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να μην έχει αποκλειστικά

ακαδημαϊκό προσανατολισμό, πλην όμως συμβάλλει στη συναισθηματική και ψυχολογική ισορροπία των παιδιών τους, προς τούτο και το επιλέγουν ανεπιφύλακτα και στη συντριπτική τους πλειοψηφία. Η απομάκρυνσή τους λοιπόν, με την κυριολεκτική διάσταση της έννοιας, από το κινεζικό πλαίσιο και σύστημα αξιών, που επηρεάζει άλλωστε και τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, τους δίνει τη δυνατότητα της ψύχραιμης και αντικειμενικής αποτίμησης και εκτίμησης των χαρακτηριστικών που διέπουν τη σχολική φοίτηση, κάνοντας τους να επιλέγουν τον αρμονικό συνδυασμό μεταξύ των απαιτήσεων του σχολικού συστήματος για καλές επιδόσεις αλλά και των χαρούμενων παιδικών χρόνων, στοιχείων που δεν εξασφαλίζονται από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας τους. Όμως η επιλογή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι απαλλαγμένη από την κριτική που ασκούν για τη λειτουργία του, γεγονός που κάνει τις συγκριτικές τους προσεγγίσεις και τοποθετήσεις περισσότερο αξιόπιστες. Αιτιάσεις για χαλαρότητα και υπερβολική ελευθερία που παρέχεται στους μαθητές, για την ανάγκη συστηματικότερης αντιμετώπισης και ικανοποίησης των αναγκών των μεταναστών μαθητών, για τη χαμηλή ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται δύσκολες καταστάσεις που στερούν τη δυνατότητα καλύτερης αξιοποίησης του διδακτικού χρόνου, αλλά και για τη χαμηλή αποτελεσματικότητα των δημοσίων σχολείων, κατέχουν κεντρική θέση στην κριτική τους για την ελληνική εκπαίδευση.

Ανεξάρτητα όμως από το φύλο και την ικανότητα των παιδιών τους όπως και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των ιδίων, όλοι οι γονείς, όπως πλειστάκις έχει αναφερθεί, δίνουν ιδιαίτερα μεγάλη αξία στην εκπαίδευση. Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων έχει διαφανεί ότι επενδύοντας σε τυπικές και άτυπες μορφές εκπαίδευσης, προσβλέπουν αν όχι στην ακαδημαϊκή υπεροχή, τουλάχιστον στη βέλτιστη ανταπόκριση των παιδιών τους στις απαιτήσεις του σχολικού συστήματος. Έτσι λοιπόν διαμορφώνουν τις προσδοκίες τους για τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένουν από τα παιδιά τους σύμφωνα με τις πατροπαράδοτες κινεζικές αντιλήψεις περί του ρόλου των παιδιών ως μαθητών. Όμως το ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι ελαφρά περισσότεροι από αυτούς που εστιάζουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών μέσω της μόρφωσης, της συνέχισης των σπουδών ή της επιτυχούς μελλοντικής επαγγελματικής δραστηριότητας που θα αποφέρουν καλύτερη ποιότητα ζωής, είναι εκείνοι που προσδοκούν τα παιδιά τους να είναι ανεξάρτητα, αυτόνομα, υγιή και ευτυχισμένα στη ζωή τους. Και οι δύο ομάδες γονέων όμως παρά τη φαινομενική διαφοροποίηση των προσδοκιών τους, θεωρούν ότι η εκπαίδευση θα μπορέσει να ικανοποιήσει τις προσδοκίες τους, αφού τόσο ο ακαδημαϊκός προσανατολισμός των προσδοκιών τους όσο και η υγιής, χαρούμενη και ευτυχισμένη ζωή που επιθυμούν για τα

παιδιά τους, μπορούν να πραγματοποιούν μέσα από το ελληνικό σχολείο το οποίο εμπιστεύονται και θεωρούν ότι ανταποκρίνεται σε όλα αυτά που αναμένουν για το καλό των παιδιών τους.

Οι συμμετέχοντες γονείς της έρευνας θεωρούν στην πλειοψηφία τους ότι αυτό που προσδοκούν γίνεται, συνειδητά ή ασυνείδητα, αντιληπτό από τα παιδιά τους, τα οποία προσαρμόζουν τις φιλοδοξίες τους στις προσδοκίες των γονέων προκειμένου να ευθυγραμμίζονται με αυτά που οι ίδιοι αναμένουν. Οι προσδοκίες τους επομένως έχουν την ερμηνευτική τους βάση στο γεγονός ότι υπάρχουν συγκεκριμένες προκλήσεις που σχετίζονται με το μεταναστευτικό υπόβαθρο των παιδιών τους. Έχουν όμως ταυτόχρονα την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση θα επιτρέψει στα παιδιά τους να ξεπεράσουν αυτές τις προκλήσεις. Η εκπαίδευση γίνεται γι' αυτούς μια στρατηγική για επιβίωση στη νέα γη, γι' αυτό και αναμένουν από τα παιδιά τους να καταβάλουν όλες εκείνες τις προσπάθειες που απαιτούνται για την επίτευξη των καλύτερων δυνατών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Ng et al., 2017), χωρίς όμως να απολέσουν τη δυνατότητα να βιώνουν θετικές μαθησιακές εμπειρίες σε όλο τον σχολικό τους βίο. Αυτός ο συνδυασμός που δυνητικά θα βοηθήσει ώστε να απολαμβάνουν τα παιδικά τους χρόνια, θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις ώστε να θωρακιστούν με γνώσεις, δεξιότητες, ανεξαρτησία και ισόρροπη ανάπτυξη, προκειμένου να αντιμετωπίσουν επιτυχώς όλες τις καταστάσεις που θα προκύψουν στη μετέπειτα ζωή τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

1. Η ομάδα των εκπαιδευτικών

Στις σύγχρονες υπερ-πλουραλιστικές σχολικές τάξεις ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός και κρίσιμος, δεδομένου ότι δεν καλείται μόνο να αντιμετωπίσει την πρόκληση της ικανοποίησης των αναγκών όλων των μαθητών ανεξάρτητα από το πολιτισμικό υπόβαθρο και τις ικανότητές τους, αλλά ταυτόχρονα να τους εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες μάθησης μέσω της παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης και εντός ενός διαπολιτισμικά συμπεριληπτικού πλαισίου.

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας απομακρυνόμενοι από τις παραπάνω διαπιστώσεις, επιδεικνύουν ασθενές συμπεριληπτικό δυναμικό και ανεπαρκή διαπολιτισμικό προσανατολισμό. Επικεντρώνουν τις διδακτικές πρακτικές και δράσεις τους στο γνωστικό-γλωσσικό φορτίο που φέρουν οι μαθητές κινεζικής καταγωγής χωρίς να μεριμνούν, στην πλειοψηφία τους, για την ενίσχυσή του λαμβάνοντας αντισταθμιστικές πρωτοβουλίες όταν κριθεί απαραίτητο. Μοιραία γίνονται δέσμιοι των εμπεδωμένων αντιλήψεων και των αυτοεκπληρούμενων προβλέψεών τους, οι οποίες διαιωνίζουν την ισχύ του λάθους στο οποίο περιπίπτουν αναφορικά με τις ικανότητες των αλλόφωνων μαθητών τους, και ιδιαίτερα αυτών με περιορισμούς στην κατανόηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας. Το εύρημα αυτό, που ταυτίζεται απόλυτα με αντίστοιχο έρευνας των Magos & Simopoulos (2009), αναδεικνύει την εξάρτηση των εκπαιδευτικών από τις προσδοκίες τους τις οποίες, αναπόφευκτα όπως φαίνεται, ευθυγραμμίζουν με τις πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητών τους. Παρόμοιες συνάφειες σε ό,τι αφορά την επίδραση που ασκούν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους για την ακαδημαϊκή πορεία των μεταναστών μαθητών τους προκύπτουν και από τη διεθνή βιβλιογραφία. Η αιτιοκρατική σχέση ανάμεσα στην πολιτισμική καταβολή και την επίδοση, που οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να δομήσουν προκατασκευασμένες αντιλήψεις για τις ικανότητες των εν λόγω μαθητών, έχει επισημανθεί από πλείστες έρευνες (Yamamoto & Li, 2012 · Chan & Gao, 2014 · Termez López, 2017 · Chapman & Bhopal, 2019). Στις έρευνες αυτές οι μαθητές κινεζικής καταγωγής καταλαμβάνουν τις υψηλότερες θέσεις στην ακαδημαϊκή ιεραρχία που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί. Στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας μπορεί οι Κινέζοι να γίνονται γενικά αντιληπτοί ως ικανοί μαθητές, ιδίως στα μαθηματικά, όμως η επιμονή τους να προωθούν μέσω των διδακτικών τους επιλογών την πλειοψηφούσα γλώσσα αναπόφευκτα επηρεάζει την απόδοση

των μαθητών με ανεπαρκείς γλωσσικές ικανότητες, τοποθετώντας τους σε χαμηλές θέσεις στην ακαδημαϊκή ιεραρχία, όπως οι ίδιοι την αντιλαμβάνονται. Επιπλέον, η μικρή αντιπροσώπευση των μαθητών αυτών συγκριτικά με άλλες πολυπληθείς εθνοπολιτισμικές ομάδες στα ελληνικά σχολεία, καθυστερεί μάλλον την αναγνώριση και ικανοποίηση των γλωσσικών τους αναγκών από τους εκπαιδευτικούς. Η επισήμανση αυτή που αναδεικνύει τη σύνδεση της πληθυσμιακής αντιπροσώπευσης των αλλόφωνων μαθητών με την προσοχή και τις διδακτικές παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι εγκυροποιείται από έρευνες που αφορούν τόσο την εγχώρια (Griva, Kiliari & Stamou, 2017), όσο και τη διεθνή εκπαιδευτική πραγματικότητα (Peele-Eady & Foster, 2018).

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν επίσης ελλιπή ευαισθητοποίηση στην πολιτισμική ποικιλομορφία, ιδιαίτερα για εκείνους τους μαθητές που διαφέρουν από τα συνήθη πολιτισμικά πρότυπα. Το στοιχείο αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της έρευνας των Pang & Soong (2016), στην οποία οι εκπαιδευτικοί έδειξαν θετική ανταπόκριση στις απαιτήσεις που προκύπτουν από την ύπαρξη των Κινέζων μαθητών στις τάξεις που διαχειρίζονται. Με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας που προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη και τον επαναπροσδιορισμό της στάσης τους ώστε να επικεντρώνονται στην ουσιαστική μάθηση που θα αφορά όλους τους μαθητές, κατάφεραν οι ευκαιρίες που δίνουν στους μαθητές τους να είναι συνεπείς με τις εμπειρίες τους, λαμβάνοντας υπόψη τον σημαντικό ρόλο των πολιτισμικών ταυτοτήτων των μαθητών. Αντίθετα, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας δίνοντας έμφαση στις πολιτισμικές ταυτότητες αυτές καθ' εαυτές, τις οποίες όμως αντιμετωπίζουν περισσότερο ως εμπόδιο παρά ως ευκαιρία, δεν προσεγγίζουν τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης ολιστικά, αλλά επιδιώκουν την αλλαγή της συμπεριφοράς των Κινέζων μαθητών ώστε να προσαρμοστούν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Προς τούτο, οι όποιες στρατηγικές διαφοροποίησης που επιχειρούν εξαντλούνται στη διάσταση της εξατομίκευσης, η οποία όμως θέτει στο επίκεντρό της την προσπάθεια γλωσσικής διατήρησης της κυρίαρχης γλώσσας φανερώνοντας μια ιδιότυπη γλωσσοφοβία, η οποία απομακρύνει την ούτως ή άλλως υπαρκτή γλωσσική ετερότητα που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες ελληνικές σχολικές τάξεις. Με τον τρόπο αυτό υποεκτιμάται η συνειδητοποίηση της διττής πρόκλησης με την οποία πρέπει να έρθουν αντιμέτωποι και που αφορά αφενός τη «διατήρηση της συλλογικής ταυτότητας», ως αθροίσματος των επιμέρους ταυτοτήτων, και αφετέρου «τη διευκόλυνση της ατομικής ακαδημαϊκής επιτυχίας» (Valiandes, Neophytou & Hajisoteriou 2018, σ. 384).

Στη συντριπτική τους πλειονότητα προσεγγίζουν δασκαλοκεντρικά τη διδασκαλία τους, εύρημα που ευθυγραμμίζεται με την έρευνα του Rumennapp (2016), γεγονός που καθιστά περισσότερο παθητική τη στάση των Κινέζων μαθητών κατά τη διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας. Η διαφορά όμως με την εν λόγω έρευνα έγκειται στο γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν προωθούν συστηματικά τις διαλογικές και αλληλεπιδραστικές μεθόδους διδασκαλίας, σε αντίθεση με τους συναδέλφους τους που συμμετείχαν στην παραπάνω μελέτη. Έτσι συχνά δεν αναθεωρούν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον ρόλο των μαθητών αυτών, και δεν αναδεικνύουν τις πολύπλευρες αντιλήψεις που μπορεί να έχουν όταν τους δίνεται η δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους.

Το άκαμπτο πρόγραμμα σπουδών και η δέσμευση που αντιμετωπίζουν για την ολοκλήρωση της ύλης, σε συνδυασμό με τη συγκεντρωτική ιεραρχική δομή και το αυστηρό χρονοδιάγραμμα, περιορίζουν τις επιλογές τους καθιστώντας τους περισσότερο ελεγκτικούς και λιγότερο ανατροφοδοτικούς. Στις περιπτώσεις αυτές τα «λάθη» των μαθητών, ιδιαίτερα των αλλόφωνων, δεν αντιμετωπίζονται ως κίνητρο για αναδόμηση των διδακτικών τους πρακτικών αφού υπό το βάρος των εμποδίων που προαναφέρθηκαν, οι ευκαιρίες που τους δίνονται να εμπλέξουν τους Κινέζους μαθητές τους σε ευέλικτες και «ανοικτές» δραστηριότητες όπου θα προωθούνται οι ιδέες τους, είναι ομολογουμένως περιορισμένες έως ανύπαρκτες. Είναι λοιπόν προφανής η απουσία ανάδειξης της δημιουργικότητας των μαθητών, η οποία έχει διαπολιτισμικό έρεισμα και η οποία δυνητικά ευνοεί τη συμπερίληψη τους στις ποικίλες μαθησιακές διεργασίες. Μια τέτοιου τύπου παράβλεψη της σπουδαιότητας που διαδραματίζει η δημιουργικότητα των μαθητών στη γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη, αποτέλεσε και το κεντρικό εύρημα της έρευνας των Hartley & Plucker (2014) που, όπως προκύπτει, ευθυγραμμίζεται απόλυτα με το αντίστοιχο εύρημα της παρούσας έρευνας. Οι συμμετέχοντες Αμερικανοί εκπαιδευτικοί δεν εστίασαν τη διδασκαλία τους σε δραστηριότητες δημιουργικότητας, σε αντίθεση με τους Κινέζους συναδέλφους τους. Το γεγονός ότι οι Κινέζοι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στη δημιουργικότητα των μαθητών τους αν και εκ πρώτης όψεως φαίνεται παράδοξο, δεδομένων των χαρακτηριστικών του κινεζικού εκπαιδευτικού συστήματος τα οποία προσιδιάζουν αρκετά με τα αντίστοιχα ελληνικά, παρόλα αυτά εξηγείται, δεδομένου ότι στόχος της κινεζικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και της επίλυσης προβλημάτων, που στην ελληνική εκπαίδευση δε συγκαταλέγεται μεταξύ αυτών που κρίνονται ως εκπαιδευτικοί στόχοι υψηλής προτεραιότητας, τουλάχιστον στο πεδίο της καθημερινής διδακτικής πρακτικής. Παρόλα αυτά σε αντίθεση με τους Αμερικανούς εκπαιδευτικούς, οι Κινέζοι

εκπαιδευτικοί (όπως και οι Έλληνες συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα συνάδελφοί τους) δεν μπορούν να απεξαρτηθούν ούτε από τις επιταγές του αναλυτικού προγράμματος ούτε και από τη δέσμευση του σχολικού βιβλίου, δίνοντας έμφαση στη γνώση και τη λεπτομέρεια προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών. Αυτές αποτελούν κάποιες από τις επισημάνσεις της έρευνας των Cai & Wang (2010) οι οποίες όμως, όπως προαναφέρθηκε, φαίνεται να ταιριάζουν με το προφίλ των Ελλήνων εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, όπως αυτό έχει αναλυθεί και συζητηθεί σε προηγούμενα κεφάλαια.

Ανέτοιμοι όμως προκύπτει να εμφανίζονται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και ως προς τις σχέσεις τους με τους γονείς των μαθητών κινεζικής καταγωγής. Κάποιοι από αυτούς παρερμηνεύουν τη στάση των Κινέζων γονέων η οποία αν και ευλαβική και απορρέουσα σεβασμό τόσο για τους ίδιους όσο και για το επάγγελμά τους, την ταυτίζουν με απάθεια χαρακτηρίζοντάς τους αδιάφορους τόσο για την ακαδημαϊκή όσο και για την εν γένει παρουσία των παιδιών τους στο σχολείο. Επιπλέον, δεν επιχειρούν να εμπλέξουν τους γονείς αυτούς στις διάφορες εκφάνσεις της σχολικής δράσης, ενώ η αλληλεπίδραση μαζί τους περιορίζεται στις προγραμματισμένες συγκεντρώσεις οι οποίες γίνονται είτε με αφορμή την επίδοση των ελέγχων προόδου, είτε την πραγματοποίηση σχολικών εορτών και λοιπών εκδηλώσεων. Οι πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των δύο μερών σε συνδυασμό με τις ανεπαρκείς τους γνώσεις και δεξιότητες διαχείρισης της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας όπως και τα εμπόδια στη γλώσσα, καθιστούν περισσότερο ανίσχυρη την έτσι κι αλλιώς φτωχή επικοινωνία και αλληλεπίδρασή τους με τους Κινέζους γονείς. Ως εκ τούτου, οι όποιες προσπάθειες για συναναστροφή και αμοιβαιότητα, πραγματοποιούνται μόνο με εκείνους τους γονείς που είτε ομιλούν καλύτερα την ελληνική γλώσσα, είτε υιοθετούν παρόμοιες με τις δικές τους πολιτισμικές αξίες. Τα άνωθεν ευρήματα επαληθεύονται και από άλλες έρευνες, όπως της Tang (2014) αλλά και της Chu (2014), αναδεικνύοντας τη γενικότερη αντίληψη που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως εκπαιδευτικών συγκειμένων, αναφορικά με τη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσουν με γονείς που έχουν διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα, και ιδιαίτερα εκείνων που απέχουν από τις δικές τους ή εν πάσει περιπτώσει τις συνήθεις πολιτισμικές νόρμες. Ανεξάρτητα από το αν επιλέγεται ως όρος η «συνεργασία σχολείου-οικογένειας» που αναγνωρίζει τις κοινές ευθύνες για τα μαθησιακά αποτελέσματα καθώς επίσης το εύρος και το βάθος των προσπαθειών των συμμετεχόντων μερών (Epstein & Sheldon, 2006) ή ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή», ο οποίος προνοεί τον ενεργό ρόλο των γονέων στην ενίσχυση της εκπαίδευσης των παιδιών, η οποία μπορεί να μην περιορίζεται μόνο σε ό,τι συμβαίνει στο σχολείο (Fenton,

Ocasio-Stoutenburg & Harry, 2017), είναι αμοιβαίως αποδεκτό, και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της έρευνας πρέπει να συνειδητοποιήσουν και να μετουσιώσουν σε πράξη, ότι η στήριξη και υποστήριξη της ακαδημαϊκής και κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών μπορεί να επιτευχθεί αποτελεσματικότερα, μέσω της δυναμικής σχέσης που πρέπει να αναπτύξουν οι οικογένειες με τα σχολεία φοίτησης των παιδιών τους. Με τον τρόπο αυτό θα αναδυθεί και θα εγκαθιδρυθεί ένα μοντέλο εταιρικής σχέσης όπου οικογένεια και σχολείο συνεργάζονται μέσω της αμφίδρομης επικοινωνίας, ώστε η από κοινού επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν να είναι ευπρόσδεκτη και να ενθαρρύνεται η ενεργή συμμετοχή, η εμπλοκή και η συνεργασία τόσο του σχολείου και της οικογένειας, όσο και της ευρύτερης κοινότητας (Yamauchi, Ponte, Ratliffe & Traynor, 2017).

Η επεξεργασία του πρωτογενούς ερευνητικού υλικού, η ανάλυσή του και η ερμηνευτική προσέγγιση που επιχειρήθηκε αναφορικά με την ομάδα των εκπαιδευτικών, οδηγεί με σχετική ασφάλεια στην απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος που αποτέλεσε το επίκεντρο του ερευνητικού σχεδιασμού. Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας διαμορφώνουν αντιλήψεις και χρησιμοποιούν πρακτικές και δράσεις, οι οποίες δεν εμφορούνται από διαπολιτισμικό και συμπεριληπτικό περιεχόμενο. Αποτέλεσμα αυτής της ανεπίκαιρης διδακτικά προσέγγισης της διδασκαλίας τους είναι να υστερούν στην παροχή ποιοτικής και με όρους ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης εκπαίδευσης προς όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, μεταξύ των οποίων και αυτών που κινούνται στα όρια της καλούμενης διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπως εν προκειμένω των μαθητών κινεζικής καταγωγής. Επιπλέον, δε διαθέτουν την απαιτούμενη διαπολιτισμική ετοιμότητα με την έννοια των γνώσεων, της επιστημονικής κατάρτισης, της επιμόρφωσης και της ευαισθητοποίησης σε θέματα που άπτονται της διαπολιτισμικής συμπεριληπτικότητας. Η προστιθέμενη αξία της κατάρτισης που έχουν λάβει από τη φοίτησή τους στις παιδαγωγικές σχολές ή ακαδημίες είναι από ανεπίκαιρη έως αμφίβολη, ενώ ελάχιστη, αν όχι ανύπαρκτη, είναι η επικαιροποίηση των διδακτικών τους πρακτικών και η εν γένει διαπολιτισμοποίησή τους, ώστε να ανταποκριθούν στις τρέχουσες μεταβολές που επιτάσσει η πολυπολιτισμικότητα. Απόρροια των παραπάνω είναι το ελλειπές μορφωτικό τους κεφάλαιο να μη μετουσιώνεται σε έναν εκπαιδευτικό σχεδιασμό ο οποίος θα εμπλουτίζει εξειδικευμένα το περιεχόμενο της διδασκαλίας (Παπαχρήστος, 2011).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις όπως είναι φυσικό επιβεβαιώνουν τη συμπληρωματική υπόθεση της έρευνας αναφορικά με τις διαπολιτισμικές στρατηγικές και τη διαπολιτισμική ετοιμότητα που αναμένονταν να καταφανούν από την επεξεργασία του ερευνητικού υλικού

της υπό εξέταση ομάδας. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας στο πλαίσιο του σύγχρονου ρόλου που καλούνται να επιτελέσουν με βάση τις ραγδαίες μεταβολές του περιβάλλοντος, δε φαίνεται επί του παρόντος να διαθέτουν τις διαπολιτισμικές στρατηγικές και την απαιτούμενη διαπολιτισμική ετοιμότητα. Ως αποτέλεσμα αυτών, τίθεται υπό αμφισβήτηση και η ικανότητα τους για μετασχηματισμό του ρόλου τους ώστε να προωθούν και να εξασφαλίζουν την «Αειφόρο Πολιτισμική Συμπερίληψη στην εκπαίδευση», ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και την αυτοαποτελεσματικότητα όλων των μαθητών της παρούσας αλλά και των μελλοντικών γενεών, κινούμενοι και λειτουργώντας σε όλα τα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας.

2. Η ομάδα των μαθητών κινεζικής καταγωγής

Παρά τον ικανοποιητικό βαθμό επιπολιτισμοποίησης των Κινέζων μαθητών της έρευνας, η διατήρηση ουσιαστικής σχέσης με τον εθνικό τους πολιτισμό και το αίσθημα του «ανήκειν» στην κινεζική ομάδα είναι αποτέλεσμα όχι μόνο της συναναστροφής τους με μέλη της κινεζικής κοινότητας στις εκτός του σχολικού ωραρίου αλληλεπιδράσεις, αλλά κατά βάση της συμμετοχής τους στα κινεζικά σχολεία. Αυτά λειτουργούν ως θεσμικοί πάροχοι του πολιτισμού τους δίνοντας τη δυνατότητα εξασφάλισης επάρκειας στη χρήση της μητρικής τους γλώσσας, την οποία θα μετασχηματίσουν σε υπεραξία όταν πρόκειται να απευθυνθούν στη νεοφιλελεύθερη αγορά εργασίας. Η παραδοχή αυτή, που φαίνεται να ταυτίζεται με τις επισημάνσεις της έρευνας των Francis et al. (2009), ενισχύει τη συνειδητοποίηση της σπουδαιότητας του εθνοτικού τους υποβάθρου, όμως σε αντίθεση με την έρευνα των Costigan et al. (2008), όπως αναφέρεται στους Costigan et al. (2010, σ. 227), δεν προκύπτει να συσχετίζεται σημαντικά με την υψηλή απόδοση και την ισχυροποίηση της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας. Μαθητές της έρευνας με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις αναδεικνύονται εκείνοι που χειρίζονται με επάρκεια την ελληνική γλώσσα, επικοινωνούν ανεμπόδιστα με τους εκπαιδευτικούς και τους ομηλικούς τους και διατηρούν υψηλά επίπεδα επιπολιτισμού, που δεν αποκόπτει τους δεσμούς με την πατρίδα και τον λαϊκό πολιτισμό, αλλά τους κάνει περισσότερο ανεξαρτημένους από τις πολιτισμικές τους καταβολές και έτοιμους να αντιμετωπίσουν περισσότερες προκλήσεις στις διαπολιτισμικές τους σχέσεις.

Παρόλα αυτά οι θετικές απόψεις τους για την εθνοτική τους ομάδα τους κάνει θετικούς ως προς την εκπαίδευση την οποία θεωρούν χρήσιμη για το μέλλον τους, και το σχολείο ενδιαφέρον να το παρακολουθούν, ακολουθώντας τις αξίες του κινεζικού πολιτισμού για τη σπουδαιότητα που αποδίδουν στη διαδικασία της μάθησης ως μέσου όχι μόνο εξασφάλισης ανοδικής κοινωνικής τροχιάς αλλά και ηθικής ανάπτυξης. Τα συμπεράσματα

αυτά ευθυγραμμίζονται με τα συναφή συμπεράσματα της έρευνας των Fuligni et al. (2005). Ταυτόχρονα, η έμφαση που δίδουν στις κινεζικές πολιτισμικές αρετές της επιμέλειας, της συγκέντρωσης και της ταπεινότητας τις οποίες ενστερνίζονται, συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή τους προσαρμογή με αξιώσεις, όπως ανέδειξε και η έρευνα των Li et al. (2008), αναφορά σε Costigan et al. (2010, σσ. 227-228), στοιχεία τα οποία επαληθεύονται και στην παρούσα έρευνα.

Όπως προειπώθηκε, η επίδραση που ασκεί η σωστή χρήση και κατανόηση της ελληνικής γλώσσας στην ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ανάπτυξη είναι καταλυτική, δεδομένου ότι συσχετίζεται τόσο με υψηλότερους βαθμούς, όσο επίσης και με την καλύτερη απόδοση στη γλώσσα και στα μαθηματικά. Αυτές οι επισημάνσεις που συμπίπτουν με τα συμπεράσματα της έρευνας των Liu et al. (2009), όπως αναφέρονται στους Costigan et al. (2010, σ. 227), είναι ενθαρρυντικές καθώς προνοούν την καλή μελλοντική σχολική τους πορεία. Όμως τι γίνεται με εκείνους τους μαθητές των οποίων το δυναμικό είναι δυνητικά επαρκές και έτοιμο, με τις κατάλληλες παρεμβάσεις, να οδηγήσει σε υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις πλην όμως περιορίζεται από τις ανεπάρκειες στην κατάκτηση της γλώσσας της κυρίαρχης ομάδας; Από τις έρευνες τόσο της Paez (2008) όσο και της X.Liang (2006) προέκυψε ότι οι Κινέζοι μαθητές έχουν ισχυρές γλωσσικές ικανότητες στη χρήση της μητρικής τους γλώσσας. Το ίδιο συμβαίνει και με τους μαθητές της παρούσας έρευνας οι οποίοι ομιλούν, κατανοούν και γράφουν σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό στη γλώσσα τους. Το εύρημα αυτό αποτελεί ένα ικανό αποδεικτικό στοιχείο τόσο της δεξιότητας τους να υποστηρίζουν την κατάκτηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής ως δεύτερης γλώσσας, όσο και της αναγκαιότητας να αξιολογούνται και στις δύο γλώσσες προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να οδηγούνται σε πιο δίκαιες εκτιμήσεις για αυτούς, υπό τον περιορισμό πάντοτε της επιβάρυνσης που υφίστανται από τη συχνή εναλλαγή των δύο γλωσσών λόγω των πολλαπλών και συχνά αντιφατικών πολιτισμικών και προσωπικών τους ταυτοτήτων. Επιπλέον, αναφορές των μαθητών σχετικά με την υποστήριξη που λαμβάνουν είτε από τους γονείς, στις περιπτώσεις που μπορούν να ανταποκριθούν στις σχολικές εργασίες, είτε από τα λοιπά μέλη τόσο της πυρηνικής όσο και της εκτεταμένης οικογένειας (εφόσον αυτή υφίσταται), είτε επίσης και από το ευρύτερο κοινωνικό τους δίκτυο, εξασφαλίζουν αν όχι υψηλότερα, τουλάχιστον ικανοποιητικότερα επίπεδα επιτυχίας και απόκρισης στις απαιτήσεις της σχολικής καθημερινότητας, ενδείξεις που ταυτίζονται με αντίστοιχες άλλων ερευνών όπως των J.Li et al. (2008), όπως αναφέρονται στους Costigan et al. (2010, σ. 229), αλλά και των Corwyn & Bradley (2008).

Επίσης, επαρκής ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα έχει επισημανθεί και για εκείνους τους μαθητές της έρευνας που χρησιμοποιούνται ως γλωσσικοί διαμεσολαβητές μεταξύ της οικογένειας και του εκπαιδευτικού προσωπικού, επηρεάζοντας την καθημερινή λειτουργικότητά τους τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι, όπως άλλωστε έχουν υποδείξει και συναφείς έρευνες (Buriel et al. 1998 · Chao 2006, αναφορά σε Wu & Kim 2009, σ. 703 · Dorner et al. 2007).

Χαρακτηριστικό στοιχείο του ρόλου τους κατά την επιτέλεση των μαθητικών τους καθηκόντων στην τάξη είναι και η αξία που προσδίδουν στην εγκυρότητα των δασκάλων τους καθώς και η προσηλωμένη, ήσυχη και με χαμηλό βαθμό ενεργητικότητας και αυθορμητισμού συμπεριφορά που επιδεικνύουν. Αρέσκονται να εργάζονται σε μαθησιακά μοτίβα όπου οι στόχοι είναι σαφείς και διατηρείται ένα δομημένο περιβάλλον, ώστε να μπορούν να φέρουν αποτελέσματα είτε εργαζόμενοι ομαδικά, που αποτελεί τη βασική τους προτίμηση, είτε ατομικά όταν στις ομάδες εμφωλεύουν ανταγωνιστικές και εγωιστικές συμπεριφορές που διαταράσσουν την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση. Τα στοιχεία αυτά που αναδύονται και από την έρευνα των Zhou et al. (2003), φανερώνουν τη μεγάλη σημασία που αποδίδουν στην εκπαιδευτική πράξη, στα πρόσωπα υψηλού κύρους, αλλά και στο κλίμα και τις συνθήκες διεξαγωγής της μαθησιακής διαδικασίας.

Άξιες αναφοράς όμως είναι και οι εμπειρίες διάκρισης, απόρριψης και περιθωριοποίησης που αρκετοί από αυτούς βιώνουν από τους ομοτίμους τους. Η παρούσα έρευνα έχει τεκμηριώσει ποσοστά διακρίσεων από συνομηλικούς τα οποία είναι ανησυχητικά και που δεν θα πρέπει να παραμείνουν σε αφάνεια. Ιδιαίτερα οι μετανάστες Κινέζοι μαθητές πρώτης γενιάς, οι οποίοι είτε δεν ομιλούν επαρκώς την ελληνική γλώσσα είτε την ομιλούν με τον δικό τους ιδιαίτερο τρόπο, πολύ συχνά αντιμετωπίζουν τη χλεύη, τη γελοιοποίηση και τα πειράγματα μέσω τόσο λεκτικών όσο και σωματικών παρενοχλήσεων. Το ίδιο συμβαίνει και για εκείνους τους μαθητές που, ανεξάρτητα από τα χρόνια διαμονής τους στην Ελλάδα, βιώνουν αυτή την ιδιότυπη κοινωνική διάκριση εξαιτίας των χαρακτηριστικών της εξωτερικής τους εμφάνισης, των στοιχείων της κουλτούρας τους, της εθνικής τους κουζίνας, της σωματικής τους διάπλασης κ.ά. Βέβαια, τα παραπάνω στοιχεία έχουν επισημανθεί από πλείστες έρευνες (Qin et al. 2008 · J.Li 2009 · Benner & Kim 2009 · Kim et al. 2011 · Haavind et al. 2015) οι οποίες άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο ταυτοποιούν τα ευρήματά τους με αυτά της παρούσας.

Ωστόσο παρά τους όποιους περιορισμούς ενυπάρχουν, οι Κινέζοι μαθητές της έρευνας βιώνουν μαθησιακές εμπειρίες που διευκολύνουν τη διαδικασία πολιτισμοποίησης τους και διαμόρφωσης της ταυτότητάς τους. Μέσα από αυτές δομούν διαπολιτισμικές σχέσεις καταβάλλοντας προσπάθειες προκειμένου να μεταβούν ομαλά από τη μια κουλτούρα στην άλλη. Αυτό πιστώνεται κατά κύριο λόγο στους ίδιους, οι οποίοι χρησιμοποιώντας στοιχεία της οικείας κουλτούρας, τη μεσολάβηση των σημαντικών «άλλων», την ικανότητα ανάπτυξής τους στη νέα κουλτούρα με την κατάλληλη χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, την ενδυνάμωση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους και τις μετριοπαθείς προσδοκίες τους, οι οποίες μοιραία επηρεάζονται από την ικανότητα χρήσης της νέας γλώσσας και τη γονεϊκή υποστήριξη, προσπαθούν να απολάβουν της αξίας, των πνευματικών ωφελειών και των θετικών αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης, μετατρέποντας την όποια ακαδημαϊκή τους δυναμική σε κοινωνικοπολιτισμικό κεφάλαιο. Παρόμοιες με τις παραπάνω υποδείξεις της παρούσας έρευνας έχουν κατά καιρούς διαφανεί από τον ερευνητικό φακό αρκετών μελετών (Yeh et al. 2008 · Ma 2009 · J.Li et al. 2010 · Ma & Yeh 2010 · Yuen & Wu 2011 · Guo & Dalli 2012 · Y.X.Li et al. 2013), αναδεικνύοντας την προσπάθεια των μαθητών αυτών να διευκολύνουν τη διαπολιτισμική τους προσαρμογή και να μεγιστοποιήσουν την ολιστική (ακαδημαϊκή, κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική) τους ανάπτυξη.

Συγκεφαλαιώνοντας και επιχειρώντας την αντιστοίχιση των ευρημάτων της έρευνας με τις απαιτήσεις προσέγγισης του ερευνητικού ερωτήματος της υπό εξέταση ομάδας, το συμπέρασμα που εξάγεται είναι ότι οι Κινέζοι μαθητές της έρευνας, με όλους τους περιορισμούς που αναφέρονται λόγω της ιδιαίτερης γλωσσο-πολιτισμικής τους καταβολής, όπως επίσης του μορφωτικού και κοινωνικοοικονομικού κεφαλαίου που φέρουν, επιδεικνύουν μια προσαρμοστικότητα στις απαιτήσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που επιτρέπει τη διαχείριση συνθηκών ευαλωτότητας που συνεπάγεται η παρουσία τους σε αυτό. Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας προσαρμογής είναι η συμμετοχή τους στις ακαδημαϊκές διεργασίες και η προσπάθεια απόκτησης επαρκών μαθησιακών εμπειριών. Ανάλογη προσπάθεια καταβάλλουν και στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησής τους, υπό το πρίσμα της δόμησης αμοιβαίων σχέσεων με τα συναπαρτίζοντα μέρη του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος του σχολείου, σχέσεις όμως που αναπτύσσονται και περιορίζονται μόνο εντός των ορίων του σχολικού ωραρίου.

Βέβαια, η συμβολή του σχολείου στη διαδικασία συμπερίληψής τους ώστε οι ίδιοι να αισθάνονται αυτόνομοι να εξελίσσουν και να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες τους βιώνοντας συνθήκες εκπαιδευτικής δικαιοσύνης τίθεται εν αμφιβόλω, ως εκ τούτου η συμπληρωματική

υπόθεση της έρευνας ότι οι μαθητές αυτοί προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του ελληνικού σχολικού συστήματος χωρίς το ίδιο να προσαρμόζεται σε αυτούς, και επομένως δεν απολαμβάνουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους συμμετοχή σύμφωνα με τα όσα πρεσβεύει η συμπεριληπτική εκπαίδευση με τις διακηρύξεις της, φαίνεται να βρίσκει ισχυρό έρεισμα επαλήθευσης.

3. Η ομάδα των γονέων κινεζικής καταγωγής

Οι Κινέζοι γονείς της έρευνας διατηρούν, κατά πλειοψηφία, επαρκή πολιτισμικό προσανατολισμό δεδομένου ότι αισθάνονται έντονο δεσμό με τη χώρα καταγωγής τους, ισχυροποιώντας τις πολιτισμικές τους ταυτότητες. Αυτό τεκμαίρεται από το γεγονός ότι παρά τα πολλά έτη διαμονής στη χώρα δε χρησιμοποιούν την ελληνική, παρά μόνο όταν κρίνεται απαραίτητο, οι φιλικές συναναστροφές τους περιλαμβάνουν περισσότερο άτομα της εθνοτικής τους ομάδας, διαβάζουν κινεζικά βιβλία και παρακολουθούν κινεζικά φιλμ και προγράμματα τηλεόρασης. Η διαβίωσή τους επομένως στη χώρα υποδοχής δε φαίνεται να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την κινεζική πολιτισμική τους ταυτότητα, ενώ επιθυμούν να μυήσουν και τα παιδιά τους στην κινεζική κουλτούρα εκθέτοντας τους καθημερινές πτυχές του πολιτισμού τους. Αυτό γίνεται είτε μέσω της σχεδόν αποκλειστικής χρήσης της γλώσσας τους, είτε ωθώντας τα να παρακολουθούν τα κινεζικά σχολεία κατά τις απογευματινές ώρες. Σε περιοχές, δε, όπου δεν υποστηρίζεται η λειτουργία τέτοιων σχολείων, ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό τους δίκτυο, το κατά κύριο λόγο αποτελούμενο από ομοεθνείς, αναλαμβάνουν αυτή την ευθύνη. Βέβαια, τα πολλά έτη διαμονής στην Ελλάδα ελαστικοποιούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό τις εξαρτήσεις τους από τον αυστηρό κινεζικό αξιακό κώδικα, γεγονός το οποίο επηρεάζει την ανατροφή των παιδιών τους και την εν γένει αναπροσαρμογή του ρόλου τους ως παρόχων υποστήριξης της γνωστικής τους ενίσχυσης. Τα συμπεράσματα αυτά επαληθεύονται και από την έρευνα των Huang & Lamb (2015) και αποτελούν τεκμήρια μιας διαδικασίας επιπολιτισμοποίησης, η οποία όμως δε γίνεται άκριτα, αλλά μέσω μηχανισμών συγκρητισμού που διευκολύνουν τη δόμηση της προσωπικής ταυτότητας των παιδιών τους.

Παρόμοια επίσης συμπεράσματα με της παρούσας αντιστοιχίζονται και στην έρευνα των Bodovski & Durham (2010) αναφορικά με τη θετική σχέση που συνδέει τον χρόνο διαμονής στη χώρα υποδοχής των Κινέζων μεταναστών και το επίπεδο επιπολιτισμού τους, ενώ δεν παρατηρείται σύμπτωση με τις ερευνητικές επισημάνσεις των Tsai et al. (2000), οι οποίοι αποδεικνύουν τους μειωμένους δεσμούς και τη σχετική απομάκρυνσή τους από την

κινεζική κουλτούρα ως αποτέλεσμα της μακρόχρονης διαμονής των ιδίων και των οικογενειών τους στη χώρα μετανάστευσης. Στην Ελλάδα δεν προκύπτουν τέτοια ερευνητικά ευρήματα, νοουμένου ότι η πολυπολιτισμικότητα αν και υπαρκτή δεν ενθαρρύνεται όσο σε άλλες χώρες και ως εκ τούτου δε διευκολύνει την άμεση και ολοκληρωμένη πολιτισμοποίηση στην κυρίαρχη κουλτούρα.

Στα πλαίσια της διαδικασίας του επιπολιτισμού και της ψυχολογικής προσαρμοστικότητας στις συνθήκες της νέας ζωής, ο προσανατολισμός στην εθνική τους κουλτούρα φαίνεται να μειώνει την ικανότητα να επηρεάζουν αποτελεσματικά τη σχολική αποδοτικότητα των παιδιών τους. Η ασθενής γλωσσική τους δεξιότητα, η πολιτισμική απόσταση που υπάρχει μεταξύ των δύο κοινωνιών αλλά και άλλοι λόγοι, όπως η αφιέρωση συντριπτικά μεγάλου ποσοστού του καθημερινού τους χρόνου στο επάγγελμά τους, τούς απομακρύνει από το να αναλάβουν προσωπικά εκείνες τις πρακτικές ενίσχυσης της γνωστικής πορείας και συμμετοχής των παιδιών τους στις σχολικές δράσεις. Τα παραπάνω στοιχεία, που επισημαίνονται και στην έρευνα των Costigan & Korzyna (2011), δεν αφορούν εκείνους τους γονείς που φαίνονται περισσότερο εξοικειωμένοι με την ελληνική κουλτούρα και το εγχώριο σχολικό σύστημα, όπως επίσης και εκείνους που έχουν συνάψει έννομη συζυγία με πολίτες ελληνικής καταγωγής, που όμως αντιπροσωπεύουν μόνο μια μικρή αναλογία επί του συνολικού δείγματος.

Βέβαια, η έρευνα των Hwang et al. (2010) ανάδειξε τις συγκρούσεις μεταξύ γονέων και των παιδιών τους που επιθυμούν να λειτουργούν περισσότερο με τις τρέχουσες πολιτισμικές συνθήκες, με αποτέλεσμα αυτή η κατάσταση να αποστασιοποιεί τα δύο μέρη και προφανώς να επηρεάζει τη μαθησιακή πορεία. Στην παρούσα έρευνα όμως δεν παρατηρήθηκαν ενδείξεις που να τεκμηριώνουν τα παραπάνω στοιχεία αφού, παρά τη διαφοροποίηση του επιπολιτισμού των μελών της πυρηνικής οικογένειας, διατηρείται η απαιτούμενη συνοχή και αμοιβαιότητα.

Οι διαφορές στο κοινωνικο-οικονομικό, γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων κινεζικής καταγωγής περιπλέκουν την επικοινωνία, αλληλεπίδραση, εμπλοκή και συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων φοίτησης των παιδιών τους. Οι Κινέζοι γονείς, που επιδεικνύουν βαθύ σεβασμό προς τους εκπαιδευτικούς και το επάγγελμά τους, επιλέγουν να μη συμμετέχουν ενεργά στις διεργασίες του σχολείου και μην αμφισβητώντας τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, θεωρούν αυτονόητο οι όποιες δυσκολίες ανακύπτουν να διαχειρίζονται χωρίς τη δική τους άμεση συμβολή. Αναμένουν τις προσκλήσεις των εκπαιδευτικών για να επισκεφτούν το σχολείο, προσδοκούν την επαρκή και

αιτιολογημένη ενημέρωση της πορείας των παιδιών τους, ενώ ως δείγμα αποστασιοποίησης από τις επιταγές για τον ρόλο του μαθητή, όπως αυτές προσδιορίζονται από τις κινεζικές παραδόσεις, δείχνουν ενδιαφέρον και για τις λοιπές, πλην των ακαδημαϊκών, συνιστώσες της ανάπτυξης των παιδιών τους. Οι προαποτυπωθείσες επισημάνσεις τεκμηριώνονται και από τις έρευνες τόσο της Tang (2014) και των Sy & Schulenberg (2005) όσο και της Dyson (2011), με τη διαφορά ότι η Dyson αναδεικνύει και τη δυσaréσκεια των Κινέζων γονέων του δείγματός της, η οποία εκπηγάει από την πεποίθησή τους ότι το σχολείο δεν εκτιμά τη φυλή και τον πολιτισμό τους. Οι γονείς της παρούσας έρευνας, εκτός από απολύτως ελάχιστες κριτικές διαπιστώσεις αυτού του τύπου, διατυπώνουν τη σταθερή άποψη ότι τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά και οι εθνοτικές τους καταβολές γίνονται αποδεκτά από τα σχολεία των παιδιών τους.

Η ελλιπής όμως δυναμική στη σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας δεν επιτρέπει τη διαμόρφωση ικανών αντιλήψεων από την πλευρά των γονέων για το σχολικό περιβάλλον, γεγονός που θα μπορούσε να επηρεάσει τη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών με θετικά συνεπακόλουθα τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και στην κοινωνική τους συμπερίληψη. Το συμπέρασμα αυτό, όπως προέκυψε από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού της εν λόγω ομάδας, ευθυγραμμίζεται με τα συναφή συμπεράσματα της έρευνας των Hamilton et al. (2011). Επιπλέον, η παρούσα έρευνα τεκμηριώνει στοιχεία από την έρευνα της Chu (2014) που σχετίζονται με τις διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις των Κινέζων γονέων με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Η επί το πλείστον μονόδρομη προσαρμογή των γονέων κινεζικής καταγωγής στις απαιτήσεις της επικοινωνίας αναδύεται από την έρευνα, και είναι αποτέλεσμα των περιορισμένων πρωτοβουλιών των σχολείων στη δόμηση επαρκών και ειλικρινών διαπολιτισμικών σχέσεων.

Η αρθρογραφία έχει αφιερώσει επίσης ερευνητικό χώρο στη διερεύνηση του γονεϊκού ρόλου και της επίδρασης που αυτός ασκεί στην προώθηση της σχολικής επίδοσης του παιδιού. Δεν πρέπει να υποεκτιμάται ότι οι διυποκειμενικές σχέσεις καθορίζονται από συγκεκριμένες απαιτήσεις που έχει ο ρόλος των γονέων, με βάση τις κομφουκιανές αρχές, όπου ο σεβασμός των παιδιών στους μεγαλύτερους, η πειθαρχία και η εγκράτεια που οι γονείς διδάσκουν στα παιδιά τους, αποτελούν βασικά στοιχεία της σχέσης που χαρακτηρίζουν τα δύο μέρη. Οι Κινέζοι γονείς της έρευνας, όπως έχει ειπωθεί, μπορεί να διατηρούν έντονους δεσμούς με τον πολιτισμό τους όμως η προσαρμογή τους στην ελληνική κοινωνία και η προσπάθεια εξοικείωσής τους με τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τούς έχει απομακρύνει από το, κατά την ερμηνεία των δυτικών, αυταρχικό,

δεσποτικό και εξουσιαστικό στυλ. Έρευνες της Chao (1994, 2001) που διαπιστώνει ότι η αυταρχική γονεϊκή συμπεριφορά ως προτύπου των οικογενειών αυτών συσχετίζεται θετικά με την καλή σχολική πορεία, δεν ευθυγραμμίζονται με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, καθώς η επίδοση δε φαίνεται να επηρεάζεται από τη συμπεριφορά των γονέων. Πρέπει επίσης να τονιστεί ότι μπορεί σε σχέση με τους δυτικούς γονείς η έκφραση των συναισθηματικών δεσμών των γονέων της έρευνας με τα παιδιά τους να είναι αποτέλεσμα επιρροής της συναισθηματικής τους αυτοσυγκράτησης, όπως προκύπτει και από την έρευνα των Cheah et al. (2015), παρόλα αυτά η ποιότητά τους είναι αδιαπραγμάτευτη, νοουμένου ότι ιεραρχούν σε πολύ υψηλή θέση τη φροντίδα για την ανατροφή των παιδιών τους. Δείκτες έκφρασης αυτής της φροντίδας είναι η καθοδήγηση, η έμφαση στην προσπάθεια για ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, και η υποστήριξη της γνωστικής ενίσχυσης με την παροχή ποικίλων εκπαιδευτικών ή μη ευκαιριών. Βασικό επίσης στοιχείο του γονεϊκού ρόλου είναι και η προώθηση του αισθήματος της αυτονόμησης και ανεξαρτησίας προς τα παιδιά τους, προκειμένου να προετοιμαστούν να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τις προκλήσεις, και να υπερβούν τις ενδεχόμενες διακρίσεις που πρόκειται να αντιμετωπίσουν. Οι επισημάνσεις αυτές περί της αυτονόμησης και ανεξαρτησίας είναι συνεπείς και με άλλες έρευνες που κατά καιρούς έχουν δει το φώς της δημοσιότητας όπως των Lin & Fu (1990) ή των Liu et al. (2005).

Η περιορισμένη επάρκεια των γονέων της έρευνας στη χρήση και κατανόηση της ελληνικής γλώσσας δε σημαίνει ότι δεν επιθυμούν τα παιδιά τους να μάθουν να χρησιμοποιούν χωρίς προβλήματα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Επενδύουν στην εκμάθηση αυτής, ώστε να διευκολύνουν αρχικά την κοινωνική και στη συνέχεια την εκπαιδευτική τους συμπερίληψη. Μάλιστα, ιεραρχούν σε υψηλότερη προτεραιότητα την καλή γνώση της ελληνικής από ό,τι αυτή της μητρικής τους γλώσσας. Χρησιμοποιώντας το μέρος του κοινωνικού τους δικτύου που αποτελείται από μέλη της κυρίαρχης ομάδας (φίλους ή υπαλλήλους ελληνικής καταγωγής με τους οποίους συναναστρέφονται καθημερινά, συγγενείς ομιλούντες καλά την ελληνική γλώσσα) ή δασκάλους ελληνικών, επιχειρούν να επιτύχουν τη μεγαλύτερη δυνατή έκθεση των παιδιών τους στην κυρίαρχη γλώσσα. Τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν αποτελούν επίσης βασικά συμπεράσματα της έρευνας της X.Chao (2013) με τα οποία συμφωνεί η παρούσα, και τα οποία αναπαριστούν τις προσπάθειες τους να ενθαρρύνουν τα παιδιά να αποκτήσουν καλό επίπεδο στη χρήση της γλώσσας, γεγονός που μπορεί να τους εξασφαλίσει εκπαιδευτική επιτυχία.

Ανεξάρτητα από το κοινωνικο-οικονομικό τους κεφάλαιο έχουν μια σταθερή πεποίθηση περί της εξασφάλισης της επιτυχούς ζωής των παιδιών τους μέσω της εκπαίδευσης. Όπως στην έρευνα των Gates & Guo (2014) έτσι και εδώ, οι γονείς ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους, πολλοί δε από αυτούς επιλέγουν τα παιδιά τους να φοιτούν σε ιδιωτικά ή με διεθνή προσανατολισμό σχολεία, προκειμένου να φέρουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Τόσο αυτοί όμως όσο και εκείνοι που επιλέγουν τα δημόσια σχολεία, αναθέτουν στους εκπαιδευτικούς την καλλιέργεια των γνώσεων εξουσιοδοτώντας τους να εποπτεύουν την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Επιπλέον, από την επεξεργασία των πρωτογενών δεδομένων δεν προκύπτει να χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό δομημένες και τυπικές μεθόδους υποστήριξης της μάθησης. Για παράδειγμα, παρά την κριτική κάποιων από αυτούς αναφορικά με τον μικρό φόρτο των εργασιών που οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν στα παιδιά, δεν τάσσονται υπέρ της υπερφόρτωσης με επιπλέον ασκήσεις ή εργασίες, όπως τεκμαίρεται από την έρευνα των Hunstinger et al. (1998) αλλά και της Li (2006). Υπενθυμίζεται ότι δεν πρέπει να υποεκτιμηθούν οι γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών, που αναδεικνύουν την ασυνέχεια ή το χάσμα μεταξύ των αντιλήψεών τους αναφορικά με τις διαδικασίες γραμματισμού. Οι ανησυχίες και διαφωνίες τους για τη μεγάλη ελευθερία και τη δυσκολία διατήρησης της πειθαρχίας, σε συνδυασμό με την πίστη τους στην αξία του κινεζικού πολιτισμού με τη χρήση της κινεζικής γλώσσας στο σπίτι, ως ευρημάτων που προκύπτουν από την έρευνα της Li (2007), φαίνεται να ταυτοποιούνται με κάποιες από τις αναφορές των γονέων της παρούσας έρευνας, γεγονός που είναι δυνατό να επιβαρύνει τους μαθητές στην εκμάθηση δεξιοτήτων αλφαριθμητισμού ως αποτέλεσμα αυτών των διαφοροποιήσεων μεταξύ των δύο μερών. Οι παραπάνω επισημάνσεις αναδεικνύουν την επίδραση που, το δίχως άλλο, ασκεί η αντίληψή τους για την εκπαίδευση των παιδιών τους, γι' αυτό και υποβάλλονται σε τέτοιους κριτικούς αναστοχασμούς και προβληματισμούς, ανεξάρτητα από την εμπιστοσύνη που αποθέτουν στους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία φοίτησης των παιδιών τους.

Δεδομένης της πεποίθησής τους ότι η απόκτηση πολλαπλών δεξιοτήτων από τα παιδιά τους θα συνεισφέρει στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους, δεν έχουν αντίρρηση να συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες όπως η εγγραφή τους στο κινεζικό σχολείο, η εκμάθηση λοιπών ξένων γλωσσών, τα μαθήματα γυμναστικής ή μουσικής κ.ά. Οι πρακτικές αυτές που συνάδουν με αντίστοιχες από άλλες έρευνες, όπως της Wong (2012), αποτυπώνουν την κοινωνικο-πολιτισμική δομή της κινεζικής οικογένειας και τον ρόλο των γονέων στην

έμφαση που δίνουν για την εξασφάλιση όρων που θα ωφελήσουν το μέλλον και την ποιότητα ζωής των παιδιών τους.

Οι επιδράσεις της «μειονότητας-μοντέλο» επί των πρακτικών τους, όπως αυτές έχουν καταγραφεί από την έρευνα της Li (2005), δε φαίνεται να επαληθεύονται στα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Το γεγονός ότι οι γονείς επενδύουν πολύ στην ακαδημαϊκή αποδοτικότητα των παιδιών τους αλλά και στη γενική τους μόρφωση, δε σημαίνει ότι εμφορούνται από αντιλήψεις πως τα παιδιά τους πρέπει να ανήκουν σε εκείνο τον μαθητικό μεταναστευτικό πληθυσμό που όπως και να έχει θα πρέπει να επιτύχουν στο σχολείο. Με λίγα λόγια, όπως προκύπτει τόσο από τις ποικίλες σχετικές αναφορές τους όσο και από τις προσδοκίες τους που δε συνδέουν κατ' ανάγκη τα μελλοντικά όνειρα που διαμορφώνουν για τα παιδιά τους με τη σχολική τους επιτυχία, δεν προκύπτει ότι προσαρμόζουν τις απαιτήσεις τους σύμφωνα με τον μύθο αυτό. Ως εκ τούτου, οι πρακτικές τους δεν αντανakλούν κάποια μορφή ιδιαίτερης πίεσης που ασκούν, προκειμένου να οδηγήσουν τα παιδιά τους πάσει θυσία στην ακαδημαϊκή επιτυχία.

Ανεξάρτητα πάντως από τέτοιου τύπου στερεότυπα, τα οποία υπάρχουν και αδικούν εκείνους τους μαθητές κινεζικής καταγωγής που δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά στο σχολείο, είναι παραδεκτό ότι όλοι οι Κινέζοι γονείς αλλά και τα παιδιά τους, δίνουν πολύ μεγάλη αξία στην εκπαίδευση. Αυτό είναι το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει η έρευνα των Francis & Archer (2005) με το οποίο συμφωνεί και η παρούσα, νοουμένου ότι από τις αναφορές των γονέων είναι προφανής η επιλογή και η προτεραιότητά τους να υποστηρίξουν τη γενικότερη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών τους, ανεξάρτητα από το υψηλό οικονομικό κόστος ή τις στερήσεις που θα υποστούν. Τέτοιες στερήσεις, που αν δεν υπήρχαν θα μπορούσαν να λειτουργήσουν επωφελώς στην επίδοση των παιδιών τους, είναι και η υποστήριξη των γονέων, αδελφών ή άλλων μελών της εκτεταμένης οικογένειας που είτε έχουν παραμείνει στη χώρα καταγωγής τους, είτε διαμένουν σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Το γεγονός αυτό επηρεάζει τους οικογενειακούς συνδετικούς ιστούς, όπως απέδειξε η έρευνα των Dyson et al. (2013), και έρχεται σε αντίθεση προς την κινεζική οικογενειακή παράδοση που υποστηρίζει την αλληλεξάρτηση που υπάρχει μεταξύ των μελών της ευρύτερης οικογένειας, και που αναπόφευκτα επιδρά στον εμπλουτισμό των πρακτικών που οι γονείς του δείγματος της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν για την περαιτέρω διευκόλυνση της σχολικής επίδοσης των παιδιών τους.

Όλες οι προαναφερθείσες επισημάνσεις επιτρέπουν την προσέγγιση της απάντησης του ερευνητικού ερωτήματος, αλλά και της επαλήθευσης ή μη της συμπληρωματικής υπόθεσης που συνοδεύει τον ερευνητικό σχεδιασμό της εν λόγω ομάδας.

Οι γονείς κινεζικής καταγωγής προκύπτει ότι υποστηρίζουν τη συμπερίληψη των παιδιών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τη γενικότερη γνωστική τους ανάπτυξη. Χρησιμοποιώντας το κοινωνικοπολιτισμικό, γλωσσικό και οικονομικό τους κεφάλαιο, τις αξίες του κινεζικού πολιτισμού, τις πολιτισμικές επιδράσεις από τη χώρα μετανάστευσης και το κοινωνικό τους δίκτυο, προσπαθούν να διατηρήσουν τις λεπτές ισορροπίες που συνεπάγεται η μετανάστευση και οι νέες συνθήκες ζωής που αυτή διαμορφώνει. Έχοντας βαθιά πίστη ότι η εκπαίδευση οδηγεί όχι μόνο στη γνωστική βελτίωση αλλά και στην ηθική ολοκλήρωση, προσπαθούν να προσαρμόσουν αυτή την ιδιαίτερη κοινωνικοπολιτισμική αξία που της προσδίδουν στις τρέχουσες εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, ώστε να μην εμποδίσουν τη διαπολιτισμική κοινωνικοποίηση των παιδιών τους και την αποτελεσματική λειτουργικότητά τους τόσο με την εθνοτική τους κουλτούρα όσο και με αυτή της χώρας στην οποία εντάσσονται. Η έρευνα από τη διεθνή βιβλιογραφία αλλά και τα ευρήματα της παρούσας συντείνουν στο γενικό συμπέρασμα ότι η συμβολή τους στην οικοδόμηση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας δε χαρακτηρίζεται από υψηλή ενεργητικότητα. Ως αποτέλεσμα της εμπιστοσύνης και της εκτίμησης που αποδίδουν στο εκπαιδευτικό και διευθυντικό προσωπικό των σχολείων φοίτησης των παιδιών τους αλλά και δύσκολα διαχειρίσιμων περιορισμών, δεν αναλαμβάνουν άμεσες πρωτοβουλίες προς αυτή την κατεύθυνση.

Από την άλλη, τα σχολεία με βάση τις επιλογές τους φαίνεται να θεωρούν τους ρόλους των δύο μερών περισσότερο διακριτούς, μάλλον, ώστε να διαμορφώνεται μια διαχωριστική προοπτική σε ό,τι αφορά τις σχέσεις που μπορούν να αναπτυχθούν ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Ως εκ τούτου, δε γίνεται λόγος για μια ενεργή αλλά μάλλον για επικουρική εμπλοκή των γονέων κινεζικής καταγωγής στην οικοδόμηση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, επαληθεύοντας μόνο μερικώς τη συμπληρωματική υπόθεση της υπό εξέταση ομάδας.

4. Οικοδομώντας την «Αειφόρο Πολιτισμική Συμπερίληψη στην εκπαίδευση»

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας επιτρέπει την αξιοποίηση εκείνων των απόψεων ή εισηγήσεων των εκπαιδευτικών, των μαθητών κινεζικής καταγωγής και των Κινέζων γονέων, που μπορούν να συμβάλλουν στο «χτίσιμο» της «Αειφόρου Πολιτισμικής

Συμπερίληψης στην εκπαίδευση». Έχοντας επίγνωση των περιορισμών που υφίστανται λόγω των δύσκαμπτων εκπαιδευτικών πολιτικών και των σχολικών πρακτικών σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη μιας συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής ατζέντας, των στενών δημοσιονομικών μέτρων εφαρμογής και διάθεσης πόρων, αλλά και της περιορισμένης ετοιμότητας σε θέματα που σχετίζονται με τη διαχείριση καταστάσεων πολιτισμικού πλουραλισμού, οι προτάσεις που ακολουθούν, χωρίς να έχουν προκύψει από κάποιο ιδιότυπο «μαγικό κουτί», μπορούν να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για την προώθηση της βελτίωσης του σύγχρονου ελληνικού σχολείου υπό το πρίσμα της «Αειφόρου Πολιτισμικής Συμπερίληψης στην εκπαίδευση». Οι προτάσεις αυτές που παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω, συσσωματώνονται σε πέντε πυλώνες οι οποίοι σχετίζονται με την ανάπτυξη συνεργασιών, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την ακρόαση των φωνών των μαθητών, τις μεθόδους διδασκαλίας που ενισχύουν τη «βιώσιμη διαπολιτισμική συμπεριληπτικότητα στην εκπαίδευση» και τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας.

α. Η ανάπτυξη συνεργασιών

Η δημιουργία ενός δραστήριου συνεργατικού περιβάλλοντος όπου τα μέλη της σχολικής μονάδας θα υιοθετούν κοινούς στόχους, θα συνεργάζονται, θα αξιοποιούν τις διαφορετικές οπτικές και θα ενισχύουν το δυναμικό τους, μπορεί να οδηγήσει στην παραγωγή «νέας γνώσης» και στην προώθηση επαρκών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η ανάπτυξη συνεργασιών μπορεί να περιλαμβάνει τη συνεργατική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και των λοιπών ειδικών ή/και σχολικών συμβούλων, την ανταλλαγή επισκέψεων στις τάξεις των συναδέλφων, τη συνεργασία με λοιπές σχολικές μονάδες καθώς και την αξιοποίηση της γονεϊκής εμπλοκής.

(i) Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και με τους ειδικούς

Στο επίκεντρο της ανάπτυξης μιας συνεργατικής σχολικής κουλτούρας τίθεται, αναπόφευκτα, το εκπαιδευτικό προσωπικό. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανάδειξαν την παντελή απουσία συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών, γεγονός που λειτουργεί ανασταλτικά στην υποστήριξη των προσπαθειών τους για την ικανοποίηση των ποικίλων αναγκών των μαθητών τους. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον σύλλογο αλλά και το διευθυντικό προσωπικό για την ανάπτυξη και εφαρμογή μιας κοινής πολιτικής για τη βιώσιμη πολιτισμική συμπερίληψη, η από κοινού σχεδίαση συγκεκριμένης μεθοδολογίας για τους δίγλωσσους μαθητές, η ανάθεση δραστηριοτήτων που ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και

κοινωνικοποίηση τους και η παροχή βιώσιμων κινήτρων μάθησης, αποτελούν πρωτοβουλίες πρώτης προτεραιότητας. Η οικοδόμηση συνεργασιών με ειδικούς και σχολικούς συμβούλους προκειμένου να αναμορφωθεί το πρόγραμμα σπουδών και να προταθούν προγράμματα και δράσεις που θα λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητικού δυναμικού, είναι επίσης ενέργειες που μπορούν να υποστηρίξουν την εργασία των εκπαιδευτικών και να αποδειχθούν ιδιαίτερα επωφελείς και βιώσιμες για όλους ανεξαιρέτα τους μαθητές. Η έρευνα (Kyriakides, Creemers & Charalambous, 2018 · Berg & Gleason, 2018) τεκμηριώνει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στην παροχή δίκαιων και ίσων ευκαιριών στους μαθητές, γι' αυτό η ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών όπως και με λοιπούς ειδικούς και σχολικούς συμβούλους, μπορεί να ενισχύσει τις προσπάθειες τους να προωθήσουν τη βιώσιμη πολιτισμική συμπερίληψη των μαθητών με ισότιμο και κοινωνικά δίκαιο τρόπο.

(ii) Η ανταλλαγή επισκέψεων στις τάξεις των συναδέλφων εκπαιδευτικών

Από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών της έρευνας δεν προκύπτει καμία πρωτοβουλία ανταλλαγής επισκέψεων στις τάξεις που διαχειρίζονται οι συναδέλφοί τους. Αυτός ο απροσπέλαστος χαρακτήρας που προσδιορίζει τον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών, με την έννοια της εργασίας πίσω από «κλειστές πόρτες», ενισχύει την αντίληψη του κυρίαρχου ρόλου του εκπαιδευτικού. Η εκπαιδευτική διαδικασία όμως είναι μια ρέουσα πραγματικότητα που απαιτεί άλλοτε την αναπλαισίωση και άλλοτε την αποπλαισίωση των διδακτικών μεθόδων και των στρατηγικών παρέμβασης. Η ανταλλαγή των επισκέψεων στις τάξεις των εκπαιδευτικών, όπως επίσης η συζήτηση και ο κριτικός αναστοχασμός επί των διδακτικών τους πρακτικών, είναι ένας τρόπος που μπορεί να οδηγήσει στην επικαιροποίηση, την υιοθέτηση ή/και την απόρριψη των μεθόδων και των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, εμπλουτίζοντας και ανανεώνοντας τη διδακτική τους «εργαλειοθήκη», ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις διαμορφωθείσες συνθήκες του πολιτισμικού πλουραλισμού με βιώσιμο τρόπο.

(iii) Η ανάπτυξη συνεργασιών με άλλα σχολεία

Στην κατεύθυνση της εξασφάλισης μιας ευρύτερης κοινωνικής επιρροής ώστε να διαδοθεί η «Αειφόρος Πολιτισμική Συμπερίληψη στην εκπαίδευση», είναι απαραίτητο η συνεργασία να υπερβεί τα στενά όρια της εκάστοτε σχολικής μονάδας, ώστε να αναζητηθούν τρόποι δικτύωσης με άλλα σχολεία. Η δημιουργία συνεργατικών κοινοτήτων όπου όλοι θα

μαθαίνουν από όλους, η ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών, η ευαισθητοποίηση για θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα και η κατανόηση των τρόπων διαχείρισής της, η παραγωγή καινοτόμων προγραμμάτων με διαπολιτισμικό και συμπεριληπτικό προσανατολισμό, η από κοινού διοργάνωση εκδηλώσεων που θα έχουν στόχο τη μεταβολή των κοινωνικών πεποιθήσεων και την αμφισβήτηση της απόλυτης κυριαρχίας της γλώσσας ή της πολιτισμικής ταυτότητας, αποτελούν παρεμβάσεις που μπορούν να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές της προσπάθειας των σχολείων να βελτιώνονται προάγοντας, εκτός όλων των άλλων αλλά και πρωτίστως, τα μαθητικά αποτελέσματα.

(iv) Η ενίσχυση της συνεργασίας με τους γονείς

Από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας προκύπτει η ανάγκη για συστηματικότερη επιδίωξη της συνεργασίας και της εμπλοκής των γονέων με τα σχολεία φοίτησης των παιδιών τους. Ιδανικά θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, αν και αυτό αποτελεί μια σχολική πρακτική που μάλλον η φιλοσοφία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος φαίνεται να απορρίπτει, όπως προκύπτει από την έρευνα. Η έλλειψη ενεργούς και συστηματικής συνεργασίας με τους γονείς αποδεικνύει την «προβληματική» σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού-γονέα, κυρίως λόγω της διακριτής θεώρησης των ρόλων τους, όπως έχει συχνά αναδυθεί και από άλλες έρευνες που διεξήχθησαν στο ελληνικό σχολικό συγκείμενο (Rentzou & Ekine, 2017 · Lazaridou & Gravaní – Kassida, 2015). Γι' αυτό προτείνεται η δημιουργία βιώσιμων δικτύων συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ως μια επιπλέον συνιστώσα της επιτυχούς συνειδητοποίησης του σύνθετου ρόλου που καλούνται να διαδραματίσουν τα σύγχρονα σχολεία. Η συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η ενεργός συμμετοχή τους σε εκδηλώσεις, δρώμενα και διαπολιτισμικές δράσεις, αλλά και η ενίσχυση της συμμετοχής των γονέων με μεταναστευτικό υπόβαθρο, μπορούν να διαμορφώσουν ένα πλαίσιο πολιτικών και πρακτικών που θα χαρακτηρίζονται από αποτελεσματικότητα, αλλά ταυτόχρονα θα προωθούν και την κοινωνική δικαιοσύνη. Η οικοδόμηση σχέσεων αμοιβαιότητας με τους μετανάστες γονείς μπορεί να τους κάνει να νιώσουν εταίροι στη μάθηση των παιδιών τους, αναζητώντας από κοινού λύσεις σε θέματα που αφορούν την πρόοδο και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξή τους. Εξάλλου, η αλληλεπίδραση με τους γηγενείς γονείς δεν ενισχύει μόνο την κοινωνικοποίηση των μεταναστών γονέων, γεγονός που μπορεί να τους κάνει ενεργότερους όσον αφορά τη συμμετοχή τους, αλλά μπορεί να λειτουργήσει

και ως ο παράγοντας εκείνος που θα συμβάλλει στην απομείωση των προκαταλήψεων και των εθνοκεντρικών αντιλήψεων των γονέων του κυρίαρχου ρεύματος.

β. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις μεταμόρφωσης των διδακτικών τους μεθόδων με αποτελεσματικό τρόπο, καθώς βοηθά στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθητών. Όμως η εκάστοτε επιμόρφωση, κατάρτιση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αντανακλά τις ισχύουσες παραδοχές αναφορικά με την εκπαίδευση, την ποιότητά της και τα στοιχεία που προσδιορίζουν την επάρκεια των εκπαιδευτικών. Από τις αναφορές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανακύπτει η απουσία παντελούς επιμόρφωσης και κατάρτισης τους σε θέματα που προκύπτουν από τον πολιτισμικό πλουραλισμό, γεγονός που καθιστά περιττή τη συζήτηση για ενδογενεακή και διαγενεακή αειφορία της διαπολιτισμικής συμπεριληπτικότητας. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όμως πρέπει να είναι εξαιρετικά στοχευμένη λαμβάνοντας υπόψη τις εισηγήσεις των ίδιων, όπως επίσης θα πρέπει να είναι απαλλαγμένη από την τεχνοκρατική αντίληψη της αυστηρής αντιστοίχισης της θεωρίας με την εκπαιδευτική πρακτική. Η βιωματική προσέγγιση της επιμόρφωσης, η εξασφάλιση της πρόσβασης αλλά και της εξοικείωσης με συναφές εκπαιδευτικό υλικό, η εκπαίδευση σε τεχνικές διαχείρισης των πολιτισμικών διαφορών και η ανάπτυξη επαρκών διαπολιτισμικών ικανοτήτων, αποτελούν κάποιες από τις προτάσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας. Για την προετοιμασία τους να λειτουργούν σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, προτείνεται επίσης η εκπαίδευσή τους στην ανάπτυξη μηχανισμών σύνδεσης των συναισθημάτων δυσφορίας τους με τα συναισθήματα της ενσυναίσθησης. Το πλαίσιο μιας τέτοιας προσέγγισης που προτείνεται από τους Boler & Zembylas (2003), όπως παρατίθεται στους Zembylas & Paramichael (2017), αναφέρεται στη διαχείριση των συναισθημάτων δυσφορίας τα οποία έχουν αφετηρία τις δεδομένες και παγιωμένες αξίες και αντιλήψεις τους αναφορικά με τη διαφορετικότητα, την κριτική τους ανάλυση, αλλά και τις προοπτικές μετασχηματισμού τους σε συναισθήματα ενσυναίσθησης, που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να προσεγγίσουν περισσότερο εποικοδομητικά τις σχέσεις τους με τους μαθητές. Προτείνεται επίσης η ανάπτυξη της «πολιτισμικής και πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής», μιας υπηρεσίας που θα επανδρώνεται από ειδικούς σε θέματα διαχείρισης καταστάσεων πολιτισμικού πλουραλισμού. Η σύσταση τμημάτων «πολιτισμικής και πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής» στις έδρες των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, θα δώσει την ευκαιρία στους εν λόγω

συμβούλους να πραγματοποιούν τακτικές επισκέψεις στις σχολικές μονάδες ευθύνης τους, ώστε να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς και να τους κατευθύνουν προτείνοντας τους λύσεις ή ενθαρρύνοντάς τους να αντιμετωπίζουν με βιώσιμο τρόπο τις προκλήσεις τόσο στο επίπεδο των επιμέρους ομάδων μαθητών προερχόμενων από την κυρίαρχη κουλτούρα, όσο και εκείνων με μεταναστευτική βιογραφία.

γ. Η ακρόαση των φωνών των μαθητών

Αποτιμώντας τα αποτελέσματα της έρευνας καθίσταται επιτακτική η ανάγκη της ενεργότερης ακρόασης των φωνών όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Η διαδικασία αυτή, η οποία προτείνεται να υιοθετείται ως μέρος των σχολικών πολιτικών, θα συνεπάγεται πολλαπλά οφέλη που θα έχουν άμεση αντανάκλαση στην επίτευξη των στόχων του σχολείου και στη γενικότερη βελτίωσή του, και τα οποία θα ενδυναμώνουν την «Αειφόρο Πολιτισμική Συμπερίληψη στην εκπαίδευση». Η Seale (2010) τονίζει ότι ακούγοντας τις φωνές των μαθητών γίνεται καλύτερη αξιολόγηση των μαθησιακών και γενικότερων εμπειριών τους, ώστε μέσω αυτής της αξιολόγησης να ωθούνται τα άτομα εκείνα που μπορούν να επηρεάσουν την αλλαγή, να λαμβάνουν τις κατάλληλες αποφάσεις. Ταυτόχρονα επιτυγχάνεται η αντιμετώπιση και μεταχείριση των μαθητών ως ισότιμων εταίρων στην αξιολόγηση της διδασκαλίας και της μάθησης, «δίνοντας τους έτσι τη δυνατότητα να αναλάβουν πιο ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση ή στην αλλαγή της εκπαίδευσής τους» (σ. 995). Αξιοποιώντας λοιπόν τις «φωνές» των μαθητών, παρέχοντας τους τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων που τους αφορούν, και λειτουργώντας σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο όπου θα εξασφαλίζεται η συμμετοχή όλων, αναδεικνύεται η ιδιαίτερη σημασία του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές ερμηνεύουν τις σχολικές διεργασίες που επιτελούνται καθημερινά, αναλαμβάνοντας και οι ίδιοι την ευθύνη της αποτελεσματικής σχολικής λειτουργικότητας, ως συνδιαμορφωτές των εκάστοτε επιλογών. Επιπλέον, όταν οι αντιλήψεις των μαθητών εκφράζονται επαρκώς και με διαύγεια, μπορούν να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά στη βελτίωση των μεθόδων και των πρακτικών διδασκαλίας, γεγονός που θα προσθέσει επιπλέον αξία στις μαθησιακές τους εμπειρίες. Δεδομένου ότι η λέξη «φωνή» δε σχετίζεται με τον ήχο και την έντασή του ούτε απλά με τη μετάδοση της πληροφορίας, αλλά σημαίνει την παρουσία, τη συμμετοχή και τη δύναμη του ατόμου (Ianes, Cappello & Demo, 2017), είναι πολύ σημαντικό να διερευνώνται και να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι αντιλήψεις όλων των μαθητών για τα θέματα της σχολικής ζωής, αφού αφενός οι εμπειρίες τους θα βελτιώνονται συνεχώς ενώ αφετέρου οι

εκπαιδευτικοί και τα σχολεία θα μπορούν να αξιολογούν και να ικανοποιούν αποτελεσματικότερα τις ποικίλες ανάγκες τους. Επιπλέον, ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές προσλαμβάνουν, ερμηνεύουν και αξιολογούν τις σχολικές διαδικασίες, είναι κάτι που θα πρέπει να συνεκτιμάται από τους διαμορφωτές των εκπαιδευτικών πολιτικών, προκειμένου να εφαρμόζουν βιώσιμες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που θα ανταποκρίνονται στις εκάστοτε συνθήκες.

δ. Μέθοδοι διδασκαλίας που ενισχύουν την «Αειφόρο Πολιτισμική Συμπερίληψη στην εκπαίδευση»

Η προσεκτικότερη μελέτη των αποτελεσμάτων, κυρίως σε ό,τι αφορά τις καταγεγραμμένες αντιλήψεις και απόψεις των μαθητών κινεζικής καταγωγής αλλά και των εκπαιδευτικών, φέρει στην επιφάνεια μεθόδους διδασκαλίας που θα λειτουργούσαν ενισχυτικά στην προώθηση της «Αειφόρου Πολιτισμικής Συμπερίληψης στην εκπαίδευση» και οι οποίες εξειδικεύονται στις μεθόδους συνεργατικής μάθησης και στη διαφοροποιημένη προσέγγιση.

(i) Η συνεργατική μεθοδολογία

Η συμμετοχή των μαθητών σε ετερογενείς ομάδες, σε ό,τι αφορά τις ικανότητες και την πολιτισμική πολυμορφία, εξασφαλίζουν τη συμμετοχή και την εμπλοκή όλων των μαθητών. Περισσότερο ικανοί μαθητές μπορούν να παρέχουν υποστήριξη στους δίγλωσσους συμμαθητές τους ώστε η γνώση να κατασκευάζεται από κοινού, ενισχύοντας έτσι τα συναισθήματα της προσφοράς και της αυτο-αποτελεσματικότητας. Προς αυτή την κατεύθυνση, μια από τις περισσότερο προσαρμόσιμες μεθόδους είναι της «συνεργατικής συναρμολόγησης», όπου όλοι οι μαθητές εργαζόμενοι ομαδικά συμβάλλουν στην οικοδόμηση της νέας γνώσης, διαδραματίζοντας ταυτόχρονα τον ρόλο του φροντιστή και του εκπαιδευόμενου με θεαματικά αποτελέσματα τόσο ακαδημαϊκά, όσο και κοινωνικο-συναισθηματικά. Σε κάθε περίπτωση πάντως και ανεξάρτητα από την επιλογή συγκεκριμένων συνεργατικών μεθόδων, η εφαρμογή της ομαδικής εργασίας αποτελεί εύστοχη στρατηγική διδασκαλίας, καθώς οι μαθητές κινούμενοι από το διαψυχολογικό επίπεδο (διαδρώντας με τους άλλους), στο ενδοψυχολογικό (διαδρώντας με τον εαυτό τους), εργάζονται με αυτοέλεγχο, με το πέρασμα αυτό να αποτελεί μια «σημαντική πράξη επιλογισμού/αναστοχασμού» (Σαλβαράς 2013, σ. 102).

(ii) Η διαφοροποιημένη προσέγγιση

Η ανταπόκριση στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών κάνει περισσότερο επιτακτική την ανάγκη διαφοροποίησης των μεθόδων, των μέσων και των πόρων της διδασκαλίας. Οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών να κάνουν περισσότερο κατανοητό το περιεχόμενο του μαθήματός τους από όλους τους μαθητές είναι μια πράξη ευθύνης, και μπορεί να πραγματοποιηθεί με συνέπεια και με την εφαρμογή απλών ή πάντως όχι ιδιαίτερα σύνθετων και απαιτητικών τρόπων, που σχετίζονται με την επικοινωνήση των μαθημάτων τους μέσω γραφημάτων, περιλήψεων, πλαγιότιτλων, διαφοροποίησης του επιπέδου δυσκολίας των εργασιών που αναθέτουν, παροχής επί τόπου υποστήριξης κατά την εργασία σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, διαφοροποίησης της αξιολόγησης τους κ.α. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ανήκει στις παιδοκεντρικές προσεγγίσεις (Valiandes et al., 2018), οι οποίες αποτελούν προϋπόθεση για την υποστήριξη και ενίσχυση της «βιώσιμης διαπολιτισμικής συμπεριληπτικότητας στην εκπαίδευση», και πρέπει να αποτελεί πρακτική που θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στο διδακτικό ρεπερτόριο όλων των εκπαιδευτικών.

ε. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας

Αν και από τα πρωτογενή δεδομένα της έρευνας δεν προκύπτουν ερευνητικές ενδείξεις που να σκιαγραφούν τον τρόπο με τον οποίο οι τυπικοί σχολικοί ηγέτες διαχειρίζονται τις καταστάσεις της υπερ-ποικιλομορφίας λόγω του πολιτισμικού πλουραλισμού, παρόλα αυτά δε θα πρέπει να παραβλέπεται ο σημαντικός ρόλος που οι ίδιοι διαδραματίζουν στην ενδυνάμωση ή μη των βιώσιμων και διαπολιτισμικά συμπεριληπτικών πολιτικών στο μεσο-επίπεδο της σχολικής μονάδας. Το στιλ ηγεσίας που επιλέγουν να εφαρμόσουν φαίνεται να συνδυάζεται με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται την πολυπολιτισμικότητα. Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξαν οι Zembylas & Iasonos (2010) οι οποίοι διακρίνουν δυο βασικά μοντέλα διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού, τα οποία συνοδεύονται αντιστοίχως από δυο στιλ ηγεσίας. Το πρώτο μοντέλο αφορά τη συντηρητική πολυπολιτισμικότητα στο οποίο ασκείται συναλλακτική ηγεσία, και το δεύτερο είναι το μοντέλο της κριτικής πολυπολιτισμικότητας στην οποία εφαρμόζεται μια κριτική ηγεσία, εμφορούμενη από τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης. Στην πρώτη περίπτωση οι διευθυντές χρησιμοποιούν κριτήρια της κυρίαρχης κουλτούρας αντιμετωπίζοντας τους μαθητές ως «όμοιους» και υιοθετώντας ένα αφομοιωτικό πλαίσιο. Είναι λογικό ότι σε συντηρητικά εκπαιδευτικά συστήματα με έντονα χαρακτηριστικά δυσκίνητης γραφειοκρατίας όπου η διαφορετικότητα είναι απλά θέμα διαχείρισης, οι σχολικοί ηγέτες είναι διεκπεραιωτικοί θέτοντας ως προτεραιότητά τους την εξυπηρέτηση και

ως εκ τούτου διαιώνιση του συστήματος. Εκείνο που προτείνεται όμως είναι οι σχολικοί ηγέτες να υπερβούν τις συντηρητικές αγκυλώσεις που εμποδίζουν την εδραίωση βιώσιμων διαπολιτισμικά συμπεριληπτικών κουλτούρων. Είναι ανάγκη να συνειδητοποιήσουν ότι οι ανισότητες στην εκπαίδευση είναι και μεγάλες και επίμονες, οπότε θα πρέπει να διοικούν με ένα στιλ που θα προάγει την ισότητα, την υπερ-ποικιλομορφία και την κοινωνική δικαιοσύνη. Υιοθετώντας λοιπόν ένα κριτικό στιλ ηγεσίας θα μπορούν να διερευνούν κριτικά πώς οι «διάφοροι μύθοι και στερεότυπα προάγουν την ανισότητα ή τη σιωπή ορισμένων ατόμων και ομάδων» (Zembylas & Iasonos 2010, σ. 177), ώστε να επιλέγουν εκείνες τις πολιτικές που θα εξασφαλίζουν εσωτερική κοινωνική συνοχή και θα παρέχουν ευκαιρίες ισότιμης συμμετοχής σε όλους τους μαθητές.

Στο πλαίσιο αυτό εκείνο που προτείνεται είναι η ανάληψη συγκεκριμένων πρωτοβουλιών που θα αποτελούν μέρος του οράματος του τυπικού ηγέτη για την καθιέρωση μιας συνεργατικής συμπεριληπτικής κουλτούρας, η οποία θα έχει σαφείς αντανakλάσεις στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, εξυπηρετώντας τις καθημερινές σχολικές ρουτίνες και προάγοντας τη δημοκρατία και τη συμμετοχή. Για παράδειγμα, μπορούν να εφαρμοστούν προγράμματα «βιωματικής καλλιέργειας αξιών» όπου θα εμπλέκονται όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, από τον διευθυντή, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές, μέχρι τον υπεύθυνο του κυλικείου και τις καθαρίστριες του σχολείου, και θα θέτουν ως προτεραιότητα την απόκτηση υπεύθυνης στάσης στη διαχείριση των καθημερινών θεμάτων της σχολικής ζωής. Η περιοδική συμμετοχή όλων των τμημάτων του σχολείου στη συγκρότηση και υλοποίηση των εφημεριών κατά τα διαλλείματα, η διαφύλαξη της καθαριότητας στους περιβάλλοντες και στους κοινόχρηστους χώρους, η συνεισφορά στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου με τη συμμετοχή των μαθητών σε ήπιες διοικητικές δραστηριότητες και διευκολύνσεις (από τη βοήθεια που θα παρέχουν στη φωτοτύπηση εγγράφων, μέχρι τη συνεισφορά τους στη διαχείριση της ιστοσελίδας του σχολείου κ.ά.), η συμμετοχή τους στις καθημερινές λειτουργίες του κυλικείου με τη βοήθεια που θα παρέχουν τόσο στην εξαγωγή του καταλόγου των προϊόντων που θα καταναλώνουν όσο και στην παραγωγή κάποιων από αυτά ή ακόμη και η συμμετοχή τους στις οικονομικές συναλλαγές που επιτελούνται, θα έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας όπου οι μαθητές θα μετατρέπονται σε «μικροί ηγέτες». Έτσι θα καλλιεργούν στην πράξη αξίες όπως η υπευθυνότητα, η συνεργασία, η αμοιβαιότητα, η ανεκτικότητα, η δημοκρατική λήψη αποφάσεων, η συλλογική δράση, η επίλυση διαφορών, που θα έχουν ως αποτέλεσμα την εξασφάλιση της συμπερίληψης όλων των μαθητών στις καθημερινές διεργασίες του

σχολείου, τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής, τη μετατροπή τους σε συμπαραγωγούς των σχολικών πολιτικών και την προετοιμασία τους να αναλάβουν περισσότερο υπεύθυνους και πολύπλοκους ρόλους στο μέλλον. Ο τυπικός σχολικός ηγέτης διανέμοντας την ηγεσία του μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των λοιπών συνεργατών του μπορεί να μετατρέψει το σχολείο του σε έναν ισχυρό οργανισμό, με χαρακτηριστικά που θα εγγυώνται, εκτός όλων των άλλων, και την «Αειφόρο Πολιτισμική Συμπερίληψη στην εκπαίδευση».

5. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Αποστολή της εκάστοτε έρευνας είναι να «φωτίσει» συγκεκριμένες πτυχές ενός φαινομένου, αλλά παράλληλα να ανοίξει νέες διαδρομές σκέψης σε μελλοντικούς ερευνητές, ώστε να επιτευχθεί η πληρέστερη κατανόηση του συγκεκριμένου αλλά και ομοειδών φαινομένων. Παρακάτω παρατίθενται προτάσεις για μελλοντική έρευνα οι οποίες είναι αποτέλεσμα της εν τω βάθει ενασχόλησης με την περίπτωση της συμπερίληψης στο ελληνικό σχολείο μιας εθνοπολιτισμικής ομάδας με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ή τουλάχιστον με διαφορετικές από τις συνήθειες πολιτισμικές νόρμες. Οι εν λόγω προτάσεις μπορούν κάλλιστα να θεωρηθούν προεκτάσεις της παρούσας έρευνας, μπορούν όμως να είναι και αποτέλεσμα συγκεκριμένων περιορισμών που πιθανά τη χαρακτηρίζουν.

Προκειμένου λοιπόν να επιτευχθεί η πληρέστερη κατανόηση της συμπερίληψης των Κινέζων μαθητών στο ελληνικό σχολείο αλλά και γενικότερα στο εγχώριο εκπαιδευτικό σύστημα, θα ήταν χρήσιμο να πραγματοποιηθεί μια διαχρονική έρευνα που θα φωτίζει τη μαθησιακή τους διαδρομή και επίδοση μέσα από τις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης. Αυτό θα μπορούσε πιθανά να γίνει μέσω συγκεκριμένων μελετών περίπτωσης κατά τη μετακίνηση των μαθητών από την πρωτοβάθμια προς τις ανώτερες εκπαιδευτικές δομές.

Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε επιπλέον μια συγκριτική διερεύνηση της συμπερίληψης των μαθητών κινεζικής καταγωγής στην Ελλάδα σε σχέση με άλλες χώρες. Αυτό θα διευκόλυνε να διαφανούν οι πρακτικές και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα σύγχρονα σχολεία προκειμένου να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα και την υπερποικιλομορφία. Οι εν λόγω παρεμβάσεις θα μπορούσαν να αξιολογηθούν από τους ιθύνοντες χάραξης προγραμμάτων εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να μετασχηματιστούν σε καλές πρακτικές και να εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική πράξη.

Περισσότερες ώρες παρατήρησης στην τάξη θα ευνοούσε τη σαφέστερη ανάδειξη των αλληλεπιδράσεων των μαθητών αυτών με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους

συνομηλίκους, ώστε να προσδιοριστούν επιπλέον διαστάσεις που επηρεάζουν την αποτελεσματική σχολική τους πορεία οι οποίες δεν καταγράφηκαν στην παρούσα έρευνα.

Αντικείμενο διερεύνησης θα μπορούσε να αποτελέσει επίσης η περίπτωση μαθητών κινεζικής καταγωγής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η προσπάθεια των σχολείων να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μαθητών αυτών που κινούνται στο φάσμα των ειδικών μαθησιακών αναγκών αλλά ταυτόχρονα διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, μπορεί να φέρει στην επιφάνεια δυσκολίες, περιορισμούς και προοπτικές της συμπερίληψής τους στις διεργασίες του σχολείου. Μια τέτοια έρευνα θα μπορούσε να αναδείξει στρατηγικές ή να υποδείξει την αναγκαιότητα ανάπτυξης τους σε τομείς που αφορούν τη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού με λοιπούς ειδικευμένους επαγγελματίες (ειδικούς παιδαγωγούς, δίγλωσσους βοηθούς, λογοθεραπευτές) ή στους τρόπους με τους οποίους το σχολείο χειρίζεται την υποστήριξη ομάδων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που διατηρούν σαφώς καθορισμένες ταυτότητες (π.χ. στην ομιλία, τη γλώσσα και την επικοινωνία) σε σύγκριση με ομάδες μαθητών με λιγότερο ξεκάθαρες ταυτότητες.

Τέλος, σε μια γενικότερη προοπτική, προτείνεται η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί, ως οι κατεξοχήν φορείς της αειφόρου αλλαγής, χειρίζονται και αντιμετωπίζουν την υπερ-ποικιλομορφία. Περισσότερες συνεντεύξεις και παρατήρηση τάξεων που θα αναπαριστούν με λεπτομέρεια τις ανάγκες και προτάσεις των εκπαιδευτικών, διερεύνηση του βαθμού στον οποίο τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων περιλαμβάνουν σε μια σταθερή προοπτική τη διαμόρφωση θετικών στάσεων στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για το σύνολο των μαθητών, των αναγκών και των προσδοκιών τους, όπως επίσης και το πώς οι πρακτικές διαχείρισης της ετερότητας επηρεάζονται από τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς κανονισμούς, μπορούν να αποτελέσουν πεδία ερευνητικών σχεδιασμών και αναλύσεων.

6. Επίλογος

Στα πλαίσια της τέταρτης βιομηχανικής επανάστασης που προοιωνίζει ριζοσπαστικές αλλαγές στην εκπαίδευση, όπως και σε πλείστους τομείς της πολιτικής, κοινωνικής και οικονομικής ζωής, οι φορείς διαμόρφωσης πολιτικών έρχονται αντιμέτωποι με συγκεκριμένες προκλήσεις που αφορούν τα συστήματα εκπαίδευσης. Τη στιγμή που οι προτεραιότητες εστιάζουν στην απόκτηση ενός βασικού επιπέδου δεξιοτήτων ώστε να δημιουργηθούν προοπτικές ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του νέου παγκόσμιου περιβάλλοντος, το ελληνικό

σχολείο φαίνεται να αντιδρά ετεροχρονισμένα στην απόκτηση αντανακλαστικών και προσαρμοστικών μηχανισμών, ιδιαίτερα σε θέματα που άπτονται της πολιτισμικής συμπερίληψης εξαιτίας των μετακινήσεων που προκαλούνται λόγω των αναμενόμενων αλλαγών. Αναντίλεκτα, το ενδιαφέρον θα έπρεπε να επικεντρώνεται στη διαμόρφωση προϋποθέσεων ανάπτυξης δημιουργικότητας, κριτικής σκέψης για την επίλυση προβλημάτων, ανταπόκρισης, ανθεκτικότητας και ευελιξίας στις νέες συνθήκες, ώστε οι μαθητές, ανεξαρτήτου πολιτισμικής προέλευσης και καταβολής, να εφοδιαστούν με γνώσεις και δεξιότητες που θα θέσουν τα θεμέλια για τη μεγέθυνση του βιοτικού επιπέδου και την ανάπτυξη της χώρας. Αντ' αυτού, αναπτύσσεται μια προοπτική που αναπαριστά τις παθογένειες του ελληνικού σχολείου οι οποίες, όπως προκύπτει, έχουν άμεσο και αρνητικό αντίκτυπο σε εκείνες τις ομάδες που χαρακτηρίζονται από υψηλή ευαλωτότητα.

Έτσι παρά την περί του αντιθέτου προσδοκία, η επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών ευρημάτων φαίνεται να επιβεβαιώνουν την κεντρική υπόθεση της έρευνας, δεδομένου ότι δεν τεκμηριώνεται μια σχεδιασμένη και οργανωμένη συμπερίληψη μαθητών με μεταναστευτικό προφίλ και βιογραφία. Το ελληνικό σχολείο δεν επιδεικνύει, επί του παρόντος, ευέλικτα αντανακλαστικά προσαρμογής στις συνθήκες της παγκοσμιοποίησης και της υπερ-ποικιλομορφίας, με αποτέλεσμα να καθυστερεί την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών όλων ανεξαιρέτως των μαθητών «χτίζοντας» πάνω στις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις ικανότητες τους, και μάλιστα μέσω μιας αειφόρου προοπτικής. Είναι προφανές ότι στις όντως υπαρκτές και αδιαμφισβήτητες συνθήκες πολιτισμικής ετερότητας, θα πρέπει να αναζητηθούν πειστικές απαντήσεις «αναφορικά με το 'πώς' της παιδαγωγικής διαχείρισης των πολιτισμικών διαφορών, έτσι ώστε οι φορείς/δημιουργοί αυτών να απολαμβάνουν ουσιαστικά ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης» (Γκόβαρης, 2013, σ. 25). Παρόμοιες αξιόπιστες απαντήσεις απαιτείται να δοθούν και σε άλλα θέματα όπως ο «διαφωτισμός του βιόκοσμου των παιδιών των μεταναστών και των οικογενειών τους» (Πανταζής, 2015, σ. 116).

Προς αυτή την κατεύθυνση κομβικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος έχοντας κατακτήσει διαπολιτισμική ετοιμότητα και ικανότητες, δημιουργεί ένα «πλαίσιο αποτελεσματικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ανταλλαγής, αποφεύγοντας όλους τους πιθανούς κινδύνους που μπορεί να οδηγήσουν στην αναπαραγωγή στερεοτύπων, διακρίσεων και εθνοκεντρικών αντιλήψεων και στάσεων» (Μάγος, 2013, σ. 206), αλλά και της γενικότερης φιλοσοφίας του σχολικού συστήματος να προετοιμάσει μαθητές οι οποίοι θα αποκτήσουν ικανότητες, προκειμένου να συγκροτήσουν μια πολιτεία που μπορεί να ανταποκριθεί στις δυναμικές μεταβολές του περιβάλλοντος.

Προβάλλει λοιπόν αναγκαία η ανάπτυξη μιας «νέας μάθησης» στο ελληνικό σχολείο που θα χρησιμοποιεί «τη συμπεριληπτική και μετασχηματιστική εκπαίδευση (και) που (θα) αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες για την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών, την παραγωγή της γνώσης και τον σχεδιασμό αξιόλογων εμπειριών για μια αποτελεσματική κατάκτηση της μάθησης» (Kalantzis & Cope 2013, αναφορά σε Πασιά, Φλουρή & Φωτεινό 2015, σ. 336), πάντοτε υπό την επίδραση που ασκούν στη συμπεριληπτική πρακτική οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μόνο τότε δε θα τίθεται σε κίνδυνο η πρόκληση με την οποία έρχεται αντιμέτωπη η παιδαγωγική επιστήμη «να μετασχηματίσει τη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία σε μια διαπολιτισμική δημοκρατική κοινωνία, τις θεμελιώδεις αξίες της οποίας όλοι οι πολίτες θα μπορούν να συμμερίζονται» (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016, σ. 35), μέσα από την αλλαγή των κοινωνικών πεποιθήσεων και την εγκαθίδρυση μιας κουλτούρας συμπερίληψης τόσο ενδογενεακά όσο και διαγενεακά, σύμφωνα με τις διατυπώσεις της «Αειφόρου Πολιτισμικής Συμπερίληψης στην εκπαίδευση».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ξενόγλωσση

- Acuña, L.M.R., & Cárdenas, M.L. (2017). Inclusive Education and ELT Policies in Colombia: Views From Some PROFILE Journal Authors. *PROFILE*, 19(1), 121-136.
- Adamson, B., Lam, J. T. S., Yu, W. M., Chan, J. K. S., Law, E. H. F. & Leung, A. W. L. (2010). Making Different Sense of Reform: School Leaders' Perspectives on the New Senior Secondary Curriculum in Hong-Kong. *Planning and Changing*, 41(1/2), 110-127.
- Agbenyega, J. (2007). Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 41-56.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006) Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 295-308.
- Ajmal, M.M., Khan, M., Hussain, M., & Helo, P. (2017). Conceptualizing and Incorporating social Sustainability in the Business Word. *International Journal of Sustainable Development & Word Ecology*, DOI: 10.1080/13504509.2017.1408714.
- Ajodha- Andrews, A. & Frankel, E. (2010). Inclusive Education in Guyana: a call for change. *International Journal of Special Education*, 25(1), 126-144.
- 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.
- Anney, V.N. (2014). Ensuring the Quality of the Findings of Qualitative Research: Looking at Trustworthiness Criteria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 5(2), 272-281.
- Antoniou, A.S., Polychroni, F. & Vlachakis, A.N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682.
- Astiz, M.F. (2015). Immigration and educational inclusion: Preliminary evidence from three schools in Buenos Aires, Argentina. *Prospects*, 45, 563-576.
- Baker, L.M. (2006). Observation: A Complex Research Method. *Library Trends*, 55(1), 171-189.
- Ballard, K. (2013). Thinking in another way: Ideas for sustainable inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 762-775.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural Education: Dimensions and paradigms. In J. Banks (Ed.), *Routledge international companion to multicultural education*, 9-32, New York: Routledge.

- Banks, J.A. (2010). Approaches to multicultural curriculum reform. In J. A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 233–258). Danvers, MA: John Wiley.
- Baraldi, C., & Rossi, E. (2011). Promotion of participation and mediation in multicultural classrooms. *Irish Educational Studies*, 30(3), 383-401.
- Batsiou, S., Bebetos, P., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219.
- Benner, A.D., & Kim, S.Y. (2009). Experiences of Discrimination Among Chinese American Adolescents and the Consequences for Socioemotional and Academic Development. *Developmental Psychology*, 45(6), 1682-1694.
- Berg, J.H., & Gleason, S.C. (2018). Come Together for Equity: Rework Beliefs, Actions, and Systems through Professional Learning. *Learning Professional*, 39(5), 24-27.
- Berthelsen, D. & Karuppiah, N. (2011). Multicultural education: The understandings of preschool teachers in Singapore. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 38-42.
- Blanchard, S. (2011). *Teachers' Perceptions of Immigrant Students and Expectations of Achievement*. Ανάκτηση στις 30/5/2019 από <https://paa2011.princeton.edu/papers/112446>
- Bleszynska, K.M. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 537-545.
- Bodovski, K. & Durham, R. (2010). Parental Practices and Achievement of Mexican and Chinese Immigrants Children in the U.S.A.: assimilation patterns? *Research in Comparative and International Education*, 5, 156-175.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd edition). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bornstein, M. H., & Bohr, Y. (2011). Immigration, acculturation and parenting. In *Encyclopaedia on early childhood development* (pp. 1-8). Ανάκτηση στις 20/10/2016 από <http://www.child-encyclopedia.com/immigration/according-experts/immigration-acculturation-and-parenting>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77-101.
- Bristol City Council (2003). Bristol Inclusion Standard. Good Practice Guidance for Schools. Ανάκτηση στις 29/9/2017 από http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS.
- Brown, C.S., & Bigler, R.S. (2005). Children's Perceptions of Discrimination: A Developmental Model. *Child Development*, 76(3), 533-553.

- Bu, Y. & Li, J. (2013). The New Basic Education and Whole School Reform: A Chinese Experience. *Front. Educ. China*, 8(4), 576-595.
- Buriel, R., Perez, W., De Ment, T., Chavez, D. & Moran, V. (1998). The relationship of language brokering to academic performance, biculturalism, and self- efficacy among Latino adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 20, 283- 297.
- Bush, A.A., & Amechi, M.H. (2019). Conducting and presenting qualitative research in pharmacy education. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 11, 638-650.
- Cai, J., & Wang, T. (2010). Conceptions of effective mathematics teaching within a cultural context: perspectives of teachers from China and the United States. *Journal of Math Teacher Education*, 13, 265-287.
- Castleberry, A., & Nolen, A. (2018). Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds? *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10, 807-815.
- Celoria, D. (2016). The Preparation of Inclusive Social Justice Education Leaders. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 27, 199-219.
- Ceylan, R., & Aral, N. (2016). The Opinions of Mothers of Children with Special Needs Regarding Inclusive Education. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 154-161.
- Chan, Y.W., & Gao, X. (2014). Pre-service English teachers' perceptions of newly arrived children from Mainland China. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 140-154.
- Chang, M., Park, B., Singh, K. & Sung, Y. (2009). Parental Involvement, Parenting Behaviors, and Children's Cognitive Development in Low-Income and Minority Families. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(3), 309-324.
- Chao, R.K. (1994). Beyond Parental Control and Authoritarian Parenting Style: Understanding Chinese Parenting through the Cultural Notion of Training. *Child Development*, 65, 1111-1119.
- Chao, R.K. (2001). Extending Research on the Consequences of Parenting Style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, 72(6), 1832-1843.
- Chao, X. (2013). Class Habitus: Middle-Class Chinese Immigrant Parents' Investment in Their Newcomer Adolescents' L2 Acquisition and Social Integration. *Anthropology and Education Quarterly*, 44(1), 58-74.
- Chapman, T.K., & Bhopal, K. (2019). The perils of integration: exploring the experiences of African American and black Caribbean students in predominately white secondary schools. *Ethnic and Racial Studies*, 42(7), 1110-1129.
- Chatzidaki, A., & Maligkoudi, C. (2013). Family language policies among Albanian immigrants in Greece. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(6), 675-689.

- Chen, G. (2017). Performed Culture: An Approach to US Collegiate Chinese Language Education. *Quarterly Journal of Chinese Studies*, 5(1), 84-102.
- Cheung, C.S. & McBride-Chang, C. (2008). Relations of Perceived Maternal Parenting Style, Practices and Learning Motivation to Academic Competence in Chinese Children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 1-22.
- Cheah, C.S.L., Li, J., Zhou, N., Yamamoto, Y. & Leung, C.Y.Y. (2015). Understanding Chinese Immigrant and European American Mothers' Expressions of Warmth. *Developmental Psychology*, 51(12), 1802-1811.
- China Education News (2016). China releases report on foreign students for 2015. Ανάκτηση 16/5/2016 από <http://www.chinaeducenter.com/en/cedu/edunews.php>
- Chiu, M. M., & Walker, A. (2007). Leadership for social justice in Hong Kong schools: Addressing mechanisms of inequality. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 724-239.
- Chu, S.Y. (2011). Teacher perceptions of their efficacy for special education referral of students from culturally and linguistically diverse backgrounds. *Education*, 132(1), 3-14.
- Chu, S-Y. (2014). Perspectives of Teachers and Parents of Chinese American Students With Disabilities About Their Home-School Communication. *Preventing School Failure*, 58(4), 237-248.
- Coates, J. & Vickerman, P. (2008). Let the children have their say: A review of children with special educational needs experiences of physical education. *Support for Learning*, 23, 168-175.
- Corona, V. (2017). An ethnographic approach to the study of linguistic varieties used by young Latin Americans in Barcelona. In E. Moore & M. Dooly (Eds.), *Qualitative approaches to research on plurilingual education* (pp. 170-188). Research publishing.net. Ανάκτηση 18/2/2018 από <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.627>
- Corwyn, R.F. & Bradley, R.H. (2008). The panethnic Asian label and predictors of eighth-grade student achievement. *School Psychology Quarterly*, 23, 90-106.
- Costigan, C.L., Hua, J.M. & Su, T.F. (2010). Living up to Expectations: The Strengths and Challenges Experienced by Chinese Canadian Students. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(3), 223-245.
- Costigan, C.L. & Korzyna, C.M. (2011). Acculturation and Adjustment Among Immigrant Chinese Parents: Mediating Role of Parenting Efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 58(2), 183-196.
- Council of Europe. Committee of Ministers (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education: recommendation Cm/Rec(2010)7 adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 11 May 2010 and explanatory memorandum*. Salzburg: Council of Europe Publishing.

- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches* (3rd Ed.). Sage: Thousand Oaks.
- Dare, L., Nowicki, E., & Felimban, H. (2017). Saudi children's thoughts on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 532-543.
- Davies, A. (2017). Tradition and transformation: Pakistani-heritage young people explore the influences upon their educational progress. *Race, Ethnicity and Education*, DOI: 10.1080/13613324.2017.1395320
- Dello-Iacovo, B. (2009). Curriculum Reform and 'Quality Education' in China: An Overview. *International Journal of Educational Development*, 29, 241-249.
- Denzin, K.N., & Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ding, X., Yue, C. & Sun, Y. (2009). The Influence of China's Entry into the WTO on its Education System. *European Journal of Education*, 44(1), 9-19.
- Dong, J. (2010). Neo-Liberalism and the evolvement of China's education policies on migrant children's schooling. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 8(1), 137-160.
- Dooly, M., & Moore, E. (2017). Introduction: qualitative approaches to research on plurilingual education. In E. Moore & M. Dooly (Eds.), *Qualitative approaches to research on plurilingual education* (pp. 1-10). Research-publishing.net. Ανάκτηση 18/2/2018 από <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.61>
- Dorner, L.M., Orellana, M.F. & Li-Grining, C.P. (2007). "I helped my mom", and it helped me: Translating the skills of language brokers into improved standardized test scores. *American Journal of Education*, 113, 451- 478.
- Dyson, L. L. (2001). Home-school communication and expectations of recent Chinese immigrants. *Canadian Journal of Education*, 26(3), 455-476.
- Dyson, L.L., Qi, J. & Wang, M. (2013). At the Interface of Ethnicity and Recent Immigration: Family Functioning of Chinese with School-Age Children in Canada. *J Child Fam Stud*, 22, 1061-1073.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62, 107-115.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships. In C. F. Conrad & R. Serlin (Eds.), *Handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry* (pp. 117-138). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eurobarometer, 70. (2010). *Public opinion in the European Union*. Ανάκτηση 22/7/2014 από https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/eb/eb70/eb70_full_en.pdf
- European Commission (2019). *Education and Training Monitor 2019: Greece*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Eurostat (2011). *Migrants in Europe: A statistical portrait of the first and second generation (2011 edition)*. Luxembourg: European Commission. Ανάκτηση 22/7/2014 από <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>.
- Eurostat (2019). *Migration and migrant population statistics. Statistics Explained*. Ανάκτηση 24/3/2019 από <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/pdfscache/1275.pdf>
- Eurydice (2018). Greece: Overview. Ανάκτηση 29/9/2018 από <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Greece:Overview>.
- Faas, D., Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2014). Intercultural Education in Europe: Policies, Practices and Trends. *British Educational Research Journal*, 40, 300-318.
- Fees, B.S., Hoover, L. & Zheng, F. (2014). Chinese Kindergarten Teachers' Perceived Changes in Their Teaching Philosophies and Practices: A Case Study in University-Affiliated Program. *International Journal of Early Childhood*, 46(2), 231-252.
- Fei-Yin Ng, F., Nga-Lam Sze, I., Tamis- LeMonda, C.S., & Ruble, D.N. (2017). Immigrant Chinese Mothers' Socialization of Achievement in Children: A Strategic Adaptation to the Host Society. *Child Development*, 88(3), 979-995.
- Fenton, P., Ocasio-Stoutenburg, L., & Harry, B. (2017). The power of parent engagement: Sociocultural considerations in the quest for equity. *Theory into Practice*, 56, 214–225. DOI:10.1080/00405841.2017.1355686.
- Forlin, C. (2010a). Re-framing teacher education for Inclusion. In C. Forlin (Ed.) *Teacher education for inclusion: changing paradigms and innovative approaches*, 3-10, Abingdon: Routledge. DOI: 10.1016/j.tate.2009.02.001.
- Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. DOI: 10.1080/1359866X.2010.540850.
- Francis, B. & Archer, L. (2005). British-Chinese pupils' and parents' constructions of the value of education. *British Educational Research Journal*, 31(1), 89-108.
- Francis, B., Archer, L., & Mau, A. (2009). Language as capital or language as identity? Chinese complementary school pupils' perspectives on the purposes and benefits of complementary schools. *British Educational Research Journal*, 35(4), 519-538.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration. *Special Education. Journal of Educational & Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Friend, M., & Cook, L. (2103). *Interactions Collaboration skills for school professionals*. Boston, Pearson.
- Fu, D. & Townsend, J.S. (1998). A Chinese Boy's Joyful Initiation into American Literacy. *Language Arts*, 75(3), 193-201.

- Fuligni, A.J., Witkow, M. & Garcia, C. (2005). Ethnic Identity and the Academic Adjustment of Adolescents From Mexican, Chinese and European Backgrounds. *Developmental Psychology*, 41(5), 799-811.
- Fyssa, A, Vlachou, A & Avramidis. E. (2014). Early Childhood Teachers' Understanding of Inclusive Education and Associated Practices: Reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223-237.
- García, A.J., López, V.S., Vélez, T.G., Rico, A.M., & Jiménez, L.J. (2016). Social justice: A qualitative and quantitative study of representations of social justice in children of primary education. *SHS Web of Conferences*, 26, 1-5.
- Gates, P. & Guo, X. (2014). How British-Chinese parents support their children: a view from the regions. *Educational Review*, 66(2), 168-191.
- Gavish, B. (2017). Four profiles of inclusive supportive teachers: Perceptions of their status and role in implementing inclusion of students with special needs in general classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 61, 37-46.
- Gavish, B. & Shimoni, S. (2011). Elementary School Teachers' Beliefs and Perceptions about the Inclusion of Children with Special Needs in their Classrooms. *Journal of International Special Needs Education*, 14, 49-59.
- Gelo, O., Braakmann, D., & Benetka, G. (2008). Quantitative and Qualitative Research: Beyond the Debate. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 42, 266-290.
- Georgis, R., Gokiert, R., Ford, D.M., & Ali, M. (2014). Creative Inclusive Parent Engagement Practices: Lessons Learned from a School Community Collaborative Supporting Newcomer Refugee Families. *Multicultural Education*, 21(3-4), 23-27.
- Gkaintartzi, A., Chatzidaki, A., & Tsokalidou, R. (2014). Albanian Parents and the Greek Educational Context: Who is Willing to Fight for the Home Language? *International Multilingual Research Journal*, 8(4), 291-308.
- Glazzard, J. (2011). Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants. *Support for Learning* 26(2), 56-63.
- Gorard, S. (2012). Experiencing fairness at school: an international study in five countries. *International journal of educational research*, 53(3), 127-137.
- Gorski, P.C. (2009). Intercultural education as social justice. *Intercultural Education*, 20(2), 87-90. DOI: 10.1080/14675980902922135.
- Gorski, P. C. (2013). *Reaching and teaching students in poverty: Strategies for erasing the opportunity gap*. New York: Teachers College Press.
- Gorski, P.C., & Swalwell, K. (2015). Equity Literacy for All. *Educational Leadership*, 72(6), 34-40.

- Govaris, C., Kaldi, S., & Papadopoulos, A. (2013). School Acculturation in Greek Primary Schools: A Comparative Study Between Students With an Immigrant Background and Native Students. *Diaspora, Indigenous and Minority Education*, 7, 131-148.
- Graneheim, U.H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105-112.
- Griva, E., Kiliari, A., & Stamou, A.G. (2017). Exploring views on heritage language use and bilingual acquisition: quantitative and qualitative evidence from teachers and immigrant students in the Greek context. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 886-900.
- Gullion, J.S. (2016). *Writing Ethnography*. Sense Publishers.
- Guo, Y. (2010). Meetings Without Dialogue: A Study of ESL Parent-Teacher Interactions at Secondary School Parents' Nights. *The School Community Journal*, 20(1), 121-140.
- Guo, K., & Dalli, C. (2012). Negotiating and creating intercultural relations: Chinese immigrant children in New Zealand early childhood education centres. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 129-136.
- Haavind, H., Thorne, B., Hollway, W., & Magnusson, E. (2015). "Because nobody likes Chinese girls": Intersecting identities and emotional experiences of subordination and resistance in school life. *Childhood*, 22(3), 300-315.
- Hajisoteriou, C. (2012a). Listening to the winds of change: School leaders realizing intercultural education in Greek-Cypriot schools? *International Journal of Leadership in Education*, 15(3), 311-329.
- Hajisoteriou, C. (2012b). Intercultural Education Set Forward: Operational Strategies and Procedures in Cypriot Classrooms. *Intercultural Education*, 23(2), 133-146.
- Hajisoteriou, C. (2013). Duty calls for interculturalism: how do teachers perceive the reform of intercultural education in Cyprus? *Teacher Development*, 17(1), 107-126.
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2014). Educational policy for social justice in Cyprus: The rope of stakeholders' values. *Education, Citizenship and Social Justice*, 9, 157- 170. DOI:10.1177/1746197914534812
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2015). Listening to Children's Voices on Intercultural Education Policy and Practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(1), 112-130.
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Angelides, P. (2017). Successful components of school improvement in culturally diverse schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-22. DOI: 10.1080/09243453.2017.1385490
- Halic, O., Greenberg, K. & Paulus, T. (2009). Language and academic identify: A study of the experiences of non-native English speaking international students. *International Education*, 38(2), 73-93.

- Hamaidi, D., Homidi, M. & Reyes, L. V. (2012). International Views of Inclusive Education: A Comparative Study of Early Childhood Educator's Perceptions in Jordan, United Arab Emirates, and the United States of America. *International Journal of Special Education*, 27(2), 94-101
- Hamilton, H.A, Marshall, L, Rummens, J.A., Fenta, H. & Simich, L. (2011). Immigrant Parents' Perceptions of School Environment and Children's Mental Health and Behavior. *Journal of School Health*, 81(6), 313-319.
- Hampden-Thomson, G., & Galindo, C. (2017). School- family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69(2), 248-265.
- Hannes, K., Petry, K., & Heyvaert, M. (2017). The meta-aggregative approach to qualitative evidence synthesis: a worked example on experiences of pupils with special educational needs in inclusive education. *International Journal of Research & Method in Education*, 1-15. DOI: 10.1080/1743727X.2017.1299124
- Hardman, F., & Hardman, J. (2017). Systematic Observation: Changes and Continuities Over Time. In R. Maclean (Ed.), *Life in Schools and Classrooms*, Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects, 38. Springer Nature Singapore. DOI: 10.1007/978-981-10-3654-5_8
- Hartley, K. A., & Plucker, J. (2014). Teacher use of creativity-enhancing activities in Chinese and American elementary classrooms. *Creativity Research Journal*, 26(4), 389-399. DOI: 10.1080/10400419.2014.961771.
- Haven, T.L., & Van Grootel, L. (2019). Preregistering qualitative research. *Accountability in Research*. DOI: 10.1080/08989621.2019.1580147
- Heng, T.T. (2014). The nature of interactions between Chinese immigrant families and preschool staff: How culture, class, and methodology matter. *Journal of Early Childhood Research*, 12(2), 111-127.
- Hernández- Bravo, J.A., Cardona-Moltó, M.C., & Hernández- Bravo, J.R. (2017). Developing elementary school students' intercultural competence through teacher- led tutoring action plans on intercultural education. *Intercultural Education*, 28(1), 20-38.
- Hsieh, H., & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277-1288.
- Hu, B.Y. & Li, K. (2012). The quality rating system of Chinese preschool education: Prospects and challenges. *Childhood Education*, 88(1), 14-22.
- Hu, B.Y. & Szente, J. (2009). Exploring the Quality of Early Childhood Education in China: Implications for Early Childhood Teacher Education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30, 247-262.
- Huang, C-Y. & Lamb, M.E. (2015). Acculturation and Parenting in First-Generation Chinese Immigrants in the United Kingdom. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46(1), 150-167.

- Hunstinger, C.S., Jose, P.E. & Larson, S.L. (1998). Do Parent Practices to Encourage Academic Competence Influence the Social Adjustment of Young European American and Chinese American Children? *Developmental Psychology*, 34(4), 747-756.
- Hwang, W-C., Wood, J.J. & Fujimoto, K. (2010). Acculturative Family Distance (AFD) and Depression in Chinese American Families. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 78(5), 655-667.
- Ianes, D., Cappello, S., & Demo, H. (2017). Teacher and student voices: a comparison between two perspectives to study integration processes in Italy. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 301-313.
- Iwai, Y. (2013). Multicultural children's Literature and Teacher Candidates' Awareness and Attitudes Toward Cultural Diversity. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(2), 185-197.
- Jacott, L., Maldonado, A., Sainz, V., Juanes, A., García-Vélez, T. & Seguro, V. (2014). Representations of social justice amongst Spanish teachers and students. In P. Cunningham & N. Fretwell (eds.) *Innovative Practice and Research Trends in Identity, Citizenship and Education*. London: CiCe, pp. 122 – 139.
- Jeronen, E., Palmberg, I., & Yli-Panula, E. (2016). Teaching Methods in Biology Education and Sustainability Education Including Outdoor Education for Promoting Sustainability- A Literature Review. *Education Sciences*, 7(1), 1-19.
- Jones, E. (2010). *Internationalization and the student voice*. New York: Routledge.
- Kairiene, B., & Sprindziunas, A. (2016). Social equality as groundwork for sustainable schooling: The free lunch issue. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 127-139.
- Kaldi, S., Filippatou, D., & Govaris, C. (2011). Project-based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes. *Education 3-13*, 39(1), 35-47.
- Kaldi, S., Govaris, C., & Filippatou, D. (2017). Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, DOI: 10.1080/03057925.2017.1281101
- Kalyva, E. & Agaliotis, I. (2009). Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 213-22.
- Karakul, A.K. (2016). Student Resistance Culture against School Values: An Ethnographic Research. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 14(1), 17-43.
- Katseli, C., Pantazis, V., & Gounela, K. (2016). Human Dignity during the Period of Economic and Social Crisis in Greece. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(4), 463-474.
- Kawamura, Y. (2011). *Doing Research in Fashion and Dress. An Introduction to Qualitative Methods*. New York: Berg.

- Kim, S.Y., Wang, Y., Deng, S., Alvarez, R., Li, J. (2011). Accent, Perpetual Foreigner Stereotype, and Perceived Discrimination as Indirect Links Between English Proficiency and Depressive Symptoms in Chinese American Adolescents. *Developmental Psychology*, 47(1), 289-301.
- Korstjens, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120-124.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, E. (2008). SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413-421.
- Koutrouba, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 359-374.
- Kozleski, E.B. (2017). The Uses of Qualitative Research: Powerful Methods to Inform Evidence- Based Practice in Education. *Article*, 42(1), 19-32.
- Kumar, A. (2016). Exploring the Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A Study of Indian Teachers. *Journal of Education and Practice*, 7(34), 1-4.
- Kumi-Yeboah, A., & Smith, P. (2016). Critical Multicultural Citizenship Education among Black Immigrant Youth: Factors and Challenges. *International Journal of Multicultural Education*, 18(1), 158-182.
- Kwon, Y. (2009). Factors affecting international students' transition to higher education institutions in the United States: From the perspective of office of International Students. *College Student Journal*, 43(4), 1020- 1036.
- Kyriakides, L., Creemers, B., & Charalambous, E. (2018). Searching for differential teacher and school effectiveness in terms of student socioeconomic status and gender: implications on promoting equity. *School Effectiveness and School Improvement*, DOI: 10.1080/09243453.2018.1511603
- Lastikka, A-L., & Lipponen, L. (2016). Immigrant Parents' Perspectives on Early Childhood Education and Care Practices in the Finish Multicultural Context. *International Journal of Multicultural Education*, 18(3), 75-94.
- Lau, A. S. (2010). Physical discipline in Chinese American immigrant families: An adaptive culture perspective. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 16(3), 313–22.
- Lau, S.M.C. (2017). Classroom Ethnography on Critical Language and Literacy Teaching and Learning. In S.-A. Mirhosseini (Ed.), *Reflections on Qualitative Research in Language and Literacy Education* (77-90). Educational Linguistics 29, DOI: 10.1007/978-3-319-49140-0_6.
- Law, W.W. & Pan, S.Y. (2009). Legislation and Equality in Basic Education for All in China. *Interchange*, 40(4), 337-372.
- Lazaridou, A. & Iordanides, G. (2011). Principals' role in achieving school effectiveness. *International Studies in Educational Administration*, 39(3), 3-19.

- Lazaridou, A., & Gravani-Kassida, A. (2015). Involving parents in secondary schools: principals' perspectives in Greece. *The International Journal of Educational Management*, 29(1), 98-114.
- Lazaridou, A. (2017). Reinventing a university principal preparation programme: complexity, change and leadership. *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2017.1360947.
- Lee, S. & Li, C. S. (2013). Multilingualism in Greater China and the Chinese Language Diaspora. In T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, (Second Edition). Blackwell Publishing Ltd. 813-842.
- Lee, J.C.K., Yin, H.B., Zhang, Z.H. & Jin, Y.L. (2011). Teacher Empowerment and Receptivity in Curriculum Reform in China. *Chinese Education and Society*, 44(4), 64-81.
- LeFrançois, B.A. (2014). Ethnography. *Encyclopedia of Critical Psychology*. Springer.
- Leeman, Y.A.M. (2003). School leadership for intercultural education. *Intercultural Education*, 14(1), 31-45.
- Li, Q. & Ni, Y.J. (2012). Debates on the Basic Education Curriculum Reform and Teachers' Challenges in China: The Case of Mathematics. *Chinese Education and Society*, 45(4), 9-21.
- Li, H., Rao, N., & Tse, S. K. (2012). Adapting Western pedagogies for Chinese literacy instruction: Case studies of Hong Kong, Shenzhen, and Singapore preschools. *Early Education and Development*, 23, 603–621.
- Li, G. (2005). Other People's Success: Impact of the 'Model Minority' Myth on Underachieving Asian Students in North America. *KEDI Journal of Education Policy*, 2(1), 69-86.
- Li, G. (2006). What Do Parents Think? Middle-Class Chinese Immigrant Parents' Perspectives on Literacy Learning, Homework, and School-Home Communication. *The School Community Journal*, 16(2), 27-46.
- Li, G. (2007). Second Language and Literacy Learning in School and at Home: An Ethnographic Study of Chinese Canadian First Graders' Experiences. *Teaching and Learning*, 11(2), 1-31.
- Li, J. (2009). Forging the future between two different worlds: Recent Chinese immigrant adolescents tell their cross-cultural experiences. *Journal of Adolescent Research*, 24, 477-504.
- Li, Y.X., Sano, H., & Ahn, R. (2013). Cross-Cultural Adjustment of Chinese Students in Japan: School Adjustment and Educational Support. *International Journal of Progressive Education*, 9(3), 154-168.
- Li, J., Yamamoto, Y., Luo, L., Batchelor, A.K., & Bresnahan, R.M. (2010). Why Attend School? Chinese Immigrant and European American Preschoolers' Views and Outcomes. *Developmental Psychology*, 48(6), 1637-1650.

- Liang, X. (2006). Identity and Language Functions: High School Chinese Immigrant Students' Code-Switching Dilemmas in ESL Classes. *Journal of Language, Identity, and Education* 5(2), 143-167.
- Liang, F. (2018). Parental perceptions toward and practices of heritage language maintenance: Focusing on the United States and Canada. *International Journal of Language Studies*, 12(2), 65-86.
- Lin, C-Y. C. & Fu, V.R. (1990). A Comparison of Child-rearing Practices among Chinese, Immigrant Chinese, and Caucasian- American Parents. *Child Development*, 61, 429-433.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Liu, L. (2016). Using Generic Inductive Approach in Qualitative Educational Research: A Case Study Analysis. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 129-135.
- Liu, J., McMahon, M. & Watson, M. (2014). Childhood Career Development in Mainland China: A Research and Practice Agenda. *The Career Development Quarterly*, 62, 268-279.
- Liu, M., Chen, X., Rubin, K.H., Zheng, S., Cui, L., Li, D., Chen, H. & Wang, L. (2005). Autonomy- vs. connectedness- oriented parenting behaviors in Chinese and Canadian mothers. *International Journal of Behavioral Development*, 29(6), 489-495.
- Liu, Y., & Feng, X. (2005). Kindergarten educational reform during the past two decades in mainland China: Achievements and problems. *International Journal of Early Years Education*, 13(2), 93-99.
- Liu, Y. & Pan, Y.J. (2013). A review and analysis of the current policy on early childhood education in mainland China. *International Journal of Early Years Education*, 21(2-3), 141-151.
- Loreman, T., Deppeler, J. & Harvey, D. (2010). *Inclusive education: supporting diversity in the classroom*. London: Routledge.
- Luo, Y. (2013). Crisis in the Restructuring of China's Vocational Education System, 1980-2010: A Sociological Analysis from the Viewpoint of New Institutionalism. *Chinese Education and Society*, 46(4), 22-29.
- Lyman, L., Strachan, J., & Lazaridou, A. (2012). *Shaping Social Justice Leadership: Insights of Women Educators Worldwide*. Rowman & Littlehead Publishers: Maryland, U.S.
- Ma, P-W.W. (2009). Beyond Learning Literacy At School: One Chinese Adolescent's Educational Journey. *American Secondary Education*, 37(3), 52-69.
- Ma, P-W.W., & Yeh, C.J. (2010). Individual and Familial Factors Influencing the Educational and Carrer Plans of Chinese Immigrant Youths. *The Career Development Quarterly*, 48, 230-245.

- Magiati, I., Dockrell, J. E. & Logotheti, A. E. (2002). Young children's understanding of disabilities: The influence of development, context, and cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), 409-430.
- Magos, K., & Simopoulos, G. (2009). 'Do you know Naomi?': researching the intercultural competence of teachers who teach Greek as a second language in immigrant classes. *Intercultural Education*, 20(3), 255-265.
- Maguire, K. (2015). *Margaret Mead. Contributions to Contemporary Education*. Springer.
- Maniatis, P. (2012). Critical Intercultural Education Necessities and Prerequisites for Its Development in Greece. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 156-167.
- Mansfield, K.C. (2013). "I Love These Girls-I Was These Girls": Women Leading for Social Justice in a Single-Sex Public School. *Journal of School Leadership*, 23(4), 640-663.
- Manzano- García, B., & Tomé-Fernández, M. (2016). The Inclusive Education in Europe. *Universal Journal of Educational Research*, 4(2), 383-391.
- Maxwell, L.A. (2007). The "other" gap. *Education Week*, 26, 26-29.
- McKenzie, T.L., & van der Mars, H. (2015). Top 10 Research Questions Related to Assessing Physical Activity and Its Contexts Using Systematic Observation, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86, 13-29.
- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., González, M. L., Cambron-McCabe, N., & Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111- 138.
- Michael, O. & Rajuan, M. (2009). Perceptions of "the other" in children's drawings: An intercultural project among Bedouin and Jewish children. *Journal of Peace Education*, 6(1), 69-86.
- Miškolci, J., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2016). Teachers' Perceptions on the Relationship between Inclusive Education and Distributed Leadership in two Primary Schools in Slovakia and New South Wales (Australia). *Journal of Teacher Education of Sustainability*, 18(2), 53-65.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education- using evidence based teaching strategies*. London: Routledge.
- Montgomery, C. (2010). *Understanding the international student experience*. New York: Palgrave Macmillan.
- Moreno, J.A.C., Jaén, M.D.M., Navio, E.P., & Moreno, J.R. (2015). Inclusive education in schools in rural areas. *New Approaches in Educational Research*, 4(2), 107-114.
- Mosalagae, M.K., & Lukusa, J-P. K. (2016). Contextualized Inclusive Education: A Retrospective Look at Technical and Vocational Education and Training (TVET) in Botswana. *Journal o Education and Practice*, 7(14), 79-87.

- Moskal, M., & North, A. (2017). Equity in Education for/with Refugees and Migrants- Toward a Solidarity Promoting Interculturalism. *European Education*, 43, 105-113.
- Muganga, L. (2015). The Importance of Hermeneutic Theory in Understanding and Appreciating Interpretive Inquiry as a Methodology. *Journal of Social Research & Policy*, 6(1), 65-88.
- Murawski, W.W., & Dieker, L.A. (2008). 50 ways to keep your co-teacher: Strategies for before, during, and after co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 40(4), 40-48.
- National Bureau of Statistics (2007). *China Statistical Yearbook*. Ανάκτηση 7/5/2016 από <http://www.stats.gov.cn/was5/web/search?page=2340&channelid=204021&orderby=-DOCRELTIME&perpage=20&outlinepage=10>
- National Bureau of Statistics (2016). Education, Science & Technology and Culture & Sports. Ανάκτηση 7/5/2016 από http://www.stats.gov.cn/english/PressRelease/201502/t20150228_687439.html
- Nesbit, E. (2009). Ethnography, Religion and Intercultural Education. Στο M. de Souza, K. Engebretson, G. Durka, R. Jackson & A. McGrady (Eds.). *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education (Part Two)*. Springer.
- Neuendorf, K. A. (2019). Content analysis and thematic analysis. In P. Brough (Ed.), *Research methods for applied psychologists: Design, analysis and reporting* (pp. 211-223). New York: Routledge
- Neuman, D. (2014). Qualitative research in educational communications and technology: a brief introduction to principles and procedures. *Journal of Computing in High Education*, 26, 69-86.
- Ng, F.F-Y, Sze, I.N-L., Tamis-LeMonda, C.S., & Ruble, D.N. (2017). Immigrant Chinese Mothers' Socialization of Achievement in Children: A Strategic Adaptation to the Host Society. *Child Development*, 88(3), 979-995.
- Ngo, B. (2013). Culture Consciousness Among Hmong Immigrant Leaders: Beyond the Dichotomy of Cultural Essentialism and Cultural Hybridity. *American Educational Research Journal*, 50(5), 958-990.
- Nikolakaki, M., Dossa, K. & Moraiti, T. (2012). School knowledge, cross-curricularity and team work teaching in the Greek primary school: mathematics education as discursive practise. *The Curriculum Journal*, 23(2), 247-260.
- No Child Left Behind Act (NCLB) (χ.χ.). Section 1118. Ανάκτηση 2/11/2016 από <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/pg2.html#sec1118>
- Noula, I., & Govaris, C. (2017). Neoliberalism and pedagogical practices of alienation: A case study research on the integrated curriculum in Greek primary education. *British Journal of Educational Studies*, DOI: 10.1080/00071005.2017.1314446

- Noula, I., Cowan, S., & Govaris, C. (2015). Democratic Governance for Inclusion: a Case Study of a Greek Primary School Welcoming Roma Pupils. *British Journal of Educational Studies*, 63(1), 47-66.
- Nowicki, E. & Brown, J.D. (2013). “A kid way”: Strategies for Including Classmates With Learning or Intellectual Disabilities. *Intellectual & Developmental Disabilities* 51(4), 253-262.
- OECD (2009). OECD Reviews of Tertiary Education- China. Ανάκτηση 7/5/2016 από www.oecd.org/about/publishing/corrigenda.htm.
- Olsson, D., Gericke, N., & Chang Rundgren, S-N. (2016). The effect of implementation of education of sustainable development in Swedish compulsory schools- assessing pupils’ sustainability consciousness. *Environmental Education Research*, 22(2), 176-202.
- Paez, M.M. (2008). English Language Proficiency and Bilingual Verbal Ability Among Chinese, Dominican, and Haitian Immigrant Students. *Equity & Excellence Education*, 41(3), 311-324.
- Palaiologou, N. & Faas, D. (2012). How “Intercultural” is education in Greece? Insights from policymakers and educators. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(4), 563-584.
- Palthe, J. (2013). Integrating Human Rights in Business Education: Embracing the Social Dimension of Sustainability. *Journal of Education for Business*, 88, 117-124.
- Pang, B., & Soong, H. (2016). Teachers’ experiences in teaching Chinese Australian students in health and physical education. *Teaching and Teacher Education*, 56, 84-93.
- Pantazis, V., & Pantazi, G. (2015). The Socio-Economic Crisis and Human Rights in Greece: The Role of Social Work. *International Journal of Social Pedagogy- Special Issue “Social Pedagogy in Times of Crisis in Greece”*, 4(1), 190-203. Ανάκτηση 8/2/2018 από <http://www.internationaljournalsofsocialpedagogy.com>
- Parker, I. (1995). Qualitative Research. *Psychology Review*, 2(2), 13-15.
- Pavlovic, S. (2016). Inclusive School Is (Not) Possible- Pupil’s Voice. *Universal Journal of Educational Research*, 4(11), 2502-2508.
- Peele-Eady, T.B., & Foster, M.L. (2018). The more things change, the more they stay the same: African American English, language policy, and African American learners. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(8), 652-666.
- Peter, M. N. & Nderitu, M. N. (2014). Perceptions of Teachers and Head Teachers on the Effectiveness of Inclusive Education in Public Primary Schools in Yata Division Machakos County. *Journal of Educational and Social Research*, 4(1), 91-105.
- Piller, I., & Gerber, L. (2018). Family language policy between the bilingual advantage and the monolingual mindset. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI: 10.1080/13670050.2018.1503227

- Polat, S., & Ogay Barga, T. (2014). Preservice Teachers' Intercultural Competence: A Comparative Study of Teachers in Switzerland and Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 19-38.
- Portera, A. (2014). Intercultural Competence in education, counseling and psychotherapy. *Intercultural Education*, 25(2), 157-174.
- Prasad, G. (2012). Multiple Minorities or Culturally and Linguistically Diverse (CLD) Plurilingual Learners? Re-envisioning Allophone Immigrant Children and Their Inclusion in French-Language Schools in Ontario. *Canadian Modern Language Review*, 68(2), 190-215.
- Qian, M. (2013). Vocational Education for China's Ethnic Minorities. *Chinese Education and Society*, 46(4), 75-82.
- Qin, D.B. (2008). Doing well vs. feeling well: Understanding family dynamics and the psychological adjustment of Chinese immigrant adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 22-35.
- Qin, D.B., Way, N. & Mukherjee, P. (2008). The other side of the model minority story: The familial and peer challenges faced by Chinese- American adolescents. *Youth & Society*, 39, 480-506.
- Rattenborg, K., MacPhee, D., Walker, A.K., & Miller-Heyl, J. (2018). Pathways to Parental Engagement: Contributions of Parents, Teachers, and Schools in Cultural Contexts. *Early Education and Development*. DOI: 10.1080/10409289.2018.1526577.
- Rekalidou, G. & Penderi, E. (2009). Dimensions of the Classroom Climate, as Perceived by the Students, Related to their Teachers' Evaluation Approach on Their Overall Performance in a Greek Primary School Sample. *New Horizons in Education*, 57(2), 109-120.
- Rentzou, K., & Ekine, A. (2017). Parental engagement strategies in Greek and Nigerian preschool settings: cross-country comparison. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 30-50.
- Rice, N. (2017). Parent perspectives on inclusive education in Budapest. *European Journal of Special Needs Education*, 1-11. DOI: 10.1080/08856257.2017.1410325
- Rohner, R.P., Khaleque, A. & Cournoyer, D.E. (2005). Parental acceptance-rejection: Theory, methods, cross-cultural evidence, and implications. *Ethos*, 33, 299-334.
- Rose, R., Sevlín, M., Twomey, M., & Zhao, Y. (2017). Gaining access to support for children with special educational needs in the early years in Ireland: parental perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 25(4), 379-932.
- Rumenapp, J.C. (2016). Analyzing discourse analysis: Teachers' views of classroom discourse and student identity. *Linguistics and Education*, 35, 26-36.

- Ruddock, J. (2007). Student voice, student engagement, and school reform. In D. Thiessen and A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. 587-610.
- Rusinko, C.A. (2010). Integrating Sustainability in Management and Business Education: A Matrix Approach. *Academy of Management Learning & Education*, 9(3), 507-519.
- Sakiz, H. (2016). Thinking Change Inclusively: Views of Educational Administrators on Inclusive Education as a Reform Initiative. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 64-75.
- Sanagi, T. (2016). Teachers' Misunderstanding The Concept of Inclusive Education. *Contemporary Issues in Education Research*, 9(3), 103-114.
- Sarafidou, J.O., Govaris, C., & Loumakou, M. (2013). The subtle-blatant distinction of ethnic prejudice among ethnic majority children. *Intercultural Education*, 24(3), 264-276.
- Seale, J. (2010). Doing student voice work in higher education: an exploration of the value of participatory methods. *British Educational Research Journal*, 36(6), 995-1015.
- Shi, W. (2013). Issues and Problems in the Current Development of Vocational Education in China. *Chinese Education and Society*, 46(4), 12-21.
- Shirazi, M.R., & Keivani, R. (2017). Critical reflections on the theory and practice of social sustainability in the built environment- a meta-analysis. *Local Environment*, 22(12), 1526-1545.
- Simopoulos, G., Magos, K., & Karalis, T. (2016). The Languages of Others: Exploring the Assumptions of Teachers of Greek as a Second Language on Multilingualism. *International Journal of Language and Linguistics*, 3(2), 54-63.
- Siu, S-F. (1993). Taking No Changes: Profile of a Chinese-American Family's Support for School Success. *Equity and Choice*, 10(2), 23-32.
- Siu, S-F. (1996). Questions and Answers: What Research Says about the Education of Chinese American Children. *ERIC*, (ED400077), 15pp.
- Smith, A. & Thomas, N. (2006). Including pupils with special educational needs and disabilities in national curriculum physical education: A brief review. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 69-83.
- Song, Z., Zhu, J., Xia, Z. & Wu, X. (2014). The early childhood education of disadvantaged children in China. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 355-365.
- Solhaug, Trond & Osler A. (2017). Intercultural empathy among Norwegian students: an inclusive citizenship perspective. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2017.1357768

- Stasinakis, P. & Kalogiannakis, M. (2015). Using Moodle in Secondary Education: A Case Study of the Course “Research Project” in Greece. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 11(3), 50-64.
- Strickland, M. (2012). Storylines: Listening to Immigrants Students, Teachers, and Cultural-Bridge Persons Making Sense of Classroom Interactions. *Middle Grades Research Journal*, 7(2), 77-93.
- Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, 35, 81-91.
- Sy, S.R. & Schulenberg, J.E. (2005). Parent beliefs and children’s achievement trajectories during the transition to school in Asian American and European American families. *International Journal of Behavioral Development*, 29(6), 505-515.
- Symeonidou, S. & Pthiaka, H. (2009). Using teachers’ prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for Inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 543-550.
- Takyi, E. (2015). The Challenge of Involvement and Detachment in Participant Observation. *The Qualitative Report*, 20(6), 864-872.
- Tang, T. (2014). The nature of interactions between Chinese immigrant families and preschool staff: How culture, class, and methodology matters. *Journal of Early Childhood Research*, 12(2), 111-127.
- Telzer, E.H. & Fuligni, A.J. (2009). A longitudinal daily diary study of family assistance and academic achievement among adolescents from Mexican, Chinese, and European backgrounds. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 560-571.
- Termez López, A. (2017). Galatea and Pygmalion glances: perception and strategies of the ‘other’ in front of (pre)judices. *Race, Ethnicity and Education*, 20(1), 132-145.
- Tetler, S. & Baltzer, K. (2011). The Climate of Inclusive Classrooms: The Pupil Perspective. *London Review of Education*, 9(3), 333-344.
- Tsai, J. L., Ying, Y. W., & Lee, P. A. (2000). The meaning of “being Chinese” and “being American”: Variation among Chinese American young adults. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31, 302-322.
- Tsang, K .L .V. (2013). Secondary Pupils’ Perceptions and Experiences Towards Studying in an Inclusive Classroom. *International Journal of Whole Schooling*, 9(2), 39-60.
- Tsuji, T. (2012). Ethnography. Στο T. Ishida (Ed.). *Field Informatics*. Kyoto University Field Informatics Research Group. Springer.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

- UNESCO (2006). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014, UNESCO: International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO Global Education Monitoring Report (2016). *Education for people and planet: Create sustainable futures for all*. Paris: UNESCO.
- UNICEF (2019). *Refugee and Migrant Children in Greece- March 2019*. Ανάκτηση 30/9/2019 από <https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2019-04/Refugee%20and%20migrant%20children%20in%20Greece%20Mar%202019.pdf>
- Usman, L.M. (2012). Communication Disorders and the inclusion of newcomer African refugees in rural primary schools of British Columbia, Canada. *International Journal of Progressive Education*, 8(2), 102-120.
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(5), 100-110.
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences*, 15, 398-405.
- Valiandes, S., Neophytou, L., & Hajisoteriou, C. (2018). Establishing a framework for blending intercultural education with differentiated instruction. *Intercultural Education*, 29(3), 379-398.
- Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of ‘inclusion’ practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58.
- Vlachou, A., & Fyssa, A. (2016). ‘Inclusion in Practice’: Programme Practices in Mainstream Preschool Classrooms and Associations with Contexts and Teacher Characteristics. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(5), 529-544.
- Vlachou, A., Karadimou, S., & Koutsogeorgou, E. (2016). Exploring the views and beliefs of parents of typically developing children about inclusion and inclusive education. *Educational Research*, 58(4), 384-399.
- Vranješević, J., & Frost, D. (2016). Stories From Intercultural Education in Serbia: Teacher Leadership and Parent Participation. *European Education*, 48, 63-78.
- Wærdahl, R., & Haldar, M. (2012). Socializing relations in the everyday lives of children: Comparing domestic texts from Norway and China. *Childhood*, 20(1), 115-130.
- Wan, S.W-Y., Law, E.H-F., & Chan, K.K. (2018). Teachers’ perception of distributed leadership in Hong Kong primary schools. *School Leadership & Management*, 38(1), 102-141.

- Wang, P. (2013). Perspectives on English teacher development in rural primary schools in China. *Journal of Pedagogy*, 2, 208-219.
- Wang, J. & Zhao, Z. (2011). Basic Education Curriculum Reform in Rural China: Achievements, Problems, and Solutions. *Chinese Education and Society*, 44(6), 36-46.
- Ward, J.H. (2012). *Managing Data: Content Analysis Methodology*. Unpublished Manuscript. University of North Carolina at Chapel Hill. Ανάκτηση 5/10/2019 από <https://www.impactzone.co/wp-content/uploads/2016/05/final-ca-lr-jhw-updated-compressed.pdf>
- Webster, R. (2015). The classroom experiences of pupils with special educational needs in mainstream primary schools-1976 to 2012. What do data from systematic observation studies reveal about pupils' educational experiences over time? *British Educational Research Journal*, 41(6), 992-1009. DOI: 10.1002/berj.3181
- Winzer, M. & Kas, M. (2011). Teacher Attitudes Toward Inclusive Schooling. Themes From the International Literature. *Education & Society*, 29(1), 5-25.
- Wong, P.L. (2012). Parents' perspectives of the home- school interrelationship: A study of two Hong-Kong- Australian families. *Australian Journal of Early Childhood*, 37(4), 59-67.
- Wu, C. & Chao, R. K. (2005). Intergenerational cultural conflicts in norms of parental warmth among Chinese American immigrants. *International Journal of Behavioral Development*, 29(6), 516-523.
- Wu, N.H., & Kim, S.W (2009). Chinese American Adolescents' Perceptions of the Language Brokering Experience as a Sense of Burden and Sense of Efficacy. *Journal of Youth Adolescence*, 38, 703-718.
- Xin, T. & Kang, C. (2012). Qualitative Advances on China's Basic Education Since Reform and Opening Up: A Brief Overview. *Chinese Education and Society*, 45(1), 42-50.
- Xenofontos, C. (2015). Immigrant pupils in elementary classrooms of Cyprus: how teachers view them as learners of mathematics. *Cambridge Journal of Education*, 45(4), 475-488.
- Xu, S., Connelly, F. M., He, M.F. & Phillion, J. (2007). Immigrant students' experience of schooling: A narrative inquiry theoretical framework. *Journal of Curriculum Studies*, 39(4), 399-422.
- Yamamoto, Y., & Li, J. (2012). Quiet in the eye of the beholder: Teacher perceptions of Asian immigrant children. In C. Garcia Coll (ed.), *The impact of immigration on children's development. Contributions to Human Development*, Vol. 24. (pp. 1-17). Karger.
- Yamauchi, L. A., Ponte, E., Ratliffe, K. T., & Traynor, K. (2017). Theoretical and conceptual frameworks used in research on family-School partnerships. *School Community Journal*, 27, 9-34.

- Yang, D. (2005). China's Education in 2003: From Growth to Reform. *Chinese Education and Society*, 38(4), 11-45.
- Yang, X. (2012). Changes in Practice and Reconstruction of Theory: A Retrospective of Thirty Years of Reform and Research in Primary and Middle School Teaching in Mainland China. *Chinese Education and Society*, 45(1), 51-58.
- Yeh, C.J., Okubo, Y., Ma, P.-W.W., Shea, M., Ou, D., & Pituc, S.T. (2008). Chinese immigrant high school students' cultural interactions, acculturation, family obligations, language use, and social support. *Adolescence*, 43(172), 775-790.
- Yuen, C.Y.M., & Wu, R. (2011). New Schooling and New Identities: Chinese immigrant students' perspectives. *Global Studies of Childhood*, 1(2), 140-151.
- Zaidman-Zait, A. (2014). Content Analysis. *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*, pp. 1258-1261. Springer.
- Zanobini, M., Viterbori, P., Garelo, V., & Camba R. (2017). Parental satisfaction with disabled children's school inclusion in Italy. *European Journal of Special Needs Education*, 1-18. DOI: 10.1080/08856257.2017.1386318
- Zembylas, M., & Iasonos, S. (2010). Leadership styles and multicultural education approaches: an exploration of their relationship. *International Journal of Leadership in Education*, 13(2), 163-183.
- Zembylas, M., & Papamichael, E. (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. *Intercultural Education*, 28(1), 1-19.
- Zhao, L. & Hu, X. (2008). The Development of Early Childhood Education in Rural Areas in China. *International Journal of Research and Development*, 28(2), 197-209.
- Zhou, Z., Peverly, S.T., Xin, T., Huang, A. & Wang, W. (2003). School adjustment of first generation Chinese- American adolescents. *Psychology in the schools*, 40, 71-84.
- Zhu, J., & Zhou, N. (2005). A survey of current Shanghai early childhood education through kindergarten directors' self-assessment. *International Journal of Early Years Education*, 13(2), 113-127.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek Teachers' Belief Systems about Disability and Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education* 10 (4-5), 379-394. DOI:10.1080/13603110500430690
- Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 279-291.

B. Ελληνόγλωσση

- Αβρααμίδου, Λ. (2013). Ποιοτικές προσεγγίσεις στην κοινωνική έρευνα: Το φιλοσοφικό πλαίσιο και τα είδη της ποιοτικής έρευνας. Στο Χ. Θεοφιλίδης, Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.)

Εκπαιδευτική Έρευνα, Θεωρητικοί Προβληματισμοί και Προσανατολισμός στην Ερευνητική Πράξη (Α' Μέρος, 13-25). Λευκωσία: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Λευκωσίας.

- Αγγελίδης, Π. (2011). Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης, (Επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (μέρος I, 73- 100). Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. & Στυλιανού, Τ. (2011). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης, (Επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (μέρος I, 191- 218). Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. & Στυλιανού, Τ. (2011). Προετοιμάζοντας τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας. Στο Π. Αγγελίδης, (Επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (μέρος III, 359- 382). Αθήνα: Διάδραση.
- Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Γεροσίμου, Ε. (2013). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Συμπερίληψη: Πρόσκληση και Πρόκληση για την Εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης, Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.) *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (μέρος II, 351-376). Αθήνα: Διάδραση.
- Γεροσίμου, Ε. (2014). Ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η ανάγκη δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας. Στο Χ. Χατζησωτηρίου, Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (Μέρος Δεύτερο, 96-111). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκόβαρης, Χ. (2013). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Σκέψεις και θέσεις από τη σκοπιά της Θεωρίας της Παιδείας. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.) *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ., & Μανούσου, Χ. (2015). Διδασκαλία για τη συμπερίληψη του «άλλου»- εμπειρίες και αποτελέσματα από την εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής έρευνας δράσης σε δημοτικό σχολείο. Στο Α. Χατζηδάκη (Επιμ.) *Κοινωνιογλωσσικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο*. Επιστήμες αγωγής- Θεματικό Τεύχος 15 (σσ 10-34)
- Γκότοβος, Α. (2013). Κόσμοι, αφηγήσεις και γνώση. Κριτική των θετικιστικών και μετανεωτερικών προσεγγίσεων στη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας. Στο Χ. Θεοφιλίδης, Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.) *Εκπαιδευτική Έρευνα, Θεωρητικοί Προβληματισμοί και Προσανατολισμός στην Ερευνητική Πράξη* (Α' Μέρος, 26-38). Λευκωσία: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Λευκωσίας.
- Γκουντάντση, Π. (2008). *Συγκριτική μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης μεταξύ της Ελλάδος και της Λαϊκής Δημοκρατίας της Κίνας*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Crehan, L. (2019). *Φυτώρια ευφυΐας: Ένα ταξίδι στα καλύτερα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου*. Εκδόσεις: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε). (2010). *Στατιστικά για αλλοδαπούς και επαναπατρισθένες μαθητές*. Ανάκτηση 22/7/2014 από www.ipode.gr
- Ίσαρη, Γ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. www.kallipos.gr.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην Ανάλυση Δεδομένων Ποιοτικής Κοινωνικής Έρευνας (Σημειώσεις)*. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανάκτηση 26/7/2017 από www.cultural-representation.com/files/SIMEIOSEISiosifidis.doc
- Κελπανίδης, Μ. (2013). Η γενίκευση ως απώτατος σκοπός της επιστήμης και η συμβολή των ποιοτικών και των ποσοτικών μεθόδων στην επίτευξή του. Στο Χ. Θεοφιλίδης, Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.) *Εκπαιδευτική Έρευνα, Θεωρητικοί Προβληματισμοί και Προσανατολισμός στην Ερευνητική Πράξη* (Α' Μέρος, 39-53). Λευκωσία: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Λευκωσίας.
- Κενανίδης, Σ. (2008). Ο Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής και η Ένταξη των Παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Γενικό Σχολείο. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 40, 4-11.
- Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 5-19.
- 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: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μάμας, Χ. (2014). Συμπεριληπτική και Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; Στο Χ. Χατζησωτηρίου, Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (μέρος δεύτερο, 80-95). Καβάλα: Σαΐτα.
- Μαυρομάτης, Γ. & Βέλκου, Κ. (2010). Διαπολιτισμική Ετοιμότητα: Μια αναγκαία συνθήκη στην προετοιμασία των νηπιαγωγών για το Δημόσιο Νηπιαγωγείο του Νομού Ροδόπης. Στο Π. Γεωργογιάννης & Β. Μπάρος (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, 13^ο Διεθνές Συνέδριο, Τεύχος II (σς 17-27). Ανάκτηση 30/7/2014 από kedek.inpatra.gr/alex2010_2.pdf
- Νεοφύτου, Λ. (2013). Κριτική πολυπολιτισμική παιδαγωγική κι αναλυτικά προγράμματα. Στο Π. Αγγελίδης, Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.) *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (μέρος I, 177-209). Αθήνα: Διάδραση.

- Νικολάου, Γ. (2000). *Ενταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόμος 1566 (1985). *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Φ.Ε.Κ.: 167, Τεύχος Πρώτο, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 2413 (1996). *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*. Φ.Ε.Κ.: 124, Τεύχος Πρώτο, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 3699 (2008). *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ)*. Φ.Ε.Κ.: 199, Τεύχος Πρώτο, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 3879 (2010). *Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις*. Φ.Ε.Κ.: 163, Τεύχος Πρώτο, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 3966 (2011). *Θεσμικό Πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος» και λοιπές διατάξεις*. Φ.Ε.Κ.: 118, Τεύχος Πρώτο, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 4186 (2013). *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις*. Φ.Ε.Κ.: 193, Τεύχος Πρώτο, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 4386 (2016). *Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις*. Φ.Ε.Κ.: 83, Τεύχος Πρώτο, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 4521 (2018). *Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλες διατάξεις*. Φ.Ε.Κ.: 38, Τεύχος Πρώτο, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ξωγέλλης, Π. (2013). Η μελέτη περιπτώσεων στην εκπαιδευτική έρευνα: Κύρια χαρακτηριστικά και ενδεικτικά παραδείγματα. Στο Χ. Θεοφιλίδης, Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.) *Εκπαιδευτική Έρευνα, Θεωρητικοί Προβληματισμοί και Προσανατολισμός στην Ερευνητική Πράξη* (Α' Μέρος, 54-66). Λευκωσία: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Λευκωσίας.
- Παναγίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). Από την παροικιακή και μειονοτική εκπαίδευση στο λόγο της διαπολιτισμικότητας: πολιτική, προκλήσεις και εισηγήσεις. Στο Χ. Χατζησωτηρίου, Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (μέρος δεύτερο, 153-175). Καβάλα: Σαΐτα.
- Πανταζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική Εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο, www.kallipos.gr, ISBN: 978-960603-197-7.
- Παπά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2011). Κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών στην Ελλάδα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρικά ευρήματα. Στο Α. Μωυσίδης, & Δ. Παπαδοπούλου (Επιμ.) *Η κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών στην Ελλάδα. Απασχόληση, Εκπαίδευση, ταυτότητες*, 33-70. Αθήνα: Κριτική.

- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης, Γ. (2016). *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις: Ρομά. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2015). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πέτρου, Α. (2009). Εκπαιδευτική ισότητα, δικαιοσύνη και ηθική της συμπερίληψης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.) *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων: Σχέση Αμφίδρομη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πηγιάκη, Π. (2004). *Εθνογραφία. Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην Κοινωνική και Παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πολυμεροπούλου, Β., Σκόδρα, Ε. & Σόρκος, Γ. (2015). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 32(60), 158-175. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Πολυμεροπούλου, Β. & Σόρκος, Γ. (2015). Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου τους. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 19-21 Ιουνίου 2015*, (σσ1254-1270). Αθήνα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2013). Το ποσοτικό και ποιοτικό παράδειγμα έρευνας: Από τη συναίνεση στη συναίρεση; Στο Χ. Θεοφιλίδης, Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.) *Εκπαιδευτική Έρευνα, Θεωρητικοί Προβληματισμοί και Προσανατολισμός στην Ερευνητική Πράξη* (Α' Μέρος, 81-105). Λευκωσία: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Λευκωσίας.
- Robson C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Σαλβαράς, Ι. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Σούλης, Σ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους: Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της Ένταξης* (Τόμος Β). Αθήνα: Gutenberg.
- Συμεού, Λ. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας "25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας"* (Τομ. 2, σσ. 333-339). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσιώλης, Γ. (2011). Η Σχέση Ποιοτικής και Ποσοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Από την Πολεμική των Παραδειγμάτων στις Συνθετικές Προσεγγίσεις. Στο Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης & Σ. Χιωτάκης (Επιμ.), *Κοινωνικές Επιστήμες στον 21^ο Αιώνα* (σσ. 56-84). Αθήνα: Πεδίο.

- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2016). Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανάκτηση 30/7/2016 από <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typoy/298-uncategorised/299-to-ekpaideytiko-systima>
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2010). Εδραιώνοντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Από το διαπολιτισμικό κράτος προς το διαπολιτισμικό σχολείο. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*, 11, 6-7.
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Αποσαφηνίζοντας την έννοια της διαπολιτισμικότητας: Από την αφομοιωτική κρατική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο Π. Αγγελίδης, Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.) *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (μέρος I, 25-62). Αθήνα: Διάδραση.
- Χατζησωτηρίου, Χ., & Αγγελίδης, Π. (2013). Σχολική ηγεσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Απόψεις Κύπριων επιθεωρητών, διευθυντών και εκπαιδευτικών. Στο Π. Αγγελίδης, Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.) *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (μέρος II, 213-252). Αθήνα: Διάδραση.
- Χατζησωτηρίου, Χ., & Ξενοφώντος, Κ. (2014). Ευρωπαϊκές διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Χ. Χατζησωτηρίου, Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (Μέρος Πρώτο, 43-58). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α. Οδηγός συνέντευξης εκπαιδευτικών

- Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε;
- Σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε;
25-30, 30-35, 35-40, 40-45, 45-50, 50-55, 55-60
- Ποιες είναι οι σπουδές σας;
- Φύλο: θα προκύψει από τη συνέντευξη

A. Σχετικά με τους Κινέζους μαθητές

1. Αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε ό,τι αφορά τον γνωστικό τομέα;
(Αν η απάντηση είναι αρνητική περνάμε στην ερώτηση 5)
2. Τι τύπου δυσκολίες αντιμετωπίζουν; Θα σας παρακαλούσα να μου κάνετε αναφορά σε συγκεκριμένα μαθήματα.
3. Υπάρχει σύγκριση των δυσκολιών τους με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες μαθητές;
4. Υπάρχει σύγκριση των δυσκολιών τους με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν άλλοι αλλόγλωσσοι μαθητές;
5. Ποια η επίδοσή τους στα μαθήματα; Θα σας παρακαλούσα να μου κάνετε αναφορά σε συγκεκριμένα μαθήματα.
6. Ποια η επίδοσή τους σε σύγκριση με τους Έλληνες;
7. Ποια η επίδοσή τους σε σύγκριση με τους λοιπούς αλλόγλωσσους μαθητές;
8. Ποια είναι η γενικότερη στάση τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

B. Σχετικά με τις διαπολιτισμικές τους στρατηγικές

1. Οργανώνετε δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές παρουσιάζουν τις πολιτισμικές τους καταβολές; Θα ήθελα να μου αναφέρετε συγκεκριμένα παραδείγματα.
2. Διαφοροποιείτε τη διαδικασία του μαθήματός σας προκειμένου να υποστηρίξετε τους Κινέζους μαθητές; (Αν **όχι** περνάμε στην 4)
3. Μπορείτε να μου αναφέρετε τι περιλαμβάνει αυτή η διαφοροποίηση;

4. Χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα οι Κινέζοι μαθητές στην τάξη;
5. Κατά τη γνώμη σας πρέπει οι μαθητές αυτοί να μάθουν τη μητρική τους γλώσσα;
6. Αναδεικνύετε τη γλώσσα των αλλόγλωσσων μαθητών στην τάξη; Με ποιους τρόπους γίνεται αυτό;
7. Ειδικότερα, κάνετε κάποια δραστηριότητα για γνωριμία με την κινεζική γλώσσα, αφού υπάρχουν Κινέζοι μαθητές στην τάξη σας.

Αν ναι: Τι τύπου δραστηριότητες κάνετε;

Γ. Σχετικά με τους γονείς

1. Αξιοποιείτε με κάποιο τρόπο τους γονείς ή την κινεζική κοινότητα στη μαθησιακή διαδικασία;

Αν ναι: Πως γίνεται αυτή η αξιοποίηση;

Αν όχι: Γιατί δε συμβαίνει κάτι τέτοιο;

2. Μιλήστε μου λίγο για τη διαδικασία της επικοινωνίας σας με τους γονείς αυτούς.
3. Παρέχετε οδηγίες στους Κινέζους γονείς για τη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους; Θα σας παρακαλούσα να μου αναφέρετε συγκεκριμένα παραδείγματα.
4. Ενημερώνεστε από τους Κινέζους γονείς για τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα ή τα ταλέντα των παιδιών τους;
5. Πως αξιοποιείτε αυτή την ενημέρωση που έχετε από τους γονείς;
6. Θυμάστε κάποιο/α πρόβλημα/τα που αντιμετωπίσατε με τους γονείς αυτούς;

Δ. Σχετικά με τη διαπολιτισμική τους ετοιμότητα

1. Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα εκπαίδευσης αλλοδαπών μαθητών;

Αν όχι: Θεωρείτε απαραίτητη μια τέτοια επιμόρφωση και γιατί;

Αν ναι: Τι είδους επιμορφώσεις έχετε παρακολουθήσει; Πως νομίζετε ότι σας βοήθησαν για να αντιμετωπίσετε τις προκλήσεις από την ετερογένεια των πολιτισμών που ενυπάρχουν μέσα στη σχολική τάξη;

2. Έχουν αποτελέσει οι συγκεκριμένοι μαθητές θέμα συζήτησης και προβληματισμού στον σύλλογό σας;

Αν ναι: Για ποιο λόγο;

Αν όχι: Θεωρείτε ότι θα έπρεπε;

3. Γνωρίζετε οτιδήποτε από την κινεζική κουλτούρα;

Αν ναι: Από πού πληροφορηθήκατε;

Αν όχι: Ενδιαφέρεστε να μάθετε σχετικά;

4. Γνωρίζετε κάποια/ες κινεζική/ές λέξη/εις;

Αν ναι: Σχετίζεται η γνώση σας αυτή με την ύπαρξη των Κινέζων μαθητών στην τάξη;

5. Προωθείτε την ανταλλαγή των πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά εθνικά περιβάλλοντα;

Αν ναι: Με ποιους τρόπους γίνεται αυτό;

Αν όχι: Γιατί πιστεύετε ότι δεν είναι απαραίτητο κάτι τέτοιο;

B. Οδηγός συνέντευξης μαθητών κινεζικής καταγωγής

- Τάξη;
- Ηλικία;
- Φύλο;

A. Κοινωνικοποιητική διάσταση

1. Σου αρέσει το σχολείο;
2. Τι σου αρέσει περισσότερο στο σχολείο;
3. Έχεις φίλους στο σχολείο;
4. Ποιοι είναι; Πες μου τα ονόματά τους.
5. Υπάρχουν κάποια παιδιά που δεν είναι καθόλου φίλοι σου; Γιατί;
6. Ποιος είναι ο διπλανός σου;
7. Θέλεις να συνεχίσετε να καθόσαστε στο ίδιο θρανίο ή θα ήθελες να αλλάξεις; Γιατί;
8. Αν διάλεγες εσύ τον διπλανό σου, ποιόν θα διάλεγες και γιατί; (Αν θέλει να αλλάξει)
9. Με ποια παιδιά παίζεις περισσότερο στα διαλείμματα; Πες μου τα ονόματά τους.
10. Έχεις επισκεφτεί το σπίτι κάποιου συμμαθητή σου; Ποιανού;

(Αν δεν αναφέρει κάποιον Έλληνα, να ακολουθήσει ίδια ερώτηση για το αν έχει επισκεφτεί σπίτι Έλληνα συμμαθητή του.)

11. Έχεις προσκαλέσει στο σπίτι σου κάποιον συμμαθητή σου; Ποιόν;

B. Ακαδημαϊκή – Ενδοπροσωπική διάσταση

1. Ποιο/α μάθημα/τα σου αρέσει/σουν περισσότερο;
2. Τι κάνεις σε αυτό/ά;
3. Υπάρχουν μαθήματα που σε δυσκολεύουν;
4. Τι σε δυσκολεύει περισσότερο σε αυτά;
5. Έμαθα ότι κάποιες φορές μέσα στην τάξη σας ο δάσκαλος/η δασκάλα σας, σάς ζητά να συνεργαστείτε σε ομάδες. Πως νιώθεις όταν συνεργάζεσαι στην ομάδα με τα άλλα παιδιά;
6. Πες μου ένα πράγμα για το οποίο σου αρέσει πολύ ο/η δάσκαλος/α σου.
7. Υπάρχει κάτι που δε σου αρέσει από τον/τη δάσκαλο/α σου;
8. Τι είναι αυτό;
9. Έχεις κάποιο παράπονο από τον/τη δάσκαλο/α σου;
10. Έχεις κάποιο παράπονο από κάποιον άλλο δάσκαλο του σχολείου;
11. Σε βοηθάνε οι γονείς σου με τις εργασίες του σχολείου στο σπίτι;
12. Πιστεύεις ότι τα καταφέρνεις στο σχολείο;

Γ. Σχέση με τη χώρα καταγωγής

1. Μαθαίνεις κινέζικα;
2. Που/πως μαθαίνεις τα κινέζικα;
3. Σου αρέσει να ξέρεις καλά τη γλώσσα της χώρας σου;
4. Τι σου αρέσει περισσότερο από τη χώρα σου;
5. Έχεις πάει στην Κίνα;
6. Έχεις συγγενείς στην Κίνα; Επικοινωνείς μαζί τους και με ποιόν τρόπο;
7. Έχεις συγγενείς στην Ελλάδα; Επικοινωνείς μαζί τους και με ποιόν τρόπο;
8. Στο σπίτι ποια γλώσσα μιλάτε;

Δ. Προσδοκίες για το μέλλον

1. Τι δουλειά θα ήθελες να κάνεις όταν μεγαλώσεις; Γιατί;
2. Που θα ήθελες να ζεις όταν μεγαλώσεις;
3. Πως φαντάζεσαι τον εαυτό σου όταν μεγαλώσεις;

Γ. Οδηγός συνέντευξης γονέων κινεζικής καταγωγής

- Πόσο καιρό βρίσκεστε στην Ελλάδα;
- Επάγγελμα;
- Γιατί επιλέξατε την Ελλάδα;
- Φύλο: θα προκύψει από τη συνέντευξη

A. Σχετικά με την επικοινωνία τους με το σχολείο

1. Πρέπει οι γονείς να επικοινωνούν με το σχολείο; Γιατί;
2. Πόσο συχνή πρέπει να είναι η επικοινωνία αυτή;
3. Πως ενημερώνεστε από το σχολείο για το παιδί σας;
4. Δυσκολεύεστε στην επικοινωνία σας με τους δασκάλους όταν τους συναντάτε;
5. Τι δυσκολίες αντιμετωπίζετε;
6. Κάνετε κάτι εσείς για να μην υπάρχουν αυτές οι δυσκολίες;
7. Κάνει κάτι το σχολείο για να μην υπάρχουν αυτές οι δυσκολίες;
8. Συμμετέχετε στις διάφορες εκδηλώσεις που κάνει το σχολείο;

Αν ναι: Πώς;

Αν όχι: Γιατί;

9. Πιστεύετε ότι το σχολείο εκτιμά τη χώρα σας και τον πολιτισμό σας; Μπορείτε να μου αιτιολογήσετε;

B. Σχετικά με τους τρόπους υποστήριξης

1. Γνωρίζετε για τις εργασίες που έχει το παιδί σας στο σπίτι;
2. Βοηθάτε το παιδί σας στο σπίτι με τα μαθήματα;

Αν ναι: Πώς;

Αν όχι: Γιατί;

3. Ποια μαθήματα πιστεύετε ότι είναι σημαντικά για το παιδί σας και γιατί;
4. Είναι σημαντικό για εσάς το παιδί σας να γνωρίζει την κινεζική γλώσσα και τον πολιτισμό;
5. Τι κάνετε για αυτό;
6. Χρησιμοποιείτε κινεζικά βιβλία για να βοηθήσετε το παιδί στα μαθήματά του;

Αν ναι: Γιατί τα θεωρείτε σημαντικά;

7. Εκτός από το σχολείο το παιδί σας κάνει άλλες δραστηριότητες τα απογεύματα;
8. Υπάρχουν συνέπειες στο παιδί αν δεν είστε ευχαριστημένος με το διάβασμα του;

Αν ναι: Τι είδους;

Γ. Σχετικά με τις αντιλήψεις τους για τους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των παιδιών τους

1. Από τι πιστεύετε ότι εξαρτάται η επίδοση του παιδιού σας στο σχολείο;
2. Η οικονομική κατάστασή σας επηρεάζει την επίδοση του παιδιού σας;

Αν ναι: Πώς;

3. Θα προτιμούσατε το παιδί σας να πηγαίνει σχολείο στην Κίνα;

Αν ναι: Γιατί;

Αν όχι: Γιατί;

4. Υπάρχουν διαφορές στον τρόπο εκπαίδευσης στην Κίνα και στην Ελλάδα;

Αν ναι: Ποιες είναι αυτές;

5. Έχει φίλους το παιδί σας;
6. Οι καλύτεροι φίλοι του είναι Έλληνες, Κινέζοι ή άλλοι;
7. Επηρεάζουν την επίδοσή του στο σχολείο οι φίλοι του;

Αν ναι: Με ποιόν τρόπο;

8. Έχετε ή είχατε παλιότερα κάποια παράπονα από το σχολείο του παιδιού σας;
9. Πως θα θέλατε να δείτε το παιδί σας στο μέλλον;

10. Ο τρόπος που επιθυμείτε να είναι το παιδί σας στο μέλλον επηρεάζει την επίδοσή του;

Δ. Άξονες παρατήρησης

Άξονες Παρατήρησης Εκπαιδευτικού		
Παρατηρούμενη συμπεριφορά εκπαιδευτικού	Ναι	Όχι
Του απευθύνει τον λόγο		
Τον ρωτάει		
Αποδέχεται / χρησιμοποιεί ιδέες του		
Ενθαρρύνει/ επιβραβεύει τη συμπεριφορά-δράση του		
Του αφιερώνει χρόνο όταν οι συμμαθητές του εργάζονται		
Τον επιλέγει για να διαβάσει μεγαλόφωνα		
Του δίνει οδηγίες εξατομικευμένα		
Τον εντάσσει σε ομάδες εργασίας		
Τον επιπλήττει		
Ορίζει κάποιον συμμαθητή να τον βοηθήσει στις εργασίες στην τάξη		
Εντάσσει διαπολιτισμικές δραστηριότητες στη διδασκαλία		
Χρήση τεχνολογίας και υλικού		
Χρήση μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας		

Άξονες Παρατήρησης Μαθητή		
Παρατηρούμενη συμπεριφορά μαθητή	Ναι	Όχι
Σηκώνει χέρι για να απαντήσει		
Συμμετέχει σε συζήτηση		
Ζητά διευκρινήσεις (από εκπαιδευτικό/συμμαθητές)		
Ζητά τον λόγο		
Είναι σιωπηλός		
Συνεργάζεται με συμμαθητές		
Αστεϊεύεται με συμμαθητές/εκπαιδευτικό		

Δεν συμμορφώνεται με τους κανόνες της τάξης (διακόπτει, σηκώνεται από τη θέση του, δεν υπακούει στις υποδείξεις του εκπαιδευτικού)		
Ονειροπολεί/ αδιαφορεί		

Άλλες παρατηρήσεις			
Διάταξη θρανίων :			
Μετωπική	Ανά δυο αντικρυστά	Πι	Άλλο
Κάθεται στο θρανίο:			
Μόνος		Με συμμαθητή	
Αν κάθεται με συμμαθητή είναι:			
Έλληνας	Αλλοδαπός	Ομοεθνής	
Υπάρχει στην τάξη υλικό με αναφορά στην Κίνα (αφίσες, φωτογραφίες, εικόνες, χάρτης, αλφάβητο, λεξικό κλπ.);			
Ναι		Όχι	