



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ  
ΣΠΟΥΔΩΝ

-Δ.Π.Μ.Σ. : ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΑ ΜΕΣΑ-

*Διπλωματική εργασία*

**«Αναπαραστάσεις της συμπερίληψης μαθητών/τριών με  
ετερότητα, στο σύγχρονο κινηματογράφο»**

**«Representations of the inclusion of students with diversity  
in contemporary films»**

Ελένη Τσουτσουλάκη

AM pddm: 01169

Επιβλέπουσα : Σιδηροπούλου Χριστίνα

Μέλη επιτροπής : Βαμβακίδου Ιφιγένεια

Ντίνας Κωνσταντίνος

Φεβρουάριος 2023

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Κατόπιν ολοκλήρωσης της παρούσας διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους με τη συμβολή και τη στήριξη τους υπήρξαν αρωγοί στην εκπόνησή της. Αρχικά οι θερμότερες ευχαριστίες μου είναι για την κα. Σιδηροπούλου, η οποία υπήρξε επιβλέπουσα της εργασίας μου, για τη στήριξη, τη καθοδήγηση, τον πολύτιμο προσωπικό της χρόνο, την υπομονή και την εμπιστοσύνη που επέδειξε στο πρόσωπό μου. Δε θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω εξίσου, την κα. Βαμβακίδου και τον κ. Ντίνα, οι οποίοι αποτέλεσαν τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής της παρούσας εργασίας, για τη συμβολή τους. Καταλήγοντας θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, που υπήρξε ακούραστος συμπαράστατος σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, για την υπομονή και την υποστήριξή που έδειξαν.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ερευνητική εργασία πραγματεύεται την αναπαράσταση της συμπερίληψης των μαθητών και των μαθητριών με ετερότητα στο σύγχρονο κινηματογράφο. Πιο συγκεκριμένα, διερευνά τον τρόπο που ο κινηματογράφος αναδεικνύει τη συμπερίληψη, τον αποκλεισμό και γενικότερα τον τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών/τριών που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά, τα οποία μπορεί να τους διαφοροποιούν από τους συνομήλικους. Επίσης, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο αναπαρίσταται η στάση που διαμορφώνει το οικογενειακό και εκπαιδευτικό τους περιβάλλον αναφορικά με την ετερότητά τους, ο βαθμός περιθωριοποίησης ή ενσωμάτωσής τους στο σχολικό συγκείμενο, καθώς και οι πρακτικές που εφαρμόζει ο περίγυρός τους για την προώθηση της συμπερίληψής τους. Το corpus της μελέτης μας αποτελείται από έξι ταινίες του σύγχρονου κινηματογράφου, οι οποίες πραγματεύονται το θέμα της ετερότητας και της συμπερίληψης παιδιών και νέων σχολικής ηλικίας. Για την ανάλυση των ταινιών βασιστήκαμε στη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Συγκεκριμένα, συλλέξαμε τα υπό ανάλυση δεδομένα συμπληρώνοντας καρτέλες φιλικής ανάλυσης με στοιχεία από τη λογοτεχνική και κινηματογραφική θεωρία. Τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν πως η ετερότητα στις συγκεκριμένες ταινίες χαρακτηρίζεται από μία πολλαπλότητα και οι μορφές της αφορούν, κυρίως, τις μαθησιακές δυσκολίες, την πολιτισμική ταυτότητα και τη σωματική διάπλαση των μαθητών/τριών. Επίσης, η ανάλυση των ταινιών έδειξε τον βαθμό περιθωριοποίησης ή ενσωμάτωσης των μαθητών με ετερότητα στη σχολική τάξη, ο οποίος ποικίλει και διαφοροποιείται ανάλογα με τη στάση του περιβάλλοντος του εκάστοτε μαθητή, αλλά και τη μορφή της αναπηρίας του. Ακόμη, διαπιστώθηκε πως υπάρχει ένα σύνολο συμπεριληπτικών πρακτικών που εφαρμόζονται στις συγκεκριμένες ταινίες, περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς και λιγότερο από τους γονείς των μαθητών και μαθητριών.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** αναπαραστάσεις, κινηματογράφος, μαθητική ετερότητα, συμπεριληπτικές πρακτικές

## ABSTRACT

This research work deals with the representation of the inclusion of students with otherness in contemporary films. More specifically, it explores the way in which the films highlight inclusion, exclusion and, in general, how to deal with students who present characteristics that may differentiate them from their peers. It also examines the way in which the attitude formed by their family and educational environment is represented regarding their otherness, the degree of their marginalization or integration in the school context, as well as the practices applied by their environment to promote their inclusion. The corpus of our study consists of six films of contemporary cinema, which deal with the subject of otherness and the inclusion of children and young people of school age. Films were analysed using thematic analysis. Specifically, we collected the data under analysis by completing film analysis tabs with elements from literary and film theory. The findings of the research show that the otherness in the specific films is characterized by a multiplicity and its forms concern, mainly, the learning difficulties, the cultural identity and the physique of the students. Also, the analysis of the films showed the degree of marginalization or integration of students with otherness in the school classroom, which varies and differentiates depending on the attitude of the student's environment, as well as the form of his disability. Furthermore, it was found that there is a set of inclusive practices applied in the specific films, more by the teachers and less by the parents of the students.

**KEYWORDS:** films, inclusive practices, representations, student diversity

## Περιεχόμενα

|  |      |
|--|------|
| ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....  | iii  |
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....   | iv   |
| ABSTRACT .....   | v    |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....   | viii |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ .....   | viii |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ .....  | viii |
| ΜΕΡΟΣ Α΄- ΘΕΩΡΙΑ.....  | 1    |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....  | 1    |
| 1 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ- ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.....                               | 2    |
| 1.1.Πώς ορίζεται η ετερότητα;.....   | 2    |
| 1.2.Σε ποιους τομείς παρατηρείται ετερότητα; .....                                       | 4    |
| 1.2.1 Ετερότητα, πολιτισμική και εθνική .....  | 4    |
| 1.2.2 Ετερότητα, προσωπικότητα και ιδιοσυγκρασία .....                                   | 7    |
| 1.2.3 Ετερότητα, αντιληπτικές ικανότητες και αναπηρία .....                              | 9    |
| 1.2.4 Ετερότητα και σωματική διάπλαση .....  | 12   |
| 1.3.Αντιμετώπιση της ετερότητας.....   | 13   |
| 1.3.1. Παιδιά και ετερότητα .....  | 13   |
| 1.3.2. Έφηβοι και ετερότητα.....   | 15   |
| 1.3.3 Σχολείο και ετερότητα .....  | 16   |
| 2 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ- ΟΙ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ .....           | 18   |
| 2.1 Τι είναι η συμπερίληψη;.....   | 18   |
| 2.2 Αναγκαιότητα και οφέλη συμπερίληψης .....  | 21   |
| 2.3. Τι είναι ο αποκλεισμός .....  | 24   |
| 2.4. Αποκλεισμός και αντίκτυπός του σε παιδιά και νέους .....                            | 26   |
| 2.5. Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση παιδιών και εφήβων απέναντι στη συμπερίληψη..... | 29   |
| 2.6. Συμπερίληψη και σχολικό περιβάλλον .....  | 31   |
| 2.7. Οικογένεια και συμπερίληψη .....  | 34   |
| 2.7.1 Ο ρόλος των γονέων στη συμπερίληψη .....   | 34   |
| 2.7.2 Πρακτικές συμπερίληψης που ακολουθούν οι γονείς.....                               | 35   |
| 2.7.3 Καλές πρακτικές συμπερίληψης .....   | 36   |
| 3 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ- ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ.....                             | 39   |
| 3.1. Κινηματογράφος: μορφή τέχνης και μέσο ΜΜΕ .....                                     | 39   |
| 3.2. Σύντομη ιστορική επισκόπηση βασικών πρωτοποριακών κινηματογραφικών κινήσεων.....    | 40   |

|  |     |
|--|-----|
| 3.3. Τα είδη των κινηματογραφικών ταινιών .....  | 44  |
| 3.5. Κοινωνία και συμπερίληψη στον κινηματογράφο.....  | 45  |
| ΜΕΡΟΣ Β΄ ΕΡΕΥΝΑ .....  | 48  |
| 4 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ .....   | 48  |
| 4.1. Σκοπός της έρευνας.....   | 48  |
| 4.2. Ερευνητικά ερωτήματα .....  | 48  |
| 4.3. Καθορισμός corpus.....  | 49  |
| 4.4. Οι ταινίες της έρευνας.....   | 51  |
| 4.4.1. Περίληψη ταινιών.....   | 51  |
| 4.4.2. Συγκριτική παρουσίαση των ταινιών .....   | 54  |
| 4.5. Μέθοδοι και εργαλεία έρευνας.....   | 57  |
| 4.5.1. Ανάλυση των σχέσεων μεταξύ των χαρακτήρων των ταινιών .....                                     | 60  |
| 4.5.2. Ανάλυση των γεγονότων και των σκηνικών των ταινιών .....  | 63  |
| 5 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ - ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....  | 71  |
| 5.1.Μορφές ετερότητας .....  | 71  |
| 5.2.Στάση οικογένειας και εκπαιδευτικών απέναντι στην ετερότητα.....                                   | 77  |
| 5.3.Η θέση των μαθητών με ετερότητα στη σχολική τάξη και ο βαθμός<br>περιθωριοποίησης-ενσωμάτωσης..... | 82  |
| 5.4.Πρακτικές συμπερίληψης.....  | 87  |
| 6 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....   | 99  |
| 6.1.ΜΟΡΦΕΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ .....  | 99  |
| 6.1.1.Ετερότητα και Μαθησιακές δυσκολίες .....   | 99  |
| 6.1.2.Ετερότητα και Πολιτισμική ταυτότητα .....  | 100 |
| 6.1.3.Ετερότητα και Σωματική διάπλαση.....   | 100 |
| 6.1.4.Ετερότητα και χαρίσματα .....  | 101 |
| 6.2.Ετερότητα και εκπαιδευτικό περιβάλλον .....  | 102 |
| 6.2.1.Μαθητές/τριες με ετερότητα και εκπαιδευτικοί .....   | 102 |
| 6.2.2.Αδιαφορία / περιθωριοποίηση από εκπαιδευτικούς .....   | 103 |
| 6.2.3.Μαθητές/τριες με ετερότητα και συμμαθητές - συμμαθήτριες .....                                   | 104 |
| 6.3.ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ .....  | 106 |
| 6.4.Μαθητές/τριες με ετερότητα και συμπεριληπτικές πρακτικές .....                                     | 107 |
| 6.4.1.Συνεργασία εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους .....   | 107 |
| 6.4.2.Ομαδοσυνεργατική μέθοδος και παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών .....                           | 108 |
| 6.4.3.Στήριξη της φοίτησης του μαθητή στο σχολείο από γονείς .....                                     | 109 |
| 6.4.4.Συνεργασία με το εκπαιδευτικό περιβάλλον .....   | 109 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....   | 112 |

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

|   |     |
|---|-----|
| Πίνακας 1: Συγκριτική παρουσίαση ταινιών .....  | 55  |
| Πίνακας 2:Βαθμός απομάκρυνσης των μαθητών .....                                       | 56  |
| Πίνακας 3: Καρτέλα φιλικής ανάλυσης- Χαρακτήρες.....                                  | 58  |
| Πίνακας 4: Καρτέλα φιλικής ανάλυσης- Γεγονότα .....                                   | 58  |
| Πίνακας 5: Μορφές ετερότητας.....   | 71  |
| Πίνακας 6: Στάση οικογένειας και εκπαιδευτικών .....                                  | 77  |
| Πίνακας 7: Η θέση των μαθητών με ετερότητα στη σχολική τάξη.....                      | 83  |
| Πίνακας 8: Εφαρμογή Πρακτικών Συμπερίληψης.....                                       | 88  |
| Πίνακας 9: Συμπεριληπτικές Πρακτικές Εκπαιδευτικών .....                              | 95  |
| Πίνακας 10: Συμπεριληπτικές Πρακτικές Γονέων.....                                     | 97  |
| Πίνακας 11: Ταινία "Το καναρινί ποδήλατο" .....                                       | 124 |
| Πίνακας 12: Ταινία "Η ιστορία της Μπρουκ Έλισον" .....                                | 125 |
| Πίνακας 13:Ταινίες "Σαν αστέρια στη γη", "Freedom writers", "Ανάμεσα στους τοίχους" . | 126 |
| Πίνακας 14:Ταινία "Θαύμα".....  | 129 |
| Πίνακας 15: Σχήμα Ταινιών .....   | 131 |
| Πίνακας 16:Καρτέλα φιλικής ανάλυσης-Χαρακτήρες "Το καναρινί ποδήλατο" .....           | 133 |
| Πίνακας 17:Καρτέλα φιλικής ανάλυσης-Γεγονότα "Το καναρινί ποδήλατο" .....             | 134 |
| Πίνακας 18:Καρτέλα φιλικής ανάλυσης-Χαρακτήρες "Θαύμα" .....                          | 135 |
| Πίνακας 19:Καρτέλα φιλικής ανάλυσης-Γεγονότα "Θαύμα".....                             | 136 |
| Πίνακας 20:Καρτέλα φιλικής ανάλυσης-Χαρακτήρες "Σαν αστέρια στη γη".....              | 137 |
| Πίνακας 21:Καρτέλα φιλικής ανάλυσης-Γεγονότα "Σαν αστέρια στη γη" .....               | 139 |
| Πίνακας 22:Καρτέλα φιλικής ανάλυσης-Χαρακτήρες "Freedom writers" .....                | 139 |
| Πίνακας 23:Καρτέλα φιλικής ανάλυσης-Γεγονότα "Freedom writers" .....                  | 141 |
| Πίνακας 24:Καρτέλα φιλικής ανάλυσης-Χαρακτήρες "Ανάμεσα στους τοίχους» .....          | 142 |
| Πίνακας 25:Καρτέλα φιλικής ανάλυσης-Γεγονότα «Ανάμεσα στους τοίχους» .....            | 143 |
| Πίνακας 26:Καρτέλα φιλικής ανάλυσης-Χαρακτήρες "Η ιστορία της Μπρουκ Έλισον"...       | 145 |
| Πίνακας 27:Καρτέλα φιλικής ανάλυσης-Γεγονότα "Η ιστορία της Μπρουκ Έλισον" .....      | 146 |

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

|   |    |
|---|----|
| Γράφημα 1: Στάδια ερευνητικής διαδικασίας.....  | 48 |
| Γράφημα 2: Χρονολογία κυκλοφορίας ταινιών ..... | 57 |

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

|  |    |
|--|----|
| Εικόνα 1: Ο Άρης εντυπωσιάζεται από το καναρινί ποδήλατο .....                 | 64 |
| Εικόνα 2: Ο Άρης προσεγγίζει το Λευτέρη .....                                  | 64 |
| Εικόνα 3: Οι μαθητές της πολυπολιτισμικής τάξης του σχολείου .....             | 65 |
| Εικόνα 4: Ο καθηγητής εν ώρα μαθήματος.....                                    | 66 |
| Εικόνα 5: Η Έριν καταφέρνει να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα στην τάξη.....    | 67 |
| Εικόνα 6: Η απομόνωση του Όγκι στην καφετέρια .....                            | 67 |
| Εικόνα 7: Τα επικριτικά βλέμματα των συμμαθητών κατά την είσοδο του Όγκι ..... | 68 |



|  |    |
|--|----|
| Εικόνα 8: Ο Τζακ επιτίθεται στον Τζούλιαν υποστηρίζοντας τον Όγκι .....                                | 68 |
| Εικόνα 9: Η μητέρα συνοδεύει και υποστηρίζει την Μπρουκ στο σχολείο .....                              | 69 |
| Εικόνα 10: Η σκηνή με τη νοσοκόμα στο κέντρο αποκατάστασης .....                                       | 70 |
| Εικόνα 11: Η αντίδραση των συμμαθητών στην ανάγνωση του Λευτέρη .....                                  | 72 |
| Εικόνα 12: Η επίπληξη του Ισάαν από το δάσκαλο .....   | 73 |
| Εικόνα 13: Ο Ισάαν δυσκολεύεται στις σχολικές δραστηριότητες .....                                     | 73 |
| Εικόνα 14: Ο Όγκι .....  | 74 |
| Εικόνα 15: Ο περίπατος του Όγκι με την οικογένειά του φορώντας κράνος .....                            | 75 |
| Εικόνα 16: Τηλεφωνική επικοινωνία των γονέων της Μπρουκ με κρατικούς φορείς .....                      | 76 |
| Εικόνα 17: Η συνάντηση του Άρη με τον πατέρα του Λευτέρη .....   | 78 |
| Εικόνα 18: Ο Ισάαν επιπλήττεται από τον πατέρα του .....   | 79 |
| Εικόνα 19: Η μητέρα του Ισάαν την ώρα που τον βοηθά στις σχολικές εργασίες του .....                   | 79 |
| Εικόνα 20: Η Ίζαμπελ στηρίζει και παρηγορεί τον Όγκι .....   | 80 |
| Εικόνα 21: Η μεταφορά της Μπρουκ στο σχολείο από τη μητέρα της με όχημα που έχει ναυλώσει η ίδια ..... | 80 |
| Εικόνα 22: Η μητέρα υποστηρίζει τη συμμετοχή της Μπρουκ στη μαθησιακή διαδικασία ...                   | 81 |
| Εικόνα 23: Ο Άρης μαθαίνει στο Λευτέρη ανάγνωση .....  | 82 |
| Εικόνα 24: Η Εσμεράλντα στην ταινία "Ανάμεσα στους τοίχους" στηρίζει και παρηγορεί τη φίλη της .....   | 85 |
| Εικόνα 25: Η Μπρουκ συνοδεύεται από φίλο στο χορό του σχολείου .....                                   | 85 |
| Εικόνα 26: Ο Όγκι και οι φίλοι του .....   | 86 |
| Εικόνα 27: Ο Τζακ και ο Όγκι .....   | 87 |
| Εικόνα 28: Η συνάντηση του Ραμ Σανκάρ με την οικογένεια του Ισάαν .....                                | 90 |
| Εικόνα 29: Ο Ραμ Σανκάρ και ο Ισάαν σε εξατομικευμένη δραστηριότητα .....                              | 90 |
| Εικόνα 30: Ο Φρανσουά βοηθάει τους μαθητές του .....   | 91 |
| Εικόνα 31: Η δραστηριότητα ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης από την Έριν .....                             | 91 |
| Εικόνα 32: Η συμμετοχή της Μπρουκ σε σχολικό διαγωνισμό μαζί με τους συμμαθητές της .....              | 93 |
| Εικόνα 33: Η Ίζαμπελ συναντά το διευθυντή στο γραφείο του .....  | 94 |
| Εικόνα 34: Το ειδικό μηχάνημα που χρησιμοποιεί η Μπρουκ .....  | 95 |

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα μελέτη πραγματεύεται τις αναπαραστάσεις της συμπερίληψης των μαθητών/μαθητριών με ιδιαιτερότητες στο σύγχρονο κινηματογράφο και τους τρόπους με τους οποίους παρουσιάζεται η αντιμετώπιση της ετερότητάς τους. Αρχικά, γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση, αναφορικά με την έννοια της ετερότητας και πιο συγκεκριμένα στα πλαίσια της σχολικής ηλικίας και τις έννοιες της συμπερίληψης και του αποκλεισμού. Εξετάζεται επίσης, η σχέση κινηματογράφου – συμπερίληψης. Για το θεωρητικό μέρος χρησιμοποιήθηκαν βιβλιογραφικές πηγές, οι οποίες αντλήθηκαν από επιστημονικούς ιστοτόπους, όπου δημοσιεύονται επιστημονικά άρθρα και εργασίες των παρελθόντων ετών σε σχέση με τα στοιχεία που απαρτίζουν τη διαφορετικότητα, τον αποκλεισμό και την συμπερίληψη, ενώ έγινε σχετική έρευνα και αναζήτηση υλικού σε πηγές με άρθρα που αφορούν τον κινηματογράφο, σε συνάρτηση με την επίδρασή του στους εν λόγω τομείς.

Για το ερευνητικό μέρος επιλέχθηκαν έξι ταινίες, οι οποίες αναλύθηκαν βάσει της θεματικής ανάλυσης. Προβήκαμε σε καταγραφή δεδομένων σχετικών με τα ερευνητικά μας ερωτήματα, σε καρτέλες φιλικής ανάλυσης, οι οποίες αποτέλεσαν το εργαλείο ανάλυσης. Στη συνέχεια αποκωδικοποιήσαμε τα δεδομένα μας, έγινε ο απαραίτητος συσχετισμός τους και η συγκριτική θέασή τους υπό το πρίσμα των ερευνητικών ερωτημάτων μας, ώστε να καταλήξουμε σε κοινές κατηγορίες και στα αποτελέσματα της έρευνας.

Η περίπτωση των συγκεκριμένων ταινιών ανέδειξε πρακτικές συμπερίληψης, όπως και οπτικές/πρακτικές εκπαιδευτικών και γονέων σε σχέση με το θέμα αυτό. Η ανάλυσή τους συνέβαλε στη σκιαγράφηση μιας γενικότερης εικόνας σε σχέση με την ετερότητα και τη συμπερίληψη και υπό αυτό το πρίσμα συμβάλει και στον εμπλουτισμό της υπάρχουσας βιβλιογραφίας.

## 1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ- ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

### 1.1. Πώς ορίζεται η ετερότητα;

Ο όρος της ετερότητας/διαφορετικότητας επιδέχεται πολλών ετυμολογικών ερμηνειών και ενίοτε μεταλλάσσεται και παίρνει άλλες μορφές, αναλόγως με την εποχή την οποία αφορά. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Παπαταξιάρχη (2006, όπως αναφέρεται στη Ζαχαράκη, 2019: 13), η ετερότητα μπορεί να είναι η «υιοθέτηση ενός εναλλακτικού τρόπου ζωής, αντίληψης, νοοτροπίας και σκέψης του ανθρώπου», ενώ, σύμφωνα με την Καρανικόλα (2015, όπως αναφέρεται στη Ζαχαράκη, 2019: 13), η έννοια της ετερότητας «είναι μια φιλοσοφική και ανθρωπολογική έννοια για τον άλλον απέναντί μας. Διότι, μέσω της ετερότητας θα διαφανεί στην ουσία η έννοια της διαφορετικότητας και ποια είναι εκείνα τα στοιχεία που διαφοροποιούν ένα άτομο από τον πλησίον του. Τα στοιχεία αυτά έχουν ως κοινό παρονομαστή τόσο εξωτερικά όσο και εσωτερικά χαρακτηριστικά, όπως προσωπικά, φυσικά ή δημογραφικά (φύλο, καταγωγή, θρήσκευμα), ενώ σε βαθύτερο επίπεδο αντίληψης και πεποίθησης ζωής» (Ζαχαράκη, 2019: 13).

Η ετερότητα μπορεί να αποκτήσει διαφορετικό χαρακτήρα ως έννοια, αναλόγως την εποχή στην οποία απευθύνεται και την εξειδίκευση την οποία μπορεί να επιδεχθεί ως όρος. Πρόκειται, στην πραγματικότητα για μια γενικευμένη έκφραση, που τείνει να χρησιμοποιείται περισσότερο στην μετανεωτερική κοινωνία, αποτελώντας, εν πολλοίς, «σημείο των καιρών». Παρόλα αυτά, δεν αποτελεί μια καινούρια έννοια, καθώς οι απαρχές της χρήσης της εντοπίζονται στην πραγματικότητα πολλά χρόνια πριν. Πολλές φορές, ο όρος αυτός παίρνει μια αρνητική χροιά, καθώς ο «έτερος» γίνεται συνώνυμο του «απόβλητου», του «περιθωριοποιημένου». Έτσι, η ετερότητα μπορεί να εκληφθεί, σε πολλές περιπτώσεις, είτε ως ποικιλία που εκδηλώνεται στην ατομική διαφορετικότητα στο εσωτερικό μιας κοινωνίας, είτε ως διαφορετικότητα μεταξύ των πολιτισμών που υπάρχουν στη γη (Ζήκος, 2005: 42).

Από την άλλη, ορισμένοι ορισμοί της ετερότητας καθιστούν σαφές το ότι πρόκειται για έννοια με αρνητικό πρόσημο, καθώς περιγράφει τη διαφορετικότητα και την ανομοιογένεια στο φύλο, στην γλώσσα, στον πολιτισμό και σε πολλές ακόμη εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής και δραστηριότητας. Για παράδειγμα, η ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια Fylopedia, του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου ορίζει την ετερότητα ως έναν «φιλοσοφικό όρο, ο οποίος δημιουργήθηκε από τον Emmanuel Levinas» στην σειρά δοκιμίων του με τίτλο *Alterity and Transcendence* (1999, όπως

αναφέρεται στην Ξανθοπούλου, 2010: 15). Αυτός ο όρος, στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε στην ανθρωπολογία, στη μετα-αποικιοκρατική θεωρία και στη φεμινιστική κριτική. Μπορεί να ερμηνευτεί ως η ανταλλαγή της ταυτότητας με κάποιον άλλον εαυτό και ως η κατάσταση της αποξένωσης από τον συνειδητό εαυτό. Έτσι, οι διάφορες μειονότητες, αλλά και οι γυναίκες, θεωρούνται ως «Οι Άλλοι», με λίγα λόγια ως «κατώτεροι από την πλειοψηφία».

Ο Γκόβαρης (2001) επισημαίνει πως η ετερότητα είναι «το άγνωστο και η αρχή του φόβου, κάθε παραλογισμού, κάθε αντίθεσης, κάθε πολυσημίας», ενώ, στο Fylopedia επίσης αναγράφεται πως η έννοια αυτή «χρησιμοποιείται σε αντιδιαστολή προς τον εαυτό στην σύγχρονη ευρωπαϊκή σκέψη», σύμφωνα με την οποία ο «Άλλος» είναι απεχθής (Ξανθοπούλου, 2010: 15-16). Σε γενικές γραμμές, οι τομείς στους οποίους απευθύνεται η έννοια της ετερότητας είναι η γλώσσα, η εθνότητα, η θρησκεία και ο πολιτισμός. Με βάση αυτά, μπορεί να χωριστεί στην εθνική ετερότητα (που αφορά όσους ανήκουν σε μια διαφορετική εθνοτική ομάδα από την κυρίαρχη), στην θρησκευτική ετερότητα (που αφορά όσους ασπάζονται ένα θρήσκευμα διαφορετικό από το κυρίαρχο σε μια χώρα), στην γλωσσική ετερότητα (που αφορά εκείνους που χρησιμοποιούν μια διαφορετική γλώσσα από την κυρίαρχη μιας χώρας) και στην πολιτισμική ετερότητα (που αναφέρεται σε ιδιαίτερες πολιτισμικές πρακτικές. (Γκότοβος, 2008).

Στις σύγχρονες κοινωνίες, ωστόσο, όπως αναφέρει ο Γκότοβος (2008), ο ορισμός της ετερότητας δεν δύναται να περιοριστεί μόνο σε αυτά τα πεδία, στα πλαίσια δηλαδή μιας χώρας, καθώς έχει φτάσει να αφορά όλων των ειδών τις κοινωνικές ομάδες που οι πράξεις, οι παραδόσεις, οι συνήθειες, ο τρόπος σκέψης και τα χαρακτηριστικά τους ενέχουν ορισμένες ιδιαιτερότητες που μπορεί να μην συναντώνται στους περισσότερους. Για αυτόν τον λόγο, έχουν δοθεί πολλοί επιμέρους ορισμοί στην ετερότητα, ώστε να καλύψουν όλο το φάσμα των ιδιαιτεροτήτων που μπορεί να έχει ένας συγκεκριμένος άνθρωπος ή μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων. Παράλληλα, υπάρχει μια λίστα από έννοιες που μπορούν να συνδεθούν με εκείνη της ετερότητας (που στην Αγγλική γλώσσα συναντάται ως “Otherness”), μερικές από τις οποίες είναι ο εθνοκεντρισμός, ο «εντός ομάδας» και ο «εκτός ομάδας». Σύμφωνα με αυτές τις έννοιες, τα μέλη μιας ομάδας θεωρούν πως είναι ανώτερα από εκείνα που δεν ανήκουν στην ομάδα (Staszak, 2009).

Σύμφωνα με τους Greer και Jewkes (2013) η κατανόηση της ετερότητας βοηθά στο να εξηγηθεί το γιατί τα άτομα που ανήκουν σε διαφορετικές τάξεις ή κοινωνικές

ομάδες ενίοτε έρχονται σε αντιπαράθεση, εξαιτίας των αντικρουόμενων απόψεών τους, αποκλείουν από το περιβάλλον τους άτομα με διαφορετική ταυτότητα από τους ίδιους και συχνά χρησιμοποιούν χαρακτηρισμούς όπως οι “outsiders”, «εμείς» και «αυτοί», άνδρες και γυναίκες, μαύροι και άσπροι, κανονικοί και αποκλίνοντες. Έτσι, ενώ συχνά η ετερότητα παίρνει αρνητική χροιά ως έννοια, είναι μέρος της κοινωνικής πραγματικότητας και αναζητούνται τρόποι ώστε ο «έτερος» να αφομοιωθεί στην κοινωνία, αποτελώντας οργανικό κομμάτι της.

## 1.2. Σε ποιους τομείς παρατηρείται ετερότητα;

### 1.2.1 Ετερότητα, πολιτισμική και εθνική

Όπως αναφέρει ο Γκόβαρης (2001), βασικό παρακλάδι της έννοιας της ετερότητας φαίνεται να είναι η πολυπολιτισμικότητα και η πολιτισμική ετερότητα, που στην Ελλάδα, όπως σε πολλές χώρες του σύγχρονου δυτικού κόσμου, υπάρχει σε μεγάλο βαθμό, ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον, όπου πολλοί μαθητές μπορεί να διαφέρουν εθνοπολιτισμικά από τους συμμαθητές τους. Ανάμεσα σε αυτούς, συγκαταλέγονται αλλοδαποί μαθητές που εισήλθαν στην χώρα τα τελευταία χρόνια, είτε έχοντας αποκτήσει πλήρη κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα, είτε βρισκόμενοι στη διαδικασία νομιμοποίησής τους. Το κομμάτι της ετερότητας έγκειται στο ότι οι άνθρωποι που μπορεί να συνυπάρχουν σε έναν χώρο μπορεί να έχουν διαφορετικές μεταξύ τους εθνοπολιτισμικές ταυτότητες, αλλά και ένα διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο. Έτσι, η ετερότητα των εθνικών, των γλωσσικών και των θρησκευτικών στοιχείων αφορά την αίσθηση του ατόμου ότι ανήκει σε μια διαφορετική ομάδα από ότι ανήκει η πλειονότητα του πληθυσμού μιας χώρας. Αυτό, βέβαια, είναι σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα της αδυναμίας πολλών κρατών στο να δίνουν βάση στις φωνές όλων των ετερόκλητων ομάδων, κάτι που συνεπάγεται την υποτίμηση των «άλλων», των εθνοπολιτισμικά «διαφορετικών», οι οποίοι στην πορεία διακατέχονται από ένα συναίσθημα κατωτερότητας (Παπαλέξη, 2021: 25-26).

Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα αποτελεί μέρος της ευρύτερης πολιτισμικής ταυτότητας ενός ατόμου, η οποία δημιουργείται μέσω της αλληλεπίδρασής του με το κοινωνικό, το οικονομικό και το πολιτισμικό περιβάλλον όπου διαβιώνει. Αυτό το γεγονός μπορεί να δείξει πως τα άτομα που επρόκειτο να διαβιώσουν σε νέες συνθήκες στις κοινωνίες που θα τα υποδεχτούν, δίνουν κι εκείνα με τη σειρά τους κάποιο νόημα

στα πολιτισμικά σύμβολα της ίδιας της κοινωνίας, προκειμένου να τα αξιοποιήσουν για την διαβίωσή τους. Η πολιτισμική ετερότητα φαίνεται πως αποτελεί μάλλον τον κανόνα και όχι την εξαίρεση σε μια κοινωνία, κάτι που στην Ελλάδα συγκεκριμένα ενισχύθηκε με την μαζική έλευση αλλοδαπών μεταναστών τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, μεταναστών που προέρχονται κυρίως από την Ανατολή, αλλά και από την Ασία και την Αφρική (Νικολάου, 2020: 2-3).

Ο Άντερσον ορίζει το έθνος ως «μια ανθρώπινη κοινότητα που φαντάζεται τον εαυτό της ως πολιτική, εγγενώς οριοθετημένη και ταυτόχρονα κυρίαρχη». Έτσι, ακόμη και στην περίπτωση που ένα έθνος περιλαμβάνει εκατομμύρια μέλη, τα όριά του είναι καθορισμένα και πέρα από αυτά βρίσκονται τα υπόλοιπα έθνη. Το έθνος, με αυτή την έννοια, αποτελεί μια φανταστική, νοερή πολιτική κοινότητα, καθώς, παρόλο που μπορεί τα μέλη αυτής δυνητικά να μην συναντηθούν ποτέ, έχουν το αίσθημα της συνύπαρξης και της αλληλεγγύης. Ο Λίποβατς, επιπλέον, επισημαίνει το στοιχείο της ομοιογενούς κρατικής ενότητας όσον αφορά ένα έθνος, η οποία εξαιτίας της ύπαρξης της εθνικής ταυτότητας ενισχύεται ακόμη περισσότερο (Ζωάκου, 2009: 26). Αξίζει να σημειωθεί πως οι έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας μέχρι σήμερα δεν έχουν οριστεί επακριβώς, αλλά, αντιθέτως, συμβαδίζουν με τις αλλαγές των εκάστοτε κοινωνικών πραγματικοτήτων. Οι ερευνητές, παρόλα αυτά, διαχωρίζουν τους δύο όρους, επισημαίνοντας πως δεν είναι ταυτόσημοι ή συνώνυμοι (Γκόβαρης, 2001).

Κατά γενική παραδοχή, ως έθνος λογαριάζεται μια ομάδα ανθρώπων, στα οποία αναγνωρίζονται ορισμένα σταθερά δικαιώματα, αλλά και υποχρεώσεις, στο όνομα της κοινής εθνικής ταυτότητας που τους συνδέει. Στην περίπτωση της Ελλάδας, γίνεται λόγος για την μελέτη της εν λόγω ταυτότητας εξαιτίας της μετανάστευσης μεγάλων πληθυσμών προς αυτήν στη δεκαετία του 1990. Αυτή, φυσικά, δεν ήταν η πρώτη φορά που η Ελλάδα υποδέχτηκε μετανάστες, αφού προηγήθηκε η επίσης μαζική εισροή οικονομικών μεταναστών, κυρίως από την Αφρική και το Πακιστάν, κατά τη δεκαετία του 1970. Ακόμη, υπάρχει η συνεχής μετανάστευση ατόμων από την Αλβανία, εξαιτίας των εθνικιστικών ταραχών και του πολέμου στις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, ενώ υπάρχει και η περίπτωση των παλιννοστούντων Ελλήνων, εκείνων δηλαδή που είχαν μεταναστεύσει σε κάποια άλλη χώρα και στην συνέχεια επέστρεψαν. Φυσικά, όμως, όλες οι κατηγορίες των μεταναστών δεν απολαμβάνουν την ίδια μεταχείριση (Κηπουροπούλου, 2019: 2-10).

Η έννοια της ετερότητας σύμφωνα με τη Γιακουμάκη (2007), φαίνεται να είναι στενά συνδεδεμένη με εκείνη της ταυτότητας, καθώς η τελευταία εμπεριέχει την διαφοροποίηση από τους άλλους και τον κόσμο, αλλά και την συσχέτιση με αυτόν. Η ταυτότητα λοιπόν, όπως επισημαίνει η Γιακουμάκη, αποστασιοποιεί τον «εαυτό» από τον «άλλο», σε μια συνθήκη σχέσεων, αξιών και συμβόλων, καθιστώντας το άτομο μοναδικό και δίνοντάς του την εντύπωση ότι η ύπαρξή του είναι μοναδική και ανεπανάληπτη. Σε συλλογικό επίπεδο, αυτή η διαφοροποίηση γίνεται μεταξύ ομάδων, αντί ατόμων, που υπάρχουν στην κοινωνία. Κάθε άτομο εντάσσεται, με τον έναν ή με τον άλλον τρόπο, σε ομάδες και συλλογικότητες που ορίζονται με βάση τα εθνικά, τα κοινωνικά, τα θρησκευτικά και τα γεωγραφικά στοιχεία που τις διακρίνουν. Με αυτή την λογική, οι κυρίαρχες ομάδες, που βρίσκονται εκ των πραγμάτων σε πλεονεκτική θέση, αξιολογούν κάποιον αλλοδαπό με βάση τα κριτήρια που έχουν θέσει οι ίδιες αναφορικά με το αν θα καταλήξουν να τον αποδεχτούν και να τον βοηθήσουν να αφομοιωθεί στο νέο του περιβάλλον ή αν θα τον απορρίψουν και θα τον αποκλείσουν από αυτό, θεωρώντας τον ως κάτι το ξένο (Γιακουμάκη, 2007).

Όπως επισημαίνει η Πανκίδου (2014), μέσω των πολιτισμικών ταυτοτήτων συγκροτούνται και τα πλαίσια των πολιτισμικών ετεροτήτων μέσα σε μια κοινωνία. Έτσι, οι πολιτισμικές διαφορές μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για την νομιμοποίηση των διαφορών ανάμεσα στα κυρίαρχα μέλη μιας ομάδας με εθνικά χαρακτηριστικά και εκείνα που εισήλθαν σε αυτή, δηλαδή τους μετανάστες. Η ταυτότητα και η ετερότητα, πάντως, είναι έννοιες αδιαχώριστες, που συμβαδίζουν και αλληλοεξηγούνται. Η καταγωγή, η φυλή, το χρώμα, η γλώσσα και η θρησκεία που χαρακτηρίζουν μια ομάδα ή ένα άτομο, όπως και ο πολιτισμός που ακολουθεί, το εντάσσουν σε μια ομάδα. Σύμφωνα με την Πανκίδου, όταν αυτή η ομάδα αποτελεί την μειοψηφία σε σχέση με άλλες, κυρίαρχες ομάδες, που θεωρούνται ως όμοιες, κανονικές και οικείες, μπορεί να αντιμετωπιστεί υποτιμητικά και να παραγκωνιστεί. Οι «ξένοι», αντιμετωπίζονται αρκετά συχνά ως επικίνδυνοι από τα μέλη μιας κοινότητας, λόγω της έλλειψης οικειότητας με αυτούς ενώ δυσκολεύονται να ενσωματωθούν στην καθιερωμένη τάξη πραγμάτων, όπως αυτή έχει κατασκευαστεί από την κοινωνία. Ομοίως και οι μετανάστες φέροντας πολλά από τα χαρακτηριστικά των «ξένων», πολύ συχνά περιορίζονται από πολλές δραστηριότητές και δυσκολεύονται να ενσωματωθούν στην κοινωνία της χώρας υποδοχής. Όμως η έννοια της πολυπολιτισμικότητας αφορά και άλλους τομείς, όπως εκείνον της τέχνης, του

ενδυματολογικού κώδικα και της κοσμοθεωρίας των ατόμων, που μπορούν επίσης, όταν δεν συμβαδίζουν με τις επιλογές της κυρίαρχης ομάδας, να καταστήσουν ένα άτομο ως μειονότητα (Πανκίδου, 2014: 12-18).

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2020), αν και η ιστορία έχει δείξει πως οι μετακινήσεις βρίσκονταν ανέκαθεν στη φύση του ατόμου και των κοινοτήτων, φαίνεται πως ο λόγος για τον οποίο σήμερα γίνεται περισσότερο από όσο άλλοτε λόγος για την ετερότητα και την πολυπολιτισμικότητα, παρόλο που δεν αποτελεί νέο φαινόμενο, πρέπει να αναζητηθεί στις οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές αλλαγές που έχουν σημειωθεί στον σύγχρονο κόσμο (Νικολάου, 2020: 80-81). Πλέον, η έννοια της ετερότητας, τουλάχιστον όσον αφορά το πολιτισμικό κομμάτι, δεν αρκείται στην περιγραφή της μέσω του δίπολου «εμείς vs. αυτοί», καθώς έχει επαναπροσδιοριστεί εξαιτίας των διαπολιτισμικών σχέσεων και της διαπολιτισμικότητας, ενώ μπορεί να ερμηνευτεί μέσω μιας πληθώρας προσεγγίσεων και κατηγοριοποιήσεων.

### 1.2.2 Ετερότητα, προσωπικότητα και ιδιοσυγκρασία

Ενώ το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, η διαφορετική εθνική προέλευση και η διαφοροποίηση ως προς την κουλτούρα του ενός ατόμου από ένα άλλο είναι συνηθισμένα κριτήρια για τον διαχωρισμό της κυρίαρχης μάζας από τις μειονοτικές ομάδες, υπάρχουν πολλά άλλα, πολλές φορές αδιάκριτα εκ πρώτης όψεως, κριτήρια, που οδηγούν εν δυνάμει τους «πολλούς» στο να περιθωριοποιήσουν τους «λίγους» (Παπαδημητρίου, 2000). Ένας διαφορετικός τρόπος σκέψης από εκείνον των περισσότερων, μια πιο ιδιόρρυθμη συμπεριφορά σε σχέση με εκείνη της μάζας ή μια προσωπικότητα που ίσως δεν αρμόζει στα πρότυπα που έχει θέσει ο μικρόκοσμος στον οποίο ανήκει ένα άτομο, είναι πολλές φορές αρκετά ώστε να το παραγκωνίσουν από μια κοινότητα, μια κοινωνία ή μια συλλογικότητα.

Ειδικότερα, ο ρόλος της ιδιοσυγκρασίας ενός ατόμου είναι ιδιαίτερα σημαντικός όσον αφορά την προσαρμογή του σε ένα νέο περιβάλλον, όπως είναι, για παράδειγμα, το σχολικό περιβάλλον. Από το 1980 ένα πλήθος ερευνών καταπιάνεται με τον ρόλο της ιδιοσυγκρασίας στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, τα ακαδημαϊκά κατορθώματα και η προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον αποτελούν τις βασικές μεταβλητές των εν λόγω μελετών. Οι ατομικές διαφορές σε σχέση με την ιδιοσυγκρασία εξετάστηκαν για πρώτη φορά σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα από την



Keogh και τους συνεργάτες της (1982 ; 1989) και τον Martin και τους συνεργάτες του (1984; 1985 ; 1994). Η ιδιοσυγκρασία προσδιορίστηκε με βάση εννέα διαστάσεις που έχουν προσδιοριστεί από τους Thomas & Chess (1977, όπως αναφέρεται στον Al-Hendawi, 2012: 177): το επίπεδο της δραστηριότητας, την κανονικότητα των μοτίβων ύπνου και διατροφής, την αρχική αντίδραση, την προσαρμοστικότητα, την ένταση του συναισθήματος, την διάθεση, την διάσπαση προσοχής, την επιμονή και την διάρκεια προσοχής και την αισθητηριακή ευαισθησία. Έτσι, η κατανόηση της ιδιοσυγκρασίας ενός παιδιού μπορεί να εξηγηθεί από την προσαρμογή του στο σχολείο, κάτι που σημαίνει πως το ίδιο το σχολικό περιβάλλον πρέπει να λαμβάνει υπόψιν του την ιδιοσυγκρασία του παιδιού ώστε να το βοηθήσει στο να αναπτυχθεί κατάλληλα και κατά την περίπτωσή του. Οι ατομικές διαφορές των παιδιών σε σχέση με την ιδιοσυγκρασία τους, όπως και ο τρόπος με τον οποίο οι δάσκαλοι τις διαχειρίζονται, με απώτερο σκοπό να προάγουν την καλή προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον, αποτελούν παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τόσο την προσαρμογή τους, όσο και τις σχολικές τους επιδόσεις (Al-Hendawi, 2012: 177).

Είναι φανερό πως το στοιχείο της ετερότητας όσον αφορά την προσωπικότητα του ατόμου παίζει σημαντικό ρόλο στην αφομοίωσή του. Άλλωστε, όπως λέχθηκε και παραπάνω, στα πλαίσια των πολιτισμικών διαφορών, μπορούν να ενταχθούν και τα διαφορετικά ενδιαφέροντα των ατόμων, οι ασχολίες και οι προτιμήσεις τους, που πολλές φορές μπορεί να μην συνάδουν με των υπολοίπων, άρα να φαντάζουν και κάτι το ξένο προς αυτούς. Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται τα λεγόμενα «κοινωνικά στερεότυπα», που πάλι υπάγονται στη σφαίρα του δίπολου «Εμείς vs. Αυτοί- Οι Άλλοι». Πολλές φορές, η τέχνη, όπως για παράδειγμα η λογοτεχνία, προσπαθεί να αποδομήσει αυτού του είδους τα κοινωνικά στερεότυπα, με τη δημιουργία ηρώων που αντιτίθενται σε κοινωνικές συμβάσεις και στερεότυπα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την προβολή του -με κάθε έννοια- «ξένου» με έναν θετικό τρόπο και, ως εκ τούτου, την αποβολή των όποιων στερεοτύπων σχετικά με αυτούς (Κοέντα, 2020: 14).

Η έννοια της διαφορετικότητας μπορεί, επομένως, να αφορά πολλές πτυχές της κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας. Παρά το γεγονός ότι ένα από τα κυρίαρχα στοιχεία των σύγχρονων κοινωνιών -και όχι μόνο- είναι η διαφορετικότητα, η αποδοχή αυτής δεν είναι δεδομένη και, μάλιστα, παρατηρούνται όλο και περισσότερα στοιχεία τα οποία μπορούν να απαρτίσουν αυτή την έννοια. Ως αποτέλεσμα, πολλές ακραίες συμπεριφορές μπορούν να πηγάζουν από τη διαφορετικότητα των ατόμων και την μη

αποδοχή αυτής από τους γύρω τους. Ενώ, λοιπόν, όπως αναφέρει η Τοπούζα (2009), τα παλαιότερα χρόνια κριτήρια του «διαφορετικού» αποτελούσαν η εξωτερική όψη των ατόμων, το χρώμα τους, οι διατροφικές τους συνήθειες, οι γλωσσικές και οι θρησκευτικές τους διαφορές, σήμερα η λίστα αυτή έχει μεγαλώσει. Πλέον, ως διαφορετικός λογαριάζεται οποιοσδήποτε αποκλίνει από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας, μεταξύ άλλων, με την κοινωνική έννοια και με κριτήριο αυτό που η επικρατούσα κοινωνική ομάδα ορίζει ως φυσιολογικό και τον βαθμό απόκλισης από αυτό (Τοπούζα, 2009: 30-31).

Σχετική έρευνα των Gurin και Nagda (2015) ανέδειξε το γεγονός πως η ίδια η διαφορετικότητα είναι εκείνη που πολλές φορές μπορεί να δράσει ως ενοποιητικός παράγοντας στα πλαίσια μιας ομάδας. Για παράδειγμα, όσον αφορά τις ακαδημαϊκές προσδοκίες που αναμένονται να εκπληρωθούν από τους φοιτητές, όταν πολλοί, διαφορετικοί μεταξύ τους, φοιτητές συνεργάζονται, μπορούν να μάθουν από τις εμπειρίες του καθενός, να αποκτήσουν καινούριες δεξιότητες τις οποίες μπορούν να αξιοποιήσουν στην ακαδημαϊκή τους πορεία, αλλά και να καταλάβουν, εκ των έσω, την ανάγκη της προώθησης της συμπερίληψης και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Gurin & Nagda, 2015: 23).

### 1.2.3 Ετερότητα, αντιληπτικές ικανότητες και αναπηρία

Η έννοια της διαφορετικότητας έχει ευρέως συζητηθεί και σε συνάρτηση με τις αντιληπτικές ικανότητες ή αδυναμίες ενός ατόμου, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για ένα μαθησιακό περιβάλλον, όπως είναι το σχολείο, όπου αυτές γίνονται ακόμα περισσότερο φανερές και αποτελούν βασικό κριτήριο για την εξελικτική πορεία των μαθητών (Στασινός, 2016). Τα τελευταία χρόνια, ειδικά, όπως επισημαίνει ο Στασινός, έχει καταστεί σαφές ότι, αναλόγως με τις αντιληπτικές ικανότητες του εκάστοτε υποκειμένου, χρειάζεται να γίνει και η αντίστοιχη εκπαιδευτική προσέγγιση, που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις ικανότητες του υποκειμένου αυτού. Ταυτόχρονα, όμως, τίθεται και το θέμα της συμπερίληψης των παιδιών με μη τυπική νοητική ανάπτυξη, μαθησιακές δυσκολίες ή δυσκολίες στην αντίληψη, καθώς και της ομαλής προσαρμογής τους σε σχολεία με τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές ή και σε ειδικά διαμορφωμένα για την κάθε περίπτωση σχολεία.

Όσον αφορά, λοιπόν, τις αντιληπτικές ικανότητες των ατόμων, μπορούν να διακριθούν πολλά σημεία στα οποία αυτά μπορεί να διαφέρουν από τον γενικό πληθυσμό. Το παράδειγμα των μαθησιακών δυσκολιών είναι ένα από τα συνηθέστερα και αφορά πολλούς ανθρώπους (Στασινός, 2016). Τόσο η ψυχολογία και η ψυχιατρική, όσο και η ορθοπαιδαγωγική έχουν καταπιαστεί και έχουν αναλύσει εκτενώς το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών, κυρίως σε παιδιά σχολικής ηλικίας, καθώς εκείνη την περίοδο μπορεί να διαπιστωθεί η ύπαρξη της όποιας δυσκολίας και ιδιαιτερότητας όσον αφορά την μάθηση.

Βάσει του Kirk (1968, όπως αναφέρεται στο Στασινός, 2016, 290-291) οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με μία ειδική διαταραχή, που αφορά σε μία ή περισσότερες νοητικές λειτουργίες, σχετικές με τη χρήση της ομιλούμενης ή γραπτής γλώσσας (ομιλία, ανάγνωση, οπτική αντίληψη, γραφή, ορθογραφημένη γραφή, αριθμητική κ.τ.λ.) και περιέχουν χαρακτηριστικά της μαθησιακής εξέλιξης συγκεκριμένων ατόμων (για την ακρίβεια παιδιών), τα οποία δεν συμβαδίζουν με το ομαλό πρόγραμμα που προσφέρεται από το σχολικό περιβάλλον και με το οποίο καλούνται να εναρμονιστούν. Τα παλαιότερα χρόνια, αυτές οι δυσκολίες αποδίδονταν στην έλλειψη προθυμίας του παιδιού για να ανταπεξέλθει στα σχολικά του καθήκοντα ή σε έναν όχι και τόσο εύκολο χαρακτήρα που θα μπορούσε να έχει. Σε αυτά τα παιδιά, μάλιστα, ενίοτε αποδίδονταν διάφοροι χαρακτηρισμοί, από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς ή τους συνομήλικους τους, που κυμαίνονταν από το «αδιάφορος» μέχρι το «τεμπέλης», επιφέροντας αρνητικές επιπτώσεις στη συναισθηματική τους κατάσταση και επιδείνωση των δυσκολιών τους (Palti, 1998 όπως αναφέρεται στο Παντελιάδου, 2011). Πιο συγκεκριμένα, πέρα από την αποτυχία που αισθάνονταν και βίωναν, αντιμετώπιζαν επιπλέον και την απόρριψη αλλά και την επίκριση από το ευρύτερο περιβάλλον τους (Χατζηχρήστου, 2004). Παρόλα αυτά, τα παιδιά που αντιμετώπιζαν τέτοιου είδους δυσκολίες δεν λάμβαναν την προσοχή που θα έπρεπε να λάβουν, καθώς μπορεί να θεωρούνταν ως μια «χαμένη υπόθεση». Φυσικά, αυτού του είδους οι ιδιαιτερότητες δεν άφηναν ανεπηρέαστες και τις οικογένειες των παιδιών, αφού πολλές κατέληγαν να επιδίδονται σε διαπληκτισμούς, προτού αρχίσει να γίνεται γνωστό πως το ζήτημα της μαθησιακής εξέλιξης δεν είναι τελικά τόσο εύκολη υπόθεση (Χατζηχρήστου, 2004).

Τα τελευταία χρόνια, οι κλάδοι της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής άρχισαν να δίνουν περισσότερο βάση στα προβλήματα που μπορεί να υπάρχουν στην

μαθησιακή ανάπτυξη και στα σχολικά κατορθώματα, ανακαλύπτοντας πως αυτά μπορεί να προκύψουν από πολλές αιτίες, οι οποίες, μάλιστα, δεν συνεπάγονται απαραίτητα την πνευματική κατωτερότητα των παιδιών. Επίσης υπάρχει και η περίπτωση των παιδιών που δεν έχουν νοητική υστέρηση, ωστόσο έχει διαπιστωθεί πως έχουν μαθησιακές δυσκολίες, στις οποίες συγκαταλέγεται και η ευρέως γνωστή περίπτωση της δυσλεξίας, που αναφέρεται στην αδυναμία της ανάγνωσης λέξεων από άτομα που κατά τα άλλα έχουν ένα φυσιολογικό επίπεδο ευφυΐας (Bladergroen, 1954: 42-45).

Σύμφωνα με τα δεδομένα της κάθε εποχής διαμορφώνονται και οι απόψεις και οι αντιλήψεις για τα άτομα, ιδιαίτερα τα παιδιά, που έχουν κάποια νοητική αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο όρος «άτομα με ειδικές ανάγκες» άρχισε να χρησιμοποιείται τις τελευταίες δεκαετίες σε παγκόσμιο επίπεδο για να περιγράψει τα άτομα εκείνα που έχουν «σοβαρές ανεπάρκειες, ανικανότητες ή μειονεξίες που οφείλονται σε σωματικές βλάβες, συμπεριλαμβανομένων και των αισθητηριακών βλαβών και σε νοητικές ή ψυχολογικές δυσλειτουργίες, οι οποίες περιορίζουν ή καθιστούν αδύνατη την εκτέλεση δραστηριότητας ή λειτουργίας που θεωρείται φυσιολογική για έναν άνθρωπο» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 1993). Αργότερα, στον όρο αυτό προστέθηκε η λέξη «εκπαιδευτικές», διαμορφώνοντάς τον σε «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», όπως επιτάσσει ο νόμος 2817/2000, στο πρώτο του άρθρο. Έτσι, αναφέρεται πλέον σε «άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, νοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων». Με την κατάλληλη, ωστόσο, στήριξη, καθώς και στα καταλλήλως διαμορφωμένα πλαίσια, όπου εφαρμόζεται διαφοροποίησης της διδασκαλίας, οι εν λόγω μαθητές, με την βοήθεια των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, μπορούν να εκπαιδευτούν, όπως και τα υπόλοιπα παιδιά, απλά με λίγο διαφορετικές συνθήκες. Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας προϋποθέτει πως ο εκπαιδευτικός μιας τάξης επιδεικνύει τον απαιτούμενο σεβασμό στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των παιδιών που φοιτούν σε αυτή (Καραγεώργου, 2008). Τούτο σημαίνει πως ο ίδιος οφείλει να οργανώσει με διαφορετικό τρόπο τη διδασκαλία του, να την εμπλουτίσει με τα κατάλληλα ερεθίσματα και να την προσαρμόσει με τέτοιο τρόπο ώστε να συνάδει με το διαφορετικό μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα και το βαθμό ετοιμότητας του κάθε εκπαιδευόμενου, με σκοπό να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων, ειδικά σε τάξεις όπου υπάρχουν μαθητές με μικτές

ικανότητες (αρχάριοι, μέτριοι, εμπειρότεροι και χαρισματικοί) (Tomlinson, 2001). Άλλωστε όπως χαρακτηριστικά έχει ειπωθεί από τη Μαρία Μοντεσσόρι «Αν το παιδί δεν μπορεί να μάθει με τον τρόπο που το διδάσκουμε, τότε πρέπει να το διδάξουμε με τον τρόπο που μπορεί να μάθει» ενώ όσον αφορά τη διαχείριση της αναπηρίας ενός ατόμου από το ίδιο αλλά και των δυσκολιών που του επιφέρει, η Crow (2010, όπως αναφέρεται στο Τσαλέρα, 2022) έχει επισημάνει πως «δεν υπάρχει κανένα εμπόδιο που δεν μπορεί να ξεπεραστεί».

Όσον αφορά τις επιμέρους διακρίσεις των ειδικών αναγκών, αυτές χωρίζονται στις γνωστικές και μαθησιακές ανάγκες (π.χ. δυσλεξία, μαθησιακές δυσκολίες), στις συναισθηματικές, συμπεριφορικές ανάγκες (π.χ. ΔΕΠ-Υ, σύνδρομο Tourette), στις επικοινωνιακές ανάγκες (π.χ. διαταραχές του αυτιστικού φάσματος) και στις σωματικές/αισθητηριακές ανάγκες (π.χ. αναπηρίες όρασης και ακοής, σωματικές αναπηρίες) (Στρατή, 2017: 38-39). Όλες αυτές οι ομάδες ατόμων αποτελούν την μειοψηφία μέσα σε μια κοινωνία και για αυτόν τον λόγο πολλές φορές δεν λαμβάνονται υπόψιν στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί. Για παράδειγμα, το γεγονός ότι, ενώ υπάρχουν άτομα που μετακινούνται με την βοήθεια αναπηρικού αμαξιδίου, πολύ συχνά δεν υπάρχουν κινούμενες σκάλες ή ράμπες, αποδεικνύει ότι η διαρρύθμιση πολλών χώρων διαμορφώθηκε από αρχιτέκτονες που μπορούν να μετακινηθούν, καθώς δεν έχουν κάποιου είδους αναπηρία, χωρίς να λάβουν υπόψιν την ανάγκη για πρόσβαση στον χώρο για τα άτομα που έχουν κάποια αναπηρία (Siebers, 2001, όπως αναφέρεται στην Πολυζοπούλου, 2019: 21).

#### 1.2.4 Ετερότητα και σωματική διάπλαση

Η ετερότητα εντοπίζεται και όσον αφορά την διαμόρφωση του σώματος το ενός και του άλλου, είτε πρόκειται για το βάρος του, είτε για χαρακτηριστικά του σώματός του τα οποία θεωρούνται «άσχημα» από την κοινωνία, είτε για κάτι ασυνήθιστο ή διαφορετικό που μπορεί να έχει αυτός ο άνθρωπος (Bishop & Sunderland, 2013). Επιπροσθέτως, η ετερότητα σε σχέση με την σωματική διάπλαση των ατόμων μπορεί να αφορά και ένα μη τυπικό σώμα ως προς τις λειτουργίες του, που να φανερώνει κάποιου είδους αναπηρία και γενικότερα μια ένδειξη διαφορετικότητας ως προς τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να μοιάζει και να κινείται. Εξαιτίας λοιπόν, του γεγονότος ότι τα είδη των αναπηριών αυτών ποικίλουν, τα άτομα που χαρακτηρίζονται ως με ετερότητα σχετικά με τη σωματική τους διάπλαση, ανήκουν σε ένα ιδιαίτερα

ανομοιογενές σύνολο, αντιμετωπίζοντας δυσκολίες και ελλείμματα σε διαφορετικούς τομείς της καθημερινής ζωής (Χαρτοκόλλη, 1981). Σύμφωνα με το Χαρτοκόλλη (1981), μια τέτοιου είδους σωματική ετερότητα μπορεί να είναι αποτέλεσμα κάποιας μη αναστρέψιμης λειτουργικής βλάβης που οφείλεται είτε σε ατύχημα είτε σε ασθένεια, μίας ενδεχόμενης γενετικής ανωμαλίας και συνήθως επιφέρει στο άτομο δυσκολίες ως προς την κάλυψη διάφορων κοινωνικών αναγκών, όπως είναι η επαγγελματική αποκατάσταση, η μετακίνηση κ.ά. Επίσης, όσον αφορά τη σωματική διάπλαση ενός ατόμου, ο Oliver (1990) έχει επισημάνει πως πρόκειται για μία «ευμετάβολη κατάσταση» αφού οποιοσδήποτε άνθρωπος χαρακτηρίζεται τυπικός ως προς τις σωματικές του λειτουργίες, είναι σε θέση οποιαδήποτε χρονική στιγμή της ζωής του και για οποιαδήποτε αιτία, να αποκτήσει κάποιου είδους αναπηρία και να καταστεί άτομο με σωματική ετερότητα.

Σε μια αφήγηση των Bishop & Sunderland (2013), αναφέρονται οι μαρτυρίες ατόμων «διαφορετικών» σε σχέση με την εξωτερική τους όψη, τις ικανότητές τους και τις αδυναμίες τους. Ένας από τους συνεντευξιζόμενους, ετών 25, που πάσχει από την σωματική αναπηρία με το όνομα “Osteogenesis Imperfecta”, από τότε που θυμάται τον εαυτό του, ανέφερε πως έχει μικρό ύψος, δεν μπορεί να περπατήσει και παθαίνει εύκολα κατάγματα. Καθώς η ασθένεια αυτή είναι σπάνια, ανέφερε πως πολλά άτομα τον παρατηρούν και τον σχολιάζουν. Για παράδειγμα, ένας άντρας στο τρένο, ένιωσε την ανάγκη να τον ενημερώσει πως η ταινία «Το Χόμπιτ» θα βγει σύντομα στο σινεμά και έχει πολλούς «νάνους» μέσα (Bishop & Sunderland: 186-190). Είναι φανερό, επομένως, ότι αρκετές φορές ο κόσμος που δεν διαθέτει κάποιου είδους διαφορετικό χαρακτηριστικό πάνω στο σώμα του ή δεν είναι εξοικειωμένος με αυτή την πλευρά, μπορεί να μην ξέρει πώς να αντιμετωπίσει ένα τέτοιο άτομο ή πώς να αντιδράσει στην θέασή του με τον κατάλληλο τρόπο.

### 1.3. Αντιμετώπιση της ετερότητας

#### 1.3.1. Παιδιά και ετερότητα

Τα παιδιά, τόσο στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, όσο και γενικότερα σε διάφορες εκφάνσεις της καθημερινότητάς τους, μπορεί να γνωρίζουν άλλα παιδιά ή και άλλους ενήλικες που να είναι αυτό που ονομάζεται «διαφορετικοί» από τα ίδια, με

κάθε πιθανό τρόπο από αυτούς που αναφέρθηκαν παραπάνω. Αναλόγως με τις προσλαμβάνουσές τους, το κατά πόσο είναι εξοικειωμένα με την διαφορετικότητα και το κατά πόσο έχουν ενημερωθεί σχετικά με αυτό το ζήτημα, μπορεί να συμπεριφερθούν το καθένα με διαφορετικό τρόπο στον άνθρωπο που έχουν απέναντί τους, ο οποίος είναι με τον έναν ή με τον άλλον τρόπο διαφορετικός, ή να έχουν τις δικές τους αντιλήψεις, σκέψεις και, ενδεχομένως, προκαταλήψεις σε σχέση με αυτόν τον άνθρωπο (Λελούδα, 2016).

Οι τελευταίες, φαίνονται να είναι σε θέση να αναπτυχθούν ακόμη και από την παιδική ηλικία ενός ατόμου, καθώς, όπως έχει παρατηρηθεί, το αίσθημα και η ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας μπορεί να σχηματιστεί από πολύ νωρίς. Σύμφωνα με τις Αζίζι-Καλατζή, Ζώνιου-Σιδέρη, και Βλάχου (2011), ένα παιδί από την ηλικία των 2 κιόλας ετών μπορεί να αναγνωρίσει τις αντιλήψεις που μπορεί να συνοδεύουν τις διάφορες διαφορετικές φυλές, παρατηρώντας τις απόψεις των ενηλίκων που βρίσκονται στον κύκλο τους. Έτσι, τα στερεότυπα μπορεί να διαμορφωθούν ήδη από την ηλικία των 2-5 ετών, ενώ, αν τα παιδιά δεν έρθουν σε επαφή με κάποιου είδους ανατρεπτική διδασκαλία για την διαφορετικότητα, είναι πιθανό να μην αλλάξουν οι απόψεις τους και κατά την πορεία τους όταν φτάνουν πλέον σε σχολική ηλικία. Έπειτα, φαίνεται πως οι ηλικίες μεταξύ 3-7 ετών είναι εκείνες κατά τις οποίες οι επιρροές που δέχονται από το κοινωνικό τους περιβάλλον είναι ιδιαίτερα σημαντικές, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για τις στάσεις των γονιών τους και άλλων, μεγαλύτερων ατόμων, για θέματα και γεγονότα που βλέπουν να εκτυλίσσονται. Όταν, σε γενικές γραμμές, ένα παιδί δέχεται διαρκώς μηνύματα προκατάληψης για κάποιες διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, μεταξύ των οποίων είναι και τα άτομα από άλλους πολιτισμούς, είναι ιδιαίτερα πιθανό να αρχίσει και το ίδιο να έχει προκατειλημμένες απόψεις (Τζιντζή & Τουρβά, 2019: 16). Μπορεί, ως εκ τούτου, να συκρατήσουν μέχρι και την παραμικρή πληροφορία που θα δεχτούν από κάποιον γύρω τους Έτσι, ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να αντιμετωπίζεται, για παράδειγμα, μια εθνοτική ομάδα, από τους γύρω τους, είναι ο τρόπος με τον οποίο τα ίδια αντιλαμβάνονται πως πρέπει να αντιμετωπίσουν την ίδια εθνοτική ομάδα. Η πιο κρίσιμη ηλικιακή περίοδος για τον σχηματισμό λανθασμένων αντιλήψεων και προκαταλήψεων στα παιδιά, είναι τα 3-7 έτη ενώ αν αυτές οι αντιλήψεις δεν τροποποιηθούν μέχρι το τέλος της εφηβείας, το πιθανότερο είναι ότι θα παραμείνει με αυτές (Γκανάτσιου, 2010: 20-22). Σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον Καναδά από τον Saul (2001), με συμμετέχοντες παιδιά

σχολικής ηλικίας και τις μητέρες τους και μελετούσε ποια είναι η γνώμη των πρώτων σχετικά με τα μέλη μειονοτικών ομάδων, βρέθηκε πως ο καθένας αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο την έννοια του ρατσισμού και, ως εκ τούτου, την μεταδίδει με διαφορετικά στο παιδί του. Το ίδιο ισχύει και από πλευράς του εκπαιδευτικού συστήματος (Saul, 2021: 1-11). Είναι, επομένως, φανερό ότι οι απόψεις των παιδιών για τους γύρω τους, εκείνες που βασίζονται στα ιδιαίτερα πολιτισμικά, εξωτερικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά τους, εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την άποψη των γονέων τους και του σχολικού περιβάλλοντος. Μάλιστα, οι αντιρατσιστικές προσεγγίσεις, όταν δεν γίνονται με τον σωστό τρόπο, δεν είναι πάντοτε αποδοτικές, ώστε το παιδί να φτάσει να αποδεχθεί το διαφορετικό και να το αντιμετωπίζει με τον πιο θεμιτό τρόπο.

### 1.3.2. Έφηβοι και ετερότητα

Η εφηβική περίοδος ενός ατόμου είναι πολύ σημαντική σχετικά με τη διαμόρφωση της στάσης του απέναντι στην ετερότητα καθώς, αν διατηρηθούν τα στερεότυπα που αποκτήθηκαν πιθανώς στην παιδική ηλικία, είναι εξαιρετικά δύσκολο να αποβληθούν στην συνέχεια. Για αυτόν τον λόγο, χρειάζεται να δοθεί βάση στην αποδόμηση των όποιων στερεοτύπων διαδικασία που, σύμφωνα με τον Αμερικανό ψυχολόγο, Allport (1954, όπως αναφέρεται στο Ζαχαριά, 2018: 27), μπορεί να γίνει υπό τέσσερις συγκεκριμένες προϋποθέσεις, στα πλαίσια της διομαδικής επαφής. Οι προϋποθέσεις αυτές είναι η ισότιμη κοινωνική θέση μεταξύ των ομάδων, η κοινωνική και θεσμική υποστήριξη, η συνεργατική αλληλεξάρτηση και η δυναμική εξοικείωσης. Πρόκειται για τέσσερις μηχανισμούς, σύμφωνα με τα οποίους μια ομάδα καλείται να έρθει σε επαφή με μια άλλη, αναπτύσσοντας στενές σχέσεις με αυτή. Αυτού του είδους η τεχνική εξασφαλίζει πολλές φορές την άρση των προκαταλήψεων από πλευράς της πρώτης σε σχέση με την δεύτερη ομάδα.

Η έννοια της προκατάληψης έχει αρνητικό πρόσημο και, εν αντιθέσει με εκείνη του στερεοτύπου, που μπορεί να αναφέρεται και σε θετικά και σε αρνητικά στοιχεία με βάση τις αντιλήψεις των ατόμων για κάποια άλλα, μπορεί να οδηγήσει στην περιθωριοποίηση και στην αρνητική αντιμετώπιση του διαφορετικού. Για αυτόν τον λόγο, η άρση των προκαταλήψεων κρίνεται πολύ σημαντική (Ζαχαριά, 2018: 27-28). Σε μια σχολική τάξη είναι συχνό το φαινόμενο να υπάρχει η λεγόμενη «πολιτισμική ετερότητα». Οι μαθητές/τριες της κάθε τάξης μπορεί να διαφέρουν ως προς το



κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονέων τους, όπως και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, τη στάση τους όσον αφορά το σχολείο, τα ενδιαφέροντά τους, την εθνικότητά τους.. Όλα τα στοιχεία που μπορεί να χαρακτηρίζουν μια μειονοτική ομάδα συγχωνεύονται με εκείνα των κυρίαρχων ομάδων στο πλαίσιο του μικρόκοσμου της σχολικής τάξης (Βέρα, 2020: 5-6).

### 1.3.3 Σχολείο και ετερότητα

Η εξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική αποτέλεσε πρόκληση για την ίδια και για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ειδικότερα, καθώς το νομοθετικό πλαίσιο για την διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αρκετά πρόσφατο (Καραμητόπουλος, 2015). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η πιο σημαντική προσέγγιση σε σχέση με την διαχείριση της ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον και των ανισοτήτων. Η βασικότερη παραδοχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι το ότι ο «άλλος» έχει ίσα δικαιώματα με τα άτομα που δέχονται την εκπαίδευση αυτή (Δαμανάκης, 1998). Ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, βάσει του νόμου 2413/1996, είναι «η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Παρόλα αυτά, τα πράγματα δεν έχουν πάντοτε την επιθυμητή έκβαση για πολλούς λόγους, που έχουν να κάνουν με την πολυπλοκότητα της πολιτισμικής ανομοιογένειας του μαθητικού δυναμικού, την απουσία σχετικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Μήλιου, 2013: 88-89). Οι εκπαιδευτικοί, όπως επίσης επισημαίνεται από τη Μήλιου, θα πρέπει να γνωρίζουν το πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στην τάξη τους, να καταφέρνουν να επικοινωνούν μαζί τους με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο και να μάθουν να διαχειρίζονται καταλλήλως και κατά περίπτωση τα διάφορα στοιχεία πολιτισμικής ετερότητας μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίστηκε για πρώτη φορά στις ΗΠΑ, ως μέρος ενός κινήματος περί πολιτικών δικαιωμάτων και εξασφάλισης της άρσης του αποκλεισμού των μαύρων από τα κοινά. Σημαντικό στοιχείο σε αυτό το κίνημα αποτέλεσε η παύση του διαχωρισμού λευκών και μαύρων στα σχολεία. Από το 1970 και έπειτα, πολλές ακόμη χώρες ακολούθησαν παρόμοιες πρακτικές, με την Ελλάδα να ξεκινάει προσπάθειες θέσπισης διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών πολιτικών από το 1996, χωρίς, όμως, ιδιαίτερη επιτυχία (Μάνου, 2013: 35). Το κατά πόσο θα είναι

αποτελεσματική η όποια προσπάθεια ένταξης των αλλοδαπών στο σχολικό περιβάλλον, εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει η μάθηση σχετικά με αυτούς και από το κατά πόσο θα δίνονται ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, ώστε να μην στερηθούν την γνώση, παρουσιάζοντας μειονεκτήματα ως προς αυτό και αδυνατώντας να συμβαδίσουν με τις επιταγές της κοινωνίας (Μανούσου, 2017: 60-61).

## 2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ- ΟΙ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ

### 2.1 Τι είναι η συμπερίληψη;

Όπως έχει πει ο Dr Oscar Arias, ακτιβιστής και τέως πρόεδρος της Κόστα Ρίκα, «το πιο όμορφο και εμπλουτιστικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ζωής είναι η διαφορετικότητα- μια διαφορετικότητα που δεν μπορεί ποτέ να χρησιμοποιηθεί για να δικαιολογήσει την ανισότητα. Η καταστολή της διαφορετικότητας θα φτωχύνει την ανθρώπινη φυλή [...]. Για να υπάρχει ισότητα, πρέπει να αποφύγουμε τα πρότυπα που ορίζουν το πώς θα έπρεπε να είναι μια φυσιολογική ζωή ή το πώς είναι ο φυσιολογικός τρόπος επίτευξης της επιτυχίας και της ευτυχίας [...]. Ενώ, λοιπόν, παραδείγματος χάριν, έχει κάπως αλλάξει ο τρόπος με τον οποίο βιώνταν η αναπηρία από την κοινωνία, που άλλοτε θεωρούσε πως τα άτομα με αναπηρία χρήζουν λύπησης και εράνων, δεν έχουν εξαλειφθεί πλήρως ορισμένες προκαταλήψεις σχετικά με αυτά -και όχι μόνο» (DFFE, 1999: 3). Ορισμένες δραστηριότητες που για τους αρτιμελείς συμπολίτες είναι δεδομένες, εξακολουθούν να είναι απαγορευτικές για τα άτομα με αναπηρία, λόγω έλλειψης των καταλλήλων υποδομών και της κατάλληλης στήριξης από την κοινωνία. Εδώ είναι που η συμπερίληψη κρίνεται σημαντική για την εξάλειψη αυτών των εμποδίων και την δημιουργία των βάσεων για μια καλύτερη ζωή για όλες τις κοινωνικές ομάδες.

Η ένταξη/ συμπερίληψη εισάγει μια κουλτούρα όπου όλοι οι άνθρωποι εκτιμώνται εξίσου και όλοι αισθάνονται αποδεκτοί και είναι απολύτως απαραίτητες για την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και την εκτίμηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσα σε μια κοινωνία (Marimuthu & Cheong, 2015: 322). Σύμφωνα με την Κρομμύδα (2020) Η κοινωνική συμπερίληψη ορίζεται ως το αποτέλεσμα μιας συσχέτισης των προσωπικών και των περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών που, όταν επιτυγχάνεται, μπορεί να επιτύχει την αύξηση των ευκαιριών ενός υποκειμένου ώστε να έχει τα ίδια δικαιώματα και την ίδια πρόσβαση στις δραστηριότητες, στους κοινωνικούς ρόλους και στα αγαθά που έχουν όλοι τριγύρω του. Η κοινωνική συμπερίληψη έχει ως προϋπόθεση την αντίληψη ότι τα διαφορετικά άτομα είναι εξίσου άξια και ικανά με εκείνα που μοιράζονται τα ίδια χαρακτηριστικά με την πλειονότητα μιας πληθυσμιακής ομάδας και, ως εκ τούτου, δικαιούνται την υποστήριξή τους. Ακόμη, αφορά τόσο την προσπάθεια για την οικονομική ευημερία των διαφορετικών ατόμων, όσο και την

ψυχολογική τους ευημερία και την διασφάλιση της δημιουργίας ικανών κοινωνικών δεσμών, όπως είναι εκείνοι που συνάπτουν τα άτομα που ανήκουν στην πλειοψηφία (Κρομμύδα, 2020: 47).

Κατά τον 21<sup>ο</sup> αιώνα η συζήτηση που αφορά την συμπερίληψη αρχίζει να παίρνει μεγαλύτερη έκταση από ότι παλαιότερα. Κεντρικό θέμα αυτής της συζήτησης είναι η αποδοχή και η αντιμετώπιση των υποκειμένων που έχουν κάποια αναπηρία (Bricker, 1995: 192). Χρονιά ορόσημο για αυτό το θέμα και τη φιλοσοφία της συμπερίληψης γενικότερα αποτέλεσε το 1994, οπότε και προέκυψε η «Διακήρυξη της Σαλαμάνκας». Η βασική ιδέα που προωθείται μέσα από αυτή, είναι η παροχή ίσης εκπαίδευσης σε όλους η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εφαρμογής συμπεριληπτικών πρακτικών και πολιτικών (Hardy & Woodcock, 2014). Πολλοί ερευνητές, όπως ο Ainscow (1999) αλλά και οι Watkins και Meijer (2019), υποστηρίζουν πως οι ιδέες και οι στάσεις που αναδεικνύονται μέσω του κειμένου της Διακήρυξης της Σαλαμάνκας είναι μέχρι και σήμερα, καθοριστικής σημασίας για την εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής, σε παγκόσμιο επίπεδο. Και αυτό γιατί, σύμφωνα με τους Hardy και Woodcock (2014) παρέχει σε όλους τους μαθητές τη δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής στην εκπαίδευση η οποία αποτελεί θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα. Σύμφωνα με το Στασινό (2016), γύρω στα τέλη της δεκαετίας του 1990 και έπειτα έκανε την εμφάνισή του το κίνημα της συμπερίληψης και στην Ελλάδα ενώ τα επόμενα χρόνια οι αρχές της φιλοσοφίας αυτού, άρχισαν να διαδίδονται σε εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς κύκλους. Τα τελευταία χρόνια η έννοια της συμπερίληψης και το κίνημα που σχετίζεται με αυτή σε σχέση με την εκπαίδευση βασίζεται σε δύο γραμμές λογικής- η πρώτη από αυτές είναι το επιχείρημα των πολιτικών δικαιωμάτων ότι η διαχωρισμένη εκπαίδευση είναι εγγενώς άνιση και, ως εκ τούτου, παραβιάζει τα δικαιώματα των παιδιών που είναι διαχωρισμένα, ενώ η δεύτερη είναι ότι η εμπειρική ανάλυση των αποτελεσμάτων από τα προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης δείχνουν ότι αυτά δεν λειτουργούν. Παρά, λοιπόν, την σταθερή εφαρμογή της ειδικής αγωγής, δεν έχουν προκύψει τα αναμενόμενα οφέλη στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης, αλλά και των κοινωνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων. Σε ορισμένα σχολεία η ειδική αγωγή και η αγωγή που αφορά την πλειοψηφία συνυπάρχουν, αλλά δεν συνεργάζονται. Τα παιδιά που χρήζουν ειδικής αγωγής διδάσκονται σε ξεχωριστές τάξεις και δουλεύουν με ξεχωριστό διδακτικό υλικό. Το κίνημα της συμπερίληψης κάνει έκκληση για αλλαγές σε αυτό το σύστημα, σε μια προσπάθεια δημιουργίας ενός σχολείου χωρίς

αποκλεισμούς, στο οποίο οι πόροι θα χρησιμοποιούνται πιο αποτελεσματικά και θα καλύπτουν περισσότερα παιδιά (Rogers, 1993: 4). Επιπροσθέτως βασική επιδίωξη του συμπεριληπτικού κινήματος είναι όλα τα παιδιά να φοιτούν στο γενικό σχολείο της τοπικής τους κοινωνίας, μαζί με τα συνομήλικά τους παιδιά και λαμβάνοντας ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες με αυτά (Στασινός, 2016).

Για τη συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μέχρι και τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα κυριαρχούσε ένα σύστημα κατά το οποίο αυτά τα άτομα αναλαμβάνονταν από σχολεία ειδικής εκπαίδευσης, μέχρι να θεσπιστεί, τα νεότερα χρόνια, το δικαίωμά τους για την φοίτηση σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο ενός σχολείου για όλους, ένα σύστημα που άρχισε να υιοθετείται από το 1960 και έπειτα. Με αυτό το κίνημα έχουν συνδεθεί και επιμέρους, αμερικανικοί όροι, όπως είναι εκείνος του “mainstreaming” και του “incorporation”, οι οποίοι χρησιμοποιούνται ευρέως για να περιγράψουν την ενσωμάτωση και την κανονικοποίηση της ένταξης των ατόμων με αναπηρίες στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικού τύπου, έχοντας ως απώτερο σκοπό την άρση της περιθωριοποίησής τους (Μποπότα, 2015: 9-10).

Μια ακόμη έννοια που έχει συνδεθεί με την συμπερίληψη είναι η έννοια του “tolerance” (=ανοχή, ανεκτικότητα), που αφορά την στάση απέναντι στις αντιληπτές πολιτισμικές ή φυσικές διαφορές μεταξύ των ανθρώπων ή των απόψεων που μπορεί αυτοί να έχουν. Ακόμη, η έννοια της ενσυναίσθησης είναι εξίσου σημαντική προκειμένου να επιτευχθεί η κατανόηση των συναισθημάτων των «άλλων», καθώς πρόκειται για την εξέταση αυτών, αλλά και των απόψεών τους. Η «διαπολιτισμική ενσυναίσθηση» είναι η ενθάρρυνση της συνάντησης μεταξύ πολλαπλών ομάδων με αντιληπτές πολιτισμικές διαφορές. Περιλαμβάνει τόσο γνωστικές όσο και συναισθηματικές πτυχές, καθώς και την επίγνωση και αποδοχή των πολιτισμικών διαφορών και την αλληλεγγύη προς τον πολιτισμικά διαφορετικό άλλο. Η συμπερίληψη περιλαμβάνει αυτά τα χαρακτηριστικά, μόνο που διαφοροποιείται ως προς την συμμετοχή της ίδιας της διαφορετικής κοινότητας σε άλλες, περισσότερο συνηθισμένες, οδηγώντας στην ουσιαστική κοινωνική ένταξη, αντί για την απλή κατανόηση των διαφορετικών ατόμων (Lähdesmäki et al., 2022: 46-55). Η ένταξη αυτή έχει αποδειχθεί πως μπορεί να είναι προς όφελος της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, όπως το σχολικό ή το εργασιακό περιβάλλον. Αυτό γιατί ανοίγει τον δρόμο για μια ποικιλία διαφορετικών ατόμων να

συγκεντρώσουν τους προσωπικούς τους πόρους και να κάνουν αυτό που κάνουν καλύτερα. Φαίνεται πως όταν όλες οι κοινωνικές ομάδες νιώθουν άνετα να εκφράσουν την πραγματική τους ταυτότητα, μπορούν να συνεργαστούν καλύτερα μεταξύ τους, προάγοντας την ποιότητα του τελικού αποτελέσματος του εκάστοτε εγχειρήματος που μπορεί να έχουν αναλάβει (Ferdman, 2014). Η συμπερίληψη, λοιπόν, αφορά πολλές πτυχές του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί η κοινωνία, που, χάρη σε αυτή, μπορεί να γίνει ακόμη πιο λειτουργική και να εξελιχθεί προς το καλύτερο.

## 2.2 Αναγκαιότητα και οφέλη συμπερίληψης

Σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, το να επιτρέπεται να ακούγονται διαφορετικές φωνές προσθέτει μια πιο πλουραλιστική σχολική κουλτούρα που ωφελεί εξίσου τους μαθητές και τους δασκάλους (Σόρκος, 2022). Το να δίνεται φωνή σε όλους τους μαθητές, είναι ένδειξη δημοκρατίας (Αγγελίδης, 2019). Πολλές έρευνες έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια σε σχέση με την αποδοχή των διαφορετικών μαθητών από τους υπολοίπους. Μια από αυτές, από τον Estell και τους συνεργάτες του (2008, όπως αναφέρεται στην Παντέλογλου, 2017: 32) ερευνήσε τον βαθμό αποδοχής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 1.361, στο σύνολο μαθητές, εκ των οποίων εκείνοι που παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες ήταν οι 55. Από την Τρίτη μέχρι την έκτη τάξη έγιναν μετρήσεις της αποδοχής τους, με το αποτέλεσμα αυτής της έρευνας να δείχνει πως τα παιδιά με τις μαθησιακές δυσκολίες απολάμβαναν χειρότερη μεταχείριση σε σχέση με εκείνα που δεν είχαν μαθησιακές δυσκολίες. Η έρευνα αυτή είχε εστιάσει στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών, στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις και στον τομέα της κοινωνικής αυτοαντίληψης και της αποδοχής από τους γύρω τους. Μεταγενέστερες έρευνες, όπως των Pijl και Frostad (2010, όπως αναφέρεται στην Παντέλογλου, 2017: 33) επιβεβαίωσαν αυτά τα αποτελέσματα, υπογραμμίζοντας την ανάγκη συμπερίληψης των μαθητών με μαθησιακές ανάγκες (Παντέλογλου, 2017: 32-33).

Όπως αναφέρει η Κηπουροπούλου (2019) όσον αφορά τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, οι δάσκαλοι εκφράζουν με βεβαιότητα την γνώμη τους για την απαραίτητη ένταξη των παιδιών των προσφύγων στο σχολείο, αλλά και την αναγκαιότητα της κοινωνικοποίησής τους στο νέο κοινωνικό περιβάλλον, θεωρώντας, ταυτόχρονα, ότι ο πολιτισμικός πλουραλισμός και η αλληλεπίδραση των μαθητών έχουν θετική επίδραση στην κοινωνικοποίησή τους, καθώς και στην αποδοχή

της διαφορετικότητας. Χρησιμοποιούν, επίσης, στον λόγο τους έννοιες παρμένες από το πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής της Ένταξης, μιλώντας για αλληλεγγύη, σεβασμό, βελτίωση της αυτό-εικόνας του μαθητή, δικαιοσύνη και δημοκρατικές ιδέες (Κίρουροπούλου, 2019: 341). Προκειμένου, όμως, να επιτευχθούν αυτά, είναι απαραίτητη η θετική στάση των ίδιων των παιδιών που ανήκουν στην σφαίρα του διαφορετικού. Με άλλα λόγια, η θετική στάση των παιδιών που έχουν κάποιου είδους αναπηρία είναι απαραίτητη προκειμένου να ενταχθούν σε ομάδες, να κάνουν δραστηριότητες και να εξοικειωθούν με το περιβάλλον γύρω τους, στα πλαίσια του σχολείου. Για παράδειγμα, σημαντικό είναι το κομμάτι των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων και τα παιχνίδια ρόλων στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή κάποια μορφή αναπηρίας (Στρατή, 2017: 248).

Φυσικά, υπάρχουν ορισμένες συμπεριφορές που μπορεί να μην διευκολύνουν ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πρόκειται για τις λεγόμενες «διαταρακτικές συμπεριφορές» που, κατά γενική ομολογία, χρήζουν ιδιαίτερης αντιμετώπισης διότι μπορεί να επηρεάσουν το κλίμα μιας τάξης. Οι εν λόγω συμπεριφορές μπορεί να είναι η επιθετικότητα των μαθητών, το κλάμα και οι κραυγές, οι εκρήξεις θυμού κ.ά.. Σε γενικές γραμμές, η μεγαλύτερη πρόκληση που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά την συμπεριφορά των μαθητών αυτών είναι η έλλειψη αυτοελέγχου. Προκειμένου, λοιπόν, όλο αυτό το κλίμα να μην επηρεάσει αρνητικά την ενσωμάτωση των εν λόγω μαθητών, η ενθάρρυνσή τους για την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους κρίνεται άκρως σημαντική προκειμένου να κριθεί επιτυχής η συμπερίληψή τους στο σχολικό περιβάλλον (Γρηγορόπουλος & Προβατά, 2021: 14-15).

Πάντως, τα ψυχολογικά, ακαδημαϊκά και κοινωνικά οφέλη των παιδιών που διακρίνονται από κάποιου είδους διαφορετικότητα από την συμπερίληψη δεν είναι αμελητέα. Σύμφωνα με την μελέτη των Baer et al. (2011, όπως αναφέρεται στις Χριστίδου & Χριστίδου, 2018: 1281) στην Αμερική, οι μαθητές που παρουσίαζαν κάποιες δυσκολίες οι οποίοι εντάσσονταν επιτυχώς στα πλαίσια του σχολείου είχαν πολύ μεγαλύτερες, για την ακρίβεια τις διπλάσιες, πιθανότητες να ανέβουν επίπεδο μάθησης και να διαπρέψουν ακαδημαϊκά, σε σχέση με τους συμμαθητές τους που δεν τύγχαναν ανάλογης συμπερίληψης. Ταυτόχρονα, η συμπερίληψη φαίνεται να αποτελεί κινητήρια δύναμη για την συναισθηματική ενδυνάμωση των μαθητών που

παρουσιάζουν ορισμένες δυσκολίες στην μάθηση ή να έχουν κάποια αναπηρία, οι οποίοι, κατά τα άλλα, μπορεί να διακρίνονται και από δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την επικοινωνία με τους γύρω τους. Ο πιο σημαντικός λόγος για τον οποίο οι μαθητές αυτοί συνήθως δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν από κοινωνικής άποψης είναι το ότι δεν έχουν τα εφόδια και τις δεξιότητες που έχουν οι υπόλοιποι ως προς την ευχέρεια κοινωνικοποίησής τους. Αυτή την θέση έχει επιβεβαιώσει και μια έρευνα του Schwab (2015, όπως αναφέρεται στις Χριστίδου και Χριστίδου, 2018: 1281), κατά την οποία 1.100 μαθητές μελετήθηκαν στην Αυστρία και διεξήχθη το συμπέρασμα πως εκείνοι που παρουσίαζαν κάποιου είδους αναπηρία ήταν και εκείνοι που δεν μπορούσαν να κοινωνικοποιηθούν στον ίδιο βαθμό με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους (Χριστίδου & Χριστίδου, 2018: 1281).

Για αυτόν τον λόγο η συμπερίληψη εστιάζει ταυτόχρονα σε πολλά κομμάτια της ενσωμάτωσης και αρωγής των διαφορετικών ατόμων και υπάρχουν πολλοί λόγοι για τους οποίους θα πρέπει να επιδιώκεται. Εκτός από τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής μέσω της προσαρμογής των διαφορετικών ατόμων στις κυρίαρχες ομάδες, φαίνεται να είναι σημαντική και για θεραπευτικούς λόγους, καθώς εστιάζει στη συναισθηματική υποστήριξη των διαφορετικών μαθητών, οι οποίοι τείνουν να αντιμετωπιστούν ως περισσότερο ευάλωτοι, ενώ ταυτόχρονα βοηθά στο να ακουστεί και η δική τους φωνή μέσω της ενεργής συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία (Κουτσιούρη, 2021: 117). Τα σχολεία, επομένως, διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών και ενθαρρύνονται ώστε να χρησιμοποιούνται ως κύρια πηγή υποστήριξης, ειδικά για εκείνους τους μαθητές που χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή για την εξασφάλιση των αναγκών τους. Η υποκειμενική συναισθηματική-κοινωνική ευημερία των νέων είναι ένας γενικός δείκτης της κατάστασης της ψυχικής τους υγείας (Didaskalou et al., 2018: 1). Τα παιδιά που έχουν αυξημένες εκπαιδευτικές και συναισθηματικές ανάγκες χρειάζονται την συμπερίληψη ώστε να τις καλύψουν. Με αυτόν τον τρόπο, η κοινωνία στο σύνολό της καταφέρνει να προχωράει μπροστά, ενώ όλα τα παιδιά νιώθουν ίσα μεταξύ τους, κάτι που διευκολύνει και το περιβάλλον γύρω τους στο να γίνει ένα με αυτά, σε μια αμφίδρομη σχέση όπου η ισότητα ευνοεί και τις δύο πλευρές.



### 2.3. Τι είναι ο αποκλεισμός

Μία σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση μπορεί να αναδείξει την τάση ορισμένων ερευνητών να διαχωρίσουν την έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού από αυτήν του εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα, ο Πλειός (1998), όσον αφορά τον κοινωνικό αποκλεισμό, επεσήμανε πως σχετίζεται με μία δυσμενή κατάσταση στην οποία έρχεται ένα άτομο, όταν δεν έχει ή του αφαιρείται οποιοδήποτε δικαίωμα (κοινωνικό, πολιτικό, ατομικό). Επέκταση αυτής της απουσίας δικαιωμάτων αποτελεί ο περιορισμός της ανθρώπινης ελευθερίας που μπορεί να σχετίζεται με την αδυναμία συμμετοχής του ατόμου σε διάφορες κοινωνικές πράξεις, όπως για παράδειγμα η εργασία, η ελεύθερη μετακίνηση, η ιδεολογική του τοποθέτηση και η διαμόρφωση των ληφθέντων αποφάσεων κ.ά., με την αδυναμία σύναψης κοινωνικών σχέσεων, όπως για παράδειγμα οικογενειακών, φιλικών κ.ά. ή με την έλλειψη επικοινωνίας (Πλειός, 1998). Επίσης, η Barner-Barry, (1986), συνδέει τον όρο του κοινωνικού αποκλεισμού με αυτόν της κοινωνικής περιθωριοποίησης που εμπερικλείει την απομάκρυνση ενός ατόμου από μία κοινωνική ομάδα, διαδικασία κατά την οποία μπορεί να γίνεται και χρήση λεκτικής ή σωματικής βίας ενάντια στο αντικείμενο της περιθωριοποίησης. Άλλοι ερευνητές ορίζουν τον κοινωνικό αποκλεισμό ως «τη μη συμπερίληψη σε ένα δεδομένο κοινωνικό δίκτυο, κατά την οποία το άτομο δεν αγνοείται κατ' ανάγκη» ενώ η απόρριψη από το δίκτυο αυτό μπορεί να εκφραστεί είτε λεκτικά είτε φυσικά με σκοπό να υποδηλώσει ότι το άτομο δεν επιθυμητό σε αυτό (Kipling, 1997). Επίσης ο Kipling (1997) εντόπισε τέσσερα είδη κοινωνικού αποκλεισμού τα οποία επικαλύπτονται ως προς την εννοιολογική τους προσέγγιση και είναι τα εξής: α) η εξορία ενός ατόμου από μία συγκεκριμένη ανθρώπινη ομάδα, β) η απομάκρυνση από μία κοινότητα με τη μορφή της διαμάχης ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών κοινωνικών τάξεων, γ) η απόρριψη ενός ατόμου από μία ομάδα της οποίας παλαιότερα μπορεί να αποτελούσε μέλος, δ) η λεκτική ή σωματική παρενόχληση ενός ατόμου.

Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό ο Στάμελος (2003) τον διαχωρίζει σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη είναι ο επίσημος εκπαιδευτικός αποκλεισμός ο οποίος αφορά όσους δεν έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση εξαιτίας ύπαρξης κάποιου κωλύματος ως προς ορισμένες θεσμικές διαδικασίες. Πιο συγκεκριμένα, ο Μπαλάσκας (1997) κατατάσσει σε αυτή την κατηγορία μαθητές που λόγω έλλειψης των απαραίτητων δικαιολογητικών και επίσημων νόμιμων εγγράφων δεν μπορούν να ολοκληρώσουν την εγγραφή τους σε κάποια σχολική μονάδα, όπως για παράδειγμα τα

παιδιά αλλοδαπών που βρίσκονται παράνομα σε μία χώρα. Η δεύτερη κατηγορία εκπαιδευτικού αποκλεισμού που έχει επισημανθεί από το Στάμελο είναι ο άτυπος, ο οποίος έχει μία μη θεσμοθετημένη μορφή. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν μαθητές που θεσμικά έχουν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, αποκλείονται όμως τελικά από ένα επίπεδο του, εξαιτίας διάφορων άλλων παραγόντων. Ο Βεργίδης (1996, όπως αναφέρεται στο Στάμελος, 2003) έχει αναφέρει ως κάποιους τέτοιους παράγοντες την απομάκρυνση του παιδιού από το σχολείο με πρωτοβουλία γονέων, για οικονομικούς, κοινωνικούς ή πολιτισμικούς λόγους, όπως συνήθως συμβαίνει με τους Ρομά. Με οικονομικούς παράγοντες έχει συνδέσει επίσης τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό και η Νικολοπούλου (2000, όπως αναφέρεται στο Ιωαννίδη, 2002), που επισημαίνει πως αρκετές κοινωνικές ομάδες απομακρύνουν τα παιδιά τους από το σχολείο εξαιτίας έλλειψης των απαραίτητων πόρων ή της ύπαρξης ανάγκης για εργασία από όλα τα μέλη της οικογένειας. Από την άλλη, ο Τσιάκαλος (1998, όπως αναφέρεται στο Γούναρη, 2013) υποστηρίζει πως η διαδικασία γίνεται αντίστροφα, υπό την έννοια ότι ο αποκλεισμός από την εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στη μελλοντική χαμηλή οικονομική κατάσταση ενός ατόμου ή ακόμη και στη γενικότερη κοινωνική περιθωριοποίησή του. Σύμφωνα με τον Αρβανίτη (2018) ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός μπορεί να οφείλεται σε παράγοντες που σχετίζονται είτε με το κοινωνικό είτε με το σχολικό περιβάλλον. Στην πρώτη κατηγορία τοποθετεί το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, το ασταθές οικογενειακό περιβάλλον, την εθνοτική τους ταυτότητα, τη δυναμικότητα της οικογένειας, την αρνητική γονική στάση απέναντι στην εκπαίδευση ενώ στη δεύτερη τις δυσλειτουργίες του σχολικού περιβάλλοντος, τις διάφορες αρνητικές εμπειρίες των μαθητών, π.χ. συγκρούσεις με συμμαθητές ή εκπαιδευτικούς, τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις, την απείθαρχη συμπεριφορά των μαθητών, το μεγάλο αριθμό αδικαιολόγητων απουσιών κ.ά. Όπως έχει επισημάνει η Τρέσσου (1999, όπως αναφέρεται στο Μπούρου, 2008), ο αποκλεισμός από την εκπαίδευση μπορεί να τελεστεί σε τρεις φάσεις που είναι οι εξής: α) η εξ αρχής μη εγγραφή του παιδιού στο σχολείο β) η μετέπειτα παραίτηση από τις σχολικές υποχρεώσεις και την εκπαίδευση λόγω διάφορων απογοητεύσεων ή άλλων συνθηκών, γ) η αδυναμία επιτυχούς ολοκλήρωσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που προϋποθέτει τη φοίτηση στην τριτοβάθμια.

#### 2.4. Αποκλεισμός και αντίκτυπός του σε παιδιά και νέους

Είναι προφανές ότι τα παιδιά που μπορεί να προέρχονται από μια διαφορετική χώρα και έχουν μια διαφορετική μητρική γλώσσα, δυσκολεύονται πολλές φορές να συμβαδίσουν με το πρόγραμμα διδασκαλίας του σχολείου στο οποίο εγγράφονται στην χώρα υποδοχής τους. Έτσι, όπως έχει παρατηρήσει και ο Rajan (2020), παραγκωνίζονται από το κλασικό εκπαιδευτικό σύστημα, και βρίσκονται σε μια πολύ δύσκολη θέση. Κι αυτό γιατί αναμένεται από αυτά να συμβαδίσουν με ένα πρόγραμμα που εκ των πραγμάτων είναι δύσκολο για αυτά, πόσω μάλλον όταν δεν έχουν την κατάλληλη υποστήριξη και διδακτική τροποποίηση, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες τους. Όλα αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω, οδηγούν στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό των παιδιών, κάτι που θα έχει επιπτώσεις στην γενικότερη ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία (Rajan, 2020: 4).

Όσον αφορά την γλώσσα που θα πρέπει να μιλάνε και να γνωρίζουν τα νέα άτομα, υπάρχει η παραδοχή ότι σημαντικό είναι, αρχικά, να κατακτούν την μητρική τους γλώσσα, πριν εκπαιδευτούν στην γλώσσα της χώρας υποδοχής τους (Lakshmanan, 2009). Είναι γεγονός πως όταν διατηρούνται σε πρώτη φάση και ως έναν βαθμό οι παραδόσεις, η γλώσσα και η κουλτούρα των αλλοδαπών παιδιών κατά την διδασκαλία τους, αυτή γίνεται αποτελεσματικότερα και χτίζονται πιο γερές βάσεις για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, χωρίς κενά ενώ έχει αποδειχθεί πως τα παιδιά που εκπαιδεύονται με αυτή τη λογική τείνουν να επιτυγχάνουν περισσότερο ακαδημαϊκά, ενώ κατανοούν καλύτερα βασικές έννοιες όταν διδάσκονται στην μητρική τους γλώσσα (Schwartz, 2004). Φαίνεται, ωστόσο, πως, ενώ αυτό το σύστημα έχει αποδειχθεί πως είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό για τα δίγλωσσα παιδιά, σπάνια εφαρμόζεται, κυρίως σε περιπτώσεις σχολείων όπου συγκεντρώνεται μεγάλος αριθμός πολιτισμικά διαφορετικών παιδιών. Αυτού του είδους η πολιτική, που έχει σκοπό την αφομοίωση και όχι την ένταξη των αλλοδαπών παιδιών, δεν κρίνεται ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς ελλοχεύει ο κίνδυνος να μην μπορέσουν να αυξήσουν τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα (Τουρτούρας, 2005: 60-62, 70).

Σε γενικές γραμμές, η έννοια του αποκλεισμού μπορεί να πάρει πολλές μορφές στον εσωτερικό και στον εξωτερικό κόσμο ενός παιδιού στο σχολικό περιβάλλον. Μπορεί να το επηρεάσει με πολλούς τρόπους, με αποτέλεσμα να μην θέλει, για παράδειγμα, να πάει στο σχολείο, να μην θέλει να συμμετάσχει στο μάθημα ή στο πρόγραμμα του σχολείου -συμπεριφορά που παρατηρείται κυρίως από πλευράς των

παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες-, να επηρεαστεί η σχέση του με τους δασκάλους του και με τους φίλους του και να κλειστεί στον εαυτό του ή να αρνείται να επικοινωνήσει με τους γύρω του (Dadswell & O' Brien, 2020). Παρατηρείται, σύμφωνα με τους Dadswell και O' Brien, μια αλληλεξάρτηση μεταξύ σχολικού αποκλεισμού και ψυχικών θεμάτων στα παιδιά, καθώς ο αποκλεισμός από το σχολείο μπορεί να αποτελέσει παράγοντα για κάποια επακόλουθη ψυχική ασθένεια ή εμφάνιση άγχους, ενώ ταυτόχρονα η ύπαρξη κάποιας ψυχικής ασθένειας μπορεί με την σειρά της να οδηγήσει στον σχολικό αποκλεισμό, δημιουργώντας, έτσι, μια αμφίδρομη σχέση. Επίσης, όπως αναφέρουν οι Fazel και Newby (2002), μια σειρά από έρευνες κατέδειξε την άμεση συσχέτιση των ψυχικών νοσημάτων στα παιδιά με τον αποκλεισμό τους από το σχολείο, σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά, που δεν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα ψυχικής υγείας. Ο κίνδυνος αυξάνεται όταν πρόκειται για παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, στην περίπτωση των οποίων τα προβλήματα συμπεριφοράς που μπορεί να έχουν λόγω της ιδιάζουσας περιπτώσής τους μπορεί να πυροδοτούν αντιδράσεις από τους συμμαθητές τους και, ως εκ τούτου, να οδηγήσουν στον σχολικό τους αποκλεισμό (Fazel & Newby, 2021: 1-2).

Όσο δύσκολο είναι για τα παιδιά δημοτικής εκπαίδευσης να ενταχθούν σε ένα διαφορετικό περιβάλλον και όσες επιπτώσεις έχει το να μην τα καταφέρνουν, τελικά, να ενταχθούν σε αυτό, άλλο τόσο είναι και για τους εφήβους. Σε ακραίες, μάλιστα, περιπτώσεις, κατά τις οποίες δεν υπάρχει η αποδοχή και, αντίθετα, υπάρχει κάποιου είδους αποκλεισμός από την κοινωνία, αυτό μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρές ψυχολογικές συνέπειες, μη αναστρέψιμες πολλές φορές. Το ίδιο ισχύει και για τις λίγο μεγαλύτερες ηλικίες, όπως είναι οι φοιτητές. Για παράδειγμα, οι φοιτητές με αναπηρία, σε μια έρευνα του Καλλινικάκη (2016: 201-203) που σχετιζόταν με την ποιότητα ζωής τους, ανέφεραν πως η κοινωνική τους ζωή είναι περιορισμένη και δεν μπορεί να είναι όπως των άλλων φοιτητών, διαθέτουν περιορισμένο κύκλο φίλων, ιδιαίτερα εκείνοι που είναι τυφλοί, ενώ δυσκολεύονται να συνάψουν νέες σχέσεις. Συχνά η απομόνωση την οποία αναγκάζονται να υποστούν λόγω της αναπηρίας τους επηρεάζει αρνητικά την ψυχολογική τους κατάσταση ενώ νιώθουν άσχημα για τον εαυτό τους, για αυτό και αποφεύγουν τις εξόδους (Καλλινάκης, 2016: 201-203). Ήδη, λοιπόν, αποκλείονται από την κοινωνία, πολλές φορές οι ίδιοι, λόγω των συνθηκών. Ένας από τους βασικούς λόγους, ωστόσο, που οι έφηβοι αυτό-αποκλείονται είναι το bullying που μπορεί να δέχονται. Αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα βλαβερές επιπτώσεις για την ψυχική

υγεία των εφήβων, όπως και για τον τρόπο με τον οποίο εμπλέκονται στην κοινωνία, αλλά και την κακή τους ακαδημαϊκή απόδοση. Ενδιάμεση μεταβλητή για αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να θεωρηθεί πως είναι το άγχος, καθώς πολλές έρευνες έχουν συσχετίσει τον κοινωνικό αποκλεισμό με την αποφυγή του σχολείου, το άγχος αποχωρισμού, τις φοβίες και το κοινωνικό άγχος (Dadswell & O' Brien, 2020: 1-2).

Η ανάγκη του να ανήκει κάποιος κάπου (need to belong) και να σχετίζεται με τους υπολοίπους είναι βαθιά ριζωμένη στην φύση των ανθρώπων. Από την στιγμή που οι έφηβοι περνούν πολύ χρόνο στο σχολείο, συνάπτοντας σχέσεις με τους συμμαθητές τους και τους δασκάλους τους, αυτό το κομμάτι είναι πολύ σημαντικό, ώστε να ικανοποιηθεί η εν λόγω ανάγκη. Την ίδια στιγμή, ο κοινωνικός αποκλεισμός τους επηρεάζει αρνητικά, τόσο στην ψυχική τους υγεία, όσο και στις επιδόσεις τους στο σχολείο. Υπάρχει, μάλιστα, ένα τμήμα του εγκεφάλου, το λεγόμενο «κοινωνικό τμήμα του εγκεφάλου», που μελέτες δείχνουν ότι μεταβάλλεται σε περίπτωση μη αποδοχής των εφήβων από τον κοινωνικό τους περίγυρο (Raufelder et al., 2021: 1-2).

Μια τελευταία συνέπεια που έχουν συνδέσει οι Arnez και Condry (2021) με τον κοινωνικό αποκλεισμό των εφήβων συγκεκριμένα, είναι η τάση τους να εγκληματούν. Κατά καιρούς έχουν ερευνηθεί οι συσχετισμοί μεταξύ του κοινωνικού αποκλεισμού και της νεανικής παραβατικότητας, καθώς ο πρώτος παράγοντας θεωρείται εν πολλοίς παράγοντας κινδύνου για τον δεύτερο. Οι πρακτικές αποκλεισμού από πλευράς του σχολείου των μαθητών έχουν σχετιστεί με το έγκλημα στις μικρές ηλικίες, σε μια σχέση μάλλον περίπλοκη, καθώς εξαρτάται από πολλές, επιμέρους συνιστώσες. Πάντως, ο σχολικός αποκλεισμός δεν είναι άνευ σημασίας στην ζωή των εφήβων και αποτελεί ισχυρό στοιχείο της γενικότερης ένταξής τους στην κοινωνία. Καθώς, λοιπόν, ορισμένες κοινωνικές, εθνοτικές και φυλετικές ομάδες είναι περισσότερο πιθανό να αποκλειστούν κοινωνικά από το σχολείο, αυτές είναι που πολλές φορές τείνουν να εγκληματίσουν. Μάλιστα, έρευνες έχουν δείξει πως πολλοί ενήλικες που έχουν αμαυρωμένο ποινικό μητρώο έχουν επίσης ιστορικό κοινωνικού αποκλεισμού κατά τα σχολικά τους χρόνια (Arnez & Condry, 2021: 1-2).

Οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν, επομένως, όσον αφορά τις συνέπειες από τον κοινωνικό και σχολικό αποκλεισμό των εφήβων είναι ποικίλοι, μπορούν να αναζητηθούν σε πολλές εκφάνσεις των δραστηριοτήτων τους και τους συνοδεύουν και μετέπειτα στην ζωή τους. Περιορίζοντας τον εν λόγω αποκλεισμό, τηρουμένων των

αναλογιών, μπορούν και αυτοί οι κίνδυνοι να περιοριστούν προς όφελος των ίδιων, των συμμαθητών τους, των ατόμων που συναναστρέφονται και, σε τελική ανάλυση, της κοινωνίας στην οποία ανήκουν.

## 2.5. Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση παιδιών και εφήβων απέναντι στη συμπερίληψη

Η επιτυχής συμπερίληψη των παιδιών που έχουν κάποια ιδιαιτερότητα εξαρτάται από μια σειρά παραγόντων. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τη Σκιπιτάρη (2016), οι μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, μπορούν να ενταχθούν ομαλά σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο εφόσον υπάρχουν οι κατάλληλες γνώσεις και στάσεις από πλευράς των εκπαιδευτικών, η κατάλληλη προετοιμασία των παιδιών που έχουν αυτισμό, αλλά και η προετοιμασία των υπολοίπων παιδιών, εκείνων που φοιτούν στο γενικό σχολείο και δεν έχουν αυτισμό. Ενώ η σοβαρότητα της αναπηρίας των παιδιών με ΔΑΦ, όπως και οι σχέσεις με την οικογένεια και το σχολείο τους διαδραματίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο, φαίνεται πως εξίσου σημαντική είναι η ύπαρξη της θετικής επαφής τους με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, ούτως ώστε να γίνει περισσότερο ομαλά η συμπερίληψή τους (Σκιπιτάρη, 2016: 50).

Η αποδοχή του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ομάδα των συμμαθητών του εξαρτάται από την θετική ή την αρνητική τους θέση για την διαφορετικότητα, η οποία με την σειρά της επηρεάζεται από την θέση που έχουν οι γονείς τους και οι ενήλικες στο περιβάλλον τους, την οποία τις περισσότερες φορές υιοθετούν (Τατιτζικίδου, 2020: 39-41). Ακόμη, η αλληλεπίδραση που έχουν τα τυπικά παιδιά με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η ομαδικότητα που επιδιώκεται να υπάρχει μεταξύ τους μπορούν να ευνοήσουν ή να δυσχεράνουν την μεταξύ τους συνύπαρξη, αναλόγως των χειρισμών από τους εκπαιδευτικούς (Τατιτζικίδου, 2020).

Αντίστοιχα, ο αποκλεισμός των «διαφορετικών» παιδιών μπορεί να απορρέει από την αντιμετώπιση που έχουν οι γονείς των παιδιών που αποκλείουν τα διαφορετικά παιδιά και την αντιγραφή αυτής της συμπεριφοράς. Η ύπαρξη των ανισοτήτων σε μικρές ήδη ηλικίες καθιστά λογική την υπόθεση πως τα άτομα αυτά, όταν ενηλικιωθούν, θα συνεχίσουν να είναι αποκλεισμένα από την κοινωνία (Backman & Nilsson, 2011: 107).

Πολλές έρευνες έχουν δείξει πως οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς των παιδιών είναι συνήθως θετικοί ή ουδέτεροι όσον αφορά την συμπερίληψη των «διαφορετικών» παιδιών στην εκπαίδευση (Κωφίδου & Μαντζίκος, 2016). Πάντως, δείχνουν να αντιλαμβάνονται την ανάγκη της συνύπαρξης των παιδιών που έρχονται από διαφορετικές χώρες με τα υπόλοιπα παιδιά, αλλά δεν λείπει και η περίπτωση όπου κάποιοι εκφράζουν αντίθετες απόψεις. Πολλές φορές δεν υπάρχει η προθυμία να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις, ενώ κατανοούν την ανάγκη για την δημιουργία των πολυπολιτισμικών τάξεων και για την βελτίωση του ψυχολογικού προφίλ των μαθητών. Ακόμη, αναφέρουν πως υπάρχουν ελλείψεις στις κατάλληλες υποδομές, ενώ οι ίδιοι δεν διαθέτουν την απαραίτητη κατάρτιση ώστε να υποστηρίξουν τα όποια προγράμματα ενσωμάτωσης. (Κιριουγορουλίου, 2019: 247). Όλα αυτά θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν προκειμένου να γίνουν περισσότερα βήματα στην συμπερίληψη των διαφορετικών μαθητών στα πλαίσια του σχολείου σε πρώτη φάση από τους εκπαιδευτικούς και, στην πορεία, από τους συμμαθητές τους.

Άλλωστε, τα παιδιά που αποκλείονται από το σχολείο δεν είναι τα μόνα που ζημιώνονται από αυτή τη διαδικασία. Η ευρύτερη κοινωνία μπορεί επίσης να πληγεί από αυτό το φαινόμενο, λόγω των προαναφερθέντων εγκλημάτων που μπορεί να προκύψουν από αυτό το αποτέλεσμα, λόγω του ότι οι μη-παρευρίσκοντες στο σχολείο παρασύρονται πιο εύκολα στην εγκληματικότητα (Arnez & Condry, 2021). Όσον αφορά την μείωση των σχολικών αποκλεισμών συγκεκριμένα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ο Macrae (2010) και οι συνεργάτες του επισημαίνουν πως αυτή μπορεί να εξαρτηθεί από τις ικανότητες ενός συνδυασμού οργανισμών, που θα βασίζονται σε διαφορετικούς κλάδους και θα έχουν διαφορετική εκπαίδευση, ώστε να εξασφαλιστεί ότι οι διαφορές που έχουν μεταξύ τους τα παιδιά τα καθιστούν πιο δυνατά και δεν περιορίζουν την πρόοδό τους. Η ανάγκη συνεργασίας με τα δημοτικά σχολεία για την πρόληψη του αποκλεισμού είναι απαραίτητη. Είναι σημαντικό οι παρεμβάσεις αυτές να γίνουν σε μικρή ηλικία, πρωτού τα προβλήματα που θα προκύψουν να γίνουν ακόμη πιο σοβαρά (Macrae et al., 2010: 95-97).

Όσον αφορά την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας από τα ίδια τα παιδιά, η έννοια της συνεργατικής μάθησης είναι έννοια-κλειδί για την ουσιαστική αφομοίωσή τους (Στασινός, 2016). Σύμφωνα με αυτή την πρακτική, τα παιδιά μιας τάξης δημιουργούν ομάδες, ετερογενείς μεταξύ τους, αναλόγως με πολλά διαφορετικά κριτήρια, όπως είναι το φύλο, οι μαθησιακές δεξιότητες, το πολιτισμικό υπόβαθρο και

πολλά ακόμη. Μέσω της αλληλοβοήθειας που αναπόφευκτα θα προσφέρουν το ένα στο άλλο, θα γίνει ενίσχυση της αλληλεγγύης και της συνεργατικότητας Ταυτόχρονα, γίνεται πιο εφικτή η αποδοχή, αλλά και ο σεβασμός της διαφορετικότητας, κάτι που πρέπει σαφώς να υποβοηθηθεί και από τον εκπαιδευτικό (Δερμεντζή, 2021: 37).

## 2.6. Συμπερίληψη και σχολικό περιβάλλον

Για να γίνει εφικτή η συμπερίληψη στα πλαίσια του σχολείου, θα πρέπει πρώτα να είναι ενημερωμένοι επί του θέματος τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές. Είναι σημαντικό να ξεκαθαριστεί, ωστόσο, πως η στάση των πρώτων απέναντι στην συμπερίληψη δεν είναι πάντοτε θετική, όπως επίσης δεν έχουν και τις κατάλληλες γνώσεις για να τις μεταλαμπαδέσουν στους μαθητές. Για παράδειγμα, οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ και λοιπές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι πάντοτε οι ίδιες μεταξύ τους. Αυτό γιατί εξακολουθεί να υπάρχει η προκατάληψη, ακόμη κι αν έχουν γίνει βήματα προς την εξάλειψή της, ενώ, επιπλέον, το εκπαιδευτικό σύστημα πολλές φορές αδυνατεί να στηρίξει την κατάλληλη εκπαίδευση για αυτές τις περιπτώσεις. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, σύμφωνα με την Πέννα (2008, όπως αναφέρεται στην Τατιτζικίδου, 2020: 41-42) πιστεύουν πως ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού θα μπορούσε να είναι πιο αποτελεσματικός σε αυτό το έργο, καθώς οι ίδιοι δεν έχουν την κατάλληλη κατάρτιση για να αναλάβουν αυτή την ευθύνη. Η σωστή, ωστόσο κατάρτιση, όπως και η εξειδίκευση πάνω σε ζητήματα ειδικής αγωγής στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής θα μπορούσε να μειώσει αυτό το φαινόμενο, σε συνδυασμό και με την υψηλή αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών, ώστε σιγά σιγά να μεταβληθούν οι αρνητικές τους στάσεις απέναντι στην ειδική αγωγή των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού (Τατιτζικίδου, 2020: 41-42). Η θετική στάση, πάντως, των εκπαιδευτικών είναι αυτή από την οποία εξαρτάται και η τροπή που θα πάρει η συμπεριληπτική διαδικασία. Όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση, το εγχείρημα αυτό κρίνεται επιτυχές, κάτι που υπερβαίνει σε σημασία και των ανάλογων σπουδών τους πάνω στο αντικείμενο (Δερμεντζή, 2021: 81-82).

Πέραν, όμως, από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να γίνεται και η κατάλληλη εκπαίδευση των παιδιών όσον αφορά την αποδοχή του διαφορετικού και την συμπερίληψη. Στο πλαίσιο αυτό, γίνονται εκπαιδευτικές προσπάθειες που έχουν ως αφετηρία τους την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές,



με άξονα τον σεβασμό των ποικίλων τρόπων ζωής και κουλτούρας, την αποδοχή των πολλών και διάφορων προσωπικών γνωρισμάτων των μαθητών, αλλά και των στόχων τους και των πραγμάτων που μπορούν να πετύχουν. Η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών φαίνεται και από την έρευνα των Γιαννοπούλου et al. (2018, όπως αναφέρεται στο Γρηγορόπουλος & Προβατά, 2021: 1-4), η οποία κατέδειξε πως πριν το σεμινάριο ευαισθητοποίησης που κλήθηκαν να παρακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί δεν υπήρχαν επαρκείς γνώσεις γύρω από το θέμα του αυτισμού, ενώ η κατάσταση βελτιώθηκε αφότου παρακολούθησαν το σεμινάριο. Πρέπει, άλλωστε, να ληφθεί υπόψη πως η εφαρμογή της Συμπερίληψης και της εκπαίδευσης που βασίζεται σε αυτή αφορά ένα καθαρά κοινωνικό ζήτημα επίλυσης των καθημερινών προβλημάτων, όπου κυριαρχεί η συνεργασία και η συνολική αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων ανακύπτουν (Χριστίδου & Χριστίδου, 2018: 1277).

Υπάρχουν διάφορα μοντέλα συμπερίληψης, τα οποία διαφοροποιούνται μεταξύ τους αναλόγως με την εκάστοτε προσέγγιση, συνθήκη και βιβλιογραφία. Τα βασικότερα, ωστόσο, θεωρείται πως είναι τέσσερα: το μοντέλο της πλήρους συνεκπαίδευσης, το μοντέλο της συμμετοχής στην ίδια τάξη, το μοντέλο της επικέντρωσης στις ατομικές ανάγκες και το περιοριστικό μοντέλο συνεκπαίδευσης. Το πρώτο αφορά την ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στο σχολείο, ανεξαρτήτως από την όποια διαφορετικότητα που μπορεί να τα διακρίνει, το δεύτερο αφορά την παροχή υποστηρικτικής βοήθειας από κάποιον ειδικό παιδαγωγό, είτε στα πλαίσια της σχολικής τάξης, είτε σε έναν ειδικά διαμορφωμένο χώρο, το τρίτο αφορά τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε παιδιού και την φοίτησή του αναλόγως με αυτές, ενώ το τέταρτο αφορά την εκπαίδευση σε ειδικά σχολεία, όταν κρίνεται πως αυτό είναι απαραίτητο (Στρατή, 2017: 46-48).

Το θέμα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ειδική αγωγή δείχνει και πάλι, όπως είναι λογικό, πως εκείνοι που διαθέτουν την κατάλληλη κατάρτιση ειδικής αγωγής έχουν τις θετικότερες στάσεις για την διδασκαλία παιδιών που χρειάζονται ειδική αγωγή. Ταυτόχρονα, θεωρούν πως μπορούν να ανταπεξέλθουν και καλύτερα, εν συγκρίσει με εκείνους που δεν έχουν την ανάλογη κατάρτιση (Δερμεντζή, 2021: 31-32). Σχετικά με την αποτελεσματικότητα των δασκάλων ειδικής αγωγής, έχει διαπιστωθεί πως οι μελέτες που επικεντρώνονται σε αυτό το κομμάτι είναι ελάχιστες, παρόλο που αναγνωρίζεται η σημασία του ρόλου τους για την διδακτική διαδικασία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ως εκ τούτου, λίγες είναι

και οι προσφερόμενες πληροφορίες σχετικά με τις αποτελεσματικότερες μεθόδους από αυτές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για την συμπερίληψη. Ο Yousoouf (2008, όπως αναφέρεται στους Marimuthu & Cheong, 2015: 318 ), εκπρόσωπος της UNICEF από την Μαλαισία έχει δηλώσει πως η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση είναι δύσκολο να συμβεί λόγω της έλλειψης της κατάλληλης κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και των καταλλήλων προγραμμάτων σπουδών που θα είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες παιδιών με αναπηρίες. ( Marimuthu & Cheong, 2015: 318). Έτσι, προκειμένου το πλάνο της ενσωμάτωσης των μαθητών να κριθεί επιτυχές, δεν χρειάζονται μόνο συγκεκριμένες μέθοδοι και στρατηγικές, αλλά και οι ίδιες οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις να αλλάξουν ριζικά. Άλλωστε, η συμπερίληψη έχει πάντοτε και μια κοινωνική πλευρά, πέραν από την σημασία της για την εξέλιξη από ακαδημαϊκής πλευράς, ενώ συμβάλλει στην κοινωνική εξέλιξη του κάθε μαθητή (Κίρουροπούλου, 2019: 242).

Είναι φανερό πως οι εκπαιδευτικοί παίζουν μεγάλο ρόλο στο κομμάτι της συμπερίληψης και μπορούν, με τους κατάλληλους χειρισμούς, να κάνουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερη την ακαδημαϊκή και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτοί ξεκινούν από απλές τροποποιήσεις στις αναθέσεις εργασιών, σε σχέση με αυτές που ανατίθενται στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, περιορίζοντάς τες και χωρίζοντάς τες σε μικρά κομμάτια, όπως και τροποποιήσεις του περιβάλλοντος στο οποίο γίνεται η διδασκαλία, μειώνοντας τα εξωτερικά ερεθίσματα (Σκιπιτάρη, 2016: 53-54). Σε κάθε περίπτωση, όταν πρόκειται για το παιδί που αφορά άμεσα το θέμα της συμπερίληψης, πρέπει να εξετάζονται πρώτα οι ανάγκες του ίδιου του παιδιού, έπειτα οι αξίες της οικογένειας, τα επιθυμητά αποτελέσματα από αυτή την διαδικασία και οι βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιδράσεις της κάθε επιλογής. Οι όποιες προσεγγίσεις δεν θα πρέπει, λοιπόν, να βασίζονται σε υποτιθέμενες γενικές αξίες και αποτελέσματα, αλλά να λαμβάνονται υπόψιν όλοι αυτοί οι παράγοντες (Bricker, 1995: 183).

Οι διδακτικές παρεμβάσεις, επομένως, είναι φανερό πως είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την εξάλειψη του ζητήματος του αποκλεισμού των διαφορετικών μαθητών, ο,τι κι αν σημαίνει αυτή τους η ιδιότητα. Ταυτόχρονα με την ενσωμάτωση αυτών των παιδιών, χρειάζεται να αναζητηθούν και οι κατάλληλες προσεγγίσεις και παρεμβάσεις, προκειμένου να καταστεί σαφές ότι τα παιδιά αυτά θα ενταχθούν ομαλά και με ασφάλεια.

## 2.7. Οικογένεια και συμπερίληψη

### 2.7.1 Ο ρόλος των γονέων στη συμπερίληψη

Η κοινωνική αποστολή της συμπερίληψης είναι μια ιδέα που τους ενώνει -και θα έπρεπε να τους ενώνει- όλους, καθώς πρόκειται για ένα πεδίο συστηματικών αλλαγών που αποσκοπεί στην αλλαγή των κοινωνιολογικών ιδεολογιών και επισκοπεί στο να δημιουργήσει ένα «σχολείο για όλους», όπου οι δημοκρατικές αξίες θα έχουν προτεραιότητα και με βάση αυτές θα παίρνονται αποφάσεις και θα διαμορφώνεται το υπόβαθρο της εκπαίδευσης. Σε αυτό το έργο, εκτός από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, σημαντικό ρόλο έχουν και οι γονείς. (Σούλη, 2013, όπως αναφέρεται στη Δερμεντζή, 2021: 24). Άλλωστε, φαίνεται πως η εποικοδομητική συνεργασία όλων των σχετιζόμενων μερών με την εκπαίδευση και την ένταξη των παιδιών στην τάξη, απαιτεί την βοήθεια των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και, φυσικά, των γονέων. Όταν όλα αυτά τα μέρη συνεργάζονται, η έκβαση αυτού του εγχειρήματος είναι σίγουρα θετικότερη και σε γενικές γραμμές γίνεται πιο εύκολα η υποδοχή και η αποδοχή των μαθητών μέσα στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Γρηγορόπουλος & Προβατά, 2021: 15).

Πέραν όμως από την αποδοχή των «διαφορετικών παιδιών» στην οποία μπορεί να συμβάλλουν οι γονείς των παιδιών που υπάγονται στην κατηγορία της γενικής εκπαίδευσης, σημαντικό ρόλο στην συμπερίληψη παίζουν και οι γονείς των ίδιων των παιδιών που χρήζουν διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το περιοριστικό μοντέλο συνεκπαίδευσης, για παράδειγμα, το οποίο χρησιμοποιείται για την ένταξη των παιδιών με μη τυπική ανάπτυξη στο σχολείο, φαίνεται πως οι γονείς αποφασίζουν σχετικά με το σε ποιο σχολείο θα φοιτήσει το παιδί τους- σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης ή σε ειδικό σχολείο (Στρατή, 2017: 48).

Οι γονείς μπορεί να ανησυχούν για τα παιδιά τους, όσον αφορά την αντιμετώπιση που μπορεί να έχουν στο σχολείο από τους συμμαθητές τους, όπως και για τα μηνύματα που μπορεί να μεταφέρουν οι ενήλικες στα παιδιά τους ή τα υπόλοιπα παιδιά στα παιδιά τους, τα οποία μπορεί οι εκπαιδευτικοί να μην είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν. Μερικοί, δε, γονείς πιστεύουν πως το να εντάξουν τα παιδιά τους σε ένα ειδικό πρόγραμμα είναι το καλύτερο για εκείνα, για πολλούς λόγους, μεταξύ των οποίων είναι το ότι πιστεύουν πως το να τα τοποθετούν σε ένα πρόγραμμα έγκαιρης

παρέμβασης με το κατάλληλο προσωπικό θα μπορούσε να μεγιστοποιήσει την πρόοδό τους (Bricker, 1995: 183).

Ενώ, λοιπόν, τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος για το δικαίωμα των γονιών να τοποθετήσουν το παιδί τους στο γενικό σχολείο, μερικοί από αυτούς μπορεί να μην κρίνουν αποτελεσματική αυτή την προοπτική και να θέλουν, ούτως ή άλλως, να γράψουν το παιδί τους σε ένα ειδικό σχολείο. Άλλωστε, δεν είναι ρεαλιστικό όλα τα παιδιά, με όλους τους διαφορετικούς βαθμούς δυσκολίας που μπορεί να έχουν στη μάθηση, να αναμένεται να λάβουν εκπαίδευση σύμφωνα με τους ίδιους όρους. Το σίγουρο είναι ότι θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα, τόσο τα ίδια όσο και οι γονείς τους, να τοποθετηθούν σε πλαίσια γενικής εκπαίδευσης, εφόσον το επιλέξουν, εκτός αν κριθεί πως ένα ειδικό σχολείο θα ήταν αποτελεσματικότερο για τα παιδιά αυτά και πως το γενικό σχολείο δεν ανταποκρίνεται στις επιθυμίες των γονιών, αλλά και των ίδιων των παιδιών (DFFE, 1999: 47).

### 2.7.2 Πρακτικές συμπερίληψης που ακολουθούν οι γονείς

Το έργο της συμπερίληψης αφορά άμεσα, μεταξύ άλλων, τους γονείς και των παιδιών που αποζητούν την συμπερίληψή τους και των υπόλοιπων, που καλούνται να τα αποδεχτούν. Στην Ελλάδα, γενικότερα, φαίνεται να είναι δυσκολότερο από ότι αλλού το να γίνεται αποδοχή της διαφορετικότητας. Πολλοί γονείς των Ελλήνων μαθητών, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις ορισμένων εκπαιδευτικών, αντιδρούν αρνητικά, κάτι που έχει συμβεί σε πολλές περιπτώσεις με τα παιδιά από άλλες χώρες. Ένας απ' τους λόγους που δεν δέχονται πολλές φορές τα παιδιά που είναι πρόσφυγες είναι γιατί ανησυχούν για την υγιεινή τους, καθώς πιστεύουν ότι η κακή τους υγιεινή τα καθιστά επιρρεπή στο να κολλήσουν και να μεταφέρουν διάφορες ασθένειες. Αν επομένως, γίνουν βήματα από πλευράς των διευθυντών ενός σχολείου, ώστε να εκπαιδευτούν οι δάσκαλοι, ενώ ταυτόχρονα να ενημερωθούν καταλλήλως οι γονείς, θα είναι πιο εύκολο να ξεπεραστούν οι φόβοι που μπορεί να έχουν για το διαφορετικό (Κίρουροπούλου, 2019: 246).

Μια ακόμη επιφύλαξη που εκφράζουν οι γονείς ως προς την συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρίες αυτή τη φορά, είναι το ότι μπορεί ο δάσκαλος να μην δίνει τόση σημασία στα δικά τους, χωρίς αναπηρίες παιδιά, εστιάζοντας όλη του την προσοχή στα παιδιά με αναπηρίες. Από την άλλη πλευρά, οι γονείς των μαθητών με αναπηρίες

φοβούνται ότι τα παιδιά τους θα χάσουν τις ειδικές υπηρεσίες που μπορεί να είχαν στο ειδικό σχολείο και τους βοηθούσαν, αν τελικά ενταχθούν σε ένα γενικό σχολείο (Rogers, 1993: 5).

Όσον αφορά την συμπερίληψη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στα πλαίσια ενός ειδικού σχολείου, αναφέρθηκε και παραπάνω πως η συνεργασία και η δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος όπου αυτή θα ευδοκιμεί για τους γονείς και τις αρμόδιες επιστημονικές ομάδες μπορεί να ενισχύσει τις δεξιότητες των παιδιών αυτών, είτε πρόκειται για τις δεξιότητες στα πλαίσια του σχολείου, είτε για τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, ιδίως όταν γίνεται χωρίς περιορισμούς, βρίσκει πολύ χρήσιμη την συμβολή των γονέων στην εφαρμογή της. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνεργάζονται με τους γονείς, ώστε τα αποτελέσματα στο σχολείο και στο σπίτι να είναι όσο πιο κοντά γίνεται στους επιθυμητούς στόχους. Μέσω της συνεργασίας τους, γνωρίζουν περισσότερα για τον μαθητή και έτσι μπορούν να προσαρμόσουν τον τρόπο με τον οποίο του διδάσκουν, σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες. Εκτός αυτού, και οι εκπαιδευτικοί από πλευράς τους μεταλαμπαδεύουν στους γονείς διάφορες στρατηγικές και τεχνικές που θα μπορούσαν να χρησιμοποιούν για να βελτιστοποιήσουν τα αποτελέσματα από την προσπάθεια του παιδιού τους και όταν βρίσκεται εκτός σχολείου. Έτσι, κρίνεται αναγκαία η μεταξύ τους αλληλεπίδραση, για το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψιν τον χαρακτήρα και τις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε παιδιού (Δερμεντζή, 2021: 21, 28).

### 2.7.3 Καλές πρακτικές συμπερίληψης

Τι θα πρέπει να προσέχει, λοιπόν, το σχολείο, έχοντας ως σκοπό να διασφαλίσει την συμμετοχή των γονέων στην συμπερίληψη; Δύο από τα βασικά ερωτήματα που θα πρέπει να απαντηθούν καταφατικά, τα οποία θα καταδείξουν πως οι πρακτικές που ακολουθούν βαίνουν καλώς, είναι, αρχικά, το αν είναι πλήρως δεσμευμένοι στη διατήρηση μιας κοινότητας που φροντίζει και προάγει τον αμοιβαίο σεβασμό και την υποστήριξη μεταξύ του προσωπικού, των γονέων και των μαθητών. Έπειτα, θα πρέπει να αναρωτηθούν αν κάνουν τους γονείς των παιδιών με αναπηρίες πλήρη μέλη της σχολικής κοινωνίας και κοινότητας, ώστε να έχουν την αίσθηση ότι ανήκουν εκεί, αντί απλώς να τους ενημερώνουν μέσω ενημερωτικών δελτίων (Rogers, 1993: 6). Όπως επισημαίνει και ο Booth (2006) η κουλτούρα της συμπερίληψης δύναται να προωθηθεί περαιτέρω μέσω της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας όλων

των εμπλεκόμενων μερών, δηλαδή των εκπαιδευτικών, των διευθυντών, των μαθητών, των γονέων αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.

Υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους οι γονείς μπορούν να μετέχουν στην σχολική κοινότητα, ενισχύοντας το εγχείρημα της συμπερίληψης. Θα μπορούσαν, αρχικά, να συνεργάζονται με το σχολείο, δημιουργώντας μια οικολογική προοπτική. Έπειτα, θα μπορούσαν να προσφερθούν ώστε να βοηθούν εθελοντικά σε πολλές δραστηριότητες του σχολείου, γεγονός που αποδεδειγμένα προάγει την εξέλιξη των παιδιών. Επίσης, θα μπορούσαν να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης σε σχέση με την συνεργασία με τους δασκάλους. Στα τελευταία θα μπορούσαν να συμμετέχουν και οι δάσκαλοι με την σειρά τους, ενώ ταυτόχρονα θα ήταν χρήσιμο να προσπαθούν να κατανοούν τις ιδιαίτερες ανάγκες της κάθε οικογένειας, όπως και τις προσεγγίσεις τους για την εκπαίδευση (Στρατή, 2017: 130).

Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους θα πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του εκάστοτε μαθητή, εφαρμόζοντας διάφορες πρακτικές που προωθούν τη συμπερίληψη, όπως για παράδειγμα η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η εξατομικευμένη διδασκαλία, η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η συνεργατική διαδικασία επίλυσης προβλημάτων κ.ά. (Ο'Keefee, 2012). Σύμφωνα με τους Tomlinson και Kalbfleisch (1998) η επιτυχής εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας προϋποθέτει από τον εκπαιδευτικό να αναγνωρίζει τις διαφορετικές γνωστικές ικανότητες του κάθε μαθητή, το μαθησιακό του προφίλ και με βάση αυτά να προσαρμόσει το καθημερινό διδακτικό του πρόγραμμα, ώστε να ενισχύσει τα δυνατά του στοιχεία και να καλύψει τις ανάγκες του. Όσον αφορά την εξατομικευμένη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός έχοντας ως εκκίνηση τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή και εντάσσοντάς τα στο εκπαιδευτικό του πρόγραμμα, είναι σε θέση να αυξήσει τα μαθησιακά του επιτεύγματα (Ainscow, 1997). Σύμφωνα με το Στασινό (2013) η εφαρμογή ενός εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης δύναται να προωθήσει τη συμπερίληψη των μαθητών. Σχετικά με την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μαθησιακής μεθόδου επιτυγχάνεται μέσω του διαχωρισμού των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, σε ολιγομελείς ομάδες σε κάθε μία από τις οποίες αναθέτει τη διερεύνηση ορισμένων θεμάτων που άπτονται των ενδιαφερόντων τους και μέσω της συνεργασίας τους ενισχύονται ώστε να αποκτήσουν νέες γνώσεις (Fuchs et al., 2009). Μέσω αυτής της διαδικασίας προωθείται η συμπερίληψή τους αφού τους δίνεται η δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν, να

ανταλλάξουν απόψεις, να επικοινωνήσουν και να ισχυροποιήσουν τους μεταξύ τους δεσμούς (Tomlinson & Kalbfleisch, 1998).

Η αντιμετώπιση που θα πρέπει να έχει το ζήτημα της διαφορετικότητας είναι πως οι διαφορές των μαθητών μεταξύ τους δεν αποτελούν πρόβλημα, αλλά μια ευκαιρία για να αλλάξει προς το καλύτερο το γενικότερο πλαίσιο της μάθησης για το σύνολο των μαθητών. Παρά την επίσημη θέση αυτή από πλευράς της δικαιοσύνης, εξακολουθούν να υπάρχουν ορισμένες στερεοτυπικές θέσεις, που θέλουν την Συμπερίληψη να προκαλεί προβλήματα στη ροή της διδασκαλίας, που θα την οδηγήσει στο να υστερεί στην προσφορά μιας ποιοτικής μάθησης για τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Χριστίδου & Χριστίδου, 2018: 1283).

### 3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ- ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

#### 3.1. Κινηματογράφος: μορφή τέχνης και μέσο ΜΜΕ

Ο κινηματογράφος, είναι μια σύγχρονη μορφή τέχνης και ταυτόχρονα ένα μέσο μαζικής επικοινωνίας. Έτσι, μπορεί να συμβάλει στην προώθηση μηνυμάτων προβάλλοντας τις εικόνες που εξυπηρετούν τον συγκεκριμένο σκοπό ενώ σύμφωνα με τη Λυδάκη (2012), τα οπτικά και όχι μόνο ντοκουμέντα που προβάλλονται στον κινηματογράφο μπορούν να αποτελέσουν σημαντικές πηγές άντλησης πληροφοριών και στοιχείων σχετικών της κοινωνικής πραγματικότητας.

Όπως αναφέρει ο Μπερέτης (2017) ο κινηματογράφος πρωτοεμφανίστηκε ως μέσο το οποίο κατέγραφε την κίνηση, αποτυπώνοντας ουσιαστικά ένα σύνολο από κινούμενες εικόνες ενώ μετά τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα, όποτε και εφευρέθηκε η φωτογραφία, η κινηματογραφική τεχνική εξελίχθηκε σταδιακά. Πιο συγκεκριμένα ο Muybridge απεικόνισε την κίνηση μέσω της διαδοχικής φωτογράφισης, κατόπιν οι Έντισον και Ντίξον εφηύραν μία μηχανή, το κινητοσκόπιο, η οποία οπτικά έμοιαζε με κουτί και έδινε τη δυνατότητα σε ένα μόνο άτομο κάθε φορά να παρακολουθεί μέσα σε αυτό μία ταινία. Τέλος οι Λουμιέρ βασιζόμενοι στο κινητοσκόπιο κατασκεύασαν μία μηχανή προβολής φιλμ δημιουργώντας μία αρχική μορφή του κινηματογράφου (Μπερέτης, 2017). Ο ορισμός που έδωσε ο Robert (1970, όπως αναφέρεται στο Κολοβός 1988) για τον κινηματογράφο αναφέρει πως πρόκειται για την τέχνη που συνθέτει και δημιουργεί εικόνες και τη βιομηχανία παραγωγής θεάματος. Άλλοι ορισμοί χαρακτηρίζουν τον κινηματογράφο ως μία μορφή τέχνης που χρησιμοποιεί οπτικοακουστικά ερεθίσματα με σκοπό να εκφραστεί μέσα από την εικόνα και το λόγο και να εκδηλωθεί μέσα από τη διαδικασία του μοντάζ (Διζικιρίκης, 2008).

Σύμφωνα με τον Κολοβό (2000) στη σφαίρα των λειτουργιών του κινηματογράφου εντάσσονται η καλλιτεχνική, η οικονομική και η επικοινωνιακή λειτουργία, ενώ ταυτόχρονα συνδέεται στενά με τη διασκέδαση για τον καταναλωτή των κινηματογραφικών έργων. Όλες αυτές οι λειτουργίες είναι αλληλένδετες, ενώ τόσο η καλλιτεχνική, όσο και η επικοινωνιακή τους σημασία είναι ίσης βαρύτητας, χωρίς να αμελείται το αντίκτυπό τους στην κουλτούρα, τον πολιτισμό, αλλά και την οικονομία. Μια κινηματογραφική ταινία αποτελείται από άπειρα σημεία, τα οποία στο σύνολό τους δηλώνουν μια σειρά από πράγματα και επιδέχονται ποικιλότητες ερμηνείες. Ταυτόχρονα, ο κινηματογράφος λειτουργεί ως Μέσο Επικοινωνίας, που έχει ως σκοπό



τόσο να πληροφορήσει, όσο και να συγκινήσει ή να υπηρετήσει κάποια συγκεκριμένη αισθητική. Μεγάλο ρόλο σε όλα αυτά τα επίπεδα επικοινωνίας παίζει και το πώς θα προβληθούν τα μηνύματα που προσπαθεί να περάσει ή να δείξει μια κινηματογραφική ταινία από το κοινό. Κάθε κινηματογραφική ταινία έχει τους δικούς της κώδικες επικοινωνίας, την δική της «γλώσσα», που ο καταναλωτής πρέπει να γνωρίζει προκειμένου να την αποκωδικοποιήσει με τον τρόπο που οι δημιουργοί της ιδανικά θα ήθελαν (Κολοβός, 1998: 105-107). Υπό αυτό το πρίσμα, μέσα από την κατάλληλη ανάγνωση μίας ταινίας και την επεξεργασία των δεδομένων της, είναι δυνατό να αναδειχθεί η ιδεολογία, τα στερεότυπα αλλά και οι αξίες που έχει μία κοινωνία σε μία δεδομένη χρονική στιγμή, παρά το γεγονός ότι δεν αντανακλά πάντα και απαραίτητα με άμεσο τρόπο την ιστορική πραγματικότητα (Δερμεντζόπουλος, 2001).

Σύμφωνα με τον Κολοβό (2000) μία κινηματογραφική ταινία μπορεί να αποτελέσει μία μορφή επικοινωνίας καθώς ο θεατής δέχεται τα μηνύματα που προβάλλονται σε αυτή και τα αποκωδικοποιεί σύμφωνα με τις προσλαμβάνουσές του. Ο ίδιος επισημαίνει πως μία κινηματογραφική ταινία μέσω της γλώσσας που χρησιμοποιεί, των εικόνων που προβάλλει, του μοντάζ της, του φωτισμού και του ήχου δημιουργεί το δικό της «κώδικα» τον οποίο ο εκάστοτε θεατής, έπειτα από την πρώτη ανάγνωση, αναλύει και προσπαθεί να κατανοήσει. Η παραπάνω διαδικασία κινείται στα πλαίσια της σημειολογίας η οποία αποτελεί μία μέθοδο ανάλυσης των μέσων επικοινωνίας (Αντωνόπουλος, 1972). Όπως επισημαίνει ο Κολοβός (2000) ο θεατής, κατά τη διάρκεια προβολής μίας ταινίας αναπτύσσει μία μορφή μυστικής, προσωπικής επικοινωνίας με τους δημιουργούς της καθώς η επαφή που έχουν αυτά τα δύο εμπλεκόμενα στη διαδικασία μέρη δεν είναι άμεση. Επιπροσθέτως ο εκάστοτε θεατής έχει διαφορετική αντίδραση σε αυτό που παρακολουθεί, τρόπο ταύτισης με τους χαρακτήρες και αναγνώρισης των κοινωνικών αξιών. Ταυτόχρονα λόγω του ότι ο κινηματογράφος απευθύνεται σε πλήθος ατόμων στο οποίο μεταφέρει τα μηνύματά του μαζικά, χαρακτηρίζεται ως μέσο με διττή μορφή επικοινωνίας (Κολοβός, 2020).

### 3.2. Σύντομη ιστορική επισκόπηση βασικών πρωτοποριακών κινηματογραφικών κινημάτων

Από τις αρχές του 20ου αιώνα άρχισαν να εμφανίζονται διάφορα κινηματογραφικά κινήματα, με κυρίαρχα τον Γαλλικό Ιμπρεσιονισμό (1915-1929), τον

Γερμανικό Εξπρεσιονισμό (1920-1930) και το κίνημα του Σοβιετικού Μοντάζ (1925-1933) (Pine1,2006, όπως αναφέρεται στο Σκοπετέας, 2015).

### **Γαλλικός Ιμπρεσιονισμός**

Οι Brodwell και Thompson (2020) αναφέρουν πως οι συνέπειες του Α΄ παγκοσμίου πολέμου ήταν καταστροφικές για τον γαλλικό κινηματογράφο, ο οποίος παρήκαμσε λόγω του ότι τα στούντιο παραγωγής αδυνατούσαν να παρέχουν στις κινηματογραφικές αίθουσες νέες ταινίες, με αποτέλεσμα οι Γάλλοι θεατές να έχουν ως κύρια επιλογή, την παρακολούθηση αμερικανικών ταινιών. Ωστόσο, την ίδια περίοδο εμφανίστηκε στη Γαλλία μία γενιά σκηνοθετών που επιδίωξε την ανάδειξη της καλλιτεχνικής πλευράς του κινηματογράφου και λιγότερο της εμπορικής, θεωρώντας πως τα έργα του θα έπρεπε να είναι αμιγώς κινηματογραφικά, χωρίς θεατρικά ή λογοτεχνικά στοιχεία. Οι σκηνοθέτες, όπως οι Αμπέλ Γκανς, Ζαν Επστάιν, Μαρσελ Λ' Ερμπιέ, Λουί Ντελλύκ και Ζερμαίν Ντυλάκ αποτέλεσαν τα μέλη του Γαλλικού Ιμπρεσιονισμού (Brodwell και Thompson, 2020). Σύμφωνα με τους Brodwell και Thompson (2020), οι εκπρόσωποι αυτού κινήματος προτιμούσαν το προσωπικό ψυχολογικό αφήγημα, όπως συνέβη για παράδειγμα στις ταινίες «Η δεκάτη συμφωνία» (1918) του Γκανς και «Η πλημμύρα» (1924) του Ντελλύκ, όπου τα ψυχολογικά αίτια αναλύονται σε βάθος, δίνοντας βαρύτητα όχι μόνο στον τρόπο συμπεριφοράς ενός ήρωα αλλά και στην εσωτερική του διάσταση.

Πρωτοποριακά για την εποχή χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου κινήματος υπήρξαν ο τρόπος με τον οποίο οι σκηνοθέτες του παρουσίαζαν τον χρόνο πλοκής της ταινίας, την υποκειμενικότητα και το ρυθμό και χειρίζονταν τον τεχνολογικό εξοπλισμό (Brodwell & Thompson, 2020). Όσον αφορά το χρόνο πλοκής, η χρήση αναδρομών σε παρελθοντικά γεγονότα της ζωής ενός ήρωα, των ονείρων ή των φαντασιώσεών του χρησιμοποιούνταν κατά κόρον. Για την παρουσίαση της υποκειμενικότητας χρησιμοποιούνταν οι «οπτικές εντυπώσεις (impressions)» των χαρακτήρων, ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονταν οι ίδιοι γεγονότα και αντικείμενα, μέσω της δημιουργίας παραμορφωμένων ή φιλτραρισμένων πλάνων. Ως προς το ρυθμό, οι ιμπρεσιονιστές πειραματιζόμενοι με το μοντάζ των πλάνων, αναπαριστούν την ταχύτητα και την ένταση του βιώματος ενός χαρακτήρα. Κατά συνέπεια όταν παρουσιάζονται βίαιες ή συναισθηματικά έντονες σκηνές, ο ρυθμός

γίνεται πιο γρήγορος και τα πλάνα συντομότερα έχοντας διάρκεια μερικών μόνο καρέ. Από το 1929 και έπειτα παρατηρείται η σταδιακή κάμψη του Γαλλικού Ιμπρεσιονισμού ως κινηματογραφικό κίνημα, ωστόσο οι επιρροές του, η χρήση του ψυχολογικού αφηγήματος, της υποκειμενικότητας και του τρόπου μοντάζ που εισήγαγε είχαν μεγαλύτερη διάρκεια (Brodwell & Thompson, 2020).

### **Γερμανικός εξπρεσιονισμός**

Η λήξη του Α' παγκόσμιου πόλεμου σήμανε και την αρχή μίας εποχής που αποτέλεσε περίοδο ακμής για τη βιομηχανία του κινηματογράφου της Γερμανίας ενώ από το 1920 και έπειτα εμφανίζεται ένα νέο κινηματογραφικό κίνημα, ο Γερμανικός Εξπρεσιονισμός, όπως επισημαίνουν οι Ραφαηλίδης (1996) και Μποτίνας (1993). Σύμφωνα με τους ίδιους από τις πρώτες ταινίες του συγκεκριμένου κινήματος ήταν «Ο φοιτητής της Πράγας» (1913). «Το εργαστήριο του δόκτωρος Καλιγκάρι» (1920), «Φάντομ» (1922), «Το τελευταίο γέλιο» (1924). Τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το κίνημα του Γερμανικού εξπρεσιονισμού είναι το έντονο μακιγιάζ που πολλές φορές προσδίδει μία τρομακτική όψη στους ήρωες, ο έντονος φωτισμός, οι αντιθέσεις με τις σκιές και οι τεχνικές ηθοποιίας που δίνουν έμφαση στη γλώσσα του σώματος και στις εκφράσεις του προσώπου, όπως συμβαίνει και στην παντομίμα (Μποτίνας, 1993 ; Ραφαηλίδης, 1996). Όπως έχουν αναφέρει και οι Μποτίνας (1933) και Ραφαηλίδης (1996) ο Γερμανικός Εξπρεσιονισμός αποτέλεσε την απαρχή για τις ταινίες τρόμου, τα φιλμ νουάρ, καθώς επηρέασε και τα έργα του γαλλικού κινηματογράφου. Από τις σπουδαιότερες ταινίες του συγκεκριμένου κινήματος είναι «Νοσφεράτου, μια συμφωνία τρόμου» (1922) του Μουρνάου, και «Μητρόπολις» (1917) του Λαγκ. Όπως παρατηρήθηκε και από τον Dickos (2002), το κίνημα του Γερμανικού Εξπρεσιονισμού άρχισε να εξαφανίζεται από το 1930 και έπειτα, τα θέματα όμως που αναδείχθηκαν από τις ταινίες του καθώς και τα νέα κινηματογραφικά είδη (ταινίες τρόμου και φιλμ νουάρ) που γεννήθηκαν από αυτό διήρκεσαν περισσότερο και διαδόθηκαν και σε άλλες κινηματογραφικές βιομηχανίες, όπως η αμερικάνικη.

## Σοβιετικό μοντάζ

Όπως αναφέρει ο Stam (2006), κατά την περίοδο του 1917 και κατόπιν της ρωσικής επανάστασης επήλθε η κρατικοποίηση του ρωσικού κινηματογράφου. Το 1919 πραγματοποιήθηκε η ίδρυση της Κρατικής Κινηματογραφικής Σχολής. Γύρω στο 1920 αρχίζει να γίνεται γνωστό το κίνημα του Σοβιετικού Μοντάζ, έχοντας ως κυριότερο εκπρόσωπό του τον Λεφ Κουλέσωφ (Stam, 2006). Όπως επισημαίνει ο Stam (2006) ο Κουλέσωφ αποδόμησε τη σημασία του μεμονωμένου πλάνου και έστρεψε το ενδιαφέρον του και την τεχνική του στην ένωση αλληπάλλληλων μεμονωμένων πλάνων και κάδρων, διαδικασία γνωστή και ως τεχνική του μοντάζ. Στη συνέχεια προχώρησε στην πραγματοποίηση διάφορων πειραμάτων, που έμειναν γνωστά ως «πειράματα του Κουλέσωφ» αποδεικνύοντας πως με τη βοήθεια της τεχνικής του μοντάζ μπορεί ο εκάστοτε σκηνοθέτης να δημιουργήσει τη δική του πραγματικότητα και να διαμορφώσει όπως επιθυμεί την ερμηνεία των ηθοποιών.

Ο Πουντόβκιν, σύμφωνα με τον Μποντίνα (1993) σύστησε στο κοινό, μέσω του συγγραφικού του έργου, τις βασικές αρχές που διέπουν την αφήγηση και τη χωροχρονική ακολουθία. Κάποιες από τις ταινίες του που ξεχώρισαν είναι «Η μάνα» (1926), «Το τέλος της Αγίας Πετρούπολης» (1927) και «Θύελλα στην Ασία» (1928) (Μποντίνας, 1993). Ένα ακόμη αντιπροσωπευτικό δείγμα από τις ταινίες του κινήματος του σοβιετικού μοντάζ αποτελούν τα έργα του Βερτόφ, ο οποίος σύμφωνα με τον Μποντίνα (1996) στόχευε στην ανάδειξη της πραγματικής κατάστασης της κοινωνίας μέσα από το φακό του. Για το λόγο αυτό απέφευγε την πραγματοποίηση γυρισμάτων εντός των κινηματογραφικών στούντιο, όπου η πραγματική κατάσταση των ανθρώπων μπορεί να κρυφτεί με τη βοήθεια του μακιγιάζ και των κουστουμιών. Μία από τις ευρέως γνωστές ταινίες που «γεννήθηκε» μέσα από το κίνημα του Σοβιετικού μοντάζ, είναι «το θωρηκτό Ποτέμκιν», του Αϊζενστάιν (Ραφαηλίδης, 1996).

Άλλα πρωτοπόρα κινηματογραφικά ρεύματα που καθόρισαν την εξέλιξη του κινηματογράφου μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο ήταν ο ιταλικός νεορεαλισμός και το κίνημα της Nouvelle Vague.

## Ιταλικός νεορεαλισμός

Ο Ιταλικός νεορεαλισμός διαφοροποιήθηκε από τις μέχρι τότε ταινίες στην Ιταλία από τα εξωτερικά φυσικά ντεκόρ που ξεκίνησαν από ανάγκη λόγω της καταστροφής των στούντιο από τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο για να αποτελέσει στην πορεία βασικό αισθητικό χαρακτηριστικό του κινήματος (Thompson και Bordwell, 2011). Ένα άλλο χαρακτηριστικό των ταινιών που διαμόρφωσαν το ρεύμα του νεορεαλισμού ήταν οι ερασιτέχνες ηθοποιοί, η αναπαράσταση καθημερινών λαϊκών ανθρώπων. Τα θέματα που πραγματεύονταν οι ταινίες ήταν κοινωνικά ζητήματα, προβλήματα των καθημερινών ανθρώπων του μόχθου, τα οποία αναπαριστούσαν με ρεαλισμό και δίχως ίχνος ωραιοποίησης ή αίσιου τέλους (Βαλούκος, 2003). Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι οι ταινίες *Ρώμη, ανοχύρωτη πόλη* (1945) και *Ο Κλέφτης ποδηλάτων* του Ροσελίνι και του De Sica αντίστοιχα. Το ρεύμα του ιταλικού νεορεαλισμού, σύμφωνα με τον Βαλούκο (2003) ήταν η σημαντικότερη κινηματογραφική τάση στον μεταπολεμικό ευρωπαϊκό κινηματογράφο.

## Νέο Κύμα (Nouvelle Vague)

Το Νέο Κύμα στηρίχτηκε θεωρητικά στο μανιφέστο του Astruc για την «κάμερα-στυλό», σύμφωνα με το οποίο ο σκηνοθέτης με την κάμερά του, «γράφει» όπως και ο συγγραφέας με το στυλό του. Ο σκηνοθέτης αποτελεί τον κύριο υπεύθυνο για τη μορφή, το ύφος και τα νοήματα μιας ταινίας, ήταν ο δημιουργός (auteur) (Βαλούκος, 2003). Η νέα τάση εκφράστηκε από το περιοδικό «*Cahiers du Cinema*» που αποτέλεσε την «πυξίδα» του ευρωπαϊκού κινηματογράφου. Οι κυριότεροι χαρακτηριστικοί σκηνοθέτες της Nouvelle Vague ήταν κριτικοί του περιοδικού «*Cahiers du Cinema*» (Thompson & Bordwell, 2011). Ο Godard και ο Truffaut ήταν οι κύριοι εκφραστές του Νέου Κύματος. Για παράδειγμα, χαρακτηριστικές ταινίες του κινήματος ήταν η ταινία «*Με κομμένη την ανάσα*» (1959) του Godard και η ταινία «*Τα 400 χτυπήματα*» του Truffaut.

### 3.3. Τα είδη των κινηματογραφικών ταινιών

Σύμφωνα με τον Altman (1999, όπως αναφέρεται στο Σκοπετέας, 2015) η διαμόρφωση των ειδών των ταινιών του κινηματογράφου και η εξέλιξή τους

επηρεάζονται από παράγοντες που σχετίζονται με την οικονομία, την τεχνολογία ή την καταναλωτική διάθεση. Τα χαρακτηριστικά που συνέβαλαν στη διαμόρφωση και κατηγοριοποίηση των κινηματογραφικών ταινιών είναι ο τρόπος αφήγησης, ο τύπος των χαρακτήρων και ο χώρος όπου εξελίσσεται η ταινία (Guerin, 2007). Οι Austin και Gordon (1987, όπως αναφέρεται στο Σκοπετέας, 2015) εντόπισαν 20 είδη κινηματογραφικών ταινιών, τα εξής παρακάτω: Αισθηματικές, Βιογραφικές, Γουέστερν, Δράμα, Δράσης, Εγκληματικές, Ντοκιμαντέρ, Έντονης Δράσης, Επικές Επιστημονικής Φαντασίας, Θρίλερ, Κινουμένων Σχεδίων, Κωμωδίες, Μιούζικαλ, Μυστηρίου, Περιπέτειες, Πολεμικές, Σατυρικές, Τρόμου και Φαντασίας. Ακόμη οι ταινίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε μυθοπλαστικές, όπου παρουσιάζονται φανταστικές, μη πραγματικές, σουρεαλιστικές εικόνες και μη μυθοπλαστικές, όπου παρουσιάζονται πραγματικές εικόνες και ιστορικά γεγονότα (Kracauer, 1983). Σύμφωνα με τον Deleuze (2009) οι κινηματογραφικές ταινίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε αφηγηματικές, ντοκιμαντέρ και πειραματικές. Στην περίπτωση των αφηγηματικών ταινιών παρουσιάζονται φανταστικές, μη πραγματικές εικόνες, ομοίως με τις μυθοπλαστικές ενώ ακόμη και αν παρουσιαστεί κάποιο πραγματικό γεγονός αυτό γίνεται με τρόπο που εξυπηρετεί την αφηγηματική δομή. Τα ντοκιμαντέρ έχουν εκπαιδευτικό και πληροφοριακό χαρακτήρα, παρουσιάζοντας πραγματικά γεγονότα με σκοπό να αναδείξουν διάφορα θέματα πολιτικού ή κοινωνικού περιεχομένου, με τρόπο ανάλογο με αυτόν που αντιλαμβάνεται ο εκάστοτε σκηνοθέτης την πραγματικότητα. Όσον αφορά τις πειραματικές ταινίες, κύριο χαρακτηριστικό τους αποτελεί ο αντιεμπορικός και αντισυμβατικός χαρακτήρας. Τέλος βάσει του Dick (2010) οι κινηματογραφικές ταινίες χωρίζονται σε γουέστερν, εγκληματικές ταινίες, επιστημονικής φαντασίας, κωμωδίες, μιούζικαλ, ντοκιμαντέρ, πολεμικές, φιλμ νουάρ, ρομαντικές κομεντί και ταινίες φρίκης.

### 3.5. Κοινωνία και συμπερίληψη στον κινηματογράφο

Μέσω της κάθε μορφής τέχνης και του κάθε κινηματογραφικού δείγματος μπορεί κανείς να διαπιστώσει τις επικρατούσες απόψεις της εκάστοτε εποχής, τις όποιες επιρροές από τα ρεύματα που προκύπτουν κατά καιρούς, τα σημεία και τα μηνύματα που περνάνε ή προσπαθούν να περάσουν οι διάφοροι συντελεστές μιας ταινίας (Κόκκαλη, 1992: 131-132). Για παράδειγμα, αναφορικά με τον ελληνικό κινηματογράφο του '50-'70, σύμφωνα με την Κόκκαλη (1992), η επιρροή του από τα

αμερικανικά πρότυπα δεν γινόταν να αποφευχθεί, όπως έγινε στην υπόλοιπη Ευρώπη, καθώς η Ελλάδα τότε ήταν κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά εξαρτώμενη από άλλες, περισσότερο δυνατές χώρες. Έτσι, την εποχή εκείνη η Ελλάδα είχε αφομοιώσει, θέλοντας και μη, τα ξένα πρότυπα, καταλήγοντας να αναπαράγει υλικό που δεν ήταν ικανό να ανταπεξέρθει στα πολιτιστικά πρότυπα της τότε ελληνικής κοινωνίας (Κόκκαλη, 1992: 131-132). Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι με την πάροδο των ετών αυξάνεται το ποσοστό των ατόμων που αφιερώνει ένα μεγάλο μέρος από τον ελεύθερο χρόνο του στην ενασχόληση με τις οθόνες ενώ έχουν παραμεριστεί τα παραδοσιακά μέσα επικοινωνίας, τα οποία άλλοτε μπορεί να έπαιζαν τον προεξάρχοντα ρόλο στην διάδοση μηνυμάτων και πληροφοριών. Παρόλα αυτά, ο τρόπος με τον οποίο ο κινηματογράφος περνούσε μηνύματα πριν μερικές δεκαετίες, εν συγκρίσει με τον τρόπο που διαδίδονται τα μηνύματα σήμερα και το περιεχόμενο αυτών έχει σταδιακά αλλάξει.

Κατά την δεκαετία του '50 ο κινηματογράφος ως μορφή τέχνης αρχίζει να εδραιώνεται, ενώ παρατηρείται ένα είδος ποικιλίας στις ταινίες που παράγονται σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι ηθοποιοί που πρωταγωνιστούσαν στις τότε ταινίες προέρχονταν είτε από τον χώρο του θεάτρου, είτε από την πρωτοβουλία των εντελώς καινούριων δημιουργών, στην προσπάθεια να ξεφύγουν από τα εμπορικά δεδομένα. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον Νταλάση (2016: 213-214), τα σενάρια των ταινιών εκείνης της εποχής δεν πραγματεύονταν έννοιες όπως αυτή της συμπερίληψης ενδεχομένως λόγω του ότι, όπως αναφέρει ο Στασινός (2016: σ. 56) η έννοια της συμπερίληψης και οι αρχές της φιλοσοφίας της άρχισαν να διαδίδονται περισσότερο γύρω στις αρχές της δεκαετίας του 1990 και έπειτα.

Τα τελευταία χρόνια τα δεδομένα έχουν αλλάξει ως προς την προβολή των θεμάτων που επιλέγει ο κινηματογράφος, ελληνικός και ξένος. Κάθε έθνος σε κάθε διαφορετική περίοδο έχει μια συγκεκριμένη εικόνα για τον Άλλον, κάτι που αποτυπώνεται και σε όλες τις μορφές τέχνης, ιδίως στον κινηματογράφο που η εικόνα κυριαρχεί, αλλά υπάρχουν και οι διάλογοι που φανερώνουν πολύ συχνά τις τάσεις της κάθε εποχής (Anisimovich, 2020: 5). Κατά συνέπεια ο κινηματογράφος εύλογα αποτελεί μία μορφή τέχνης με έντονο κοινωνικό ενδιαφέρον καθώς επηρεάζει τη διαμόρφωση των αξιών και των αντιλήψεων των μελών μιας κοινωνίας, οι οποίες με τη σειρά τους έχει αντίκτυπο στη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων (Κολοβός, 1988). Στο παραπάνω συμφωνούν εν μέρει και οι Σπύρου και Σοφός (2017), οι οποίοι

αναφέρουν πως ο κάθε άνθρωπος μπορεί να αντιληφθεί διαφορετικά την κοινωνική πραγματικότητα, επηρεαζόμενος από τον κινηματογράφο και τον τρόπο με τον οποίο αυτός την προβάλλει. Κατά συνέπεια η αποδοχή ή μη αποδοχή της διαφορετικότητας από ένα άτομο και κατ'επέκταση η στάση του απέναντι σε ζητήματα συμπερίληψης, είναι δυνατό να διαμορφωθούν και να επηρεαστούν από ανάλογες κινηματογραφικές ταινίες, που έχει παρακολουθήσει και τον τρόπο που παρουσιάζεται σε αυτές η ετερότητα. Σύμφωνα με τη Δελβερούδη (2004) «οι ταινίες είναι πλάγιες ή έμμεσες κοινωνικές αναπαραστάσεις οι οποίες αντλούν τα συστατικά τους στοιχεία, το περιεχόμενο και τη μορφή τους από το κοινωνικό τους περιβάλλον». Κατά συνέπεια οι στάσεις και οι αντιλήψεις που αναδεικνύονται σε αυτές, είναι αντίστοιχες εν μέρει, με αυτές των πραγματικών μελών μία κοινωνίας. Έτσι, όπως επισημαίνει και ο Δερμεντζόπουλος (2001), η ανάλυση μίας ταινίας μυθοπλασίας μας βοηθά ενίοτε να κατανοήσουμε καλύτερα την κοινωνική πραγματικότητα και τα σημαντικά στοιχεία που κρύβονται σε αυτή. Επίσης, όπως επισημαίνει ο Καραμαλέγκος (2013), όλες οι μορφές τέχνης και ο κινηματογράφος εξίσου, είναι σε θέση να επηρεάσουν το κοινό, να κατευθύνουν τη γνώμη του, να συμβάλουν στη διαμόρφωση ιδεών και αντιλήψεων ως και πολιτικών πεποιθήσεων, χάρη στη μεγάλη ισχύ που έχει η μετάδοση της εικόνας όταν συνδυαστεί με τον ήχο. Άλλωστε όπως έχει ειπωθεί «Όταν γνωρίζεις την τέχνη να εντυπωσιάζεις τη φαντασία των μαζών, σημαίνει ότι γνωρίζεις την τέχνη να τις κυβερνάς» (Le Bon, 1996 όπως αναφέρεται στο Καραμαλέγκος, 2013).

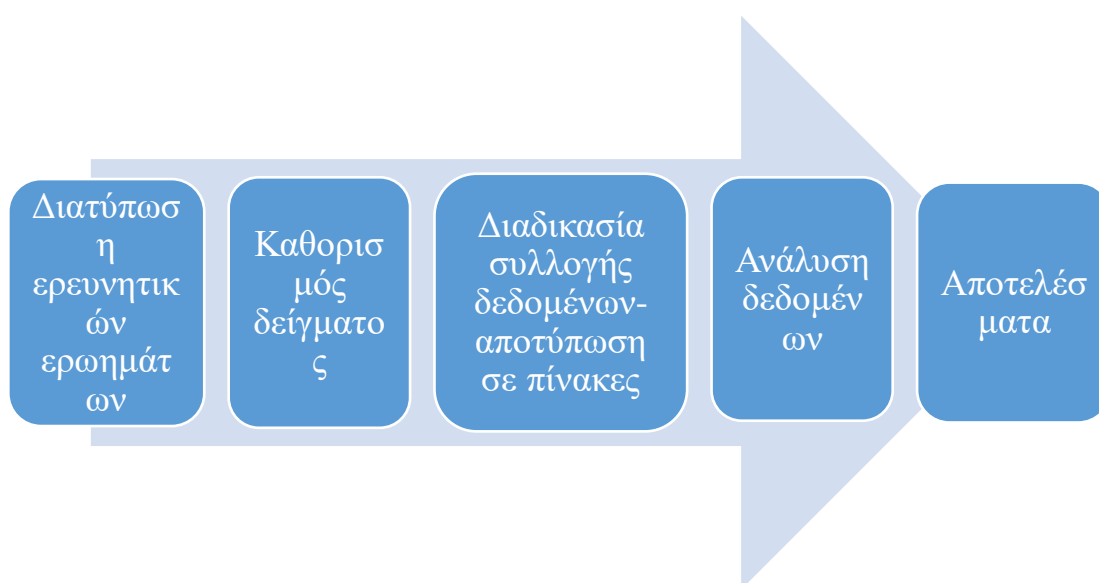


## ΜΕΡΟΣ Β' ΕΡΕΥΝΑ

### 4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήσαμε, δηλαδή ο καθορισμός των ερευνητικών ερωτημάτων και του σώματος των ταινιών που αναλύθηκαν, καθώς και ο τρόπος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας. Παρακάτω ακολουθεί ενδεικτικό σχήμα, στο οποίο αποτυπώνονται τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας.

Γράφημα 1: Στάδια ερευνητικής διαδικασίας



#### 4.1. Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση του ζητήματος της αναπαράστασης της συμπερίληψης των μαθητών και μαθητριών με ετερότητα οποιασδήποτε μορφής, σε ταινίες από τον χώρο του σύγχρονου κινηματογράφου.

#### 4.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα τα οποία καλείται να απαντήσει η παρούσα μελέτη είναι τα εξής:

*EE.1 Πώς αναπαρίστανται οι μαθητές και μαθήτριες με ετερότητα;*

*EE2 Ποιες απόψεις και στάσεις εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί και τα άτομα του ευρύτερου περιβάλλοντος των μαθητών με ετερότητα ως προς τη συμπερίληψή τους;*

*E.3 Ποιες πρακτικές συμπερίληψης αναδεικνύονται και από ποιους εφαρμόζονται;*

### 4.3. Καθορισμός corpus

Η επιλογή των ταινιών που εξετάζουμε προέκυψε μέσω σχετικής αναζήτησης στο διαδίκτυο με λέξεις-κλειδιά των εννοιών της «ετερότητας-otherness», της «συμπερίληψης-inclusion» και του «αποκλεισμού-exclusion», αλλά και τις λέξεις «σχολείο-school», «μαθητής-student» και «καθηγητής-teacher». Για την επιλογή τους λήφθηκε υπόψιν το κριτήριο ποιες ταινίες έχουν αναλυθεί λιγότερο σε σχετικές έρευνες.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν, η συγκέντρωση των πιθανών κινηματογραφικών ταινιών που θα μπορούσαν να αφορούν το υπό έρευνα θέμα. Οι ταινίες που επιλέχθηκαν θεωρήθηκαν κατάλληλες για τη διεξαγωγή της έρευνας, διότι ο τρόπος με τον οποίο αναπαριστούν το ζήτημα της συμπερίληψης μαθητών με ετερότητα επιτρέπει τη διερεύνηση των ερωτημάτων που έχουν τεθεί. Έπειτα, έγινε προσπάθεια ώστε οι κατηγορίες ετερότητας να καλύπτουν ένα όσο το δυνατόν μεγαλύτερο εύρος και να αφορούν ποικίλες μορφές. Έτσι, αποκλείστηκαν ταινίες που είχαν παρόμοιο θέμα ή αφορούσαν τις ίδιες κοινωνικές ομάδες, με απώτερο σκοπό να μην επισκιαστούν οι πλευρές άλλων ομάδων. Στην αρχή εντοπίστηκαν 37 ταινίες, από τις οποίες απορρίφθηκαν όσες δεν παρουσίαζαν τη μαθητική ετερότητα ως κύριο θέμα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία προέκυψε ένα μικρότερο σύνολο, περίπου 20 ταινιών, το οποίο έπειτα από περαιτέρω διερεύνηση μειώθηκε στις 10 ταινίες, οι οποίες φαίνονταν καταλληλότερες για τη διεξαγωγή της έρευνας, λόγω του ότι προσέγγιζαν το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ζήτημα σε μεγαλύτερο εύρος. Ένα ακόμη κριτήριο για την επιλογή των ταινιών που εξετάζουμε ήταν η αντιπροσωπευτική κατανομή σε χώρες παραγωγής των ταινιών. Κατά συνέπεια το δείγμα των 10 ταινιών περιλάμβανε έργα από τον ελληνικό, γαλλικό, αμερικανικό, ινδικό, μεξικανικό, αφγανικό, δανέζικο και ιαπωνικό κινηματογράφο. Κατόπιν όμως, κρίθηκε αναγκαίο να απορριφθούν άλλες 4 ταινίες, με σκοπό την καλύτερη διεξαγωγή της έρευνας, οι οποίες ήταν: «Μετά τη Λουτσία (2012, Μεξικό)», «My good enemy (2010, Δανία)», «Ocean heaven (2010, Ιαπωνία)» και «Ο Βούδας λιποθύμησε από ντροπή (2007, Αφγανιστάν)». Πιο συγκεκριμένα η μεξικανική και η δανέζικη ταινία («Μετά τη Λουτσία» και «My good enemy») περιέγραφαν τις ζωές δύο θυμάτων εκφοβιστικής συμπεριφοράς και περιθωριοποίησης, ενός κοριτσιού με συναισθηματικές διαταραχές και ενός αγοριού με ιδιαίτερη κλίση στο μπαλέτο, αντίστοιχα. Ωστόσο αυτές οι ταινίες

προσέγγιζαν το ζήτημα της συμπερίληψης των μαθητών αυτών, κάνοντας αναφορά μόνο στη στάση των συνομήλικων, γεγονός που δεν θα επέτρεπε την εξέταση των πτυχών που ορίζουν τα ερευνητικά μας ερωτήματα, π.χ. σχετικά με τον οικογενειακό περίγυρο ή τη στάση των ενηλίκων γενικότερα. Παρόμοια περίπτωση αποτέλεσε και η ιαπωνική ταινία («Ocean heaven»), όπου παρουσιαζόταν κυρίως η προσπάθεια ενός πατέρα αυτιστικού αγοριού, να τον βοηθήσει να ενταχτεί στο κοινωνικό σύνολο, χωρίς να γίνεται ικανοποιητική αναφορά στη στάση του υπόλοιπου περιβάλλοντός του. Τέλος, στην αφγανική ταινία («Ο Βούδας λιποθύμησε από ντροπή») αναπαρίσταται η προσπάθεια ενός νεαρού κοριτσιού να ενσωματωθεί στο σχολικό περιβάλλον της περιοχής της, όπου φοιτούν μόνο αγόρια εξαιτίας διάφορων έμφυλων προκαταλήψεων, και δέχεται επιθετική και εκφοβιστική συμπεριφορά από τους συμμαθητές της. Γίνεται εύκολα αντιληπτό, ότι η μορφή της ετερότητας της συγκεκριμένης μαθήτριας, η οποία γίνεται και η αιτία της περιθωριοποίησής της, στις δυτικές χώρες παραγωγής των υπόλοιπων ταινιών παίρνει διαφορετική διάσταση, περισσότερο κοινωνική και όχι τόσο εκπαιδευτική, και μία σύγκριση μεταξύ τους πιθανόν να μην οδηγούσε σε σαφή αποτελέσματα. Κατά συνέπεια το τελικό δείγμα της έρευνας περιλάμβανε 6 συνολικά ταινίες. Ο αριθμός και το περιεχόμενο τους, κρίθηκε ότι είναι ικανά να καλύψουν το εύρος των πληροφοριών που αναζητούνται εδώ, καθώς αφορούν ένα χρονολογικό εύρος αναφορικά με την ημερομηνία παραγωγής, από παλαιότερες ταινίες (1999), έως πιο σύγχρονες (2017), και προσεγγίζουν με ποικιλία την έννοια της ετερότητας και της αντιμετώπισής της.

Παρακολουθώντας τις ταινίες του δείγματος γίνεται αντιληπτό ότι οι περισσότεροι ήρωες με ετερότητα είναι αρσενικού φύλου. Το γεγονός αυτό πιθανόν υπό μία έννοια να σχετίζεται με τη γενικότερη αριθμητική υπεροχή των αγοριών έναντι των κοριτσιών, ως προς τη συχνότητα εμφάνισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Όπως επισημαίνει και ο Στασινός (2016), επιδημιολογικές μελέτες αναφέρουν πως διάφορες μορφές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (μαθησιακές δυσκολίες, νοητική υστέρηση, αυτισμός) απαντώνται περισσότερο συχνά σε μαθητές αρσενικού φύλου, με αναλογία 4 αγόρια προς 1 κορίτσι. Από την άλλη, δεν αποκλείεται να υπάρχει και μια έμφυλη διάσταση στο εν λόγω φαινόμενο, καθώς η πλειοψηφία των πρωταγωνιστών που παρουσιάζονται με ετερότητα στις ταινίες παρατηρείται πως αποτελείται από λευκούς άνδρες και αγόρια.

#### 4.4. Οι ταινίες της έρευνας

Πρόκειται για έξι ταινίες, από τις οποίες οι τρεις αφορούν μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι δύο μαθητές δευτεροβάθμιας και η μία παρουσιάζει ολόκληρη την εκπαιδευτική πορεία ενός κοριτσιού. Οι εν λόγω ταινίες είναι οι εξής:

1. «Το καναρινί ποδήλατο», ελληνικός κινηματογράφος, 1999, Δημήτρης Σταύρακας (πρωτοβάθμια εκπαίδευση)
2. «Σαν αστέρια στη γη», ινδικός κινηματογράφος, 2007, Aamir Khan (πρωτοβάθμια εκπαίδευση)
3. «Ανάμεσα στους τοίχους», γαλλικός κινηματογράφος, 2008, Λοράν Καντέ (δευτεροβάθμια εκπαίδευση)
4. «Freedom writers», αμερικάνικος κινηματογράφος, 2007, Richard LaGravenese (δευτεροβάθμια εκπαίδευση)
5. «Θαύμα», αμερικάνικος κινηματογράφος, 2017, Stephen Chbosky (πρωτοβάθμια εκπαίδευση)
6. «Η ιστορία της Μπρουκ Έλισον», αμερικάνικος κινηματογράφος, 2004, Christopher Reeve (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση)

##### 4.4.1. Περίληψη ταινιών

1. «Το καναρινί ποδήλατο», 1999. Σκηνοθεσία: Δημήτρης Σταύρακας

Η ταινία περιγράφει τη ζωή του Λευτέρη, ενός μαθητή της έκτης τάξης δημοτικού σε ένα σχολείο της Αθήνας, με δυσλεξία. Εξαιτίας των δυσκολιών του παρουσιάζει πολύ χαμηλές σχολικές επιδόσεις, δεν λαμβάνει την απαραίτητη προσοχή από τους εκπαιδευτικούς και οι συμμαθητές του τον περιθωριοποιούν, περιγελώντας τον και αποκαλώντας τον «καθυστερημένο». Η κατάσταση αυτή αλλάζει από τη μέρα που την τάξη του Λευτέρη αναλαμβάνει ο Άρης, ένας νέος δάσκαλος, που από την πρώτη στιγμή καταλαβαίνει το πρόβλημα του παιδιού, τον ευαίσθητο χαρακτήρα του, αλλά και τις ιδιαίτερες ικανότητές του, αφού ανακαλύπτει πως έχει συναρμολογήσει μόνος του το καναρινί ποδήλατό του. Αποφασίζει να τον βοηθήσει, κάνοντας του ιδιαίτερα μαθήματα και μαθαίνοντάς του ανάγνωση και εκτέλεση αριθμητικών πράξεων. Ο διευθυντής του σχολείου προσπαθεί να αποτρέψει το δάσκαλο, θεωρώντας

την ενασχόληση με τον συγκεκριμένο μαθητή «χάσιμο χρόνου» ενώ οι συνάδελφοί του δεν τον στηρίζουν. Μια μέρα ο Λευτέρης ξαναγίνεται ο περίγελος της τάξης καθώς ο Άρης λείπει λόγω ασθένειας και τη θέση του αναπληρώνει κάποιος άλλος συνάδελφός του. Τότε το παιδί αποφασίζει να φύγει με το ποδήλατό του από την πόλη και ο Άρης τον αναζητά, τον βρίσκει και προσπαθεί και πάλι να τονώσει την αυτοπεποίθησή του.

2. «Σαν αστέρια στη γη (Like stars on earth, Taare Zameen Par)», 2007.  
Σκηνοθεσία: Aamir Khan

Ο Ισάαν είναι ένα οκτάχρονο μαθητής σε κάποιο σχολείο της Ινδίας, που εξαιτίας της δυσλεξίας του βιώνει τη σχολική αποτυχία. Ο Ισάαν αγαπάει πολύ τη ζωγραφική και έχει ιδιαίτερο ταλέντο σε αυτή. Δέχεται όμως σημαντικές πιέσεις από το οικογενειακό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, καθώς τον θεωρούν «ανόητο» και αποδίδουν την αποτυχία του στην τεμπελιά του. Οι γονείς του, προκειμένου να τον «συμμορφώσουν» τον απομακρύνουν από το οικογενειακό του περιβάλλον και τον στέλνουν εσώκλειστο σε άλλη πόλη σε ένα σχολείο με αυστηρούς κανόνες. Εκεί βιώνει πάλι την αποτυχία και την περιθωριοποίηση, μέχρι τη στιγμή που στο σχολείο έρχεται ένας νέος δάσκαλος καλλιτεχνικών, ο Ραμ Σανκάρ Νικούμπ, ο οποίος αμέσως ανακαλύπτει ότι το πρόβλημα δεν το έχει το παιδί, αλλά ο τρόπος προσέγγισής του. Αποφασίζει να τον βοηθήσει να ανακτήσει τη χαμένη του αυτοπεποίθηση, να αποδείξει στους γονείς του παιδιού πως δεν είναι τεμπέλης και να τους κάνει να τον αποδεχτούν και να τον στηρίζουν.

3. «Ανάμεσα στους τοίχους (Entre les murs)», 2008. Σκηνοθεσία: Λοράν Καντέ

Η ταινία παρουσιάζει την προσπάθεια ενός καθηγητή γαλλικών, του Φρανσουά, να εντάξει στην εκπαιδευτική διαδικασία τους έφηβους μαθητές του, οι περισσότεροι από του οποίους είναι παιδιά μεταναστών και ζουν στο περιθώριο, μίας εργατικής συνοικίας του Παρισιού. Παρουσιάζεται η προβληματική κατάσταση που επικρατεί μέσα στο σχολικό περιβάλλον και στην τάξη καθώς οι μαθητές διαθέτουν διαφορετική κουλτούρα και τα φαινόμενα λεκτικών επιθέσεων και προβληματικής συμπεριφοράς είναι πολύ συχνά. Επιπλέον, ο Φρανσουά έχει να αντιμετωπίσει και την αμφισβήτηση των μαθητών, απέναντι στις διδακτικές του μεθόδους. Το πρόβλημα

εντείνεται όταν ένας από τους μαθητές του εμπλέκεται σε επεισόδιο βίας, με κάποιον συμμαθητή του και παραπέμπεται στο γραφείο του διευθυντή. Εκεί αποφασίζεται η απομάκρυνσή του από το συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον. Ο Φρανσουά προσπαθεί να τον υποστηρίξει και να τον βοηθήσει.

#### 4. «Freedom writers», 2007. Σκηνοθεσία: Richard LaGravenese

Η Έριν είναι μία νεαρή φιλόλογος, που πρόκειται να διδάξει για πρώτη φορά σε ένα γυμνάσιο της Καλιφόρνιας. Οι μαθητές της τάξης της ανήκουν σε μειονοτικές οικογένειες, με εξαιρετικά χαμηλές σχολικές επιδόσεις, έντονη παραβατική συμπεριφορά και έχουν τεθεί στο περιθώριο του κοινωνικού, αλλά και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος αφού οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους θεωρούν «ανεπίδεκτους μαθήσεως». Η Έριν, που έχει πάθος με τη δουλειά της, προσπαθεί να εντάξει τους μαθητές της στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύνολο και να τους εμπνεύσει διάφορες αξίες. Παρά το γεγονός ότι δε λαμβάνει καμία στήριξη από το επαγγελματικό και οικογενειακό της περιβάλλον, τελικά με πολύ κόπο και κατανόηση κατορθώνει να αναπτύξει ισχυρούς δεσμούς με τους μαθητές της, να τονώσει την αυτοπεποίθησή τους και να τους βοηθήσει να βελτιώσουν την ποιότητα της γενικότερης ζωής τους.

#### 5. «Θαύμα (Wonder)», 2017. Σκηνοθεσία: Stephen Chbosky

Η ταινία περιγράφει τη ζωή του Όγκι, ο οποίος είναι ένα δεκάχρονο αγόρι με ακραία παραμόρφωση προσώπου, εξαιτίας μίας σπάνιας γενετικής πάθησης. Προκειμένου να αποφύγει τα φαινόμενα εκφοβισμού και τα βλέμματα οίκτου, όλα αυτά τα χρόνια ο μαθητής δέχεται κατ'οίκον εκπαίδευση, απομακρυσμένος από το σχολείο της τοπικής του κοινωνίας. Είναι ένα πολύ έξυπνο παιδί με πολλές γνώσεις και κλίση στην Αστροφυσική και έτσι αποφασίζει να φοιτήσει στο σχολείο της γειτονιάς του, παρέα με τα συνομήλικά του παιδιά. Εκεί ο Όγκι θα έρθει αντιμέτωπος με τους χειρότερους φόβους του. Αρχικά, τα παιδιά διατηρούν επιφυλακτική στάση απέναντι στην διαφορετική του εμφάνιση και πολλές φορές ο Όγκι τρώει μόνος του στην τραπεζαρία. Στη συνέχεια, κάποια από αυτά, εντοπίζοντας τον ευχάριστο χαρακτήρα του και τα χαρίσματά του, τον ενσωματώνουν στην παρέα τους. Ωστόσο, παρά την πολύ υποστηρικτική στάση που επιδεικνύει τόσο το εκπαιδευτικό, όσο και το

οικογενειακό του περιβάλλον, ο Όγκι δεν αργεί να δεχτεί εκφοβιστική συμπεριφορά και να γίνει περίγελος.

6. «Η ιστορία της Μπρουκ Έλισον (The Brooke Ellison story)», 2004.  
Σκηνοθεσία: Christopher Reeve

Η ταινία βασίζεται στην αληθινή ιστορία της Μπρουκ, η οποία, ούσα μαθήτρια δημοτικού, υπέστη ένα σοβαρό τροχαίο ατύχημα και έμεινε τετραπληγική. Η Μπρουκ, έχοντας υψηλές σχολικές επιδόσεις, επιθυμεί να συνεχίσει την εκπαίδευσή της στο σχολείο της γειτονιάς της και ξεκινά έτσι ο αγώνας της ίδιας και της οικογένειάς της για να συμβεί αυτό. Τα εμπόδια που συναντούν είναι πολλά και αφορούν στην έλλειψη κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών του σχολείου και κρατικής υποστήριξης. Η Μπρουκ, αγνοώντας την προτροπή του ευρύτερου περιβάλλοντος να εστιάσει στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και να σταματήσει το σχολείο, υπερασπίζεται θερμά το δικαίωμά της στην εκπαίδευση και τελικά με σύμμαχο την οικογένειά της κατορθώνει να σπουδάσει στο Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ.

#### 4.4.2. Συγκριτική παρουσίαση των ταινιών

Κοινό στοιχείο όλων των ταινιών αποτελεί η ετερότητα των κεντρικών προσώπων. Πιο συγκεκριμένα, οι δύο πρώτες («Το καναρινί ποδήλατο» και «Σαν αστέρια στη γη») αναφέρονται σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, στις δύο επόμενες («Ανάμεσα στους τοίχους» και «Freedom writers») η ετερότητα των μαθητών σχετίζεται με την πολιτισμική τους ταυτότητα ενώ στις δύο τελευταίες («Θαύμα» και «Η ιστορία της Μπρουκ Έλισον») παρουσιάζονται ένα αγόρι και ένα κορίτσι με εκ γενετής και επίκτητη σωματική αναπηρία αντίστοιχα (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Συγκριτική παρουσίαση ταινιών

| Τίτλος ταινίας                    | Μορφή ετερότητας                           | Βαθμίδα εκπαίδευσης                           | Χώρα προέλευσης | Χρονολογία κυκλοφορίας |
|-----------------------------------|--|---|-----------------|------------------------|
| <b>Το καναρινί ποδήλατο</b>       | Μαθησιακές<br>Δυσκολίες-<br>Δυσλεξία       | Πρωτοβάθμια                                   | Ελλάδα          | 1999                   |
| <b>Σαν αστέρια στη γη</b>         | Μαθησιακές<br>Δυσκολίες-<br>Δυσλεξία       | Πρωτοβάθμια                                   | Ινδία           | 2007                   |
| <b>Ανάμεσα στους τοίχους</b>      | Πολιτισμική ταυτότητα                      | Δευτεροβάθμια                                 | Γαλλία          | 2008                   |
| <b>Freedom writers</b>            | Πολιτισμική ταυτότητα                      | Δευτεροβάθμια                                 | Αμερική         | 2007                   |
| <b>Θαύμα</b>                      | Σωματική αναπηρία-<br>Παραμόρφωση προσώπου | Πρωτοβάθμια                                   | Αμερική         | 2017                   |
| <b>Η ιστορία της Μπροκ Έλισον</b> | Σωματική αναπηρία-<br>Τετραπληγία          | Πρωτοβάθμια-<br>Δευτεροβάθμια-<br>Τριτοβάθμια | Αμερική         | 2004                   |

Επιπρόσθετα, σε όλες τις παραπάνω ταινίες παρουσιάζεται ο αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση των συγκεκριμένων μαθητών από το εκπαιδευτικό συγκείμενο, παρά το γεγονός ότι όλοι διαθέτουν ένα σύνολο ιδιαίτερων ικανοτήτων, οι οποίες δεν αναγνωρίζονται ή μένουν ανεκμετάλλευτες από το σχολικό, αλλά και ευρύτερο περιβάλλον τους. Ακόμη θα μπορούσε κανείς να διακρίνει δύο κατηγορίες περιθωριοποίησης των ηρώων των ταινιών: την μερική και την πλήρη. Πιο συγκεκριμένα παρατηρείται ότι στις ταινίες «Το καναρινί ποδήλατο», «Σαν αστέρια στη γη», «Ανάμεσα στους τοίχους» και «Freedom writers» οι μαθητές ενώ έχουν φυσική παρουσία μέσα στην τάξη, επί της ουσίας δεν εμπλέκονται ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό του εκπαιδευτικού τους περιβάλλοντος θεωρεί την ενασχόληση με αυτούς «χάσιμο χρόνου», γεγονός που



ευθύνεται εν μέρει και για τον αποκλεισμό τους (βλ. Πίνακα 2). Από την άλλη πλευρά, στις ταινίες «Θαύμα» και «Η ιστορία της Μπρουκ Έλισον», οι μαθητές, για ένα τουλάχιστον διάστημα της ζωής τους, βρίσκονται στο σπίτι τους, πλήρως απομακρυσμένοι από το σχολείο της τοπικής τους κοινωνίας και τους συμμαθητές τους, γεγονός που επίσης δυσχεραίνει την συμπερίληψή τους.

*Πίνακας 2: Βαθμός απομάκρυνσης των μαθητών*

|                       | Μερική απομάκρυνση             | Πλήρης απομάκρυνση                    |
|-----------------------|--------------------------------|---------------------------------------|
| <b>Τίτλος ταινίας</b> | Το καναρινί ποδήλατο (Ελλάδα)  | Η ιστορία της Μπρουκ Έλισον (Αμερική) |
|                       | Σαν αστέρια στη γη (Ινδία)     | Θαύμα (Αμερική)                       |
|                       | Ανάμεσα στους τοίχους (Γαλλία) |                                       |
|                       | Freedom writers (Αμερική)      |                                       |

Οι χρονολογίες, επίσης, των ταινιών μπορούν να ταξινομηθούν σε πρόσφατες και παλαιότερες, χωρίς, ωστόσο, να υπάρχει δείγμα από πολύ παλιές σχετικές ταινίες, κάτι που ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι το θέμα αυτό δεν απασχολούσε ιδιαίτερα την κοινωνία τα παλαιότερα χρόνια. Η πιο πρόσφατη, λοιπόν, ταινία που αναφέρεται εδώ είναι του 2017, ενώ η πιο παλιά του 1999, μια χρονολογική απόσταση που, ενώ δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλη, έχουν σαφώς πραγματοποιηθεί αλλαγές στο θέμα της συμπερίληψης (βλ. Γράφημα 2).

Γράφημα 2: Χρονολογία κυκλοφορίας ταινιών



Παρατηρώντας το γράφημα 2 συμπεραίνεται ότι οι περισσότερες ταινίες που εξετάζουμε κυκλοφόρησαν κατά τη δεκαετία 2001-2010 ενώ πριν από αυτή το συγκεκριμένο δείγμα περιλαμβάνει μόνο μία ταινία. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης άρχισε να αναπτύσσεται στις αρχές της δεκαετίας του '90 (Στασινός, 2016), θα μπορούσε κανείς να εικάσει πως το ευρύ κοινό δεν ήταν ακόμη εξοικειωμένο με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ζήτημα εκείνο το χρονικό διάστημα, με αποτέλεσμα να μην αποτελεί δημοφιλές θέμα. Από το 2000 και έπειτα, όπου οι αρχές της συμπερίληψης είχαν πλέον αρχίσει να διαδίδονται, παρατηρείται αύξηση της κυκλοφορίας ταινιών σχετικών με το θέμα. Ο λόγος που επιλέχθηκαν, από χρονολογικής, λοιπόν, απόψεως, οι ταινίες αυτές, είναι για να διαπιστωθεί η όποια σύγκλιση και απόκλιση των προσεγγίσεων και των απόψεων σε σχέση με την διαφορετικότητα και τη συμπερίληψη τα τελευταία έτη και μερικά έτη πριν. Αναλυτικότερα, για την κάθε ταινία παρατίθενται πίνακες παρουσίασης στο παράρτημα (βλ. Πίνακες 11 – 14)

#### 4.5. Μέθοδοι και εργαλεία έρευνας

Η έρευνα αυτή είναι ποιοτική και επιδιώκει τη συλλογή και καταγραφή στοιχείων μέσα από την ανάλυση φιλικών κειμένων προκειμένου να αναδειχθούν οι αναπαραστάσεις των μαθητών/τριών με ετερότητα σε ταινίες από τον χώρο του σύγχρονου κινηματογράφου. Συγκεκριμένα, η ποιοτική έρευνα «τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο κάνοντας αυτό τον κόσμο ορατό» (Denzin & Lincoln, 2005,

όπως αναφέρεται στους Ίσαρη & Πουρκό, 2015). Η εν λόγω διαδικασία αποτελείται από ορισμένες ερμηνευτικές και υλικές πρακτικές, οι οποίες καθιστούν τον κόσμο ορατό, μέσω των αναπαραστάσεων που υπάρχουν σε διάφορα εργαλεία (π.χ. συνέντευξη, φωτογραφίες, μαγνητοφωνήσεις, ημερολόγια) (Denzin & Lincoln, 2005: 3, όπως αναφέρεται στους Ίσαρη & Πουρκό, 2015: 12-13).

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας βασιστήκαμε στη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Πρόκειται για μία μέθοδο ανάλυσης, η οποία χρησιμοποιείται συστηματικά σε αναλύσεις π.χ. γραπτών, προφορικών, φιλικών κειμένων, και μέσω της οποίας, σύμφωνα με τον Bryman (2017), δύναται να συλλεχθούν, να κωδικοποιηθούν και να αναλυθούν τα εκάστοτε ποιοτικά δεδομένα και να αναδειχθεί το κεντρικό επαναλαμβανόμενο μοτίβο που προκύπτει από τα δεδομένα που αναλύονται (Bryman, 2017). Για τη διαδικασία αυτή χρησιμοποιήσαμε καρτέλες φιλικής ανάλυσης, οι οποίες έχουν σχεδιαστεί βάσει τεχνικών δελτίων ανάλυσης ταινιών, οι οποίες έχουν αξιοποιηθεί για την εκπόνηση προγενέστερων ερευνών με παρόμοια θεματική (Μητράγκα, 2022). Παρακάτω παρατίθενται ενδεικτικά οι εν λόγω καρτέλες.

Πίνακας 3: Καρτέλα φιλικής ανάλυσης- Χαρακτήρες

| ΤΑΙΝΙΑ (τίτλος)       |       |                    |           |                   |                          |             |              |  |
|-----------------------|-------|--------------------|-----------|-------------------|--------------------------|-------------|--------------|--|
| Α. ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ ΤΑΙΝΙΑΣ |       |                    |           |                   |                          |             |              |  |
| α / α                 | Όνομα | Εξωτερική εμφάνιση | Ενδυμασία | Χροιά/τόνος φωνής | Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά | Ποιοι είναι | Τι αναζητούν | Πώς σχετίζεται με τους υπόλοιπους χαρακτήρες |
| 1                     |       |                    |           |                   |                          |             |              |  |
| 2                     |       |                    |           |                   |                          |             |              |  |
| 3                     |       |                    |           |                   |                          |             |              |  |

Πίνακας 4: Καρτέλα φιλικής ανάλυσης- Γεγονότα

| ΤΑΙΝΙΑ (τίτλος)                         |   |                              |  |
|---|---|------------------------------|--|
| Β. ΓΕΓΟΝΟΤΑ                             |   |                              |  |
| Εποχή στην οποία εκτυλίσσεται η ιστορία | Δομή ιστορίας: 1 <sup>ο</sup> παρουσίαση προσώπων; τόπου; 2 <sup>ο</sup> παρουσίαση | Γεγονότα ιδιαίτερης σημασίας | Γεγονότα που ξεχωρίζουν (π.χ. μεγάλη διάρκεια, |

|  |  |  |                                     |
|--|--|--|-------------------------------------|
|  | προβλήματος; 3 <sup>ο</sup> δράση; 4 <sup>ο</sup> έκβαση; (σκηνές με διάλογο; σκηνές δράσης, happy end, βλ. Propp) | (κομβικής σημασίας, π.χ. κορύφωση, καμπή στην εξέλιξη) | ιδιαιτερότητα στην σκηνοθεσία τους) |
|  |  |  |                                     |
|  |  |  |                                     |
|  |  |  |                                     |

Για τη συλλογή των δεδομένων παρακολουθήσαμε συστηματικά τις έξι υπό μελέτη ταινίες και καταγράψαμε στις καρτέλες φιλικής ανάλυσης τις πληροφορίες που συλλέξαμε (παραθέτουμε στο Παράρτημα ενδεικτικό παράδειγμα). Οι πληροφορίες αυτές αφορούν διάφορα στοιχεία/πληροφορίες για τους χαρακτήρες των ταινιών, την πλοκή και τα γεγονότα βαρύνουσας σημασίας που έχουν εκτυλιχθεί σε αυτές. Μετά τη συλλογή των δεδομένων ανά φιλικό κείμενο/ταινία, αναζητήθηκαν τα κοινά μεταξύ τους στοιχεία και ποικίλοι συσχετισμοί, μέσα σε ένα πλαίσιο συνεχούς σύγκρισης, προκειμένου να γίνει η κωδικοποίηση των δεδομένων και να προκύψουν επαναλαμβανόμενα μοτίβα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης μελέτης.

Από την ανάλυση των δεδομένων παρατηρήθηκαν κοινά σημεία που δημιουργούν μία ομοιογενή στάση απέναντι σε ζητήματα ετερότητας και συμπερίληψης. Ένα από αυτά τα σημεία είναι η εποχή κατά την οποία διαδραματίζονται, καθώς όλες τοποθετούνται κυρίως την τελευταία εικοσαετία, περίοδο κατά την οποία, όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο (Στασινός, 2016) άρχισε να φαίνεται η διάθεση για μία διαφορετική προσέγγιση της συμπερίληψης μαθητών με ετερότητα στο σχολικό περιβάλλον. Ένα άλλο είναι η δυναμική των τάξεων που παρουσιάζονται. Σε όλες τις ταινίες του δείγματος οι ομάδες των μαθητών/τριών των σχολικών τμημάτων είναι πολυπληθείς, ενώ παρουσιάζουν ένα βαθμό ετερότητας ως προς την πολιτιστική τους ταυτότητα. Επιπροσθέτως, σε όλες τις ταινίες διαφαίνεται έντονα το γεγονός ότι πολύ συχνά οι μαθητές με ετερότητα αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως προς τη συμπερίληψή τους, καθώς όλοι οι ήρωες των ταινιών αυτών αποκλείονται μερικώς ή και πλήρως από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Προκύπτει ένα βασικό σχήμα στις ταινίες που εξετάσαμε σχετικά με τη μορφή της ετερότητας που έχουν οι μαθητές/τριες των ταινιών καθώς και τις ιδιαίτερες ικανότητές τους, τη στάση που διατηρεί το οικογενειακό τους περιβάλλον απέναντι στην ετερότητά τους, ποια είναι η θέση που κατέχουν μέσα στη σχολική τάξη σύμφωνα

με το βαθμό περιθωριοποίησης ή αποδοχής τους και ποιες συμπεριληπτικές πρακτικές εφαρμόζονται από το ευρύτερο περιβάλλον τους. Σύμφωνα με την ανάλυση των παραπάνω ταινιών αναδεικνύονται δηλαδή, συγκεκριμένοι θεματικοί άξονες που αποτελούν ένα επαναλαμβανόμενο θεματικό μοτίβο, το οποίο εμφανίζεται σε κάθε ταινία και είναι οι εξής:

1. Μαθητές/τριες με ετερότητα: μορφές ετερότητας και ιδιαιτερότητες
2. Οικογενειακή/γονεϊκή στάση
3. Η θέση των μαθητών/τριών με ετερότητα στη σχολική τάξη: περιθωριοποίηση – αποδοχή
4. Πρακτικές συμπερίληψης: συγκλίσεις – αποκλίσεις

#### 4.5.1. Ανάλυση των σχέσεων μεταξύ των χαρακτήρων των ταινιών

##### **Ταινία 1<sup>η</sup>: Το καναρινί ποδήλατο**

Ειδικότερα, όσον αφορά την ταινία «Το καναρινί Ποδήλατο», η σχέση που υπογραμμίζεται περισσότερο από όλες είναι εκείνη του δασκάλου και του μαθητή. Ο δάσκαλος είναι πολύ υπομονετικός και προσπαθεί εξ αρχής να βοηθήσει τον μαθητή που παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες, παρόλο που κάποια στιγμή ακόμη και αυτός χάνει την ψυχραιμία του. Ακόμη, έντονα φαίνονται και οι σχέσεις των γονιών του δασκάλου με τον δάσκαλο, όπως και των γονιών του παιδιού με το παιδί, πάλι μέσα από τα μάτια του δασκάλου. Μέσα από τις σχέσεις αυτές φαίνονται και οι αντιλήψεις της εποχής για το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών από πλευράς των μεγαλύτερων ατόμων. Ακόμη, φαίνονται και οι σχέσεις εξουσίας, όσον αφορά τους τρόπους με τους οποίους αλληλεπιδρά ο δάσκαλος με τον διευθυντή, ενώ σε πολλές σκηνές φαίνεται και η σχέση του «διαφορετικού» μαθητή με τους συμμαθητές του, κάτι που επίσης επιβεβαιώνει τις αντιλήψεις για τα παιδιά εκείνα την τότε εποχή.

##### **Ταινία 2<sup>η</sup>: Σαν αστέρια στη γη**

Στην ταινία «Σαν αστέρια στη γη» πρωταγωνιστής είναι ένα παιδί με δυσλεξία, ενώ από τα μέσα της ταινίας και έπειτα εμφανίζεται και η οπτική του δασκάλου του. Πρόκειται για ακόμη μια ταινία στην οποία ο δάσκαλος εμφανίζεται ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένος σε σχέση με την ιδιαιτερότητα αυτού του παιδιού, την στιγμή που

το υπόλοιπο περιβάλλον του φαίνεται να το χλευάζει και να το θεωρεί ως πνευματικά κατώτερο. Φαίνεται, δε, στην συνέχεια πως ο δάσκαλος ταυτίζεται με το παιδί καθώς και ο ίδιος παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες όταν ήταν μικρός. Ακόμη, στην ταινία αυτή παρουσιάζονται κι άλλα παιδιά με ειδικές ανάγκες, τα οποία επίσης φαίνεται να διδάσκει σε ένα άλλο σχολείο ο ίδιος δάσκαλος, τα οποία όμως φαίνονται να απολαμβάνουν της αποδοχής και της φροντίδας των γονιών τους, εν αντιθέσει με το παιδάκι που πρωταγωνιστεί. Το παιδί αυτό φαίνεται πως παρά την δυσκολία του στην μάθηση έχει άλλα χαρίσματα, όπως το να ζωγραφίζει πολύ καλά, ενώ προς το τέλος εμφανίζεται να φτιάχνει μια κατασκευή, αφού τονώθηκε η αυτοπεποίθησή του έπειτα από την διάλεξη του δασκάλου του για τους χαρισματικούς ανθρώπους με μαθησιακές δυσκολίες (όπως ο Αϊνστάιν και ο Ντα Βίντσι). Ακόμη, πρόκειται για ένα παιδί που έχει πολύ χιούμορ και φαίνεται να διακωμωδεί την δυσκολία του, κάτι που πρόκειται - σύμφωνα με το πόρισμα του δασκάλου- για έναν μηχανισμό αντίδρασης στην ίδια του τη δυσκολία. Η τελευταία απεικονίζεται με διάφορα εφέ, που δείχνουν τα γράμματα του πίνακα να αναπηδούν μπροστά του, καταδεικνύοντας το αίσθημα του να μην ξέρει κανείς να διαβάσει.

### **Ταινία 3<sup>η</sup>: Ανάμεσα στους τοίχους**

Στην ταινία «Ανάμεσα στους τοίχους» πρωταγωνιστής είναι ένας καθηγητής λυκείου που, εν αντιθέσει με όλες τις προηγούμενες ταινίες, είναι στην αρχή αρνητικά διακείμενος προς τους μαθητές του. Οι δε μαθητές του ανήκουν στις πιο προβληματικές κοινωνίες του Παρισιού. Εκτός του ότι διαφέρουν πολιτισμικά και εθνοτικά, είναι φανερό ότι ανήκουν σε διαφορετικά κοινωνικά υπόβαθρα. Το όνομα της Άννας Φρανκ εμφανίζεται και σε αυτή την ταινία, όταν μια μαθήτρια αρνείται να διαβάσει στην τάξη ένα κείμενο που έχει αντληθεί από το ημερολόγιό της. Ο καθηγητής προσπαθεί να πειθαρχήσει τα παιδιά και να βρει την χρυσή τομή ανάμεσα στην πειθαρχία και την εμπιστοσύνη. Ακόμη, όταν ζητάει στα παιδιά να γράψουν μια έκθεση για τον εαυτό τους -κάτι που εμφανίζει κοινά με την ταινία “Freedom Writers”- ανακαλύπτει σιγά σιγά λεπτομέρειες για την ζωή των ατόμων. Σιγά σιγά, καταφέρνει να βρει τις ισορροπίες που αποζητούσε. Οι δε μαθητές παρουσιάζουν πολλές διαφορές μεταξύ τους, αφού κάποιοι από αυτούς στο τέλος φαίνονται να είναι ανεπίδεκτοι μαθήσεως, ενώ άλλοι φάνηκαν να επωφελούνται κατά πολύ από το συγκεκριμένο μάθημα.

#### **Ταινία 4<sup>η</sup>: Freedom writers**

Στην ταινία “Freedom Writers” η πρωταγωνίστρια είναι μια καθηγήτρια που επιλέγει να διδάξει σε ένα σχολείο, στην τρίτοβάθμια εκπαίδευση, που περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα ένταξης για τους μαθητές διαφόρων εθνοτήτων και κοινωνικών υποβάθρων. Πρόκειται, επομένως, για ακόμη μια περίπτωση εκπαιδευτικού που με δική του θέληση θέλει να συμβάλει στο να αφομοιωθούν τα άτομα που θεωρούνται «διαφορετικά» στο σχολείο. Ταυτόχρονα, πρόκειται για την μοναδική γυναίκα στο δείγμα των ταινιών που μελετήθηκε εδώ, ενώ το δείγμα των μαθητών που εκπροσωπούνται από εθνικής απόψεως στην ταινία αυτή αποτελείται επίσης και από τα δυο φύλα, εν αντιθέσει με τις υπόλοιπες ταινίες. Προβάλλεται, επομένως, και η δική τους θεώρηση των πραγμάτων και, μέσω της συγκεκριμένης ταινίας, υπογραμμίζονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι «περιθωριακές» εθνοτικές και κοινωνικές ομάδες, που πολλές φορές μπορεί, λόγω κοινωνικής άμυνας, να τις οδηγήσουν σε ανάρμοστη συμπεριφορά. Αυτό, λοιπόν, με την έλευση της καθηγήτριας αλλάζει, αφού αφιερώνεται εξ ολοκλήρου στο να βοηθήσει τους συγκεκριμένους μαθητές να ενταχθούν στο σχολείο, αλλά και στην κοινωνία, με προσωπικό της, μάλιστα, κόστος, αφού εξαιτίας αυτού ο σύζυγός της ζήτησε διαζύγιο. Η αφήγηση στην ταινία αυτή γίνεται σε ορισμένα σημεία πρωτοπρόσωπη, εκεί όπου οι μαθητές εξιστορούν τις εμπειρίες τους, κάτι που μπορεί να οφείλεται και στο γεγονός ότι η ταινία αυτή είναι βασισμένη σε βιβλίο που έχει ημερολογιακό χαρακτήρα, εμπνευσμένο από το παράδειγμα της Άννας Φρανκ, με την διαφορά όμως ότι περιλαμβάνει πολλές φωνές.

#### **Ταινία 5<sup>η</sup>: Θαύμα**

Στην ταινία με τίτλο «Θαύμα», με κεντρικό πρωταγωνιστή τον μικρό Όγκι που είχε την ιδιαιτερότητα πως είχε παραμορφωμένο πρόσωπο, οι πρωταγωνιστές, όπως και οι πλευρές από τις οποίες εξετάστηκε η ιστορία ήταν τέσσερις: ο Όγκι, η αδερφή του, Βία, η φίλη της, Μιράντα, και ο δικός του φίλος, Τζακ. Πρόκειται για μια πολυπρόσωπη, επομένως, αφήγηση, που ωστόσο σε κάθε περίπτωση γίνεται σε α’ ενικό, αποδίδοντας επακριβώς την πλευρά του κάθε ατόμου. Μια διαφορά που παρουσιάζει η ταινία αυτή σε σχέση με την ταινία «Το Κίτρινο Ποδήλατο», είναι ο ρόλος του διευθυντή. Ενώ, λοιπόν, στην ταινία «Το Κίτρινο Ποδήλατο» ο διευθυντής δεν είναι με το μέρος του παιδιού και, μάλιστα, παροτρύνει τον δάσκαλο να μην έχει

ελπίδες για εκείνο, στην ταινία «Θαύμα» ο διευθυντής είναι ο κατ' εξοχήν παράγοντας που προσπαθεί να ενσωματώσει το παιδί στο σχολείο και αυτός που κινητοποιείται όταν βλέπει πως το αδικούν. Αυτή η αλλαγή μπορεί να οφείλεται και στο γεγονός πως η ταινία αυτή είναι η πλέον σύγχρονη από τις ταινίες του δείγματος αυτής της έρευνας, αλλά δεν αποκλείεται να αποτελεί απλώς την ματιά των συντελεστών της ταινίας, προβάλλοντας στο πρόσωπό του την ιδεατή αντιμετώπιση της διαφορετικότητας. Ακόμη, οι χαρακτήρες αυτής της ταινίας είναι ιδιαίτερα πολυδιάστατοι, μιας που όλοι οι πρωταγωνιστές παρουσιάζονται να κάνουν λάθη, να δείχνουν κατανόηση, να παρεξηγούνται μεταξύ τους και πολλά ακόμα.

### **Ταινία 6<sup>η</sup>: Η Ιστορία της Μπρουκ Έλισον**

Τέλος, η ταινία «Η ιστορία της Μπρουκ Έλισον» παρουσιάζει την ιστορία ενός κοριτσιού που, εξαιτίας ενός ατυχήματος στα 11 της χρόνια, κατέληξε να είναι τετραπληγικό και να χρησιμοποιεί έναν ειδικό μηχανισμό που την υποστηρίζει. Ταυτόχρονα, παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο αυτό το γεγονός επηρεάζει τους γύρω της, ιδιαίτερα την οικογένειά της, ενώ παρουσιάζονται και οι σχέσεις με τους συμμαθητές της. Η αφήγηση δεν γίνεται από την δική της πλευρά, αλλά, αντίθετα, παρουσιάζεται η συνολική εικόνα της κατάστασης και οι πλευρές των όσων αυτή επηρεάζει. Σημαντική, επίσης, είναι και η σχέση της πρωταγωνίστριας με εκείνους που την περιθάλλουν, αν και δεν παρουσιάζονται πολλές σκηνές με αυτούς. Φαίνεται πως η νοσοκόμα που ανέλαβε την φροντίδα της αποθάρρυνε την ίδια και την μητέρα της από το να την στείλει στο σχολείο, λέγοντας πως το ζήτημα είναι να επιβιώνει εφόσον βρίσκεται σε αυτή την κατάσταση και ότι το σχολείο είναι κάτι το άπιαστο για άτομα σαν αυτή.

#### **4.5.2. Ανάλυση των γεγονότων και των σκηνικών των ταινιών**

Οι ταινίες που επιλέχθηκαν προς ανάλυση παρουσιάζουν μεταξύ τους αρκετές ομοιότητες, αλλά και διαφορές, ως προς τον τρόπο παρουσίασής τους και τα σκηνικά που υπάρχουν σε αυτές.



## Ταινία 1<sup>η</sup>: Το καναρινί ποδήλατο

Στην ταινία «Το Καναρινί Ποδήλατο», αρχικά, φαίνεται πως τα γεγονότα εκτυλίσσονται στην εποχή των 90's, έχοντας υιοθετήσει και την κατάλληλη αισθητική της εποχής, προβάλλοντας ταυτόχρονα τις αντιλήψεις που υπήρχαν στην τότε ελληνική κοινωνία. Μερικά από τα γεγονότα που ξεχωρίζουν είναι η χαρακτηριστική σκηνή όπου ο δάσκαλος ανακαλύπτει πως το παιδί έφτιαξε μόνο του ένα ποδήλατο, αλλά και η σκηνή στο τέλος, στην οποία φαίνεται να επέρχεται η ισορροπία και ο δάσκαλος να πείθει το παιδί, το οποίο το είχε σκάσει, να γυρίσει πίσω, δείχνοντας πως η ιστορία έχει happy ending.

*Εικόνα 1: Ο Άρης εντυπωσιάζεται από το καναρινί ποδήλατο*



*Εικόνα 2: Ο Άρης προσεγγίζει το Λευτέρη*



Η αφήγηση της ιστορίας γίνεται με χρονολογική σειρά και ακολουθεί μια γραμμική πορεία, ενώ παρουσιάζεται από τα μάτια του δασκάλου-πρωταγωνιστή, χωρίς όμως να είναι αυτός που αφηγείται τα γεγονότα, απλά εστιάζοντας στην δική του εμπειρία και θεώρηση των πραγμάτων.

### **Ταινία 2<sup>η</sup>: Σαν αστέρια στη γη**

Η ταινία «Σαν αστέρια στη γη» παρουσιάζει έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και έναν δάσκαλο που προσπαθεί να τον βοηθήσει. Στο πρώτο μισό της ταινίας εστιάζει στην εμπειρία του μαθητή, ενώ στο δεύτερο μισό στην προσπάθεια για την βοήθειά του από τον δάσκαλο. Τα γεγονότα αυτά παρουσιάζονται με μια γραμμική πορεία και με χρονολογική σειρά- στην αρχή φαίνεται ο μαθητής να μην μπορεί να ανταπεξέλθει στις σχολικές του υποχρεώσεις, να χλευάζεται από τους συμμαθητές του και να αναγκάζεται να φοιτήσει σε οικοτροφείο, μιας που οι γονείς του νομίζουν πως δεν μπορούν να κάνουν τίποτα για να τον βοηθήσουν και πως είναι απλά τεμπέλης, ενώ στην συνέχεια έρχεται σε επαφή με έναν πολύ ιδιαίτερο δάσκαλο καλλιτεχνικών, ο οποίος αντιμετωπίζει το πρόβλημά του και προσπαθεί να διδάξει στον ίδιο, αλλά και στους γύρω του, πως είναι εντάξει να είσαι διαφορετικός. Μάλιστα τον βοήθησε να αναδιπλώσει το ταλέντο του στη ζωγραφική, το οποίο στην αρχή απέκρυβε, αλλά με μια επίσκεψη στο σπίτι του το ανακάλυψε.

### **Ταινία 3<sup>η</sup>: Ανάμεσα στους τοίχους**

Η ταινία «Ανάμεσα στους τοίχους» αφορά την έλευση ενός καθηγητή λογοτεχνίας σε ένα σχολείο του Παρισιού όπου υπάρχουν πολλά παιδιά με συμπεριφορικά προβλήματα και πολλά παιδιά από ετερογενείς εθνοτικά και πολιτισμικά πληθυσμούς.

*Εικόνα 3: Οι μαθητές της πολυπολιτισμικής τάξης του σχολείου*



Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονταν να συνυπάρξουν τόσο μεταξύ τους, όσο και μαζί με τον καθηγητή τους, ενώ τα περισσότερα δεν έβρισκαν ενδιαφέρον στην μαθησιακή διαδικασία. Ο κύριος Martin, αρχικά, προσπαθεί πάση θυσία να τους πειθαρχήσει.

Εικόνα 4: Ο καθηγητής εν ώρα μαθήματος



Παράλληλα, τα παιδιά ασκούσαν κριτική στον καθηγητή τους, καθώς δεν υπολόγιζε πολλές φορές την πολιτισμική ποικιλομορφία που μπορεί να τα διέκρινε, χρησιμοποιώντας, για παράδειγμα, ονόματα «λευκών» στα παραδείγματα που παρουσίασε στην τάξη. Φαίνεται, λοιπόν, πως οι ίδιοι οι μαθητές ώθησαν τον καθηγητή στο να αλλάξει τις μεθόδους διδασκαλίας του, ώστε να διευκολυνθεί η συμπερίληψη των διαφορετικών μεταξύ τους παιδιών. Η τελευταία επετεύχθη, αν κριθεί από την τελευταία σκηνή της ταινίας, όπου όλα τα παιδιά μαζί παίζουν ποδόσφαιρο.

#### **Ταινία 4<sup>η</sup>: Freedom Writers**

Η ταινία “Freedom Writers” παρουσιάζει πολλούς μαθητές που διακρίνονται από διαφορετικότητα ως προς την εθνική τους ταυτότητα και το κοινωνικό τους υπόβαθρο. Εστιάζει στην εμπειρία της καθηγήτριας που αποφασίζει να τους αναλάβει σε μια περίοδο που όλοι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως δεν υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης, όμως εκείνη το έχει βάλει στόχο να κάνει ό,τι μπορεί για να μπορέσει να τους βοηθήσει. Τα σκηνικά στην ταινία παρουσιάζονται με χρονική σειρά, ωστόσο υπάρχουν και πολλές αναδρομές, στα σημεία όπου οι μαθητές, σιγά σιγά, μέσω της ιδιότητας του «ημερολογίου» που η καθηγήτρια τους ανέθεσε να γράφουν, εξιστορούν τις εμπειρίες και τις δυσκολίες που αναγκάστηκαν να αντιμετωπίσουν. Σε πολλές σκηνές αναφέρεται η έκταση του προβλήματος, όσον αφορά την αντιμετώπιση των έγχρωμων ατόμων και, μάλιστα, σε μια από τις πιο χαρακτηριστικές σκηνές, φαίνεται πως όλοι οι μαθητές, εκτός από τον μοναδικό λευκό στο τμήμα, είχαν πέσει θύματα πυροβολισμού στο παρελθόν και είχαν χάσει κοντινά τους πρόσωπα με τον ίδιο τρόπο.

*Εικόνα 5: Η Έριν καταφέρνει να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα στην τάξη*



σελ.

### **Ταινία 5<sup>η</sup>: Θαύμα**

Η ταινία «Θαύμα» είναι μια σύγχρονη ταινία, αμερικανικού τύπου, υιοθετώντας το ανάλογο στυλ των περισσότερων ταινιών του Χόλιγουντ. Στο σενάριο της υπάρχουν ποικίλες εξελίξεις, με το θέμα του bullying και της αντιμετώπισης της διαφορετικότητας να κυριαρχεί, ενώ υπάρχουν ορισμένες «κλασικές» Χολιγουντιανές σκηνές, όσον αφορά τα περιθωριοποιημένα παιδιά, όπως εκείνη στην καφετέρια του σχολείου, όπου ο μικρός Όγκι αναγκάζεται να καθίσει μόνος του.

*Εικόνα 6: Η απομόνωση του Όγκι στην καφετέρια*



*Εικόνα 7: Τα επικριτικά βλέμματα των συμμαθητών κατά την είσοδο του Όγκι*



Έντονα παρουσιάζεται η φιλία του Όγκι με τον Τζακ, αλλά κι εκείνη της αδερφής του, Βία, με την Μιράντα, οι οποίες περνούν από πολλές διακυμάνσεις και δοκιμασίες. Χαρακτηριστική είναι η σκηνή κατά την οποία ο Τζακ, προκειμένου να κερδίσει, την ημέρα του Χάλογουιν, την εύνοια των συμμαθητών του, μιλάει πολύ άσχημα για τον Όγκι, με αποτέλεσμα εκείνος να τον ακούσει και να απογοητευτεί πλήρως. Ακόμη, λίγες σκηνές μετέπειτα, όπου τελικά ο Τζακ υποστηρίζει τον Όγκι, παλεύοντας με τα ίδια παιδιά των οποίων την εύνοια προσπάθησε να κερδίσει προηγουμένως, την στιγμή που το ίδιο ακριβώς συνέβη και με τα δύο κορίτσια, αφού η Μιράντα, που απέφευγε την Βία, αποφάσισε να της παραχωρήσει τον ρόλο της στο θέατρο, δείχνει τον θρίαμβο της φιλίας.

*Εικόνα 8: Ο Τζακ επιτίθεται στον Τζούλιαν υποστηρίζοντας τον Όγκι*



Υπάρχει, έτσι, και σε αυτή την περίπτωση ένα happy ending, μια δικαίωση του αδικημένου και μια κάθαρση, όπως συνηθίζεται σε αυτού του τύπου τις αμερικανικές ταινίες. Όσον αφορά τους χρόνους της αφήγησης, πρόκειται για ταυτόχρονες αφηγήσεις των ίδιων γεγονότων από διαφορετικές πλευρές, ενώ περιλαμβάνονται και

ορισμένες αναδρομές στο παρελθόν, όπως εκείνη στην οποία εμφανίζεται η γέννα του μικρού Όγκι.

### **Ταινία 6η: Η ιστορία της Μπρουκ Έλισον**

Η ταινία «η ιστορία της Μπρουκ Έλισον» είναι βασισμένη σε αληθινά γεγονότα και αφορά την ζωή ενός κοριτσιού που, λόγω ενός σοβαρού ατυχήματος, έμεινε παράλυτο και ζούσε με την βοήθεια της μηχανικής υποστήριξης, αλλά αυτό δεν το εμπόδισε από το να αποφοιτήσει από το Πανεπιστήμιο Harvard. Ενώ στην αρχή φαινόταν να μην υπάρχει καμία ελπίδα για να πάει στο σχολείο η μικρή Brooke, με την αστείρευτη υποστήριξη των γονιών και του περιβάλλοντός της κατάφερε, όχι μόνο να πάει σχολείο, αλλά και στο Harvard.

*Εικόνα 9: Η μητέρα συνοδεύει και υποστηρίζει την Μπρουκ στο σχολείο*



Κατά την εξιστόρηση των γεγονότων, παρουσιάζεται τόσο η εμπειρία της μικρής Μπρουκ, όταν μόλις είχε πάθει το ατύχημα, όσο και η εξέλιξή της, όταν μεγαλώνει και καταφέρνει να εκπληρώσει όλους τους ακαδημαϊκούς της στόχους. Για τον λόγο αυτό, χρησιμοποιούνται δύο διαφορετικά κορίτσια-ηθοποιοί που ενσαρκώνουν την μικρή και την μεγάλη Μπρουκ, αντίστοιχα. Ακόμη, η πλευρά της αδερφής της παρουσιάζεται έντονα στην ταινία, η οποία απεικονίζεται κι εκείνη τόσο την εποχή του ατυχήματος, όσο και αργότερα, όταν μεγάλωσαν αμφότερες. Μια από τις χαρακτηριστικές σκηνές της ταινίας είναι εκείνη κατά την οποία οι νοσοκόμες λένε στους γονείς της Μπρουκ ότι δεν θα μπορέσει ποτέ να πάει σχολείο, ενώ μια ακόμη δυνατή σκηνή είναι εκείνη με την οποία κλείνει η ταινία, με την ομιλία της, μεγάλης πια, Μπρουκ στο Harvard.

*Εικόνα 10: Η σκηνή με τη νοσοκόμα στο κέντρο αποκατάστασης*



## 5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ - ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, τα οποία προέκυψαν κατόπιν ανάλυσης των έξι ταινιών του δείγματος της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας. Τα δεδομένα που συγκεντρώσαμε έπειτα από αυτή την ανάλυση, ανέδειξαν τον τρόπο με τον οποίο οι ταινίες που αποτελούν το σώμα της εργασίας μας αναπαριστούν τις διάφορες μορφές ετερότητας που απαντώνται στο σχολικό πληθυσμό, τη στάση που διατηρούν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί που σχετίζονται με μαθητές με ετερότητα, ποια είναι η θέση τους μέσα στη σχολική τάξη σύμφωνα με το βαθμό περιθωριοποίησής τους και ποιες είναι οι πρακτικές συμπερίληψης που εφαρμόζει το οικογενειακό και το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον.

### 5.1.Μορφές ετερότητας

Στις υπό μελέτη ταινίες αναδείχθηκαν τρεις μορφές που σχετίζονται με την ετερότητα των μαθητών: α) η ετερότητα ως προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες, β) η ετερότητα ως προς την πολιτισμική ταυτότητα και γ) ως προς τη σωματική διάπλαση. Παράλληλα με τις διάφορες μορφές ετερότητας, τα υποκείμενα που χαρακτηρίζονται από αυτές, στη συντριπτική πλειονότητά τους, εμφανίζονται με κάποια μορφή χαρισματικής ικανότητας. Το γεγονός αυτό ενισχύει την άποψη ότι η ύπαρξη οποιασδήποτε μορφής ετερότητας δε συνεπάγεται και πνευματική ανεπάρκεια ή έλλειψη ικανοτήτων εν γένει. Ακολουθεί πίνακας στον οποίο εμπεριέχονται αναλυτικά οι παραπάνω πληροφορίες.

Πίνακας 5: Μορφές ετερότητας

| ΤΙΤΛΟΣ ΤΑΙΝΙΑΣ        | Ετερότητα<br>ως προς τις<br>εκπαιδευτικές<br>ανάγκες | Ετερότητα<br>ως προς<br>την<br>πολιτισμικ<br>ή<br>ταυτότητα | Ετερότητ<br>α ως προς<br>τη<br>σωματική<br>διάπλαση | Χαρισματικέ<br>ς ικανότητες |
|-----------------------|--|---|---|-----------------------------|
| Το καναρινί ποδήλατο  | √  |   |   | √                           |
| Σαν αστέρια στη γη    | √  |   |   | √                           |
| Ανάμεσα στους τοίχους |  | √   |   |                             |



**Freedom writers**

**Θάυμα**

**Η ιστορία της Μπρουκ**

**Έλισον**

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | √ | √ |
|  |   | √ |
|  | √ | √ |
|  |   |   |

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα 5 παρατηρούμε πως σε δύο μόνο από τις ταινίες οι μαθητές εμφανίζονται να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, στις ταινίες «Το καναρινί ποδήλατο» και «Σαν αστέρια στη γη» οι μαθητές αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες εξαιτίας της δυσλεξίας που έχουν. Για παράδειγμα, ο Λευτέρης, μαθητής της πρώτης ταινίας, εμφανίζεται σε χαρακτηριστική σκηνή κατά την οποία ο δάσκαλος τον καλεί να αναγνώσει στην ολομέλεια της τάξης ένα απόσπασμα από ένα βιβλίο. Τα στιγμιότυπα που ακολουθούν τον παρουσιάζουν να δυσκολεύεται να διαβάσει, η ανάγνωση του είναι διακεκομμένη, κομπιάζει σε αρκετά σημεία και δεν υπάρχει καθόλου χρωματισμός στη φωνή του. Ταυτόχρονα τα πλάνα του σκηνοθέτη στους υπόλοιπους μαθητές αναδεικνύουν την περιπαικτική διάθεση που έχουν απέναντί του καθώς παρουσιάζονται να κοιτιούνται μεταξύ τους και να γελούν.

*Εικόνα 11: Η αντίδραση των συμμαθητών στην ανάγνωση του Λευτέρη*



Παρόμοιος είναι και ο τρόπος ανάγνωσης του Ισάαν στη δεύτερη ταινία, ο οποίος εμφανίζεται σε αρκετές σκηνές να καλείται να διαβάσει μπροστά σε όλη την τάξη και να επιπλήττεται γι' αυτό από τους εκπαιδευτικούς.

*Εικόνα 12: Η επίπληξη του Ισάαν από το δάσκαλο*



Ο τρόπος που επιλέγει ο σκηνοθέτης να αποδώσει τη δυσκολία ανάγνωσης του μαθητή αποτυπώνεται σε μία χαρακτηριστική σκηνή, όπου ο δάσκαλος καλεί τον Ισάαν στον πίνακα για την επίλυση μιας άσκησης. Σε επόμενο πλάνο εμφανίζονται τα γράμματα σαν να χοροπηδούν και να αλλάζουν συνεχώς θέσεις, αναπαριστώντας τον τρόπο με τον οποίο τα βλέπει ο μαθητής. Εξαιτίας αυτών των χαρακτηριστικών της δυσλεξίας ο μαθητής δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις σχολικές δραστηριότητες.

*Εικόνα 13: Ο Ισάαν δυσκολεύεται στις σχολικές δραστηριότητες*



Η ετερότητα ως προς την πολιτισμική ταυτότητα παρατηρείται μόνο σε δύο ταινίες, των οποίων οι μαθητές ανήκουν σε διαφορετικές εθνοτικές ομάδες από αυτή που κυριαρχεί στη σχολική τάξη στην οποία φοιτούν. Οι εν λόγω ταινίες είναι οι «Ανάμεσα στους τοίχους» και «Freedom writers». Στην πρώτη ταινία παρουσιάζονται μαθητές και μαθήτριες από διάφορες πολιτισμικές ομάδες, που φοιτούν σε γυμνάσιο μίας συνοικίας του Παρισιού. Οι εν λόγω μαθητές/τριες πολλές φορές φαίνεται να δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν τη μαθησιακή διαδικασία, λόγω του ότι ενίοτε

δεν καταλαβαίνουν τη γαλλική γλώσσα και τη σημασία κάποιων λέξεων που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός και παρουσιάζονται να αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη συμμετοχή και τη συμπερίληψή τους σε αυτή, ειδικά όταν εμπεριέχει ασκήσεις γραμματικής και συντακτικού. Αναφορικά με τους μαθητές της δεύτερης ταινίας, παρουσιάζονται ως παιδιά δεύτερης γενιάς μεταναστών στη χώρα υποδοχής, που δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερο πρόβλημα με τη γλώσσα. Ωστόσο λόγω των οικονομικών και κοινωνικών προκαταλήψεων και του αποκλεισμού που αντιμετωπίζουν εξαιτίας της καταγωγής τους, εντάσσονται σε συμμορίες με παραβατική δράση (συμμετοχή σε ληστείες, διακίνηση ουσιών) και χάνουν το ενδιαφέρον τους για την εκπαίδευσή τους.

Η ετερότητα ως προς τη σωματική διάπλαση απεικονίζεται στις ταινίες «Θαύμα» και «Η ιστορία της Μπρουκ Έλισον», όπου οι πρωταγωνιστές παρουσιάζονται με παραμόρφωση προσώπου και τετραπληγία αντίστοιχα. Στην πρώτη ταινία ο εννιάχρονος μαθητής Όγκι έχει μία πολύ διαφορετική εμφάνιση, εξαιτίας της εκ γενετής ακραίας παραμόρφωσης που έχει στο πρόσωπό του. Παρά την πληθώρα διορθωτικών επεμβάσεων στις οποίες έχει υποβληθεί, υπάρχουν πολλά σημάδια και ουλές στο πρόσωπό του, γύρω από τα μάτια και το στόμα ενώ τα αυτιά του είναι αλλοιωμένα με τα πτερύγιά τους να είναι κολλημένα στο κρανίο.

*Εικόνα 14: Ο Όγκι*



Για το λόγο αυτό έχει διαλέξει από πολύ νωρίς να λαμβάνει εκπαίδευση κατ' οίκον, προκειμένου να αποφεύγει τα επικριτικά βλέμματα τα οποία συγκεντρώνει συνήθως στο δρόμο, όπου για τον ίδιο λόγο κυκλοφορεί φορώντας κράνος.

*Εικόνα 15: Ο περίπατος του Όγκι με την οικογένειά του φορώντας κράνος*



Στη δεύτερη ταινία παρουσιάζεται μία μαθήτρια, που στα έντεκα της χρόνια αποκτά τετραπληγία, έπειτα από ένα σοβαρό ατύχημα. Αποτέλεσμα αυτού είναι να μπορεί να κινηθεί μόνο με αμαξίδιο ενώ τα μοναδικά σημεία του σώματός της που μπορεί να κινήσει είναι τα μάτια και το στόμα της. Αρκετές είναι οι σκηνές στη συγκεκριμένη ταινία που αναδεικνύουν την άποψη ορισμένων πως ο αποκλεισμός της από το σχολικό περιβάλλον, εξαιτίας αυτής της ετερότητας, είναι μονόδρομος. Χαρακτηριστική σκηνή είναι αυτή στην οποία κατά την παραμονή της Μπρουκ στο κέντρο αποκατάστασης η νοσοκόμα αναφέρει στον πατέρα της, έπειτα από ερώτησή του σχετικά με το πότε θα μπορέσει να επιστρέψει στις μαθητικές της υποχρεώσεις, πως για άτομα σαν εκείνη, που δεν μπορούν καν να αυτοεξυπηρετηθούν, το σχολείο δεν έχει κανένα νόημα. Αρκετές είναι και οι σκηνές στις οποίες οι γονείς της μαθήτριας επικοινωνούν με κρατικούς φορείς, προκειμένου να πάρουν την απαραίτητη έγκριση για νοσηλευτικό συνοδό, ώστε να την υποστηρίξει και να μπορέσει να επιστρέψει στο σχολείο, λαμβάνοντας πάντα την ίδια αρνητική απάντηση.

*Εικόνα 16: Τηλεφωνική επικοινωνία των γονέων της Μπρουκ με κρατικούς φορείς*



Ακόμη μία σκηνή που αναπαριστά πως η ετερότητα της Μπρουκ αποτελεί τροχοπέδη για τη συμπερίληψή της στο σχολείο, είναι αυτή στην οποία η μαθήτριά δεν μπορεί να έχει πρόσβαση στον σχολικό χώρο, κατά την πρώτη μέρα της επιστροφής της, εξαιτίας της έλλειψης ειδικής ράμπας αναπήρων. Κάτι που γίνεται εύκολα εμφανές και αξίζει να σημειωθεί είναι πως στις ταινίες οι δυο πρωταγωνιστές παρουσιάζονται να κινδυνεύουν με πλήρη αποκλεισμό από το σχολικό περιβάλλον, εξαιτίας της ετερότητάς τους.

Θα μπορούσε κανείς να παρατηρήσει πως οι τρεις διαφορετικές μορφές ετερότητας (εκπαιδευτικές ανάγκες, πολιτισμική ταυτότητα και σωματική διάπλαση) των μαθητών στις ταινίες που εξετάζουμε παρουσιάζονται ισομερώς καταμερισμένες. Ακόμη από την ανάλυση των ταινιών, όπως καταγράφεται και στον πίνακα 5 (βλ. σελ. 71) αναδεικνύει πως η συντριπτική πλειοψηφία των ταινιών του δείγματος παρουσιάζει χαρισματικούς μαθητές αφού στις 5 από τις 6 ταινίες εμφανίζονται μαθητές που έχουν κάποιο ιδιαίτερο ταλέντο σε διαφορετικούς τομείς. Αναλυτικότερα ο Λευτέρης στην ταινία «Το καναρινί ποδήλατο» διαθέτει εκπληκτικές για την ηλικία του ικανότητες συναρμολόγησης ενός κανονικού ποδηλάτου, που εντυπωσιάζουν ιδιαίτερα το δάσκαλό του. Ο Ισάαν στην ταινία «Σαν αστέρια στη γη» έχει εξαιρετικό ταλέντο στη ζωγραφική, το οποίο ανακαλύπτεται από το δάσκαλό του, οι μαθητές στο «Freedom writers» αναδεικνύονται ως εξαιρετικά συγγραφικά ταλέντα, ο Όγκι στο «Θαύμα» έχει έφεση και εξαιρετικές γνώσεις στην Αστροφυσική και η Μπρουκ από την ταινία «Η ιστορία της Μπρουκ Έλισον» έχει άριστες μαθητικές επιδόσεις και διακρίσεις σε σχολικούς διαγωνισμούς.

## 5.2.Στάση οικογένειας και εκπαιδευτικών απέναντι στην ετερότητα

Η ανάλυση του τρόπου παρουσίασης της συμπερίληψης μαθητών με ετερότητα στις ταινίες που εξετάσαμε ανέδειξε πως τα άτομα από το ευρύτερο περιβάλλον τους, οικογενειακό και εκπαιδευτικό, διαμορφώνουν διαφορετική στάση και αντιμετωπίζουν την ετερότητά τους διαφορετικά. Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε πως στις ταινίες του δείγματος, κάποιοι από τους γονείς των πρωταγωνιστών αποδέχονται την ετερότητα του παιδιού τους, κάποιοι όχι κι εκδηλώνουν αρνητική στάση απέναντί τους, ενώ κάποιοι παρουσιάζονται αδιάφοροι για το θέμα της συμπερίληψής τους, κι εκδηλώνουν μία ουδέτερη και αποστασιοποιημένη συμπεριφορά. Από τη πλευρά των εκπαιδευτικών βρέθηκε πως στις εν λόγω ταινίες, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της εκάστοτε σχολικής μονάδας εμφανίζεται απορριπτική ως προς την ετερότητα, ενώ κάποιοι μεμονωμένοι από αυτούς την αποδέχονται και την αντιμετωπίζουν θετικά. Παρακάτω παρατίθεται πίνακας που περιλαμβάνει σχετικές πληροφορίες.

*Πίνακας 6: Στάση οικογένειας και εκπαιδευτικών*

| ΤΙΤΛΟΣ<br>ΤΑΙΝΙΑΣ                 | ΓΟΝΕΙΣ                        |         |                     | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ               |                                   |
|-----------------------------------|-------------------------------|---------|---------------------|-----------------------------|-----------------------------------|
|                                   | Απόρριψη<br>της<br>ετερότητας | Αποδοχή | Αποστασι<br>οποίηση | Αποδοχή<br>από το<br>σύνολο | Απόρριψη<br>από την<br>πλειοψηφία |
| Το καναρινί<br>ποδήλατο           | √                             |         |                     |                             | √                                 |
| Σαν αστέρια<br>στη γη             | √                             |         |                     |                             | √                                 |
| Ανάμεσα στους<br>τοιχούς          |                               |         | √                   |                             | √                                 |
| Freedom<br>writers                |                               |         | √                   |                             | √                                 |
| Θάσμα                             |                               | √       |                     | √                           |                                   |
| Η ιστορία της<br>Μπρουκ<br>Έλισον |                               | √       |                     | √                           |                                   |

Πιο συγκεκριμένα, όπως βλέπουμε στον πίνακα 6 βρέθηκε ότι υπάρχει απόρριψη της ετερότητας των μαθητών από την οικογένειά τους σε δύο από τις έξι ταινίες του δείγματος. Αυτές είναι οι «Το καναρινί ποδήλατο» και «Σαν αστέρια στη γη», όπου οι γονείς και των δύο μαθητών δεν συνειδητοποιούν ότι η σχολική τους υποεπίδοση οφείλεται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και στον ακατάλληλο τρόπο διδακτικής προσέγγισης των εκπαιδευτικών τους αναγκών. Αποτέλεσμα αυτής της στάσης είναι να αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους ως τεμπέληδες και πνευματικά κατώτερους, αποδίδοντας στους ίδιους την ευθύνη για τη σχολική τους αποτυχία. Χαρακτηριστική είναι η αναπαράσταση της συνάντησης του πατέρα του Λευτέρη με το δάσκαλό του, (Το καναρινί ποδήλατο) στην οποία ο δεύτερος ενημερώνει τον πρώτο πως έχει τον τρόπο να βοηθήσει τον μαθητή και να του μάθει να διαβάζει. Ο πατέρας παρουσιάζεται αρνητικός, αφού διαφωνεί με τον δάσκαλο και του αναφέρει πως θα χάσει τον καιρό του γιατί ο Λευτέρης δεν μπορεί να μάθει τίποτα.

*Εικόνα 17: Η συνάντηση του Άρη με τον πατέρα του Λευτέρη*



Σε άλλη σκηνή της ταινίας, στην οποία ο Λευτέρης παραπονιέται στον πατέρα του για το γεγονός ότι έγινε περιγελος της τάξης τη στιγμή που διάβαζε, εκείνος τον αποκαλεί «ηλίθιο» και του αναφέρει πως η τάξη γελούσε σε βάρος του με τις «βλακειές» που είπε. Από την άλλη η απόρριψη της ετερότητας του Ισάαν, στην ταινία «Σαν αστέρια στη γη», φτάνει σε τέτοιο βαθμό από τους γονείς του, που αποφασίζουν να τον στείλουν εσώκλειστο σε οικοτροφείο, αφού όπως του αναφέρουν επιπλήττοντάς τον ότι δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου σχολείου εξαιτίας της τεμπελιάς του.

*Εικόνα 18: Ο Ισάαν επιπλήττεται από τον πατέρα του*



Ακόμη μία χαρακτηριστική σκηνή που αναπαριστά την απόρριψη της ετερότητάς του από τους γονείς του, διαδραματίζεται στο δωμάτιο του Ισάαν, όπου η μητέρα του κάθεται δίπλα του βοηθώντας τον με τις σχολικές του υποχρεώσεις, στις οποίες δυσκολεύεται να ανταποκριθεί και έτσι επιπλήττεται έντονα από εκείνη, που του λέει έντονα «γιατί δεν μπορείς;»

*Εικόνα 19: Η μητέρα του Ισάαν την ώρα που τον βοηθά στις σχολικές εργασίες του*



Η πλήρης αποδοχή από πλευράς γονέων της ετερότητας των παιδιών τους, παρατηρείται μόνο σε δύο από τις έξι ταινίες του σώματος («Θαύμα» και «Η ιστορία της Μπρουκ Έλισον»). Ο Νέιτ και η Ίζαμπελ, οι γονείς του Όγκι στην ταινία «Θαύμα», παρουσιάζονται ιδιαίτερα υποστηρικτικοί, προσπαθούν να τονώσουν την αυτοπεποίθηση του παιδιού τους ενθαρρύνοντάς τον να βγάλει το κράνος που χρησιμοποιεί προκειμένου να κρύψει το παραμορφωμένο του πρόσωπο, λέγοντας του πως θέλουν να το βλέπουν γιατί είναι το πρόσωπο του γιου τους που υπεραγαπούν και ότι δεν είναι ο ίδιος άσχημος αλλά ο κόσμος στον οποίο ζει.



*Εικόνα 20: Η Τζαμπελ στηρίζει και παρηγορεί τον Όγκι*



Οι γονείς της Μπρουκ στην ταινία «Η ιστορία της Μπρουκ Έλισον» αναγνωρίζουν την έντονη επιθυμία της κόρης τους να συνεχίσει τη φοίτησή της στο σχολείο μετά την επίκτητη τετραπληγία της, τη στιγμή που το σχολικό περιβάλλον αλλά και ο κρατικός μηχανισμός δεν φάνηκαν καθόλου υποστηρικτικοί ως προς αυτό, αφού της στερούσαν την πρόσβαση στο χώρο, αλλά και την απαραίτητη συνοδεία της από ειδικό νοσηλευτικό προσωπικό. Οι ίδιοι ξεπερνώντας όλες αυτές τις δυσκολίες στηρίζουν την κόρη τους και την επιστροφή της στο σχολείο με δική τους πρωτοβουλία και έξοδα ενώ η μητέρα της αναγκάζεται να τη συνοδεύει η ίδια στο σχολείο μέχρι και την αποφοίτησή της από το πανεπιστήμιο.

*Εικόνα 21: Η μεταφορά της Μπρουκ στο σχολείο από τη μητέρα της με όχημα που έχει ναυλώσει η ίδια*



Εικόνα 22: Η μητέρα υποστηρίζει τη συμμετοχή της Μπρουκ στη μαθησιακή διαδικασία



Όπως παρατηρήθηκε σε δύο από τις έξι ταινίες («Ανάμεσα στους τοίχους» και «Freedom writers») οι γονείς των μαθητών δεν παρουσιάζονται ως υποστηρικτικοί απέναντι στην ετερότητα των παιδιών τους, διατηρώντας μία απόμακρη στάση, που χαρακτηρίζεται από έλλειψη οποιασδήποτε προσπάθειας να ενισχύσουν τα παιδιά τους ώστε να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους.

Όσον αφορά τη στάση των εκπαιδευτικών τα αποτελέσματα καταδεικνύουν πως στις ταινίες του σώματος της εργασίας μας η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της κάθε σχολικής μονάδας δεν αποδέχεται την ετερότητα των μαθητών. Όπως προέκυψε κατά την ανάλυση των ταινιών στις περισσότερες από αυτές (4 από τις 6) υπάρχει μόνο ένας εκπαιδευτικός σε κάθε σχολική μονάδα που αποδέχεται τη διαφορετικότητα των μαθητών και αποφασίζει να αλλάξει τη διδακτική του προσέγγιση ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Πρόκειται για τις ταινίες «Το καναρινί ποδήλατο», «Σαν αστέρια στη γη», «Ανάμεσα στους τοίχους» και «Freedom writers». Και στις τέσσερις αυτές ταινίες οι εν λόγω εκπαιδευτικοί δέχονται επικριτικά σχόλια από τους συναδέλφους και τους διευθυντές τους, που προσπαθούν να τους αποτρέψουν από την προσπάθεια να ενισχύσουν τους μαθητές τους ώστε να τους συμπεριλάβουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης ένα ακόμη στοιχείο που ισχύει και για τους τέσσερις προαναφερθέντες, είναι ότι είναι νεοδιόριστοι και παρουσιάζονται στη σχολική τους μονάδα ως νέοι εκπαιδευτικοί. Ο διευθυντής στην ταινία «Το καναρινί ποδήλατο» παρουσιάζεται σε πληθώρα σκηνών να λέει στον Άρη πως ο Λευτέρης δεν θα μάθει ποτέ τίποτα και πως ο ίδιος θα χάσει τον καιρό του. Από την άλλη ο Άρης αφηφώντας αυτές τις συμβουλές εμφανίζεται στην ταινία να προσπαθεί να διδάξει στο μαθητή του ανάγνωση ακολουθώντας το δικό του ρυθμό μάθησης.

Εικόνα 23: Ο Άρης μαθαίνει στο Λευτέρη ανάγνωση



Παρόμοιες φράσεις χρησιμοποιούν συχνά και οι διευθυντές στις ταινίες «Ανάμεσα στους τοίχους» και «Freedom writers», χαρακτηρίζοντας τους μαθητές τους «καμένα χαρτιά». Όσον αφορά τον Ραμ Σανκάρ, τον καθηγητή καλλιτεχνικών στην ταινία «Σαν αστέρια στη γη», όταν όλοι οι υπόλοιποι καθηγητές έχουν εγκαταλείψει την προσπάθεια να διδάξουν τον Ισάαν, αποφασίζει να ακολουθήσει μία διαφορετική διδακτική προσέγγιση τονίζοντας τα δυνατά σημεία του μαθητή και πολλές φορές ντύνεται σαν κλόουν την ώρα του μαθήματος, προκειμένου να κεντρίσει το ενδιαφέρον του και να τον εντάξει σε αυτό. Ένα ακόμη αποτέλεσμα που προκύπτει από τις καταγραφές του πίνακα είναι ότι οι ταινίες «Θαύμα» και «Η ιστορία της Μπρουκ Έλισον» είναι οι μοναδικές ταινίες του δείγματος όπου δεν αναπαρίστανται εκπαιδευτικοί που απορρίπτουν την ετερότητα των μαθητών.

### 5.3. Η θέση των μαθητών με ετερότητα στη σχολική τάξη και ο βαθμός περιθωριοποίησης-ενσωμάτωσης

Κατά την ανάλυση των ταινιών αναδείχθηκαν δεδομένα που αφορούν στη θέση που τελικά φαίνεται να λαμβάνουν οι μαθητές με ετερότητα στις, σχολικές τάξεις που αναπαρίστανται στο σύγχρονο κινηματογράφο. Ο τρόπος με τον οποίο εντάσσονται ή όχι τα παιδιά με ετερότητα στο σχολικό περιβάλλον καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την στάση των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών τους. Όπως διαπιστώθηκε και προηγουμένως οι εκπαιδευτικοί που προσπαθούν να καλλιεργήσουν τις συνθήκες εκείνες ώστε να ενσωματωθούν οι μαθητές με ετερότητα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, είναι οι λιγότεροι από το σύνολο του Συλλόγου διδασκόντων (σε 4 από τις 6 ταινίες) ενώ μόνο σε 2 από τις 6 ταινίες δεν παρατηρούμε καμία προσπάθεια περιθωριοποίησης από πλευράς εκπαιδευτικών στο σύνολό τους.

Αναφορικά με τη στάση των συνομηλίκων συμμαθητών, τα δεδομένα καταδεικνύουν πως οι ταινίες που παρουσιάζουν την περιθωριοποίηση και αυτές που παρουσιάζουν την αποδοχή των μαθητών με ετερότητα από του συμμαθητές τους, είναι ισομερώς καταμερισμένες. Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται όλες αυτές οι πληροφορίες αναλυτικότερα.

*Πίνακας 7: Η θέση των μαθητών με ετερότητα στη σχολική τάξη*

| <b>ΤΙΤΛΟΣ<br/>ΤΑΙΝΙΑΣ</b>              | <b>Προσπάθεια για<br/>συμπερίληψη από<br/>ελάχιστους<br/>εκπαιδευτικούς</b> | <b>Αποδοχή<br/>εκπαιδευτικ<br/>ών</b> | <b>Αποδοχή<br/>συμμαθητ<br/>ών</b> | <b>Περιθωριοποί<br/>ηση από<br/>συμμαθητές</b> |
|--|---|---------------------------------------|------------------------------------|--|
| <b>Το καναρινί<br/>ποδήλατο</b>        | √   |                                       |                                    | √  |
| <b>Σαν αστέρια στη γη</b>              | √   |                                       |                                    | √  |
| <b>Ανάμεσα στους<br/>τοίχους</b>       | √   |                                       | √                                  |  |
| <b>Freedom writers</b>                 | √   |                                       | √                                  |  |
| <b>Θαύμα</b>                           |   | √                                     |                                    | √  |
| <b>Η ιστορία της<br/>Μπρουκ Έλισον</b> |   | √                                     | √                                  |  |

Άξιο σχολιασμού είναι το γεγονός ότι σε όλες τις ταινίες του σώματος της εργασίας μας παρουσιάζονται εκπαιδευτικοί που καταβάλουν κάποια προσπάθεια ώστε να αποτρέψουν την περιθωριοποίηση των μαθητών τους από το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον και τον αποκλεισμό τους από τη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο μόνο σε δύο από αυτές ισχύει το παραπάνω για το σύνολο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Οι ταινίες για τις οποίες γίνεται λόγος είναι οι «Θαύμα» και «Η ιστορία της Μπρουκ Έλισον», όπου και οι δύο μαθητές δεν περιθωριοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς τους, αντιθέτως λαμβάνουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες με τους συμμαθητές τους και δεν αποκλείονται σε κανένα βαθμό από την εκπαιδευτική διαδικασία. Ενδεχομένως το γεγονός αυτό σχετίζεται με τη μορφή της ετερότητας των δύο αυτών μαθητών, η οποία αφορά τη σωματική τους υπόσταση και όχι κάποια εκπαιδευτική ανάγκη η οποία θα επηρέαζε τη ροή της διδασκαλίας τους και θα απαιτούσε τροποποίησή της.

Από την άλλη μεριά στις υπόλοιπες τέσσερις ταινίες («Το καναρινί ποδήλατο», «Σαν αστέρια στη γη», «Ανάμεσα στους τοίχους», «Freedom writers») υπάρχει μόνο ένας εκπαιδευτικός σε κάθε σχολική μονάδα, που παρουσιάζεται στην εκάστοτε ταινία, ο οποίος προσπαθεί να ενσωματώσει τους μαθητές με ετερότητα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ερχόμενος σε αντιπαράθεση με τους συναδέλφους του. Χαρακτηριστικά, στην ταινία «Το καναρινί ποδήλατο» ο διευθυντής του σχολείου στην προσπάθειά του να αποτρέψει τον Άρη να ασχοληθεί περαιτέρω με το μαθητή που εμφανίζει δυσλεξία του αναφέρει πως είναι ανεπίδεκτος μαθήσεως και η όποια παροχή βοήθειας σε αυτόν άσκοπη. Ανάλογη εμπειρία έχει και η νεαρή φιλόλογος Έριν στην ταινία «Freedom writers», η οποία προσπαθώντας να πείσει το διευθυντή της να ενισχύσει την προσπάθειά της, λαμβάνει αρνητικά σχόλια σχετικά με τη διδακτική της εμπειρία, με επιχείρημα ότι είναι νεοδιόριστη, και τους μαθητές της, τους οποίους χαρακτηρίζει «καμένα χαρτιά» και «χάσιμο χρόνου». Αλλά και η αντιμετώπιση που έχει ο καθηγητής Φρανσουά, στην ταινία «Ανάμεσα στους τοίχους» είναι όμοια με την παραπάνω. Τη στιγμή που παρουσιάζεται να ζητάει τη στήριξη του διευθυντή του σχολείου προκειμένου να βοηθήσει ένα μαθητή του να επιλύσει μία προβληματική κατάσταση, στην οποία βρέθηκε εξαιτίας της επικείμενης οριστικής αποβολής του από το σχολείο, λαμβάνει αρνητική απάντηση και τα επικριτικά σχόλια για τον ίδιο. Τέλος, ο καθηγητής καλλιτεχνικών στην ταινία «Σαν αστέρια στη γη» είναι ο μόνος που προσπαθεί να προσεγγίσει θετικά το μαθητή του, να του τονώσει την αυτοπεποίθηση λέγοντας του ότι έχει εξαιρετικό ταλέντο στη ζωγραφική, το οποίο πρέπει να αξιοποιήσει, ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται να τον επιπλήττουν έντονα κάθε φορά που δεν καταφέρνει να ανταποκριθεί σε κάποια μαθησιακή δραστηριότητα. Εν κατακλείδι, με βάση τα παραπάνω θα μπορούσαμε να καταλήξουμε στην διαπίστωση πως οι μαθητές των ταινιών που εξετάζουμε αναπαρίστανται ως περιθωριοποιημένοι από την πλευρά της πλειονότητας των εκπαιδευτικών τους.

Όσον αφορά το βαθμό στον οποίο οι μαθητές με ετερότητα περιθωριοποιούνται ή ενσωματώνονται στην ομάδα από τους συμμαθητές τους, μόνο σε τρεις από τις έξι ταινίες παρουσιάζεται η αποδοχή από την πλειοψηφία των συνομήλικων (βλ. πίνακα 7, σελ. 83). Πρόκειται για τις ταινίες «Ανάμεσα στους τοίχους», «Freedom writers» και «Η ιστορία της Μπρουκ Έλισον». Το γεγονός αυτό ενδεχομένως οφείλεται στο ότι στις δύο πρώτες ταινίες οι μαθητές ανήκουν όλοι σε μειονοτική ομάδα, λόγω της

διαφορετικής πολιτισμικής τους ταυτότητας, και πλην ορισμένων περιπτώσεων που έρχονται σε ρήξη, λόγω κάποιων προσωπικών διαφωνιών, παρουσιάζουν πολλά κοινά στοιχεία μεταξύ τους, που τους δένουν σαν ομάδα και στηρίζουν ο ένας τον άλλον.

*Εικόνα 24: Η Εσμεράλτα στην ταινία "Ανάμεσα στους τοίχους" στηρίζει και παρηγορεί τη φίλη της*



Στην τελευταία ταινία η Μπρουκ παρουσιάζεται να λαμβάνει την αποδοχή των συμμαθητών της, οι οποίοι την εντάσσουν στην παρέα τους και της παρέχουν τη βοήθειά τους ενώ σε πολλές σκηνές της ταινίας η μαθήτρια εμφανίζεται να συναναστρέφεται κοινωνικά με τους ίδιους και εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

*Εικόνα 25: Η Μπρουκ συνοδεύεται από φίλο στο χορό του σχολείου*



Οι ταινίες που παρουσιάζουν μερική ή πλήρη περιθωριοποίηση των μαθητών με ετερότητα από τους συμμαθητές τους είναι οι εξής τρεις: «Το καναρινί ποδήλατο», «Σαν αστέρια στη γη» και «Θαύμα». Στις δύο πρώτες, οι μαθητές λαμβάνουν την απόρριψη από το σύνολο των συμμαθητών τους, αφού τόσο ο Λευτέρης όσο και ο Ισάαν κάθε φορά που καλούνται να αναγνώσουν κάποιο κείμενο στην ολομέλεια της τάξης οι υπόλοιποι τους περιγελούν. Το ίδιο συμβαίνει και σε σκηνές που

διαδραματίζονται εκτός σχολικής τάξης, στις οποίες και οι δύο μαθητές λαμβάνουν γλευστικά σχόλια που υπονοούν ότι έχουν χαμηλή νοητική κατάσταση. Στην ταινία «Θάυμα» ο Όγκι περιθωριοποιείται μόνο από συγκεκριμένη ομάδα παιδιών, η οποία έχοντας αρχηγό τον Τζούλιαν και επηρεαζόμενη από αυτόν, δεν αποδέχεται την ετερότητά του. Η απορριπτική και απαξιωτική στάση του Τζούλιαν προς τον Όγκι ενδεχομένως πηγάζει από την ανάλογη στάση που έχουν και οι γονείς του Τζούλιαν απέναντι στη διαφορετικότητα. Χαρακτηριστική είναι η σκηνή στην οποία οι δύο γονείς παρουσιάζονται στο γραφείο του διευθυντή έπειτα από ένα περιστατικό εκφοβισμού που σημειώθηκε στο σχολικό περιβάλλον, με θύμα τον Όγκι και θύτη τον Τζούλιαν. Εκεί οι γονείς, υποστηρίζοντας τον γιο τους αναφέρουν πως δε φταίει ο ίδιος αλλά η αποκρουστική εμφάνιση του Όγκι, εξαιτίας της οποίας δε θα μπορέσει ποτέ να ενσωματωθεί στην κοινωνία, αφού προκαλεί τρόμο. Ωστόσο στην ταινία παρουσιάζεται και ένα ποσοστό παιδιών που αποδέχονται τον Όγκι και των ενσωματώνουν στην ομάδα τους.

*Εικόνα 26: Ο Όγκι και οι φίλοι του*



Ένα παράδειγμα αποτελεί ο Τζακ, που αρχικά είναι το μοναδικό παιδί με το οποίο ο Όγκι αναπτύσσει δεσμούς ενώ είναι και αυτός που τον υπερασπίζεται όταν γίνεται θύμα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς του Τζούλιαν. Χαρακτηριστική είναι η σκηνή της ταινίας η οποία αναπαριστά τον Τζακ που επιτίθεται σωματικά στον Τζούλιαν μετά το περιστατικό εκφοβισμού. Αντίθετα με τον τελευταίο ο Τζακ έχει δεχθεί συμβουλές από τη μαμά του να «αγκαλιάσει» τη διαφορετικότητα του Όγκι, γεγονός που ενδεχομένως συμβάλει στη διαμόρφωση της θετικής στάσης του γιου της απέναντί του.

Εικόνα 27: Ο Τζακ και ο Όγκι



Κατά συνέπεια αναδεικνύεται μία σαφή επιρροή που έχει η στάση των ενηλίκων και του οικογενειακού περιβάλλοντος, στη διαμόρφωση των απόψεων αλλά και της στάσης που τελικά έχουν και τα παιδιά απέναντι σε συνομήλικους με ετερότητα. Επιπροσθέτως μία ακόμα σκηνή που παρουσιάζει την μερική αποδοχή του Όγκι από τους συμμαθητές του είναι αυτή στην καφετέρια του σχολείου στην οποία μία ομάδα παιδιών κάθεται με την παρέα του Τζούλιαν ενώ ο Όγκι μερικά τραπέζια πιο μακριά είναι μόνος του. Ακούγοντας η συγκεκριμένη ομάδα τα χλευαστικά σχόλια του Τζούλιαν για τον Όγκι, αλλάζει θέση και μεταφέρεται στο ίδιο τραπέζι με αυτόν, όπου την επόμενη στιγμή εμφανίζονται να αλληλεπιδρούν θετικά και να περνούν ωραία με τον ευχάριστο χαρακτήρα του Όγκι.

#### 5.4. Πρακτικές συμπερίληψης

Η ανάλυση του τρόπου παρουσίασης της συμπερίληψης μαθητών με ετερότητα, ανέδειξε πως πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας που συναναστρέφονται με αυτούς και οι γονείς τους εφαρμόζουν ορισμένες πρακτικές που προωθούν τη συμπερίληψή τους. Αυτό που γίνεται εύκολα αντιληπτό είναι πως σε όλες τις ταινίες παρουσιάζονται εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν συμπεριληπτικές πρακτικές, ενεργούν δηλαδή με τέτοιο τρόπο και ακολουθούν διάφορες προσεγγίσεις, με σκοπό να εμποδίσουν την περιθωριοποίηση των μαθητών με ετερότητα. Επιπροσθέτως οι περισσότεροι γονείς δεν παρουσιάζονται να εφαρμόζουν κάποια συμπεριληπτική πρακτική αφού σε τέσσερις από τις έξι ταινίες δεν παρατηρείται κάτι τέτοιο. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι γονείς που φαίνονται στον πίνακα 6 (βλ. σελ. 77) από τη στάση τους ότι αποδέχονται την ετερότητα των παιδιών τους, είναι και αυτοί



που εφαρμόζουν τελικά συμπεριληπτικές πρακτικές. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται αναλυτικότερα στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 8: Εφαρμογή Πρακτικών Συμπερίληψης

| ΤΙΤΛΟΣ ΤΑΙΝΙΑΣ              | Εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών από εκπαιδευτικούς | Εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών από γονείς | Έλλειψη συμπεριληπτικών πρακτικών από γονείς |
|-----------------------------|---|---|--|
| Το καναρινί ποδήλατο        | √   |   | √  |
| Σαν αστέρια στη γη          | √   |   | √  |
| Ανάμεσα στους τοίχους       | √   |   | √  |
| Freedom writers             | √   |   | √  |
| Θάυμα                       | √   | √   |  |
| Η ιστορία της Μπρουκ Έλισον | √   | √   |  |

Μελετώντας τον πίνακα 8, σχετικά με την πρώτη ταινία (Το καναρινί ποδήλατο) χαρακτηριστικό παράδειγμα συμπεριληπτικής πρακτικής, από πλευράς εκπαιδευτικών, είναι το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόζει ο Άρης στο μαθητή του Λευτέρη. Δεν είναι λίγες οι σκηνές της συγκεκριμένης ταινίας, οι οποίες παρουσιάζουν το δάσκαλο και το μαθητή να συναντιούνται οι δυο τους, εκτός σχολικού ωραρίου, εντός της σχολικής τάξης ή και εκτός αυτής, σε μία προσπάθεια του πρώτου να ενισχύσει το δεύτερο ώστε να καταφέρει μία πιο λειτουργική ανάγνωση, στην οποία δυσκολεύεται λόγω της δυσλεξίας. Σε αυτές τις σκηνές παρατηρούμε τον Άρη ο οποίος προσπαθεί να καλύψει τις αδυναμίες του Λευτέρη, κάτι το οποίο δεν έχει τη δυνατότητα να το κάνει μέσα στην πολυπληθή τάξη λόγω έλλειψης του απαιτούμενου χρόνου. Καταφεύγει λοιπόν σε εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση κατά την οποία του δίνεται η ευκαιρία να εστιάσει ακριβώς στις αδυναμίες του μαθητή αλλά και να ακολουθήσει το δικό του ρυθμό μάθησης, ο οποίος διαφέρει σε σχέση με τους συμμαθητές του, μέσα από την προσαρμογή των διδακτικών του μεθόδων. Έτσι τον παρακολουθούμε να επιμένει πολύ ώστε να εμπεδώσει ο Λευτέρης τα σημεία στίξης, κάτι που θα τον διευκολύνει στην ανάγνωση, να επαναλαμβάνει ορισμένους βασικούς κανόνες έχοντας την άνεση του χρόνου να το κάνει και σταδιακά, μέσα από

αυτή την προσαρμογή της διδακτικής του μεθόδου στις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή, καταφέρνει να αναπτυχθούν κάποιες αναγνωστικές δεξιότητες. Με τον τρόπο αυτό θα ενισχυθεί ο Λευτέρης ώστε μελλοντικά να ενταχθεί ευκολότερα στο κοινό διδακτικό πρόγραμμα της τάξης, το οποίο τη δεδομένη στιγμή δυσκολεύεται να ακολουθήσει. Επίσης μία ακόμα συμπεριληπτική πρακτική που εφαρμόζεται από τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό είναι η έμφαση που δίνει στα δυνατά σημεία και στις ικανότητες του μαθητή. Στις σκηνές όπου παρουσιάζεται ο Άρης να προτείνει στο Λευτέρη να του μάθει να διαβάζει σε κατ' ιδίαν συναντήσεις, ο δεύτερος εμφανίζεται διστακτικός και ηττοπαθής, αφού ισχυρίζεται πως δεν μπορεί να μάθει τίποτα όπως συνηθίζουν όλοι να του λένε, ο πρώτος προσπαθώντας να του τονώσει την αυτοπεποίθηση του λέει πως όπως κατάφερε να φτιάξει μόνος του ένα ποδήλατο, ικανότητα που την έχουν λίγοι, έτσι θα καταφέρει και να διαβάσει αν δεχθεί τη βοήθειά του. Ακόμη ο Άρης παρουσιάζεται να επιδιώκει τη συνεργασία με την οικογένεια του Λευτέρη, που είναι μία από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις για τη συμπερίληψη ενός μαθητή, κάνοντας μία συνάντηση με τον πατέρα του παιδιού κατά την οποία του εξηγεί την κατάσταση εισπράττει όμως την αρνητική στάση του γονέα, ο οποίος ισχυρίζεται πως ο Λευτέρης δεν επιδέχεται μαθήσεως και θα γίνει άδικος κόπος. Κατά συνέπεια γίνεται φανερό πως η ανάπτυξη μιας σχέσης εμπιστοσύνης και επικοινωνίας ανάμεσα στο μαθητή και στον εκπαιδευτικό είναι βαρύνουσας σημασίας για τη συμπερίληψη του δεύτερου, όπως επίσης και η στήριξη που θα λάβει ή όχι από την οικογένειά του.

Παρόμοιες πρακτικές παρατηρούμε ότι ακολουθεί και ο Ραμ Σανκάρ, ο καθηγητής στην ταινία «Σαν αστέρια στη γη», ο οποίος έχοντας σαν μότο του και αναφέροντας συχνά σε πολλές σκηνές της ταινίας «όλα τα παιδιά είναι ξεχωριστά», προσπαθεί να τονίσει τις ιδιαίτερες ικανότητες του Ισάαν ώστε να του ενισχύσει το ενδιαφέρον και να τον εντάξει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπροσθέτως ο Ραμ Σανκάρ παρουσιάζεται σε σκηνή μαζί με την οικογένεια του μαθητή του, ή οποία είναι ακριβώς ίδια σε θεματολογία και κατάληξη με την αντίστοιχη σκηνή της συνάντησης του Άρη με τον πατέρα του Λευτέρη, που περιγράφηκε παραπάνω.

*Εικόνα 28: Η συνάντηση του Ραμ Σανκάρ με την οικογένεια του Ισάαν*



Αρκετές είναι και οι σκηνές όπου ο καθηγητής κάθεται δίπλα στο μαθητή και τον βοηθάει με το διάβασμα σε εξατομικευμένο επίπεδο, ενώ σε άλλες εμφανίζεται να προσαρμόζει τις διδακτικές του μεθόδους, όπως όταν ντύνεται κλόουν ή μπαίνει στην τάξη τραγουδώντας, σε μία προσπάθεια διαφορετικής προσέγγισης του μαθήματος, η οποία κεντρίζει το ενδιαφέρον των παιδιών και τα εντάσσει ευκολότερα σε αυτό.

*Εικόνα 29: Ο Ραμ Σανκάρ και ο Ισάαν σε εξατομικευμένη δραστηριότητα*



Ακόμη μία χαρακτηριστική σκηνή της ταινίας, στην οποία παρατηρήσαμε τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό να εφαρμόζει συμπεριληπτικές πρακτικές, είναι αυτή στην οποία πραγματοποιεί διάλεξη σχετικά με ευρέως γνωστές προσωπικότητες και χαρισματικούς ανθρώπους, όπως για παράδειγμα τον Αϊνστάιν, που επίσης αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες και παρά το γεγονός αυτό διακρίθηκαν σε διάφορους τομείς, με σκοπό να τονώσει την αυτοπεποίθηση του Ισάαν. Η σκηνοθετική σκοπιά σε αυτή τη σκηνή αναδεικνύει τη θετική επίδραση που έχει αυτή η διάλεξη στην αυτοπεποίθηση του Ισάαν, ο οποίος φαίνεται μέσα από τα πλάνα να χαμογελά.

Ο καθηγητής Φρανσουά στην ταινία «Ανάμεσα στους τοίχους», παρά το γεγονός ότι δέχεται την αμφισβήτηση των μαθητών του, παρουσιάζει αρκετά

χαρακτηριστικά συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα είναι αρκετά υπομονετικός, επεξηγηματικός, και πρόθυμος να επιμείνει όσο χρειαστεί, έχει φανερή διάθεση αποδοχής της ετερότητας των μαθητών, κατανοώντας την δυσκολία που έχουν με την γαλλική γλώσσα, εξαιτίας της διαφορετικής πολιτισμικής τους ταυτότητας.

*Εικόνα 30: Ο Φρανσουά βοηθάει τους μαθητές του*



Με τον τρόπο αυτό και με την προσαρμογή των εκπαιδευτικών του μεθόδων στις ανάγκες των μαθητών του, στοχεύει να βελτιώσει τα σχολικές τους επιδόσεις και να τους συμπεριλάβει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόμοια χαρακτηριστικά εμφανίζει και η Έριν στην ταινία «Freedom writers», της οποίας οι μαθητές επίσης χαρακτηρίζονται από ετερότητα ως προς την πολιτισμική τους ταυτότητα. Χαρακτηριστική είναι η σκηνή στην οποία η νεαρή εκπαιδευτικός εμπλέκει τους μαθητές της σε δραστηριότητα, που τους ενθαρρύνει να ανταλλάξουν πληροφορίες για τις προσωπικές τους εμπειρίες. Η διαδικασία αυτή τους βοηθάει να αλληλεπιδράσουν και να ισχυροποιήσουν τους μεταξύ τους δεσμούς.

*Εικόνα 31: Η δραστηριότητα ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης από την Έριν*



Τα κοντινά πλάνα στα πρόσωπα των μαθητών αναδεικνύουν, μέσα από τον τρόπο που κοιτάει ο ένας τον άλλον, ότι ανακαλύπτουν πως έχουν κοινά σημεία που τους ενώνουν. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης των μαθητών της, η Έριν προσπαθεί να προωθήσει τη συμπερίληψη τους.

Ένα ακόμη αξιοσημείωτο στοιχείο είναι πως σε τέσσερις από τις έξι ταινίες (Το καναρινί ποδήλατο, Σαν αστέρια στη γη, Ανάμεσα στους τοίχους και Freedom writers), όπου παρουσιάζεται μόνο ένας εκπαιδευτικός σε κάθε σχολείο που αποδέχεται την ετερότητα και προσπαθεί να προωθήσει τη συμπερίληψη, υπάρχει και η διάθεση από πλευράς του για συνεργασία με τους συναδέλφους του, γεγονός που αποτελεί σημαντική συμπεριληπτική πρακτική. Δυστυχώς όμως η εφαρμογή της τελευταίας δε φαίνεται να επιτυγχάνεται λόγω άρνησης της άλλης πλευράς.

Ένας ακόμη εκπαιδευτικός που παρουσιάζεται να εφαρμόζει την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης των μαθητών, ως συμπεριληπτική πρακτική, είναι ο διευθυντής του σχολείου στην ταινία «Θαύμα». Σε μία από τις αρχικές σκηνές της ταινίας ο διευθυντής πριν την έναρξη του σχολείου έχει καλέσει τον Όγκι, που είναι νέος μαθητής, και μία ομάδα από παλιούς μαθητές ώστε αυτοί να τον ξεναγήσουν στο περιβάλλον. Μέσα από αυτή τη διαδικασία τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με τον Όγκι, να μάθουν λίγα πράγματα για το χαρακτήρα του και τα ενδιαφέροντά του ενώ παρατηρούμε ότι σε αυτή την ομάδα υπήρξε και το πρώτο παιδί με το οποίο ανέπτυξε φιλικούς δεσμούς, γεγονός που συνέβαλε αρκετά στην προώθηση της συμπερίληψής του. Επίσης ο ίδιος στη σκηνή που διαδραματίζεται μέσα στο γραφείο κατά τη διάρκεια της συζήτησης που έχει με τους γονείς του Τζούλιαν, σχετικά με το περιστατικό εκφοβισμού που σημειώθηκε, όταν αυτοί αποδίδουν την ευθύνη στην τρομακτική εμφάνιση του Όγκι, τους απαντά ότι ο Όγκι δεν μπορεί να αλλάξει την εμφάνισή του σε αντίθεση με τους υπόλοιπους που μπορούν να αλλάξουν τον τρόπο που την αντιμετωπίζουν. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει πως είναι ένας συμπεριληπτικός εκπαιδευτικός που αποδέχεται την ετερότητα των μαθητών του. Αναφορικά με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, μία από τις συμπεριληπτικές πρακτικές τους που παρουσιάζονται στην ταινία είναι η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Αυτή αναδεικνύεται στη σκηνή κατά την οποία μία από τις εκπαιδευτικούς εντάσσει τον Όγκι σε μία ομάδα, στην οποία αναθέτει την εκτέλεση ενός έργου που πρόκειται να λάβει μέρος σε ένα σχολικό διαγωνισμό.

Η ταινία «Η ιστορία της Μπρουκ Έλισον» αποτελεί ακόμα μία περίπτωση με πολλές χαρακτηριστικές σκηνές στις οποίες οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύονται ως αρκετά συμπεριληπτικοί. Σε αυτές παρουσιάζονται να αντιμετωπίζουν την Μπρουκ σαν ισότιμο μέλος της σχολικής τάξης, αφού της παρέχουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες με τους υπόλοιπους μαθητές και την εμπλέκουν ισάξια στην εκπαιδευτική διαδικασία, δίνοντας της τη δυνατότητα για πλήρη συμμετοχή σε αυτή.

*Εικόνα 32: Η συμμετοχή της Μπρουκ σε σχολικό διαγωνισμό μαζί με τους συμμαθητές της*



Όσον αφορά την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών από πλευράς γονέων, όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, υφίσταται μόνο σε δύο ταινίες. Πρόκειται για τους γονείς του Όγκι από την ταινία «Θαύμα» και τους γονείς της Μπρουκ από την ταινία «Η ιστορία της Μπρουκ Έλισον», οι οποίοι όπως έχει αναλυθεί και σε προηγούμενη ενότητα, σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 6 (βλ. σελ. 77) είναι και οι μοναδικοί γονείς των οποίων η στάση απέναντι στην ετερότητα του παιδιού τους έχει αναδειχθεί ως θετική.

Η πρώτη από αυτές τις πρακτικές που αναδεικνύεται στην ταινία «Θαύμα» είναι, όταν ο Νέιτ και η Ίζαμπελ εμφανίζονται σε μία σκηνή να συζητούν λίγο πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς για το εκπαιδευτικό μέλλον του Όγκι, ο οποίος μέχρι εκείνη τη στιγμή δεχόταν κατ' οίκον εκπαίδευση, όντας πλήρως απομακρυσμένος από το σχολείο της τοπικής του κοινωνίας. Οι γονείς του λοιπόν αποφασίζουν να θέσουν τέλος σε αυτή του την περιθωριοποίηση, αναφέροντας πως η κατάσταση αυτή δεν μπορεί να συνεχιστεί και πως είναι καιρός ο γιος του να «ανοιχτεί» προς τον έξω κόσμο και να συμπεριληφθεί και αυτός στο σχολείο της γειτονιάς τους, παρέα με τους συνομήλικούς του. Ακόμη μία πρακτική συμπερίληψης που τους βλέπουμε να εφαρμόζουν είναι η συνεργασία που αναπτύσσουν με το εκπαιδευτικό προσωπικό του

σχολείου καθώς ανταποκρίνονται σε κάθε κάλεσμα του διευθυντή και των δασκάλων, όποτε προκύπτουν θέματα, προκειμένου να συμβάλλουν με τη σειρά τους στην επίλυσή τους.

*Εικόνα 33: Η Τζαμπελ συναντά το διευθυντή στο γραφείο του*



Τέλος η προσπάθεια τόνωσης της αυτοπεποίθησης του παιδιού τους ενθαρρύνοντάς τον να βγάλει το κράνος, όπως αναφέρθηκε και στην ενότητα 5.2, αποτελεί μία από τις σημαντικότερες συμπεριληπτικές πρακτικές.

Αναφορικά με τους γονείς της Μπρουκ η πιο χαρακτηριστική συμπεριληπτική πρακτική τους που παρακολουθούμε να εφαρμόζουν, είναι η απόφαση της μητέρας να συνοδεύει την κόρη της στο σχολείο, ώστε να τη βοηθάει με την αυτοεξυπηρέτησή της αλλά και με τη συμμετοχή της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η απόφαση αυτή πάρθηκε έπειτα από την κρατική απόρριψη της αίτησης που έκανε η μαθήτρια για συνοδεία από ειδικό νοσηλευτικό προσωπικό, κάτι που ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμπερίληψή της στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στο σχολικό περιβάλλον γενικότερα. Επιπροσθέτως οι γονείς της Μπρουκ παρουσιάζονται σε μία σκηνή η οποία διαδραματίζεται στο σαλόνι του σπιτιού της οικογένειας, όπου δίνουν στην Μπρουκ ένα ειδικό μηχάνημα, το οποίο έχουν παραγγείλει και καλύψει οικονομικά με δική τους πρωτοβουλία. Αυτό το μηχάνημα προσαρμόζεται στο σαγόνι της Μπρουκ, το οποίο είναι και το μόνο που μπορεί να κινήσει, και παράγει κάποιο χαρακτηριστικό ήχο κάθε φορά που ανοιγοκλείνει το στόμα της. Ο μηχανισμός αυτός παρακολουθούμε στις επόμενες σκηνές ότι τη βοηθάει όταν επιθυμεί να συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία, να το κάνει επί ίσοις όροις με τους συμμαθητές της, οι οποίοι σε αντίστοιχη περίπτωση σηκώνουν το χέρι τους. Με αυτό τον τρόπο προωθείται περαιτέρω η συμπερίληψή της στις δραστηριότητες της τάξης.

Εικόνα 34: Το ειδικό μηχάνημα που χρησιμοποιεί η Μπρουκ



Στον αντίποδα βρίσκονται οι γονείς που παρουσιάζονται στις υπόλοιπες ταινίες («Το καναρινί ποδήλατο», «Σαν αστέρια στη γη», «Ανάμεσα στους τοίχους», «Freedom writers»), από τους οποίους δεν παρακολουθούμε την εφαρμογή κάποιας συμπεριληπτικής πρακτικής. Το γεγονός αυτό σχετίζεται, όπως αναλύσαμε και στην ενότητα 5.2, από την αρνητική στάση που έχουν απέναντι στην ετερότητα των παιδιών τους και τη μη αποδοχή αυτής. Κατά συνέπεια ο τρόπος που συμπεριφέρονται και ενεργούν, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον πίνακα 6 (βλ. σελ. 77), δεν είναι δυνατό να συμβάλει στην προώθηση της συμπερίληψης των παιδιών τους. Αξίζει βέβαια στο σημείο αυτό να σημειώσουμε πως στις τελευταίες σκηνές της ταινίας «Σαν αστέρια στη γη», παρακολουθούμε τους γονείς του Ισάαν να αναθεωρούν σχετικά με την άποψη πως ο γιος τους είναι απλώς τεμπέλης και να αποκτούν μία πιο θετική στάση απέναντι στην ετερότητά του. Ενδεχομένως αυτό να συνδέεται με το γεγονός ότι μαθαίνουν πως και ο ίδιος ο καθηγητής Ραμ Σανκάρ υπήρξε μαθητής με δυσλεξία. Παρά το γεγονός αυτό όμως η ταινία ολοκληρώνεται χωρίς να αναδεικνύεται κάποια συμπεριληπτική πρακτική από πλευράς τους.

Εν κατακλείδι αναλύοντας τις ταινίες του δείγματος εντοπίστηκε πληθώρα συμπεριληπτικών πρακτικών που εφαρμόζονται τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από κάποιους γονείς, οι οποίες διαφέρουν ως προς τη συχνότητα εμφάνισης. Παρακάτω παρατίθενται πίνακες που συγκεντρώνουν όλα αυτά τα δεδομένα.

Πίνακας 9: Συμπεριληπτικές Πρακτικές Εκπαιδευτικών

|  | ΤΙΤΛΟΣ ΤΑΙΝΙΑΣ |
|--|----------------|
|--|----------------|



| ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ |  | 1 <sup>η</sup> : Το καναρινί ποδήλατο | 2 <sup>η</sup> : Σαν αστέρι στη γη | 3 <sup>η</sup> : Ανάμεσα στους τοίχους | 4 <sup>η</sup> : Freedom writers | 5 <sup>η</sup> : Θαύμα | 6 <sup>η</sup> : Η ιστορία της Μπρουκ Έλισον |
|---------------------------|--|---------------------------------------|------------------------------------|--|----------------------------------|------------------------|--|
| ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ             | Εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση     | √                                     | √                                  |  |                                  |                        |  |
|                           | Προσπάθεια συνεργασίας με οικογένεια   | √                                     | √                                  |  |                                  | √                      |  |
|                           | Προσπάθεια συνεργασίας με συναδέλφους  | √                                     | √                                  | √                                      | √                                |                        |  |
|                           | Έμφαση στα δυνατά σημεία κάθε μαθητή   | √                                     | √                                  |  |                                  |                        |  |
|                           | Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του μαθητή | √                                     | √                                  |  |                                  |                        |  |
|                           | Προσαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών     | √                                     | √                                  | √                                      |                                  |                        |  |
|                           | Ενίσχυση αλληλεπίδρασης συμμαθητών     |                                       |                                    |  | √                                | √                      |  |
|                           | Ομαδοσυνεργατική μέθοδος               |                                       |                                    |  |                                  | √                      |  |
|                           | Παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών    |                                       |                                    |  |                                  |                        | √  |

Πίνακας 10: Συμπεριληπτικές Πρακτικές Γονέων

|                                  |  | ΤΙΤΛΟΣ ΤΑΙΝΙΑΣ                             |  |   |                                       |                               |   |
|----------------------------------|--|--|--|---|---------------------------------------|-------------------------------|---|
| <b>ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ</b> |  | <i>1<sup>η</sup>: Το καναρινί ποδήλατο</i> | <i>2<sup>η</sup>: Σαν αστέρια στη γη</i> | <i>3<sup>η</sup>: Ανάμεσα στους τοίχους</i> | <i>4<sup>η</sup>: Freedom writers</i> | <i>5<sup>η</sup>: Θαύματα</i> | <i>6<sup>η</sup>: Η ιστορία της Μπρουκ Έλισον</i> |
| <b>ΓΟΝΕΙΣ</b>                    | Συνεργασία με εκπαιδευτικό περιβάλλον        |  |  |   |                                       | √                             |   |
|                                  | Παροχή απαραίτητου υλικο-τεχνικού εξοπλισμού |  |  |   |                                       |                               | √   |
|                                  | Υποστήριξη φοίτησης στο σχολείο              |  |  |   |                                       | √                             | √   |
|                                  | Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης                  |  |  |   |                                       | √                             |   |

Παρατηρώντας τους πίνακες 9 και 10 διαπιστώνεται πως η συμπεριληπτική πρακτική που εμφανίζεται στις περισσότερες ταινίες του δείγματος (4 από τις 6) είναι η προσπάθεια συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του (1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> ταινία). Οι αμέσως επόμενες όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης (3 από τις 6 ταινίες) είναι η προσαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών στις ανάγκες των μαθητών (1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> ταινία) και η διάθεση των εκπαιδευτικών για συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον (1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> ταινία). Όσον αφορά την τελευταία πρακτική υπάρχει μία αξιοσημείωτη διαφορά ανάμεσα στις ταινίες όπου εμφανίζεται. Πιο συγκεκριμένα στην 1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> ταινία η συνεργασία αυτή τελικά δεν επιτυγχάνεται λόγω της έλλειψης της αντίστοιχης διάθεσης και από πλευράς των γονέων. Αντίθετα οι γονείς της 5<sup>ης</sup> ταινίας ανταποκρίνονται στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών για συνεργασία.

Οι πρακτικές συμπερίληψης που εμφανίζονται λιγότερο συχνά (σε 2 από τις 6 ταινίες) είναι η εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση (1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> ταινία), η έμφαση στα δυνατά σημεία κάθε μαθητή (1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> ταινία), η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του μαθητή από πλευράς εκπαιδευτικού (1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> ταινία), η ενίσχυση αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμαθητών (4<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> ταινία) και η υποστήριξη της φοίτησης του μαθητή στο σχολείο από πλευράς γονέων (5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup> ταινία). Οι συμπεριληπτικές πρακτικές που εμφανίζονται μόνο μία φορά στις ταινίες του δείγματος είναι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος (5<sup>η</sup> ταινία), η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές (6<sup>η</sup> ταινία) και από πλευράς γονέων η συνεργασία με το εκπαιδευτικό περιβάλλον (5<sup>η</sup> ταινία), η παροχή του απαραίτητου εξοπλισμού (6<sup>η</sup> ταινία) και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του παιδιού (5<sup>η</sup> ταινία).

Τέλος αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στην 1<sup>η</sup> και στη 2<sup>η</sup> ταινία του δείγματος εμφανίζονται ακριβώς οι ίδιες συμπεριληπτικές πρακτικές (εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση, προσπάθεια συνεργασίας με οικογένεια, προσπάθεια συνεργασίας με συναδέλφους, έμφαση στα δυνατά σημεία κάθε μαθητή, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του μαθητή και προσαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών) γεγονός που ενδεχομένως οφείλεται στο ότι και οι δύο αναπαριστούν την ίδια μαθησιακή ετερότητα, τη δυσλεξία.

## 6<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### 6.1.ΜΟΡΦΕΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ταινιών στο προηγούμενο κεφάλαιο αναδείχθηκε ότι η ετερότητα στις υπό μελέτη ταινίες ορίζεται μέσα από μία πολλαπλότητα. Παρατηρήθηκε πως οι πρωταγωνιστές παρουσιάζονται ως «με ετερότητα» για λόγους που αφορούν τις μαθησιακές τους δυσκολίες, τη σωματική τους διάπλαση, την καταγωγή και τις πολιτισμικές αναφορές τους. Άλλωστε, όπως διαπιστώθηκε και κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η ετερότητα μπορεί να έχει αρκετές μορφές, καθώς υπάρχουν ποικίλα στοιχεία που διαφοροποιούν τα άτομα μεταξύ τους και αφορούν εξίσου εσωτερικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά, όπως προσωπικά χαρακτηριστικά, φυσικά ή δημογραφικά (φύλο, καταγωγή, θρήσκευμα) (Ζαχαράκη, 2019). Επίσης, όπως αναφέρεται στο Τοπούζα (2009) οποιαδήποτε απόκλιση παρουσιάζει ένα άτομο από τα υπόλοιπα μέλη της κυρίαρχης ομάδας της κοινωνίας στην οποία ανήκει αλλά και το σύνολο των χαρακτηριστικών των οποίων η ίδια έχει ορίσει ως φυσιολογικά, λογίζεται ως διαφορετικό.

#### 6.1.1.Ετερότητα και Μαθησιακές δυσκολίες

Στις ταινίες του σώματος της εργασίας κάποιοι από τους μαθητές που παρουσιάζονται ως με ετερότητα έχουν μαθησιακές δυσκολίες, Αυτές εμπεριέχουν ένα σύνολο δυσχερειών που αντιμετωπίζουν οι πρωταγωνιστές των συγκεκριμένων ταινιών, καθώς και ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού και απαντώνται συχνά σε ένα σχολικό περιβάλλον, όπως επισημαίνει και ο Στασινός (2016). Πιο συγκεκριμένα, στις ταινίες που εξετάσαμε και οι δύο μαθητές έχουν δυσλεξία, που είναι η πιο συνηθισμένη μορφή μαθησιακών δυσκολιών, όπως έχει αναφερθεί και στο θεωρητικό πλαίσιο (Bladergroen, 1954) και ανήκει στην κατηγορία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Στρατή, 2017). Αναλυτικότερα, οι εν λόγω μαθητές κάθε φορά που επιχειρούν να αναγώσουν ένα κείμενο κάνουν μία ακατάληπτη, μη λειτουργική ανάγνωση καταλήγοντας να γίνουν ο περίγελος των συμμαθητών τους. Εμφανίζουν τα γνωστά χαρακτηριστικά των ατόμων με δυσλεξία, που αποτελεί μία ειδική δυσκολία ανάγνωσης, σύμφωνα με τον Bladergroen (1954), καθώς αδυνατούν να αναγώσουν ολόκληρες λέξεις, κομπιάζουν και μπερδεύουν τις συλλαβές, γεγονός που οφείλεται στη δυσλεξία και όχι απαραίτητα σε χαμηλή νοητική

κατάσταση. Υπάρχει μία έντονη δυσκολία να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολικού πλαισίου και στο γενικευμένο μαθησιακό πρόγραμμα, γεγονός που οφείλεται στις μαθησιακές τους δυσκολίες (Kirk, 1968, όπως αναφέρεται στο Στασινός, 2016).

### 6.1.2.Ετερότητα και Πολιτισμική ταυτότητα

Η πολιτισμική ταυτότητα είναι μία ακόμη μορφή ετερότητας που παρουσιάζεται στις ταινίες που εξετάσαμε. Σε αυτές εμφανίζονται ομάδες εφήβων μαθητών, οι οποίοι είναι παιδιά μεταναστών και καλούνται να ενταχθούν στο σχολικό πλαίσιο της κοινωνίας τους, ισότιμα με τα υπόλοιπα μέλη τα οποία ανήκουν στην κυρίαρχη κοινωνική ομάδα, γεγονός στο οποίο δυσκολεύονται εξαιτίας της ετερότητάς τους. Όπως έχει επισημάνει και ο Γκότοβος (2008) η ετερότητα μπορεί να διαχωριστεί σε εθνική ή πολιτισμική και να χαρακτηρίσει ένα άτομο όταν αυτό ανήκει σε διαφορετική εθνοτική ομάδα από την κυρίαρχη ή ακολουθεί διαφορετικές και ιδιαίτερες πολιτισμικές πρακτικές. Ακόμη στις ταινίες που εξετάσαμε παρουσιάζεται πως και οι ίδιοι οι μαθητές με πολιτισμική ετερότητα διατηρούν μία επιφυλακτική και αμυντική στάση απέναντι στους καθηγητές τους, συμπεριφορά που απορρέει από τα αισθήματα κατωτερότητας που τους διακατέχουν, τα οποία σύμφωνα με την Παπαλέξη (2021) δημιουργούνται εξαιτίας της υποτίμησης που υφίστανται συνήθως οι εθνοπολιτισμικά «διαφορετικοί». Τέλος οι μαθητές με πολιτισμική ετερότητα μέσα από την ομαδοσυνεργατική μάθηση, την ενωτική τους δράση, την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή εμπειριών, και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών τους, δύναται να καταφέρουν να αυξήσουν τα μαθησιακά τους επιτεύγματα και να διαπρέψουν, γεγονός στο οποίο συμφωνούν και οι Gurin και Nagda (2015) και καταγράψαμε και στις συγκεκριμένες ταινίες.

### 6.1.3.Ετερότητα και Σωματική διάπλαση

Μία ακόμη μορφή ετερότητας που παρουσιάζεται είναι και αυτή που αφορά τη σωματική διάπλαση των μαθητών. Παρουσιάστηκαν μαθητές που διέφεραν από τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό εξαιτίας της παραμόρφωσης προσώπου του ενός και της τετραπληγίας του άλλου. Και οι δύο θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν μαθητές με ετερότητα, σχετικά με τη σωματική τους διάπλαση, η οποία μπορεί να αφορά ένα άτομο με μη τυπικό σώμα, ως προς τις λειτουργίες του, ή με οποιοδήποτε χαρακτηριστικό

διαφορετικότητας ως προς τον τρόπο που μοιάζει ή κινείται (Bishop & Sunderland (2013). Η ετερότητα του πρώτου μαθητή γίνεται αντιληπτή άμα τη εμφανίσει του καθώς το πρόσωπό του έχει εκ γενετής ακραία παραμόρφωση, σοκάροντας πολλές φορές τον περίγυρό του. Εξίσου εμφανής γίνεται και η ετερότητα του δεύτερου, ο οποίος εξαιτίας της τετραπληγίας του κινείται με αμαξίδιο, κάτι το οποίο αποτελεί τροχοπέδη για τη μετακίνησή του στους χώρους του σχολείου. Το γεγονός αυτό τον καθιστά διαφορετικό από τους υπόλοιπους μαθητές καθώς στο σχολείο του δεν υπάρχουν ειδικές ράμπες και αποδεικνύει ότι η διαρρύθμιση πολλών χώρων διαμορφώθηκε από αρχιτέκτονες που μπορούν να μετακινηθούν, καθώς δεν έχουν κάποιου είδους αναπηρία, χωρίς να λάβουν υπόψιν την ανάγκη για πρόσβαση στον χώρο των ατόμων που έχουν κάποια αναπηρία (Siebers, 2001, όπως αναφέρεται στην Πολυζοπούλου, 2019).

#### 6.1.4.Ετερότητα και χαρίσματα

Οι περισσότεροι πρωταγωνιστές με ετερότητα στις ταινίες που αναλύσαμε παρουσιάζονται ως χαρισματικά άτομα. Διαθέτουν κάποιο ταλέντο σε διαφορετικούς τομείς και διαπρέπουν σε αυτούς, ενώ λαμβάνοντας την κατάλληλη καθοδήγηση και υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς τους, αποδεικνύουν πως δεν υπάρχει κανένα εμπόδιο που δεν μπορεί να ξεπεραστεί, όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο (Crow, 2010, όπως αναφέρεται στο Τσαλέρα, 2022). Αναλυτικότερα ο Λευτέρης στην ταινία «Το καναρινί ποδήλατο» είναι ικανός να συναρμολογεί από το μηδέν ένα ποδήλατο και να είναι λειτουργικό, ο Ισάαν στην ταινία «Σαν αστέρια στη γη» ζωγραφίζει εξαιρετικά, οι μαθητές στην ταινία «Freedom writers» αποδεικνύεται πως έχουν ιδιαίτερο συγγραφικό ταλέντο, ο Όγκι στην ταινία «Θαύμα» έχει κλίση και ιδιαίτερες γνώσεις στην Αστροφυσική κερδίζοντας βραβεία σε σχολικούς διαγωνισμούς και η Μπρουκ στην ταινία «Η ιστορία της Μπρουκ Έλισον» έχει άριστες σχολικές επιδόσεις και γίνεται δεκτή στο πανεπιστήμιο του Harvard από όπου καταφέρνει να αποφοιτήσει. Ενδεχομένως όλοι αυτοί οι μαθητές παρουσιάζονται με το συγκεκριμένο τρόπο, εμφανίζοντας και θετικά χαρακτηριστικά, λόγω του ότι πολύ συχνά στην τέχνη επιχειρείται η αντιστροφή των διάφορων κοινωνικών στερεοτύπων, μέσω της δημιουργίας ηρώων που αντιτίθενται σε αυτά και στις κοινωνικές συμβάσεις, όπως είναι και αυτές που αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα σε όλες τις μορφές της (Κοέντα, 2020).

Εκτός από τις τρεις διαφορετικές μορφές ετερότητας που αναδείχθηκαν στις ταινίες που αναλύσαμε, εντοπίσαμε έναν άξονα γύρω από τον οποίο εξελίσσονται οι ταινίες και αρθρώνεται ο λόγος που διατυπώνουν. Αυτό ο άξονας αφορά τη στάση των εκπαιδευτικών και γονέων των παιδιών και νέων με ετερότητα που παρουσιάζονται στις ταινίες που εξετάσαμε, αυτή παρουσιάζει ορισμένες συγκλίσεις και αποκλίσεις. Οι περισσότεροι από τους γονείς των εν λόγω μαθητών που παρατηρήθηκαν εμφανίζουν μία απορριπτική στάση απέναντι στην ετερότητά των παιδιών τους και ελάχιστοι είναι αυτοί που την έχουν αποδεχθεί και την έχουν αγκαλιάσει. Το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς τους, οι οποίοι κατά πλειοψηφία δυσκολεύονται να αποδεχτούν την ετερότητα των μαθητών τους και να την προσεγγίσουν με τέτοιο τρόπο ώστε να ξεπεραστούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν εξαιτίας αυτής. Οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν με θετικότερο τρόπο τους μαθητές με ετερότητα είναι οι λιγότεροι και συνήθως έρχονται σε σύγκρουση με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου εξαιτίας των απόψεών τους.

## 6.2.Ετερότητα και εκπαιδευτικό περιβάλλον

### 6.2.1.Μαθητές/τριες με ετερότητα και εκπαιδευτικοί

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που παρουσιάζονται στις ταινίες που ερευνήσαμε δεν αποδέχεται την ετερότητα των μαθητών τους. Όπως έχει αναφερθεί και στο θεωρητικό πλαίσιο (Χατζηγηρήστου, 2004), συχνά οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες απορρίπτονται και επικρίνονται από το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η άποψη αυτή επικρατεί και στον κύκλο των εκπαιδευτικών που παρατηρήσαμε, οι οποίοι δε δείχνουν πρόθυμοι να ασχοληθούν με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πολιτισμική ετερότητα, λόγω του ότι δυσκολεύονται να τους προσεγγίσουν. Ένα κοινό χαρακτηριστικό που παρατηρήθηκε στους εν λόγω εκπαιδευτικούς είναι πως εργάζονται αρκετά χρόνια στο σχολείο τους. Αντιθέτως οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζονται να αποδέχονται την ετερότητα των μαθητών παρουσιάζονται ως νεοδιόριστοι στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Με το παραπάνω συμφωνεί και σχετική έρευνα των Panteliadou και Lampropoulou (1997) που αναφέρει πως η στάση των νεότερων σε ηλικία και περισσότερο άπειρων εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι θετικότερη συγκριτικά με τους μεγαλύτερους και εμπειρότερους. Οι εκπαιδευτικοί που αποδέχονται την

ετερότητα των μαθητών, παρουσιάζονται ως μεμονωμένες περιπτώσεις της σχολικής τους μονάδας και αποφασίζουν να αλλάξουν τη διδακτική τους προσέγγιση ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Επίσης δέχονται επικριτικά σχόλια από τους συναδέλφους και τους διευθυντές τους, που προσπαθούν να τους αποτρέψουν από την προσπάθεια να ενισχύσουν τους μαθητές τους ώστε να τους συμπεριλάβουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στον αντίποδα βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί των ταινιών που έρχονται σε επαφή με τους μαθητές των οποίων η ετερότητα αφορά τη σωματική τους διάπλαση. Οι συγκεκριμένοι αποδέχονται αυτή τη διαφορετικότητα και δεν παρουσιάζεται οποιαδήποτε προσπάθεια αποκλεισμού των εν λόγω μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία. Παρατηρείται μία ευκολία αποδοχής της συγκεκριμένης μορφής ετερότητας όπως συμβαίνει και με την περίπτωση των γονέων. Ενδεχομένως αυτό συμβαίνει λόγω του ότι η συγκεκριμένη μορφή ετερότητας δεν απαιτεί τροποποίηση της διδασκαλίας προκειμένου να επιτευχθεί η συμπερίληψη των μαθητών σε αυτή. Σχετική έρευνα των Rafferty και Griffin (2005, όπως αναφέρεται στο Κωφίδου και Μαντζίκος, 2016) έδειξε πως οι μαθητές που είχαν κάποια δυσκολία ως προς τις γνωστικές τους λειτουργίες ή αυτισμό δέχτηκαν λιγότερη υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς τους συγκριτικά με αυτούς που είχαν εμφανή κινητικά ή αισθητηριακά προβλήματα.

#### 6.2.2.Αδιαφορία / περιθωριοποίηση από εκπαιδευτικούς

Οι περισσότεροι μαθητές των ταινιών αναπαρίστανται ως περιθωριοποιημένοι από την πλευρά της πλειονότητας των εκπαιδευτικών τους. Η πλειοψηφία των διδασκόντων αντιμετωπίζει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πολιτισμική ετερότητα ως «χαμένη υπόθεση» και τους περιθωριοποιεί από την εκπαιδευτική διαδικασία. Για το γεγονός αυτό θεωρούν πως ευθύνεται η αδυναμία για μάθηση των πρώτων και η απειθαρχία των δεύτερων, με αποτέλεσμα να μην προβαίνουν σε απαραίτητη προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες τους. Ωστόσο υπάρχουν και μεμονωμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών σε κάθε σχολική μονάδα των ταινιών που αναλύσαμε, οι οποίοι καταβάλουν πολλές προσπάθειες ενσωμάτωσης των μαθητών με ετερότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία, ερχόμενοι σε έντονη αντιπαράθεση με τους συναδέλφους τους. Ελάχιστοι είναι οι μαθητές με ετερότητα των ταινιών του δείγματος που δεν περιθωριοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς τους, λαμβάνουν ίσες



εκπαιδευτικές ευκαιρίες με τους συμμαθητές τους και δεν αποκλείονται από την μαθησιακή διαδικασία. Πρόκειται για τους μαθητές που παρουσιάζουν ετερότητα ως προς τη σωματική τους διάπλαση. Όπως έχει ήδη αναφερθεί το γεγονός ότι η συγκεκριμένη μορφή ετερότητας γίνεται περισσότερο αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς, συντελεί στην ευκολότερη ενσωμάτωση αυτών των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο παρατηρήθηκαν και δύο περιπτώσεις μαθητών, οι οποίοι αντιμετώπισαν τον κίνδυνο του πλήρους αποκλεισμού τους από αυτό. Η πρώτη αφορά σε τετραπληγική μαθήτρια και στην αδυναμία του σχολικού περιβάλλοντος να υποστηρίξει υλικο-τεχνικά και αρχιτεκτονικά την ετερότητά της. Πιο συγκεκριμένα η ίδια κινείται με αμαξίδιο ενώ δεν υπάρχουν στο σχολείο ειδικές αναπηρικές ράμπες και δεν έχουν ληφθεί υπόψιν οι ανάγκες της για πρόσβαση στο χώρο, όπως συμβαίνει συχνά σε άτομα σαν αυτήν, που τελικά αποκλείονται από σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Siebers, 2001, όπως αναφέρεται στην Πολυζοπούλου, 2019: 21). Η δεύτερη περίπτωση αφορά μαθητή με ακραία παραμόρφωση προσώπου που αρχικά είναι απομακρυσμένος πλήρως από το σχολείο αφού εκπαιδεύεται στο σπίτι και εμφανίζει άγχος για την επικείμενη φοίτησή του σε αυτό και την ενδεχόμενη περιθωριοποίηση που θα δεχθεί. Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο το άγχος αυτό σε πολλές περιπτώσεις, όπως και σε αυτή, είναι υπεύθυνο για την αποφυγή του σχολείου η οποία μπορεί να οδηγήσει σε σχολικό αλλά και κοινωνικό αποκλεισμό (Dadswell & O' Brien, 2020).

### 6.2.3.Μαθητές/τριες με ετερότητα και συμμαθητές - συμμαθήτριες Αποδοχή και απόρριψη από συμμαθητές

Οι μαθητές των ταινιών παρατηρήθηκε ότι διαχωρίζονται ισομερώς σε περιθωριοποιημένους και μη περιθωριοποιημένους από την πλευρά των συμμαθητών τους. Οι μαθητές που παρατηρήθηκε ότι δεν περιθωριοποιούνται είναι αυτοί που έχουν ετερότητα ως προς την πολιτισμική ταυτότητα και τη σωματική διάπλαση. Όσον αφορά τους πρώτους η ενσωμάτωση από τους συμμαθητές τους ενδεχομένως να υφίσταται λόγω του ότι και οι ίδιοι ανήκουν σε διαφορετική εθνοτική ομάδα από την κυρίαρχη στη χώρα υποδοχής. Σχετικά με τους δεύτερους, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η μορφή τη ετερότητας τους γίνεται ευκολότερα αποδεκτή ενδεχομένως επειδή προκαλεί τον οίκτο του περιβάλλοντος. Επίσης σύμφωνα με έρευνα των Nabros και Keyes (1995, όπως αναφέρεται στο Κωφίδου & Μαντζίκος, 2016) τα παιδιά σχολικής ηλικίας φαίνεται να

αντιμετωπίζουν θετικότερα τους συμμαθητές τους που έχουν κάποια αναπηρία με εμφανή χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα κάποια κινητική αναπηρία, σε σχέση με αυτούς των οποίων η αναπηρία είναι λιγότερο εμφανής, όπως η νοητική αναπηρία.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στην κατηγορία των περιθωριοποιημένων μαθητών ανήκουν για ακόμη μία φορά όσοι απ' αυτούς έχουν μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία, οι οποίοι παρατηρήθηκε ότι χλευάζονται από τους συμμαθητές τους, εντός και εκτός της τάξης, λαμβάνοντας σχόλια που υπονοούν ότι έχουν χαμηλή νοητική κατάσταση. Χαρακτηριστικά ακούγεται συχνά η πρόταση «είσαι ηλίθιος». Οι μαθητές αυτοί λοιπόν, όπως συχνά συμβαίνει με όσους έχουν κάποια εκπαιδευτική ανάγκη-αναπηρία, δυσκολεύονται να κοινωνικοποιηθούν στον ίδιο βαθμό με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους (Χριστίδου & Χριστίδου, 2018). Σε αυτό συμφωνεί και σχετική έρευνα (Παντέλογλου, 2017) που αναφέρει πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χειρότερη μεταχείριση σε σχέση με εκείνα που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες.

Ωστόσο στην ίδια κατηγορία των περιθωριοποιημένων, ανήκει και μεμονωμένη περίπτωση μαθητή με ετερότητα ως προς τη σωματική διάπλαση, για τον οποίο αυτός ο αποκλεισμός δεν υφίσταται από το σύνολο των συνομήλικων, παρά μόνο από συγκεκριμένη ομάδα παιδιών. Η εν λόγω ομάδα έχει αρχηγό κάποιον συνομήλικο που επηρεάζεται από την αρνητική στάση των γονέων του απέναντι στην ετερότητα και τον περιθωριοποιεί εξαιτίας της εξωτερικής του εμφάνισης. Κάτι τέτοιο συμβαίνει συχνά με άτομα που δεν έχουν κάποια ετερότητα τα ίδια, δεν είναι εξοικειωμένα με τη διαφορετικότητα ως προς την όψη των άλλων και στη θέασή τους αντιδρούν με ακατάλληλο τρόπο (Bishop & Sunderland, 2013). Ο εν λόγω μαθητής είναι φανερό πως έχει δεχθεί πληθώρα μηνυμάτων προκατάληψης που αφορούν σε κοινωνικές ομάδες με ετερότητα και σύμφωνα με τους Τζιντζή και Τουρβά (2019), αυτό ενδεχομένως τον επηρεάζει ώστε να ενστερνιστεί τις ίδιες προκατειλημμένες απόψεις. Στον αντίποδα βρίσκεται η ομάδα παιδιών που έχει αποδεχθεί το μαθητή με ετερότητα και τον έχει ενσωματώσει στην παρέα της. Σημαντικό ρόλο σε αυτή την ομάδα διαδραματίζει συνομήλικος ο οποίος έχει δεχθεί θετική επιρροή από τη μητέρα του ως προς την ετερότητα του μαθητή. Κατά συνέπεια γίνεται εμφανές πως η αποδοχή ή η απόρριψη ενός μαθητή με ετερότητα από τους συμμαθητές του εξαρτάται από τη θετική ή την αρνητική τους στάση αντίστοιχα, απέναντι σε αυτή. Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο (Τατιτζικίδου, 2020), η στάση αυτή διαμορφώνεται

σύμφωνα με τη θέση που έχουν οι γονείς τους και οι ενήλικες στο περιβάλλον τους για την διαφορετικότητα, την οποία τις περισσότερες φορές υιοθετούν.

Η θέση των μαθητών/τριών με ετερότητα στη σχολική τάξη αναδεικνύεται ως μία θέση υπό διαπραγμάτευση. Παρατηρήσαμε διαφορές στην θέση των μαθητών με ετερότητα στον κύκλο των εκπαιδευτικών και στον κύκλο των συμμαθητών και συμμαθητριών τους. Σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς η στάση και οι πρακτικές των περισσότερων οδηγούν τα παιδιά και νέους με ετερότητα στην περιθωριοποίηση, καθώς αδιαφορούν γι' αυτούς ή τους απορρίπτουν. Σε σχέση με την κοινότητα των συμμαθητών και συμμαθητριών παρατηρήθηκαν παράλληλα και σε αντίστοιχη συχνότητα ή ένταση και η αποδοχή και η απόρριψη.

### 6.3.ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

#### **Ετερότητα και γονείς μία αμφιλεγόμενη σχέση**

Όσον αφορά τους γονείς των μαθητών με ετερότητα που παρουσιάζονται ως απορριπτικοί απέναντί τους, παρατηρήθηκε πως αποτελούν την πλειοψηφία και εμφανίζουν μία σειρά από κοινά χαρακτηριστικά. Αρχικά σε αυτή την κατηγορία ανήκουν οι γονείς των οποίων τα παιδιά έχουν κυρίως μαθησιακές δυσκολίες είτε εξαιτίας της δυσλεξίας είτε εξαιτίας της διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας και της δυσκολίας κατανόησης της γλώσσας που χρησιμοποιείται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εν λόγω γονείς φαίνεται πως δεν έχουν εξοικείωση με θέματα που αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες αφού αδυνατούν να εντοπίσουν πως τα παιδιά τους αποτυγχάνουν στις σχολικές δραστηριότητες εξαιτίας του ακατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος το οποίο δεν ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Αντίθετα επιρρίπτουν την ευθύνη στους ίδιους αποκαλώντας τους «τεμπέληδες» και «διανοητικά κατώτερους (ηλίθιους)». Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011) το παραπάνω φαινόμενο είναι εξαιρετικά σύνηθες όπως και η απόρριψη και οι αποδοκιμασίες που δέχονται οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από το περιβάλλον τους (Χατζηχρήστου, 2004).

Στον αντίποδα βρίσκονται οι γονείς των μαθητών που παρουσιάζονται θετικοί ως προς την ετερότητά τους, η οποία αφορά τη σωματική τους διάπλαση. Οι συγκεκριμένοι αποτελούν τη μειοψηφία και εμφανίζονται εξοικειωμένοι σε ζητήματα που αφορούν τη διαφορετικότητα αφού τονίζουν στα παιδιά τους πως για την όποια

περιθωριοποίησή τους από το εκπαιδευτικό ή κοινωνικό περιβάλλον δεν ευθύνονται τα ίδια αλλά η αδυναμία των πλαισίων αυτών να ανταποκριθούν με αποτελεσματικό τρόπο στις ανάγκες τους. Ενδεχομένως αυτό το γεγονός αλλά και η διαμόρφωση της θετικής τους στάσης να επηρεάζεται από τη μορφή της ετερότητάς τους, η οποία σε σύγκριση με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο εύκολο να εντοπιστεί αλλά και να μην δύναται να αποσιωπηθεί, ενισχύοντας τις πιθανότητες να γίνει και αποδεκτή. Διαφαίνεται λοιπόν πως τα άτομα που δεν είναι εξοικειωμένα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τον τρόπο προσέγγισής τους δυσκολεύονται να αποδεχτούν τους μαθητές με ετερότητα. Ακόμη απέναντί τους παρατηρείται μία πιο υποστηρικτική στάση των εκπαιδευτικών, που εμφανίζονται κάποιες φορές ως πιο καταρτισμένοι, συγκριτικά με τους γονείς τους, οι οποίοι λόγω του ότι πολλές φορές διακρίνονται από πολλά ναρκισσιστικά χαρακτηριστικά, δυσκολεύονται να εντοπίσουν πως τα παιδιά τους έχουν απλώς διαφορετικές ανάγκες.

#### 6.4. Μαθητές/τριες με ετερότητα και συμπεριληπτικές πρακτικές

Σχετικά με τις συμπεριληπτικές πρακτικές που παρουσιάζονται στις υπό ανάλυση ταινίες να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, παρατηρήσαμε ότι ως πιο συχνές διακρίνονται σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς η συνεργασία με τους συναδέλφους τους και σε σχέση με τους γονείς η υποστήριξη των παιδιών τους προκειμένου να φοιτήσουν στο σχολείο. Πολύ λιγότερο παρατηρήσαμε πρακτικές, όπως η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου μάθησης και η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για τους εκπαιδευτικούς και η συνεργασία με το εκπαιδευτικό περιβάλλον για τους γονείς. Επίσης αυτό που παρατηρήθηκε είναι πως οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς μίας σχολικής μονάδας αλλά και από τους γονείς των μαθητών, δεν εφαρμόζουν πρακτικές συμπερίληψης ενώ οι ελάχιστοι γονείς που το κάνουν είναι και αυτοί που έχει φανεί πως αποδέχονται την ετερότητα του παιδιού τους.

##### 6.4.1. Συνεργασία εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους

Όπως παρατηρήθηκε στις ταινίες που αναλύσαμε μεγάλος είναι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που επιδιώκει να συνεργαστεί με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου στο οποίο υπηρετεί, και αποζητά τη στήριξή του σχετικά με την

προσέγγιση των μαθητών με ετερότητα. Ο λόγος για τον οποίο συμβαίνει αυτό είναι γιατί, όπως επισημαίνει και ο Booth (2006), μια τέτοια πρακτική δύναται να προωθήσει περαιτέρω τη συμπερίληψη των μαθητών με ετερότητα. Κατά συνέπεια η συγκεκριμένη πρακτική εμφανίζεται συχνά και στις περισσότερες ταινίες του δείγματος. Μέσω της αλληλεπίδρασης, της αλληλο-υποστήριξης αλλά και της ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών με συναδέλφους και διευθυντές, οι συμπεριληπτικοί εκπαιδευτικοί που παρατηρήσαμε προσπαθούν να φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Ωστόσο δεν υπάρχει η ίδια διάθεση συνεργασίας και από την άλλη πλευρά γιατί όπως αναφέρθηκε και παραπάνω οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διατηρούν μία αρνητική στάση απέναντι στην ετερότητα και στην ενσωμάτωση των μαθητών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

#### 6.4.2. Ομαδοσυνεργατική μέθοδος και παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών

Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου μάθησης και η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές αποτελούν συμπεριληπτικές πρακτικές με μεγάλη σημασία. Παρά το γεγονός όμως αυτό είναι και οι πρακτικές που εφαρμόζονται λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς των ταινιών του δείγματος. Η περίπτωση εκπαιδευτικού που εφάρμοσε ομαδοσυνεργατική μέθοδο ήταν μία και μοναδική στις ταινίες που αναλύσαμε και σε αυτή έγινε ένταξη του μαθητή με ετερότητα σε ομάδα η οποία έπρεπε να φέρει εις πέρας ένα έργο, προκειμένου να συμμετέχει σε σχολικό διαγωνισμό. Μία τέτοιου είδους πρακτική δύναται να συμβάλει στη συμπερίληψή του, μέσω του καταμερισμού των μαθητών σε ολιγομελείς ομάδες οι οποίες εργάζονται από κοινού και διερευνούν θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους, με σκοπό να αποκτήσουν νέες γνώσεις (Fuchs et al., 2009). Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο αυτή η αλληλεπίδραση που συντελείται μεταξύ των μελών της ομάδας ενισχύει τη μεταξύ τους αλληλεγγύη και διευκολύνει την αποδοχή και την ανάπτυξη του σεβασμού στη διαφορετικότητα (Δερμεντζή, 2021). Αντίστοιχη συχνότητα εμφάνισης παρατηρήθηκε και για την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Στη μοναδική ταινία που εμφανίστηκε η συγκεκριμένη πρακτική, οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν το μαθητή με ετερότητα σαν ισότιμο μέλος της τάξης, εντάσσοντάς τον σε κοινές δραστηριότητες με τους υπόλοιπους συμμαθητές όπως σε σχολικούς διαγωνισμούς. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι παρόλο που πολλοί

εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πολύ σημαντική, σχετική έρευνα (Βλάχου, 2014 όπως αναφέρεται στο Κωφίδου & Μαντζίκος, 2016) έδειξε πως οι ίδιοι τελικά δεν την εφαρμόζουν, διατηρώντας μία αρνητική στάση που δυσχεραίνει τη συμπερίληψη.

#### 6.4.3.Στήριξη της φοίτησης του μαθητή στο σχολείο από γονείς

Μία από τις σημαντικότερες συμπεριληπτικές πρακτικές που παρουσιάζεται να εφαρμόζουν οι γονείς, παρά τη μικρή της συχνότητα εμφάνισης, είναι η στήριξη που παρέχουν στο παιδί τους προκειμένου να ξεπεράσει τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει εξαιτίας της ετερότητάς του και να φοιτήσει στο σχολείο. Σύμφωνα με το Στασινό (2016) η φοίτηση όλων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο της τοπικής τους κοινωνίας, όπου μπορούν να συναναστραφούν με τους συνομήλικους τους και να λάβουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες με αυτούς, είναι βασική αρχή της φιλοσοφίας της συμπερίληψης. Έτσι παρατηρούμε δύο περιπτώσεις γονέων οι οποίοι κινούνται προς αυτή την κατεύθυνση και προσπαθούν να αποτρέψουν την κατ' οίκον εκπαίδευση των παιδιών τους και τον πλήρη αποκλεισμό τους από το γενικό σχολείο της τοπικής τους κοινωνίας. Κάτι τέτοιο προσπαθούν να το επιτύχουν ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση του παιδιού τους, εκφράζοντας την εμπιστοσύνη που έχουν στις δυνατότητές του και συνοδεύοντάς το οι ίδιοι στο σχολείο, προκειμένου να του παρέχουν την απαραίτητη στήριξη.

#### 6.4.4.Συνεργασία με το εκπαιδευτικό περιβάλλον

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών (εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών, κοινωνίας) διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην προώθηση της συμπερίληψης. Σε αυτό συμφωνούν και οι Γρηγορόπουλος και Προβατά (2012) που αναφέρουν πως κάτι τέτοιο διευκολύνει την αποδοχή των μαθητών με ετερότητα μέσα στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Ωστόσο η πρακτική που αφορά στη συνεργασία με το εκπαιδευτικό περιβάλλον του μαθητή, εμφανίζεται σε πολύ μικρή συχνότητα από τους γονείς που παρουσιάζονται στις ταινίες που αναλύσαμε. Οι περισσότεροι γονείς απορρίπτουν την πρόταση των εκπαιδευτικών για συνεργασία και αλληλο-υποστήριξη ενώ μία είναι μόνο η περίπτωση όπου οι γονείς πραγματοποιούν συναντήσεις με το διευθυντή του σχολείου στο γραφείο του,

προκειμένου να συζητήσουν για τις συνθήκες φοίτησης του παιδιού τους και τους τρόπους προώθησης της συμπερίληψής του.

Συνοψίζοντας διαπιστώνουμε ότι μέσα από την ανάλυση των ταινιών που υλοποιήσαμε υπάρχουν στοιχεία που μας επιτρέπουν να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε στην αρχή της μελέτης μας. Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, *«Πώς αναπαρίστανται οι μαθητές και μαθήτριες με ετερότητα;»*, παρατηρήθηκε πως τα παιδιά ή οι έφηβοι που αποκλίνουν από τα υπόλοιπα μέλη του σχολικού τους περιβάλλοντος, παρουσιάζονται να διαφέρουν ως προς τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, την πολιτισμική τους ταυτότητα και τη σωματική τους διάπλαση ενώ η συντριπτική πλειοψηφία αυτών διαθέτουν ορισμένες χαρισματικές ικανότητες, οι οποίες γίνονται αντιληπτές και αξιοποιούνται από έναν και μοναδικό εκπαιδευτικό στη σχολική μονάδα που ανήκουν.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα *«Ποιες απόψεις και στάσεις του εκπαιδευτικού και ευρύτερου περιβάλλοντος των μαθητών με ετερότητα ως προς τη συμπερίληψή τους;»*, παρατηρήθηκε πως ελάχιστοι από τους γονείς των πρωταγωνιστών αποδέχονται την ετερότητα του παιδιού τους, οι περισσότεροι την αρνούνται ή αγνοούν κι εκδηλώνουν αρνητική στάση απέναντί τους, ενώ κάποιοι παρουσιάζονται αδιάφοροι για το θέμα της συμπερίληψής τους, κι εκδηλώνουν μία ουδέτερη και αποστασιοποιημένη συμπεριφορά. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών βρέθηκε πως στις εν λόγω ταινίες, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της εκάστοτε σχολικής μονάδας απορρίπτει την ετερότητα, ενώ κάποιοι μεμονωμένοι από αυτούς την αποδέχονται και την αντιμετωπίζουν θετικά. Γενικότερα το ευρύτερο περιβάλλον των εν λόγω μαθητών θεωρεί πως η ενασχόληση με τους ίδιους δεν έχει σκοπιμότητα αφού οι δυσκολίες τους δεν μπορούν να ξεπεραστούν και τους αποδίδουν την ευθύνη για οποιαδήποτε σχολική τους αποτυχία. Αυτή η άποψη και στάση συντελεί στη διαμόρφωση του βαθμού περιθωριοποίησης των εν λόγω μαθητών οι οποίοι γίνονται αποδεκτοί από ελάχιστους εκπαιδευτικούς στη μαθησιακή διαδικασία. Από την πλευρά των συμμαθητών παρατηρήθηκε πως ο βαθμός περιθωριοποίησής τους είναι ίδιος με το βαθμό αποδοχής τους στις παρέες των συνομηλίκων.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα *«Ποιες πρακτικές συμπερίληψης αναδεικνύονται και από ποιους εφαρμόζονται;»* παρατηρήθηκε πως ως συμπεριληπτικές πρακτικές οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την εξατομικευμένη

διδασκτική παρέμβαση, την συνεργασία με την οικογένεια και με τους συναδέλφους, την έμφαση στα δυνατά σημεία κάθε μαθητή, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του, την προσαρμογή των εκπαιδευτικών τους πρακτικών, την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης των συμμαθητών, την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Οι συμπεριληπτικές πρακτικές των γονέων είναι η συνεργασία με το εκπαιδευτικό περιβάλλον, η παροχή στο μαθητή του απαραίτητου υλικο-τεχνικού εξοπλισμού, η υποστήριξη φοίτησης του παιδιού στο σχολείο και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του. Επίσης παρατηρήθηκε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν συμπεριληπτικές πρακτικές και μόνο ένας εκπαιδευτικός σε κάθε σχολείο κινείται προς αυτή την κατεύθυνση. Κάτι αντίστοιχο ισχύει και για τους γονείς από τους οποίους μόνο όσοι εμφανίζονται ως υποστηρικτικοί σχετικά με την ετερότητα του παιδιού τους εφαρμόζουν πρακτικές συμπερίληψης.

Οι ταινίες που αναλύθηκαν αποτελούν ένα ενδεικτικό μόνο μέρος της σύγχρονης κινηματογραφικής παραγωγής. Επίσης, εκτιμούμε ότι η εργασία συμβάλλει στην μελέτη των αναπαραστάσεων μαθητών με ετερότητα στον κινηματογράφο, παρά το γεγονός ότι υπάρχουν υποκειμενικά χαρακτηριστικά της οπτικής του ερευνητή/τριας, καθώς πρόκειται για ποιοτική ανάλυση. Επίσης, θεωρούμε ότι υπάρχει δυνατότητα για περαιτέρω εμβάθυνση κάποιων κρίσιμων ζητημάτων σε μελλοντικές μελέτες. Για παράδειγμα, μία πιθανή προέκταση της παρούσας μελέτης θα ήταν να εξεταστεί αν σε ταινίες αναδεικνύονται παράγοντες που αναστέλλουν την προώθηση της συμπερίληψης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Μέσα από την ανάλυση μεγαλύτερου αριθμού ταινιών που πραγματεύονται το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών, θα ήταν ενδεχομένως εφικτό να εντοπιστούν μέσα στον κινηματογραφικό λόγο που αρθρώνουν αυτές οι ταινίες, απόψεις και πρακτικές που οδηγούν την συγκεκριμένη μαθητική ομάδα να βιώνει το μεγαλύτερο βαθμό περιθωριοποίησης.



## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αγγελίδης, Π. (2019). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αζίζι-Καλατζή, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Βλάχου, Α. (2011). *Προκαταλήψεις και στερεότυπα- Δημιουργία και αντιμετώπιση* (3η Έκδοση εκδ.). Αθήνα: Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης.
- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education* , 24 (1), σσ. 3-6.
- Al- Hendawi, M. (2012, 20 February). Temperament, school adjustment, and academic achievement: existing research and future directions. *Educational Review*. Vol 65, (2).
- Anisimovich, A. (2020). Discourses of inclusion and exclusion in new Bulgarian cinema: between Balkanness and Europeanness. *Taylor and Francis Online*. 21 (1) 36-50
- Αντωνόπουλος, Τ. (1972). *Κινηματογράφος-Επιστήμη-Ιδεολογία*. Αθήνα: Αντίλογος.
- Αρβανίτης, Ν. (2018). *Κοινωνικός και εκπαιδευτικός αποκλεισμός στην κοινότητα των ελληνόφωνων Τσιγγάνων της Χαλκίδας*. Ανάκτηση από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/view/20222>
- Arnez & Condry (2021). Criminological perspectives on school exclusion and youth offending. *Emotional and Behavioural Difficulties*. 26, (1) 87-100
- Backman and Nilsson (2011). Pathways to Social Exclusion—A Life-Course Study. *European Sociological Review*. 27, (1) 107-123.
- Βαλούκος, Σ. (2003). *Ιστορία του Κινηματογράφου*. Αθήνα : Εκδόσεις Αιγόκερως
- Βάρελη, Ε. (2014). *Κοινωνία Και Σχολείο – Το Νέο Κοινωνιολογικό Πλαίσιο Του Πολυπολιτισμικού Σχολείου Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Μη εκδεδόμενη διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.
- Barner-Barry, C. 1986. Rob: Children's tacit use of peer ostracism to control aggressive behavior. *Ethology and Sociobiology*, 7, 281–293.
- Βέρα, Μ. (2020). *Η Πολιτισμική Ετερότητα της Σχολικής Τάξης και η Διαχείρισή της*, Μη εκδεδόμενη διδακτορική διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

- Booth, T. (2006). Improving schools, developing inclusion. *Taylor & Francis Group*. 29, (2) 232
- Bladergroen, W. (1954). *Children with learning difficulties*. National Library of medicine.
- Brodwell, D.& Thompson, K.(2020). *Ιστορία του κινηματογράφου*. Αθήνα:Πατάκης
- Bricker, D. (1995, 4 February). The Challenge of Inclusion. *Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children*. 19, (3).
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Στο Αϊδίνης Αθ. (Επιμ.), (Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg.
- Γιακουμάκη, Β. (2007). *Η υιοθέτηση της «πολυπολιτισμικότητας»: Μια εισαγωγή στο θέμα των πολιτικών διαχείρισης της ετερότητας στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Στο Ν. Μήτσης & Α.Τ. Τριανταφυλλίδης (Επιμ.), Επιμορφωτικός Οδηγός, Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γκανάτσιου, Γ. (2010). *Απόψεις Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας για τη Διαφορετικότητα Μέσα από την Ανάγνωση Παιδικών Εικονογραφημένων Βιβλίων*. Μη εκδεδόμενη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός
- Γκότοβος, Α. (2008). *Εκπαίδευση και ετερότητα, ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γούναρη, Θ. (2013). *Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τον κοινωνικό αποκλεισμό των αλλοδαπών μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης στην Καλλονή Λέσβου*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανάκτηση από: <http://hdl.handle.net/11610/11877>
- Γρηγορόπουλος Η. Ν., & Προβατά Α. (2021). Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής ως προς τον αυτισμό και οι απόψεις τους απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 10(1), 1–19. <https://doi.org/10.12681/hjre.24657>

Dadswell and O'Brien (2020). Working with Adolescents to Understand Bullying and Self-Exclusion from School. *ERIC Institute of Education Sciences*. 14, (3-4) 63-73

Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των παλιννοστών και αλλοδαπών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg

Δελβερούδη, Ε.-Α. (2004). *Οι νέοι στις κωμωδίες του ελληνικού κινηματογράφου 1948-1974*. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών (ΙΝΕ), Αθήνα, 2004.

Δερμεντζόπουλος, Χ. (2001). Κινηματογραφική ταινία και ιστορική πραγματικότητα. Μία παράλληλη ιστορία. *Ουτοπία: διμηνιαία έκδοση θεωρίας και πολιτισμού*. (47), 25-32.

Deleuze, G. (2009). *Κινηματογράφος Ι.: Η εικόνα-κίνηση*. (Μ. Μάτσας, Μτφ. & Κ. Καψαμπέλη, Επιμ.). Αθήνα: Νήσος (πρωτότυπη έκδοση, 1983).

Δερμεντζή, Χ. (2021). *Στάσεις Εκπαιδευτικών Για Τη Συμπερίληψη Μαθητών Με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες Ή/Και Αναπηρία Στο Γενικό Σχολείο: Πρακτικές Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης*. Μη εκδεδόμενη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Dick, B. (2010). *Ανατομία του Κινηματογράφου*. Αθήνα: Πατάκη.

Didaskalou, E., Andreou, E., Roussi, C. & Skrypiec, G. (2018). Are Greek school students flourishing. *Pastoral Care in Education*. 36(12):1-15

Διζικιρίκης, Γ. (2008). *Λεξικό αισθητικών και τεχνικών όρων του κινηματογράφου*. Αθήνα: Αιγόκερως.

Dickos, A. (2002). *Street with No Name: A History of the Classic Film Noir*. Lexington. University of Kentucky Press.

Ζαχαράκη, Μ. (2019). *Εθνοπολιτισμική ετερότητα και σχολικός εκφοβισμός, διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη διαμόρφωση και εξέλιξή της*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Ζαχαριά, Ν. (2018). *Πολιτισμική ετερότητα και Διαπολιτισμικότητα στην Εκπαίδευση*. Μη εκδεδόμενη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Ζωάκου, Α. Ι. (2009). *Η Παρουσία Αλβανών Μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Ζητήματα Ταυτότητας και Ετερότητας*. Μη εκδεδόμενη διδακτορική διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Ιωαννίδη, Β. (2002). *Η εκπαίδευση ως μέσο αποτροπής κοινωνικού αποκλεισμού, Η περίπτωση των Ιδρυμάτων Αγωγής ανηλίκων*. Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, τομ. Β', σσ.738-753, Αθήνα  
Ανάκτηση από: [http://benl.primedu.uoa.gr/database1/ekpaidefsi\\_kai\\_apokleismos.pdf](http://benl.primedu.uoa.gr/database1/ekpaidefsi_kai_apokleismos.pdf)

Fazel & Newby (2021). Mental well-being and school exclusion: changing the discourse from vulnerability to acceptance. *Emotional and Behavioural Difficulties*. 26, (1) 78-86

Ferdman, B. M. (2014). The practice of inclusion in diverse organizations: Toward a systemic and inclusive framework. In B. M. Ferdman & B. R. Deane (Eds.), *Diversity at work: The practice of inclusion* (pp. 3–54). Jossey-Bass/Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118764282.ch1>

Fuchs, L., Fuchs, D., Compton, D., Wehby, J., Schumacher, R., Gersten, R., και συν. (2009). Inclusion Versus Specialized Intervention for Very-Low-Performing Students: What Does Access Mean in an Era of Academic Challenge? *Exceptional Children* , 81 (2), σσ. 134-157.

Greer, C. & Jewkes, Y. (2013, 12<sup>th</sup> May). Extremes of Otherness: Media Images of Social Exclusion. *Social justice*. Vol 32 (1).

Guerin, A. (2007). *Η Αφήγηση στον Κινηματογράφο*. Αθήνα: Πατάκης.

Gurin, P. & Nagda, A. (2015, 8 June). Getting to the What, How, and Why of Diversity on Campus. *American Educational Research Association*. Vol 53 (5).

Hardy, I., & Woodcock, S. (2014). Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.  
<https://hdl.handle.net/11419/5826>

Καλλινικάκης, Ι. (2016). *Άτομα με Αναπηρία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση Αντιλήψεις, Βιώματα, και Εμπειρίες των Φοιτητριών και Φοιτητών με Αναπηρία*. Μη εκδεδόμενη διδακτορική διατριβή, δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

Καραμαλέγκος, Μ. Ε. (2013). *Η εικόνα του Αμερικανού προέδρου στον κινηματογράφο: όψεις πολιτικής και ιστορίας*. Μη εκδεδόμενη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Καραμητόπουλος, Θ. (2015): Εκπαιδευτική πολιτική για την ετερότητα και τη διαφορετικότητα στην Ελλάδα: μία ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 569–577. <https://doi.org/10.12681/edusc.248>

Καραγεώργου, Η. (2008). Μια Τάξη για Όλους τους Μαθητές. *Ανοιχτό Σχολείο*, 109, 10-19. Διαθέσιμο στο: [researchgate.net/publication/330520681\\_Mia\\_taxe\\_gia\\_olous\\_tous\\_mathetes](https://researchgate.net/publication/330520681_Mia_taxe_gia_olous_tous_mathetes)

Kipling, W. (1997). Social ostracism, στο Kowalski R. M. (ed), *Aversive interpersonal behaviors*, Plenum, New York, 133–170).

Κίρουροπούλου, Ε. (2019, 12 June). Primary School Teachers' Perceptions About Refugee Children Inclusion in Greek Schools: Are Teachers Prepared?. *Sino-US English Teaching*. Vol 16, (16).

Κοέντα, Ι. (2020). *Παιδική Λογοτεχνία Και Ετερότητα: Διαπολιτισμικές Και Ιδεολογικές Διαστάσεις Παιδικών Εικονογραφημένων Βιβλίων, Πρώτης Σχολικής Ηλικίας, Για Την Προσφυγιά Και Την Μετανάστευση*. Μη εκδεδόμενη διπλωματική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

Κόκκαλη, Α. (1992). *Η Ιδεολογία Της Ελληνικής Κοινωνίας Στη Μετεμφυλιακή Περίοδο (1952-1967) Μέσα Απο Τη Διαφημιστική - Κινηματογραφική Αφίσα*. Μη εκδεδόμενη διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών Αθήνα.

Κολοβός, Ν. (1988). *Κοινωνιολογία του Κινηματογράφου*. Αθήνα: Αιγόκερως.

Κολοβός, Ν. (1998). *Ο Κινηματογράφος Ως ΜΜΕ Στο Τέλος Του 20ου Αιώνα*

Κολοβός, Ν. (2000). *Κινηματογράφος. Η τέχνη της βιομηχανίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Κουτσιούρη Σ. (2021). Συμπερίληψη και Γλωσσική Εκπαίδευση σε Μειονεκτικά Σχολικά Πλαίσια. *Επιστήμες Αγωγής*, 2021(2), 102–122. ανακτήθηκε από <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/1531>

Kracauer, S. (1983). *Θεωρία του κινηματογράφου*. Αθήνα: Κάλβος

Κρομμύδα, Ε. (2020). *Η Κοινωνική Αναπαράσταση της Αναπηρίας. Εμπόδια στην Κοινωνική Συμπερίληψη Ατόμων με Νοητική Αναπηρία*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Κωφίδου, Χ. & Μαντζίκος, Κ. (2016, 21 Μαΐου). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία: Μία βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Εκπαιδευτική επικαιρότητα*. Β, (2), 4-25.

Lähdesmäki, T. *et al.* (2022). Tolerance, Empathy, and Inclusion. In: *Learning Cultural Literacy through Creative Practices in Schools* . Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-89236-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-89236-4_4)

Lakshmanan, U. (2009). “Child second language acquisition.” Στο W. C. Ritchie και T. K. Bhatia (επιμ.), *The New Handbook of Second Language Acquisition*, 377-400. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.

Λελούδα, Α. (2016). *Βιοματικές δραστηριότητες ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Μη εκδεδόμενη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Λυδάκη, Α. (2012). *Μέσα από την κάμερα, κινηματογράφος και κοινωνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Παπαζήση.

Macrae, S., Maguire, M. & Milbourne, L. (2010). Social exclusion: exclusion from school. *International Journal of Inclusive Education*. 7, (2) 89-101.

Meijer, C.J., & Watkins, A. (2019). Financing special needs and inclusive education – from Salamanca to the present. *International Journal of Inclusive Education*, 23, 705–721..doi: 10.1080/13603116.2019.1623330

Μάνου, Α. Τ. (2013). *Πολιτισμική ετερότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών*. Μη εκδεδόμενη διδακτορική διατριβή, πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Μανούσου, Χ. (2017). *Η Διαφορετικότητα στο Σχολείο: Δημιουργία, Εφαρμογή και Αξιολόγηση ενός Περιβάλλοντος Διαπολιτισμικής Μάθησης στο Δημοτικό Σχολείο*, Μη εκδεδόμενη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Marimuthu, S. & Cheong, L. S. (2015, 27 January). Inclusive Education for Social Transformation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 172, (2).

Meijer, C.J., & Watkins, A. (2019). Financing special needs and inclusive education – from Salamanca to the present. *International Journal of Inclusive Education*, 23, 705–721..doi: 10.1080/13603116.2019.1623330

Μήλιου, Ο. (2013) Η Ευαισθητοποίηση των Δασκάλων Απέναντι στην Πολιτισμική Ετερότητα: Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. 56, (5).

Μητράγκα, Ε. (2022). *Αναπαραστάσεις εφηβείας και αναδύομενης ενηλικίωσης στον σύγχρονο διεθνή κινηματογράφο*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Κοζάνη.

Μπαλάσκας, Σ. (1997). *Αναλφάβητος, γιατί δεν έχει πιστοποιητικό*, εφημ. Ελευθεροτυπία, 22/2/1997.

Μπερέτης, Σ. (2017). *Δημιουργία και επεξεργασία οπτικοακουστικού έργου. Ταινία μυθοπλασίας*. Ανακτήθηκε από: <http://repository.library.teimes.gr/xmlui/handle/123456789/6139>

Μποντίνας, Θ. (1993). *Η κρυφή γοητεία του κινηματογράφου*. 2η έκδ. Αθήνα: Παρασκήνιο

Μποπότα, Ο. (2015). *Διαφοροποίηση των Στάσεων των Γονέων ως προς τη Συμπερίληψη Παιδιών με Αναπηρία*. Μη εκδεδόμενη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Μπούρου, Α. (2018). *Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανάκτηση από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/10157/P0010157.pdf?sequence=1>

Νικολάου, Γ. (2020, 23 Οκτωβρίου). Ετερότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Μέσα από το Πρίσμα της Κριτικής Θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης. *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*. Α, (9).

Νταλάσης, Σ. Π. (2016). *Κοινωνία, θρησκεία και πολιτισμός, στον ελληνικό κινηματογράφο της δεκαετίας του '50*. Μη εκδεδόμενη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Ξανθοπούλου, Μ. (2010). *Η Ετερότητα στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας του Γυμνασίου*. Μη εκδεδόμενη διδακτορική διατριβή, Αλεξανρούπολη.

O'Keefe, S. (2012). *Examining practice for educating culturally and linguistic diverse exceptional populations in middle school inclusive settings*. Ανάκτηση από ProQuest dissertations and Theses: [http://libproxy.nau.edu/docview/1282359727?accountid=12706.\(1282359727\)](http://libproxy.nau.edu/docview/1282359727?accountid=12706.(1282359727))

Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: MACMILLAN EDUCATION LTD.

Πανκίδου, Ε. (2014). *Διαφορετικότητα σχολική τάξη φιλαναγνωσία*. Μη εκδεδόμενη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.

Panteliadou, S., & Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards integration. *European journal of special needs education* 12(3-3), 173-183.

Παντέλογλου, Β. (2017). *Κοινωνική Συμπερίληψη των Παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Δημοτικό Σχολείο*. Μη εκδεδόμενη διπλωματική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Παπαδημητρίου, Ζ. (2000). *Ο Ευρωπαϊκός ρατσισμός. Εισαγωγή στο φυλετικό μίσος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαλέξη, Α. (2021). *Σχολική βία και εθνοπολιτισμική ετερότητα μαθητών δημοτικού σχολείου: Απόψεις εκπαιδευτικών*. Μη εκδεδόμενη διδακτορική διατριβή, ΕΑΠ, Πάτρα.

Pinel, V. (2006). *Σχολές Κινήματα και Είδη στον Κινηματογράφο*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Σκοπετέας, Ι. 2015. Τα κινηματογραφικά είδη με βάση την αφήγηση. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Σκοπετέας, Ι. 2015. Η δημιουργία της μυθοπλαστικής αφήγησης



και τα είδη των κινηματογραφικών ταινιών. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 4. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/573>

Πλειός, Γ. (1998). Το νέο περιεχόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού και η σχέση ανεργίας και επιπέδου εκπαίδευσης. *Σύγχρονα θέματα: τριμηνιαία έκδοση επιστημονικού προβληματισμού και παιδείας* (67), 73-79.

Πολυζοπούλου, Κ. (2019). *Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Στατιστική Ανάλυση των Απόψεων και των Στάσεων Μαθητών, Εκπαιδευτικών και Φοιτητών Σχετικά με την Ένταξη Μαθητών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Σχολικό Πλαίσιο Γενικής Αγωγής*. Μη εκδεδόμενη διδακτορική διατριβή, πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Προβελεγγίου, Δ. (2013). *Πολιτισμική και Γλωσσική Ετερότητα στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο: Πρακτικές Διαχείρισής της στη Σχολική Πράξη*. Μη εκδεδόμενη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Rajan, V. (2020). The Ontological Crisis of Schooling: Situating Migrant Childhoods and Educational Exclusion. *Contemporary Education Dialogue* . 18, (1).

Ραφαηλίδης, Β. (1996). *12 Μαθήματα για τον κινηματογράφο*. Αθήνα: Αιγόκερως

Raufelder, D., Neumann, N., Lorenz, R., Gleich, T. (2021). Do Belonging and Social Exclusion at School Affect Structural Brain Development During Adolescence?. *National Library of Medicine*. 92(6):2213-2223.

Rogers, J. (1993, 4 May). The Inclusion Revolution. *ERIC Institute of Education Sciences*. 56, (4).

Saul, R. (2021, 2 December). Racism on the playground: Notes from parenthood. *Multicultural Perspectives*. Vol 23, (4).

Schwartz, B. D. (2004). “Why child L2 acquisition?” Στο J. van Kampen και S. Baauw (επιμ.), *Proceedings of GALA 2003*, 1, 47-66. Utrecht: Netherlands Graduate School of Linguistics (LOT).

Σκιπιτάρη, Β. (2016). *Συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό: εμπειρία, γνώσεις, στάσεις και στρατηγικές εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μη εκδεδόμενη διδακτορική

διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης-Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Σκοπετέας, Ι. 2015. *Τα κινηματογραφικά είδη με βάση την αφήγηση*. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Σκοπετέας, Ι. 2015. Η δημιουργία της μυθοπλαστικής αφήγησης και τα είδη των κινηματογραφικών ταινιών. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος [148] Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Κεφ. 4. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5732>

Σόρκος, Γ. (2022, 12 Νοέμβριος). Κατασκευάζοντας μια νέα παιδαγωγική ατζέντα λήψης αποφάσεων: ο ρόλος της μαθητικής ηγεσίας σε συνθήκες πολιτισμικού πλουραλισμού. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση* 10, (2).

Σπύρου, Σ. Π., & Σοφός, Α. Λ. (2017). *Εκπαιδευτικές ταινίες μικρού μήκους–παραγωγή κι αξιοποίηση*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9(6B)

Stam, R. (2006). *Εισαγωγή στη θεωρία του κινηματογράφου*. Αθήνα: Πατάκης

Στάμελος, Γ. (2003). *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός σήμερα*. Πρακτικά 2 ου Συνεδρίου με θέμα «Η Παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα» Πάτρα.

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

Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus: Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Στρατή, Π. (2017). *Η Συμπερίληψη Παιδιών με Τυπική και Μη Τυπική Ανάπτυξη στη Γενική Τάξη και η Μετάβασή τους από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο*. Μη εκδεδόμενη διδακτορική διατριβή, πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Staszak, J. (2009): Other/otherness. In: Thrift, N. & R. Kitchin: International encyclopedia of human geography. – Amsterdam: Elsevier.

Τατιτζικίδου, Ε. (2020). *Συμπερίληψη Μαθητών με ΔΑΦ στη Γενική Τάξη του Σχολείου: Στάσεις των Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια*

*Εκπαίδευση*, Μη εκδεδόμενη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονία, Θεσσαλονίκη.

Τζιντζή, Μ., Τουρβά, Μ. Α. (2019). *Ετερότητα σε παιδικά βιβλία προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Μη εκδεδόμενη διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

Thompson, T. L., & Kiang, L. (2010). The model minority stereotype: Adolescent experiences and links with adjustment. *Asian American Journal of Psychology*, 1(2), 119–128.

Tomlinson, C. A., & Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach me, teach my brain: A call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 56 (3), σσ. 52-55.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-abilities* (2nd edn). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Available at: <http://www.teachersity.org/resources/instruction.pdf>

Τοπούζα, Π. (2009). *Η Διαφορετικότητα και οι Απεικονίσεις της στην Παιδική Λογοτεχνία*. Μη εκδεδόμενη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Τουρτούρας, Χ. (2005). *Σχολική Ενσωμάτωση Και Εκπαιδευτικός Αποκλεισμός Των Παιδιών Απο Τις Δημοκρατίες Της Πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Περίπτωση Των Δημοτικών Σχολείων Της Θεσσαλονίκης Κατά Τη Δεκαετία 1990-2000*. Μη εκδεδόμενη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Τσαλέρα, Α. (2022). *Αναπαραστάσεις νέων με αναπηρία στο σύγχρονο ελληνικό και διεθνή κινηματογράφο*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Χαρτοκόλλης, Π. (1981). Προβλήματα γύρω από την κοινωνική αποκατάσταση ψυχικών αναπηριών. *Εκλογή*, τεύχος 56, σελ. 119 – 126.

Χατζηχρήστου, Χ.Γ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χριστίδου Θ., & Χριστίδου Μ. (2020). Από την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε) στη Συμπερίληψη: Η εκπαιδευτική πολιτική της Συμπερίληψης των «ΑΛΛΩΝ» και τα πλεονεκτήματα της στους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες ή Ειδικές Εκπαιδευτικές

Ανάγκες (Ε.Ε.Α). *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 1275–1287.  
<https://doi.org/10.12681/edusc.2816>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Πίνακας 11: Ταινία "Το καναρινί ποδήλατο"

#### Το καναρινί ποδήλατο



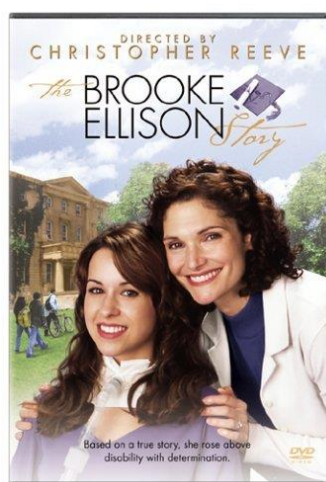
|   |   |
|---|---|
| <b>ΤΙΤΛΟΣ ΤΑΙΝΙΑΣ</b>                     | «Το καναρινί ποδήλατο»  |
| <b>Χώρα/χώρες παραγωγής, συμπαραγωγής</b> | Ελλάδα  |
| <b>Χρονολογία</b>                         | 1999  |
| <b>Διάρκεια</b>                           | 90΄   |
| <b>Γλώσσα</b>                             | Ελληνική  |
| <b>Διακρίσεις</b>                         | Ελληνικά Κρατικά Βραβεία Κινηματογράφου, 1999- Βραβείο Καλύτερου Πρωταγωνιστικού Ρόλου & Δεύτερης Καλύτερης Ταινίας   |
| <b>Σύνοψη</b>                             | Η ταινία αυτή είναι πρωτότυπη και βασίζεται σε αληθινά γεγονότα. Αφορά την ιστορία ενός παιδιού που έχει δυσκολίες στην μάθηση και στην αρχή γίνεται ο περίγελος των γύρω του, αλλά στην πορεία μαθαίνει να συνεργάζεται με τον δάσκαλό του και να ανακαλύπτει τα χαρίσματα που τόσον καιρό δεν μπορούσε να βγάλει προς τα έξω. Με την διάδραση με το παιδί, ο δάσκαλος καταλαβαίνει πως ήταν παρεξηγημένο και, ενώ αργεί να καταλάβει τα όσα διδάσκονταν στο μάθημα, είχε πολλά να δώσει, αν κάποιος του έδινε την δέουσα σημασία. |
| <b>Ηθοποιοί</b>                           | Γιώργος Χάλαρης (παιδί)<br>Δημήτρης Αλεξανδρής (δάσκαλος)<br>Μάνος Βακούσης (πατέρας του Λευτέρη)<br>Θάνος Γραμμένος (πατέρα του Άρη)<br>Νίκος Γεωργάκης (Μιχάλης)<br>Σία Κοσκινά (Λένα)<br>Γιώργος Καλαντζής (διευθυντής του σχολείου)<br>Αλεξάνδρα Παντελάκη (κυρία Μουρατίδη)<br>Άννα Πολυτίμου (μητέρα του Άρη)<br>Δημήτρης Παλαιχωρίτης ( κύριος Τερζόπουλος)  |
| <b>Συντελεστές</b>                        | Σενάριο: Δημήτρης Σταύρακας, Βασίλης Σπηλιόπουλος, Σταύρος Τσιόλης  |

|                           |  |
|---------------------------|--|
|                           | <p>Σκηνοθεσία: Δημήτρης Σταύρακας</p> <p>Παραγωγή: Ελληνική Ραδιοφωνία Τηλεόραση (ΕΡΤ)</p> <p>Χρώμα: Έγχρωμη</p> <p>Ήχος: Dolby SR</p>   |
| <b>Σχετικά με το φιλμ</b> | <p>Η ταινία αυτή απέσπασε ως επί το πλείστον θετικές κριτικές και συγκαταλέγεται στις πιο γνωστές ελληνικές ταινίες με διδακτικό περιεχόμενο.</p> <p>IMDb βαθμολογία: 6.6/10</p> |



## Πίνακας 12: Ταινία "Η ιστορία της Μπρουκ Έλισον"

### Η ιστορία της Μπρουκ Έλισον

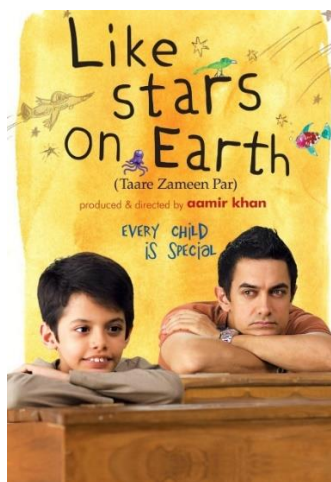


|   |   |
|---|---|
| <b>ΤΙΤΛΟΣ ΤΑΙΝΙΑΣ</b>                     | «Η ιστορία της Μπρουκ Έλισον»   |
| <b>Χώρα/χώρες παραγωγής, συμπαραγωγής</b> | Αμερική   |
| <b>Χρονολογία</b>                         | 2004  |
| <b>Διάρκεια</b>                           | 90'   |
| <b>Γλώσσα</b>                             | Αγγλική   |
| <b>Διακρίσεις</b>                         | Christopher Awards, 2004- Νικητήρια ταινία του Christopher Award<br>Directors Guild of America, USA 2005- Υποψηφιότητα για το DGA Award<br>Gracie Allen Awards, 2005- Βραβείο Εξαιρετικής Πρωταγωνίστριας σε Δραματική Ταινία   |
| <b>Σύνοψη</b>                             | <p>Η ταινία αυτή βασίζεται σε αληθινά γεγονότα και είναι πρωτότυπη. Αφορά την ιστορία της Μπρουκ, που σε ηλικία 11 ετών χτυπήθηκε από αυτοκίνητο και έμεινε παράλυτη από τον αυχένα και κάτω, αλλά αυτό δεν την εμπόδισε από το να αποφοιτήσει από το Harvard. Υπάρχει και το αντίστοιχο βιβλίο, που έχει γραφτεί από την ίδια την Brooke Ellison και την αδερφή της, Jean Ellison, η οποία πρωταγωνιστεί μαζί της, τόσο στην ταινία, όσο και στο βιβλίο.</p> <p>Τίτλος βιβλίου: "Miracles Happen: One Mother, One Daughter, One Journey"</p> |


|  |  |
|--|--|
| <b>Ηθοποιοί</b>                              | Lacey Chabert (Brooke)<br>Mary Elizabeth Mastrantonio (Jean)<br>Vanessa Marano (νεαρή Brooke)<br>Jenson Goins (νεαρή Kysten)<br>Lauren Barrett (ενήλικη Kysten)  |
| <b>Συντελεστές</b>                           | Σενάριο: Brooke Ellison, Jean Ellison, Camille Thomasson<br>Σκηνοθεσία: Christopher Reeve<br>Παραγωγή: A&E Networks, Sony Pictures Television, Cambria Productions   |
| <b>Σχετικά με το φιλμ</b>                    | Η ταινία αυτή έφερε στην επιφάνεια το ζήτημα της αναπηρίας και το πώς, παρά την ύπαρξή της, μπορεί κανείς να πετύχει πολλά στην ζωή του. Ακόμη, υπογραμμίζει την σημασία της στήριξης αυτών των ατόμων από το περιβάλλον τους, τόσο το οικογενειακό, όσο και το κοινωνικό. Απέσπασε πολύ καλές κριτικές και χαίρει της αποδοχής του κοινού.<br>IMDb βαθμολογία: 7.0/10 |
| <b>Λίγα λόγια για σκηνοθέτη/σεναριογράφο</b> | Ο σκηνοθέτης, Christopher Reeve, ήταν και ο ίδιος τετραπληγικός, ο οποίος, μάλιστα, απεβίωσε λίγο μετά την ολοκλήρωση της ταινίας, τον Οκτώβριο του 2004.  |

Πίνακας 13: Ταινίες "Σαν αστέρια στη γη", "Freedom writers", "Ανάμεσα στους τοίχους"

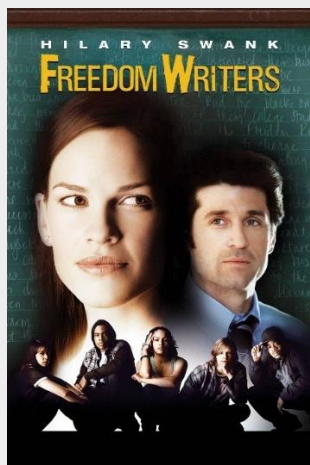
Σαν αστέρια στη γη



|   |                       |
|---|-----------------------|
| <b>ΤΙΤΛΟΣ ΤΑΙΝΙΑΣ</b>                     | «Σαν αστέρια στην γη» |
| <b>Χώρα/χώρες παραγωγής, συμπαραγωγής</b> | Ινδία                 |
| <b>Χρονολογία</b>                         | 2007                  |
| <b>Διάρκεια</b>                           | 165'                  |
| <b>Γλώσσα</b>                             | Ινδική (Hindi)        |

|                           |   |
|---------------------------|---|
| <b>Διακρίσεις</b>         | Annual Central European Bollywood Awards, India, 2009- Νικητήρια ταινία στην κατηγορία «Καλύτερος Υποστηρικτικός Ρόλος», Υποψηφιότητα στις κατηγορίες «Καλύτερος Σκηνοθέτης» και «Καλύτερο Σενάριο»<br>Arsara Film Producers Guild Awards, 2009- Νικητήρια ταινία στην κατηγορία «Καλύτερη Ταινία» και «Καλύτερος Σκηνοθέτης»   |
| <b>Σύνοψη</b>             | Πρόκειται για μια πρωτότυπη ταινία μυθοπλασίας, που πραγματεύεται το θέμα της δυσλεξίας και το πώς αυτή αντιμετωπίζεται στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Το βασικό της μήνυμα είναι ότι «όλα τα παιδιά είναι ξεχωριστά», παρά τις όποιες ιδιαιτερότητές τους. Πρωταγωνιστής είναι ένα οχτάχρονο παιδί που αντιμετωπίζει δυσκολίες, λόγω της δυσλεξίας του, κάτι που έρχεται να αλλάξει με την έλευση ενός νέου, πολύ ευχάριστου, δασκάλου εικαστικών. |
| <b>Ηθοποιοί</b>           | Darsheel Safary (παιδί)<br>Aamir Khan (δάσκαλος εικαστικών)<br>Tisca Chopra (Maya Awasthi)<br>Vipin Sharma (Nandkishore Awasthi)  |
| <b>Συντελεστές</b>        | Σενάριο: Amole Gupte<br>Σκηνοθεσία: Aamir Khan, Amole Gupte<br>Παραγωγή: PVR Pictures   |
| <b>Σχετικά με το φιλμ</b> | Η ταινία αυτή, πέρα από τα βραβεία που αναφέρθηκαν, απέσπασε πολλά ακόμη, κάτι που δείχνει το πόσο αγαπήθηκε από τον κόσμο. Ακόμη, έχει πολύ υψηλή βαθμολογία όσον αφορά τις κριτικές που υπάρχουν στο διαδίκτυο.<br>IMDb βαθμολογία: 8.4/10   |

### *Freedom writers*



|   |                   |
|---|-------------------|
| <b>ΤΙΤΛΟΣ ΤΑΙΝΙΑΣ</b>                     | “Freedom Writers” |
| <b>Χώρα/χώρες παραγωγής, συμπαραγωγής</b> | Γερμανία, ΗΠΑ     |
| <b>Χρονολογία</b>                         | 2007              |
| <b>Διάρκεια</b>                           | 123’              |
| <b>Γλώσσα</b>                             | Ισπανική, Αγγλική |



|                           |   |
|---------------------------|---|
| <b>Διακρίσεις</b>         | Golden Camera, Germany, 2008- Νικητήρια ταινία του Golden Camera, στην κατηγορία της Καλύτερης Ξένης Ηθοποιού<br>Humanitas Prize, 2007- Νικητήρια ταινία του Humanitas Prize, στην κατηγορία του Feature Film   |
| <b>Σύνοψη</b>             | Η ταινία αφορά μια νεαρή καθηγήτρια που προσπαθεί να μάθει στους μαθητές της να ανέχονται την διαφορετικότητα και ταυτόχρονα να επιδιώξουν να μορφωθούν εκτός των πλαισίων του σχολείου.<br>Είναι μια ταινία που βασίζεται στο ομώνυμο βιβλίο, με πλήρη τίτλο "The Freedom Writers Diary: How a Teacher and 150 Teens Used Writing to Change Themselves and the World Around Them", το οποίο γράφτηκε από τους μαθητές της καθηγήτριας. |
| <b>Ηθοποιοί</b>           | Hilary Swank (καθηγήτρια)<br>Imelda Staunton (συνάδερφος καθηγήτριας)<br>Patrick Dempsey (Scott Casey)<br>Scott Glenn (Steve Gruwell)   |
| <b>Συντελεστές</b>        | Σενάριο: Richard LaGravenese, Erin Gruwell<br>Σκηνοθεσία: Richard LaGravenese<br>Παραγωγή: Paramount Pictures, MTV Films  |
| <b>Σχετικά με το φιλμ</b> | Το φιλμ βασίζεται στο βιβλίο που γράφτηκε από τους μαθητές της καθηγήτριας Erin Gruwell, οι οποίοι πήραν το όνομα Freedom Writers και όλοι μαζί συνετέλεσαν στο να φτιαχτεί και, στην συνέχεια, να μετατραπεί σε ταινία.<br>IMDb βαθμολογία: 7.6/10    |

*Ανάμεσα στους τοίχους*



|   |                            |
|---|----------------------------|
| <b>ΤΙΤΛΟΣ ΤΑΙΝΙΑΣ</b>                     | «Ανάμεσα στους τοίχους»    |
| <b>Χώρα/χώρες παραγωγής, συμπαραγωγής</b> | Γαλλία                     |
| <b>Χρονολογία</b>                         | 2009                       |
| <b>Διάρκεια</b>                           | 128'                       |
| <b>Γλώσσα</b>                             | Γαλλική, Ισπανική, Bambara |


|                           |  |
|---------------------------|--|
| <b>Διακρίσεις</b>         | <p>Cannes Film Festival,2008- Νίκη στην κατηγορία Palme d'Or</p> <p>Academy Awards, USA, 2009- Υποψήφια για Oscar καλύτερης ξενόγλωσσας ταινίας</p> <p>Image Awards (NAACP), 2009- Νίκη στην κατηγορία Outstanding Foreign Motion Picture</p> <p>Και ακόμη 9 νίκες και 31 υποψηφιότητες</p>          |
| <b>Σύνοψη</b>             | <p>Ο François Bégaudeau, που υποδύεται τον καθηγητή François Marin, προσπαθεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες μιας τάξης με πολλές εθνικότητες, σε μια δύσκολη περιοχή του Παρισιού. Η ταινία είναι βασισμένη σε βιβλίο του ομώνυμου συγγραφέα.</p>   |
| <b>Ηθοποιοί</b>           | <p>François Bégaudeau (François Marin)</p> <p>Angélica Sancio (Angélica)</p> <p>Burak Özyilmaz (Burak)</p> <p>Esmeralda Ouertani (Esmeralda)</p>   |
| <b>Συντελεστές</b>        | <p>Σενάριο: Laurent Cantet, Robin Campillo, François Bégaudeau</p> <p>Σκηνοθεσία: Laurent Cantet</p> <p>Παραγωγή: Haut et Court</p>  |
| <b>Σχετικά με το φιλμ</b> | <p>Στην ταινία υπάρχει εκπροσώπηση πολλών εθνικοτήτων. Πρόκειται για ημι-αυτοβιογραφική ταινία, που βασίζεται στην ημι-αυτοβιογραφία του συγγραφέα του αντίστοιχου βιβλίου.</p> <p>IMDb βαθμολογία: 7.5/10 </p> |

#### Πίνακας 14:Ταινία "Θαύμα"

##### Θαύμα



|   |                               |
|---|-------------------------------|
| <b>ΤΙΤΛΟΣ ΤΑΙΝΙΑΣ</b>                     | «Θαύμα»                       |
| <b>Χώρα/χώρες παραγωγής, συμπαραγωγής</b> | Αμερική, Καναδάς, Χονγκ Κονγκ |

|                           |   |
|---------------------------|---|
| <b>Χρονολογία</b>         | 2017  |
| <b>Διάρκεια</b>           | 113'  |
| <b>Γλώσσα</b>             | Αγγλική   |
| <b>Διακρίσεις</b>         | Academy Awards, USA, 2018- Υποψήφια για Oscar στην κατηγορία Makeup και Hairstyle<br>BAFTA Awards, 2018- Υποψήφια για το βραβείο Καλύτερο Makeup και Hairstyle<br>Satellite Awards, 2018- Νίκη του Humanitarian Award<br>-28, συνολικά, υποψηφιότητες και 4 νίκες   |
| <b>Σύνοψη</b>             | Η ταινία βασίζεται σε ένα ομώνυμο βιβλίο της R.J. Palacio, το οποίο εμπνεύστηκε σε μια βόλτα της με τον γιο της, όπου εκείνος είδε ένα παιδί που έπασχε από Treacher Collins Syndrome και στην θέασή του άρχισε να κλαίει. Εξιστορεί την ιστορία ενός παιδιού, του August Pullman, το οποίο έχει ορισμένες διαφορές στο πρόσωπό του, ενώ επρόκειτο να παραστεί για πρώτη φορά στο Δημοτικό Σχολείο. Το βιβλίο αυτό ανήκει στην κατηγορία των New York Times Best Sellers και η ταινία γνώρισε εξίσου μεγάλη επιτυχία. |
| <b>Ηθοποιοί</b>           | Jacob Tremblay (Auggie)<br>Owen Wilson (Nate)<br>Izabela Vidovic (Via)<br>Julia Roberts (Isabel)  |
| <b>Συντελεστές</b>        | Σενάριο: Stephen Chbosky, Steve Conrad, Jack Thorne, R.J. Palacio<br>Σκηνοθεσία: Stephen Chbosky<br>Παραγωγή: Lionsgate   |
| <b>Σχετικά με το φιλμ</b> | Η ταινία αυτή έχει ένα πρωτότυπο θέμα που αφορά την ενσωμάτωση των παιδιών στην κοινωνία, παρά τις εξωτερικές τους ιδιαιτερότητες.<br>IMDb βαθμολογία: 8.0/10    |

Πίνακας 15: Σχήμα Ταινιών

| ΣΧΗΜΑ | ΤΑΙΝΙΑ 1 <sup>Η</sup> :<br>ΤΟ ΚΑΝΑΡΙΝΙ ΠΟΔΗΛΑΤΟ                   | ΤΑΙΝΙΑ 2 <sup>Η</sup> :<br>ΣΑΝ ΑΣΤΕΡΙΑ ΣΤΗ ΓΗ   | ΤΑΙΝΙΑ 3 <sup>Η</sup> :<br>ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟΥΣ ΤΟΙΧΟΥΣ                               | ΤΑΙΝΙΑ 4 <sup>Η</sup> :<br>FREEDOM WRITERS                    | ΤΑΙΝΙΑ 5 <sup>Η</sup> :<br>ΘΑΥΜΑ  | ΤΑΙΝΙΑ 6 <sup>Η</sup> :<br>Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΜΠΡΟΥΚ ΕΛΙΣΟΝ                         | ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ-ΔΙΑΦΟΡΕΣ   |  |
|-------|---|---|--|---|---|--|---|--|
| 1     | Μαθητές /τριες με ετερότητα: μορφές ετερότητας και ιδιαιτερότητες | Μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες (Δυσλεξία) και ιδιαίτερο ταλέντο στην εξέλιξη ολοκληρωμένη κατασκευής ποδηλάτων | Μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες (Δυσλεξία) και ιδιαίτερο ταλέντο στη ζωγραφική | Μαθητές/τριες που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες | Μαθητές/τριες που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και ιδιαίτερο ταλέντο στη συγγραφή κειμένων | Μαθητής με σωματική αναπηρία (παραμόρφωση προσώπου) και κλίση στην Αστροφυσική | Μαθήτρια με σωματική αναπηρία (τετραπληγία), άριστες σχολικές επιδόσεις και συνεχείς διακρίσεις σε σχολικούς διαγωνισμούς | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ετερότητα ως προς τις ικανότητες των μαθητών και κατ'επέκταση των εκπαιδευτικών τους αναγκών: ταινία 1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup></li> <li>Ετερότητα ως προς την πολιτισμική ταυτότητα: ταινία 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup></li> <li>Ετερότητα ως προς τη σωματική υπόσταση: ταινία 5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup></li> <li>Ιδιαίτερο ταλέντο-χαρισματικές ικανότητες των μαθητών σε κάποιο τομέα που κινδυνεύει να μείνει αναξιοποίητο σε περίπτωση μη συμπερίληψης: ταινία 1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup>, 4<sup>η</sup>, 5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup></li> </ul> |

| ΣΧΗΜΑ | ΤΑΙΝΙΑ 1 <sup>Η</sup> :<br>ΤΟ ΚΑΝΑΡΙΝΙ ΠΟΔΗΛΑΤΟ | ΤΑΙΝΙΑ 2 <sup>Η</sup> :<br>ΣΑΝ ΑΣΤΕΡΙΑ ΣΤΗ ΓΗ   | ΤΑΙΝΙΑ 3 <sup>Η</sup> :<br>ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟΥΣ ΤΟΙΧΟΥΣ  | ΤΑΙΝΙΑ 4 <sup>Η</sup> :<br>FREEDOM WRITERS   | ΤΑΙΝΙΑ 5 <sup>Η</sup> :<br>ΘΑΥΜΑ   | ΤΑΙΝΙΑ 6 <sup>Η</sup> :<br>Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΜΠΡΟΥΚ ΕΛΙΣΟΝ                                       | ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ-ΔΙΑΦΟΡΕΣ  |  |
|-------|---|---|---|--|--|--|--|--|
| 2     | Στάση οικογένειας και εκπαιδευτικών             | Απόρριψη της ετερότητας του μαθητή από τους γονείς και την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και επίρριψη ευθυνών για τη σχολική υπο-επίδοση στον ίδιο | Απόρριψη της ετερότητας του μαθητή από τους γονείς και την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και επίρριψη ευθυνών για τη σχολική υπο-επίδοση στον ίδιο | Αδιάφορη στάση και αποστασιοποίηση γονέων, μη αποδοχή της ετερότητας των μαθητών/τριών από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και επίρριψη ευθυνών για τη σχολική υπο-επίδοση στους ίδιους | Αδιάφορη στάση και αποστασιοποίηση γονέων, μη αποδοχή της ετερότητας των μαθητών/τριών από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και επίρριψη ευθυνών για τη σχολική υπο-επίδοση στους ίδιους | Πλήρης αποδοχή της ετερότητας του μαθητή και στήριξη από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς | Πλήρης αποδοχή της ετερότητας της μαθήτριας και στήριξη από τους γονείς, αρχικά προσπάθεια των εκπαιδευτικών για απομάκρυνση ή της από τα σχολικά περιβάλλον και μετέπειτα αποδοχή της | <ul style="list-style-type: none"> <li>Απόρριψη της ετερότητας από τους γονείς: ταινίες 1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup></li> <li>Απόρριψη από το σύνολο των εκπαιδευτικών και αποδοχή μόνο από μερικούς: ταινίες 1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup></li> <li>Αποδοχή από γονείς: ταινίες 5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup></li> <li>Αποδοχή από εκπαιδευτικούς: ταινίες 5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup></li> <li>Αποστασιοποίηση γονέων: ταινίες 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup></li> </ul> |

| ΣΧΗΜΑ | ΤΑΙΝΙΑ 1 <sup>Η</sup> :<br>ΤΟ ΚΑΝΑΡΙΝΙ ΠΟΔΗΛΑΤΟ                                   | ΤΑΙΝΙΑ 2 <sup>Η</sup> :<br>ΣΑΝ ΑΣΤΕΡΙΑ ΣΤΗ ΓΗ                              | ΤΑΙΝΙΑ 3 <sup>Η</sup> :<br>ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟΥΣ ΤΟΙΧΟΥΣ                   | ΤΑΙΝΙΑ 4 <sup>Η</sup> :<br>FREEDOM WRITERS                         | ΤΑΙΝΙΑ 5 <sup>Η</sup> :<br>ΘΑΥΜΑ  | ΤΑΙΝΙΑ 6 <sup>Η</sup> :<br>Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΜΠΡΟΥΚ ΕΛΙΣΟΝ   | ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ-ΔΙΑΦΟΡΕΣ   |
|-------|---|--|--|--|---|--|---|
| 3     | Η θέση των μαθητών/τριών με ετερότητα στη σχολική τάξη: περιθωριοποίηση – αποδοχή | Περιθωριοποίηση μαθητή από συμμαθητές και την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών | Περιθωριοποίηση μαθητών/τριών από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών | Περιθωριοποίηση μαθητών/τριών από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών | Περιθωριοποίηση μαθητή από μερίδα συμμαθητών και προσπάθεια εκπαιδευτικών για συμπερίληψή του | Αρχικά προσπάθεια για πλήρη απομάκρυνση της μαθήτριας από τη σχολική τάξη, αποδοχή της από συμμαθητές και εκπαιδευτικούς | <ul style="list-style-type: none"> <li>Προσπάθεια για συμπερίληψη από ελάχιστους εκπαιδευτικούς: ταινία 1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup></li> <li>Αποδοχή εκπαιδευτικών: ταινία 5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup></li> <li>Αποδοχή συμμαθητών: ταινία 3<sup>η</sup>, 4<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup></li> <li>Μικρό ή μεγάλο ποσοστό περιθωριοποίησης από συμμαθητές: ταινία 1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup></li> </ul> |

| ΣΧΗΜΑ | ΤΑΙΝΙΑ 1 <sup>Η</sup> :<br>ΤΟ ΚΑΝΑΡΙΝΙ ΠΟΔΗΛΑΤΟ | ΤΑΙΝΙΑ 2 <sup>Η</sup> :<br>ΣΑΝ ΑΣΤΕΡΙΑ ΣΤΗ ΓΗ   | ΤΑΙΝΙΑ 3 <sup>Η</sup> :<br>ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟΥΣ ΤΟΙΧΟΥΣ  | ΤΑΙΝΙΑ 4 <sup>Η</sup> :<br>FREEDOM WRITERS   | ΤΑΙΝΙΑ 5 <sup>Η</sup> :<br>ΘΑΥΜΑ                                 | ΤΑΙΝΙΑ 6 <sup>Η</sup> :<br>Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΜΠΡΟΥΚ ΕΛΙΣΟΝ                                     | ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ-ΔΙΑΦΟΡΕΣ  |
|-------|---|---|---|--|--|--|--|
| 4     | Πρακτικές συμπεριλήψεις: συγκρίσεις αποκλίσεις  | Εφαρμόζονται μόνο από έναν εκπαιδευτικό που αξιοποιεί το ταλέντο του μαθητή και προσαρμόζει τη διδακτική του προσέγγιση στις εκπαιδευτικές του ανάγκες αλλά όχι από τους γονείς | Εφαρμόζονται μόνο από έναν εκπαιδευτικό που προσαρμόζει τη διδακτική του προσέγγιση στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών αλλά όχι από τους γονείς | Εφαρμόζονται μόνο από μία εκπαιδευτικό που προσαρμόζει τη διδακτική του προσέγγιση στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών αλλά όχι από τους γονείς | Εφαρμόζονται από το σύνολο των εκπαιδευτικών και από τους γονείς | Εφαρμόζονται από το σύνολο των εκπαιδευτικών (σε μεταγενέστερο στάδιο) και από τους γονείς | <ul style="list-style-type: none"> <li>Εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών από εκπαιδευτικούς (τροποποίηση της διδακτικής τους προσέγγισης, αξιοποίηση και ανάδειξη των ιδιαίτερων ταλέντων των μαθητών): ταινίες 1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup>, 4<sup>η</sup>, 5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup></li> <li>Εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών από γονείς (ενθάρρυνση, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, απόδοση ευθυνών στο εκπαιδευτικό σύστημα-κοινωνία και όχι στο παιδί): ταινίες 5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup></li> </ul> |

|  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Έλλειψη συμπεριληπτικών πρακτικών από γονείς (απόδοση ευθυνών στο ίδιο το παιδί και ταμπελοποίηση αποκλώντας τα τεμπέληδες και ανίκανους και αδιάφορη στάση: ταινίες 1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup></li> </ul> |
|--|--|--|--|--|--|--|--|

Πίνακας 16:Καρτέλα φιλικής ανάλυσης-Χαρακτήρες "Το καναρινί ποδήλατο"

| Το Καναρινί Ποδήλατο |                  |   |   |  |  |  |  |  |
|----------------------|------------------|---|---|--|--|--|--|--|
| ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ ΤΑΙΝΙΑΣ   |                  |   |   |  |  |  |  |  |
| α/α                  | Όνομα            | Εξωτερική εμφάνιση  | Ενδυμασία   | Χροιά/τόνος φωνής  | Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά   | Ποιοι είναι  | Τι αναζητούν   | Πώς σχετίζεται με τους υπόλοιπους χαρακτήρες   |
| 1                    | Λευτέρης (παιδί) | Ένα παιδί που πηγαίνει στο δημοτικό, καστανός με καστανά μάτια. | Απλό και καθημερινό ντύσιμο.                      | Μιλάει λίγο πιο αργά από τα υπόλοιπα παιδιά, σκέφτεται πολύ πριν μιλήσει.              | Μοναχικός, έξυπνος με τον δικό του τρόπο, ευαίσθητος. Έχει μαθησιακές δυσκολίες.                           | Ο πρωταγωνιστής της ταινίας. Το παιδί με τις μαθησιακές δυσκολίες. | Ψάχνει κάποιον να τον καταλάβει και προσπαθεί να ενταχθεί στο σχολικό περιβάλλον.            | Είναι παραγκωνισμένος από τους συμμαθητές του. Οι γονείς του δεν του δίνουν την αρμόζουσα σημασία. Μόνο ο δάσκαλός του πιστεύει σε εκείνον (στην αρχή).                              |
| 2                    | Άρης (Δάσκαλος)  | Νεαρός δάσκαλος, γύρω στα 30, μελαχρινός.                       | «Επίσημο» ντύσιμο, με ρούχα που θυμίζουν δάσκαλο. | Πολύ σοβαρός και ενίοτε προβληματισμένος. Μιλάει καθαρά και ακούει τον συνομιλητή του. | Ενδιαφέρον για τον συνάνθρωπο. Δεν αποκαλύπτει πολλά για την προσωπική του ζωή. Συγκροτημένος και σοβαρός. | Ο άλλος πρωταγωνιστής της ταινίας. Ο δάσκαλος του Λευτέρη.         | Προσπαθεί να αποδείξει πως ο Λευτέρης έχει πολλές περισσότερες ικανότητες από ο,τι φαίνεται. | Δίνει σημασία σε όλα τα παιδιά και λίγη περισσότερη στον Λευτέρη που χρειάζεται παραπάνω ώθηση. Δεν διστάζει να αντιταχθεί στον διευθυντή του σχολείου και στους γονείς του παιδιού. |
| 3                    | Διευθυντής       | Μεγάλης ηλικίας άνδρας, άσπρα μαλλιά και γένια.                 | «Επίσημο» ντύσιμο που θυμίζει τον διευθυντή       | Αυστηρός τόνος φωνής, προσπαθεί να επιβληθεί.  | Μεγάλο ενδιαφέρον για την γενικότερη ευημερία του σχολείου. Λιγότερο                                       | Διευθυντής του σχολείου του παιδιού                                | Αναζητά το να έχει μια καλή εικόνα το σχολείο που διευθύνει.                                 | Εργοδότης του δασκάλου και διευθυντής του παιδιού.   |

|   |                    |                       |  |                                 |  |  |  |   |
|---|--------------------|-----------------------|--|---------------------------------|--|--|--|---|
|   |                    |                       | ενός σχολείου.                                       |                                 | ενδιαφέρον για την προσωπική εξέλιξη των μαθητών.  |  |  |   |
| 4 | Πατέρας<br>Λευτέρη | Άνδρας μέσης ηλικίας. | Αμφίεση που δεν έχει πολλές οικονομικές δυνατότητες. | Φτωχό λεξιλόγιο και ήρεμη φωνή. | Άνδρας χαμηλού μορφωτικού επιπέδου με λίγες γνώσεις για την κοινωνία και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την επιβίωσή του. | Ο πατέρας του παιδιού με τις μαθησιακές δυσκολίες. | Αναζητά τους τρόπους να διαχειριστεί την κατάσταση του παιδιού, έχοντας χάσει κάθε ελπίδα. | Δεν κατανοεί ακριβώς την θέση του παιδιού του, ούτε εμπλέκεται στην μαθησιακή διαδικασία, καθώς έχει ελλείψεις γνώσεις επί του θέματος. |

Πίνακας 17:Καρτέλα φιλικής ανάλυσης-Γεγονότα "Το καναρινί ποδήλατο"

| Καρτέλα φιλικής ανάλυσης: Το Καναρινί Ποδήλατο |   |   |   |
|--|---|---|---|
| ΓΕΓΟΝΟΤΑ                                       |   |   |   |
| Εποχή στην οποία εκτυλίσσεται η ιστορία        | Δομή ιστορίας:  | Γεγονότα ιδιαίτερης σημασίας :  | Γεγονότα που ξεχωρίζουν :   |
| Η ιστορία λαμβάνει χώρα στα 90's.              | Η ταινία παρουσιάζεται με χρονολογική σειρά – από την γνωριμία του δασκάλου με το παιδί, στην κατανόηση της ιδιαιτερότητάς του και, τέλος, στην προσπάθεια να βοηθήσει να εξελιχθεί σύμφωνα με τις δυνατότητές του. Υπάρχει happy ending. | Ο Λευτέρης προσπαθεί να διαβάσει ανεπιτυχώς στην τάξη και οι συμμαθητές γελούν μαζί του-ο Άρης ζητάει τη στήριξη του διευθυντή για να βοηθήσουν το Λευτέρη κι δέχεται απόρριψη-το ίδιο συμβαίνει και με τον πατέρα του παιδιού-ο Λευτέρης εξιστορεί στον πατέρα του ότι έγινε περίεργος της τάξης και εκείνος τον αποκαλεί «ηλίθιο» και «βλάκα»-ο Άρης εντυπωσιάζεται από το ότι το παιδί | Ξεχωρίζουν τα σημεία, κυρίως, όπου υπάρχει η αλληλεπίδραση του μαθητή με τον δάσκαλό του και εκείνος καταλαβαίνει πόσο ξεχωριστό στα αλήθεια είναι. |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | <p>έφτιαξε μόνο του ένα ποδήλατο εξαρχής, αλλά και το σημείο που έφτιαξε μια βαρκούλα-ο Άρης αποφασίζει να μάθει στο παιδί να διαβάξει σε κατ' ιδίαν συναντήσεις-ο Άρης πείθει το παιδί να δεχθεί τη βοήθειά του λέγοντας του ότι έχει πολλές ικανότητες-</p> <p>το παιδί το σκάει, αλλά ο δάσκαλος το πείθει να επιστρέψει.</p> |  |
|--|--|--|--|

Πίνακας 18:Καρτέλα φιλικής ανάλυσης-Χαρακτήρες "Θαύμα"

| Καρτέλα φιλικής ανάλυσης: Θαύμα |        |  |  |   |  |                            |   |   |
|---------------------------------|--------|--|--|---|--|----------------------------|---|---|
| ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ ΤΑΙΝΙΑΣ              |        |  |  |   |  |                            |   |   |
| α/α                             | Όνομα  | Εξωτερική εμφάνιση   | Ενδυμασία  | Χροιά/τόνος φωνής                                       | Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά   | Ποιοι είναι                | Τι αναζητούν  | Πώς σχετίζεται με τους υπόλοιπους χαρακτήρες  |
| 1                               | Auggie | Μικρό παιδί, σε ηλικία δημοτικής εκπαίδευσης, που λόγω μιας πολύ σπάνιας πάθησης έχει παραμορφωμένο και ιδιαίτερο πρόσωπο. | Ντύσιμο μικρού παιδιού. Του αρέσει επίσης να φοράει πολύ συχνά ένα κράνος αστροναύτης. | Παιδική φωνή, χιουμοριστικό πολύ συχνά ύφος.            | Είναι πολύ δυνατός, παρά το bullying που δέχεται πολύ συχνά και αντιμετωπίζει με χιούμορ την κάθε κατάσταση. | Πρωταγωνιστής της ταινίας. | Θέλει την αποδοχή των συμμαθητών του και να ζήσει μια «φυσιολογική» ζωή όπου δεν θα τον κοιτούν περιέργα, αλλά και να κάνει φίλους. | Παρουσιάζονται οι σχέσεις με τους συμμαθητές του, τον φίλο που βρίσκει στο σχολείο, την οικογένειά του, αλλά και τον διευθυντή. |
| 2                               | Nate   | Άνδρας γύρω στα 40, ξανθός.  | Νεανικό, casual ντύσιμο.   | Πολύ ήρεμος και πράος με δόσεις χιούμορ και αισιοδοξίας | Πολύ κοντά στην οικογένειά του .   | Πατέρας του παιδιού .      | Θέλει τα παιδιά του να είναι ευτυχισμένα και ο Auggie να ενταχθεί στο σχολείο. Πολλές   | Παρουσιάζεται η σχέση του με τα παιδιά του, αλλά και με την γυναίκα του.  |



|   |        |                                 |                           |   |  |                     |   |   |
|---|--------|---------------------------------|---------------------------|---|--|---------------------|---|---|
|   |        |                                 |                           | στο ύψος του.   |  |                     | φορές καταλήγει να παραμελεί την κόρη του.  |   |
| 3 | Via    | Μελαχρινό κορίτσι στην εφηβεία. | Απλό και νεανικό ντύσιμο. | Ήρεμη και αποφεύγει τις εντάσεις.   | Καλλιτεχνική ή φύση, της αρέσει πολύ το θέατρο. Προστατεύει τον αδερφό της πάση θυσία. | Αδερφή του παιδιού  | Θέλει να έχει μια ενωμένη οικογένεια, αλλά επιθυμεί να της δίνουν περισσότερη σημασία, τόσο οι γονείς της, όσο και ο περίγυρός της. | Παρουσιάζεται η σχέση της με την οικογένειά της, με την φίλη της, αλλά και με ένα αγόρι και φαίνεται το πώς αυτές επηρεάζονται λόγω της κατάστασης του αδερφού της. |
| 4 | Isabel | Γυναίκα γύρω στα 40, μελαχρινή. | Casual ντύσιμο.           | Σοβαρή φωνή που σοβαρεύει όταν θέλει να πει κάτι μεγάλης σημασίας, ενώ ταυτόχρονα έχει και μια χροιά αισιοδοξίας. | Μια μητέρα που προσπαθεί πολύ για το καλύτερο των παιδιών της.                         | Μητέρα του παιδιού. | Προσπαθεί να ενταχθεί ο Auggie στο σχολείο και, στην πορεία, να βελτιώσει την σχέση και με την κόρη της.                            | Φαίνονται οι σχέσεις με την οικογένειά της, με τον σύζυγο και τα παιδιά της.  |

Πίνακας 19:Καρτέλα φιλικής ανάλυσης-Γεγονότα "Θάυμα"

|  |
|--|
| <b>Καρτέλα φιλικής ανάλυσης: Θάυμα</b> |
| <b>ΓΕΓΟΝΟΤΑ</b>                        |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| Εποχή στην οποία εκτυλίσσεται η ιστορία                | Δομή ιστορίας:   | Γεγονότα ιδιαίτερης σημασίας :   | Γεγονότα που ξεχωρίζουν :  |
| Η πλέον σύγχρονη ταινία, εκτυλίσσεται περίπου το 2017. | Στην αρχή παρουσιάζεται η δυσκολία του μικρού Auggie να εγκλιματιστεί στο περιβάλλον του σχολείου, αλλά και το πώς επηρεάζονται οι γύρω του από αυτό. Στην συνέχεια, βρίσκει έναν φίλο, ανακτώντας την αισιοδοξία του, έπειτα εκείνος τον προδίδει, αλλά στο τέλος καταλήγει να τον υπερασπίζεται, ενώ παρόμοια λύτρωση έχουν και οι υπόλοιποι χαρακτήρες της ταινίας, όπως η αδερφή του και η φίλη της. | Οι γονείς του παιδιού στο μαιευτήριο ανακαλύπτουν ότι μια γενετική ανωμαλία του προκάλεσε παραμόρφωση προσώπου-το παιδί δεν πηγαίνει σχολείο και παρακολουθεί εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο σπίτι-οι γονείς του παιδιού αποφασίζουν να τον γράψουν στο σχολείο της γειτονιάς τους-ο διευθυντής του σχολείου καλεί τον Όγκι και μία ομάδα παιδιών στο σχολείο για να γνωριστούν και να τον ξεναγήσουν-το παιδί κάθεται μόνο του στην καφετέρια του σχολείου-τα υπόλοιπα παιδιά τον κοιτούν επικριτικά-ο Τζούλιαν εκφοβίζει και προσβάλει τον Όγκι στο διάλειμμα-ο Τζακ επιτίθεται σωματικά στον Τζούλιαν για τον εκφοβισμό-ο διευθυντής καλεί στο γραφείο του τους γονείς του Τζούλιαν να συζητήσουν για το περιστατικό εκφοβισμού-η δασκάλα εντάσσει το παιδί σε ομάδα συνεργασίας για τη συμμετοχή σε σχολικό διαγωνισμό-στη τελετή λήξης τους σχολείου Όγκι βραβεύεται για τη νίκη στο διαγωνισμό και όλα τα παιδιά τον χειροκροτούν. | Ξεχωρίζουν οι σκηνές που φαίνεται πόσο σκληρά μπορούν να γίνουν τα παιδιά μεταξύ τους, όπως τα σημεία που κοροϊδεύουν τον Auggie, αλλά και τα σημεία που τον υποστηρίζουν. |

Πίνακας 20:Καρτέλα φιλικής ανάλυσης-Χαρακτήρες "Σαν αστέρια στη γη"

| Καρτέλα φιλικής ανάλυσης: Σαν Αστέρια στη Γη |        |  |                                   |                                       |                                    |                     |  |  |
|--|--------|--|-----------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|---------------------|--|--|
| ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ ΤΑΙΝΙΑΣ                           |        |  |                                   |                                       |                                    |                     |  |  |
| α/α  | Όνομα  | Εξωτερική εμφάνιση                                     | Ενδυμασία                         | Χροιά/τόνος φωνής                     | Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά           | Ποιοι είναι         | Τι αναζητούν                                 | Πώς σχετίζεται με τους υπόλοιπους χαρακτήρες                   |
| 1  | Ishaan | Σκουρόχρωμο παιδί ινδικής καταγωγής, με χαρακτηριστικό | Απλή ενδυμασία, δεν δίνει καθόλου | Μιλάει αργά και ακούει τον συνομιλητή | Πολύ φιλότιμο και ευαίσθητο παιδί, | Ο πρωταγωνιστής της | Θέλει να ταιριάζει με τα υπόλοιπα παιδιά και | Παρουσιάζεται σε σχέση με τους συμμαθητές, τον δάσκαλο και την |

|   |                     |   |   |   |   |  |  |  |
|---|---------------------|---|---|---|---|--|--|--|
|   | Awast hi            | χαμόγελο και μπροστινά δόντια.                                | προσοχή σε αυτή.  | του. Πολλές φορές αργεί να απαντήσει.   | απομονώνεται πολλές φορές από τον περίγυρό του. Γίνεται αντιδραστικός. Έφεση στη ζωγραφική.               | ταινίας-παιδί με μαθησιακές δυσκολίες.             | προσπαθεί να συμβαδίσει με τα μαθήματα του σχολείου, αλλά χρειάζεται μια επιπλέον ώθηση. | οικογένειά του, κυρίως τους γονείς, αλλά και τον αδερφό του.   |
| 2 | Ram Shankar Nikumbh | Ευχάριστη φυσιογνωμία, ινδικής καταγωγής άνδρας, γύρω στα 30. | Casual ντύσιμο, εκτός από την σκηνή όπου πρωτοεμφανίζεται, με ρούχα κλόουν. | Ενθουσιώδης τόνος σε γενικές γραμμές, που γίνεται σοβαρός όταν αντιμετωπίζει μια δύσκολη κατάσταση. | Έχει και ο ίδιος δυσλεξία, για αυτό είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένος σε σχέση με τα περισσότερα παιδιά. | Ο δευτερογενής πρωταγωνιστής της ταινίας-δάσκαλος. | Θέλει όλα τα παιδιά να έχουν ίση αντιμετώπιση και δεν δέχεται την αδικία.                | Αλληλεπιδρά με τους μαθητές, τον διευθυντή, τους γονείς του παιδιού, αλλά και την γυναίκα με την οποία σχετίζεται ερωτικά. |
| 3 | Nandkishore Awasthi | ινδικής καταγωγής, με σκουρόχρωμο δέρμα, μάτια και μαλλιά.    | Παραδοσιακό ινδικό ντύσιμο,   | Αυστηρός τόνος και αμείλικτος.  | Άνδρας παραδοσιακού τύπου, που δεν είναι εξοικωμένος με το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών.               | Πατέρας του παιδιού                                | Θέλει τα παιδιά του να είναι «φυσιολογικά» και καταξιωμένα.                              | Παρουσιάζεται κυρίως η σχέση του με την οικογένειά του, αλλά και με τον δάσκαλο του παιδιού.                               |
| 4 | Maya Awasthi        | ινδικής καταγωγής, σκουρόχρωμο δέρμα, μάτια και μαλλιά.       | Παραδοσιακό ινδικό ντύσιμο,   | Μαλακή χροιά που φέρνει την ισορροπία στο σπίτι.  | Γυναίκα που υπακούει τον άνδρα της και δεν προβάλλει έντονα τις δικές της απόψεις.                        | Μητέρα του παιδιού.                                | Θέλει να έχει ένα νοικοκυριό χωρίς εντάσεις και να δώσει αγάπη στα παιδιά της.           | Παρουσιάζεται κυρίως η σχέση της με την οικογένειά της, αλλά και με τον δάσκαλο του παιδιού.                               |

Πίνακας 21:Καρτέλα φιλικής ανάλυσης-Γεγονότα "Σαν αστέρια στη γη"

| 7.3.2. Καρτέλα φιλικής ανάλυσης: Σαν Αστέρια στη Γη                   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| ΓΕΓΟΝΟΤΑ  |   |  |  |
| Εποχή στην οποία εκτυλίσσεται η ιστορία                               | Δομή ιστορίας:  | Γεγονότα ιδιαίτερης σημασίας :   | Γεγονότα που ξεχωρίζουν :  |
| Η ιστορία εκτυλίσσεται περίπου στις αρχές του 21 <sup>ου</sup> αιώνα. | Στο πρώτο μισό της ιστορίας εμφανίζονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί που έχει δυσλεξία και οι περιπέτειες που έζησε εξαιτίας αυτού και της μη αποδοχής του. Στο δεύτερο μισό της ταινίας εμφανίζεται ο δάσκαλος των καλλιτεχνικών που θα τον καταλάβει και θα τον βοηθήσει. | Ο Ισάαν επιπλήττεται από τη μαμά του επειδή δεν μπορεί να κάνει τα μαθήματά του-ο πατέρας του παιδιού του λέει πως δεν είναι καλός στο σχολείο επειδή τεμπελιάζει-ο εκπαιδευτικός επιπλήττει έντονα τον Ισάαν επειδή δεν μπορεί να λύσει την άσκηση στον πίνακα-οι γονείς του παιδιού συζητούν πως ο Ισάαν πρέπει να μπει εσώκλειστος σε ειδικό ίδρυμα γιατί δεν μπορεί φοιτήσει στο κανονικό σχολείο-οι γονείς του παιδιού χάνουν την ημέρα επισκεπτηρίου στο ίδρυμα γιατί αποφασίζουν να παρακολουθήσουν τον αδερφό του που συμμετέχει σε ποδοσφαιρικό αγώνα-ο καθηγητής ανακαλύπτει πως ο Ισάαν έχει δυσλεξία-ο Ραμ Σανκάρ ντύνεται κλόουν για να προσεγγίσει τους μαθητές του-αποκαλύπτεται πως το παιδί έχει εξαιρετικές ικανότητες ζωγραφικής-ο Ραμ Σανκάρ επισκέπτεται τους γονείς του παιδιού για να ζητήσει τη στήριξη τους αλλά είναι αρνητικοί-ο ραμ Σανκάρ κάνει διάλεξη στους μαθητές σχετικά με γνωστούς χαρισματικούς ανθρώπους που είχαν μαθησιακές δυσκολίες-αποκαλύφθηκε πως ο δάσκαλος είχε κι αυτός δυσλεξία | Ξεχωρίζει η σκηνή όπου ο δάσκαλος εισέρχεται στην τάξη, ντυμένος κλόουν και τα παιδιά τραγουδούν όλα μαζί. Ακόμη, ξεχωρίζει η σκηνή όπου οι γονείς του παιδιού επιλέγουν να πάνε στο τουρνουά του αδερφού του και να μην τον επισκεφτούν, αλλά και η σκηνή που οι ίδιοι καταλαβαίνουν πόσο έσφαλαν που θεωρούσαν πως ο μικρός είναι απλά τεμπέλης. |

Πίνακας 22:Καρτέλα φιλικής ανάλυσης-Χαρακτήρες "Freedom writers"

|  |
|--|
| <b>Καρτέλα φιλικής ανάλυσης: Freedom Writers</b> |
| <b>ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ ΤΑΙΝΙΑΣ</b>                        |

| α/α | Όνομα   | Εξωτερική εμφάνιση                     | Ενδυμασία   | Χροιά/τόνος φωνής  | Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά  | Ποιοι είναι                            | Τι αναζητούν  | Πώς σχετίζεται με τους υπόλοιπους χαρακτήρες  |
|-----|---|--|---|--|---|--|---|---|
| 1   | Erin Gruwell  | Μελαχρινή γυναίκα, γύρω στα 30.        | Αυστηρή ενδυμασία δασκάλας με κάποια πιο casual στοιχεία. | Ήρεμη φωνή που υψώνεται μόνο όταν είναι απαραίτητο.                                  | Ενθουσιώδης και διατεθημένη να προσφέρει στην κοινωνία, παίρνοντας την πρωτοβουλία να εργαστεί σε ένα σχολείο με επανένταξης. | Καθηγήτρια-πρωταγωνίστρια της ταινίας. | Θέλει να βοηθήσει τους μαθητές της να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον και, μετέπειτα, στην κοινωνία.                 | Κυρίως υπογραμμίζεται η σχέση καθηγήτριας-μαθητών, αλλά προβάλλεται και η σχέση με τον σύζυγό της και με την οικογένειά της.                      |
| 2   | Scott Casey   | Μελαχρινός άνδρας, γύρω στα 30         | Casual ντύσιμο.   | Ήρεμος τόνος, σε ορισμένα σημεία γίνεται απότομος, όμως δεν του αρέσουν οι εντάσεις. | Στηρίζει σε γενικές γραμμές την γυναίκα του, όμως από ένα σημείο και μετά παρουσιάζεται να προτιμά να βρει τον εαυτό του.     | Σύζυγος της καθηγήτριας.               | Θέλει να έχει μια καλή σχέση με την γυναίκα του, παράλληλα όμως θέλει να φροντίσει και για την προσωπική του ανέλιξη. | Παρουσιάζεται σε σχέση με την γυναίκα του και το πώς βιώνει από την πλευρά του το εγχείρημά της να βοηθήσει τους μαθητές της.                     |
| 3   | Andre Bryant, Eva Benitez, Jamal Hill etc. (aka The | Μαθητές λυκείου, διαφόρων εθνικότητων. | Street style, πρόχειρο ντύσιμο.                           | Δυνατή φωνή, που κάνει φασαρία όταν νιώθει την ανάγκη.                               | Μαθητές που ο καθένας έχει την δική του προσωπική ιστορία, βιώνει τις δικές του δυσκολίες και έχει τις                        | Μαθητές – πρωταγωνιστές.               | Στην αρχή παρακολουθούν το σχολείο αναγκαστικά, στην πορεία η καθηγήτριά τους τους δίνει κίνητρο                      | Παρουσιάζονται οι σχέσεις μεταξύ τους, με την καθηγήτριά τους, αλλά και με τις οικογένειές τους κατά την διάρκεια εξιστόρησης των εμπειριών τους. |

|                  |  |  |  |                           |  |                    |  |
|------------------|--|--|--|---------------------------|--|--------------------|--|
| Freedom Writers) |  |  |  | δικές του ιδιαιτερότητες. |  | ώστε να ενταχθούν. |  |
|------------------|--|--|--|---------------------------|--|--------------------|--|

Πίνακας 23:Καρτέλα φιλικής ανάλυσης-Γεγονότα "Freedom writers"

| Καρτέλα φιλικής ανάλυσης: Freedom Writers                          |  |  |  |
|--|--|--|--|
| ΓΕΓΟΝΟΤΑ   |  |  |  |
| Εποχή στην οποία εκτυλίσσεται η ιστορία                            | Δομή ιστορίας:   | Γεγονότα ιδιαίτερης σημασίας :   | Γεγονότα που ξεχωρίζουν :  |
| Η ιστορία εκτυλίσσεται γύρω στις αρχές του 21 <sup>ου</sup> αιώνα. | Στην αρχή της ιστορίας παρουσιάζεται μόνο η πλευρά της καθηγήτριας, στην πορεία φαίνονται μια-μια οι ιστορίες των μαθητών της, ενώ στο τέλος χτίζεται μια πολύ δυνατή σχέση μεταξύ τους. Υπάρχει happy ending. | Η Έριν μαθαίνει πως διορίζεται για πρώτη φορά ως φιλόλογος και αναλαμβάνει μία τάξη όπου φοιτούν αλλοδαποί μαθητές-ο σύζυγός της προσπαθεί να την πείσει να μη δεχτεί τη θέση γιατί θα δυσκολευτεί να ανταπεξέλθει-η Έριν παρουσιάζεται στο σχολείο όπου οι συνάδελφοι της λένε πως δε θα μπορέσει να διαχειριστεί τους συγκεκριμένους μαθητές λόγω απειρίας-η Έριν διαπιστώνει πως οι μαθητές της έχουν πολλά προβλήματα λόγω της καταγωγής τους και της οικονομικής τους κατάστασης ενώ κάποιοι είναι μέλη συμμοριών με παραβατική συμπεριφορά-οι μαθητές δεν αποδέχονται τη νέα φιλόλογο και έχουν επιθετική συμπεριφορά απέναντί της-η φιλόλογος προσπαθεί να εντάξει στην εκπαιδευτική διαδικασία τους μαθητές οι οποίοι είναι αρνητικοί-αποφασίζει να ζητήσει την ενίσχυση του διευθυντή που της λέει να εγκαταλείψει την προσπάθεια, πως δε θα τα καταφέρει επειδή είναι άπειρη και οι μαθητές αυτοί καμένα χαρτιά-η φιλόλογος σε ένα από τα μαθήματά της τραβάει μία γραμμή στην μέση της τάξης και τοποθετεί εκατέρωθεν τους μαθητές στους οποίους λέει κάθε φορά μία φράση σχετική με τα βιώματά τους, ζητεί από τον καθένα να κάνει ένα βήμα πιο κοντά στη γραμμή αν αυτή ισχύει για τον ίδιο, στο τέλος ανακαλύπτουν πως αυτά που τους ενώνουν είναι περισσότερα από αυτά που τους χωρίζουν-η Έριν για να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να ενισχύσει τη συμμετοχή τους στο μάθημα της Έκθεσης τους αναθέτει να γράψει ο καθένας τη δική του ιστορία, | Ξεχωρίζει το γεγονός πως ο άνδρας της καθηγήτριας την άφησε, καθώς δεν άντεχε το πόσο αυτή αφιερώθηκε στο έργο της, αλλά και το τέλος της ταινίας, όπου η καθηγήτρια επιλέγει να μείνει με τους μαθητές της, παρά τους αρχικούς κανονισμούς<br><br>Ιδιαίτερη σημασία έχει η προσέγγιση της συγκεκριμένης καθηγήτριας να προβάλλει τις ιστορίες των μαθητών της μέσα από τις εκθέσεις τους, όπως και το ότι οι ίδιοι, λίγο-λίγο, την εμπιστεύτηκαν και έγιναν καλύτεροι μέσα από αυτή τη διαδικασία.. |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | <p>μία σύντομη βιογραφία-στην αρχή οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται αλλά δειλά δειλά της παραδίδουν τις πρώτες εκθέσεις, διαβάζοντας τις εκθέσεις με τις προσωπικές ιστορίες η Έριν συγκλονίζεται από την τραγικότητά τους και διαπιστώνει πως πολλοί από αυτούς έχουν ταλέντο στη συγγραφή-η Έριν λαμβάνει την αποδοχή των μαθητών της και αναπτύσσει ισχυρούς δεσμούς μαζί τους</p> |  |
|--|--|---|--|

Πίνακας 24:Καρτέλα φιλικής ανάλυσης-Χαρακτήρες "Ανάμεσα στους τοίχους"

| Καρτέλα φιλικής ανάλυσης: Ανάμεσα στους Τοίχους |                |   |                               |   |  |                                      |   |   |
|---|----------------|---|-------------------------------|---|--|--------------------------------------|---|---|
| ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ ΤΑΙΝΙΑΣ                              |                |   |                               |   |  |                                      |   |   |
| α/α   | Όνομα          | Εξωτερική εμφάνιση                            | Ενδυμασία                     | Χροιά/τόνος φωνής   | Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά                                       | Ποιοι είναι                          | Τι αναζητούν  | Πώς σχετίζεται με τους υπόλοιπους χαρακτήρες                                    |
| 1   | Francois Marin | Νεαρός καθηγητής, γύρω στα 30, ανοιχτόχρωμος. | Κοστούμια ενδυμασία καθηγητή. | Αυστηρή φωνή, προσπαθεί να επιβληθεί. Αργότερα μαλακώνει. | Πολυδιάστατος χαρακτήρας που προσαρμόζεται στο περιβάλλον του. | Πρωταγωνιστής της ταινίας-καθηγητής. | Προσπαθεί, αρχικά, να είναι ένας σωστός καθηγητής και να ανταπεξέλθει στο έργο του, ενώ αργότερα προσπαθεί να καταλάβει τους μαθητές του. | Φαίνεται η σχέση καθηγητή-μαθητών, αλλά και οι σχέσεις με τους συναδέλφους του. |
| 2   | Angélica,      | Παιδιά λυκειακής                              | «Χαλαρό» στυλ,                | Παιδιά που κάνουν φασαρία                                 | Το κάθε παιδί έχει   | Τα παιδιά-έφηβοι που                 | Προσπαθούν να   | Φαίνονται οι σχέσεις τους   |

|                       |  |   |  |  |                             |  |   |
|-----------------------|--|---|--|--|-----------------------------|--|---|
| Burak, Esmeralda etc. | εκπαίδευση<br>ς διαφόρων<br>εθνικοτήτων,<br>κυρίως<br>σκουρόχρωμα. | “street style”, που δείχνει το καθένα πράγματα για την προσωπικότητα του κάθε ατόμου. | (τα περισσότερα από αυτά), ενώ υπάρχουν και πιο συνεσταλμένα παιδιά. | την δική του προσωπικότητα και κουβαλάει την δική του ιστορία, καθιστώντας σαφές στον περίγυρό τους πως αποτελούν αντικείμενα άδικης μεταχείρισης. | πρωταγωνιστούν στην ταινία. | δείξουν στον καθηγητή τους τι σημαίνει το να είσαι περιθωριοποιημένος και διαφορετικός. Μερικοί πηγαίνουν στο σχολείο αναγκαστικά και το αγαπούν στην πορεία, ενώ άλλοι εμμένουν στην αποδοκίμασία του σχολείου. | μεταξύ τους, όπως και με τον καθηγητή τους. |
|-----------------------|--|---|--|--|-----------------------------|--|---|

Πίνακας 25: Καρτέλα φιλικής ανάλυσης-Γεγονότα «Ανάμεσα στους τοίχους»

| Καρτέλα φιλικής ανάλυσης: Ανάμεσα στους Τοίχους |   |   |  |
|---|---|---|--|
| ΓΕΓΟΝΟΤΑ  |   |   |  |
| Εποχή στην οποία εκτυλίσσεται η ιστορία         | Δομή ιστορίας:                                    | Γεγονότα ιδιαίτερης σημασίας :  | Γεγονότα που ξεχωρίζουν :  |
| Η ιστορία εκτυλίσσεται περί τις αρχές           | Στην αρχή της ταινίας ο καθηγητής προσπαθεί απλώς | Ο Φρανσουά πιάνει δουλειά ως καθηγητής γαλλικής γλώσσας σε γυμνάσιο με αλλοδαπούς μαθητές σε κάποια συνοικία του Παρισιού- στο πρώτο μάθημα της | Ξεχωρίζει κυρίως η τελευταία σκηνή, όπου οι μαθητές φαίνονται να |



|                                   |   |   |  |
|-----------------------------------|---|---|--|
| <p>του 21<sup>ου</sup> αιώνα.</p> | <p>να πειθαρχήσει τα παιδιά και εκείνα είναι που του δείχνουν τι σημαίνει το να είσαι διαφορετικός. Στην πορεία, αλλάζει η προσέγγισή του για το μάθημά του και οι μαθητές αποκτούν μια καλύτερη γνώμη για τον ίδιο. Στην τελευταία σκηνή φαίνεται πως υπάρχει happy ending, αφού όλα τα παιδιά παίζουν μαζί.</p> | <p>χρονιάς γνωρίζεται με τους μαθητές από τους οποίους εισπράττει μία απαξίωση και τους ζητάει να σέβονται τους κανόνες και να μην καθυστερούν στο μάθημα-την ώρα του μαθήματος της Γλώσσας οι μαθητές δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν αφού στα κείμενα υπάρχουν πολλές άγνωστες σε αυτούς λέξεις-κάποιοι από τους μαθητές επιτίθενται στον καθηγητή που τον κατηγορούν ότι χρησιμοποιεί στα μαθήματά του ονόματα και στοιχεία που σχετίζονται αποκλειστικά με τον πολιτισμό των λευκών-οι μαθητές συγκρούονται με τον καθηγητή Φρανσουά εξαιτίας ενός γραμματικού τύπου που τους διδάσκει για τον οποίο ισχυρίζονται πως δεν το χρειάζονται και δεν τον χρησιμοποιούν στη δική τους κοινωνική γλώσσα, ο καθηγητής επιμένει υπομονετικά πως πρέπει να τον γνωρίζουν και λύνει πρόθυμα όλες τις απορίες τους-ο Φρανσουά κάνει παρατήρηση σε μία μαθήτριά για κάποιο γραμματικό λάθος που έκανε και εκείνη του επιτίθεται λέγοντάς του πως είναι ειρωνικός ενώ εκείνος αντιδρά ήρεμα και της απαντάει ότι το κάνει για να μην εγκαταλείπουν τις προσπάθειες-σε ένα από τα μαθήματα ένας άλλος εκπαιδευτικός βγαίνει έξαλλος από τη συγκεκριμένη τάξη δηλώνοντας πως δεν πρόκειται να ασχοληθεί ξανά με αυτούς τους μαθητές εξαιτίας της απαράδεκτης συμπεριφοράς τους-ο σύλλογος διδασκόντων κάνει συνέλευση με θέμα την απειθαρχη συμπεριφορά των μαθητών και προτείνει ως μέτρο αντιμετώπισης ένα σύστημα επιβολής ποινών, ο Φρανσουά διαφωνεί εκφράζοντας την άποψη πως ένα τέτοιο μέτρο δε θα είχε επιτυχία-με αφορμή τη μελέτη ενός αποσπάσματος από το βιβλίο «Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ» ο Φρανσουά αναθέτει στους μαθητές να γράψουν και αυτοί το δικό τους ημερολόγιο ως εργασία, οι μαθητές αρνούνται έντονα και προκαλούν την αγανακτισμένη αντίδρασή του-οι μαθητές σε συζήτηση εκφράζουν στον καθηγητή τις απόψεις και τα παράπονά τους σχετικά με το ρατσισμό, την εξωτερική εμφάνιση και την απειθαρχία-σε επόμενο μάθημα οι μαθητές διαβάζουν την εργασία με το ημερολόγιό τους όμως ο Φρανσουά τους λέει ότι δεν είναι καλές, ένας από τους μαθητές δεν</p> | <p>παίζουν όλοι μαζί ποδόσφαιρο και να συμβιώνουν, παρά τις μεταξύ τους διαφορές.</p> <p>Ιδιαίτερη σημασία έχει η αλλαγή της σκέψης του καθηγητή για τους μαθητές του και, ακολούθως, η προσέγγισή του για το μάθημα. Ένα παράδειγμα είναι η «παρατήρηση» που του έκαναν οι ίδιοι οι μαθητές του για το γεγονός ότι πρόβαλλε μόνο παραδείγματα από λευκούς στο μάθημά του.</p> |
|-----------------------------------|---|---|--|

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | <p>παρέδωσε εργασία και αντί για ημερολόγιο παρουσίασε στην τάξη ένα φωτογραφικό άλμπουμ με τη ζωή του, ο Φρανσουά τον επαίνεσε γιατί αυτή ήταν η πρώτη φορά που ανταποκρίθηκε έστω και έτσι σε κάποια εργασία-ένας από τους μαθητές συγκρούεται με άλλη μαθήτρια ασκώντας της βία, μεταφέρεται στο γραφείο του διευθυντή και βρίσκεται αντιμέτωπος με πιθανή οριστική απομάκρυνσή του από το σχολείο, ο Φρανσουά προσπαθεί να την αποτρέψει αλλά δεν τα καταφέρνει-στο τελευταίο μάθημα οι μαθητές αναφέρουν όλα όσα τους έκαναν εντύπωση και αποκόμισαν από το μάθημα, ο Φρανσουά εντυπωσιάζεται από τις γνώσεις που απέκτησε τελικά μία μαθήτρια για την οποία αναθεωρεί</p> |  |
|--|--|---|--|

Πίνακας 26:Καρτέλα φιλικής ανάλυσης-Χαρακτήρες "Η ιστορία της Μπρουκ Έλισον"

| Καρτέλα φιλικής ανάλυσης: Η Ιστορία της Μπρουκ Έλισον |        |  |                    |  |   |   |   |  |
|---|--------|--|--------------------|--|---|---|---|--|
| ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ ΤΑΙΝΙΑΣ                                    |        |  |                    |  |   |   |   |  |
| α/α   | Όνομα  | Εξωτερική εμφάνιση   | Ενδυμασία          | Χροιά/τόνος φωνής  | Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά  | Ποιοι είναι   | Τι αναζητούν  | Πώς σχετίζεται με τους υπόλοιπους χαρακτήρες   |
| 1   | Brooke | Εμφανίζεται τόσο η νεαρή, όσο και η ενήλικη Brooke. Ανοιχτόχρωμο κορίτσι με σύστημα υποστήριξης, καθώς είχε ένα τραγικό ατύχημα. | Πολύ απλό ντύσιμο. | Γλυκιά φωνή , με τόνο που μπορεί να εμπνεύσει τους γύρω της. | Την διακατέχει μεγάλο πείσμα, καθώς, παρά τις αντίξοες συνθήκες, δεν τα παρατάει. | Πρωταγωνίστρια-κορίτσα κι έπειτα γυναίκα με αναπηρία. | Θέλει να πετύχει ακαδημαϊκά, αλλά και να ζήσει μια «φυσιολογική» ζωή. | Φαίνονται οι σχέσεις με τους συμμαθητές της, την οικογένειά της και τους γιατρούς που την περιθάλπουν. |
| 2   | Kysten | Νεαρή και έπειτα ενήλικη   | Casual ντύσιμο.    | Ζωηρή φωνή, δίνει έμφαση σε                                  | Μαχητική και υποστηρικτική  | Αδερφή της πρωταγ                                     | Θέλει να βοηθήσει την   | Παρουσιάζεται η σχέση με την οικογένειά της και  |

|  |                       |  |                                  |                         |                |                           |                            |
|--|-----------------------|--|----------------------------------|-------------------------|----------------|---------------------------|----------------------------|
|  | κοπέλα,<br>μελαχρινή. |  | αυτά που<br>θέλει να<br>τονίσει. | ή με την<br>αδερφή της. | ωνίστρι<br>ας. | αδερφή της<br>όσο μπορεί. | με τους συμμαθητές<br>της. |
|--|-----------------------|--|----------------------------------|-------------------------|----------------|---------------------------|----------------------------|

Πίνακας 27:Καρτέλα φιλικής ανάλυσης-Γεγονότα "Η ιστορία της Μπρουκ Έλισον"

| Καρτέλα φιλικής ανάλυσης: Η Ιστορία της Μπρουκ Έλισον         |   |   |  |
|---|---|---|--|
| ΓΕΓΟΝΟΤΑ  |   |   |  |
| Εποχή στην οποία εκτυλίσσεται η ιστορία:                      | Δομή ιστορίας:  | Γεγονότα ιδιαίτερης σημασίας :  | Γεγονότα που ξεχωρίζουν :  |
| Η ιστορία εκτυλίσσεται στις αρχές του 21 <sup>ου</sup> αιώνα. | Παρουσιάζεται τόσο η πλευρά της Μπρουκ, όσο και της οικογένειάς της, την εποχή που συνέβη το ατύχημα και αγωνιούσαν να την σώσουν και, μετέπειτα, όταν αποφάσισε να σπουδάσει. Υπάρχει happy ending, καθώς διέπρεψε στις σπουδές της και αποτέλεσε πρότυπο για πολλούς. | Σοβαρό τροχαίο ατύχημα προκαλεί τετραπληγία στην Μπρουκ-η Μπρουκ συνέρχεται στο δωμάτιο του νοσοκομείου όπου οι γονείς της διαπιστώνουν ότι μπορεί να κινηθεί μόνο τα μάτια της-η Μπρουκ μεταφέρεται στο κέντρο αποκατάστασης-ο πατέρας ρωτάει τη νοσοκόμα του κέντρου πότε θα επιστρέψει η κόρη του στο σχολείο-η νοσοκόμα απαντά πως το σχολείο για άτομα σαν την Μπρουκ δεν έχει κανένα νόημα-η Μπρουκ επιστρέφει στο σπίτι-ο πατέρας της τηλεφωνεί στο σχολείο για να ρωτήσει πότε μπορεί να επιστρέψει η μαθήτριά και ο διευθυντής του απαντάει πως χωρίς συνοδό δε θα μπορέσει να ανταπεξέλθει και δεν μπορούν να τη δεχτούν-οι γονείς λαμβάνουν κρατική ειδοποίηση πως αν θέλουν συνοδό για την κόρη τους πρέπει να καλύψουν οι ίδιοι τα έξοδα, έτσι αποφασίζουν να συνοδεύει η μητέρα τη μαθήτριά στο σχολείο-ο πατέρας της Μπρουκ κάνει αλλεπάλληλα τηλεφωνήματα σε κρατικούς φορείς και έναν απίστευτο αγώνα με τη γραφειοκρατία προκειμένου να δεχτούν τη μητέρα ως συνοδό-λαμβάνουν ειδοποίηση πως η συνοδεία από τη μητέρα εγκρίνεται-η Μπρουκ μεταφέρεται στο σχολείο από τη μητέρα της που έχει ναυλώσει ειδικό ταξί όπου οι εκπαιδευτικοί βγαίνουν στην πόρτα και της λένε ότι δεν μπορούν να τη δεχτούν χωρίς την απαραίτητη έγκριση-η μητέρα τους δείχνει τα αντίστοιχα έγγραφα που πιστοποιούν πως η συνοδεία από την ίδια εγκρίθηκε και τελικά της επιτρέπουν την είσοδο-η Μπρουκ δεν μπορεί να ανέβει τις σκάλες και να μπει στο σχολείο καθώς ο χώρος δεν έχει διαμορφωθεί ακόμη κατάλληλα-η μητέρα χρησιμοποιεί μία πτυσσόμενη προστιθέμενη ράμπα για να | Η κατεξοχήν σκηνή που ξεχωρίζει σε αυτή την ταινία είναι η τελευταία, αφού φαίνεται πως οι κόποι της Μπρουκ απέδωσαν και κατάφερε να έχει μια θετική πορεία, με τους συμμαθητές της να την αποθεώνουν. Ιδιαίτερη σημασία έχουν οι δεσμοί που βρήκαν την Μπρουκ να πετύχει τους στόχους της, η στήριξη από το οικογενειακό της περιβάλλον, αλλά και από το σχολείο. |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | <p>ανεβάσει το αμαξίδιο της Μπρουκ από τις σκάλες του σχολείου-η Μπρουκ συμμετέχει στο μάθημα με τη βοήθεια της μαμάς της που σηκώνει για λογαριασμό της χέρι ώστε να πάρει το λόγο ή τη βοηθάει να χειριστεί τα μολύβια της με το στόμα-οι γονείς προμηθεύονται ένα μηχανήμα που προσαρμόζεται στο σαγόνι της Μπρουκ προκειμένου όταν ανοιγοκλείνει το στόμα αυτό να κάνει θόρυβο για να δηλώνει πως θέλει να πάρει το λόγο την ώρα του μαθήματος-η μαθήτρια επιτυγχάνει αριστεύοντας στις εξετάσεις και γίνεται δεκτή στο Χάρβαρντ όπου πηγαίνει να φοιτήσει μαζί με τη μητέρα της-η Μπρουκ συναναστρέφεται με τους συμφοιτητές της οι οποίοι γελούν με το χιούμορ της και περνούν ευχάριστα μαζί της-η Μπρουκ πηγαίνει στο χορό του κολεγίου όπου βλέπουμε τους φίλους της να τη βοηθούν σηκώνοντας το ποτήρι για να πει</p> |  |
|--|--|---|--|