



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ:
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΚΟΛΟΚΑ ΑΦΡΟΔΙΤΗ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

**«Πατρογονικές Εστίες και Σχολικές Διαδρομές «Ξένες οικογένειες
στο Ελληνικό Σχολείο» - Απόψεις γονέων 1ης γενιάς»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ:

ΚΟΛΟΚΑ ΑΦΡΟΔΙΤΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ τ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

Κος ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2021



UNIVERSITY OF IOANNINA

SCHOOL OF PHILOSOPHY

DEPARTMENT OF PHILOSOPHY, EDUCATION

MASTER'S DEGREE PROGRAM

“EDUCATION SCIENCES”

MASTER THESIS

**Ancestral home and school routes – Foreign families in the
Greek school – Views of 1st generation parents**

IOANNINA 2021

Επιβλέπων τ. Καθηγητής: Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

1) Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου, τ. Καθηγητής του τμήματος
Φ.Π.Ψ

2) Αθανάσιος Γκότοβος, τ. Καθηγητής του τμήματος Φ.Π.Ψ

3) Μπενινκάζα Λουτσιάνα, Καθηγήτρια του τμήματος
ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στον Καθηγητή μου κ Παναγιώτη Παπακωνσταντίνου που με ενθάρρυνε, με καθοδήγησε και με εφοδίασε με πληροφορίες και συμβουλές ώστε να καταφέρω όχι μόνο να ολοκληρώσω την παρούσα πτυχιακή εργασία αλλά και να εξελίξω τη σκέψη μου και να αναβαθμίσω την γνώση μου.

Το σημαντικότερο πράγμα στη πορεία του φοιτητή προς την επιτυχία αποτελεί ο καθηγητής του.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς επιτροπής για την υποστήριξη.

Ευχαριστώ τους συμμετέχοντες στην έρευνα, γιατί χωρίς αυτούς δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η παρούσα εργασία.

Τέλος, δεν θα ήθελα βέβαια να παραβλέψω την οικογένεια μου που ήταν στήριγμα μου ηθικό όλο αυτό το διάστημα.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	9
ABSTRACT.....	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	12
1 ΜΕΡΟΣ 1ο : ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	17
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	17
1.1. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ	18
1.1.1. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ.....	18
1.1.2. ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ.....	21
1.1.3. ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ.....	23
1.1.4. ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
1.2. Η ΕΛΛΑΔΑ ΧΩΡΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ	27
1.3 ΟΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ ΤΗΣ 1 ^{ΗΣ} ΓΕΝΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ, Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	29
1.4 ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΠΑΤΡΟΓΟΝΙΚΟΣ.....	32
1.5 ΚΡΙΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	35
2.ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ PIERRE BOURDIEU	38
2.1 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ BOURDIEU	39
2.2 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ	48
2.3 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
2.4 ΤΟ «ΠΕΔΙΟ» ΚΑΙ Η ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΟΥ	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ.....	55
3.1.1. ΤΟ ΑΦΟΜΟΙΩΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

3.1.2.	ΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΥΤΙΣΜΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ.....	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
3.1.3.	ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ.....	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
3.1.4.	ΤΟ ΑΝΤΙΡΑΤΣΙΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ.....	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
3.1.5.	ΤΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ.....	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
4.	ΜΕΡΟΣ 2 ^ο	60
	ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗ ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΣΚΟΠΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ.....	60
	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ.....	63
4.1	ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
4.2	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
4.3	ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	65
4.4	ΔΕΙΓΜΑ.....	66
4.5	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	67
4.6	ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	68
4.7	ΗΘΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ.....	69
4.8	ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	69
5.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	70
5.1	ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ	70
5.2.	ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
5.3.	ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΤΟΠΟΥ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	78
5.4.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΟ ΠΩΣ ΒΙΩΝΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	82
5.5.	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ	84
5.6.	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΒΕΛΤΙΩΣΗ.....	86
6.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	88
6.1	ΣΥΖΗΤΗΣΗ	88
6.2.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	90
6.2.1	ΔΥΝΑΜΕΙΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ	92

6.2.2	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΈΡΕΥΝΑΣ	93
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	94
	Ελληνόγλωσση	94
	Ξενόγλωσση	101
	ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ	107
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	112
I.	Ερωτηματολόγιο	112

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο 21^{ος} αιώνας καλείται να αντιμετωπίσει τις έννοιες διαπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμικότητα. Οι έννοιες αυτές κυριαρχούν στον τομέα της εκπαίδευσης, λόγω του αυξανόμενου ποσοστού στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας των παιδιών που κατάγονται από ξένες χώρες και αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής. Τόσο το σχολικό περιβάλλον όσο και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες, αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα όσον αφορά την ταυτότητα των μαθητών. Η ισοτιμία στις μορφωτικές ευκαιρίες, η αποδοχή της διαφορετικότητας αλλά και ο σεβασμός στην ετερότητα είναι απαραίτητα στο πλαίσιο μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας. Υπό το πρίσμα αυτό, οι επικρατούσες συνθήκες οικονομικής και προσφυγικής κρίσης στον ελλαδικό χώρο καθιστούν αναγκαία τη διερεύνηση της επικρατούσας αντίληψης γύρω από την εθνοπολιτιστική ετερότητα.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να πραγματοποιηθεί μία διερεύνηση των απόψεων των γονέων των μαθητών που κατάγονται από ξένη χώρα και έχουν εκπαιδευτεί σε ξένο εκπαιδευτικό σύστημα, σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς επίσης να εξεταστεί κατά πόσο είναι εφικτό από τους ίδιους να διατηρήσουν τη πολιτισμική τους ταυτότητα σε μια ξένη χώρα. Ως μέθοδος επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση ενώ ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη σε 15 γονείς αλλοδαπών μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από την συνέντευξη αυτή, προέκυψε ότι η πλειοψηφία των γονέων αναγνωρίζει την επαρκή εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο αλλά και την επάρκεια αυτής στη χώρα καταγωγής τους. Επίσης, οι ερωτώμενοι κατά πλειοψηφία, ανέφεραν ότι τα παιδιά τους δε βίωσαν σε μεγάλο βαθμό προβλήματα αποδοχής από τους συμμαθητές τους, ωστόσο αναγνωρίζουν ότι η παράδοση, η γλώσσα και η οικονομική κατάσταση αποτελούν σοβαρές αιτίες δημιουργίας προβλημάτων ένταξης. Όπως θα αναλυθεί παρακάτω, οι ερωτώμενοι δήλωσαν ότι προσπαθούν να πετύχουν την μετάδοση των πολιτισμικών αξιών και όσα εκείνοι βίωσαν σαν θετικά στο σχολείο τους σε σχέση με το ελληνικό σχολείο που φοιτούν τα παιδιά τους. Οι ερωτώμενοι, τέλος, υποστήριξαν ότι χρήζει βελτίωσης το πολυπολιτισμικό μοντέλο που εφαρμόζεται. Επομένως, κρίνεται αναγκαία η αναθεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας έτσι ώστε να επιτευχθεί η βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και κατ' επέκταση οι μαθητές να

αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους καταστήσουν εφάμιλλους και ισάξιους με τους γηγενείς μαθητές. Έτσι, θα αναγνωρίζουν τα δικαιώματά τους και θα τα προασπίζονται με κάθε ευκαιρία.

Λέξεις-κλειδιά: διαπολιτισμικότητα, πολυπολιτισμικότητας, θεωρίες Bourdieu, ελληνική πραγματικότητα.

ABSTRACT

The 21st century has to face the concepts of interculturalism and multiculturalism. These concepts are predominant in the field of education, due to the increasing percentage in the Greek education system of children who come from foreign countries and face adjustment problems. Both the school environment and teachers have to adapt to new approaches, recognizing students' differentiated identities. Equality in educational opportunities, acceptance of diversity and respect for otherness are essential in the context of a globalized society. In this light, the prevailing conditions of economic and refugee crisis in Greece make it necessary to investigate the prevailing perception around ethnocultural heterogeneity.

This thesis aims at investigating the views of parents of students from foreign countries who have been trained in a foreign education system, on issues of intercultural education. Qualitative analysis was selected and the semi-structured interview was used as a research tool in 15 parents of foreign students attending Primary and Secondary Education. It has turned out that the majority of parents recognize the adequate implementation of intercultural education in Greek schools but also its adequacy in their country of origin. Also, the majority of respondents mentioned that their children did not experience much acceptance problems from their classmates, but acknowledged that tradition, language and the financial situation are serious causes of integration problems. Finally, the respondents mentioned that the multicultural model needs further improvement. Therefore, it is necessary to review the educational system of the country so as to improve the educational practices for the provision of students with knowledge and skills that will make them equal and equal with the native students. Thus, they will recognize their rights and defend them at every opportunity.

Keywords: interculturalism, multiculturalism, Bourdieu theories, greek reality.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο 21^{ος} αιώνας συνεπάγεται τις μαζικές μετακινήσεις ατόμων σε διεθνές επίπεδο, γεγονός που έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τη δημογραφική σύνθεση των σύγχρονων παγκοσμιοποιημένων κοινωνιών. Οι κοινωνίες σήμερα εμφανίζουν έναν έντονα πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, απόρροια του οποίου είναι η συνύπαρξη ατόμων που ανήκουν σε ποικίλες εθνικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές ή/και γλωσσικές ομάδες. Όσον αφορά τον ελλαδικό χώρο, αποτελεί εδώ και δεκαετίες χώρα υποδοχής μεταναστών και (προσφάτως) προσφύγων, γεγονός που διαμορφώνει τη πολιτισμική ετερογένεια της ελληνικής κοινωνίας (Κεσίδου, 2008). Η πολυπολιτισμικότητα διαφαίνεται και στον τομέα της εκπαίδευσης, αφού πληθώρα μαθητών με εθνοπολιτισμικές διαφορές κάνουν αισθητή τη παρουσία τους στις σχολικές τάξεις (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006).

Ωστόσο, η παρατηρούμενη πολυπολιτισμικότητα δημιουργεί ρατσιστικές και ξενοφοβικές τάσεις όχι μόνο σε εκπαιδευτικό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο. Απόρροια αυτού αποτελεί η επικράτηση προκαταλήψεων, στερεοτύπων και διακρίσεων. Η ετερότητα αλλά και γενικευμένη αντίληψη απέναντι στο «ξένο» έχει αρνητικό αντίκτυπο τόσο στους αλλοδαπούς μαθητές όσο και στις οικογένειές τους, αφού αντιμετωπίζονται ως υποδεέστεροι, επικίνδυνοι και τελικά ανεπιθύμητοι (Ζωγράφου, 2003. Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει να μεταλαμπαδεύσει αξίες που σέβονται την εθνοπολιτισμική ετερότητα και ταυτόχρονα προάγουν την ομαλή ένταξη και σταδιακή ενσωμάτωση των αλλοδαπών στη κοινωνία. Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να αποτελέσει διάυλο μεταξύ των διαφορών των μαθητών, να εμποδίσει το σχηματισμό στερεοτυπικών στάσεων, να αναπτύξει διαπολιτισμικές αρχές και αξίες και τέλος, να προωθήσει τα ανθρώπινα δικαιώματα (Μάρκου, 1998. Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006).

Το ζήτημα των ξένων οικογενειών στο ελληνικό σχολείο έχει απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Υπάρχουν έρευνες που έχουν εστιάσει στο γνωστικό επίπεδο εξετάζοντας συγκεκριμένους

γνωστικούς τομείς, άλλες που εμβάθυναν στο κοινωνικό επίπεδο της ένταξης των ξένων μαθητών

στο ελληνικό σχολείο και άλλες που έδωσαν έμφαση στο ψυχολογικό επίπεδο και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί κατά την ένταξή του στο σχολείο. Μια άλλη ειδοποιός διαφορά που παρατηρείται στις διάφορες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν είναι η ηλικία των παιδιών που συμμετέχουν στις έρευνες αυτές.

Αρκετές είναι οι έρευνες που έχουν εστιάσει στη βελτίωση των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών που προέρχονται από ξένες οικογένειες. Η έρευνα του Στόγιου (2007) πραγματεύεται τα θεωρητικά μοντέλα και τα ερευνητικά δεδομένα για τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, όπως επίσης και για τη διαπραγμάτευση της ταυτότητας. Η έρευνα καταλήγει πως ο δάσκαλος μπορεί να συμβάλλει στην αφομοίωση των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό δασκάλων εντάσσει τεχνικές που μπορούν να συμπεριλάβουν τους αλλοδαπούς μαθητές, γεγονός που μπορεί να οφείλεται στις αφομοιωτικές τάσεις και να εμπίπτει στην άποψη ότι μόνο η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας στη χώρα υποδοχής είναι σε θέση να παρέχει στα παιδιά των μεταναστών όσες ευκαιρίες έχουν και τα παιδιά των ντόπιων (Γκόβαρης, 2001·Γκότοβος, 2002). Με αυτόν τον τρόπο, όλες οι ευθύνες ένταξης στο κοινωνικό και το σχολικό περιβάλλον μετατοπίζονται στην προσωπική ευθύνη των μαθητών, στις ικανότητες τους και την ετοιμότητα προσαρμογής τους.

Μία άλλη ομάδα ερευνών επικεντρώνεται στο κοινωνιολογικό και πολιτισμικό επίπεδο των αλλοδαπών μαθητών. Συγκεκριμένα, η Προβελέγγιου (2013) ασχολήθηκε με τον εντοπισμό των καθημερινών πρακτικών και των διαμορφωμένων στρατηγικών που υιοθετούνται από τους μαθητές που ανήκουν σε πολιτισμικά και γλωσσικά ετερογενείς ομάδες και των αντίστοιχων πρακτικών που υιοθετούνται από τους δασκάλους τους. Πρόκειται για πρακτικές που βασίζονται και εκδηλώνονται στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις και διευκολύνουν ή εμποδίζουν την κοινωνική τους ανάπτυξη.

Η Προβελέγγιου (2013) επισημαίνει ότι οι έρευνες που αφορούν οικογένειες μεταναστών είναι διπλάσιες σε σχέση με όσες αφορούν οικογένειες Ελλήνων. Ένα σημαντικό στοιχείο αυτών των ερευνών είναι ότι στις περισσότερες περιπτώσεις, οι δηλώσεις παιδιών μεταναστών και των δασκάλων τους σχετικά με την ύπαρξη φροντίδας συμφωνούν και παρουσιάζουν μια σχέση στατιστικά σημαντική. Όσον αφορά τα παιδιά ελληνικής καταγωγής, στο ένα τρίτο των περιπτώσεων, ενώ οι

δάσκαλοι πιστεύουν ότι οι γονείς τους προσφέρουν φροντίδα από το σπίτι, τα παιδιά αναφέρουν ότι δεν υπάρχει ανάλογη φροντίδα.

Μια άλλη σημαντική έρευνα είναι της Χατζηδάκη (2006) που μελετά τη σχέση σχολείου- οικογένειας μεταναστών. Την έρευνα απασχόλησε η συμμετοχή των οικογενειών μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Το 42% των γονέων απάντησαν ότι βοηθούν τα παιδιά τους σχεδόν καθημερινά και το 75,4% απάντησαν ότι ρωτούν για την πρόοδο των παιδιών τους. Αντίστοιχα, στην ερώτηση αν οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών ασχολούνται με εκπαιδευτικές δραστηριότητες, το δείγμα των δασκάλων απάντησε θετικά κατά 15% και αρνητικά κατά 61%. Στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι οι δάσκαλοι δεν είναι τόσο αυστηροί με βάση την εμπειρία τους και σε σύγκριση με αντίστοιχους δασκάλους από την Αλβανία ενώ ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους. Τα σχόλια των γονέων συμπεριλαμβάνουν τα εξής: κατά 18% οι γονείς ανέφεραν ότι γίνονται δέκτες ρατσιστικών συμπεριφορών και έλλειψης ανεκτικότητας από πλευράς της πλειονότητας, ενώ κάποιιοι απηύθυναν έκκληση για λειτουργία σχολείων ή τμημάτων όπου θα διδάσκονται τα παιδιά τους την Αλβανική γλώσσα. Σε πολύ μικρό ποσοστό, ανέφεραν ότι οι δάσκαλοι παρουσίασαν ρατσιστική συμπεριφορά απέναντι στα παιδιά τους ή επέδειξαν αδιαφορία για αυτά. Μικρό ήταν και το ποσοστό των γονέων που εξέφραζαν την ευγνωμοσύνη τους και την ικανοποίησή τους από το έργο των δασκάλων. Ενδιαφέρουσα επίσης είναι και η έρευνα της Κωνσταντίνου (2009) που διερευνά τη σχέση Αλβανίδων μητέρων και ελληνικού σχολείου, εστιάζοντας σε τέσσερις μητέρες ενός χωριού της Θεσσαλονίκης. Οι μητέρες δηλώνουν ότι το σχολείο δεν είναι πρόβλημα για αυτές, γιατί είναι πάντα εκεί και φροντίζουν να είναι όλα καλά για τα παιδιά τους. Αναφέρουν ότι ακόμα κι όταν δεν ήξεραν τη γλώσσα, φρόντιζαν να συνοδεύονται από άλλα άτομα. Ωστόσο, στην εξέλιξη της συζήτησης τους δίνονται αρκετά στοιχεία που παραπέμπουν στην ύπαρξη κοινωνικού αποκλεισμού, από τη μεριά του σχολείου και του κοινωνικού πλαισίου.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να πραγματοποιηθεί διερεύνηση των απόψεων των γονέων των μαθητών που κατάγονται από ξένη χώρα και έχουν εκπαιδευτεί σε ξένο εκπαιδευτικό σύστημα, σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας καθίσταται εύλογη, αφού το σχολικό περιβάλλον, ήτοι η μικρογραφία της κοινωνίας, αποτελεί μέρος όπου οι μαθητές μεταφέρουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις που αντλούν από τον

οικογενειακό τους περίγυρο. Η οικογένεια, ειδικότερα, αποτελεί σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης και είναι αυτή που διαμορφώνει το χαρακτήρα και την προσωπικότητα του παιδιού, μεταδίδοντάς του αξίες, κανόνες και συμπεριφορές γύρω από ποικίλα ζητήματα. Επομένως, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των γονέων των αλλοδαπών μαθητών γύρω από την εθνοπολιτιστική ετερότητα κρίνεται υψίστης σημασίας, αφού θα αποσαφηνιστούν οι απόψεις τους τόσο για το «άλλο» όσο και για το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο λόγος που πραγματοποίησα αυτήν την εργασία είναι το ενδιαφέρον μου για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Θεωρώ πως οι απόψεις των γονέων παιδιών από ξένες οικογένειες μπορούν να φανερώσουν αρκετά στοιχεία για το ελληνικό σύστημα και το πώς χειρίζεται τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και να αναδείξει τους λόγους για τους οποίους παρουσιάζονται προβλήματα ένταξης στην Ελλάδα. Επίσης, οι γονείς μπορούν να δώσουν αρκετά στοιχεία σχετικά με τα παιδιά τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα αναλυθούν στη παρούσα εργασία είναι:

- Πως κρίνουν οι γονείς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά την ικανότητα του στην διαπολιτισμική εκπαίδευση;
- Πως κρίνουν οι γονείς το ξένο εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά την ικανότητα του στην διαπολιτισμική εκπαίδευση;
- Πως βιώνουν τα παιδιά την πολιτισμική αλληλεπίδραση στην Ελλάδα;
- Που οφείλονται τα προβλήματα ένταξης στην Ελλάδα;
- Ποιες είναι οι προτάσεις-επιθυμίες των γονέων στο μέλλον για μία καλύτερη ένταξη στην ελληνική κοινωνία;

Η εργασία δομείται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο πρώτο μέρος αποσαφηνίζονται οι όροι διαπολιτισμικότητα, πολυπολιτισμικότητα, πολιτισμός και κουλτούρα καθώς και η σύνδεσή τους με τον ελλαδικό χώρο. Παράλληλα αναλύεται η θεωρία του Μπουρντιέ και βασικές έννοιες που συνάδουν με τη θεωρία του. Συζητούνται, επίσης, τα πέντε διαπολιτισμικά μοντέλα που εφαρμόζονται παγκοσμίως και αφορούν την ένταξη των μεταναστών. Στο δεύτερο μέρος περιγράφεται αναλυτικά η μεθοδολογία της έρευνας που διεξήχθη. Παρουσιάζονται, έπειτα, τα ευρήματα της έρευνας τα οποία συζητούνται συναρτησεί των ερευνητικών ερωτημάτων και τέλος, διατυπώνονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις περαιτέρω έρευνας.

1 ΜΕΡΟΣ 1ο : ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Στο πρώτο αυτό κεφάλαιο της εργασίας εξετάζονται θέματα τα οποία αφορούν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο, αφού πρώτα προσδιοριστούν εννοιολογικά οι σημαντικότεροι όροι που συνδέονται με το εν λόγω θέμα. Μετά τον εννοιολογικό προσδιορισμό, εξετάζεται η κατάσταση στην Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών, καθώς και θέματα τα οποία αφορούν στην εκπαίδευση των μεταναστών και, γενικότερα, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

1.1. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ

Στην πρώτη ενότητα του κεφαλαίου, προσδιορίζονται εννοιολογικά όροι οι οποίοι συνδέονται με τη μετανάστευση και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η εννοιολογική αυτή αποσαφήνιση είναι απαραίτητη για την αποτελεσματικότερη εξέταση και τη βαθύτερη κατανόηση του θέματος, καθώς και για την αποφυγή εννοιολογικών συγχύσεων. Οι έννοιες τις οποίες επιχειρούμε να προσδιορίσουμε είναι η διαπολιτισμικότητα, η πολυπολιτισμικότητα, ο πολιτισμός και η κουλτούρα. Πρόκειται για έννοιες οι οποίες απασχολούν σε μεγάλο βαθμό την παγκόσμια επιστημονική κοινότητα και οι οποίες είναι δύσκολο να προσδιοριστούν με έναν τρόπο που να είναι αποδεκτός από όλους, γεγονός το οποίο και εξηγεί την ύπαρξη πολλών διαφορετικών ορισμών.

1.1.1. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

Ο όρος διαπολιτισμικότητα αναφέρεται σε διαδικασίες οι οποίες αφορούν στην αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Δεν είναι λίγοι οι μελετητές οι οποίοι έχουν επιχειρήσει να αποδώσουν έναν πλήρη ορισμό για τον συγκεκριμένο όρο. Πρόκειται μάλιστα, για έναν όρο ο οποίος σήμερα είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τον χώρο της εκπαίδευσης, σε μία σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη και πολυπολιτισμική κοινωνία.

Στις προσπάθειες αποσαφήνισης του όρου συμβάλλει και η αντίληψη ότι η διαπολιτισμικότητα αποτελεί έναν τρόπο με τον οποίον άτομα ή ομάδες ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο διαχειρίζονται την πολιτισμική ετερότητα, διαμορφώνοντας έτσι μία νέα πολιτισμική ταυτότητα μέσα από τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων (Γεωργογιάννης: 2008: 30). Μια άλλη θεώρηση ορίζει τη διαπολιτισμικότητα ως ένα φαινόμενο που αποτελεί αποκύημα των σύγχρονων εξελίξεων και συνθηκών που έχουν διαμορφώσει πολυπολιτισμικές κοινωνίες στον σύγχρονο κόσμο, όπου έχει διαφανεί η ανάγκη αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Γκόβαρης, 2004:110).

Η διαπολιτισμικότητα αποτελεί ένα φαινόμενο το οποίο διέπεται από συγκεκριμένες αρχές. Οι αρχές αυτές είναι οι εξής (Κανακίδου & Παπαγιάννη 1998: 45):

- Η διαμόρφωση θετικής αντίληψης όσον αφορά την πολιτισμική ετερότητα
- Η αλληλεγγύη
- Ο σεβασμός των διαφορετικών πολιτισμών και η αναγνώρισή τους ως ισότιμων
- Η αγωγή που αποσκοπεί στην ειρήνη

Σύμφωνα με μια άλλη προσέγγιση, ο όρος διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στη διάδραση και την επαφή ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Η αφετηρία της είναι η πολυπολιτισμικότητα, όρος ο οποίος εξετάζεται παρακάτω, ενώ όσοι μελετούν την πολυπολιτισμικότητα ως φαινόμενο ασχολούνται με διάφορα συναφή ζητήματα, όπως η πολιτισμική ταυτότητα, η ετερότητα, τα στερεότυπα και ο ρατσισμός (Αντωνοπούλου και συν., 2015:141). Τα θέματα αυτά απασχολούν σήμερα την κοινωνία σε όλες τις εκφάνσεις της, μία εκ των οποίων είναι η εκπαίδευση, δεδομένου ότι στα σύγχρονα σχολεία φοιτούν μαθητές προερχόμενοι από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, οι οποίοι αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους με διάφορους τρόπους.

Στις μέρες μας, στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο, γίνεται συχνά λόγος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πρόκειται για μία νέα εκπαιδευτική και πολιτική θεώρηση, που λαμβάνει υπόψη τις συνθήκες πολυπολιτισμικότητας μιας κοινωνίας. Στην Ελλάδα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση ξεκινά σταδιακά από τη δεκαετία του 1990, όταν η χώρα αρχίζει να γίνεται χώρα υποδοχής όλο και περισσότερων μεταναστών, όπως αναλύεται σε επόμενη ενότητα, ενώ σήμερα, αυτή αποτελεί μία αναγκαιότητα, δεδομένου ότι το ελληνικό σχολείο είναι πλέον πολυπολιτισμικό.

Σε μία τέτοια κατάσταση έχουν αναπτυχθεί νέες εκπαιδευτικές πρακτικές όσον αφορά την εκπαίδευση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την εκπλήρωση μιας ισότιμης, συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παλαιότερα, η πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο θεωρούταν πρόβλημα προς εξάλειψη, ενώ τα άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα τα οποία εισάγονταν στη σχολική εκπαίδευση θα έπρεπε να αφομοιωθούν εγκαταλείποντας την πολιτισμική τους ταυτότητα και υιοθετώντας μία νέα. Σήμερα, όμως, η αντιμετώπιση αυτή είναι

ξεπερασμένη και οι πολυπολιτισμικές τάξεις προσεγγίζονται ως μία φυσική πραγματικότητα ενώ θα πρέπει να επιβάλλεται ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και στην πολιτισμική ταυτότητα του άλλου (Παπαχρήστος, 2010: 58-60).

Μία από τις σημαντικότερες προσεγγίσεις που υιοθετούνται στη σύγχρονη εκπαίδευση είναι η διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία, η οποία βασίζεται στην ισοτιμία των πολιτισμών. Αναλυτικότερα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αμφισβητεί τον πολιτισμικό ανταγωνισμό που μπορεί να υπάρχει, αλλά υποστηρίζει πως κάθε πολιτισμός έχει ιδιαίτερη σημασία για τους φορείς του και αποσκοπεί στην ενίσχυση και διατήρηση του. Επιπλέον, τονίζεται ότι, όταν οι πολιτισμοί δεν αντιμετωπίζονται ως ισότιμοι, τίθεται στα άτομα το δίλημμα να αποφασίσουν, ποιους κανόνες θα ακολουθήσουν, ποιες αξίες θα ενστερνιστούν και ποιους τρόπους συμπεριφοράς θα υιοθετήσουν και αντίστοιχα τι θα απορρίψουν, θέτοντας την πολιτισμική τους ταυτότητα σε κίνδυνο αφανισμού (Δαμανάκης, 2002: 102). Μάλιστα, βασικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ενίσχυση της πολιτιστικής ανάπτυξης, που έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη του ατόμου και την κοινωνικοποίηση του σε διαπολιτισμικό επίπεδο (Μαλιγκούδη, 2008: 58).

1.1.2. ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

Η επόμενη έννοια η οποία εξετάζεται είναι αυτή της πολυπολιτισμικότητας, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη και με την διαπολιτισμικότητα. Πιο συγκεκριμένα, η πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται στη συνύπαρξη σε μία κοινωνία πολιτιστικών στοιχείων από διαφορετικές ανθρώπινες κοινωνίες, κάτι που σήμερα συμβαίνει στις περισσότερες κοινωνίες, του δυτικού τουλάχιστον κόσμου. Ο όρος πολυπολιτισμικότητα πολλές φορές συγχέεται με αυτόν της διαπολιτισμικότητας. Με βάση αυτό το δεδομένο και πριν προβούμε σε αποσαφήνιση του όρου, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να δοθούν κάποιες επιπλέον πληροφορίες σχετικά με τη σχέση των δύο αυτών όρων. Πιο συγκεκριμένα, ο Μ. Δαμανάκης υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμικότητα συνδέεται με την πολυπολιτισμικότητα και υφίσταται όπου υπάρχει πολυπολιτισμικότητα. Εντούτοις, τονίζει πως δεν εξαρτάται από αυτήν κατ' αποκλειστικότητα (Δαμανάκης, 2002: 15). Η παραπάνω διευκρίνιση από τη μία διαχωρίζει τους δύο αυτούς όρους ως έναν βαθμό και από την άλλη αναδεικνύει και την όποια μεταξύ τους σύνδεση.

Σήμερα μάλιστα, χρησιμοποιούνται και οι δύο αυτοί όροι που αναφέρονται στη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, η πολυπολιτισμικότητα και η διαπολιτισμικότητα. Κοινός παρονομαστής και των δύο είναι ο πολιτισμός, όρος ο οποίος εξηγείται στην επόμενη υποενότητα. Ο πολιτισμός υποστηρίζεται ότι χρησιμοποιείται είτε με τη στενή σημασία του όρου, που αναφέρεται σε επιδόσεις μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων είτε με μία ευρύτερη έννοια, που αφορά σε όλες τις εκφάνσεις της συμπεριφοράς του ατόμου στο πλαίσιο μίας συγκεκριμένης κοινωνίας (Δαμανάκης, 2002:14).

Στις περισσότερες σύγχρονες κοινωνίες συνυπάρχουν διαφορετικές πολιτισμικές κοινότητες, καθεμία από τις οποίες προσπαθεί να διατηρηθεί και να επιβιώσει, διαφυλάσσοντας μάλιστα και την πολιτισμική της ταυτότητα. Η πολυπολιτισμικότητα, λοιπόν, με βάση την παραδοχή αυτή, αναφέρεται στη συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και ταυτοτήτων, ενώ η διαπολιτισμικότητα, η οποία αναλύθηκε παραπάνω, αναφέρεται στην μεταξύ τους αναπόφευκτη επαφή και αλληλεπίδραση η οποία πραγματοποιείται. Συνεπώς,

πρόκειται δηλαδή για μια αλληλεπίδραση, μια αμφίδρομη επιρροή ανάμεσα στα μέλη μίας τέτοιας κοινωνίας (Σωτηριάδου, 2000: 287; Δαμανάκης, 2002:39).

Με βάση τις σύγχρονες αναλύσεις, ο όρος πολυπολιτισμικότητα συνεπάγεται τη συνύπαρξη μιας πολλαπλής πολιτισμικής ετερότητας σε ένα συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο και, ενίοτε, σε συγκεκριμένο χρόνο. Μάλιστα, η ετερότητα αυτή έγκειται κυρίως στις θρησκευτικές, εθνοτικές και γλωσσικές διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ διαφορετικών ομάδων ανθρώπων. Η πολιτισμική ετερότητα είναι δυνατόν επίσης να αντικατοπτρίζεται στο σύστημα αξιών που διέπει τη ζωή των ανθρώπων, στα πρότυπα ζωής και διαβίωσης, στον τρόπο δόμησης και οργάνωσης της κοινωνίας, στην ανθρώπινη συμπεριφορά, τον ενδυματολογικό κώδικα, τις τέχνες και τα γράμματα, τη λογοτεχνία και την ποίηση καθώς και τη φιλοσοφική θεώρηση του κόσμου. Η πολυπολιτισμικότητα, με άλλα λόγια, αφορά τις σημαντικές αλλαγές που πραγματοποιούνται στη δομή της κοινωνίας όταν η τελευταία δέχεται την επίδραση της συνύπαρξης πληθυσμιακών ομάδων που φέρουν διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις, αξίες και τρόπο ζωής» (Καραμάνου, 2015:09-238).

Ο Παπαρρηγόπουλος (1999) τονίζει πως η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί έναν περιγραφικό όρο ο οποίος αναφέρεται στην ύπαρξη περισσότερων, πολιτισμικά διαφορετικών, ανθρώπινων κοινοτήτων, ενώ ως φαινόμενο, η πολυπολιτισμικότητα απασχολεί τους ανθρώπους από πολύ παλιά, καθώς η συνύπαρξη μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και οι κοινωνικές της προεκτάσεις προσέλκυσαν σε μεγάλο βαθμό το ανθρώπινο ενδιαφέρον. Επιπλέον, η έννοια της πολυπολιτισμικότητας αναφέρεται σε όλο το φάσμα των πρακτικών προβλημάτων και διλημμάτων που προκύπτουν όταν εκδηλώνεται το φαινόμενο αυτό είτε αυτό συμβαίνει στο πλαίσιο ενός κράτους ή ενός πολιτικού μορφώματος που διακρίνεται από ενιαία οργάνωση. Στο πλαίσιο του μορφώματος αυτού, παρατηρείται άσκηση καταναγκασμού από ομάδα η οποία πιστεύει σε μία και μόνη πολιτισμική εκδοχή. Υπό δημοκρατικές συνθήκες, η εκδοχή αυτή είναι η εκδοχή της πλειονότητας (Παπαρρηγόπουλος, 1999:1-25).

Μέσα από τα παραπάνω, είναι δυνατόν να διαπιστώσει κανείς ότι οι έννοιες διαπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμικότητα είναι έννοιες συγγενείς οι οποίες αναφέρονται και οι δύο στη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων σε μία κοινωνία και στη διαχείριση της κοινωνίας αυτής.

Κοινός παρονομαστής των δύο όρων είναι η έννοια του πολιτισμού, η οποία προσδιορίζεται στην επόμενη υποενότητα.

1.1.3. ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Η προέλευση του όρου πολιτισμός βρίσκεται στον αρχαίο ελληνικό όρο πόλις. Ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε για να δηλώσει τον πολιτικό θεσμό που κυριαρχούσε στον ελληνικό χώρο κατά την αρχαϊκή και κλασική περίοδο. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη (Πολιτικά, 1252α1-1275β21), πρόκειται για την τελειότερη μορφή κοινωνίας. Η πόλις, λοιπόν, είναι μία πλήρης μορφή κοινωνικής συνύπαρξης, η οποία αποσκοπεί στην ευδαιμονία των πολιτών, η οποία αποτελεί το τελειότερο αγαθό.

Κατά τον 18^ο αιώνα, παρατηρήθηκε επαναπροσδιορισμός του όρου αυτού. Πρόκειται για την περίοδο του Διαφωτισμού, κατά την οποία οι τέχνες, τα γράμματα και οι επιστήμες γνώρισαν μια τεράστια άνθιση και έτσι προέκυψε η τάση να δημιουργηθεί μια νέα κοινωνία που στα θεμέλιά της θα βρίσκεται η γνώση, η ελευθερία και η δικαιοσύνη. Την εποχή εκείνη, λοιπόν, ο πολιτισμός προσδιορίστηκε ως μία ιστορική διαδικασία προκειμένου να τελειοποιηθεί η κοινωνία σε οικουμενικό επίπεδο μέσω της προόδου, ενώ στην περιγραφή του διαδραμάτισε ρόλο η εξελικτική θεωρία του Δαρβίνου. Κατά τον 19^ο αιώνα, η θεωρία εξέλιξης που επικρατούσε υποστήριζε πως ο πολιτισμός αποτελεί το τελικό στάδιο εξέλιξης των κοινωνιών. Σε αυτό το τελικό στάδιο βρισκόταν η Ευρώπη η οποία είχε περάσει από τα προηγούμενα στάδια στα οποία βρίσκονται ακόμη οι άλλοι λαοί, την αγριότητα και τη βαρβαρότητα. Η προσέγγιση αυτή οδήγησε σε μία ελιτίστικη περιγραφή των Ευρωπαίων έναντι των άλλων λαών, κάτι που μάλιστα, νομιμοποιούσε την αποικιοκρατία (Πασχαλίδης, 2002: 21-47). Την ίδια εποχή, ο ανθρωπολόγος Tylor προβαίνει σε έναν ορισμό του πολιτισμού υπό εθνολογικό πρίσμα. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, ο πολιτισμός είναι το σύνολο στο οποίο περιλαμβάνονται διάφορες διαστάσεις του ανθρώπου, δηλαδή η γνώση, η πίστη, οι τέχνες, οι νόμοι, τα ήθη και οι παραδόσεις καθώς και άλλες συνήθειες του (Τσακιρίδη- Θεοφανίδη, 1991:36 -39).

Ως εκ τούτου, διαπιστώνει κανείς ότι ο πολιτισμός σε κάθε εποχή προσδιορίζεται με διαφορετικό τρόπο, ενώ αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, για το οποίο είναι δύσκολο να διατυπωθεί ένας ακριβής ορισμός. Οι περισσότεροι ερευνητές επισημαίνουν την πολυσημία του πολιτισμού και πολλοί είναι αυτοί που

συνδέουν την έννοια του πολιτισμού με έννοιες όπως η εκπαίδευση, η επικοινωνία, η ψυχαγωγία, η τεχνολογική πρόοδος, η πνευματική καλλιέργεια αλλά και η οικονομική ευημερία. Επιπλέον, το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου έχει υποστηριχθεί ότι συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τα βιώματα κάθε ανθρώπου και αποτελεί μέρος της συλλογικής μνήμης των διάφορων ανθρώπινων κοινοτήτων (Τσιάκαλος, 2007: 6-7). Τέλος, ο πολιτισμός είναι σήμερα συνδεδεμένος με τα ήθη και τα έθιμα μιας κοινωνίας, την πνευματική ανάπτυξη των ανθρώπων και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους, τον τρόπο ζωής τους και τη συμπεριφορά τους αλλά και την αισθητική τους έκφραση (Μπαμπινιώτης, 2006: 1441).

1.1.4. ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

Η κουλτούρα αποτελεί μία έννοια η οποία είναι εξίσου πολυσύνθετη με εκείνη του πολιτισμού, ενώ, ακόμη, πολλές είναι οι περιπτώσεις όπου οι δύο έννοιες χρησιμοποιούνται ως συνώνυμες ή ταυτόσημες. Έχοντας αρχικά την έννοια της καλλιέργειας, ο όρος και η σημασία του έχουν διέλθει διάφορες φάσεις προσδιορισμού, ενώ, η έννοια της κουλτούρας άλλοτε αντιμετωπίζεται ως συναφής και άλλοτε ως αντιθετική προς τον πολιτισμό.

Με βάση μία συγκεκριμένη προσέγγιση, η έννοια της κουλτούρας εγγενώς περιλαμβάνει την ετερότητα και κατ' επέκταση τη σχετικότητα. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι η χρήση του σήματος της ιδιοπροσωπίας μιας ομάδας ή ενός λαού *«προϋποθέτει ταυτόχρονα και την ύπαρξη διαφορετικών ταυτοτήτων και πολιτισμικών διαφορών»* (Τζιόβας, 2002: 9-29). Κάποιες από τις προσπάθειες ορισμού της έννοιας εστιάζουν στην υπόσταση της. Τονίζεται πως *«ποικίλοι ορισμοί της κουλτούρας έχουν διατυπωθεί με το πέρασμα του χρόνου. Υπάρχουν ορισμένοι που την ορίζουν ως ένα σύνθετο φάσμα αξιών, πεποιθήσεων, πρακτικών και μηχανικών οι οποίοι συνθέτουν τον τρόπο διαβίωσης μιας ομάδας ενώ άλλοι την θεωρούν νοητή κοινή γνώση με την οποία οι άνθρωποι αναπτύσσουν τη δράση, τη συμπεριφορά και την έκφρασή τους* (Τζιόβας, 2002: 9-29).

Με βάση, λοιπόν, τον πρώτο ορισμό, η κουλτούρα εμπεριέχεται στον τρόπο διαβίωσης των ανθρώπων μιας κοινότητας, ενώ με βάση τον δεύτερο ορισμό, οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν την κουλτούρα ως τρόπο διαπραγμάτευσης. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον ανθρωπολογικό ορισμό της κουλτούρας, η τελευταία αντιμετωπίζεται ως ταυτότητα ή αλληλεγγύη. Από την άλλη, σύμφωνα με τον αισθητικό της ορισμό, η κουλτούρα αποδίδεται ως κάτι ιδεατό, μακριά από την καθημερινότητα. Αν εξετάσουμε τον πρώτο ορισμό, έμφαση δίνεται στην ιδιαιτερότητα και τον τοπικό χαρακτήρα ενώ αν εξετάσουμε τον δεύτερο, θα διαπιστώσουμε ότι δίνεται έμφαση σε μια αφηρημένη και ιδεαλιστική οικουμενικότητα (Τζιόβας, 2002: 9-29).

Όσον αφορά την προσέγγιση των δύο εννοιών με αντιθετικούς όρους, αυτή επιχειρήθηκε κυρίως από τους στοχαστές του 19^{ου} αιώνα. Πρόκειται για μία εποχή κατά την οποία η βιομηχανική επανάσταση είχε μεταβάλει σημαντικά τις συνθήκες ζωής των ανθρώπων. Τότε, στο πλαίσιο μάλιστα του πνευματικού κινήματος του ρομαντισμού, η έννοια του πολιτισμού συνδέθηκε με την τεχνολογική ανάπτυξη, την τυποποίηση και την αυτοματοποίηση των πάντων και αντιπαρατέθηκε προς την έννοια της κουλτούρας, που περιέγραφε την πνευματική καλλιέργεια και ανωτερότητα. Με άλλα λόγια, ο πολιτισμός είχε αποκτήσει αρνητική σημασία σε αντίθεση με την κουλτούρα (Πασχαλίδης, 2002: 24, 40-43).

Η έννοια, λοιπόν, της κουλτούρας έχει κινήσει κατά καιρούς το ενδιαφέρον των επιστημόνων πολλών πεδίων και κλάδων και έχει προσδιοριστεί με διάφορους τρόπους. Όπως και ο πολιτισμός, έτσι και η κουλτούρα είναι συνδεδεμένη με την ανθρώπινη σκέψη και τη συμπεριφορά, καθώς και με όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας και της κοινωνικής ζωής των ανθρώπων. Επίσης, η κουλτούρα αποτελεί ένα στοιχείο το οποίο συνδέεται με την πολιτισμική ετερότητα, καθώς διαφοροποιείται στις διάφορες κοινότητες και πολιτισμικές ομάδες, έχοντας, εκτός από ατομικό, κυρίως συλλογικό χαρακτήρα και προσδίδοντας συγκεκριμένη πολιτισμική ταυτότητα.

1.2. Η ΕΛΛΑΔΑ ΧΩΡΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

Η χώρα μας αποτελεί σήμερα μία από τις σημαντικότερες χώρες υποδοχής μεταναστών και προσφύγων, στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού χώρου. Μακροπρόθεσμα, η Ελλάδα, εκτός από χώρα υποδοχής μεταναστών, έχει υπάρξει και χώρα προέλευσης μεταναστών, κυρίως σε εποχές αυξημένης οικονομικής κρίσης ή μεγάλων πολιτικών αναταραχών, όπως πόλεμοι και δικτατορικά καθεστώτα. Σήμερα, η ελληνική κοινωνία είναι πολυπολιτισμική, καθώς σε αυτή ζουν πολλοί μετανάστες, οι οποίοι είναι σημαντικό να εντάσσονται στην κοινωνία και να ενσωματώνονται στις κοινωνικές δομές (Ρομπόλης, 2007:5). Το ίδιο συμβαίνει και σε πολλές ακόμη χώρες, ενώ η μετανάστευση μελετάται διεξοδικά ως κοινωνικό φαινόμενο (Green, 2010).

Η μαζική μετανάστευση προς την Ελλάδα παρατηρείται στις αρχές της δεκαετίας του 1990, όταν στις χώρες των Βαλκανίων, αλλά και σε εκείνες του Ανατολικού Μπλοκ, άρχισαν να συμβαίνουν κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές ανακατατάξεις (Eurymdice, 2004: 20). Εκτός από τους αλλοδαπούς μετανάστες, κυρίως από την Αλβανία και άλλες χώρες, άρχισαν να έρχονται στην Ελλάδα κατά την ίδια περίοδο και παλιννοστούντες Έλληνες από τα κομμουνιστικά κράτη, τα οποία κατέρρευσαν, καθώς και πολιτικοί πρόσφυγες που είχαν φύγει μετά το τέλος του εμφυλίου πολέμου (Ρομπόλης, 2007: 12). Σύμφωνα με την απογραφή της Εθνικής Στατιστικής Αρχής (2011), το ποσοστό των αλλοδαπών που διαμένει μόνιμα στην Ελλάδα είναι ανέρχεται στο 8.34% του συνολικού πληθυσμού, ποσοστό που είναι αξιοσημείωτο, ενώ το 52.7% από αυτούς προέρχεται από την Αλβανία. (Καρανικόλα, & Πίτσου, 2016:130). Σήμερα, στο ποσοστό των μεταναστών θα πρέπει να προστεθεί και εκείνο των προσφύγων και μεταναστών που προέρχονται από τις χώρες της Μέσης Ανατολής και της Αφρικής, η άφιξη των οποίων, ειδικά από το 2015 και εξής είναι μαζική, εξαιτίας πολιτικών αναταραχών και πολεμικών συγκρούσεων.

Η υποδοχή μεγάλου αριθμού μεταναστών στην Ελλάδα θέτει, μεταξύ άλλων, και ζητήματα εκπαίδευσης, δεδομένου ότι πλέον ο μαθητικός πληθυσμός είναι ετερογενής. Οι μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα είναι σημαντικό να έχουν ειδική διαχείριση στον χώρο του σχολείου, δεδομένου ότι, πολύ συχνά, αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής και κοινωνικής ένταξης, τα οποία μπορεί, μακροπρόθεσμα να οδηγήσουν και στη σχολική αποτυχία. Για τον λόγο αυτό, το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να παρέχει στους αλλοδαπούς μαθητές ίσες ευκαιρίες, σεβόμενο ταυτόχρονα την πολιτισμική τους ταυτότητα (Γκότοβος, 2002:18).

1.3 ΟΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ ΤΗΣ 1^{ΗΣ} ΓΕΝΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ, Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Τα τελευταία χρόνια, στη χώρα μας διαμένουν χιλιάδες μετανάστες πρώτης γενιάς μαζί με τις οικογένειές τους. Τα παιδιά τους φοιτούν στα δημόσια κυρίως ελληνικά σχολεία, όπου η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική «δωρεάν» και ενιαία, όπου συνυπάρχουν με τους Έλληνες μαθητές με τους οποίους και αλληλεπιδρούν. Παρόλο που το φαινόμενο της συνύπαρξης αυτής μετρά πλέον τρεις δεκαετίες, σε πολλές περιπτώσεις συναντώνται διάφορα προβλήματα και συγκρούσεις, ενώ σε άλλες η συνύπαρξη αυτή είναι ομαλή.

Εξετάζοντας τα προβλήματα που ταλαιπωρούν τα παιδιά των μεταναστών πρώτης γενιάς, παρατηρούμε ότι ένα από τα σημαντικότερα αφορά στη χρήση της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, ενώ έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα, η γλώσσα που διδάσκονται στο ελληνικό σχολείο είναι η ελληνική, την οποία μαθαίνουν ως δεύτερη γλώσσα. Έτσι, τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται ως δίγλωσσα, κάτι που δημιουργεί ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι σημαντικό να κατανοούν όλα τα εμπλεκόμενα μέρη και οι εκπαιδευτικοί φορείς ότι, αφενός, οι δίγλωσσοι μαθητές θα πρέπει να μάθουν την ελληνική ώστε να μπορούν να επικοινωνήσουν και να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό περιβάλλον, και αφετέρου είναι σημαντικό να διαφυλάξουν την πολιτισμική τους ταυτότητα, ένα βασικό στοιχείο της οποίας είναι και η μητρική τους γλώσσα. Αυτό άλλωστε, πρεσβεύουν και οι αρχές της δίγλωσσης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Τουρτούρας, 2008: 32-34).

Εκτός από τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των μεταναστών πρώτης γενιάς στο ελληνικό σχολείο σχετικά με τη γλώσσα, ένα άλλο ιδιαίτερα συχνό φαινόμενο το οποίο δυσχεραίνει τη φοίτηση τους είναι η θυματοποίηση τους από τη μορφή του σχολικού εκφοβισμού. Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί σήμερα ένα συχνό φαινόμενο, που έχει κυρίως ως θύματα παιδιά τα οποία έχουν κάποιες ιδιαιτερότητες και, γενικότερα, διαφέρουν από την πλειονότητα του μαθητικού

πληθυσμού. Με άλλα λόγια, η μη αποδοχή της διαφορετικότητας αποτελεί μία από τις βασικές αιτίες του φαινομένου (Smith & Rigby, 2004: 43-44).

Ο εκφοβισμός ο οποίος εκδηλώνεται κατά της εθνοπολιτισμικής ετερότητας ονομάζεται ρατσιστικός εκφοβισμός και αφορά στην αρνητική συμπεριφορά των ανθρώπων απέναντι σε κάποιον που έχει διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή. Με άλλα λόγια, η αιτία εκδήλωσης αυτού του είδους εκφοβισμού είναι οι εθνικές και πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των ανθρώπων. Οι ενέργειες οι οποίες εκδηλώνονται στο πλαίσιο του ρατσιστικού εκφοβισμού περιλαμβάνουν διακρίσεις έναντι του ατόμου που δέχεται αυτές τις ενέργειες και έχουν ως αποτέλεσμα την περιθωριοποίησή τους εξαιτίας της φυλετικής του ταυτότητας (Smith & Rigby, 2004: 43-44).

Στις μέρες μας, η ένταξη των παιδιών μεταναστών στην εκπαίδευση της χώρας υποδοχής αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο απασχολεί τη διεθνή επιστημονική κοινότητα και για το οποίο διεξάγονται πολλές έρευνες. Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα γίνονται προσπάθειες μελέτης των στάσεων και των αντιλήψεων των μεταναστών, γονέων και παιδιών όσον αφορά την ελληνική εκπαίδευση, ενώ, ακόμη, διερευνάται και το αντίστοιχο θεσμικό πλαίσιο και οι αλλαγές που συμβαίνουν σε αυτό κατά καιρούς όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Σκούρτου και συν., 2004: 5).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η απάντηση στην πρόκληση της διαχείρισης των απαιτήσεων που υπάρχουν σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, τόσο στην Ελλάδα, όσο και σε όλον τον κόσμο. Όσον αφορά την περίπτωση της Ελλάδας, καθοριστικό ρόλο, εκτός από την Πολιτεία και την κεντρική διοίκηση της εκπαίδευσης, ήτοι το Υπουργείο Παιδείας, είναι σημαντικό να γίνουν προσπάθειες ένταξης των παιδιών των μεταναστών στο σχολείο από τοπικούς φορείς, ήτοι από την Τοπική Αυτοδιοίκηση. Κάτι τέτοιο θα περιορίζε τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, θα έδινε ευκαιρίες για λήψη περισσότερων πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς και θα κάλυπτε σε μεγαλύτερο βαθμό τις ανάγκες των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Παπακωνσταντίνου, 2012: 25-50).

Η νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα της πολυτισμικότητας η οποία επικρατεί στις περισσότερες σύγχρονες κοινωνίες έχει καταστήσει αναγκαία την ανάπτυξη νέων

παιδαγωγικών πρακτικών όσον αφορά τη διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων. Οι πρακτικές αυτές βασίζονται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Για τον λόγο αυτό, διατυπώνονται σήμερα νέες θεωρητικές προσεγγίσεις που αποσκοπούν στη διαμόρφωση νέων πρακτικών και διδακτικών στρατηγικών, επιδιώκοντας να είναι περισσότερο αποτελεσματικές και να στοχεύουν στην παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, αλλά και στην αποτροπή του κοινωνικού αποκλεισμού των παιδιών των μεταναστών.

Μία νέα παιδαγωγική πρακτική που αφορά στην σχολική ένταξη των παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο είναι η συμπεριληπτική εκπαίδευση ή συνεκπαίδευση. Η πρακτική αυτή θεωρείται αποτελεσματική για το σύνολο των μαθητών με ιδιαιτερότητες, όπως παιδιά με ειδικές ανάγκες και δίγλωσσους μαθητές και, για τον λόγο αυτό, σήμερα υιοθετείται τόσο στο πεδίο της ειδικής αγωγής όσο και σε εκείνο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η βασική παραδοχή της πρακτικής αυτής είναι η συνεκπαίδευση όλων των μαθητών στον ίδιο χώρο, ώστε να αναπτύσσεται η συνεργασία και να αποτρέπεται ο κοινωνικός αποκλεισμός, με την προϋπόθεση βέβαια ότι θα διαμορφώνεται ένα θετικό κλίμα από τον εκπαιδευτικό στο εκπαιδευτικό περιβάλλον τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Κουντουριώτου & Δημακοπούλου, 2014:116-118).

Μια παιδαγωγική πρακτική που θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, που επίσης αφορά όλους τους μαθητές που έχουν ιδιαιτερότητες και αντιμετωπίζουν προβλήματα στο γενικό σχολείο. Η πρακτική αυτή αφορά στην ανάπτυξη εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτούς, τα οποία θα είναι ειδικά σχεδιασμένα για τις δικές τους ανάγκες και επιδόσεις, ώστε να καλύπτονται τα κενά και να ξεπερνιούνται οι δυσκολίες. Η εξατομικευμένη διδασκαλία δεν έρχεται σε αντίθεση με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς μπορεί να εφαρμόζεται στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Tomlinson, 2014; 2010).

1.4 ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΠΑΤΡΟΓΟΝΙΚΟΣ

Ο όρος «πατρογονικές εστίες» αναφέρεται στον τόπο/έδαφος γέννησης και κατοικίας των γονέων ή/και των προγόνων μεταναστών και προσφύγων, οι οποίοι εγκατέλειψαν τον τόπο αυτό αναζητώντας ένα καλύτερο μέλλον, κάπου αλλού, κυρίως σε άλλη χώρα. Σε πρώτο πλάνο, ο όρος αυτός αναφέρεται στην ουσία στο έδαφος, έχει δηλαδή χωροταξικό και γεωγραφικό περιεχόμενο και στην πράξη μετουσιώνεται μέσω της έννοιας τους εδάφους (Agnew,2003). Πρόκειται για έναν όρο σημαντικό και ιδιαίτερο, και παραπέμπει σε διάφορες ερμηνείες, που όπως θα δούμε και εν συνεχεία, εξαρτώνται από τους διάφορους επιστημονικούς τομείς οι οποίοι και επιδιώκουν να τον αποσαφηνίσουν, όπως για παράδειγμα η Βιολογία η Γεωγραφία, η Φιλοσοφία κ.α

Ειδικότερα, στη Γεωγραφία η έννοια της εστίας, δηλαδή του εδάφους, αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη σημασία, ιδίως στην Ανθρωπολογική Γεωγραφία αλλά και στην Πολιτική Γεωγραφία. Η Γεωγραφία ορίζει το έδαφος ως ένα χώρο ο οποίος μεταμορφώνεται από την ανθρώπινη εργασία και παρουσία. Το έδαφος ορίζεται ως ένας γεωγραφικός χώρος που χαρακτηρίζεται από μία νομική διάσταση (εθνική επικράτεια), φυσική (ορεινή περιοχή) ή πολιτιστική (γλωσσική επικράτεια) ιδιαιτερότητα. Στην τελευταία περίπτωση, ο όρος ζώνη («γλωσσική ζώνη») θα μπορούσε να επικρατήσει καλύτερα (Hickman, 2016). Στη Φιλοσοφία, το έδαφος οδηγεί σε διάφορες έννοιες και αξίες, όπως για παράδειγμα η ύπαρξη προγόνων και η εξέλιξη της ανθρώπινης υπόστασης με σημείο αναφοράς τους προγόνους αυτούς, οι οποίοι διαμορφώνουν την ίδια την προσωπικότητα του ατόμου και δημιουργούν πολλαπλούς συναισθηματικούς, πολιτιστικούς, κοινωνικούς δεσμούς των επιγόνων με το έδαφος. Ανεξάρτητα από την προσέγγιση της έννοιας, το έδαφος σαφέστατα υπονοεί την ύπαρξη συνόρων ή ορίων. Αυτοί οι δύο τελευταίοι όροι χρησιμοποιούνται ανάλογα με τον τύπο του εδάφους από τον οποίο σχηματίζουν την

περίμετρό του, δηλαδή τα όριά του. Για παράδειγμα, μια πολιτική περιοχή ή μια διοικητική υποδιαίρεση οριοθετείται από ένα σύνορο, ενώ μια φυσική επικράτεια περιορίζεται από ένα όριο, έναν λιγότερο νομικό όρο. Χρησιμοποιήθηκε, επίσης, μια πολιτική-διοικητική έννοια για τον προσδιορισμό της έννοιας του εδάφους, δηλαδή το έδαφος καθιστά δυνατό τον ορισμό της κρατικής περιμέτρου που οριοθετείται από τα σύνορα της χώρας (Sack, 1960).

Η χρήση του υπό μελέτη όρου στο γεωγραφικό λεξιλόγιο και σε άλλες κοινωνικές επιστήμες είναι πρόσφατη και αφορά στα εδάφη της καθημερινής ζωής. Η λέξη «έδαφος» και η έννοια της εδαφικής ανισότητας χρησιμοποιούνταν από τη δεκαετία του 1990 από τις κοινωνικές και πολιτικές επιστήμες. Σε αυτό το πλαίσιο, ο ορισμός του όρου έχει διευρυνθεί, μεταβαίνοντας από μια απλή πολιτική-διοικητική αναφορά σε μια έννοια που ορίζει επίσης περιοχές συμμετοχής ή διαφορετικών μεμονωμένων ή συλλογικών έργων και πρακτικών (McDermott, 2000).

Στην πραγματικότητα, οι ορισμοί που προτείνονται δεν επιτρέπουν τον περιορισμό του σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο. Ως εκ τούτου, ο ορισμός απαιτεί προσέγγιση από διάφορους τομείς. Όταν, όμως, δίπλα στην λέξη έδαφος προστίθεται η λέξη «πατρογονικός» η σημασία του όρου λαμβάνει άλλο προσανατολισμό. Πρόκειται, πλέον, για ένα σύνθετο ορισμό που οδηγεί σε προσεγγίσεις πολιτιστικής και εθνικής ταυτότητας, πολιτικές, κοινωνικές κ.α. Έτσι, προτείνεται η σύλληψη του όρου με σημείο αναφοράς τους υλικούς και συμβολικούς πόρους που έχουν την ικανότητα να δομήσουν την πρακτική ύπαρξη των ατόμων ενώ δημιουργούν ταυτότητα σε ένα συγκεκριμένο έδαφος (Johnson, 1986). Έτσι, ο όρος πατρογονικές εστίες ή εδάφη προσεγγίζεται με βάση την έννοια της επικράτειας εστιάζοντας, όμως, ιδιαίτερα στην πολιτιστική της διάσταση καθώς και στη διάσταση της γέννησης και δημιουργίας εθνικής ταυτότητάς- συγκριτικά με τις άλλες προσεγγίσεις του όρου (Erasga, 2008). Με άλλα λόγια, το έδαφος μπορεί να συνδεθεί με την πολιτιστική ταυτότητα των κατοίκων που την κατοικούν και με τον έλεγχο της διαχείρισής της ή ακόμη και με τις παραστάσεις -ιδεολογικές αποτυπώσεις που έχει κάποιος για τον όρο αυτό.

Συνεπώς, το έδαφος δεν είναι απλώς ένας τόπος απαλλοτρίωσης και συνόρων, όπως προτείνεται από τη Γεωγραφία ή την Πολιτική, είναι και ένας συμβολικός χώρος ή καλύτερα μία πολιτιστική και εθνική σχέση μιας ομάδας με σημείο αναφοράς το

έδαφος αυτό, χωρίς, όμως, να αποκλείονται και όλοι οι άλλοι ορισμοί (κάθε άλλο συμπεριλαμβάνονται και αυτοί). Το έδαφος ή πατρογονική εστία είναι ένας είδος σχέσης που αναπτύσσει μια κοινωνική ομάδα με το έδαφος αυτό (Johnson, 1986). Είναι μια περιοχή που σχηματίζεται και καθορίζεται από μια μοναδική ομάδα που έχει μια συγκεκριμένη σχέση με το έδαφος αυτό (Hickman, 2016). Οι πατρογονικές εστίες, συνεπώς και εύλογα συμπεραίνει κανείς, συνδέονται άμεσα και με τη πολιτιστική και κοινωνική δραστηριότητα που θα αναπτύξει η ομάδα αυτή στο έδαφος αυτό, αλλά και στο συναισθηματικό δεσμό που θα διατηρήσει ή/και θα δημιουργήσει με τη νέα και την παλιά πατρίδα. Διότι το έδαφος αυτό αποτελείται, όχι μόνο από τον τόπο γέννησης και κατοικίας γονέων και προγόνων αλλά και από χώρους λατρείας, όπως θρησκευτικά οικήματα, νεκροταφεία, χώροι πολιτισμού κ. α. Ιδιαίτερα δε το νεκροταφείο συνδέεται και αυτό άμεσα με τον υπό μελέτη όρο. Μέσω αυτού του συμβολισμού της γενεαλογικής κληρονομιάς, καταλαβαίνουμε ότι η ύπαρξη λειψάνων των προγόνων στο νεκροταφείο δημιουργεί έναν αναπόφευκτο σύνδεσμο με το έδαφος αυτό. Το νεκροταφείο, επίσης, αποτελεί μία κοινωνικο-ιστορική αναφορά καθώς είναι σε θέση να ανιχνεύσει τα γεγονότα της ύπαρξής του ή να καθορίσει μια περιοδικοποίηση ορισμένων σημαντικών γεγονότων. Συνεπώς έχει διπλή διάσταση: κατάθεση προγονικών ταφών και σχεσιακή υποστήριξη μεταξύ του νεκρού και των ζωντανών (Erasga, 2008).

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι σύνδεση των πατρογονικών εδαφών με τους τόπους λατρείας είναι άρρηκτη και συνδέεται με την πτυχή της οικογένειας ή γενεαλογίας. Αυτές οι τοποθεσίες έχουν βαθιά επίδραση στα κοινωνικά ζητήματα αλλά και στη κοσμολογική και γενεαλογική τάξη πραγμάτων (Hickman, 2016).

Εν κατακλείδι, ο υπό μελέτη όρος δεν είναι μόνο ένας τύπος κοινωνικής αναπαραγωγής και παραγωγής υλικής δραστηριότητας, αλλά και αναπαραγωγής κοινωνικών, πολιτιστικών και γενεαλογικών αναπαραστάσεων. Υπό αυτή τη διάσταση, το έδαφος γίνεται αποδέκτης πλήθους στοιχείων σηματοδότησης τα οποία συμπεριλαμβάνονται στον σύνθετο όρο «πατρογονικές εστίες» ή «πατρογονικά εδάφη».

1.5 ΚΡΙΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σήμερα, κανείς δεν μπορεί να διαψεύσει ότι η ελληνική κοινωνία είναι πλέον μία κοινωνία με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα όπου συνυπάρχουν άνθρωποι και κοινότητες με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, που κατάγονται από διαφορετικό πολιτισμικό και εθνοτικό περιβάλλον. Το ίδιο συμβαίνει και στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, το οποίο αποτελεί μία μικρογραφία της ελληνικής κοινωνίας. Χωρίς απάντηση παραμένει το ερώτημα κατά πόσο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει κατορθώσει να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες τις οποίες δημιουργεί η νέα αυτή κατάσταση και πόσο αποτελεσματική είναι η εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά που διαθέτουν διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες και ανήκουν σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Επίσης, χρήζει απάντησης ποια είναι η ευθύνη του κράτους και ποια των εκπαιδευτικών στην γενικότερη κατάσταση στην οποία βρίσκεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα;

Αναμφίβολα, τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που έχουν θεσπιστεί μέχρι στιγμής δεν είναι ανάλογα της σύγχρονης πραγματικότητας του μαθητικού πληθυσμού, καθώς τα διαπολιτισμικά σχολεία είναι εξαιρετικά λίγα αν αναλογιστεί κανείς τον αριθμό των αλλοδαπών μαθητών. Σχετικά με τις τάξεις υποδοχής και τα τμήματα φροντιστηριακού τύπου, τα πιο πολυάριθμα δεν φαίνονται να πετυχαίνουν τους στόχους τους. Ωστόσο δεν έχουν αξιολογηθεί ούτε τα μέτρα, ούτε και έχει γίνει μελέτη τα τελευταία χρόνια σχετικά με τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών στο σύνολο τους ή την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον σε γενικό επίπεδο (Σκούρτου και συν., 2004).

Μάλιστα, η σχολική επιτυχία των αλλοδαπών μαθητών φαίνεται να συνάδει με την αφομοίωση γλωσσικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών της χώρας υποδοχής (Ανδρούτσου & Ασκούνη, 2011: 23). Σύμφωνα με στοιχεία τα οποία έχουν αντληθεί, οι επιδόσεις των παιδιών αυτών φαίνεται πως είναι σε μεγάλο βαθμό χαμηλότερες κατόπιν σύγκρισής τους με τις αντίστοιχες επιδόσεις των συμμαθητών τους που προέρχονται από γηγενείς οικογένειες, ιδίως στο γλωσσικό επίπεδο (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008: 7-9). Οι Edwards & Newcombe (2006: 138) τονίζουν τη σημαντικότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την αύξηση της επίδοσης των μαθητών, θεωρώντας ότι όσο τα παιδιά χρησιμοποιούν και τη μητρική γλώσσα τους αλλά και την ελληνική, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες για σχολική επιτυχία.

Τέλος, ένα ακόμη σημαντικό πρόβλημα το οποίο παρατηρείται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά τους μαθητές που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο είναι εκείνο της σχολικής διαρροής, της συστηματικής δηλαδή απουσίας ή, τελικά, της οριστικής εγκατάλειψης του σχολείου από ορισμένους μαθητές. Στην Ελλάδα, η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για 9 έτη, περιλαμβάνει δηλαδή τη φοίτηση στο δημοτικό και το γυμνάσιο, ωστόσο, τα φαινόμενα εγκατάλειψης της σχολικής φοίτησης προς την ολοκλήρωση της δεν έχουν εκλείψει. Η σχολική διαρροή φαίνεται να συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με οικονομικούς, αλλά και πολιτισμικούς παράγοντες, καθώς, από τη μία πλευρά, παιδιά από οικογένειες με χαμηλό οικονομικό επίπεδο, αναγκάζονται να εγκαταλείψουν το σχολείο για να εργαστούν και, από την άλλη πλευρά, το ίδιο συμβαίνει και με μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικής ένταξης στο σχολείο (Φωτόπουλος, 2010).

Μια άλλη σημαντική αδυναμία της διαπολιτισμικής προσέγγισης που αφορά στο θέμα εκμάθησης της γλώσσας είναι η εκπαιδευτική πολιτική, χωρίς ωστόσο να δίνεται η σημασία που θα έπρεπε στην καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, παράλληλα με την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Η διαφορετικότητα στη γλώσσα και τον πολιτισμό των μαθητών ορίζεται ως πρόβλημα που πρέπει να επιλυθεί και εντοπίζεται στην ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας. Για την επίλυση του προβλήματος αυτού, απαιτείται μια διαδικασία μονόδρομη που δεν εμπλέκει τους γηγενείς μαθητές αλλά περιορίζεται μόνον στους «αδύναμους» μαθητές. Ο κοινός παρονομαστής αυτών των μαθητών

είναι ότι τα ελληνικά δεν είναι η μητρική τους γλώσσα. Παρόλ' αυτά, πολύ συχνά, μεγάλο μέρος των μαθητών αυτών δεν έχουν γνωρίσει άλλη χώρα, παρά μόνο την Ελλάδα.

Κατά συνέπεια, είναι δυνατόν να διαπιστώσει κανείς ότι η κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας όσον αφορά την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών και την παροχή αποτελεσματικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο αντιμετωπίζει ακόμη πολλά και σημαντικά προβλήματα, παρά τα βήματα και τις προσπάθειες που έχουν πραγματοποιηθεί προς αυτή την κατεύθυνση. Για τον λόγο αυτό, είναι σημαντική η συστηματική διερεύνηση όλων των παραμέτρων του ζητήματος, έτσι ώστε να γίνουν κατανοητές οι αιτίες που προκαλούν τα προβλήματα και να ξεπεραστούν τα διάφορα εμπόδια προκειμένου να βρεθούν αποτελεσματικές λύσεις, που ενδείκνυνται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ PIERRE BOURDIEU

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση παρατηρούμε ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ νοηματικών συστημάτων και της ανθρώπινης δράσης γεγονός που πραγματεύεται η πολιτισμική θεωρία. Ο Μπουρντιέ είναι ένας από τους επιστήμονες που με τη θεωρία του προσπάθησε να μελετήσει την κουλτούρα. Για τον Μπουρντιέ, η κουλτούρα μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο που θα συνδέσει την κοινωνική δομή και τον δρώντα εαυτό.

Όπως είναι ευρέως γνωστό, ο Γάλλος κοινωνιολόγος υπήρξε ένας από τους σημαντικότερους θεωρητικούς στο χώρο της πολιτισμικής θεωρίας κατά τον 20^ο αιώνα. Οι έρευνές του δεν επικεντρώνονται σε ένα συγκεκριμένο χώρο, ούτε σε μια και μόνο επιστήμη αλλά ασχολήθηκε με την εκπαίδευση, την κουλτούρα, την κοινωνιολογία και την ανθρωπολογία. Εισηγάγε καινούριες έννοιες ώστε να τις εφαρμόσει στην κοινωνική του έρευνα.

Ο Μπουρντιέ εισήγαγε την δική του θεωρία τη λεγόμενη αναστοχαστική κοινωνιολογία .

2.1 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ BOURDIEU

Ο Μοσχονάς αναφέρει πως «στο έργο του Μπουρντιέ, σημαντική θέση κατέχει η θεωρία του σχετικά με την κοινωνική πρακτική. Στην αναστοχαστική θεωρία του Μπουρντιέ, μία από τις βασικές έννοιες που περιγράφονται είναι η έννοια του *habitus*. Πρόκειται για μια έννοια, η οποία παραπέμπει στον όρο έξις του Αριστοτέλη μέσω του Χιουμ και των σχολαστικών. Η έννοια του *habitus* περιλαμβάνει όλες εκείνες τις προδιαθέσεις σύμφωνα με τις οποίες κάθε άτομο δρα και αντιδρά στο πλαίσιο των κοινωνικών περιστάσεων. Κάθε μια από τις προδιαθέσεις αυτές ενεργοποιούν αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές ή πρακτικές οι οποίες ενώ είναι κανονικές, δεν ρυθμίζονται συνειδητά από κάποιον κανόνα. Αντίθετα, μέσω της εκπαίδευσης που λαμβάνει κάθε άτομο από πολύ νωρίς, οι προδιαθέσεις αυτές εν-τυπώνονται στα παιδιά. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά αποκτούν συνήθειες που μορφώνουν κυριολεκτικά όχι μόνο το μυαλό αλλά και το σώμα τους. Κάθε έξις είναι μια δομημένη εντύπωση η οποία αντικατοπτρίζει τις κοινωνικές συνθήκες και το περιβάλλον στο πλαίσιο του οποίου αποκτήθηκαν. Για τον λόγο αυτόν, παρατηρείται μια σχετική ομοιογένεια όταν εξετάζονται συγκεκριμένες ομάδες ή κοινωνικές τάξεις. Άτομα που ανήκουν στην ίδια τάξη, έχουν την τάση να παρουσιάζουν παρόμοιες συμπεριφορές.» (Μοσχονάς, 2002).

Σύμφωνα λοιπόν, με τον Μοσχονά, ο Μπουρντιέ στήριξε την θεωρία του με κύριο γνώμονα τις έξεις που αποκτά ο άνθρωπος από τα παιδικά του χρόνια. Θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι οι συνήθειες αυτές φέρνουν στο φως τις συνθήκες μέσα στις οποίες δημιουργήθηκαν. Με βάση λοιπόν, αυτή την πληροφορία, κατανοούμε πως και γιατί ο κάθε λαός φέρει τις δικές του μοναδικές έξεις, που αν μη τι άλλο δεν παύουν να τον χαρακτηρίζουν δια βίου.

Ο Philip Smith, αναφέρει πως αυτό που προβληματίζει σχετικά με τις έξεις είναι η σύνδεσή τους με τις κοινωνικές και ταξικές ανισότητες που επικρατούν σε ένα σύστημα. Σύμφωνα με τον Μπουρντιέ, η οικογένεια και το σχολείο διαδραματίζουν σοβαρό ρόλο στον επιμερισμό των έξεων. Οι δύο αυτοί θεσμοί παρουσιάζουν ευνοϊκότερες συνθήκες για όλους όσους προέρχονται από εύπορες οικογένειες, μεροληπτώντας εναντίον όσων κατάγονται από οικογένειες που εκπροσωπούν την εργατική τάξη. (Smith, 2006). Σύμφωνα λοιπόν, με τα προαναφερόμενα είναι φανερό

ότι οι έξεις είναι άρρηκτα συνδεμένες με την κοινωνική ανισότητα. Αυτό, το οποίο αναφέρει ο Μπουρντιέ, σχετικά με το σχολείο και την οικογένεια, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι έξεις σε μεγάλο βαθμό δεν κατανέμονται δίκαια, διότι συνεχώς ευνοούνται οι πάντοτε οικονομικά ευκατάστατοι και κατ' επέκταση οι έξεις τους, σε αντίθεση με τους οικονομικά ασθενέστερους που βιώνουν τον περιορισμό των δικών τους έξεων.

Μέσα στη γενικότερη θεωρία του Μπουρντιέ, δεν θα μπορούσε να μην συμπεριληφθεί η άποψή του για το *Συντηρητικό Σχολείο*. Πιο συγκεκριμένα, ο ίδιος υποστηρίζει πως «οι διαφορές που υπάρχουν στην μορφωτική κληρονομιά μεταξύ των διαφορετικών κοινωνικών τάξεων ευθύνονται πρωτίστως για την ανισότητα των παιδιών στο πλαίσιο της σχολικής δοκιμασίας και κατ' επέκταση εκεί οφείλονται και τα διαφορετικά ποσοστά επιτυχίας τους». (Φραγκουδάκη, 1985: 360). Αυτό το οποίο αναφέρει ο Μπουρντιέ, είναι πολύ λογικό και εύλογο μιας και τα παιδιά έρχονται στο σχολείο φέρνοντας μαζί τους όλα όσα έχουν μάθει από την οικογενειακό τους περιβάλλον.

Επιπροσθέτως, ο Μπουρντιέ επισημαίνει πως «όταν η σχολική επιβίωση κάποιου εξαρτάται και καθορίζεται αυστηρά από τη θέση που κατέχει στην κοινωνική ιεραρχία και όταν οι επιλογές που επικρατούν κρύβονται πίσω από μια φαινομενική τυπική ισότητα αλλά στην ουσία επιβραβεύουν και προωθούν τις πραγματικές ανισότητες, το σχολείο συμβάλλει στην διαιώνιση των ανισοτήτων και την ίδια στιγμή προβαίνει σε μια μορφή νομιμοποίησης των ανισοτήτων αυτών». (Φραγκουδάκη, 1985: 381). Αυτή λοιπόν, είναι η πραγματική άποψη του Μπουρντιέ για το σχολείο, που γι' αυτό ακριβώς, το χαρακτηρίζει και ως *συντηρητικό*. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον, λοιπόν, τα παιδιά δεν κρίνονται μόνο από το μορφωτικό επίπεδο που ήδη έχουν από τις οικογένειες τους, αλλά υφίστανται και τις σχολικές πιέσεις και τους περιορισμούς, που στοχεύουν, στον αποκλεισμό κάποιων μαθητών, χωρίς αυτό να γίνεται δημοσίως γνωστό.

Αναφορικά με την κοινωνική συγκρότηση, ο Μπουρντιέ προσπαθεί να ενώσει δύο αντίρροπες θεωρίες, αυτήν του υποκειμενισμού και αυτή του αντικειμενισμού. (Μουζέλης, 2000: 190-191). Εξετάζοντας την πρώτη από τις δύο κοινωνιολογικές θεωρήσεις, ο χαρακτηρισμός «κοινωνικό» δίνεται σε καθετί που προκύπτει από τη δράση υποκειμένων με ορθολογικό τρόπο. Αντιθέτως, στο πλαίσιο του αντικειμενισμού, η κοινωνική υπόσταση είναι περισσότερο μια ανεξάρτητη

συλλογικότητα που βρίσκεται πάνω από τα μέλη που την απαρτίζουν. Στο σημείο αυτό έγκειται η φιλοσοφική διαμάχη ανάμεσα στην ελευθερία και τον καθορισμό.

Ο Μπουρντιέ, λοιπόν, καταβάλλει προσπάθειες να συνδέσει αυτές τις διαφορές σε μεθοδολογικό και ερμηνευτικό επίπεδο μεταξύ των δύο κοινωνιολογικών θεωρήσεων, οι οποίες στρέφονται γύρω από θέματα που αφορούν την κοινωνική συγκρότηση (Ρωμανός, 2007:338-339). Σύμφωνα με τον Μπουρντιέ, οι κανόνες που ισχύουν σε ένα κοινωνικό σύστημα δεν επιλέγονται με απόλυτα συνειδητό τρόπο. Από την άλλη, η επιβολή των κανόνων αυτών στα άτομα δεν γίνεται ούτε ασυνείδητα καθώς δεν υπάρχει μια μηχανική διαδικασία για τον σκοπό αυτόν. Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως οι άνθρωποι είναι μέρη του κόσμου, γεγονός που τους κάνει να ακολουθούν μια αδιαμόρφωτη αίσθηση γι' αυτόν, φέροντας όλα τα καταστατικά του νοήματα. Αν τώρα κανείς προσπαθήσει να εξετάσει αυτήν την αίσθηση των ανθρώπων για τον κόσμο, θα συνειδητοποιήσει πως δεν είναι ούτε απολύτως συνειδητή αλλά ούτε και ασυνείδητη. Ο Μπουρντιέ, κατά συνέπεια, θεωρεί αυτήν την αδιαμόρφωτη αίσθηση για τον κόσμο ως κάτι που δεν παύει να υπάρχει και παρέχει μια εκφρασμένη γνώση σχετικά με την φύση και την υπάρχουσα ροή των πραγμάτων (Ρωμανός, 2007: 339).

Κάθε άτομο διαμορφώνει τις επιθυμίες, τα θέλω και τις πρακτικές και στρατηγικές του σύμφωνα με ορισμένα αντιληπτικά σχήματα. Πρόκειται για σχήματα αθέλητα και αδιαμόρφωτα που καθορίζονται και επηρεάζονται από έναν ιστορικό πολιτισμό (Ρωμανός, 2007: 339). Με βάση όλα τα παραπάνω, θα μπορούσε κανείς να πει ότι οι ιστορικές προδιαθέσεις είναι αυτές που επηρεάζουν τις αποφάσεις και τις πράξεις των ανθρώπων και συμβάλλουν στην σταθερότητά τους μέσα στον χρόνο και την εξασφάλιση της κοινωνικής συγκρότησης. Με άλλα λόγια, οι πρακτικές που υιοθετούνται από τα άτομα διαμορφώνονται από το παρελθόν και εκτός από τρόπους δράσης αποτελούν και τρόπους διαμόρφωσης κοινωνικών νοημάτων (Μαρκουλάτος, 2007:364).

Πρόκειται για ένα σημείο εξαιρετικής σημασίας καθώς, για τον Μπουρντιέ, η συνήθεια είναι η έννοια που συνδέει τα δύο βασικά επιχειρήματα για την οριοθέτηση της κοινωνιολογίας (Μουζέλης, 2000:191). Έρχεται, λοιπόν, στο προσκήνιο η έννοια του *habitus*, η οποία με τη σειρά της συνδέεται με τις προδιαθέσεις και όλα τα στοιχεία που αναδύονται από το παρελθόν με τη μορφή προκαθορισμών και έχουν τη

δύναμη να επηρεάζουν τις σκέψεις και τις δράσεις του παρόντος. (Μαρκουλάτος, 2007: 365.)

Ο Μπουρντιέ δεν θεωρεί πως ο κόσμος ρυθμίζεται ασυνείδητα αλλά ούτε και πως υπάρχουν ορισμένοι νόμοι. Αντίθετα, πιστεύει πως τα υποκείμενα οργανώνονται με βάση ορισμένους προσδιοριστικούς παράγοντες όπως είναι τα πεδία μεταξύ των αντικειμενικών θέσεων και οι έξεις. Αυτοί οι παράγοντες καθορίζουν, συνεπώς, τη συμπεριφορά των υποκειμένων αφού συμβάλλουν στη διαμόρφωση προδιαθέσεων (Ρωμανός, 2007: 345-346).

Τα πεδία αυτά προσφέρουν το υλικό που διαμορφώνει και που πραγματώνει το *habitus*, το οποίο συνδέεται με την ενσωμάτωση των υποκειμένων στον κόσμο. Ο κόσμος αυτός που είναι ήδη διαμορφωμένος, κληρονομείται στα υποκείμενα και τους δίνει στοιχεία όπως η θρησκεία και άλλα υπόβαθρα τα οποία επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη στάση, τις επιλογές και τις πρακτικές των υποκειμένων, που δύσκολα αλλάζουν. (Ρωμανός, 2007: 344).

Το *habitus* και οι προδιαθέσεις του μπορεί να αναφέρονται στο σώμα και σε όσα στοιχεία της κουλτούρας επηρεάζουν τη συμπεριφορά με τρόπο ασυνείδητο. Για παράδειγμα, ο τρόπος με τον οποίο καθορίζεται η ομιλία και ο βηματισμός ανήκουν στις προδιαθέσεις του σώματος. (Ρωμανός, 2007:345-346). Πιο συγκεκριμένα, το σώμα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για τη θεωρία του Μπουρντιέ καθώς αποτελεί μια διάσταση της έξεως. Μέσω της μίμησης, τα υποκείμενα αναπαραγάγουν πράξεις και χειρονομίες με τρόπο δεν πραγματώνεται συνειδητά. Υπάρχει, συνεπώς, μία πρότυπη κίνηση που λειτουργεί ως μοτίβο για τις σωματικές μας λειτουργίες και ουσιαστικά για τον Μπουρντιέ, αυτό αποτελεί μέρος του εαυτού μας. (Παναγιωτόπουλος, 1992: 28).

Διεισδύοντας βαθύτερα, με τον ίδιο τρόπο καθορίζεται και το νοηματικό και συναισθηματικό πλαίσιο των ατόμων μέσω των προδιαθέσεων. Οι προδιαθέσεις καθιερώνουν πρότυπα σχετικά με τον τρόπο που πρέπει να ακολουθείται για όλα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το *habitus* αποτελεί έναν τρόπο να επαναδιατυπωθεί η ιστορία της οποίας αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι. Τα υποκείμενα πλάθονται στο εσωτερικό της κοινωνίας με βάση τις αντικειμενικές δομές και τις κανονικότητες του *habitus*. Αυτό εμφυσά στα άτομα όλα εκείνα τα στοιχεία της πολιτισμικής ιστορίας και

ουσιαστικά εσωτερικεύει τα εξωτερικά στοιχεία της πραγματικότητας. (Ρωμανός, 2007: 34-347).

Συνακόλουθα, σύμφωνα με τον Μπουρντιέ, οι πληροφορίες αυτές για τον συντονισμό των δράσεων, μεταφέρονται με τρόπο σιωπηρό. Δεν υπάρχει ένα ρητά εκφρασμένο σύστημα γνώσης και μάθησης αλλά τα άτομα μέσα από τις πρακτικές του habitus έρχονται σε επαφή και σταδιακά εξοικειώνονται με τον κόσμο και την ιστορική παράδοση. Έτσι, το habitus έχει έναν ημιαυτόματο και απρόσωπο χαρακτήρα καθώς δεν υπάρχει ουσιαστική γνώση των γενεσιουργών σχημάτων. (Ρωμανός, 2007:346). Μπορεί να ειπωθεί, επομένως, ότι η έννοια habitus έχει έναν ημιαυτόματο και απρόσωπο χαρακτήρα. Έτσι, η πρώτη γνώση των πραγμάτων επέρχεται μέσα από την κοινωνική αναπαραγωγή η οποία όμως πραγματοποιείται χωρίς να υπάρχει επίγνωση και θέληση. (Ρωμανός, 2007: 349).

Όταν αναλύονται τα ζητήματα κοινωνικής συγκρότησης, θα πρέπει να αποφεύγεται η «στατικότητα» αλλά και η θεώρηση του υποκειμενισμού που υποτιμά τη σημασία του κοινωνικού κόσμου (Παναγιωτόπουλος, 1992: 22-23). Αντιθέτως, θα πρέπει να δίνεται έμφαση στην πρακτική, δηλαδή στην ανάλυση των έξεων οι οποίες ουσιαστικά αντανakλούν τις ιστορικές πρακτικές σε μια αντικειμενικοποιημένη μορφή (Παναγιωτόπουλος, 1992:23).

Για την κοινωνική συγκρότηση, ο Μπουρντιέ προτείνει τη δική του εκδοχή με βάση τη θεωρία του κατασκευαστικού δομισμού (Παναγιωτόπουλος, 1992: 23). Σύμφωνα με αυτήν την θεωρία, οι έξεις δημιουργούνται έχοντας ως ερέθισμα ορισμένα κοινωνικά σχήματα (Παναγιωτόπουλος, 1992: 22-23). Η σχέση ανάμεσα στις συνήθειες και στα κοινωνικά πεδία δηλαδή τις συνθήκες στο πλαίσιο των οποίων δημιουργούνται οι συνήθειες αυτές οδηγεί στην κοινωνική δράση και στον σχηματισμό κοινωνικών πρακτικών.

Οι έξεις συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στον καθορισμό πρακτικών είτε πρόκειται για πρακτικές σε ατομικό είτε σε συλλογικό επίπεδο. Πρόκειται για συστήματα διαθέσεων που μεταβιβάζονται και αποτελούν παράγωγα της ιστορίας. (Παναγιωτόπουλος, 1992: 25). Συμπεραίνουμε λοιπόν, πως ένα κομμάτι της ιστορίας βοηθά στην αναπαραγωγή της μιας και διαρκώς το παρελθόν και οι εμπειρίες του έρχονται στην επιφάνεια μέσα από τα υποκείμενα. Η εσωτερίκευση των εμπειριών του παρελθόντος οδηγεί τα υποκείμενα να διαμορφώσουν συνειδήσεις και τρόπους

σκέψης τα οποία κατ' επέκταση καθορίζουν τις επιλογές τους και τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς τους (Παναγιωτόπουλος, 1992: 25).

Στο κοινωνικό επίπεδο, οι έξεις συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των κοινωνικών δομών αφού αποτελούν μέρος αυτών (Παναγιωτόπουλος, 1992: 31). Αναλυτικότερα, οι έξεις ανήκοντας στην ιστορία, ενσωματώνονται στη φύση του υποκειμένου και την ίδια στιγμή δημιουργούν ιστορία που θα χρησιμοποιηθεί για το μέλλον, αποτελώντας έτσι τον συνδετικό κρίκο ανθρώπου και κόσμου (Παναγιωτόπουλος, 1992: 32). Ενώ, λοιπόν, δεν υπάρχουν διατυπωμένοι κανόνες που να ρυθμίζουν τις επιλογές των υποκειμένων, υπάρχουν περιορισμοί και απαγορεύσεις που διατυπώνονται στο πλαίσιο της κοινωνίας και των κοινωνικών πεδίων. Ήδη από την παιδική ηλικία, τα υποκείμενα συμμετέχουν σε διάφορες κοινωνικές δραστηριότητες και με έναν τρόπο ασυνείδητο παρατηρείται η διαμόρφωση τάσεων προς συγκεκριμένες επιλογές με βάση τις έξεις.

Μέσα από τη θεωρία των έξεων, ο Μπουρντιέ καταβάλλει προσπάθειες ώστε να εξηγήσει τη δημιουργία επιλογών και αντιλήψεων. Ωστόσο, δεν είναι μόνο οι έξεις που οδηγούν στην ανάδειξη συγκεκριμένων πρακτικών. Εφόσον τα υποκείμενα είναι μέλη κοινωνικών συνόλων, δρουν εντός συγκεκριμένων κοινωνικών πλαισίων, γεγονός που οδηγεί στην υιοθέτηση συγκεκριμένων πρακτικών. Είναι συνεπώς, η σχέση ανάμεσα στις έξεις και τα κοινωνικά περιβάλλοντα αυτό που δημιουργεί την ανάπτυξη των πρακτικών (Παναγιωτόπουλος, 1992: 45).

Τα κοινωνικά πεδία διέπονται από ορισμένους κοινωνικούς κανόνες και αποτελούν χώρους στους οποίους παρατηρείται συγκεκριμένη κατανομή πόρων και κεφαλαίων (Μπουρντιέ, 1999: 64). Σε όποια κατηγορία κι αν ανήκει το πεδίο, εμφανίζει κοινά γενικά χαρακτηριστικά με τα υπόλοιπα. Οι διαφοροποιήσεις οφείλονται στη σχέση των πεδίων με δευτερεύοντες παράγοντες (Μπουρντιέ, 1999: 65).

Γενικότερα, στο εσωτερικό κάθε πεδίου κυριαρχεί η κατάσταση που έχει διαμορφωθεί κατά το παρελθόν και η οποία έχει δημιουργηθεί από την αλληλεπίδραση των διαφόρων στοιχείων του. Αυτή η κατάσταση είναι που επηρεάζει τις παρούσες και τις μελλοντικές επιλογές των υποκειμένων, τις στρατηγικές που υιοθετούν και τις αποφάσεις που λαμβάνουν (Μπουρντιέ, 1999: 65-66).

Εκεί παρατηρείται η ανάπτυξη ανταγωνιστικών τάσεων καθώς τα υποκείμενα καταβάλλουν προσπάθειες να αλλάξουν την κατανομή του κεφαλαίου, όποιο κι αν είναι αυτό σε κάθε πεδίο. Άλλα πάλι υποκείμενα επιθυμούν τη διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης. Όποια κι αν είναι η επιδίωξη των υποκειμένων, όλα παρουσιάζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Ένα από αυτά είναι πως τα υποκείμενα που ανήκουν σε κάποιο κοινωνικό πεδίο, πιστεύουν πως αξίζει ο αγώνας αυτός και η προσπάθεια διατήρησης του πεδίου στο οποίο ανήκουν.

Επιπλέον, τα άτομα παρουσιάζουν προδιάθεση να λειτουργούν με βάση συγκεκριμένες συμπεριφορές. Σύμφωνα με τις έξεις και τα κοινωνικά πεδία στο πλαίσιο των οποίων δρουν, τα άτομα υιοθετούν συγκεκριμένες στρατηγικές και προβαίνουν σε συγκεκριμένες δράσεις, χωρίς οι τελευταίες να είναι προϊόντα συνειδητής σκέψης. Ο Μπουρντιέ υποστηρίζει πως οι κοινωνικές πρακτικές έχουν τη δύναμη να προκαθορίζουν συμπεριφορές και πρακτικές (Μαρκουλάτος, 2007: 365).

Με βάση όλα τα παραπάνω, για τον Μπουρντιέ συντελείται ουσιαστικά εσωτερίκευση του εξωτερικού κόσμου και αντιστρόφως αυτή η εσωτερίκευση παράγει εκ νέου μια εξωτερική πραγματικότητα μέσα από τις δραστηριότητες υποκειμένων και ομάδων. Ωστόσο οι δράσεις τους προκαθορίζονται από τα ήδη υπάρχοντα ιστορικά δεδομένα (Παναγιωτόπουλος, 1992: 33).

Έτσι, η κοινωνική δομή δεν αποτελεί μια αφηρημένη ούτε μια απόλυτη οντότητα. Ο Μπουρντιέ αναδεικνύει την κοινωνική συγκρότηση ως ένα σύστημα ανάμεσα σε νοήματα και δυνάμεις (Παναγιωτόπουλος, 1992: 33). Στο σημείο αυτό είναι εμφανής η επιρροή του από τον Μαρξ, καθώς και ο Μπουρντιέ αντιλαμβάνεται την κοινωνική πραγματικότητα ως ένα σύνολο που προκύπτει από την αντιπαράθεση των τάξεων. Επίσης, η επιρροή του Βέμπερ αποκαλύπτεται στην άποψη του ότι η κυριαρχία μιας ομάδας στον κοινωνικό κόσμο θα πρέπει να αναγνωρίζεται. Με βάση αυτήν την άποψη, ο λόγος του ισχυρότερου υπερτερεί έναντι του λόγου του ασθενέστερου και νομιμοποιείται η αντίστοιχη κυριαρχία και επιβάλλεται μια μορφή βίας που όμως είναι κοινωνικά αποδεκτή (Παναγιωτόπουλος, 1992: 42).

Ο Μπουρντιέ θεωρεί πως θα πρέπει να εξετάζεται το σύστημα σχέσεων οποιουδήποτε κοινωνικού αντικειμένου προς μελέτη. Κατά την εξέταση αυτή, θα πρέπει να αναλυθούν οι επιλογές, οι αποφάσεις, οι στρατηγικές και οι στάσεις που υιοθετούνται από τα υποκείμενα καθώς αυτά προκύπτουν ως προϊόν της σχέσης που

αναπτύσσεται ανάμεσα στις δομές και τα κοινωνικά πεδία στα οποία δραστηριοποιούνται και ανταγωνίζονται (Παναγιωτόπουλος, 1992: 42-45).

Από την άλλη, έντονη ήταν η κριτική που έχει δεχθεί το έργο του. Ο Μουζέλης παρατηρεί πως δεν κατάφερε να ξεπεράσει το δίπολο αντικειμενισμού και υποκειμενισμού και κατέληξε παρά τις προσπάθειές του να αναπαραγάγει αυτήν την προσέγγιση. (Μουζέλης, 2000:191). Με άλλα λόγια, στο έργο του η διάκριση των δύο θεωρήσεων ανάγεται σε διάκριση ανάμεσα στον αντικειμενισμό και τις εσωτερικές δομές.

Στο έργο του, τα υποκείμενα παρουσιάζονται ως παθητικά όντα τα οποία απλώς υπάρχουν μέσα στο σχήμα πεδίο-Habitus- κοινωνικές πρακτικές, χωρίς να μπορούν να λειτουργήσουν αυτόνομα και δράσουν έξω από το κοινωνικό πεδίο δράσης τους (Μουζέλης, 2000: 193).

Επιπλέον, κατά τον Μπουρντιέ τα υποκείμενα προβαίνουν στην εκάστοτε επιλογή τους με βάση το habitus. Κυριαρχεί, λοιπόν, ένας μηχανιστικός τρόπος που καθορίζει τις επιλογές αυτές, μην αφήνοντάς τες να αποκλίνουν από τις έξεις (Ρωμανός, 2007:349-350). Στο πλαίσιο, λοιπόν, των κοινωνικών πεδίων, οι επιδράσεις που δέχονται τα υποκείμενα δεν τα αφήνουν να ξεφύγουν εκτός των ορίων του habitus και να προβούν σε επιλογές με βάση μια ωφελιμιστική σκέψη (Ρωμανός: 2007: 349).

Ωστόσο, τα υποκείμενα δεν εσωτερικεύουν αυτόματα τις αντικειμενικές δομές αλλά φιλτράρουν τα ερεθίσματα και τις επιρροές που δέχονται από τα κοινωνικά πεδία. Ακόμη και όταν βρίσκονται υπό συνθήκες πίεσης, δεν εσωτερικεύουν όλες τις κοινωνικές δομές του εξωτερικού κόσμου αλλά επιλέγουν ποιες από αυτές θα αφομοιωθούν (Μουζέλης, 2000:193). Η αντίδραση αυτή από την πλευρά των υποκειμένων, γνωστή ως διαντίδραση, οφείλεται στην ελαστικότητα του habitus κατά τον Μπουρντιέ (Μουζέλης, 2000, 194).

Άλλο σημείο κριτικής που δέχεται η θεώρηση του Μπουρντιέ είναι πως αγνοεί τη σημασία των επιλογών και στρατηγικών που προκύπτουν κατόπιν επεξεργασίας, καθώς θεωρεί τις αυθόρμητες ως πιο αποτελεσματικές (Μουζέλης: 2000: 195-196). Η κριτική εδώ γίνεται ολοένα και μεγαλύτερη καθώς στον σύγχρονο

κόσμο επικρατεί ο ορθολογισμός στη λήψη των αποφάσεων και η επεξεργασμένες στρατηγικές κερδίζουν ολοένα και μεγαλύτερο έδαφος.

Συνοψίζοντας, η κριτική στο έργο του Μπουρντιέ εστιάζει στην απόκτηση της ελευθερίας, υπό την έννοια της αύξησης της συνείδησης, δηλαδή μιας ελευθερίας που στηρίζεται στη συνειδητοποίηση των κοινωνικών καθορισμών και που μετατρέπει την ανάλυση της κοινωνικής θέσης σε ένα βασικό όπλο της επιστημονικής και πολιτικής κριτικής του λόγου. Ακόμη, το έργο του Μπουρντιέ συμβάλλει καθοριστικά σε κάθε προσπάθεια που επιδιώκει την υλοποίηση μιας συγκεκριμένης εμπειρίας. Η εμπειρία αυτή αφορά το ποια θα έπρεπε να είναι η θέση της κοινωνικής επιστήμης στη σημερινή πραγματικότητα αλλά και ποια η θέση των κοινωνικών επιστημόνων αναφορικά με το πεδίο ενασχόλησής τους. Έτσι, θα ενισχυθεί η γενικευμένη συναλλαγή κριτικών προκειμένου να διαμορφωθεί, από κοινού, ένας ορισμός κανόνων της επιστημονικής ταυτότητας (Παναγιωτόπουλος, 2002: 242).

2.2 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

Η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου βρίσκει εφαρμογή και μπορεί να αξιοποιηθεί, στις ποικίλες ικανότητες αλλά και δυνατότητες μιας οικογένειας να εμφυσήσει στα παιδιά της τις ευαισθησίες, τις γνώσεις καθώς και τον τρόπο σκέψης και έκφρασης που το μεγαλύτερο μέρος της κοινωνίας αποδέχεται και εκτιμά. Ουσιαστικά, εκφράσεις της έννοιας αυτής συνιστούν η προφορά, το ύφος και ο τόνος της φωνής, η μουσική κουλτούρα, το καλό «γούστο», η ευφράδεια του λόγου, η βοήθεια στα μαθήματα του σχολείου, η συμπληρωματική διδασκαλία και εν γένει τα πολιτισμικά αγαθά που κληρονομούν τα νεότερα μέλη από την οικογένειά τους.

Σημαντική είναι η παρατήρηση του Κατρίβερση (1996) αναφερόμενος στο πολιτισμικό κεφάλαιο επισημαίνει πως «η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου αποτελεί την αναγκαία συνθήκη κατανόησης της πολιτισμικής ανισότητας ανάμεσα στους νέους που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Παρατηρείται ότι για τον Μπουρντιέ το πολιτισμικό κεφάλαιο εμφανίζεται με δυο μορφές, το σχολικό κεφάλαιο που καθορίζεται από τη διάρκεια των σπουδών και τους τίτλους και το κληρονομημένο πολιτισμικό κεφάλαιο, που μεταβιβάζεται μέσα στην οικογένεια. Ο Μπουρντιέ χρησιμοποίησε την έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου για την ανάλυση της κοινωνικής αναπαραγωγής [...]». (Κατρίβερση, 1996: 369) Αυτό λοιπόν, που γίνεται αντιληπτό μέσα από τα δικά του λόγια, είναι πως το πολιτισμικό κεφάλαιο χρησιμοποιείται, κατά τον Μπουρντιέ, ως ένα μέσο για να διαχωρίζονται τα άτομα. Επομένως, το πολιτισμικό κεφάλαιο σχετίζεται και με την εξέλιξη των μαθητών στο

σχολείο αλλά και με την οικογένεια και τη πολιτισμική κληρονομιά που λαμβάνουν οι νέοι από αυτήν.

Παραμένοντας στις διατυπώσεις του Κατριβέση, παρατηρείται ότι επισημαίνει πως «σε μεταγενέστερα έργα του Μπουρντιέ το πολιτισμικό κεφάλαιο παρουσιάζει τρεις μορφές: α) την αντικειμενικοποιημένη μορφή που σχετίζεται με τα αγαθά του πολιτισμού, β) την ενσωματωμένη μορφή που εκδηλώνεται από το πολιτισμικό έθος, γ) την θεσμοποιημένη μορφή που αφορά το κεφάλαιο του σχολείου, τα διπλώματα, οι τίτλοι κλπ. (Κατριβέσης, 1996:370). Όλα τα παραπάνω λοιπόν, καταδεικνύουν το πόσο πολυπρισματικά αντιμετώπιζε ο Μπουρντιέ το πολιτισμικό κεφάλαιο, διότι απ' ό,τι φαίνεται του προσέδιδε μεγάλη αξία και σημασία κι αυτό καθίσταται πασίδηλο μέσα από τις διάφορες μορφές του. Πιο συγκεκριμένα τονίζει πως «η αντικειμενικοποιημένη μορφή του πολιτισμικού κεφαλαίου εμπεριέχει κοινωνικό-ιστορικές σχέσεις του παρελθόντος και συσσωρευμένη εργασία. Για τον Μπουρντιέ, ένα αγαθό αποκτά τον χαρακτηρισμό του πολιτισμού, μόνο εάν ενσωματώνει έννοιες της επιστήμης ή της τέχνης και όσοι κατέχουν πολιτισμικό έθος μπορούν να το οικειοποιηθούν» (Κατριβέσης, 1996: 370).

Σχετικά με το ενσωματωμένο πολιτισμικό κεφάλαιο σημειώνεται ότι σχετίζεται άμεσα με το αντικειμενοποιημένο και πιο συγκεκριμένα αναλύει τον τρόπο σύνδεσής τους. Ειδικότερα, «το αντικειμενοποιημένο πολιτισμικό αγαθό προϋποθέτει λογικά το ενσωματωμένο». Μερικά από τα χαρακτηριστικά του είναι «α) πως είναι περιορισμένο από την ύπαρξη βιολογικών ορίων του φορέα και επομένως δεν μπορεί να συσσωρευτεί στο άπειρο, β) στο μέτρο που είναι ενσωματωμένο δεν μπορεί να εκπροσωπηθεί γ) η μεταβίβαση αυτού του κεφαλαίου εμπεριέχει κινδύνους αποτυχίας ενσωμάτωσης» (Κατριβέσης, 1996: 371).

Συνεχίζοντας, επισημαίνει πως «είναι φανερό ότι το αντικειμενοποιημένο πολιτισμικό κεφάλαιο δεν μπορεί ούτε να μεταμορφωθεί σε ενσωματωμένο, ούτε να δημιουργήσει ένα τέτοιο κεφάλαιο. Αντίθετα το ενσωματωμένο πολιτισμικό κεφάλαιο έχει αυτή την ιδιότητα. Το πολιτισμικό κεφάλαιο εξάλλου πρέπει να εισαχθεί σε ένα σύνολο κοινωνικών σχέσεων για να αναπτύξει όλες τις ιδιότητες του» (Κατριβέσης, 1996: 372). Κατά τη γνώμη μου λοιπόν, θεωρώ πως είναι πλέον σαφές μέσα από τα λόγια του συγγραφέα η σχέση των δυο κεφαλαίων και κατά συνέπεια ο τρόπος συσχέτισής τους, στο βαθμό που αυτή υπάρχει.

Σχετικά με το θεσμοθετημένο πολιτισμικό κεφάλαιο, ο μελετητής αναφέρει πως «υπογραμμίζεται η διφορούμενη σημασία της έννοιας του θεσμοποιημένου πολιτισμικού κεφαλαίου, στο μέτρο που αυτή εγγυάται την ιδέα μιας μοναδικής ιεραρχικής κλίμακας τίτλων και διπλωμάτων σε μια προσπάθεια κάλυψης της κοινωνικής διαίρεσης της εργασίας» (Κατριβέσης: 1996: 372).

Επιπροσθέτως, αναφέρει πως «η έννοια του θεσμοποιημένου πολιτισμικού κεφαλαίου ανάγεται στο σύνολο των κοινωνικών «μηχανισμών» διαμέσου των οποίων πραγματοποιείται διαίρεση των εργασιών αλλά και στις σχέσεις εξουσίας που συνδέονται με την οικονομική ισχύ και την επιστημονική γνώση, στοιχεία απαραίτητα για τη διατήρηση της κοινωνικής ευταξίας. [...] Συμπερασματικά, η έννοια του θεσμοποιημένου πολιτισμικού κεφαλαίου επιτρέπει τον ειδικό, κοινωνικό καθορισμό του πολιτισμικού κεφαλαίου, το οποίο συλλαμβάνεται ως μία κοινωνική σχέση» (Κατριβέσης, 1996: 373).

Καταληκτικά, μέσα από όλα όσα αναφέρει ο Κατριβέσης σχετικά με το θεσμοθετημένο πολιτισμικό κεφάλαιο, καθίσταται σαφής η σημασία του πολιτισμικού κεφαλαίου εντός του κοινωνικού πλαισίου. Σαφώς, και τα δυο προαναφερόμενα κεφάλαια είναι απαραίτητα για την διατήρηση της κοινωνικής ισορροπίας, αλλά η συμβολή του θεσμοθετημένου κεφαλαίου καθίσταται σημαντικότερη για την επίτευξη της ισορροπημένης κοινωνίας.

2.3 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

Ο Κατριβέσης σχετικά με το οικονομικό κεφάλαιο υπογραμμίζει πως «απαραίτητη προϋπόθεση για την ιεράρχηση των κοινωνικών ομάδων είναι η απόκτηση αλλά και η διατήρηση του οικονομικού κεφαλαίου. Όσον αφορά την κυρίαρχη τάξη, εκεί υπάρχουν δυο αντίθετοι πόλοι. Στον πρώτο πόλο ανήκουν όσοι κατέχουν το οικονομικό κεφάλαιο, ενώ στον δεύτερο αυτοί που κατέχουν περισσότερο πολιτισμικό και λιγότερο οικονομικό κεφάλαιο. Αυτή η αντίθεση στις ανώτερες βαθμίδες της κοινωνικής ιεραρχίας αναπαράγεται και στις μεσαίες τάξεις, όπου η νέα μικροαστική τάξη –που διακρίνεται από υψηλό επίπεδο μόρφωσης- διαφοροποιείται από την παραδοσιακή μικροαστική τάξη (μικρό-βιοτέχνες κλπ.) που κατέχει περισσότερο οικονομικό κεφάλαιο. Τέλος, όσον αφορά τις λαϊκές τάξεις, αυτές προσδιορίζονται αρνητικά απέναντι στα δυο κεφάλαια, αφού δεν κατέχουν καθόλου οικονομικό κεφάλαιο, το δε πολιτισμικό τους κεφάλαιο είναι αδύναμο» (Κατριβέσης, 1996: 366).

Μέσα λοιπόν, από τις αναφορές του μελετητή ο οποίος, προσπαθεί μέσα από τη δική του οπτική, να μας μεταφέρει τις απόψεις του Μπουρντιέ, γίνεται σαφές πως το οικονομικό κεφάλαιο έχει καίρια, σημασία και θέση στη διαμόρφωση/συγκρότηση των κοινωνικών τάξεων. Διότι χωρίς αυτό δεν θα μπορούσαν να γίνουν οι παραπάνω διαχωρισμοί μεταξύ των τάξεων. Επομένως, γίνεται κατανοητό γιατί ο Μπουρντιέ ασχολήθηκε ενδελεχώς με το οικονομικό κεφάλαιο, διότι χωρίς αυτό δεν θα μπορούσε να δομήσει την θεωρία του.

Ο Κατριβέσης πιο συγκεκριμένα αναφέρει πως «το κοινωνικό κεφάλαιο προσδιορίζεται από όλες εκείνες τις κοινωνικές σχέσεις που συνάπτει ένα άτομο και

οφείλονται στην κοινωνική του καταγωγή. Το κοινωνικό κεφάλαιο συνεπώς προκύπτει ως αποτέλεσμα στρατηγικών κοινωνικής επένδυσης και αποκτάται μέσω των συναλλαγών κοινωνικής φύσης που αποφέρουν κοινωνική αναγνώριση και αποδοχή. Η αναπαραγωγή του κοινωνικού κεφαλαίου συνδέεται με ορισμένους θεσμούς που ευνοούν τις νόμιμες συναλλαγές και αποκλείουν τις παράνομες» (Κατριβέσης, 1996: 364-365). Όλα όσα αναφέρει ο μελετητής παραπάνω καθίστανται απολύτως κατανοητά, διότι παρουσιάζει λεπτομερώς ποιο ακριβώς είναι το κοινωνικό κεφάλαιο και μέχρι που δημιουργείται-αναπαράγεται δεδομένα κοινωνικά πλαίσια.

2.4 ΤΟ «ΠΕΔΙΟ» ΚΑΙ Η ΔΥΜΑΝΙΚΗ ΤΟΥ

Ο Κατριβέσης όσον αφορά την έννοια του «πεδίου» σημειώνει πως « η έννοια αυτή επινοήθηκε από τον Μπουρντιέ καθώς μελετούσε τον χώρο της φιλολογικής παραγωγής και ιδιαίτερα τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους συγγραφείς και τους εκδότες τους, τον ρόλο που έπαιζε η κριτική, κτλ. [...] Σύμφωνα με τον Μπουρντιέ, ένα πεδίο είναι κατά κύριο λόγο ένα ειδικό σύστημα αντικειμενικών σχέσεων. Οι σχέσεις αυτές αναπτύσσονται στον κοινωνικό τομέα και δεν εξαρτώνται από την φυσική ύπαρξη των φορέων τους. Οι κοινωνικές αυτές σχέσεις οδηγούν σε ανταγωνισμούς αλλά και συμμαχίες. [...] Οι αρχικές αναλύσεις του Μπουρντιέ για το πεδίο, αναφέρονται στο χώρο των πραγματικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους φορείς, στηρίζονται δηλαδή στη λογική της αλληλεπίδρασης» (Κατριβέσης: 1996: 358-359).

Ο Philip Smith επισημαίνει πως «η έννοια του πεδίου (field) κατέχει κεντρικό ρόλο στο μοντέλο του Μπουρντιέ για την περιγραφή των πολύπλοκων κοινωνιών. Με τον όρο πεδίο, εννοούνται οι διάφοροι τομείς της κοινωνικής ζωής. Πιο συγκεκριμένα, οι τέχνες, τα γράμματα, η ιατρική, η πολιτική, η βιομηχανία και άλλα. Όποιο κι αν είναι ο πεδίο στο οποίο αναφερόμαστε, τα άτομα επιδιώκουν να αποκτήσουν δύναμη και να βελτιώσουν την κοινωνική θέση τους. Σε αυτήν τους την προσπάθεια και αποσκοπώντας να πετύχουν στο πλαίσιο αυτών των πεδίων, άλλοτε ευνοούνται ή μειονεκτούν ανάλογα με την έξη τους. Σπανιότερα, προσπαθούν να βελτιώσουν τη θέση τους, εκμεταλλευόμενοι το γόητρό τους, και να επενδύσουν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο σε νέα εγχειρήματα. Ένας καθηγητής πανεπιστημίου,

λόγου χάριν, που αποφασίζει να γίνει συγγραφέας ή δημοσιογράφος» (Smith: 2006: 219-220).

Επομένως, αυτό που αντιλαμβανόμαστε για τα πεδία, είναι πως αυτά λειτουργούν κατά κάποιο τρόπο, ως προκλήσεις για τους ανθρώπους, διότι εν τέλει τα άτομα είτε καταλήγουν να επιτύχουν εντός αυτών είτε να αποτύχουν. Οι άνθρωποι λοιπόν, προσπαθούν να εξελιχθούν στα διάφορα πεδία, γιατί αυτά αποτελούν το κυρίαρχο πλαίσιο της ζωής τους. Ερχόμενοι σε επαφή με αυτούς τους τομείς, αντιλαμβάνονται εν τέλει ποιου είδους πορεία θέλουν να ακολουθήσουν, επομένως πραγματοποιούν και τις επιλογές τους.

Ο Κατριβέσης επισημαίνει πως η πρακτική σύμφωνα με τον Μπουρντιέ «αποτελεί την τομή ανάμεσα στην προδιάθεση για δράση που δημιουργεί το έθος και τα συστήματα αντίληψης. Αυτές οι προδιαθέσεις είναι αποτυπωμένες όχι μόνο στην προσωπικότητα του φορέα αντιστοιχώντας προοπτικά στην ομάδα που ανήκει αντικειμενικά, αλλά και στην κοινωνική τάξη και τους θεσμούς που δομούν τις σχέσεις ανάμεσα στους φορείς. Κάθε πρακτική δομείται αφενός από τις αντικειμενικές κοινωνικές σχέσεις που προκάλεσαν την εμφάνιση του έθους ως διάθεση να συμπεριφερθεί ο φορέας με έναν τρόπο που αντιστοιχεί στην κοινωνική του θέση και αφετέρου βάσει των υποκειμενικών αντιλήψεων του φορέα.

Οι αντιλήψεις του φορέα δομούνται από το έθος, δηλαδή από ένα σχήμα κοινωνικά οργανωμένο. Έτσι, η κάθε πρακτική που δομείται προσδιορίζει και τη φύση πιθανών πράξεων του φορέα σε μια συγκεκριμένη κοινωνική σχέση. Κατ' αυτό τον τρόπο εξηγείται πως κάθε φορέας τείνει να ακολουθήσει την τροχιά της ζωής του χωρίς να αναφέρεται στους κανόνες ή σε ένα κοινωνικά δομημένο ασυνείδητο, το οποίο άλλωστε δεν του είναι αναγκαίο να κατασκευάσει ορθολογικά ή ασυνείδητα. Με αυτόν το τρόπο ερμηνεύεται και η αναγωγή των πραγματοποιούμενων πράξεων στο έθος, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι πρακτικές καθορίζονται αποκλειστικά από αυτό». (Κατριβέσης: 1996: 356-357).

Αυτό, λοιπόν, που αντιλαμβανόμαστε με σαφήνεια, είναι πως η πρακτική είναι μία πολυδιάστατη έννοια, σύμφωνα με τον Μπουρντιέ, (και αυτό) γίνεται κατανοητό, γιατί η πρακτική υφίσταται, μέσα από μία ιδιαίτερη και πολύπλοκη διαδικασία, όπως αυτή εξηγήθηκε προηγουμένως.

Ο Ρωμανός στη προσπάθειά του να καταστήσει σαφή την έννοια της στρατηγικής στα πλαίσια της διαπολιτισμικότητας αναφέρει ότι «θα πρέπει να αντιμετωπίσουμε την κοινωνική ζωή ως αγώνα όλων εναντίον όλων για την αναγνώριση. [...] Όπως και στον Weber, έτσι και για τον Μπουρντιέ, ο κοινωνικός κόσμος διαγράφεται ως μία ατέρμονη αλληλουχία σχέσεων ισχύος με νομιμοποιητικές επικαλύψεις, οι οποίες μετατρέπονται σε δυναμικούς αγώνες αντιπαράθεσης που διαδραματίζονται στην αρένα (αγορά) της κοινωνικής πραγματικότητας ή πεδίο. [...] Η επικείμενη κατάκτηση της εξουσίας αναδύεται ως ένα μεταπεδίο που επενεργεί αργίοι πάνω στα ασθενέστερα πεδία. [...] Με άλλα λόγια, ο Μπουρντιέ προτρέπει τους δρώντες να εξυπηρετούν τα συμφέροντά τους, επιλέγοντας όλα εκείνα τα μέσα που θα τους επιτρέψουν να αναδειχθούν. Πιο συγκεκριμένα, ο Μπουρντιέ τους προτρέπει να υιοθετήσουν μια συμπεριφορά που θα διέπεται από ορισμένους κανόνες και θα καθορίζεται από τον στρατηγικό υπολογισμό των συνεπειών-ωφελειών». (Ρωμανός, 2007:340-342)

Σχετικά με τη στρατηγική του Μπουρντιέ συμπεραίνουμε ότι ο άνθρωπος εντός του κοινωνικού πλαισίου και των σχέσεων του πρέπει πάντα να ακολουθεί την δική του στρατηγική, προκειμένου να επιτύχει τους προσωπικούς του σκοπούς και να ανελιχθεί.

«Οι στρατηγικές όμως, των δρώντων, σύμφωνα με τον Μπουρντιέ χαρακτηρίζονται σχεδόν πάντα από ρευστότητα και ακαθόριστα αποτελέσματα. [...] Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι δρώντες ανάγονται σε «αναζητητές» και «χειριστές» της ισχύος ενώ οι αγώνες ισχύος οδηγούν στον σχηματισμό των δομών της πραγματικότητας σε ιεραρχικά συστήματα θεσμικών θέσεων. Για τον Μπουρντιέ, η πραγματικότητα είναι κατασκευασμένη και πάντοτε αντικατοπτρίζει τα συμφέροντα αυτών που εξυπηρετούνται από την πραγματικότητα αυτή» (Ρωμανός, 2007: 340-342).

3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ

3.1.1. ΤΟ ΑΦΟΜΟΙΩΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

«Το συγκεκριμένο μοντέλο αποσκοπούσε στην ταχεία απορρόφηση από την πλευρά του γηγενούς πληθυσμού ομάδων με διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά χαρακτηριστικά. Πρόκειται για ένα μοντέλο που κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960. Η επιδίωξη της γρήγορης απορρόφησης είχε ως αποτέλεσμα την υιοθέτηση μονογλωσσικής και μονοπολιτισμικής προσέγγισης του πολιτισμού της χώρας υποδοχής, ο οποίος ήταν ο κυρίαρχος πολιτισμός. Τέτοιου είδους προσεγγίσεις οδηγούν σε σταδιακή εξάλειψη όλων των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που απαρτίζουν την πολιτισμική ταυτότητα συγκεκριμένων εθνικών και πολιτισμικών ομάδων. Η εξέλιξη της προσέγγισης αυτής είναι η αλλοίωση της παράδοσης των υποκειμένων αυτών και η προσπάθεια να μετατραπούν οι μετανάστες σε πολίτες της νέας χώρας. Βασική θέση του αφομοιωτικού μοντέλου είναι η θεωρία για το έθνος. Σύμφωνα με αυτήν, το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο από όλες τις απόψεις. Έτσι, τόσο σε εθνικό όσο και σε πολιτισμικό επίπεδο, το έθνος πρέπει να χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια. Κατ' επέκταση, συντελείται εκπολιτισμός των μεταναστών και των λοιπών μειονοτήτων προκειμένου να σχηματιστούν ομοιογενείς ομάδες με κοινή

πολιτισμική ταυτότητα έτσι ώστε να αποφεύγονται κοινωνικές συγκρούσεις. Οι μονοπολιτισμικές ομάδες, έτσι, απαρτίζουν έναν συμπαγή κοινωνικό ιστό. Έτσι, η ιδέα της αφομοίωσης αντίκειται πλήρως στην έννοια του ξένου στοιχείου και ταυτόχρονα λειτουργεί ως μέσο εξασφάλισης της κοινωνικής κυριαρχίας»¹.

Το αφομοιωτικό μοντέλο, ως μοντέλο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, στοχεύει εξ' ολοκλήρου στην δημιουργία μίας ομοιογενούς κοινωνίας, διότι κύριος σκοπός του είναι να υπάρχει ένα έθνος ως ταυτότητα, δίχως διαφορές και διαφοροποιήσεις μεταξύ των πολιτών. Επομένως, αντιλαμβανόμαστε πως ο στόχος του είναι ξεκάθαρος.

3.1.2. ΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Το εν λόγω μοντέλο «εμφανίστηκε κατά τη δεκαετία του 1970. Βασική του αρχή ήταν η απόρριψη των εθνοκεντρικών τάσεων και η προσπάθεια γνώσης των άλλων πολιτισμών και των στοιχείων που τους απαρτίζουν. Η γνώση πολιτισμικών στοιχείων όπως αυτά που καθορίζουν κάθε φυλετική ομάδα μπορεί να εξαλείψει την άγνοια που πολύ συχνά αποτελεί την αιτία εκδήλωσης ρατσιστικών αντιλήψεων. Η γνώση άλλων πολιτισμών μπορεί επίσης να συμβάλλει στην εγκατάλειψη απόψεων και συναισθημάτων εθνικής υπεροχής και να οδηγήσει σε μια εποικοδομητική αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμών. Με άλλα λόγια, με τον τρόπο αυτόν μπορεί να επέλθει ηθική αναγκαιότητα αναγνώρισης μιας ισοτιμίας των πολιτισμών»².

Μέσα από όλα τα προαναφερθέντα στοιχεία, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως το πολυπολιτισμικό μοντέλο, είναι το εντελώς αντίθετο απ' το αφομοιωτικό. Αυτό το μοντέλο στοχεύει στη διατήρηση και στην αποδοχή των εθνικών στοιχείων των μεταναστών εντός της κοινωνίας που ζουν.

¹ (<http://dim-agnant.kar.sch.gr/autosch/joomla15/index.php/ct-menu-item-3/ct-menu-item-20/83-articles/154-article-19>).

² (<http://dim-agnant.kar.sch.gr/autosch/joomla15/index.php/ct-menu-item-3/ct-menu-item-20/83-articles/154-article-19>).

3.1.3. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ

Όσον αφορά το μοντέλο ενσωμάτωσης αξίζει να σημειωθεί πως «βασικός άξονας αυτού του μοντέλου αποτελεί η αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας. Συνακόλουθα, η αναγνώριση αυτή συνεπάγεται σεβασμό απέναντι στη θρησκεία, τα ήθη και τα έθιμα άλλων πολιτισμών, η ανεκτικότητα απέναντι στο διαφορετικό, ο σεβασμός των παραδόσεων και η δυνατότητα διατήρησης των μουσικών παραδόσεων και των εορτών. Οι μετανάστες και τα μέλη των μειονοτήτων αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης κοινωνίας ενώ παράλληλα διατηρούν και τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα. Πυρήνας του μοντέλου Ενσωμάτωσης υπήρξε η «πολυεθνική ιδεολογία». Σύμφωνα με αυτή, υπάρχουν πολλές διαφορές αλλά και ομοιότητες μεταξύ του πολιτισμού της πλειοψηφίας και των μειονοτικών ομάδων. Στο πλαίσιο του Μοντέλου Ενσωμάτωσης, η κοινωνία και τα μέλη της αποδέχονται αυτήν την πολυπολιτισμική ποικιλία με πνεύμα αμοιβαίας ανεκτικότητας»³.

Μέσα από τα παραπάνω, λοιπόν, καταγράφεται η διαφορά αυτού του μοντέλου διαχείρισης σε σχέση με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω. Σε αυτή την

³(<http://dim-agnant.kar.sch.gr/autosch/joomla15/index.php/ct-menu-item-3/ct-menu-item-20/83-articles/154-article-19>).

περίπτωση, είναι ενδιαφέρον το στοιχείο της αποδοχής όλων των ομάδων εντός μιας κοινωνίας όσον αφορά την εθνικότητά τους, η οποία είναι αποδεκτή και φυσικά παραμένει αναλλοίωτη εξ' ολοκλήρου.

3.1.4. ΤΟ ΑΝΤΙΡΑΤΣΙΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

«Το συγκεκριμένο μοντέλο τίθενται ενάντια στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση και κατακρίνει το γεγονός ότι η τελευταία δεν δείχνει πρόθυμη να αμφισβητήσει το κοινωνικό σύστημα. Το αντιρατσιστικό μοντέλο, υποστηρίζει ότι η αλλαγή θα πρέπει να επέλθει όχι μόνο στη στάση των μεμονωμένων ατόμων αλλά και στις εκπαιδευτικές δομές. Αυτό θα συμβάλλει στην καταπολέμηση των κοινωνικών, φυλετικών και όλων των ειδών διακρίσεων εναντίον των μεταναστών. Στόχος του αντιρατσιστικού μοντέλου είναι να παρέχονται ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση όποια κι αν είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των υποκειμένων. Αγνοούνται κατ' αυτόν τον τρόπο τα εθνοτικά και φυλετικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων και τα εθνοκεντρικά ιδεώδη αλλά και οι κοινωνική τάξη και καταγωγή και προωθείται η χειραφέτηση» (Πετρονώτη, Τριανταφύλλου & Γάλλου, 2008: 9).

Σύμφωνα λοιπόν, με όσα αναφέρθηκαν προηγούμενα όσον αφορά το συγκεκριμένο μοντέλο, είναι αξιοσημείωτο να αναφερθεί πως όντως υπάρχουν πολλές διαφορές ανάμεσα στα υπόλοιπα. Αυτό υφίσταται, διότι αυτό το μοντέλο αναφέρεται και στον τομέα της εκπαίδευσης, στοιχείο που δεν αναφέρθηκε ως τώρα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η πληροφορία, σύμφωνα με την οποία είναι αναγκαία η

αλλαγή του εκπαιδευτικού πλαισίου με σκοπό να εξαλειφθούν πλήρως οι διαφορές μεταξύ των πολιτών εντός της κοινωνίας.

3.1.5. ΤΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

«Το Διαπολιτισμικό μοντέλο θα μπορούσε να αποδειχθεί εξαιρετικά χρήσιμο στην εκπαίδευση των Ρομά καθώς οι επιμέρους θέσεις του. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, το σχολείο και η κοινωνία γενικότερα θα πρέπει να εξασφαλίζουν σε όλους ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και τη ζωή. Οι ίσες ευκαιρίες θα πρέπει να δίνονται ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευση των υποκειμένων ή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αυτά παρουσιάζουν. Επιπλέον, γίνεται λόγος για την αναγκαία προσαρμογή και τον μετασχηματισμό των κοινωνικών και εκπαιδευτικών θεσμών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από παρεμβάσεις μεταρρυθμιστικού χαρακτήρα έτσι ώστε να δίνονται σε όλα τα υποκείμενα τα κατάλληλα μέσα για να μπορούν να εκφραστούν ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων και να διεκδικούν τις πολιτισμικές απαιτήσεις που μπορεί να έχουν. Ομοίως, θα πρέπει να παρέχεται η υποστήριξη από τις πλευρά του κράτους ούτως ώστε τα άτομα αυτά να αναζητούν την πολιτισμική τους ταυτότητα, να την προβάλλουν ελεύθερα και να φτάνουν μέσα από της διαδικασίες αυτές στην αυτοεκπλήρωση. Μία εξίσου πολύ σημαντική θέση του εν λόγω μοντέλου είναι ότι το σχολικό πρόγραμμα θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες όλων των ομάδων μιας κοινωνίας είτε αυτές αφορούν το εκπαιδευτικό είτε το πολιτισμικό είτε το κοινωνικό επίπεδο» (Καναβάκης; 2004: 14-15).

Είναι, λοιπόν, προφανές τί στοχεύει και πού αναφέρεται το διαπολιτισμικό μοντέλο. Αυτό που προβάλλεται είναι ότι αποβλέπει στη μόρφωση όλων των ατόμων μιας κοινωνίας ανεξάρτητα από τις προσωπικές πολιτισμικές τους καταβολές. Έμφαση, κατά τη γνώμη μου, σε αυτή τη περίπτωση, δίνεται στην ελευθερία και στα δικαιώματα των ατόμων τόσο στα πλαίσια της δεδομένης όσο και ιδιαίτερα τον τομέα της εκπαίδευσης.

4. ΜΕΡΟΣ 2^ο

ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗ ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΣΚΟΠΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ.

Όπως προαναφέρθηκε , η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα που απασχόλησε την Ελλάδα τα τελευταία χρόνια λόγω του αυξανόμενου ποσοστού μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που είναι αλλοδαποί. Προσφυγικές οικογένειες κατά κύριο λόγο το τελευταίο χρονικό διάστημα εισέρχονται στον ελλαδικό χώρο αναζητώντας ένα ελπιδοφόρο μέλλον για τα παιδιά τους. Οικογένειες με πορείες ζωής και βιώματα διαφορετικά από των Ελλήνων ή και κάθε άλλου λαού έρχονται στην Ελλάδα ζητώντας άσυλο. Σε αυτές οι οικογένειες με γονείς που έχουν παρακολουθήσει ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα με διαφορετικές κουλτούρες και πατρογονικά στοιχεία ανήκουν οι μαθητές που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο μαζί με τους Έλληνες μαθητές. Από την άλλη πλευρά συναντούμε οικογένειες, όχι πρόσφυγες αλλά με γονείς οικονομικούς μετανάστες που ήρθαν και έρχονται στη χώρα μας για ένα καλύτερο αύριο για αυτούς και τα παιδιά τους. Και αυτές οι

οικογένειες φέρουν το δικό τους πολιτισμικό φορτίο με τα δικά τους ήθη, έθιμα και παραδόσεις και με τα δικά τους βιώματα οι γονείς από τη σχολική τους ζωή.

Τα παιδιά αυτών των οικογενειών των μεταναστών γονέων 1^{ης} καλούνται να φοιτήσουν στο ελληνικό σχολείο.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση παρατηρήθηκε ότι υπάρχουν έρευνες που επικεντρώνονται στη σχολική επίδοση, στη σχολική ζωή και στον εναρμονισμό του αλλοδαπού μαθητή στο σχολείο.

Αρκετές είναι οι έρευνες που έχουν εστιάσει στη βελτίωση των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών από ξένες οικογένειες. Η έρευνα του Στόγιου (2007) πραγματεύεται τα θεωρητικά μοντέλα και τα ερευνητικά δεδομένα για τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, όπως επίσης τα θεωρητικά μοντέλα και τα ερευνητικά δεδομένα για τη διαπραγμάτευση της ταυτότητας.

Η Προβελέγγιου (2013) ασχολήθηκε με τον εντοπισμό των καθημερινών πρακτικών και των διαμορφωμένων στρατηγικών που υιοθετούνται από τους μαθητές που ανήκουν σε πολιτισμικά και γλωσσικά ετερογενείς ομάδες και από τους δασκάλους τους που βασίζονται και εκδηλώνονται στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις και διευκολύνουν ή εμποδίζουν την κοινωνική τους ανάπτυξη.

Μια άλλη σημαντική έρευνα είναι της Χατζηδάκη (2006) που μελετά τη σχέση σχολείου- οικογένειας μεταναστών. Την έρευνα απασχόλησε η συμμετοχή της οικογένειας μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Σύμφωνα με τις έρευνες που μελετήθηκαν και πραγματοποιήθηκαν καθώς με τις θεωρίες περί διαπολιτισμικότητας και πολιτισμικότητας δημιουργείται το κίνητρο και δίνεται το ερέθισμα να εξεταστεί ένα θέμα των μεταναστών που αφορά τα πολιτισμικά τους στοιχεία.

Ας μην ξεχνάμε άλλωστε ότι οι μετανάστες είναι εκείνοι που έχουν δυο πατρίδες και δυο κουλτούρες τουλάχιστον.

Ο Bourdieu κάνει λόγο για το πολιτισμικό κεφάλαιο, ο μετανάστης έχει την δυνατότητα να μεταφέρει στα παιδιά του την κουλτούρα της πατρίδας του, κατά πόσο είναι διαθέσιμοι να μεταδώσουν στα παιδιά τους την κουλτούρα, τα ήθη και τα έθιμα;

Αλλά και πώς αυτοί αντιμετωπίζουν το ελληνικό σχολείο το οποίο κατά κύριο λόγο μεταδίδει την ελληνική κουλτούρα;

Αυτές οι απορίες δημιουργήθηκαν κατά την διερεύνηση της βιβλιογραφίας αλλά και της προσωπικής αλληλεπίδρασής μου καθημερινά με μετανάστες που έχουν εγκατασταθεί στη χώρα μας και κατέληξα στο να το ερευνήσω μεθοδικά μέσω της παρούσης εργασίας.

Πλούσιο υλικό και βιβλιογραφία υπάρχει διαθέσιμο με αμερικανικές έρευνες και για μετανάστες πρώτης γενιάς , για τις απόψεις του για το αμερικανικό σύστημα εκπαίδευσης, για την κοινωνική ζωή , τη μετάδοση κουλτούρας, όμως για την Ελλάδα που τα τελευταία χρόνια βρίσκεται στη θέση να πρωταγωνιστεί σε χώρα υποδοχής μεταναστών δεν υπάρχει πλούσιο υλικό βιβλιογραφίας.

Η ελληνική βιβλιογραφία επικεντρώνεται όπως προαναφέρθηκε στο σχολείο κυρίως και στην εκπαίδευση αλλά πραγματικά οι αλλοδαποί γονείς των μαθητών που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο έχουν ερωτηθεί να αναφέρουν την γνώμη τους και τη δική τους οπτική περί κουλτούρας, αποδοχής και διαπολιτισμικότητας; Είναι το εκπαιδευτικό σύστημα δίπλα σε αυτούς; Για όλα αυτά τα ερωτήματα θα γίνει μια προσπάθεια να απαντηθούν σε αυτή την ερευνητική εργασία.

Καταλήγοντας, μπορεί να επισημανθεί πως το θέμα της ομαλής ένταξης μαθητών από ξένες οικογένειες στο ελληνικό σχολείο δεν είναι δυνατόν να εξαντληθεί, καθώς καθημερινά προστίθεται καινούριες συνιστώσες και διαφοροποιούνται τα δεδομένα. Μέσω των πρόσφατων ανακατατάξεων με την προσφυγική κρίση που επηρέασε κυρίαρχα την ελληνική εκπαίδευση λόγω της αυξημένης ροής προσφύγων στην χώρα μας θα μπορούσαν να διερευνηθούν τα ακόλουθα ερωτήματα που εξετάζονται στο επόμενο κεφάλαιο και αποτελούν τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας αυτής και αναφέρονται στην οπτική πλευρά των μεταναστών γονιών 1^{ης} γενιάς των οποίων τα παιδιά τους φοιτούν στο ελληνικό σχολείο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ

4.1 ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Είναι γεγονός ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει απασχολήσει την Ελλάδα σημαντικά τα τελευταία χρόνια, λόγω του αυξανόμενου ποσοστού αλλοδαπών παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και των προβλημάτων προσαρμογής που αυτά αντιμετωπίζουν. Δοθέντων αυτών, η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να μελετήσει τις απόψεις γονέων που κατάγονται από ξένη χώρα και έχουν εκπαιδευτεί σε ξένο εκπαιδευτικό σύστημα, σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, μελετώνται οι απόψεις τους για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η σύγκριση με το αντίστοιχο της προσωπικής τους εκπαίδευσης, η ψυχολογία των παιδιών, οι αιτίες δυσκολίας της ομαλής ένταξης και οι επιθυμίες τους για το μέλλον.

4.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής:

- 1) Πως κρίνουν οι γονείς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά την ικανότητα του στην διαπολιτισμική εκπαίδευση;
- 2) Πως κρίνουν οι γονείς το ξένο εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά την ικανότητα του στην διαπολιτισμική εκπαίδευση;
- 3) Πως βιώνουν τα παιδιά την πολιτισμική αλληλεπίδραση στην Ελλάδα;
- 4) Που οφείλονται ενδεχομένως τα προβλήματα ένταξης στην Ελλάδα;
- 5) Ποιές είναι οι προτάσεις-επιθυμίες των γονέων στο μέλλον για μία καλύτερη ένταξη τόσο στο σχολείο όσο και στην ελληνική κοινωνία;

4.3 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Έχοντας ως αφετηρία αλλά και πυξίδα ότι αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο επιδιώχθηκε η καταγραφή/αποτύπωση αλλά και η κατανόηση των βιωμάτων των αλλοδαπών γονέων χωρίς να υπάρχει κάποια κατεύθυνση ή περιορισμός ως προς τις απαντήσεις τους, επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση (Denzin & Lincoln, 2005). Η ποιοτική έρευνα κρίθηκε κατάλληλη καθώς γενικότερα έχει ως στόχο να περιγράψει και να αναλύσει συγκεκριμένη κατάσταση. Το βασικότερο πλεονέκτημα μιας ποιοτικής ανάλυσης είναι ότι αναδεικνύει φαινόμενα που δεν μπορούν να περιγράψουν ποσοτικά, ούτε εξ αρχής να προβλεφθούν αναλύοντας το φαινόμενο από την υποκειμενική σκοπιά των συμμετεχόντων (Ιωσηφίδης 2003). Με τον τρόπο αυτό αναδύονται νέες πληροφορίες οι οποίες χρησιμοποιούνται αργότερα από τον ερευνητή για εξαγωγή συμπερασμάτων. Στον σκοπό αυτό συντελεί και η χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων οι οποίες δεν είναι καθοδηγητικές αλλά αφήνουν ελεύθερο τον συνεντευξιζόμενο να εκφράσει τις πεποιθήσεις τους χωρίς να ξεφύγει από το πλαίσιο (Tracy, 2014).

4.4 ΔΕΙΓΜΑ

Πρόκειται για δείγμα ευκολίας, το οποίο συλλέχθηκε από τη περιοχή των Ιωαννίνων. Το δείγμα που συμμετείχε ήταν σχετικά μικρό, γεγονός που έγκειται στην δυσκολία εύρεσης μεγάλου αριθμού γονέων που κατάγονται από ξένη χώρα, έχουν εκπαιδευτεί σε ξένο εκπαιδευτικό σύστημα ενώ παράλληλα έχουν παιδιά που φοιτούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βασικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες ήταν 15 γονείς διαφόρων εθνικοτήτων, ηλικίας από 35 έως 54 ετών. Συγκεντρωτικά στην έρευνα συμμετείχαν 5 άντρες και 10 γυναίκες με καταγωγή από Αλβανία, Συρία, Ιράκ, Τσεχία, Σουηδία, Ρωσία, Παλαιστίνη και Λίβανος. Αξίζει να σημειωθεί ότι βασικός περιορισμός για τη συμμετοχή στην έρευνα ήταν ένας τουλάχιστον από τους δύο γονείς να είναι 1^{ης} γενιάς μετανάστης.

4.5 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η έρευνα διεξήχθη συλλέγοντας δεδομένα με τη χρήση της συνέντευξης από γονείς. Η διαδικασία διήρκησε περίπου 6 μήνες, αφού αρκετοί γονείς δεν ήθελαν να μιλήσουν ανοιχτά για το ζήτημα ένταξης των παιδιών τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το δείγμα προσεγγίστηκε μέσω κοινών γνωστών αλλά και μέσω μιας κοινωνικού λειτουργού που ήταν σε συχνότερη επαφή με Σύριους και Ιρακινούς. Αφού συλλέχθηκε το δείγμα, διαμοιράστηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις χωρισμένο σε 2 ομάδες.

Η πρώτη ομάδα αποτελείται από 6 ερωτήσεις και αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία φύλο, ηλικία, εθνικότητα, χώρα γέννησης, θρησκεία και αριθμό παιδιών. Η δεύτερη ομάδα αποτελείται από 14 ερωτήσεις σχετικές με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για το ελληνικό και ξένο εκπαιδευτικό σύστημα, για την ψυχολογία των παιδιών, για τα προβλήματα ένταξης και για τις μελλοντικές προτάσεις. Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα I. της παρούσης. Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να τονιστεί ότι κατά τη συνέντευξη παρουσιάστηκαν δυσκολίες καθώς η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δε γνώριζε την ελληνική επαρκώς, οπότε είτε αναλύθηκαν περαιτέρω οι έννοιες είτε η διαδικασία ολοκληρώθηκε στην αγγλική.

4.6 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Οι συνεντεύξεις αρχικά μαγνητοφωνήθηκαν και έπειτα απομαγνητοφωνήθηκαν για να διεξαχθεί η ανάλυση τους. Η ανάλυση των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε με χρήση της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου, προκειμένου να παρατηρηθούν τα μοτίβα των εννοιών, των απόψεων και των τεκμηριώσεων που αναφέρονται (Willig, 2014). Στη θεματική ανάλυση, πραγματοποιούνται 6 στάδια. Το 1ο στάδιο αναφέρεται στην γνωριμία με τα δεδομένα, το 2ο στην κωδικοποίηση τους, το 3ο στην αναζήτηση των θεμάτων, το 4ο στην αναθεώρηση τους, στο 5ο ο ορισμός και η ονομασία των θεμάτων και στο 6ο τέλος η παραγωγή των δεδομένων (Braun & Clarke, 2006).

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου χωρίστηκε σε 5 άξονες, σύμφωνα με τα 5 ερευνητικά ερωτήματα όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 1. Συγκεκριμένα η «Κρίση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα» εξετάζεται από τις ερωτήσεις 7-10, η «Κρίση για το ξένο εκπαιδευτικό σύστημα» από 11-14, η «Ψυχολογία παιδιού» από 15-16, τα «Προβλήματα ένταξης» από 17-18 και οι «Μελλοντικές προτάσεις» από τις ερωτήσεις 19-20.

Πίνακας 1: Άξονες ερωτήσεων και ερωτήσεις.

Άξονες ερωτήσεων	Ερωτήσεις
Κρίση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	7-10
Κρίση για το ξένο εκπαιδευτικό σύστημα	11-14

Ψυχολογία παιδιού	15-16
Προβλήματα ένταξης	17-18
Μελλοντικές προτάσεις	19-20

4.7 ΗΘΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

Τα θέματα ηθικής δεοντολογίας πρέπει να ληφθούν υπόψη από τον ερευνητή (Koocher, & Keith-Spiegel, 1998) σύμφωνα με την Αμερικανική ψυχολογική εταιρεία (APA, 2001) αλλά και την Βρετανική (BPS, 2014). Τηρήθηκαν οι παρακάτω κανόνες:

- Πριν απαντήσουν στις ερωτήσεις οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τη διαδικασία και τους ερευνητικούς στόχους παρασχέθηκαν διαβεβαιώσεις συμμετοχή τους είναι ανώνυμη και εθελοντική
- Διασαφηνίστηκε το δικαίωμα των συμμετεχόντων να αποχωρήσουν από την έρευνα όποτε και αν το θελήσουν, ακόμη και μετά το τέλος της έρευνας
- Διασαφηνίστηκε επίσης, ότι οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

4.8 ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η αξιοπιστία των δεδομένων εξασφαλίστηκε καθώς μετά το πέρας της ανάλυσης πραγματοποιήθηκε έλεγχος των δεδομένων από τους ίδιους τους συνεντευξιζόμενους. Η διαδικασία αυτή ήταν απαραίτητη καθώς η διερεύνηση των πεποιθήσεων των συνεντευξιζόμενων στηρίζεται στην υποκειμενική ερμηνεία του ερευνητή (Fives & Buehl, 2012). Συνεπώς οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις συζητήθηκαν σε δεύτερο επίπεδο με τον καθένα από τους συμμετέχοντες ως προς τη συμφωνία τους σχετικά με το νόημα που απέδωσε ο ερευνητής.

5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 15 γονείς μαθητών που κατάγονται από ξένη χώρα. Στον Πίνακα 2 δίνονται τα συνολικά στοιχεία για τα χαρακτηριστικά των 15 γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα. Συγκεντρωτικά παρατηρήθηκε ότι στην έρευνα συμμετείχαν 5 άντρες και 10 γυναίκες. Η ηλικία των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα κυμάνθηκε από τα 30 έτη έως τα 54. Αναφορικά με την εθνικότητα των γονέων υπήρχε συμμετοχή από 6 γονείς Αλβανικής καταγωγής, 2 γονείς Ιρακινής καταγωγής, 2 γονείς Συριακής καταγωγής, 1 γονέα Ρωσικής καταγωγής, 1 γονέα Τσέχικης καταγωγής, 1 γονέα Σουηδικής καταγωγής, 1 γονέα Παλαιστινιακής καταγωγής και 1 γονέα Λιβανικής καταγωγής. Από το σύνολο των 15 γονέων της έρευνας οι 9 ήταν Χριστιανοί Ορθόδοξοι και οι 6 ήταν Μουσουλμάνοι. Τέλος, από το

σύνολο των 15 οικογενειών οι 6 είχαν ένα παιδί, 4 είχαν δύο παιδιά, 3 είχαν τρία παιδιά, 1 είχε τέσσερα παιδιά και 1 είχε έξι παιδιά.

Πίνακας 2: Προφίλ συμμετεχόντων.

Γονέας	Φύλο	Ηλικία	Εθνικότητα	Χώρα εκπαίδευσης	Θρήσκευμα	Αριθμός παιδιών
Γ1	Γυναίκα	45	Ρωσική	Ρωσία	Χριστιανή Ορθόδοξη	2
Γ2	Γυναίκα	42	Σουηδική	Σουηδία	Χριστιανή Ορθόδοξη	1
Γ3	Γυναίκα	30	Συριακή	Συρία	Μουσουλμάνα	3
Γ4	Άντρας	45	Λίβανος	Λίβανος	Μουσουλμάνος	2
Γ5	Άντρας	38	Ιρακινή	Ιράκ	Μουσουλμάνος	6
Γ6	Γυναίκα	33	Συριακή	Συρία	Μουσουλμάνα	3
Γ7	Άντρας	37	Ιρακινή	Ιράκ	Μουσουλμάνος	4
Γ8	Γυναίκα	48	Τσέχικη	Τσεχία	Χριστιανή Ορθόδοξη	1
Γ9	Άντρας	54	Παλαιστινιακή	Παλαιστίνη	Χριστιανός Ορθόδοξος	3
Γ10	Γυναίκα	38	Αλβανική	Αλβανία	Χριστιανή Ορθόδοξη	1
Γ11	Γυναίκα	40	Αλβανική	Αλβανία	Μουσουλμάνα	1
Γ12	Γυναίκα	54	Αλβανική	Αλβανία	Χριστιανή Ορθόδοξη	1
Γ13	Γυναίκα	36	Αλβανική	Αλβανία	Χριστιανή Ορθόδοξη	1
Γ14	Γυναίκα	33	Αλβανική	Αλβανία	Χριστιανή Ορθόδοξη	2
Γ15	Άντρας	38	Αλβανική	Αλβανία	Χριστιανός Ορθόδοξος	2

5.2. ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η πρώτη ενότητα ερωτήσεων που τέθηκε στους συμμετέχοντες γονείς είχε σκοπό να καταγράψει την άποψη τους αναφορικά με την επάρκεια του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αναφορικά με τον Α θεματικό άξονα που αφορούσε τη προσπάθεια διερεύνησης της αποτελεσματικότητας του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στη διαπολιτισμική εκπαίδευση δημιουργήθηκαν 5 κατηγορίες ενδιαφέροντος.

- 1) Προσδιορισμός του αν το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζει επαρκή διαπολιτισμική εκπαίδευση, μέσω στρατηγικού προγράμματος
- 2) Πολιτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται
- 3) Επαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών
- 4) Προσδιορισμός του αν το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζει επαρκή διαπολιτισμική εκπαίδευση, μέσω στρατηγικού προγράμματος
- 5) Προσδιορισμός του αν υπάρχουν τάξεις ένταξης

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 2 ανά κατηγορία και κωδικό του θεματικού άξονα. Συνολικά σε αυτήν την ενότητα δημιουργήθηκαν 28 κωδικοί.

Πίνακας 3:Κατηγορίες και κωδικοί του άξονα «Επάρκεια Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στη διαπολιτισμική εκπαίδευση».

Α. Θεματικός Άξονας		
Επάρκεια Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στη διαπολιτισμική εκπαίδευση		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ-ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
Προσδιορισμός του αν το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζει επαρκή διαπολιτισμική εκπαίδευση, μέσω στρατηγικού προγράμματος	1. ΕΦΔΙΑΠΟΛ Εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	11
	2. ΜΗΕΦΔΙΑΜη εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	4
Πολιτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται	3. ΔΡΑΣΤ Διεξαγωγή δραστηριοτήτων με σκοπό τη γνωριμία με άλλα ήθη και έθιμα	2
	4. ΕΚΠ Κατάλληλη εκπαίδευση προσωπικού	
	5. ΜΑΘΓΛΩ Εκμάθηση γλώσσας	2
	6. ΥΠΜΚΟ Η δραστηριοποίηση των ΜΚΟ	
	7. ΕΥΡΕΝΩ Προγράμματα Ευρωπαϊκής Ένωσης	4
		1
		1
Επαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών	8. ΕΠΙΜΟΡΦ Αναγνώριση κατάλληλης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών	9
	9. ΜΗΕΠΙΜΟΡ Μη επαρκής επιμόρφωση	

	<p>10. ΕΝΗΜΕΡ Οι εκπαιδευτικοί ζητούν ενημέρωση για τον τρόπο ζωής των παιδιών</p> <p>11. ΥΠΟΔΟΧ Υ υποδοχή παιδιών/ καλωσόρισμα</p> <p>12. ΕΚΠΣΕΒ Σεβασμός</p> <p>13. ΕΛΟΙΚΕΝ Έλλειψη οικονομικής ενίσχυσης από το κράτος</p> <p>14. ΜΗΓΝΩ Δε γνωρίζουν</p> <p>15. ΞΕΧΠΑΙ Ξεχωρίζουν τα παιδιά</p>	<p>5</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>2</p>
<p>Προσδιορισμός του αν το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζει επαρκή διαπολιτισμική εκπαίδευση, μέσω στρατηγικού προγράμματος και αιτίες</p>	<p>16. ΣΥΝΑΠΟΔΟΧ Συντελεί στην αποδοχή</p> <p>17. ΔΕΣΥΝΑΠΟΔΟ Δεν συντελεί στην αποδοχή</p> <p>18. ΑΝΑΣΧΟΛ Ανάλογα με το σχολείο</p> <p>19. ΕΛΟΡΓΑΝ Έλλειψη οργάνωσης</p> <p>20. ΚΟΙΝΑΝΙ Κοινωνική ανισότητα</p> <p>21. ΕΚΠΑΝΙ Εκπαιδευτική ανισότητα</p> <p>22. ΡΟΛΕΚΠΑ Ρόλος των εκπαιδευτικών</p> <p>23. ΠΟΛΘΕ Πολιτική θέση</p>	<p>10</p> <p>4</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>1</p>
<p>Προσδιορισμός του αν υπάρχουν τάξεις ένταξης</p>	<p>24. ΑΝΤΑΞΥΠΟΔ Αναγνώριση ύπαρξης τάξεων υποδοχής</p> <p>25. ΕΛΝΟΜΠΛΑΙ Έλλειψη νομοθετικού πλαισίου</p>	<p>11</p> <p>1</p>

	26. ΑΝΑΓΤΑΞ	Αναγνώριση αναγκαιότητας τάξης υποδοχής	1
	27. ΤΑΞΣΤΙΓΜ	Η τάξη υποδοχής στιγματίζει τα παιδιά	3
	28. ΤΑΞΒΟΗΘ	Η τάξη υποδοχής βοηθά	8

Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των γονέων έδειξαν ότι η πλειοψηφία των γονέων (11 από τους 15 γονείς) αναγνώρισαν ότι το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζει επαρκή διαπολιτισμική εκπαίδευση, μέσω στρατηγικού προγράμματος. Χαρακτηριστικά ο γονέας Γ6 δήλωσε *«Ναι νομίζω ότι τα σχολεία που πηγαίνουν τα παιδιά έχουν ειδικές τάξεις για να μάθουν τη γλώσσα και μετά να ενταχθούν στην τάξη ανάλογα με την ηλικία τους έχουν δημιουργηθεί για εμάς, και αυτό είναι κάτι καλό για τα παιδιά»* ενώ ο γονέας Γ4 δήλωσε *«Ναι, εφαρμόζει επαρκή διαπολιτισμική εκπαίδευση με την ίδρυση σχολείων για παιδιά και πρόσφυγες και μετανάστες όπως τα δικά μας παιδιά, και μπορούμε να συνεννοούμαστε και με τους καθηγητές που μιλούν και αγγλικά και επικοινωνούμε και εμείς μαζί τους.»*

Αναφορικά με τις πολιτικές-στρατηγικές που υιοθετούνται η πλειοψηφία των γονέων δεν έδωσε σαφή απάντηση. Από τους γονείς που απάντησαν προέκυψε ότι κατά κύριο λόγο η διαπολιτισμική εκπαίδευση εφαρμόζεται μέσα από διεξαγωγή δραστηριοτήτων με σκοπό τη γνωριμία με άλλα ήθη και έθιμα, την κατάλληλη εκπαίδευση προσωπικού, την εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας ενώ σύμφωνα με έναν γονέα η διαπολιτισμική εκπαίδευση προωθείται από τις ΜΚΟ και προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Χαρακτηριστικά ο γονέας Γ5 δήλωσε *«Ναι εφαρμόζει, και πιστεύω ότι όλο αυτό στηρίζεται από τις οργανώσεις, ΜΚΟ (μη κυβερνητικές οργανώσεις) και από την Ευρώπη. Η Ελλάδα πιστεύω ότι ακολουθεί της οδηγίες της Ευρώπης και οι οργανώσεις που έχουν εκπαιδευτικούς βοηθούν πολύ τα παιδιά. Λογικά η Ελλάδα στην εκπαίδευση των παιδιών μας ακολουθεί πρόγραμμα που είναι με την καθοδήγηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης κι μέσω των οργανώσεων που ασχολούνται με την εκπαίδευσή μας βοηθά.»* ενώ ο γονέας Γ3 δήλωσε *«Εφαρμόζουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί ξέρουν πώς να κάνουν μάθημα στα παιδιά που δεν γνωρίζουν τα ελληνικά ... είναι ενημερωμένοι για τα παιδιά μας, τη θρησκεία*

μας γιατί ήρθαμε εδώ, τι περάσαμε για να έρθουμε. Τα παιδιά έμαθαν τα γράφουν και να μιλάνε, να επικοινωνούν ελληνικά.»

Από τις απόψεις των γονέων αναφορικά με την επάρκεια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι 9 από τους 15 γονείς αναγνώρισαν ότι οι εκπαιδευτικοί με τους οποίους έχουν συναναστραφεί έχουν κατάλληλη επιμόρφωση. Αντίθετα οι 5 από τους 15 γονείς αναγνώρισαν προβλήματα στην επιμόρφωση και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικές δηλώσεις ήταν των γονέων Γ4 «*Ναι, είναι επιμορφωμένοι, οι δάσκαλοι που έχουν τα παιδιά μου βλέπω ότι έχουν γνώσεις και μας αντιμετωπίζουν σαν να μην είμαστε εμείς και τα παιδιά μας διαφορετικοί. Μας αγαπούν και τα παιδιά.»* και Γ15 «*Όχι, Με κάποιες συζητήσεις σε δημόσιο σχολείο που πηγαίνει η μια μου κόρη έχουν πολλά κενά και δεν ενδιαφέρονται κιόλας, δεν είναι εκπαιδευμένοι. Να ΣΟΥ πω την αήθεια δεν έχουν τη διάθεση να ασχοληθούν με παιδιά από άλλες χώρες. Μεταφέρουν το μπαλάκι παραπίσω, να τελειώσει το ωράριο τους και να φύγουν».*

Από τους γονείς που αναγνώριζαν την επαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κάποιοι ανέφεραν ως παραδείγματα ένδειξης επιμόρφωσης ότι οι εκπαιδευτικοί τους ζήτησαν να μάθουν για τα ήθη και έθιμα τους, καλωσόρισαν/ υποδέχτηκαν τα παιδιά και έδειξαν σεβασμό. Από τους γονείς που δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κατάλληλη επιμόρφωση αναγνώρισαν ως σημαντικά προβλήματα την έλλειψη οικονομικής ενίσχυσης από το κράτος.

Αναφορικά με το κατά πόσο οι γονείς πιστεύουν ότι το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζει επαρκή διαπολιτισμική εκπαίδευση, μέσω στρατηγικού προγράμματος προέκυψε ότι οι 10 από τους 14 γονείς αναγνώρισαν τη σημαντική συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σημαντικά προβλήματα/ αιτίες οι οποίες κατά τους γονείς δεν καθιστούν το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επαρκές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η έλλειψη οργάνωσης, η ύπαρξη κοινωνικών ανισοτήτων, η ύπαρξη εκπαιδευτικών ανισοτήτων, διάφορες πολιτικές θέσεις και ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστική ήταν η δήλωση του γονέα Γ7 «*Η γνώμη μου είναι ότι δεν αντιληφθήκαμε ότι έχουμε πρόβλημα με τα παιδιά στα σχολεία σε σχέση με τα δικά μας παιδιά. Υπάρχει το αίσθημα του ξένου αλλά οι εκπαιδευτικοί δεν το επέτρεψαν αυτό στην αρχή όταν πήγαν τα παιδιά*

σχολείο αναφέρομαι να επηρεάσει την άποψη και το συναίσθημα των συμμαθητών» και του γονέα Γ8 «Να σας πω, από τη εμπειρία μου που έχω σαν μητέρα ενός παιδιού που φοιτά στο ελληνικό σχολείο δεν είχα και δεν έχω αντιμετωπίσει πρόβλημα επειδή είμαι ξένη. Τη μικρή δεν την ξεχωρίζουν στο σχολείο σαν κάτι διαφορετικό προς το κακό, την ξεχωρίζουν σαν ένα κορίτσι που γνωρίζει και άλλον έναν πολιτισμό, μια άλλη χώρα, μια άλλη γλώσσα θα έλεγα. Οι δάσκαλοί της την ενθαρρύνουν και στα πρώτα χρόνια του δημοτικού από όσο θυμάμαι να αναφέρεται στη χώρα της». Αντίθετα ο γονέας Γ2 δήλωσε «Δεν υπάρχει οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε αυτό το θέμα ώστε να συντελεί στην εξομάλυνση. Πιστεύω ότι υπάρχει και κοινωνική ανισότητα και στη συνέχεια εκπαιδευτική ανισότητα αφού δεν υπάρχει σαφής στήριξη των παιδιών μας. Υπάρχουν ρατσιστικές συμπεριφορές, το ελληνικό διαπολιτισμικό σχολείο μόνο κατάλληλο δεν είναι γιατί εκεί κυριαρχεί η περιθωριοποίηση.»

Τέλος, 11 από τους 15 γονείς αναγνώρισαν ότι υπάρχουν τάξεις υποδοχής και 8 από τους 14 γονείς αναγνώρισαν ότι η τάξη υποδοχής βοηθά τα παιδιά κυρίως στην ένταξη και στην εκμάθηση της γλώσσας. Αντίθετα, κάποιοι γονείς ανέφεραν την έλλειψη νομοθετικού πλαισίου και ότι η τάξη υποδοχής μπορεί να στιγματίσει τα παιδιά. Ο γονέας Γ10 δήλωσε «Νομίζω ότι μπορεί να βοηθήσει. Μπορεί να τα βοηθήσει τα παιδιά μέχρι κάποιο επίπεδο ας πούμε για να μπορέσει μετά να προσαρμοστούν πιο εύκολα, να βοηθηθούν στη γλώσσα» και ο γονέας Γ4 δήλωσε «Υπάρχουν τάξεις υποδοχής για τα παιδιά μας. Στην αρχή νομίζαμε ότι δεν θα είναι καλό για αυτά, γιατί κάπως θα τα διαχώριζαν. Αλλά καταλάβαμε ότι έτσι θα βοηθήσουν τα παιδιά να ενταχθούν σωστά, Να μάθουν να μιλάμε τη γλώσσα, με τα παιδιά μάθαμε και εμείς τα ελληνικά. Και τα παιδιά έχουν κάνει και φίλους Έλληνες.»

5.3. ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΤΟΠΟΥ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η δεύτερη ενότητα ερωτήσεων που τέθηκε στους συμμετέχοντες γονείς είχε σκοπό να καταγράψει την άποψη τους αναφορικά με την επάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας καταγωγής στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αναφορικά με τον Β θεματικό άξονα που αφορούσε τη προσπάθεια διερεύνησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας καταγωγής στη διαπολιτισμική εκπαίδευση δημιουργήθηκαν 4 κατηγορίες ενδιαφέροντος.

1. Προσδιορισμός του αν το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας καταγωγής εφαρμόζει επαρκή διαπολιτισμική εκπαίδευση, μέσω στρατηγικού προγράμματος
2. Προσδιορισμός του αν το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας καταγωγής συντέλεσε στην εξομάλυνση των διαφορών, μέσω της αναγνώρισης, της ένταξης και της συμμετοχής των παιδιών διαφορετικών εθνικοτήτων
3. Πρακτικές εξομάλυνσης διαφορών
4. Προσδιορισμός του αν υπάρχουν τάξεις ένταξης

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 3 ανά κατηγορία και κωδικό του θεματικού άξονα. Συνολικά σε αυτήν την ενότητα δημιουργήθηκαν 17 κωδικοί.

Πίνακας 4:Κατηγορίες και κωδικοί του άξονα «Επάρκεια εκπαιδευτικού συστήματος χώρας καταγωγής στη διαπολιτισμική εκπαίδευση».

Β. Θεματικός Άξονας Επάρκεια εκπαιδευτικού συστήματος χώρας καταγωγής στη διαπολιτισμική εκπαίδευση		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ-ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
Προσδιορισμός του αν το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας καταγωγής εφαρμόζει επαρκή διαπολιτισμική εκπαίδευση, μέσω στρατηγικού προγράμματος	1. ΔΕΓΝΩΡ Δε γνωρίζουν	3
	2. ΔΕΝΥΠΜΕΤ Δεν υπάρχει μετανάστευση στον τόπο καταγωγής τους	5
	3. ΔΙΑΠΕΞ Το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα προέλευσης εφαρμόζει επαρκή διαπολιτισμική εκπαίδευση, μέσω στρατηγικού προγράμματος	8
	4. ΜΗΔΙΑΠΕΞ Το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα προέλευσης δεν εφαρμόζει επαρκή διαπολιτισμική εκπαίδευση, μέσω στρατηγικού προγράμματος	1
	5. ΕΝΣΑΝΛ Ενσωμάτωση στο αναλυτικό πρόγραμμα	1
	6. ΚΑΤΠΛΑΙ Κατάλληλο πλαίσιο/ κανόνες	2
Προσδιορισμός του αν το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας καταγωγής συντέλεσε στην εξομάλυνση των διαφορών, μέσω της αναγνώρισης, της ένταξης και της συμμετοχής των παιδιών διαφορετικών εθνικοτήτων	7. ΔΕΝΕΙΧΣΥΜ Δεν είχαν συμμαθητές από άλλες χώρες	6
	8. ΕΙΧΑΝΦΙΛ Είχαν φίλους από άλλες χώρες αλλά κυρίως στο πανεπιστήμιο	1
	9. ΕΞΟΜΑΛ Το εκπαιδευτικό σύστημα συνετέλεσε στην εξομάλυνση	11

Πρακτικές εξομάλυνσης	10. ΕΚΜΓΛΩ Το κράτος ενίσχυε την εκμάθηση γλώσσας	1
	11. ΣΕΒΜΕΤ Σεβασμός στους μετανάστες	3
	12. ΡΟΛΕΚΠΑΙ Ρόλος των εκπαιδευτικών	
	13. ΕΛΕΚΡΑ Έλεγχος από το κράτος	3
	14. ΚΡΑΤΕΠΙΧ Κρατικές επιχορηγήσεις/ οικονομική ενίσχυση	1
	15. ΡΟΛΟΙΚ Ρόλος των οικογενειών	1
		1
Προσδιορισμός του αν υπάρχουν τάξης ένταξης	16. ΜΗΥΠΤΑΞ Μη ύπαρξη τάξεων υποδοχής	14
	17. ΥΠΤΑΞ Ύπαρξη τάξεων υποδοχής	1

Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των γονέων έδειξαν ότι 3 γονείς δεν γνωρίζουν την κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας τους ενώ 5 από αυτούς δήλωσαν ότι δεν υπάρχει μετανάστευση στον τόπο καταγωγής τους και ως εκ τούτου δεν υπάρχει και η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά ο γονέας Γ12 δήλωσε «Αλλά ξένα παιδιά δεν είχαμε, δεν μεταναστεύουν στην Αλβανία. Δεν έχει τέτοια εκπαίδευση η Αλβανία» ενώ ο γονέας Γ7 με καταγωγή από το Ιράκ δήλωσε «Δεν είχαμε διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ήταν πολύ δύσκολα γενικά τα πράγματα. Υπήρχαν άλλα πράγματα να ασχοληθεί το κράτος από αυτό»

Αντίθετα, 8 από τους 15 γονείς αναγνώρισαν ότι στη χώρα καταγωγής τους το εκπαιδευτικό εφαρμόζει επαρκή διαπολιτισμική εκπαίδευση, μέσω στρατηγικού προγράμματος. Χαρακτηριστικά ο γονέας Γ4 από το Λίβανο δήλωσε «Ναι υπήρχαν ξένοι μαθητές στο σχολείο που πήγαινα και εγώ σχολείο. Δεν θυμάμαι να υπήρχαν πολιτικές και οδηγίες από την κυβέρνηση. Αυτό που θυμάμαι είναι ότι όλοι ήμασταν το

ίδιο στο σχολείο και στη ζωή, δεν είχαμε διαχωρισμό. Ο καθένας είχε το σκοπό του και το στόχο του και σαν οικογένεια και σαν άτομο.» ενώ ο γονέας Γ8 από τη Τσεχία δήλωσε *«Πιστεύω ότι υπάρχει στρατηγική για τη διαπολιτισμικότητα. Σεβόμαστε τη θρησκεία, τη γλώσσα, υπάρχουν ακόμη και τώρα νομίζω σχολεία που μαθαίνουν τη μητρική γλώσσα τα παιδιά από άλλη χώρα.»* Ο γονέας Γ2 με καταγωγή από τη Σουηδία αναγνώρισε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση προωθείται από την ενσωμάτωση στο αναλυτικό πρόγραμμα και από τη θέσπιση κατάλληλου πλαισίου/ κανόνων δηλώνοντας *«Η Σουηδία είναι πλήρως οργανωμένη χώρα σε αυτό το θέμα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ενσωματωμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα. Η ιδέα της πολυπολιτισμικότητας διατρέχει το αναλυτικό πρόγραμμα στο σύνολό του.»*

Αναφορικά με το κατά πόσο το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας καταγωγής συντέλεσε στην εξομάλυνση των διαφορών, μέσω της αναγνώρισης, της ένταξης και της συμμετοχής των παιδιών διαφορετικών εθνικοτήτων αρκετοί γονείς δήλωσαν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα συντέλεσε στην εξομάλυνση ενώ κάποιοι δήλωσαν ότι δεν είχαν συμμαθητές από άλλες χώρες και δεν γνωρίζουν. Ο γονέας Γ4 δήλωσε *«Ναι πιστεύω ότι από τη στιγμή που όλοι ήμασταν ίσοι στο σχολείο και αυτό οφείλεται στους δασκάλους αλλά και στις οικογένειές μας εξομαλύνθηκαν οι διαφορές. Αν ο δάσκαλος διαχώριζε κάποιους και κάποιους αυτό θα το αντιλαμβανόταν οι οικογένειες και θα επενέβαιναν πιστεύω.»* ενώ ο γονέας Γ10 δήλωσε *«Στην Αλβανία μέσα ναι. Οι εκπαιδευτικοί μας μάθαιναν πολλά πράγματα για την ισότητα. Την ισότητα. Όχι ρατσισμό.»*

Αναφορικά με τις πρακτικές που υιοθετούνταν στις χώρες καταγωγής των γονέων με σκοπό την εξομάλυνση των διαφορών οι γονείς ανέφεραν την ενίσχυση της εκμάθησης της γλώσσας από το κράτος, το σεβασμό στους μετανάστες, τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετικότητα, την ύπαρξη κρατικών επιχορηγήσεων και οικονομικών ενισχύσεων σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τη στάση των ίδιων των οικογενειών απέναντι στη διαφορετικότητα. Χαρακτηριστικά ο γονέας Γ2 από τη Σουηδία δήλωσε *«Σημαντικό ρόλο έχουν οι εκπαιδευτικοί και γενικά το σχολείο σε αυτό. Τα παιδιά από άλλες χώρες ίσως και να τα υποστηρίζουν ακόμη περισσότερο από εμάς έχω να σας πω. Οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ επιμορφωμένοι, το κράτος τους επιμορφώνει στο αντι – μπουλινγκ, (AntiBulling), υπάρχει έλεγχος, υπάρχουν κρατικές επιχορηγήσεις για τα σχολεία αυτά»* ενώ ο γονέας Γ1 από τη Ρωσία ανέφερε *«...το εκπαιδευτικό σύστημα που τους έδωσε πρόγραμμα*

εκμάθησης της γλώσσας, γι αυτό χρειάστηκαν χρήματα από το κράτος και το πανεπιστήμιο για να μαθαίνουν τη Ρώσικη γλώσσα. Από τη στιγμή που υπήρχε τέτοιο πρόγραμμα και αποδοχή από τους καθηγητές που θεωρώ είναι το βασικότερο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση σας λέω ότι συντέλεσε στην εξομάλυνση των διαφορών». Τέλος, οι 14 από τους 15 γονείς δήλωσαν πως στη χώρα καταγωγής τους δεν υπάρχει ως έννοια η τάξη υποδοχής.

5.4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΟ ΠΩΣ ΒΙΩΝΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Η τρίτη ενότητα ερωτήσεων που τέθηκε στους συμμετέχοντες γονείς είχε σκοπό να καταγράψει την άποψη τους αναφορικά για το πως βιώνουν τα παιδιά την πολιτισμική αλληλεπίδραση και την ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα και συνολικά δημιουργήθηκαν 2 κατηγορίες ενδιαφέροντος.

1. Προβλήματα σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας από άλλα παιδιά
2. Προβλήματα που δημιουργήθηκαν στα παιδιά

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 4 ανά κατηγορία και κωδικό του θεματικού άξονα. Συνολικά σε αυτήν την ενότητα δημιουργήθηκαν 11 κωδικοί.

Πίνακας 5:Κατηγορίες και κωδικοί του άξονα «Πως βιώνουν τα παιδιά την πολιτισμική αλληλεπίδραση και την ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα».

Γ. Θεματικός Άξονας		
Πως βιώνουν τα παιδιά την πολιτισμική αλληλεπίδραση και την ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ-ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
Προβλήματα σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας απο άλλα παιδιά	1. ΜΗΥΠΠΡΟΒΑ Μη ύπαρξη προβλήματος	11
	2. ΥΠΠΡΟΒΑΡ Ύπαρξη προβλήματος στην αρχή	2
	3. ΦΙΛΕΛΛΗ Έκαναν φίλιες με Έλληνες	
	4. ΣΥΜΕΚΔΗΛ Συμμετοχή σε	

	εκδηλώσεις	1
	5. ΦΥΛΔΙΑΚΡ Ύπαρξη φυλετικής διάκρισης	1
	6. ΥΠΠΡΟΒΛ Ύπαρξη προβλήματος	2
		1
Προβλήματα που δημιουργήθηκαν στο παιδιά	7. ΔΕΝΕΚΑΝΠΡΟ Κανένα πρόβλημα	11
	8. ΣΥΣΠΑΙ Συστολή παιδιού	
	9. ΠΡΟΕΠΙΚ Πρόβλημα επικοινωνίας/ γλώσσας	1
	10. ΔΕΝΣΧ Δεν ήθελε να πάει σχολείο	1
	11. ΚΟΡΠΑΙ Την κορόιδευαν/ χλευασμός	2
		1

Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των γονέων έδειξαν ότι οι 11 απο τους 15 γονείς αναγνώρισαν ότι τα παιδιά τους δεν αντιμετώπιση προβλήματα σεβασμού και αποδοχής. Από αυτούς τους γονείς αναφέρθηκε ότι τα παιδιά τους έκαναν φίλιες με Έλληνες μαθητές και συμμετέχουν σε εκδηλώσεις. Χαρακτηριστικά ο γονέας Γ8 απο τη Τσεχία δήλωσε «Είμαι πολύ ευχαριστημένη με την εξέλιξη του παιδιού μου στο σχολείο και γι αυτό ευχαριστώ και τους δασκάλους της. Είχαμε και έχουμε δασκάλους που την βοήθησαν πολύ και τη βοηθούν ακόμη. Σχετικά με τους συμμαθητές της έχει πολλές καλές φιλίες με εξαιρετα παιδιά, την καλούν σπίτι τους και τους καλεί και εκείνη. Υπάρχει πολύ καλή σχέση» ενώ ο γονέας Γ13 απο την Αλβανία δήλωσε «Όχι στο παιδικό της κόρης μου όλα τα παιδιά τα βλέπουν το ίδιο. Τώρα στο σπίτι οι γονείς δεν γνωρίζω αλλά εκεί υπάρχει μεγάλη αγάπη. Και σημαντικό ήταν όταν μας πήγαν όλους εκδρομή γονείς και παιδιά και εκεί μέσα στο πούλμαν γνωριστήκαμε και δεν αισθάνθηκα ότι είμαστε διαφορετικοί».

Αντίθετα, 1 γονέας δήλωσε ότι υπήρχαν προβλήματα αρχικά αλλά λύθηκαν στη συνέχεια (γονέας Γ14: «Στην αρχή όταν ήρθαμε στην Ελλάδα είχαμε πρόβλημα. Τα τελευταία πέντε χρόνια που μείναμε και στην περιοχή και μας γνώρισαν δεν έχουμε

προβλήματα. Αλλά παλιότερα ναι υπήρχαν τα 3 πρώτα χρόνια») ενώ κάποιοι γονείς ανέφεραν προβλήματα με ύπαρξη φυλετικής διάκρισης των παιδιών τους (γονέας Γ2 «Αισθάνεται άσχημα όταν ακούει συμμαθητές να την λένε Σουηδέζα ή ζανθιά. Αυτό όμως είναι φυλετική διάκριση πιστεύω»).

Αναφορικά με τα προβλήματα που πιθανόν είχαν τα παιδιά σχετικά με έλλειψη αυτοπεποίθησης, καταπίεσης-κακής ψυχολογίας λόγω αισθήματος περιθωριοποίησης και ρατσιστικής συμπεριφοράς. Οι 11 από τους 15 γονείς δήλωσαν ότι τα παιδιά τους δεν αντιμετωπίζουν κανένα πρόβλημα. Αντίθετα κάποιοι γονείς δήλωσαν προβλήματα κυρίως συστολής, προβλήματος επικοινωνίας/ γλώσσας και χλευασμού.

5.5. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ

Η τέταρτη ενότητα ερωτήσεων που τέθηκε στους συμμετέχοντες γονείς είχε σκοπό να καταγράψει την άποψη τους αναφορικά για τα προβλήματα που μπορούν να προκύψουν στην ένταξη και συνολικά δημιουργήθηκαν 2 κατηγορίες ενδιαφέροντος.

- 1) Στοιχεία που έχουν μεταδώσει/ αποκρύψει στα παιδιά
- 2) Προβλήματα ένταξης

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 5 ανά κατηγορία και κωδικό του θεματικού άξονα. Συνολικά σε αυτήν την ενότητα δημιουργήθηκαν 15 κωδικοί. Από τα αποτελέσματα των απαντήσεων των γονέων προέκυψε πως και οι 15 γονείς ανέφεραν ότι δεν θέλησαν να αποκρύψουν τίποτα από τα παιδιά τους αναφορικά με την καταγωγή τους. Αναφορικά με το τι έχουν μεταδώσει στα παιδιά τους οι περισσότεροι από τους γονείς δήλωσαν ότι έχουν μεταδώσει πράγματα στα παιδιά τους αναφορικά με τη θρησκεία τους, τη γλώσσα τους και την παράδοση τους. Ο γονέας Γ9 από την Παλαιστίνη δήλωσε «Όχι την γλώσσα μας, τη θρησκεία μας και αυτά τα εφαρμόζουμε εδώ, σπíti δηλαδή εγώ μιλάω αραβικά η γυναίκα μου μιλάει ελληνικά στα παιδιά. Μιλάμε και τις δύο δηλαδή για να μπορούν να πάρουν και να εξασκηθούν τα παιδιά σε αυτό.» ενώ ο γονέας Γ5 από το Ιράκ δήλωσε «Δεν έχουμε αποκρύψει τίποτα στα παιδιά. Γλώσσα τη γνωρίζουν αλλά δεν έχουμε σχολείο εδώ.

Μιλάμε όμως με τα παιδιά. Η θρησκεία σίγουρα δεν την αποκρύψαμε. Έχουμε τα δικά μας φαγητά και τα μαγειρεύουμε και εδώ. Όπου και να είμαστε δεν τη ξεχνάμε τη χώρα μας και τη ζωή μας εκεί. Αυτό θα μάθουμε και στα παιδιά μας».

Πίνακας 6:Κατηγορίες και κωδικοί του άξονα «Προβλήματα ένταξης».

Δ. Θεματικός Άξονας Προβλήματα ένταξης		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ-ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
Στοιχεία που έχουν μεταδώσει στα παιδιά	1. ΘΡΗΣΚ Θρησκεία	8
	2. ΓΛΩΣΣ Γλώσσα	13
	3. ΠΑΡΑΔ Παράδοση (ήθη/έθιμα)	11
	4. ΤΡΟΠΖΩΗΤρόπο ζωής και σκέψης	2
Προβλήματα ένταξης	5. ΟΙΚΕΠΙ Οικονομικό επίπεδο	6
	6. ΚΟΙΝΑΠΟΚΛ Κοινωνικός αποκλεισμός	1
	7. ΥΠΡΑΤΣ Ύπαρξη ρατσισμού	
	8. ΦΑΙΝΕΚΦ Φαινόμενα εκφοβισμού	
	9. ΜΗΕΠΑΡΚΔΙΑ Μη επάρκεια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	3
	10. ΠΡΟΒΕΘΝ Εθνικότητα	1
	11. ΠΡΟΒΘΡΗΘρησκεία	
	12. ΕΚΠΓΟΝ Εκπαίδευση γονέων/ στάση γονέων	1
	13. ΠΡΟΓΛΩ Πρόβλημα με γλώσσα/ επικοινωνία	4
	14. ΑΓΝΟΙ Αγνοια	4
	15. ΣΤΑΕΚΠ Στάση εκπαιδευτικών	5
		3
		1
		2

Αναφορικά με τα προβλήματα ένταξης οι γονείς ανέφεραν ως πιθανές αιτίες το οικονομικό επίπεδο των οικογενειών από άλλες χώρες, τα φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού, την ύπαρξη ρατσισμού, τα φαινόμενα εκφοβισμού, την εθνικότητα, τη θρησκεία, το εκπαιδευτικό επίπεδο και τη στάση των γονέων στην Ελλάδα, τα προβλήματα επικοινωνίας και τη στάση των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικές δηλώσεις ήτα του γονέα Γ5 απο το Ιράκ *«Στη καταγωγή πιστεύω. Επειδή είμαστε ξένοι και διαφορετικοί από εσάς, σε γλώσσα, θρησκεία και πώς ντυνόμαστε. Και το οικονομικό έχει σημαντικό βαθμό»* και του γονέα Γ15 απο την Αλβανία *«Οι δυο βασικοί λόγοι είναι η εθνικότητα και η θρησκεία ουσιαστικά συνδυάζονται και λίγο με την κουλτούρα.... το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο σίγουρα παίζει ρόλο. Για παράδειγμα η Σύριοι που έρχονται έχουν μεγάλες διαφορές. Αν δεις το κοινωνικό επίπεδο τους όπως και των Αλβανών και προσφύγων δεν μπόρεσαν να ενταχθούν και έφυγαν από την Ελλάδα. Δεν τους απορρόφησε το ελληνικό σύστημα»*.

5.6. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΒΕΛΤΙΩΣΗ

Η τελευταία ενότητα ερωτήσεων που τέθηκε στους συμμετέχοντες γονείς είχε σκοπό να καταγράψει την άποψη τους αναφορικά με το πως μπορεί να βελτιωθεί η κατάσταση αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και συνολικά δημιουργήθηκαν 2 κατηγορίες ενδιαφέροντος.

- 1) Τομείς βελτίωσης εκπαιδευτικού συστήματος
- 2) Προτεινόμενοι τρόποι προσαρμογής

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 6 ανά κατηγορία και κωδικό του θεματικού άξονα. Συνολικά σε αυτήν την ενότητα δημιουργήθηκαν 13 κωδικοί. Από τα αποτελέσματα των απαντήσεων των γονέων προέκυψε πως τομείς που χρήζουν βελτίωσης είναι η εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας, η χρήση της γλώσσας καταγωγής στο σχολείο, η γνωριμία με την Ελληνική κουλτούρα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η χρηματοδότηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η ένταξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο αναλυτικό πρόγραμμα και η συνεργασία με τις χώρες προέλευσης των μαθητών. Χαρακτηριστική δήλωση ήταν του γονέα Γ1 από τη Ρωσία *«Πιστεύω ότι καλό θα ήταν να υπήρχαν ξένες γλώσσες, οι μητρικές γλώσσες των μαθητών, και να συνεχίζουν να εκπαιδεύονται και να*

ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση», του γονέα Γ8 απο την Τσεχία «Πάντα και σε όλα τα πράγματα υπάρχει περιθώριο βελτίωσης θεωρώ. Να ενταχθούν όλες οι γλώσσες θα πρότεινα εγώ. Γιατί να μαθαίνω εγώ στο παιδί μου τσέχικα και να μην τα μάθει στο σχολείο αφού είμαι στην Ελλάδα, εργάζομαι, πληρώνω φόρους» και του γονέα Γ2 από τη Σουηδία «Μπορεί να βελτιωθεί με χρηματοδοτήσεις, δηλαδή να δοθούν χρήματα σε αυτά τα σχολεία να επιμορφωθούν πολλοί δάσκαλοι και να υπάρχει η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο αναλυτικό πρόγραμμα»

Πίνακας 7:Κατηγορίες και κωδικοί του άξονα «Προτάσεις για βελτίωση».

Ε. Θεματικός Άξονας Προτάσεις για βελτίωση		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ-ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
Τομείς βελτίωσης εκπαιδευτικού συστήματος	1. ΥΠΞΕΝΓΛ Να μαθαίνουν ξένες γλώσσες/ ύπαρξη γλώσσας μεταναστών	5
	2. ΕΛΚΟΥΛΤ Να μάθουν την Ελληνική κουλτούρα	1
	3. ΕΠΗΜΕΚΠΕπιμόρφωση εκπαιδευτικών	2
	4. ΧΡΗΜΑΤ Μέσω χρηματοδότησης	
	5. ΕΝΤΑΝΑΛ Ένταξη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο αναλυτικό πρόγραμμα	1
	6. ΔΕΝΠΡΟΤ Δεν έχουν πρόταση/ τα βρίσκουν όλα καλά	1
	7. ΜΑΘΔΙΑ Μάθημα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	4
	8. ΣΥΝΧΩΡ Συνεργασία με χώρες μεταναστών για ομαλή ένταξη	1
Προτεινόμενοι τρόποι προσαρμογής	9. ΑΝΤΙΡΑΤ Αντιρατσιστικό μοντέλο	6
	10. ΔΙΑΠΟΛ Διαπολιτισμικό μοντέλο	
	11. ΠΟΛΥΜΟΝ Πολυπολιτισμικό μοντέλο	2
	12. ΜΟΝΤΕΝΣΩ Μοντέλο ενσωμάτωσης	6

	13. ΥΠΣΕΒ Έγπαρξη σεβαςμού	1 3
--	----------------------------	--------

6. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των γονέων των μαθητών που κατάγονται από ξένη χώρα και έχουν εκπαιδευτεί σε ξένο εκπαιδευτικό σύστημα, σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς να διερευνηθεί ή ύπαρξη του πατρογονικού στοιχείου και η διάσωση της κουλτούρας και του πολιτισμού τους. Από την έρευνα που διενεργήθηκε παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες ήταν κυρίως γυναίκες, γεγονός που συνάδει με τις έρευνες των Costigan & Su (2004) και Klein (2008), στους οποίους διαπιστώθηκε επίσης μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών. Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς, κατά πλειοψηφία, θεώρησαν επαρκές το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά την διαπολιτισμική εκπαίδευσης. Επί του θέματος, ο Shor (2007) επισημαίνει ότι η στάση των μεταναστών στο νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο των παιδιών τους επηρεάζεται από τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό στον οποίο εκτέθηκαν στη χώρα καταγωγής τους. Αυτή η αντίληψη είναι εν μέρει ασυμβίβαστη με τη δυτική εκπαιδευτική ιδεολογία που υποστηρίζει το εσωτερικό κίνητρο και την αυτόνομη μάθηση των μαθητών (Ben-Peretz & Steinhart, 2000).

Επίσης, οι περισσότεροι θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την επιμόρφωση που απαιτείται και αναγνωρίζουν την ύπαρξη, τη συμβολή και τη λειτουργία της τάξης υποδοχής. Οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή αναγνωρίζονται ευρέως ως σημαντικός παράγοντας στην προσαρμογή των μαθητών. Συνδέονται μάλιστα σημαντικά με την κοινωνική λειτουργία των μαθητών, τη συμμετοχή σε μαθησιακές δραστηριότητες και το ακαδημαϊκό επίτευγμα (Roorda, Koomen, Spilled, & Oort, 2011).

Όσον αφορά την επάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα καταγωγής τους, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων συμφώνησαν ως προς το ότι στη χώρα τους το διαπολιτισμικό μοντέλο εφαρμόζεται ικανοποιητικά, ωστόσο στις περισσότερες εξ αυτών δεν υφίσταται η έννοια της τάξης υποδοχής. Όσον αφορά το πώς βιώνουν οι ίδιοι οι μαθητές την ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι γονείς τους απάντησαν ότι στη πλειοψηφία τους οι μαθητές δεν αντιμετώπισαν κάποιο πρόβλημα. Είναι προφανές τόσο από τη βιβλιογραφία όσο και από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων ότι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, η διαθεσιμότητα, η ευελιξία και η βαθιά προσωπική συμμετοχή είναι ουσιαστικοί παράγοντες που προωθούν την ένταξη των μεταναστών μαθητών (Geiger, 2012).

Τα προβλήματα ένταξης που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική πραγματικότητα έγκεινται κατά τους ερωτώμενους κυρίως στην θρησκεία και τη παράδοση που μεταδίδουν στα παιδιά τους αλλά και στην οικονομική τους κατάσταση. Αξίζει να τονιστεί ότι τα δημόσια σχολεία υποχρεούνται να δέχονται θρησκευτικά σύμβολα, δεδομένου ότι αυτή η ελευθερία δε συνιστά κίνδυνο για τη προσωπική ασφάλεια ή τα μαθησιακά περιβάλλοντα (Barnett, 2008). Επίσης, το ποσό που απαιτείται για τη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους αναστέλλει την οικονομική κινητικότητα των μαθητών με μειονεκτική θέση, γεγονός που ενδεχομένως να δυσκολέψει τα παιδιά των συμμετεχόντων ως προς την μελλοντική επιτυχία ανεξάρτητα από την οικονομική κατάσταση (Connolly, 2013). Η άμβλυνση των προβλημάτων ένταξης απαιτεί, μεταξύ άλλων, την υπέρβαση της συντηρητικής και φιλελεύθερης πολυπολιτισμικότητας αμφισβητώντας την ομαλότητα του κοσμικού και χριστιανικού προγράμματος σπουδών των δημόσιων σχολείων με την αναγνώριση της θρησκευτικής ποικιλομορφίας (Karmani & Pennycook, 2005; Spinner-Halev, 2000).

Τέλος, οι συμμετέχοντες πρότειναν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χρήζει βελτίωσης, τόσο ως προς την εκμάθηση της ξένης γλώσσας όσο και ως προς τη βέλτιστη εφαρμογή ενός πολυπολιτισμικού μοντέλου. Είναι σημαντικό, κατά τη βιβλιογραφία, να ενθαρρύνεται από τους εκπαιδευτικούς η χρήση της μητρικής γλώσσας από τους μετανάστες μαθητές (Coelho, 2004; Cummins, 2009). Οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν ότι η πρώτη γλώσσα των μαθητών είναι ένα σημαντικό συστατικό της ταυτότητάς τους, ένα χρήσιμο εργαλείο σκέψης και μάθησης και ένα πολύτιμο μέσο για αποτελεσματική επικοινωνία στην οικογένεια και την κοινότητα. Οι μαθητές οι οποίοι δεν έχουν ως κύρια γλώσσα, τη γλώσσα του εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο συμμετέχουν, πρέπει να έχουν πολιτιστικές και γλωσσικές γνώσεις, σεβαστές και αναγνωρισμένες από το σχολικό προγραμματισμό και τη κοινωνική πρακτική Αυτό, υποδηλώνει την ανάγκη πολύγλωσσης εκπαίδευσης (Cummins, 2009; Hébert, Guo, & Pellerin, 2008).

6.2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Απόρροια της παγκοσμιοποίησης αποτελεί αναμφίβολα η δημιουργία ενός πολιτισμικού μωσαϊκού σε ποικίλες χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα. Η χώρα αποτελεί χώρο υποδοχής τόσο μεταναστών όσο και προσφύγων, γεγονός που έχει προκαλέσει ποικίλες αλλαγές σε όλες της πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας. Όσον αφορά, μάλιστα, το πλαίσιο της εκπαίδευσης, η πολυπολιτισμικότητα κατέστησε υψίστης σημασίας την ανάγκη εφαρμογής νέων μοντέλων εκπαίδευσης προκειμένου να εξασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης στους μαθητές.

Η επίτευξη των αναγκαίων προτύπων διαπολιτισμικότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί τη συμμετοχή όλων των μερών, προκειμένου να καταστούν αποτελεσματικά. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί τρόπο ζωής και συνιστά δικαίωμα αλλά και υποχρέωση. Το άτομο, με άλλα λόγια, οφείλει να εντοπίσει τις παγιωμένες αντιλήψεις του απέναντι στο πολιτισμικά διαφορετικό, να επανεξετάσει τις αντιλήψεις του και να αναπτύξει την ενσυναίσθηση και τη κατανόηση για το «ξένο». Διαπιστώνεται λοιπόν ότι η διαπολιτισμικότητα δεν εφαρμόζεται μεμονωμένα, αλλά προϋποθέτει την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με το «άλλο».

Αλληλεπιδρώντας τα άτομα μεταξύ τους, δέχονται την επιρροή του πολιτισμικά διαφορετικού, διατηρώντας ταυτόχρονα και την ταυτότητά τους. Η διασφάλιση της ομοιογένειας, από την άλλη πλευρά, ενδεχομένως να επηρεάσει αρνητικά τις κοινωνικές δομές, αφού αφαιρούν το δικαίωμα της διαφορετικότητας, υποτιμώντας τις ιδιαιτερότητες των μεταναστών. Καθίσταται, συνεπώς, υψίστης σημασίας προτεραιότητα οι μαθητές να ενθαρρύνονται για τη δημιουργία φιλικών σχέσεων με τους «άλλους» συμμαθητές, ώστε να μάθουν αμφότεροι τις συνήθειες, τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και παραδόσεις. Αυτή η γνωριμία με τις αξίες και τα έθιμα κάθε λαού, ενδέχεται να ενισχύσει την αλληλοκατανόηση και να μειώσει τις προκαταλήψεις και τις ρατσιστικές αντιλήψεις. Προς αυτή τη κατεύθυνση, καθίσταται αναγκαία η επαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας προκειμένου οι μαθητές να ενθαρρύνουν τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών.

Όσον αφορά τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, είναι σημαντικό να υπάρξει ένα ενδιάμεσο στάδιο προσαρμογής των αλλοδαπών μαθητών στη γλώσσα τους, προκειμένου να καθίσταται ευκολότερη η ένταξή τους στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών. Επιπροσθέτως, είναι απαραίτητο να διασφαλιστεί ευελιξία ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες θα λαμβάνουν υπόψη και το μορφωτικό επίπεδο των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Έτσι, θα επιτευχθεί αναπτέρωση της αυτοπεποίθησης αυτών και εξατομίκευση της διδασκαλίας σε σημείο που δε διαταράσσει την ισορροπία της τάξης. Η επίτευξη ενός τέτοιου μοντέλου, ωστόσο, απαιτεί την αξιοποίηση καταλλήλως καταρτισμένων εκπαιδευτικών σε θέματα πολιτισμικής ετερότητας αλλά και σε πρακτικές διδασκαλίας που προσαρμόζονται στις ανάγκες τους.

6.2.1 ΔΥΝΑΜΕΙΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Η εργασία αυτή συμβάλλει σημαντικά στην αύξηση της γνώσης γύρω από τις απόψεις των γονέων των αλλοδαπών μαθητών αναφορικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το γεγονός αυτό επιτρέπει την αναθεώρηση και εν τέλει βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης, προκειμένου να επιτευχθούν συνθήκες ισότητας. Η εργασία αυτή παρουσίασε ορισμένους περιορισμούς. Αρχικά, αξίζει να τονιστεί ότι σημαντικός περιορισμός ήταν ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε κυρίως στην ελληνική γλώσσα και επομένως είναι δυνατό ορισμένοι ερωτώμενοι να μην αντιλήφθηκαν ακριβώς τις ερωτήσεις που τους τέθηκαν. Ωστόσο, έγινε προσπάθεια επεξήγησης των όρων ενώ παράλληλα όπου ήταν δυνατό χρησιμοποιήθηκε και η αγγλική. Σε αντίστοιχη μελλοντική έρευνα, οι αρμόδιοι θα μπορούσαν να μεταφράσουν τις ερωτήσεις στις μητρικές γλώσσες των συμμετεχόντων.

Βασικό περιορισμό αποτέλεσε και το χαμηλό ποσοστό απόκρισης των συμμετεχόντων. Αυτό σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η συγκεκριμένη έρευνα βασίστηκε σε δείγμα ευκολίας, αφού επιλέχθηκε με βασικό κριτήριο τον τόπο καταγωγής και την οικειοθελή συμμετοχή των γονέων στην έρευνα, τα αποτελέσματα της παρούσας δε δύνανται να γενικευτούν. Με άλλα λόγια, το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του συνόλου. Θα ήταν συνετό, λοιπόν, οι μελλοντικοί ερευνητές

να παρέχουν κίνητρα στους δυνητικά ερωτώμενους ώστε να αυξηθεί το ποσοστό ανταπόκρισης.

6.2.2 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΈΡΕΥΝΑΣ

Τα ευρήματα της εργασίας αυτής αποτελούν, αναμφίβολα, έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Τα σχολεία δύνανται να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών αλλά και των οικογενειών τους, όμως απαιτείται περισσότερη έρευνα για την εκτίμηση της αποτελεσματικότητάς τους. Θα ήταν εύλογο συνεπώς, να μελετηθεί μεγαλύτερο δείγμα από τη περιοχή των Ιωαννίνων σχετικά με τις απόψεις των γονέων των αλλοδαπών μαθητών γύρω από τη διαπολιτισμικότητα εντός της σχολικής τάξης. Θα ήταν επίσης ενδιαφέρον να συγκριθούν οι απόψεις των γονέων των Ιωαννίνων με τις απόψεις γονέων που κατοικούν σε άλλη περιοχή της χώρας ή ακόμη και να διεξαχθεί συγκριτική έρευνα μεταξύ των Ελλήνων γονέων και των αλλοδαπών γονέων, προκειμένου να διαπιστωθούν ομοιότητες και διαφορές ως προς τις αντιλήψεις τους.

Εν γένει, καθίσταται σημαντικό να επιτευχθεί αρμονία μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου, ώστε οι γονείς να αισθάνονται ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η επίτευξη κλίματος συνεργασίας και αλληλοσυμπλήρωσης, επομένως, το οποίο βασίζεται στον αλληλοσεβασμό, θα οδηγήσει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Η Ομαδική Διδασκαλία στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη.

Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη Ν. (επιμ.) (2011). *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αντωνοπούλου, Α., Καρακάση, Α., & Πετροπούλου, Π. (2015). *Συγκριτολογία*,
Αθήνα: Κάλλιπος.

Βερνίκος, Ν. (2005), *Πολιτιστικές βιομηχανίες*. Αθήνα : Κριτική.

Γεωργογιάννης Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκόβαρης, Χ. (2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα.

- Γκόβαρης, Χ. (2002). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των "πολιτισμικών διαφορών". *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 2, 37-44.
- Γκόβαρης, Χ. (2005). Η Διαπολιτισμική παιδαγωγική ως αντικείμενο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Στο: Βράτσαλης, Κ. *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*. Αθήνα: Νήσος.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γλένη Χ. (2013). Η κειμενική διδασκαλία σε διαπολιτισμικό πλαίσιο. Στο: Γκόβαρης Χ., *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: ίων.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. 8η ανατύπωση. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δρεττάκης, Μ. (2001). Ξεπέρασαν το 5% του μαθητικού πληθυσμού τα Παιδιά Παλινοστούντων και Αλλοδαπών στα σχολεία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 119, 38-44.
- Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2008). *Μετανάστευση και κινητικότητα: προκλήσεις και ευκαιρίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ε.Ε.* Βρυξέλλες: Πράσινη Βίβλος.
- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ζωγράφου, Μ., Καμπέρη, Ε., & Μπιρμπίλη, Μ. (2006). Η χρήση του portfolio στην προσχολική εκπαίδευση. Στο: Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.). *Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση* (σελ. 239-246). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

- Ζώνιου, Χ. (2016). *Η συμβολή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης).
- Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (2007). *Κατανομή των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών στα δημόσια σχολεία κατά το σχολικό έτος 2006-07*, Αθήνα: ΙΠΟΔΕ.
- Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (2010). *Κατανομή των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών στα δημόσια σχολεία κατά το σχολικό έτος 2007-08*, Αθήνα: ΙΠΟΔΕ.
- Ιωαννίδου -Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας – Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια, προσεγγίσεις και εφαρμογές* (Τόμος Α'). Λευκωσία: Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας*. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Καζέλα, Κ. (2009). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Κανάκης, Ν. Ι. (2001). *Η Οργάνωση της Διδασκαλίας-Μάθησης με Ομάδες Εργασίας Θεωρητική Θεμελίωση και Πρακτική Εφαρμογή*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραμάνου, Α. (2011). Πολυπολιτισμικότητα, ανθρώπινα δικαιώματα και ισότητα των φύλων. Στο: *Διαπολιτισμικότητα και Θρησκεία στην Ευρώπη, μετά την επικύρωση της Συνθήκης της Λισαβόνας*. Ίνδικτος.
- Κατριβέσης Ν.(1996). *Κοινωνιολογική θεωρία*. Αθήνα : Μπένου.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κουντουριώτου, Π. & Δημακοπούλου, Π. (2014). *Στάσεις εκπαιδευτικών*

- Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης. Ερευνητική Μελέτη, *Νέος Παιδαγωγός*, 116-314.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Μάγος, Κ. (2013). Η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία: Τα σχέδια εργασίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: Χ. Γκόβαρης (Επιμ.) *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*, (σελ. 199-122). Αθήνα: Gutenberg.
- Μαλιγκούδη, Χ. (2008). Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στο Ξωχέλλης, Π. (επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία*, Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, σ σ. 57-60.
- Μάρκου, Γ. (2011). Από την αφομοίωση στη διαπολιτισμικότητα: Το στοίχημα του διαπολιτισμικού μετασχηματισμού σχολείου και κοινωνίας. Στο: Μάρκου, Γ. & Παρθένης, Χ., (επιμ.) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μάρκου, Γ. (2008). Η προσπάθεια ανάπτυξης μιας εθνικής πολιτικής για την οικονομική και κοινωνική ένταξη των τσιγγάνων. Στο: Σ. Τρουμπέτα (Επιμ.), *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος: συμβιώσεις-αναιρέσεις-απουσίες*, (σελ. 153-188). Αθήνα: Κριτική.
- Μάρκου, Γ. (1998). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα : ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε.
- Μάρκου, Π. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μαρκουλάτος, Ι. (2007). Η Πολιτική Οντολογία του Κοινωνικού Υποκειμένου στο έργο του P. Bourdieu. Στο: Σ. Παπαϊωάννου (Επιμ.), *Ζητήματα Θεωρίας και Μεθόδου των Κοινωνικών Επιστημών*, Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

- Μηλίγκου Ε. (2016). Εκπαιδευτική έρευνα, επαγγελματική εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Βασικές συντεταγμένες. Στο: Ε. Φρυδάκη, & Μ. Μαμούρα (Επιμ.), *Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και ερευνούν: Το παράδειγμα των αποφοίτων του ΠΜΣ: «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» και των μεντόρων της Πρακτικής Άσκησης του Τμήματος ΦΠΨ*, (σελ. 21-29). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Μηλίγκου, Ε. (2007). Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών και η Διαπολιτισμική Ανασυγκρότηση της Σχολικής Εκπαίδευσης: Το Ζήτημα του Αναλυτικού Προγράμματος. Στο: Μάρκου, Γ.Π. (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση/Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Μια Εναλλακτική Πρόταση*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μητσιάλη Αλ. (2012), *Μορφές Βίας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο: Μια Μελέτη Περίπτωσης* (Διπλωματική Εργασία).
- Μοσχονάς, Σ. (2002). *Αιχμές και Στιγμές*. Αθήνα: Ηλιοτρόπιο.
- Μουζέλης, Ν. (2000), *Η Κρίση της Κοινωνιολογικής Θεωρίας. Τι πήγε λάθος*. Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.
- Μπαμπινιώτης, Γ.(2006), *Μικρό Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπεζάτη, Θ. & Θεοδοσοπούλου, Μ. (2006). *Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή». Βόλος, 181-186.
- Μπουρντιέ, Π. (1999). Μερικές Ιδιότητες των Πεδίων. Στο: Παναγιωτόπουλος, Ν. (Επιμ.), *Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Στάχυ.
- Μωραΐτου, Μ. (2013). Η υγεία των Ρομά που ζουν στην Ελλάδα. Μελέτες και Εφαρμογές. Στο: Α. Λυδάκη (Επιμ.), *Ρομά. Πρόσωπα πίσω από τα Στερεότυπα* (σελ. 131-150). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (1992). Εισαγωγή. Στο: Ρ. Bourdieu (Επιμ.), *Μικρόκοσμοι: Τρεις Μελέτες Πεδίου*, Αθήνα: Εκδόσεις Δελφίνι.
- Παντίδης, Στ., & Πασιάς, Γ. (2003). *Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Όψεις, θεωρήσεις, προβληματισμοί* (τόμος Α'). Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος, αποκέντρωση, αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, 141, 25–50.
- Παπαρρηγόπουλος, Ξ. (1999). Η πολυπολιτισμικότητα ως σύγχρονο πρόβλημα. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση. Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 2, 1-25.
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Αθήνα: ΠΕΣΣ.
- Παρθένης Χ.(2013).*Θεωρία και Πράξη: μάκρο και μικροπροσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Πασχαλίδης, Γ. (2002). Βασικές έννοιες και ζητήματα στη μελέτη του πολιτισμού και της τέχνης, στο Πασχαλίδης, Γ., Χαμπούρη- Ιωαννίδου, Α., *Οι Διαστάσεις των Πολιτιστικών Φαινομένων*, (Τόμ. Α' Εισαγωγή στον Πολιτισμό) Πάτρα: ΕΑΠ.
- Πετρονώτη, Μ., Τριανταφύλλου, Α. & Γάλλος, Ι., (2008), *Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο*. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», Υπουργείο Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης, Ένωση Κέδρος ΑΕ, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ).
- Ρομπόλης, Σ. (2007). *Η μετανάστευση από και προς την Ελλάδα*, Αθήνα: Επίκεντρο.

- Ρωμανός, Β. (2007). Το Ζωντανό Κυριεύει το Πεθαμένο; Δομή, Δράση και Υποκειμενικότητα στον Pierre Bourdieu. Στο: Σ. Παπαϊωάννου (Επιμ.), *Ζητήματα Θεωρίας και Μεθόδου των Κοινωνικών Επιστημών*, Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης- Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης, Πρόγραμμα 5. Εμπειρογνωμοσύνη*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Σωτηριάδου, Α. (2000). Η εκπαίδευση και πολιτισμική ανάπτυξη των αποδήμων. Η περίπτωση των γυναικών, στο Κωνσταντοπούλου, Χ. κ.ά., (επιμ.), *Εμείς και οι άλλοι. Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός.
- Τζιόβας, Δ. (2002). Κουλτούρα και λογοτεχνία. Πολιτισμικές διαθλάσεις και χρονότοποι ιδεών, Αθήνα: Πόλις.
- Τουρτούρας, Χ. (2008). Τύποι διγλωσσίας και η ασυμβατότητα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 85: 32-39.
- Τρουμπέτα, Σ. (2008). «Η αναζήτηση των Ρομά στις υποσημειώσεις της ιστορίας και στα πρωτοσέλιδα της πολιτικής». Στο: Σ. Τρουμπέτα (Επιμ.), *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος* (σελ. 11-76). Αθήνα: Κριτική.
- Τσακιρίδη- Θεοφανίδη, Ο. (1991). Πολιτισμός. Στο *Παιδαγωγική- Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, (Τόμος 7). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσαούσης, Δ. (1998). *Η κοινωνία του ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιάκαλος, Δ.Σ. (2007). *Η σημασία των όρων Έλλην και Ελλάς, καθώς και η έννοια της «ελληνικότητας» κατά την αρχαϊκή εποχή*, Διδακτορική Διατριβή, ΑΠΘ: Θεσσαλονίκη.
- Τσιάρας, Α. (2007). Η αυτοαντίληψη της αμοιβαίας συμπάθειας στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 58-66.
- Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2016). Ακολουθώντας τα βήματα του Παιανία «Αττικά». Αναστοχασμοί σε ένα σχέδιο δράσης. Στο: Φρυδάκη, Ε., & Μαμούρα, Μ. (Επιμ.), *Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και ερευνούν: Το παράδειγμα των*

αποφοίτων του ΠΜΣ: «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» και των μεντόρων της Πρακτικής Άσκησης του Τμήματος ΦΠΨ, (σελ. 21-29). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Φρυδάκη Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής σκέψης*, εκδόσεις Κριτική, Αθήνα

Χατζηαναστασίου, Τ. (2001). *Το άλλο σχολείο, πρόταση για μια παιδεία χωρίς αποκλεισμούς από την εμπειρία διδασκαλίας στη Μέση Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.

Χατζηαναστασίου, Τ. (2011). *Το σχολείο είναι γυρισμένο ανάποδα*. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.

Χατζηδήμου, Χρ. Δ. & Αναγνωστοπούλου, Σ. Μ. (2011). *Οι Ομάδες Εργασίας των Μαθητών στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Χρυσοφίδης, Κ. & Κουτσουβάνου, Ε. (2002) Εισαγωγή για την ελληνική έκδοση. Στο: J.H. Helm & L. Katz (Επιμ.), *Μέθοδος Project και Προσχολική Εκπαίδευση* (σελ. 11-30). Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Baines E., Blatchford, P. & Rubie- Davies, Ch. (2009) Improving pupil group work interaction and dialogue in primary classrooms: results from a year- long intervention study, *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 95-117.

Baldwin-Edwards, M. (2005), *The Integration of Immigrants in Athens: Developing Indicators and Statistical Measures*, Panteion University.

- Banks, A. J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ben-Peretz & Steinhart (2000). The intercultural encounter in class: Immigrant students' perception of learning environment in Israeli school. In: M. Barlev (Ed.), *Teaching culture in multicultural society* (pp. 123-138). Jerusalem, Israel: Hebrew University.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology.
- Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (eds.) (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Coelho, E. (2004). *Adding English: A guide to teaching in multilingual classrooms*. Toronto, ON: Pippin.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York, NY: Teachers College Press.
- Connolly, M. (2013). Achieving social mobility: The role of equality law. *International Journal of Discrimination and the Law*, 13, 261-29.
- Geiger, B. (2012). Separate but equal: Teachers' intolerance for ethnic and cultural diversity as experienced in 6th grade Israeli classrooms. *Psychological Studies*, 57, 75-85.
- Costigan, C. L., & Su, T. F. (2004). Orthogonal versus linear models of acculturation among immigrant Chinese Canadians: A comparison of mothers, fathers, and children. *International Journal of Behavioral Development*, 28(6), 518–527.
- Cummins, J. (2003). Challenging the construction of difference as deficit: Where are identity, intellect, imagination, and power in the new regime of truth? In P. P. Trifonas (Ed.), *Pedagogy of difference: Rethinking education for social change* (pp. 41-60). New York: Routledge Falmer.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *Handbook of qualitative research*. London, UK: Sage.
- Dimakos, I. C., & Tasiopoulou, K. (2003). Attitudes towards Migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education*, 14, 307-316.
- Edwards, V. & Pritchard Newcombe, L. (2006). Back to basics: marketing the benefits of bilingualism to parents: In: Garcia, O., Skutnabb-Kangas, T. and Torres-Guzman, T. (eds.) *Imagining multilingual schools, languages in education and globalization*. Multilingual Matters, Clevedon, pp. 137-150.
- Fives, H. & Buehl, M. (2014). Exploring differences in practicing teachers' valuing of pedagogical knowledge based on teaching ability beliefs. *Journal of Teacher Education*, 65 (5), 435-448.
- Flores M.A. & Day, C. (2006) Contexts which shape and reshape new teachers identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*. 22(2), 219-232.
- Geiger, B. (2012). Separate but equal: Teachers' intolerance for ethnic and cultural diversity as experienced in 6th grade Israeli classrooms. *Psychological Studies*, 57, 75-85.
- Giavrimis, P., Hightower, A. D., Johnson, D., & Sarno, C. (2003). Dimensions of immigrant students' adaptation in the Greek schools: self-concept and coping strategies. *Intercultural Education*, 14(4). 423-434.
- Giavrimis P., Papastamatis A., Valkanos E., & Anastasiou A.(2011). Informatics and communication technologies (ICT) and in-service teachers' training. *Review of European studies*, 3(1), pp. 2-12.
- Gillies R. (2004).The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and instruction*, 14, 197-213.
- Green, N. (2010). *Οι δρόμοι της μετανάστευσης. Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Σαββάλας.

- Hatzichristou, C. & Hopf, D. (1993). School adaptation of Greek children after remigration. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26(5), 505–522.
- Hébert, Y., Guo, Y., & Pellerin, M. (2008). New horizons for research on bilingualism and plurilingualism: A focus on languages of immigration in Canada. *Encounters on Education*, 9, 57-74.
- Karmani, S., & Pennycook, A. (2005). Islam, English, and 9/11. *Journal of Language, Identity & Education*, 4(2), 157-172.
- Koocher, G., & Keith-Spiegel, P. (1998). *Ethics in psychology*. New York: Oxford University Press.
- Klein, A. (2008). From Mao to Memphis: Chinese immigrant fathers' involvement with their children's education. *School Community Journal*, 18(2), 91–117.
- McCune, S.D. (1986). *Guide to Strategic Planning for Educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MERRIAM, S.B. & HEUER, B. (1996). Meaning-making, adult learning and development: A model with implications for practice. Στο: *International Journal of Lifelong Education*, 15(3), 243- 255.
- Mouzelis, N. (2008) *Modern and Postmodern Social Theorizing*. Bridging the Divide. Cambridge University Press, Cambridge.
- Navarro, J.C. & Verdisco, A. (2000). *Teacher Training in Latin America: Innovations and Trends. Technical Paper Series*. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank, Sustainable Development Department.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, J. F. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493-529.
- Rodgers C. & Scott K.(2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. Στο: M.Cochran-Smith,S.Feiman-Nemser, D.J.McIntyre & K.E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher*

- education: Enduring questions and changing contexts* (pp. 732-755). New York:Routledge.
- Rommelspacher, B. (2009). *Was ist eigentlich Rassismus?* In: P. Mecheril & Cl. Melter (Hrsg.), *Rassismuskritik.Band 1: Rassismustheorie und –forschung* (pp. 25-38). Schwalbach: Taunus.
- Shor, R. (2007). Professionals' approach towards discipline in educational systems as perceived by immi-grant parents: The case of immigrants from the former Soviet Union in Israel. *Early Child Development and Care*, 175, 457-465.
- Smith, P. & Bond, M.H.(2005). *Διαπολιτισμική, κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Smith M. & Rigby, K. (2004). New perspectives on Bullying, *Crisis The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention* 25(1):43-44.
- Standerfer, S. L.(2011). Differentiation in the music classroom. *Music Educators Journal*, 97(4), 43-48.
- Spinner-Halev, J. (2000). *Surviving diversity: Religious and democratic citizenship*. Baltimore, MD: The John Hopkins University Press.
- Tomlinson, C. A. (2014). *Differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2010). *How to differentiate instruction in mixed- ability classrooms*, Alexandria, Virginia: ASCD.
- Tomlinson, C. (1995). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tracy, S. (2014). *Qualitative research methods*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Webb, N. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 1- 28
- Webb, N. & Mastergeorge A. (2003).Promoting Effective helping behavior in peer-directed groups. *International Journal of Educational Research*, 39, 73-97.

Willig, C. (2014). *Introducing qualitative research in psychology*. Maidenhead: Open University Press.

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

Γιαβρίμης Π. (2013). Νοηματοδοτήσεις Εκπαιδευτικών για την Αποτελεσματικότητα της Επιμόρφωσης στην Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Πράξη. Στο Α. Λαδιάς, Α. Μικρόπουλος, Χ. Παναγιωτακόπουλος, Φ. Παρασκευά, Π. Πιντέλας, Π. Πολίτης, Σ. Ρετάλης, Δ. Σάμψων, Ν. Φαχαντίδης, Α. Χαλκίδης (Επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου, *Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς: Ανακτήθηκε από: <http://www.etpe.eu/custom/pdf/etpe2012.pdf>

Δόκου Ε. (2012). Οι Φραγμοί της Προσωπικότητας των Εκπαιδευτικών ως Εμπόδιο για την Ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα Νέα Προγράμματα Σπουδών του «Νέου Σχολείου». 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, *Διδακτική της Πληροφορικής*, 20-22 Απριλίου 2012. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από: <http://www.etpe.eu/custom/pdf/etpe1864.pdf>

Εισαγωγή στην Κριτική Ανάλυση του Λόγου (2018). Ανακτήθηκε από: <http://socialpolicy.gr/2013/08/%CE%B5%CE%B9%CF%83%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%BA%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CE%BB%CF%85%CF%83%CE%B7-%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%BF%CF%85.html>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας (ECRI) (2000). *Δεύτερη έκθεση για την Ελλάδα*. Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης. Ανακτήθηκε από: <https://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Greece/GRC-CbC-II-2000-032-GRC.pdf>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας (ECRI) (2004). *Τρίτη έκθεση για την Ελλάδα*. Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης. Ανακτήθηκε από: <https://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Greece/GRC-CbC-III-2004-24-GRC.pdf>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας (ECRI) (2009). *Τέταρτη έκθεση για την Ελλάδα*. Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.

<https://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Greece/GRC-CbC-IV-2009-031-GRC.pdf>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας (ECRI) (2015α). *Πέμπτη έκθεση για την Ελλάδα*. Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης. Ανακτήθηκε από: <https://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Greece/GRC-CbC-V-2015-001-GRC.pdf>

Καλογιαννάκης, Μ., Παπαδάκης, Στ. (2007). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Στο: Γ. Καψάλης, & Α. Κατσίκης (Επιμ.), Συνέδριο *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας* (σελ. 472-481). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε από [:http://webserver.math.uoc.gr:1080/Members/mkalogian/Arthro_Kalogiannakis_Papadakis.pdf](http://webserver.math.uoc.gr:1080/Members/mkalogian/Arthro_Kalogiannakis_Papadakis.pdf)

Καρανικόλα, Ζ., & Πίτσου, Χ. (2015). Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Α'βάθμιας κ Β'βάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθ. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 4, 128-151. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8858.gr>

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: Παπαναούμ Ζ./Μαυροσκούφης Δ. (επιμ.). *Οδηγός επιμόρφωσης- Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Έργο: «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)». Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 21-36. Ανακτήθηκε από: http://diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b/2vathmia/eppas/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BC%CF%8C%CF%81%CF%86%CF%89%CF%83%CE%8D%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%B

B

%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE.pdf

Μιχαήλ, Κ. (2012). *Παρανοήσεις σχετικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Ανακτήθηκε από: http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/poiotita_didaskalias_mathisis/parousiaseis/diaforopoiisi_didaskalias_mathisis_paranoiseis.pdf

Ντίλιου Ε., Κουτούζης Μ. (2011). Εισαγωγή και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στα Ολιγοθέσια Σχολεία: Επιμόρφωση, Λήψη Αποφάσεων και Περιορισμοί στους Συλλόγους των Ολιγοθέσιων Δημοτικών του νομού Ευβοίας. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Καθηγητών Πληροφορικής, *Η Πληροφορική στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ο ρόλος του καθηγητή Πληροφορικής στο νέο σχολείο*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Ανακτήθηκε από: <http://pdkap.sch.gr/2011/praktika2011/ergasies/14.pdf>

Πλεύρης (2007). Γλωσσικά μαθήματα, διδακτική πράξη και ΤΠΕ. Φιλολόγοι μετεξεταστέοι στις ΤΠΕ. 2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο, *Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε από: <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/11NeesTehnologiesplevris/plevris.pdf>

Συλλογικό έργο. (2014). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. επιμ. Χριστίνα Χατζησωτηρίου & Κωνσταντίνος Ξενοφώντος. Καβάλα: Σαΐτα. Ανακτήθηκε από: <http://www.poed.com.cy/Portals/0/pdf/ebook%20Intercultural%20Education.pdf>

Σφυρόερα, Μ. (2007). Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Στο συλλογικό έργο «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων με τίτλο: «Κλειδιά και Αντικλειδιά». Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Ανακτήθηκε από: www.kleidiakaiantikleidia.net

Barnett, L. (2008). *Freedom of religion and religious symbols in the public sphere*. Retrieved from <http://www.parl.gc.ca/information/library/PRBpubs/prb0441-e.html>

Eurydice (2004a). Integrating immigrant children into schools in Europe, Brussels. European Commission, Directorate General for Education and Culture. Retrieved from: <http://www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=812>.

European Commission against Racism and Intolerance (ECRI) (2015). *Annual report on ECRI's activities*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from: http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/activities/Annual_Reports/Annual%20report%202014.pdf

Καρανικόλα, Ζ., & Πίτσου, Χ. (2015). Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Α'βάθμιας κ Β'βάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθ. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 4, 128-151. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8858.gr>.

Markoutsoglou, M., Kasou, M., Moshotos, A., & Ptohos, Y. (2007), Asian Migrants in Greece Origins, Status and Prospects, *Institute of International Economic Relations*. Retrieved from: www.idec.gr

Φωτόπουλος, Ν. (2010). *Μαθητική διαρροή και πρόωρη σχολική εγκατάλειψη σε Ελλάδα και Ευρώπη*. Ελευθεροτυπία. Ανακτήθηκε από http://2gym-zefyr.att.sch.gr/Portal/index.php?option=com_content&view=article&id=418:abandon&catid=1:late.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

I. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ερωτηματολόγιο

• Δημογραφικά

- 1) Φύλο
- 2) Ηλικία
- 3) Εθνικότητα
- 4) Χώρα εκπαίδευσης.....
- 5) Θρήσκευμα.....
- 6) Αριθμός παιδιών

• Διαπολιτισμική εκπαίδευση

- 7) Θεωρείτε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζει επαρκή διαπολιτισμική εκπαίδευση, μέσω στρατηγικού προγράμματος; Αν ναι ποιες πολιτικές εφαρμόζονται;
- 8) Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι επιμορφωμένοι σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;
- 9) Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συντελεί στην εξομάλυνση των διαφορών, μέσω της αναγνώρισης, της ένταξης και της συμμετοχής των παιδιών διαφορετικών εθνικοτήτων;
- 10) Υπάρχουν τάξεις υποδοχείς αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα; Θεωρείται ότι το μέτρο αυτό θα βοηθήσει ή θα στιγματίσει τα παιδιά;
- 11) Θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα που εκπαιδευτήκατε, εφαρμόζει επαρκή διαπολιτισμική εκπαίδευση, μέσω στρατηγικού προγράμματος; Αν ναι ποιες πολιτικές εφαρμόζονται;
- 12) ~~Οι εκπαιδευτικοί που σας επιμόρφωσαν είχαν γνώση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;~~
- 13) Το εκπαιδευτικό σύστημα που παρακολουθήσατε συντέλεσε στην εξομάλυνση των διαφορών, μέσω της αναγνώρισης, της ένταξης και της συμμετοχής των παιδιών διαφορετικών εθνικοτήτων;

- 14) Υπήρχαν κρατικοί τάξεις υποδοχείς αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα που βιώσατε ως μαθητής;
- 15) Με βάση την εμπειρία του παιδιού σας, υπήρχε σεβασμός της διαφορετικότητας από τα άλλα παιδιά ελληνικής καταγωγής;
- 16) Το παιδί σας εμφάνισε στοιχεία έλλειψης αυτοπεποίθησης, καταπίεσης-κακής ψυχολογίας λόγω αισθήματος περιθωριοποίησης και ρατσιστικής συμπεριφοράς;
- 17) Ποιά στοιχεία της κουλτούρας σας (ήθη, έθιμα, πρακτικές, γλώσσα, θρησκεία) έχετε μεταδώσει στα παιδιά και ποιά εχετε αποκρύψει;
- 18) Που θεωρείται ότι τα προβλήματα ένταξης;(π.χ. διαφορετική κουλτούρα, εθνικότητα, θρησκεία, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, κακός τρόπος λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος)
- 19) Θεωρείται ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να βελτιωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; Αν ναι με ποιόν τρόπο; (χρήση στρατηγικών προγραμμάτων, εξειδίκευση καθηγητών)
- 20) Με ποιόν τρόπο πιστεύετε ότι θα έπρεπε να γίνει η προσαρμογή των πληθυσμών που κατάγονται από ξένη χώρα στην Ελλάδα; (π.χ. μοντέλο αφομοίωσης, πολυπολιτισμικό, ενσωμάτωσης, αντιρατσιστικό, διαπολιτισμικό).