



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής»
Κατεύθυνση: «Εκπαίδευση και Κοινωνία: Θεωρίες και Πρακτικές»

Αντιλήψεις γονέων προσφυγικής καταγωγής αναφορικά με την
εκπαίδευση των κοριτσιών τους

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Καραπάνου Χριστίνα, Α.Μ.:627

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή
Επιβλέπουσα: Γκότοβου Αναστασία
Μέλη: Γκόγκας Θεμιστοκλής
Καρασαββίδου Ελένη

Ιωάννινα, 2023

Περιεχόμενα	
Περίληψη.....	4
Abstract.....	6
Εισαγωγή.....	8
A' Μέρος	
Κεφάλαιο 1ο: Γονεϊκή εμπλοκή προσφύγων και εκπαίδευση.....	14
1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση.....	14
1.2 Μορφές γονεϊκής εμπλοκής.....	16
1.3 Εκδηλώσεις γονεϊκής εμπλοκής.....	20
1.4 Κίνητρα γονεϊκής εμπλοκής προσφύγων.....	22
1.5 Εμπόδια γονεϊκής εμπλοκής προσφύγων.....	28
1.6 Η γονεϊκή εμπλοκή προσφύγων στην Ελλάδα.....	35
Κεφάλαιο 2: Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	37
2.1 Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	37
i) Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ).....	43
ii) Φροντιστηριακό Τμήμα (ΦΤ).....	46
iii) Σχολεία Παλιννοστώντων (ΣΠ) και Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	47
iv) Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.).....	49
v) Διαπολιτισμικά Προγράμματα.....	50
Κεφάλαιο 3: Πολιτισμικό υπόβαθρο και ταυτότητα.....	55
3.1 Ταυτότητες.....	55
3.2 Θρησκεία και φύλο.....	59
3.3 Ισλάμ.....	60
3.4 Ισλάμ και θέση γυναικών.....	62

Β' Μέρος

Κεφάλαιο 4ο: Ερευνητική προσέγγιση.....	71
4.1. Αναγκαιότητα - Σπουδαιότητα της έρευνας.....	71
4.2. Σκοπός.....	71
4.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	72
4.4 Μεθοδολογία της έρευνας.....	72
4.5 Ερευνητικό εργαλείο.....	72
4.6 Συμμετέχοντες.....	74
4.7 Ερευνητική διαδικασία.....	74
4.8 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	75
Κεφάλαιο 5ο: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	77
5.1. Υπόβαθρο των υποκειμένων της έρευνας.....	77
5.2. Αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την εκπαίδευση των κοριτσιών.....	77
5.3. Απόψεις των υποκειμένων αναφορικά με το κοινωνικό περιβάλλον.....	82
5.4. Ρόλοι στην οικογένεια: πρακτικές των συνεντευξιαζόμενων και οι αντιλήψεις που τις καθορίζουν.....	84
Συζήτηση.....	87
Περιορισμοί.....	89
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	90
Βιβλιογραφία.....	91
Ελληνόγλωσση.....	91
Ξενόγλωσση.....	97
Παράρτημα.....	103
Ερευνητικό εργαλείο.....	123

Περίληψη

Η Ελλάδα, λόγω της γεωγραφικής της θέσης έχει δεχθεί πλήθος προσφυγικών ροών από χώρες της Ασίας τα τελευταία χρόνια, με αποτέλεσμα να έχει μετατραπεί σε χώρα υποδοχής προσφύγων. Μαζί με τους ενήλικες συνέρρεαν και άτομα σχολικής ηλικίας, τα οποία έπρεπε για όσο καιρό διέμεναν στην ελληνική επικράτεια να δεχτούν ειδική εκπαίδευση, προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους, με απώτερο στόχο την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία. Με το πέρασμα των χρόνων λήφθηκαν υπόψη διάφορα μέτρα, τα οποία αφενός διευκόλυναν τη διαδικασία μάθησης των αλλοδαπών μαθητών, αφετέρου καθιστούσαν τους εκπαιδευτικούς κοινωνούς της νέας πραγματικότητας και των αναγκών που αυτή γεννά.

Είναι αναμφίβολα γνωστό πως η καλή συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παίζει καίριο ρόλο για τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Ιδιαίτερα σημαντική καθίσταται η σχέση αυτή όταν πρόκειται για οικογένειες μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Πιο συγκεκριμένα, η συνεργασία αυτή καθίσταται επιτακτικής σημασίας τόσο για την επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων όσο και για την ένταξη των μαθητών αυτών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην κοινωνία γενικότερα. Οι λόγοι σύναψης σχέσεων συνεργασίας είναι αρκετοί δεδομένης της αναγκαιότητάς και των οφελών προς τους εμπλεκομένους, ωστόσο πολλά είναι και τα εμπόδια που οι οικογένειες αυτές συναντούν.

Εξίσου σημαντικό ρόλο στην διαδικασία ενσωμάτωσης των μαθητών με προσφυγικό υπόβαθρο στην σχολική κοινότητα και την κοινωνία γενικότερα διαδραματίζει το φύλο και η θρησκεία λόγω των διαφορετικών αντιλήψεων και της διαφορετικής ταυτότητας που έχουν αναπτύξει.

Αφετηρία της παρούσας έρευνας αποτελεί ο διαφορετικός κώδικας που επικρατεί μεταξύ χωρών της Ανατολής – όπως το Αφγανιστάν, το Ιράκ, το Ιράν και τη Συρία – σχετικά με την εκπαίδευση των κοριτσιών και πως επηρεάζει τη φοίτηση των κοριτσιών προσφυγικής καταγωγής στο ελληνικό σχολείο, ενώ απώτερος στόχος είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων προσφυγικής καταγωγής αναφορικά με την εκπαίδευση των κοριτσιών τους. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας μελετήθηκε η αντίληψη των γονέων προσφυγικής καταγωγής σχετικά με το καθεστώς φοίτησης των κοριτσιών τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς, την αντιμετώπιση των παιδιών τους βάσει φύλου, καθώς και τις προσδοκίες για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική ανέλιξη των κοριτσιών τους.

Πρόκειται για ποιοτική έρευνα, η οποία διεξήχθη μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Ο πληθυσμός της συγκροτείται από γονείς προσφυγικής προέλευσης/καταγωγής και το δείγμα επιλέχθηκε μέσω σκόπιμης-βολικής δειγματοληψίας. Συγκεκριμένα, πρόκειται για γονείς πρόσφυγες από το Αφγανιστάν, το Ιράκ, το Ιράν και τη Συρία.

Σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας αποτελεί η αντίληψη του συνόλου των γονέων περί αναγκαιότητας της φοίτησης όλων των κοριτσιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με σκοπό την ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους πρόοδο. Επιπλέον, η κοινή αντιμετώπιση όλων των παιδιών ανεξαρτήτως φύλου στα πλαίσια των οικογενειών προσφυγικής προέλευσης ως όμοιων και ίσων αποτελεί εξίσου σημαντικό εύρημα.

Λέξεις κλειδιά: γονεϊκή εμπλοκή, διαπολιτισμική εκπαίδευση, αντιλήψεις προσφύγων γονέων, ταυτότητες, φύλο, Ισλάμ

Abstract

In recent years, Greece, due to its geographical position, has received numerous refugee flows from Asian countries, resulting in a refugee host country. Along with the adults, came children of school age, who had to receive special training adapted to their needs for as long as they lived in Greece, with the ultimate goal of integrating into Greek society. Over the years, various measures have been considered, which on the one hand facilitated the learning process of foreign pupils and on the other hand made teachers aware of the new reality and the needs it generates.

It is undoubtedly well known that constructive cooperation between school and family plays a key role for students and their parents. This relationship is of particular importance when it comes to students and families of different cultural backgrounds. Specifically, such a cooperation becomes imperative both for accomplishing teaching and pedagogical goals and for integrating such students into the Greek educational system and society in general. The reasons behind establishing strong relationships and partnerships are numerous considering the necessity and benefits for those involved, despite the number of obstacles these families must encounter.

Gender and religion play an equally important role in the integration process of refugee students into the school community and society in general, due to the different perceptions and identities they have developed.

The starting point of this research is the prevailing perception amongst Middle-Eastern countries – such as Afghanistan, Iraq, Iran and Syria – with regards to girls' education and how that affects their attendance to Greek schools, with the ultimate goal of understanding these perceptions in depth. More to the point, the present research studies the perception of refugee parents towards their daughters' participation in the Greek education system, parent-teacher relationships, gender treatment, as well as parents' expectations with regards to the academic and professional advancement of their daughters.

This is qualitative research, conducted through semi-structured interviews. Its population consists of refugee parents and the sample was selected through deliberate-targeted sampling. Specifically, interviewees were refugee parents from Afghanistan, Iraq, Iran and Syria.

An important finding of this research is the perception shared by all parents regarding the necessity of all girls participating in the Greek educational system to

achieve their academic and professional goals. Moreover, the shared belief amongst families of refugee origin that all children, regardless of gender, deserve equal and fair treatment is an equally important finding.

Key words: parental involvement, intercultural education, refugee parents' perceptions, identities, gender, Islam

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες κοινωνίες ανά την υφήλιο μαστίζονται από πλήθος δυσκολιών. Σε αυτό ακριβώς βασίζεται η αθρόα μετακίνηση πληθυσμών, εκούσια ή ακούσια, από τις εστίες τους, προς αναζήτηση ενός νέου τόπου με καλύτερες συνθήκες διαβίωσης.

Ωστόσο, το μεταναστευτικό φαινόμενο τόσο για τον πλανήτη όσο και για τη μικρή Ελλάδα δεν είναι κάτι άγνωστο ούτε αποτελεί φαινόμενο της εποχής, αντιθέτως αποτελεί ένα διαχρονικό και πολύπλοκο φαινόμενο, συνυφασμένο με την ιστορία της (Θεοδοσιάδου, 2015:20· Μάνεσης, 2020:11). Από την αρχαιότητα μέχρι και τις τελευταίες δεκαετίες, ο ελληνισμός βρήκε από παραδείγματα αποικιοκρατίας, μετανάστευσης, προσφυγιάς και παλιννόστησης (Θεοδοσιάδου, 2015:20). Μάλιστα τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα από χώρα εξαγωγής μεταναστών μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών από χώρες, όπως η Αλβανία, η Ρωσία, η Βουλγαρία, η Ρουμανία, το Πακιστάν, η Ινδία, η Αίγυπτος, οι Φιλιππίνες (Θεοδοσιάδου, 2015:21), αλλά και τη Συρία, το Ιράκ, το Αφγανιστάν και το Ιράν (Κοτζαμάνης & Καρκούλη, 2016:1).

Η νέα δημογραφική και πολιτισμική σύνδεση των σύγχρονων κοινωνιών είναι αποτέλεσμα της μετακίνησης των πληθυσμών. Πιο συγκεκριμένα, η μετακίνηση αυτή οφείλεται τόσο σε φυσικά αίτια, όπως πλημμύρες, σεισμοί, τυφώνες, όσο και σε πολεμικές συγκρούσεις και διοικητικές πρακτικές, όπως απελάσεις, ανταλλαγή πληθυσμών, κατάρρευση καθεστώτων, διώξεις και βία, λόγω κοινωνικών, θρησκευτικών, φυλετικών και πολιτικών πεποιθήσεων (Γουβιάς & Θεριανός, 2014:423· Μάνεσης, 2020:11).

Οι παραπάνω συνθήκες είχαν ως αποτέλεσμα περισσότερο από ένα εκατομμύριο άνθρωποι, πρόσφυγες ή/και μετανάστες να αναζητήσουν προστασία και ασφάλεια σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και της Κεντρικής και Δυτικής Αφρικής (Μάνεσης, 2020:11).

Σύμφωνα με εκτιμήσεις της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ - καθώς δεν υπάρχουν ακόμη τα πλήρη στοιχεία - έως τα μέσα του 2022 -, 103 εκατομμύρια άνθρωποι παγκοσμίως εκτοπίστηκαν αναγκαστικά. Από αυτούς, 53,2 εκατομμύρια είναι εσωτερικά εκτοπισμένοι και οι 32,5 εκατομμύρια είναι πρόσφυγες, ενώ το ποσοστό των παιδιών ανέρχεται στα 36,5 εκατομμύρια. Οι άνθρωποι αυτοί προέρχονται κατά κύριο λόγο από τη Συρία (6,8 εκατ.), τη Βενεζουέλα (5,6 εκατ.), την Ουκρανία (5,4 εκατ.), το Αφγανιστάν (2,8 εκατ.) και το Νότιο Σουδάν (2,4 εκατ.) (UNHCR: [Στατιστικά – UNHCR Greece](#)).

Ο Μάνεσης (2020) αναφέρει πως σύμφωνα με τον Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης την τελευταία εικοσαετία ο αριθμός των προσφύγων σχεδόν διπλασιάστηκε με τη χρονιά του 2018 να αποτελεί ορόσημο, μιας και καταγράφηκε το μεγαλύτερο ποσοστό προσφυγικού πληθυσμού (Μάνεσης, 2020:11). Από τον παραπάνω συνολικό αριθμό των βίβια εκτοπισμένων ανθρώπων που χρήζουν διεθνούς προστασίας, το 69% φιλοξενείται σε γειτονικές χώρες. Έτσι, οι χώρες με τους περισσότερους πρόσφυγες είναι η Τουρκία (3,7 εκατ.), η Κολομβία (2,5 εκατ.), η Γερμανία (2,2 εκατ.), το Πακιστάν (1,5 εκατ.) και η Ουγκάντα (1,5 εκατ.). Τέλος, τα 4,9 εκατομμύρια του συνολικού αυτού αριθμού είναι αιτούντες άσυλο και τα 4,3 εκατομμύρια είναι ανιθαγενείς, δεν έχουν δηλαδή την ιθαγένεια καμίας χώρας (UNHCR: [Στατιστικά – UNHCR Greece](#)).

Δεδομένου του μεγάλου αυτού αριθμού μετακινήσεων και της συχνής χρήσης των δύο όρων, χωρίς καμία διαφοροποίηση, κρίνεται αδήριτη ανάγκη η οριοθέτησή τους, προκειμένου να είναι στο εξής εμφανής η διαφορά, δεδομένου ότι αυτό κρίνεται σημαντικό (Edwards, 2016). Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρει ο Edwards (2016), οι όροι «πρόσφυγας» και «μετανάστης» χρησιμοποιούνται συχνά και εμφανίζουν κοινά χαρακτηριστικά αν και δεν ταυτίζονται. Παρόλο που έχουν διακριτά και διαφορετικά νοήματα, όταν συγχέονται δημιουργούν προβλήματα (Edwards, 2016). Έτσι, κρίνεται απαραίτητο να προβούμε τόσο στον ορισμό τους όσο και στο λόγο επιλογής του όρου «πρόσφυγας» και όχι μετανάστης στην παρούσα έρευνα.

Ως «πρόσφυγας», σύμφωνα με το άρθρο 1 της Συνθήκης του 1951 που υπογράφηκε στη Γενεύη παρουσία εκπροσώπων από 26 χώρες υπό την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, ορίζεται «...ένα άτομο που βρίσκεται εκτός της χώρας καταγωγής του ή του τόπου κατοικίας του, έχει δικαιολογημένο φόβο δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε ορισμένη κοινωνική ομάδα ή λόγω πολιτικών πεποιθήσεων και εξαιτίας αυτού του φόβου δίωξης αδυνατεί ή δεν επιθυμεί να απολαμβάνει την προστασία αυτής της χώρας ή την επιστροφή σ' αυτήν» (Παπαθανασίου, 2017:44-45· UNHCR, 2010b· Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:33-34). Ο ορισμός αυτός αποτελεί μια πρώτη οριοθέτηση του όρου και το είδος της νομικής προστασίας ή άλλης παροχής (Παπαθανασίου, 2017:44). Επιπροσθέτως, όπως αναφέρουν η Παπαθανασίου (2017) και ο Edwards (2016), στη Σύμβαση αυτή παρατίθενται πέρα του ορισμού, τα δικαιώματα και οι ελευθερίες των ανθρώπων, ωστόσο λόγω του ότι αυτοί καθορίζονται και προστατεύονται από το διεθνές δίκαιο

είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι για αυτούς γίνεται λόγος και σε άλλα νομικά κείμενα (Παπαθανασίου, 2017:44· Edwards, 2016).

Από την άλλη μεριά, για την μετανάστευση δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός και διεθνώς αναγνωρίσιμος στην κοινότητα ορισμός. Έτσι, ως «μετανάστης» ορίζεται το άτομο που διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τα οποία του αποδίδουν την ταυτότητά του. Συγκεκριμένα, είναι «ο άνθρωπος που επιλέγει να μετακινηθεί οικειοθελώς από τη χώρα του αποσκοπώντας να βελτιώσει τη ζωή του και να εγκατασταθεί σε μια άλλη χώρα για οικονομικούς, προσωπικούς ή οικογενειακούς λόγους και για μια ορισμένη χρονική περίοδο» (UNHCR, 2008-09· Edwards, 2016· Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:34).

Η βασική διαφορά μεταξύ των δύο όρων έγκειται στο γεγονός ότι ο μετανάστης έχει τη δυνατότητα επιστροφής στη χώρα του και μάλιστα με ασφάλεια εφόσον το επιθυμεί, ενώ ο πρόσφυγας ακόμη και αν το επιθυμεί δεν έχει τη δυνατότητα επιστροφής στη χώρα του, διότι δεν είναι ασφαλής και κινδυνεύει η ακεραιότητά του (UNHCR, 2010b· Edwards, 2016). Ωστόσο, θεωρείται σημαντική η διάκριση των δύο όρων λόγω της σύγχυσης που παρατηρείται σε δημόσιες συζητήσεις αλλά και στις συζητήσεις στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης.

Στην παρούσα μελέτη, ο όρος που θα υιοθετηθεί είναι εκείνος του «πρόσφυγα». Πιο συγκεκριμένα, αν και στην Ευρώπη καταφθάνουν συνεχώς άνθρωποι και των δύο κατηγοριών, στην Ιταλία και κυρίως στην Ελλάδα - που μας αφορά άμεσα - η πλειοψηφία των ανθρώπων, που καταφθάνουν, προέρχονται από χώρες, που μαστίζονται από πολεμικές συγκρούσεις, παρόλο που υπάρχουν και εκείνοι - λίγοι σε αριθμό -, που προέρχονται από άλλες χώρες και στους οποίους θα ταίριαζε καλύτερα ο όρος «μετανάστης» (Edwards, 2016). Έτσι, στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, λαμβάνεται υπόψη ο εννοιολογικός ορισμός «πρόσφυγας» δεδομένου μάλιστα και του του εθνολογικού πλαισίου προέλευσης αυτών των ανθρώπων.

Η νέα αυτή κατάσταση, που δημιουργήθηκε στις σύγχρονες κοινωνίες, δημιούργησε σειρά νέων ζητημάτων. Καίριο ζήτημα τέθηκε η κοινωνική και πολιτισμική ένταξη των νεοαφιχθέντων πληθυσμών, την οποία θα αναλάμβανε το εκπαιδευτικό σύστημα ως κατεξοχήν μηχανισμός στήριξης τους. Το σχολείο, δηλαδή, αποτελεί τον μηχανισμό εκείνο που δημιουργεί τις προϋποθέσεις αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας, ως βασικών γνωρισμάτων του κοινωνικού γίνεσθαι (Γουβιάς & Θεριανός, 2014:244).

Το σχολείο όμως από μόνο του δεν θα μπορούσε να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις των σύγχρονων ανομοιογενών κοινωνιών, για το λόγο αυτό καθιερώθηκε για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:61-62). Σύμφωνα με τους Χατζησωτηρίου και Ξενοφώντος (2014) υπάρχει σύγχυση όσον αφορά την αποσαφήνιση του όρου, καθώς η θεωρητική και πρακτική ανάπτυξη δυσχεραίνει την θέσπιση ορισμού (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014:83). Πιο συγκεκριμένα, οι Χατζησωτηρίου και Ξενοφώντος (2014) αναφέρουν πως για τον Bennett, «η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης, η οποία στηρίζεται τόσο σε δημοκρατικές αξίες και πιστεύω όσο και στον πολιτισμικό πλουραλισμό τον οποίο επιβεβαιώνει» (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014:83). Έτσι, λοιπόν ως βασική προτεραιότητα καθίσταται η κατάρτιση των μαθητών και ο εφοδιασμός τους με γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να αλληλεπιδρούν κατάλληλα με άλλα άτομα στα πλαίσια ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014:83), καθιστώντας παράλληλα αυτούς κοινωνούς των δημοκρατικών αρχών (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014:84).

Παράλληλα, η μετακίνηση και η μετεγκατάσταση πληθυσμών, έχει οδηγήσει στην δημιουργία σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Αποτέλεσμα αυτού είναι οι αλλαγές που έχουν επέλθει να έχουν οδηγήσει σε μετασχηματισμό των κοινωνιών σε όλα τα επίπεδα (Νικολάου, 2020:80).

Η απάντηση στην ερώτηση «Ποιός είμαι» δεν αφορά, δηλαδή, ένα άτομο μεμονωμένα, αλλά σχετίζεται με την κοινωνία στο σύνολό της. Έτσι, και η προσωπική ταυτότητα δεν δύναται να θεωρηθεί ως δεδομένο. Ορίζεται ουσιαστικά ο εαυτός, όπως κατανοείται από το ίδιο το άτομο (Θεοδωρίδης, 2001:56). Όμως, παρόλο που ο ορισμός της ταυτότητας ουσιαστικά αναφέρεται στον ισχυρισμό του ίδιου του ατόμου για τον εαυτό του (Μπελέση, 2009:70), η Μπελέση (2009) παραπέμποντας στον Βρύζα, αναφέρει ότι «οι ορισμοί των ταυτοτήτων ανήκουν στη δικαιοδοσία εκείνων που ορίζουν με όλες τις σημασίες της λέξης, δηλαδή σ' αυτούς που οριοθετούν, διαμορφώνουν και εξουσιάζουν» (Μπελέση, 2009:70). Η συζήτηση για την ταυτότητα λοιπόν καθίσταται διαχρονικό θέμα συζήτησης και αφορά άμεσα τον τομέα της εκπαίδευσης αν αναλογιστεί κανείς την ποικιλία των πολιτισμικών υποβάθρων των μαθητών της σημερινής σχολικής τάξης.

Παράλληλα, δημιουργείται και η ανάγκη για γνώση της θρησκείας των πληθυσμών αυτών, καθώς αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της κουλτούρας τους. Για

την καλύτερη, λοιπόν, κατανόηση των αντιλήψεων των προσφύγων γονέων για την εκπαίδευση των κοριτσιών τους, είναι απαραίτητη λοιπόν η μελέτη της θρησκείας τους και ιδιαίτερα όσον αφορά τη θέση της γυναίκας σε αυτή.

Στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο, όπου αναπτύσσονται έννοιες με βάση τις οποίες ερμηνεύονται τα δεδομένα, που προέκυψαν από την έρευνα.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο αποσαφηνίζεται η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής. Στη συνέχεια, περιγράφονται αναλυτικά οι μορφές που μπορεί να λάβει, όπως επίσης τα κίνητρα αλλά και τα εμπόδια, τα οποία συναντά. Παράλληλα, πραγματεύεται το θέμα στο περιβάλλον της ελληνικής πραγματικότητας καθώς και στην εκπαίδευση των προσφύγων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσεται το θέμα της εκπαίδευσης των προσφύγων - μεταναστών. Κατηγοριοποιούνται τα διαφορετικά μοντέλα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και περιγράφεται αναλυτικά το καθένα, ενώ στη συνέχεια γίνεται αναφορά στο ελληνικό περιβάλλον και στον τρόπο που εξελίχθηκε μέχρι σήμερα. Το τρίτο κεφάλαιο αφορά τις ταυτότητες, καθώς και τη θρησκεία του Ισλάμ τόσο γενικά όσο και αναφορικά με το φύλο. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας και αναφορά στις διαφορετικές μορφές που αυτή συναντάται. Επίσης, γίνεται εννοιολογικός προσδιορισμός του φύλου και της θρησκείας. Παράλληλα, αναλύονται τα βασικά στοιχεία της θρησκείας του Ισλάμ και περιγράφεται η θέση της γυναίκας στο πλαίσιο αυτό τόσο θεωρητικά όσο και με βασικές πτυχές της καθημερινότητας.

Στο δεύτερο μέρος πραγματοποιείται παρουσίαση και ερμηνεία των δεδομένων, που προέκυψαν από την έρευνα αναφορικά με τις αντιλήψεις των γονέων προσφυγικής καταγωγής σχετικά με την εκπαίδευση των κοριτσιών. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα, κατά την οποία πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε γονείς Αφγανικής, Ιρακινής, Ιρανικής και Συριακής καταγωγής.

Η συγκεκριμένη έρευνα δίνει απαντήσεις σε ερωτήματα σχετικά με την αντίληψη των γονέων προσφυγικής καταγωγής για την εκπαίδευση των κοριτσιών τους, εξετάζοντας τις απόψεις τους αναφορικά με συγκεκριμένες πτυχές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (μικτές τάξεις, σχολική διαρροή, σχολικός εκφοβισμός, φύλο εκπαιδευτικών και σχέση μαζί τους, επιρροές και αποδοχή από την πολιτεία), με γνώμονα πάντα την κουλτούρα μιας προσφυγικής οικογένειας αναφορικά με τα μέλη της.

Επιπλέον, γίνεται αναφορά στους περιορισμούς που υπήρξαν κατά την διεξαγωγή της έρευνας. Κλείνοντας, αναφέρονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν και παράλληλα γίνεται λόγος για προτάσεις για μελλοντική έρευνα, οι οποίες αντικατοπτρίζουν την αναγκαιότητα για περαιτέρω έρευνα όσον αφορά την εκπαίδευση και γενικά την ενεργή ζωή των κοριτσιών προσφυγικής καταγωγής.

A' Μέρος

Κεφάλαιο 1ο: Γονεϊκή εμπλοκή προσφύγων και εκπαίδευση

Είναι αναμφίβολα γνωστό πως μετά την οικογένεια, το σχολείο αποτελεί έναν βασικό θεσμό των σύγχρονων οργανωμένων κοινωνιών στον οποίο εντάσσεται το παιδί (Νικολάου, 2009:164), ενώ αποτελεί και σημείο αναφοράς για την προσωπική του ανάπτυξη (Πολύζος, 2012:140). Έρευνες δείχνουν πως οι καλές σχέσεις και επομένως η καλή συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παίζουν καταλυτικό ρόλο στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Πολύζος, 2012:14). Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται να υπάρχουν θετικές επιδράσεις τόσο στους μαθητές – κάτι που αποτυπώνεται στα ακαδημαϊκά και όχι μόνο επιτεύγματα – όσο και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και το εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Όλες αυτές, ωστόσο, οι μεταβλητές και οι σχέσεις μεταξύ τους επηρεάζονται θετικά, ενώ περιορίζουν και τις όποιες διαφορές μεταξύ των εμπλεκόμενων, προκειμένου να επιτευχθεί το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα (Πολύζος, 2012:14). Θα ήταν παράλειψη, επομένως, να μην αναφερθεί ο καθοριστικός ρόλος της οικογένειας στην επίδοση των μαθητών, καθώς οι προσδοκίες, οι στάσεις, η συμπεριφορά και το μορφωτικό επίπεδο διαμορφώνουν τις συνθήκες και το έδαφος για την πρόσληψη της γνώσης (Νικολάου, 2009:155). Τα οφέλη είναι πολλά όμως και σε προσωπικό επίπεδο από τη στιγμή που βελτιώνεται η αυτό–εικόνα, η αυτό–αντίληψη, η συμπεριφορά και οι επιδόσεις του (Πολύζος, 2012:14· Ng & Yuen, 2015:1077). Επομένως, λόγω της υψίστης σημασίας και αναγκαιότητας για συνεργασία όλων, είναι αναγκαίο να γίνει αναφορά στη εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση

Το σχολείο και η οικογένεια είναι οι δυο βασικοί θεσμοί κοινωνικοποίησης, οι οποίοι αν συνεργαστούν στενά μπορούν να διαμορφώσουν την προσωπικότητα των παιδιών και να τα οδηγήσουν στην ευτυχία και την πρόοδο (Λιόντος, 2020:12).

Είναι πρόδηλο πως η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών έχει μεγάλη δυναμική (Patrikakou, 2008:1), αφού επηρεάζει θετικά την σχολική επίδοση, κοινωνική τους ανάπτυξη (Patrikakou, 2008:1· Ng & Yuen, 2015:1078· Poulou & Matsagouras, 2007:83· Minke & Anderson, 2005:181· Συμεού, 2003:102· Sapungan & Sapungan, 2014:43) και όχι μόνο, καθώς με τον τρόπο αυτό ενισχύονται ψυχολογικά, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, επικοινωνούν με άλλους, αναζητούν διαφορετικούς

τρόπους επίλυσης προβλημάτων και εξελίσσονται σε υγιείς, ενημερωμένους, υπεύθυνους και στοργικούς πολίτες (Νικολάου, 2009:160-161· Ji & Koblinsky, 2009:688· Patrikakou, 2008:1). Αν και η αυτή είναι σε γενικές γραμμές η στόχευση της γονεϊκής εμπλοκής, εκλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο από γονείς και εκπαιδευτικούς (Λιόντος, 2020:12). Η συμμετοχή τους αυτή στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργεί την ανάγκη για οριοθέτηση του όρου, κάτι που παρακωλύεται λόγω της πολυσημίας και της ευρύτητας της ερμηνείας των όρων (Πολύζος, 2012:30· Patrikakou, 2008:1· Poulou & Matsagouras, 2007:84).

Παρά την δυσκολία της εννοιολογικής οριοθέτησης, λόγω του ευρέους πεδίου ενασχόλησης, τελικά κυριάρχησε και εν τέλει επικράτησε από το 1982, ο όρος της «γονεϊκής εμπλοκής» από το ψυχολογικό περιοδικό Psychological Abstracts (Πολύζος, 2012:30-31· Λιόντος, 2020:13). Η δυσκολία αυτή οφείλεται στις διαφορετικές διαστάσεις και πτυχές του όρου μεταξύ των οποίων εκείνες που σχετίζονται με το χώρο του σπιτιού και εκείνες που σχετίζονται με το χώρο του σχολείου (Πολύζος, 2012:30-31· Βασιλειάδου, 2019:48· Wheeler, 2018:12· Tekin, 2014:11· Ji & Koblinsky, 2009:691· Newman, 2018:5,6· Λιόντος, 2020:13-14· Patrikakou, 2008:1· Ee, 2017:132· Ζηλιασκοπούλου, 2014:5). Τέτοιες είναι η απλή επίσκεψη του γονέα στο σχολείο, οι συχνές επαφές, οι συναντήσεις, η συμμετοχή και η συνεργασία του γονέα τόσο με το σχολείο όσο και με τον εκπαιδευτικό αλλά και η επικοινωνία με το ίδιο το παιδί σε σχέση με τις εργασίες, η καθημερινή υποστήριξη σχολικών δραστηριοτήτων και εργασιών, αλλά και συμπεριφορών, η συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων και σε δραστηριότητες του σχολείου, καθώς και η αξιολόγηση των προγραμμάτων. Επίσης, λαμβάνονται υπόψη τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και η ανάπτυξη των παιδιών, οι εκπαιδευτικές και όχι μόνο φιλοδοξίες – οι δικές τους αλλά κυρίως των γονιών, οι διαφορετικοί ρόλοι των εμπλεκόμενων, η συμμετοχή στην κατ' οίκον διδασκαλία ή σε προγράμματα που συμπληρώνουν την βασική διδασκαλία - υλική υποστήριξη, επίσκεψη σε βιβλιοθήκες, μουσεία –, οι απόψεις των γονέων για την εκπαίδευση, την αξία της και τα κίνητρα για μάθηση, η ανάληψη ευθυνών και κυρίως το έναυσμα που δίνεται προς μια καλύτερη ζωή (Πολύζος, 2012:30-31· Βασιλειάδου, 2019:48· Wheeler, 2018:12· Tekin, 2014:11· Ji & Koblinsky, 2009:691· Newman, 2018:5,6· Λιόντος, 2020:13-14· Patrikakou, 2008:1· Ee, 2017:132). Και κάποιοι άλλοι όμως ψυχολογικοί παράγοντες που ενισχύουν την γονεϊκή εμπλοκή, όπως η παροχή σχολικών ειδών και η συμμετοχή των γονέων σε εθελοντικές δράσεις του σχολείου και

τις τάξεις μπορούν να συμβάλλουν στους παράγοντες που οριοθετούν τον όρο (Tekin, 2014:11).

Ένας από τους συνηθέστερους ορισμούς της γονεϊκής εμπλοκής, ο οποίος παρατίθεται από το Λιόντο (2020), την ορίζει ως το άθροισμα μιας ευρείας γκάμας γονεϊκών συμπεριφορών, που επηρεάζουν με οποιονδήποτε τρόπο τη γνωστική συμπεριφορά των παιδιών αλλά και τη σχολική τους επίδοση και μπορούν να λάβουν χώρα τόσο στο σχολείο και την κοινωνία όσο και στο σπίτι (Λιόντος, 2020:13). Αντίθετα, για την Patrikakou (2008), η οποία παραθέτει τον πρώτο νομοθετικά τεκμηριωμένο ορισμό, η γονεϊκή εμπλοκή είναι η τακτική, αμφίδρομη και ουσιαστική επικοινωνία των γονέων τόσο στην διαδικασία μάθησης όσο και στις σχολικές δραστηριότητες, μιας και οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο στην μάθηση του παιδιού, βοηθώντας το, συμμετέχοντας ενεργά και γινόμενοι εταίροι σε όλες τις πτυχές της διαπαιδαγώγησής του (Patrikakou, 2008:1).

Ωστόσο, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε πως η γονεϊκή εμπλοκή δεν περιλαμβάνει μόνο τους γονείς, αλλά και άλλα μέλη του οικογενειακού περιβάλλοντος και ιδιαίτερα τα αδέρφια, ειδικά αν αναλογιστούμε τα εκτεταμένα οικογενειακά δίκτυα στις περιπτώσεις προσφύγων γονέων, οι οποίοι δεν μπορούν να βοηθήσουν οι ίδιοι τα παιδιά τους (Newman, 2018:5), καθώς και το ότι οι στόχοι και η ευθύνη για την εκπαίδευση και τη μαθησιακή διαδικασία είναι κοινοί (Λιόντος, 2020:14). Άλλωστε γι' αυτό γίνεται λόγος για συνεργασία των δυο (Λιόντος, 2020:14).

1.2 Μορφές γονεϊκής εμπλοκής

Οι διαφορετικές μορφές που μπορεί να πάρει η γονεϊκή εμπλοκή οφείλονται στις διαφορετικές δραστηριότητες, με τις οποίες υπάρχει ανάμειξη, αλλά και στην επιρροή που ασκούν στη μελλοντική ζωή του παιδιού (Πολύζος, 2012:31· Βασιλειάδου, 2019:49). Για το λόγο αυτό προκύπτουν διάφοροι τύποι, οι οποίοι προσδιορίζουν το είδος αυτής της ανάμειξης, χωρίς ωστόσο να είναι και αυτοί ίδιοι μεταξύ των μελετητών (Πολύζος, 2012:31).

Σύμφωνα με τον Πολύζο, η πρώτη από τις τυπολογίες γονεϊκής εμπλοκής που παρουσιάστηκε είναι εκείνη του Fyllan. Ο Fyllan διακρίνει τέσσερις τύπους γονεϊκής εμπλοκής, την οικογενειακή συνεισφορά στη διδασκαλία του παιδιού στο σπίτι και στη διδασκαλία του παιδιού στο σχολείο, την προσφορά εθελοντικής εργασίας της οικογένειας στο σχολείο, καθώς και την ανάμειξη των γονέων στη διοίκηση του

σχολείου (Πολύζος, 2012:31· Λιόντος, 2020: 14· Βασιλειάδου, 2019:49· Συμεού, 2003:104).

Μια άλλη τυπολογία στην οποία αναφέρεται ο Πολύζος, είναι η βρετανική τυπολογία της Tomlinson. Σύμφωνα με αυτή υπάρχει ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου και οικογένειας – η οποία επιτυγχάνεται μέσω γραπτής επικοινωνίας, επισκέψεων των οικογενειών στο σχολείο, συναντήσεων και εκδηλώσεων γονέων και εκπαιδευτικών, καθώς και μέσω των δελτίων προόδου – προσωπική ανάμειξη και παρουσία των γονέων σε ζητήματα που αφορούν το παιδί και την φοίτησή του - παροχή βοήθειας στις κατ' οίκον εργασίας αλλά κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Επίσης, υπάρχει η άτυπη ανάμειξη σε ζητήματα διοίκησης και διαχείρισης του σχολείου μέσω της εκπροσώπησής τους σε συλλογικά όργανα του σχολείου χωρίς άμεση σύνδεση με ζητήματα λήψης αποφάσεων, αλλά και η επίσημη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διοίκηση και χάραξη πολιτικής – μέσω της εκλογής και ενεργούς συμμετοχής σε συλλογικά εκτελεστικά όργανα των γονέων (Πολύζος, 2012:32· Σταυρινίδης, 2005:35· Λιόντος, 2020:15· Συμεού, 2003:104). Τέλος, γίνεται αναφορά στην τυπολογία του αυστραλιανού εκπαιδευτικού συστήματος των Tumey, Eltis, Towlet και Wright, καθώς και σε εκείνη της Epstein, την οποία υιοθετεί στην έρευνά του (Πολύζος, 2012:31-32· Συμεού, 2003:104).

Αυτού του τύπου, η αμερικάνικη δηλαδή τυπολογία διακρίνεται σε έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής, με το βάρος να πέφτει στους εκπαιδευτικούς, και τη συμμετοχή να είναι περισσότερο αναγνωρισμένη και χρησιμοποιείται. Οι τύποι αυτοί στοχεύουν σε πρακτικές του σχολείου σχετικές με:

- 1) την γονεϊκή εμπλοκή, την ενασχόληση δηλαδή των γονέων με βασικά ζητήματα των παιδιών, τις ανάγκες τους, καθώς και την επίβλεψη και την πειθαρχία τους μέσω της δημιουργίας υποστηρικτικών συνθηκών ανάλογων με του σχολείου, βασισμένων στην βελτίωση της μάθησης, την συνειδητοποίησης της αξίας του σχολείου και την ανάπτυξη σεβασμού προς τους γονείς,
- 2) την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και πιο συγκεκριμένα με την ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας, μέσω συναντήσεων, πολιτικών, προγραμμάτων και κλήσεων, των γονέων τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με το σχολείο αναφορικά με την πληροφόρησή τους για τα σχολικά προγράμματα και την πρόοδο των παιδιών τους, την ενημέρωση για τις συνθήκες που επικρατούν στα πλαίσια των οικογενειών και το περιβάλλον των οικογενειών που σχετίζεται με την φοίτηση, την κατανόηση σχολικών πρακτικών εκ μέρους τους και την βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας,

3) την εθελοντική εργασία των γονέων στο σχολείο, δηλαδή την παροχή βοήθειας μόνιμα ή περιστασιακά σε εκπαιδευτικούς, μαθητές, διοικητικούς υπαλλήλους και άλλους γονείς τόσο σε χώρους του σχολείου, όπως τάξεις, όσο και αλλού, με αφορμή πολλές φορές την προετοιμασία χώρων που θα φιλοξενήσουν σχολικές εκδηλώσεις ή άλλου είδους δραστηριότητες, αλλά και με απώτερο στόχο την βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας των παιδιών με ενήλικες και των μαθησιακών δεξιοτήτων από όσα θα αποκομίσουν μέσω των εθελοντικών δράσεων,

4) τη βοήθεια του σχολείου στο σπίτι, μέσω πληροφοριών, ιδεών και πρακτικών που θα υιοθετήσουν οι γονείς υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, με σκοπό την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος που θα παίζει καίριο ρόλο στη φοίτηση του παιδιού και παράλληλα θα την διευκολύνει. Η πρακτική που θα ακολουθηθεί από τους γονείς έχει ως στόχο την τυπική επίβλεψη των παιδιών, τη βοήθεια και την επιπλέον στήριξη που έχουν ανάγκη κατά την εκπόνηση εργασιών που έχουν για το σπίτι – αυξάνοντας τα ποσοστά ολοκλήρωσής τους και βελτιώνοντας τις επιδόσεις και την αυτοαντίληψη των μαθητών – ή για άλλες δραστηριότητες σχετικές με το πρόγραμμα σπουδών, τη συνεισφορά της οικογένειας στις κατ' οίκον εργασίες του παιδιού,

5) τη συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση και τη διαχείριση του σχολείου, καθώς και στη λήψη αποφάσεων με την προϋπόθεση συμμετοχής τους σε συλλόγους/οργανώσεις γονέων-εκπαιδευτικών, συμβουλευτικές επιτροπές ή άλλες ομάδες γονέων με έδρα το σχολείο και όντας εκπρόσωποι ή ηγέτες των επιτροπών αυτών και

6) τη συνεργασία σχολείου–οικογένειας–κοινότητας, μια συνεργασία δηλαδή με κοινοτικά εκπαιδευτικά, υγειονομικά, πολιτιστικά, ψυχαγωγικά και κάθε άλλου είδους προγράμματα, τα οποία θα δώσουν πρόσβαση σε υπηρεσίες, οι οποίες θα ενισχύσουν τα σχολικά προγράμματα και τη μάθηση και κυρίως θα καταστήσουν σαφή την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών. Επιπλέον, η μέγιστη δυνατή αξιοποίηση πόρων και υποδομών θα συμβάλλει τα μέγιστα τόσο στη σχολική μονάδα όσο και στις οικογένειες μαθητών που το έχουν ανάγκη (Πολύζος, 2012:31-33· Tekin, 2014:8-9· Ji & Koblinsky, 2009: 5-6· Newman, 2018:2· Ng & Yuen, 2015:1078· Poulou & Matsagouras, 2007:83· Ee, 2017:132· Miknke & Anderson, 2005:182· Συμεού, 2003:104-105· Sapungan & Sapungan, 2014:44-45· Ζηλιασκοπούλου, 2014:5).

Ένα άλλο μοντέλο το οποίο εστιάζει την προσοχή του στους γονείς και όχι στους εκπαιδευτικούς, όπως του Epstein, είναι εκείνο των Hoover-Dempser και Sandler. Το συγκεκριμένο μοντέλο επικεντρώνεται σε ψυχολογικές παραμέτρους των γονέων και συγκεκριμένα αναφέρεται σε αντιλήψεις και πεποιθήσεις των γονέων

αναφορικά με τις σχέσεις τους με το σχολείο και κυρίως με την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους και στην κρισιμότητα της εμπλοκής τους για την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο οι λόγοι εμπλοκής των γονέων σχετίζονται με την οικοδόμηση του γονεϊκού τους ρόλους, την ανάπτυξη θετικής γονικής αποτελεσματικότητας προκειμένου να βοηθηθούν τα παιδιά και την ανάγκη και απαίτηση των ίδιων των παιδιών για συμμετοχή τους στο σχολείο (Tekin, 2014:9). Το συγκεκριμένο μοντέλο διακρίνεται σε πέντε επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο έχει να κάνει με τους παράγοντες εμπλοκής των γονέων, δηλαδή με την εμπλοκή τους λόγω του ρόλου τους και βάση των θέσεων της οικογένειας και των προσωπικών τους κινήτρων, τα οποία έχουν να κάνουν με την ανάγκη να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά, να μάθουν να συμμετέχουν στο σχολικό γίνεσθαι από το ίδιο το σχολείο και τους μαθητές και να αναλαμβάνουν ευθύνη στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Tekin, 2014:10· Ζηλιασοπούλου, 2014:3). Επίσης, θα μπορούσε να συσχετιστεί με τα στάδια ανάπτυξης, τις πεποιθήσεις και της προσδοκίες από την εμπλοκής τους (Newman, 2018:3). Το δεύτερο επίπεδο έχει να κάνει με τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις επιλογές των γονέων για συμμετοχή (Tekin, 2014:10), επιλογές που προκαθορίζονται από την δική τους εκπαιδευτική εμπειρία (Newman, 2018:3). Έχουν δηλαδή να κάνουν με αντιλήψεις όσον αφορά τις δεξιότητές τους (Tekin, 2014:10) και την ικανότητά τους να βοηθήσουν τα παιδιά να επιτύχουν (Newman, 2018:3), τα ενδιαφέροντά τους και τις ικανότητές τους, τον απαιτούμενο χρόνο και τις ενέργειες που πρέπει να γίνουν αλλά και τις προσκλήσεις που θα δεχθούν προκειμένου να αποκτήσουν ενεργό ρόλο. Η επιρροή των επιδόσεων και όχι μόνο, των μαθητών μέσω μηχανισμών αναφέρεται στο τρίτο επίπεδο (Tekin, 2014:10), καθώς και το συνολικό κλίμα του σχολείου (Newman, 2018:3). Στη συγκεκριμένη περίπτωση υπάρχει μοντελοποίηση των σχετικών με το σχολείο δεξιοτήτων, της ενίσχυσης της μάθησης και της διδασκαλίας. Το επόμενο επίπεδο συνδέεται με το τρίτο με βάση τις δομές που επηρεάζονται από αυτό στο βαθμό που οι γονείς αναπτύσσουν κατάλληλες στρατηγικές και προσαρμόζονται μεταξύ της επιλογής κατάλληλων δραστηριοτήτων που αφορούν την εμπλοκή τους στο σχολείο αλλά και την ικανοποίηση των προσδοκιών του ίδιου του σχολείου.

Τέλος, το πέμπτο επίπεδο, σχετίζεται με την οπτική των γονέων για το ρόλο τους σε σπίτι και σχολείο (Newman, 2018:3) αλλά και με την αποτελεσματικότητα της εμπλοκής για το παιδί, όσον αφορά τα επιτεύγματα, τις δεξιότητες και τις γνώσεις αλλά και την προσωπική του αίσθηση για επιτυχημένη πορεία στο σχολείο (Tekin, 2014:10).

1.3 Εκδηλώσεις γονεϊκής εμπλοκής

Με τα δεδομένα που προκύπτουν από την τυπολογία των μορφών γονεϊκής εμπλοκής είναι σαφές πως κάποιοι τύποι παραμένουν σταθεροί. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες. Ο συγκεκριμένος τύπος γονεϊκής εμπλοκής είναι από τους πιο συνηθισμένους και γνωστούς τρόπους συμμετοχής ενός γονέα στην σχολική ζωή του παιδιού του, ο οποίος εκδηλώνεται με τον συστηματικό έλεγχο των τετραδίων και των εργασιών του παιδιού, την πορεία κάλυψης της ύλης, ενώ επιλύει και απορίες που έχουν γεννηθεί στο μαθητή σε κάποιο από τα διδαχθέντα γνωστικά αντικείμενα. Αυτή η συστηματική εμπλοκή των γονέων με σκοπό την προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο έχει γίνει πεποίθηση, διότι έχει αποδειχθεί μέσω ερευνών πως βοηθά τους μαθητές να επιτύχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις (Πολύζος, 2012:33· Μπόνια, 2011:68-70).

Ένας άλλος εξίσου βασικός τύπος γονεϊκής εμπλοκής, ο οποίος βοηθά μάλιστα τόσο στην αντιμετώπιση προβλημάτων όσο και στην αναγνώριση συγκροτημένων προσωπικοτήτων (Βασιλειάδου, 2019:34) και στην επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιτυχιών, είναι εκείνος που σχετίζεται με την επικοινωνία σχολείου - οικογένειας (Πολύζος, 2012:38· Μπόνια, 2011:63). Αυτός ο τύπος γονεϊκής εμπλοκής σχετίζεται με τη συχνότητα και την ποιότητα της επαφής του γονέα με το σχολείο και συγκεκριμένα με τις επισκέψεις του γονέα στο σχολείο, οι οποίες ως άωτερο στόχο έχουν την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό και την ενημέρωση από εκείνον για την επίδοση και τη διαγωγή του μαθητή. Βέβαια υπάρχουν και περιπτώσεις κατά τις οποίες ο συγκεκριμένος τύπος γονεϊκής εμπλοκής δεν λειτουργεί ευεργετικά, όντας μη αποτελεσματικός και παθητικός. Στις περιπτώσεις αυτές που λειτουργεί αρνητικά, καθοριστικός παράγοντας είναι το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων και η έλλειψη ενεργούς συμμετοχής τους σε δράσεις του σχολείου (Πολύζος, 2012:38· Μπόνια, 2011:63· Κοντογιάννη & Οικονομίδης, 2014:120). Είναι χρήσιμο να αναφερθεί πως στην συγκεκριμένη περίπτωση η αναγνώριση της αξίας της επικοινωνίας μεταξύ γονέων – εκπαιδευτικών γίνεται από γονείς, οι οποίοι σαν μαθητές ήταν «πολύ αγχώδεις» και θέλουν να μάθουν αν η βοήθεια που προσφέρουν στα παιδιά τους στο σπίτι είναι χρήσιμη και αποδίδει (Πολύζος, 2012:38· Μπόνια, 2011:63). Επιπλέον, η συχνότερη επαφή γονέων – εκπαιδευτικών θα μπορούσε να πει κανείς ότι οφείλεται στις υψηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες και στην κατανόηση των εφοδίων που θα αποκομίσουν τα παιδιά από αυτή την στενή επικοινωνία (Πολύζος, 2012:38-39),

αλλά και στη συλλογική αίσθηση ευθύνης αναφορικά με την εκπαίδευση και την ανατροφή των παιδιών (Βασιλειάδου, 2019:34). Αυτή η ανάμειξη ανοικοδομεί την αυτονομία των γονέων και ενισχύει τη αυτοβοήθεια (Βασιλειάδου, 2019:35).

Η ουσιαστική αυτή επικοινωνία των δυο πλευρών σημαίνει γνώση της προόδου και της συμπεριφοράς των μαθητών στα δυο περιβάλλοντα, των συνηθειών στο τρόπο μελέτης, των ενδιαφερόντων, των κλίσεων και των στάσεων των παιδιών προς το σχολείο, αλλά και των επιδράσεων που δέχονται τα παιδιά από το περιβάλλον τους (Πολύζος, 2012:43).

Εξίσου σημαντική όμως είναι πέρα από τη σχέση των γονέων των Ελλήνων μαθητών με το σχολείο και η παρουσία και η επαφή των γονέων μαθητών διαφορετικής καταγωγής και γλώσσας. Το διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο αυτών των μαθητών, που δεν έχουν ως μητρική γλώσσα την επίσημη γλώσσα του σχολείου στο οποίο φοιτούν δημιουργεί αρκετά εμπόδια στην ακαδημαϊκή, επαγγελματική τους πορεία και όχι μόνο. Σε αυτή την περίπτωση, κατά την οποία οι μαθητές δεν έχουν κατακτήσει τη γλώσσα και δυσκολεύονται, παίζει σημαντικό ρόλο και η ελλιπής επαφή των γονέων αυτών με τη σχολική κοινότητα, καθώς δεν προσφέρεται η μέγιστη δυνατή εκπαιδευτική υποστήριξη στους μαθητές, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η σχολική αποτυχία και η απομόνωσή τους, αφού δυσκολεύονται να κοινωνικοποιηθούν (Πολύζος, 2012:44).

Η έλλειψη δημιουργίας ουσιαστικών και επίσημων επαφών όμως μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών δεν είναι μόνο σφάλμα των πρώτων. Στην έλλειψη αυτή καθοριστική είναι και η στάση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον Πολύζο (2012), οι οποίοι δεν έχουν επαρκή ενημέρωση και εκπαίδευση, προκειμένου να δημιουργήσουν ουσιαστικές και σταθερές σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών, σχέσεις δηλαδή πέρα των προκαθορισμένων ορίων, με στόχο ακόμη και την αντιμετώπιση καταστάσεων μη σχετικών με τη θέση τους, ενώ σύμφωνα με άλλους ερευνητές κυριότεροι δράστες θεωρούνται οι γονείς (Πολύζος, 2012:49· Θάνου, Γκόλια & Αναστασίου, 2019:46-47). Προκειμένου να αντιμετωπιστούν αυτές οι αδυναμίες (Πολύζος, 2012:50) και η πρωτοβουλία για επαφή να μην εναπόκειται στην ανάγκη πληροφόρησης για επιμέρους θέματα (Βασιλειάδου, 2019:35), τα τελευταία χρόνια γίνεται μια προσπάθεια αντιμετώπισής τους μέσω επιμορφώσεων στους εκπαιδευτικούς. Αν και στόχος αυτών των επιμορφώσεων ήταν η ολόπλευρη ενημέρωση και βελτίωση ακαδημαϊκών ή πρακτικών και επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών, εντούτοις οι

επιμορφώσεις επικεντρώνονται σε συμπληρωματική ενημέρωση και εμβάθυνση εκπαιδευτικών θεμάτων ακαδημαϊκού χαρακτήρα, χωρίς προετοιμασία των μαθητών και αυριανών πολιτών για την μετέπειτα ζωή τους και χωρίς ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών (Πολύζος, 2012:50). Μέσω κατάλληλων επιμορφώσεων, επομένως, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να υποδείξει στους γονείς τρόπους, οι οποίοι θα ακολουθούν κοινή πορεία με εκείνη των εκπαιδευτικών, με στόχο να μπορέσουν να συνεισφέρουν ουσιαστικά στην μάθηση των μικρών μαθητών και στην ευρύτερη σχολική διαδικασία, δημιουργώντας μια προσωπικότητα ολόπλευρα ανεπτυγμένη (Πολύζος, 2012:50· Μυλωνάκου - Κέκε, 2017:93-94).

Για να γίνει αυτό όμως κοινός τόπος για όλους τους γονείς των μαθητών των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν διαπολιτισμικό αίσθημα, και συγκεκριμένα να είναι ανεκτικοί σε αντικρουόμενες συμφέροντα, να σέβονται τη διαφορετικότητα και να γνωρίζουν στοιχεία άλλων πολιτισμών που οδήγησαν τους μαθητές τους να έχουν υιοθετήσει συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές στη ζωή τους (Πολύζος, 2012:52).

Και οι γονείς όμως πρέπει να κατανοήσουν ότι η κινητοποίησή τους και η προσπάθεια σύναψης σχέσεων με το σχολείο θα εκτιμηθεί θετικά και από το ίδιο το σχολείο και θα λειτουργήσει ευεργετικά (Βασιλειάδου, 2019:35). Επίσης, κίνητρο θα πρέπει να σταθεί τόσο η αύξηση των ακαδημαϊκών επιτυχιών των μαθητών όσο και η προσωπική ανέλιξή τους σε μια περίοδο αποξένωσης και κατάρριψης παλαιότερων στρατηγικών (Βασιλειάδου, 2019:36).

1.4 Κίνητρα γονεϊκής εμπλοκής προσφύγων

Η σύναψη σχέσεων συνεργασίας οικογένειας - σχολείου εξαρτάται από μια σειρά παραγόντων. Τέτοιοι είναι τα χαρακτηριστικά του παιδιού, οι στάσεις και οι προσδοκίες των δυο εμπλεκομένων, εξωτερικές συνθήκες και άλλα χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία το φύλο και οι ανάγκες των μαθητών (Ζηλιασκοπούλου, 2014:6).

Οι απόψεις των γονέων αναφορικά με την σχολική επίδοση των παιδιών τους διαφέρουν, με αποτέλεσμα να διαφέρουν και τα κίνητρα για την συμμετοχή τους σε ζητήματα της σχολικής ζωής (Πολύζος, 2012:53). Το μόνο, ωστόσο, σίγουρο είναι πως ο ρόλος των γονέων και η αποτελεσματικότητά τους κινούνται με βάση τα «προσωπικά τους κίνητρα» (Tekin, 2014:10). Για παράδειγμα, η πεποίθηση των γονέων, πως ο ρόλος τους και η παρουσία τους στη σχολική ζωή των παιδιών τους επηρεάζει και συγκεκριμένα βελτιώνει την σχολική επίδοση και τη σχολική προσαρμογή, κάνει

ενεργητικότερη την συμμετοχή τους σε σχολικά ζητήματα, όπως την επιλογή σχολείου ή στην υποβολή αίτησης εγγραφής σε πανεπιστήμιο, σε ζητήματα συμπεριφοράς των μαθητών και φυσικά σε μαθησιακές δραστηριότητες (Πολύζος, 2012:53· Ji & Koblinsky, 2009:688,691· Newman, 2018:2,6· Ho, 2009:102). Συγκεκριμένα, με στόχο αυτή την υποστήριξη που έχουν τα παιδιά γίνεται πιο εντατική η εμπλοκή των γονέων (Newman, 2018:2), ιδιαίτερα αν οι γονείς αναλογιστούν πως η έλλειψή της οδηγεί σε χάσμα - χαρακτηριστικό παράδειγμα πρόσφυγες και γηγενείς μαθητές (Newman, 2018:6).

Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με τις περιπτώσεις γονέων, που επιλέγουν να συσφίξουν τις σχέσεις τους με τη σχολική κοινότητα, επηρεασμένοι από τη στάση άλλων γονέων, πιθανότατα εκείνων της μεσαίας τάξης, οι οποίοι κατατάσσουν την εκπαίδευση των παιδιών τους κοντά αν όχι στην κορυφή των προτεραιοτήτων τους (Wheeler, 2018:13-14). Γενικότερα, η ανάμειξη των γονέων στη σχολική κοινότητα αναφέρεται στις ενέργειες που πρέπει να υιοθετήσουν προκειμένου να συμβάλλουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και με τις θέσεις τους για την αποτελεσματικότητα της εμπλοκής τους στη μάθησή τους (Πολύζος, 2012:54· Ee, 2017:133). Κυρίως, όμως σχετίζεται, με την άποψή τους αναφορικά με το ρόλο τους ως γονείς και την επιθυμία τους να τα βοηθήσουν και να γνωρίζουν τις επιδόσεις τους (Wheeler, 2018:13). Βέβαια, δεν θα πρέπει να περιορίζονται στην εμπλοκή τους από το σπίτι μέσω καθορισμένων προσδοκιών, παρακολούθησης της προόδου, βοήθειας σε εργασίες και συζήτησης για το σχολείο (Newman, 2018:1· Ule, Zivoder, Bois-Reymond, 2015:341). Άλλωστε, για αυτή την κατηγορία γονέων, η ενεργητική συμμετοχή θεωρείται φυσιολογική και είναι ενδιαφέρον και ευχάριστη για τους ίδιους (Wheeler, 2018:13). Και η ετήσια, όμως, αξιολόγηση της γονεϊκής εμπλοκής, η οποία θα φέρει στο φως εμπόδια θα βοηθήσει σημαντικά (Ji & Koblinsky, 2009:688). Η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο θα πρέπει επίσης να σχετίζεται με τη γενικότερη παροχή βοήθειας, η οποία έχει να κάνει με την οργάνωση και χρηματοδότηση επιπλέον μαθημάτων, τεχνολογικού εξοπλισμού και ψυχολογικής και συναισθηματικής υποστήριξης (Ule, Zivoder, Bois-Reymond, 2015:341).

Η ανάμειξη όμως αυτή των γονέων με τη σχολική κοινότητα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη θέση των εκπαιδευτικών. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται από το γεγονός ότι αν το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί αντιληφθούν την αξία της γονεϊκής εμπλοκής και δώσουν περιθώριο στους γονείς, εκείνοι θα αναμιχθούν, θα αισθανθούν ευπρόσδεκτοι και δεν θα περιθωριοποιηθούν, αλλά θα συμβάλλουν αποτελεσματικά

(Πολύζος, 2012:64· Βασιλειάδου, 2019:49· Minke & Anderson, 2005:181· Hornby & Lafaele, 2011:40· Ho, 2009:116), αφού θα δοθούν πόροι που θα ενδυναμώσουν τους γονείς - πρόσφυγες στην πλειοψηφία τους (Newman, 2018:1) -, όπως θα συνέβαινε σε άλλη περίπτωση, επιδρώντας θετικά στους μαθητές (Πολύζος, 2012:64· Βασιλειάδου, 2019:49). Αρχικά, η ενεργητικότερη συμμετοχή των γονέων μπορεί να γίνει μέσω της ενημέρωσης τους για τα προγράμματα σπουδών – μέσω της καλύτερης δηλαδή κατανόησης, για το τι μαθαίνει το παιδί –, της παράθεσης τρόπων για παροχή βοήθειας στους μαθητές και της ενημέρωσης των γονέων για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών και όχι μόνο για δυσάρεστα συμβάντα. Έτσι, ο γονιός αντιλαμβάνεται ότι ο εκπαιδευτικός βλέπει ολόκληρο τον μαθητή και όχι μόνο τις αδυναμίες του (Patrikakou, 2008:4· Ζηλιασκοπούλου, 2014:8).

Επίσης, με τον τρόπο αυτό ο γονέας θα ακούσει στο μέλλον τυχόν ανησυχίες του εκπαιδευτικού και θα συζητήσουν προτάσεις για την επίλυση των δυσκολιών (Patrikakou, 2008:6). Η ενίσχυση της συνεργασίας, όμως, μπορεί να επιτευχθεί και μέσω της πολιτικής χορήγησης γραπτών οδηγιών και ενημερωτικών δελτίων (Ji & Koblinsky, 2009:688· Patrikakou, 2008:4). Επιπλέον, η εμπλοκή τους στο σχολείο οφείλεται τόσο στις προσδοκίες που έχουν γι' αυτά με στόχο ένα καλύτερο μέλλον (Wheeler, 2018:13· Μάγος, 2022:307) όσο και λόγω των ανησυχιών που δημιουργούνται αναφορικά με την κοινωνική τους εξέλιξη και την επιβίωσή τους στα πλαίσια του κοινωνικού γίνεσθαι (Wheeler, 2018:13).

Η καλλιέργεια δηλαδή ενός περιβάλλοντος εμπιστοσύνης και ιδανικών σχέσεων επικοινωνίας και διαλόγου, θα ανακουφίσει τους γονείς από το άγχος και την αγωνία για το είδος της επίδρασης που θα ασκηθεί στα παιδιά τους (Βασιλειάδου, 2019:48· Minke & Anderson, 2005:182· Ho, 2009:117). Για να επιτευχθούν όμως αυτά είναι σημαντικό το σχολείο να προσαρμόσει το ωράριο των δραστηριοτήτων στις ανάγκες των γονέων ή να αναζητήσει εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας προκειμένου και οι γονείς να καταλάβουν ότι δεν φταίνε οι ίδιοι στο ότι δεν είναι ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας λόγω υποχρεώσεων (Patrikakou, 2008:3,5). Άλλωστε μια τέτοια κίνηση – κίνηση που θα διευκολύνει τη συμμετοχή των γονέων – θα ελαχιστοποιήσει την απογοήτευσή τους, θα τους ενθαρρύνει να διατηρήσουν ανοιχτή γραμμή επικοινωνίας με τα παιδιά, θα τους βοηθήσει να μάθουν στα παιδιά πως να είναι ανεξάρτητα και υπεύθυνα και φυσικά η όλη προσπάθεια του σχολείου θα ληφθεί θετικά υπόψη από τις οικογένειες (Patrikakou, 2008:3,5). Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί πως αν γινόταν αξιολόγηση των στρατηγικών που υιοθετήθηκαν

τόσο κατά της διάρκειας της σχολικής χρονιάς όσο και με το πέρας της θα ήταν ακόμη πιο σημαντικό, διότι οι ανατροφοδοτήσεις και οι προσαρμογές των πρακτικών θα παρείχαν πολύτιμες για τελειοποίησή τους Patrikakou, 2008:6).

Επιπλέον, εφόσον γίνει κατανοητή από τη σχολική μονάδα η αξία της εμπλοκής των γονέων θα υπάρξει προσαρμογή του κλίματος στις νέες απαιτήσεις και εκδηλώσεις στις οποίες θα μπορούν να συμμετέχουν οι ίδιοι αναμειγμένοι γονείς αλλά και άλλοι που θα παρακινηθούν. Στην περίπτωση αυτή οι δραστηριότητες θα πρέπει να προσανατολίζονται στην ενδυνάμωση των σχέσεων σχολείου – οικογένειας – κοινωνίας (Πολύζος, 2012:64), κάτι που μπορεί να γίνει έπειτα από τη λήψη κονδυλίων για την οργάνωση συναντήσεων με τους γονείς προκειμένου να συζητηθούν στρατηγικές ενίσχυσης της συμμετοχής τους, καθώς και η παροχή στοχευμένης βοήθειας με σκοπό την καλύτερη κατανόηση πρακτικών των σχολείων (Ji & Koblinsky, 2009:688). Άλλωστε, η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου φαίνεται και από αυτή την περαιτέρω επιμόρφωση του προσωπικού, η οποία στοχεύει στην εκπαίδευση και την εμπλοκή των γονέων, μιας και η χάραξη κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής και η παροχή βοήθειας σε ευάλωτες οικογένειες – κάτι που γίνεται γνωστό μόνο λόγω των στενότερων σχέσεων και της οικειότητας – θα ωφελήσει πολλές πτυχές της καθημερινότητας πέρα από εκείνη της σχολικής μονάδας (Πολύζος, 2012:65). Με βάση τα παραπάνω είναι εμφανές πως σχολείο και οικογένεια βλέπουν από διαφορετική οπτική γωνία την γονεϊκή εμπλοκή (Newman, 2018:1).

Από το 1991 και εξής, και κυρίως από τότε που έγινε σαφέστερη η αναγκαιότητα της ύπαρξης σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας, υπήρξε μια συστηματικότερη μελέτη του θέματος, η οποία οδήγησε και στην συγκρότηση ανάλογων οργανισμών και δικτύων. Η UNESCO είναι ένας από τους οργανισμούς που υποστήριξε την αναγκαιότητα συγκρότησης ουσιαστικών σχέσεων. Πέρα από την UNESCO όμως και η Ευρωπαϊκή Ένωση εστίασε το ενδιαφέρον της στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των αλληλένδετων φορέων – σχολείο – οικογένεια – κοινότητα – με στόχο την πρόληψη και τη μείωση της σχολικής αποτυχίας και την ακαδημαϊκή πρόοδο. Μάλιστα, από την Commission για το λόγο αυτό εκδόθηκε η Πράσινη Βίβλος, η οποία αποσκοπεί στην ανταλλαγή απόψεων και στη θέσπιση στρατηγικών, που θα συμβάλλουν καταλυτικά στην συμμετοχή των γονέων στη σχολική κοινότητα (Πολύζος, 2012:66).

Βασική προϋπόθεση για την γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική κοινότητα είναι η δημιουργία ενός φιλόξενου, φιλικού, οικείου και ευχάριστου περιβάλλοντος για τους

γονείς, μέσω του οποίου θα ευοδωθεί η επικοινωνία, η σημαντικότερη πτυχή αυτής της σχέσης (Chavkin & Gonzalez, 1995:3· Ho, 2009:102). Αυτό ισχύει για τους γονείς γηγενών μαθητών αλλά ιδιαίτερα για τους αλλοδαπούς γονείς και θα επιτευχθεί μέσω της διοργάνωσης τελετών υποδοχής κατά την έναρξη της χρονιάς (Πολύζος, 2012:67· Ng & Yuen, 2015:1079· Ζηλιασκοπούλου, 2014:8), ολοήμερων επισκέψεων στο χώρο που περνούν τόσες ώρες τα παιδιά τους, για να τον γνωρίσουν αλλά και να ενημερωθούν για την πρόδό τους (Πολύζος, 2012:68), καθώς και άλλων δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων (Πολύζος, 2012:71) με επίκεντρο τους ίδιους τους γονείς. Από την πρώτη κιόλας συνάντηση θα σχεδιαστούν πρακτικές που θα υλοποιηθούν κατά τη διάρκεια της χρονιάς, θέσεις που ενισχύουν τους γονείς από τη στιγμή που εκτιμάται και ακούγεται η άποψή τους (Patrikakou, 2008:5). Έτσι, θα αρχίσει να δημιουργείτε ένα κλίμα οικειότητας και αποδοχής της διαφορετικότητας, το οποίο θα τους κάνει πιο σίγουρους και άνετους απέναντι στην κοινότητα (Πολύζος, 2012:67) και θα δημιουργήσει ευκαιρίες για θετικές αλληλεπιδράσεις και ανταλλαγή εμπειριών (Chavkin & Gonzalez, 1995:4), ώστε να επιχειρήσουν και οι ίδιοι να συμμετέχουν και να συνεισφέρουν με όποιο τρόπο μπορούν σ' αυτή (Πολύζος, 2012:67). Αυτό θα επιτευχθεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό αν οι δραστηριότητες αυτές είναι προσανατολισμένες στους γονείς, αν είναι δηλαδή ενδιαφέρουσες γι' αυτούς (Chavkin & Gonzalez, 1995:3) και δεν επικεντρώνονται σε δραστηριότητες μόνο στο σχολείο (Newman, 2018: 1).

Επιπλέον, οι επικοινωνιακές ανάγκες των αλλοδαπών οικογενειών καλύπτονται από εξειδικευμένους συμβούλους, οι οποίοι παρέχονται από εκάστοτε ορισμένες σχολικές μονάδες. Η πλειοψηφία των οικογενειών αυτών όχι μόνο δεν γνωρίζει την επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής, αλλά δεν έχει ούτε στοιχειώδη γνώση της αγγλικής, προκειμένου να επικοινωνήσει με τους εκπαιδευτικούς. Αποτέλεσμα αυτού είναι η αναγκαιότητας παροχής μεταφραστών – διερμηνέων στις γλώσσες τους και η κατάρτιση εκπαιδευτικών και γονέων, ώστε να διευκολυνθεί η επικοινωνία. Ακόμη, και η διαμεσολάβηση άλλων γονέων, έμπιστων μεταφραστών, έστω και με στοιχειώδη γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, που θα λειτουργήσουν ως διερμηνείς, είναι ιδιαίτερα σημαντική κατά τη διεξαγωγή σχολικών συνεδριάσεων. Η παρουσία του δίγλωσσου αυτού προσωπικού τόσο επί καθημερινής βάσεως στα σχολεία λόγω της απρόσμενων επισκέψεων οικογενειών διαφορετικού γλωσσικού υποβάθρου στο σχολείο με στόχο την ενημέρωση για την πρόοδο των παιδιών όσο και στις συνεδριάσεις και τις εκδηλώσεις διευκολύνει την δύσκολη κατάσταση που

δημιουργείται και αυξάνει τις πιθανότητες επικοινωνίας (Πολύζος, 2012:68,70-71· Κοντογιάννη & Οικονομίδης, 2014:128· Μακρής, 2022:48).

Δεν θα πρέπει να ξεχνάει κανείς πως και η προσωποποιημένη επικοινωνία δίνει το έναυσμα για εμπλοκή. Η προσωπική πρόσκληση ακόμη και η επίσκεψη των εκπαιδευτικών στο χώρο των οικογενειών αύξησαν το ενδιαφέρον για σύναψη φιλικών σχέσεων και εμπλοκής σε θέματα της μαθητικής κοινότητας, διότι αυτή η κίνηση από τη μεριά των εκπαιδευτικών θεωρήθηκε ως πραγματικό ενδιαφέρον για τους αλλοδαπούς μαθητές. Άλλωστε οι πρακτικές αυτές βοήθησαν και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να αποσπάσουν πολύτιμες πληροφορίες για τις οικογένειες, τις οποίες θα αξιοποιήσουν για να κάνουν πιο αποτελεσματικό το έργο τους (Πολύζος, 2012:68-69· Μάγος, 2022:325-326,362).

Κρίνεται χρήσιμη και σκόπιμη η παρουσία ενός συντονιστή γονέα, ο οποίος θα διευκολύνει γονείς που επιθυμούν να έρθουν σε επαφή με μέλος της σχολικής κοινότητας αλλά δεν ξέρουν ούτε πως ούτε και με ποιον. Η πρακτική αυτή θα διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των δυο, ενώ θα συμβάλλει και στην επίλυση προβλημάτων που ανησυχούν τους γονείς (Πολύζος, 2012:69· Μάγος, 2022:317).

Εκτός όμως των συντονιστών, που θα πρέπει να υπάρχουν στις σχολικές μονάδες στις οποίες φοιτούν αλλοδαποί μαθητές, θεωρείται απαραίτητο με στόχο το ψυχολογικό έναυσμα και η παροχή ανά τακτά χρονικά διαστήματα και ενημερωτικών δελτίων για θέματα που αφορούν τόσο το σχολείο όσο και την τάξη του εκάστοτε μαθητή στη γλώσσα των οικογενειών αν πρόκειται για αλλοδαπούς, προκειμένου να υπάρχει μια επαφή του γονέα με το σχολείο (Πολύζος, 2012:69· Patrikakou, 2008:6). Γενικότερα, η γλωσσική ανεπάρκεια δημιουργεί την αίσθηση ότι οι άνθρωποι αυτοί είναι λιγότερο ικανοί (Πολύζος, 2012:69· Newman, 2018:8). Στόχος αυτών των δελτίων είναι η ενημέρωση των γονέων για όσα λαμβάνουν χώρα στη σχολική κοινότητα, καθώς με τον τρόπο αυτό θα ενισχύεται και η μαθησιακή διαδικασία στο σπίτι, αλλά και η τόνωση της στενής επαφής οικογένειας – εκπαιδευτικών που θα βοηθάει τις οικογένειες στην αντιμετώπιση δυσκολιών σχετικών με το παιδί και όχι μόνο, αφού η επικοινωνία θα είναι συνεχής (Πολύζος, 2012:69· Μάγος, 2022:362).

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί πως μεταξύ των κινήτρων για εμπλοκή βρίσκεται και η τηλεφωνική υποστήριξη για υψίστης σημασίας θέματα. Η πρακτική αυτή συνεπικουρεί στο δύσκολο έργο της ενημέρωσης για καίρια ζητήματα, τα οποία για να γίνουν κατανοητά ακόμη και από σε οικογένειες που δεν έχουν μεγάλη ακαδημαϊκή κατάρτιση στη μητρική τους γλώσσα και καθίσταται επιτακτική ανάγκη

η μετάφρασή τους. Η μετάφραση αυτών των εγγράφων γίνεται μετά από κλήση σε έναν συγκεκριμένο αριθμό και εφόσον υπάρχει η σχετική ένδειξη στο έντυπο που φτάνει στο γονέα (Πολύζος, 2012:71· Μάγος, 2022:362).

Είναι φανερό πως οι μέθοδοι που μπορούν να υιοθετήσουν τα σχολεία προκειμένου να αυξήσουν την συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητές τους πολλές φορές σχετίζονται με την αναγνώριση πολιτιστικών αξιών. Αυτή η αναγνώριση μπορεί να επιτευχθεί τόσο μέσω της ανταλλαγής πολιτιστικών αντικειμένων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων όσο και μέσω των προγραμμάτων σπουδών, τα οποία θα τονώσουν την υπερηφάνεια για την ταυτότητά τους αφού πολύ πιθανό να κληθούν να παρουσιάσουν τον πολιτισμό τους στην υπόλοιπη κοινότητα. Αναμφίβολα, στην διαδικασία αυτή καταλυτικό ρόλο θα παίξει η κατάρτιση επί του θέματος των υπολοίπων μελών της σχολικής κοινότητας και ιδιαίτερα του διευθυντή και των εκπαιδευτικών η στάση των οποίων θα επηρεάσει και άλλους (Πολύζος, 2012:72· Μακρή, 2022:48).

Το ισχυρό χαρτί στα χέρια όλων προκειμένου να υπάρξει γονεϊκή εμπλοκή και να υπερνικηθούν τα εμπόδια είναι τονιστεί η αξία της και να υποστηριχθεί από τη σχολική κοινότητα. Συγκεκριμένα, πρέπει να δοθεί έμφαση στο ρόλο που παίζει η συμμετοχή των γονέων στο σχολικό επίτευγμα, στη συμπεριφορά αλλά και την επίτευξη των στόχων που τίθενται κάθε φορά, προκειμένου να αποκομίσουμε όσα περισσότερα γίνεται από τη συνεργασία αυτή (Πολύζος, 2012:73· Newman, 2018:6· Patrikakou, 2008:6). Επιπλέον, θα πρέπει να δοθεί μεγάλη προσοχή στις πρακτικές που υιοθετούνται για τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική κοινότητα, διότι η ανάπτυξη οικειότητας και η εμπιστοσύνη προς το σχολείο είναι αργές διαδικασίες, και συγκεκριμένα καταστάσεις που απαιτούν προσοχή και μεθοδικότητα (Patrikakou, 2008:4).

1.5 Εμπόδια γονεϊκής εμπλοκής προσφύγων

Είναι σαφές πως η συνεργασία σχολείου-οικογένειας είναι ιδιαίτερα σημαντική, όπως και τα οφέλη της προς του εμπλεκόμενους (Λιόντος, 2020:24). Ωστόσο, οι σχέσεις πολλές φορές διαταράσσονται, με αποτέλεσμα και η εφαρμογή της να αποδεικνύεται δύσκολη υπόθεση (Λιόντος, 2020:24) και η αρχική στοχοθεσία λόγω της ελλιπούς γονεϊκής εμπλοκής να επηρεάζει πέρα από τις επιδόσεις και τα κίνητρα για εκπαίδευση και τις στάσεις των παιδιών απέναντι στο θεσμό του σχολείου (Ule, Zivoder & Bois-Reymond, 2015:341).

Η γονεϊκή εμπλοκή εκδηλώνεται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε οικογένεια, λόγω των διαφορετικών στάσεων και πεποιθήσεων που έχουν για την πραγματική συμβολή της (Ho, 2009:102) και λόγου του πλήθους εμποδίων (Μάγος, 2022:307). Η ανάμειξη όμως αυτή και η συνεργασία μεταξύ των δυο παραγόντων συναντά και αρκετά εμπόδια, με το χάσμα να μεγαλώνει στην περίπτωση που οι γονείς των μαθητών είναι πρόσφυγες. Στην περίπτωση αυτή εμπόδια αποτελούν η διαφορετική στόχευση μεταξύ γονέων και σχολείου (Hornby & Lafaele, 2011:44), η γλωσσική διαφοροποίηση, καθώς και άλλοι δομικοί περιορισμοί – συγκεκριμένες ώρες για δυνατότητα πρόσβασης, οικογενειακές υποχρεώσεις και άλλα πρακτικά και προσωπικά ζητήματα, όπως μαθησιακές δυσκολίες, που μπορεί να έχουν οι γονείς και δυσκολεύουν το έργο της προσπάθειάς τους να βοηθήσουν τους μαθητές με τα μαθήματά τους, ή η μη γνώση της τεχνολογίας ή η μη γνώση χρήσης της (Πολύζος, 2012:54· Wheeler, 2018:13· Newman, 2018:8). Γενικότερα, η ανισότητα λόγω τάξης, φυλής, φύλου και της ιδιότητας του πρόσφυγα παίζει σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια συμμετοχής στη σχολική κοινότητα και έχει σημαντικές συνέπειες στην εκπαίδευση των παιδιών (Newman, 2018:1· Minke & Anderson, 2005:181· Hornby & Lafaele, 2011:41,45), ενώ και η παντελής έλλειψη σχέσεων επηρεάζει την επικοινωνία με το σχολείο (Newman, 2018:7), όπως και η συσχέτιση των επαφών με δυσάρεστες ειδήσεις ενισχύει την απροθυμία για εμπλοκή (Patrikakou, 2008:4· Hornby & Lafaele, 2011:44).

Το βασικότερο πρόβλημα μεταξύ άλλων που συναντάται σε μια τέτοια περίπτωση είναι η γλώσσα. Συγκεκριμένα, από τη στιγμή που οι ίδιοι οι γονείς δυσκολεύονται με τη γλώσσα και προσπαθούν να τη μάθουν (Wheeler, 2018:13· Ee, 2017:134· Hornby & Lafaele, 2011:46· Ζηλιασκοπούλου, 2014:7· Μάγος, 2022:307), διστάζουν να έρθουν σε επαφή με το σχολείο, μιας και για τους κανόνες του και τις πολιτικές του γνωρίζουν λίγα πράγματα (Newman, 2018:8). Επίσης, δυσκολεύονται να βοηθήσουν τα παιδιά τους, διότι δεν είναι λίγες οι φορές που δεν κατανοούν πολλές φορές το ζητούμενο των ασκήσεων και των προβλημάτων ή έχουν μάθει έναν διαφορετικό τρόπο επίλυσης τους (Wheeler, 2018:13· Newman, 2018:8). Η αδυναμία να κατανοήσουν τη στόχευση και όσα αναφέρονται στο εκάστοτε πρόγραμμα σπουδών αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών αποτελεί έναν ακόμη λόγο της μη συμμετοχής τους σε σχολικές δραστηριότητες (Wheeler, 2018:14). Το χαμηλό, δηλαδή, μορφωτικό επίπεδο απομακρύνει τις οικογένειες από το χώρο του σχολείου (Wheeler, 2018:14· Sapungan & Sapungan, 2014:44· Hornby & Lafaele, 2011:41), αφού η μόνη ανάμειξη έχει να κάνει με την ακαδημαϊκή πορεία (Newman, 2018:7), και κατά

συνέπεια και στη ζωή των παιδιών τους, γι' αυτό και την αναθέτουν εξ ολοκλήρου στο σχολείο (Wheeler, 2018:14). Όλα αυτά έρχονται να ενισχυθούν με την ανεπαρκή εξοικείωση απέναντι στο εκπαιδευτικό σύστημα (Newman, 2018:8).

Επιπλέον, η έλλειψη δίγλωσσου προσωπικού ή η μη μετάφραση των ανακοινώσεων προκειμένου να προσανατολιστούν αυτοί οι γονείς, τους καθιστά ακόμη πιο αδύναμους και απρόθυμους μπροστά στην απόφαση για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δράσεις στις οποίες είναι απαραίτητη η γνώση της επίσημης γλώσσας. Η μη γνώση της επίσημης γλώσσας και η λειτουργία των μαθητών ως διερμηνείς πιθανότατα να δημιουργεί ένα ακόμη εμπόδιο σε περίπτωση που οι μαθητές ντρέπονται να ενεργούν κατά αυτό τον τρόπο, με αποτέλεσμα να αποθαρρύνουν τους γονείς να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες (Πολύζος, 2012:55). Η κατάσταση αυτή θα μπορούσε να ενισχύσει την αντίσταση των παιδιών για μη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή (Wheeler, 2018:12). Είναι εμφανές, λοιπόν, ότι η γλώσσα είναι ο μοναδικός παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την επικοινωνία και να αποτελέσει πρακτική λύση στο πρόβλημα (Πολύζος, 2012:55).

Πέρα από τη γλώσσα όμως που εμπεριέχει όλα τα ζωντανά στοιχεία ενός πολιτισμού και ο ίδιος ο πολιτισμός, ο οποίος λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη, αποτελεί εμπόδιο για την συμμετοχή των γονέων στο σχολείο. Οι πολιτισμικές διαφορές, οι διαφορετικές δηλαδή αντιλήψεις και αξίες, η κουλτούρα και οι διαφορετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες που φέρνουν αυτοί οι άνθρωποι μαζί τους και οι οποίες πολύ πιθανό να μη συμβαδίζουν με εκείνες των χωρών υποδοχής (Πολύζος, 2012:56· Newman, 2018:7· Μάγος, 2022:307) έχουν σημαντικό αντίκτυπο στις σχέσεις οικογένειας-σχολείου (Newman, 2018:10) και στη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Newman, 2018:7). Αν και αυτό είναι πολύ πιθανό να συμβαίνει, καθώς έχουν μάθει σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, το οποίο τους εφοδίασε με διαφορετικές προσδοκίες (Newman, 2018:2). Η διαφορετική αυτή συμπεριφορά είναι κάτι σύνηθες, σύμφωνα με τα πολιτισμικά περιβάλλοντα στα οποία μεγάλωσαν και στα οποία δεν είναι αναμενόμενη η ενεργή συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Newman, 2018:2,7). Επιπροσθέτως, ο ρόλος τους μπορεί να είναι διαφορετικός – να δίνουν δηλαδή έμφαση σε κατ' οίκον ακαδημαϊκές δραστηριότητες (Newman, 2018:2,7) – ή να αποδέχονται την ανισότητα των προσώπων ανάλογα με το ρόλο, την καταγωγή, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, τη σειρά γέννησης. Αυτό βέβαια υπάρχει πιθανότητα πολλές φορές να παρερμηνεύεται από τους εκπαιδευτικούς των χωρών υποδοχής, οι οποίοι εκλαμβάνουν τη χαμηλή ή και πλήρως ελλιπή

συμμετοχή των γονέων σε δράσεις του σχολείου ως αδιαφορία για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Πολύζος, 2012:56).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού του φαινομένου σύμφωνα με τον Πολύζο είναι η συμπεριφορά της πολυπληθούς κινεζικής μειονότητας στον Καναδά. Αυτοί οι γονείς σπάνια επισκέπτονται το σχολείο των παιδιών τους, διότι στο πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο έχουν μεγαλώσει η επίσκεψη στο σχολείο σήμαινε και ανάγκη αντιμετώπισης κάποιου προβλήματος και δεν απέδιδε εμπιστοσύνη και σεβασμό στους εκπαιδευτικούς (Πολύζος, 2012:57· Ho, 2009:116,119). Έτσι, οι γονείς κινεζικής καταγωγής είχαν μάθει να εμπλέκονται περισσότερο στις κατ' οίκον εργασίες, με αποτέλεσμα να μη ενημερώνονται συχνά από το σχολείο για τα παιδιά και να μένουν ανικανοποίητοι από τις ανατροφοδοτήσεις του (Newman, 2018:7). Και οι Ασιάτες όμως γονείς φαίνεται να μην επισκέπτονται το σχολείο και να είναι απρόθυμοι να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς, γιατί γι' αυτούς οι εκπαιδευτικοί χαίρουν υψηλής εκτίμησης, σεβασμού και κύρους και οποιαδήποτε επίσκεψη στο σχολείο σημαίνει παρεμπόδιση του έργου τους. Από την άλλη οι ισπανοί θεωρούν αγένεια μια τέτοια πρακτική (Πολύζος, 2012:57). Σε αντίθεση με τις συνήθειες αυτών έρχονται εκείνες των Αμερικανών, οι οποίοι είχαν στενότερες σχέσεις με το σχολείο, από τη στιγμή που προσέφεραν και εθελοντική εργασία, με αποτέλεσμα να μένουν ευχαριστημένοι από τις πληροφορίες που έπαιρναν σχετικά με τις επιδόσεις των παιδιών (Newman, 2018:7). Και στο κυπριακό όμως πλαίσιο οι αλλοδαποί γονείς αισθάνονταν ανεπιθύμητοι, μια σχέση που επιδεινωνόταν από τη χαμηλή εξοικείωση με την εκπαιδευτική διαδικασία και τη γλώσσα (Newman, 2018:7).

Βέβαια αυτές οι συμπεριφορές δεν είναι ίδιες για όλους τους γονείς, καθώς αποτελούν κράμα πολιτισμών. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να γενικεύουν στάσεις και συμπεριφορές και σίγουρα να μην εκλαμβάνουν την πρακτική της απύσας εμπλοκής ως ελλιπή ή να την υποτιμούν (Newman, 2018:7). Αντίθετα, καλό θα ήταν να ερευνούν και να μαθαίνουν τα χαρακτηριστικά κάθε πολιτισμού, τα οποία διαφοροποιούν τον από έναν άλλο και άρα και τις διαφορές των προσωπικοτήτων των γονέων, οι οποίοι μπορεί να εμπλέκονται με διαφορετικό τρόπο στην εκπαίδευση των παιδιών τους εξίσου αποτελεσματικά (Πολύζος, 2012:57-58).

Οι πολιτισμικές διαφορές δεν έχουν εξαλειφθεί πλήρως ούτε από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αποτέλεσμα αυτού είναι μια πληθυσμιακή ομάδα εμμέσως να απομονώνεται, λόγω της απόρριψης και της μη αποδοχή των στοιχείων της (Πολύζος, 2012:59· Ζηλιασκοπούλου, 2014:7), αλλά και της εκπροσώπησης της από μέλη της

κυριαρχούσας ομάδας, τα οποία προάγουν τις δικές τους επιθυμίες και τα δικά τους συμφέροντα, χωρίς να ακούν απόψεις και θέσεις των μειονοτικών ομάδων (Newman, 2018:7). Αποτέλεσμα αυτού είναι να μην επιτυγχάνεται η ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ αυτών των ομάδων και της κυριαρχούσας ομάδας. Επιπλέον, με αυτόν τον τρόπο δεν αντιμετωπίζονται δυσκολίες ούτε υπάρχει ισότιμη μεταχείριση, αφού οι μειονοτικές ομάδες δεν ακούγονται. Έτσι, γεννάται στους γονείς η αίσθηση ότι το εκπαιδευτικό σύστημα και άρα το σχολείο είναι απειλή για τη συντήρηση της γλώσσας και του πολιτισμού τους και απομακρύνονται από την σκέψη της ενεργούς εμπλοκής στη σχολική κοινότητα (Πολύζος, 2012:59).

Η ανεπαρκής συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους αποδεικνύεται και από τη μη ύπαρξη στενών σχέσεων μεταξύ των μελών οικογενειών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αλλά και την άγνοια τους για το εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτή η άγνοια για το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου (Πολύζος, 2012:59· Patrikakou, 2008:4). Η ελλιπής γνώση για το εκπαιδευτικό σύστημα που ακολουθείται από τα σχολεία στα οποία φοιτούν τα παιδιά τους έχει ως αποτέλεσμα οι γονείς να μη μπορούν να τα βοηθήσουν και μάλιστα να νιώθουν ανίκανοι να τους παράσχουν ακαδημαϊκές συμβουλές (Πολύζος, 2012:59).

Τα εμπόδια όμως της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο δεν σταματούν εκεί. Πολλές φορές οι οικογένειες διατηρούν χαμηλή ή και καμία σχέση με το σχολείο στο οποίο φοιτούν τα παιδιά τους είτε επειδή πρόσφατα έχουν έρθει στη χώρα είτε επειδή αισθάνονται ότι θα κριθούν για το επάγγελμά τους, την οικονομική τους κατάσταση αλλά και την κοινωνική τους θέση (Wheeler, 2018:13· Ee, 2017:134· Ule, Zivoder & Bois-Reymond, 2015:341). Επιπλέον, η μη γνώση και η αδυναμία χρήσης τεχνολογικού εξοπλισμού όπως αναφέρθηκε πέρα από την αδυναμία για βοήθεια στους μαθητές περιορίζει τους γονείς και απέναντι στη σχολική μονάδα αλλά και όλη την σχολική κοινότητα, αφού δεν μπορεί να ενημερώνεται μέσω αυτής (Wheeler, 2018:13). Αυτές οι προκαταλήψεις, οι οποίες εκδηλώνονται προς αυτά τα μέλη των κοινωνιών τονίζουν τη διαφορετικότητα και οξύνουν τις διαφορές. Αν και το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα θέτει τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν, το αρνητικό στην όλη υπόθεση είναι ότι οι υφιστάμενοι στόχοι δεν συμβάλλουν στην αποδοχή της διαφορετικότητας, αλλά συμβάλλουν στην συντήρηση αυτών των προκαταλήψεων. Η διαίωση των θέσεων αυτών συμβάλλει στην υπονόμηση της επικοινωνίας και την

απομόνωση αυτών των ανθρώπων από την κυριαρχούσα ομάδα (Πολύζος, 2012:59-60).

Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις η συμμετοχή των προσφύγων γονέων σε σχολικές δραστηριότητες υπονομεύεται και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Πολύζος, 2012:60· Ee, 2017:134· Sapungan & Sapungan, 2014:44), οι οποίοι δεν είναι δεκτικοί με τη συμμετοχή των γονέων (Ho, 2009:102), διότι βλέπουν τους γονείς ως εμπόδιο για την εκπλήρωση του ρόλου τους και απειλή για το επαγγελματικό τους κύρος (Ζηλιασκοπούλου, 2014:7). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με κάποιους ερευνητές – καθώς υπάρχουν και αντικρουόμενες απόψεις – οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να περάσουν στους γονείς την άποψη ότι η αλληλεπίδραση με τα παιδιά τους τα εμποδίζει από την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής (Πολύζος, 2012:60). Ιδιαίτερα λόγω της γλωσσικής ανεπάρκειας γίνεται μια προσπάθεια να δημιουργηθεί η αίσθηση ότι οι άνθρωποι αυτοί είναι λιγότερο ικανοί (Newman, 2018:8). Η μη ενεργός εμπλοκή στο σχολείο εκλαμβάνεται ως έλλειψη εμπλοκής και αδιαφορίας, μιας και η συμμετοχή στο σπίτι δεν αναγνωρίζεται (Newman, 2018:10· Μάγος, 2022:307). Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί και η εκτίμηση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ανεπαρκή εμπλοκή και την ανεπάρκεια δυνατοτήτων για διάθεση πόρων ως χαμηλές προσδοκίες, παρόλο που οι φιλοδοξίες του είναι υψηλές (Newman, 2018:10· Sapungan & Sapungan, 2014:44· Hornby & Lafaele, 2011:41,45· Ζηλιασκοπούλου, 2014:7· Ho, 2009:104· Μάγος, 2022:307). Η έλλειψη εμπιστοσύνης προς το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, επειδή δεν αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο λειτουργεί και αυτή ανασταλτικά (Hornby & Lafaele, 2011:44). Γενικότερα οι προκαταλήψεις προς την μειονοτική ομάδα μιας κοινωνίας μπορούν να περιοριστούν μέσω της εκπαίδευσης, η οποία θα ευαισθητοποιήσει την κοινή γνώμη και θα φανερώσει την πραγματικότητα. Τέλος, μέσω του θεσμικού ρατσισμού ενισχύεται η θέση για μη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων στις σχολικές δραστηριότητες λόγω της διαφορετικότητας που προβάλλεται μέσω αυτών (Πολύζος, 2012:61).

Καθοριστικός είναι και ο ρόλος προηγούμενων εμπειριών των γονέων σε σχέση με την εμπλοκή τους στην σχολική ζωή, αλλά και την έλλειψη εμπιστοσύνης και την αίσθηση φόβου (Πολύζος, 2012:62· Newman, 2018:12· Patrikakou, 2008:4· Hornby & Lafaele, 2011:45· Ζηλιασκοπούλου, 2014:6· Μάγος, 2022:308). Συγκεκριμένα, οι αρνητικές εμπειρίες των γονέων είτε ως μαθητές είτε όσον αφορά προηγούμενες προσπάθειες ανάμειξης στην εκπαίδευση των παιδιών τους αποτελούν ανασταλτικό

παράγοντα επαναπροσπάθειας για εμπλοκή (Πολύζος, 2012:62), ενώ πολύ πιθανό είναι να επηρεάζουν τις στάσεις και την σχολική επίδοση των μαθητών (Patrikakou, 2008:4). Χαρακτηριστικό είναι μάλιστα το αποτέλεσμα ερευνών που αποδεικνύουν ότι οι αρνητικές μαθησιακές εμπειρίες αποτρέπουν τους γονείς από την ενασχόληση και την εμπλοκή τους στη σχολική ζωή των παιδιών τους (Πολύζος, 2012:62). Επίσης, η αντίληψη πως ο ρόλος είναι περισσότερο στο σπίτι αν και οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν το αντίθετο και γενικότερα αυτές οι διαφορετικές προσδοκίες δυσχεραίνουν την επικοινωνία και έχουν αρνητική επίδραση και στους μαθητές (Newman, 2018:12· Κοντογιάννη & Οικονομίδης, 2014:127-128).

Είναι άξιο αναφοράς τόσο για τους γονείς όσο και για τους ίδιους τους μαθητές ότι οι συχνές μετακινήσεις αποτελούν εμπόδιο για την ενεργητικότερη συμμετοχή στο σχολικό γίγνεσθαι. Η θέση αυτή υποστηρίζεται από το γεγονός ότι η συχνή μετακίνηση και ιδιαίτερα η διασυνοριακή μετακίνηση απαιτεί χρόνο και διαρκή προσπάθεια με στόχο την ενσωμάτωση τόσο σε επίπεδο κοινωνίας όσο και σε επίπεδο σχολείου, μιας και η γλώσσα και τα εκπαιδευτικά συστήματα διαφέρουν μεταξύ των χωρών. Με λίγα λόγια, περισσότερο ευάλωτα στις μετακινήσεις αυτές είναι τα παιδιά, τα οποία καλούνται επανειλημμένα να υιοθετήσουν νέους τρόπους εκμάθησης και να προσαρμοστούν και να ενσωματωθούν σε μια κοινωνία και ένα εκπαιδευτικό σύστημα ξένο γι' αυτά από την αρχή. Η δυσκολία, δηλαδή, έγκειται στην επανειλημμένη προσπάθεια λόγω των συνεχών μετακινήσεων, να ενσωματωθούν και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός άλλου, διαφορετικού εκπαιδευτικού συστήματος από εκείνο που έως τότε είχαν μάθει, να μάθουν μια άλλη γλώσσα και να κοινωνικοποιηθούν, ενώ και οι γονείς αδυνατούν να τα βοηθήσουν στην εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία (Πολύζος, 2012:62).

Οι παράγοντες απομόνωσης των γονέων από την κοινωνική ζωή και άρα από το σχολείο είναι πολλοί. Πιο συγκεκριμένα, η απομακρυσμένη θέση κατοικίας από το σχολείο και η αδυναμία εύρεσης ασφαλούς μετακίνησης προς αυτό (Πολύζος, 2012:63), είτε επειδή δεν ξέρουν να οδηγούν ή/ και επειδή δεν έχουν οι ίδιοι μεταφορικό μέσο (Wheeler, 2018:13), περιορίζει τις επαφές με τη σχολική κοινότητα και άρα την συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες.

Παράλληλα, το οικονομικό επίπεδο της εκάστοτε οικογένειας φαίνεται να παίζει καταλυτικό ρόλο στην εκπαίδευση, καθώς η οικονομική κατάσταση περιορίζει και συγκεκριμένα παρέχει ελάχιστες ευκαιρίες για ενίσχυση της εκπαίδευσης, για αγορά βιβλίων, για ενδυνάμωση των μαθητών μέσω επιπλέον μαθημάτων ή παροχή

βοήθειας από άλλους ιδιωτικούς φορείς (Wheeler, 2018:13-14). Το χαμηλό εισόδημα και οι χειρωνακτικές εργασίες, δηλαδή, απομακρύνουν αυτούς τους γονείς από την ενημέρωση που παρέχει το σχολείο (Newman, 2018:8). Έτσι, η έλλειψη πόρων, οι κακές συνθήκες διαβίωσης και το άγχος για επιβίωση δυσκολεύουν τους γονείς να βάλουν σε προτεραιότητα την εκπαίδευση των παιδιών τους (Wheeler, 2018:13-14).

Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί πως οι γονείς και ιδιαίτερα οι αλλοδαποί γονείς αλλά και οι γονείς μονογονεϊκών οικογενειών δεν εμπλέκονται στην σχολική ζωή των παιδιών τους λόγω έλλειψης χρόνου και κυρίως λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων (Πολύζος, 2012:64· Patrikakou, 2008:3· Ee, 2017:134· Ζηλιασκοπούλου, 2014:7· Ule, Zivoder & Bois-Reymond, 2015:341· Μάγος, 2022:307-308). Πιο συγκεκριμένα, οι άνθρωποι αυτοί, για να επιβιώσουν και να έχουν μια αξιοπρεπή διαβίωση, επιλέγουν να κάνουν δυο αλλά και τρεις δουλειές, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες που δημιουργούνται, διότι ο χαμηλός μισθός από μια εργασία δεν επαρκεί ούτε για τα αναγκαία (Πολύζος, 2012:64). Αποτέλεσμα αυτού τους πλήθους δραστηριοτήτων και υποχρεώσεων τόσο δικών τους όσο και των ίδιων των παιδιών είναι να έχουν ελάχιστο χρόνο - ειδικά όσο τα παιδιά είναι μικρά -, με τα προγράμματα να συγκρούονται και τις ώρες συνεργασίας να μη βολεύουν (Wheeler, 2018:14· Patrikakou, 2008:3· Hornby & Lafaele, 2011:41,43). Ο χρόνος, ο οποίος φαίνεται να αποτελεί το σημαντικότερο εμπόδιο της γονεϊκής εμπλοκής, έχει ως αποτέλεσμα να μην μπορούν οι γονείς να συμμετέχουν σε δραστηριότητες του σχολείου ή να βοηθούν, να επιβλέπουν και να ελέγχουν τους μαθητές στις εργασίες για το σπίτι μιας και είτε δουλεύουν είτε έχουν ανάγκη την ώρα εκείνη για ξεκούραση (Πολύζος, 2012:64· Patrikakou, 2008:3).

1.6 Η γονεϊκή εμπλοκή προσφύγων στην Ελλάδα

Με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, καθίσταται εμφανής η σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην Ελλάδα, ωστόσο, με βάση τα μέχρι τώρα δεδομένα δεν φαίνεται να υποστηρίζεται η αξία αυτή, με αποτέλεσμα η συνεργασία αυτή να απουσιάζει από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Μάλιστα, η επαφή με το σχολείο είναι τυπική και βασίζεται σε προκαθορισμένες συναντήσεις, όπως σχολικές εκδηλώσεις, συναντήσεις με στόχο την ενημέρωση για την πρόοδο των μαθητών ή έκτακτες καταστάσεις που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της φοίτησης και οι οποίες δεν προλαμβάνουν δυσάρεστα περιστατικά (Πολύζος, 2012:73).

Αν και η κατάσταση αυτή οφείλεται και στους δυο εταίρους, το βάρος πέφτει στους εκπαιδευτικούς. Αυτό συμβαίνει, διότι όταν οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην επιθυμία τους αναφορικά με την παρουσία των γονιών στο σχολείο, στην ουσία εννοούν μια παρουσία μέσω της οποίας θα αντλούν στοιχεία για τους μαθητές και όχι την πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων που πιθανότατα να ανακύψουν. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί, για να καλύψουν αυτές τις αδυναμίες τους, προβάλλουν ως πρόσχημα την αδιαφορία, την άγνοια και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, ώστε να επιρρίψουν τις ευθύνες της υφιστάμενης κατάστασης (Πολύζος, 2012:73· Μάγος, 2022:307).

Πέραν των παραπάνω όμως λόγων, στην σύγχρονη πολυπολιτισμική ελληνική κοινωνία τα αίτια της ελλιπούς συμμετοχής των γονέων και ιδιαίτερα των μεταναστών – προσφύγων γονέων δεν είναι μόνο αυτά. Αντίθετα, και όπως έχει ήδη αναφερθεί το βασικότερο εμπόδιο για την επικοινωνία και τη συνεργασία των δυο είναι η μη ύπαρξη κοινής γλώσσας επικοινωνίας, κάτι για το οποίο πρέπει να αναζητηθούν ουσιαστικοί και αποτελεσματικοί τρόποι αντιμετώπισης (Πολύζος, 2012:74· Μάγος, 2022:312-313). Χαρακτηριστικό παράδειγμα της περίπτωσης αυτής αποτέλεσε ένα σχολείο της Αθήνας, το οποίο υιοθέτησε πρωτόγνωρες πρακτικές για τα ελληνικά δεδομένα, όπως η διδασκαλία μαθημάτων ελληνικών για αλλοδαπούς γονείς, η διδασκαλία μαθημάτων αλβανικών και αραβικών για τους μαθητές τους, αλλά και η μετάφραση των ανακοινώσεων προκειμένου να γίνουν κατανοητές από τις οικογένειες των μαθητών στις οποίες θα δοθούν, προκειμένου να αντιμετωπίσει το πρόβλημα. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης πρακτικής ήταν ενθαρρυντικά αν αναλογιστεί κανείς πως σχολική διαρροή μειώθηκε στο ελάχιστο, τα φαινόμενα βίας εκμηδενίστηκαν, οι επιδόσεις των μαθητών βελτιώθηκαν και οι όποιες προκαταλήψεις και φοβίες τόσο από τους Έλληνες γονείς όσο και από τους αλλοδαπούς, αναφορικά με το διαφορετικό, ξεπεράστηκαν (Πολύζος, 2012:75).

Κεφάλαιο 2: Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

2.1 Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η Ελλάδα αποτελεί μια χώρα, η ιστορία της οποίας σε σχέση με το μεταναστευτικό φαινόμενο, πηγαίνει χρόνια πίσω, όπως άλλωστε και το ίδιο το φαινόμενο της μετανάστευσης, το οποίο είναι τόσο παλιό όσο και η ανθρωπότητα (Θεοδοσιάδου, 2015:20-21· Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2010:180). Η άποψη αυτή υποστηρίζεται από τα φαινόμενα αποικιοκρατίας, μετανάστευσης, προσφυγιάς αλλά και παλιννόστησης, με τα οποία βρέθηκε αντιμέτωπη. Βέβαια τις τελευταίες δεκαετίες μεταξύ των αλλαγών που συνέβησαν κατά τις μετακινήσεις πληθυσμών και τις δημογραφικές μεταβολές ήταν και η μετατροπή της ελληνικής κοινωνίας από χώρα αποστολής μεταναστών σε χώρα υποδοχής (Δαμανάκης, 2005:40· Θεοδοσιάδου, 2015:20-21). Το μεταναστευτικό φαινόμενο δημιούργησε στην Ελλάδα έναν νέο δημογραφικό χάρτη, από τη στιγμή που άλλαξε το πολιτισμικό και εθνοτικό τοπίο της και αποτελείται από περισσότερες από μια πολιτισμικές ομάδες (Θεοδοσιάδου, 2015:36· Κηπουροπούλου, 2020:22). Αποτέλεσμα αυτής της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας λόγω της ποικιλίας πολιτισμικών στοιχείων ήταν και η Ελλάδα, η οποία έχει αναγνωριστεί τα τελευταία χρόνια, ως πολυπολιτισμική (Θεοδοσιάδου, 2015:36· Κηπουροπούλου, 2020:22· Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2010:180). Η αναγνώριση όμως της νέας κατάστασης τα πρώτα χρόνια θεωρήθηκε ότι δεν θα γίνει άμεσα αποδεκτή τόσο από τον γηγενή πληθυσμό όσο και από το ίδιο το κράτος, ενώ φάνηκε πως θα αργήσει να γίνει, αν αναλογιστεί κανείς τα ρατσιστικά αισθήματα εξαιτίας του εθνικισμού που αναπτύχθηκε πριν χρόνια και ο οποίος βασιζόταν στην ανωτερότητα και καθαρότητα της ελληνικής φυλής (Θεοδοσιάδου, 2015:36).

Η νέα αυτή κατάσταση δημιούργησε και επέφερε και άλλες ανάγκες σε όλα τα επίπεδα του κοινωνικού γίνεσθαι, καθώς και ανακατατάξεις και αναπροσαρμογές βασικών θεσμών της κοινωνίας όπως εκείνες που αναπτύχθηκαν στο χώρο της εκπαίδευσης (Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018:112· Μανιάτης, 2009:49).

Αυτές ήταν αποτέλεσμα του μεγάλου αριθμού παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας και αφορούσαν την ένταξή τους σε αυτή αλλά και στη κοινωνία γενικότερα, καθώς και την εξάλειψη διακρίσεων, αλλά και την καλλιέργεια του σεβασμού και της συνεργασίας (Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου & 2018:112· Θεοδοσιάδου, 2015:38· Κηπουροπούλου, 2020:22).

Ωστόσο, είναι αναμφίβολα γνωστό πως το ελληνικό κράτος από τη σύστασή του δεν είχε μεριμνήσει για την εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών, παρά την ισχυρή παρουσία τους στην ελληνική επικράτεια (Νικολάου, 2000:57). Η υφιστάμενη αυτή κατάσταση παλαιότερα είχε ως αποτέλεσμα την λειτουργία ξένων ιδιωτικών σχολείων – δίγλωσσης εκπαίδευσης και ξένων Αναλυτικών Προγραμμάτων – για τα παιδιά ξένων εργαζομένων υψηλού εισοδήματος (Νικολάου, 2000:57). Χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτελούν το σχολείο της Αρμενικής Κοινότητας, το οποίο απευθύνεται σε ομοεθνή άτομα, με τη διδασκαλία να γίνεται στην Αρμενική, αλλά με βάση το Ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, καθώς και το Πολωνικό σχολείο, σκοπός του οποίου είναι η ομαλή προσαρμογή και ένταξη, καθώς και η διατήρηση επαφής με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης (Νικολάου, 2000:58).

Η μέριμνα του ελληνικού κράτους, αναφορικά με την εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών και την θεσμική αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής κατάστασης ξεκινάει τη δεκαετία του 1970, με το ρεύμα παλιννόστησης που παρατηρείται (Νικολάου, 2000:59· Δαμανάκης, 2005:57· Νικολάου, 2008:39· Δαμανάκης, 2000:4· Markou & Parthenis, 2015:21). Η εκπαίδευση αυτή παρουσιάζει «προνοιακό και φιλανθρωπικό» χαρακτήρα (Νικολάου, 2000: 59· Δαμανάκης, 2005:57· Νικολάου, 2008:39· Δαμανάκης, 2000:4· Μανιάτης, 2009:52), όπως αναφέρει ο Δαμανάκης, αλλά και διάθεση «θετικής διάκρισης» (Νικολάου, 2000: 59· Νικολάου, 2008:39). Μάλιστα, τα πρώτα διατάγματα που εκδόθηκαν αντιμετώπιζαν τους ομοεθνείς και αλλοδαπούς μαθητές με ένα πνεύμα φιλανθρωπίας και επιείκειας (Νικολάου, 2000:60· Δαμανάκης, 2005:57· Δαμανάκης, 2000:4), προκειμένου να επιτύχουν σε όλων των ειδών τις εξετάσεις, ενώ την ίδια περίοδο με το Νομοθετικό Διάταγμα 339/74, θεσμοθετήθηκε η ίδρυση Σχολείων Παλιννοστούντων Μαθητών (Νικολάου, 2000:60· Δαμανάκης, 2005:57). Αποτέλεσμα του διατάγματος αυτού ήταν η ίδρυση Γυμνασίου Αποδήμων Ελληνοπαίδων μετά Μαθητικής Εστίας αλλά και Σχολείων Παλιννοστούντων, τα οποία δυστυχώς δεν εκπλήρωσαν με επιτυχία την αποστολή τους (ΣΠ) (Νικολάου, 2000:60-61). Η αξία του συγκεκριμένου προγράμματος αποδεικνύεται από τον καίριο ρόλο που παίζει κατά τη διαμόρφωση του θεωρητικού πλαισίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και παρέμβασης (Markou & Parthenis, 2015:21).

Μια δεκαετία αργότερα, οι παλιννοστούντες δημιούργησαν καινούριες συνθήκες. Συγκεκριμένα το 1980 αρχίζουν να λαμβάνονται αντισταθμιστικά μέτρα, με αποτέλεσμα να θεσμοθετούνται οι Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) και τα Φροντιστηριακά

Τμήματα (ΦΤ) μέσω της Υπουργικής απόφασης Φ.818-2/Ζ/4139/20-10-80, τα οποία νομοθετούνται το 1983 με το Ν. 1404/1983 και την Υπουργική Απόφαση 494/1983 (Νικολάου, 2000:61· Δαμανάκης, 2005:57· Tsaliki, 2016:360· Δαμανάκης, 2000:4· Markou & Parthenis, 2015:17· Μανιάτης, 2009:53· Μάγος, 2022:56· Κηπουροπούλου, 2020:22-23· Γκόγκας, 2022:206). Αποστολή τους ήταν η παροχή ειδικής βοήθειας με απώτερο στόχο την καταπολέμηση του γλωσσικού ελλείμματος και τη γρήγορη ενσωμάτωση των μαθητών αυτών στο σχολείο αλλά και στην κοινωνία γενικότερα (Δαμανάκης, 2000:4· Καλοφορίδης, 2014:210). Οι τάξεις αυτές ανέλαβαν δηλαδή το έργο της αντιστάθμισης του «ελλειμματικού» πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου, προκειμένου να επιτευχθεί η πολύπλευρη αφομοίωσή τους στα πλαίσια της ελληνικής πραγματικότητας, η οποία φαίνεται να ήταν και το ζητούμενο σε αντίθεση με τη γλώσσα και τα υπόλοιπα πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Κηπουροπούλου, 2020:23· Μάγος, 2022:56). Η ίδια, ωστόσο, αφομοιωτική πολιτική συνεχίστηκε και τη δεκαετία του 1990, οπότε και αυξήθηκαν οι μεταναστευτικές ροές από χώρες τόσο των Βαλκανίων όσο και της Ανατολικής Ευρώπης, της Ασίας και της Αφρικής, με αποτέλεσμα να μην αποφευχθούν οι αντιδράσεις εξαιτίας των χαμηλών επιδόσεων από μαθητές και γονείς αλλά τους εκπαιδευτικούς, που αδυνατούσαν να διαχειριστούν τη σχολική πραγματικότητα (Μάγος, 2022:56).

Με το πέρασμα των χρόνων η νομοθεσία συμπληρώθηκε παρέχοντας περισσότερες δυνατότητες, ενώ έδωσε και το δικαίωμα φοίτησης στις ΤΥ και στα ΦΤ και σε αλλοδαπούς μαθητές, καθώς και τη δυνατότητα διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης για 2 – 3 ώρες εβδομαδιαίως στις ΤΥ, μέσω της ΥΑ Φ.2/378/Γ1/1124 (Νικολάου, 2000:62· Δαμανάκης, 2005:59· Δαμανάκης, 2000:4). Η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας καταγωγής προσφέρονται σε εθελοντική βάση μετά το πέρα του σχολικού ωραρίου (Markou & Parthenis, 2015:21). Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί η δυνατότητα πρόσληψης εξειδικευμένου προσωπικού που θα παρέχουν στήριξη σε αυτούς τους μαθητές, πράξη που προβλέπεται από την ίδια ΥΑ (Νικολάου, 2000:62). Τόσο οι ΤΥ όσο και ΦΤ λειτουργούν ως αντισταθμιστικά μέτρα για την εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, όπως αναφέρει η Tsaliki (2016), ενώ αποτελούν και αφομοιωτική πολιτική, λόγω της εντατικής διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας (Tsaliki, 2016:361).

Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση Φ10/20/Γ1/708/99, το 1999, τροποποιείται και εμπλουτίζεται η λειτουργία των ΤΥ και των ΦΤ προκειμένου να

συνάδει με το πνεύμα της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», αν και τελικά συμβαίνει το αντίθετο (Tsaliki, 2016:361). Η άποψη αυτή τεκμηριώνεται από το γεγονός ότι η ενσωμάτωση των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η κύρια αποστολή και πως για το λόγο αυτό υποστηρίζεται η διδασκαλία της ελληνικής και όχι της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης προκειμένου να διατηρηθούν (Tsaliki, 2016:361).

Την ίδια περίοδο, σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη μέσω των Προεδρικών Διαταγμάτων 435/84 και 369/85 ιδρύθηκαν Σχολεία Παλιννοστούντων (Δαμανάκης, 2005:64). Στα σχολεία αυτά πέρα από το ότι φοιτούν αποκλειστικά παλιννοστούντες αγγλόφωνοι, γερμανόφωνοι και ρωσόφωνοι μαθητές, βασική αποστολή είναι η βαθμιαία ενσωμάτωσή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και όχι η παροχή δίγλωσσης εκπαίδευσης (Δαμανάκης, 2005:74-75).

Επιπλέον, φαίνεται να υπάρχει μέριμνα για τους μαθητές εργαζομένων στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα που θα ακολουθούν δίγλωσση εκπαίδευση, μέχρι να ενσωματωθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσω του Προεδρικού Διατάγματος 494/83, αν και τελικά οι γονείς τους επιλέγουν να τα στείλουν σε ξένα σχολεία που λειτουργούν στην ελληνική επικράτεια (Νικολάου, 2000:63).

Με βάση τα παραπάνω είναι σαφές πως η πολιτική του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν κινείται σύμφωνα με το πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης (Δαμανάκης, 2000:5). Στη συνέχεια, και συγκεκριμένα από το 1996 και μετά, από τότε που αρχίζει ουσιαστικά και η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα, λόγω των έως τότε στοιχείων, με την ψήφιση του Ν. 2413/96 – ο οποίος αποτελεί σημαντικό βήμα προς την θεσμική αναγνώριση της ανάγκης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης - και συγκεκριμένα με βάση το άρθρο 34 καθορίζεται ο σκοπός της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» και γενικότερα για την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, ενώ σύμφωνα με το άρθρο 35 του συγκεκριμένου νόμου προβλέπεται η ίδρυση σχολικών μονάδων που παρέχουν εκπαίδευση σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες, καθώς και η ίδρυση ή η μετατροπή τάξεων, τμημάτων ή δημοσίων σχολείων και Σχολείων Παλιννοστούντων σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Νικολάου, 2000:65· Δαμανάκης, 2005:82,83· Δαμανάκης, 2000:5,6· Markou & Parthenis, 2015:18· Καλοφορίδης, 2014:210· Tsaliki, 2016:361,362· Μάγος, 2022:56· Γκόγκας, 2022:206). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την υπουργική απόφαση 10/35/Γ1/1058/1998 του 1998 και συγκεκριμένα δυο χρόνια μετά την ψήφιση

του Ν 2413/1996 έξι κρατικά δημοτικά σχολεία μετατράπηκαν σε διαπολιτισμικά (Ν 2413/1996). Αποστολή των Διαπολιτισμικών Σχολείων, λόγω της θετικής αντιμετώπισης του διαφορετικού, ήταν η συγκρότηση ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος στα πλαίσια του οποίου ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των μαθητών προκειμένου να εκφράσουν την διαφορετικότητά τους. Αποτέλεσμα αυτού ήταν η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και η πρόσληψη αλλοδαπών εκπαιδευτικών. Στα σχολεία αυτά δόθηκε η ευκαιρία για εισαγωγή διαφορετικών αναλυτικών προγραμμάτων, ωστόσο τηρήθηκε σχολικό πρόγραμμα ανάλογο με των υπολοίπων σχολείων (Κηπουροπούλου, 2020:23).

Είναι κοινώς αποδεκτό πως ο Ν. 2413/96 ανοίγει το δρόμο και δημιουργεί νέες προοπτικές για μια από κοινού εκπαίδευση εγκαινιάζοντας μια νέα περίοδο, η οποία εφόσον εγκαθιδρύονταν θα μπορούσε να την καταστήσει πρωτοπόρα μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών (Δαμανάκης, 2000:6). Με βάση αυτόν, μπορούν να ιδρυθούν και ιδιωτικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης από πλήθος οργανισμών (άρθρο 35· Νικολάου, 2000:66· Δαμανάκης, 2005:82· Tsaliki, 2016:361), ενώ τα Σχολεία Παλινοστούντων μετεξελίσσονται σε Διαπολιτισμικά Σχολεία (Νικολάου, 2000:66· Tsaliki, 2016:361). Στα σχολεία αυτά, σύμφωνα με κάποιες απόψεις, ακολουθούνται ειδικά Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών (Νικολάου, 2000:66· Markou & Parthenis, 2015:18· Tsaliki, 2016:361), ενώ σύμφωνα με άλλες η αλλαγή ονομασίας δεν συνοδεύεται από περαιτέρω αλλαγές δημιουργώντας σύγχυση και προβλήματα (Δαμανάκης, 2000:6). Δεδομένης της μη τήρησης ενός ενιαίου προγράμματος σπουδών οι στόχοι διαφέρουν βάσει των επιδιώξεων των διδασκόντων σε κάθε σχολείο (Νικολάου, 2000:67). Η φοίτηση σε σχολεία αμιγώς μεταναστευτικού πληθυσμού ή πληθυσμού παλινοστούντων σίγουρα δεν μπορεί να θεωρηθεί «διαπολιτισμική εκπαίδευση», μιας και τα σχολεία αυτά θα πρέπει μέσω των προγραμμάτων τους να στοχεύουν στην επικοινωνία και συνεργασία γηγενών και αλλοδαπών μαθητών (Νικολάου, 2000:68) και όχι να είναι μειονοτικά και να αναπαράγουν τόσο τον κοινωνικοπολιτισμικό διαχωρισμό όσο και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Δαμανάκης, 2005:82· Tsaliki, 2016:362).

Επιπλέον, σύμφωνα και πάλι με το Ν 2413/96 απαραίτητη κρίθηκε η ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), ενός επίσημου οργανισμού σχετικού με τη διεξαγωγή ερευνών για την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό και τη διεξαγωγή διαπολιτισμικών προγραμμάτων, ο οποίος εποπτεύεται διαπολιτισμικά θέματα (άρθρο 5· Καλοφορίδης, 2014:210· Tsaliki, 2016:362).

Με στόχο, δηλαδή την επίτευξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, λόγω των νέων απαιτήσεων, εκπονήθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας και από τα ελληνικά πανεπιστήμια, τρία μεγάλα ευρωπαϊκά σχετικά προγράμματα. Τα προγράμματα αυτά αφορούσαν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την έρευνα, την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών μεθόδων, τη δράση και την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, την συνεργασία με την κοινωνία, αλλά και ένα από το ΑΠΘ, το οποίο απέβλεπε στην παροχή ισότιμων εκπαιδευτικών ευκαιριών για αυτούς τους μαθητές, τα οποία άρχισαν να υλοποιούνται ήδη από το τέλος της δεκαετίας του 1990 μέχρι σήμερα (Μάγος, 2022:57· Κηπουροπούλου, 2020:25).

Κατά την υλοποίησή τους τα προγράμματα αυτά αντιμετώπισαν δυσκολίες. Οι δυσκολίες αυτές σχετίζονταν με την μη τήρηση των αρχικών προδιαγραφών και συγκεκριμένα με την τήρηση των ποσοστών των αλλοδαπών και των μη αλλοδαπών μαθητών αλλά και την τελική διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών στην οποία καταλυτικό ρόλο παίζει η κατάρτιση και η προθυμία του εκάστοτε εκπαιδευτικού, καθώς και η προθυμία του διευθυντή της εκάστοτε διεύθυνσης. Καίριο, ωστόσο, ρόλο παίζει και η ασυνεχής παρακολούθηση μαθημάτων από τους μαθητές λόγω της αδυναμίας παραμονής στη χώρα (Κηπουροπούλου, 2020:25).

Είναι σαφές πως τα προγράμματα αυτά δημιούργησαν νέες ευκαιρίες σε μαθητές και εκπαιδευτικούς κυρίως όσον αφορά την ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου και ανταλλαγών, ωστόσο η εξοικείωση που προσφέρουν στη σχολική κοινότητα σε σχέση με το σκοπό και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν είναι επαρκής (Μάγος, 2022:57). Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη εκ μέρους της πολιτείας, η υιοθέτηση μιας γενικότερης διαπολιτισμικής πολιτικής, η οποία θα επικεντρώνεται σε δράσεις σχετικές με την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική (Μάγος, 2022:57).

Παράλληλα, κρίνεται επιτακτικής σημασίας η αναφορά στην αδυναμία επίτευξης των στόχων αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής κατά τις δεκαετίες 1970 και 1980 σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες και της υιοθέτησης κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία συγχρόνως σέβεται το διαφορετικό και παράλληλα καλλιεργεί την ετερότητα (Δαμανάκης, 2005:82). Αποτέλεσμα της πρακτικής αυτής είναι η κατάργηση πλήθους τέτοιων σχολείων τη στιγμή που στην Ελλάδα ιδρύονται και προσφέρουν στους αλλοδαπούς ό,τι δεν θέλουν για τους Έλληνες μαθητές στο εξωτερικό (Δαμανάκης, 2005:83).

Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρεται σε σχετική υπουργική απόφαση: *«Προκειμένου η εκπαίδευση παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών να γίνει περισσότερο αποτελεσματική και συμμετοχική - ενεργητική, ώστε οι μαθητές αυτοί να ενταχθούν ομαλά και ισόρροπα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής, διαμορφώνεται ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης»*

Με βάση το παραπάνω απόσπασμα από την σχετική υπουργική απόφαση αποφασίστηκε η σύσταση των Τάξεων Υποδοχής I και II, των Φροντιστηριακών Τμημάτων και του Διευρυμένου Ωραρίου προκειμένου μέσω της βοήθειας που θα παρασχεθεί στους μαθητές αυτοί να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Δαμανάκης, 2005:61).

i) Τάξεις Υποδοχής (TY)

Η σύσταση των τάξεων υποδοχής απέβλεπε στην διευκόλυνση της άμεσης και της ομαλής ένταξης παιδιών μειονοτικών ομάδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Μητακίδου & Τρέσσου, 2005:14-15· Μανιάτης, 2009:55). Σύμφωνα με την Κηπουροπούλου (2020), η σύσταση αυτών των τάξεων είχε ως στόχο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και τη διδασκαλία της ιστορίας και των μαθηματικών και απέβλεπε στην γρηγορότερη ένταξη αυτών των μαθητών στις «κανονικές» τάξεις (Κηπουροπούλου, 2020:23).

Αρχικά, οι τάξεις αυτές σχεδιάστηκαν για να απασχολούν παλινοστούντες μαθητές, ωστόσο με υπουργική απόφαση το 1994, τις τάξεις αυτές μπορούσαν να παρακολουθούν και αλλοδαποί μαθητές (Tsaliki, 2016:360· Μανιάτης, 2009:55). Αυτό πραγματοποιούνταν λόγω της καθημερινής απασχόλησης των παιδιών σε αυτές για δύο έως τρεις ώρες και για χρονικό διάστημα ενός με δύο διδακτικών ετών, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις υπήρχε και η δυνατότητα παράτασης άλλης μιας χρονιάς (Μητακίδου & Τρέσσου, 2005:15· Φ10/20/Γ1/708/99· Markou & Parthenis, 2015:17). Οι τάξεις αυτές χωρίζονται σε δύο επίπεδα, Τάξη Υποδοχής I (TY I) και Τάξη Υποδοχής II (TY II), η τήρηση των οποίων μπορεί να επιφέρει τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα, προκειμένου οι αλλοδαποί μαθητές να ανταποκριθούν στις όποιες υποχρεώσεις έχουν (Νικολάου, 2000:64· Markou & Parthenis, 2015:17).

Οι τάξεις αυτές λειτουργούσαν ως ξεχωριστές τάξεις εντός των σχολείων, συμπληρωματικά στις «κανονικές» τάξεις, προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές γλωσσικά και μαθησιακά ώστε να ενταχθούν στην κανονική τάξη, με τη λειτουργία

τους να αρχίζει το αργότερο την 1^η Οκτωβρίου και να καθορίζεται από τον αριθμό των μαθητών που κυμαίνεται από 9 έως το πολύ 17 (Φ10/20/Γ1/708/99· Δαμανάκης, 2005:61· Tsaliki, 2016:360· Μανιάτης, 2009:55). Η άποψη αυτή τεκμηριώνεται από το γεγονός ότι σε αυτές δεν υπάρχει εξ αρχής ένα ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα, αλλά αυτό διαμορφώνεται βάσει των ατομικών αναγκών των μαθητών – «εξατομικευμένη υποστήριξη» – αλλά και των επιταγών που ανακύπτουν λόγω εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στην «κανονική» τάξη – «συνεργατική διδασκαλία» (Μητακίδου & Τρέσσου, 2005:15· Φ10/20/Γ1/708/99· Tsaliki, 2016:360). Επιπροσθέτως, η εντατική διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για μαθητές που επιθυμούν να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί στόχο του προγράμματος των ΤΥ Ι, καθώς έτσι θα βοηθηθούν οι μαθητές, ενώ η εκμάθηση της γλώσσας και της κουλτούρας της χώρας προέλευσης αν και είναι προαιρετική και προκύπτει έπειτα από σειρά προϋποθέσεων, δεν υλοποιείται (Μητακίδου & Τρέσσου, 2005:15· Φ10/20/Γ1/708/99· Markou & Parthenis, 2015:17· Tsaliki, 2016:360· Μανιάτης, 2009:55). Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές παρακολουθούν ορισμένα μαθήματα στην «κανονική» τάξη (Φ10/20/Γ1/708/99).

Κατά την φοίτηση στην ΤΥ ΙΙ οι μαθητές φοιτούν στην «κανονική» τάξη δεχόμενοι εξατομικευμένη διδασκαλία προκειμένου να μην απομονωθούν, αλλά να καταφέρουν τελικώς να ενσωματωθούν στο γενικό σχολείο (Markou & Parthenis, 2015:17). Το πρόγραμμα που ακολουθείται σε αυτές τις περιπτώσεις είναι ένα μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσικής και μαθησιακής υποστήριξης (Tsaliki, 2016:360).

Η φοίτηση στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) αφορά αλλόγλωσσους μαθητές οποιασδήποτε τάξης Α/θμιας και Β/θμιας, οι οποίοι μετά την εκπόνηση διαπιστωτικού τεστ ανίχνευσης του επιπέδου ελληνομάθειας του μαθητή εντάσσονται στην αντίστοιχη τάξη. Επιπλέον, προϋπόθεση για τη φοίτηση σε οποιαδήποτε από τις δυο τάξεις αποτελεί η δήλωση γονέα (Δαμανάκης, 2005:60· Tsaliki, 2016:360), καθώς σε αντίθετη περίπτωση το θέμα παραπέμπεται στην ομάδα ψυχοκοινωνικής στήριξης, αλλά και στο σύλλογο διδασκόντων και το σχολικό συμβούλιο (Δαμανάκης, 2005:60).

Τέλος, όσον αφορά το εκπαιδευτικό προσωπικό, τις ΤΥ στελεχώνουν μόνιμοι, αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στην διάθεση του Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου (Φ10/20/Γ1/708/99· Δαμανάκης, 2005:60). Πιο συγκεκριμένα, για την Τάξη Υποδοχής Ι απαιτείται εξειδικευμένο προσωπικό στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, ενώ στην Τάξη Υποδοχής ΙΙ μπορεί

πέρα από τον εξειδικευμένο εκπαιδευτικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα να συμμετάσχει και δίγλωσσος εκπαιδευτικός, με σκοπό τη διδασκαλία της γλώσσας και τους πολιτισμού της χώρας καταγωγής (Φ10/20/Γ1/708/99· Markou & Parthenis, 2015:17· Tsaliki, 2016:360). Είναι σαφές πως με σκοπό την ανάθεση της διδασκαλίας σε μια τέτοια θέση λαμβάνονται υπόψη κάποια προσόντα (Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999), αν και δεν ισχύει πάντα αυτό, δεδομένου ότι διδάσκουν σε αυτές και εκπαιδευτικοί χωρίς την απαραίτητη εμπειρία και γνώση (Μητακίδου & Τρέσσου, 2005:15).

Η τελική, ωστόσο, απόφαση για την ένταξη ενός μαθητή στις Τάξεις Υποδοχής λαμβάνεται από κοινού από το σύλλογο διδασκόντων και τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο, οι οποίοι συνεκτιμούν τα διαγνωστικά tests και τις εισηγήσεις ειδικών επιστημόνων (Φ10/20/Γ1/708/99).

Πολλές φορές, η φοίτηση στις ΤΥ είναι συντομότερη από εκείνη που προβλέπεται. Με λίγα λόγια, μαθητές που έχουν κατακτήσει βασικές ικανότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας, ακόμη και αν δεν έχουν κατακτήσει το επίπεδο ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειας που απαιτείται για την ηλικία τους, και παρακολουθούν απρόσκοπτα όλα τα μαθήματα, εντάσσονται πλέον στις «κανονικές» τάξεις, παρόλο που οι τελευταίες δεν προσαρμόζουν το πρόγραμμα, την οργάνωση και τη λειτουργία τους στις ανάγκες αυτών των παιδιών για να τους προσφέρουν θετικές εμπειρίες (Μητακίδου & Τρέσσου, 2005:15-16· Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999).

Σύμφωνα με τις Μητακίδου & Τρέσσου (2005), αν και οι εμπειρίες από τις ΤΥ δεν είναι θετικές, η έλλειψη ευελιξίας των προγραμμάτων των «κανονικών» τάξεων, θεωρεί απαραίτητη την λειτουργία των ΤΥ, καθώς αποτελούν γέφυρα για τη σχολική ενσωμάτωση παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων (Μητακίδου & Τρέσσου, 2005:16). Ωστόσο, αποτελεί αδήριτη ανάγκη ο επαναπροσδιορισμός των στόχων, του περιεχομένου και των πρακτικών των επίσημων προγραμμάτων για να εκπληρώνουν το στόχο τους (Μητακίδου & Τρέσσου, 2005:16· Δαμανάκης, 2005:171).

Γενικότερα, οι ΤΥ, σύμφωνα με τις Μητακίδου & Τρέσσου (2005), θα πρέπει να «στηρίζονται σε ολιστικές προσεγγίσεις μάθησης και διδασκαλίας, προκειμένου να δημιουργούν ευκαιρίες αλληλεπίδρασης, οι οποίες θα ενθαρρύνουν τη συνεργασία (Μητακίδου & Τρέσσου, 2005:50). Επιπροσθέτως, δεδομένου ότι τόσο στις ΤΥ όσο και στις «κανονικές» δεν ικανοποιούνται οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών γλωσσικών μειονοτήτων κρίνεται επιτακτικής σημασίας η ποιοτική αναβάθμιση των προγραμμάτων τους προκειμένου να προσφέρουν στους μαθητές ένα γνωστικά

προκλητικό μαθησιακό περιβάλλον, όπως αναφέρουν και οι Μητακίδου & Τρέσσου (2005) (Μητακίδου & Τρέσσου, 2005:52).

Τις τάξεις αυτές αναλαμβάνουν τόσο εν ενεργεία εκπαιδευτικοί των κυρίων τάξεων του σχολείου, όσο και εκπαιδευτικοί που προσλαμβάνονται αποκλειστικά για αυτές (Markou & Parthenis, 2015:18). Και στις δυο περιπτώσεις λαμβάνεται υπόψη το επί του θέματος υπόβαθρο των εκπαιδευτικών, ενώ διοργανώνονται και ανάλογα επιμορφωτικά σεμινάρια (Markou & Parthenis, 2015:18).

ii) Φροντιστηριακό Τμήμα (ΦΤ)

Τα Φροντιστηριακά Τμήματα απευθύνονται σε παλινοστούντες ή αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίοι δεν φοίτησαν σε ΓΥ και δυσκολεύονται γλωσσικά ή εντάχθηκαν σε αντίστοιχα μέτρα βάσει του επιπέδου τους αλλά εξακολουθούν να αντιμετωπίσουν γλωσσικές δυσκολίες στα πλαίσια της «κανονικής» τάξης (Φ10/20/Γ1/708/99· Tsaliki, 2016:360). Πιο συγκεκριμένα, όπως και για τις τάξεις υποδοχής έτσι και για τα φροντιστηριακά τμήματα, ο αρχικός σχεδιασμός απέβλεπε στην απασχόληση παλινοστούντων μαθητών, ωστόσο με υπουργική απόφαση το 1994, τις τάξεις αυτές μπορούσαν να παρακολουθούν και αλλοδαποί μαθητές (Tsaliki, 2016:360). Είναι, λοιπόν, φανερό πως τα τμήματα αυτά έχουν ενισχυτικό χαρακτήρα δεδομένου ότι αποβλέπουν την άμεση προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Μανιάτης, 2009:55).

Τα ΦΤ λειτουργούν εκτός σχολικού ωραρίου, για οκτώ ώρες το πολύ εβδομαδιαίως, με την καταλυτική προθεσμία έναρξής τους την 1^η Οκτωβρίου, εφόσον έχουν σταλεί τα απαραίτητα δικαιολογητικά από τα σχολεία, ενώ προϋπόθεση για τη λειτουργία τους αποτελεί η ύπαρξη τουλάχιστον τριών μαθητών με ανώτερο τους οχτώ (Φ10/20/Γ1/708/99· Tsaliki, 2016:360· Μανιάτης, 2009:55). Όπως και στις ΤΥ έτσι και στα ΦΤ, τα τμήματα συγκροτούνται από μαθητές ευρύτερων περιοχών, έπειτα από συγκατάθεση τόσο των γονέων όσο και των διευθυντών των σχολικών μονάδων και με βάση τη σύμφωνη γνώμη του Προϊσταμένου Διεύθυνσης ή του Γραφείου Εκπαίδευσης, προκειμένου να συμπληρωθεί ικανός αριθμός μαθητών για να λειτουργήσει τμήμα (Φ10/20/Γ1/708/99· Tsaliki, 2016:360).

Σκοπός των ΦΤ είναι η αντιμετώπιση των γλωσσικών και μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών, για το λόγο αυτό διδάσκονται μαθήματα στα οποία δυσκολεύονται οι μαθητές και τα οποία ορίζονται από το σύλλογο διδασκόντων

(Φ10/20/Γ1/708/99). Επιπλέον, σε αυτά τα καθημερινά δίωρα μαθήματα, οι μαθητές μελετούν και προετοιμάζονται για την επόμενη μέρα, με την κατανομή των ωρών και τη χρήση διδακτικού υλικού να μην είναι σταθερά αλλά να καθορίζονται από το σύμβουλο (Φ10/20/Γ1/708/99).

Τα ΦΤ στελεχώνουν κυρίως μόνιμοι ή αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ή προσλαμβάνονται ως ωρομίσθιοι αδιόριστοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συνήθως διαθέτουν κάποια συγκεκριμένα προσόντα (Φ10/20/Γ1/708/99· Δαμανάκης, 2005:60). Αντιθέτως, σε περιπτώσεις διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης – κάτι που προβλέπεται νομοθετικά για 2-3 ώρες εβδομαδιαίως - προσλαμβάνονται ως ωρομίσθιοι αδιόριστοι εκπαιδευτικοί ή άτομα που γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας προέλευσης (Φ10/20/Γ1/708/99· Δαμανάκης, 2005:60), αν και κάτι τέτοιο δεν εφαρμόζεται στην πράξη (Μανιάτης, 2009:55).

Τόσο οι ΤΥ όσο και τα ΦΤ στόχευαν στη γρήγορη προσαρμογή και αφομοίωση πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, κάτι που γίνεται φανερό από την άγνοια ως προς το μορφωτικό επίπεδο που φέρουν μαζί τους όσο και από την αδυναμία συστηματικής διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας προέλευσης, παρόλο που νομοθετικά προβλέπεται (Νικολάου, 2000:62).

Οι θέσεις αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των ΤΥ και των ΦΤ δεν είναι ίδιες για όλους, αλλά πολλές φορές διαμετρικά αντίθετες (Νικολάου, 2000:64). Ωστόσο, είναι κοινά αποδεκτό πως ο θεσμός των ΤΥ και των ΦΤ είναι η καλύτερη λύση ανάγκης την δεδομένη στιγμή και όπως επισημαίνει ο Νικολάου (2000) μπορούν να αποτελέσουν την πλέον ρεαλιστική και αποτελεσματική λύση για την σύντομη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από αλλοδαπούς μαθητές (Νικολάου, 2000:64).

iii) Σχολεία Παλιννοστούντων (ΣΠ) και Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Με βάσει τα Προεδρικά Διατάγματα 435/84 και 369/85 ιδρύθηκαν σε Αττική και Θεσσαλονίκη τα Σχολεία Παλιννοστούντων (Δαμανάκης, 2005:64· Δαμανάκης, 2000:5· Μανιάτης, 2009:52· Κηπουροπούλου, 2020:22-23). Η συγκεκριμένη ρύθμιση βασίστηκε στο Νομοθετικό Διάταγμα 339/74 σύμφωνα με το οποίο ιδρύθηκε αρχικά το «Γυμνάσιο Αποδήμων Ελληνοπαίδων μετά της Μαθητικής Εστίας» (ΦΕΚ 61/11.3.1974· Δαμανάκης, 2005:64). Στα σχολεία αυτά φοιτούσαν αποκλειστικά

παλινοστούντες μαθητές (Δαμανάκης, 2005:64) ή και αλλοδαποί μαθητές (Δαμανάκης, 2005:67).

Βασικό μειονέκτημα των συγκεκριμένων σχολείων αποτελεί η επιδίωξη της ενσωμάτωσης μέσω της απομόνωσης και περιθωριοποίησης παλινοστούντων μαθητών δεδομένης της αποκλειστικής τους φοίτησης σε αυτά τα σχολεία, πρακτική που οδηγεί στην απομόνωση και την γκετοποίηση (Δαμανάκης, 2005:66,70· Δαμανάκης, 2000:5,6· Μανιάτης, 2009:53).

Είναι σαφές πως στα συγκεκριμένα σχολεία το ωρολόγιο πρόγραμμα διαμορφώνεται βάσει των αναγκών των μαθητών, ενώ οι διατάξεις των αναλυτικών προγραμμάτων είναι ασαφείς (Δαμανάκης, 2005:70). Στα συγκεκριμένα σχολεία, η γλώσσα διδασκαλίας είναι η ελληνική με τη γλώσσα της χώρας προέλευσης αρχικά να λειτουργεί επικουρικά και στη συνέχεια ως αντικείμενο διδασκαλίας (Δαμανάκης, 2005:70), ενώ μερικές φορές δεν διδάσκεται η γλώσσα της χώρας προέλευσης εν αντιθέσει με άλλες αναφορές (Δαμανάκης, 2000:5).

Στα Σχολεία Παλινοστούντων βασικό μέσο διδασκαλίας αποτελούν οι φωτοτυπίες, καθώς σε πολλές περιπτώσεις τα βιβλία δεν είναι κατάλληλα για ορισμένους μαθητές (Δαμανάκης, 2005:70), ενώ ακολουθούνται και ειδικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Tsaliki, 2016:361). Πέρα όμως των ελλείψεων κατάλληλου διδακτικού υλικού αλλά και αναλυτικών προγραμμάτων, ακόμη και η στελέχωση των συγκεκριμένων σχολείων με κατάλληλο και εξειδικευμένο προσωπικό, καθώς και συμβούλους παρουσιάζει κενά/ελλείψεις (Δαμανάκης, 2005:71).

Συχνά, τα σχολεία παλινοστούντων μετατρέπονται σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Νικολάου, 2008:42-43· Markou & Parthenis, 2015:18· Tsaliki, 2016:361). Τα σχολεία αυτά χαρακτηρίστηκαν διαπολιτισμικά μετά την ψήφιση νόμου Ν 2413/1996 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την σχετική αίτηση που υπέβαλλε ο εκάστοτε διευθυντής στην τοπική εκπαιδευτική αρχή, λόγω του υψηλού αριθμού αλλοδαπών μαθητών (πάνω από 40% του μαθητικού πληθυσμού ήταν αλλοδαποί) (Tsaliki, 2016:363). Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, μέσω του Ν. 2413/96 και συγκεκριμένα του άρθρου 35, στην ελληνική επικράτεια από το 1996 και εξής λειτουργούν 26 Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, στα οποία φοιτά μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών, μαθητών δηλαδή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Είναι σαφές πως στα σχολεία αυτά αλλάζουν τόσο τα προγράμματα σπουδών όσο και το γενικότερο πλαίσιο λειτουργίας τους προκειμένου να ανταποκριθούν όσο το δυνατόν καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών (Markou & Parthenis, 2015:18· Tsaliki,

2016:363). Επιπλέον, και το εκπαιδευτικό προσωπικό επιλέγεται βάσει του ακαδημαϊκού του υποβάθρου σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Markou & Parthenis, 2015:18· Tsaliki, 2016:361).

Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση 10/35/Γ1/1058/1998 του 1998 και συγκεκριμένα δύο χρόνια μετά την ψήφιση του Ν 2413/1996 έξι κρατικά δημοτικά σχολεία μετατράπηκαν σε διαπολιτισμικά (Ν 2413/1996).

iv) Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.)

Μεταξύ των οργανισμών που ασχολούνται με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βρίσκεται και το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), το οποίο μάλιστα εποπτεύεται τα θέματα αυτά (άρθρο 5· Νικολάου, 2008:40· Καλοφορίδης, 2014:210· Tsaliki, 2016:362· Κηπουροπούλου, 2020:22-23).

Ο συγκεκριμένος οργανισμός, ο οποίος υπάγεται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων αποβλέπει στην προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς μαθητές και στην συμβολή στην ένταξη παλιννοστούντων, αλλοδαπών και μαθητών ευπαθών κοινωνικών ομάδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Νικολάου, 2008:40· Tsaliki, 2016:362). Σκοπός του σύμφωνα με το άρθρο 5 του Ν 2413/96 είναι «η μελέτη και έρευνα εκπαιδευτικών θεμάτων που αφορούν την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, καθώς και η ευθύνη και ο συντονισμός των προσπαθειών για την έγκαιρη εκτέλεση των ποικίλων προγραμμάτων» (άρθρο 5). Επιπροσθέτως, στις αρμοδιότητες του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. συγκαταλέγονται η κατάρτιση Προγραμμάτων Σπουδών, η παραγωγή διδακτικών εγχειριδίων και βοηθημάτων, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης, η παρακολούθηση της εφαρμογής και η ενίσχυση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, η διεξαγωγή εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς και η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και εφαρμογής παρεμβάσεων και καινοτομιών (Νικολάου, 2008:40-41).

Η εκπλήρωση των παραπάνω στοιχείων είναι σημαντική, ωστόσο η ίδρυση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. βάσει του Ν. 2413/96 εγκυμονεί τον κίνδυνο της απομόνωσης λόγω της «διαχωριστικής» εκπαιδευτική πολιτικής (Δαμανάκης, 2000:6).

Τα τελευταία χρόνια τη θέση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., το οποίο έκλεισε ανέλαβε το γραφείο Εκπαίδευσης Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που αποτελεί τμήμα του Υπουργείου Παιδείας (Tsaliki, 2016:362).

ν) Διαπολιτισμικά Προγράμματα

Είναι σαφές πως η ελληνική πολιτεία επιχείρησε να διαχειριστεί την διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική και μέσω διαφόρων προγραμμάτων, τα οποία έκαναν την εμφάνισή του το 1997 και τα οποία συνεχίζουν μέχρι και σήμερα και υλοποιούνται (Νικολάου, 2008:41). Τα προγράμματα αυτά, σύμφωνα με τον Νικολάου (2008) είναι η «Εκπαίδευση Ελληνοπαίδων Εξωτερικού», η «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων», η «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» και η «Εκπαίδευση Παλιννοστούτων – Αλλοδαπών Μαθητών» με την υλοποίησή τους να βασίζεται στη διαμόρφωση κατάλληλων Προγραμμάτων Σπουδών, στην παραγωγή διδακτικού και εποπτικού υλικού και στη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Νικολάου, 2008:41· Markou & Parthenis, 2015:20).

Τα υψηλά ποσοστά αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική επικράτεια δημιούργησαν την ανάγκη ψήφισης νόμων, όπως ο Ν. 2910/2001 κατά τον οποίο οι αλλοδαποί μαθητές έχουν τα ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις με τους ημεδαπούς μαθητές όσον αφορά την εκπαίδευση (Markou & Parthenis, 2015:14). Σύμφωνα με τους Markou & Parthenis (2015) η ενσωμάτωση των μαθητών αυτών προσφέρει ευκαιρίες κοινωνικής κινητικότητας, ενώ αποτελεί και συνειδητή επιλογή του κράτους (Markou & Parthenis, 2015:14). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το συγκεκριμένο νόμο έχουν δικαίωμα εγγραφής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανεξαρτήτως προσωπικών εγγράφων ή άδειας παραμονής των γονέων στη χώρα, έχουν δικαίωμα ελεύθερης πρόσβασης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ενώ είναι υποχρεωμένοι να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση (Markou & Parthenis, 2015:14). Επιπλέον, μέσω του νόμου αυτού αναγνωρίζεται το επίπεδο εκπαίδευσης βάσει πιστοποιήσεων από τη χώρα καταγωγής, ενώ παρέχει και τη δυνατότητα διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας καταγωγής (Markou & Parthenis, 2015:14). Μέριμνα υπάρχει ωστόσο και για τους άνω των 18 ετών, στους οποίους δίνεται η δυνατότητα φοίτησης στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας σύμφωνα με τον Ν. 2525/1997 (Markou & Parthenis, 2015:14).

Μια άλλη μεταρρύθμιση είναι εκείνη του νέου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) που προτάθηκε το 2003 από το Ελληνικό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο επιχειρεί την εξειδίκευση των περιεχομένων των τάξεων και των βαθμίδων στα Αναλυτικά Προγράμματα, καθώς την εισαγωγή της έννοιας της διαθεματικότητας στην οικοδόμηση της γνώσης (Νικολάου, 2008:43), καθώς και νύξεις αναφορικά με τη μίξη των πολιτισμών (Γκόγκας, 2022:207). Δεδομένης της πλουραλιστικής σύνθεσης της κοινωνίας, τα Αναλυτικά προγράμματα, τα οποία της λαμβάνουν υπόψη, επιχειρούν μέσω της «Ευέλικτης Ζώνης» και του «Ολοήμερου Σχολείου» την καλύτερη ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στη σχολική κοινότητα (Νικολάου, 2008:43). Πιο συγκεκριμένα, η «Ευέλικτη Ζώνη» αποτελεί το κατάλληλο μέσο, πέρα της ένταξης και της κοινωνικοποίησης των μαθητών αυτών, λόγω της ομαδοσυνεργασίας, ενώ η καινοτομία του «Ολοήμερου Σχολείου» με το έντονα εκπαιδευτικό και κοινωνικό χαρακτήρα, το οποίο ξεκίνησε πιλοτικά στα τέλη της δεκαετίας του 1990, τάσσεται υπέρ της παιδαγωγικής αξιοποίησης του χρόνου παραμονής στο σχολείο, της εκπαίδευσης των παιδιών μέσω υποστηρικτικής βοήθειας στην Ελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά και τελικώς της πρόληψης της σχολικής διαρροής (Νικολάου, 2008:43· Καρανάτσιου, Τσιούμης & Παπαγερίδου, 2013:95-96). Ο συγκεκριμένος θεσμός, σύμφωνα με τους Καρανάτσιου, Τσιούμης & Παπαγερίδου (2013) πέρα από την ανάγκη επίτευξης υψηλών παιδαγωγικών στόχων επιδιώκει και την παροχή πολύπλευρων παιδαγωγικών, εκπαιδευτικών και κοινωνικών υπηρεσιών σε μαθητές και γονείς στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Καρανάτσιου, Τσιούμης & Παπαγερίδου, 2013:96).

Αργότερα, και συγκεκριμένα το 2010 με τον Ν 3879/10 και το άρθρο 26 ξεκινάει ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π). Στις ζώνες αυτές «εντάσσονται σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν σε περιοχές με χαμηλό συνολικό εκπαιδευτικό δείκτη, υψηλή σχολική διαρροή και χαμηλή πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, όπως χαμηλό συνθετικό δείκτη ευημερίας και ανάπτυξης και υψηλό δείκτη κινδύνου φτώχειας» (Ν 3879/10). Οι ζώνες αυτές, όπως αποτυπώνεται στην σχετική Υπουργική Απόφαση Φ1 ΤΥ/809/101455/Γ1/7-9-2011, εντάσσονται σε όλες τις σχολικές μονάδες, όπου δύναται να λειτουργήσουν ΤΥ Ζ.Ε.Π. και ΦΤ Ζ.Ε.Π., προκειμένου να επιτευχθεί η ισότιμη ένταξη των μαθητών/τριών αυτών

στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω υποστηρικτικών δράσεων, ώστε να αυξηθούν οι σχολικές επιδόσεις (Φ1 ΤΥ/809/101455/Γ1/7-9-2011).

Μέσω Υπουργικών Αποφάσεων, και συγκεκριμένα σύμφωνα με τις Υπουργικές Αποφάσεις Φ1 ΤΥ/1375/170829/Δ1/27-10-2015 και 131024/Δ1/29-08-2016, καθορίζεται εκτενώς ο τρόπος προετοιμασίας, ίδρυσης και λειτουργίας των ΤΥ Ζ.Ε.Π. και των ΦΤ Ζ.Ε.Π. (Φ1 ΤΥ/1375/170829/Δ1/27-10-2015· 131024/Δ1/29-08-2016). Ως στόχος ορίζεται «η συμμετοχική – ενεργητική και αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δεν έχουν απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, Αλλοδαπών, Παλιννοστούντων, Προσφύγων, Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων κ.τ.λ.), ώστε στη συνέχεια αυτοί να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα» (Φ1 ΤΥ/1375/170829/Δ1/27-10-2015· 131024/Δ1/29-08-2016). Τα τμήματα αυτά στελεχώνονται από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, οι οποίοι προσλαμβάνονται για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, ανεξαρτήτως από την κατάρτισή τους σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής ή διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Υ.Α. Φ.1 ΤΥ/809/101455/Γ1/7-9-2011).

Στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία οι μαζικές μεταναστευτικές ροές από το 2015 επέφεραν πλήθος αλλαγών και άλλαξαν το τοπίο τόσο στην κοινωνία όσο και στην εκπαίδευση (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών Προσφύγων:33). Η εγκατάσταση των πληθυσμών αυτών στην ελληνική επικράτεια και τελικώς η ένταξή τους τόσο στα πλαίσια της κοινωνίας όσο και η ένταξη των παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κατέστησε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση καίριο ζήτημα για το ελληνικό κράτος (Daskalaki & Leivaditi, 2018:56), καθώς ήταν απαραίτητη μέθοδος παρέμβασης (Bennett, 2009:S9). Αρωγός στην προσπάθεια του ελληνικού κράτους προκειμένου να ανταποκριθεί στις μεγάλες απαιτήσεις, εξαιτίας της κατάστασης εκτάκτου ανάγκης στην οποία βρέθηκε κατά της έξαρση των μεταναστευτικών ροών και λόγω της παρατεταμένης και βαθιάς κοινωνικοοικονομικής και πολιτικής κρίσης, στάθηκαν εξωτερικοί συνεργάτες που ορίστηκαν από την ελληνική κυβέρνηση (Daskalaki & Leivaditi, 2018:56). Επιπροσθέτως, το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εξελίχθηκε μέσω του Ν 4415/16 (Ν 4415/16). Αποτέλεσμα αυτού ήταν κατά το σχολικό έτος 2016-2017 να προταθεί ένα ευέλικτο, πολυεπίπεδο και προσαρμόσιμο στις εκάστοτε συνθήκες πρόγραμμα (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών Προσφύγων:33).

Με σκοπό την υλοποίηση προγράμματος για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων προτάθηκε η δημιουργία ειδικού γραφείου στο Υπουργείο Παιδείας για την

οργάνωση και στήριξη του έργου του στον τομέα της εκπαίδευσης προσφύγων, η οποία άρχισε να υλοποιείται από τον Ιούνιο του 2016 με τη συγκρότηση της Ομάδας Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών Προσφύγων:33).

Η ομάδα αυτή στελεχώθηκε με μέλη κατά βάση σε Αττική και Θεσσαλονίκη, ενώ και σε 50 Κέντρα Φιλοξενία Προσφύγων (ΚΦΠ) τοποθετήθηκαν 62 Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών Προσφύγων:33).

Επιπροσθέτως, την περίοδο αυτή κατά αναλογία των Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) εντός των πόλεων και με σκοπό την φοίτηση παιδιών προσφυγικής προέλευσης, λειτούργησαν στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ) οι λεγόμενες ΔΥΕΠ, Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων:37).

Πιο συγκεκριμένα, από τον Οκτώβριο του 2016 έως τον Μάρτιο του 2017 ιδρύθηκαν και λειτούργησαν στην ελληνική επικράτεια σύμφωνα με Υπουργικές Αποφάσεις 111 ΔΥΕΠ στις οποίες φοίτησαν 2.643 μαθητές (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων:37). Σκοπός της ίδρυσης τόσο των τμημάτων αυτών όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα ήταν η ένταξη των μαθητών με προσφυγικό υπόβαθρο (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων:61).

Τις τάξεις αυτές συνόδευε ειδικό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο ανταποκρινόταν στις ανάγκες και τις δυνατότητες του εκάστοτε μαθητικού πληθυσμού (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων:61), καθώς και βιβλία, τα οποία είχαν σχεδιαστεί για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων:62).

Παρά τις σχετικές με τη φοίτηση των αλλοδαπών μαθητών ενέργειες, τα ποσοστά στα σχολεία κυμαίνονταν σε χαμηλά επίπεδα, ενώ για τα παιδιά ηλικίας άνω των 15 η μέριμνα για φοίτηση παρέμενε ανεπαρκής. Η ίδια κατάσταση φαίνεται να επικρατούσε και όσον αφορά το πλαίσιο και τα προγράμματα για τις μη τυπικές εκπαιδευτικές παροχές, αφού δεν συστηματοποιήθηκαν ή νομιμοποιήθηκαν σύμφωνα με τα υφιστάμενα κοινά πρότυπα. Αποτέλεσμα της μετέωρης αυτής κατάστασης ήταν να υπάρχει ποικιλία στο περιεχόμενο και τη μορφή των υπηρεσιών εκπαίδευσης αλλά και ο κάθε φορέας να αναπτύσσει το δικό του πρόγραμμα σπουδών (Daskalaki & Leivaditi, 2018:56).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα διαπίστωσης ελλিপών εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποτελεί η έρευνα των Daskalaki και Leivaditi (2018) η οποία ανέδειξε ότι στο νησί της Λέσβου τον Οκτώβριο του 2016 λειτουργούσαν μόνο τέσσερα τμήματα ένταξης (Daskalaki & Leivaditi, 2018:57). Παρά τα χαμηλά ποσοστά φοίτησης σε εκπαιδευτικά προγράμματα η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητα αξιολογήθηκε θετικά, ενώ όσοι φοίτησαν σε σχολικές τάξεις και αναζητούσαν άσυλο στην Ελλάδα, η φοίτηση σε αυτές θεωρήθηκε συνώνυμο της ορατότητας και της νομιμοποίησής τους στην κοινωνία (Daskalaki & Leivaditi, 2018:58).

Ενώ λοιπόν η σχολική κοινότητα οφείλει να αποτελεί το μέσο κοινωνικής δικτύωσης, καταλήγει να είναι ισχυρός μηχανισμός κοινωνικού αποκλεισμού εξαιτίας συγκεκριμένης πολιτικής (Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018:112). Η πολιτική αυτή, η οποία είναι αφομοιωτική φαίνεται να παραμένει εδώ και χρόνια η ίδια. Οι μαθητές σύμφωνα με αυτή δεν διδάσκονται την μητρική τους γλώσσα, με αποτέλεσμα να εγκαταλείπουν το σχολείο εκτοξεύοντας τα ποσοστά της μαθητικής διαρροής (Κηπουροπούλου, 2020:25-26). Επιπλέον, φαίνεται η διαπολιτισμικότητα να εξαντλείται κατά την επιλογή διδακτικού προσωπικού και στον μικρό αριθμό μαθητών στις τάξεις (Κηπουροπούλου, 2020:26).

Για να μπορέσει επομένως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση να εφαρμοστεί πρακτικά στην σχολική καθημερινή ζωή πρέπει οι αλλαγές που θα υλοποιηθούν να ξεκινήσουν από το μονοπολιτισμικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Μάγος, 2022:57). Συγκεκριμένα, οι αλλαγές θα πρέπει να προσανατολίζονται γύρω από τρόπους υποστήριξης της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών αλλά και την παροχή ίσων ευκαιριών. Σε αυτό θα μπορέσει να βοηθήσει η εμπειρία άλλων χωρών, καθώς και η αξιοποίηση θετικών στοιχείων που παρουσιάζουν (Μάγος, 2022:57-58).

Κεφάλαιο 3^ο: Πολιτισμικό υπόβαθρο και ταυτότητα

3.1 Ταυτότητες

Είναι γνωστό πως η έννοια της «ταυτότητας» είναι πολύπτυχη. Η θέση αυτή αποδεικνύεται τόσο από την εκρηκτική ενασχόληση κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών με αυτή, όσο και από το πλήθος των διαστάσεων που τη συγκροτούν (Ασκούνη & Θάνος, 2021:49,61). Πέρα από την εξέλιξη της έρευνας, θα έλεγε κανείς ότι πρόκειται για ένα πρίσμα μέσα από το οποίο εντοπίζονται και κατανοούνται πολλές επίκαιρες πτυχές της σύγχρονης ζωής (Bauman, 2001:121).

Η αποσαφήνιση του όρου καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη, καθώς είτε ορίζεται ως απόλυτη ομοιότητα ανάμεσα σε άτομα είτε αναφέρεται στα χαρακτηριστικά εκείνα που διαφοροποιούν κάποιον από κάποιον άλλο (Μπελέση, 2009:70). Πιο συγκεκριμένα, είναι ένα πολύπλοκο μωσαϊκό, που συγκροτείται από ένα πλήθος ψηφίδων, όπως η εθνικότητα, η γλώσσα, οι εμπειρίες, η καθημερινότητα, καθώς και άλλες διαστάσεις και χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τα άτομα (Μάγος, 2022:81-82· Ασκούνη & Θάνος, 2021:61). Πρόκειται, δηλαδή, για μία νοητή κατασκευή, η οποία βρίσκεται υπό συνεχή και μακρόχρονη διαμόρφωση επηρεαζόμενη από ιστορικά, κοινωνικά, πολιτικά και πολιτισμικά γεγονότα (Δήλια - Κορωνάιος, 2016). Ο όρος «ταυτότητα» έγινε για πρώτη φορά γνωστός μέσα από το έργο του ψυχολόγου Erikson, ο οποίος την περιγράφει ως τον ορισμό της προσωπικότητας (Bornman, 2003:25).

Όλοι οι άνθρωποι, ωστόσο, προκειμένου να συγκροτηθούν ως προσωπικότητες διέπονται από ένα σύνολο ταυτοτήτων, οι οποίες αλληλεπιδρούν και συνδέονται μεταξύ τους, ώστε να σχηματίσουν την νέα προσωπικότητα (Μάγος, 2022:81). Έτσι, λόγω του πλήθους ρόλων που καλούνται καθημερινά να επιτελέσουν οι άνθρωποι γεννήθηκε και ο όρος πολλαπλότητα ταυτοτήτων (Γκόγκας, 2022:170-171). Άλλωστε, όπως είναι σαφές σύμφωνα με τον Γκόγκα (2022) αυτό το αίσθημα του ανήκειν και το από κοινού αίσθημα της ταυτότητας συνέβαλε στην συγκρότηση των πρώτων κοινωνιών (Γκόγκας, 2022:157). Μάλιστα, το πλήθος των ταυτοτήτων αυτών βρίσκονται σε μια διαρκή δυναμική διαδικασία – εμφανίζουν συνέχεια και ασυνέχεια (Ασκούνη & Θάνος, 2021:49· Γκόγκας, 2022:157) – και αλληλεπίδραση, καθώς και σε μια συνεχή διαμόρφωση και αναπροσαρμογή λόγω της ρευστότητας και του εμπλουτισμού με νέα στοιχεία (Μάγος, 2022:81-82). Η έλλειψη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και ιδιοτήτων έχει ως αποτέλεσμα η μορφοποίηση να συμβαίνει

βάσει του εκάστοτε πλαισίου κοινωνικών σχέσεων (Γκόγκας, 2022:157). Άλλωστε, όπως επισημαίνουν και οι Ασκούνη και Θάνος (2021) λίγες είναι οι στερεές «ρίζες» και εκείνες που εμφανίζουν σταθερότητα (Ασκούνη & Θάνος, 2021:49). Η άποψη αυτή υποστηρίζεται από το γεγονός της δυναμικότητας και της εξασθένησης που εμφανίζουν κατά περιόδους κάποιες από αυτές αλλά και των διαστάσεων που μπορεί να αναπτυχθούν και να πάρουν τη θέση κάποιων προηγούμενων (Μάγος, 2022:81). Σύμφωνα με την Μπελέση (2009), η οποία παραπέμπει στους Maalouf (1999), Gundara (2000), Cushe (2001), Verbunt (2001) Abdallah-Pretceille (2004), Vandembroeck (2004) και Aziz Al-Azmeh (2004), η έννοια της ταυτότητας αποκτά από τους σύγχρονους ερευνητές δυναμικά στοιχεία και δεν χαρακτηρίζεται από στατικότητα (Μπελέση, 2009:71).

Είναι σαφές όπως προαναφέρθηκε πως μπορεί να υπάρχει πλήθος ταυτοτήτων, αφού δεν υπάρχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για όλες, ωστόσο, για να συγκροτηθούν ορισμένα άτομα ως ομάδα και να προσδιοριστούν από μια ταυτότητα θα πρέπει να βασίζονται σε ένα τουλάχιστον στοιχείο συνοχής (Γκόγκας, 2022:158). Επιπλέον, η ταύτιση με τους συνδαιτημένους βάσει της ταυτότητας σύμφωνα με τον Γκόγκα (2022) σημαίνει ταύτιση απόψεων, συμφερόντων, κλίσεων και εκφράσεων (Γκόγκας, 2022:158, 165).

Ο Erikson σύμφωνα με την Bornman (2010) τοποθετεί την έννοια σε θεωρητικό πλαίσιο υπό ψυχαναλυτική άποψη, κάνοντας χρήση του όρου ψυχοκοινωνική ταυτότητα. Αναφέρεται δηλαδή στη συνειδητοποίηση από πλευράς του ατόμου για το ποιος είναι, είτε ως μονάδα είτε ως μέλος μια ευρύτερης ομάδας, όπως η κοινωνία (Bornman, 2003:26).

Αντίθετα, με τον όρο εθνική ταυτότητα – όρος, ο οποίος ήρθε στο προσκήνιο της εποχής του μοντερνισμού (Γκόγκας, 2022:177) – αναφέρεται κανείς στο αίσθημα του ατόμου να ανήκει σε ένα μοναδικό έθνος, στηριζόμενος σε κοινά χαρακτηριστικά, όπως η γλώσσα, η ιστορία, τα ήθη και τα έθιμα. Ο σκοπός που επιδιώκει είναι η συστράτευση και η κοινή πορεία (Δήλια - Κοροναίος, 2016· Θεοδωρίδης, 2001:60· Γκόγκας, 2022:182). Όλα αυτά αποδεικνύονται και από τα χαρακτηριστικά της εθνικής ταυτότητας, όπως παρατίθενται από τον Γκόγκα (2022), ο οποίος αναφέρεται στο Smith, τα οποία είναι η εδαφική επικράτεια – πατρίδα, οι κοινοί μύθοι και ιστορικές μνήμες, η κοινή, μαζική και δημόσια κουλτούρα, τα κοινά νομικά δικαιώματα και υποχρεώσεις όλων των μελών, καθώς και η κοινή οικονομία και ελευθερία εντός της επικράτειας (Γκόγκας, 2022:183). Για το λόγο αυτό κατά τον Woolf, σύμφωνα με τον

Γκόγκα (2022), η «εθνική ταυτότητα» εκλαμβάνεται ως αφηρημένη έννοια, η οποία διαμορφώνεται από τα άτομα που την πλαισιώνουν (Γκόγκας, 2022:184).

Το ερευνητικό ενδιαφέρον των πολιτισμικών σπουδών επικεντρώνεται στην ιστορική προέλευση και τον πολιτισμό των ομάδων ή των κοινοτήτων. Ο όρος «πολιτισμική ταυτότητα» συνδέεται με ένα κοινό πολιτισμό ατόμων με κοινή ιστορική καταγωγή, αντανακλώντας τις κοινές ιστορικές μνήμες (Bornman, 2003:26). Οι θεωρίες συγκρότησής της αναφέρουν η μεν πρώτη ότι συντίθεται από τα μέλη μιας ομάδας με βάση τις δικές τους προσδοκίες, ενώ η δεύτερη ότι διαμορφώνεται από τον τρόπο που άλλα άτομα εκτός ομάδας αντιλαμβάνονται τα μέλη και τα διαφοροποιούν από εκείνα (Δήλια - Κορωνάιος, 2016).

Είναι αναμφίβολα γνωστό πως η στάση των γονέων είναι αυτή που παίζει καταλυτικό ρόλο στην διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών. Αποτέλεσμα αυτού είναι και η διαμόρφωση έμφυλων στερεοτύπων από την οπτική των παιδιών, στα οποία έχουν παίζει καίριο ρόλο οι αντιλήψεις και οι στάσεις των γονιών (Μάγος, 2022:418). Η υιοθέτηση ενός συγκεκριμένου έμφυλου ρόλου από τα παιδιά εξαρτάται από την εκπαίδευση που έχει λάβει από το περιβάλλον του, καθώς όπως είναι γνωστό τα παιδιά ανάλογα με το φύλο τους εκπαιδεύονται με διαφορετικό τρόπο (Μάγος, 2022:418). Πέρα όμως από την εκπαίδευση που θα λάβει το άτομο, και τα γενικότερα χαρακτηριστικά αλλά και οι αντιλήψεις της οικογένειας επηρεάζουν την ταυτότητα του φύλου του (Μάγος, 2022:418).

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί, όπως αναφέρει ο Katz, σύμφωνα με τον Μάγο (2022), πως η διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας πέρα των παραπάνω επηρεάζεται και από τη δομή της οικογένειας, την εθνοπολιτισμική καταγωγή, την κοινωνική τάξη και τη θρησκεία (Μάγος, 2022:418). Αν και η γενικότερη θέση των οικογενειών, όπως επισημάνθηκε και παραπάνω, επηρεάζει σημαντικά, εντούτοις υπάρχει διαφορά και στο βαθμό που οι γονείς μεταφέρουν τις έμφυλες αντιλήψεις τους. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται τα στερεότυπα των φύλων να ενισχύονται κυρίως από τους πατέρες, κάτι που εξηγεί και τις εντονότερες αντιδράσεις τους σε ανάλογα περιστατικά, όπως κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού (Μάγος, 2022:418). Με βάση τα παραπάνω και όπως αναφέρει ο Μάγος (2022) κρίνεται απαραίτητο και πιο υγιές οι γονείς να μην επιβάλλουν τις απόψεις τους στα παιδιά τους, αναφορικά με τους έμφυλους ρόλους, αλλά να είναι ανοιχτοί και να συζητούν μαζί τους με αμοιβαίο σεβασμό και απουσία προκαταλήψεων (Μάγος, 2022:420).

Γίνεται, λοιπόν, σαφές πως η έννοια του «εαυτού» δεν είναι μονοσήμαντη και μονοπρόσωπη, αλλά ένα διαρκές «παιχνίδι» λόγω της επαφής με πλήθος άλλων προσωπικοτήτων (Μάγος, 2022: 81). Η σύγχυση βέβαια αυτή είναι εντονότερη στα παιδιά μικρής ηλικίας, που δεν έχουν αναπτυχθεί πλήρως ως προσωπικότητες (Μάγος, 2022:82).

Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω απόψεων ήταν η συγκρότηση - από πλήθος επιστημών - του όρου «πολλαπλή ταυτότητα» (Μάγος, 2022:82) και ο χαρακτηρισμός του μαθητή, όπως αναφέρει ο Μάγος σύμφωνα με τον Γκότοβο, ως «πολυταυτοτικό υποκείμενο» (Μάγος, 2022:82). Η Μπελέση (2009), παραπέμποντας στον Pares (1997), αναφέρει ότι οι βασικοί πυλώνες στους οποίους συγκροτείται η ταυτότητα είναι η επικράτεια, η εθνική κυριαρχική ομάδα, οι κοινωνικές δομές, η ιστορία, η γλώσσα, η θρησκεία, η «κουλτούρα», το πολιτικο-νομικό σύστημα, η οικονομική ανάπτυξη, η εκπαίδευση και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Μπελέση, 2009:72).

Η έννοια, δηλαδή, της ταυτότητας είναι εκείνη που αποδίδει κοινή πολιτισμική ταυτότητα, ενώ παράλληλα δίνει τη δυνατότητα στα άτομα με κοινά χαρακτηριστικά να εξοικειωθούν μεταξύ τους, αγνοώντας μάλιστα και κάποιες σημαντικότερες για το ίδιο διαστάσεις (Μάγος, 2022:82).

Καθοριστικός όμως για τη συγκρότηση της ταυτότητας είναι και ο τρόπος ερμηνείας των γενομένων (Μάγος, 2022:82). Συγκεκριμένα, η ταυτότητα διαμορφώνεται από τα άτομα τόσο με βάση την ατομική και οικογενειακή κουλτούρα όσο και με βάση τις ερμηνείες και τις αρχές που ασπάζονται από τη συλλογική πολιτισμική ταυτότητα (Μάγος, 2022:82).

Όσον αφορά τις μεταναστευτικές ομάδες, παρατηρείται ότι δεν αποτελούν ένα ενιαίο ομοιογενές σύνολο με κοινή αντίδραση απέναντι σε καθημερινά ζητήματα, αλλά αντίθετα, χαρακτηρίζονται από διαφορετικές στάσεις που εξελίσσονται διαρκώς (Μπελέση, 2009:73). Μάλιστα, η Μπελέση αναφέρει ότι οι έρευνες της Cambell (2000) αποδεικνύουν ότι είναι δυνατό ορισμένα άτομα:

- να μην ταυτίζονται μόνο με μία ομάδα αλλά με περισσότερες,
- να διαμορφώνουν την πολιτισμική τους ταυτότητα ανάλογα με το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται,
- να αναπτύσσουν την ικανότητα να κινούνται σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα χωρίς να χάνουν την αίσθηση της ατομικότητάς τους

Η ταυτότητα λοιπόν των μεταναστών είναι δυναμική λόγω της προσαρμοστικότητας που έχουν αναπτύξει (Μπελέση, 2009:73). Επιπλέον, αξίζει να

αναφερθεί πως για τις μεταναστευτικές και μειονοτικές εθνοπολιτισμικές ομάδες αναπτύχθηκε ο όρος της «υβριδικής ταυτότητας», της «ενδιάμεσης ζώνης» ή «συνοριακής ταυτότητας» και της «μιγαδικής ταυτότητας» (Μάγος, 2022:84). Υβριδική είναι η νέα ταυτότητα, η διπλή ταυτότητα που βιώνουν κάποια άτομα και η οποία συντίθενται βάσει των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των χωρών καταγωγής και υποδοχής των αλλοδαπών κυρίως ατόμων που την συγκροτούν, των ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Μάγος, 2022:84). Η νέα αυτή ταυτότητα που δημιουργείται, σύμφωνα με τον Μάγο (2022), ο οποίος παραπέμπει στον Kim, αποτελεί ένα κράμα της αρχικής ταυτότητας και εκείνης με την οποία ένα άτομο αλληλεπιδρά, εμπλουτίζοντάς την (Μάγος, 2022:85).

Επιπροσθέτως, επειδή η ταυτότητα ενός ατόμου συγκροτείται από την αναγνώριση ή την απουσία της, μπορεί να προξενήσει σοβαρά «τραύματα» στα άτομα ή μέλη των ομάδων ειδικά αν οι άλλοι τους μεταφέρουν κάτι ελλιπές για την ταυτότητά τους (Μάγος, 2022:85). Αυτό αιτιολογείται και από την καθολική μας ταυτότητα, η οποία αποτελεί το τελικό κριτήριο αξιολόγησης (Μάγος, 2022:85).

Αδιαμφισβήτητα, η ταυτότητα αποτελεί ένα παζλ χαρακτηριστικών, ένα αναπόσπαστο στοιχείο της προσωπικότητας του ατόμου, που αποτελείται από ένα σύνολο διαδικασιών, όπου ο «εαυτός» συγκροτείται σε σχέση με τον «άλλο» (Μπελέση, 2009:70). Μέσω αυτών, ωστόσο, των διαφορετικών χαρακτηριστικών, των διαστάσεων των ταυτοτήτων, επισημαίνονται οι επιλογές και οι δράσεις των ατόμων και γεφυρώνεται το χάσμα ανάμεσά τους (Μάγος, 2022:86).

3.2 Θρησκεία και φύλο

Είναι αναγκαίο προκειμένου να προχωρήσουμε τη συζήτηση όσον αφορά το φύλο και τη σχέση του με τη θρησκεία να μελετήσουμε τους όρους της θρησκείας αλλά και του φύλου, «βιολογικού» και «κοινωνικού».

Η αποσαφήνιση του όρου της θρησκείας έχει απασχολήσει πλήθος ερευνητών. Όσο απλό όμως και αν φαίνεται, η διατύπωση ενός ορισμού, ευρείας αποδοχής, καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη (Harrison, 2006:133) και ίσως και επικίνδυνη, καθώς θεωρεί δεδομένο ότι οι θρησκείες είναι συγκρίσιμες (Γκάρντερ, 2011:21). Οι περισσότεροι ορισμοί που έχουν προταθεί είναι δυνατόν να καταταχθούν σε τρεις κατηγορίες: στους διανοητικούς, στους συναισθηματικούς και στους λειτουργικούς ορισμούς (Harrison, 2006:133). Οι διανοητικοί ορισμοί καθορίζουν την πίστη σε ένα συγκεκριμένο είδος αντικειμένου ως βασικό χαρακτηριστικό της θρησκείας (Harrison,

2006:133). Με βάση τους συναισθηματικούς ορισμούς, η πίστη και τα συναισθήματα που την περιβάλλουν θεωρούνται η ουσία της θρησκείας (Harrison, 2006:134). Αντίθετα, οι λειτουργικοί ορισμοί θεωρούν τη λειτουργία της θρησκείας, το βασικό χαρακτηριστικό της (Harrison, 2006:136).

Η θρησκευτικότητα αποτελεί αναγκαίο στοιχείο της ψυχосύνθεσης κάθε ανθρώπου, όντας φυσική και ενστικτώδης ανάγκη, καθώς και αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης ύπαρξης (Κατσίρας, 2008:7,8). Η παρουσία της θρησκείας στο δημόσιο βίο αποτελεί βασικό στοιχείο των πολιτισμών που βρίσκονται στην Ευρώπη, καθώς αποτελεί παράγοντα συνοχής της κοινότητας (Κατσίρας, 2008:151). Έτσι, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των ανθρώπων, αλλά και στην κοινωνικοποίησή τους και ως αποτέλεσμα συμπεριλαμβάνεται στο σχολικό πρόγραμμα στα περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ευρώπης (Κατσίρας, 2008:15).

Όσον αφορά το φύλο, με τον όρο «βιολογικό φύλο» εννοείται η βιολογική σύσταση, η οποία προσδιορίζει τους ανθρώπους ως άνδρες ή γυναίκες βάσει χρωμοσωμάτων, ορμονών και φυσικών χαρακτηριστικών, όπως τα γενετικά όργανα και η τριχοφυΐα (Bartlett & Burton, 2019:384). Αντιθέτως, ως «κοινωνικό φύλο» ορίζεται η κοινωνική κατασκευή, η οποία αυτή τη φορά σχετίζεται με τη συμπεριφορά, την εμφάνιση, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις (Bartlett & Burton, 2019:384).

Ο εκσυγχρονισμός των σύγχρονων κοινωνιών και η παγκοσμιοποίησή τους φαίνεται να ασκεί επίδραση και στις αραβικές χώρες, οι οποίες έρχονται αντιμέτωπες με προκλήσεις σχετικές με την ύπαρξη ή όχι της κοινωνικής δικαιοσύνης αλλά και τις διακρίσεις σε βάρος των γυναικών (Koburtay, Abuhussein, Sidani, 2023:348). Αυτή η κατάσταση λαμβάνει χώρα, καθώς οι γυναίκες κινούνται στα πλαίσια εξισορρόπησης των ρόλων τους ως μητέρες και σύζυγοι και τον κοινωνικό τους ρόλο ως εργαζόμενες, μιας και σε διαφορετική περίπτωση κινδυνεύουν από κάποια μορφή κοινωνικού αποκλεισμού (Koburtay, Abuhussein, Sidani, 2023:348). Τα δυσμενή αυτά στερεότυπα και η άνιση μεταχείριση των ικανοτήτων και του ηγετικού τους ρόλου φαίνεται μάλιστα συχνά να τις βλάπτει (Koburtay, Abuhussein, Sidani, 2023:348).

3.3 Ισλάμ

Το Ισλάμ αποτελεί τη νεότερη από όλες τις μεγάλες και ζωντανές θρησκείες του κόσμου (Ζιάκας). Η λέξη στα αραβικά σημαίνει «ευσεβής υποταγή» (Γκάρντερ, 2011:161). Εμφανίστηκε στη Μέκκα περίπου το 610 μ.Χ. και ιδρύθηκε επίσημα το 622

μ.Χ. στη Μεδίνα (Ζιάκας). Το αραβικό στοιχείο είναι ιδιαίτερα σημαντικό, παρά το γεγονός ότι μια μειονότητα μουσουλμάνων σήμερα είναι Άραβες. Αξίζει να αναφερθεί ότι το Κοράνι, το ιερό βιβλίο των μουσουλμάνων, γράφτηκε στα αραβικά (Γκάρντερ, 2011:161).

Η ιστορική αυτή πραγματικότητα, που λέγεται Ισλάμ αποτελεί αντικείμενο έρευνας πολλών επιστημών (Κατσίρας, 2008:46). Από την πρώτη στιγμή της εμφάνισής του, έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του ιστορικού χάρτη της εγγύς και μέσης Ανατολής. Ακόμα και σήμερα αποτελεί θέμα διεθνούς ενδιαφέροντος, κυρίως λόγω της αύξησης του αριθμού των μουσουλμάνων που βρίσκονται πλέον στην Ευρώπη (Ζιάκας).

Ως θρησκεία υπεισέρχεται στην κοινωνική και προσωπική ζωή των ανθρώπων (Γκάρντερ, 2011:162). Από τη φύση του αποτελεί συνδυασμό θρησκείας και πολιτείας. Η θρησκευτική ζωή που προάγει απαιτεί την τήρηση των κανόνων, που έχουν θεσπιστεί αλλά και των αξιών που περιβάλλεται (Ζιάκας). Οι αρχές και οι θεσμοί καθιερώθηκαν από το Κοράνι, εμπλουτίστηκαν από την Παράδοση (Χαντίθ) και θεσπίστηκαν ως νόμοι με τη Σαρία (Γιαννουλάτος, 2006:276), που σημαίνει ο δρόμος προς την πηγή και υποδηλώνει το σωστό δρόμο της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Γκάρντερ, 2011:179). Έτσι, ο θρησκευτικός νόμος είναι ταυτόχρονα και νόμος της πολιτείας και τα θρησκευτικά προβλήματα είναι συγχρόνως και πολιτικά (Ζιάκας). Θεωρητικά, οι ενέργειες των πιστών οφείλουν να είναι σύμφωνες με το Κοράνι (Ζιάκας, 1983:198). Έτσι, χαρακτηριστικό γνώρισμα του Ισλάμ είναι η αφοσίωση του πιστού στο θέλημα του Θεού (Ζιάκας, 1983:224). Αυτό δηλώνει και η λέξη μουσουλμάνος, καθώς στα αραβικά σημαίνει «αυτός που υποτάσσεται και παραδίνεται στον Θεό» (Γκάρντερ, 2011:162).

Αποτελέσματα πολλών ερευνών έχουν δείξει ότι σε πολλές μουσουλμανικές κοινωνίες παρατηρείται μια αυξανόμενη θρησκευτικότητα, που οδηγεί στην επιστροφή σε ένα ισλαμικό τρόπο ζωής. Το γεγονός αυτό επηρεάζει τις κοινωνικές σχέσεις αλλά και τον πολιτισμό. Ορισμένοι ισλαμιστές προωθούν αυτή την έννοια της «αναγέννησης», απορρίπτοντας την ετικέτα «ισλαμικός φονταμενταλισμός» ως ξένη έννοια (Jad, 2018:74). Το φαινόμενο της αυξανόμενης σύνδεσης μεταξύ θρησκευτικής και πολιτικής ζωής αποτελεί μια προσπάθεια δημιουργίας μιας νέας μορφής πολιτικής και κοινωνικής δράσης (Jad, 2018:75). Επιπλέον, η Jad (2018) παραπέμποντας στο Zubaida αναφέρει ότι πολλοί συγγραφείς αγνοώντας συγκεκριμένες κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές εξελίξεις, αμφισβητούν την ύπαρξη μιας

«μουσουλμανικής» κοινωνίας, υποστηρίζοντας ότι ο «μοντέρνος Ισλαμισμός είναι μια πολιτική ιδεολογία, διαφορετική από οτιδήποτε άλλο στη μουσουλμανική ιστορία, ο οποίος μάλιστα τα τελευταία χρόνια, αποτελεί κυρίαρχο ιδίωμα για την έκφραση διαφόρων και ενίοτε αντιφατικών συμφερόντων, προσδοκιών και απογοητεύσεων» (Jad, 2018:77).

3.4 Ισλάμ και θέση γυναικών

Είναι αναμφίβολα γνωστό πως η θέση των γυναικών σε όλες τις κοινωνίες δεν ήταν πάντα η ίδια. Αντιθέτως, με το πέρασμα των χρόνων οι γυναίκες διεκδίκησαν ποικίλα κοινωνικά και επαγγελματικά δικαιώματα (Δημοσθένους - Πασχαλίδου, 2018). Το ζήτημα της ανισότητας των φύλων, καθώς και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των γυναικών αποτελούν σύνθετα προβλήματα των κοινωνιών και ιδιαίτερα των κοινωνιών σε χώρες στις οποίες η ζωή των γυναικών διέπεται από νόμους και διαμορφώνεται από ήθη και έθιμα, όπως συμβαίνει στο Ισλάμ (Barlow & Akbarzadah, 2006:1481), όπου η γυναίκα τοποθετείται στο περιθώριο (Δημοσθένους - Πασχαλίδου, 2018). Ωστόσο, η σύνδεση με το Ισλάμ και ένα πολιτιστικό και θρησκευτικό υπόβαθρο δεν καθιστά τις γυναίκες αυτές προσκολλημένες σε αυτό (Barlow & Akbarzadah, 2006:1481).

Κρίνεται επιτακτικής σημασίας η αναφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν τη θέση της γυναίκας. Αυτοί οι παράγοντες, όπως αναφέρει και η Δημοσθένους - Πασχαλίδου (2018), είναι η θρησκεία, το δίκαιο, η παράδοση, οι κοινωνικές και οικονομικές δομές αλλά και η ψυχοσωματική εκπαίδευση των γυναικών (Δημοσθένους - Πασχαλίδου, 2018).

Η όλη αυτή όμως συμπεριφορά των γυναικών φαίνεται να σχετίζεται με τη θρησκεία, το Ισλάμ, που αποτελεί την κινητήριου δύναμη ηθικής κατανόησης και συμπεριφοράς (Koburtay, Abuhussein, Sidani, 2023:348). Κύρια δηλαδή πηγή θρησκευτικής καθοδήγησης αποτελεί το Κοράνι και η Σούννα/Χαντίθ, ισλαμικά κείμενα που παρουσιάζουν μια συμπληρωματικότητα μεταξύ των φύλων στο Ισλάμ και τόνωση μέσω στρατηγικών της διαφορετικότητας και της αποφυγής διακρίσεων και ανισότητας λόγω φύλου (Koburtay, Abuhussein, Sidani, 2023:348). Σύμφωνα με τον Barla, όπως αναφέρουν οι Koburtay, Abuhussein και Sidani (2023), με βάση την ισλαμική αντίληψη τα δυο φύλα θα πρέπει να αντιμετωπίζονται διαφορετικά και όχι άνισα (Koburtay, Abuhussein, Sidani, 2023:348). Αξίζει να αναφερθεί πως συγκεκριμένοι

στίχοι στο Κοράνι δείχνουν πως ένα κείμενο μπορεί να χρησιμοποιηθεί στηρίζοντας δύο διαφορετικές απόψεις, όσον αφορά το ρόλο των γυναικών (Γκάρντερ, 2011:183).

Η θέση των γυναικών ειδικά παλαιότερα και συγκεκριμένα την περίοδο πριν την ανατολή της μουσουλμανικής θρησκείας στην Αραβία σύμφωνα με την Δημοσθένους - Πασχαλίδου (2018) ήταν ιδιαίτερα δυσμενής (Δημοσθένους - Πασχαλίδου, 2018). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούσε ο γάμος, ο οποίος ήταν το μέσο εκδίκησης και αγριότητας, με τη γυναίκα να μην είναι «συνέταιρος» σε αυτόν, αλλά «αντικείμενο» συναλλαγής, κάτι που επιβεβαιώνεται και από την εξουσία και τις δυνατότητες του άνδρα αναφορικά με το γάμο (Δημοσθένους - Πασχαλίδου, 2018). Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί πως η αποπομπή της γυναίκας εκλαμβάνονταν ως κάτι φυσιολογικό, που συνέβαινε άμεσα και αποτελούσε την τελειωτική λύση του γάμου και στο οποίο η ίδια δεν είχε λόγο (Δημοσθένους - Πασχαλίδου, 2018).

Αργότερα, με την Ανατολή του Ισλάμ αλλάζει η θέση της γυναίκας αν και δεν παρατηρούνται θεαματικές αλλαγές, δεδομένου ότι εξακολουθεί να βρίσκεται σε κατώτερη θέση (Δημοσθένους - Πασχαλίδου, 2018). Η διατήρηση αυτής της έμφυλης ανισότητας πηγάζει από τον ισλαμικό φονταμενταλισμό και την πατριαρχική δομή των κοινωνιών (Δημοσθένους - Πασχαλίδου, 2018) και κατ' επέκταση της οικογένειας, κάνοντας κατανοητό πως η θέση της γυναίκας είναι υποδεέστερη σε σχέση με του άνδρα (Ζιάκας, 1983:380).

Είναι γνωστό πως τις μουσουλμανικές κοινωνίες τις χαρακτηρίζει ένας προκαθορισμένος ενδυματολογικός κώδικας βάσει φύλου. Αυτός ο ενδυματολογικός κώδικας των μουσουλμανικών κοινωνιών εκφράζει εμμέσως την υπεροχή των ανδρών. Η θέση αυτή υποδηλώνεται από το μαχαίρι που φέρουν οι άνδρες περασμένο στο ζωνάρι με περηφάνια σύμβολο εξουσίας, ανδρισμού και κύρους (Μίνουι, 2010:7-8,28). Το ίδιο ισχύει φυσικά και για τις γυναίκες, οι οποίες ακολουθούν και αυτές έναν προκαθορισμένο κώδικα, ο οποίος σε αντίθεση με εκείνον των ανδρών ορίζει εκείνες να κρύβουν την ομορφιά τους πίσω από τα χιτζάμπ με τα μακριά μαύρα μαντίλια, τα οποία δεν αφήνουν να φανεί τίποτα άλλο στο πρόσωπο πέρα από τα μάτια, κυρίως όταν είναι παντρεμένες μιας και το πρόσωπο μιας γυναίκας δεν πρέπει να το βλέπει κανένας άλλος πέρα από το σύζυγο (Μίνουι, 2010:8,11,21,60,79). Ο «φερετζές» αποδίδει την σεμνότητα που απαιτείται, ενώ δοξάζει και το Ισλάμ κυματίζοντας ως σύμβολο του μουσουλμανισμού (Στεφανίδης, 1994:87). Παρόλο που η παράδοση του φερετζέ δεν σχετίζεται με το Κοράνι, έχει υιοθετηθεί από πολλές περιοχές. Μάλιστα, η αναγέννηση του ισλαμισμού έχει επαναφέρει στη σύγχρονη εποχή την υποστήριξη του (Γκάρντερ,

2011:184). Οι απόψεις αυτές, καθώς και η συνήθεια παρά το πέρασμα των χρόνων δεν άλλαξαν. Η παράδοση αυτή συνεχίζει να είναι αμετακίνητη και αυστηρή (Στεφανίδης, 1994:89). Η κάλυψη της κεφαλής εξακολουθεί να αποτελεί συμπλήρωμα των εμφανίσεων των γυναικών, τόσο σε εξόδους όσο και σε περιπτώσεις σοβαρής ασθένειας κατά τις οποίες απαιτείται χειρουργική επέμβαση (Στεφανίδης, 1994:89). Μέσω αυτών των συνηθειών εκφράζονται οι περιορισμοί που υφίσταται η γυναίκα στη μουσουλμανική κοινωνία (Γιαννουλάτος, 2006:277).

Ο εγκεκριμένος αυτός τρόπος ενδυμασίας, που κάνει τις γυναίκες να μοιάζουν μεταξύ τους, είναι ο αρμόζων προκειμένου οι γυναίκες να βγουν από το σπίτι (Μίνουι, 2010:13,14). Υπήρχαν βέβαια και εκείνες οι περιπτώσεις των γάμων, που παρέπεμπαν σε μεγάλη γιορτή, κατά τους οποίους οι γυναίκες έπαιρναν δώρα, μπορούσαν να φορέσουν κοσμήματα και να βαφτούν, να φτιάξουν τα μαλλιά τους στο κομμωτήριο και να τοποθετήσουν σ' αυτά κοκαλάκια (Μίνουι, 2010:48). Όλες αυτές οι συνήθειες όμως παραπέμπουν σε γυναίκες χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου ή σε γυναίκες της υπαίθρου, καθώς οι γυναίκες ενός ανώτερου κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου φορούσαν καθημερινά αρώματα, δεν καλύπτονταν με μαύρο πέπλο αλλά πολύχρωμα μαντίλια, μακιγιαρίζονταν, φορούσαν γυαλιά ηλίου και γενικά πρόσεχαν την εμφάνισή τους και ήταν πολύ σικάτες σε σχέση με το πλήθος των γυναικών που κυκλοφορούσαν εντελώς καλυμμένες (Μίνουι, 2010:66,77-78).

Η συζήτηση για τη μαντίλα δεν είναι ένα θέμα που αφορά μόνο τις μουσουλμανικές χώρες, καθώς η μετακίνηση πληθυσμών την κατέστησε ζητούμενο και θέμα συζήτησης και των χωρών υποδοχής, ενώ και το ενδιαφέρον που προκλήθηκε επ' αυτού ήταν έντονο (Παπαγεωργίου, 2007:69). Πιο συγκεκριμένα, οι νέες συνθήκες που διαμορφώθηκαν γύρω από την κατάργησή της ή όχι φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο στη σχέση του κράτους με τους μουσουλμάνους πολίτες, στην κατάσταση του γυναικείου ζητήματος και του τρόπου προσέγγισής του (Παπαγεωργίου, 2007:69). Επιπλέον, η συζήτηση αυτή πέρα από το ότι ανέδειξε τη γυναικεία μορφή του Ισλάμ έφερε στο προσκήνιο και ζητήματα όσον αφορά την ισότητα των δυο φύλων (Παπαγεωργίου, 2007:69). Αποτέλεσμα όλου αυτού ήταν η μέχρι τότε αντίληψη περί καταπίεσης των μουσουλμάνων γυναικών από τους άνδρες, χωρίς ωστόσο να λαμβάνονται μέτρα περί του ζητήματος της ισότητας (Παπαγεωργίου, 2007:69).

Στην Ελλάδα, η συζήτηση περί μαντίλας πηγαίνει αρκετά πίσω δεδομένης της παρουσίας της «μουσουλμανικής μειονότητας» στην περιοχή της Θράκης και κατ'

επέκταση του διαρκώς αυξανόμενου αριθμού προσφύγων από χώρες της Ανατολής. Η κατάργηση της, ωστόσο, δεν είναι κάτι που συζητείται και ειδικά για το χώρο του σχολείου δεδομένης της ανάγκης για κατάργηση όλων των θρησκευτικών συμβόλων συμπεριλαμβανομένων και των χριστιανικών, κάτι που πιθανότατα να δημιουργήσει αντιδράσεις από μεγάλο μέρος χριστιανών, οι οποίοι θα το εκλάβουν ως απειλή (Παπαγεωργίου, 2007:70-71, 73). Επιπροσθέτως, η φαινομενική αυτή ανεκτικότητα θα μπορούσε κανείς να πει, πως στην ουσία εξασφαλίζει την Πρωτοκαθεδρία της Ορθόδοξης Εκκλησίας (Παπαγεωργίου, 2007:76). Άλλωστε τόσο η Εκκλησία όσο και η Πολιτεία πέρα από το ότι διαχειρίζονται διαφορετικά το ζήτημα της θρησκευτικής ετερότητας, εκλαμβάνουν το ζήτημα της μαντίλας ως ένα αναφαίρετο θρησκευτικό δικαίωμα, για το λόγο αυτό ούτε διώκεται, ενώ παράλληλα οι μαθητές έχουν το δικαίωμα της αποχής από το μάθημα των Θρησκευτικών σύμφωνα με έρευνα της Μάρκου στην Παπαγεωργίου (2007) (Παπαγεωργίου, 2007:70,76).

Με βάση την έρευνα της Μάρκου οι Ελληνίδες εκλαμβάνουν την πρακτική χρήση της μαντίλας ως σημάδι κοινωνικής κατωτερότητας και οπισθοδρόμησης, καθιστώντας τη γυναίκα, θύμα της ισλαμικής παράδοσης και του μουσουλμάνου άντρα, αλλά και κοινωνικής καθυστέρησης, ενώ έμφαση δίνεται και σε ψυχικά νοσήματα που τις ταλαιπωρούν λόγω της θρησκευτικής τους πίστης και της ισλαμικής τους κουλτούρας (Παπαγεωργίου, 2007:74).

Η πλέον κραυγαλέα όμως διάκριση εντοπίζεται στη νομοθεσία, που αφορά το γάμο και το διαζύγιο (Γιαννουλάτος, 2006:278). Ο γάμος της κόρης είναι στη δικαιοδοσία του πατέρα (Ζιάκας, 1983:382). Μέσω ερευνών αλλά και των εντολών του Κορανίου παρουσιάζεται η αυστηρότητα των μουσουλμανικών κοινωνιών απέναντι στις γυναίκες, δεδομένης της αυστηρότητας για σύναψη νέου γάμου σε περίπτωση χηρείας ή διαζυγίου μετά από αρκετούς κύκλους εμμηροροϊκούς, προκειμένου να μην προκύψει εγκυμοσύνη, δίνοντας με τον τρόπο αυτό έμφαση στην πατρότητα (Barlow & Akbarzadah, 2006:1484-1485· Στεφανίδης, 1994:99). Η πρακτική αυτή παραπέμπει στη δομή της οικογένειας και της κοινωνίας που εισάγεται μέσα από το Ισλάμ στην αραβική κοινωνία (Barlow & Akbarzadah, 2006:1485). Επίσης, η πολυγαμία επιτρέπεται για τον άνδρα (Γιαννουλάτος, 2006:278) και η διαδικασία του διαζυγίου αφορά το σύζυγο, ο οποίος το ανακοινώνει (Γιαννουλάτος, 2006:281).

Όπως ήδη έχει αναφερθεί και είναι γνωστό, καθώς και όπως παρουσιάζεται στα βιβλία, η δομή της ισλαμικής κοινωνίας είναι πατριαρχική, κύριο δηλαδή ρόλο έχει ο άνδρας, ως αρχηγός και προστάτης (Στεφανίδης, 1994:78). Η συγκεκριμένη σύσταση

αποτελεί συνέχεια της αρχαίας αραβικής παράδοσης και συγκεκριμένα της νομαδικής πατριαρχικής κοινωνίας των βεδουίνων σύμφωνα με τον Στεφανίδη (Στεφανίδης, 1994:78). Σύμφωνα με την Δημοσθένους - Πασχαλίδου (2018) τόσο το Κοράνι όσο και ο ίδιος ο Μωάμεθ αναφέρουν ότι οι γυναίκες πρέπει να προσκυνούν και να υπακούουν τους άνδρες και να πράττουν κάτι διαφορετικό μόνο εφόσον εκείνοι το επιθυμούν (Δημοσθένους - Πασχαλίδου, 2018). Πιο συγκεκριμένα, το Κοράνι αναφέρει «οφείλουν να εκπληρώσι τα εαυτών καθήκοντα ως αρμόζει, οι δε άνδρες να προσφέρονται προς αυτάς μετά δικαιοσύνης, αλλ' έχουσι την εαυτών εξουσίαν» (Η Βούς, 2:228) (Δημοσθένους - Πασχαλίδου, 2018) και ο Μωάμεθ: «Αν είχα εξουσία για το προσκύνημα, θα έδινα εντολή να προσκυνά η γυναίκα τον άντρα της» [2] (Δημοσθένους - Πασχαλίδου, 2018). Ο σύζυγος, επίσης, έχει δικαίωμα να τιμωρήσει τη γυναίκα του σε περίπτωση ανυπακοής (Γκάρντερ, 2011:184).

Αυτή η υπεροχή των ανδρών στις κοινωνίες αυτές αποδεικνύεται και από την επιβολή του νόμου και τον έλεγχο της τήρησής του στο σπίτι από τον πατέρα ή τα μεγάλα αδέρφια, που έχουν το ρόλο του δεύτερου άνδρα στην οικογένεια ή αλλιώς του αρχηγού, αλλά και των γηραιότερων ανθρώπων - ανδρών και γυναικών - που αποπνέουν σεβασμό και μαζί με τους άνδρες έχουν τον τελευταίο λόγο. Στις διαταγές, μάλιστα, όλων αυτών μια γυναίκα πρέπει να υπακούει και να υπομένει όσα συμβαίνουν (Μίνουι, 2010:9,16,24,32,53,79,87,95). Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί πως είναι επιλογή των ανδρών η σύναψη γάμου, καθώς και εκείνων αλλά και της οικογένειας του συζύγου των γυναικών – κοριτσιών το αν μια γυναίκα – κοπέλα θα συνεχίσει το σχολείο (Μίνουι, 2010:15,21). Γενικότερα, οι άνδρες και κυρίως οι σύζυγοι κάνουν ό,τι θέλουν τις συζύγους τους (Μίνουι, 2010:74-75).

Όσον αφορά τη φοίτηση στο σχολείο, φαίνεται ότι η μάθηση αναφέρεται μόνο στα αγόρια δεδομένου τα κορίτσια θεωρούνταν αδύναμα και ευάλωτα, να περπατάνε μόνα τους στο δρόμο για να πάνε στο σχολείο (Μίνουι, 2010:25,54). Ωστόσο, το μόνο σίγουρο είναι πως η φοίτηση αυτή στο σχολείο δεν είναι υποχρεωτική για όλους αν και θα έπρεπε, προκειμένου να μη δουλεύουν (Μίνουι, 2010:159), ενώ και τα σχολεία χωρίζονταν σε αρρένων και θηλέων με τη σχολική ποδιά να αποτελεί τον καθορισμένο, για εκεί, ενδυματολογικό κανόνα (Μίνουι, 2010:160,168). Μεταξύ των διδακτικών αντικειμένων δίνονταν μεγάλη έμφαση στη διδασκαλία του Κορανίου και συγκεκριμένα στην απομνημόνευση των πυλώνων του Ισλάμ (Μίνουι, 2010:54-55).

Δεδομένης της πατριαρχικής δομής της κοινωνίας αλλά και των επιταγών του Μωάμεθ αν και η συμμετοχή των γυναικών στην κοινωνία παρουσιάζεται ως χαλαρή

εντούτοις η συμπεριφορά τους πρέπει να είναι υποδειγματική (Στεφανίδης, 1994:78). Η ανισότητα μεταξύ των δύο φύλων εντοπίζεται σε αυτό ακριβώς το σημείο. Πιο συγκεκριμένα, ο Μωάμεθ στο Κοράνι ζητά από τις γυναίκες να παραμένουν στο σπίτι, περιορίζοντας το ρόλο τους, μέσω της απαγόρευσης εξόδου από το σπίτι, καθώς και της περιφοράς τους στην κοινότητα - χωρίς την έγκριση του συζύγου τους -, μιας και σε άλλη περίπτωση χάνουν την ιδιότητα της ιδανικής γυναίκας, συζύγου και μητέρας (Στεφανίδης, 1994:78-79).

Σε αντίθεση με την παραπάνω θέση, η νεότερη ισλαμική παράδοση έδωσε στις γυναίκες τη δυνατότητα εξόδου μια φορά το μήνα, προκειμένου να επισκεφθούν συγγενικά τους πρόσωπα από τα οποία θα αποκομίσουν ηθικά οφέλη (Στεφανίδης, 1994:79). Πέρα των παραπάνω περιορισμών η γυναίκα στις ισλαμικές χώρες απαγορεύεται να συναναστρέφεται και να μιλά με άλλους άνδρες (Στεφανίδης, 1994:79). Στον περιορισμό αυτό συγκαταλέγονται και οι άνδρες γιατροί, στους οποίους απαγορεύεται να τις εξετάσουν, ώστε να μη δουν κάποιο μέρος του σώματός τους (Στεφανίδης, 1994:79). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Στεφανίδης, οι παραπάνω αντιλήψεις επηρεάζουν ακόμη και σήμερα τη γυναίκα από λαϊκές και φανατικές ισλαμικές οικογένειες (Στεφανίδης, 1994:79).

Γενικότερα, η γυναίκα και η θέση της στις μουσουλμανικές κοινωνίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το ρόλο της ως γυναίκα-σύζυγος, ενώ απουσιάζει εντελώς η έννοια της ελεύθερης μοναχικής γυναίκας. Με τον τρόπο αυτό και συγκεκριμένα εφόσον αναλογιστεί κανείς ότι χωρίς άδεια δεν βγαίνει από το σπίτι, δεν κάνει επισκέψεις ή δεν έχει και ενεργή επαγγελματική ζωή αυτό θα γίνει πιο εύκολα κατανοητό και θα δικαιολογηθεί και το γεγονός ότι βρίσκεται περιορισμένη. Η κατάσταση αυτή ισχύει όμως και για χώρες με ανώτερη νομοθεσία, όπως η Αίγυπτος, η Συρία, το Ιράν και το Ιράκ (Δημοσθένους - Πασχαλίδου, 2018). Με βάση τα παραπάνω γίνεται σαφές πως η θέση της γυναίκας εξαρτάται από τα δικαιώματα και τις ελευθερίες που θα της αφήσει ο σύζυγός της (Δημοσθένους – Πασαλίδου, 2018). Ο άνδρας οφείλει να βρίσκεται κοντά στη σύζυγό του, να της εκφράζει τα αγνά του αισθήματα, να μην την ζηλεύει ούτε να την πληγώνει, αλλά να αντιμετωπίζει με υπομονή κατά τις διαφωνίες τους, να την συμβουλεύει και να επιχειρεί να την συνετίσει με την ψυχρή του στάση αλλά και την δυσαρέσκειά του, εφόσον όμως έχει αναζητήσει τις αιτίες της συμπεριφοράς της και αφού νωρίτερα έχει επανεξετάσει τη δική του συμπεριφορά (Στεφανίδης, 1994:55-56).

Πολλές φορές η έλλειψη εκπλήρωσης των υποχρεώσεων των γυναικών επιφέρει τιμωρίες βάσει του πλαισίου αυτών των κοινωνιών, μιας και ο άνδρας θεωρείται ότι βρίσκεται πάνω από μια γυναίκα. Ο πατέρας, δηλαδή, ο μεγάλος αδερφός ή ο σύζυγος μπορούν, με σκοπό να συνεντίσουν μια γυναίκα, να τη χτυπήσουν (Μίνουι, 2010:32,40,90). Αποτέλεσμα αυτών των τακτικών είναι οι γυναίκες να υφίστανται ένα μαρτύριο και να ζουν μέσα στο φόβο, την ένταση, την αγωνία, τον βασανισμό και την έλλειψη σεβασμού, αφού οι άνδρες της οικογένειάς τους δεν τις σέβονται (Μίνουι, 2010:41,48,79,91). Η τακτική αυτή αποτελεί για τα πλαίσια αυτών των κοινωνιών μέσο συνέντισης για ζητήματα τιμής, αξία ιδιαίτερα σημαντική για τα μέρη αυτά (Μίνουι, 2010:94,112). Η τέλεση βίας και συγκεκριμένα ο ξυλοδαρμός για συνεντισμό μπορεί να επιβληθεί σε περίπτωση που η σύζυγος αρνείται να εκτελέσει τα συζυγικά της καθήκοντα (Στεφανίδης, 1994:58). Υπάρχουν βέβαια και εκείνες οι περιπτώσεις που οι άνδρες μιας οικογένειας δεν χτυπάνε το γυναικείο πληθυσμό, αλλά είναι συνετοί και τον σέβονται (Μίνουι, 2010:32,82).

Ο ρόλος της γυναίκας δηλαδή περιορίζεται στο σπίτι και πιο συγκεκριμένα στη ανάγνωση βιβλίων θρησκευτικού περιεχομένου, αλλά και στην τέλεση των προκαθορισμένων προσευχών από το Ισλάμ, τη νηστεία και την υπακοή στις εντολές του Θεού, στοιχεία που αποτελούν ύψιστο καθήκον για την ίδια (Στεφανίδης, 1994:58). Ο περιορισμένος ρόλος των γυναικών στο σπίτι αποδεικνύεται τόσο από τις οικιακές εργασίες – μαγείρεμα, καθάρισμα, στρώσιμο τραπεζιού, πλύσιμο ρούχων και σκευών της κουζίνας στο ποτάμι, αλλά και μεταφορά νερού από το ποτάμι στο σπίτι για απομακρυσμένα χωριά, εκτροφή ζώων – όσο και από την τήρηση των θρησκευτικών τελετουργιών (Μίνουι, 2010:18,26-27,49,89). Αντίθετα, οι δουλειές των ανδρών βρίσκονται εκτός σπιτιού – διαφέρουν ανάλογα με την περιοχή διαμονής τους, με αποτέλεσμα να δουλεύουν ως κτηνοτρόφοι στην ύπαιθρο και ως ταξιτζίδες, εργάτες, μαραγκοί ή να κάνουν όλες τις δουλειές στα αστικά κέντρα –, καθώς είναι δική τους αρμοδιότητα να φέρνουν χρήματα στο σπίτι (Μίνουι, 2010:28,51,104). Επιπροσθέτως, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί το γεγονός ότι η γυναίκα αντιμετωπίζεται ως μηχανή αναπαραγωγής (Μίνουι, 2010:22).

Φυσικά πέρα από τις υποχρεώσεις της η γυναίκα της ισλαμικής κοινωνίας υπόκειται και σε κάποιους περιορισμούς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η χρήση καπνού και οινοπνευματοδών ποτών, η μη τακτική επαφή με την οικογένειά της, η αποδοχή του ονόματος του συζύγου, η έλλειψη προσκλήσεων στο σπίτι συγγενής ή φίλης χωρίς άδεια από το σύζυγο, καθώς και η παροχή άδειας από το σύζυγο για την

τέλεση του θρησκευτικού καθήκοντος της νηστείας στοιχεία που δεν την καθιστούν ενάρετη (Στεφανίδης, 1994:59).

Πέρα από τα πλαίσια της οικογένειας αλλά και του σχολείου στα πλαίσια της καθημερινότητας αυτών των κοινωνιών και σύμφωνα με το ισλαμικό έθιμο οι γυναίκες απαγορεύεται να βρίσκονται και να συναναστρέφονται με άνδρες με τους οποίους δεν συνδέονται συγγενικά αλλά και να μιλάνε μαζί τους (Μίνουι, 2010:40,90). Ακόμη, και η επίσκεψη μιας γυναίκας στο πατρικό της σπίτι πραγματοποιούνταν έπειτα από άδεια του ίδιου του συζύγου της, ο οποίος μάλιστα τη συνόδευε (Μίνουι, 2010:93).

Το μόνο σίγουρο είναι πως ο κοινωνικός και ηγετικός ρόλος των γυναικών δεν έχει να κάνει με αποκλίσεις στις ερμηνείες του κειμένου, αντιθέτως η αλληλεπίδραση των πρώιμων μουσουλμανικών κοινωνιών και η μετεξέλιξή τους στο πέρασμα των χρόνων επηρέασε άλλαξε τον ρόλο τους (Koburtay, Abuhussein, Sidani, 2023:348). Στην ισλαμική θεολογία άνδρας και γυναίκα είναι ίσοι απέναντι στο Θεό, και η γυναίκα δηλαδή μπορεί να αποκτήσει περιουσία, να μορφωθεί, καθώς και να αναμειχθεί σε δραστηριότητες αγοραπωλησίας, ενώ στο Ισλάμ, το οποίο επικεντρώνεται στην φυσιολογία, την σωματική διάπλαση δηλαδή των δυο φύλων, η ισότητα δεν αναγνωρίζεται (Στεφανίδης, 1994:97). Πιο συγκεκριμένα, η αλλαγή της θέσης της γυναίκας άρχισε από τους κυβερνήτες και τους λόγιους ισλαμιστές μετά τον Προφήτη Μωάμεθ, οι οποίοι υποστήριζαν την ανωτερότητα του αρσενικού ως αρχηγού της φυλής και συνέβαλαν στην ανάπτυξη στερεοτύπων περί μικρότερης ικανότητας ηγεσίας των γυναικών (Koburtay, Abuhussein, Sidani, 2023:348). Η άποψη αυτή έχει ριζωθεί βαθιά παρόλο που ο διαχωρισμός ήταν συνέπεια της ανάγκης για δημιουργία και συνέχεια της ανθρωπότητας (Στεφανίδης, 1994:98). Έτσι, παρόλο που το ένα φύλο συμπληρώνει το άλλο ακόμη και η ισλαμική θεολογία μέσω του ορισμού των καθηκόντων της γυναίκας στο σπίτι, στις οικιακές δηλαδή δραστηριότητες, έρχεται σε αντίφαση με τη θετική της στάση προς την ισότητα (Στεφανίδης, 1994:98).

Οι αντιλήψεις αυτές στις ισλαμικές κοινωνίες για κατωτερότητα των γυναικών έχουν ως αποτέλεσμα παρά τις γυναικείες οργανώσεις που δραστηριοποιούνται παντού να μην έχουν δώσει στις γυναίκες το θάρρος να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους, τα οποία στερούνται και να καταθέτουν μήνυση ακόμη και στον πατέρα ή τον σύζυγό τους (Μίνουι, 2010:44,77,79,89). Επιπροσθέτως, οι παραπάνω ελλείψεις αποδεικνύονται και από την έλλειψη στις χώρες αυτές οργανώσεων προάσπισης των γυναικείων δικαιωμάτων που να προσφέρουν καταφύγιο σε αυτές (Μίνουι, 2010:130).

Αποτέλεσμα των παραπάνω θέσεων ήταν να ενταθεί η πατριαρχία και να περιοριστεί σημαντικά η παρουσία των γυναικών από ηγετικές θέσεις κάτι που παρουσιάζεται μέσω της θλιβερής οικονομικής συμμετοχής και της απασχόλησης τους σε επίπεδα χαμηλότερα από τον παγκόσμιο μέσο όρο (Koburtay, Abuhussein, Sidani, 2023:348).

Όμως, οι επιτακτικές ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας επηρέασαν και τις μουσουλμανικές χώρες, καθιστώντας απαραίτητη την εργασία της γυναίκας. Έτσι, πολλές γυναίκες λαμβάνουν πανεπιστημιακή μόρφωση και σταδιοδρομούν σε θέσεις του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα (Ζιάκας, 1983:388). Επιπλέον, πολλές υιοθετούν τον δυτικό τρόπο περιβολής (Ζιάκας, 1983:389).

B' Μέρος

Κεφάλαιο 4ο: Ερευνητική προσέγγιση

4.1 Αναγκαιότητα - Σπουδαιότητα της έρευνας

Είναι αναμφίβολα γνωστό πως οι επιταγές των σύγχρονων κοινωνιών και οι γρήγοροι ρυθμοί εξέλιξής τους καθιστούν επιτακτική ανάγκη την εκπαίδευση των μελών τους. Αυτό θεωρείται αναγκαίο δεδομένης της αλληλεπίδρασης της εκπαίδευσης με διάφορους τομείς των κοινωνιών, όπως η οικονομία και η τεχνολογία. Λόγω αυτής της αλληλεξάρτησης και των ολοένα αυξανόμενων αναγκών και η ίδια η εκπαίδευση μετασχηματίζεται (Νικολάου, 2009:173). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ανάγκη συμπερίληψης των κοριτσιών στην εκπαίδευση (Νικολάου, 2009:174).

Όλα τα μέλη των κοινωνιών μπορούν να προσφέρουν εξίσου και να τις προάγουν ανεξαρτήτων φύλου, εθνικότητας, οικονομικής κατάστασης, αρκεί να τους δοθεί το βήμα (Νικολάου, 2009:174). Για το λόγο αυτό και η εκπαίδευση των κοριτσιών καθίσταται καθοριστικός παράγοντας για την εξέλιξη των κοινωνιών και τη βελτίωσή τους πέρα από την προσωπική εξέλιξη. Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώθηκε η αξία όλων στα πλαίσια της κοινωνίας ακόμη και των γυναικών, που παλαιότερα, αλλά ακόμη και σήμερα σε κάποιες χώρες βρίσκονται σε υποδεέστερη θέση.

Αποτέλεσμα των παραπάνω ήταν η ανάδειξη της αναγκαιότητας και σπουδαιότητας της παρούσας έρευνας να διερευνήσει τις αντιλήψεις των γονέων προσφυγικής καταγωγής αναφορικά με την εκπαίδευση των κοριτσιών δεδομένου του διαρκώς αυξανόμενου αριθμού προσφύγων στις χώρες της γηραιάς ηπείρου, αλλά και των αντιλήψεων των μουσουλμάνων, για τη θέση των γυναικών στην κοινωνία.

4.2 Σκοπός

Με βάση όσα αναφέρθηκαν στο Α' Μέρος - θεωρητικό μέρος - της παρούσας έρευνας και λόγω των ελλিপών δεδομένων με δείγμα γονείς προσφυγικής καταγωγής, κρίθηκε ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των γονέων προσφυγικής καταγωγής με σκοπό την ανάδυση των αντιλήψεών τους αναφορικά με την εκπαίδευση των κοριτσιών τους. Έτσι, στα πλαίσια της έρευνας επιχειρείται η αναζήτηση των αντιλήψεων των οικογενειών προσφυγικής καταγωγής αναφορικά με την εκπαίδευση των κοριτσιών τους, των απόψεών τους αναφορικά με ζητήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και της κουλτούρας των προσφυγικών οικογενειών σε σχέση με τις αρμοδιότητες των μελών τους βάσει φύλου.

4.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Συγκεκριμένα τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι η αντίληψη των γονέων προσφυγικής καταγωγής για την εκπαίδευση των κοριτσιών τους;
2. Ποια είναι η άποψη των γονέων προσφυγικής καταγωγής αναφορικά με ζητήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (μικτές τάξεις, σχολική διαρροή, σχολικός εκφοβισμός, φύλο εκπαιδευτικών και σχέση μαζί τους, επιρροές και αποδοχή από την πολιτεία);
3. Ποια είναι η κουλτούρα μιας προσφυγικής οικογένειας αναφορικά με τα μέλη της και αν αυτή διαμορφώνεται βάση φύλου;

4.4 Μεθοδολογία της έρευνας

Με βάση τη στοχοθεσία και τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν, καταλληλότερη ερευνητική μέθοδος, για το υπό μελέτη θέμα θεωρήθηκε, η ποιοτική. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος λόγω των πλεονεκτημάτων, που παρουσιάζει, όταν ο σκοπός της έρευνας είναι η ολιστική κατανόηση ενός φαινομένου. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιτρέπει την εις βάθος μελέτη των εμπειριών, αντιλήψεων και στάσεων του δείγματος, μελετώντας το πώς το κεντρικό ζήτημα ερμηνεύεται από αυτό. Με τον τρόπο αυτό εξερευνούνται και κατανοούνται επιμέρους πτυχές και διαστάσεις ενός φαινομένου που ενδιαφέρει μέσω μιας δυναμικής και πλαυσιοθετημένης προσέγγισης, αντί της αποστασιοποιημένης, στατικής (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:40).

4.5. Ερευνητικό εργαλείο

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκε η διεξαγωγή συνεντεύξεων, λόγω της πληθώρας των πλεονεκτημάτων της μεθόδου. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό (2015) «η ποιοτική συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στους ερευνητές: να διερευνήσουν σε βάθος αντιλήψεις, απόψεις και αξίες, να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη εμπειρία και συμπεριφορά, να δουν το υπό μελέτη φαινόμενο μέσα από τα ‘μάτια’ των ερωτώμενων και να αναδείξουν τη ‘φωνή’ και τον λόγο των συμμετεχόντων στην έρευνα, να έχουν διαδραστική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες, να διερευνήσουν

θέματα που δεν είχαν προκαθοριστεί από πριν, να τροποποιήσουν ακόμη και τον αρχικό σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας» (Ισαρη & Πουρκός, 2015:99).

Με σκοπό την συλλογή δεδομένων που διερευνούν πλήρως το υπό εξέταση ζήτημα, υιοθετήθηκε η μέθοδος των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, λόγω της ευελιξίας της. Ο συγκεκριμένος τύπος συμβάλλει στην προσαρμογή και αναδιάταξη των ερωτήσεων ανάλογα τον ερωτώμενο ή την πορεία της συζήτησης, την εμβάθυνση και υποβοήθηση των συνεντευξιαζόμενων, καθώς και τη δυνατότητα πρόσθεσης/αφαίρεσης θεμάτων προς συζήτηση. Ωστόσο, κρίνεται σκόπιμο για τη μέθοδο αυτή, να δομηθεί ένας οδηγός συνέντευξης με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί και τις υπό διερεύνηση θεματικές περιοχές.

Στην παρούσα έρευνα, ο οδηγός συνέντευξης συγκροτείται από τρεις ερευνητικούς άξονες. Οι ερωτήσεις είναι ανοικτού τύπου και οι συνεντευξιαζόμενοι καλούνται να απαντήσουν ελεύθερα βάσει των προσωπικών τους εμπειριών και πεποιθήσεων.

Θεωρήθηκε πιο σωστό πριν τη διατύπωση των σχετικών με τους τρεις άξονες ερωτημάτων να τεθεί μια σειρά ερωτήσεων, γενικού περιεχομένου στους συμμετέχοντες, προκειμένου να «σπάσει ο πάγος» και να δοθούν πληρέστερες απαντήσεις στη συνέχεια. Τα ερωτήματα αυτά αφορούν προσωπικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των συνεντευξιαζόμενων.

Ο πρώτος άξονας διερευνά τις αντιλήψεις των γονέων όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών τους και συγκεκριμένα των κοριτσιών τους (παρουσία κοριτσιών στο σχολείο, μεικτές τάξεις, σχολική διαρροή, θύματα μαθησιακών προβλημάτων, φύλο εκπαιδευτικού, σχέση γονέα - εκπαιδευτικού, παρακολούθηση διδασκόμενων μαθημάτων, επιτυχημένη εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία). Ο δεύτερος άξονας αφορά την κοινωνία εξετάζοντας συγκεκριμένες παραμέτρους (επιρροή και κοινωνικό περιβάλλον, αισθήματα αποδοχής/απόρριψης), ενώ στον τελευταίο άξονα γίνεται λόγος για το θεσμό της οικογένειας και τους ρόλους των μελών που την αποτελούν (τομέας αρμοδιοτήτων μελών, στάση συμπεριφοράς προς τα παιδιά βάση φύλου). Κλείνοντας, με στόχο την ομαλή ολοκλήρωση της συνέντευξης, εντάχθηκε στον οδηγό συνέντευξης μια ερώτηση που καλεί τους γονείς να απαντήσουν αν αντιμετωπίζουν διαφορετικά τα παιδιά τους ανάλογα με το φίλο τους.

Οι γλώσσες διεξαγωγής των συνεντεύξεων ήταν κατά κύριο λόγο η μητρική γλώσσα των ερωτηθέντων (Περσικά/Φαρσί και Αραβικά) με τη βοήθεια διερμηνέων και σε μια περίπτωση ενός μαθητή προσφυγικής καταγωγής - η μητέρα του οποίου του

ζήτησε να βοηθήσει στη διερμηνεία με τους κούρδους άνδρες/πατέρες, οι οποίοι δεν ήξεραν την επίσημη γλώσσα του Ιράκ τα Αραβικά, αλλά μόνο την διάλεκτο των κουρδικών. Στις παραπάνω περιπτώσεις το επίπεδο της αγγλικής γλώσσας δεν ήταν επαρκές για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Σε μια περίπτωση χρησιμοποιήθηκε η αγγλική - κοινή γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ της ερευνήτριας και μιας μητέρας, όχι όμως εξολοκλήρου, καθώς μέρος της συνέντευξης έγινε στα αραβικά.

4.6 Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 9 γονείς (n=9) προσφυγικής καταγωγής, ηλικίας 35-49 ετών, οι οποίοι διέμεναν στο Κέντρο Φιλοξενίας Προσφύγων στον Κατσικά Ιωαννίνων, για διάστημα από μερικού μήνες έως 6 χρόνια. Ως προς το φύλο, συμμετείχαν ζευγάρια γονέων με παιδιά και των δυο φύλων, εκτός από μια οικογένεια, η οποία είχε μόνο αγόρια. Συγκεκριμένα συμμετείχαν συνολικά 4 γυναίκες/μητέρες προσφυγικής καταγωγής από Αφγανιστάν, Ιράκ (Κούρδοι, μόνο αγόρια), Ιράν και Συρία, και 5 άνδρες/πατέρες προσφυγικής καταγωγής από την ίδια χώρα προέλευσης με τη σύζυγο. Ο ένας παραπάνω άνδρας, του οποίου μάλιστα η σύζυγος αρνήθηκε να συμμετάσχει στη διαδικασία της συνέντευξης, είναι κούρδος του Ιράκ με παιδιά και των δυο φύλων, ενώ ο άλλος κούρδος του Ιράκ είχε μόνο αγόρια.

Τα παιδιά όλων βρίσκονται σε σχολική ηλικία, κάτι που ήταν και το ζητούμενο κατά την επιλογή του δείγματος.

Επειδή στόχος της παρούσας έρευνας δεν αποτελεί η γενίκευση των πορισμάτων της αλλά η εις βάθος διερεύνηση του φαινομένου που εξετάζει, υιοθετείται η σκόπιμη δειγματοληψία (purposful sampling). Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για σκόπιμη-βολική δειγματοληψία καθώς οι ερευνητές επέλεξαν τους συμμετέχοντες με κριτήριο την εύκολη πρόσβαση, που είχαν σε αυτούς, καθώς και με γνώμονα τον πλούτο πληροφοριών που αυτοί θα εξασφάλιζαν μέσω των συνεντεύξεων (Creswell, 2016:244). Το δείγμα, λοιπόν, δομήθηκε με συγκεκριμένα κριτήρια εξυπηρετώντας τους στόχους της παρούσας έρευνας (Robson, 2010:315).

4.7 Ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα καθώς και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων διεξήχθησαν τα έτη 2022-2023. Πιο συγκεκριμένα στα μέσα με τέλη του Ιανουαρίου του 2023 το ερωτηματολόγιο πήρε την τελική του μορφή. Αυτό συνέβη αφού νωρίτερα δόθηκε

λύση σε προβλήματα που είχαν ανακύψει για την διαδικασία των δια ζώσης συνεντεύξεων.

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν 26 και 27 Ιανουαρίου 2023 και 2 και 3 Φεβρουαρίου 2023 σε χώρο της Δομή Φιλοξενίας. Πριν την έναρξη των συνεντεύξεων η ερευνήτρια ενημέρωσε τους συμμετέχοντες για το λόγο της συνάντησής τους και το υπό μελέτη θέμα της έρευνας, καθώς και το σκοπό της. Επιπλέον, διαβεβαίωσε τους συμμετέχοντες για την διασφάλιση της ανωνυμίας τους και την απόλυτη εμπιστευτικότητα των στοιχείων που παρείχαν - κάτι για το οποίο δεσμεύτηκε και η ίδια μέσω υπεύθυνης δήλωσης που υπέβαλε στο αρμόδιο υπουργείο, καθώς και της χρήσης ψευδωνύμων που υιοθέτησε. Επιπροσθέτως, για την διασφάλιση και της ίδιας έπειτα από την παραπάνω ενημέρωση στους γονείς τους ζήτησε να συμπληρώσουν το έντυπο ενημέρωσης - συναίνεσης της συμμετοχής τους στην διαδικασία μέσω έγγραφης συγκατάθεσής τους σε σχετικό έγγραφο.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων η ερευνήτρια διατήρησε μια ουδέτερη στάση αποφεύγοντας να κατευθύνει τη συζήτηση ή να δείξει με εκφράσεις την άποψή της για τις απαντήσεις που έδιναν οι συμμετέχοντες. Επίσης, κατά τη κατασκευή του ερευνητικού εργαλείου, μερίμνησε ώστε οι ερωτήσεις να είναι σύντομες, απλές και κατανοητές ώστε να μην έρθουν οι ερωτώμενοι σε δύσκολη θέση, αλλά και να μην ανακύψει κάποια δυσκολία κατά την διαδικασία με τους διερμηνείς. Με σκοπό την ουσιαστική και ενεργό συμβολή των συμμετεχόντων, αποφασίστηκε ότι η διάρκεια των συνεντεύξεων θα κυμαίνεται μεταξύ 25-35 λεπτών, ώστε να αποφευχθεί η πιθανή κούραση που με τη σειρά της θα εμπόδιζε την παροχή πληρέστερων απαντήσεων.

Τέλος, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων κρατούνταν σημειώσεις δεδομένης της απαγόρευσης μαγνητοσκοπήσεων, ενώ με την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων, η οποία διήρκεσε περίπου δύο εβδομάδες, ξεκίνησε η διαδικασία συμπλήρωσης των σημειώσεων και της απομαγνητοφώνησης από μια συνέντευξη που λήφθηκε εκτός του Κέντρου Φιλοξενίας, με σκοπό την καταγραφή και την μετέπειτα ανάλυση των δεδομένων.

4.8 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η μέθοδος ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν, έγινε με τη μέθοδο της «θεματικής ανάλυσης», η οποία χαρακτηρίζεται από ευελιξία (Τσιώλης, 2016:7· Ίσαρη & Πουρκός, 2015:117), ενώ «συνιστά και μια συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος»

(Τσιώλης, 2018:98). Η συγκεκριμένη μέθοδος, όπως αναφέρει ο Τσιώλης (2016) «επιχειρεί με συστηματικό τρόπο να ανιχνεύσει, να οργανώσει και να κατανοήσει πρότυπα νοήματος από το σύνολο δεδομένων» (Τσιώλης, 2016:7). Πιο συγκεκριμένα, υιοθετήθηκε μια «διατμηματική λογική» (cross-sectional) κατά την οποία, σύμφωνα με τον Τσιώλη (2016) «τα δεδομένα (κείμενα) των διαφορετικών περιπτώσεων τεμαχίζονται και τα επιμέρους τμήματα (αποσπάσματα) οργανώνονται με βάση ένα (εκ των προτέρων καθορισμένο ή σταδιακά διαμορφούμενο) κοινό σύστημα κωδικών ή θεματικών αξόνων» (Τσιώλης, 2016:16).

Η συγκεκριμένη διαδικασία θεματικής ανάλυσης χωρίζεται σε πέντε στάδια σύμφωνα με τον Τσιώλη (2018) (Τσιώλης, 2018:98). Αρχικά, ο ερευνητής/-τρια προβαίνει στην μεταγραφή των δεδομένων και πιο συγκεκριμένα, στην μεταφορά της οργανωμένης συνομιλίας σε κείμενο (Τσιώλης, 2018:99· Τσιώλης, 2014:269). Στη συνέχεια, επιχειρεί μέσω της προσεκτικής μελέτης την εξοικείωση με το υλικό, καθώς και τον εντοπισμό των αποσπασμάτων/σημείων που παρέχουν πληροφορίες (Τσιώλης, 2018:100· Ίσαρη & Πουρκός, 2015:117). Έπειτα, ο ερευνητής/-τρια κωδικοποιεί τα δεδομένα που εκφράζουν κάποιο νόημα, δίνοντάς τους τη μορφή κωδικών και κατηγοριοποιώντας τους (Τσιώλης, 2018:103· Τσιώλης, 2014:107· Ίσαρη & Πουρκός, 2015:117-118). Ακολουθεί μια προσπάθεια ταξινόμησης σε ευρύτερους θεματικούς κύκλους των κατηγοριών που παρουσιάζουν ομοιογένεια βάση των κωδικών (Τσιώλης, 2018:109· Ίσαρη & Πουρκός, 2015:118). Όλες αυτές οι ενέργειες απορρέουν από την στοχοθεσία και τα ερευνητικά ερωτήματα, που έχουν τεθεί κάθε φορά (Τσιώλης, 2018:110· Ίσαρη & Πουρκός, 2015:119). Επίσης, για τα δεδομένα που συλλέχθηκαν καταρτίστηκαν ατομικοί πίνακες έκθεσης των δεδομένων για κάθε συμμετέχοντα γονέα (Τσιώλης, 2018:112). Η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Τσιώλης, 2018:122· Ίσαρη & Πουρκός, 2015:119).

Κεφάλαιο 5ο: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

5.1. Υπόβαθρο των υποκειμένων της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα αναφέρεται στο πεδίο της εκπαίδευσης των κοριτσιών προσφυγικής καταγωγής εξετάζοντας τις αντιλήψεις των γονέων τους. Κρίνεται λοιπόν, σκόπιμο να αναφερθούμε συνοπτικά στο υπόβαθρο αυτών των ανθρώπων.

Αναφορικά με την καταγωγή των συνεντευξιαζόμενων γονέων, αυτοί προέρχονται από το Αφγανιστάν, το Ιράκ, το Ιράν και τη Συρία. Επιπλέον, το διάστημα παραμονής τους στην Ελλάδα διαφέρει και συγκεκριμένα κυμαίνεται από έξι μήνες έως τέσσερα χρόνια.

Τα παιδιά προσφυγικής καταγωγής βάσει του νομοθετικού πλαισίου της εκάστοτε χώρας υποδοχής φοιτούν στα δημόσια σχολεία αυτών, καθώς και σε ειδικά τμήματα, όπως οι Τάξεις Υποδοχής I και II (Ν 1404/1983· Ν 2413/96· Δαμανάκης, 2005:64). Στην συγκεκριμένη έρευνα, όλα τα ζευγάρια, με εξαίρεση ένα ζευγάρι από το Ιράκ, έχουν παιδιά και των δυο φύλων, τα οποία φοιτούν σε σχολεία στον αστικό ιστό της πόλης των Ιωαννίνων, με τους παραπάνω παράγοντες να καθορίζουν το δείγμα της παρούσας έρευνας.

5.2. Αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την εκπαίδευση των κοριτσιών

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προκύπτει θετική στάση των γονέων σε σχέση με την εκπαίδευση των κοριτσιών, γεγονός που αποδεικνύεται τόσο από την φοίτησή τους στα ελληνικά σχολεία όσο και από τον ενθουσιασμό των γονέων για αυτή *«Müge: Νιώθω πολύ καλά που πηγαίνουν και τα αγόρια και τα κορίτσια. Στενοχωριέμαι όταν δεν πάνε και των δυο φύλων... θέλω να πάνε με όποιο κόστος υπάρχει στο σχολείο», «Aslan: Θέλω τα παιδιά να πάνε σχολείο, και τα δύο φύλα. Ένας λόγος που φύγαμε από την Τουρκία είναι για να πάνε σχολείο τα παιδιά.»*

Συγκεκριμένα σύμφωνα με δελτίο τύπου της Unicef Greece στις 4 Απριλίου του 2022 ήταν εγγεγραμμένοι 16.417 πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Unicef Greece).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η πλειοψηφία των γονέων είναι σύμφωνη με την ύπαρξη των μεικτών τάξεων, σεβόμενοι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και θεωρώντας κύρια αποστολή του σχολείου, τη μάθηση

«Müge: Κανένα πρόβλημα, νιώθω πολύ καλά, γιατί πάνε να κάνουν μάθημα. Δεν έχει διαφορά.»

«Songül: Συμφωνώ που είναι μεικτά εδώ, εγώ δεν είχα αγόρια αδέρφια οπότε δεν ήθελα να πάω σχολείο και να είναι πάλι μόνο κορίτσια.»

Συγκεκριμένα, οι μαθητές φοιτούν στην «κανονική» τάξη, μαζί με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους, δεδομένου ότι στην Ελλάδα από το 1983 εφαρμόστηκε η από κοινού εκπαίδευση των δυο φύλων, η οποία είχε υπογραφεί στις 2 Μαρτίου του 1982, με σκοπό την παροχή ίσων ευκαιριών (Σκούρα Λαμπρινή: Markou & Parthenis, 2015:17).

Παρά το γεγονός ότι οι τάξεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι μεικτές, ορισμένοι γονείς, όπως το ζευγάρι από το Ιράν, εξέφρασαν αντίθετη άποψη, ενώ και ο μπαμπάς από τη Συρία είχε κάποιες επιφυλάξεις σχετικά με τη φοίτηση σε αυτές, αν και όλοι τους σέβονται το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα

«Aslan: Δεν υπάρχει πρόβλημα που είναι μεικτές οι τάξεις εδώ. Αν υπάρχει δυνατότητα και εδώ να είναι διαχωρισμένα τα τμήματα θα είναι καλύτερα.»

«Pelin: Δεν έχω πρόβλημα αλλά θα προτιμούσα να είναι ξεχωριστά σε μεγαλύτερες τάξεις.»

Η άποψη αυτή, για διαχωρισμό των τάξεων ιδιαίτερα σε μεγαλύτερες ηλικίες, τεκμηριώνεται τόσο βάσει του συστήματος που ισχύει στη χώρα προέλευσης όσο και λόγω του ενδεχομένου για ανάπτυξη έλξης, καθώς και πλήθους άλλων συναισθημάτων που μπορεί να δημιουργηθούν μεταξύ ατόμων του αντίθετου, λόγω του ευαίσθητου της ηλικίας και στη παρούσα έρευνα τεκμηριώνεται από τον πατέρα Συριακής καταγωγής *«Ahmet: Δεν έχω πρόβλημα. Μπορεί να το έχω σκεφτεί με την άποψη ότι το παιδί θα ασχοληθεί με τα κορίτσια.»*

Ωστόσο, φαίνεται πως κανείς τους δεν θα απέτρεπε την κόρη του να συνεχίσει τη φοίτησή της.

Η παραπάνω άποψη τεκμηριώνεται από τη σημασία που αποδίδουν οι άνθρωποι αυτοί στην αξία της μόρφωσης – παρά τις δυσκολίες που έχουν αντιμετωπίσει κατά την αναζήτηση ενός καλύτερου μέλλοντος – αλλά και από την αρνητική γνώμη που έχουν, για τη σχολική διαρροή, την οποία θεωρούν πρόβλημα των κοινωνιών

«Aslan: Θεωρώ πολύ σημαντικό τα παιδιά μου να τελειώσουν το σχολείο...Πρώτο πράγμα που ο θεός λέει στον προφήτη μας να πας να κάνεις μαθήματα, να μάθεις πράγματα.»

«Pelin: Εγώ θέλω τα παιδιά μου να τελειώσουν το σχολείο και στο μέλλον να σπουδάσουν. Μου αρέσει να πάνε στο σχολείο να σπουδάζουν να διαβάζουν να γίνουν ακόμα καλύτερα και τα δύο φύλα.» (Kalalahti, Varjo & Jahnukainen, 2017:1247). Είναι

σαφές πως η ολοκλήρωση της φοίτησης των παιδιών τους αποτελεί πρωταρχικό στόχο, τόσο για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των ατόμων και την προσωπική τους εξέλιξη όσο και για τη ανάπτυξη και πρόοδο των κοινωνιών και για το λόγο αυτό πρέπει να δοθεί λύση τόσο από την κοινωνία γενικά όσο και από την ίδια την οικογένεια
«**Aslan:** ζούνε σε μια κοινωνία και μπορούν να βοηθήσουν αυτήν την κοινωνία.»
«**Kenan:** Αυτός βλέπει εμένα. Εγώ δεν τελείωσα το σχολείο, τι κάνω, τι ζωή. Το βλέπει.»
(Μάνεσης, 2020:76).

Επιπλέον, οι περισσότεροι από τους συνεντευξιαζόμενους γονείς υποστηρίζουν ότι ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού δεν θα είχε συνάρτηση με το φύλο και θα επιθυμούσαν τα παιδιά τους να μη σταματήσουν το σχολείο εξαιτίας αυτού

«**Pelin:** *bullying* δεν ήταν λόγος να σταματήσουν το σχολείο...Μπορεί να συμβεί σε οποιαδήποτε χώρα, όπου πας, αλλά είναι καλό να το σταματήσουμε. Νομίζω δεν έχει διαφορά για τα δύο φύλα.»

«**Fatma:** Όχι, όχι, δεν έχει διαφορά το φύλο...Όχι, δεν θα τους έλεγα να μην πάνε στο σχολείο και να τους κρατήσω στο σπίτι.»

Ωστόσο, στη περίπτωση, του πατέρα ιρανικής καταγωγής, διακρίνει κανείς την πεποίθηση ότι αν ένα τέτοιο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού ήταν ιδιαίτερα έντονο θα προέβαινε στην πρακτική της διακοπής της φοίτησης

«**Aslan:** άμα βλέπω ότι τα παιδιά μου απειλείται η ζωή τους, ρατσισμός και το σχολείο δεν βοηθάει, δεν θέλω τα παιδιά μου να μάθουν τέτοια πράγματα και να γίνουν αύριο ρατσιστές, εννοείται θα σταματήσω τα παιδιά μου αν δεν υπάρξει λύση.»

ενώ αναφέρει πως κάτι τέτοιο είναι πιο πιθανό να συμβεί σε κορίτσι παρά σε ένα αγόρι, λόγω του ότι η κόρη του φοράει μαντήλα

«**Aslan:** Στη δική μου οικογένεια είναι περισσότερο πιθανό η κόρη μου να δεχθεί *bullying*, γιατί φοράει μαντήλα, είναι πιθανό στο σχολείο να υπάρξει κάτι τέτοιο.»
(ΕΚΚΕ, 2014:227).

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο πατέρας συριακής καταγωγής, ο οποίος όπως αναφέρει σε περίπτωση εκφοβισμού θα αποφάσιζε πιο εύκολα να σταματήσει το κορίτσι από το σχολείο, καθώς θεωρεί ότι είναι πιο ευαίσθητο και ευάλωτο από το αγόρι και δεν θα μπορούσε να υπερασπιστεί τον εαυτό της συγκριτικά με εκείνο σε μια ανάλογη περίπτωση

«**Ahmet:** Εγώ θέλω να πάνε στο σχολείο, αλλά αν θα μου πεις ότι θα τους χτυπάνε, θα τσακώνονται, επειδή είναι πρόσφυγες όχι δεν θα τους στείλω, γιατί να τους στείλω...

δυσκολεύομαι να στείλω το κορίτσι το βράδυ στο δίπλα κοντέινερ για να φέρει κάτι... το κοριτσάκι το έχω και πιο μικρό, θέλω λίγο να το προστατέψω πιο πολύ.»

Είναι προφανές, λοιπόν, ότι για τους ίδιους το φύλο παίζει ρόλο στην εκδήλωση ενός τέτοιου φαινομένου, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους συνεντευξιαζόμενους, επισημαίνοντας πως ανησυχούν περισσότερο για τις κόρες τους και για τον λόγο αυτό θα προβούν στην συγκεκριμένη πρακτική.

Και στις απαντήσεις τους όμως – στο σύνολό τους – σχετικά με το φύλο του εκπαιδευτικού, υπάρχει ταύτιση απόψεων, θεωρώντας πως δεν παίζει ρόλο αυτός ο παράγοντας. Η μόνη τους επιθυμία και αυτό που φαίνεται να τους ενδιαφέρει είναι να απολαμβάνουν τα παιδιά τους υψηλής ποιότητας διδασκαλία, χωρίς να τους απασχολεί αν ο εκπαιδευτικός, που απευθύνεται στις κόρες τους θα είναι του ίδιου ή διαφορετικού φύλου

«Aslan: Όχι για μένα δεν έχει διαφορά το φύλο, όποιος κάνει καλύτερο μάθημα. Για μένα έχει σημασία να κάνει το μάθημα καλά.»

«Ahmet: «Όχι, δεν έχω θέμα με το φύλο του δασκάλου αρκεί αν είναι καλός στη δουλειά του.» Αυτό σημαίνει πως είναι εύκολο να ενσωματωθούν τα παιδιά τους στην ελληνική σχολική διδασκαλία.

Επιπροσθέτως, είναι σαφές πως οι περισσότεροι γονείς προσπαθούν να διατηρούν επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους. Όμως, η προσπάθεια αυτή πολλές φορές καθίσταται όχι απλώς δύσκολη, αλλά ανέφικτη για όποιον δεν γνωρίζει την ελληνική γλώσσα ή για όποιον αδυνατεί να παρευρεθεί στις προβλεπόμενες ώρες συνάντησης λόγω της εργασίας του ή λόγω του ότι δεν έχουν λάβει σχετική ενημέρωση

«Müge: Επειδή εγώ έχω δυσκολίες, δεν ξέρω τη γλώσσα, δεν μπορώ να μιλήσω ελληνικά, ούτε αγγλικά, τα παιδιά μου μιλάνε κανονικά, έχουν σχέση με το δάσκαλο. Επειδή δεν ξέρω, δεν γνωρίζω, δεν ξέρω πως να εξηγήσω, πως να μιλήσω, πως να επικοινωνήσω μαζί τους.»

«Fatia: Δεν έχω επαφές με τους δασκάλους των παιδιών. Όχι. Μακάρι να μπορούσα να πήγαινα, να τους έβρισκα, να είχα και διερμηνέα να ρωτήσω πως πάει το παιδί/ το κορίτσι, αν έχει θέματα.» (Wheeler, 2018:13· Ee, 2017:134· Hornby & Lafaele, 2011:46· Ζηλιασκοπούλου, 2014:7· Μάγος, 2022:307-308· Πολύζος, 2012:64· Patrikakou, 2008:3· Ule, Zivoder, Bois-Reymond, 2015:341).

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε δυο περιπτώσεις, και συγκεκριμένα στην οικογένεια των Ιρανών, ο παράγοντας γλώσσα δεν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την

επικοινωνία μεταξύ γονέων και σχολείου, καθώς οι ίδιοι οι γονείς σκέφτονται πλήθος μεθόδων για να επιτευχθεί αυτή η επικοινωνία άμα δεν έχουν στη διάθεσή τους διερμηνέα

«**Aslan:** δεν πειράζει αν δεν ξέρω τη γλώσσα αρκεί να κοιτάζω το δάσκαλο *face to face*.»,

«**Pelin:** Ναι θέλω να έχω επαφή, δεν με πειράζει που δεν ξέρω αγγλικά, έχω *google translate* και πάω.» (Patrikakou, 2008:3,5).

Ενδιαφέρον, ωστόσο, παρουσιάζει η περίπτωση της ιρακινής μητέρας, η οποία διατηρεί επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών της είτε τηλεφωνικά είτε μέσω email, καθώς γνωρίζει λίγα αγγλικά

«**Songül:** Ναι, μιλάω με τους δασκάλους αν γίνει κάτι στο σχολείο. Επικοινωνούμε στο τηλέφωνο, μου στέλνουν *e-mail* για εκδρομές, πάρτι.».

Σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών, εύκολα καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα πως οι περισσότεροι γονείς είναι σύμφωνοι με το υπάρχον πρόγραμμα, αλλά και τα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα, καθώς και με τη συμμετοχή των παιδιών τους σε αυτά

«**Mohamet Ali:** Όχι, θέλω να συμμετέχουν σε όλα τα μαθήματα.»,

ενώ άλλοι όπως η μητέρα από το Αφγανιστάν θα ήθελε εμπλουτισμό των διδασκόμενων γνωστικών αντικειμένων

«**Müge:** Ναι, θέλω να κάνουν μαθήματα αγγλικών για παράδειγμα, να κάνουν και ελληνικά επίσης, ενώ να υπάρχει και μια γλώσσα ξένη, που μιλάνε παντού, σαν τα αγγλικά...να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα, τα φαρσί, τα περσικά... θα προτιμούσα να πάνε στο σχολείο και να κάνουν τουλάχιστον την μητρική τους γλώσσα, αν υπάρχουν και άλλα παιδιά για να σκέφτεται το Υπουργείο Παιδείας, ότι υπάρχει τέτοια ανάγκη. Είναι από Αφγανιστάν και δεν έχουν κάνει μαθήματα περσικών και δεν ξέρουν πως να γράψουν και να διαβάσουν.».

Ωστόσο, παρατηρείται πως αρκετοί από αυτούς επιθυμούν την ενσωμάτωση ενός μαθήματος αναφορικά με τη δική τους θρησκεία, ώστε να διατηρούν τα παιδιά τους επαφή με αυτήν – χαρακτηριστικά μια μητέρα αναφέρει πως δεν μπορεί εκείνη να διδάξει στο παιδί τη θρησκεία. Επίσης, επιθυμούν την ενσωμάτωση μαθημάτων βασισμένων πλήρως στη γλώσσα και τη θρησκεία τους

«**Fatma:** θα ήθελα στα θρησκευτικά να διδάσκονται και στοιχεία της μουσουλμανικής θρησκείας, αλλά δεν θέλω το διαχωρισμό, να πάρουν μόνο τα παιδιά που έχουν τη συγκεκριμένη θρησκεία, θέλω το μάθημα να γίνει για όλους. Είναι ωραίο, επειδή και τα παιδιά μας, οι μουσουλμάνοι, συμμετέχουν και ακούνε για τη θρησκεία των Ελλήνων,

γιατί όχι, να είναι μια ώρα την εβδομάδα, να μάθουν και τα ελληνόπουλα τι έχει η θρησκεία αυτή. Γιατί εγώ ως μουσουλμάνοι, εντάξει έχω την περιέργεια και για τους άλλους, να ξέρουμε λίγο. Μακάρι να υπήρχε και το αντίστροφο, να μαθαίνουν για τους μουσουλμάνους.» (Μάνεσης, 2020:61).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Ιρανή μητέρα, η οποία επιθυμεί διαχωρισμό στο μάθημα της γυμναστικής βάση φύλου, όπως ίσχυε και στην Ελλάδα την περίοδο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964, κατά την οποία γινόταν μια προσπάθεια άμβλυνσης των διαφορών μεταξύ των δυο φύλων, με εξαίρεση των συγκεκριμένο μάθημα

«**Pelin:** Θα μπορούσαν να κάνουν γυμναστική ξεχωριστά γιατί μεγαλώνουν τα παιδιά είναι μια ηλικία δύσκολη.» (Ζιώγου & Δαλακούρα, 2015:143)

και τον πατέρα να αναφέρει ότι η συμμετοχή στο μάθημα των θρησκευτικών πρέπει να γίνεται υπό την προϋπόθεση του σεβασμού

«**Aslan:** Καλό είναι να σέβονται, να κάνουν μαθήματα από τη δική τους χώρα για παράδειγμα θρησκευτικά.»

Είναι, επίσης, ξεκάθαρο πως η επιθυμία για ακαδημαϊκή και επαγγελματική εξέλιξη είναι κοινή για άλλους τους συνεντευξιαζόμενους γονείς για τα παιδιά τους και των δυο φύλων

«**Mohamet Ali:** Θέλω να πάνε μέχρι το Πανεπιστήμιο, να είναι μαθητές καλοί, να ξέρουν όσα περισσότερα γίνεται.»

Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι δηλώνουν ότι θέλουν να ολοκληρώσουν τα παιδιά τους – και τα αγόρια και τα κορίτσια – τις σπουδές τους σε σχολικό και ακαδημαϊκό επίπεδο, καθώς και να έχουν μια επιτυχημένη επαγγελματική πορεία, επισημαίνοντας μάλιστα ότι η επιλογή του αντικειμένου ανήκει στα ίδια

«**Pelin:** Αυτό εξαρτάται από τα παιδιά μου, αυτά θα αποφασίσουν τι θα γίνουν...Εγώ σκέφτομαι πολλά πράγματα αλλά σημασία έχει αν θέλουν τα παιδιά μου ή όχι.»

5.3. Απόψεις των υποκειμένων αναφορικά με το κοινωνικό περιβάλλον

Είναι αναμφίβολα γνωστό πως οι μαθητές προσφυγικής προέλευσης λόγω του ευαίσθητου της ηλικίας τους δέχονται επιρροές από συνομηλίκους τους

«**Müge:** Ναι, μαθαίνουν πάρα πολλά πράγματα από το σχολείο, από την κοινωνία, από συμμαθητές.»

«**Fatma:** επηρεάζονται πάρα πολύ.»

και συγκεκριμένα επιρροές όσον αφορά το ενδυματολογικό κομμάτι και την υιοθέτηση ενός τρόπου ενδυμασίας όμοιου με εκείνον των συνομηλίκων τους

«Zafer: επιλέγουν κάποια πράγματα που πραγματικά όχι μόνο δεν φορούσαν στο Αφγανιστάν, δεν υπάρχει, δεν φοράει κανείς. Θέλουν τέτοια»,

«Müge: Η μεγάλη κόρη μου είναι σαν εμένα, η 13χρονη όμως φοράει κοντά μπλουζάκια και σορτσάκια.». Συγκεκριμένα, παρατηρείται η πλειοψηφία των κοριτσιών να επιλέγει να μη φορά το χιτζάμπ

«Zafer: Πρώτο πράγμα που έχω δει από τα παιδιά μου είναι ότι στο Αφγανιστάν φορούσαν μαντήλι, εδώ που ήρθαν τα πέταξαν όλα.»

Ο διαφορετικός αυτός τρόπος ζωής για τους περισσότερους γονείς δεν αποτελεί πρόβλημα, εφόσον ζουν σε μια ευρωπαϊκή χώρα με διαφορετική κουλτούρα

«Müge: Εγώ δεν έχω κανένα πρόβλημα. Είναι νέα παιδιά, εγώ δεν έχω πρόβλημα με τα παιδιά μου να φοράνε μαντίλα ή να μη φοράνε...Εγώ σκέφτομαι ότι είναι θέμα επιλογής. Άμα θέλεις. Καθένας για τον εαυτό του.»,

εξαίρεση αποτελεί βέβαια το ζευγάρι από το Ιράν. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο πατέρας θεωρεί ότι η δική του οικογένεια δεν έχει επηρεαστεί παρά την παρουσία τους σε μια ευρωπαϊκή χώρα, ωστόσο υποστηρίζει ότι σε κάτι τέτοιο είναι πιο πιθανό να επηρεαστούν τα κορίτσια, καθώς οι γυναίκες είναι πιο επιρρεπείς, από συνομήλικα άτομα

«Aslan: τα κορίτσια θα επηρεαστούν πιο εύκολα, να βγάλουν το χιτζάμπ...Οι γυναίκες είναι πιο ευάλωτες (να επηρεαστούν σε άλλη νοοτροπία).»

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η δήλωση της μητέρας, η οποία επισημαίνει πως τα παιδιά της δεν έχουν επηρεαστεί από όπου και αν πέρασαν

«Pelin: Στην Τουρκία που ήμασταν τα παιδιά δεν μπορούσαν να πάνε σχολείο, οπότε βοηθούσαν τους γονείς με τις δουλειές, δεν επηρεάστηκαν.»,

ενώ δεν δέχεται οι κόρες της να βγάλουν το χιτζάμπ

«Pelin: Δεν δέχομαι κάτι τέτοιο από τα παιδιά μου (να βγάλουν τη μαντήλα) και τα παιδιά μου έχουν μάθει έτσι.» (Μίνουι, 2010:60-61).

Αντίθετη όμως άποψη με την παραπάνω παρουσιάζει ο Σύριος πατέρας, ο οποίος επισημαίνει ότι θα ήθελε τα παιδιά του να επηρεαστούν από συνομηλίκους τους, συνάπτοντας παρέες και βγαίνοντας έξω βόλτα, εφόσον ο ίδιος έχει επικοινωνία μαζί τους και τα συμβουλεύει κατάλληλα

«Ahmet: όχι όχι είμαι το αντίθετο, δηλαδή, μακάρι η κόρη μου ας πούμε να μου πει θα βγω με τις φίλες μου, νιώθω ότι είχε ενταχθεί, νιώθει καλύτερα, παρά κάθεται και δεν

κάνει τίποτα, βέβαια είναι ακόμα μικρή αλλά όχι μακάρι να μεγαλώσει και να κάνει ότι κάνουν τα άλλα παιδιά.».

Αναφερόμενοι στην αποδοχή τους από την ελληνική κοινωνία, καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα πως δεν υπάρχει μια σταθερή συμπεριφορά από όλους. Πιο συγκεκριμένα, οι άνθρωποι αυτοί γίνονται αποδέκτες διαφορετικής αντιμετώπισης από τους ντόπιους κατοίκους, με αποτέλεσμα να παρατηρείται από τη μια μεριά το αίσθημα αποδοχής, και της προσφοράς για βοήθεια, που περιγράφουν οι συνεντευξιαζόμενοι
«Ahmet: γενικά υπάρχουν και αυτοί που ενδιαφέρονται και θέλουν να ρωτήσουν, προσπαθούν, θέλουν να μας μιλήσουν και υπάρχουν και αυτοί που απλά εντάξει, οκ, έχουν συνηθίσει πλέον τόσα χρόνια να υπάρχουν πρόσφυγες στην Ευρώπη γενικά»,
«Fatia: βγαίνω στην αγορά προσπαθώ να μιλήσω στα μαγαζιά, καταλαβαίνουν ότι δεν μιλάω ελληνικά, αλλά ποτέ ποτέ δεν με είδαν με κακό μάτι. Είναι εκεί, προσπαθούν να με βοηθήσουν, με το κορμί, με τα χέρια, να δείξει, να ζωγραφίσει γιατρός, αλλά τους βλέπω ότι προσπαθούν/με να επικοινωνήσουμε (ούτε κοιτάνε περίεργα επειδή μιλάει άλλη γλώσσα).».

ενώ από την άλλη κάνουν αναφορές σε αδιάκριτα βλέμματα που έχουν συναντήσει, αλλά και σε συμπεριφορές προς τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον από συμμαθητές που δεν δίνουν τη δυνατότητα σε αυτά να αναπτύξουν περισσότερες σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον

«Müge: Εγώ νιώθω ότι κοιτάνε άσχημα. Νιώθω λίγο άσχημα, γιατί κοιτάνε περίεργα, όταν πηγαίνω στην πόλη, στο νοσοκομείο ή όπου πάω, κοιτάνε λίγο περίεργα. Πιο πολύ οι γυναίκες κοιτάνε περίεργα, όχι οι άνδρες»,

«Aslan: στο δρόμο που βλέπουν τη γυναίκα μου που έχει μαντήλα που τους φαίνεται περίεργο.».

5.4. Ρόλοι στην οικογένεια: πρακτικές των συνεντευξιαζόμενων και οι αντιλήψεις που τις καθορίζουν

Επιπλέον, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η αναφορά στη διάκριση των ρόλων των μελών στα πλαίσια της οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα, λόγω των ολοένα αυξανόμενων αναγκών των οικογενειών η συμμετοχή όλων των μελών, στις οικιακές εργασίες αποτελεί υποχρέωση, χωρίς να υπάρχει διαχωρισμός με βάση το φύλο

«Aslan: Στην οικογένειά μου τα κάνουμε όλοι όλα μαζί. Αυτό έχει να κάνει με τη οικογένειά σου, είναι καλό να βοηθάς την οικογένειά σου, να βοηθάμε ο ένας τον άλλο.».

«**Ahmet:** Όχι όχι, εμείς στο σπίτι δεν έχουμε ο καθένας ένα ρόλο συγκεκριμένο...όλοι κάνουμε ότι μπορούμε...Εγώ μαγειρεύω...αν ήξερε το αγόρι να μαγειρέψει γιατί να μη μαγειρέψει, εγώ ξέρω να μαγειρεύω, μαγειρεύω στη θέση της γυναίκας μου, δεν έχω θέμα.»

«**Songül:** Σπίτι μου αν δεν μπορώ να μαγειρέψω ή να καθαρίσω θα πω στον άντρα μου ή θα πω στα αγόρια. Όλοι κάνουν ό,τι μπορούν, παρόλο που είμαι η μόνη γυναίκα.»

Με λίγα λόγια κυριαρχεί η άποψη ότι όλοι πρέπει από κοινού να συμμετέχουν στις οικιακές εργασίες.

Ειδικότερα, συμπεραίνει κανείς πως από τους περισσότερους γονείς τηρείται κοινή στάση απέναντι στους γιους και στις κόρες τους, χωρίς να αντιμετωπίζουν διαφορετικά κάποιο από τα δύο φύλα

«**Aslan:** σαν πω στα κορίτσια να πλύνουν τα πιάτα θα τα πλύνουν ο γιος μου δεν κάνει πράγματα που είναι για το σπίτι, εγώ θέλω να τον βάζω αλλά αυτός δεν κάνει.»

«**Pelin:** Δεν έχει διαφορά, για παράδειγμα ο άντρας μου κάνει τα πάντα με βοήθεια, πλένει τα ρούχα, με βοηθάει με την κουζίνα. Μαγειρεύει.»

με μόνη εξαίρεση τη μητέρα από το Αφγανιστάν, η οποία αντιμετωπίζει με περισσότερη επιείκεια το γιο της λόγω ηλικίας

«**Müge:** «Είναι 7 χρονών, τίποτα δεν κάνει. Δεν θέλω να κάνει τίποτα. Ακόμη είναι μικρούλης (το αγόρι).»

Επιπλέον, η μητέρα από το Αφγανιστάν εμφανίζεται να φοβάται το ενδεχόμενο μη χαθεί κάποιο από τα παιδιά άμα βγουν μόνα τους, όπως συνέβη στο παρελθόν ή ότι αν κάποιος φλερτάρει τις κόρες της στο δρόμο εκείνες δεν θα ξέρουν πως να αντιδράσουν

«**Müge:** Εγώ φοβάμαι, γιατί μπορεί να χαθεί στο δρόμο, να χαθεί στην πόλη και η άλλη μέρα που πήγαν 2 μαζί, η κόρη μου είναι πολύ όμορφη κοπέλα, ήρθε ένας και ζήτησε αριθμό τηλεφώνου γι' αυτό φοβάμαι, γιατί δεν ξέρουν τα παιδιά μου πολλά πολλά απ' αυτά.»

καθώς και του Σύριου πατέρα, ο οποίος δηλώνει πως δεν θα ανέθετε κάποια εξωτερική δουλειά στην κόρη του, θέλοντας να την προστατεύσει, επειδή είναι μικρή και λόγω των συνθηκών διαβίωσης στο camp, κάτι που δεν θα ίσχυε αν ζούσαν σε ένα σπίτι στον αστικό ιστό

«**Ahmet:** αν είμαι εδώ στο camp, φοβάμαι λίγο για το κορίτσι, θέλω λίγο να το προστατέψω, θα έστελνα το αγόρι. Αν ήμασταν ας πούμε σε μια πόλη, σε ένα σπίτι, τα μαγαζιά είναι πιο κοντά, παράδειγμα δυσκολεύομαι να στείλω το κορίτσι το βράδυ στο δίπλα κοντέινερ για να φέρει κάτι από κάποιο φίλο μου. Θα στείλω το αγόρι... το

κοριτσάκι το έχω και πιο μικρό, θέλω λίγο να το προστατέψω πιο πολύ.» (Minoui, 2010:25,54).

Συζήτηση

Είναι σαφές από τις παραπάνω αναφορές των γονέων μαθητών προσφυγικής καταγωγής όσον αφορά τις αντιλήψεις τους αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους και συγκεκριμένα των κοριτσιών τους πως δεν υπάρχει διαφορετική στάση προς τα κορίτσια τους σε σχέση με τα αγόρια τόσο όσον αφορά την εκπαίδευση και την επαγγελματική τους σταδιοδρομία όσο και αναφορικά με τη θέση και τους ρόλους τους στην οικογένεια αλλά και στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Τα υποκείμενα της έρευνας ερχόμενα στην ελληνική κοινωνία φέρουν βιώματα και εμπειρίες από έναν διαφορετικό τρόπο ζωής, εκείνον των χωρών προέλευσής τους βάσει του οποίου έχουν διαμορφωθεί ως προσωπικότητες, αλλά και έχουν διαμορφώσει τον τρόπο ζωής, σκέψης και συμπεριφοράς τους. Όλα αυτά σε συνδυασμό με τα βιώματα και τις εμπειρίες από τον ελληνικό χώρο πολλές φορές έρχονται σε σύγκρουση με τις αντιλήψεις τους. Αποτέλεσμα αυτού είναι κάποιοι από αυτούς να μη διστάσουν να προβούν σε συγκρίσεις για να καταλήξουν στην υπεροχή συνηθειών στη χώρα προέλευσης σε σχέση με τα ισχύοντα στην ελληνική κοινωνία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι δηλώσεις ορισμένων γονέων, οι οποίες εκφράζουν καχυποψία σχετικά με την ύπαρξη μεικτών τάξεων, όπως αυτές διαμορφώθηκαν με τη ρύθμιση του 1983, ειδικότερα για τις μεγαλύτερες εξ αυτών λόγω του ευαίσθητου της ηλικίας τους (Σκούρα Λαμπρινή· Markou & Parthenis, 2015:17).

Ωστόσο, παρά τις όποιες αντιθέσεις η πλειοψηφία των γονέων τάσσεται υπέρ της παρουσίας των παιδιών τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, διότι έτσι θα θέσουν τις βάσεις για ένα καλύτερο μέλλον τόσο για την δική τους πρόοδο και ευημερία όσο και για εκείνη ολόκληρης της κοινωνίας. Η αξία που δίνουν οι άνθρωποι αυτοί στην εκπαίδευση των παιδιών τους παρά τις δυσκολίες που έχουν περάσει, για να έρθουν στην Ελλάδα, γίνεται φανερό και μέσω της ισχυρής θέσης πως τα κορίτσια δεν θα σταματήσουν το σχολείο ακόμη και αν πέσουν θύματα λεκτικής βίας στη σχολική κοινότητα, λόγω δυσκολιών στην γλώσσα (έλλειψη επικοινωνίας και κατανόησης), καθώς και λόγω ενός διαφορετικού ενδυματολογικού κώδικα (χρήση μαντήλας).

Επιπροσθέτως, έκδηλη είναι η αναγνώριση και η εκτίμηση της αξίας του εκπαιδευτικού ανεξαρτήτως φύλου, καθώς και η στενή επαφή και η επικοινωνία μαζί του. Η επικοινωνία ανάμεσα στους ίδιους και στους εκπαιδευτικούς δεν είναι εύκολη, όπως στις χώρες προέλευσης, αλλά μια περίπλοκη και δύσκολη διαδικασία, λόγω της

έλλειψης μέσου επικοινωνίας, το οποίο όμως όπως παρουσιάζεται από τη θέρμη των γονέων δεν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη σύναψη σχέσεων έστω στοιχειώδους επικοινωνίας, προκειμένου να ενημερώνονται για την πρόοδο των παιδιών τους.

Στο αντίποδα της καλής διάθεση για τη φοίτηση των παιδιών στα ελληνικά σχολεία αλλά και της σύναψης σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς βρίσκεται η άποψη ορισμένων γονέων – υποκειμένων της έρευνας για τα γνωστικά διδακτικά αντικείμενα. Συγκεκριμένα, εμφανίζονται ορισμένοι γονείς να επιθυμούν την αναπροσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος για το μάθημα των θρησκευτικών, προκειμένου τόσο οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο όσο και οι συμμαθητές τους να διδάσκονται εξίσου και τη θρησκεία των πρώτων.

Η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων δηλώνει αποδεκτή από τους γηγενείς συμπολίτες παρά τις όποιες διαφορές λόγω του πολιτισμικού υποβάθρου. Ωστόσο, παρά την αποδοχή τους οι ίδιοι παρατηρούν αλλαγές στη συμπεριφορά, τις συνήθειες και τον ενδυματολογικό κώδικα των παιδιών τους ανεξαρτήτως φύλου λόγω της καθημερινής συναναστροφής με τους συνομηλίκους τους.

Τα ευρήματα, βέβαια αυτά θα πρέπει να τα συσχετίσουμε με το γεγονός ότι το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας είναι μικρό και επιλέχθηκε βάσει των δυνατοτήτων της συγκεκριμένης δομής φιλοξενίας, με αποτέλεσμα να μην αντιπροσωπεύει τις αντιλήψεις και άλλων γονέων των ίδιων εθνικοτήτων. Είναι, επομένως σαφές, πως ενός τέτοιου είδους έρευνα σε άλλες δομές αλλά και έξω από αυτές, καθώς και η επέκταση του δείγματος τόσο αριθμητικά όσο και σε άλλες εθνικότητες θα είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον εμπλουτίζοντας τα υπάρχοντα ευρήματα, δεδομένου ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν συμφωνούν απόλυτα με εκείνα της έρευνας της Φουλίδη στη Δομή Φιλοξενίας του Σκαρμαγκά το 2021 (Φουλίδη, 2021:92,96-99).

Περιορισμοί

Όπως σε κάθε έρευνα, έτσι και στη συγκεκριμένη η ερευνήτρια συνάντησε, κάποιους περιορισμούς οι οποίοι αξίζουν να αναφερθούν. Αυτοί είναι: το μικρό δείγμα, τόσο αριθμητικά όσο και ειδικότερα αναφορικά με το εθνολογικό τους υπόβαθρο, τα ζευγάρια γονέων με μικρό χρονικό διάστημα παραμονής στην Ελλάδα, η έρευνα σε ένα Κέντρο Φιλοξενίας, η έρευνα σε γονείς μόνο της Δομής Φιλοξενίας του Κατσικά, η διαδικασία συνεντεύξεων χωρίς μαγνητοφωνήσεις, διότι απαγορευόταν, ενώ ελλόχευε ο κίνδυνος παράληψης σημαντικών πληροφοριών, η πιθανότητα στημένων απαντήσεων δεδομένου ότι οι συνεντεύξεις δεν έγιναν στα κοντέινερ/σπίτια των οικογενειών αλλά στο χώρο συνεντεύξεων για διαδικασία λήψης ασύλου, η χρήση διερμηνέα από μόνη της μπορεί να αποτελεί μειονέκτημα αν αναλογιστεί κανείς ότι δεν μεταφράζεται το σύνολο των πληροφοριών, η απουσία οργανωμένης ενημέρωσης με τους συμμετέχοντες από πλευράς διεύθυνσης της δομής πιθανόν προκάλεσε τη δυσπιστία κάποιων να συμμετάσχουν στην έρευνα, αλλά και πιθανότητα ωραιοποίησης και εξιδανίκευσης των απαντήσεων των συμμετεχόντων, η καχυποψία απέναντι στην ερευνήτρια και τη διερμηνέα εκτός δομής, που τους επισκέπτονταν για να ζητήσουν τη συμμετοχή τους στην έρευνα, μιας και το αρμόδιο τμήμα της δομής δεν τους είχε ειδοποιήσει (χαρακτηριστικά ο διερμηνέας της δομής ενημέρωσε οικογένεια να επιστρέψει την ώρα εκείνη προκειμένου να γίνει η συνέντευξη), η έλλειψη απαντήσεων σε κάποιες ερωτήσεις λόγω δυσκολίας κατανόησης των ερωτήσεων από πλευράς των συνεντευζιζόμενων ή παρερμηνείας του διερμηνέα, καθώς και ο περιορισμένος χρόνος για τις συνεντεύξεις, καθώς και για την παρουσία της ερευνήτριας στη δομή.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα εργασία αναφορικά με τις αντιλήψεις των γονέων προσφυγικής καταγωγής σε σχέση με την εκπαίδευση των κοριτσιών τους έχει τη δυνατότητα να διερευνηθεί περαιτέρω με στόχο να ανακύψουν περισσότερες ενδιαφέρουσες διαστάσεις του ζητήματος. Πιο συγκεκριμένα, αξίζει να διερευνηθεί η σχολική εμπειρία των γονέων και να συγκριθεί με τις αντιλήψεις τους αναφορικά με την εκπαίδευση των κοριτσιών τους, να ερευνηθεί για ποιο φύλο θεωρούν απαραίτητη την μόρφωση σε περίπτωση επιλογής αλλά και να μελετηθεί περαιτέρω η γονεϊκή εμπλοκή μέσω των αντιλήψεων των μαθητών προσφυγικής καταγωγής. Επίσης, να διερευνηθεί ο αντίκτυπος της ανάμειξης των κοριτσιών στην εκπαίδευση και η ενεργή κοινωνική ζωή για τα ίδια, να μελετηθεί η επίδραση της θρησκείας στην καθημερινή και όχι μόνο ζωή των γυναικών, αλλά και να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των γονιών αναφορικά με την εκπαίδευση των κοριτσιών τους βάσει των διαφορετικών θρησκευτικών ομάδων του Ισλάμ (σιτικό, σουνιτικό ή αλεβίτικο), να μελετηθούν οι αντιλήψεις των αγοριών για τη θέση των κοριτσιών στην εκπαίδευση, την οικονομία, την πολιτική και γενικότερα την ίδια την κοινωνία, να μελετηθούν οι αντιλήψεις των κοριτσιών για τη θέση τους στην εκπαίδευση, την οικονομία, την πολιτική και γενικότερα την ίδια την κοινωνία. Επιπλέον, ερευνώντας ένα μεγαλύτερο δείγμα αναφορικά με το εθνοπολιτισμικό τους υπόβαθρο καθώς και η διεξαγωγή αυτού σε περισσότερες Δομές Φιλοξενίας, καθώς και σε οικογένειες εκτός Δομών δύναται να συμπληρώσει τα υπάρχοντα δεδομένα. Στην κατεύθυνση αυτή δύναται να συμβάλει και η διεξαγωγή έρευνας με δυνατότητα μαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων, για περιορισμό στο ελάχιστο απώλειας σημαντικών δεδομένων καθώς και η συνδυαστική έρευνα συνεντεύξεων και παρατήρησης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ασκούνη, Ν., & Θάνος Θ. (2021). *Εθνοπολιτισμικές διαφορές και ανισότητες στην εκπαίδευση. Κοινωνικοί αποκλεισμοί και πορείες ένταξης*. Gutenberg.

Βασιλειάδου, Ε. (2019). *Οι προσδοκίες και ο βαθμός ικανοποίησης των γονέων από το σχολείο* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Γιαννουλάτος, Αναστάσιος (Αρχιεπίσκοπος Τυράνων και Αλβανίας) (2006). *Ισλάμ. Θρησκευολογική επισκόπηση*. Ακρίτας.

Γκάρντερ, Γ. (2011). *Το βιβλίο των θρησκειών*. Μεταίχμιο.

Γκόγκας, Θ. (2022). *Διαπολιτισμική επικοινωνία. Ταυτότητες και ετερότητες*. Gutenberg.

Γουβιάς, Δ., & Θεριανός, Κ. (2014). *Εκπαιδευτική πολιτική*. Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2000). Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα. *Επιστήμες της Αγωγής* (πρώην Σχολείο και Ζωή).1-3,3-23.

Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Gutenberg.

Δήλια - Κοροναίος (2016). Ταυτότητες: Ατομική, Συλλογική, Εθνική, Πολιτισμική. Ανακτήθηκε στις 28 Απριλίου 2023 από <https://slideplayer.gr/slide/14142364/>

Δημοσθένους - Πασχαλίδου, Α. (2018, Μάρτιος 12). *Η γυναίκα στο Ισλάμ*. <https://www.pemptousia.gr/2018/03/i-gineka-sto-islam/#1>

Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, (2014). Η σημασία της ένταξης της διάστασης του φύλου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο Ν. Μοσχοβάκου (Επιμ.), *Γυναικεία μετανάστευση στην Ελλάδα: Οδικός χάρτης πολιτικών κοινωνικής ένταξης*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ).

Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (2017). *Το έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων.*

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf

Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2014). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών. Στο: Ε. Κατσαρού, & Μ.

Ζιάκας, Γ. (1983). *Ιστορία των θρησκειμάτων Β΄. Το Ισλάμ* (2η εκδ.). Εκδόσεις Π. Πουρναρά.

Ζιάκας, Γ. *Το Ισλάμ ως θρησκεία*. Ανακτήθηκε στις 7 Μαΐου 2023 από https://www.ecclesia.gr/greek/holysynod/commitees/europe/ziakas_islam.html?fbclid=IwAR2ZKR-yO0cT4G6Zh89B8GrjC2M7QIezve6ExB6k-Yctep7vs6HCl5cgc_8

Ζιώγου – Καραστεργίου, Σ. & Δαλακούρα, Α. (2015). *Η εκπαίδευση των γυναικών – Οι γυναίκες στην εκπαίδευση. Κοινωνικοί, ιδεολογικοί, εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί και η γυναικεία παρέμβαση (18^{ος} – 20^{ος} αι.)*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Θάνου, Κ., Γκόλια, Α., & Αναστασίου, Σ. (2019). Συγκρουσιακές σχέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, η σχολική κουλτούρα και ο ρόλος του σχολικού διευθυντή. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 68, 46-59.

Θεοδοσιάδου, Κ. (2015). *Διδασκαλία και ετερότητα, Οι προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Μπατσιούλας.

Θεοδωρίδης, Π. (2001). Προσωπική ταυτότητα, εθνική ταυτότητα και ιδιότητα του πολίτη. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 5(5-6), 55–82. <https://doi.org/10.12681/sas.544>

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Καλοφορίδης, Β. (2014). Ταυτότητα, μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 2 (1), 199-216.

Καρανάτσιου, Κ., Τσιούμης, Κ., & Παπαγερίδου, Δ. (2013). Η διάσταση της πολυπολιτισμικότητας στο ολοήμερο σχολείο. *Ψηφιακή βιβλιοθήκη «Ηπειρομνήμων»*. Περιοδικές εκδόσεις. *Επιστημονικές επετηρίδες Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης* (25), 94-119.

Κατσίρας, Λ. (2008). *Πολιτεία, Θρησκεία και Εκπαίδευση. Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Η εικόνα του Ισλάμ στα Πανεπιστημιακά εγχειρίδια των Θεολογικών Σχολών της Ελλάδος*. Παύλος Εκδόσεις.

Κηπουροπούλου, Ε. (2020). *Εκπαίδευση και πολυπλοκότητα: μαθητές μιλούν για την εθνική ταυτότητα και την ετερότητα*. Επίκεντρο.

Κοντογιάννη, Δ., & Οικονομίδης, Β. (2014). Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 2, 117–144. <https://doi.org/10.12681/hjre.8838>

Κοτζαμάνης, Β., & Καρκούλη, Α. (2016). Οι μεταναστευτικές εισροές στην Ελλάδα την τελευταία δεκαετία: ένταση και βασικά χαρακτηριστικά των παρατύπων εισερχομένων ως και των αιτούντων άσυλο. *Δημογραφικά νέα*, 26, 1-7. <http://www.ldsa.gr/>

Λιόντος, Χ. (2020). *Η εμπλοκή γονέων με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).

Μάγος, Κ. (2022). *Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Gutenberg.

Μακρής, Π-Ε. (2022). *Σχολική επίδοση, γονική εμπλοκή και ετερογένεια στο σχολικό περιβάλλον. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Μάνεσης, Ν. (2020). *Εκπαιδευτικές ανάγκες ανήλικων προσφύγων*. Κοινωνικό Πολύκεντρο.

[https://kpolykentro.gr/wpcontent/uploads/2021/01/2020 MANESH_S_PROSFYGES_full.pdf](https://kpolykentro.gr/wpcontent/uploads/2021/01/2020_MANESH_S_PROSFYGES_full.pdf)

Μανιάτης, Π. (2009). Πολυπολιτισμική πραγματικότητα και διαπολιτισμικές προθέσεις στην Ελλάδα. Επιστημονικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική. *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*, 11-12, 48-75.

Μητακίδου, Σ., & Τρέσσου, Ε. (2005). *Διδάσκοντας γλώσσα και μαθηματικά με λογοτεχνία. Μια δημιουργική συνάντηση*. Επίκεντρο.

Μπεζάτη, Θ., & Θεοδοσοπούλου, Μ. (2006, 31 Μαρτίου – 2 Απριλίου). *Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων*. [Άρθρο] Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή: Πρακτικά Συνεδρίου, Βόλος, 181-186.

Μπελέση, Δ. (2009). *Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμική μάθηση στο σχολείο. Μια πρόταση διαπολιτισμικής διδακτικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ. 19162). <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/19162>

Μπόνια, Α. (2011). *Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο Δημοτικό σχολείο* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ. 30031). <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/30031>

Μυλωνάκου – Κέκε, Η. (2017). Σχέσεις σχολείου, οικογένειας και κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 84-113. <https://doi.org/10.26248/v0i2.70>

Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα. *Ελληνικά Γράμματα*.

Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή, ΥΠ.Ε.Π.Θ (σσ. 37-51). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. <https://docplayer.gr/762775-Entaxi-paidion-palinnostoynton-kai-allodapon-sto-sholeio-gymnasio-odigos-epimorfosis-diapolitismiki-ekpaideysi-kai-agogi.html>

Νικολάου, Γ. (2020). Ετερότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης. *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*, 9, 79-106. <http://cier.edu.gr/%CE%B5%CF%84%CE%B5%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4/>

Νικολάου, Σ.-Μ. (2009). *Θεωρητικά ζητήματα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* (Β' έκδ.). Gutenberg.

Παπαγεωργίου, Γ. (2007). *Έμφυλοι μετασχηματισμοί. Gendering Transformations*. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Παπαθανασίου, Ε. (2017). Η εξαίρεση από το καθεστώς των προσφύγων του άρθρου 1ΣΤ της Σύμβασης της Γενεύης. *Expressis Verbis Law Journal*, 1(1), 44-49. <https://ejournals.lib.auth.gr/XVLaw/article/view/5890>

Πολύζος, Γ. (2012). *Σχέσεις οικογένειας και σχολείου: Αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ. 31645). <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/31645>

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών – προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευση*, 4, 108-129. doi: 10.12681/dial.16278.

Σκούρα, Α. *Ιστορική εξέλιξη και προβληματική του θεσμού της συνεκπαίδευσης των δυο φύλων στα ελληνικά σχολεία (19^{ος} – 20^{ος} αιώνας)*. Ανακτήθηκε στις 20 Ιουλίου 2023 από <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/skoura.htm>

Σταυρινίδης, Π. (2005). *Η διαμόρφωση της γονεϊκής εμπλοκής και η επίδραση της στη γνωστική ανάπτυξη και στην ψυχολογική προσαρμογή του παιδιού* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας). Γνώσις. <https://gnosis.library.ucy.ac.cy/handle/7/39536?locale-attribute=el>

Στεργίου, Α., & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντεϊνερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση των προσφύγων*. Gutenberg.

Στεφανίδης, Α. (1994). *Η γυναίκα στο Ισλάμ. Μύθος και πραγματικότητα*. Εκδόσεις Τέρτιος.

Συμεού, Α. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Εκδόσεις Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2016). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (Επιμ.) *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (μέρος Β', σελ.473-498). Πεδίο.

Τσιώλης, Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.) *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές-Μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σελ.97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης: Εργαστήριο κοινωνικής ανάλυσης και εφαρμοσμένης κοινωνικής έρευνας.

Φουλίδη, Ξ. (2021). *Μορφές κοινωνικής ανισότητας και σχολικός θεσμός: Έμφυλα στερεότυπα στη γονεϊκή εμπλοκή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).

Χατζησωτηρίου, Χ., & Ξενοφόντος, Κ. (2014). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Εκδόσεις Σαΐτα.
<https://www.openbook.gr/diapolitismiki-ekpaideysi/>

Ξενόγλωσση

Barlow, R., & Akbarzadeh, S. (2006). Women's rights in the muslim world: reform or reconstruction? *Third World Quarterly*, 27(8), 1481-1494. doi: 10.1080/01436590601027321

Bauman, Z. (2001). Identity in the globalising world. *Social Anthropology*, 9(2), 121-129.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-8676.2001.tb00141.x>

Bornman, E. (2003). Struggles of identity in the age of globalisation. *Communicatio*, 29(1-2), 24-47. <https://doi.org/10.1080/025001603085380199>

Bennett, M. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education*, 20(1-2), S1-S13. doi: 10.1080/14675980903370763

Bartlett, S., & Burton, D. (2019). *Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης*. Gutenberg.

Chavkin, N-F., & Gonzalez, D-L. (1995). Forging Partnerships between Mexican American Parents and the Schools. *ERIC*, 1-7.

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφρ. Ν. Κουβαράκου). Ίων (2001).

Daskalaki, I., & Leivaditi, N. (2018). Education and Hospitality in Liminal Locations for Unaccompanied Refugee Youths in Lesvos. *Migration and Society: Advances in Research*, 1, 51–65. doi:10.3167/arms.2018.010106

Edwards, A. (2016, Ιουλίου 11). 'Πρόσφυγας' ή 'μετανάστης' – Ποιος όρος είναι ο σωστός;. Ανακτήθηκε στις 23 Φεβρουαρίου, 2023, από https://www.unhcr.org/gr/12771-prosfygas_i_metanastis.html.

Ee, J. (2017). Two dimensions of parental involvement: What affects parental involvement in dual language immersion? *Bilingual Research Journal*, 40(2), 131-153. doi: 10.1080/15235882.2017.1306598

Harrison, V. (2006). The Pragmatics of Defining Religion in a Multi-Cultural World. *International Journal for Philosophy of Religion*, 59(3), 133-152. <http://www.jstor.org/stable/40036067>

Ho, E.S. (2009). Educational Leadership for Parental Involvement in an Asian Context: Insights from Bourdieu's Theory of Practice. *The School Community Journal*, 19(2), 101-112. <https://eric.ed.gov/?id=EJ867971>

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. doi: 10.1080/00131911.2010.488049

Jad, I. (2018). *Palestinian Women's Activism. Nationalism, Secularism, Islamism*. Syracuse University Press.

Ji, C-S., & Koblinsky, S. (2009). Parent Involvement in Children's Education. An Exploratory Study of Urban, Chinese Immigrant Families. *Urban Education*, 44(6), 687-709. doi: 10.1177/0042085908322706

Kalalahti, M., Varjo J., & Jahnukainen, M. (2017). Immigrant-origin youth and the indecisiveness of choice for upper secondary education in Finland. *Journal of Youth Studies*, 20(9), 1242-1262. doi: 10.1080/13676261.2017.1321108

Koburtay, T., Abuhussein, T., & Sidani, Y. (2023). Women Leadership, Culture, and Islam: Female Voices from Jordan. *Journal of Business Ethics*, 183, 347-363. <https://doi.org/10.1007/s10551-022-05041-0>

Markou, G. & C. Parthenis (2015). 'Intercultural Education in Europe: The Greek Experience'. Στο M. Catarci & M. Fiorucci (Eds), *Intercultural Education in the European Context: Theories, Experiences, Challenges*. London: Routledge, Chapter 7.

Minke, A., & Anderson, K. (2005). Family-School collaboration and positive behavior support. *Journal of positive behavior interventions*, 7(3), 181-185.

Minoui, D. (2010). *Δέκα ετών, διαζεγγμένη. Νοζούντ Άλι. Μια προσωπική ιστορία. Μοντέρνοι καιροί.*

Newman, M–A. (2018). Parental involvement of immigrant parents: a meta-synthesis. *Educational Review*, 1-20. doi: 10.1080/00131911.2017.1423278

Patrikakou, E. (2008). The power of parent involvement: evidence, ideas, and tools for student success. *Academic Development Institute*. <http://www.centerii.org/search/resources/powerparinvolve.pdf>

Poulou, M., & Matsagouras, E. (2007). School – family: Greek parents' perceptions of parental involvement. *International journal about parents in education*, 1(0), 83-89. http://150.140.160.61:8000/static/magazine/international/2020/11/27/11_School-family_relations_greek_parents_perceptions_R7pGhjA.pdf

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Gutenberg (1993).

Sapungan, G-M., & Sapungan, R-M. (2014). Parental involvement in child's education: importance, barriers and benefits. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 3(2), 42-48

Tekin, A-K. (2011). Parent Involvement Revisited: Background, Theories, and Models. *International Journal of Arabic-English Studies (IJAES)*, 11(1), 1-13. https://www.researchgate.net/publication/268079028_Parent_Involvement_Revisited_Background_Theories_and_Models

Tsaliki, E. (2016). Presentation of the intercultural schools in Greece: promoting intercultural and citizenship issues? *Journal plus education*, 1491), 357-374.

Ule, M., Zivoder, A., & Bois-Reymond, M. (2015). Simply the best for my children patterns: of parental involvement in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3), 329-348. doi: 10.1080/09518398.2014.987852

Unicef Greece.
<https://www.unicef.org/greece/%CE%B4%CE%B5%CE%BB%CF%84%CE%AF%CE%B1-%CF%84%CF%8D%CF%80%CE%BF%CF%85/%CF%85%CF%88%CE%B7%CE%BB%CF%8C-%CF%80%CE%BF%CF%83%CE%BF%CF%83%CF%84%CF%8C-%CF%81%CE%B5%CE%BA%CF%8C%CF%81-%CE%B5%CE%B3%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CF%8E%CE%BD-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%86%CE%BF%CE%AF%CF%84%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CF%8E%CE%BD-%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%86%CF%8D%CE%B3%CF%89%CE%BD-%CE%BA%CE%B1%CE%B9->

[%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%83%CF%84%CF%8E%CE%BD-%CF%83%CF%84%CE%BF](#)

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) (2008-09). Ανακτήθηκε στις 23 Απριλίου, 2023, από:

<https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2019/07/PDF-LOW-1.pdf>

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) (2010b). Ανακτήθηκε στις 23 Απριλίου, 2023, από:

<http://www.unhcr.org/protect/PROTECTION/3b66c2aa10.pdf>

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) Greece. Ανακτήθηκε στις 1 Μαρτίου, 2023, από

<https://www.unhcr.org/gr/%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC>

Wheeler, S. (2018). The (re)production of (dis)advantage: class-based variations in parental aspirations, strategies and practices in relation to children's primary education. *Education 3-13*, 46(7), 755-769. doi: 10.1080/03004279.2017.1349820

Νόμοι:

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ, τεύχος δεύτερο, Αρ. Φύλλου 1105, ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ Φ.818-2/Ζ/4139/20-10-80, διαθέσιμο στο http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/nomothetiko_plaisio_diap_ekpshs.pdf

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ, τεύχος δεύτερο, Αρ. Φύλλου 930, ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ Φ.2/378/Γ1/1124, διαθέσιμο στο http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/nomothetiko_plaisio_diap_ekpshs.pdf

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ, τεύχος πρώτο, Αρ. Φύλλου 124, ΝΟΜΟΣ ΥΠ'ΑΡΙΘΜΟΝ 2413/96, διαθέσιμο στο http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/nomothetiko_plaisio_diap_ekpshs.pdf

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ, τεύχος δεύτερο, Αρ. Φύλλου 1789, ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ Φ10/20/Γ1/708/99, διαθέσιμο στο http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/nomothetiko_plaisio_diap_ekpshs.pdf

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ, τεύχος πρώτο, Αρ. Φύλλου 163, ΝΟΜΟΣ ΥΠ'ΑΡΙΘΜΟΝ 3879/10, διαθέσιμο στο <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3879-2010.html>

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ, τεύχος δεύτερο, Αρ. Φύλλου 2197, ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ Φ.1 ΤΥ/809/101455/Γ1/7-9-2011, διαθέσιμο στο http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/nomothetiko_plaisio_diap_ekpshs.pdf

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ, τεύχος δεύτερο, Αρ. Φύλλου 2653, ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ Φ1. ΤΥ/1375/170829/Δ1/27-10-2015, διαθέσιμο στο <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-fl-ty-1636-194905-d1-2015.html>

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ, τεύχος δεύτερο, Αρ. Φύλλου 2687, ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ 131024/Δ1/29-08-2016, διαθέσιμο στο <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deutero bathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-131024-d1-2016.html>

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ, τεύχος πρώτο, Αρ. Φύλλου 159, ΝΟΜΟΣ ΥΠ'ΑΡΙΘΜΟΝ 4415/16, διαθέσιμο στο https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/%CE%BD4415_2016_%CE%A6%CE%95%CE%9A_159%CE%91_6-9-2016_%CE%A1%CE%A5%CE%98%CE%9C%CE%99%CE%A3%CE%95%CE%99%CE%A3_%CE%93%CE%99%CE%91_%CE%9A%CE%9E%CE%93_%CE%91%CE%A1%CE%98%CE%A1%CE%9F_30_%CE%A1%CE%A5%CE%98%CE%9C%CE%99%CE%A3_%CE%93%CE%99%CE%91_%CE%9A%CE%9E%CE%93.pdf

Παράρτημα

• 1η συνέντευξη - Αφγανός γονέας: Zafer

Ο Zafer είναι Αφγανός - σύζυγος της Müge - ηλικίας 49 ετών, ο οποίος ήρθε στην Ελλάδα με την οικογένειά του το 2020.

Έχει παιδιά και των δυο φύλων σε σχολική ηλικία, τα οποία φοιτούν σε σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων. Είναι μάλιστα πολύ θετικός για τη φοίτηση των παιδιών του στο σχολείο και στην αποκόμιση όσων περισσότερων μπορούν, μιας και ο ίδιος δεν έχει φοιτήσει σε σχολείο. Μάλιστα αν και ο νόμος στο Αφγανιστάν είναι διαφορετικός, δεν έχει θέμα με τις μικτές τάξεις, ούτε επιθυμεί τον διαχωρισμό τους, μιας και αυτή είναι η κουλτούρα στην Ελλάδα.

Ο Zafer σε σχέση με τη σχολική διαρροή υποστηρίζει ότι βασικό ρόλο παίζει η οικογένεια και η βοήθεια που αυτή παρέχει στο παιδί. Για το λόγο αυτό για τον ίδιο είναι το χειρότερό του να μην πάνε τα παιδιά σχολείο και να μη μορφωθούν, διότι η φοίτηση στο σχολείο θα τους βοηθήσει στο μέλλον να εφαρμόσουν ότι έχουν μάθει.

Επισημαίνει ότι σε περίπτωση σχολικού εκφοβισμού τα παιδιά του θα συνεχίσουν να πηγαίνουν σχολείο αν και μέχρι τώρα δεν έχει συμβεί κάτι τέτοιο. Επίσης, υπογραμμίζει ότι σε ένα τέτοιο περιστατικό δεν θα έπαιζε ρόλο το φύλο.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς των παιδιών του δεν έχει προτίμηση φύλου, ενώ υπάρχει και επικοινωνία μαζί τους, κατά την οποία τα παιδιά και ειδικά η μικρή κόρη λειτουργεί ως διερμηνέας. Δεν έχει προτίμηση φύλου.

Ο Zafer σε σχέση με τα διδασκόμενα μαθήματα δεν έχει κάποιο πρόβλημα ή κάποια προτίμηση. Το ίδιο ισχύει και για την επιτυχημένη εκπαιδευτική και επαγγελματική σταδιοδρομία των παιδιών του. Συγκεκριμένα, αναφέρει πως δεδομένου ότι έχει πολλά παιδιά και το καθένα θέλει διαφορετικό, ο ίδιος δεν τους λέει τι να κάνουν, αλλά του αρέσει να κάνουν ότι θέλουν αρκεί να μη σταματήσουν το σχολείο και να πάνε στο πανεπιστήμιο.

Στα πλαίσια ένταξης των παιδιών του στην κοινωνία ο Zafer παρατηρεί αλλαγές στην συμπεριφορά και στον ενδυματολογικό τους κώδικα. Συγκεκριμένα, έχει παρατηρήσει ότι τα κορίτσια πλέον δεν θέλουν να φοράνε το χιτζάμπ, μάλιστα πηγαίνουν χωρίς αυτό στο σχολείο, ενώ και τα ρούχα που επιλέγουν να αγοράσουν στο Αφγανιστάν δεν υπάρχουν.

Με τον ερχομό του στην Ελλάδα πέραν των άλλων συνηθειών άλλαξε και τον καθιερωμένο ενδυματολογικό κώδικα, τα παραδοσιακά αφγανικά ρούχα που έφερε στο Αφγανιστάν, λόγω της διαφορετικής κουλτούρας που υπάρχει στην Ελλάδα. Επιπλέον,

υποστηρίζει ότι δεν έχει κάποιο πρόβλημα που άλλαξε ρούχα, ενώ θεωρεί πως ακόμη και αν ντυνόταν, όπως στο Αφγανιστάν, δεν θα επηρεαζόταν η ένταξή του, ούτε θα τον κοίταζαν διαφορετικά. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην Ελλάδα υπογραμμίζει ότι δεν οφείλονται στην εθνικότητά του, αλλά γενικότερα στην διαφορετική του προέλευση, μιας και, όπως αναφέρει, σε όποια χώρα και να πας δεν θα βρεις εύκολα δουλειά, αλλά θα δυσκολευτείς.

Σχετικά με τους ρόλους και τις αρμοδιότητες των μελών της οικογένειας αναφέρει ότι δεν έχουν χωριστεί οι ρόλοι ανάλογα με το φύλο, αλλά βοηθάνε όλοι σε όλα, με τα κορίτσια ωστόσο να μην τον αφήνουν να κάνει δουλειές στο σπίτι, όταν η σύζυγος δεν μπορεί λόγω εγκυμοσύνης. Επιπροσθέτως, όσον αφορά τα παιδιά του επιθυμεί το καλύτερο για αυτά και θέλει να κάνουν ότι τα ευχαριστεί ανεξαρτήτως φύλου. Συγκεκριμένα, αναφέρει πως αν το αγόρι όταν μεγαλώσει θέλει να βοηθήσει τη μαμά του με δουλειές αυτό θα είναι πολύ καλό για εκείνη. Τέλος, καταλήγει πως θα ήθελε για τα παιδιά του όσα κάνει η ερευνήτρια, υποστηρίζοντας αυτή του τη σκέψη και μέσω μιας αφγανικής παροιμίας “ότι θέλεις για εαυτό σου πρέπει να θέλεις και για τους άλλους”.

- **2η συνέντευξη - Αφγανός γονέας: Müge**

Η Müge είναι Αφγανή - σύζυγος του Zafer - ηλικίας 35 ετών, η οποία ήρθε στην

Ελλάδα με την οικογένειά της το 2020.

Έχει παιδιά και των δυο φύλων σε σχολική ηλικία, τα οποία φοιτούν σε σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων. Είναι ιδιαίτερα χαρούμενη με τη φοίτηση των παιδιών της στο σχολείο και δεν θα ένιωθε καλά αν οποιοδήποτε από τα δύο φύλα δεν συμμετείχε στη σχολική διαδικασία. Επίσης, είναι σύμφωνη με την ύπαρξη μεικτών τάξεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφού θεωρεί πως δεν υπάρχει διαφορά αφού ο σκοπός είναι η μάθηση. Αναφέρει μάλιστα ότι υπήρχαν και στο Αφγανιστάν μέχρι την άνοδο των Ταλιμπάν.

Όσον αφορά τη σχολική διαρροή, αναφέρει ότι είναι ένα θέμα που την πληγώνει. Συγκεκριμένα, η μεγάλη της κόρη αποφάσισε μόνη της να διακόψει το σχολείο λόγω της αδυναμίας να ξεκινήσει από την αρχή μη γνωρίζοντας την ελληνική γλώσσα. Η Müge δηλώνει την επιθυμία της για την περαιτέρω εξέλιξη των παιδιών της στο κομμάτι της εκπαίδευσης, καθώς η ίδια φοίτησε στο σχολείο μόνο 9 μήνες.

Δηλώνει πως μέχρι στιγμής δεν έχει υπάρξει κάποιο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, αναγνωρίζοντας την προσπάθεια των εκπαιδευτικών στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος. Δυστυχώς, στο Αφγανιστάν είχαν υπάρξει τέτοιου είδους περιστατικά και τα παιδιά της σταμάτησαν το σχολείο για ένα χρονικό διάστημα, κάτι που στην ίδια δεν άρεσε.

Όσον αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών, υποστηρίζει πως δεν έχει καμία σημασία για την ίδια, καθώς το ζητούμενο είναι η μάθηση.

Η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς καθίσταται ανέφικτη για την ίδια χωρίς την γνώση της ελληνικής ή της αγγλικής γλώσσας σε αντίθεση με τα παιδιά της που επικοινωνούν κανονικά.

Στα πλαίσια του προγράμματος σπουδών, υποστηρίζει ότι θα ήθελε τα παιδιά της να διδάσκονται ελληνικά αλλά και αγγλικά, τα οποία αποτελούν γλώσσα που τη συναντά κανείς παντού. Αναφέρει ότι τα αγγλικά για παράδειγμα διδάσκονται στο Αφγανιστάν. Ως παράδειγμα, αναφέρει την κόρη της η οποία είναι 15 ετών και δεν έχει διδαχθεί μέχρι στιγμής ούτε ελληνικά ούτε αγγλικά. Επιπλέον, θα ήθελε να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα, τα φαρσί, τα περσικά, καθώς τα παιδιά της ήταν σε μικρή ηλικία όταν έφυγαν από το Αφγανιστάν και δεν έμαθαν να γράφουν και να διαβάζουν. Εκφράζει αυτή την επιθυμία της σκεπτόμενη ότι η παρουσία και άλλων παιδιών αντίστοιχα είναι δυνατό να αποτελέσει κίνητρο για το Υπουργείο Παιδείας.

Παράλληλα, αναφέρει ότι η μία κόρη της θέλει να γίνει δασκάλα και η μικρή παιδίατρος σε αντίθεση με το γιο ο οποίος δεν θέλει να πάει σχολείο. Η ίδια επιθυμεί ο γιος της να μάθει τα βασικά όπως για παράδειγμα να χρησιμοποιεί ηλεκτρονικό υπολογιστή και να βρεθεί μελλοντικά σε μια σχετική θέση εργασίας. Υποστηρίζει πως οι γονείς θέλουν το καλύτερο για τα παιδιά τους για να μην μετανιώσουν μελλοντικά και κατηγορήσουν τους ίδιους. Μάλιστα, η ίδια και ο σύζυγός της προσπαθούν για τη μόρφωση των παιδιών τους ώστε να έχουν ένα καλύτερο μέλλον. Την ίδια τη στεναχωρεί το γεγονός ότι δεν υπάρχει κατάλληλο πρόγραμμα στα πλαίσια της εκπαίδευσης και επιθυμεί την εξέλιξη των παιδιών της. Θυμάται μάλιστα ότι η ίδια φοίτησε μόλις 9 μήνες στο σχολείο στο Αφγανιστάν λόγω του πολέμου.

Η συναναστροφή των παιδιών της με συμμαθητές παρατηρεί ότι τα κάνει ευτυχισμένα, καθώς επιστρέφουν σπίτι έχοντας πολλές ιστορίες να διηγηθούν. Όπως αναφέρει, τα παιδιά ζητούν επίσης να κάνουν βόλτες στην πόλη, κάτι που η ίδια δεν τους το αρνείται. Επίσης, δηλώνει ότι προσπαθεί να διαμορφώσει το κατάλληλο περιβάλλον για να πηγαίνουν σχολείο.

Όσον αφορά τις σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον, αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι δίπλα στα παιδιά της και τα βοηθούν. Για το θέμα της μαντίλας δηλώνει πως δεν έχει πρόβλημα οι κόρες της θα φορέσουν ή όχι. Θεωρεί πως είναι θέμα κουλτούρας. Η μεγάλη της κόρη φοράει, σε αντίθεση με τη μικρή. Η ίδια αναφέρει πως έχει παρατηρήσει να την κοιτούν περίεργα, κυρίως οι γυναίκες. Επιλέγει να φοράει το χιτζάμπ καθώς το θεωρεί στοιχείο της κουλτούρας της και θα το φοράει παντού, χωρίς όμως να απαιτεί το ίδιο και από τα παιδιά της. Η ίδια διατηρεί τον τρόπο ντυσίματος που ακολουθούσε στο Αφγανιστάν καθώς και η μεγάλη της κόρη, σε αντίθεση με τις πιο μικρές που έχουν υιοθετήσει ένα πιο μοντέρνο.

Σχετικά με τους ρόλους των μελών της οικογένειας, αναφέρει πως προσπαθεί η ίδια να ασχοληθεί με τις περισσότερες οικιακές δουλειές, αλλά στην παρούσα φάση επειδή είναι έγκυος τη βοηθούν και οι κόρες της. Στο γιο της δεν αναθέτει ακόμα κάτι θεωρώντας πως είναι μικρός. Επίσης, αναφέρει πως και ο σύζυγός της βοηθά αναλαμβάνοντας τις εξωτερικές δουλειές. Αναφέρει επίσης πως ο αρχηγός στην οικογένεια είναι αυτός.

Σχετικά με τη συμπεριφορά προς τα παιδιά, δηλώνει πως αν ο γιος της ήταν μεγαλύτερος θα του ανέθετε να μαγειρέψει ή αντίστοιχα στις κόρες της να πάνε να ψωνίσουν, κάτι που δεν συμβαίνει τώρα καθώς δεν αφήνει τα παιδιά της να βγουν μόνα από το σπίτι. Η ίδια υποστηρίζει πως φοβάται το ενδεχόμενο να χαθούν ή το ενδεχόμενο να φλερτάρει κάποιος τις κόρες της και να μην ξέρουν πως να αντιδράσουν. Παράλληλα, αναφέρει πως στο Αφγανιστάν δεν υπάρχουν καθορισμένοι ρόλοι στα πλαίσια της οικογένειας και όλοι συμμετέχουν στις οικιακές δουλειές. Προσθέτει μάλιστα ότι η κατάσταση έχει δυσκολέψει για τις γυναίκες με την άνοδο των Ταλιμπάν στην εξουσία, καθώς πλέον δεν επιτρέπουν τις μεικτές τάξεις και την παρουσία των κοριτσιών στο σχολείο.

- **3η συνέντευξη - Ιρανός γονέας: Aslan**

Ο Aslan είναι Ιρανός, ηλικίας 46 ετών και ζει στην Ελλάδα τους τελευταίους 2 μήνες. Μετά τη φυγή του από το Ιράν και πριν έρθει στην Ελλάδα ζούσε για περίπου 3 χρόνια και 4-5 μήνες στην Τουρκία. Παρά την μεγάλη περίοδο παραμονής του στην Τουρκία, αποφάσισε να την εγκαταλείψει και να έρθει στην Ελλάδα, διότι επιθυμεί τα παιδιά του να φοιτήσουν σε σχολείο και του αρέσει σαν ιδέα μιας και βρίσκονται σε σχολική ηλικία. Αυτός είναι και ένας λόγος που έφυγε από την Τουρκία.

Μεταξύ των νέων δεδομένων που θα κληθούν να διαχειριστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκονται οι μικτές τάξεις. Ο ίδιος δεν έχει πρόβλημα με αυτό αρκεί να υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ των μαθητών. Ωστόσο, θεωρεί πως ο διαχωρισμός για ψυχολογικούς λόγους θα ήταν καλύτερος δεδομένης της ευαίσθητης ηλικίας των παιδιών που μπορεί να έρθουν κοντά και να αρέσει ο ένας στον άλλο. Η άποψή του αυτή υποστηρίζεται και από το γεγονός ότι στο Ιράν μικτές τάξεις υπάρχουν μόνο στο Πανεπιστήμιο, σε αντίθεση με το σχολείο που δεν είναι μικτές.

Αναφορικά με την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου υποστηρίζει πως οι κοινωνίες πρέπει να αναζητήσουν τους λόγους/τις αιτίες που αυτή λαμβάνει χώρα, αλλά και τα παιδιά να κάνουν αυτό που πραγματικά θέλουν και τους αρέσει για να είναι ευτυχισμένα. Ο ίδιος σε σχέση με τα δικά του παιδιά θέλει να τελειώσουν το σχολείο και έχει τις ίδιες προσδοκίες για όλους, και για τα αγόρια και για τα κορίτσια, καθώς θεωρεί ότι όλοι μπορούν να προσφέρουν και να βοηθήσουν την κοινωνία στην οποία ζούνε. Την άποψή του αυτή για την εκπαίδευση και τον δυο φύλων την στηρίζει στο Ισλάμ και στο Κοράνι, όπου ο θεός λέει στον προφήτη ότι πρέπει να κάνει μαθήματα και να μάθει πράγματα. Η μεγάλη σημασία που αποδίδει στο σχολείο αποδεικνύεται και από το γεγονός πως δεν θα σταματήσει τα παιδιά του από αυτό εκτός αν συντρέχουν σοβαροί λόγοι και σοβαρά δυσάρεστα περιστατικά εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, θα σταματήσει τα παιδιά του από το σχολείο μόνο άμα δει ότι απειλείται η ζωή τους, ότι τα ρατσιστικά περιστατικά είναι έντονα και δεν μπορεί να βρεθεί λύση ή δεν υπάρχει η κατάλληλη εκπαίδευση για την υποδοχή και την εκμάθηση του διαφορετικού. Τότε θα αναγκαστεί να προβεί σε αυτή την κίνηση, διότι τα παιδιά του είναι σε μια ηλικία που ότι βλέπουν το μαθαίνουν και το φέρνουν στην οικογένεια. Μάλιστα, υποστηρίζει πως αν είναι πιθανό κάποιο από τα παιδιά του να δεχτεί φαινόμενα εκφοβισμού, αυτή είναι η κόρη του, διότι φοράει τη μαντήλα.

Σε σχέση με τον εκπαιδευτικό των παιδιών του δεν έχει προτίμηση βάσει φύλου, αλλά βάσει γνώσεων και επιπέδου. Επιθυμεί δηλαδή για τα παιδιά του τον εκπαιδευτικό εκείνο που θα κάνει καλύτερο μάθημα και σίγουρα θέλει να έχει επαφή μαζί του. Όσο βρίσκονταν στο Ιράν πήγαινε και συζητούσε με τους δασκάλους και το ίδιο θέλει να κάνει και εδώ. Συγκεκριμένα, θεωρεί πολύ σημαντικό να γίνει μια συνάντηση είτε στη δομή είτε στο σχολείο δασκάλων και γονέων, παρόλο που οι γονείς δεν ξέρουν τη γλώσσα, καθώς και μόνο από την οπτική εικόνα και επαφή μπορείς να καταλάβεις πράγματα.

Σε σχέση πάλι με τα διδασκόμενα αντικείμενα θεωρεί καλύτερο οι εκπαιδευτικοί να μάθουν τις ανάγκες των μαθητών και να οργανώσουν το μάθημα με βάση αυτές. Ο ίδιος αν και θεωρεί ότι θα ήταν καλύτερο τα παιδιά διαφορετικής προέλευσης να παρακολουθούν μαθήματα από τη δική τους χώρα και να μαθαίνουν στοιχεία σχετικά με τη δική τους θρησκεία, θα συμφωνούσε να συμμετέχουν τα παιδιά του, υπό προϋποθέσεις βέβαια, στο μάθημα των θρησκευτικών των ελληνικών σχολείων, ώστε να μαθαίνουν και άλλα πράγματα και να παίρνουν και άλλες πληροφορίες εφόσον όμως υπήρχε σεβασμός.

Τέλος, όσον αφορά την επιτυχημένη εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία των παιδιών υποστηρίζει ότι εκείνος θέλει να κάνουν ότι καλύτερο μπορούν και να πάνε όσο πιο πάνω γίνεται, να είναι πιστοί σε αυτό που κάνουν και να μη βλάπτουν τους άλλους για να το πετύχουν. Επιπλέον, δεν τους έχει πει ποτέ εκείνος τι να κάνουν, ωστόσο θέλει να πάνε στο Πανεπιστήμιο.

Αν και γενικά οι άνθρωποι τείνουν να επηρεάζονται από το διαφορετικό και σίγουρα από τις ενδυματολογικές επιλογές που είναι διαφορετικές στην Ελλάδα σε σχέση με το Ιράν, εντούτοις η οικογένειά του δεν το κάνει, επειδή ήρθε στην Ευρώπη. Η γυναίκα του για παράδειγμα εξακολουθεί να φοράει το χιτζάμπ, ενώ θεωρεί πως άμα κάποιος επηρεάζονταν πιο εύκολα αυτά θα ήταν τα κορίτσια του. Επίσης, τονίζει πως στις μουσουλμανικές κοινωνίες κανόνες υπάρχουν και για τους άνδρες και όχι μόνο με τις γυναίκες, ακόμη δηλαδή και οι άνδρες πρέπει να έχουν ένα συγκεκριμένο τρόπο ομιλίας και συμπεριφοράς. Μάλιστα αναφέρει πως ο ίδιος προτρέπει τα παιδιά του να ακολουθούν ένα σωστό τρόπο συμπεριφοράς και ομιλίας, τα συμβουλεύει και τα παροτρύνει να σέβονται στους άλλους, ωστόσο το τι τελικά θα κάνουν επαφίεται στα ίδια. Βέβαια, καταλήγει λέγοντας πως οι γυναίκες είναι πιο ευάλωτες να επηρεαστούν από μια διαφορετική νοοτροπία.

Ο Aslan αναφέρει επίσης πως η ελληνική κοινωνία τους αποδέχτηκε και δεν τους αντιμετώπισε διαφορετικά, αντιθέτως ακόμη και όταν χρειάστηκε να πάνε στο νοσοκομείο ένιωσα πολύ άνετα με το υγειονομικό προσωπικό. Η μόνη περίπτωση που ίσως κοιτάξει κάποιος περίεργα είναι όταν βρίσκονται στο δρόμο με τη γυναίκα του, η οποία φοράει το χιτζάμπ και για τους ντόπιους φαίνεται περίεργο.

Τέλος, υποστηρίζει πως στην οικογένειά του όλοι εκτός από το αγόρι κάνουν τα πάντα, διότι ασπάζονται την αντίληψη ότι στην οικογένεια είναι καλό να βοηθάει ο ένας τον άλλο. Αναφέρει για παράδειγμα πως τα κορίτσια βοηθάνε με το πλύσιμο των πιάτων σε αντίθεση με το αγόρι που δεν κάνει τίποτα αν και ο ίδιος θέλει.

- **4η συνέντευξη - Ιρανός γονέας: Pelin**

Η Pelin κατάγεται από το Ιράν, είναι 42 ετών και ήρθε στην Ελλάδα το 2022, εδώ και 1,5 μήνα περίπου.

Τα παιδιά της βρίσκονται σε σχολική ηλικία και γι' αυτό είναι χαρούμενη που θα πάνε σχολείο, αν και θα προτιμούσε οι τάξεις και ειδικά οι μεγαλύτερες να είναι διαχωρισμένες και όχι μικτές, όπως στο Ιράν, ωστόσο σέβεται την επικρατούσα κουλτούρα. Η ύπαρξη μικτών τάξεων, σύμφωνα με την Pelin, έχει καλά στοιχεία, ωστόσο για την ίδια θα ήταν καλύτερο να υπάρχει διαχωρισμός. Με βάση το Ισλάμ τα παιδιά έως την ηλικία του 7-8 ετών φοιτούν σε κοινές τάξεις και αργότερα λόγω κουλτούρας και θρησκείας διαχωρίζονται.

Ωστόσο, παρά την αδυναμία της παραπάνω θέσης της, επιθυμεί τα παιδιά της - και των δυο φύλων - να πάνε στο σχολείο, να διαβάσουν και να το τελειώσουν, αλλά και να φοιτήσουν αργότερα στο πανεπιστήμιο. Την άποψή της αυτή, την στηρίζει/βασίζει στο γεγονός ότι οι μορφωμένοι άνθρωποι είναι ανεξάρτητοι και μπορούν και μόνοι τους να κάνουν κάτι καλύτερο.

Σε σχέση με φαινόμενα βίας και εκφοβισμού θεωρεί πως κάτι τέτοιο δεν θα έπρεπε να υφίσταται και πως οι αρμόδιοι, όπως ο διευθυντής του σχολείου, θα πρέπει να ενημερώσουν τους υπόλοιπους μαθητές σχετικά με τη διαφορετικότητα, για να εξαλείψουν οποιοδήποτε τέτοιο φαινόμενο. Έτσι, υποστηρίζει πως αυτός δεν είναι λόγος να σταματήσουν τα παιδιά το σχολείο, κάτι που και η ίδια δεν επιθυμεί, αρκεί το σχολείο να βρει λύση σε αυτό το πρόβλημα. Επιπροσθέτως, τονίζει πως η εκδήλωση αυτού το φαινομένου δεν σχετίζεται με το φύλο.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς των παιδιών της υποστηρίζει πως δεν ξέρει αν θα προτιμούσε εκπαιδευτικό συγκεκριμένου φύλου, ωστόσο αναφέρει πως στο Ιράν στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο στα κορίτσια κάνουν μάθημα γυναίκες και στα αγόρια άνδρες κάτι που δεν ισχύει στο Πανεπιστήμιο, όπου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες. Επιπλέον, επισημαίνει ότι θέλει να έχει επαφή με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών της και η μη γνώση της αγγλικής δεν αποτελεί για την ίδια ανασταλτικό παράγοντα αφού θα αναζητήσει άλλα μέσα επικοινωνίας, όπως το google translate. Από την άλλη μεριά όσον αφορά τα γνωστικά αντικείμενα, θα ήθελε τα παιδιά της να έχουν γνώση για πλήθος αντικειμένων και σίγουρα να μάθουν πράγματα για τη δική τους θρησκεία. Για το λόγο αυτό υποστηρίζει πως για την ίδια καλό θα ήταν τα παιδιά της να παρακολουθούν το μάθημα των θρησκευτικών, αντί να κάνουν γυμναστική, από

τη στιγμή που ο νόμος τους δίνει το δικαίωμα να μην παρακολουθούν το συγκεκριμένο μάθημα, ωστόσο εκείνα θα αποφασίσουν στο τέλος τι θέλουν κάνουν. Σε σχέση με το μάθημα της γυμναστικής υποστηρίζει πως θα μπορούσαν να κάνουν χωριστά όσο μεγαλώνουν, καθώς βρίσκονται σε μια δύσκολη ηλικία.

Η Pelin υποστηρίζεται ότι η επιτυχημένη εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία για τα παιδιά της εξαρτάται από τα ίδια, αυτά θα αποφασίσουν τι θα γίνουν παρόλο που η ίδια σκέφτεται πολλά πράγματα. Της αρκεί να γίνουν κάτι στο μέλλον. Ωστόσο, το μόνο και βασικό που η ίδια θέλει για τα παιδιά της είναι να είναι ευτυχισμένα και χαρούμενα, κάτι που δεν συνέβαινε κατά την παραμονή τους στην Τουρκία, όπου τα παιδιά δεν πήγαιναν σχολείο και δεν ήταν καλά ψυχολογικά. Συγκεκριμένα αναφέρει πως αν και η ίδια θα ήθελε η κόρη της να γίνει γιατρός, δεν την πιέζει, διότι είναι κάτι που εκείνη δεν θέλει, μιας και με βάση όσα της έλεγε όσο δεν μπορούσε να πάει σχολείο, θέλει να γίνει ψυχολόγος. Αντίθετα, για το αγόρι θέλει να γίνει ένας καλός παίκτης ποδοσφαίρου, αφού του αρέσει το ποδόσφαιρο.

Στη συνέχεια, υποστηρίζει ότι τα παιδιά της ούτε όσο βρίσκονταν στην Τουρκία, όπου δούλευαν αφού δεν μπορούσαν να πάνε σχολείο, ούτε τον τελευταίο καιρό που έχουν έρθει στην Ελλάδα έχουν επηρεαστεί. Το μόνο σίγουρο είναι σύμφωνα με τα λεγόμενά της πως τα παιδιά της με τον ερχομό στην Ελλάδα είναι καλά και η ίδια ευτυχισμένη που έφυγαν από την Τουρκία. Ενώ και όσον αφορά τις διαφορετικές πολιτισμικές τους συνήθειες, όπως η χρήση του χιτζάμπ από την ίδια, δεν έχει επηρεάσει την καθημερινότητά της ούτε ένιωσε περίεργα στα πλαίσια της ελληνικής κοινωνίας. Μάλιστα όσον αφορά το χιτζάμπ τονίζει και επιμένει πως δεν θα δεχθεί τα παιδιά της να βγάλουν το χιτζάμπ, άλλωστε είναι κάτι με το οποίο έχουν μάθει και τα ίδια.

Στα πλαίσια της οικογένειάς της όλοι κάνουν δουλειές εκτός από τον γιο της, ο οποίος δεν θέλει. Η ίδια και ο σύζυγός της θέλουν να κάνει και θα τον αφήνουν να μαγειρέψει για παράδειγμα άμα ήθελε, καθώς και να κάνει και άλλες δουλειές, όπως ο σύζυγός της, ο οποίος κάνει τα πάντα και τη βοηθάει πλένοντας τα ρούχα και μαγειρεύοντας, καθώς δεν έχει διαφορά ότι είναι αγόρι για να κάνει αυτές τις δουλειές.

- **5η συνέντευξη - Σύριος γονέας: Ahmet**

Ο Ahmet με καταγωγή από τη Συρία, είναι ηλικίας 48 ετών και ήρθε στην Ελλάδα με την οικογένειά του, το 2020. Τα παιδιά του βρίσκονται σε σχολική ηλικία και φοιτούν στα ελληνικά σχολεία.

Ο ίδιος θέλει τα παιδιά του - ανεξαρτήτως φύλου - να πηγαίνουν στο σχολείο, να μαθαίνουν πράγματα και να είναι χαρούμενα, ωστόσο εκείνα παρά την αρχική προθυμία και την αγάπη για το σχολείο σιγά σιγά δεν θέλουν να πάνε, καθώς δεν κάνουν κάτι, δεν μπορούν να μάθουν με τα άλλα παιδιά και δεν καταλαβαίνουν τι λένε. Μάλιστα, η μικρή του κόρη στενοχωριέται, διότι προσπαθεί να παίξει με τα άλλα παιδιά και εκείνα δεν την παίζουν και εκείνη δεν καταλαβαίνει τι λένε επειδή δυσκολεύεται με τη γλώσσα. Η έλλειψη ενδιαφέροντος μάλιστα για το σχολείο από την κόρη του συζητήθηκε και με την δασκάλα, η οποία το είχε καταλάβει, και για το λόγο αυτό σε μια συνάντηση τους συζήτησαν για το γεγονός ότι η μικρή δεν θέλει να πηγαίνει σχολείο, ότι είναι στεναχωρημένη και ότι δεν θέλει να συμμετέχει στο μάθημα. Κάποια από αυτά τα γνώριζε και ο ίδιος μιας και μιλάει με τα παιδιά για το σχολείο και έτσι ανέφερε στη δασκάλα πως όλο αυτό πιθανόν να οφείλεται στη δυσκολία που έχει με τη γλώσσα και στο ότι δεν καταλαβαίνει ούτε τα άλλα παιδιά ούτε την ίδια. Χαρακτηριστικό παράδειγμα δυσαρέσκειας των παιδιών του απέναντι στο σχολείο και τους συμμαθητές τους αποτελεί σύμφωνα με εκείνον το περιστατικό άρνησης αποδοχής ενός κεράσματος με γλυκό που έφτιαξαν στο σπίτι, από δυο φίλες της.

Σε σχέση με τις μικτές τάξεις στα ελληνικά σχολεία ο Ahmet δεν έχει πρόβλημα, αν και στη Συρία η πρακτική αυτή δεν ισχύει για όλες τις βαθμίδες. Συγκεκριμένα, αναφέρει πως αν και δεν ξέρει το λόγο που συμβαίνει αυτό, στη Συρία το Δημοτικό και το Πανεπιστήμιο είναι μικτά, ενώ το Γυμνάσιο και το Λύκειο χωριστά, πιθανότατα λόγω του ευαίσθητου της ηλικίας. Στη συνέχεια, υποστηρίζει πως αν και δεν έχει θέμα, έχει σκεφτεί τον διαχωρισμό των τάξεων και για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, διότι στην ηλικία του Γυμνασίου - Λυκείου - μια περίεργη ηλικία - τα παιδιά και ειδικά τα αγόρια θα έχουν το νου τους στα κορίτσια και όχι στα μαθήματα, όπως έκανε και ο ίδιος στην ηλικία εκείνη. Μόνο για αυτό το λόγο και επειδή γνωρίζει πως έχουν τα πράγματα, έχει σκεφτεί το διαχωρισμό. Η άποψή του αυτή στηρίζεται στο γεγονός, τα παιδιά να ασχολούνται μόνο με τα μαθήματα, γιατί άμα στις τάξεις βρίσκονται μαθητές του ίδιου φύλου δεν θα έχουν το νου τους σε κάτι άλλο, σε σχέση με το αν οι τάξεις είναι μικτές, που τα αγόρια θα σκέφτονται τα κορίτσια. Σε αυτή τη σκέψη θεωρεί ότι οφείλεται και το καθεστώς του διαχωρισμού των τάξεων στη Συρία. Βέβαια, στη Συρία, σύμφωνα με τον Ahmet, δεν ίσχυε ανέκαθεν το συγκεκριμένο καθεστώς, μιας και ο ίδιος είχε βιώσει τις αλλαγές. Πιο συγκεκριμένα κατά την αλλαγή βαθμίδας από το Γυμνάσιο στο Λύκειο τα σχολεία στη βαθμίδα αυτή από μικτά, διαχωρίστηκαν. Στην ύπαρξη μικτού Γυμνασίου αποδίδει και την όρεξή του

να πάει σχολείο και συγκεκριμένα στην ενασχόλησή του με τα κορίτσια. Μάλιστα λόγω αυτής της συνθήκης σηκωνόταν και περιποιούνταν τον εαυτό του κάθε πρωί για να πάει στο σχολείο, μιας και το μυαλό του ήταν μόνο στα κορίτσια. Με το διαχωρισμό όμως της βαθμίδας αυτής σε αρρένων και θηλέων και τη φοίτησή του μόνο με αγόρια συγκεντρώθηκε στα μαθήματά του. Έτσι, λόγω της νοοτροπίας στην οποία μεγάλωσε και της αίσθησης ότι και τα κορίτσια νιώθουν πιο άνετα αν είναι μεταξύ τους θα του άρεσε να υπάρχει αυτή η επιλογή και στην Ελλάδα.

Σε σχέση με τη σχολική διαρροή είναι αντίθετος και εκλαμβάνει ως ιδανικό τόσο το να τελειώσουν τα παιδιά του το σχολείο όσο και να φτάσουν μέχρι το πανεπιστήμιο, μιας και ο ίδιος αλλά και η γυναίκα του δεν το κατάφεραν. Επισημαίνει μάλιστα ότι στην οικογένειά του αν και αντιμετώπισε αρκετές δυσκολίες, καθώς εκείνος και τα αδέρφια του έμειναν ορφανοί από μικρή ηλικία ο μεγάλος του αδερφός κατάφερε να σπουδάσει, ενώ παράλληλα δούλευαν. Οπότε είναι σημαντικό να πάνε παραπέρα και τα παιδιά του και τα αγόρια και τα κορίτσια. Δεν συμεριζεται δηλαδή την άποψη ότι τα κορίτσια δεν πρέπει να πάνε και τα αγόρια πρέπει, καθώς και ότι τα αγόρια πρέπει να δουλεύουν. Το μόνο που θέλει είναι τα παιδιά του να ασχοληθούν με κάτι που αγαπούν και να συγκεντρωθούν σε αυτό.

Σε σχέση με τη φοίτηση στα ελληνικά σχολεία σε σχέση με σχολεία της Γερμανίας, ο Ahmet έχει διαπιστώσει μέσω της παρουσίας των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα ότι μπορεί φαινόμενα βίας και εκφοβισμού να μην υπάρχουν, ωστόσο οι γηγενείς μαθητές δεν θα κάνουν παρέα ένα παιδί με προσφυγικό υπόβαθρο και δεν θα παίζουν μαζί του. Αν ωστόσο εκδηλωνόταν κάποιο περιστατικό βίας δεν θεωρεί ότι θα έπαιζε ρόλο το φύλο. Μάλιστα σε μια τέτοια περίπτωση όπου τα παιδιά θα τσακωνόταν ή θα τα χτυπούσε κάποιος άλλος μαθητής, επειδή είναι πρόσφυγες, θα τα σταματούσε από το σχολείο, καθώς θεωρεί ότι δεν θα υπήρχε λόγος να πηγαίνουν. Επίσης, υποστηρίζει πως αν κάποιο παιδί δέχονταν εκφοβισμό θα αποφάσιζε πιο εύκολα να σταματήσει το κορίτσι από το σχολείο, καθώς είναι πιο ευαίσθητο από το αγόρι και δεν θα μπορούσε να υπερασπιστεί το ίδιο τον εαυτό της, σε σχέση με το αγόρι που είναι πιο δυνατό να το κάνει. Έτσι, για να προστατεύσει ως γονιός το παιδί του θα σταματούσε το κορίτσι από το σχολείο.

Στη συνέχεια σε σχέση με το φύλο του εκπαιδευτικού υποστηρίζει ότι δεν έχει κάποια προτίμηση αρκεί να είναι καλός στη δουλειά του. Το ίδιο άλλωστε ισχύει και στη Συρία, οι εκπαιδευτικοί των σχολείων σε αντίθεση με την σύσταση των σχολείων, είναι και των δυο φύλων. Ο Ahmet αναφέρει πως αν και οι εκπαιδευτικοί των παιδιών

του δεν τους έχουν καλέσει ποτέ να τους πούνε να μιλήσουν ο ίδιος θα ήθελε να έχει επαφή και να μιλάνε συστηματικά. Μάλιστα αν μιλούσε ελληνικά θα επισκέπτονταν με το παραμικρό το σχολείο για να ρωτήσει το δάσκαλο, όπως έκανε και στη Συρία που τον επισκεπτόταν κάθε δυο εβδομάδες αν όχι κάθε εβδομάδα, προκειμένου να δει πως πάει και αν δυσκολεύεται πως θα τον βοηθήσει. Εδώ στην Ελλάδα γνωρίζει τη δασκάλα της κόρης του - τη γνώρισε ενός δυσάρεστου συμβάντος κατά το οποίο χτύπησε το παιδί και κλήθηκε ασθενοφόρο - και μερικούς από τους εκπαιδευτικούς του γιου του, ο οποίος έχει αρκετούς, αλλά λόγω της δυσκολίας στην επικοινωνία δεν το κάνει.

Στη συνέχεια αναφορικά με τα διδασκόμενα μαθήματα, ο Ahmet υπογραμμίζει ότι θέλει τα παιδιά του να παρακολουθούν όλα τα μαθήματα που προσφέρονται στο σχολείο και να έχει γνώσεις για όλες τις θρησκείες και για τον Χριστιανισμό, όπως και ο ίδιος. Η θέση του αυτή βασίζεται στο γεγονός ότι στο σπίτι του στη Συρία υπήρχε πάντα ένα βιβλίο με όλες τις θρησκείες το οποίο διάβαζαν, γνώριζαν πράγματα και πίστευαν σε αυτά. Επίσης, επισημαίνει πως αν τα παιδιά αγαπάνε ένα μάθημα δεν θα τα κόψει ο ίδιος από αυτό.

Τέλος, όσον αφορά την επιτυχημένη εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία για τα παιδιά του υποστηρίζει ότι δεν τον ενδιαφέρει τι θα κάνουν αρκεί να κάνουν ότι καλύτερο μπορούν, να γίνουν κάτι και να είναι ευτυχισμένα με αυτό. Δεν θα τους πει ο ίδιος τι να κάνουν αρκεί να τελειώσουν κάτι και να ακολουθήσουν εκείνη τη διαδρομή που θα τους δώσει μια ευχάριστη ζωή μετά.

Στα πλαίσια του δυτικού τρόπου ζωής θα ήθελε τα παιδιά του και συγκεκριμένα η κόρη του να επηρεαστεί από παιδιά της ηλικίας της και να του ζητήσει να πάει βόλτα με τις φίλες της, γιατί αυτό θα σημαίνει ότι έχει ενταχθεί στην νέα πραγματικότητα και ο ίδιος θα αισθάνεται καλύτερα από το να τη βλέπει να κάθεται στο σπίτι και να μην κάνει τίποτα. Και όσον αφορά τον τρόπο ενδυμασίας της κοπέλας όμως δεν έχει κάποια ιδιαίτερη προτίμηση ούτε δεν θα την αφήνει να φοράει πιο αποκαλυπτικά ρούχα (σορτς, κυκλοφορεί μισόγυμνη), αρκεί να ξέρει ότι έχει αναθρέψει σωστά το παιδί του. Παρόλο δηλαδή που η χώρα στην οποία μεγάλωσαν ήταν πιο συντηρητική, πιο αραβική σε σχέση με παλαιότερα που ήταν πιο φιλελεύθερη, τώρα ζουν σε άλλο περιβάλλον και τρόπο ζωής με τον οποίο δεν έχουν πρόβλημα.

Όλα τα παραπάνω ισχύουν φυσικά και για το γιο του. Ο Ahmet είναι πολύ κοινωνικός άνθρωπος και θέλει το ίδιο και για τα παιδιά του, θέλει δηλαδή και το αγόρι πέρα από το κορίτσι να έχει φίλους, να πηγαίνει βόλτα για καφέ, για ποτό και για

γκόμενες. Όλα αυτά είναι φυσιολογικά για τον ίδιο. Επιπλέον, δεν απαγορεύει τίποτα στα παιδιά του προσπαθεί όμως να τους εξηγήσει να αποφεύγουν ό,τι είναι βλαβερό. Για παράδειγμα λέει στο γιο του να μην καπνίζει φέρνοντας ως παράδειγμα τον ίδιο που το κάνει και μετά βήχει αλλά και να πίνει με μέτρο, να μην ξεπερνά δηλαδή τα όρια σε τίποτα. Τις συνήθειες αυτές βέβαια ο γιος του δεν τις έχει υιοθετήσει μέχρι στιγμής, διότι παίζει ποδόσφαιρο και είναι αθλητικός τύπος, φτάνοντας μάλιστα σε σημείο να τον διώξει από το κοντέινερ όταν θέλει να καπνίσει. Ο Ahmet δηλαδή δεν στηρίζει τις συμβουλές του στη θρησκεία αλλά στο τι μπορεί να βλάψει τα παιδιά του.

Σε σχέση με την αποδοχή του από την ελληνική κοινωνία δεν είναι απολύτως ικανοποιημένος και θεωρεί ότι υπάρχουν θέματα. Συγκεκριμένα, κατά τις επισκέψεις του σε μαγαζιά και σε καφετέριες διακρίνει στα πρόσωπα και συγκεκριμένα στα μάτια των υπαλλήλων έναν προβληματισμό και η σκέψη του “τι ήρθανε και κάτσανε αυτοί ανάμεσά μας. θέλουν και καφέ;” αν και δεν του έχει πει ή δείξει με τις πράξεις του κάποιος κάτι τέτοιο. Υπάρχουν δηλαδή και των δυο κατηγοριών οι άνθρωποι, και εκείνοι που θα ενδιαφερθούν και θα τους ρωτήσουν αν θέλουν κάτι και θα προσπαθήσουν να επικοινωνήσουν μαζί τους αλλά και εκείνοι που είναι αδιάφοροι και απλώς δέχονται τους πρόσφυγες στην Ευρώπη, επειδή τους συνήθισαν τόσα χρόνια. Η στάση αυτή θεωρεί ότι είναι ίδια σε όλους και στα αγόρια και στα κορίτσια αλλά και στο γεγονός ότι οι γυναίκες της οικογένειάς του δεν φοράνε χιτζάμπ για να θεωρηθεί από τους πολίτες λόγω της έκτασης που έχει πάρει στο διαδίκτυο ως κάτι τρομοκρατικό.

Τέλος, σε σχέση με τους ρόλους και τις αρμοδιότητες του καθενός στην οικογένειά του δεν υπάρχει διαχωρισμός ούτε έχει ο καθένας το ρόλο του. Για παράδειγμα, επειδή η γυναίκα του ήταν άρρωστη μια εβδομάδα πριν την συνέντευξη και δεν μπορούσε να σηκωθεί, όλοι οι υπόλοιποι προσπάθησαν να κάνουν ότι έκανε εκείνη, καθώς και να μαγειρέψουν και να την περιποιηθούν. Μάλιστα και τα ίδια τα παιδιά από μόνα τους αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Επίσης, σε περιπτώσεις που εκείνος λέει στην κόρη του να κάνει κάτι, σηκώνεται και το αγόρι να βοηθήσει την αδερφή του. Μάλιστα επειδή εκείνος ξέρει να μαγειρεύει και μαγειρεύει στη θέση της γυναίκας του θα ήθελε να μαγειρεύει και το αγόρι άμα ήξερε.

Αν και δεν έχουν διαχωρίσει ρόλους μεταξύ τους, αν αποφάσιζε να αναθέσει σε κάποιον να πάει για ψώνια σε κάποιο μαγαζί στην πόλη αλλά και να ζητήσει κάτι από κάποιο φίλο σε διπλανό κοντέινερ τώρα που ζουν στο καμπ θα το έλεγε στο αγόρι, διότι φοβάται για το κορίτσι που είναι μικρό και θέλει να το προστατέψει. Αν πάλι

ζούσαν σε ένα σπίτι στην πόλη δεν θα είχε πρόβλημα να στείλει και το κορίτσι, παίζει δηλαδή ρόλο το ότι ζουν στο καμπ. Κλείνοντας επισημαίνει ότι η άποψη αυτή για διαφορετικούς ρόλους και διαφορετική στάση απέναντι στα μέλη των οικογενειών παραπέμπει σε παλαιότερες γενιές και πως η γενιά που είμαστε δεν σκέφτεται με αυτό τον τρόπο. Σήμερα δηλαδή δεν θα πει κάποιος ότι είναι ντροπή για έναν άνδρα να πλύνει πιάτα αντί να τα πλύνει η γυναίκα ή η αδερφή του. Δεν υπάρχουν αυτές οι αντιλήψεις.

Ο Ahmet υποστηρίζει ότι του αρέσουν πολλά στοιχεία της ελληνικής και ευρωπαϊκής πραγματικότητας και θα ήθελε να τα δει αντίστοιχα και τις αραβικές. Επιπλέον, θα ήθελε να ζήσει στην Ελλάδα, επειδή του αρέσει σαν χώρα, εφόσον αυτό ήταν εφικτό από επαγγελματικής άποψης αλλά και έλλειψης των δυσκολιών.

- **6η συνέντευξη - Σύριος γονέας: Fatia**

Η Fatia κατάγεται από τη Συρία και είναι 48 ετών. Ήρθε στην Ελλάδα με την οικογένειά της, το 2020. Τα παιδιά της βρίσκονται σε σχολική ηλικία και φοιτούν στα ελληνικά σχολεία.

Η ίδια είναι σύμφωνη την παρουσία των κοριτσιών στο σχολείο και θέλει να πηγαίνουν οι κόρες της.

Σχετικά με την ύπαρξη μεικτών τάξεων δηλώνει σύμφωνη, ενώ παράλληλα αναφέρει ότι αντίστοιχα είναι και στη Συρία. Συγκεκριμένα, αναφέρει πως τα δημοτικά είναι μεικτά, στο γυμνάσιο και στο λύκειο υπάρχουν και τα δύο είδη ώστε να μπορεί κάποιος να επιλέξει, ενώ στο Πανεπιστήμιο τα τμήματα είναι μόνο μεικτά.

Αναφορικά με τη σχολική διαρροή, υποστηρίζει πως θέλει τα παιδιά της να ολοκληρώσουν το σχολείο, καθώς αυτός ήταν και ο λόγος που έφυγαν από τη Συρία, όπου η ύπαρξη πολέμου δεν του επέτρεψε να πηγαίνουν σχολείο. Παράλληλα, δηλώνει πως μπορεί μεν η ίδια να θέλει να ολοκληρώσουν τα παιδιά της το σχολείο, αλλά από την άλλη θέλει να κάνουν τα ίδια αυτό που τους αρέσει καλύτερα.

Στην ερώτηση για το σχολικό εκφοβισμό αναφέρει πως τα παιδιά της δεν έχουν υπάρξει θύματα και δεν θεωρεί πως θα έπαιζε ρόλο το φύλο. Σε ένα τέτοιο υποθετικό σενάριο θα προσπαθούσε να έρθει σε επικοινωνία με αρμόδιους της δομής και αυτοί με τη σειρά τους να διευθετήσουν το θέμα. Αυτό που η ίδια παρατηρεί είναι πως τα παιδιά της δεν έχουν ενσωματωθεί ακόμα πλήρως κάνοντας παρέες λόγω της δυσκολίας στη γλώσσα.

Επιπλέον, δηλώνει πως για την ίδια δεν έχει σημασία το φύλο του εκπαιδευτικού για την τάξη των κοριτσιών, καθώς αντίστοιχα και στη Συρία αναλαμβάνουν εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων.

Παράλληλα, αναφέρει πως δεν έχει επαφές με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών της αλλά θα ήθελε να είχε με την παρουσία διερμηνέα ώστε να ενημερωθεί για την πρόοδό τους. Υποστηρίζει, επίσης, πως αν είχε πληροφορίες για μια συνάντηση στο σχολείο, θα πήγαινε. Θα προσπαθούσε να απευθυνθεί στη δομή για τη χορήγηση διερμηνέα αλλά θεωρεί πως είναι δύσκολο.

Σχετικά με τα διδασκόμενα μαθήματα, αναφέρει πως δεν έχει υπάρξει κάποιο πρόβλημα. Κατά τη διδασκαλία των θρησκευτικών, οι δάσκαλοι δείχνουν κατανόηση και δεν ζητούν από τα παιδιά της να συμμετέχουν. Επίσης, αναφέρει πως ούτε στο μάθημα της γυμναστικής υπάρχει πρόβλημα, καθώς όταν η κόρη της ζητά να μη συμμετέχει, σε περίπτωση αδιαθεσίας, αυτό γίνεται δεκτό. Η ίδια θα επιθυμούσε και τη διδασκαλία για τη μουσουλμανική θρησκεία, αλλά με την παρουσία όλων των παιδιών ώστε να είναι σε θέση ο ένας να γνωρίσει τη θρησκεία του άλλου.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία των παιδιών της, η ίδια εκφράζει την επιθυμία για ολοκλήρωση ακαδημαϊκών σπουδών των παιδιών της και μετέπειτα επαγγελματική εξέλιξη, δηλώνοντας παράλληλα πως θέλει περισσότερο την επαγγελματική σταδιοδρομία των κοριτσιών. Η ίδια φοίτησε μόνο στο δημοτικό και στη συνέχεια δεν ήταν σε θέση να συνεχίσει λόγω οικονομικών.

Στα πλαίσια συνύπαρξης με τους συμμαθητές τους, θεωρεί πως τα παιδιά της επηρεάζονται πολύ, ζητώντας για παράδειγμα ρούχα που βλέπουν από αυτούς. Η ίδια δεν έχει πρόβλημα με τον τρόπο ντυσίματος των κοριτσιών στην Ελλάδα, γνωρίζοντας πως κάποια στιγμή μεγαλώνοντας θα θέλει να τον ακολουθήσει και η κόρη της ζητώντας επίσης να βγει μια βόλτα. Επισημαίνει πως το μόνο που θα ήθελε είναι να διατηρείται μεταξύ τους ένα κλίμα εμπιστοσύνης. Μάλιστα, ούτε η ίδια φορούσε χιτζάμπ ή άλλα ρούχα.

Σχετικά με τη αποδοχή από την ελληνική κοινωνία, υποστηρίζει πως όλοι προσπαθούν να τη βοηθήσουν ιδιαίτερα στο επικοινωνιακό κομμάτι, χωρίς να έχει αντιληφθεί ποτέ κάποια αρνητική στάση.

Όσον αφορά τα μέλη της οικογένειας, υποστηρίζει πως δεν υπάρχουν καθορισμένοι ρόλοι και συμμετέχουν όλοι στις οικιακές εργασίες, κάτι το οποίο συνέβαινε και στη Συρία. Αναφέρει πως μπορεί με βάση τον τρόπο που μεγάλωσαν τα

κορίτσια να αναλαμβάνουν τις περισσότερες δουλειές του σπιτιού, όμως στο σπίτι τους προσπαθούν να βοηθούν όλοι.

Σχετικά τη στάση απέναντι στα παιδιά της, δηλώνει πως αναθέτει τις δουλειές αναλόγως της φύσης τους και την κρίση της για το ποιος μπορεί να την αναλάβει.

Επιπρόσθετα, υποστηρίζει πως στα πλαίσια της εκπαίδευσης θα ήταν απαραίτητη η παρουσία επιπλέον εκπαιδευτικών για να αναλάβουν τμήματα ένταξης παιδιών προσφυγικής καταγωγής. Για παράδειγμα, ο γιος της όντας μεγαλύτερος δυσκολεύεται αρκετά.

Η ίδια προσπαθεί να μάθει ελληνικά διαβάζοντας μαζί την μικρή της κόρη. Παράλληλα, αναφέρει πως είναι νωρίς να αποφασίσουν οικογενειακώς αν θα μείνουν στη χώρα ή αν θα φύγουν.

- **7η συνέντευξη - Ιρακινός γονέας: Mohamet Ali**

Ο Mohamet Ali κατάγεται από Ιράκ (Κουρδιστάν), είναι 42 ετών και ζει στην Ελλάδα από το 2018.

Έχει παιδιά και των δύο φύλων, τα οποία είναι σε σχολική ηλικία και φοιτούν σε ελληνικό σχολείο.

Δηλώνει ευχαριστημένος που στο ελληνικό σχολείο φοιτούν και κορίτσια. Στο Κουρδιστάν τα παιδιά του δεν πήγαιναν στο σχολείο λόγω προσωπικού προβλήματος.

Σχετικά με την ύπαρξη μεικτών τάξεων, υποστηρίζει πως δεν αποτελεί πρόβλημα για τον ίδιο, αφού αυτό που τον ενδιαφέρει είναι η φοίτηση των παιδιών του. Στο Κουρδιστάν δηλώνει πως η φοίτηση διαχωρίζεται για τα αγόρια και τα κορίτσια τόσο στο σχολείο όσο και στο Πανεπιστήμιο.

Όσον αφορά τη σχολική διαρροή, υποστηρίζει πως άποψη του είναι ότι όλα τα παιδιά πρέπει να πηγαίνουν στο σχολείο ώστε να εξελιχθούν. Για τον ίδιο είναι ιδιαίτερα σημαντικό να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στο σχολείο τα παιδιά του και να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο πανεπιστήμιο.

Σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό, αναφέρει πως δεν έχει παρατηρήσει κάποιο περιστατικό. Θεωρεί ότι η πιθανότητα να συμβεί δεν εξαρτάται από το φύλο και σε ένα τέτοιο υποθετικό σενάριο θα παρότρυνε τα παιδιά του να μιλήσουν στο δάσκαλο και σε καμία περίπτωση να αφήσουν το σχολείο.

Αναφορικά με το φύλο του διδάσκοντα, δηλώνει πως δεν έχει σημασία για τον ίδιο. Αναφέρει πως στο Κουρδιστάν η επιλογή του δασκάλου είναι αναλόγως το

μάθημα, δίνοντας ως παράδειγμα το μάθημα των Μαθηματικών όπου σε τάξη κοριτσιών μπορεί ο δάσκαλος να είναι άνδρας.

Ο ίδιος έχει επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και μπορεί να συνεννοηθεί γνωρίζοντας λίγα ελληνικά.

Όσον αφορά τα διδασκόμενα μαθήματα, ο ίδιος επιθυμεί τα παιδιά του να συμμετέχουν σε όλα. Αναφέρει για παράδειγμα ότι στο μάθημα της γυμναστικής δεν έχει αντίρρηση με την παρουσία αγοριών και κοριτσιών, του αρκεί που τα παιδιά του συμμετέχουν. Για τη διδασκαλία των θρησκευτικών, ο ίδιος δεν έχει πρόβλημα αν τα παιδιά του θα συμμετέχουν ή όχι στο μάθημα, καθώς το θεωρεί δική τους επιλογή όπως και για την ενδεχόμενη διδασκαλία της μουσουλμανικής θρησκείας. Θεωρεί, όμως, πως τα παιδιά του πρέπει να γνωρίζουν και για τη δική τους θρησκεία αλλά και για τη θρησκεία στην Ελλάδα.

Στην ερώτηση αναφορικά με την ακαδημαϊκή και επαγγελματική πορεία των παιδιών του, εκφράζει την επιθυμία του να σπουδάσουν και να μορφωθούν όσο περισσότερο γίνεται. Η επιθυμία του αυτή είναι κοινή και για τα δύο φύλα αλλά και η επιλογή του αντικειμένου θεωρεί πως αφορά τα ίδια τα παιδιά.

Σχετικά με τις επιρροές από το σχολικό περιβάλλον, αναφέρει πως τα παιδιά του ακολουθούν αντίστοιχο ενδυματολογικό κώδικα με τα παιδιά στην Ελλάδα. Μάλιστα, η κόρη του δεν φοράει το χιτζάμπ σαν τη μητέρα της, αλλά αυτό δεν τον ενοχλεί. Ο γιος του όπως υποστηρίζει δεν επηρεάζεται σε θέματα που τον έχει συμβουλέψει ο ίδιος, υποστηρίζοντας ότι ακούει και ακολουθεί τη συμβουλή του χωρίς να του την έχει επιβάλλει ο ίδιος.

Όσον αφορά την αποδοχή της ελληνικής κοινωνίας, αναφέρει πως έχει δεχθεί τη βοήθεια των Ελλήνων πολλές φορές. Επίσης, υποστηρίζει πως δεν έχει παρατηρήσει κάποια αρνητική στάση απέναντι στον ίδιο ή στη γυναίκα και τα παιδιά του.

Σχετικά με το ρόλο του κάθε μέλους, αναφέρει πως συμμετέχουν εξίσου και ο ίδιος και η σύζυγός του στις οικιακές εργασίες.

Όσον αφορά τη στάση απέναντι στα παιδιά του, δηλώνει πως είναι η ίδια και στα δύο φύλα.

Για τον ίδιο η παρουσία του εδώ δεν έχει αλλάξει τη ζωή του. Αυτό που θεωρεί σημαντικό είναι όλα τα παιδιά να πηγαίνουν στο σχολείο.

- **8η συνέντευξη - Ιρακινός γονέας: Kenan**

Ο Kenan με καταγωγή από το Ιράκ (Κουρδιστάν) είναι 35 ετών και ζει στην Ελλάδα από το 2017.

Τα παιδιά του Kenan - έχει μόνο αγόρια - βρίσκονται σε σχολική ηλικία και από την άφιξή τους στην Ελλάδα άρχισαν να φοιτούν στα ελληνικά σχολεία. Είναι μάλιστα κάτι που αρέσει και στον ίδιο πολύ.

Στο Ιράκ (Κουρδιστάν) τα σχολεία διακρίνονται σε αρρένων και θηλέων, ωστόσο δεν έχει πρόβλημα και δεν τον ενοχλεί που εδώ είναι μικτά, καθώς θεωρεί ότι τα παιδιά των δυο φύλων είναι το ίδιο.

Όπως και εδώ έτσι στο Ιράκ (Κουρδιστάν) υπάρχουν γονείς που αφήνουν τα παιδιά τους να σταματήσουν το σχολείο, ωστόσο ο ίδιος δεν θέλει με τίποτα τα παιδιά του να σταματήσουν το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, είναι πολύ σημαντικό για εκείνον να τελειώσουν τα παιδιά του το σχολείο - και ο μεγάλος να καταφέρει να γίνει γιατρός όπως θέλει - για να έχει μια καλύτερη ζωή. Μάλιστα φέρνει και τον εαυτό του ως παράδειγμα επισημαίνοντας το γεγονός ότι ο ίδιος που δεν τελείωσε το σχολείο, τώρα δυσκολεύεται στη ζωή του. Άλλωστε τις δυσκολίες αυτές τις βλέπουν και τα παιδιά και γι' αυτό θέλει κάτι καλύτερο για τα ίδια ίδια. Ποτέ βέβαια δεν λέει τις θέλουν να γίνει, παρόλο που ονειρεύεται πράγματα για εκείνα βάσει των ενδιαφερόντων τους, διότι του αρκεί να κάνουν ό,τι θέλουν.

Επειδή τα παιδιά του Kenan ήρθαν από μικρά στην Ελλάδα δεν αντιμετώπισαν ποτέ προβλήματα, σύμφωνα με όσα λέει, ειδικά ο μεγάλος του γιος. Ο μεσαίος είχε κάποια μικρά προβλήματα στην αρχή, πριν πάει δημοτικό, επειδή δεν ήξερε καλά ελληνικά και θεωρούσε ότι τα άλλα παιδιά δεν του μιλάνε. Όταν άρχισε σιγά σιγά όμως να μιλάει και τώρα που μιλάει πολύ καλά, δεν έχει κανένα θέμα. Γενικά τα παιδιά του δεν τα αντιμετώπισαν διαφορετικά, επειδή μιλάνε άλλη γλώσσα και κατάγονται από άλλη χώρα, ενώ και μια πιθανή διαφορετική συμπεριφορά για εκείνον δεν θα οφειλόταν στο φύλο, γιατί τα κορίτσια και τα αγόρια είναι το ίδιο.

Την ίδια άποψη έχει και για το φύλο του εκπαιδευτικού, δεν πιστεύει δηλαδή ότι παίζει ρόλο το φύλο του εκπαιδευτικού στη ποιότητα διδασκαλία και γι' αυτό και δεν έχει πρόβλημα τίνος φύλου είναι ο εκπαιδευτικός. Σήμερα λόγω της δουλειάς του δεν έχει επαφή με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών του, πριν όμως είχε σχέσεις και μάλιστα ήταν φίλος μαζί τους.

Στη συνέχεια, ο Kenan υποστηρίζει ότι τα παιδιά του πρέπει να παρακολουθούν όλα τα διδασκόμενα μαθήματα του ελληνικού σχολείου, καθώς δεν διαφέρουν από εκείνα του Ιράκ (Κουρδιστάν), καθώς και τα θρησκευτικά, ώστε όταν μεγαλώσουν να

έχουν τη δική τους άποψη και γνώσεις για όλα τα αντικείμενα. Επίσης, αναφέρει πως στο σπίτι δεν μιλάνε σχεδόν καθόλου για το Ισλάμ, προκειμένου να μάθουν τα παιδιά.

Σε ορισμένες συνήθειες, όπως η χρήση βωμολοχιών από συνομηλικούς αλλά και η κατανάλωση χοιρινού κρέατος, τα παιδιά του και κυρίως ο μεσαίος γιος του εμφανίζεται επιρρεπής στη χρήση τους. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιεί κάποιες φορές τη λέξη “μ@@@@", ενώ και σε εκδρομή που το μόνο κρέας που υπήρχε προς πώληση ήταν το χοιρινό ήθελε να το φάει και θα το έκανε αν δεν τον συγκρατούσε ο μεγάλος του αδερφός. Επιπλέον, αρκετές φορές θέλουν να πάνε βόλτα με τους φίλους τους και να πάρουν πιτόγυρο, ωστόσο δεν το κάνουν χωρίς να μας έχουν ρωτήσει νωρίτερα αναφέρει ο Kenan.

Σύμφωνα με όσα ανέφερε ο Kenan κατά τη διάρκεια της συνέντευξης τόσο τα παιδιά όσο και ο ίδιος έχουν γίνει αποδεκτοί από την ελληνική κοινωνία, η οποία τους έχει δεχτεί και για το λόγο αυτό έχουν και φίλους.

Στα πλαίσια της οικογένειά του κάνουν όλοι δουλειές. Μάλιστα τη μερα της συνέντευξης είχε μαγειρέψει ο ίδιος πίτα, ενώ και ο μεγάλος του γιος τον βοήθησε σκουπίζοντας και καθαρίζοντας. Ωστόσο την άποψη αυτή, σύμφωνα με όσα αναφέρει, δεν τη ασπάζονται όλοι οι άνθρωποι στο Ιράκ (Κουρδιστάν), καθώς πολλοί είναι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι τα κορίτσια πρέπει να κάθονται μόνο στο σπίτι και να κάνουν δουλειές και να μαγειρεύουν. Υπάρχουν βέβαια και εκείνοι που αφήνουν τις γυναίκες/κοπέλες να πάνε βόλτα ή στην πλατεία, αρκεί να υπάρχει κάποιος μαζί τους και συγκεκριμένα κάποιος συγγενείς - μπαμπάς ή αδερφός - όχι κάποιος άγνωστο ή κάποιος φίλος ενός συγγενικού μέλους, διαφορετικά δεν τις αφήνουν. Η μόνη περίπτωση που μια κοπέλα θα βγει μόνη της έξω είναι για να πάει στο σχολείο.

• 9η συνέντευξη - Ιρακινός γονέας: Songül

Η Songül με καταγωγή από το Ιράκ ζει στην Ελλάδα από το 2017. Έχει παιδιά σε σχολική ηλικία, τα οποία μάλιστα φοιτούν στα ελληνικά σχολεία. Είναι πολύ χαρούμενη που τα παιδιά της πηγαίνουν σχολείο και που έχουν συνάψει φιλίες με τους συμμαθητές τους, οι οποίοι τους παίρνουν και τηλέφωνο άμα απουσιάσουν μια μέρα για να δουν που είναι και να τους δώσουν τα μαθήματα.

Στο Ιράκ έχει απ' όλα τα σχολεία και διαλέγεις μόνο σου σε ποιο θέλεις να φοιτήσεις, της αρέσει όμως εδώ που είναι μικτά, γιατί εκείνη που δεν είχε αγόρια αδέρφια δεν της άρεσε που ακόμη και στο σχολείο έπρεπε να είναι πάλι μόνο με κορίτσια.

Όσον αφορά την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών της και τη σχολική διαρροή εκείνη θέλει τα παιδιά της να πάνε σχολείο και να φτάσουν μέχρι εκεί που μπορούν και δεν συμφωνεί με τα παλιά μυαλά που δεν αφήνουν τα παιδιά να πάνε σχολείο και να φτάσουν μέχρι εκεί που μπορούν. Αυθεντικό παράδειγμα αυτής της παλιάς λογικής είναι η ίδια, η οποία πείσμων και σταμάτησε το σχολείο αν και ήθελε να γίνει πιλότος, επειδή δεν την άφησε ο πατέρας της. Εκείνος σκεφτόταν τόσο το ότι ήταν κορίτσι όσο και το τι θα πει ο κόσμος αν έκανε αυτό το αντρικό επάγγελμα, σε αντίθεση με τις αδελφές της οι οποίες τελείωσαν το Πανεπιστήμιο.

Όσον αφορά τη σχολική διαρροή έχει καταφέρει στην οικογένειά της να την εξαλείψει. Συγκεκριμένα, κάποια στιγμή που ο μεσαίος της γιος είχε ένα πρόβλημα με έναν από τους συμμαθητές του στον παιδικό σταθμό, επειδή δεν μιλούσε καλά ελληνικά σταμάτησε για κάποιες μέρες να πηγαίνει σχολείο μέχρι που εκείνη κατάφερε να τον πείσει και να το πάει πάλι σχολείο.

Στη συνέχεια, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών της αναφέρει ότι δεν θα επιθυμούσε εκπαιδευτικό συγκεκριμένου φύλου. Επιπροσθέτως, τονίζει ότι έχει συστηματική επαφή με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών της είτε τηλεφωνικά είτε μέσω email, προκειμένου να ενημερώνεται τόσο για το αν γίνει κάτι στο σχολείο όσο και για εκδρομές και πάρτι.

Η Songül υποστηρίζει ότι τα παιδιά της δεν γνωρίζουν για τη θρησκεία τους, καθώς εκείνη δεν μπορεί να τους τη διδάξει στο σπίτι. Τα μόνα στοιχεία που γνωρίζει ο μεγάλος της γιος, είναι τόσα όσα χρειάστηκαν να γράψει σε μια έκθεση που του ζήτησε η δασκάλα του, για να παρουσιάσει τη θρησκεία του στους συμμαθητές του.

Σε σχέση με την παρουσία τους στην ελληνική κοινωνία η Songül υποστηρίζει ότι τα παιδιά της φυσικά και επηρεάζονται από το περιβάλλον στο οποίο ζουν. Ο μικρός της γιος για παράδειγμα, μια φορά που πήγαν για μπάνιο στην θάλασσα δεν την άφησε να βγει με το μαγιό, αν και στο Ιράκ δεν είχε ζήσει και δεν νομίζω ότι θυμάται τη ζωή εκεί. Παρουσίαζε δηλαδή μια πιο συντηρητική συμπεριφορά σε σχέση με εκείνη που είναι ανοιχτόμυαλη, δεν φοράει χιτζάμπ αλλά της αρέσουν και τα πιο κοντά ρούχα. Λόγω αυτής της, της ιδεολογίας δεν είναι σοκαριστικό για εκείνη τα παιδιά της να επηρεάζονται.

Σε αντίθεση με εδώ στο Κουρδιστάν η κοινωνία είναι πιο κλειστή, για το λόγο αυτό τα σχολεία χωρίζονται σε αρρένων και θηλέων και τα κορίτσια δεν έχουν επαφές με τα αγόρια. Μόνο όταν μεγαλώσουν μπορούν να κάνουν ό,τι θέλουν, ενώ και για καφέ μόνο στο Πανεπιστήμιο μπορούν να πάνε, σε αντίθεση με εδώ που τα παιδιά της

από τώρα πάνε για καφέ με φίλες τους και υιοθετούν ένα τρόπο ζωής είτε τον θέλει είτε όχι η ίδια.

Κατά τα άλλα όσον αφορά την αποδοχή τους από την ελληνική κοινωνία η Songül επισημαίνει ότι δεν έχει αντιμετωπίσει κάποιο πρόβλημα και ότι έχει φίλες και ότι είναι κοντά με κάποιες οικογένειες. Ειδικά όσο ζούσαν σε σπίτι εκτός καμπ ήταν καλύτερα και ήταν πιο εύκολο να έχουν επαφές.

Τέλος, καταλήγει πως στην οικογένειά της σήμερα δεν έχουν διαχωρίσει τους ρόλους/τις αρμοδιότητές τους, αν και υπάρχουν οικογένειες που το τηρούν αυτό. Το ίδιο ίσχυε και στο πατρικό της, όπου σπούδαζαν όλοι. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει πως στο Κουρδιστάν που τα πράγματα είναι αυστηρά τα κορίτσια κάνουν τις δουλειές του σπιτιού. Στο δικό της όμως σπίτι όταν η ίδια, επειδή είναι μόνη της, δεν μπορεί να μαγειρέψει ή να καθαρίσει δέχεται βοήθεια από τον άνδρα ή τα αγόρια της.

Ερευνητικό εργαλείο
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

«Αντιλήψεις γονέων προσφυγικής καταγωγής αναφορικά με την εκπαίδευση των κοριτσιών τους»

Η ολοένα αυξανόμενη προσφυγική ροή προς τον ελλαδικό χώρο έχει αναδιαμορφώσει την κοινωνία γενικά και κατ' επέκταση το εκπαιδευτικό σύστημα. Αποτέλεσμα αυτού είναι η δημιουργία ερωτημάτων για το σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλης εκπαίδευσης για τους μαθητές προσφυγικής καταγωγής. Απαιτείται, λοιπόν, η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων και πιο συγκεκριμένα, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Οι γονείς με προσφυγικό υπόβαθρο παίζουν καίριο ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους και η κατανόηση των αντιλήψεών τους δύναται να βοηθήσει στην καλύτερη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο συγκεκριμένος οδηγός συνέντευξης δημιουργήθηκε στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μου εργασίας με αφετηρία τον προβληματισμό μου σχετικά με την εκπαίδευση και τις δυνατότητες εξέλιξης των κοριτσιών προσφυγικής καταγωγής. Απευθύνεται σε γονείς προσφυγικής καταγωγής και σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνησης των αντιλήψεών τους αναφορικά με την εκπαίδευση των κοριτσιών τους.

Η ερευνήτρια,

Καραπάνου Χριστίνα, φιλόλογος, μεταπτυχιακή φοιτήτρια

xristinakarapanou04@gmail.com

Ø Προσωπικές ερωτήσεις:

- 1) Ονοματεπώνυμο (ψευδώνυμο ή αρχικά ονόματος)
- 2) Ηλικία
- 3) Χώρα προέλευσης
- 4) Έτος εισόδου στη χώρα υποδοχής

Ø Εκπαίδευση

- 5) Είναι τα παιδιά σας σε σχολική ηλικία;
- 6) Φοιτούν τα παιδιά σας στα ελληνικά σχολεία; Και των δυο φύλων;
- 7) Πώς σας φαίνεται η παρουσία των κοριτσιών στο ελληνικό σχολείο;
- 8) Όσον αφορά τα σχολεία της χώρας σας είναι συνηθισμένη η ύπαρξη μεικτών τάξεων όπως στην Ελλάδα; Πώς σας φαίνονται οι μεικτές τάξεις στην Ελλάδα; (Γιατί;, Θα επιθυμούσατε διαχωρισμό;)
- 9) Ποια η άποψή σας για τη σχολική διαρροή (σχολική διαρροή = τα παιδιά σταματούν το σχολείο χωρίς να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση); Π.χ. Στην Ελλάδα όπως και σε άλλες χώρες υπάρχουν περιπτώσεις όπου τα παιδιά σταματούν πρόωρα το σχολείο + στατιστικό π.χ. Πόσο σημαντικό είναι για εσάς να ολοκληρώσουν τα παιδιά σας το σχολείο; Οι προσδοκίες σας είναι οι ίδιες και για τα δυο φύλα;
- 10) Θεωρείτε πως είναι πιο πιθανό να βρεθούν θύματα σχολικού εκφοβισμού (σχολικό εκφοβισμός = χρήση βίας μεταξύ μαθητών ή συνομηλίκων παιδιών) τα κορίτσια ή τα αγόρια σας; Ένα τέτοιο σενάριο θα αποτελούσε ανασταλτικό παράγοντα για τη συνέχεια της φοίτησης των παιδιών σας; Και αν για ποιο φύλο; Θεωρείται ότι σε περίπτωση σχολικού εκφοβισμού έπαιξε ρόλο το φύλο;
- 11) Θα προτιμούσατε εκπαιδευτικό συγκεκριμένου φύλου για την διδασκαλία των τάξεων των κοριτσιών; Αν ναι, ποιου φύλου; Γιατί;
- 12) Ποια η σχέση σας με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου;
- 13) Υπάρχουν κάποια από τα διδασκόμενα μαθήματα στα οποία θα επιθυμούσατε να μη συμμετέχουν τα παιδιά σας; Εάν ίσχυαν κάποιες προϋποθέσεις θα συμφωνούσατε να συμμετέχουν; Ποιες είναι αυτές οι προϋποθέσεις; Γιατί δεν συμφωνείτε με καμία προϋπόθεση;
- 14) Ποια θα ήταν για εσάς μια επιτυχημένη σταδιοδρομία/πορεία εκπαιδευτική και επαγγελματική για τα κορίτσια σας και για τα αγόρια σας;

Ø Κοινωνία

- 15) Έχετε παρατηρήσει ότι τα παιδιά επηρεάζονται από το σχολικό περιβάλλον μεταφέροντας συμπεριφορές στο σπίτι; Και αν ναι, ποιες

είναι αυτές; Ισχύει το ίδιο και με τα κορίτσια; Δεν βλέπετε, επομένως, κάποια διαφορά μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών σας; Συμφωνείτε με τον τρόπο ανατροφής των παιδιών από τους Έλληνες γονείς;

- 16) Αισθάνεστε την αποδοχή της ελληνικής κοινωνίας όσον αφορά τις παραδόσεις και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις των γυναικών και κοριτσιών (π.χ. χρήση μαντίλας); Εάν όχι, γιατί πιστεύετε πως δεν υπάρχει αποδοχή;

Ø Οικογένεια-Ρόλοι

- 17) Σε πολλές οικογένειες, το κάθε μέλος έχει ένα ρόλο, είναι δηλαδή υπεύθυνο για κάποιον «τομέα». Συμβαίνει αυτό και στη δική σας οικογένεια; Μιλήστε μας γι' αυτό. Υπάρχουν τομείς για τους οποίους είναι υπεύθυνα κάποια μέλη; Ποιος αναλαμβάνει τι; π.χ. αλλαγή λάμπας, μαγείρεμα è διερευνώ αν ο παράγοντας φύλο παίζει ρόλο.
- 18) Απορρέει από αυτούς τους ρόλους διαφορετική στάση προς τα παιδιά σας;