



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ,
ΜΜΕ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΜΕΚΘΕΜΕ)
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ Κ.Δ.Ε.Τ.Ε.Σ

Επιμέλεια

Θεόδωρος Θάνος, Απόστολος Κασικός,
Άννα Δούβαλη, Δημήτριος Δημητρίου,
Ευθύμιος Τόλιος, Αντώνης Τσατσάκης

ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ και ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Διαχείριση της ετερότητας στο σχολείο

ΠΡΑΚΤΙΚΑ
4^{ΟΥ} ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
«ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
ΞΕΝΟΦΟΒΙΑ, ΟΜΟΦΟΒΙΑ, ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ, ΕΝΙΑΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»
[ΤΟΜΟΣ ΙΙ]

ΙΩΝΝΙΝΑ 2021

ISBN 978-960-233-260-3



ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ και ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Διαχείριση της ετερότητας στο σχολείο

Επιμέλεια:

Θεόδωρος Θάνος, Απόστολος Κατσικάς, Άννα Δούβαλη, Δημήτριος Δημητρίου, Ευθύμιος Τόλιος και Αντώνιος Τσατσάκης

ISBN 978-960-233-260-3



© Copyright 2021

Θεόδωρος Θάνος, Απόστολος Κατσικάς, Άννα Δούβαλη, Παντελής Δευτεραίος, Δημήτριος Δημητρίου, Ευθύμιος Τόλιος και Αντώνιος Τσατσάκης

και

Ερευνητική Μονάδα Κοινωνικών Διακρίσεων, Έμφυλης Ταυτότητας και Εκφοβισμού στο Σχολείο (Κ.Δ.Ε.Τ.Ε.Σ.)

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ, ΜΜΕ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΜΕ.Κ.ΘΕ.Μ.Ε.)

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	6
ΜΕΡΟΣ Α΄	
ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ	12
Αναζητώντας τη νέα ουτοπία	13
<i>Ζαχαρίας Κ. Παληός</i>	
Η γαστρονομία ως πολυπολιτισμικό σταυροδρόμι μέσα από τα παιδικά βιβλία γνώσεων.....	20
<i>Ρόζη Αγγελάκη</i>	
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Συμπεριφορές και Αντιλήψεις σε κολέγιο με πολυπολιτισμική φοιτητική κοινότητα	31
<i>Στυλιάνα Πηλείδη-Κόνιζου</i>	
ΜΕΡΟΣ Β΄	
ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ - ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ	42
Κοινωνικοί Παράγοντες που επηρεάζουν την Αντιμετώπιση της Διαταραχής Μετατραυματικού Στρες (PTSD) σε παιδιά πρόσφυγες.....	43
<i>Βεδουρά Σοφία</i>	
Πρόσφυγες με αναπηρία: Αποτυπώματα στη σχολική κοινότητα.....	55
<i>Γκούτζου Αφροδίτη, Ευθυμίου Λαμπρινή, Σούλης Σπυρίδων – Γεώργιος</i>	
Απόψεις και διαπιστώσεις εκπαιδευτικών από τη διδακτική τους εμπειρία σε Δομές Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.).....	65
<i>Διαλεκτόπουλος Θανάσης</i>	
Αντιλήψεις νέων προσφύγων για τις εκπαιδευτικές δυνατότητες στην Ελλάδα. Η περίπτωση της δομής προσφύγων στη Θήβα	76
<i>Νίκη Ιγγλέζου</i>	
Μετανάστες, Πρόσφυγες και Διγλωσσία στην Εκπαίδευση. Η Διαπολιτισμική Ένταξη ενός παιδιού από τη Συρία στο σχολικό περιβάλλον και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο: «Η εμπειρία από ένα εργαστήριο μαγειρικής και μια Ελληνοαραβική γιορτή».	88
<i>Ζωή Μακρονάσιου</i>	
Εφαρμόζοντας αρχές κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης σε μια Δομή Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ): προκλήσεις και προοπτικές- Imagining a world of equity and justice in Education.....	104
<i>Μπιζώτα Αικατερίνη, Σπυροπούλου Ευμορφίλη, Βλάχος Κωνσταντίνος, Μαρτινίδου Ελένη</i>	
Πέρασμα στην Ελευθερία: από τον ποταμό Ohio στον Έβρο	118
<i>Μπούζιου Αγγελική, Ρακοπούλου Ιφιγένεια</i>	
Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων της Λέρου..	131
<i>Τσουλάκου Ελευθερία</i>	

ΜΕΡΟΣ Γ΄
ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ.....140

**Σύγχρονες μορφές διαφορετικότητας στο παιδικό αφήγημα τον 21ο αιώνα (2008-2018)-
Μελέτη περιπτώσεων..... 141**

Ιωαννίδου Άρτεμις

Αντιλήψεις και στάσεις μειονοτικών πολιτισμικά ομάδων απέναντι στην αναπηρία ... 153

Αλεξάνδρα Κουλίδου

**Στοιχεία πολιτισμικής ετερότητας στην ελληνική λαϊκή λογοτεχνία: κοινωνιολογικές
προσεγγίσεις και διδακτικές προεκτάσεις 164**

Θάνος Κώσης, Νίκος Μαθιουδάκης

**Αυτοπεποίθηση και Περιοριστικές Πεποιθήσεις Μαθητών Αλβανικής Καταγωγής
Σχετικά με τις Πανελλαδικές Εξετάσεις 175**

Μαυροθανάση Μαρία

ΜΕΡΟΣ Δ΄
ΡΟΜΑ.....188

**Ο ρόλος της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της
εθνικής ταυτότητας των μαθητών στο πολυπολιτισμικό σχολείο, μέσα από το
παράδειγμα της διοργάνωσης της γιορτής της 28ης Οκτωβρίου 189**

Πάτσιου Αναστασία

**Η υποεπίδοση των μαθητών Ρομά στην υποχρεωτική εκπαίδευση και η αποτίναξη των
θεσμικών ευθυνών 205**

Σιούλα Βασιλική

Κουλτούρα, Εκπαίδευση και Παιδική Εργασία: Η περίπτωση των Ρομά της Ελλάδας 216

Χάιτα Μαρία

ΜΕΡΟΣ Ε΄
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ228

**Η κοινωνιολογική διάσταση της Μουσικής Διδακτικής με διαπολιτισμικό περιεχόμενο
στη Δια Βίου Εκπαίδευση: Το παράδειγμα του Πανεπιστημίου Αιγαίου..... 229**

Αργυρίου Μαρία

**Ευαισθητοποίηση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου πάνω στο θέμα της
προσφυγιάς. Μία έρευνα δράσης μέσω των τεχνών..... 242**

Θεοδωρακόπουλος Δημήτρης, Ράπτης Θεοχάρης

**Ο Πολιτικός λόγος και η σχέση του με την πολιτική κοινωνικοποίηση των νέων
μεταναστών μέσω του Σχολείου. Μια ψυχοκοινωνική διερεύνηση των στάσεων των
μεταναστών 256**

Παπαδόπουλος, Ε. Γεώργιος

**Διγλωσσία και εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών: Απόψεις εκπαιδευτικών δημοτικής
εκπαίδευσης του Ν. Αιτωλοακαρνανίας..... 269**

Θεοδώρα Προδρόμου, Ελένη Καραχοντζίτη



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



ΠΑΝΤΩΝ
ΧΡΗΜΑΤΩΝ
ΜΕΤΡΩΝ
ΑΠΟΡΡΟΠΟΣ
ΕΡΓΑΤΟΓΡΑΦ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ (ΕΚΕ)
HELLENIC SOCIOLOGICAL SOCIETY (HSS)

4ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση:

Ξενοφοβία, Ομοφοβία,
Σχολική Βία, Ενιαία Εκπαίδευση

2-4 Οκτωβρίου 2020

Συνεδριακό Κέντρο «Κάρολος Παπούλιας»
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

<https://syn-kte.conf.uoi.gr>



ΧΟΡΗΓΟΣ

πεδίο

Εισαγωγή

Ο παρών συλλογικός τόμος περιλαμβάνει κείμενα που αφορούν στην εκπαίδευση μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Τα κείμενα αυτά προέκυψαν από εισηγήσεις που παρουσιάστηκαν στο 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, το οποίο οργάνωσε το Εργαστήριο Μελέτης Κοινωνικών Θεμάτων, ΜΜΕ και Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων σε συνεργασία με την Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία και το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Το θέμα του Συνεδρίου ήταν: «Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση: Ξενοφοβία, Ομοφοβία, Σχολική Βία, Ενιαία Εκπαίδευση», πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά στις 2-4 Οκτωβρίου 2020 στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Το συνέδριο ήταν υπό την αιγίδα του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, της Περιφέρειας Ηπείρου, τον Δήμο Ιωαννιτών και τον Δήμο Ζίτσας.

Μία από τις θεματικές του συνεδρίου αφορούσε στην ετερότητα. Στο συνέδριο υπήρχαν σχετικές ανακοινώσεις, εκ των οποίων προέκυψαν κείμενα αναφορικά με την πολυπολιτισμικότητα, τους μετανάστες και τους πρόσφυγες, την ετερότητα, τους ρομά και την εκπαίδευσή τους.

Τα κείμενα χωρίζονται σε πέντε μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται κείμενα που αφορούν γενικά στην πολυπολιτισμικότητα. Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονται κείμενα αναφορικά με τα παιδιά μετανάστες-πρόσφυγες. Στο τρίτο μέρος τα κείμενα αναφέρονται στην ετερότητα. Το τέταρτο μέρος περιλαμβάνει κείμενα για τους ρομά μαθητές. Στο τελευταίο μέρος, τα κείμενα αναφέρονται στην εκπαίδευση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Πιο συγκεκριμένα:

Στην πρώτη εργασία του πρώτου μέρους ο **Ζ. Παληός** εστιάζει στο πρόβλημα της ξενοφοβίας και διερωτάται πώς μπορεί η μετακίνηση των πληθυσμών να είναι επωφελής για την ανθρωπότητα. Τονίζει πως παρά το γεγονός ότι η τρέχουσα κατάσταση είναι μάλλον απογοητευτική, η ιστορία του ανθρώπου δε διέπεται από σιδηρούς νόμους και τίποτα δεν είναι προκαθορισμένο, εφόσον εξαρτάται από εμάς, εκπαιδευτικούς και λαϊκούς, κατά πόσον η νέα χιλιετία θα είναι ένα παζλ ξενοφοβίας και εσωστρέφειας ή διάλογος και συγκατοίκηση λαών και πολιτισμών. Σύμφωνα με τον συγγραφέα, αυτή είναι η νέα ουτοπία.

Εν συνεχεία, η **Ρ. Αγγελάκη** διερευνάει τη γαστρονομία ως πολυπολιτισμικό σταυροδρόμι μέσα από τα παιδικά βιβλία γνώσεων. Αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο η Ελένη Στάμπογλη μέσα από το παιδικό της σύγγραμμα «Πρόσκληση σε γεύμα» αναφέρεται

στην βυζαντινή διατροφή, με στόχο την ενημέρωση των αναγνωστών σχετικά με τις παραδόσεις και τα έθιμα των Βυζαντινών, αλλά και ως κοινωνική πρακτική. Αναφέρει ότι η διατροφή αποτελεί και ζήτημα ιστορικής συνέχειας, γευστικής μνήμης και πολιτισμικών επιλογών που συμβολίζουν την ομοιογένεια ή την διαφορετικότητα των λαών.

Στην τελευταία εργασία του πρώτου μέρους, η **Σ. Πηλείδη-Κόνιζου** διερευνά κατά πόσο και για ποιους λόγους υπάρχει ρατσισμός απέναντι στους διεθνείς φοιτητές από Ελληνοκύπριους καθηγητές και φοιτητές. Μέσα από τη μελέτη της, προσπαθεί να αναδείξει τους τρόπους αντιμετώπισης των φοιτητών, γηγενών και μη, από πλευράς καθηγητών και διοίκησης, τη συζήτηση ακαδημαϊκών ζητημάτων καθώς και των τρόπων διαπολιτισμικής δράσης του κολεγίου με απώτερο σκοπό την ένταξη των ξένων φοιτητών.

Στην πρώτη εργασία του δεύτερου μέρους, η **Σ. Βεδουρά** μελετάει τους κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν την Αντιμετώπιση της Διαταραχής Μετατραυματικού Στρες (PTSD) σε παιδιά-πρόσφυγες. Αναδεικνύει μέσα από την σύγχρονη βιβλιογραφία τους παράγοντες αυτούς που επηρεάζουν την επιτυχή θεραπεία και την ψυχική ενδυνάμωση των παιδιών αυτών που εκδηλώνουν συμπτώματα PTSD, καθώς επίσης και τους σημαντικούς ανασταλτικούς παράγοντες που αντιμετωπίζουν οι θεραπευτές στην προσπάθεια τους να βοηθήσουν τα παιδιά αυτά. Τέλος αναφέρεται στα προσωρινά θετικά αποτελέσματα που έχουν οι θεραπευτικές παρεμβάσεις στα παιδιά αυτά και στις απαραίτητες προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται για να έχουν μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα.

Ακολούθως, στην έρευνα των **Α. Γκούτζου, Α. Ευθυμίου και Σ. Γ. Σούλη** μελετήθηκαν τα εμπόδια και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες μαθητές με αναπηρία στο πλαίσιο μιας ενιαίας εκπαίδευσης και αφετέρου διερευνήθηκε η σχέση του ειδικού Παιδαγωγού και του Ειδικού Επιστημονικού Προσωπικού με τους μαθητές αυτούς, όπως και με τους γονείς τους.

Στην τρίτη εργασία της δεύτερης ενότητας του παρόντος τόμου, ο **Θ. Διαλεκτόπουλος** βασιζόμενος στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε Δομές Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), μελετά την ποιότητα εκπαίδευσης που παρέχεται στους πρόσφυγες μαθητές στη χώρα μας. Επίσης, εστιάζει στις αντισταθμιστικές ενέργειες των εκπαιδευτικών προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που παρουσιάζονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Εν συνεχεία, η **Ν. Ιγγλέζου** στην εργασία της, μελετά τις αντιλήψεις των μαθητών προσφύγων αναφορικά με τις επίσημες εκπαιδευτικές δυνατότητες στις οποίες μπορούν να έχουν πρόσβαση, καθώς και τις ανεπίσημες εντός του Κέντρου Φιλοξενίας που διαμένουν.

Τέλος διερευνά τις εμπειρίες των μαθητών αναφορικά με τη διδασκαλία των ελληνικών και των αγγλικών.

Στην επόμενη μελέτη του παρόντος τόμου η **Z. Μακρονάσιου** εξετάζει τον αποτελεσματικότερο τρόπο ένταξης ενός ατόμου στο περιβάλλον του σχολείου και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, επισημαίνοντας πως η χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, η οποία είναι η διαδικασία κινητοποίησης μικρών ομάδων μαθητών για τη διεξαγωγή μέρους ή όλων των διδακτικών δραστηριοτήτων μέσα από ομάδες και σύναψη συνεργατικών σχέσεων, συμβάλλει αρκετά. Η συγγραφέας καταλήγει στο συμπέρασμα πως η συμβίωση και η συνύπαρξη ετερογενών στοιχείων μπορούν να αποβούν γόνιμες, δημιουργικές και αναγκαίες μέσα σε ένα κοινωνικό φάσμα που διαρκώς αλλάζει, μεταμορφώνεται κι, έτσι, τελικά εξελίσσεται.

Στην εργασία τους οι **A. Μπιζώτα, E. Σπυροπούλου, K. Βλάχος και E. Μαρτινίδου** αναφέρονται σε μία εκπαιδευτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε σε μία Δομή Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων. Στη διάρκεια της οποίας, επιχειρήθηκε η εφαρμογή αρχών της κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και η αναγνώριση της σημασίας της εκπαίδευσης στην ενδυνάμωση της ταυτότητας τους και τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους. Επίσης, τονίζεται η υιοθέτηση μιας κριτικής παιδαγωγικής προσέγγισης, ειδικά σε εκπαιδευτικά πλαίσια που φοιτούν πρόσφυγες ή άτομα με προσφυγική εμπειρία, καθώς και οι προκλήσεις και οι προοπτικές που προκύπτουν από τέτοια εγχειρήματα.

Ακολούθως, οι **A. Μπούζιου και I. Ρακοπούλου** παρουσιάζουν τα ευρήματα που προέκυψαν στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού-πολιτιστικού προγράμματος που υλοποιήθηκε από τη Δημόσια Βιβλιοθήκη Κέρκυρας με θέμα «Ανθρώπινα Δικαιώματα», το οποίο στόχευε στην ενημέρωση και αφύπνιση των συμμετεχόντων, στην εμπέδωση τακτικών έρευνας και αξιολόγησης στοιχείων, στην ανάπτυξη κριτικού πνεύματος, στην αλληλεγγύη προς τον κατατρεγμένο και στη διαμόρφωση αντιρατσιστικής ταυτότητας.

Στην τελευταία εργασία του δευτέρου μέρους η **E. Τσουλάκου** μελέτησε το έργο των δομών που λαμβάνει χώρα στο νησί της Λέρου, όσον αφορά την εκπαίδευση των προσφύγων, κυρίως μέσα από τις απόψεις των κατοίκων του νησιού.

Στην πρώτη εργασία του τρίτου μέρους του παρόντος τόμου, η **A. Ιωαννίδου** προσεγγίζει το θέμα της διαφορετικότητας στο σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό αφήγημα της περιόδου 2008-2018. Επικεντρώνεται σε δεκαπέντε αντιπροσωπευτικά εικονογραφημένα βιβλία της πρώτης σχολικής ηλικίας, που εξετάζονται αφηγηματολογικά ως προς την εικονογράφηση και ως προς την ευρύτατη συμπερίληψή τους στη σχολική πράξη. Η

διαφορετικότητα, σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης, παρουσιάζεται ως ένα πολύπλοκο θέμα με κύριο μέσο προσέγγισης των παιδιών τη χρήση παιδικής λογοτεχνίας.

Στην εργασία της **Α. Κουλίδου** μελετήθηκαν οι αντιλήψεων και οι στάσεις των μειονοτικών πολιτισμικά ομάδων απέναντι στην αναπηρία ατόμων με βασικό σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης.

Στην επόμενη εργασία οι **Θ. Κώτσης και Ν. Μαθιουδάκης** προβάλλουν τα στοιχεία πολιτισμικής ετερότητας όπως παρουσιάζονται μέσα στην ελληνική λαϊκή λογοτεχνία, μέσα από μία βιβλιογραφική έρευνα και πρωτογενές εθνογραφικό υλικό. Στόχος της εν λόγω εργασίας είναι η ανάδειξη αναπαραστάσεων εθνοτικής και θρησκευτικής ετερότητας. Το δειγματικό υλικό που χρησιμοποιείται είναι αποτέλεσμα μακροχρόνιας έρευνας σε κοινότητες της ελληνικής μειονότητας στην Αλβανία, αλλά και βιβλιογραφικής ανασκόπησης διαχρονικών και σύγχρονων προσεγγίσεων. Τέλος σημαντικό πεδίο της εν λόγω έρευνας αποτελεί και η παρουσίαση των αναδυόμενων κοινωνιολογικών δεδομένων και η αξιοποίηση τους μέσα από τη διδακτική διαδικασία.

Στην εργασία με την οποία ολοκληρώνεται το τρίτο μέρος του παρόντος τόμου η **Μ. Μαυροθανάση** εξετάζει τη συσχέτιση των πεποιθήσεων που έχουν οι αλλοδαποί μαθητές μέσα από τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα, σε σχέση με την είσοδό τους στο Πανεπιστήμιο μέσω των Πανελλαδικών εξετάσεων.

Στην πρώτη εργασία του τετάρτου μέρους, η **Α. Πάτσιου** μελετάει τον ρόλο της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Η έρευνα διενεργήθηκε με αφορμή την εθνική γιορτή της 28ης Οκτωβρίου στα λύκεια της Κοζάνης. Αρχικά διερευνάτε η επίδραση του τρόπου αποτύπωσης του παρελθόντος στην συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών και στη συνέχεια η επίδραση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών. Τέλος αναφέρει ότι ο τρόπος διοργάνωσης και υλοποίησης των εθνικών εορτών από τις σχολικές μονάδες καθορίζεται από την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και τη συμβολή που έχουν στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών.

Ακολούθως, η **Β. Σιούλα** μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αδυναμία του σχολείου να βοηθήσει τις μειονοτικές ομάδες του πληθυσμού (μετανάστες, Ρομά) να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου και στην μετέπειτα εξέλιξη τους ως μέλη στην κοινωνία. Τέλος, τονίζεται η αναγκαιότητα αλλαγής των πρακτικών του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στην τελευταία εργασία του τετάρτου μέρους η **Μ. Χάιτα** μελετά το φαινόμενο της παιδικής εργασίας που αποτελεί, μεταξύ άλλων, ένα μεγάλο κοινωνικό πρόβλημα. Συγκεκριμένα, διερευνά τη συσχέτιση μεταξύ κουλτούρας, παιδικής εργασίας και σχολικής διαρροής των παιδιών Ρομά και, επιπροσθέτως, εξετάζει τον ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση στη μείωση της εργασίας των παιδιών Ρομά.

Στην πρώτη συμβολή της τελευταίας ενότητας του παρόντος τόμου, η **Μ. Αργυρίου** τονίζει τη σημαντικότητα ένταξης της «Μουσικής Παιδαγωγικής» σε δομές προσφύγων, στο πλαίσιο μουσικο-εκπαιδευτικών δράσεων, του εν λόγω προγράμματος, για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Εν συνεχεία, στην εργασία των **Δ. Θεοδορακόπουλου και Θ. Ράπτη** οργανώθηκε ένα σχέδιο δράσης σε Δημοτικό σχολείο της Δυτικής Ελλάδας με στόχο: α) οι μαθητές μέσω των τεχνών να προσεγγίσουν τις διαπολιτισμικές αξίες και να έρθουν σε επαφή με το προσφυγικό ζήτημα και την αναγνώριση και ανάδειξη της ετερότητας, β) διάφορες εκφάνσεις της τέχνης (ποίηση, δημιουργική γραφή, μουσική, στιχουργική, εικαστικά) να λειτουργήσουν ως εργαλεία, ώστε μέσα από τις παιγνιώδεις δραστηριότητες και με τη χρήση των ΤΠΕ, οι μαθητές να βιώσουν την καλλιτεχνική δημιουργικότητα από τη φάση της έμπνευσης, της κατάθεσης ιδεών και της στιχουργικής προκειμένου να αναπτυχθεί η αισθητική αντίληψη.

Ακολούθως, ο **Γ. Παπαδόπουλος** μελετάει κατά πόσο το σχολείο συμβάλλει στην πολιτική κοινωνικοποίηση των μεταναστών. Μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα, τονίζει τις αλλαγές που μπορούν να γίνουν για τη βελτίωση της κοινωνικοποίησης των μεταναστών μέσω του σχολείου.

Τέλος, η μελέτη των **Θ. Προδρόμου και Ε. Καραχοντζίτη** έχει σκοπό την αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης, όσον αφορά την διγλωσσία και την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσα σε δίγλωσσους μαθητές. Η μελέτη αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία της μητρικής γλώσσας και το δικαίωμα στην διατήρησή της από τους δίγλωσσους μαθητές. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα, υποστηρίζουν ότι η μητρική γλώσσα δεν επηρεάζει αρνητικά την εκμάθηση μίας δεύτερης ξένης γλώσσας, αντιθέτως συμβάλλει θετικά στην κατάκτησή της.

Θα θέλαμε να αναφέρουμε ότι τα κείμενα εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων και μόνο και να διευκρινίσουμε ότι δεν έχουν γίνει παρεμβάσεις στο υφολογικό, γλωσσικό και μορφολογικό τους ύφος.

Ευχαριστούμε θερμά τους προσκεκλημένους ομιλητές και τους εισηγητές, την οργανωτική και επιστημονική επιτροπή του Συνεδρίου και τους χορηγούς: Εκδόσεις

Gutenberg, Εκδόσεις Πεδίο, Εκδόσεις Τζιόλα, Καφέ Μικέλ, Φούρνος Τζιμογιάννη, Νερά Θεώνη, Μπισκότα Βιολάντα, ArtWorkShop και το βιβλιοπωλείο Πρόκος.

Οι Επιμελητές

Θεόδωρος Θάνος

Απόστολος Κατσικάς

Άννα Δούβαλη

Δημήτριος Δημητρίου

Ευθύμιος Τόλιος

Αντώνιος Τσατσάκης

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΝΕΑ ΟΥΤΟΠΙΑ

Ζαχαρίας Κ. Παληός

Επίκουρος Καθηγητής Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
palios@eap.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Θα μπορούσε άραγε η μετακίνηση των πληθυσμών να είναι επωφελής για την ανθρωπότητα; Παρά το ότι η τρέχουσα κατάσταση είναι μάλλον απογοητευτική, η ιστορία του ανθρώπου δεν διέπεται από σιδηρούς νόμους και τίποτα δεν είναι προκαθορισμένο, εφόσον εξαρτάται από εμάς, εκπαιδευτικούς και λαϊκούς, κατά πόσον η νέα χιλιετία θα είναι ένα παζλ ξενοφοβίας και εσωστρέφειας ή διάλογος και συγκατοίκηση λαών και πολιτισμών. Αυτή είναι η νέα ουτοπία.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εισήγηση μας δεν εστιάζεται σε ένα νέο πρόβλημα, ούτε αποκαλύπτει κεκρυμμένα, όπως θα διαπιστώσετε ευθύς αμέσως. Ίσως γιατί τα σημαντικότερα προβλήματα του σύγχρονου ανθρώπου, στη μεγάλη τους πλειοψηφία είναι τόσο προφανή όσο και αδιέξοδα, αρκεί να μην αποφεύγουμε αφελώς ή σκοπίμως να αντιμετωπίσουμε την πραγματικότητα.

Θεωρούμε ότι η συνύπαρξη των πολιτισμών είναι η ουτοπία των επόμενων δεκαετιών και θα βρεθεί στην προμετωπίδα των ιστορικών πραγμάτων στο εγγύς μέλλον. Μεταξύ άλλων, θα αποτελέσει διακύβευμα της εκπαίδευσης ανηλίκων και ενηλίκων με πρωταγωνιστές τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές, αφού εκείνοι καλούνται να πείσουν μαθητές και γονείς, γονείς και μαθητές ότι το μέλλον της ανθρωπότητας προϋποθέτει την ειρήνη και την συνεργασία και απαιτεί την αλληλοκατανόηση και την αδελφσύνη.

Ο ΟΡΟΣ ΟΥΤΟΠΙΑ

Ο όρος Ουτοπία πολιτογραφήθηκε στα επιστημονικά κείμενα, όταν το 1516 εκδόθηκε στην Λουβέντο ομώνυμο έργο του Άγγλου διανοούμενου και πολιτικού, Σερ Τόμας Μορ, υπό την επιμέλεια του Έρασμου. Ο τίτλος υπό την ουμανιστική παρέμβαση του Έρασμου, *Utopia*, από τις ελληνικές λέξεις *ου* και *τόπος*, αναφέρονταν σε μια *ιδανική κοινωνία ισότητας, κοινοκτημοσύνης, θρησκευτικής ανοχής, λελογισμένης εργασίας και σκόλης, οπού δε θα υπήρχαν χρήματα, δικηγόροι και εκμετάλλευση* (More, 2003). Είναι σκόπιμη η αναζήτηση της Ουτοπίας, ή των Ουτοπιών; Σύμφωνα με τον Όσκαρ Ουάιλντ, ένας παγκόσμιος χάρτης που δεν περιλαμβάνει τη χώρα Ουτοπία δεν αξίζει ούτε ματιά, καθώς παραλείπει τη μόνη χώρα όπου η Ανθρωπότητα ατενίζοντας την, ανοίγει πανιά. Πρόοδος είναι η πορεία προς την πραγμάτωση των Ουτοπιών (Francis, κ.α., 2014).

Η ΕΛΛΑΔΑ ΩΣ ΠΡΟΟΡΙΣΜΟΣ

Οι περισσότεροι από μας (μέχρι και τη γενιά του 80) μεγαλώσαμε με την πεποίθηση ότι η πατρίδα μας είναι μια χώρα με ομοιογενή πληθυσμό και προικισμένους ανθρώπους (Βερέμης

κ.α., 1997). Ακόμα και αν αυτό ήταν αθώα ή όχι υπέρ-απλούστευση, ήταν πραγματικότητα που μπορούσε να επαληθευθεί καθημερινά εφόσον οι συμπολίτες μας μιλούσαν όλοι την ίδια γλώσσα, φορούσαν τα ίδια σχεδόν πρόχειρα ή κομψά, κατά την περίπτωση ενδύματα, έκαναν τον σταυρό τους σε ένδειξη έκπληξης ή σεβασμού. Σε κάποια σημεία της μεθορίου μαθαίναμε ότι κατοικούσαν κάποιοι Βαλκάνιοι, με εξωτικά ήθη και έθιμα (Ιντζεσίλογλου, 1999).

Η χώρα δεν ασκούσε ιδιαίτερη γοητεία πέραν του κλασσικού παρελθόντος και του φυσικού κάλους, σε άλλους λαούς και συγκριτικά ελάχιστοι ξένοι επέλεγαν την Ελλάδα ως τόπο εργασίας ή μόνιμης διαμονής, παρά μόνο ως τουριστικό προορισμό. Αναφορικά με την επιβίωση υπήρχε πάντοτε μια ισχυρή τάση εξωτερικής και παράλληλα εσωτερικής μετανάστευσης, πράγμα που άφηνε την παραπάνω ομοιογένεια ανεπηρέαστη.

Τις τελευταίες δεκαετίες οι πόλεις και η περιφέρεια παρουσίασαν ριζικά διαφορετική εικόνα, στις αγορές και στις πλατείες ακούγονταν άλλες γλώσσες ακατανόητες, από ανθρώπους που διέφεραν από τους συγγενείς και τους φίλους μας γιατί είχαν άλλα χρώματα και φορούσαν διαφορετικά ρούχα. Τέλος προσεύχονταν σε άλλους χώρους και επικαλούνταν άλλους θεούς (Γκόλντιν κ.α., 2013).

Αρχικά δεν υπήρξε ιδιαίτερος προβληματισμός γιατί ένα μεγάλο μέρος των ξένων όταν δεν ήταν τουρίστες ήταν καλοδεχούμενο εργατικό δυναμικό και κάποιοι που ήλθαν στη χώρα μας εξ αιτίας των αρνητικών συνθηκών στις πατρίδες τους. Οι περισσότεροι απ' αυτούς διατηρούσαν χαμηλό προφίλ και επιβίωναν στα περιθώρια του νόμου, χωρίς ιδιαίτερες διεκδικήσεις και αξιώσεων.

ΜΕΤΟΙΚΕΣΙΑ

Σήμερα παρατηρούμε μαζικές μετακινήσεις ανθρώπων οι οποίες προσεγγίζουν την εικόνα μετακίνησης ολόκληρων πόλεων από τη μια ήπειρο στην άλλη, ενώ η εγκατάσταση στη Δύση φαντάζει ως μετοικεσία στη Γη της Επαγγελίας (ΔΟΜ, 2008). Και ενώ στο παρελθόν οι άνθρωποι μετανάστευαν σε περιόδους πολεμικών συγκρούσεων, ή λιμών, σε περιορισμένους σχετικά αριθμούς, σήμερα ολόκληρες κοινότητες εγκαταλείπουν τις εστίες τους και τα οστά των προγόνων τους, επειδή κατανοούν ότι οι πολεμικές επιχειρήσεις με τα χιλιάδες θύματα και την ισοπέδωση χωριών και πόλεων δεν είναι ένα παροδικό φαινόμενο, άλλα αποτέλεσμα μειζόνων οικονομικο-πολιτικών συγκρούσεων και αναταράξεων που οφείλονται σε μακροπρόθεσμες στρατηγικές του οικονομικά αναπτυσσόμενου κόσμου (Dollar et al., 2014· Lipton, 1978· UN, 2015).

Επιπλέον, άνευ προηγουμένου ανισότητες στην ανακατανομή του πλούτου, πολιτικές και θρησκευτικές διώξεις, οικονομικά συμφέροντα μεγάλης κλίμακας και τεράστια κέρδη των διακινητών και πάσης φύσεως διαμεσολαβητών έχουν ενισχύσει τις μεταναστευτικές τάσεις με ρυθμούς γεωμετρικής προόδου. Θα ήταν παράλειψη να μην γίνει αναφορά στην πλατιά εξάπλωση των ψηφιακών μέσων που ευνοούν την διάδοση δελεαστικών εικόνων με πρόχειρο και συχνά εξωπραγματικό τρόπο (Morrisson, 2000).

Με οιονδήποτε τρόπο οι δοκιμαζόμενοι πληθυσμοί κατανοούν ότι οι προϋποθέσεις για εθνικό σταθερό και ειρηνικό μέλλον γίνονται ολοένα ισχνότερες, ενώ ματαιώνονται οι προοπτικές για δημοκρατία, κοινωνική πρόνοια, υγεία, παιδεία, καλύτερες συνθήκες διαβίωσης, ανέσεις και πολιτισμό (Atkinson, 2016· Wolfson et al., 2004).

ΑΠΟΜΑΓΕΥΣΗ

Η οδύνη των μετακινούμενων πληθυσμών δεν παύει ακόμα και όταν επιβιώνουν από τον πόλεμο και τις κακουχίες (Παληός, 2018). Οι μαζικές αφίξεις και η εξαθλίωση τους, άλλοτε τρομοκρατούν και άλλοτε εξοργίζουν τους λαούς της Δύσης. Η εγκατάσταση των προσφύγων λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της–συχνά–επιβεβλημένης, φιλανθρωπίας. Τέτοιες συναντήσεις δυσχεραίνουν την συνύπαρξη και την αλληλοκατανόηση, γιατί όπως έγραψε ο Αλμπέρ Καμί οι σχέσεις ελαιούντων και ελεούμενων χαρακτηρίζονται ενίοτε από δυσφορία και πικρία, αντιστοίχως (Καμύ, 1989). Αφενός γιατί οι πρώτοι νιώθουν αμήχανα και δυσάρεστα στη θέα των “πλεόντων, οδοιπορούντων, νοσούντων, καμνόντων κ.α.” προσφύγων-μεταναστών και αφετέρου οι δεύτεροι γιατί φθονούν την ευμάρεια των Δυτικών, πολλώ δε μάλλον, εφόσον τους θεωρούν υπεύθυνους για την πολιτική και οικονομική τους εθνική κακουχία. Τέλος, τα ΜΜΕ έχουν μεγάλο μερίδιο ευθύνης για τις κοινωνικές αναπαραστάσεις αλλήλων (Chomsky, 1997).

Η μετανάστευση, για ένα μεγάλο μέρος των μεταναστών–προσφύγων βιώνεται ως πένθος, λαμβάνοντας υπόψη ότι το άτομο απομακρύνεται από την οικογένεια και τους αγαπημένους του, το γλωσσικό του περιβάλλον, τον πολιτισμό, τη χώρα, την κοινωνική του κατάσταση και την επαφή με τις ομάδες στις οποίες ανήκει (Bogic et al., 2015). Τα προβλήματα των μεταναστών στη νέα γη σχετίζονται κυρίως με φυλετικές διακρίσεις, τοπική παραβατικότητα, κατάχρησης επιβολής του νόμου, όπως και το άγχος της εξαναγκαστικής απομάκρυνσης ή του τελικού διαχωρισμού από τις οικογένειές τους, λόγω απέλασης (Foster, 2001).

Σε ότι αφορά το επίσημο κράτος υποδοχής υποχρεούνται στην εκμάθηση και την προσαρμογή σε ένα πολύ διαφορετικό τρόπο ζωής από αυτόν της πατρίδας, με ανθρώπους που δεν επικοινωνούν εύκολα, που πιστεύουν σε άλλους θεούς, με άλλες αξίες και κανόνες και άλλα ήθη και έθιμα (Serrano Diaz de Otalora et al., 2011). Έντονες συγκρούσεις μεταξύ των γενεών είναι κοινές στις οικογένειες των μεταναστών, αντανακλώντας ένα χάσμα μεταξύ του προσανατολισμού των γονέων και των παιδιών. Τα παιδιά-μετανάστες τείνουν να προσαρμόζονται γρηγορότερα τη συμπεριφορά τους στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Καθώς οι μετανάστες, οι γονείς και τα παιδιά ζουν σε διαφορετικούς κόσμους με διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, κατάσταση που οδηγεί σε συγκρούσεις αναφορικά με φιλίες και σχέσεις ανδρών - γυναικών, χρονολόγηση, γάμο, ρόλους φύλων και επιλογές σταδιοδρομίας (Sinclair, 2005).

Συγκεκριμένα, οι γονείς μετανάστες στην καθημερινότητα τους ζουν στο εθνικό–εθνοτικό πολιτιστικό τους πλαίσιο, γνωρίζουν ελάχιστα τη ζωή των παιδιών τους μακριά από το σπίτι. Τα τελευταία βιώνουν την αντίφαση να ζουν με τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις μιας κουλτούρας στο σπίτι και μιας άλλης στο σχολείο, ενώ αδυνατούν να απευθύνονται στους γονείς για συμβουλές και βοήθεια, δεδομένου ότι αγνοούν την κουλτούρα της χώρας υποδοχής (Aragona et al., 2013).

ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

Οι κοινωνίες μας θα γίνουν πολυπολιτισμικές, εφόσον οι μετακινούμενοι πληθυσμοί είναι ένα κύμα που δε μπορεί να περιοριστεί για τους λόγους που προαναφέραμε και η μόνη μας επιλογή είναι να μάθουμε να συνυπάρχουμε, πράγμα που είναι εφικτό μόνο αν κατανοήσουμε οι μεν τους δε (Μαράτου-Αλιφάντη κ.α., 1999). Σε συνθήκες ειρήνης η κατανόηση των πολιτισμών είναι σύμπτωμα και αποτέλεσμα της σταδιακής τους προσέγγισης. Για να κατανοήσουμε μια κουλτούρα διαφορετική από τη δική μας είναι ανάγκη να εκτεθούμε σ’ αυτήν, η αλληλεπίδραση είναι απαραίτητη, είναι το κλειδί της απελευθέρωσης από τις ενσωματωμένες προδιαθέσεις και τα δεσμά των πολιτισμικών στερεοτύπων. Η επικοινωνία

είναι προϋπόθεση ενόψει της βελτίωσης των συγκρούσεων και της υπέρβασης των στεγανών μεταξύ των ανθρώπων.

Δυστυχώς σοβινιστικές κοινωνικές αναπαραστάσεις και συμπλέγματα πολιτιστικής ανωτερότητας μεταξύ των λαών δημιουργούν σημαντικά εμπόδια. Και σε ότι αφορά την Ευρωπαϊκή ήπειρο, πρόσφατη έρευνα κατέδειξε μεγάλες διακυμάνσεις σοβινισμού μεταξύ των Ευρωπαϊκών Κρατών. Οκτώ χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, συμπεριλαμβανόμενης της Ρωσίας καταγράφουν υψηλά ποσοστά σωβινισμού, ενώ οι Βρετανοί παρουσιάζονται περισσότερο σωβινιστές από του Γάλλους και τους Γερμανούς. Οι πολίτες της Ευρώπης κλήθηκαν ν' απαντήσουν εάν ο πολιτισμός τους υπερέχει των άλλων. Σε οκτώ από τις 33 χώρες των οποίων οι πολίτες ρωτήθηκαν στο πλαίσιο της παραπάνω έρευνας, τουλάχιστον τα δύο τρίτα των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι πιστεύουν ότι ο πολιτισμός τους είναι ανώτερος από αυτόν των άλλων κρατών. Το αίσθημα υπεροχής δε σχετίζεται με την οικονομική ή την πολιτική ευρωστία του κάθε κράτους, καθώς τόσο η πλουσιότερη όσο και η φτωχότερη χώρα της Ευρώπης παράγουν το ίδιο αποτέλεσμα: περισσότεροι από τους μισούς από τους ερωτηθέντες στην Ελβετία και τη Μολδαβία θεωρούν τον πολιτισμό τους ανώτερο. Ωστόσο κανείς δεν αγγίζει τους Έλληνες. Εννέα στους δέκα πιστεύουμε ότι η δική μας κουλτούρα είναι ανώτερη όλων (Pew Research Centre, 2018).

Μέχρι τώρα τα προγράμματα μετακίνησης και ανταλλαγής μαθητών, φοιτητών και εκπαιδευτικών είναι αποτελεσματικοί δίαυλοι για τη συνάντηση διαφορετικών πολιτισμών. Είναι αλήθεια ότι η εμπειρία υπερέχει μουσείων, διαλέξεων, ή/και εικαστικών εκδηλώσεων. Η αλληλεπίδραση με ανθρώπους από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, με διαφορετικές αντιλήψεις και διαφορετικές προτεραιότητες ευνοεί την συνειδητοποίηση της σχετικότητας των πολιτισμών και το άγονο περιεχόμενο τέτοιων συγκρίσεων. Η αξιοποίηση της online επικοινωνίας περιορίζει τη γεωγραφική απομόνωση. Η διάχυση των πληροφοριών και η ενημέρωση των πολιτών για τον μεγαλύτερο κόσμο και τους πολιτισμούς άλλων λαών (Knight, 2017· RCIE, 2012· Teichler, 2017).

Μια πολύ θετική πρωτοβουλία που πρέπει να ενισχυθεί είναι η αδελφοποίηση πόλεων διαφορετικών χωρών ούτως ώστε οι κάτοικοι να μπορούν να εξοικειωθούν με τα ήθη και τα έθιμα αλλήλων και να ανταλλάξουν απόψεις για τις αρχές και τις αξίες τους. Έτσι, θα προωθηθεί περαιτέρω η φιλία και η αλληλοκατανόηση μεταξύ γειτονικών χωρών και από αυτές σε άλλες, και οι φιλικές σχέσεις θα πολλαπλασιάζονται σαν χιονοστιβάδα. Η αυξημένη επικοινωνία θα εντείνει το άνοιγμα των πολιτισμών πέρα και έξω από τον περιορισμένο γειτονικό κύκλο. Η καθημερινή αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτών των χωρών του κόσμου, μπορεί να προωθήσει υγιή διαπολιτισμική σχέση (CUMCG, 2013, CEMR 2010).

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΟΥΤΟΠΙΑ

Όλα τα παραπάνω είναι σημαντικά αλλά έχουν περιορισμένα αποτελέσματα χωρίς τη συνέργεια ημών των εκπαιδευτικών οι οποίοι αντιμετωπίζουμε μια πολύ κρίσιμη πρόκληση (Gay et al., 2000). Πρέπει να πείσουμε του μαθητές και τους γονείς να αποβάλουν την ξενοφοβία και να υποδεχτούν τους μετακινούμενους με τον ίδιο ενθουσιασμό που αντιμετωπίζουν ένα όμορφο βιβλίο γεμάτο εικόνες και γνώσεις, να ανοίξουν το μυαλό τους στον κόσμο τον οποίο μοιραζόμαστε. Να αναζητήσουν τις ιδιαιτερότητες και να επωφεληθούν από τις άλλες κουλτούρες και την ιστορία τους. Πρέπει να ενθαρρύνουμε τους μαθητές μας να βγουν από τον δικό τους κόσμο, να μετακινηθούν από τις τυχόν αποστεωμένες παραδοχές τους και να τους κάνουμε να καταλάβουν ότι όλοι μας είμαστε ένοικοι της γης (Bennett, 2001).

Να διευκολύνουμε τους μαθητές να ξεχυθούν επιθετικά προς την εξερεύνηση του κόσμου και να τους δώσουμε το εξοπλισμό να αναπτύξουν την κριτική σκέψη ούτως ώστε να

ξεφύγουν από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις αναφορικά με τους άλλους πολιτισμούς (Γκόβαρης, 2004· Γκότοβος, 2002· Μπερελής, 2001). Να τους εξηγήσουμε ότι δεν έχουμε μόνο εμείς οι Έλληνες ένδοξο παρελθόν και σπουδαία γλώσσα, αλλά και οι άλλοι λαοί μπορούν να περηφανεύονται εξίσου για τους φιλοσόφους και τους επιστήμονες τους, την ποίηση και το θέατρο, την αρχιτεκτονική και την γλυπτική. Να τους πείσουμε ότι πρέπει να δουν τον κόσμο χωρίς παρωπίδες, εφόσον δεν υπάρχουν πραγματικά εμπόδια για όσους μπορούν να βλέπουν με καθαρότητα και ειλικρίνεια, χωρίς μισαλλοδοξία και υστεροβουλία να δεχτούν το διαφορετικό και να εμπλουτίσουν το δική τους κληρονομιά. Τέλος να γίνουμε εμείς τα πρότυπα τους, σέρνοντας τον χορό αυτής της γιορτής (Μάρκου, 1997).

ΕΠΙΜΕΤΡΟ

Κατανοούμε ότι η εισήγηση μας κινείται σε ολισθηρό έδαφος και μπορεί να δεχτεί κριτική στο πλαίσιο θέσεων που επισείουν κινδύνους εξασθένησης της εθνικής ταυτότητας και των εθνογραφικών χαρακτηριστικών των μελών των ντόπιων κοινοτήτων όταν κατακλύζονται από μεγάλους αριθμούς ξένων. Θα ήταν παράλειψη στο σημείο αυτό να μην υπογραμμίσουμε τις μεγάλες κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες που δυσχεραίνουν ακόμα περισσότερο την ένταξη των προηγούμενων μεταναστών και προσφύγων που παρουσιάζονται ως απειλή στις κοινωνίες της αφθονίας της Δυτικής Ευρώπης.

Θα μπορούσε άραγε η μετακίνηση των πληθυσμών να είναι επωφελής για την ανθρωπότητα (Barry, 2000· Kymlicka, 1996); Παρά το ότι η τρέχουσα κατάσταση είναι μάλλον απογοητευτική, η ιστορία του ανθρώπου δε διέπεται από σιδηρούς νόμους και τίποτα δεν είναι προκαθορισμένο, εφόσον εξαρτάται από εμάς κατά πόσον η νέα χιλιετία θα είναι ένα παζλ ξενοφοβίας και εσωστρέφειας ή διάλογος και συγκατοίκηση λαών και πολιτισμών. Αυτή είναι η νέα ουτοπία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Aragona, M., Pucci, D., Mazzetti, M., Maisano, B. & Geraci, S. (2013). Traumatic events, post-migration living difficulties and post-traumatic symptoms in first generation immigrants: a primary care study. *Ann Ist Super Sanita*, 49,169-175.
- Atkinson, A. (2016). Monitoring Global Poverty. *Report of the Commission on Global Poverty*. World Bank Group. Washington, DC. USA.
- Βερεμής, Θ. Κιτρομηλίδης, Π. κ.α. (1997). *Εθνική ταυτότητα και εθνικισμός στην νεότερη Ελλάδα*. Αθήνα: MIET.
- Barry, B. (2000). *Culture and Equality: An Egalitarian Critique of Multiculturalism*. Polity.
- Bennett, C. (2001). Genres of Research in Multicultural Education. *Review of educational research*. London: Sage.
- Bogic, M., Njoku, A. & Priebe, S. (2015). Long-term mental health of war-refugees: a systematic literature review. *BMC Int Health Hum Rights*.
- Γκόβαρης, X. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόλντιν, Ι., Κάμερον, Τ. & Μπαλαρατζαν, Μ. (2013). *Αυτοί δεν είναι σαν εμάς*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Σχολείο και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- CEMR (2010). *Twinnings for Tomorrows World*. Brussels: CEMR.
- Chomsky, N. (1997). *Τα ΜΜΕ ως όργανο κοινωνικού ελέγχου και επιβολής*. Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.

- CUMCG (2013). *Greek Twinings. Central Union of Municipalities & Communities of Greece.*
- ΔΟΜ (2008). Παγκόσμια μετανάστευση: Διαχείριση της κινητικότητας του εργατικού δυναμικού στην εξελισσόμενη παγκόσμια οικονομία. Έκθεση για την παγκόσμια μετανάστευση του Διεθνούς Οργανισμού Διανοητικής Ιδιοκτησίας. Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης, Hammersmith Press.
- Dollar, D., Tatjana, K. & Aart, K. (2014). *Growth, inequality, and social welfare: cross-country evidence.* Policy Research Working Paper.
- Francis, B., Thomas M. & Henri N. (2014). *Τρία κείμενα για την ουτοπία*, (μτφρ. Γ. Κονδύλης), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gay, G. & Howard, T. (2000). *The teacher educator, 2000 - Multicultural teacher education for the 21st century.*
- Ιντζεσίλογλου, Ν. (1999). Περί κατασκευής συλλογικών ταυτοτήτων. Το παράδειγμα της εθνικής ταυτότητας, στο Χ. Κωνσταντόπουλος κ.α. (Επιμ.). *Εμείς και οι «Άλλοι»: Αναφορές στις τάσεις και τα σύμβολα.* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καμί, Α. (1989). *Η Πτώση.* (μτφρ. Β. Τομανάς). Αθήνα: Εξάντας.
- Knight, J. (2017). *Research in Education Comparative & International Student Mobility and Internationalization: trends and tribulations.* Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Canada.
- Kymlicka, W. (1996). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights.* Oxford: Clarendon.
- Lipton, M. (1978). *Why poor people stay poor: Urban bias in world development.* London: Temple Smith.
- Μαράτου-Αλιφάντη, Α. & Γαληνού, Π. (1999). «Πολιτισμικές ταυτότητες: από το τοπικό στο παγκόσμιο;» στο Χ. Κωνσταντόπουλος, κ.α., (Επίμ.), *Εμείς και οι «Άλλοι»: Αναφορές στις τάσεις και τα σύμβολα.* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μάρκου, Γ. (1997). Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση, στο Γ. Μάρκου, (Επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών.* Αθήνα: ΚΕ.Δ.Α.
- Μπερερής, Π. (2001). *Για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.* Αθήνα: Apiroshora.
- More, T. (2003). *Ουτοπία.* (μτφρ. Ν. Βαρσάκη), Αθήνα: Ιάμβλιχος.
- Morrisson, C. (2000). Stabilization programmes, social costs, violence and humanitarian emergencies. In: Nafziger EW, Stewart F, Vayrynen R, (Eds) *War, hunger and displacement: the origin of humanitarian emergencies.* Oxford: Oxford University Press.
- Pew Research Centre (2018). *The most culturally chauvinist people in Europe? Greeks, new research suggests.* PRC.
- Serrano Diaz de Otalora, M., Gomez-Arnau Ramirez, J., Martinez de Velasco, R. & Andrada Meyer, J. (2011). Acculturation stress in immigrant population, migratory mourning and associated commodities. *Eur Psychiatry*, 26, 476.
- Sinclair, M. (2005). Building Citizenship & Life Skills. *Forced Migration Review*, 22, 23-25.
- Παληός, Ζ.Κ. (2018). Παιδες εν καμίνω. Στο *Εκπαίδευση: Κρίσεις και Πόλεμοι.* Πρακτικά 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Teichler, U. (2017). Internationalisation Trends in Higher Education and the Changing Role of International Student Mobility. *Journal of International Mobility*, 1.
- UN (2015): International migration flows to and from selected countries. *International Migration. the 2015 revision.* United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division.

Wolfson, M., Madjd-Sadjadi, Z. & Zames, P. (2004). Identifying National Types: A Cluster Analysis of Politics, Economics and Conflict. *Journal of Peace Research* 41(5): 607–623.

Η γαστρονομία ως πολυπολιτισμικό σταυροδρόμι μέσα από τα παιδικά βιβλία γνώσεων

Ρόζη Αγγελάκη

Ιστορικός, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ.

Σ.Ε.Π. Ε.Α.Π.

aggelaki.rosy@gmail.com

Περίληψη

Η Παιδική Λογοτεχνία θεωρείται από πολλούς που διεξήγαν έρευνες με αντικείμενο, από τη μία, διαπολιτισμικές και φεμινιστικές θεωρίες και, από την άλλη, την αναγνωστική ανταπόκριση των παιδιών, ως ένας αποτελεσματικός τρόπος κατανόησης της πολιτισμικής διαφορετικότητας των άλλων ως προς τη φυλή, το φύλο, το θρήσκευμα, την κουλτούρα τους, κ.λπ. Υποστηρίζεται, μάλιστα, πως, καθώς όλα τα είδη της Παιδικής Λογοτεχνίας δύνανται να καλλιεργήσουν στο παιδί τον διαπολιτισμικό σεβασμό, μεταδίδοντάς του το μήνυμα πως η αληθινή αγάπη δεν γνωρίζει διακρίσεις, το βοηθούν, ταυτόχρονα, να αντιληφθεί καλύτερα και τη δική του διαφορετικότητα. Δεδομένου πως: (i) η Βυζαντινή Ιστορία αποτελεί αγαπημένη θεματική συγγραφέων για παιδιά, (ii) το Βυζάντιο είναι μια αυτοκρατορία με «οικουμενική εμβέλεια» γεγονός που εξυπηρετεί τους σύγχρονους λογοτέχνες, που έκαναν στροφή σε ζητήματα περισσότερο πανανθρώπινα, (iii) η Παιδική Λογοτεχνία- βασιζόμενη, πάντα, στους δυο πυλώνες της, την ψυχαγωγία και την εκπαίδευση-, αντανakλά και τροφοδοτεί τις εκάστοτε κοινωνικο-ιδεολογικού περιεχομένου μεταβολές, θα αναδείξουμε τον τρόπο με τον οποίο η Ελένη Στάμπουλη, στο παιδικό βιβλίο γνώσεων «Πρόσκληση σε γεύμα» (Καλειδοσκόπιο, Αθήνα 2002), κάνοντας λόγο για τη βυζαντινή διατροφή, αφενός μεν ενημερώνει τους αναγνώστες της για τις παραδόσεις και τα έθιμα των Βυζαντινών, αφετέρου δε, την παρουσιάζει υπό την έννοια μιας κοινωνικής πρακτικής που, πέρα από πρωταρχική ανάγκη και αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας, αποτελεί και ζήτημα ιστορικής συνέχειας, γευστικής μνήμης και πολιτισμικών επιλογών που συμβολίζουν τη διαφορετικότητα ή την ομοιογένεια, σεβόμενη τις ατομικές, τοπικές και κοινωνικές ανάγκες του παιδιού, που αποδίδονται πια με διαφορετικούς συμβολισμούς και νοήματα και με ανατροπές στα γνωστικά στερεότυπα.

Λέξεις κλειδιά: Βιβλίο γνώσεων, Βυζάντιο, Πολυπολιτισμικότητα, Μνήμη

Culinary crossroads and intercultural communication through children's informational books

Rosy Angelaki

Historian, Post-doctoral Researcher SEDEd, AUTH

aggelaki.rosy@gmail.com

Summary

Based on intercultural and feminist theories, as well as studies regarding children's reading abilities, all genres of Children's Literature constitute an effective way to describe the concept of "multiculturalism", helping children to recognize the abundant diversity of cultures; to

acknowledge the validity of different cultural expressions and contributions and respect the differences in terms of race, gender, religion, etc. in order to bring about unity through diversity. As: (i) Children's authors often choose Byzantine History as their theme; (ii) the Eastern Roman Empire's (Byzantium) multicultural character is undeniable- therefore, it serves modern writers, who turned to more universal issues, (iii) Children's Literature, based on entertainment and education, reflects and feeds the current socio-ideological changes, in this presentation will be shown how Eleni Stampogli uses in her informational, non fiction book entitled as "Food Invitation" (Kaleidoscope, Athens 2002) the rich, unprejudiced and influenced from several locales Byzantine cuisine as a tool for teaching children intercultural communication, considering that food contributes to sharing our national culture as well as it leads to enrich our relationship with other people beyond the national borders, celebrating the differences and helping dispel negative stereotypes/ personal biases about different groups.

Keywords: Informational book, Byzantium, Multiculturalism, Memory

1.Εισαγωγή

Το ρευστό, ατομικό και κοινωνικό – αφού, όσο ο καθένας μας επιλέγει το τι θα φάει, άλλο τόσο ικανοποιεί το αίσθημα της πείνας του υπακούοντας στο διατροφικό σύστημα της κοινωνίας όπου ανήκει (Barthes , 2003: 141- 156) – πεδίο της διατροφής σήμερα, απασχολεί ποικίλες και ετερόκλητες επιστήμες, όπως η Κοινωνιολογία, η Ανθρωπολογία, η Ιστορία, που συγκαταλέγονται και στις επιστήμες που πρωταρχικά συνεισέφεραν αναφορικά με την ανάπτυξη των σπουδών φαγητού (Keeling& Pollard, 2011: 6), η Λαογραφία, η Φιλοσοφία, η Ψυχολογία, η Γεωπονία, η Οικονομία, η Ιατρική, η Βιολογία και η Διαιτολογία, η Φυσική και η Χημεία (Montanari, 1994), ενώ αυξάνονται και οι προσεγγίσεις δια των οποίων οι μελετητές εξετάζουν τη διατροφή, λ.χ., φυλετική, θεολογική, σημειωτική, κ.λπ. (Alston, 2008: 109). Από όποια σκοπιά και να εξετάσει κανείς το φαγητό, όμως, καταλήγει πως αυτό βρίσκεται στο επίκεντρο της κοινωνικής ζωής, αντανakλώντας όχι απλώς την οργάνωση μιας κοινωνίας και τα είδη συμπεριφοράς αυτής (Counihan, 1999: 6), αλλά διεισδύει και στα άδυτα μιας οικογένειας, αφού συνιστά πολιτισμικό δείκτη της ευημερίας της, εντάσσοντάς την σε μια συγκεκριμένη κοινωνικο-οικονομική τάξη· πολλές φορές φθάνει, ακόμη, και να τις σχέσεις των μελών μεταξύ τους (Charles& Kerr, 1988: 227).

Η Λογοτεχνία αποτελεί επίσης πολιτισμικό μόρφωμα, που αντικατοπτρίζει τις κοινωνικές σχέσεις, τους οικογενειακούς θεσμούς, τα πολιτισμικά φαινόμενα, τις αξίες και την ιδεολογία της εκάστοτε εποχής όπου τοποθετείται η υπόθεση των κειμένων (Nodelman & Reimer, 2002: 152), με τους κριτικούς της Λογοτεχνίας (i) να αναγνωρίζουν ομόφωνα τη σημασία της χρήσης του φαγητού ως λογοτεχνικού εργαλείου σε λογοτεχνικά κείμενα ευρέως φάσματος, με σκοπό την ανάδειξη, αφενός μεν, των κοινωνικο-πολιτισμικών αξιών που οι συγγραφείς προωθούν ως καλές ή κακές στους αναγνώστες τους (Κανατσούλη, 2004: 27), αφετέρου δε των χαρακτήρων που εξελίσσουν την πλοκή του έργου (Schofield, 1989), (ii) να συμφωνούν πως όσο στη Λογοτεχνία για ενήλικες η σημασία του φαγητού κερδίζει έδαφος, άλλο τόσο κερδίζουν οι αναφορές για αυτό και στην Παιδική¹.

1. Οι πρώτες απόπειρες για την ενασχόληση με τη γαστρονομία στη Λογοτεχνία για παιδιά σε ακαδημαϊκό επίπεδο εντοπίζονται στο περιοδικό *Children's Literature* στα μέσα της δεκαετίας του '70, όπου παροτρύνονται ερευνητές να διαπιστώσουν πώς και γιατί αποτυπώνονται εικόνες και έννοιες σχετικά με την τροφή σε παιδικά βιβλία, βλ. (1975). Ideas and Topics For Student Writing and Research. *Children's Literature* 4, 214-216. Doi: 10.1353/chl.0.0759 και, συγκεκριμένα στη σελ. 215 και, την αμέσως επόμενη χρονιά, στο ίδιο περιοδικό, στη σελίδα 319. Δες (1976). Suggested Topics for Research, *Children's Literature* 5, 317-319. Doi: 10.1353/chl.0.0744.

Η Παιδική Λογοτεχνία συνιστά ένα κοινωνικό και πολιτισμικό γεγονός που αλληλεπιδρά με όλους τους θεσμούς της κοινωνικής ζωής και επηρεάζεται από τις εκάστοτε συνθήκες (Καλλέργης, 1995: 141). Τα παιδικά πραγματογνωστικά βιβλία γνώσεων – ήτοι, όσα πραγματεύονται οτιδήποτε σχετίζεται με τον πολιτισμό χωρών και εθνών, την Ιστορία, τη θρησκεία, τις φυσικές επιστήμες, κ.λπ. –, παρουσιάζουν στους ανήλικους αναγνώστες δεδομένα για τα παραπάνω μέσα από απλές περιγραφές, αλλά και επιστημονική εγκυρότητα (Ντελόπουλος, 1995). Πολλά από αυτά έχουν ως θεματική τους τις διατροφικές συμπεριφορές (Daniel, 2006), με σκοπό παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας να κατανοήσουν -ως επί το πλείστον- τις αρνητικές επιπτώσεις της ανθυγιεινής διατροφής, την έννοια της φυλετικής και εθνικής συνείδησης, αλλά και τη σύνδεση των θρησκευτικών πεποιθήσεων με την πολιτισμική ταυτότητα κάθε λαού (Bottigheimer, 2004: 299-305).

Το παιδικό βιβλίο γνώσεων της Ελένης Σταμπόγλη *Πρόσκληση σε γεύμα* αποτελεί ένα εξαιρετικό δείγμα απόπειρας συγγραφέα για παιδιά να εμψύσει σε αυτά την ποικιλία και την ποιότητα του φαγητού, ανάλογα με την περιοχή και την οικονομική κατάσταση των κατοίκων μιας έκτασης αχανούς, μιας αυτοκρατορίας πολυπολιτισμικής, της Βυζαντινής, όπου η διατροφή ήταν στενά συνδεδεμένη με τις θρησκευτικές αντιλήψεις των υπηκόων της. Εν προκειμένω, θα εξετασθούν: η σχέση της τροφής με τη Λογοτεχνία, κατά πόσον οι αναφορές στο φαγητό σε ένα παιδικό βιβλίο γνώσεων με ιστορικό χαρακτήρα, από τη μια, αποτελούν κομβικά στοιχεία στην εξέλιξη της πλοκής σε αυτό και, από την άλλη, σε τι βαθμό αναδεικνύουν τη σύνδεσή του με την πολιτισμική πραγματικότητα και αυθεντικότητα, καθώς και το αν η αφηγηματική σημασία της διατροφής κατορθώνει να τονίσει την πολυσχιδή σχέση του φαγητού με το έθνος, τη γλώσσα, τη φυλή και τις κοινωνικές τάξεις με ευχάριστο και διδακτικό τρόπο στο παιδικό κοινό.

2.Φαγητό: «Χώρος» για αυτό στον ακαδημαϊκό χώρο

2.1. Ανθρωπολογικές, Κοινωνιολογικές και Ιστορικές έρευνες

Η τροφή αποτέλεσε αντικείμενο σοβαρής έρευνας για πρώτη φορά στη δεκαετία του 1960 με αφορμή το ρόλο της στις κοινωνικές ομάδες, υπό την έννοια πως, ως κοινωνικό φαινόμενο, επηρεάζει πολλές πτυχές της ανθρώπινης ζωής (James, Kjørholt & Tingstad, 2009: 3). Και, παρότι, σήμερα οι προσεγγίσεις για το φαγητό είναι διεπιστημονικές – εξ ου και απασχολεί ερευνητές του τομέα της Υγείας, της Βιολογίας, της Γεωργίας, της Οικονομίας, της Φιλοσοφίας, της Ψυχολογίας, της Θρησκείας, των Τεχνών, αλλά και των σπουδών φύλου (Counihan & VanEsterik, 2012: 3) – τρεις είναι επιστήμες που έδωσαν το έναυσμα για τη μελέτη του φαγητού εν τω βάθει: η Ανθρωπολογία, η Κοινωνιολογία και η Ιστορία (Keeling & Pollard, 2011), που, ουσιαστικά, κατέδειξαν τη σύνδεση των διατροφικών συνθηκών με την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση του ανθρώπου, το οικογενειακό του περιβάλλον, το πολιτικό καθεστώς υπό το οποίο ζει, την αντίληψη που έχει καθένας για τον εαυτό του, κ.τ.λ. (Njeri, 2010: 857, Fischler, 1988: 275- 292).

Οι ανθρωπολογικές μελέτες εστίασαν πρώτες στην κοινωνική αξία των τροφών και στο πώς συνδέονται με την παράδοση, την πολιτισμική αλλαγή και τη συλλογική ταυτότητα. Ανάμεσά τους, αναμφίβολα, ξεχωρίζουν οι μελέτες του στρουκτουραλιστή Lévi-Strauss, σύμφωνα με τον οποίο η κουζίνα και η γλώσσα κάθε λαού έχουν τα εξής κοινά στοιχεία: είναι ό, τι πρωτομαθαίνει κανείς στη ζωή του και ριζώνει βαθιά μέσα του και, αμφότερες, διαμορφώνονται πολιτισμικά και ελέγχονται κοινωνικά (Levi-Strauss, 2001). Υπέρμαχοι της συμβολικής προσέγγισής του και της εκ μέρους του συστηματοποίησης της μαγειρικής ορολογίας, προκειμένου να συνδέσει το φαγητό με τη γλώσσα και τις κοινωνικές αντιθέσεις–

1. βράσιμο: μαγειρεμένο / πολιτισμός, 2. ψήσιμο: ωμό / φύση, 3. κάπνισμα: ωμό / πολιτισμός (Levi-Strauss, 2012: 36-44) – ήταν οι κοινωνικοί ανθρωπολόγοι M. Douglas και M. Harris². Αυτοί προέβησαν σε συγκριτικές προσεγγίσεις σε αρχαιολογική και εθνολογική βάση και με οικονομικά και οικολογικά επιχειρήματα, καταλήγοντας πως οι διατροφικές επιλογές και απαγορεύσεις επικοινωνούν μηνύματα και αποκαλύπτουν κοινωνικά σχήματα.

Πιο πάνω έγινε λόγος για την επιλογή του φαγητού. Οι κοινωνιολογικές έρευνες έδειξαν πως επιλογή αυτή, δεν ξεκινά και σταματά στο ίδιο το άτομο, αλλά πρόκειται για πράξη πολιτισμικής και κοινωνικής σημασίας (Ματάλα & Grivetti, 2015: 139-40) – αρκεί, κανείς να σκεφτεί πως, στη σύγχρονη εποχή, όπου η μετανάστευση και η προσφυγιά αποτελούν καίρια ζητήματα, τα άτομα αυτά, μπορεί να υποκύψουν σε στυλιστικούς, γλωσσικούς και θρησκευτικούς «κανόνες» της χώρας όπου εγκαθίστανται, οι διατροφικές τους, ωστόσο, συνήθειες παραμένουν αλώβητες. Οι έρευνες των κοινωνιολόγων Jack Goody, Norbert Elias και Herbert Gans³ άνοιξαν το δρόμο στην εξέταση της συμβολικής σημασίας της τροφής στην κοινωνία και στην οικογένεια.

Η κουλτούρα του φαγητού, όμως, κέντρισε έντονα το ενδιαφέρον και των ιστορικών επιστημόνων: η ιστορία της κατανάλωσης, η επεκτατική πολιτική με βάση τον πλούτο της γης, η επακόλουθη κοινωνικο-οικονομική διαμόρφωση (π.χ. φορολογικά συστήματα και ανταλλακτική οικονομία), η ιστοριογραφική προσέγγιση των τελετουργιών που συνδεόταν με την τροφή σε αρχαίους πολιτισμούς και η χρήση της τροφής ως φάρμακο από τα βάθη της προϊστορίας, ήταν αρκετά για να εστιάσουν οι ιστορικοί στη γαστρονομία – ανοίγοντας, έτσι, το δρόμο και στους αρχαιολόγους να εντρυφήσουν στην εν λόγω θεματική. Αρκεί να αναφερθεί το έργο του Γάλλου F. Braudel⁴ και των μελετητών της σχολής των Annales, που ενέταξαν την τροφή μαζί με την ενδυμασία και την κατοικία στην ιστορική καθημερινότητα, η οποία συνδέθηκε με τις αντιλήψεις για το φυσικό περιβάλλον και επιδρούσε στους διάφορους πολιτισμούς (Κουτράκου, 1992: 130- 141, Atkins, I. Simmons & Roberts, 1998).

2.2. Το φαγητό στη Λογοτεχνία και το παιδικό βιβλίο γνώσεων

Πιο πάνω, περιγράφηκε συνοπτικά το πλαίσιο εκκίνησης της ενασχόλησης των προαναφερθέντων Επιστημών με την κουλτούρα του φαγητού. Πότε και πώς, όμως, αυτή συγκέντρωσε το ενδιαφέρον των θεωρητικών και κριτικών της Λογοτεχνίας- και δη, της Παιδικής; Η Λογοτεχνία αποτελεί επιστήμη που εγκιβωτίζει το συνειδητό και το μυθοπλαστικό – με τη μυθοπλασία να λειτουργεί ως τρόπος ύπαρξης κάθε πραγματικότητας ή βάση για τη συγκρότησή της (Iser, 1993) –, που αφηγείται τις ανθρώπινες πράξεις του παρελθόντος (το βασικό αντικείμενο των ιστορικών σπουδών) και αντανάκλα και διαμορφώνει την εξέλιξη των ανθρώπινων κοινωνιών (Veigne, 1971: 13-14, Marrou, 1954: 31, Collingwood, 1993: 9, Epstein, 1993: 273- 283). Τη δεκαετία του 1960 ο θεωρητικός και

2. Βλ. Douglas, M. (1966). *Purity and danger: An analysis of concepts of pollution and taboo*. London and New York: Routledge & Kegan Paul Ltd, και Harris, M. (1975). *Cows, pigs, wars and witches: The riddles of Culture*. London: Hutchinson.

3. Πρόκειται για τα βιβλία Goody, J. (1982). *Cooking, Cuisine, and Class: A study in Comparative Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press, Elias N. (1976) *Über den prozeß der zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische untersuchungen. Erster Band: Wandlungen des verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes*. Frankfurt: Suhrkamp και το άρθρο Gans, H. J. (1979). Symbolic ethnicity: The future of ethnic groups and cultures in America. *Ethnic and Racial Studies* 17 (4), 577-592, αντίστοιχα.

4. Το βιβλίο Braudel F. (1967). *Civilisation matérielle et capitalisme, XVe- XVIIIe siècle. Les structures du quotidien: le possible et l'impossible*, Vol. 1. Paris: Poche.

κριτικός της Λογοτεχνίας Roland Barthes, στις σημειωτικές και γλωσσολογικές μελέτες του αναφέρθηκε στο «σύστημα της τροφής»⁵, αναπτύσσοντας τη θεωρία πως το πάντοτε συμβολικό φαγητό συνιστά φορέα πολιτισμικών και κοινωνικών μηνυμάτων. Την ίδια εποχή ο συνάδελφός του Mikhail Bakhtin επιβεβαίωνε την εν λόγω θεωρία πως η τροφή επεκτείνεται στην καθημερινή σκέψη και ζωή όλων των ανθρώπων όλων των κοινωνικών τάξεων⁶, ενώ, λίγο αργότερα, η Julia Kristeva, δίδοντας και μια ψυχο-αναλυτική νότα στις παραπάνω προσεγγίσεις, συνέδεσε το φαγητό με την αποδόμηση πολιτισμικών σημασιοδοτικών συστημάτων⁷. Εφόσον, λοιπόν, η τροφή, πέρα από καθημερινή αναγκαιότητα, αποτελεί συμβολική λειτουργία συνδεδεμένη με την κοινωνική τάξη, τη φυλή, το φύλο, τη θρησκεία και την ψυχολογία των ανθρώπων, δεδομένου πως η Λογοτεχνία αποτυπώνει όλα τα ανωτέρω, δε θα μπορούσαν να λείπουν από λογοτεχνικά έργα αναφορές σε αυτή, που λειτουργούν ως ιδεολογικά φορτισμένοι δείκτες κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης των αληθοφανών – αφού τρώνε – μυθοπλαστικών χαρακτήρων (Nicholson, 1987:37-55, Xu, 2007).

Η δε Παιδική Λογοτεχνία, άμα τη εμφανίσει της, κατέδειξε τη βαθιά της σύνδεση με τις κοινωνικές δομές και επιταγές, με την ανακάλυψη και αναζήτηση της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας, με τη γνωριμία διαφορετικών – παλιών και σύγχρονων – πολιτισμών, την ηθική ιδεολογία και το ρόλο των φύλων (Nikolajeva, 2000, Vallone, 2002: 47-54, Nodelman & Reimer, 2002). Η συμπερίληψη σκηνών φαγητού στα παιδικά λογοτεχνικά αναγνώσματα, όχι μόνο επιβεβαιώνουν τα ανωτέρω, αλλά και καταδεικνύουν τις διδακτικές τάσεις των συγγραφέων και την παιδαγωγική διάσταση του μοτίβου της τροφής στα έργα τους, αφού, δια αφηγηματικών τεχνικών, συχνά προωθούν την ταύτιση του παιδιού με τους χαρακτήρες και την εκ μέρους του κατανόηση των συναισθημάτων των μυθοπλαστικών ή πραγματικών ιστορικών προσώπων που εκτυλίσσουν την ιστορία: συναισθήματα όπως, τη νοσταλγία για την οικογενειακή θαλπωρή και τη μητρική στοργή που είναι, συνήθως, συνώνυμη με το σπιτικό φαγητό, ή, αντίθετα, τη στέρηση λόγω ανέχειας ή προσπάθειας για σωστή διατροφή⁸, πάντα ανάλογα με την ιστορική εποχή, τη φιλοσοφία του οικογενειακού ή πολιτισμικού περιβάλλοντος των χαρακτήρων, την κατάταξή τους στην κοινωνική πυραμίδα, τις παραδόσεις που ακολουθούν, τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις κ.λπ. (Wojcik-Andrews, 2009 : 113-123, Wood, 2009: 615- 630, Martin, 2014: 107- 112) πρόκειται, ουσιαστικά, για προσπάθεια των συγγραφέων για παιδιά να ανασύρουν μνήμες των ανήλικων αναγνωστών τους, να διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες και να διαλύσουν τυχόν στερεοτυπικές νοοτροπίες, επιδιώκοντας την κριτική τους σκέψη.

3. Το δείγμα

Τα παιδικά βιβλία γνώσεων ανήκουν στην κατηγορία των βιβλίων όπου διαφαίνεται η απόπειρα (ολοένα και περισσότερο σήμερα) συγγραφέων να εξηγήσουν στα παιδιά όσα

5. Για περισσότερα δεξ Stivale C. J. (2002). Mythologies Revisited: Roland Barthes and the Left, *Cultural Studies*, 16, (3), 457-484. Doi: 10.1080/09502380210128333 και Barthes, R. (2012). Toward a Psychosociology of Contemporary Food Consumption. In C. Counihan & P. Van Esterik (Eds.) *Food and Culture: A Reader* (p.p.20–27). New York: Routledge.

6. Bakhtin, M. (1968). *Rabelais and His World* (Trans. H. Iswolsky). Cambridge, Mass: The MIT Press.

7. Βλ. Kristeva, J. (1980). *Pouvoirs de l' horreur: essai sur l' abjection*. Paris: Seuil.

8. Και, γενικότερα, αντιθετικά ζεύγη, όπως, π.χ., η απόλαυση και η πείνα, η αγάπη και η αδιαφορία, η υγεία και η αρρώστια, η ζωή και ο θάνατος, κ.ά.

διέπουν την κοινωνία και οτιδήποτε τα περιβάλλει, μέσα από πληθώρα πληροφοριών, από περιγραφές με ακρίβεια, εικονογράφηση, ευρετήρια, διαγράμματα, αλλά συχνά εμπλεκόμενο και το μυθοπλαστικό στοιχείο (Anderson, 2002). Οι ποικίλοι αφηγηματικοί τρόποι που επιλέγουν οι συγγραφείς τέτοιων έργων με στόχο να ερμηνεύσουν απλά και κατανοητά επιστήμες, γεγονότα και φαινόμενα, θεωρίες για τον κόσμο και να μεταδώσουν στους ανήλικους αναγνώστες γνώσεις για αλλοτινά, σύγχρονα και διαχρονικά θέματα, προσελκύει και το ενδιαφέρον πολλών μελετητών και κριτικών της Παιδικής Λογοτεχνίας, τόσο στην Ελλάδα, όσο και παγκοσμίως.

Το έργο που επιλέχθηκε ως δείγμα, ανήκει στην κατηγορία των «καθαρών» βιβλίων γνώσεων, ήγουν των βιβλίων όπου το μυθοπλαστικό στοιχείο απουσιάζει και οι πληροφορίες και τα γεγονότα – συγκεκριμένα, όσα αφορούν στις «γεύσεις στη Βυζαντινή αυτοκρατορία και [...] τις αχανείς Επαρχίες της», με σκοπό να γνωρίσουν τα παιδιά «τι έτρωγαν οι Βυζαντινοί, οι πλούσιοι και οι φτωχοί, οι κάτοικοι της πρωτεύουσας, των πόλεων και των χωριών [...] την οικονομία τους, το εμπόριο με τους γείτονές τους, τον πλούτο τους, τις παραδόσεις που τηρούσαν και τις συνήθειες που διαμόρφωσαν» (Σταμπόγλη, 2002:5) –, είναι βασισμένα σε ιστορικές πηγές, παρατίθενται με λογική σειρά και οι γνώσεις εμφυσώνται στα παιδιά μέσα από τη δημιουργία μιας χαλαρής πλοκής (Lukens, 2003). Μάλιστα, οι πληροφορίες τεκμηριώνονται και γίνονται ευκολότερα αντιληπτές από τα παιδιά δια της εικονογράφησης και του φωτογραφικού υλικού που, όπως μας πληροφορεί η ίδια η συγγραφέας στην τελευταία σελίδα του έργου της, άντλησε από το Βυζαντινό Μουσείο Αθηνών, την 5^η Εφορεία Βυζαντινών Αρχαιοτήτων, το Πατριαρχικό Ίδρυμα Πατερικών Μελετών Μονής Βλατάδων, την Εθνική Βιβλιοθήκη του Παρισιού και το φωτογραφικό αρχείο του Ξ. Μιχαήλ, ενώ πριν από το τέλος παραθέτει και ένα χρονολόγιο με τα σημαντικότερα γεγονότα που έλαβαν χώρα στην οικουμενική αυτοκρατορία.

Η Σταμπόγλη ξεκινά το γαστρονομικό της ταξίδι στο χρόνο περιγράφοντας τι ψάρια και θαλασσινά έτρωγαν οι υπήκοοι της αυτοκρατορίας, αλλά και τους τρόπους ψαρέματος «στις ακτές της Μικράς Ασίας και της Βαλκανικής Χερσονήσου, στα νησιά του Αιγαίου και στα παράλια της Προποντίδας και της Μαύρης Θάλασσας» (Σταμπόγλη, ό.π :7). Βάσει των σωζόμενων πηγών, οι κάτοικοι του Βυζαντίου κατανάλωναν ιχθύες και μαλάκια συχνότερα από κάθε άλλη τροφή, για δυο λόγους: πρώτον, επειδή οι διατροφή τους ήταν επηρεασμένη από τις συνήθειες της ελληνικής αρχαιότητας – πράγμα λογικό, αν σκεφτεί κανείς πως το ελληνικό στοχαστικό πνεύμα ήταν, ουσιαστικά, στοιχείο όπου βασίστηκε το Βυζάντιο για να αναπτυχθεί και να εκφραστεί πολιτιστικά – και, συγκεκριμένα, από τις αρχαιοελληνικές διατροφικές παρατηρήσεις που εντοπιζόταν σε έργα του Ιπποκράτη και του Γαληνού, όπου η ανθρώπινη υγεία και η διατήρησή της δια της παρασκευής φυσικών φαρμάκων, συνδεόταν άμεσα με την τροφή (Dévedjian, 1926, André, 1961, Hunger, 2010: 109).

Δεύτερον, βασικός παράγων που συνέβαλε στη διαμόρφωση της άποψης περί αυξημένης, συγκριτικά με άλλες τροφές, κατανάλωσης ένυδρων προϊόντων στο Βυζάντιο, ήταν η Ορθοδοξία, με την επικράτηση της οποίας καθιερώθηκε από όλους ο συχνός θεσμός των νηστειών (Κεφαλάς, 1956) – παρόλο που η αυτοκρατορία λειτούργησε σαν χοάνη με οικουμενικό χαρακτήρα και όπου συντίθεντο οι θρησκευτικές, κ.λπ. επιδράσεις όσων κατοικούσαν σε αυτή (Αγγελάκη, 2018), κάτι που προδίδουν και οι φράσεις της συγγραφέως «Η Βυζαντινή αυτοκρατορία στάθηκε για μια ολόκληρη χιλιετία το σταυροδρόμι ανάμεσα σε Ανατολή και Δύση. Ίλλυριοί, Έλληνες, Θράκες, Βλάχοι, Καυκάσιοι, Γεωργιανοί, Λαζοί, Ίσαυροι, Αρμένιοι, Σύριοι, Αιγύπτιοι, Άραβες, Λατίνοι, Σλάβοι – όλοι “ρωμαίοι” κάτοικοι της αυτοκρατορίας, ψηφίδες σ’ ένα πολύχρωμο εθνολογικό μωσαϊκό, συνυπήρχαν...» (Σταμπόγλη, ό.π.: 55).

Τα ανωτέρω, καθώς και το ότι κατανάλωση των τροφών από τους Βυζαντινούς προβάλλονται στο έργο ως θρησκευτικά και κοινωνικά σύμβολα (Harris& Ross, 1987), φαίνεται, επιπροσθέτως, από τις αναφορές της Σταμπόγλη στις διατροφικές επιλογές των

καλόγερων, για τις οποίες αφιερώνει ολόκληρο κεφάλαιο στη σελίδα 33 του έργου της με τίτλο “Τα γεύματα στα μοναστήρια”. Χαρακτηριστικά αναφέρει τη Μονή Παντοκράτορος και τη μονή Στουδίου, ενώ κάνει λόγο και για τους καλόγερους του Αγίου όρους και παραθέτει αποσπάσματα πηγών, π.χ., από τον *Βίο του Αγίου Λουκά Στυλίτη* ή τα *Θαύματα του Αγίου Γεωργίου*, επισημαίνοντας πως τα ψάρια «τα είχε ευλογήσει ο Χριστός» (Σταμπόγλη, ό.π: 36).

Το γεγονός, ωστόσο, πως η συγγραφέας δεν αποκρύπτει από το παιδί πως ο ποιητής «Πτωχοπρόδρομος ειρωνευόταν τον ανώτερο κλήρο που ζούσε προκλητικά, τρώγοντας, αφηφώντας τους κανόνες της μοναστικής ζωής, ό, τι εκλεκτότερο υπήρχε» (Σταμπόγλη, ό.π.:33), αντί, λ.χ., για νερόβραστες σούπες με κομμάτια ψωμιού ή αλάδωτα όσπρια, ή πωλούσαν ακόμη και κρασί, πράξη «αντίθετη με τις αρχές του μοναχικού βίου» (Σταμπόγλη, ό.π: 36), υποδηλώνει πως σκοπεύει να αποδώσει αδιατάρακτη την ιστορική αλήθεια στο αναγνωστικό της κοινό, δίχως να του στερήσει τη δυνατότητα σχηματισμού μίας δικής του άποψης για τα αξιώματα και τα κοινωνικά συστήματα πεποιθήσεων, αντιπαραβάλλοντας τις εν λόγω συμπεριφορές και με τον σύγχρονο τρόπο λειτουργίας του κόσμου.

Σε γενικές γραμμές, πάντως, η επιρροή του ορθόδοξου χριστιανικού δόγματος στη βυζαντινή κοινωνία και οι μοναστικές επιρροές, σε συνδυασμό με τις αντιλήψεις για τη διατήρηση της καλής υγείας, καθιέρωσαν τα ψαρικά ως κυρίαρχο είδος της διατροφής στην αυτοκρατορία και οι πηγές που επικαλείται η συγγραφέας δεν αφήνουν περιθώρια αμφιβολίας για αυτό, λ.χ. το *Επαρχικόν Βιβλίον* του Λέοντος Σοφού ή λεγόμενα του συλλέκτη κωδίκων και Πατριάρχη Κωνσταντινουπόλεως Γρηγόριου Β΄, του Κύπριου. Όσους «ζούσαν μακριά από τη θάλασσα» (Σταμπόγλη, ό.π.: 9) και ανήκαν στην τάξη της «φτωχολογιάς» (Σταμπόγλη, ό.π. : 15), τους εξυπηρετούσε η εύκολη και οικονομική μέθοδος του παστώματος των συγκεκριμένων τροφών με αλάτι, που επίσης ανάγεται στην αρχαιότητα και, αφού υιοθετήθηκε από τη ρωμαϊκή αυτοκρατορία, μεταδόθηκε και στη «Νέα Ρώμη» (Blümner, 89, 225- 227). Το αλάτι, βάσει του κειμένου, «κατείχε ξεχωριστή θέση στο εμπόριο της αυτοκρατορίας [...] που ήταν ένας από τους πιο σημαντικούς οικονομικούς πόρους της», (Σταμπόγλη, ό.π.: 11), αφού με αυτό διατηρούνταν αλλαντικά, αλίπαστα, κρέατα και τυρί, που μπορούσε να αγοράσει κάποιος τόσο από την κεντρική αγορά, όσο και από πλανόδιους πωλητές (Σταμπόγλη, ό.π.: 17). Αναφορικά με την κατανάλωση κρέατος στην αυτοκρατορία, με βάση τη βυζαντινή γραμματεία, μετά το ψωμί, αυτό των κατσικιών, των αρνιών και των πουλερικών αποτελούσε βασικό είδος διατροφής (Bourbou, 2013: 65-69) όσων κατοικούσαν «στα ορεινά της Βαλκανικής χερσονήσου και στα βοσκοτόπια» (Σταμπόγλη, ό.π. : 18), οι οποίοι, προσέτι, εξασφάλιζαν από τα συγκεκριμένα ζώα και τις ανάγκες τους σε αυγά, μαλλί, λαρδί, αλλά και γάλα, το οποίο επεξεργαζόταν και παρήγαγαν από αυτό πρωτόγαλα, οξύγαλα, βούτυρο και τυρί (Καραμπερόπουλος, 2008: 149-152).

Όμως, «όλοι οι Βυζαντινοί, ψαράδες και γεωργοί, κτηνοτρόφοι και τεχνίτες, ανεξάρτητα από το πού έμεναν και με τι ασχολούνταν, είχαν ως βάση της διατροφής τους το ψωμί»· η συγγραφέας αφιερώνει ένα κεφάλαιο του έργου της στο να υποδείξει στο παιδί πως το σιτάρι και το ψωμί, σύμφωνα και με όλους τους βυζαντινολόγους (Dagron, 2006: 43-140), ανήκαν στα είδη πρώτης ανάγκης – εξ ου και οι νόμοι που αφορούσαν στην «αποθήκευση και τη διανομή του σταριού ήταν πολύ αυστηροί» (Σταμπόγλη, ό.π.: 21). Μάλιστα, προκειμένου να εισαγάγει τον αναγνώστη σταδιακά στη νοοτροπία της μίξης του πραγματικού και του επίπλαστου και να τονίσει πως όσα αναφέρει βασίζονται στην ιστορική αλήθεια, παραπέμπει και πάλι στις πηγές όπου ανέτρεξε (λ.χ. στην *Ιστορία* του Μιχαήλ Ατταλειάτη, στο *Επαρχικόν* που προαναφέρθηκε, αλλά και σε αγιολογικά κείμενα, όπως ο *Βίος του Αγίου Αθανασίου* και τα *Θαύματα του Αγίου Δημητρίου*, μιας και το βυζαντινό κράτος είχε έντονα θρησκευτικό-χριστιανικό χαρακτήρα), έτσι ώστε να υπογραμμίσει ότι ο άρτος αποτελούσε κυρίαρχο τρόφιμο όλων, ιδίως σε περιόδους νηστείας ή, ακόμη, τη βάση της διατροφής των ασκητών. Αξίζει να σημειωθεί πως η συγγραφέας αναφέρει όλα τα είδη των ψωμιών που τρώγανε οι

Βυζαντινοί ανάλογα με την κοινωνικο-οικονομική τους κατάσταση και χρησιμοποιεί τη βυζαντινή ορολογία για αυτά, την οποία και επεξηγεί στη σελίδα 24. Ανιχνεύεται (και) εδώ η πρόθεσή της, από τη μια, να διατηρήσει έτσι το πνεύμα της εποχής και, από την άλλη, να προβληματίσει το κοινό της για τις δομές πολιτισμικής διαστρωμάτωσης και τα καταναλωτικά πρότυπα που συνδέονται με το φαγητό.

Εξίσου κοινή για όλους, ωστόσο, «είτε έμεναν στην πόλη είτε στην ύπαιθρο» (Σταμπόγλη, ό.π.:33), ήταν η βρώση οσπρίων, ξηρών καρπών, του μελιού, των λαχανικών και φρούτων, όχι απλώς επειδή ήταν θρεπτικά – ίσως σκόπιμα εδώ η συγγραφέας προσέθεσε και απόσπασμα του Συμεών Σηθ (εδώ για την ελιά) στο έργο της, γνωστό για τα ιατρικά του υπομνήματα αξιωματούχου του 11^{ου} αι. στο Βυζάντιο– αλλά και επειδή ήταν και φθηνά, και νηστίσιμα. Τις δε ανάγκες των Βυζαντινών αναφορικά με την αποθήκευση των προαναφερθέντων αγαθών εύκολα και οικονομικά με τρόπο που, ταυτόχρονα, θα τα διατηρούσε αναλλοίωτα (και, προφανώς, την αντιπαραβολή των τότε συνθηκών με τις σημερινές ανέσεις), προβάλλει μέσα από αποσπάσματα έργων του Μητροπολίτη Θεσσαλονίκης Ευστάθιου ή του Θεόδωρου Μετοχίτη, ο οποίος εξαίρει σε άλλο σημείο του βιβλίου το κρασί, που «για τους Βυζαντινούς δεν ήταν μόνο απόλαυση, αλλά και συμπλήρωμα διατροφής» (Σταμπόγλη, ό.π.: 31). Δεν αποκλείεται η συγγραφέας να επιδιώκει να τονίσει στα παιδιά και τη διαχρονική σημασία των προαναφερθέντων δώρων της φύσης στον άνθρωπο, αφού επισημαίνει πόσο ευλαβικά τηρούνταν συμβουλές αναφορικά με τις αγροτικές εργασίες και τα ειδικά εργαλεία που απαιτούνταν για καθεμιά από αυτές και που περιέχονται, λ.χ., στα *Γεωπονικά* (για την αμπελοργία και την καλλιέργεια της ελιάς), το 20τομο έργο του 10ου αι. Το δε γεγονός πως η Σταμπόγλη δεν κατονομάζει τον συγγραφέα του εν λόγω έργου, μπορεί να ερμηνευθεί και ως εκ μέρους της προσπάθεια να εξάψει το ενδιαφέρον το παιδιών και να τους μυήσει στην έρευνα και συλλογή πληροφοριών.

Προτού ολοκληρώσει το βιβλίο της, η Σταμπόγλη ξεκινώντας το κεφάλαιο “Τα γεύματα στο παλάτι” με την πρόταση «όσο λιτά και φτωχικά ήταν τα γεύματα στα μοναστήρια, τόσο πλούσια σε ποικιλία και εξωτικές γεύσεις ήταν τα δείπνα που παρέθετε ο αυτοκράτορας για τους καλεσμένους του», προβάλλει τη σύνδεση της κοινωνικής τάξης με τη διατροφή, ενώ καταδεικνύοντας την τάση των Βυζαντινών για υπερβολή και την περίφημη αγάπη τους για χλιδή και πολυτέλεια μέσα από λουκούλλεια γεύματα, που ήταν «άλλο ένα όπλο στα χέρια της βυζαντινής διπλωματίας», προϊδεάζει το κοινό πως το φαγητό και τα γούστα ανήκουν στη σφαίρα της πολιτισμικής κουλτούρας, με πολλές –συχνά αφανείς– προεκτάσεις.

Τη δε συνάφεια των, εν προκειμένω, διατροφικών προτιμήσεων με την κουλτούρα και τη διάκριση ανάμεσα σε «υψηλό» και «κατώτερο» πολιτισμό, υποδεικνύει στους αναγνώστες αναφέροντας πως, για τα διάφορα μπαχαρικά οι πλούσιοι «καλοφαγάδες πλήρωναν ακριβά» (Σταμπόγλη, ό.π.: 41) και, μάλιστα, ακόμη και κατά τη διάρκεια επισκέψεών τους στις Επαρχίες της αυτοκρατορίας, έδιδαν εντολές (όπως, π.χ, ο Πορφυρογέννητος) να είναι πάντα στρωμένα τα τραπέζια τους με λαρδί, τυριά, ψάρια, κρέατα παστά, όσπρια, ξηρούς καρπούς, πουλερικά, αιγοπρόβειο και βοδινό κρέας. Αυτά, σε συνδυασμό με το ότι στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο, όπου περιγράφονται τα βασικά ημερήσια γεύματα των Βυζαντινών, τα σκεύη όπου μαγείρευαν, ο τρόπος σερβιρίσματος και βρώσης, επισημαίνεται πως «όταν γευμάτιζαν σε ξένο σπίτι, οι άντρες έτρωγαν χωριστά από τις γυναίκες» (Σταμπόγλη, ό.π. : 48), αναμφίβολα ζωγραφίζουν στα παιδικά μάτια μια εικόνα δυισμού που αφορά στο φαγητό και έχει πολλές πτυχές.

4.Συμπεράσματα

Με βάση τις διαπολιτισμικές και φεμινιστικές θεωρίες και τις μελέτες αναφορικά με την αναγνωστική ανταπόκριση των παιδιών, όλα τα είδη της Παιδικής Λογοτεχνίας αποτελούν αποτελεσματικό τρόπο κατανόησης της πολιτισμικής διαφορετικότητας των άλλων, ως προς τη φυλή, το φύλο, το θρήσκευμα, την κουλτούρα, κ.λπ., που καλλιεργούν στο παιδί τον διαπολιτισμικό σεβασμό, μεταδίδοντάς του το μήνυμα πως η αληθινή αγάπη δε γνωρίζει διακρίσεις, βοηθώντας το να αντιληφθεί καλύτερα και τη δική του διαφορετικότητα. Εν προκειμένω, έγινε σύντομη προσπάθεια να καταδειχθεί ότι βιβλία που απευθύνονται σε παιδιά και σε αυτά είναι έντονη η παρουσία του φαγητού ή αποτελεί αυτό κεντρικό θεματικό άξονα, εγκιβωτίζουν παιδαγωγικά και κοινωνικοποιητικά μηνύματα και φανερώνουν στους μικρούς αναγνώστες στάσεις και ιδεολογικές προθέσεις μιας οικογένειας, ενός έθνους, ή ενός πολιτισμικού συνόλου (Alston, ό.π.,106-119). Έγινε, όμως, ταυτόχρονα, απόπειρα να αποκαλυφθεί και η δυναμική των παιδικών βιβλίων γνώσεων, συγκεκριμένα αυτών που οι συγγραφείς τους επιλέγουν το δίπολο ιστορία - Ιστορία προκειμένου να χρησιμοποιήσουν μια τόσο πολυσύνθετη έννοια με ποικίλες διαστάσεις όπως είναι το φαγητό, εξετάζοντας τις σημασίες του τότε και τώρα, αλλά και αναδεικνύοντας αξίες και συλλογικές πολιτισμικές κατασκευές με αληθοφανή τρόπο.

Η συγγραφέας του δείγματος, προκειμένου να αποδώσει ρεαλιστικά συμπεριφορές, κοινωνικές συμβάσεις, τελετουργίες, νοοτροπίες και πρακτικές διαδικασίες γύρω από την τροφή, συμπεριλαμβανομένου και του θρεπτικού και ευεργετικού της χαρακτήρα, χρησιμοποιεί, αφενός μεν τη μιμητική λειτουργία του φαγητού στο έργο της, αφετέρου δε την αυθεντικότητα που προσδίδουν σε ένα βιβλίο οι ιστορικά τεκμηριωμένες πληροφορίες και η εικονογράφηση που συμβαδίζει και επεξηγεί τα γραφόμενα, ώστε να διαμορφώσει μια «ζωντανή» ατμόσφαιρα και να οδηγήσει τους ανήλικους αναγνώστες της σε ένα γαστρονομικό ταξίδι στο παρελθόν. Έτσι, διδάσκει στα παιδιά απλά και ρεαλιστικά τις συνήθειες, τα ήθη, τα έθιμα και την νοοτροπία των Βυζαντινών που συνδέονται με το φαγητό – ουσιαστικά, των κατοίκων μιας αυτοκρατορίας που διήρκεσε χίλια χρόνια αλλά έχει διαχρονική εμβέλεια και, παρότι το ορθόδοξο δόγμα και η ελληνική γλώσσα και ιδεολογία αποτελούσαν τα κύρια συστατικά της, στην επικράτειά της ζούσαν αρμονικά διαφορετικών ειδών φυλές, η καθεμιά με το δικό της πολιτισμό και υπόβαθρο.

Από τη στιγμή που οι διατροφικές συνήθειες και όλα όσα συνδέονται με αυτές εντοπίζονται σε μεγάλο αριθμό παιδικών βιβλίων, βιβλίων όλων των ειδών, αναντίρρητα, οι ιδιότητες του φαγητού και της βρώσης μπορούν να ερευνηθούν, εκτός από κοινωνική και πολιτισμική οπτική, και μέσα από το πρίσμα της ψυχο-αναλυτικής θεωρίας ή αυτών του φύλου, αλλά και μέσα από το αφηγηματολογικό φάσμα, αφού αποτελεί ιδανικό μοτίβο είτε ως υπόθεμα, είτε ως εργαλείο για να οργανώσουν οι συγγραφείς την πλοκή της ιστορίας τους, να διαπλάσουν τους χαρακτήρες που δρουν και διαμορφώνονται σε αυτή και να στήσουν το σκηνικό της υπόθεσής τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγγελάκη, Ρ.(2018). *Διδακτική της Ιστορίας. Το Βυζάντιο στη Λογοτεχνία για παιδιά: από το 1955 (χρονιά Ίδρυσης της Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς) μέχρι σήμερα. Συγκριτική και ιδεολογική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδης.
- Alston, A. (2008). *The Family in English Children's Literature*. New York: Routledge.
- André, J.(1961). *L'alimentation et la cuisine à Rome*. Paris: Klincksieck.
- Anderson, N. A., (2002). *Elementary Children's Literature*. Boston: Allyn and Bacon.
- Atkins, P., Simmons I. & Roberts B. (1998). *People, land and time: An historical introduction to the relations between landscape*. London: Routledge.

- Barthes, R. (2003). Για μια ψυχοκοινωνιολογία της σύγχρονης διατροφής. Στο: Α. Ματθαίου (Επιμ.) – Συλλογικό, *Ιστορία της διατροφής. Προσεγγίσεις της σύγχρονης ιστοριογραφίας* (σσ. 141-156). Αθήνα: Μνήμων.
- Blümner, H. (1969). *Technologie und terminologie der gewerbe und künste bei Griechen und Römern*, Vol. I. Hildesheim.
- Bottigheimer, R. B (2004). Catechistical, devotional and biblical writing. In P. Hunt (Ed.), *International companion encyclopedia of Children's Literature*, Vol. I (2nd Ed., p.p. 299- 305). London & New York: Routledge.
- Bourbou, C. (2013). All in the Cooking Pot. *Advances in the Study of Byzantine Diet*. In I. Anagnostakis (Ed.), *Flavours and delights. Tastes and pleasures of ancient and byzantine cuisine* (p.p. 65-69) Athens: Armos.
- Charles, N. & Kerr, M. (1988). *Women, Food and Families*. Manchester: Manchester University Press
- Collingwood, R. G.(1993). *The Idea of History*. Oxford: Clarendon Press.
- Counihan, C. M. (1999). *The Anthropology of food and body. Gender, meaning and power*. New York: Routledge.
- Counihan, C. M.& Van Esterik P. (Eds.), (2012). *Food and Culture: A Reader* (3rd edition). New York: Routledge.
- Dagron, G. (2006). Η αστική οικονομία από τον 7^ο έως τον 12^ο αιώνα. Στο Α.Ε. Λαΐου (Επιμ.), *Οικονομική ιστορία του Βυζαντίου από τον 7^ο έως τον 15^ο αιώνα*, Τόμ. 2, (σσ. 43-140). Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Daniel, C. (2006). *Voracious children: Who eats whom in Children's Literature*. New York: Routledge.
- Dévedjian, K. (1926). *Pêche et pêcheries en Turquie*. Constantinople: Imprimerie de l'Administration de la Dette Publique Ottomane.
- Epstein, S.R. (1993). Marc Bloch: the identity of a historian. *Journal of Medieval History*, 19, (3), 273-283. Doi: 10.1016/0304-4181(93)90017-7
- Fischler, C. (1988). Food, self and identity. *Social Science Information* 27(2), 275-292. Doi: 10.1177/053901888027002005
- Harris, M. & Ross, E. B. (1987). *Food and evolution: toward a theory of human food habits*. Philadelphia: Temple University Press.
- Hunger, H. (2010). *Βυζαντινή Γραμματεία. Η λόγια κοσμική γραμματεία των Βυζαντινών*. Τόμ. Γ', (Γ. Μακρή, Μετάφρ.). Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Hutcheon, L. (1989). Historiographic metafiction parody and the intertextuality of history. In P. O'Donnell & R. C. Davis (Eds.), *Intertextuality and contemporary American fiction* (pp. 3-32). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1993). *The Fictive and the Imaginary: Charting Literary Anthropology*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.
- James, A., Kjörholt, A. & Tingstad V. (Eds.) (2009). *Children, food and identity in everyday Life*. U.K: Palgrave Macmillan.
- Καλλέργης, Η.Ε. (1995). *Προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κανατσούλη, Μ.Δ. (2004). *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Καραμπερόπουλος, Δ. (2008). Περί γάλακτος στο έργο του Γαληνού, «Περί τροφών δυνάμεως». Στο: Γ.Καλαντζόπουλος (Επιμ.), *Η ιστορία του ελληνικού γάλακτος και των προϊόντων του. Ι' τριήμερο εργασίας, Ξάνθη, 7-9 Οκτωβρίου 2005* σσ. 149-152). Αθήνα: ΠΙΟΠ.
- Κεφαλάς, Ν. (1956). Ιστορική μελέτη περί των διατεταγμένων νησκειών. Αθήνα: χ.ό.

- Κουτράκου, Ν. (1992) Φύση και άνθρωπος στο Βυζάντιο. Αντιλήψεις και ιδεολογήματα. Στο: Λ. Μπαρτζελιώτης (Επιμ). Άνθρωπος και Φύση (σσ.130-141). Αθήνα: Διεθνές Κέντρο Φιλοσοφίας και διεπιστημονικής έρευνας.
- Keeling, K.K.& Pollard, S. T. (Eds.). (2011). *Critical approaches to food in Children's Literature*. New York: Routledge.
- Levi-Strauss, C. (2001). *Το Ωμό και το μαγειρεμένο* (Μ. Λώμη Μετάφρ.). Αθήνα: Αρσενίδης.
- Levi-Strauss, C. (2012). The Culinary Triangle. In C. Counihan& P. Van Esterik (Eds.) ,*Food and Culture: A Reader*, 3rd edition (p.p.36-44). New York: Routledge.
- Lukens, R.J. (2003). *A Critical Handbook of Children's Literature*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ματάλα, Α.& Grivetti, L. (2015). Διατροφή και πολιτισμός. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11419/3806>
- Marrou H.-I. (1954). *De la connaissance historique*. Paris: Le Seuil.
- Martin, M. H. (2014). 'Best Batch I Ever Fried': Food and Family in Jacqueline Woodson's Picture Books. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 52, (4) 107–12. Doi: 10.1353/bkb.2014.0143
- Montanari, M. (1994). *The culture of food*. Oxford: Blackwell.
- Ντελόπουλος, Κ. (1995). Παιδικά και Νεανικά Βιβλία του 19ου Αιώνα. Αθήνα: ΕΛΙΑ.
- Nicholson, M. (1978). Food and power: Homer, Carroll, Atwood and Others. *Mosaic. An Interdisciplinary Critical Journal* 20, (3), 37-55.
- Nikolajeva, M. (2000). *From mythic to linear. Time in Children's Literature*. USA: Scarecrow Press.
- Njeri, R. G. (2010). The Empire bites back: Food politics and the making of a Nation in Andrea Levy's Works. *Callaloo* 33, (3), 857-873. Doi: 10.1353/cal.2010.0042
- Nodelman, P.& Reimer, M. (2002). *The Pleasures of Children's Literature* (3rd edition). Boston: Pearson.
- Schofield, M. A. (Ed.), (1989). *Cooking by the book: Food in Literature and Culture*. Bowling Green, Ohio: Popular Press.
- Vallone, L. (2002). 'What is the meaning of all this gluttony?': Edgeworth, the Victorians, C. S. Lewis and a taste for fantasy. *Papers: Explorations into Children's Literature*, 12, (1), 47- 54.
- Veyne, P.(1971). *Comment on écrit l'histoire. Essai d'épistémologie*. Paris: Seuil.
- Xu, W. (2007). *Eating identities: Reading food in Asian American Literature*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- White, H. (2002). *The historical text as a literary artifact*. In B. Richardson (Ed.) *Narrative dynamics: Essays on time, plot, closure, and frames* (pp. 191–210). Ohio: Ohio State University.
- Wojcik-Andrews, I. (2009). Introduction: Notes Toward a Theory of Class in Children's Literature. *The Lion and the Unicorn* 17, (2), 113–23. Doi: 10.1353/uni.0.0224
- Wood, L. (2009). 'Wholesome Nutriment' for the Rising Generation: Food, Nationalism and didactic diction at the end of the Eighteenth Century. *Eighteenth Century Fiction* 21, (4): 615- 630. Doi: 10.1353/ecf.0.0087

Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Συμπεριφορές και Αντιλήψεις σε κολέγιο με πολυπολιτισμική φοιτητική κοινότητα

Στυλιάνα Πηλείδη-Κόνιζου

Υποψήφια Διδάκτωρ Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Frederick
stiliana01@hotmail.com

Περίληψη

Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, όπως της Κύπρου, ο ρατσισμός δυστυχώς αποτελεί συχνό και διαδεδομένο φαινόμενο. Η εργασία έχει ως ερευνητικό πεδίο ένα κολέγιο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, του οποίου η φοιτητική κοινότητα απαρτίζεται από Ελληνοκύπριους και από Ασιάτες φοιτητές. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει κατά πόσον και για ποιους λόγους υπάρχει ρατσισμός απέναντι στους διεθνείς φοιτητές από Ελληνοκύπριους καθηγητές και φοιτητές, μέσω της συλλογής και ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων. Στόχος της μελέτης είναι να αναδείξει τους τρόπους αντιμετώπισης φοιτητών, γηγενών και μη, από πλευράς καθηγητών και διοίκησης, τη συζήτηση ακαδημαϊκών ζητημάτων καθώς και των τρόπων διαπολιτισμικής δράσης του κολεγίου με απώτερο σκοπό την ένταξη των ξένων φοιτητών.

Λέξεις κλειδιά: Διεθνείς φοιτητές, καθηγητές, γηγενείς φοιτητές, ρατσισμός.

Higher Education: Behaviours and Perceptions in a College With Multicultural Student Community

Styliana Pileidi-Konizou

PhD candidate in Education, Frederick University,
stiliana01@hotmail.com

Summary

In a multicultural society, like Cyprus, racism is unfortunately a common and widespread phenomenon. The research studies a college of higher education, whose student community consists of Greek-Cypriots and Asians. The purpose of the research is to investigate if and for what reasons there is racism against international students by Greek-Cypriot teachers and students, through the collection and analysis of quality data. The aim of the study is to highlight how teachers and administration deal with students, native and non-native, the discussion of academic issues as well as how the college takes intercultural actions, with the ultimate goal to integrate the foreign students.

Keywords: International Students, teachers, indigenous students, racism.

Εισαγωγή

Τη σύγχρονη εποχή, τα ρατσιστικά φαινόμενα ολοένα και αυξάνονται. Θεωρητικά, το φαινόμενο αυτό δεν έχει θέση σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια. Αναλογιζόμενοι όμως, πως ένα σημαντικό ποσοστό ανθρώπων που ζουν στο νησί δεν είναι αυτόχθονες, τότε υπάρχει σοβαρός κίνδυνος εμφάνισης του ρατσισμού. Σύμφωνα με τα δεδομένα του τμήματος αρχείου πληθυσμού, το ποσοστό των Ελληνοκυπρίων αγγίζει το

74,5%, των Τουρκοκυπρίων 9,8% ενώ οι ξένοι φτάνουν στο 15,7% (Τμήμα Αρχείου Πληθυσμού, 2019).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η ψυχολογία της διαπολιτισμικότητας επιδρούν σε μεγάλο βαθμό στην εξάλειψη του ρατσισμού, ο οποίος απωθεί και καταπατά τη διαφορετικότητα (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006). Ο Banks (2004) υποστηρίζει ότι βασικό χαρακτηριστικό της διαφορετικότητας είναι η ιδιαιτερότητα περισσότερων από δύο ομάδων. Το στοιχείο αυτό πρέπει να κρατηθεί σε γερά θεμέλια γιατί εν τέλει, αυτό είναι που προσδίδει την ταυτότητα του κάθε λαού και της κάθε χώρας ξεχωριστά.

Η έρευνα στοχεύει στη συγκέντρωση και ανάλυση πληροφοριών που σχετίζονται με όσους καθηγητές διδάσκουν στους ξένους φοιτητές αλλά και τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στους Ελληνοκύπριους φοιτητές και στους ξένους. Η έρευνα θα εστιάσει σε Ασιάτες φοιτητές κολεγίου της ιδιωτικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, θα διερευνηθεί κατά πόσον υπάρχει ρατσισμός μέσω στερεότυπων και προκαταλήψεων όπως και οι σχέσεις Ελληνοκύπριων είτε καθηγητών είτε φοιτητών με τους διεθνείς. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

- ❖ Παρατηρούνται ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι στους διεθνείς φοιτητές; Εάν ναι, γιατί και με ποιον τρόπο;
- ❖ Ποια στάση υιοθετούν οι Ελληνοκύπριοι καθηγητές απέναντι στους διεθνείς φοιτητές;
- ❖ Ποια στάση υιοθετούν οι Ελληνοκύπριοι φοιτητές απέναντι στους διεθνείς φοιτητές κατά τον ελεύθερο χρόνο στους κοινούς χώρους του κολεγίου;

Κυρίως Σώμα

Στις μέρες μας γίνεται λόγος για «νεορατσισμό» ή πολιτισμικό ρατσισμό, ο οποίος προκύπτει κυρίως από πολιτισμικά και ψυχοκοινωνικά στοιχεία. Η έννοια της φυλής παραγκωνίζεται εμμέσως και προβάλλεται η πολιτισμική διαφορά εθνοτήτων (Νούτσος, 2014). Στην συγκεκριμένη ερευνητική περίπτωση, οι διεθνείς φοιτητές καλούνται να προσαρμοστούν σε ένα νέο πολιτισμικό περιβάλλον.

Οι Βαρουξή και Σαρρή (2012) υποστηρίζουν ότι οι διεθνείς αποτελούν θύματα ρατσισμού λόγω προκατάληψης και στερεοτύπων από πλευράς γηγενούς πληθυσμού. Η κατάσταση αυτή εύλογα θεωρείται εμπόδιο στην ομαλή προσαρμογή τους. Αναλυτικότερα παραθέτουν πως τα κύρια προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διεθνείς σχετίζονται με θρησκευτικές και γλωσσικές διαφορές αλλά και έλλειψη κατανόησης από πλευράς γηγενών (Βαρουξή & Σαρρη, 2012).

Μεθοδολογία

Η έρευνα έχει βασιστεί στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, τα οποία θα συλλεχθούν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Η ημιδομημένη συνέντευξη δεν περιορίζει (Παρασκευόπουλος, 1993), με αποτέλεσμα τη δυνατότητα επανάληψης ερωτήσεων ή ακόμα και της έκφρασης ερωτήσεων που προκύπτουν τη στιγμή διεξαγωγής της συνέντευξης. Επιπλέον, σημαντικό κεφάλαιο για την ερμηνεία δεδομένων αποτελεί η γλώσσα του σώματος. Ο Mehrabian (2017) ισχυρίζεται ότι μόνο το 3% της επικοινωνίας δεν εμπίπτει στη γλώσσα του σώματος. Το υπόλοιπο 97% περιέχει δεδομένα που χρήζουν ανάλυσης. Στην έρευνα έλαβαν μέρος επτά συμμετέχοντες, δύο καθηγητές (Σ1,Σ3), μια φοιτήτρια και ταυτόχρονα εργαζόμενη στην καφετέρια του κολεγίου (Σ2), ένας φοιτητής (Σ4), δύο διοικητικά μέλη (Σ5,Σ6, εκ των οποίων ο Σ5 εργάζεται στο κομμάτι των διαδικασιών για τους ξένους φοιτητές) και μια εργαζόμενη στην καφετέρια του κολεγίου (Σ7).

Η μεθοδολογία με την οποία διεκπεραιώθηκε η ανάλυση των δεδομένων είναι η Μέθοδος Συνεχούς Σύγκρισης (Constant Comparative Method). Σύμφωνα με τον Boeije (2002), βασικό χαρακτηριστικό της μεθόδου αυτής είναι η σύγκριση. Σημαντικό εργαλείο της ποιοτικής έρευνας αποτελεί επίσης το αναστοχαστικό ημερολόγιο όπως και η παρατήρηση πεδίου. Αρχικά έλαβε χώρα η ανάλογη διαδικασία κωδικοποίησης, αποπλαισίωσης και επαναπλαισίωσης, στάδιο στο οποίο σύμφωνα με τον Glaser (1965) δημιουργείται καινούρια θεωρία με τα ανάλογα συμπεράσματα. Μετά το πέρας των επαναλήψεων της διαδικασίας προέκυψαν έξι κατηγορίες.

Στην κατηγορία «Προφίλ Διεθνών», έχουν ενταχθεί τα βασικά χαρακτηριστικά των διεθνών υπό την οπτική γωνία καθηγητών και φοιτητών. Στο σημείο αυτό εντάσσονται οι πολιτισμικές συνήθειες ως προς τη συμπεριφορά τους. Η κατηγορία «Ακαδημαϊκό Προφίλ Διεθνών» περιλαμβάνει ακαδημαϊκές συμπεριφορές, μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι διεθνείς, αλλά και κατά πόσο θα ήταν εφικτή η μίξη Ελληνοκυπρίων και διεθνών φοιτητών. Στην τρίτη κατηγορία, «Χαρακτήρας διεθνών και γηγενών», γίνεται αναφορά σε βασικά στοιχεία του χαρακτήρα των διεθνών ως ομάδα και των Ελληνοκυπρίων αντίστοιχα. Τα χαρακτηριστικά αυτά παρατηρήθηκαν εντός αλλά και εκτός τάξης και από τις δύο ομάδες φοιτητών. Στην τέταρτη κατηγορία «Καθημερινότητα και Αντιμετώπιση από Ελληνοκυπρίους», υπάγονται πληροφορίες για την καθημερινότητα αλλά και τις συνήθειες των διεθνών φοιτητών. Μέσω της κατηγορίας αυτής εξετάζεται ο τρόπος και η άποψη που έχουν οι γηγενείς για τη συγκεκριμένη ομάδα φοιτητών. Στην κατηγορία αυτή θα διερευνηθούν τυχόν ρατσιστικές συμπεριφορές. Η πέμπτη κατηγορία «Στάσεις Καθηγητών», περιλαμβάνει συμπεριφορές που σχετίζονται με την αντιμετώπιση των καθηγητών απέναντι στους διεθνείς αλλά και στους Ελληνοκυπρίους. Επίσης γίνεται αναφορά στις προτιμήσεις που φαίνεται να έχουν οι καθηγητές για το ακροατήριο και το διάλειμμα. Η έκτη και τελευταία Κατηγορία ονομάζεται «Υπαινιγμοί», περιλαμβάνονται κάποιες φράσεις με τις οποίες οι συνεντευξιζόμενοι προσπαθούν να αναφέρουν εμμέσως βασικές διοικητικές ρυθμίσεις με σκοπό την προσαρμογή των διεθνών, οι οποίες φαίνεται να απουσιάζουν.

Αποτελέσματα

Προφίλ Διεθνών

Στην κοινωνία των Ινδών, είναι φανερό η υπεροχή ενός συγκεκριμένου ατόμου σε κάθε ομάδα, που έχει τον ρόλο του συντονιστή ή ακόμα και αρχηγού. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό, είναι διότι η παραμονή σε μια ξένη χώρα, ιδιαίτερα όταν αυτή χαρακτηρίζεται από εντελώς διαφορετική κουλτούρα, είναι δύσκολη, με αποτέλεσμα ένας αδύναμος χαρακτήρας να μην μπορεί να επιβιώσει μόνος. Θα παραλληλιζόταν με το φαινόμενο που παρατηρείται στις φυλακές. Κάποιοι επιβιώνουν ως αρχηγοί, κάποιοι χάνονται στις συνθήκες στέρησης ελευθερίας και διαφορετικής καθημερινότητας και κάποιοι άλλοι ακολουθούν τη μάζα.

Σ1: *«Και από παρέες βλέπεις ας πούμε φεύγοντας από εδώ, μπορείς άμα ξέρεις λίγο από γλώσσα του σώματος να δεις από ποια παρέα ποιος είναι ο επικεφαλής. Πάει μπροστά και οι άλλοι ακολουθούν. Το έχουν ανάγκη αυτό.»*

«Μια φορά είχα πει σε κάποιον να κάνει κάτι και γυρνάει στο φίλο του δίπλα και τον διέταζε. Δηλαδή αυτό κατάλαβα εγώ ότι υπήρχε μία σχέση εξουσίας του ενός προς τον άλλο.»

Σ2: *«Εκείνες τις ώρες, ειδικά του διαλείμματος μπορεί να κάτσουν το πιο λίγο τριάντα, σαράντα άτομα στην καφετέρια.»*

Οι διεθνείς πιθανόν να μην επιθυμούσαν να αποκοπούν από την ομάδα τους, ακόμα και εάν τους ζητούσε κάποιος καθηγητής κάτι. Η αντίδραση αυτή δε φαίνεται να κρύβει μέσα της στοιχεία εθνοκεντρισμού, παρά μόνο σεβασμό στον ομοεθνή που ίσως νιώθει τα ίδια

συναισθήματα. Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2007), τέτοιου είδους συναισθήματα είναι απόλυτα κατανοητά, αφού σε τέτοιες περιπτώσεις νιώθεις κατανόηση και οικειότητα μόνο με άτομα με τα οποία μοιράζεσαι τα ίδια χαρακτηριστικά. Στην περίπτωση μας πολιτισμικά.

Σ1: «Ο Νουρ για παράδειγμα κατά την διάρκεια του καλοκαιριού δεν είχε πρόβλημα να του πω Νουρ μου, κάνε αυτό, κάνε εκείνο. Μόλις ήρθαν οι νέοι φοιτητές μου είπε κύριε δεν μπορώ γιατί ξέρω 'γω... δεν θέλω να πέσω στα μάτια των άλλων.»

Σχετικά με τη εξωτερική τους εμφάνιση, οι συνεντευξιαζόμενοι φαίνεται να συμφωνούν ως προς τον τρόπο που αντιμετωπίζουν το ντύσιμο και τις συνήθειες των Ινδών. Δεν τους απωθεί η θέαση του τουρμπανιού ή των ιδιαίτερων ρούχων που φοράνε οι διεθνείς. Παρόλα αυτά, στο αναστοχαστικό ημερολόγιο κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων σημειώνεται πως πίσω από τα λόγια του Σ1 κρύβεται μια ειρωνεία ή προσπάθεια ίσως να δείξει το κύρος του ως καθηγητής μέσω κανόνων εμφάνισης. Παράλληλα, πίσω από τη Σ2 μια υπεκφυγή, προσπαθώντας να δείξει θετικά στοιχεία για το πρόσωπό της, ίσως λόγω ντροπής αλλά και άγνοιας των πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών.

Σ1: «Ας πούμε, ότι φοράνε σαγιονάρες όταν έρχονται... Αυτά όμως διορθώνονται. Ήδη από τότε που τους είπαμε παιδιά όχι φλιπ φλοπ στο κολέγιο, σπάνια θα δω κάποιον.»

Σ2: «Το ντύσιμο τους...Εξαρτάται το πώς βλέπει ο καθένας τούτο το πράγμα. Είναι υποκειμενικό. Εγώ ας πούμε... δεν με απωθεί. Αλλά σίγουρα έκαμνα παρέα, καθημερινή παρέα, με έναν Ινδό που ερχόταν εδώ και βοήθην στην καφετερία ο οποίος δεν εφορούσε εκείνο το πράγμα στο κεφάλι, δεν ξέρω πως λέγεται.»

Ακαδημαϊκό Προφίλ

Υπάρχουν κλάδοι σπουδών στο κολέγιο, οι οποίοι είναι κοινοί ως κορμός μαθημάτων για Ελληνοκύπριους και διεθνείς. Μάλιστα διδάσκονται και οι δύο στην αγγλική γλώσσα. Μετά από παρότρυνση για μίξη ακροατηρίων, οι συνεντευξιαζόμενοι ήταν αρνητικοί ο καθένας για τους δικούς του λόγους. Οι περισσότεροι ανέφεραν το ζήτημα της γλώσσας προσπαθώντας να βρει δικαιολογία για να καλύψει το γεγονός πως μια τέτοια μίξη θα ήταν δύσκολη κυρίως από πλευράς των Ελληνοκυπρίων. Η έκφραση του προσώπου του Σ1 έδειξε πως ο συγκεκριμένος διαχωρισμός είναι άτυπος κανόνας που επιβάλλουν οι Ελληνοκύπριοι. Γεγονός που επιβεβαιώθηκε από τα λεγόμενα της Σ2, η οποία αρνείται κατηγορηματικά να συνυπάρξει σε ακροατήριο με τις εκφράσεις του προσώπου της να μαρτυρούν πως αν και βρισκόταν σε δύσκολη θέση, δε θα έμπαινε καν σε διαδικασία γιατί θεωρεί τους διεθνείς εντελώς ξένο κομμάτι.

Σ1: «...εμάς εδώ η δουλειά μας θα διευκολύνονταν πολύ αλλά νομίζω ότι είναι θέμα γλώσσας. Θα ήταν πολύ χρήσιμο αλλά δεν νομίζω να 'ναι εφικτό. Χρήσιμο θα ήταν όμως.»

Σ2: «Δεν το σκέφτηκα ποτέ, αλλά που τους βλέπω και που τους ζω τουλάχιστον στο διάλειμμα θεωρώ ότι δεν θα μπορούσα να συνυπάρξω εγώ στο ίδιο μάθημα μαζί τους... Με διαφορετική κουλτούρα, με διαφορετικές απόψεις και του μαθήματος που κάμνω τουλάχιστον εγώ.»

Η άρνηση αυτή της συνυπάρξης υπάρχει και εκτός τάξης. Οι δύο ομάδες φοιτητών δεν έχουν κανένα κοινό ενδιαφέρον και δεν έρχονται σε επαφή παρά τον κοινό χώρο της καφετερίας. Πιθανόν να είναι απόρροια της τακτικής του διαχωρισμού των τάξεων αλλά και της κουλτούρας των δύο πολιτισμών. Η εκτός Ευρώπης χώρα θεωρείται διαφορετική και κατώτερη για ένα ευρωπαϊκό πολίτη ή ακόμα και για έναν λευκό (Γαζή, 1999). Όταν θίχτηκαν οι λόγοι που δεν έρχονται σε επαφή οι δύο ομάδες, ο Σ1 απάντησε με τέτοιο τρόπο ώστε να αφήνει την εντύπωση πως νίπτει τας χείρας του, χωρίς να επιρρίπτει ευθύνες στο κολέγιο, αλλάζοντας μετά θέμα. Η Σ2 όμως αναφέρει μια διοικητική αλλαγή που σίγουρα δε βοηθά στην προσαρμογή και κοινωνικοποίηση των ξένων. Η ίδια το παρουσιάζει ως θετική αλλαγή

για τους διεθνείς αλλά σίγουρα αυτό που υποβόσκει είναι η προτίμηση της ίδιας ως προς το να μην βρίσκεται στον ίδιο χώρο με τους διεθνείς.

Σ1: «Κοίταξε εμείς δεν τους ξεχωρίζουμε, την ίδια καφετέρια έχουμε.»

Σ2: «...βάση εκείνο που βλέπω σίγουρα δεν συνυπάρχουν. Δηλαδή οι ξένοι είναι στην γωνιά τους, οι Κυπραίοι είναι στην γωνιά τους, δεν θα μιλήσει κάποιος με κάποιον άλλο... Δεν πρόκειται να πάει ένας Κυπραίος να κάτσει με ένα ξένο, να κάμουν συζήτηση ή να ρωτήσουν τι κάμνουν.»

«Και όσον αφορά το λειτουργικό κομμάτι γιατί τους εκάμαμε μία γωνιά δική τους που είναι πιο κοντά οι άνθρωποι που τους έφεραν στην Κύπρο, άρα η γλώσσα, τα πράγματα που κάμνουν το διάλειμμα, ο χώρος... Εδιαμορφώσαμε το χώρο όπως παραπάνω νιώθουν εκείνοι πιο άνετα.»

Παράλληλα, ένα σημαντικό κομμάτι που πολύ έντονα αναφέρει κυρίως ο Σ1, ο Σ3 και ο Σ5 είναι η δυσκολία επικοινωνίας. Τα αγγλικά δεν είναι για όλους στο επίπεδο με το οποίο μπορεί κάποιος να συνεννοηθεί. Το γεγονός αυτό στέκεται εμπόδιο όχι μόνο στη συμμετοχή και τις επιδόσεις τους αλλά και στην κοινωνικοποίηση τους. Ο Σ6 κάνει λόγο για την απουσία παρουσίας των διεθνών στις τάξεις, γεγονός που προφανώς δείχνει την μειωμένη μαθησιακή επίδοση αλλά ίσως και την δυσκολία ένταξης στην φοιτητική κοινότητα (Γκόβαρης & Λέκτορας, 2005).

Σ1: «αν ξέρει αγγλικά θα πει την άποψή του»

«ούτε αυτοί μιλάνε καλά αγγλικά για να μπορούν να παρακολουθήσουν μια ακαδημαϊκή διάλεξη»

«Για κάποιον που ξέρει αγγλικά θα σηκωθεί να πει την άποψη του.»

Σ3: «Γιατί οι Κύπριοι φοιτητές μας είναι στα ελληνικά που μιλούμε οπότε είναι όλοι πιο... μπορούν να μιλήσουν όλοι πιο εξοικειωμένα οπότε δεν είναι... οι ξένοι ναι έχουμε λίγο θέμα γλώσσας κάποτε.»

Σ4: «..στην προσαρμογή των ξένων θα ήταν πολύ υποβοηθητικό, αλλά στον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετωπίζονταν από το τμήμα θα υπήρχαν δυσκολίες σε αυτό.»

Σ5: «Είναι δύσκολο γιατί για να μπορέσεις να κάνεις μεικτά τμήματα θα πρέπει να 'ναι τα αγγλικά όλων στο ίδιο επίπεδο, τουλάχιστον η γλώσσα που θα διδάσκεται το μάθημα, ώστε να μπορούν να διευκολύνουν το καθηγητή και ο καθηγητής να ασχολείται με αυτούς ώστε να γίνεται πιο εύκολα η κατανόηση μεταξύ των ίδιων των μαθητών και σε εργασίες και σε διάφορα άλλα θέματα που θα ζητηθούν από τον καθηγητή. Εκεί βλέπω την δυσκολία. Πουθενά άλλου.»

Σ6: «οι περισσότεροι από ότι αποδείχτηκε έρχονται μόνο στην αρχή για να πιάνουμε μόνο τις παρουσίες και μόνο τούτο τους ενδιαφέρει. Πολύ μικρός ο αριθμός που πραγματικά θέλουν να μάθουν και έρχονται για να μάθουν και να δώσουν την απαιτούμενη προσοχή μέσα στην τάξη.»

Χαρακτήρας γηγενών και διεθνών

Στην κατηγορία αυτή, οι συνεντευξιαζόμενοι διαφωνούν κάθετα. Οι χαρακτηρισμοί που προσδίδουν στην ομάδα των διεθνών είναι εντελώς διαφορετική. Ο Σ1 αναφέρεται στους Ινδούς με έννοιες σεβασμού, αυτογνωσίας και κατωτερότητας. Ίσως αυτό συμβαίνει διότι αντιμετωπίζεται ως καθηγητής από αυτούς, δηλαδή οι ίδιοι προσπαθούν να δείξουν αυτή την εικόνα στον καθηγητή τους, ο οποίος για αυτούς έχει εξουσία. Ενώ η Σ2 έχει εντελώς διαφορετική άποψη, αφού χαρακτηρίζει με εντελώς αντίθετα επίθετα τους διεθνείς από ότι ο Σ1. Το φαινόμενο αυτό ίσως να παρατηρείται διότι η Σ2 νιώθει ανώτερη από αυτούς (Zechenter, 1997), οι οποίοι με τη σειρά τους δε χρειάζεται να δρουν απέναντι της με τον ίδιο τρόπο που θα συμπεριφέρονταν απέναντι στον καθηγητή.

Σ1: «είναι πιο collectivism, έτσι δεν είναι τόσο ατομοκεντρικοί, είναι άτομα πιο της κοινότητας και από ότι ξέρω από ότι βλέπω εγώ είναι περίπου 50 χρόνια πίσω.»

«τα παιδιά αυτά έχουν συναίσθηση της κατωτερότητας τους. Δηλαδή αντί να λέει ο άλλος ότι έρχομαι από την Ινδία, μια χώρα ενός δισεκατομμυρίου και βάλε, μια ανερχόμενη υπερδύναμη, θεωρεί, καταλαβαίνει ότι είναι φτωχός μέσα σε μία χώρα έτσι που καταναλωτικά θέλει να φαίνεται και λέει ότι εγώ είμαι μαύρος. Μαυρής. Το λέει δηλαδή.»

«Είναι καλά παιδιά, είναι σεβαστικά παιδιά.»

Σ2: «θεώρησα περί θέμα σεβασμού ότι δεν έχουν σεβασμό. Απέναντι μας; Γενικά στην κουλτούρα τους; Δεν μπορώ να το ξέρω.»

«όσον αφορά τον τρόπο που κοιτάζουν. Δεν είναι διακριτικοί.»

«Εκείνος που φορεί κάτι στο κεφάλι είναι πολλά ευγενικός. Πολλά ντροπαλός, καμία σχέση με άλλα άτομα που βλέπουμε στην καφετέρια.»

Το ίδιο ακριβώς φαινόμενο παρατηρείται για την αντιμετώπιση των συνεντευξιαζόμενων απέναντι στην ομάδα των Ελληνοκύπριων, αφού και πάλι διαφωνούν. Ο Σ1 τους θεωρεί υπεράνω ενώ η Σ2 θεωρεί πως ξέρουν να σέβονται και να είναι σωστοί απέναντι σε όλους. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι γιατί ο Σ1 συγκρίνοντας τις δύο ομάδες σίγουρα βρίσκει πιο κουμπωμένους τους διεθνείς, άρα και πιο συμπαθητικούς από τους Ελληνοκύπριους, ενώ η Σ2 είναι κομμάτι των Ελληνοκυπρίων φοιτητών και το γεγονός αυτό αυτομάτως την οδηγεί σε θετικούς χαρακτηρισμούς. Με την άποψη της Σ2 συμφωνεί και ο Σ6, του οποίου η τριβή με τους διεθνείς είναι καθημερινή.

Σ1: «Έχω δει πολλές διαφορές που έχουν να κάμουν με την κουλτούρα τους ας πούμε είναι χαριτωμένο αυτό, το χεις δει και εσύ, στον τρόπο που κάθονται ας πούμε στην τάξη. Οι Κυπριαίοι θα πιάσουν ο ένας εδώ ο άλλος πάρα πέρα, αυτοί όλοι θα κάτσουνε όλοι μαζί, δηλαδή ας πούμε αν δεν χωράνε στο θρανίο τέσσερα άτομα τότε θα πάει ο άλλος πίσω.»

«Οι Κύπριοι...είναι λίγο, όχι ρατσιστές, είναι λίγο αφ' υψηλού ας πούμε.»

Σ2: «οι Κυπριαίοι δεν θα το εκάμαναν τούτο πράμα, ή και να ετύγχανε να λερώσουν θα εμπαιναν στον πειρασμό να καθαρίσουν»

Σ6: «Όταν εγώ μαθαίνω υποτίθεται τώρα στα μαθήματα που κάνω, ότι άμα πάω σε μια χώρα, ανεξάρτητα αν είμαι τουρίστας ή πάω να κάνω μια δουλειά, κλπ., πρέπει να σέβομαι τους νόμους κλπ, της κάθε χώρας και να δείχνω τον απόλυτο σεβασμό γενικά, δυστυχώς τούτο χρόνο με τον χρόνο βλέπω ότι χάνεται λίγο.»

Καθημερινότητα και Αντιμετώπιση Διεθνών

Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις, διάφορες πράξεις των διεθνών κατακρίνονται αρνητικά από τον περίγυρο του κολεγίου, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζονται με άσχημο τρόπο και στο σημείο αυτό να εμφανίζεται η λεπτή γραμμή που ονομάζεται bullying. Πιο καυστική στο συγκεκριμένο ζήτημα είναι η Σ2, η οποία παρατηρεί διάφορες καταστάσεις στην καφετέρια, στην οποία εργάζεται. Τα περιστατικά μάλιστα που διηγείται δείχνουν πως τα λεγόμενα του καθηγητή ίσως να αντικατοπτρίζουν καθαρά και μόνο την εικόνα των διεθνών στην τάξη. Από την άλλη όμως η Σ2 επιβεβαιώνει τα λεγόμενα του καθηγητή πως οι Κύπριοι είναι λίγο αφ' υψηλού σε σχέση με τους ξένους. Οι Κύπριοι αντιμετωπίζουν τους ξένους ως «άλλους», διαφορετικούς και κατώτερους (Τρουμπέτα, 2000). Ταυτόχρονα, η ίδια παραδέχεται πως αντιμετώπισε ρατσιστικά έναν ξένο, δικαιολογώντας τον εαυτό της με την παράθεση του περιστατικού. Σε γενικές γραμμές σχεδόν όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι παραδέχονται τις ρατσιστικές τάσεις της κοινότητας.

Σ2: «έκαμα εγώ η ίδια. Δεν ήταν εκφοβισμός αλλά λίγο πιο άσχημης αντίδρασης που δεν θα έκαμνα σε ένα Κυπραίό ή τουλάχιστον θα του έλεγα του Κυπραίού με την δική μου την γλώσσα και με την δική της... λόγω ελληνικών, το οποίο δεν θα έκανα... που το έκανα σε ξένο...»

«σφουγγάριζε η καθαρίστρια του κολεγίου και ούτε σεβαστήκαν ότι σφουγγάριζε και ενώ στην μια πλευρά σφουγγάριζε επήαν και πατήσαν εκεί που σφουγγάριζε

και όχι να πάνε λίο γύρο ή να ήταν λίο διακριτικοί όπως θα είναι ένας Κυπραίος. Μπορώ να το ομολογήσω τούτο. Και όπως ετρώαν ερίξαν τα ούλλα χαμέ και ούτε εμπήκαν στον πειρασμό ξέρεις είτε από το τραπέζι τους είτε από χαμώ να τα μαζέψουν, ενώ η καθαρίστρια πέντε λεπτά πριν εκαθάριζε.»

«Το ότι ας πούμε μπορεί να μου ζητήσουν κάτι και να μην το φέρουν πίσω. Ή να το αφήσουν ή να το σύρουν χάμω και να μην το πιάσουν, να το μαζέψουν... τούτα είναι καθημερινά περιστατικά που έχω εγώ στην καφετέρια.»

«..δεν ξέρω τι ισχύει στην χώρα τους, ή αν το κάμνουν και στην χώρα τους ή αν είναι επειδή ενθουσιάζονται που βλέπουν Κυπραίους με λίγο πιο διαφορετικές προδιαγραφές από τις δικές τους προδιαγραφές όσον αφορά μια κοπέλα. Το ότι μπορεί να περνά μία κοπέλα και να την βουρούν με το κινητό από πίσω. Όχι μόνο στο να την βγάλουν ένα βίντεο και στο ότι σχολιάζουν. Ή μπορεί να παίρνουν ένα βίντεο στην χώρα τους και να σε δείχνουν και να λαλούν κτλ.»

Σ3: «Οι Κύπριοι είμαστε λίγο ρατσιστές. Η αλήθεια να λέγεται.»

Σ4: «Ως προς το ότι εμείς οι Κύπριοι στην πλειοψηφία μας έχουμε μία εικόνα για το εαυτό μας ότι είμαστε λίγο ανώτεροι από τους άλλους.»

«Για παράδειγμα στην καντίνα βλέπω ότι η αντιμετώπιση που τυγχάνει από την υπεύθυνη ή τον υπεύθυνο της καντίνας δεν είναι η ίδια την οποία τυγχάνουν οι Κύπριοι, οι γηγενείς φοιτητές. Έχω τύχει να είμαι μάρτυρας σε περιστατικό κατά το οποίο φοιτητής από ξένη χώρα έγινε θύμα ρατσιστικού επεισοδίου με τον τρόπο που αντιμετωπίστηκε από την υπεύθυνη της καντίνας. Δηλαδή συγκεκριμένα ενώ ήταν η σειρά του να εξυπηρετηθεί, απλά και μόνο επειδή ήταν ξένος, τον προσπέρασε αδιάφορα, έδωσε προτεραιότητα σε άλλους Κύπριους, με ένα πολύ ειρωνικό ύφος, με τρόπο που προσπαθούσε να δείξει ότι είναι πολύ κατώτεροι άνθρωποι σε σχέση με τους γηγενείς. Ένα άλλο περιστατικό πάλι που ήμουν μάρτυρας, πάλι έλαβε χώρα στην καφετέρια, όταν ήταν διάλειμμα και ήταν και Κύπριοι και ξένοι φοιτητές, οι παρατηρήσεις όλες οι οποίες γίνονταν για το αν είναι καθαρά ή για το πόση ώρα κάθονται, ότι μιλούν δυνατά, γίνονταν μόνο προς τους ξένους ή αφορούσαν μόνο τους ξένους φοιτητές, ενώ παρόμοια συμπεριφορά είχαν και οι γηγενείς φοιτητές.»

Σ6: «Σίγουρα γιατί βλέποντας και ακόμα ότι δεν είμαστε σαν λαός ανοικτός και σε πολλούς το θέμα του ρατσισμού κλπ»

Σ7: «Τους αφήνουν σχεδόν αδιάφορους... Ναι τους αγνοούν. Δηλαδή είναι τούτο το 'δεν ασχολούμαστε μαζί σας'.»

«Μπορεί να συμβαίνει και τούτο, ή μπορεί να θέλουν... να έχουν τις ρατσιστικές τάσεις και σε περίπτωση που έρθουν σε επαφή να τις εκδηλώσουν. Οπότε προτιμούν και οι δικοί μας να κρατούν μια πισινή, που λέμε.»

Η αντιμετώπιση των ξένων από τους γηγενείς δε θα μπορούσε να θεωρηθεί θετική, ούτε καν πολιτισμένη. Τη σκέψη αυτή ενίσχυσαν τα παραδείγματα που έδωσαν και οι συμμετέχοντες, τα οποία ξεκάθαρα δείχνουν πως το φαινόμενο του ρατσισμού παρουσιάζεται εντός και εκτός κολεγίου. Η Σ2 κυρίως, δεν αντιλαμβανόταν ακριβώς πόσο βάθος είχαν τα περιστατικά που μου ανέφερε, κυρίως όσα σχετίζονται με την μυρωδιά των ξένων, κομμάτι που πιστεύω πως αντιμετωπίζεται ρατσιστικά από όλους, φοιτητές και καθηγητές. Η ίδια προσπάθησε με κάποιο τρόπο να δικαιολογήσει το λόγο που δεν αντέχουν οι Ελληνοκύπριοι τις μυρωδιές, ενώ ο Σ1 προσπάθησε να δικαιολογήσει τον λόγο που όντως μυρίζουν διαφορετικά οι ξένοι, βάζοντας τον εαυτό του στη θέση τους. Η πράξη αυτή είναι αποτέλεσμα πολιτισμικού σχετικισμού, σύμφωνα με τον οποίο προσπαθούμε να αντιληφθούμε τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των άλλων, χωρίς εθνοκεντρισμό (Βέρνικος & Δασκαλοπούλου, 2002). Στο σημείο αυτό, είναι ξεκάθαρη η διαφορά κοινωνικής μόρφωσης ανάμεσα στους συμμετέχοντες.

Σ1: «Τώρα όταν ο άλλος δουλεύει σε car wash με ένα ευρώ την ώρα; Ήταν ένα παιδί μια φορά που του έδινε ο άλλος ένα ευρώ την ώρα, αλλά όχι από τις 8.00 μέχρι τις 9.00. Έπρεπε να συμπληρώσει μία ώρα πλυσίματος. Δηλαδή αυτό μπορεί

να γινότανε... να ερχόταν ένα αυτοκίνητο στις 9.00 η ώρα, είκοσι λεπτά. Ένα στις 12.00 άλλα είκοσι λεπτά και ένα στις 3.00 άλλα είκοσι λεπτά για να πάρει ένα ευρώ.»

«...είναι το ότι μυρίζουν. Εμένα δεν μου φαίνεται τώρα, μπορεί να είναι γεμάτη η τάξη και να μην καταλαβαίνω, αλλά δεν θα αδικήσω κάποιον που θα πει ότι μου μυρίζουν. Τώρα γιατί μυρίζουν. Είναι οι τροφές και είναι και... τώρα να πεις ότι δεν κάνει μπάνιο, δεν έχει ένα ψηλό επίπεδο υγιεινής, μπορείς να το πεις και αυτό. Μπορείς όμως να πεις ότι και εγώ άμα ερχόμουν με τα πόδια, άμα περπατούσα ξέρω εγώ από την στάση του λεωφορείου ή το κατακαλόκαιρο περπατούσα ένα χιλιόμετρο, θα μύριζα και εγώ. Δηλαδή να δούμε λίγο έτσι και την ζωή των παιδιών εδώ.»

Σ2: «Εκείνες τις ώρες, ειδικά του διαλείμματος μπορεί να κάτσουν το πιο λίο τριάντα, σαράντα άτομα στην καφετέρια. Δεν μπορείτε να φανταστείτε πόσο άσχημα μυρίζει η καφετέρια.»

«Όσον αφορά τους φοιτητές μπαίνουν μέσα και λεν... χιτιζιό λέση πε τους να κάμουν μπάνιο.»

«Σίγουρα είναι από τα φαγητά που τρων. Δεν ξέρω τώρα αν είναι λόγω θρησκείας ή κάτι... Πόσες φορές κάμουν μπάνιο κτλ... Να φάνε μια τυρόπιττα και να βάλουν υπερβολική ποσότητα ketchup. Ή να φάνε τηγανητές πατάτες από το πρωί. Η ώρα 9.00.»

Στάσεις καθηγητών

Οι καθηγητές φαίνεται από την πλευρά τους πως προσπαθούν να μην είναι προκατειλημμένοι με οτιδήποτε σχετίζεται με τους διεθνείς. Ο Σ1 υποστηρίζει έντονα πως δεν υπάρχει κανένα περιστατικό ρατσισμού από πλευράς καθηγητών, άρα ούτε από πλευράς του αν και μέσα από τα λεγόμενα του, πιθανόν να ισχύει το αντίθετο. Προσπαθεί να δείξει τον επαγγελματισμό και τη συμπάθειά του απέναντι στους διεθνείς, αλλά υπάρχουν στιγμές που δεν τα καταφέρνει.

Σ1: «Δηλαδή όταν βλέπω εγώ ένα Ινδό με τα πόδια γυμνά πάνω στο τραπέζι στην καφετέρια, εντάξει... όχι μόνο ούτε παρέα θέλω να τον κάνω αλλά σιχαίνομαι να καθίσω και μετά που θα φύγει. Δεν βοηθάνε και αυτοί λίγο δηλαδή.»

«Δηλαδή μπορεί να σου μιλάει ο άλλος και να σου... πώς να το πούμε τώρα στην γλώσσα του σώματος, να μπαίνει στον ζωτικό σου χώρο. Εμένα μου προκαλεί αμηχανία για παράδειγμα.»

«εγώ που πολύ τα συμπαθώ τα παιδιά, κάνω και εγώ κάποια στραβά μάτια για να τα βοηθήσω»

Από την άλλη, οι φοιτητές έχουν διαφορετική άποψη για τα δρώμενα. Με όσα έχουν ειπωθεί, φαίνεται πως οι καθηγητές όχι μόνο προτιμούν να διδάσκουν και να συνδιαλέγονται με Ελληνοκύπριους παρά με διεθνείς, αλλά και κάποιες φορές η σκέψη τους, τους οδηγεί σε σχόλια ρατσιστικού περιεχομένου.

Σ2: «Ακόμα και από καθηγητές. Ξέρεις... ψέκασε κάτι... γιατί είναι λίο πολλά έντονη η μυρωδιά, αν μπορείς σε παρακαλώ.»

«...δεν μιλούν μεταξύ τους οι Κυπραίοι με τους ξένους, ούτε και οι καθηγητές. Μόνο οι καθηγητές που τους κάμνουν μάθημα. Θα τους χαιρετήσουν, θα τους πουν τι κάμνουν αλλά ως τζιαμέ. Μινίσκει ως τζιαμέ, δηλαδή δεν θα κάτσουν μαζί τους να κάμνουν συζήτηση όπως θα κάμουν με ένα Κυπραίο.»

Σ4: «Στην καφετέρια το παράδειγμα που μπορώ να σου δώσω έχει να κάνει με... Ενώ ήταν διάλειμμα και περνούσε ένας καθηγητής από την καφετέρια εκφράστηκε ως εξής: 'Πάλι εν δαμέ τούτοι; Τι κάμνουν τόση ώρα. Γιατί δεν είναι μέσα στην τάξη τους;'' Ενώ ήταν ώρα διαλείμματος και έξω ήταν και Κύπριοι. Μέσα στην τάξη έχω ακούσει καθηγητή να εκφράζεται αρνητικά για τον τρόπο με τον οποίο εμφανίζονται στην τάξη. Δηλαδή βγάζουν μια πολύ παράξενη οσμή, μια δυσσομία και έχω ακούσει καθηγητή να εκφράζεται πολύ αρνητικά για το φαινόμενο.»

Σ7: «οι καθηγητές που διδάσκουν σε ξένους φοιτητές, έχουν αυτή την προσωπική επαφή και την προσωπική σύνδεση είναι οι μόνοι καθηγητές που έχω παρατηρήσει που λεν μια κουβέντα παραπάνω, υπάρχει και το αστείο...»

«Μπορεί να μην κάτσει μαζί τους να φάει ή να πιεί, αλλά θα αστειέψει, θα πει τις κουβέντες στο πόδι που λέμε...»

Σ4: «Αυτή την ανωτερότητα την οποία που έχουν ως εικόνα για τον εαυτό τους οι Κύπριοι πιστεύω την βλέπω και σε κάποιους καθηγητές. Δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο τους μεταχειρίζονται, στα σχόλια τα οποία ακούω στα ελληνικά, επειδή δεν καταλαβαίνουν ελληνικά και μπορούν να εκφράσουν πιο άνετα τις απόψεις τους.»

Υπαιτιοί

Η Σ2 δε δίστασε να αφήσει κάποιου είδους υπονοούμενα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, τα οποία αναφέρονται στη διεύθυνση του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Το ύφος της την στιγμή που εκφραζόταν ήταν ειρωνικό και έντονο, θέλοντας να δείξει πως όσα αναφέρει είναι σημαντικές αιτίες, εξαιτίας των οποίων δημιουργούνται προβλήματα συμπεριφοράς με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η προσαρμογή των διεθνών.

Σ2: «το ότι έρχονται και κάθονται στην καφετέρια 4 με 5 ώρες και δεν θα πιάσουν ούτε ένα νερό να πιούν. Που κάποιοι θα μπορούσαν να μην το δεχτούν. Αν ήταν λίγο πιο αυστηρά τα θέματα...»

«Τώρα εάν έπρεπε να τους καλωσορίσουμε με διαφορετικό τρόπο μπορεί και να μπορεί και όχι. Εννοώ για να δέσουν... εκείνο που είπες περί σεμιναρίων ή να κάμνουν με άλλους φοιτητές μάθημα.»

Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής βασίζονται σε ένα πολύ σημαντικό άξονα. Την οπτική γωνία των συμμετεχόντων, η οποία όπως φάνηκε διαφέρει. Ο Σ1 ως καθηγητής προσπαθεί να εξωραΐσει την κατάσταση που επικρατεί ανάμεσα στις δύο ομάδες φοιτητών αλλά και ανάμεσα στους καθηγητές και τους διεθνείς. Το ίδιο ισχύει και για την Σ3, όπως και για τον Σ5. Υποσυνείδητα ίσως να νιώθουν ευθύνη, επειδή ανήκουν στο εργατικό δυναμικό του κολεγίου. Αντίθετα η Σ2, ο Σ4, ο Σ6 και η Σ7 ήταν πιο ειλικρινείς, χωρίς να φιλτράρουν ιδιαίτερα τη σκέψη τους. Οι αντίθετες απόψεις που έχουν ίσως να οφείλονται στο γεγονός ότι στο κολέγιο οι διεθνείς πληρώνουν για την εκπαίδευσή τους με αποτέλεσμα να προσπαθούν να δείξουν το καλύτερο τους πρόσωπο, γνωρίζοντας πως θα αξιολογηθούν οι επιδόσεις τους. Η μέχρι στιγμής έρευνα δείχνει πως όντως υπάρχει μέχρι κάποιο σημείο ο λεγόμενος πολιτισμικός ρατσισμός (Νικολάου, 2013).

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν για κάθε κατηγορία είναι τα εξής: Στην πρώτη κατηγορία «Προφίλ Διεθνών», διασταυρώνεται η άποψη της δυναμικότητας της ομάδας που έχουν οι Ινδοί κατά τη διάρκεια του μαθήματος και στο διάλειμμα. Στη δεύτερη κατηγορία «Ακαδημαϊκή Συνύπαρξη φοιτητών» είναι ξεκάθαρο και από τις δύο πλευρές ότι δεν μπορεί να υπάρξει μίξη ακροατηρίων (Rex & Josephides, 1987). Η τρίτη κατηγορία «Χαρακτήρας Διεθνών και Γηγενών» οι απόψεις δεν συγκλίνουν, συμπεραίνοντας πως οι ξένοι απέναντι σε κάποιους καθηγητές τους δείχνουν σεβασμό λόγω ιεραρχίας, ενώ απέναντι στους φοιτητές δεν ενδιαφέρονται να δείξουν θετικό πρόσωπο. Η τέταρτη κατηγορία «Καθημερινότητα και Αντιμετώπιση Διεθνών», φανέρωσε πως υπάρχουν καθημερινά επεισόδια που δυσκολεύουν την κοινωνικοποίηση των ξένων με αποτέλεσμα να υπάρχει ρατσισμός ξεκάθαρα από την πλευρά των Ελληνοκύπριων. Η πέμπτη κατηγορία «Στάσεις Καθηγητών» ξεκαθαρίζει πως ακόμα και οι καθηγητές παρουσιάζουν ρατσιστικές συμπεριφορές. Ταυτόχρονα όμως,

φανερώνει την προτίμηση των καθηγητών απέναντι στους Ελληνοκύπριους φοιτητές. Με την έκτη και τελευταία κατηγορία «Υπαινιγμοί», ξεκαθαρίζεται πως ένα ποσοστό ευθύνης μη προσαρμογής των ξένων το έχει η διοίκηση του κολεγίου, αφού θα μπορούσε να διεξάγει ενέργειες που θα βοηθούσαν στη λύση διαφόρων προβλημάτων. Η διοίκηση ανθρώπινων πόρων είναι υπεύθυνη για την αποφυγή και εξάλειψη ρατσιστικών συμπεριφορών (Wrench, 2013).

Η έρευνα βρίσκεται σε αρχικά στάδια. Θα ήταν πολύ σημαντική μεθοδολογικά η συλλογή περισσότερων δεδομένων από πλευράς καθηγητών αλλά και από πλευράς διεθνών φοιτητών. Ταυτόχρονα, η παρατήρηση πεδίου ήταν απαραίτητη για την επαλήθευση και διασταύρωση απόψεων, οι οποίες δεν συγκλίνουν. Τροφή για περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει η αύξηση του αριθμού των κολεγίων, με σκοπό την εξέταση της γενικής εικόνας των κολεγίων της Κύπρου σχετικά με το θέμα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βερνίκος, Ν. & Δασκαλοπούλου, Σ. (2002). *Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Αθήνα: Κριτική.
- Βουρουξή, Χ. & Σαρρή, Ν. (2012). *Μετανάστευση και ένταξη: προκλήσεις και διακρίσεις*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Ερευνών.
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στη Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Boeije, H. (2002). A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of qualitative interviews. *Quality and quantity*, 36(4), 391-409.
- Γαζή, Ε. (1999). «ΟΡΙΕΝΤΑΛΙΣΜΟΣ». ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΩΣ ΓΕΓΟΝΟΣ. *Μνήμων*, 21, 237-246.
- Γεωργογιάννης, Π. (2007). Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία και έρευνα. *Πάτρα*, σ.27-36.
- Γκόβαρης, Χ. & Λέκτορας, Π. Α. (2005). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης—Πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσης τους. Στο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση—Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: 8ο Διεθνές Συνέδριο του ΚΕΔΕΚ, 8-10.
- Zechenter, E. M. (1997). In the name of culture: Cultural relativism and the abuse of the individual. *Journal of Anthropological Research*, 53(3), 319-347.
- Glaser, B. G. (1965). The constant comparative method of qualitative analysis. *Social problems*, 12(4), 436-445.
- Μπεζάτη, Θ. & Θεοδοσοπούλου, Μ. (2010). *Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων*.
- Mehrabian, A. (2017). *Nonverbal communication*. Routledge.
- Νικολάου, Γ. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Στο: Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα* (σσ. 51-70). Αθήνα: Τόπος.
- Νούτσος, Π. (2014). *Για τον ρατσισμό των κοινωνιών μας*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία της επιστημονική έρευνας*. Αθήνα.
- Rex, J. & Josephides, S. (1987). Asian and Greek Cypriot associations and identity. Τμήμα Αρχείου Πληθυσμού, 25/03/2019, http://www.moi.gov.cy/moi/crmd/crmd.nsf/index_gr/index_gr?OpenDocument
- Τρουμπέτα, Σ. (2000). Μερικές σκέψεις σχετικά με την παράσταση του «άλλου» και το φαινόμενο του ρατσισμού στην ελληνική κοινωνία. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 101(101-102), 137-176.

Wrench, J. (2003). Managing diversity, fighting racism or combating discrimination? A critical exploration. In Council of Europe and European Commission Research Seminar, Budapest (Vol. 10, p. 15).

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ - ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ

Κοινωνικοί Παράγοντες που επηρεάζουν την Αντιμετώπιση της Διαταραχής Μετατραυματικού Στρες (PTSD) σε παιδιά πρόσφυγες

Βεδουρά Σοφία

Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ειδικής αγωγής
sofiavedoura@gmail.com

Περίληψη

Σήμερα, το φαινόμενο της προσφυγικής κρίσης στη Μέση Ανατολή φέρνει τη χώρα μας στη θέση χώρας – υποδοχής. Ο μεγάλος αριθμός προσφύγων, καθώς και το μεγάλο ποσοστό ανήλικων ανάμεσά τους δημιουργούν μια επιτακτική ανάγκη για την αποτελεσματικότερη στήριξη της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Οι ανήλικοι πρόσφυγες αποτελούν έναν εξαιρετικά ευάλωτο πληθυσμό στην ανάπτυξη ψυχικών διαταραχών με συχνότερη τη Διαταραχή Μετατραυματικού Στρες (PTSD). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη των κοινωνικών παραγόντων που επηρεάζουν την επιτυχή θεραπεία και ψυχική ενδυνάμωση παιδιών προσφύγων που εκδηλώνουν συμπτώματα PTSD, μέσα από τη σύγχρονη βιβλιογραφία. Οι ιδιαίτερες συνθήκες διαβίωσης, η πολιτισμική απόκλιση και οι δυσκολίες στην επικοινωνία, οι αντιλήψεις και οι αρνητικές στάσεις των κατοίκων της χώρας – υποδοχής καθώς και η ανασφάλεια για τη χορήγηση ασύλου αποτελούν σημαντικά εμπόδια για την επιτυχή θεραπευτική αντιμετώπιση παιδιών προσφύγων με PTSD. Οι θεραπευτές έχουν να αντιμετωπίσουν σοβαρές προκλήσεις εξαιτίας των ιδιαίτερων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών διαβίωσης, της πολιτισμικής ετερότητας, της ανυπαρξίας κατάλληλων δομών αλλά και των αντιλήψεων των τοπικών κοινωνιών από τις οποίες προέρχονται. Οι θεραπευτικές παρεμβάσεις, ενώ αρχικά επιφέρουν θετικά αποτελέσματα, φαίνεται να μην μπορούν να διασφαλίσουν διάρκεια στην εξάλειψη των συμπτωμάτων Μετατραυματικού Στρες, εφόσον δε διασφαλίζονται οι κατάλληλες συνθήκες διαβίωσης, το αίσθημα ασφάλειας και η κοινωνική ένταξη των ανήλικων προσφύγων. Σε αυτή την κατεύθυνση καθοριστικό ρόλο μπορεί να παίξει η ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο και η δημιουργία κουλτούρας σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας από τις σχολικές κοινότητες.

Λέξεις-κλειδιά: Ανήλικοι πρόσφυγες, Διαταραχή Μετατραυματικού Στρες, Θεραπευτική Αντιμετώπιση, κοινωνικά εμπόδια, ρόλος σχολείου, κοινωνική ένταξη, ψυχική ανθεκτικότητα.

Συνομογραφίες και ακρωνύμια:

PTSD: Διαταραχή Μετατραυματικού Στρες (Post-Traumatic Stress Disorder)

DSM: Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)

CBT-TF: Γνωστική-Συμπεριφορική Θεραπεία εστιασμένη στο Τραύμα (Cognitive-Behavioral Treatment-Trauma Focused)

NET: Θεραπεία Αφηγηματικής Έκθεσης (Narrative Exposure Therapy)

KIDNET: Θεραπεία Αφηγηματικής Έκθεσης για Παιδιά

EMDR: Απευαισθητοποίηση και Επεξεργασία μέσω των Οφθαλμικών Κινήσεων (Eye Movement Desensitization and Reprocessing)

Social Factors Affecting the Treatment of Post-Traumatic Stress Disorder in Refugee Children

Vedoura Sofia

Teacher, postgraduate student in special education

sofiavedoura@gmail.com

Summary

The phenomenon of the refugee crisis in the Middle East nowadays, puts our country to the position of host country. The large number of refugees, as well as the large percentage of minors among them, create an urgent need for a more effective support of their mental resilience. Minor refugees are extremely vulnerable to the development of mental disorders with the most common, being Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD). The purpose of this study is to highlight the social factors that affect the successful treatment and mental empowerment of refugee children, who show symptoms of PTSD, through the modern literature. The special living conditions, the cultural divergence and the difficulties in communication, the perceptions and the negative attitudes of the inhabitants of the host country, as well as the insecurity for the granting of asylum are some of the most important obstacles for the successful treatment of refugee children with PTSD. Therapists face serious challenges due to the particular socio-economic living conditions, cultural diversity, lack of appropriate structures and the perceptions of the local communities from which they come. Therapeutic interventions, while initially yielding positive results, do not seem to be able to ensure duration in the elimination of the Post Traumatic Stress symptoms, as long as the appropriate living conditions, the feeling of security and the social integration of the minor refugees are not ensured. Their integration into the school context and the creation of a respectful environment to the acceptance of diversity by the school communities can play a decisive role towards this direction.

Keywords: Minor refugees , Post Traumatic Stress Disorder (PTSD), therapeutic intervention , Social Barriers, School Role, Social Inclusion, mental resilience.

Εισαγωγή

Σήμερα, σύμφωνα με επίσημα στοιχεία της UNICER, υπάρχουν ανά τον κόσμο 70,8 εκατομμύρια πρόσφυγες και αναγκαστικά εκτοπισμένοι άνθρωποι. Το φαινόμενο όμως των προσφύγων δεν είναι σημερινό, έχει τις ρίζες του στην αρχαιότητα και είναι συνυφασμένο με τον πόλεμο.

Η χώρα μας γνωρίζει καλά την έννοια της προσφυγιάς, αφού στη μακραίωνη ιστορία της πολλές φορές οι κάτοικοί της αναγκάστηκαν να γίνουν πρόσφυγες αλλά και πολλές φορές λειτούργησε σαν χώρα υποδοχής. Η κουλτούρα και η παράδοση του λαού μας είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό συνδεδεμένη με τα βιώματα των προσφύγων.

Με την προσφυγική κρίση που εκδηλώνεται αυτή την περίοδο στη μέση ανατολή, η Ελλάδα βρίσκεται για μία ακόμα φορά στη θέση μιας από τις χώρες υποδοχής λόγω του ότι αποτελεί πύλη για τον δυτικό κόσμο. Μόνο το 2019 πέρασαν στη χώρα 62.190 άνθρωποι, κυρίως συριακής και αφγανικής καταγωγής . Ενώ από τις αρχές του 2020 μέχρι τον Φλεβάρη του ίδιου χρόνου, οι άνθρωποι που πέρασαν τα σύνορα της χώρας ανέρχονται σε 4.580. Από αυτούς το 40% είναι παιδιά³. Σύμφωνα με την Υπηρεσία

Ασύλου του Υπουργείου Προστασίας του Πολίτη από το 2013 μέχρι τις 31/12/2019 είχαν κατατεθεί 281.372 αιτήσεις ασύλου, εκ των οποίων οι 91.196 αφορούσαν ανήλικους πρόσφυγες με τους 11.397 να είναι ασυνόδευτοι.

Οι άνθρωποι αυτοί έχουν ζήσει ακραίες σκληρές βίας, έχουν χάσει φίλους και συγγενείς, έχουν βιώσει έντονα απειλή κατά της ζωής τους ή της ζωής των οικείων τους. Στη χώρα υποδοχής θα πρέπει να αντιμετωπίσουν δύσκολες συνθήκες διαβίωσης συμπεριλαμβανομένων των δυσκολιών λόγω της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας, της γραφειοκρατίας και των ρατσιστικών επιθέσεων.

Όλα αυτά δημιουργούν συνθήκες επικινδυνότητας για την ανάπτυξη ψυχοπαθολογίας, καθώς επίσης οι διάφορες ιδιαιτερότητες της κατάστασης δυσχεραίνουν την αντιμετώπιση και θεραπεία των ανθρώπων αυτών που ως επί το πλείστον φιλοξενούνται σε ακατάλληλες δομές, σχεδιασμένες για πολύ μικρότερο πληθυσμό.

Η νευρολόγος Dr. Jules Montague σε άρθρο της στην εφημερίδα Guardian στις 6/10/2019 αναφέρει ότι στη Μόρια της Λέσβου αντιμετώπισε μια από τις πρώτες περιπτώσεις συνδρόμου παραίτησης, που εκδηλώθηκε σε πρόσφυγες στην Ελλάδα, σε ένα 9χρονο κορίτσι. Σύμφωνα με το άρθρο το κορίτσι για δύο εβδομάδες δεν έδειχνε σχεδόν κανένα σημάδι ζωής πέρα από την αναπνοή και σιτίζονταν με ορό.

Το παραπάνω άρθρο αποτέλεσε και την αφορμή για την παρούσα εργασία στην οποία θα εξεταστεί αν από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι η Διαταραχή Μετατραυματικού Στρες συναντάται συχνότερα σε παιδιά πρόσφυγες σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό, ποιες είναι οι ιδιαίτερες δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη θεραπευτική παρέμβαση και τι ρόλο μπορεί να παίζει το σχολείο στην πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση του μετατραυματικού στρες και την ψυχική ενδυνάμωση των παιδιών προσφύγων.

Ερευνητικά Ερωτήματα

1. Κατά πόσο προκύπτει από τη σύγχρονη βιβλιογραφία ότι η Διαταραχή Μετατραυματικού Στρες έχει μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης σε παιδιά πρόσφυγες σε σύγκριση με τα παιδιά του γενικού πληθυσμού και τους ενήλικες πρόσφυγες.
2. Ποιες ιδιαίτερες δυσκολίες εντοπίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία σε σχέση με τη θεραπευτική παρέμβαση για την αντιμετώπιση του Μετατραυματικού Στρες σε παιδιά πρόσφυγες.
3. Κατά πόσο μπορεί το σχολείο να παίζει θετικό ή αρνητικό ρόλο στην αντιμετώπιση του μετατραυματικού στρες και την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας παιδιών προσφύγων.

Ορισμός της έννοιας «Πρόσφυγας»

Οι πράξεις Canada²⁸ και United States²⁹ για τη μετανάστευση, σύμφωνα με τις διεθνείς διακηρύξεις, κωδικοποιούν τον ορισμό του πρόσφυγα ως εξής: Πρόσφυγας ονομάζεται α) το άτομο που βρίσκεται εκτός της χώρας ιθαγένειάς του, λόγω βάσιμων φόβων για διώξεις εξ αιτίας της φυλής, της θρησκείας, της εθνικότητας του ή της τοποθέτησής του σε συγκεκριμένη κοινωνική ή πολιτική ομάδα, και λόγω αυτού του φόβου δεν επιθυμεί να επιστρέψει ή να τεθεί υπό την προστασία της χώρας του. β) το άτομο που δεν διαθέτει χώρα ιθαγένειας και έχει εγκαταλείψει τη χώρα μόνιμης

διαμονής του εξ αιτίας των παραπάνω φόβων και δεν επιθυμεί να επιστρέψει σε αυτήν. (Asthana, 2011).

Το ελληνικό κράτος αποδέχεται τον παραπάνω ορισμό ο οποίος αναφέρεται στο άρθρο Α1 της Σύμβασης της Γενεύης του 1951 μέσω του νόμου 4251/2014

Κατά τον Malkii (1995) όμως η έννοια του πρόσφυγα έχει ουσιαστική χρησιμότητα όχι όταν χρησιμοποιείται ως ταμπέλα για να δηλώσει έναν «τύπο» ανθρώπου, αφού οι πρόσφυγες ανά τον κόσμο έχουν τεράστιες διαφορές μεταξύ τους σε πολλά επίπεδα, αλλά ως ευρεία νομική έννοια για ανθρώπους που ζουν σε ιδιότυπες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, με ιδιαίτερες προσωπικές ιστορίες και ψυχολογικές καταστάσεις.

Τι είναι η Διαταραχή Μετατραυματικού στρες (PTSD)

Η Διαταραχή Μετατραυματικού Στρες εμφανίζεται για πρώτη φορά στην Τρίτη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειρίδιου Ψυχικών Διαταραχών (DSM III) το 1980 (Horwitz, 2018). Γρήγορα, έγινε φανερό ότι όλες οι ηλικιακές ομάδες είναι δυνατό να είναι ευάλωτες στη διαταραχή.

Το PTSD διαφέρει σημαντικά από τις υπόλοιπες αγχώδεις διαταραχές, αφού στις υπόλοιπες αγχώδεις διαταραχές ο φόβος για την ύπαρξη κάποιας απειλής εμφανίζεται ως εσφαλμένη αντίληψη του ατόμου, ενώ το Μετατραυματικό στρες έπεται μιας πραγματικής απειλής. Η απειλή αυτή είναι ακραία, γενικά πάνω από το μέτρο των πραγμάτων που μπορεί να ζήσει ένας μέσος άνθρωπος (Wilmshurst, 2011). Γεγονότα που μπορεί να προκαλέσουν PTSD είναι η έκθεση σε βίαια γεγονότα, σοβαρά ατυχήματα, σεξουαλική βία, σωματικό τραυματισμό ή διάγνωση σοβαρής ασθένειας. Το τραυματικό γεγονός μπορεί να αποτέλεσε απειλή για το ίδιο το παιδί ή κάποιον άλλο οικείο. Το PTSD μπορεί να εκδηλωθεί όμως ακόμα και όταν το παιδί γίνει μάρτυρας μιας κατάστασης στην οποία κάποιος πεθαίνει ή τραυματίζεται σοβαρά (Baranowsky & Lauer, 2012). Οι υλικές απώλειες ή ο μη βίαιος θάνατος κάποιου αγαπημένου προσώπου δεν μπορεί να αποτελούν αιτία για την εκδήλωση PTSD (Black & Grant, 2014).

Ύστερα από ένα τραυματικό γεγονός τα παιδιά που αποκτούν PTSD αναβιώνουν συνεχώς την εμπειρία μέσα από ακούσιες σκέψεις και εικόνες, νιώθουν θυμωμένα, φοβισμένα και αβοήθητα, είναι πιθανό να βρίσκονται συνεχώς σε εγρήγορση και να έχουν έντονες σωματικές αντιδράσεις (Shubina, 2015).

Η σοβαρότητα της διαταραχής εξαρτάται από τη φύση του τραυματικού γεγονότος και τις φορές που το παιδί εκτέθηκε σε αυτό, τη χρονική εγγύτητα στο γεγονός, αν το αποτέλεσμα έχει προσωπική βάση, το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού, την προϋπάρχουσα ψυχική κατάσταση, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται από τους οικείους (Wilmshurst, 2011).

Διαταραχή Μετατραυματικού Στρες σε παιδιά πρόσφυγες

Η συχνή ύπαρξη τραυμάτων και προβλημάτων ψυχικής υγείας στους ενήλικες πρόσφυγες είναι καλά τεκμηριωμένα, ωστόσο η εκτίμηση του επιπολασμού του PTSD και της κατάθλιψης στον πληθυσμό των ανήλικων προσφύγων ποικίλλει σημαντικά από έρευνα σε έρευνα (Hollifield et al. 2002). Κατά τους Gadeberg, Montgomery, Frederiksen & Norredam, (2017) Το πρόβλημα βρίσκεται στη χρήση ακατάλληλων αναπτυξιακά και διαπολιτισμικά, εργαλείων μέτρησης.

Επιπολασμός

Τα ποσοστά ανάπτυξης Διαταραχής Μετατραυματικού Στρες , ωστόσο, σε παιδιά πρόσφυγες είναι πολύ υψηλά. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά και νέους Σύριους πρόσφυγες, που είχαν καταφύγει στην Ιορδανία και τον Λίβανο, το ποσοστό των παιδιών και νέων ηλικίας 7-18 ετών που ανέπτυξαν PTSD ανέρχεται σε 45,6% (Khamis, 2019). Σύμφωνα με άλλες έρευνες η Διαταραχή Μετατραυματικού Στρες αποτελεί το πιο συχνό πρόβλημα σε παιδιά πρόσφυγες (Reavell & Fazil, 2017) με ποσοστά που κυμαίνονται από 19 έως 54% (Bronstein & Montgomery, 2011). Τα ποσοστά που αναφέρονται είναι γενικά μεγαλύτερα από αυτά που συναντώνται σε ενήλικες πρόσφυγες (Sirin & Rogers-Sirin, 2015).

Στον γενικό πληθυσμό παιδιών αντίστοιχης ηλικίας το ποσοστό που αναμένεται να πληροί τα κριτήρια για PTSD είναι περίπου 6% (Pfefferbaum, 1997).

Σύμφωνα με τον Bower (2019) τα παιδιά που εγκαταλείπουν εμπόλεμες ζώνες έχουν αυξημένες πιθανότητες να αναπτύξουν Διαταραχή Μετατραυματικού Στρες, καθώς ο κόσμος τους έρχεται «τα πάνω, κάτω». Δεν είναι όμως όλα τα παιδιά το ίδιο ευαίσθητα στην ανάπτυξη της διαταραχής. Τα παιδιά που από μικρά έχουν αντιμετωπίσει αντιξοότητες ήταν πιο ανθεκτικά στην ανάπτυξη PTSD.

Μέθοδοι αντιμετώπισης της Διαταραχής Μετατραυματικού Στρες εστιασμένες σε πληθυσμούς προσφύγων.

Η **Γνωστική – Συμπεριφορική** θεραπεία, εστιασμένη στο τραύμα (CBT – TF) αποτελεί μέθοδο αντιμετώπισης πρώτης γραμμής για τη Διαταραχή Μετατραυματικού Στρες. Ποικίλες μελέτες υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα της μεθόδου και τη σταθερότητα των αποτελεσμάτων της (NICE, 2018, Möhlen, Parzer, Resch, & Brunner, 2005, Unterhitzberger, Wintersohl, Lang, König & Rosner, 2019).

Η **Θεραπεία Αφηγηματικής Έκθεσης** (NET και KIDNET για παιδιά από 8 ετών και άνω) είναι μια τεχνική βασισμένη στις αρχές της CBT, προσαρμοσμένη, όμως ώστε να ανταποκρίνεται σε θύματα οργανωμένης βίας που έχουν υποστεί πολλαπλά τραύματα και είναι δύσκολο να εντοπίσουν ένα συγκεκριμένο τραυματικό γεγονός. Η αποτελεσματικότητά της υποστηρίζεται από τις μελέτες των Ehntholt & Yule (2006), Onyut et al. (2005), Schauer et al. (2004).

Η **απευαισθητοποίηση και επεξεργασία μέσω των οφθαλμικών κινήσεων** (EMDR) είναι μια θεραπεία που χρησιμοποιεί διμερή διέγερση κατά την επεξεργασία των τραυματικών γεγονότων (Shapiro, 1995). Οι Brown et al., (2017) στην έρευνά τους για παιδιά που είχαν υποστεί τραύματα από ανθρωπογενείς και φυσικές καταστροφές, και στην οποία συμμετείχε μεγάλος αριθμός προσφύγων, βρήκαν ότι η EMDR είχε εξίσου μεγάλα ποσοστά στη μείωση των συμπτωμάτων PTSD όσο και η CBT και η KIDNET.

Κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διάρκεια εκδήλωσης των συμπτωμάτων και τη θεραπεία

Διάρκεια Εκδήλωσης Συμπτωμάτων

Αντιφατικά είναι τα αποτελέσματα ερευνών που αφορούν στη διάρκεια εκδήλωσης των συμπτωμάτων Μετατραυματικού Στρες. Από τη μία, υπάρχουν έρευνες που δείχνουν θετικά αποτελέσματα για την εξέλιξη της ψυχικής υγείας των παιδιών και νέων προσφύγων με την πάροδο του χρόνου. Στην έρευνα τους οι Porter & Haslam, (2005) συνδέουν την ψυχική υγεία των προσφύγων με τις κοινωνικοπολιτικές τους εμπειρίες, για να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι οι ανθρωπιστικές προσπάθειες που βελτιώνουν τις συνθήκες διαβίωσης των προσφύγων μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στη θετική εξέλιξη της ψυχικής τους υγείας και τη μείωση των συμπτωμάτων μετατραυματικού στρες.

Ενώ από την άλλη, μελέτες υποστηρίζουν ότι τα προβλήματα επιδεινώνονται όσο περνάει ο καιρός (Marshall, Schell, Elliot, Berthold & Chun, 2005). Οι Kyrmayer et al. (2011) εντοπίζουν την αιτία της επιδείνωσης των συμπτωμάτων στις ιδιαίτερες δυσκολίες που έχουν να αντιμετωπίσουν οι πρόσφυγες μετά την άφιξή τους στη χώρα υποδοχής. Οι κυριότερες είναι η δυσκολία στην επικοινωνία λόγω γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών, ο ιδιαίτερος τρόπος που μπορεί να εκδηλώνονται τα συμπτώματα και οι συμπεριφορές της ψυχικής ασθένειας εξ αιτίας της κουλτούρας και του πολιτισμικού κεφαλαίου των προσφύγων, πράγμα που επηρεάζει τόσο τη διάγνωση, όσο και τη θεραπεία και τέλος ο βαθμός αποδοχής τους από τις τοπικές κοινωνίες στη χώρα υποδοχής που επηρεάζει την εύρεση εργασίας, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και την κοινωνική τους ένταξη.

Σε έρευνα που αφορούσε ασυνόδευτους πρόσφυγες, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα συμπτώματα Μετατραυματικού Στρες, Κατάθλιψης, Αγχωδών διαταραχών και προβλημάτων εξωτερίκευσης, ήταν επίμονα στον χρόνο και διαρκούσαν πολλά χρόνια, ως και δεκαετίες από την άφιξη των προσφύγων στη χώρα υποδοχής (Jensen, Skårdalsmo & Fjermestad, 2014).

Θεραπευτική Αντιμετώπιση

Η έκβαση της ψυχικής υγείας των παιδιών προσφύγων και η αντιμετώπιση του Μετατραυματικού Στρες είναι ένα πολύπλοκο ζήτημα που επηρεάζεται τόσο από παράγοντες που σχετίζονται με τη ζωή του παιδιού πριν το τραυματικό γεγονός όπως η ηλικία και το φύλο, με τη φύση του ίδιου του τραυματικού γεγονότος, καθώς και με μετατραυματικούς παράγοντες, όπως οι οικογενειακές σχέσεις και η ένταξη στο σχολικό περιβάλλον (Khamis, 2019). Οι θεραπευτικές παρεμβάσεις θα πρέπει να συνοδεύονται από αναβάθμιση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης, κοινωνική ένταξη και ομαλή οικογενειακή λειτουργία, ώστε να μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα (Kyrmayer et al., 2011).

Στην έρευνα των Unterhitzenberger et al. (2019) σε ασυνόδευτους πρόσφυγες διαπιστώθηκε ότι αν και η Γνωστική – Συμπεριφορική θεραπεία (CBT – TF) είχε θετικά αποτελέσματα στη μείωση των συμπτωμάτων Μετατραυματικού Στρες, καθώς και συννοσηρών διαταραχών όπως κατάθλιψη και διαταραχών συμπεριφοράς, ορισμένοι ασθενείς υποτροπίασαν 6 μήνες μετά τη θεραπεία. Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι η επιδείνωση σχετιζόταν με τη μη λήψη ασύλου και τον φόβο επανέκθεσης σε τραυματικά γεγονότα.

Η περίπτωση του συνδρόμου παραίτησης (resignation syndrome)

Το σύνδρομο παραίτησης είναι μια κατάσταση έντονης κατατονίας, η οποία εμφανίζεται σε ψυχικά τραυματισμένα παιδιά και κατά την οποία οι ασθενείς αδυνατούν να σταθούν στα πόδια τους, να μιλήσουν, να επικοινωνήσουν, να δεχτούν τροφή και νερό, ενώ δεν αντιδρούν σε ερεθίσματα πόνου. Εκατοντάδες περιπτώσεις παιδιών με τα παραπάνω συμπτώματα έχουν αναφερθεί κυρίως ανάμεσα σε πρόσφυγες που βρίσκονται στη Σουηδία. (Karl et al., 2016).

Τα παιδιά που παρουσίασαν σύνδρομο παραίτησης, είχαν εκδιωχθεί από τις χώρες τους και είχαν βιώσει τα ίδια ή είχαν γίνει μάρτυρες ακραίων περιστατικών βίας, βιασμών ή σκοτωμών και είχε απειληθεί η ζωή η δική τους ή μελών της οικογένειάς τους. Το 80% είχαν εκτεθεί σε παρόμοια περιστατικά κατ' εξακολούθηση. Στην πλειοψηφία τους τα παιδιά που εκδήλωσαν το σύνδρομο είχαν διαγνωστεί με Διαταραχή Μετατραυματικού Στρες, και κατάθλιψη, που εξελίχθηκαν αρνητικά, καθώς δεν αντιμετωπίστηκαν έγκαιρα (von Knorring & Hultcrantz, 2019).

Η εκδήλωση του συνδρόμου φαίνεται να έχει πολύ ισχυρή σχέση με τη μη λήψη ασύλου και την απέλαση. Σε όλες τις περιπτώσεις που παρουσιάστηκε το σύνδρομο, έκανε την εμφάνισή του μετά την απόρριψη της αίτησης ασύλου ή την απέλαση, ενώ η επιστροφή στη χώρα υποδοχής με άδεια παραμονής και το αίσθημα ασφάλειας έκαναν τους ασθενείς να παρουσιάζουν σημάδια βελτίωσης (von Knorring & Hultcrantz, 2019).

Εμπόδια και Προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπίσει ο Θεραπευτής

Η θεραπευτική αντιμετώπιση των διαφόρων ψυχολογικών διαταραχών σε πρόσφυγες εμπεριέχει κάποιες ιδιαίτερες δυσκολίες και προκλήσεις για τους επαγγελματίες της ψυχικής υγείας. Πρόκειται για έναν εξαιρετικά ανομοιογενή πληθυσμό στον οποίο εντοπίζονται διαφορετικές πολιτικές και θρησκευτικές αντιλήψεις, επίπεδο εκπαίδευσης, διάφορες εθνοτικές ομάδες με ιδιαιτερότητες στην κουλτούρα και τις αντιλήψεις και διαφορετικό οικονομικό και βιοτικό επίπεδο. Οι διαφορές αυτές θα πρέπει να ληφθούν υπόψη (Agadayi et al., 2018). Ο κλινικός που ασχολείται με πρόσφυγες έχει να αντιμετωπίσει κυρίως τα εμπόδια της γλώσσας, της κουλτούρας και ορισμένες φορές τη μη αποδοχή θεραπευτικών παρεμβάσεων που είναι τεκμηριωμένες για τον Δυτικό πληθυσμό (Karaman & Ricard, 2016). Θα πρέπει να είναι προσεκτικός, για παράδειγμα, στη σύσταση των ομάδων για ομαδική ψυχοθεραπεία, ώστε τα μέλη τους να μην προέρχονται από διαφορετικές εθνοτικές ή θρησκευτικές ομάδες (Eltaiba, 2014).

Μια άλλη σοβαρή πρόκληση που έχει να αντιμετωπίσει ένας θεραπευτής είναι οι αντιλήψεις και η αντιμετώπιση των κοινωνιών της χώρας υποδοχής, καθώς και τα συχνά ανεπαρκή πολιτικά μέτρα ή η απροθυμία των πολιτικών και τοπικών αρχών για παροχή στήριξης στους πρόσφυγες. Σε αυτή την περίπτωση ο θεραπευτής οφείλει να παραμερίσει τις προσωπικές του αντιλήψεις ως πολίτης της χώρας υποδοχής και να επικεντρωθεί στον ρόλο του θεραπευτή (Karaman & Ricard, 2016).

Επίσης οι δυσκολίες που συνήθως αντιμετωπίζει ένας πρόσφυγας στη χώρα υποδοχής όπως αυτές της κάλυψης των φυσικών αναγκών, στέγης και οικονομικής δυσπραγίας, καθώς και η αβεβαιότητα χορήγησης ασύλου και ο φόβος ότι μπορεί να ξαναζήσουν τραυματικές καταστάσεις, δημιουργούν ένα έντονο αίσθημα ανασφάλειας το οποίο παρεμποδίζει τη θεραπεία. Επομένως πρώτο μέλημα του θεραπευτή θα πρέπει να είναι η εξασφάλιση κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Γι αυτό τον λόγο ο κλινικός που ασχολείται με πρόσφυγες θα πρέπει να έχει γνώση, εκτός των άλλων, και της νομοθεσίας για τους πρόσφυγες, των διεθνών συνθηκών για τα ανθρώπινα δικαιώματα και των σχέσεων μεταξύ των κρατών (Ehnholt & Yule, 2006).

Τέλος, έρευνες στην Τουρκία αναδεικνύουν το ζήτημα της δυσκολίας πρόσβασης ολόκληρου του πληθυσμού των παιδιών προσφύγων σε πρωτοβάθμιες υπηρεσίες ψυχικής υγείας, καθώς είτε δεν βρίσκουν όλες οι οικογένειες θέση σε κέντρα υποδοχής προσφύγων ώστε να καταγράφονται και να έχουν τη δυνατότητα παροχής στήριξης, είτε τα κέντρα υποδοχής είναι υπερβλήθη και δεν υπάρχει η δυνατότητα έγκαιρης αντιμετώπισης όλων των περιστατικών που έχουν ανάγκη (Karadag, Gokcen, Dandil & Calisgan, 2018). Το ίδιο υποστηρίζεται και από έρευνα στη Γερμανία σύμφωνα με την οποία μόνο το 4% των παιδιών προσφύγων έχει πρόσβαση σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας (Sim, 2016).

Ο ρόλος του σχολείου στην αντιμετώπιση της Διαταραχής Μετατραυματικού Στρες σε παιδιά πρόσφυγες

Τα παιδιά που έχουν υποστεί τραύματα λόγω πολέμου και αναζητούν άσυλο αποτελούν την πιο ευάλωτη ομάδα προσφύγων, αυτό αυξάνει τις ηθικές ευθύνες των χωρών υποδοχής, που θα πρέπει να μεριμνήσουν ξεχωριστά για αυτά τα παιδιά (Bourgonje, 2010). Σύμφωνα με τον Pascual (2003), μετά την κάλυψη των βασικών αναγκών για τροφή και στέγη, η επόμενη ζωτική ανάγκη που πρέπει να ικανοποιηθεί είναι η ανάγκη των παιδιών για εκπαίδευση. Επομένως, οι διεθνείς και τοπικές, οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές πολιτικές θα πρέπει να προσαρμοστούν, ώστε να καλύπτουν αυτήν την πρωταρχική ανάγκη (Tösten, Toprak & Kayan, 2017).

Η ένταξη και προσαρμογή των παιδιών προσφύγων στο σχολείο της χώρας υποδοχής δεν είναι καθόλου απλή. Τα κυριότερα προβλήματα που οι μικροί πρόσφυγες έχουν να αντιμετωπίσουν είναι οι δυσκολίες στην επικοινωνία, τα οικονομικά προβλήματα που τις περισσότερες φορές αντιμετωπίζει η οικογένεια, καθώς και οι προκαταλήψεις που συναντούν από την πλευρά των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων του σχολείου (Yalçın & Simsar, 2020). Επιπρόσθετα, οι μικροί πρόσφυγες που έχουν αντιμετωπίσει τραυματικά γεγονότα και παρουσιάζουν μετατραυματικό στρες εκδηλώνουν συμπτώματα όπως υπερδιέγερση, ακούσια εισβολή σκέψεων που αφορούν το τραυματικό γεγονός και συννοσηρό άγχος και κατάθλιψη. Τα συμπτώματα αυτά μπορούν να οδηγήσουν σε σημαντική έκπτωση των ακαδημαϊκών ικανοτήτων τους και σε κοινωνική απομόνωση (Mancini, 2020). Η τυχαία ένταξη Σύριων προσφύγων με Διαταραχή Μετατραυματικού Στρες ή/και άλλων διαταραχών σε τουρκικά σχολεία, χωρίς προηγούμενη εκτίμηση της ψυχολογικής τους κατάστασης και ψυχιατρική γνωμάτευση φαίνεται να επιδείνωσε την κατάστασή τους, καθώς είχαν να αντιμετωπίσουν όλα τα παραπάνω εμπόδια (Tösten, et.al., 2017).

Έρευνες, ωστόσο δείχνουν ότι τα παιδιά πρόσφυγες προτιμούν να έχουν πρόσβαση σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας μέσω του σχολείου, παρά σε εξειδικευμένες κλινικές (Chiumento, Nelki, Dutton & Hughes, 2011). Είναι απαραίτητο λοιπόν τα σχολεία να υιοθετούν πρακτικές για τη διαμόρφωση κατάλληλου βοηθητικού σχολικού περιβάλλοντος. Τέτοιες μπορεί να είναι κυρίως στρατηγικές οικοδόμησης σχέσεων. Η οικοδόμηση ουσιαστικών και γνήσιων σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων αποτελεί σημαντική πτυχή της δημιουργίας ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος, το οποίο είναι ικανό να μειώσει τα συμπτώματα της διαταραχής και να περιορίσει τη δυσλειτουργική συμπεριφορά (Khamis, 2019).

Επίσης, οι μαθητές πρέπει να αισθάνονται πολιτισμικά ασφαλείς στα σχολεία και για αυτό όλοι οι άνθρωποι που εργάζονται σε αυτά θα πρέπει να είναι ανοιχτοί και ευέλικτοι απέναντι σε άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς. Η ενσωμάτωση πολιτιστικών τους στοιχείων στην επίσημη εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει στην

ομαλή ένταξή τους. Η δημιουργία ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος μέσα στην τάξη είναι απαραίτητη, ώστε κάθε άτομο να αισθάνεται ισχυρό μέσα σε αυτή, ανεξάρτητα από την πολιτισμική του ταυτότητα (Ramsden & Spoonley, 1993).

Η καλύτερη πρόσβαση των παιδιών προσφύγων στα σχολεία βοηθά, ώστε να μη βρεθούν στο περιθώριο (Sim, 2016).

Συμπεράσματα

Ο πληθυσμός των παιδιών προσφύγων είναι ένας εξαιρετικά ευάλωτος πληθυσμός στην ανάπτυξη ψυχοπαθολογίας και συγκεκριμένα Διαταραχής Μετατραυματικού Στρες, Καταθλιπτικών και άλλων Αγχωδών διαταραχών. Αξίζει να σημειωθεί ότι η Διαταραχή Μετατραυματικού Στρες σχετίζεται κυρίως με την έκθεση σε βία, θάνατο και βασανιστήρια που βιώθηκαν στην χώρα προέλευσης, ενώ οι Καταθλιπτικές διαταραχές έχουν μεγαλύτερη σχέση με τις δυσκολίες που συναντούν οι πρόσφυγες στη χώρα υποδοχής (Ehnholt & Yule, 2006).

Αν και υπάρχει ένας μεγάλος προβληματισμός για την καταλληλότητα των εργαλείων μέτρησης PTSD σε παιδιά πρόσφυγες, είναι όμως ξεκάθαρο από όλες τις έρευνες ότι τα ποσοστά εκδήλωσης PTSD σε παιδιά πρόσφυγες είναι ιδιαίτερα υψηλά και μάλιστα υψηλότερα σε σχέση με αυτά του γενικού παιδικού πληθυσμού και των ενήλικων προσφύγων.

Θεραπευτικές μέθοδοι που έχουν χρησιμοποιηθεί σε παιδιά πρόσφυγες είναι η Γνωστική – Συμπεριφορική θεραπεία (CBT), η Αφηγηματική έκθεση (NET – KIDNET) και η θεραπεία Απευαισθητοποίησης και επεξεργασίας μέσω των οφθαλμικών κινήσεων (EMDR), με εξίσου θετικά αποτελέσματα.

Ο Κλινικός που ασχολείται με παιδιά πρόσφυγες έχει να αντιμετωπίσει αρκετές προκλήσεις και περιορισμούς, όπως η γλώσσα, οι διαφορές στην κουλτούρα, η ανομοιογένεια του πληθυσμού των προσφύγων, καθώς και τις δύσκολες συνθήκες διαβίωσης των προσφύγων στις χώρες υποδοχής, τη νομοθεσία και τις γραφειοκρατικές διαδικασίες για την απόκτηση ασύλου, τον τρόπο αντιμετώπισης των προσφύγων από τις τοπικές κοινωνίες και τη μη πρόσβαση μεγάλου αριθμού προσφύγων στις πρωτοβάθμιες υπηρεσίες ψυχικής υγείας.

Προστατευτικοί παράγοντες που μπορεί να παίξουν ρόλο στη θετική εξέλιξη και αποκατάσταση της ψυχικής υγείας των παιδιών προσφύγων είναι η επανένωση των οικογενειών και η ενίσχυση των οικογενειακών δεσμών, η εξασφάλιση καλών και ασφαλών συνθηκών διαβίωσης, η κάλυψη των βιολογικών και οικονομικών αναγκών και η ένταξη σε ένα σχολικό πλαίσιο στη χώρα υποδοχής το οποίο θα στηρίζει το παιδί, θα βοηθά στην απόκτηση κοινωνικών επαφών και θα εξασφαλίζει μια επάνοδο στην κανονικότητα που για το παιδί σηματοδοτεί ασφάλεια.

Η ένταξη στο σχολικό περιβάλλον δεν αποτελεί απαραίτητα προστατευτικό παράγοντα, αλλά μπορεί να συμβάλλει στην αύξηση των συμπτωμάτων Μετατραυματικού στρες, αν δεν υπάρξει πρώτα πλήρης ψυχιατρική εκτίμηση και στήριξη των παιδιών που εκδήλωσαν διαταραχές και αν στο σχολείο δεν διαμορφώνονται πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, ώστε οι μαθητές με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές να αισθάνονται ισχυροί και αποδεκτοί όσο και οι υπόλοιποι μαθητές.

Η διασφάλιση υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος και η ένταξη όλων των παιδιών προσφύγων στα σχολεία της χώρας υποδοχής είναι απαραίτητη, ώστε να οι πρόσφυγες να μην περιθωριοποιούνται και να μην αναπτύσσουν παραβατική συμπεριφορά.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Agadayi, E., Özer Küçük, E., Alsancak, A., Gönderen Ç., Huri & Kahveci, R. (2018). Türkiye’de bir eğitim araştırma hastanesine başvuran Suriyeli göçmenlerin elektronik tıbbi kayıtlarının retrospektif analizi. *TURKISH JOURNAL of CLINICS and LABORATORY*. Ανακτήθηκε στις 6/12/2019 από https://www.researchgate.net/publication/329589592_Turkiye'de_bir_egitim_arastirma_hastanesine_basvuran_Suriyeli_gocmenlerin_elektronik_tibbi_kayitlarinin_retrospektifanalizi
- Asthana, D. (2011). Gender politics: Refugee definition the safe third country agreement. *Georgetown Journal of Gender and the Law*, 12(1), 1-42.
- Baranowsky, A. B., & Lauer, T. (2012). *What Is PTSD? : 3 Steps to Healing Trauma*. [Toronto]: Traumatology Institute. Ανακτήθηκε στις 23/11/2019 από <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=nlebk&AN=549329&site=eds-live>
- Black, D. W., & Grant, J. E. (2014). *DSM-5® Guidebook : The Essential Companion to the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition* (Vol. Fifth edition). [Washington, DC]: American Psychiatric Association Publishing. Ανακτήθηκε στις 23/11/2019 από <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=nlebk&AN=1610168&site=eds-live>
- Bourgonje, P. (2010). Education for refugee and asylumseeking children in OECD countries. *Education International*, 50, 1-12.
- Bower, B. (2019). Horrors of war affect some kids more. *Science News*, 195(10), 12–13. Ανακτήθηκε στις 30/11/2019 από <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=hxh&AN=136597477&site=eds-live>
- Bronstein, I. & Montgomery, P. (2011). Psychological distress in refugee children: A systematic review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14 (2011), pp. 44-56. Doi: 10.1007/s10567- 010-0081-0
- Brown, R. C., Witt, A., Fegert, J. M., Keller, F., Rassenhofer, M., & Plener, P. L. (2017). Psychosocial interventions for children and adolescents after man-made and natural disasters: Meta-analysis and systematic review. *Psychological Medicine*, 47(11), 1893–1905. Doi: 10.1017/S0033291717000496
- Chiumento A., Nelki J., Dutton C., & Hughes G. (2011). School‐based mental health service for refugee and asylum seeking children: multi‐agency working, lessons for good practice. *Journal of Public Mental Health*, 10(3), 164–177. Doi: 10.1108/17465721111175047
- Eltaiba, N. (2014). Counseling with Muslim refugees: Building rapport. *Journal of Social Work Practice*, 28, 397–403. Doi: 10.1080/02650533.2013.875523
- Ehnholt, K. A., & Yule, W. (2006). Practitioner Review: Assessment and Treatment of Refugee Children and Adolescents Who Have Experienced War-Related Trauma. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(12), 1197–1210. Ανακτήθηκε στις 6/12/2019 από <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=eric&AN=EJ949952&site=eds-live>
- Gadeberg, A. K., Montgomery, E., Frederiksen, H. W., & Norredam, M. (2017). Assessing trauma and mental health in refugee children and youth: a systematic

- review of validated screening and measurement tools. *European Journal of Public Health*, 27(3), 439–446. Doi: 10.1093/eurpub/ckx034
- Hollifield, M., Warner, T., Lian, N., Krakow, B., Jenkins, J., Kesler, J., Stevenson, J., & Westermeyer, J. (2002). Measuring Trauma and Health Status in Refugees: A Critical Review. *JAMA : the journal of the American Medical Association*. Doi: 10.1001/jama.288.5.611
- Horwitz, A. V. (2018). *PTSD : A Short History*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press. Ανακτήθηκε στις 22/11/2019 από: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=nlebk&AN=1779580&site=eds-live>
- Jensen, T., Skårdalsmo, E., Fjermestad K. (2014). Development of mental health problems - a follow-up study of unaccompanied refugee minors. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 8 p. 29, Doi: 10.1186/1753-2000-8-29
- Karadag, M., Gokcen, C., Dandil, F., & Caliskan, B. (2018). Our experience with Syrian refugee patients at the child and adolescent psychiatry clinic in Gaziantep, Turkey. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 22(2), 157–159. Doi: 10.1080/13651501.2017.1387269
- Karaman, M. A., & Ricard, R. J. (2016). Meeting the Mental Health Needs of Syrian Refugees in Turkey. *Professional Counselor*, 6(4), 318–327. Doi: 10.15241/mk.6.4.318
- Karl, S., Hugo, L., Kathinka, E., Ingemar, E., Anders, H., & Predrag, P. (2016). Resignation syndrome: Catatonia? Culture-bound? *Frontiers in Behavioral Neuroscience*. Doi: 10.3389/fnbeh.2016.00007
- Khamis, V. (2019). Posttraumatic stress disorder and emotion dysregulation among Syrian refugee children and adolescents resettled in Lebanon and Jordan. *Child Abuse & Neglect*, 89, 29–39. Doi: 10.1016/j.chiabu.2018.12.013
- Kyrmayer, L., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Ryder, A., Guzder, J. (2011). Common mental health problems in immigrants and refugees: General approach in primary care. *Canadian Guidelines for Immigrant Health*, 183 (Suppl 12), pp. E959-E967. Doi: 10.1503/cmaj.090292
- Malkii, L. H. (1995). Refugees and exile: From “refugees studies” to the national order of things. *Annual Review Anthropology*, 24, 495–523. Doi: 10.1146/annurev.an.24.100195.002431
- Mancini, M. A. (2020). A Pilot Study Evaluating a School-Based, Trauma-Focused Intervention for Immigrant and Refugee Youth. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 37(3), 287–300. Doi: 10.1007/s10560-019-00641-8
- Marshall, G., Schell, T., Elliot, M., Berthold, M., Chun, C. (2005). Mental health of Cambodian refugees 2 decades after resettlement in the United States. *JAMA*, 294, pp. 571-579. Doi: 10.1001/jama.294.5.571
- Möhlen, H., Parzer, P., Resch, F., & Brunner, R. (2005). Psychosocial support for war-traumatized child and adolescent refugees: Evaluation of a short-term program. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 39, 81–87.
- National Institute for Health and Care Excellence (NICE). (2018). *Post-traumatic stress disorder: NICE guideline*.
- Onyut, L. P., Neuner, F., Schauer, E., Ertl, V., Odenwald, M., Schauer, M., & Elbert, T. (2005). Narrative Exposure Therapy as a treatment for child war survivors with posttraumatic stress disorder: Two case reports and a pilot study in an African refugee settlement. *BMC Psychiatry*, 5, 7–9. Doi: 10.1186/1471-244X-5-7
- Pascual, M. J. V. (2003). Key aspects about education for refugee children. *Revista Española de Educación Comparada*, (9), 225-260.

- Pfefferbaum, B. (1997). Posttraumatic stress disorder in children: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy* 36(11), 1503-1511.
- Porter, M. & Haslam, N. (2005). Pre displacement and post displacement factors associated with mental health of refugees and internally displaced persons. *JAMA*, 5, pp. 602-612, Doi: 10.1001/jama.294.5.602
- Ramsden, I. & Spoonley, P. (1993). The cultural safety debate in nursing education in Aotearoa. *New Zealand Annual Review of Education*, 3, 161-174.
- Reavell, J. & Fazil Q. (2017). The epidemiology of PTSD and depression in refugee minors who have resettled in developed countries. *Journal of Mental Health*, 26, pp. 74-83, Doi: 10.1080/09638237.2016.1222065
- Schauer, E., Neuner, F., Elbert, T., Ertl, V., Onyut, L. P., Odenwald, M., & Schauer, M. (2004). Narrative exposure therapy in children: a case study. *Intervention*, 2(1), 18-32.
- Shapiro, F. (1995). *Eye movement desensitization and reprocessing, basic principles, protocols and procedures*. New York: Guilford Press.
- Shubina, I. (2015). Cognitive-behavioral Therapy of Patients with Ptsd: Literature Review. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 165, 208–216. Doi: 10.1016/j.sbspro.2014.12.624
- Sim, R. (2016). Into the Mind of the Refugee. *Harvard International Review*, 37(4), 46. Ανακτήθηκε στις 6/12/2019 από: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=f5h&AN=119802559&site=eds-live>
- Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Tösten, R., Toprak, M., & Kayan, M. S. (2017). An Investigation of Forcibly Migrated Syrian Refugee Students at Turkish Public Schools. *Universal Journal of Educational Research*, 5(7), 1149–1160.
- Unterhitzberger, J., Wintersohl, S., Lang, M., König, J. & Rosner, R. (2019). Providing manualized individual trauma-focused CBT to unaccompanied refugee minors with uncertain residence status: a pilot study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, (1), 1. Doi: 10.1186/s13034-019-0282-3
- von Knorring, A.L., & Hultcrantz, E. (2019). Asylum-seeking children with resignation syndrome: catatonia or traumatic withdrawal syndrome? *European Child & Adolescent Psychiatry*. Doi: 10.1007/s00787-019-01427-0
- Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Yalçın, V. & Simsar, A. (2020). Adjustment of Syrian refugee children into pre-school education in Turkey. *İlköğretim Online*, 19(3), 1214–1224.

Πρόσφυγες με αναπηρία: Αποτυπώματα στη σχολική κοινότητα

Γκούτζου Αφροδίτη

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
agkoutzou@gmail.com

Ευθυμίου Λαμπρινή

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
lampriniefth@hotmail.com

Σούλης Σπυρίδων – Γεώργιος

Αναπληρωτής Καθηγητής Ειδικής Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ssoulis@uoi.gr

Περίληψη

Η προσφυγιά αποτελεί ένα επίκαιρο φαινόμενο της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας και η εμφάνιση της διαμορφώνει νέες κοινωνικές συνθήκες, όπου διαφορετικοί πληθυσμοί με διαφορετική κουλτούρα και διαφορετικές αξίες και κοινωνικές πεποιθήσεις καλούνται να διαβιώσουν αρμονικά σ' ένα πλαίσιο συνεργασίας. Ιδιαίτερος το σχολείο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη αυτού του στόχου, καθώς σε αυτό μπορεί να εκπαιδεύονται από κοινού, ανεξαρτήτως της όποιας νοητικής, σωματικής, ψυχικής, γλωσσικής, κοινωνικής ή άλλης κατάστασής τους όλα τα παιδιά της γειτονιάς. Ανάμεσα σε αυτά βρίσκονται και προσφυγόπουλα με αναπηρία. Η διπλή αυτή κοινωνική ταυτότητα των μαθητών οδηγεί σε πάμπολλες συνεπαγωγές στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Με βάση τα προαναφερόμενα υλοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με στόχο αφενός να αναδειχθούν τα εμπόδια και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες μαθητές με αναπηρία στη πλαίσιο μιας ενιαίας εκπαίδευσης και αφετέρου να διερευνηθεί η σχέση του ειδικού Παιδαγωγού και του Ειδικού Επιστημονικού Προσωπικού με τους μαθητές αυτούς, όπως και με τους γονείς τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν ειδικοί Παιδαγωγοί και Ειδικό Επιστημονικό Προσωπικό που εργάζονται σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και σε Τμήματα Ένταξης δημοτικών σχολείων, στα οποία φοιτούν πρόσφυγες με αναπηρία/ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην περιοχή των Ιωαννίνων. Ως εργαλείο έρευνας χρησιμοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη. Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι αν και τα προσφυγόπουλα με αναπηρία όπως και οι γονείς τους αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας με τους υπόλοιπους κοινωνικούς εταίρους, εντούτοις η παρουσία τους επιδρά θετικά τόσο στο μαθησιακό όσο και στο κοινωνικό πλαίσιο της λειτουργίας της σχολικής τάξης, καταπολεμώντας την ξενοφοβία και συμβάλλοντας στην πολιτισμική προαγωγή της σχολικής κοινότητας.

Λέξεις - Κλειδιά: πρόσφυγες, μαθητές, αναπηρία

Refugees with disabilities: Imprints in the school community

Gkoutzou Aphroditi

Postgraduate student of Special Education, Department of Primary Education, Laboratory of Special Education, University of Ioannina
agkoutzou@gmail.com

Efthymiou Lamprini

Postgraduate student of Special Education, Department of Primary Education, Laboratory of Special Education, University of Ioannina
lampriniefth@hotmail.com

Soulis Spyridon - Georgios

Associate Professor of Special Education, Department of Primary Education, Laboratory of Special Education, University of Ioannina
ssoulis@uoi.gr

Summary

Refugee is a topical phenomenon of modern Greek society and its emergence creates new social conditions, where different populations with different cultures and different values and social beliefs are called upon to live harmoniously in a context of cooperation. The school in particular plays a key role in achieving this goal, as it can educate all children in the neighborhood, regardless of their mental, physical, emotional, linguistic, social or other status. Among them are refugee children with disabilities. This dual social identity of students leads to many consequences in everyday educational practice. Based on the above, qualitative research was carried out with the aim of highlighting the obstacles and difficulties faced by refugee students with disabilities in inclusive education and on the other hand to explore the relationship between the special educator and the scientific staff with these students, as well as with their parents. The sample of the research consisted of special educators and special scientific staff working in School Units of Special Education and in Inclusive Classrooms in Primary Schools, in which students with disabilities and / or special educational needs study in the area of Ioannina. A semi-structured interview was used as a research tool. The analysis of the data showed that although refugee children with disabilities as well as their parents face communication problems with other social partners, their presence has a positive effect on both the learning and social context of school operation, combating xenophobia and contributing to the cultural promotion of the school community.

Keywords: refugees, students, disability.

Προβληματική

Πρόσφυγας είναι «το πρόσωπο το οποίο εξαναγκάζεται σε φυγή από τον μόνιμο τόπο εγκατάστασής του, ή την πατρίδα του, κυρίως για να αποφύγει διωγμούς από την επίσημη εξουσία...» (Μπαμπινιώτης, 1998, 1515). Ο πρόσφυγας, καθώς κυριαρχεί πολιτική καταπίεση στη χώρα του και κινδυνεύει η ζωή ή τα δικαιώματά του, αναγκάζεται να την εγκαταλείψει, οπότε χρειάζεται διεθνή προστασία. Το 2019 ο αριθμός των ατόμων που

εκτοπίστηκαν βίαια από τον τόπο διαμονής τους λόγω πολέμου, εμφυλίων συγκρούσεων ή πολιτικών διώξεων, σε παγκόσμιο επίπεδο άγγιξε τα 70,8 εκατομμύρια, εκ των οποίων τα 25,9 εκατομμύρια ήταν πρόσφυγες. Το ήμισυ του αριθμού των προσφύγων που φτάνουν στις χώρες υποδοχής θεωρείται ότι είναι παιδιά, από τα οποία τα 100.000 είναι ασυνόδευτα από ενήλικους ή χωρισμένα από τις οικογένειες τους (Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, 2019). Στο πλαίσιο αυτών των συνθηκών, -όπου οι πρόσφυγες εκτός από το μεγάλο κίνδυνο να μην επιβιώσουν κατά το ταξίδι της διαφυγής έχουν να αντιμετωπίσουν ποικίλα προβλήματα στη χώρα υποδοχής-, τα παιδιά πρόσφυγες αποτελούν την πιο ευάλωτη ομάδα. Συγκεκριμένα, τα παιδιά αυτά δεν στερούνται μόνο βασικά δικαιώματα τους, όπως παραδείγματος χάρη να ζουν με την οικογένειά τους ή να απολαμβάνουν ποιοτική εκπαίδευση, αλλά διακυβεύεται αυτή καθεαυτή η ύπαρξη τους καθώς βρίσκονται καθημερινά μπροστά σε κινδύνους όπως σεξουαλική κακοποίηση, εμπόριο οργάνων ή εκμετάλλευση της παιδικής εργασίας (Rice, 2017· Skala-Kuhmann & Nouns, 2017).

Ειδικότερα, όταν το παιδί πρόσφυγας βιώνει αναπηρία οι δυσκολίες πολλαπλασιάζονται, καθώς εκτός των άλλων χρειάζεται πρόσβαση σε εξειδικευμένη υγειονομική περίθαλψη και σε ειδική εκπαίδευση. Επιπλέον, η άγνοια της γλώσσας της χώρας υποδοχής και η έλλειψη εξειδικευμένων διερμηνέων, όπως παραδείγματος χάρη στην περίπτωση προσφυγόπουλων με κώφωση, λειτουργούν ανασταλτικά στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και στην επικοινωνία (Κορδολαίμης, 2017). Παράλληλα, ο ειδικός Παιδαγωγός καλείται να διαχειριστεί τη διπλή ταυτότητα του παιδιού, δηλαδή τόσο την ταυτότητα “αναπηρία” όσο και την ταυτότητα “πρόσφυγας”, και να σχεδιάζει κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες του κάθε παιδιού (Kantzou, Manoli, Mouti, & Papadopoulou, 2017). Επιπρόσθετα, η ελλιπής κατάρτιση των ειδικών Παιδαγωγών σε εξειδικευμένα θέματα δεξιοτήτων ζωής, ασφάλειας και κοινωνικής αποδοχής, δυσχεραίνει την παρουσία των προσφυγόπουλων με αναπηρία στο σχολείο και την από κοινού εκπαίδευσή του με τους γηγενείς συνομηλίκους.

Ταυτόχρονα, διάφορες έρευνες καταδεικνύουν τη σημαντικότητα της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση τους. Αν και υπογραμμίζουν ότι η συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο συμβάλει στη σχολική επιτυχία των προσφυγόπουλων, ωστόσο επισημαίνουν ότι οι πολιτισμικές διαφορές μεταξύ σχολείου και οικογένειας, σε πολλές περιπτώσεις εμποδίζουν τους γονείς να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή των παιδιών τους. Επίσης, η αδυναμία τους να τα υποστηρίξουν στις κατ’ οίκον εργασίες, αφενός διότι δεν γνωρίζουν τη γραπτή γλώσσα της χώρας υποδοχής και αφετέρου επειδή έχουν να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες συνθήκες της καθημερινής διαβίωσης, δεν τους επιτρέπει να συνεισφέρουν στην σχολική επίδοση των παιδιών τους (Dumcius, Siarova, Balcaite, Huttova, & Nicaise, 2012). Παράλληλα, από τη σχετική ερευνητική αρθρογραφία προκύπτει πως οι γονείς όταν πληροφορούνται για τις σχολικές δυσκολίες λόγω της αναπηρίας, κατά κανόνα καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια προκειμένου να ανταποκριθούν στις αυξημένες ανάγκες τους (Cummins & Hardin, 2016). Ωστόσο, οι γονείς παρατηρούν ότι η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πιο ενεργή στο πλαίσιο “σπίτι” παρά στο πλαίσιο “σχολείο” ή στο πλαίσιο “ιατρικές υπηρεσίες”. Ειδικότερα, επισημαίνουν πως αν και επιθυμούν περισσότερη ή ποιοτικότερη επικοινωνία με τους ειδικούς Παιδαγωγούς και τους επαγγελματίες του χώρου υγείας, η περιορισμένη χρήση της γλώσσας που ομιλείται στη χώρα υποδοχής εκ μέρους τους δεν τους επιτρέπει την αντίστοιχη αλληλεπίδραση και τους οδηγεί στην κοινωνική απομόνωση (Bešić, Paleczek & Klicpera, 2018). Συνεπώς, τα προσφυγόπουλα με αναπηρία κινδυνεύουν να υποστούν διακρίσεις ή να αποκλειστούν από την κατάλληλη εκπαίδευση, καθώς οι γονείς τους αδυνατούν όχι μόνο να τα υποστηρίξουν στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος αλλά και να υπερασπίζονται τα δικαιώματα των παιδιών τους. Αντιθέτως, όταν ο μαθητής-πρόσφυγας με αναπηρία δεχτεί αμέσως ένα πρόγραμμα παρέμβασης από το σχολείο, τότε οι μαθησιακές και κοινωνικές δυσκολίες του

μπορούν να αντισταθμιστούν και να ενταχθεί αρμονικά στο σχολικό σύστημα (Catalano, 2014). Παράλληλα, από την ανάλυση των δεδομένων PISA του ΟΟΣΑ φαίνεται ότι η παρουσία του στην τάξη δεν εμποδίζει την απόδοση των γηγενών μαθητών (Organization for Economic Cooperation and Development, 2015). Προς αυτήν τη συμπεριληπτική κατεύθυνση κομβικό ρόλο διαδραματίζει η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής (Καστανίτη, 2019· Σταματίου, 2018). Για να αντισταθμιστεί η περιορισμένη χρήση της προφορικής γλώσσας από τον μαθητή-πρόσφυγα με αναπηρία στο πλαίσιο της καθημερινότητας, σημαντική είναι και η γνώση των εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων της επικοινωνίας, όπως οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου και η στάση του σώματος, προκειμένου να μπορεί να επικοινωνεί και να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του, από το ξεκίνημα της γνωριμίας του μαζί τους στην “κοινή” τάξη (Γρίβα & Στάμου, 2014). Επιπλέον, μια σειρά από μελέτες που διεξήχθησαν σε χώρες επανεγκατάστασης προσφύγων κατέδειξαν ότι τα προσφυγόπουλα που έχουν βιώσει πόλεμο παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά ψυχικών διαταραχών (Nickerson, Bryant, Silove & Steel, 2011). Μια διαπίστωση που χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, η διαδικασία της μετεγκατάστασης είναι, κατά κανόνα, πολύ τραυματική για τα παιδιά αυτά (Καστανίτη, 2019) και ενδέχεται να μην έχουν τη δυνατότητα να εκπαιδευθούν και να ζήσουν ποιοτικά (Richardson, MacEwen & Naylor, 2018). Γι’ αυτό και χαρακτηρίζονται ως η “χαμένη γενιά” (Deane, 2016).

Όσον αφορά τη συμπερίληψη των προσφύγων μαθητών με αναπηρία απαιτούνται ιδιαίτερες δεξιότητες από τους ειδικούς Παιδαγωγούς και τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να υλοποιείται με επιτυχία. Ειδικότερα, απαιτούνται γνώσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μέσω της οποίας οι μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής κουλτούρας θα επικοινωνήσουν μεταξύ τους και θα αναπτύξουν πολυπολιτισμική συνείδηση. Συγκεκριμένα, οι γηγενείς μαθητές απαιτείται να εκπαιδευθούν να δείχνουν σεβασμό απέναντι στα διαφορετικά πολιτιστικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον πρόσφυγα μαθητή με αναπηρία. Το εγχείρημα αυτό είναι δύσκολο, καθώς το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένο και δεν τους παρέχονται ανάλογα επιμορφωτικά προγράμματα που να επικεντρώνονται στη σύζευξη ειδικής Αγωγής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, απουσιάζουν Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και το ανάλογο διδακτικό υλικό που να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των προσφύγων (Σκουλίδης, Πανιτσίδου, Παπασταμάτης & Βαλκάνος, 2015).

Στο πλαίσιο των προαναφερομένων υλοποιήθηκε έρευνα, η οποία επιχείρησε να διερευνήσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες μαθητές με αναπηρία στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, και τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

Ποιες είναι οι απόψεις των ειδικών Παιδαγωγών σχετικά με την παρουσία προσφύγων μαθητών με αναπηρία στο ελληνικό σχολείο;

Ποιες είναι οι σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους;

Σε ποιους τομείς της σχολικής μάθησης αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες;

Ποιες είναι οι σχέσεις των ειδικών Παιδαγωγών με τους γονείς των μαθητών αυτών και σε ποιο βαθμό επιδιώκουν να ενημερώνονται και να εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Η Μέθοδος

Το Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν εννέα ειδικοί Παιδαγωγοί που την σχολική χρονιά 2019-2020 υπηρετούσαν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα Ιωάννινα. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν επτά ειδικοί Παιδαγωγοί που εργάζονταν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και δύο ειδικοί Παιδαγωγοί που υπηρετούσαν σε Τμήματα ένταξης. Η ηλικία των συμμετεχόντων ήταν μεταξύ 43 ετών και 60 ετών.

Το Εργαλείο

Ως μέσο συλλογής δεδομένων αξιοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς επιτρέπει στους συνεντευξιζόμενους να εκφράζουν άμεσα και αβίαστα την άποψή τους χωρίς χρονικό περιορισμό ή περιορισμό λέξεων. Τα ερωτήματα που χρησιμοποιήθηκαν στη συνέντευξη επιχειρούσαν τα εξής:

- συλλογή πληροφοριών σχετικά με το προφίλ των προσφύγων μαθητών με αναπηρία, όπως χρονικό διάστημα φοίτησης στο σχολείο, κατοχή ή μη της ελληνικής γλώσσας,
- καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία και τον τρόπο που αυτή υλοποιείται,
- ανάδειξη των δυσκολιών που προκύπτουν από τη συμμετοχή των προσφύγων μαθητών με αναπηρία κατά την υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και πως επηρεάζουν τις σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές με και δίχως αναπηρία και γενικότερα τη σχολική μάθηση,
- καταγραφή προτάσεων εκ μέρους των ειδικών Παιδαγωγών για αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των προσφυγόπουλων με αναπηρία.

Αποτελέσματα

Από την ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων διαπιστώθηκε ότι οι συνεντευξιζόμενοι αναφέρονταν σε προσφυγόπουλα με αναπηρία, που φοιτούσαν στο ελληνικό σχολείο για διάστημα μεταξύ πέντε μηνών έως τεσσάρων ετών. Επτά από τους εννέα ειδικούς Παιδαγωγούς δήλωσαν πως οι μαθητές αυτοί δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα. Όμως, κάποιος ειδικός παιδαγωγός επισήμανε πως *«παρόλο που μια μαθήτρια δεν γνώριζε την ελληνική γλώσσα, επικοινωνούσε με νοήματα πάρα πολύ καλά και με εκφράσεις του προσώπου της, κουνούσε τα χέρια, το σώμα, έβγαζε τα συναισθήματα της στο πρόσωπο της, την καταλάβαινε πάρα πολύ καλά και τον καταλάβαινε»*. Παρόμοια, ένας άλλος τόνισε ότι *«σημαντική είναι και η μονολεκτική επικοινωνία μέσω της εκμάθησης πολλών λέξεων»*. Σύμφωνα με τους ειδικούς Παιδαγωγούς που εργάζονται σε ΣΜΕΑΕ οι γονείς δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και κατά κανόνα δεν επιδιώκουν να επικοινωνούν μαζί τους, να ενημερώνονται, να συνεργάζονται και να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η επικοινωνία τους γίνεται κυρίως μέσω διερμηνέων. Ένας συμμετέχων παρατηρεί για τους γονείς: *«παρόλο που έχουν έναν δισταγμό στην αρχή βλέποντας ένα ειδικό σχολείο, το πώς θα φοιτήσει το παιδί τους, σε πολλές περιπτώσεις έχουν καλύτερη αντίληψη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών απ' ότι μια μεγάλη μερίδα Ελλήνων»* και συμπληρώνει: *«Οι γονείς είναι πολύ πειθαρχημένοι στο να ακολουθούν τις οδηγίες που δίνονται από το σχολείο, βοηθούν όσο γίνεται την κατάσταση»*.

Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας επιτυγχάνεται μέσω των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων, οι οποίοι καλούν ανά τρίμηνο τους γονείς των προσφυγόπουλων με τους ανάλογους διερμηνείς. Ένας ειδικός Παιδαγωγός τόνισε πως *«επειδή είναι από μέρη που οι μητέρες δεν έχουν ούτε γνώση της αγγλικής καθίσταται πολύ δύσκολη η επικοινωνία»*. Αυτές νοιάζονται περισσότερο για την

ασφάλεια των παιδιών τους. Αναφερόμενος στις αιτίες της περιορισμένης εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ένας συνεντευξιαζόμενος σημειώνει: *«Ίσως είναι και η φοβία προς τις υπηρεσίες ή και πολλοί άλλοι λόγοι»*. Αντιθέτως, μια συμμετέχουσα τόνισε πως παρόλο που οι γονείς δε γνώριζαν την ελληνική γλώσσα επιδίωκε να έχει πολύ καλή συνεργασία με τη μητέρα ενός προσφυγόπουλου. *«Συνεργαζόταν μαζί μου πάρα πολύ και ενδιαφερόταν, προσπαθούσε να επικοινωνήσει, αγγλικά στην αρχή, αλλά επειδή δεν ήξερε κι αυτή καλά αγγλικά, μου έγραφε στο κινητό στην αραβική γλώσσα τα μετέφραζε το κινητό στα ελληνικά και συνεννοούμασταν. Ό,τι γινόταν στο σχολείο ως δασκάλα της εγώ την ενημέρωνα πάντα, αλλά και η μητέρα επιδίωκε συνέχεια συνεργασία με όλο το προσωπικό του σχολείου»*.

Οι περισσότεροι από τους συνεντευξιαζόμενους υποστηρίζουν πως οι μαθητές-πρόσφυγες με αναπηρία έχουν ενταχθεί στο σχολικό πλαίσιο χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες. Οι σχέσεις τους με τους συμμαθητές είναι αρμονικές και επισημαίνουν πως *«δημιουργούνται φιλικά συναισθήματα ανάμεσα τους, καθώς οι γηγενείς μαθητές προσεγγίζουν τα προσφυγόπουλα και στο παιχνίδι και μέσω των δραστηριοτήτων στην τάξη»*. Ανάμεσα στους μαθητές καλλιεργείται και αναπτύσσεται η αλληλοαποδοχή. Κάποιος ειδικός Παιδαγωγός υπογραμμίζει: *«Το πρώτο διάστημα τα προσφυγόπουλα είναι συγκρατημένα, υπάρχει μία διστακτικότητα, μία επιφυλακτικότητα η οποία εξομαλύνεται, αμβλύνεται με την πάροδο του χρόνου σε ικανοποιητικό βαθμό»*.

Όσον αφορά τη στάση των ειδικών Παιδαγωγών απέναντι στα προσφυγόπουλα με αναπηρία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι θετική και δεν διαφοροποιείται συγκριτικά με τη στάση τους απέναντι στους γηγενείς μαθητές. Ειδικότερα, κάποιος συμμετέχων δηλώνει πως *«βλέπω τα παιδιά πρόσφυγες όπως βλέπω όλα τα παιδιά. Εστιάζω στις ειδικές δυσκολίες που μπορεί να έχει το κάθε παιδί. Σε αυτή την περίπτωση υπάρχουν συγκεκριμένα ζητήματα που απορρέουν είτε από τις συνθήκες από όπου ζούσε το παιδί στη χώρα από όπου ήρθε, είτε τις συνθήκες που έζησε ώσπου να έρθει εδώ που έχουν σημαδέψει τον ψυχισμό του... Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσπαθεί να αμβλύνει όλες αυτές τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής, να απαλύνει τις φοβίες, τους δισταγμούς που έχει αυτό το παιδί, να το κάνει να νιώσει όσο γίνεται πιο ευχάριστα μέσα στο σχολείο»*.

Αναφορικά με τις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές-πρόσφυγες με αναπηρία κατά τη σχολική μάθηση φαίνεται να υπερτερεί η δυσκολία της επικοινωνίας. Χαρακτηριστικά, ένας ειδικός Παιδαγωγός επισημαίνει: *«Υπάρχουν δυσκολίες στη σχολική μάθηση και γενικά από μόνο του το σχολείο είναι δύσκολο για τα παιδιά που έχουν την ελληνική γλώσσα ως μητρική, οπότε φανταστείτε τα παιδιά που έχουν άλλη γλώσσα ή έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας, -όπως έχουμε έναν μαθητή εδώ- πόσο δύσκολο είναι»*.

Σχετικά με τη συμπερίληψη των προσφυγόπουλων με αναπηρία στο σχολείο, οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα εντοπίζουν εμπόδια που αποδίδονται αφενός στον τρόπο που οι οικογένειες των προσφυγόπουλων αντιμετωπίζουν την παρουσία τους στη χώρα υποδοχής, και αφετέρου στη συνολικότερη διαχείριση του προσφυγικού ζητήματος από την Πολιτεία. Ειδικότερα, οι πρόσφυγες διαχωρίζονται σε δύο βασικές ομάδες. Στην πρώτη ομάδα ανήκουν αυτοί που έρχονται στην Ελλάδα για να μείνουν και προσπαθούν να κατανοήσουν πως λειτουργεί η ελληνική κοινωνία. Τη δεύτερη ομάδα συγκροτούν οι πρόσφυγες που θέλουν να φύγουν από την Ελλάδα και να εγκατασταθούν σε άλλες χώρες της Ευρώπης. Σε αυτή την περίπτωση, δεν απασχολεί την οικογένεια εάν το παιδί θα μάθει την ελληνική γλώσσα και εάν μπορέσει να ενταχθεί στο σχολείο και την κοινωνία. Εδώ οι δυσκολίες συμπερίληψης είναι πολλαπλάσιες. Παράλληλα, οι ειδικοί Παιδαγωγοί θεωρούν ότι οι οικογένειες των προσφύγων που επιθυμούν να εγκατασταθούν στην Ελλάδα χρειάζεται να υποστηριχθούν ουσιαστικά από την Πολιτεία. Ένας συνεντευξιαζόμενος επισημαίνει: *«Πρέπει από την αρχή (οι πρόσφυγες) να ζουν σε διαφορετικές συνθήκες και να τους εξασφαλίζεται μια δουλειά, γιατί το βασικό ζήτημα στην κοινωνικοποίηση και στην ένταξη σε*

μια κοινωνία μιας οικογένειας είναι η εργασία». Ένας άλλος υπογραμμίζει: «Θα πρέπει το παιδί της κάθε προσφυγικής οικογένειας που θα μείνει στην Ελλάδα να μπορεί να δέχεται την εκπαίδευση στο σχολείο της γειτονιάς του». Επίσης, όλοι οι συμμετέχοντες επισημαίνουν το ρόλο που διαδραματίζει η κατοχή της ελληνικής γλώσσας στη συμπερίληψη των προσφυγόπουλων με αναπηρία. Ένας ειδικός Παιδαγωγός, παραδείγματος χάρη, παρατηρεί: «Είναι μεγάλο παιδαγωγικό ζήτημα ο χειρισμός των μαθητών-προσφύγων με αναπηρία που δε γνωρίζουν τη γλώσσα». Ακόμη, οι περισσότεροι από τους συνεντευξιαζόμενους συνηγορούν υπέρ της ύπαρξης σε κάθε σχολείο ενός διερμηνέα ή κάποιου εκπαιδευτικού που να γνωρίζει την αντίστοιχη γλώσσα των προσφυγόπουλων. Ενδεικτικά, τονίζουν: «Είναι μεγάλη η σημαντικότητα της παρουσίας των διερμηνέων στο σχολείο, καθώς σε διάφορες περιπτώσεις όπως στη δημιουργία μιας κρίσης, όταν για παράδειγμα κάποιος προσφυγόπουλος κλαίει και δεν ξέρεις τι έχει, να βρίσκεται στο σχολείο κάποιος που να μιλάει τη γλώσσα του και να μπορεί να το προσεγγίσει». Επίσης, αναδεικνύουν την αναγκαιότητα παροχής ψυχολογικής υποστήριξης στους μαθητές αυτούς, καθώς τα περισσότερα προσφυγόπουλα με αναπηρία έχουν βιώσει πόλεμο και πιθανά να έχουν δει συγγενικά τους πρόσωπα να σκοτώνονται. Εξίσου σημαντική παράμετρος για την αποτελεσματική συμπερίληψή τους θεωρείται η ευρύτερη υποστήριξη του σχολείου στο οποίο φοιτούν τα παιδιά αυτά από τις ανάλογες δημόσιες υπηρεσίες. Συγκεκριμένα, κάποιος συνεντευξιαζόμενος παρατηρεί: «Κρίνεται αναγκαία η παρουσία των ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών ως οργανικό στοιχείο μέσα σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο, αλλά και σε κάθε σχολείο», γιατί δεν είναι μόνο πως οι εκπαιδευτικοί θα δεχτούν το παιδί, είναι και ο τρόπος με τον οποίο θα προετοιμάσουν και την τάξη να δεχτεί ένα παιδί από άλλη χώρα, κάτι το οποίο απαιτεί οργάνωση από όλες τις πλευρές.

Όσον αφορά τα εμπόδια που παρατηρούνται κατά την υλοποίηση της συμπερίληψης των προσφυγόπουλων με αναπηρία, οι συνεντευξιαζόμενοι αναφέρουν ότι «μέχρι και σήμερα, στην Ειδική Αγωγή, δεν υπάρχει καμία κρατική μέριμνα εκπαίδευσης του πρόσφυγα μαθητή με αναπηρία και κάθε ειδικός Παιδαγωγός λειτουργεί σύμφωνα με τις γνώσεις που έχει λάβει». Γι' αυτό και θεωρούν ότι «είναι απαραίτητη μια καλύτερη ενημέρωση και συνεχής επιμόρφωση των ειδικών Παιδαγωγών στον τομέα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης». Παράλληλα, προτείνουν «να υπάρχουν σε κάθε Νομό υποστηρικτικές δομές, Τάξεις Υποδοχής και Τμήματα Ένταξης που θα στοχεύουν στη συμπερίληψη». Όμως, για να υλοποιηθεί στην πράξη η συμπερίληψη των μαθητών-προσφύγων με αναπηρία συμπληρώνουν ότι «θα πρέπει να υπάρχουν πολλοί λιγότεροι μαθητές σε κάθε τάξη, να στελεχώνεται εγκαίρως με εξειδικευμένο προσωπικό και να διαθέτει το ανάλογο διδακτικό και εποπτικό υλικό, ώστε να υποστηρίζονται γνωστικά, ψυχικά, κοινωνικά και γλωσσικά οι μαθητές-πρόσφυγες».

Επιπλέον, η ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων κατέδειξε την αναγκαιότητα και της πολιτισμικής συμπερίληψης τόσο των ίδιων των προσφυγόπουλων με αναπηρία όσο και των οικογενειών τους. Σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους καθώς τα προσφυγόπουλα προέρχονται από χώρες που έχουν διαφορετικό πολιτισμό, καλούνται να υιοθετήσουν νέα πολιτισμικά δεδομένα, όπως παραδείγματος χάρη καινούριες συνήθειες στο φαγητό, στη διασκέδαση, στην ένδυση και γενικότερα στον τρόπο ζωής τους. Επομένως, το σχολείο «...θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τα χαρακτηριστικά της κάθε προσφυγικής ομάδας, και να σέβεται τα ιδιαίτερα πολιτιστικά στοιχεία. Αυτή η διαδικασία, δυστυχώς, στη χώρα μας δεν εφαρμόζεται πλήρως». Όμως, όπως ανέφερε χαρακτηριστικά ένας εκπαιδευτικός: «Επειδή το προσφυγικό ζήτημα θα επικρατήσει για πολλά χρόνια ακόμα, θα πρέπει γενικά το πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα να αλλάξει, έτσι ώστε να μπορεί να αγκαλιάζει αυτά τα παιδιά, -ιδίως όταν έχουν και αναπηρία-, ώστε να τα κάνει να αισθάνονται ακόμη πιο άνετα στον καινούριο τόπο που θα ζήσουν».

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν πως όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι είχαν θετική στάση απέναντι στην συμπερίληψη μαθητών-προσφύγων με αναπηρία και θεωρούν με βάση τις εμπειρίες τους ότι οι μαθητές αυτοί έχουν ενταχθεί αρμονικά στο σχολικό σύστημα. Η διαπίστωση αυτή συναντάται και σε άλλες σχετικές έρευνες, οι οποίες καταλήγουν ότι, σαφώς, το σχολείο μπορεί να αντισταθμίσει τις όποιες μαθησιακές και κοινωνικές δυσκολίες των μαθητών αυτών (Catalano, 2014).

Επίσης, στο σύνολο τους οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι η γονεϊκή εμπλοκή των μαθητών-προσφύγων με αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι περιορισμένη ή ανύπαρκτη με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια και να επηρεάζεται αρνητικά η σχολική επίδοση των παιδιών τους. Το εύρημα αυτό συναντάται και σε ανάλογη έρευνα των Cummings και [Hardin](#) (2016), οι οποίοι τονίζουν πως οι γλωσσικές διαφορές αποτελούν συχνά εμπόδιο στην παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής. Παράλληλα, αναδείχθηκε στην παρούσα έρευνα ότι οι ειδικοί Παιδαγωγοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο ώστε οι γονείς των προσφυγόπουλων με αναπηρία να αισθανθούν ασφαλείς, έστω και μετά από πολύ καιρό, στο περιβάλλον του σχολείου.

Όσον αφορά τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές-πρόσφυγες με αναπηρία στο σχολείο, φαίνεται να υπερτερεί “η άγνοια της ελληνικής γλώσσας”, η οποία λειτουργεί ανασταλτικά στη διδασκαλία (Κορδολαίμης, 2017).

Επιπλέον, καταγράφηκαν ενδιαφέρουσες προτάσεις εκ μέρους των συμμετεχόντων, οι οποίες εάν εφαρμόζονταν θα καθιστούσαν αποτελεσματικότερη την υλοποίηση της συμπερίληψης των μαθητών-προσφύγων με αναπηρία. Συγκεκριμένα, επισημάνθηκε η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των ειδικών Παιδαγωγών στον τομέα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η πρόταση αυτή ενισχύεται και από τα ανάλογα ευρήματα της έρευνας των Σκουλίδη, Παντισίδου, Παπασταμάτη και Βαλκάνου (2015).

Συμπερασματικά, στην παρούσα έρευνα αναδείχθηκε ότι εφόσον η Ελλάδα είναι μια χώρα υποδοχής προσφύγων, -ανάμεσα τους βρίσκονται και πρόσφυγες με αναπηρία- θα πρέπει να αλλάξει το πλαίσιο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ώστε να μπορεί να υποστηρίξει και τους μαθητές αυτούς γνωστικά, ψυχικά, κοινωνικά, πολιτισμικά και γλωσσικά. Ειδικότερα, απαιτείται να ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα που θα διευκολύνουν τη συμπερίληψη των μαθητών-προσφύγων με αναπηρία στο Σχολείο και θα αποτρέψουν φαινόμενα κοινωνικής περιθωριοποίησης, ξеноφοβίας και ρατσισμού. Προς αυτή την κατεύθυνση απαιτείται να σχεδιαστούν νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που θα συνδυάζουν την Ειδική Αγωγή και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιπλέον, είναι αναγκαίο να ενδυναμωθεί η συνεργασία ανάμεσα στις οικογένειες των προσφύγων και το σχολείο, προκειμένου η παρεχόμενη εκπαίδευση να καταστεί αποτελεσματικότερη.

Περιορισμοί

Το μικρό μέγεθος του δείγματος των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Παράλληλα η μη καταγραφή των απόψεων τόσο των γονέων αναφορικά με την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και των ίδιων των μαθητών-προσφύγων με αναπηρία για το πώς βιώνουν την σχολική πραγματικότητα περιορίζει τη μελέτη του φαινομένου. Επίσης, η απουσία των απόψεων των εκπαιδευτικών που στο σχολείο που υπηρετούν φοιτούν και μαθητές-πρόσφυγες με αναπηρία σχετικά με τη συνεργασία τους με τους ειδικούς Παιδαγωγούς δεν επιτρέπει την ενδελεχή διερεύνηση του ζητήματος. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημανθεί ότι η παρούσα ερευνητική προσπάθεια αποτελεί πιλοτική έρευνα μιας ευρύτερης μελέτης της θεματικής “μαθητής-πρόσφυγας με αναπηρία”.

Βιβλιογραφία

- Bešić, E., Paleczek, L. & Klicpera, B.G. (2018). Don't forget about us: attitudes towards the inclusion of refugee children with (out) disabilities. *Journal of Inclusive Education*, 24(2), 202-217. Doi: [10.1080/13603116.2018.1455113](https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1455113)
- Catalano, H. (2014). Readjustment and Learning Difficulties Specific to the Remigrant Child. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 149, 158-163. Doi: [10.1016/j.sbspro.2014.08.180](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.180)
- Cummings, K. P., & Hardin, B. J. (2016). Navigating disability and related services: stories of immigrant families. *Early Child Development and Care*, 187(1), 115-127. Doi: [10.1080/03004430.2016.1152962](https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1152962)
- Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων. Ανακτήθηκε 17/7/2020 από https://www.researchgate.net/publication/288511876_Ereunontas_te_diglossia_sto_sch_oliko_periballon/link/5681b38008aebccc4e0be894/download
- Deane, S. (2016). Syria's lost generation: Refugee education provision and societal security in an ongoing conflict emergency. *IDS Bulletin*, 47(3). Doi: [10.19088/1968-2016.143](https://doi.org/10.19088/1968-2016.143)
- Dumcius, R., Siarova, H., Balcaite, I., Huttova, J. & Nicaise, I. (2012). Study on Educational Support for Newly Arrived Migrant Children. *European Union*. Ανακτήθηκε 17/7/2020 από https://www.researchgate.net/publication/274713788_Study_on_Educational_Support_for_Newly_Arrived_Migrant_Children
- Kantzou, V., Manoli, P., Mouti, A. & Papadopoulou, M. (2017). Language education for refugees and migrants: Multiple case studies from the Greek context. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 3, 18-34. Doi: [10.12681/dial.15000](https://doi.org/10.12681/dial.15000)
- Καστανίτη, Κ. (2019). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας για την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Κορδολαίμης, Ε. Χ. (2017). *Εκπαιδευτικές πολιτικές και θεσμικές προβλέψεις για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε χώρες μέλη της Ε.Ε.: η ελληνική περίπτωση* (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο λεξικολογίας.
- Nickerson, A., Bryant, R. A., Silove, D. & Steel, Z. (2011). A critical review of psychological treatments of posttraumatic stress disorder in refugees. *Clinical Psychology Review*, 31(3), 399-417. Doi: [10.1016/j.cpr.2010.10.004](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.10.004)
- Organization for Economic Cooperation and Development (2015). 'Can schools help to integrate immigrants?' PISA. Focus, 57. Ανακτήθηκε 17/7/2020 από https://www.oecd-ilibrary.org/education/immigrant-students-at-school_9789264249509-en
- Rice, J. (2017). Advocacy for refugee children with disabilities. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 59(7), 669. Doi: [10.1111/dmcn.13446](https://doi.org/10.1111/dmcn.13446)
- Richardson, E., MacEwen, L. & Naylor, R. (2018). Teachers of Refugees: A Review of the Literature. *Education Development Trust*. Ανακτήθηκε 29/7/2020 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588878.pdf>
- Skala-Kuhmann, A. & Nouns, I. (2017). Education and Skills Development in the Context of Forced Migration. G20 insights. Ανακτήθηκε 17/7/2020 από https://www.g20-insights.org/wp-content/uploads/2017/06/ForcedMigration_Education_and_Skills_Development.pdf

- Σκουλίδης, Ζ., Πανισίδου, Ε., Παπασταμάτης, Α. & Βαλκάνος, Ε. (2015). Υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 20-40. Doi: [10.12681/hjre.8846](https://doi.org/10.12681/hjre.8846)
- Σταματίου, Α. (2018). *Εκπαιδευτική Πολιτική για τους Πρόσφυγες: Μελέτη Περίπτωσης ζητημάτων εκπαίδευσης ΑΜΕΑ στις Δομές Φιλοξενίας Προσφύγων στο Νομό Θεσσαλονίκης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες (2019). Στατιστικά. Ανακτήθηκε 21/7/2020 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>

Απόψεις και διαπιστώσεις εκπαιδευτικών από τη διδακτική τους εμπειρία σε Δομές Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.)

Διαλεκτόπουλος Θανάσης

Συντονιστής Α΄/θμιας & Β΄/θμιας Εκπαίδευσης στις Βρυξέλλες

dialektopoulos@live.nl

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας αναφορικά με τις διαμορφωμένες αντιλήψεις εκπαιδευτικών σε Δομές Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εκπαίδευση που παρέχεται στους πρόσφυγες μαθητές στη χώρα μας. Παράλληλα δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν αντισταθμιστικές ενέργειες για την αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αφορμή για την έρευνα αποτέλεσαν οι προβληματισμοί που δημιουργούνται από την ολοένα αυξανόμενη παρουσία προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα και τα ερωτήματα για τον ρόλο της εκπαίδευσης στην ένταξη και ενσωμάτωσή τους. Ίσως τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να έχουν εποικοδομητική συμβολή στο σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής από το Υπουργείο με την εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών που θα βοηθήσουν στην αρτιότερη εκπαίδευση των προσφυγόπαιδων.

Λέξεις-Κλειδιά: Πρόσφυγες, Δ.Υ.Ε.Π., Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων, Σύριοι πρόσφυγες.

1. Εισαγωγή

Από το 2015 έως σήμερα εισήλθε στην Ελλάδα μεγάλος αριθμός προσφύγων από τη Συρία και άλλες εμπόλεμες περιοχές ασιατικών χωρών, που είτε τη χρησιμοποίησε ως πέρασμα σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες είτε παρέμεινε στη χώρα μας. Το μέγεθος του φαινομένου είναι από μόνο του αξιοσημείωτο: ο αριθμός των προσφύγων που έφτασαν στην Ελλάδα το 2015 ήταν 856.723. Η Ελλάδα ανέλαβε να διαχειριστεί ένα άνευ προηγουμένου ζήτημα, μια διαχείριση πολύπλοκη και απαιτητική δεδομένων των οικονομικών και διεθνών συνθηκών (Σπυροπούλου & Χριστόπουλος, 2016). Περισσότεροι από 60.000 άνθρωποι έχουν παγιδευτεί στην Ελλάδα. Πολλοί ζουν στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων, ενώ αρκετοί βρίσκονται σε πρώην στρατόπεδα και σε διαμερίσματα στον αστικό ιστό. Από αυτόν τον πληθυσμό περισσότερο από το 40% είναι παιδιά.

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, το οποίο σέβεται, προστατεύει και προωθεί το ελληνικό κράτος. Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση και, πολύ περισσότερο, κάθε προσφυγόπουλο, σύμφωνα με το ευρωπαϊκό και το εθνικό δίκαιο. Η διαδικασία παροχής εκπαίδευσης στα παιδιά των προσφύγων αποτελεί υποχρέωση που υπαγορεύεται από διατάξεις αυξημένης τυπικής ισχύος, δηλαδή το Σύνταγμα και τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΟΗΕ, 1989, επικυρώθηκε με τον ν. 2101/1992, ΦΕΚ Α΄ 192). Μέλημα της κοινωνίας μας είναι η φροντίδα και η ένταξη των προσφύγων στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και κατ' επέκταση στον κοινωνικό ιστό της χώρας, για όσο διάστημα χρειαστεί. Η Εκπαίδευση και η γνώση της γλώσσας της χώρας διαμονής είναι απαραίτητη, προκειμένου ο προσφυγικός πληθυσμός να πετύχει τη βελτίωση της κοινωνικοοικονομικής και επαγγελματικής του κατάστασης σε περίπτωση μόνιμης εγκατάστασης.

2. Πρόγραμμα εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων - Οργάνωση και λειτουργία

Σε σύντομο χρονικό διάστημα μετά την άφιξη προσφύγων στην Ελλάδα δημιουργήθηκαν Δομές Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) σύμφωνα με την Κοινή Υπουργική Απόφαση 180647/ΓΔ4/2016 με ΦΕΚ 3502/2016/Β/31-10-2016 με την οποία καθορίστηκε η οργάνωση, η λειτουργία, ο συντονισμός, το πρόγραμμα εκπαίδευσης, τα κριτήρια και η διαδικασία στελέχωσης των Δομών. Αυτή η Υπουργική Απόφαση αναθεωρήθηκε με την Κοινή Υπουργική Απόφαση Αρ. 139654 /ΓΔ4/2017 με ΦΕΚ 2985/Β/30-8-2017 και η λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. ξεκίνησε το σχολικό έτος 2016-2017.

Οι Δ.Υ.Ε.Π. ιδρύθηκαν σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπήχθην διοικητικά σε αυτές. Ο απαραίτητος αριθμός μαθητών για τη λειτουργία ενός τμήματος Δ.Υ.Ε.Π. ήταν οι 10 μαθητές το ελάχιστο και οι 20 το μέγιστο όριο. Τη λειτουργία και το συντονισμό των Δομών ανέλαβε η ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων, όπως ορίστηκε από το Γενικό Γραμματέα του ΥΠΠΕΘ, σε συνεργασία με τις αρμόδιες Διευθύνσεις του ΥΠΠΕΘ, τις αρμόδιες Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τις αρμόδιες Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Για την ομαλή λειτουργία κάθε Δομής ορίστηκε ένας Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.), ο οποίος ήταν μόνιμος εκπαιδευτικός και αποσπάστηκε σε αυτή τη θέση. Έργο του ήταν η ομαλή λειτουργία της Δομής, η οργάνωση και ο συντονισμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η συγκέντρωση όλων των απαραίτητων δικαιολογητικών που έπρεπε να προσκομίσουν τα προσφυγόπουλα, η ενημέρωση των γονέων και η επίλυση οποιουδήποτε προβλήματος προέκυπτε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των Δ.Υ.Ε.Π. και τους γονείς των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί που στελέχωσαν τις Δ.Υ.Ε.Π. ήταν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, πλήρους ή μειωμένου ωραρίου (ωρομίσθιοι). Έργο τους ήταν να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή, να προσαρμόζουν τη διδασκαλία ανάλογα και να επιδιώκουν την ομαλή ένταξη όλων των μαθητών. Την εποπτεία και την παιδαγωγική καθοδήγηση των Δ.Υ.Ε.Π. ανέλαβαν οι αρμόδιοι Σχολικοί Σύμβουλοι.

Οι Δ.Υ.Ε.Π. λειτουργούσαν κυρίως απογευματινές ώρες και συγκεκριμένα από 14:00-18:00. Τα μαθήματα που διδάσκονταν στα Δημοτικά Σχολεία ήταν τα εξής: Ελληνική Γλώσσα, Μαθηματικά, Αγγλικά, ΤΠΕ, Φυσική Αγωγή και Αισθητική Αγωγή. Από τα παιδιά που έμεναν στον αστικό ιστό σε διαμορφωμένα στρατόπεδα, σε ξενώνες, σε διαμερίσματα ή ξενοδοχεία που χρηματοδοτεί η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, ένας μεγάλος αριθμός παρακολουθούσε το πρωινό σχολείο. Σε κάποια από αυτά τα σχολεία υπήρχαν τάξεις υποδοχής και έτσι υποστηριζόταν η διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας και η ομαλότερη ένταξη των παιδιών στη σχολική κοινότητα.

Από τον Οκτώβριο 2016 έως τον Μάρτιο 2017 ιδρύθηκαν και λειτούργησαν 111 Δ.Υ.Ε.Π με 145 τμήματα σε επτά από τις δεκατρείς εκπαιδευτικές περιφέρειες της Ελλάδας. Αυτές κάλυψαν 37 Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων σε όλες τις περιφέρειες της χώρας εκτός των νησιών. Στις μονάδες αυτές φοίτησαν 2.643 μαθητές σχολικής ηλικίας (Δημοτικό και Γυμνάσιο) (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017). Η πλειονότητα των παιδιών κατάγονταν από τη Συρία σε ποσοστό 35%, από το Ιράκ 31% και το Αφγανιστάν 25%.

3. Εφαρμογή του προγράμματος εκπαίδευσης προσφύγων στην Καβάλα

Από τα τέλη του 2016 η πόλη της Καβάλας υπήρξε τόπος υποδοχής Σύριων και λοιπών προσφύγων που προωθούνταν στο λιμάνι της διά της θαλάσσιας οδού από τα Hot spots των νησιών του βορειοανατολικού Αιγαίου, κυρίως από τη Λέσβο.

Μετά από μια αρχική εγκατάσταση σε καταυλισμό στην περιοχή "Άσπρη άμμος" και στο Εκθεσιακό Κέντρο της κωμόπολης Νέας Καρβάλης προωθήθηκαν στο πρώην στρατόπεδο Ασημακοπούλου στον οικοδομικό ιστό της πόλης της Καβάλας, που μετατράπηκε από το Υπουργείο Εθνικής Άμυνας σε προσφυγικό καταυλισμό. Στα τέλη του 2017 ήταν καταγεγραμμένοι στο Κέντρο Υποδοχής της Καβάλας 435 πρόσφυγες από διάφορες εμπόλεμες περιοχές ασιατικών χωρών.

Από τις Διευθύνσεις Α΄/θμιας & Β΄/θμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Καβάλας οργανώθηκαν Δ.Υ.Ε.Π στον οικοδομικό ιστό του Δήμου Καβάλας σε δύο Νηπιαγωγεία (χώροι που διαμορφώθηκαν κατάλληλα εντός του Κέντρου Φιλοξενίας), τέσσερα Δημοτικά Σχολεία και ένα Γυμνάσιο (Ζουμπουλάκιο), αφού πρώτα διαμορφώθηκαν κατάλληλα οι αίθουσες διδασκαλίας και ενημερώθηκαν σχετικά οι γονείς των Ελλήνων μαθητών.

Οι Δ.Υ.Ε.Π ξεκίνησαν να λειτουργούν από τις 16 Δεκεμβρίου 2017. Στις 15 Ιανουαρίου 2018 υπήρχε η ακόλουθη εικόνα αναφορικά με τον αριθμό των εγγεγραμμένων για φοίτηση προσφύγων μαθητών: 24 μαθητές παρακολουθούσαν την Προσχολική εκπαίδευση, 94 μαθητές την Δημοτική εκπαίδευση και 43 μαθητές τη Β΄/θμια εκπαίδευση. Η αναλογία αγοριών και κοριτσιών ήταν περίπου η ίδια. Η πλειοψηφία των μαθητών είχε καταγωγή από τη Συρία και κατά δεύτερο λόγο από το Ιράκ και από το Αφγανιστάν. Ένας αριθμός παιδιών αναφερόταν ως ανιθαγενείς (stateless). Οι μητρικές γλώσσες των προσφύγων ήταν η Αραβική για τους Σύριους, τους Ιρακινούς και τους Κουβεϊτιανούς μαθητές και η γλώσσα Φαρσί για τους Αφγανούς και τους Ιρανούς. Μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς ο αριθμός τους μειώθηκε σημαντικά εξαιτίας των διαρροών που οφείλονταν σε μετακινήσεις των προσφυγικών οικογενειών σε άλλη χώρα ή απλά σε αδιαφορία για φοίτηση στο ελληνικό σχολείο.

Για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των προσφύγων μαθητών στις Δ.Υ.Ε.Π προσλήφθηκαν ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί, 14 για την Α΄/θμια και 2 για τη Β΄/θμια εκπαίδευση. Στο διδακτικό τους έργο υπήρξε παιδαγωγική καθοδήγηση και συνεργασία με τους αρμόδιους σχολικούς συμβούλους καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους.

4. Διατύπωση του προβλήματος

Σε πανελλήνια κλίμακα η σχολική χρονιά 2016-2017 υπήρξε προπαρασκευαστική για τα παιδιά πρόσφυγες, ώστε από το έτος 2017-2018 να επιτευχθεί η ομαλή ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με την επιτυχή παρακολούθηση του προγράμματος του σχολείου. Κύριος άξονας προσέγγισης του όλου εγχειρήματος ορίστηκε η παιδαγωγική ευελιξία και η διακριτικότητα στην αντιμετώπισή τους διότι δεν πρέπει να λησμονείται η τραυματική εμπειρία του τρόπου άφιξής τους στην Ελλάδα. Τα προσφυγόπουλα βρίσκονται σε μετάβαση από μία εμπόλεμη κατάσταση σε μια κανονικότητα και έχουν συνεπώς διαφορετικά ζητούμενα από την εκπαίδευση σε μια πρώτη φάση. Λείπουν πολλά χρόνια από το σχολείο, κάποια μπορεί να μην έχουν φοιτήσει ποτέ λόγω των δυσμενών συνθηκών που επικρατούσαν στην χώρα τους και δεν ξέρουν να γράφουν ούτε να διαβάζουν. Εύλογη είναι η δυσκολία των παιδιών αυτών να ενταχθούν εκ νέου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προέχει η διαμόρφωση ενός αισθήματος ασφάλειας και αποδοχής, η ανάπτυξη της επικοινωνίας, η προσαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία και στο θεσμό του σχολείου και ακολούθως η επίτευξη γνωστικών στόχων και οι επιδόσεις στα μαθήματα. Όσο πιο άμεσα γίνεται η

εγγραφή τους στο σχολείο, τόσο πιο άμεσα ξεκινάει και η προσπάθεια (επαν)ένταξης και η προετοιμασία για τη συνέχεια της ζωής τους.

Τα παιδιά των προσφύγων και πιθανοί αυριανοί πολίτες της χώρας μας, έχουν να αντιπαλαίσουν με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην εκπαίδευση αλλά και στην κοινωνία γενικότερα. Αυτή είναι μια κοινή βάση προβληματισμού για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ανάλογα με την οπτική και τις εμπειρίες τους καλούνται να καταθέσουν στην παρούσα έρευνα προτάσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων.

Είναι φανερό πως η κοινωνικοποίηση των προσφυγοπαίδων έχει διαφορετικό χαρακτήρα από εκείνη των Ελλήνων μαθητών, επειδή η κοινωνικοποίηση των πρώτων πραγματοποιείται, κατά κανόνα, κάτω από διπολιτισμικές-διγλωσσικές ή ακόμα πολυπολιτισμικές-πολυγλωσσικές συνθήκες. Η διαδικασία κοινωνικοποίησής τους γίνεται ακόμα πιο σύνθετη και δύσκολη λόγω των ευμετάβλητων οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών παραγόντων στην κοινωνία της χώρας υποδοχής, καθώς το προσφυγικό ζήτημα συνέπεσε με την πληθώρα των προβλημάτων που επισύρει στη χώρα μας η οικονομική κρίση.

Κρίνεται απαραίτητη η χαρτογράφηση της πραγματικής κατάστασης που επικρατεί στις ΔΥΕΠ αναφορικά με την εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων. Είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να καταθέσουν τις απόψεις και τις διαπιστώσεις τους από τη διδακτική τους εμπειρία με τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Αφορμή για την έρευνα αποτέλεσαν οι προβληματισμοί που δημιουργούνται από την ολοένα αυξανόμενη παρουσία προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα και οι στοχασμοί για τον ρόλο της εκπαίδευσης στην ένταξη και ενσωμάτωσή τους.

5. Σκοπός και σπουδαιότητα της έρευνας

Με την παρούσα μελέτη επιδιώκουμε να αναδείξουμε τα προβλήματα που συνδέονται με τη φοίτηση των προσφυγοπαίδων στις Δ.Υ.Ε.Π. του νομού Καβάλας μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών και να παρουσιάσουμε τις λύσεις που προτείνουν, αφού εκείνοι είναι οι πλέον άμεσοι αποδέκτες των προβλημάτων. Ως εκ τούτου, ορίζουμε ως βασικό μας στόχο τον εντοπισμό των προβλημάτων, την καταγραφή των καλών και κακών πρακτικών και τη συλλογή των εκτιμήσεων και των προτάσεων των εκπαιδευτικών. Δεδομένου ότι η εκπαίδευση είναι θεμελιώδες δικαίωμα όλων των παιδιών, το οποίο αναγνωρίζεται σε διεθνές επίπεδο και κατοχυρώνεται από διεθνείς συμβάσεις, η ανάδειξη των παραγόντων που την προάγουν, θα οδηγήσει στο σχεδιασμό μιας αποτελεσματικής πολιτικής έτσι ώστε τα παιδιά προσφύγων να απολαμβάνουν το δικαίωμα της εκπαίδευσης και να μη διαρρέουν από το σχολείο με συνέπεια να οδηγούνται στον επαγγελματικό και κοινωνικό αποκλεισμό.

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τις διαμορφωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση που παρέχεται στους πρόσφυγες μαθητές στη χώρα μας και να τους δώσει τη δυνατότητα να αναφέρουν αντισταθμιστικές ενέργειες για την αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι η μελέτη και η διερεύνηση:

- των παραγόντων που επηρεάζουν την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών,
- των στόχων της διδασκαλίας στη διαδικασία εκπαίδευσής τους,
- του βαθμού στον οποίο είναι καταρτισμένοι οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών,
- των υποδομών που υπάρχουν και του υλικού που παρέχεται.

Έρευνες γύρω από την εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων στην Ελλάδα αναφέρονται ελάχιστες στην βιβλιογραφία καθώς το φαινόμενο έχει μόλις πρόσφατα εμφανιστεί. Πιστεύουμε πως τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να έχουν

εποικοδομητική συμβολή στη χάραξη πολιτικής από το Υπουργείο με την εφαρμογή στρατηγικών που θα βοηθήσουν στην αρτιότερη εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων.

6. Υποθέσεις της έρευνας

Βασικές υποθέσεις της έρευνας είναι ότι:

- α) οι στόχοι και η μεθοδολογία διδασκαλίας στις Δ.Υ.Ε.Π. είναι σαφείς στους εκπαιδευτικούς.
- β) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία μαθητών διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης είναι καίριας σημασίας
- γ) το εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία των προσφύγων μαθητών ανταποκρίνεται στις πραγματικές τους ανάγκες.

7. Ταυτότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2018, λίγο πριν τη λήξη του σχολικού έτους 2017-2018. Τα ερευνητικά υποκείμενα ήταν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στις Δ.Υ.Ε.Π. του νομού Καβάλας.

Η έρευνα επικεντρώνεται στην ανάδειξη και την ερμηνεία των απόψεων και της εμπειρίας των εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονταν με τα προσφυγόπουλα. Τελικός σκοπός της είναι η μελέτη της παρεχόμενης εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων, μέσα από τη ματιά των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν και συνδράμουν σε αυτήν. Προκειμένου να επιτευχθούν σε ικανοποιητικό βαθμό ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Κατά την Jennifer Mason (2002), *«η ποιοτική έρευνα είναι θεμελιωμένη σε μία φιλοσοφική θέση, η οποία είναι σε γενικές γραμμές ερμηνευτική, με την έννοια ότι την απασχολεί ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύεται, γίνεται κατανοητός, βιώνεται και παράγεται ο κοινωνικός κόσμος»*.

Ο τύπος της έρευνας είναι «survey» και έχει περιγραφικό χαρακτήρα, ενώ το ερευνητικό εργαλείο είναι το έντυπο ερωτηματολόγιο. Αφού δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς οι απαραίτητες διευκρινήσεις στο περιεχόμενο του ερωτηματολογίου, όπως και οι διαβεβαιώσεις για την ανώνυμη επεξεργασία του, κλήθηκαν να το συμπληρώσουν προσεκτικά.

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε σε τρεις θεματικές ενότητες, η επιλογή των οποίων υπαγορεύθηκε από τα πεδία που θέλουμε να διερευνήσουμε. Τα θέματα αφορούν:

- α) Δημογραφικά και βιογραφικά χαρακτηριστικά των ερευνητικών υποκειμένων.
- β) Γενική εκτίμηση της παρούσας κατάστασης στην εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων. Η θεματική αυτή ενότητα περιείχε δεκαεπτά ερωτήσεις όλες κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις παρείχαν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν σε τακτική κλίμακα πέντε αξιολογικών σημείων του τύπου Likert (Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ-ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα).
- γ) Δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα και να αναλύσουν τις θέσεις και εμπειρίες τους σε ό,τι οι ίδιοι θεωρούν σημαντικό και να αναφέρουν αντισταθμιστικές ενέργειες για την αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων (ανοιχτό θέμα). Το ανοιχτό θέμα παρακινεί το άτομο να μιλήσει περισσότερο, πιο ελεύθερα και να παρουσιάσει όλες τις πτυχές του θέματος.

8. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε μία σειρά από ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις, οι οποίες αναφέρονται παρακάτω και δίνουν απάντηση στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν οι 16 εκπαιδευτικοί που προσλήφθηκαν για να στελεχώσουν τις Δ.Υ.Ε.Π. στον νομό Καβάλας, συγκεκριμένα: 2 νηπιαγωγοί, 4 δάσκαλοι ΠΕ 70 και 8 εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (Φυσικής Αγωγής, Αγγλικής, Πληροφορικής, Θεατρικών Σπουδών) για την Α΄/θμια Εκπαίδευση και 1 φιλόλογος και 1 Φυσικής Αγωγής για τη Β΄/θμια.

Αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερευνητικών υποκειμένων έχουμε την εξής εικόνα: Από το σύνολο των 16 εκπαιδευτικών 10 ήταν οι γυναίκες, 6 οι άνδρες και στη μεγάλη τους πλειοψηφία (12 άτομα) είχαν εργαστεί στην εκπαίδευση περισσότερα από 3 έτη. Δύο εκπαιδευτικοί ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και ένας δεύτερου πανεπιστημιακού τίτλου. Οι περισσότεροι (10 άτομα) δήλωσαν πως κατά τη διάρκεια των σπουδών τους δεν είχαν διδαχτεί στοιχεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και σχεδόν όλοι τους (15 άτομα) δήλωσαν πως στο παρελθόν δεν έχουν εργαστεί σε τμήματα εκπαίδευσης προσφυγοπαίδων.

Στην ενότητα του ερωτηματολογίου που αφορούσε την εκτίμηση των εκπαιδευτικών για την παρούσα κατάσταση της εκπαίδευσης των προσφυγοπαίδων, προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δηλώνουν πως "Συμφωνούν απόλυτα" (12 άτομα) και "Συμφωνούν" (4 άτομα) ότι "στην εκπαιδευτική διαδικασία στις Δ.Υ.Ε.Π. θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το περιβάλλον της ζωής και μάθησης κάθε πρόσφυγα μαθητή". Επίσης "Συμφωνούν απόλυτα" (11 άτομα) και "Συμφωνούν" (4 άτομα) στη θέση ότι το "γεγονός της διαφορετικής εθνοπολιτισμικής καταγωγής των μαθητών στις Δ.Υ.Ε.Π. δυσκολεύει την εκπαιδευτική διαδικασία". Ένα άτομο δηλώνει πως "Διαφωνεί" με την παραπάνω θέση.

Το ότι "η εφαρμογή της εκπαίδευσης των προσφυγοπαίδων δυσχεραίνεται λόγω του ότι δεν προβλέπεται στο αναλυτικό πρόγραμμα", βρίσκει τους εκπαιδευτικούς να "Συμφωνούν", 6 άτομα, και να "Συμφωνούν απόλυτα", 4 άτομα. Με την παραπάνω θέση πέντε άτομα δηλώνουν πως "Ούτε συμφωνούν, Ούτε διαφωνούν" και ένα άτομο δηλώνει πως "Διαφωνεί". Στη θέση ότι "ο σχολικός χρόνος στις Δ.Υ.Ε.Π. (τέσσερις διδακτικές ώρες) δεν είναι αρκετός για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης" 8 άτομα "Διαφωνούν", 2 άτομα "Ούτε συμφωνούν, Ούτε διαφωνούν", 2 άτομα "Συμφωνούν" και 4 άτομα "Συμφωνούν απόλυτα". Περαιτέρω οι εκπαιδευτικοί "Συμφωνούν" (6 άτομα) και "Συμφωνούν απόλυτα" (5 άτομα) ότι "η συνεργασία με τους γονείς των παιδιών που φοιτούν στις Δ.Υ.Ε.Π. δεν είναι αποτελεσματική. Τρία άτομα δηλώνουν πως "Ούτε συμφωνούν, Ούτε διαφωνούν" με την παραπάνω θέση και ένα άτομο δηλώνει πως "Διαφωνεί".

Η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών "Διαφωνεί" (11 άτομα) και "Διαφωνεί απόλυτα" (1 άτομο) ότι "οι στόχοι διδασκαλίας στις Δ.Υ.Ε.Π. είναι σαφείς στους εκπαιδευτικούς". Δύο άτομα δηλώνουν πως "Ούτε συμφωνούν, Ούτε διαφωνούν" με την παραπάνω θέση και δύο άτομα δηλώνουν πως "Συμφωνούν". Επίσης η μεγάλη πλειοψηφία "Διαφωνεί" (11 άτομα) και "Διαφωνεί απόλυτα" (1 άτομο) ότι "η μεθοδολογία σχεδίων εργασίας στις Δ.Υ.Ε.Π. είναι πλήρως κατανοητή στους εκπαιδευτικούς". Τρία άτομα δηλώνουν πως "Ούτε συμφωνούν, Ούτε διαφωνούν" με την παραπάνω θέση και ένα άτομο δηλώνει πως "Συμφωνεί".

Οι εκπαιδευτικοί έχουν ξεκάθαρη τοποθέτηση στη θέση ότι "βασικός στόχος στις Δ.Υ.Ε.Π. θα πρέπει να είναι η διαμόρφωση θετικών στάσεων από τους μαθητές για το πολιτισμικά διαφορετικό": Συμφωνούν" (9 άτομα) και "Συμφωνούν απόλυτα" (5 άτομα). Δύο άτομα δηλώνουν πως "Ούτε συμφωνούν, Ούτε διαφωνούν" με την παραπάνω θέση. Κατά παρόμοιο τρόπο 12 άτομα "Συμφωνούν απόλυτα" και 4 άτομα "Συμφωνούν" ότι "στις Δ.Υ.Ε.Π. θα πρέπει να ενδιαφερόμαστε για τη βελτίωση των επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ των μαθητών".

Στη θέση ότι "ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει σημαντικά κατά τη διδασκαλία στις Δ.Υ.Ε.Π. σε σχέση με τον ρόλο του στην τυπική εκπαίδευση" οι ερωτηθέντες "Συμφωνούν απόλυτα" (10 άτομα) και "Συμφωνούν" (6 άτομα). Επίσης "Συμφωνούν απόλυτα" (11 άτομα) και "Συμφωνούν" (5 άτομα) ότι "η διδασκαλία στις Δ.Υ.Ε.Π. απαιτεί περισσότερη δουλειά από ότι στην τυπική εκπαίδευση".

Οι ερωτηθέντες δηλώνουν πως "Συμφωνούν" (9 άτομα) και "Συμφωνούν απόλυτα" (5 άτομα) ότι "θα ήταν χρήσιμο να υπάρχει ένα σύστημα διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία σε σχολεία με πρόσφυγες μαθητές". Δύο άτομα δηλώνουν πως "Ούτε συμφωνούν, Ούτε διαφωνούν" με την παραπάνω θέση. Ακόμα, 7 άτομα "Συμφωνούν" και 2 άτομα "Συμφωνούν απόλυτα" ότι "οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στις Δ.Υ.Ε.Π. εντοπίζονται στην ελλιπή πληροφόρηση και επιμόρφωσή τους για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας". Τέσσερα άτομα δηλώνουν πως "Ούτε συμφωνούν, Ούτε διαφωνούν" με την παραπάνω θέση και τρία άτομα δηλώνουν πως "Διαφωνούν".

Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει πως "Συμφωνεί απόλυτα" (11 άτομα) και "Συμφωνεί" (5 άτομα) στη θέση ότι "πρόβλημα στη διδασκαλία στις Δ.Υ.Ε.Π. αποτελεί η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής".

Οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών στη θέση αν "θα έπρεπε να υπάρχει βιβλίο για το δάσκαλο το οποίο να περιέχει πληροφορίες σε διαπολιτισμικά θέματα και οδηγίες για στρατηγικές διδασκαλίας σε Τμήματα Δ.Υ.Ε.Π." είναι: 10 άτομα "Συμφωνούν απόλυτα" και 5 άτομα "Συμφωνούν". Ένα άτομο δηλώνει πως "Ούτε συμφωνεί, Ούτε διαφωνεί" με την παραπάνω θέση.

Επίσης οι εκπαιδευτικοί "Συμφωνούν" (8 άτομα) και "Συμφωνούν απόλυτα" (6 άτομα) ότι "η εφαρμογή της διαπολιτισμικής αρχής βοηθά τη γενικότερη εκπαιδευτική διαδικασία στις Δ.Υ.Ε.Π.". Δύο άτομα δηλώνουν πως "Ούτε συμφωνούν, Ούτε διαφωνούν" με την παραπάνω θέση.

Τέλος, στη θέση ότι "η θεματολογία των διδακτικών αντικειμένων στις Δ.Υ.Ε.Π είναι ξεκάθαρη στους εκπαιδευτικούς" 12 ερωτηθέντες "Διαφωνούν" και ένας "Διαφωνεί απόλυτα". Με την παραπάνω θέση ένας εκπαιδευτικός δηλώνει πως "Ούτε συμφωνεί, Ούτε διαφωνεί".

Στην τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να εκφραστούν ελεύθερα και να αναλύσουν τις θέσεις και εμπειρίες τους σε ό,τι οι ίδιοι θεωρούν σημαντικό αναφορικά με την εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων και να αναφέρουν αντισταθμιστικές ενέργειες για την αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων. Ορισμένες από τις διαπιστώσεις και τις προτάσεις τους καταγράφονται παρακάτω:

- Η όλη η διαδικασία της μάθησης γίνεται μόνο στην τάξη. Στον καταυλισμό δεν ασχολούνται με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Η ελλιπής γονική εμπλοκή στο σχολείο εμποδίζει σημαντικά την ένταξη των παιδιών στη σχολική κοινότητα.
- Ένα αποκομμένο από την κανονική ζωή σχολείο χωρίς αλληλεπίδραση με τους Έλληνες συνομηλίκους, ελαχιστοποιεί το κίνητρο μάθησης.
- Οι μαθητές πιστεύουν πως το επόμενο χρονικό διάστημα θα φύγουν στο εξωτερικό και δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα να μάθουν την Ελληνική γλώσσα αλλά ενδιαφέρονται κυρίως για την Αγγλική.
- Τα περισσότερα παιδιά δεν είχαν στην πατρίδα τους σχολική εμπειρία με αποτέλεσμα να βρίσκονται σε προχωρημένη σχολική ηλικία και να μη γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή. Κάποια που παρακολούθησαν το σχολείο στη χώρα τους αντιμετωπίζουν δυσκολία στη γραφή.
- Η θεματολογία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων θα πρέπει να εστιάζει σε διαφορετικές πτυχές της διαφορετικότητας π.χ. εθνικότητα, θρησκεία, φυλή, φύλο και να υπάρχει καλλιέργεια αντιρατσιστικής συνείδησης στους μαθητές, ώστε να αποφεύγονται οι δι-εθνοτικές συγκρούσεις.

- Θα πρέπει να υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή, βιβλία, CD's projectors, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, τηλεόραση, κατάλληλα διαμορφωμένες αίθουσες και ολιγομελή τμήματα.
- Κρίνεται άμεση η λειτουργία κατάλληλων υποστηρικτικών δομών για πρόσφυγες μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (διάγνωση-αντιμετώπιση).
- Στους προσφυγικούς καταυλισμούς θα πρέπει να γίνεται διαφώτιση για τις αξίες και τους κανόνες που επικρατούν στη χώρα υποδοχής και να δίνονται συμβουλές για σωστή συμπεριφορά των μαθητών στο ελληνικό σχολείο διότι συχνά παρατηρούνται φαινόμενα βίαιης συμπεριφοράς. Θα βοηθούσε η προβολή ταινίας που θα παρουσίαζε δραματοποιημένα πώς οφείλουν να συμπεριφέρονται οι μαθητές στην τάξη και το σχολείο και πώς πρέπει να τηρούν τους κανόνες ασφαλείας.

9. Συμπεράσματα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μικρό δείγμα στην επαρχία και ως εκ τούτου δεν μπορούμε να θεωρήσουμε τα αποτελέσματά της αντιπροσωπευτικά ούτε του ερευνώμενου πληθυσμού ούτε των υπολοίπων περιοχών της χώρας, παρά μόνο ως ενδείξεις και παρακαταθήκη μελλοντικής πανελλαδικής έρευνας σ' αυτό το τόσο σημαντικό και επίκαιρο θέμα.

Μελετώντας τα αποτελέσματα που προέκυψαν σε συνάρτηση με τα ερευνητικά της ερωτήματα, οδηγούμαστε στα παρακάτω συμπεράσματα. Οι πρόσφυγες είναι ένας πληθυσμός που βρίσκεται προσωρινά στην Ελλάδα, καθώς δεν είναι στις προθέσεις τους να παραμείνουν μόνιμα σε αυτήν. Το γεγονός αυτό δεν σημαίνει ότι δεν θα πρέπει να γίνονται προσπάθειες για την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την ένταξη των προσφυγόπουλων αποτελεί η ποιοτική εκπαίδευσή τους. Μια έγκαιρη και συστηματική εκπαίδευση, η οποία θα δώσει την ευκαιρία στα παιδιά να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους στη χώρα υποδοχής. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν εμφατικά ότι στην εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το περιβάλλον της ζωής και μάθησης κάθε πρόσφυγα μαθητή και συμφωνούν στο ότι η εκπαιδευτική διαδικασία δυσχεραίνεται από το γεγονός της διαφορετικής εθνοπολιτισμικής καταγωγής των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν τη συνεργασία με τους γονείς των προσφύγων μαθητών μη αποτελεσματική, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι γεγονός ότι αρκετοί γονείς εκφράζουν επιφυλάξεις για την παρεχόμενη εκπαίδευση και την αποτελεσματικότητά της. Δε θεωρούν τις Δ.Υ.Ε.Π. κανονικό σχολείο επειδή λειτουργούν χωριστά από το υπόλοιπο πρόγραμμα των δημόσιων σχολείων. Έχοντας οι ίδιοι την εμπειρία εκπαιδευτικών συστημάτων που διέπονται από παραδοσιακή και αυταρχική παιδαγωγική λογική δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν ως αποτελεσματικές και αξιόπιστες τις πιο χαλαρές παιδαγωγικές μεθόδους του ελληνικού σχολείου. Ένας άλλος καθοριστικός παράγοντας στη συνεργασία των προσφύγων γονέων με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς είναι η προοπτική της παραμονής ή της αναχώρησής τους από την Ελλάδα. Όσοι πρόκειται να φύγουν (ή ελπίζουν ότι θα φύγουν) φαίνεται να μη θεωρούν απαραίτητη τη συνεργασία τους με το ελληνικό σχολείο. Στην περίπτωση αυτή η στάση τους δεν εξαρτάται από το αν αναγνωρίζουν γενικά την αξία της εκπαίδευσης ή όχι, αλλά από το αν θεωρούν ότι η φοίτηση στο ελληνικό σχολείο εξυπηρετεί στην προοπτική της μετεγκατάστασης. Η συνεργασία των προσφύγων γονέων με το ελληνικό σχολείο προϋποθέτει σταθερές συνθήκες ζωής και κάποια προσπάθεια για την οργάνωση του χρόνου των παιδιών, προϋποθέσεις δύσκολες στις συγκεκριμένες συνθήκες.

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι στόχοι διδασκαλίας στις Δ.Υ.Ε.Π. δεν είναι σαφείς, ούτε η μεθοδολογία των σχεδίων εργασίας είναι πλήρως κατανοητή. Έχουν, ωστόσο, ξεκάθαρη τοποθέτηση στη θέση ότι "βασικός στόχος στις Δ.Υ.Ε.Π. θα πρέπει να είναι η διαμόρφωση

θετικών στάσεων από τους μαθητές για το πολιτισμικά διαφορετικό" και ότι "στις Δ.Υ.Ε.Π. πρωταρχικός στόχος θα πρέπει να είναι η βελτίωση των επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ των μαθητών". Οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες στην καθημερινότητά τους σχετίζονται με τη δυσκολία επικοινωνίας, καθώς δεν γνωρίζουν ελληνικά και δεν μπορούν να επικοινωνήσουν εύκολα με τους Έλληνες. Δεν υπάρχει, επομένως, σύνδεση με την τοπική κοινωνία και παραμένουν αποκομμένοι λειτουργώντας ως "γκέτο".

Οι ερωτηθέντες δηλώνουν emphaticά ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία στις Δ.Υ.Ε.Π. αλλάζει σημαντικά και απαιτεί περισσότερη δουλειά σε σχέση με τον ρόλο τους στην τυπική εκπαίδευση. Συμφωνούν ότι θα ήταν χρήσιμο να υπάρχει ένα σύστημα διαρκούς επιμόρφωσης και αναγνωρίζουν ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στις Δ.Υ.Ε.Π. εντοπίζονται στην ελλιπή πληροφόρηση και επιμόρφωσή τους στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας. Είναι γεγονός ότι εκπαιδευτικοί χωρίς καμία εξειδίκευση κλήθηκαν να υπηρετήσουν μια από τις πιο δύσκολες εκπαιδευτικές συνθήκες, όπως είναι η εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων. Στη διαδικασία της επιλογής των εκπαιδευτικών δεν προβλέφθηκαν ειδικά προσόντα, που είναι απαραίτητα για τις ιδιαίτερες αυτές συνθήκες, όπως οι γνώσεις ή η εμπειρία διδασκαλίας σε αλλόγλωσσους μαθητές.

Πολύ συχνά αναφέρεται η δυσκολία επικοινωνίας ανάμεσα σε δασκάλους και πρόσφυγες μαθητές εξαιτίας της γλώσσας. Το πρόβλημα αυτό μπορεί να αμβλύνεται σε κάποιες περιπτώσεις μέσω της χρήσης της αγγλικής, παραμένει όμως κεντρικό και επηρεάζει όχι μόνο τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και συνολικότερα τα ζητήματα της συμπεριφοράς. Βέβαια, δεν είναι δυνατόν να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τη μητρική γλώσσα των προσφύγων μαθητών του. Ωστόσο, υπάρχουν συγκεκριμένες μέθοδοι και κατάλληλα παιδαγωγικά εργαλεία για αποτελεσματική διδασκαλία σε αλλόγλωσσους μαθητές. Υπάρχουν επίσης πολλοί εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν ειδικές γνώσεις (σπουδές σχετικά με τη δίγλωσση εκπαίδευση ή τη διαπολιτισμική εκπαίδευση) αλλά και εμπειρία σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, οι οποίοι θα μπορούσαν να έχουν αξιοποιηθεί, αν αυτά τα ειδικά προσόντα λαμβάνονταν υπόψη για τον διορισμό στις Δ.Υ.Ε.Π.

Οι εκπαιδευτικοί των Δ.Υ.Ε.Π. δηλώνουν κατηγορηματικά την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και εκπαιδευτικού υλικού για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής διδασκαλίας. Ούτε καν η θεματολογία των διδακτικών αντικειμένων στις Δ.Υ.Ε.Π. τους είναι ξεκάθαρη. Τους δόθηκε η σειρά των βιβλίων "Γεια σας" και άλλες σειρές βιβλίων, τα οποία απευθύνονται στους Πομάκους της Θράκης και ουσιαστικά δεν μπορούν να ανταποκριθούν στη διδασκαλία των προσφύγων, καθώς οι ανάγκες τους είναι τελείως διαφορετικές, όπως και το επίπεδό τους. Η ανυπαρξία σύγχρονου και επίκαιρου εκπαιδευτικού υλικού, είναι πιθανό να οφείλεται στην έλλειψη πόρων από το κράτος. Γι' αυτόν τον λόγο ο κάθε εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί δικό του υλικό, είτε από το διαδίκτυο, είτε από άλλες πηγές.

Σε γενικές γραμμές παρατηρείται μία δυσαρέσκεια και απογοήτευση από την πλευρά των εκπαιδευτικών, όσο αφορά την οργάνωση και τη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. Οι Δ.Υ.Ε.Π. από μόνες τους δεν προωθούν την ένταξη και τη διαπολιτισμικότητα γιατί τα προσφυγόπουλα μένουν απομονωμένα, χωρίς να συγχρωτίζονται με τον ντόπιο πληθυσμό. Οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν την ανάγκη λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π. τις πρωινές ώρες, παράλληλα με το πρωινό σχολείο. Τα προσφυγόπουλα με αυτόν τον τρόπο θα έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τα Ελληνόπουλα, να επικοινωνήσουν μαζί τους και να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία ευκολότερα και με πιο γρήγορους ρυθμούς.

Εξαιτίας της δύσκολης κατάστασης που βίωσαν τα προσφυγόπουλα δεν έχουν κίνητρα και χαρακτηρίζονται από μια άρνηση για ένταξη και προσαρμογή στο σχολείο. Το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται και από τους γονείς, γιατί βασικός τους σκοπός είναι να φύγουν στο εξωτερικό. Με την προοπτική της μετεγκατάστασης αποδίδουν μικρή χρησιμότητα στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, αφού δε θα μπορέσουν να τη χρησιμοποιήσουν στη χώρα που θέλουν να εγκατασταθούν. Κατά συνέπεια δεν ενδιαφέρονται να μάθουν τα παιδιά τους

τόσο την Ελληνική αλλά την Αγγλική γλώσσα. Γενικά η ανταπόκριση των προσφυγόπουλων στις απαιτήσεις των μαθημάτων εξαρτάται από τη θέληση του κάθε παιδιού και τα κίνητρα της ίδιας της οικογένειας.

Η δουλειά που γίνεται στο σχολείο ή φέρνουν τα παιδιά στο σπίτι, το είδος και η ποσότητα, ενδεχομένως δεν συνάδουν με το πρότυπο της εκπαίδευσης που οι πρόσφυγες έχουν από τις χώρες τους και αυτό τους δημιουργεί επιφυλάξεις ως προς τα γνωστικά αποτελέσματα. Αντίστοιχες δυσκολίες συναντούν τα παιδιά στην προσαρμογή τους στο παιδαγωγικό πλαίσιο του ελληνικού σχολείου, ιδίως όσα έχουν ήδη πάει σχολείο και επομένως έχουν ένα διαφορετικό πλαίσιο αναφοράς.

Από τα παιδιά που γράφτηκαν στις Δ.Υ.Ε.Π. αρκετά διέκοψαν τη φοίτηση, ενώ από όσα συνεχίζουν μεγάλος αριθμός δεν παρακολουθεί συστηματικά τα μαθήματα. Η διακοπή της φοίτησης συνήθως οφείλεται σε μετακίνηση της οικογένειας των μαθητών α) προς άλλη χώρα είτε στο πλαίσιο της μετεγκατάστασης είτε με άλλο άτυπο τρόπο, β) σε άλλη πόλη στην Ελλάδα, γ) σε εγκατάσταση σε άλλο χώρο (διαμερίσματα κλπ).

Συνεργασία των εκπαιδευτικών με κοινωνικούς φορείς όπως κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους ή άλλη υποστηρικτική ομάδα, όπως προβλεπόταν, δεν υπήρξε. Δυστυχώς, πέρα από τις Δ.Υ.Ε.Π., η παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά προσφύγων έχει περάσει από το υπουργείο - που θα όφειλε να είναι ο μοναδικός καθ' ύλην αρμόδιος φορέας - στις ντόπιες και διεθνείς οργανώσεις, οι οποίες ναι μεν έχουν πιστοποίηση από το ΙΕΠ, αλλά σαφώς και δεν ελέγχονται για τις μεθόδους και τις στρατηγικές διδασκαλίας, ούτε για το προσωπικό που προσλαμβάνουν.

Στην Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση (Μάρτιος 2016 - Απρίλιος 2017) που συνέταξε η Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (2017:42), αναφέρεται:

"Καταγράφηκαν πολλά προβλήματα στη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. λόγω της ασάφειας και των αντιφάσεων των εγκυκλίων που αφορούν καθημερινά ζητήματα λειτουργίας του σχολείου (εγγραφές, μετεγγραφές, αντιστοιχίες, χορήγηση βεβαίωσης παρακολούθησης, προβιβασμός, εκδρομές, πρωτόκολλο που ακολουθείται όταν αρρωστήσει ένα παιδί στο σχολείο κ.λπ.), τα οποία προκύπτουν λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών και της ρευστότητας του μαθητικού πληθυσμού (συνεχείς μετακινήσεις κ.λπ.). Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι Δ.Υ.Ε.Π., αν και βάσει της ΚΥΑ εντάσσονται διοικητικά στις σχολικές μονάδες στις οποίες λειτουργούν, στην ουσία δεν είναι συνδεδεμένες, ούτε διοικητικά ούτε παιδαγωγικά, με την πρωινή ζώνη του σχολείου, γεγονός το οποίο δημιουργεί πολλά προβλήματα στη λειτουργία τους".

10. Προτάσεις

Αναγορεύεται ως κυριαρχικός ο ρόλος του κράτους στην ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων στην ελληνική κοινωνία με τη δημιουργία σαφούς θεσμικού πλαισίου για τη φοίτηση και την επίδοσή τους. Σημαντική κρίνεται η αποσαφήνιση του ρόλου των ΜΚΟ στην εκπαίδευση προσφύγων. Απαιτούνται άμεσες παρεμβάσεις που να στοχεύουν στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών για να αντιμετωπίσουν τη νέα πραγματικότητα και την προετοιμασία των παιδιών από τη μικρή ηλικία ώστε να κατανοούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Θα πρέπει τα προσφυγόπουλα να εγγραφούν στα πρωινά σχολεία και να δημιουργηθούν τάξεις υποδοχής όπου θα αξιοποιηθεί εξειδικευμένο προσωπικό του υπουργείου στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Οι αναπληρωτές της λίστας αδυνατούν να διδάξουν σ' αυτά τα παιδιά. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είτε στην άμβλυνση των διαφορών είτε, πολύ περισσότερο, στην καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών

διαφορετικών εθνοτήτων είναι σημαντικός, που με κατάλληλη εκπαίδευση θα μπορούσε να είναι και πιο αποτελεσματικός.

Αναγκαίες κρίνονται οι τακτικές ενημερωτικές συναντήσεις των προσφύγων γονέων με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους. Σημαντική είναι και η οργάνωση επισκέψεων των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων με στόχο τη γνωριμία με τους γονείς, την επικοινωνία και την ανταλλαγή απόψεων.

Το παρωχημένο εκπαιδευτικό και εποπτικό υλικό, θα πρέπει να αντικατασταθεί από νέο, το οποίο να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των προσφύγων μαθητών. Τέλος, επιτακτική κρίνεται η συνεργασία με κοινωνικούς φορείς όπως κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους ή άλλη υποστηρικτική ομάδα. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η εκπαίδευση των προσφύγων συνδέεται με το παρόν και το μέλλον της ελληνικής κοινωνίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γώγου, Κ. (2016). "Η μάθηση είναι σαν ένα διαμάντι" δεν λάμπει όμως για τα παιδιά πρόσφυγες στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε 27 Οκτωβρίου, 2018, από <https://www.amnesty.gr/blog/20406/i-mathisi-einai-san-ena-diamanti-den-lampe-i-omos-gia-ta-paidia-prosfyges-stin-ellada>
- El-Awad, U., Fathi, A., Petermann, F. & Reinelt, T. (2017). *Promoting Mental Health in Unaccompanied Refugee Minors: Recommendations for Primary Support Programs*. Germany: Center for Clinical Psychology and Rehabilitation, University of Bremen.
- Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων. *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων*. ΥΠ.Π.Ε.Θ, Αθήνα 2017. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2019, από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Proshygon_YPPEH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf
- Zarifis, G. K. (2016). Greece-solidarity with the 'others in need'. Ανακτήθηκε 17 Σεπτεμβρίου, 2017, από <https://ec.europa.eu/epale/en/content/overview-refugees-and-adult-education-europe>.
- Η Ε.Ε. και η μεταναστευτική κρίση (2017). Ανακτήθηκε 2 Ιανουαρίου, 2018, από <http://publications.europa.eu/webpub/com/factsheets/migration-crisis/el/>
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2nd Edition). London: Sage Publications.
- Papadopoulos, R. K. (2001). Refugee families: issues of systemic supervision. *Journal of Family Therapy*, 23, 405-422. Ανακτήθηκε 5 Αυγούστου, 2017, από <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-6427.00193/full>
- Σπυροπούλου, Γ. & Χριστόπουλος, Δ. (2016). *Προσφυγικό: "Θα τα καταφέρουμε"; Ένας απολογισμός διαχείρισης και προτάσεις διεξόδου*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τρέσσου Ε. & Μητακίδου Σ. (2003). *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Παρατηρητής.
- UNHCR, *Breakdown of Men-Women-Children among sea arrivals in Greece for the period June 2015-February 2016*, Φεβρουάριος 2016.
- Watkins, K. & Zyck, S.A. (2018). *Report. Living on hope, hoping for education. The failed response to the Syrian refugee crisis*, odi.org. 3RP, Regional Strategic Overview, *Regional Refugee and Resilience Plan 2017-2018 in Response to the Syria Crisis*.

Αντιλήψεις νέων προσφύγων για τις εκπαιδευτικές δυνατότητες στην Ελλάδα. Η περίπτωση της δομής προσφύγων στη Θήβα

Νίκη Ιγγλέζου

Απόφοιτη Κοινού Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα», Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία & Institute of Education, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών & University College London
nikigglezou@gmail.com

Περίληψη

Το 2015 υπήρξε μια χρονιά μαζικών μετακινήσεων ανθρώπων από χώρες της Μέσης Ανατολής και της Βόρειας Αφρικής προς την Ευρώπη. Μεταξύ αυτών, βρισκόταν ένας αρκετά μεγάλος αριθμός παιδιών. Το 2016, το Υπουργείο Εκπαίδευσης της Ελλάδας εισήγαγε και εφάρμοσε, όπου κατέστη δυνατό, το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Προσφύγων με το σχηματισμό των Δομών Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.). Έχοντας ως αφετηρία το ζήτημα της πρόσβασης των μαθητών προσφύγων στην εκπαίδευση, η παρούσα μελέτη χρησιμοποιώντας ποιοτικές μεθόδους έρευνας επιχειρεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις των μαθητών προσφυγών αναφορικά με τις επίσημες εκπαιδευτικές δυνατότητες στις οποίες μπορούν να έχουν πρόσβαση, καθώς και τις ανεπίσημες εντός του Κέντρου Φιλοξενίας που διαμένουν. Επιπροσθέτως, η παρούσα εισήγηση μελετά τις εμπειρίες των μαθητών αναφορικά με τη διδασκαλία των ελληνικών και των αγγλικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τη συσχέτιση μεταξύ της μάθησης των Ελληνικών με την παραμονή των υποκείμενων στην Ελλάδα ως βασική προϋπόθεση για την εκμάθηση των ελληνικών, ενώ η παρουσίαση της γλώσσας των Αγγλικών ως αξιολογικά ανώτερη κυριάρχησε στους λόγους των υποκείμενων. Καταλήγοντας, αναδείχθηκε η αβεβαιότητα των υποκείμενων της έρευνας και των οικογενειών τους αναφορικά με την παραμονή τους στην Ελλάδα, επικυρώνοντας τη ρευστότητα του ακριβούς αριθμού προσφυγών που βρίσκονται στη χώρα. Λέξεις-κλειδιά: μαθητές πρόσφυγες, εκπαίδευση, προσβασιμότητα, ελληνικά, αγγλικά

Perceptions of young refugees on educational opportunities in Greece. The case of Thebe's camp (September 2017 – June 2018)

Niki Inglezou

Graduate of the Joint Master "Education and Human Rights", Department of Early Childhood Education & Institute of Education, National and Kapodistrian University of Athens & University College London
nikigglezou@gmail.com

Summary

During 2015, a great amount of people emigrated from countries in the Middle East and North Africa to European countries, including Greece. Among those people seeking for a better future, there was a great number of children. One issue of great importance was that these children should be granted access to education. In 2016, the Ministry of Education of Greece introduced and partly implemented, where possible, the Refugee Education Program,

creating the afternoon preparatory classes (D.Y.E.P.). Having as a starting point the issue of access to education for refugee students, this study, using qualitative methods, attempts to navigate through the perceptions of the students on the education forms to which they can have access in Greece and the formal educational policies Greece introduced for them. Additionally, this study navigates through their experience of learning the Greek language, as well as their contact with the English language. According to the results, learning the Greek language is highly associated with the subjects' stay in Greece, while English is clearly portrayed through its global reach and superiority. Finally, the constant fluctuation of the number and the uncertainty of the subjects and their families about their stay in Greece was confirmed by the results of the study.

Keywords: refugee students, education, accessibility, Greek, English

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα έχει βρεθεί στο επίκεντρο ενός συνόλου πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών εξελίξεων και αλλαγών. Αναδυόμενη ως κρίσιμη και καθοριστική αλλαγή υπήρξε η χρηματοοικονομική κρίση του 2008, η οποία επηρέασε βαθύτατα ένα μεγάλο αριθμό του πληθυσμού της χώρας. Λίγο μετά την εμφάνιση της οικονομικής κρίσης, ένας μεγάλος αριθμός μεταναστών και προσφύγων που μετακινήθηκε προς την Ελλάδα από χώρες τις Μέσης Ανατολής και της Βόρειας Αφρικής, εισάγοντας ζητήματα απορρόφησης και ένταξης στον κοινωνικό ιστό της χώρας. Η σπουδαιότητα του ζητήματος κορυφώνεται σταδιακά από το 2016, όταν το Υπουργείο Παιδείας εφάρμοσε το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Προσφύγων και συγκεκριμένα τις Δομές Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), η λειτουργία των οποίων απευθυνόταν σε μαθητές που διέμεναν εντός των Κέντρων Φιλοξενίας Προσφύγων ή σε διάφορα ξενοδοχεία υποστηριζόμενα από τη Διεθνή Αμνηστία.

Σύμφωνα με στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, τα τελευταία χρόνια υπολογίζεται πως ο αριθμός των ατόμων που εξαναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τις χώρες αγγίζει τους 65.6 εκατομμύρια παγκοσμίως, εκ των οποίων, 22.5 εκατομμύρια αναφέρονται σε πρόσφυγες και 40.3 εκατομμύρια σε εσωτερικά μετακινούμενους πληθυσμούς, μεταξύ των οποίων βρίσκεται ένας εξαιρετικά μεγάλος αριθμός παιδιών. Η πρόσβαση σε κοινωνικά αγαθά και υπηρεσίες υγείας είναι περιορισμένη, ενώ όσον αφορά το ζήτημα της εκπαίδευσης, από τα 7,1 εκατομμύρια παιδιά πρόσφυγες σχολικής ηλικίας, τα 3,7 -περισσότερα δηλαδή από τα μισά-, δεν πηγαίνουν στο σχολείο. Η έκθεση της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες «Ανεβάζοντας Ταχύτητα: Η Εκπαίδευση των Προσφύγων σε Κρίση» επισημαίνει πως καθώς τα εμπόδια που συναντούν τα παιδιά πρόσφυγες στην εκπαίδευση είναι ανυπέβλητα: μόνο το 63 % των παιδιών πηγαίνουν στο δημοτικό σχολείο σε σύγκριση με το 91% των παιδιών σε παγκόσμιο επίπεδο. Σε αντίθεση με το 84% των παιδιών που έχουν τη δυνατότητα να φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μόνο το 24% των παιδιών προσφύγων έχει αυτή την ευκαιρία, ενώ μόλις το 3 % καταφέρνει να φτάσει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τη στιγμή που το αντίστοιχο ποσοστό παγκοσμίως είναι 37 % (UNCHR, 2019).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία, από τα 27,000 παιδιά πρόσφυγες, το 41% δεν έχει λάβει κάποια μορφή εκπαίδευσης, το 63% είχε πρόσβαση σε μη επίσημες εκπαιδευτικές δραστηριότητες (United Nations Children's Fund, 2017), ενώ ο μέσος αριθμός προσφύγων μένει εκτός σχολείου για τουλάχιστον ένα χρόνο.

Το 2016, το Υπουργείο Παιδείας και θρησκευμάτων εισήγαγε το πρόγραμμα των Δομών Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), το οποίο λειτουργεί ξεχωριστά το απόγευμα, έπειτα από τη λήξη του υποχρεωτικού πρωινού τμήματος. Επιπροσθέτως, αυτό

που παρατηρείται είναι η εφαρμογή ανεπίσημων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους πρόσφυγες, τόσο εντός όσο και εκτός των δομών προσωρινής φιλοξενίας που διαμένουν, τα οποία προσφέρονται από διάφορες Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις.

Αντλώντας από τα παραπάνω, κι έχοντας ως άξονα διερεύνησης το ζήτημα της προσβασιμότητας στην εκπαίδευση των μαθητών/τριων προσφύγων, η παρούσα μελέτη επιχείρησε να εξετάσει τις απόψεις των ίδιων των μαθητών/τριών για τις εκπαιδευτικές δυνατότητες στις οποίες έχουν πρόσβαση, διαμορφώνοντας με αυτό τον τρόπο ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο οι αφηγήσεις των ίδιων θα αποτελέσουν πεδίο εξαιρετικής σημασίας και ενδιαφέροντος για μελλοντικές εκπαιδευτικές πρακτικές και σχεδιασμούς.

Εφαρμόζοντας ποιοτικά ερευνητικά εργαλεία, μέσα από τις αφηγήσεις οκτώ (8) μαθητών (4) και μαθητριών (4) από τις χώρες της Συρίας, του Ιράκ και του Κουρδιστάν, ενώ οι ηλικίες των πληροφορητριών/ών κυμαίνονταν από 12-14 ετών. Στους πίνακες που ακολουθούν συνοψίζονται κάποιες βασικές πληροφορίες για το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο και προφίλ των πληροφορητριών/ών της παρούσας μελέτης.

Πίνακας 1: βασικές πληροφορίες για τα υποκείμενα

Φύλο	Ηλικία	Χώρα προέλευσης	Προηγούμενη σχολική εμπειρία	Προηγούμενη γνώση Αγγλικών
Κορίτσι 1	12	Ιράκ	5 ^η τάξη	Όχι
Κορίτσι 2	13	Ιράκ	7 ^η τάξη	Όχι
Κορίτσι 3	14	Ιράκ	7 ^η τάξη	Ναι
Κορίτσι 4	14	Ιράκ	7 ^η τάξη	Ναι
Αγόρι 1	12	Συρία	5 ^η τάξη	Ναι
Αγόρι 2	12	Κουρδιστάν	6 ^η τάξη	Όχι
Αγόρι 3	12	Ιράκ	5 ^η τάξη	Όχι
Αγόρι 4	13	Ιράκ	6 ^η τάξη	Όχι

Πίνακας 2: κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο υποκειμένων

Φύλο	Κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο γονέων	Περίοδος διαμονής στη δομή φιλοξενίας προσφύγων	Συμμετοχή στις Δομές Υποστήριξης & Εκπαίδευσης Προσφύγων
Κορίτσι 1	Πατέρας: οικοδόμος Μητέρα : άνεργη	2 μήνες	Ναι
Κορίτσι 2	Πατέρας: οδηγός ταξί Μητέρα : άνεργη	4 ½ μήνες	Ναι
Κορίτσι 3	Πατέρας : κατασκευαστής Μητέρα : άνεργη	2 ½ μήνες	Ναι
Κορίτσι 4	Πατέρας και μητέρα : άνεργοι	5 μήνες	Ναι

Αγόρι 1	Μητέρα : δασκάλα	4 μήνες	Ναι
Αγόρι 2	Πατέρας : φούρναρης Μητέρα : άνεργη	6 μήνες	Ναι
Αγόρι 3	Πατέρας : εργάτης Μητέρα : άνεργη	2 ½ μήνες	Ναι
Αγόρι 4	Πατέρας: κατασκευασ τής Μητέρα : άνεργη	2 ½ μήνες	Ναι

Από τα εμπειρικά δεδομένα που εξήχθησαν, επιβεβαιώθηκε η υπόθεση ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως βασικής προϋπόθεσης παραμονής και της επιθυμίας παραμονής των υποκειμένων στην Ελλάδα. Ένα αξιοσημείωτο εύρημα υπήρξε η σημασιодότηση από πλευράς υποκειμένων της εκμάθησης των Αγγλικών ως αξιολογικά σημαντικότερης καθώς και οι πιθανοί λόγοι που εξηγούν μια τέτοια προτίμηση. Τέλος, αναδείχθηκε η αβεβαιότητα των υποκειμένων της έρευνας και των οικογενειών τους αναφορικά με την παραμονή τους στην Ελλάδα και των μελλοντικών σχεδίων τους. Αντλώντας θεωρητικά από το πεδίο της βιοπολιτικής και της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, υποστηρίζεται πως η σχέση με την διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας ενδέχεται να αποτελεί κρίσιμο μοχλό διερεύνησης της προσφυγικής ροής σε σχέση με το δίπολο χώρα υποδοχής – χώρα προορισμού.

Μεθοδολογία

Η μέθοδος που επιλέχθηκε ως μέσο συλλογής δεδομένων στην παρούσα μελέτη ήταν αυτή της συνέντευξης και συγκεκριμένα της ημι-δομημένης. Η επιλογή του συγκεκριμένου ποιοτικού ερευνητικού εργαλείου βασίστηκε στο γεγονός πως οι ποιοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων είναι ανοιχτές, ευέλικτες και ενεργές και ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει όλα τα στοιχεία και τις πληροφορίες που συναντά κατά τη διάρκεια της έρευνας, ενώ παράλληλα ο ερευνητής είναι δυνατόν να εντυπώσει σε όλα τα πιθανά νοήματα που γεννιούνται από τις εμπειρίες των υποκειμένων (Howard & Sharp, 1994).

Συνεχίζοντας, η συνέντευξη είναι σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1992) η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία και η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των συνομιλητών και του ερευνητή, με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας, ενώ όπως έχει επισημάνει η Παπαγαρουφάλη (2002) « η συνέντευξη δεν είναι ένα είδος σημερινής αλληλεπίδρασης ή αμοιβαίας παρατήρησης της συνομιλίας αλλά πολύ-αισθητηριακή και συναισθηματική εμπλοκή στον κόσμο».

Η μελέτη βασίστηκε σε οκτώ ημι-δομημένες συνεντεύξεις, τέσσερις με κορίτσια μαθήτριες πρόσφυγες και τέσσερις με αγόρια μαθητές πρόσφυγες, ηλικίας 12-14 ετών, τα οποία διέμεναν στη δομή φιλοξενίας προσφύγων της Θήβας κατά την περίοδο του Σεπτεμβρίου 2017 έως τον Ιούνιο του 2018, όταν και συλλέχθηκε το υλικό. Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα τον Απρίλιο του 2018, αφότου είχαν αποκτηθεί όλες οι απαραίτητες άδειες για το συγκεκριμένο σκοπό και οι γονείς των παιδιών είχαν δώσει τη γραπτή τους συγκατάθεση. Η επιλογή του δείγματος βασίστηκε σε συγκεκριμένους άξονες, όπως η συμμετοχή των μαθητών στις Δομές Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Προσφύγων, αλλά και στα πριονά

τιμήματα εκπαίδευσης που παρέχονταν εντός της δομής από Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, αλλά και η γνώση των Αγγλικών από τους/τις ίδιους/ες μαθητές/τριες, ώστε οι συνεντεύξεις να λαμβάνουν χώρα σε απευθείας με την ερευνήτρια, ώστε να επιτευχθεί τόσο η αμεσότητα και αντικειμενικότητα, όσο και να διαμορφωθεί το κατάλληλο πλαίσιο επικοινωνίας, μέσα στο οποίο οι πληροφορητές/τριες θα ένιωθαν άνετα να μοιραστούν τις εμπειρίες και τις απόψεις τους.

Αυτό που πρέπει να σημειωθεί είναι πως όλες οι συνεντεύξεις έγιναν στα Αγγλικά, επομένως τα αποσπάσματα που παρατίθενται στα επόμενα κεφάλαια είναι μεταφρασμένα από εμένα, γεγονός που μπορεί να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο στη σημασιολογική ερμηνεία των αφηγήσεων των πληροφορητών/τριών μας.

Η εκπαίδευση εντός/ εκτός της δομής προσφύγων

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που λάμβαναν χώρα εντός της δομής της Θήβας οργανώνονταν και λειτουργούσαν από Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις που δραστηριοποιούνται ενεργά με το χώρο της εκπαίδευσης των προσφύγων στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Οι τάξεις εντός της δομής είναι χωρισμένες σε έξι τμήματα: τμήμα 1 (για παιδιά 1-4 ετών – Νηπιαγωγείο), τμήμα 2 (για παιδιά 5-7 ετών), τμήμα 3 (για παιδιά 7-10 ετών), τμήματα 4-5 (για παιδιά 11-15 ετών) και τμήμα 6 (για παιδιά 16-17 ετών). Τα μαθήματα που προσφέρονταν στους μαθητές ήταν προσαρμοσμένα στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, στα ενδιαφέροντά τους, ενώ υπήρχαν και μαθήματα στη μητρική γλώσσα των παιδιών. Από την άλλη πλευρά, τα μαθήματα που γίνονταν τις απογευματινές ώρες στα πλαίσια των Δομών Υποστήριξης και Εκπαίδευσης προσφύγων αφορούσαν τις ώρες 14:00-18:00, κοντά στη δομή, ενώ τα μαθήματα περιλάμβαναν την εκμάθηση Ελληνικών, Αγγλικών, Μαθηματικών, Φυσικής Αγωγής και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας.

Σε ερώτησή μου σχετικά με τα μαθήματα εντός της δομής, οι πληροφορητές/τριες εξέφρασαν μικτά συναισθήματα:

Κορίτσι 2: - Πηγαίνεις στα μαθήματα που γίνονται εδώ, στη δομή;

Απ. *-Ναι, πηγαίνω*

-Ποια είναι η γνώμη σου για τα μαθήματα που κάνετε στο απογευματινό σχολείο;

Απ. *- Μου αρέσουν περισσότερο από τα μαθήματα εδώ.*

-Γιατί συμβαίνει αυτό;

Απ. *-Γιατί δεν έρχονται πολλά άτομα στα μαθήματα εδώ και μαθαίνουμε συνέχεια τα ίδια πράγματα (το -ο και το -η). Μαθαίνουμε κάποια βασικά πράγματα ξανά και ξανά, επειδή μερικά παιδιά δεν έρχονται όλες τις φορές και πρέπει να κάνουμε επανάληψη για να μη μένουν πίσω.*

Αυτό το οποίο περιγράφετε μέσα από τους λόγους της πληροφορήτριας είναι μια ασυνέχεια και μια μεταβλητότητα στη σύσταση των μαθημάτων που λαμβάνουν χώρα εντός της δομής, γεγονός που είναι κατανοητό στο πλαίσιο πως ο πληθυσμός εντός της δομής μεταβάλλεται διαρκώς, ωστόσο αυτό που η ίδια επισημαίνει είναι και η επανάληψη περιεχομένου γεγονός που δημιουργεί για την ίδια ένα αρνητικό πρόσημο σε σχέση με τα μαθήματα αυτά.

Στο ίδιο πνεύμα κυμαίνονται και οι λόγοι της επόμενης πληροφορήτριας:

Κορίτσι 4: - Πηγαίνεις στα μαθήματα που γίνονται εδώ, στη δομή;

Απ. - Όχι, δεν πηγαίνω.

- Γιατί συμβαίνει αυτό;

Απ. - Δεν μπορώ να πάω, γιατί είμαι πολύ κουρασμένη από το απογευματινό σχολείο. Δεν έχω χρόνο να πάω, γιατί πρέπει να διαβάσω για την επόμενη μέρα και δε θέλω, δεν μου αρέσουν.

Οι αφηγήσεις των πληροφορητών/τριών της μελέτης μας κινούνται στο ίδιο κλίμα, ωστόσο διαφέρει η ενός μόνο πληροφορητή (**Αγόρι 3**), ο οποίος επισημαίνει πως τα μαθήματα εντός της δομής των βοηθούν στη βελτίωση των Αγγλικών του, κάτι που για τον ίδιο ήταν ιδιαίτερος σημαντικός, καθώς έχει ως μελλοντικό στόχο να φύγει από την Ελλάδα, οπότε θεωρεί πως η γνώση της αγγλικής γλώσσας θα είναι ιδιαίτερος σημαντική για τα μελλοντικά του σχέδια.

Ένα αξιοσημείωτο εύρημα της μελέτης μας, είναι πως στους λόγους των περισσότερων υποκειμένων συναντήσαμε την επανάληψη του μοτίβου της αξιολογικής ανωτερότητας των θετικών μαθημάτων έναντι της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Αυτό συνάδει απόλυτα με την επιθυμία των ίδιων των υποκειμένων να φύγουν από την Ελλάδα και την αντιμετώπιση της χώρας ως χώρα διέλευσης (transit country), κάτι που επιβεβαιώνεται τόσο από τις ήδη υπάρχουσες έρευνες (Γιαννοπούλου, 2017), όσο και από την Κοινοβουλευτική Συνέλευση του Συμβουλίου της Ευρώπης, σύμφωνα με την οποία η Ελλάδα αποτελεί μία από τις χώρες διέλευσης για πρόσφυγες και ένα μονοπάτι για αυτούς προκειμένου να ξεφύγουν από άλλες χώρες της Ευρώπης (Parliamentary Assembly, 2015:2).

Ενδεικτικά αναφέρουμε τα παρακάτω αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις:

Κορίτσι 3: - Ποια είναι η γνώμη σου για τα μαθήματα που κάνετε στο απογευματινό σχολείο;

Απ. - Θα ήθελα να μαθαίνω περισσότερα πράγματα.

- Τι θα ήθελες να μαθαίνεις;

Απ. - Μαθηματικά, Φυσική σίγουρα, Γεωγραφία. Μαθαίνουμε πολύ λίγα.

Κορίτσι 4: - Ποια είναι η γνώμη σου για τα μαθήματα που κάνετε στο απογευματινό σχολείο;

Απ. - Μου αρέσει, κάνουμε ενδιαφέροντα μαθήματα.

- Πιστεύεις πως το σχολείο σου παρέχει χρήσιμες γνώσεις για το μέλλον;

Απ. - Όχι, καθόλου. Θέλω να μάθω Μαθηματικά και Φυσική, ωστόσο πολλές φορές κάνουμε πολλά ελληνικά, αλλά δεν ξέρω αν θα μου είναι χρήσιμα. Δεν ξέρουμε αν θα μείνουμε εδώ ή αν θα φύγουμε, οπότε γιατί να μάθω ελληνικά; Θέλω να μαθαίνω πράγματα χρήσιμα για το μέλλον μου.;

Αγόρι 1: - Ποια είναι η γνώμη σου για τα μαθήματα που κάνετε στο απογευματινό σχολείο;

Απ. - Μου αρέσουν πάρα πολύ.

- Θα ήθελες να διδάσκεισαι κάποιο άλλο μάθημα;

Απ. - Μαθηματικά περισσότερο και Φυσική.

- Πιστεύεις πως το σχολείο σου παρέχει χρήσιμες γνώσεις για το μέλλον;

Απ. - Ναι, πάρα πολύ. Θέλω να μείνω στην Ελλάδα και ξέρω πως πρέπει να μάθω Ελληνικά. Μπορώ να μιλήσω τώρα και να γράψω, αλλά πρέπει να μελετήσω περισσότερο.

Αυτό που καθίσταται εμφανές μέσα από τους λόγους του τελευταίου πληροφορητή είναι πως αξιολογικά έχει ιδιαίτερη σημασία για τον ίδιο η γνώση Φυσικών Επιστημών,

καθώς θα του είναι χρήσιμες όπου κι αν βρίσκεται, ωστόσο η αξιολογική αναγνώριση της σημασίας της γνώσης Ελληνικών είναι αξιοσημείωτη, ιδιαίτερα σε τόσο μικρή ηλικία. Το ίδιο το υποκείμενο αντιλαμβάνεται τη σπουδαιότητα της γνώσης της ελληνικής γλώσσας, κάτι που τον κάνει να διάκειται θετικά απέναντι στα μαθήματα των Ελληνικών, σε αντίθεση με τις προηγούμενες πληροφορήτριες.

Ο ρόλος της γλώσσας: κλειδί στην εκπαίδευση και την κοινωνική αλληλεπίδραση ή ένα εργαλείο κινητικότητας;

Η αναγκαιότητα της γνώσης της γλώσσας των χωρών υποδοχής από μετανάστες/πρόσφυγες ενισχύοντας και συμβάλλοντας ουσιαστικά στην ένταξή τους στη χώρα υποδοχής είναι αδιαμφισβήτη. Όπως επισημαίνει ο Esser (2006) η γλώσσα είναι ένας πολύτιμος πόρος, μέσω του οποίου μπορούν να ληφθούν άλλοι πόροι. Η εκπαιδευτική επιτυχία, η τοποθέτηση και η δομή των ταυτοτήτων εξαρτώνται πλήρως από τη γνώση της γλώσσας και την επηρεάζουν. Η σημασία της εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής και του θεμελιώδους ρόλου που διαδραματίζει μαζί με τη μελλοντική ένταξη, ειδικά για τους μετανάστες και τους πρόσφυγες, τονίζεται από πολλές μελέτες και τα αποτελέσματα επιστούν την προσοχή στην ευθύνη της χώρας υποδοχής να παρέχει γλωσσικές ευκαιρίες στους νεοεισερχόμενους (Bernaus, Masgoret, Gardner & Reyes, 2004, Ehrman, Leaver & Oxford, 2003; Mattheoudakis; 2005).

Η σύνδεση μεταξύ εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής και παραμονής στην ίδια χώρα επιβεβαιώνεται μέσα από έρευνες που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία χρόνια. Οι Μαρία Μόγλη και Μαρία Παπαδοπούλου διεξήγαγαν μια μελέτη περίπτωσης αναφορικά με πρόσφυγες από το Αφγανιστάν που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα με τον τίτλο *If I stay here, I will learn the language (Αν μείνω εδώ, θα μάθω τη γλώσσα)*, το Φεβρουάριο του 2018. Η μελέτη εξέτασε τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία εκμάθησης ελληνικής γλώσσας από μετανάστες από το Αφγανιστάν. Χρησιμοποιώντας ημι-δομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν στα ελληνικά με μια μη τυχαία ομάδα μεταναστών. Το κύριο αποτέλεσμα της μελέτης ήταν ότι τα προσωπικά κίνητρα και οι στάσεις των συμμετεχόντων για την εκμάθηση της γλώσσας στόχου αποτελούσαν πολύ σημαντικούς παράγοντες για την κοινωνικοποίηση και την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία (Mogli & Papadopoulou, 2018).

Η παραπάνω λογική επιβεβαιώθηκε από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, καθώς όλα τα υποκείμενα τοποθετήθηκαν θετικά ή αρνητικά απέναντι στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ανάλογα με την παραμονή τους ή μη στην Ελλάδα, όπου η γνώση των Ελληνικών θα είναι απαραίτητη. Να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο πως ο ρόλος των Δομών Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Προσφύγων είναι κατά κύριο λόγο η προετοιμασία των μαθητών προσφύγων για την επόμενη χρονιά, όπου και θα φοιτούν στο πρωινό υποχρεωτικό τμήμα, επομένως η γνώση των ελληνικών θα είναι απαραίτητη και για τη σχολική κι όχι μόνο, κοινωνικοποίηση και ένταξή τους στον κοινωνικό ιστό της χώρας.

Ένα επίσης αξιοσημείωτο εύρημα είναι και η αξιολογική ανωτερότητα που αποδίδουν οι περισσότεροι/ες πληροφορητές/τριες στην αγγλική γλώσσα, επισημαίνοντας πως θα είτε θα επιθυμούσαν να κάνουν περισσότερα μαθήματα Αγγλικών, είτε πως θεωρούν πως τα Αγγλικά θα είναι χρήσιμα για το μέλλον τους, γεγονός που συσχετίζεται άμεσα με την επιθυμία τους να φύγουν σε κάποια άλλη χώρα της Ευρώπης. Επιπροσθέτως, αρκετά από τα υποκείμενα της μελέτης εκφράζουν πως αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση των Ελληνικών σε σχέση με τα Αγγλικά, ενώ μάλιστα σχεδόν όλοι οι πληροφορητές/τριες μου έμαθαν Αγγλικά σχετικά γρήγορα, χωρίς να έχουν πρότερη γνώση της γλώσσας, γεγονός που υποδηλώνει τόσο την ανάγκη για επικοινωνία με μέλη των Μ.Κ.Ο., είτε με ντόπιους/ες, όσο και την επιθυμία μετάβασης σε κάποια άλλη χώρα της Ευρώπης, όπου τα Αγγλικά

ενδεχομένως να φανούν χρήσιμα. Επομένως, η εκμάθηση των Ελληνικών και η συμμετοχή τους στις Δ.Υ.Ε.Π. αποτελεί για τους/τις ίδιους/ες ένα μέσο για τη μελλοντική τους κινητικότητα σε κάποια άλλη χώρα, σαν ένα «κλειδί» που θα τους είναι χρήσιμο εάν μείνουν εδώ, ενώ παράλληλα τους δίνει το εισιτήριο να προχωρήσουν κατακτώντας και ενισχύοντας τις ικανότητές τους στην αγγλική γλώσσα ταυτόχρονα.

Ωστόσο, η επιθυμία για γνώση μιας ξένης γλώσσας, πέραν από τους παραπάνω κομβικούς λόγους, υποδηλώνει και την επιθυμία και ανάγκη των ίδιων των παιδιών για επιστροφή σε μια κατάσταση κανονικότητας, δεδομένου πως όλοι/ες οι πληροφορητές/τριες μας βρίσκονταν στο σχολείο και υπό διαφορετικές συνθήκες θα συνέχιζαν να εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους. Εξίσου σημαντική είναι και η συμμετοχή τους στις Δομές Υποστήριξης και Εκπαίδευσης, καθώς για τα ίδια το γεγονός αυτό συνιστά μέρος μιας πρότερής τους κανονικότητας και καθημερινότητας, διαμορφώνοντας παράλληλα ένα αίσθημα «ανήκειν».

Κορίτσι 1: - Πώς σου φαίνεται το να μαθαίνεις Ελληνικά;

Απ. - Είναι πολύ πολύ δύσκολα.

- Γιατί;

Απ. - Γιατί είναι μια καινούργια γλώσσα. Χρειάζεται χρόνο για να μάθεις.

- Τι βρίσκεις πιο δύσκολο στην εκμάθηση των Ελληνικών;

Απ. - Τα πάντα είναι δύσκολα. Δεν ξέρω, δεν μπορώ να διακρίνω κάτι.

- Μιλάς καθόλου στα Ελληνικά;

Απ. - Πολύ λίγο. Μπορώ να διαβάσω, αλλά δεν μπορώ να γράψω. «Γεια σου».

- Τι είναι πιο δύσκολο για εσένα; Να μαθαίνεις Ελληνικά ή Αγγλικά;

Απ. - Ελληνικά.

- Ήξερες Αγγλικά πριν έρθεις στην Ελλάδα;

Απ. - Όχι, έμαθα εδώ.

- Ήταν δύσκολο για εσένα να μάθεις Αγγλικά;

Απ. - Όχι ιδιαίτερα. Μου αρέσουν τα Αγγλικά.

Όπως παρατηρούμε, η πρώτη πληροφορήτρια εκφράζει τη δυσκολία που αντιμετωπίζει ως προς την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ενώ παράλληλα τοποθετείται θετικά απέναντι στην αγγλική, την οποία έμαθε κατά τη διαμονή της στην Ελλάδα. Η επόμενη πληροφορήτρια, κινείται στο ίδιο πλαίσιο με την προηγούμενη, δίνοντας ωστόσο τη δική της εξήγηση για τη δυσκολία που αντιμετωπίζει στο να μαθαίνει Ελληνικά, ενώ εκφράζει την αναγκαιότητα του να μάθει την ελληνική γλώσσα, καθώς η ίδια και η οικογένειά της θα μείνουν στην Ελλάδα.

Κορίτσι 2: - Πώς σου φαίνεται το να μαθαίνεις Ελληνικά;

Απ. - Μου αρέσει πολύ η γλώσσα, αλλά το σχολείο (Δ.Υ.Ε.Π), δεν είναι καλό για να μαθαίνεις Ελληνικά;

- Γιατί πιστεύεις;

Απ. - Η δασκάλα μας μας διδάσκει, αλλά δεν ξέρω γιατί δε μαθαίνουμε.

Ίσως, το μυαλό μας δεν είναι έτοιμο να μάθει Ελληνικά. Έχουμε τελειώσει δυο βιβλία, αλλά δεν ξέρω τίποτα. Ξέρω κάποιες λέξεις στα Ελληνικά, αλλά δεν μπορώ να απαντήσω στις ερωτήσεις της δασκάλας μου. Είναι πολύ δύσκολο.

- Τι είναι πιο δύσκολο για εσένα; Να μαθαίνεις Ελληνικά ή Αγγλικά;

Απ. - Ελληνικά. Ξεκάθαρα Ελληνικά. Είναι πολύ πιο δύσκολο να τα μάθεις Τα Αγγλικά είναι εύκολα, και να γράφεις και να διαβάζεις. Δεν μπορώ να γράψω ή να διαβάσω στα Ελληνικά.

- Ήξερες Αγγλικά πριν έρθεις στην Ελλάδα;
- Απ. - Όχι, έμαθα εδώ. Δεν έμαθα Αγγλικά στο Ιράκ.
- Ήταν δύσκολο για εσένα να μάθεις Αγγλικά;
- Απ. - Όχι, καθόλου. Μου αρέσουν τα Αγγλικά.
- Πιστεύεις πως το σχολείο σου παρέχει χρήσιμες γνώσεις για το μέλλον;
- Απ. - Ναι, ε..., πρέπει να είναι χρήσιμες για εμένα.
- Τι εννοείς με αυτό;
- Απ. - Εννοώ πως πρέπει να μείνω εδώ, για αυτό πρέπει να μάθω, πρέπει να μάθω Ελληνικά.
- Γιατί λες πως «πρέπει να μάθεις Ελληνικά»;
- Απ. - Ο μπαμπάς μου λέει πως θα μείνουμε εδώ, πως πρέπει να μείνουμε εδώ, πως δεν υπάρχει κάποιο άλλο μέρος για εμάς. Επομένως, πρέπει να μάθω Ελληνικά για να μπορώ να μείνω εδώ, να ζήσω εδώ.

Οι απαντήσεις της επόμενης πληροφορήτριας δε διαφέρουν πολύ από τις αφηγήσεις των προηγούμενων. Εκφράζοντας και η ίδια τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην εκμάθηση των Ελληνικών, επισημαίνει παράλληλα κάτι τη διεθνή χρήση της αγγλικής γλώσσας, κάτι που αναφέρεται και από τους επόμενους πληροφορητές. Επιπροσθέτως, τονίζει τον υποχρεωτικό χαρακτήρα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, δεδομένου πως ο πατέρας της θέλει να μείνουν στην Ελλάδα, επομένως η γνώση των Ελληνικών θα είναι ιδιαίτερος σημαντική για εκείνη στο μέλλον.

Κορίτσι 3:

- Πώς σου φαίνεται το να μαθαίνεις Ελληνικά;
- Απ. - Είναι πολύ δύσκολο, πάρα πολύ.
- Γιατί πιστεύεις;
- Απ. - Δεν μπορώ να το εξηγήσω, είναι δύσκολα.
- Τι είναι πιο δύσκολο για εσένα; Να μαθαίνεις Ελληνικά ή Αγγλικά;
- Απ. - Ελληνικά. Μιλώ λίγο, αλλά είναι πολύ δύσκολο να γράψω.
- Ήξερες να μιλάς Αγγλικά πριν έρθεις στην Ελλάδα;
- Απ. - Όχι πολύ καλά, έμαθα εδώ. Έμαθα λίγα στο Ιράκ.
- Ήταν δύσκολο για εσένα να μάθεις Αγγλικά;
- Απ. - Δεν ξέρω, είναι πιο εύκολο από τα Ελληνικά.
- Πιστεύεις πως τα Αγγλικά είναι πιο σημαντικά από τα Ελληνικά;
- Απ. - Ναι, ναι, ναι!
- Γιατί το πιστεύεις αυτό;
- Απ. - Όλοι ξέρουν να μιλούν Αγγλικά, γι' αυτό.
- Πιστεύεις πως τα Ελληνικά θα είναι χρήσιμα για το μέλλον σου;
- Απ. - Ξεκάθαρα ναι. Όλες οι γλώσσες είναι σημαντικές. Αν ξέρεις μια γλώσσα μπορείς να επικοινωνήσεις, να μιλήσεις, να συναντήσεις ανθρώπους. Είναι πιο εύκολο. Και θα με βοηθήσω να γίνω μέρος αυτού του τόπου.

Οι απαντήσεις της επόμενης πληροφορήτριας δε διαφέρουν πολύ από τις αφηγήσεις των προηγούμενων. Η αξιολόγηση των αγγλικών ως σημαντική γλώσσα επικοινωνίας παρατηρείται κι όταν τα άτομα γνωρίζουν πως θα παραμείνουν στην Ελλάδα. Πιθανώς δεν εγκαταλείπουν την ελπίδα πως στο μέλλον θα μετοικήσουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Αγόρι 1

- Πώς σου φαίνεται το να μαθαίνεις Ελληνικά;
- Απ. - Μου αρέσει πολύ, είναι εύκολο για εμένα. Μπορώ να γράψω και να διαβάσω.

- Ήξερες Αγγλικά πριν έρθεις στην Ελλάδα;
- Απ. - *Ναι, ήξερα Αγγλικά.*
- Πιστεύεις πως το σχολείο σου παρέχει χρήσιμες γνώσεις για το μέλλον;
- Απ. - *Ναι, θέλω να μείνω εδώ. Και θέλω να μάθω Ελληνικά. Μπορώ να μιλήσω και να γράψω, αλλά πρέπει να μελετήσω περισσότερο.*

Αγόρι 4

- Πώς σου φαίνεται το να μαθαίνεις Ελληνικά;
- Απ. - *Είναι πολύ πολύ δύσκολο. Δε μου αρέσει πάρα πολύ.*
- Γιατί πιστεύεις;
- Απ. - *Τι να πω; Μου φαίνεται πολύ δύσκολο.*
- Τι είναι πιο δύσκολο για εσένα; Να μαθαίνεις Ελληνικά ή Αγγλικά;
- Απ. - *Ξεκάθαρα τα Ελληνικά. Δεν μπορώ να γράψω ή να μιλήσω ακόμα. Πρέπει να μελετήσω περισσότερο.*
- Ήξερες να μιλάς Αγγλικά πριν έρθεις στην Ελλάδα;
- Απ. - *Όχι, έμαθα εδώ.*
- Ήταν δύσκολο για εσένα να μάθεις Αγγλικά;
- Απ. - *Όχι ιδιαίτερα. Είναι πιο εύκολο από τα Ελληνικά.*
- Πιστεύεις πως τα Αγγλικά είναι πιο σημαντικά από τα Ελληνικά;
- Απ. - *Βέβαια! Όλοι ξέρουν να μιλούν στα Αγγλικά. Οι γονείς μου μου λένε πως πρέπει να μάθω Αγγλικά αν θέλω να γίνω ποδοσφαιριστής.*
- Πιστεύεις πως το σχολείο σου παρέχει χρήσιμες γνώσεις για το μέλλον;
- Απ. - *Ναι, πάρα πολύ, ιδιαίτερα τα μαθήματα Αγγλικών.*
- Πιστεύεις πως τα Ελληνικά θα είναι χρήσιμα για εσένα στο μέλλον;
- Απ. - *Όχι ιδιαίτερα, δεν το πιστεύω αυτό.*

Αυτό που μπορούμε να παρατηρήσουμε σε ένα συνολικό βαθμό από τις αφηγήσεις των υποκειμένων είναι πως οι απόψεις τους σχετικά με την εκμάθηση των Ελληνικών είναι χωρισμένες κι αυτό εξαρτάται, όπως έχει ήδη επισημανθεί από την παραμονή τους ή μη στη χώρα, καθώς και από τις προσωπικές τους επιθυμίες. Εφόσον οι ίδιοι/ες αντιμετωπίζουν την Ελλάδα ως μια χώρα διέλευσης, ένα «μέσο», έναν ίσως προσωρινό σταθμό, η γνώση των Ελληνικών δεν αποτελεί για εκείνους/ες σημαντικό εφόδιο. Ωστόσο, εκφράζουν την αναγκαιότητα του να μάθουν Ελληνικά, μόνο στις περιπτώσεις που η Ελλάδα αποτελεί τον «τελικό» τους προορισμό.

Συμπεράσματα

Βασικός στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων, απόψεων, και ιδεών των μαθητών προσφύγων αναφορικά με τις εκπαιδευτικές δυνατότητες στις οποίες μπορούν να έχουν πρόσβαση στην Ελλάδα. Οι πληροφορητές/τριες της έρευνας εξέφρασαν διαφορετικές απόψεις για την εκπαίδευση που λαμβάνουν εντός/εκτός δομή, ενώ οι αφηγήσεις τους τοποθετούσαν στο επίκεντρο την αβεβαιότητα αναφορικά με την παραμονή τους ή όχι στην Ελλάδα. Μια κατάσταση, που όπως φάνηκε και από τους λόγους τους, ήταν άμεσα σχετιζόμενη με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ή όχι. Επιπροσθέτως, σε ένα γενικότερο πλαίσιο η στάση των υποκειμένων απέναντι στα μαθήματα εντός δομής ήταν θετική, καθώς όπως εξέφρασαν τα συγκεκριμένα μαθήματα συνέβαλαν καθοριστικά στη βελτίωση των Αγγλικών τους, ωστόσο η συνεχής αλλαγή του πληθυσμού των μαθημάτων συνδυαζόμενη με το γεγονός πως ήταν η απαραίτητη η επανάληψη ορισμένων σημείων, αποτελούσε κίνητρο μη παρακολούθησης των εν λόγω μαθημάτων. Συνεχίζοντας, αρκετοί

πληροφορητές/τριες εξέφρασαν την προτίμησή τους προς τα μαθήματα που γίνονταν το απόγευμα στα πλαίσια των Δ.Υ.Ε.Π., καθώς όπως είπαν τους παρείχαν ένα αίσθημα ελευθερίας και απελευθέρωσης από τη δομή, δεδομένου πως όλη τους η καθημερινότητα λάμβανε χώρα εντός της δομής. Ένα άλλο αξιοσημείωτο εύρημα είναι πως καθώς το πρόγραμμα των Δ.Υ.Ε.Π. εισήχθη από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, πλαισίωσε τα συγκεκριμένα μαθήματα με ένα αίσθημα επισημότητας, δεδομένου πως αποτελεί μια επίσημη πρόταση του κράτους.

Ένα δεύτερο σημαντικό εύρημα είναι πως καθώς εξέφραζαν τις απόψεις τους για τα μαθήματα στα πλαίσια των Δ.Υ.Ε.Π., πρότειναν διαφορετικές μεθόδους για τη διδασκαλία και εκμάθηση των Ελληνικών, καθώς οι εφαρμοζόμενες μέθοδοι δεν τους φαίνονταν ιδιαίτερος χρήσιμες. Θεωρούσαν πως η διδασκαλία ενδεχομένως να προχωρούσε αρκετά γρήγορα και επιθυμούσαν το χωρισμό του ενός τμήματος διδασκαλίας βάσει της ηλικίας τους σε διαφορετικά, μικρότερα τμήματα.

Όσον αφορά την Αγγλική γλώσσα, τα περισσότερα υποκείμενα τοποθετήθηκαν ιδιαίτερος θετικά απέναντι στη σημασία που έχει η γνώση της γλώσσας και τόνισαν τη διεθνή λειτουργικότητα που θα έχει για τους ίδιους στο μέλλον, σε όποιο μέρος και να βρίσκονται, ενώ οι περισσότεροι/ες εξέφρασαν την επιθυμία τους για περισσότερα μαθήματα Αγγλικών.

Για να ανακεφαλαιώσω, ο κύριος στόχος αυτής της έρευνας ήταν να ακουστούν οι λόγοι των ίδιων των μαθητών/τριών επιχειρηθεί μια ανάλυση των πεποιθήσεων και των εννοιών τους σχετικά με την εκπαίδευση που λαμβάνουν στην Ελλάδα. Είναι θεμελιωδώς σημαντικό να ληφθούν υπόψη οι στάσεις τους απέναντι σε συγκεκριμένα θέματα συζήτησης, όπως η υπεροχή της αγγλικής γλώσσας και των θετικών επιστημών, αντικείμενα που για τα ίδια θα είναι ιδιαίτερος χρήσιμα για το μέλλον τους. Είναι επιτακτικό οι πεποιθήσεις των ίδιων των μαθητών/τριών να διερευνηθούν σε βάθος και να ληφθούν υπόψη σε μελλοντικά έργα και μελέτες. Τέλος, είναι απαραίτητο να δοθεί στα παιδιά αυτά ο χώρος για να μιλήσουν και να εκφράσουν τις πεποιθήσεις τους, ειδικά όταν πρόκειται για ένα πεδίο στον οποίο αφιερώνουν το μεγαλύτερο μέρος της καθημερινής τους ζωής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Assembly debate on 29 September 2015 (31st Sitting) (see Doc. 13867 and addendum, report of the Committee on *Migration, Refugees and Displaced Persons*, rapporteur: Ms Tineke Strik). Text adopted by the Assembly on 29 September 2015 (31st Sitting).
Ανάκτηση από <https://www.refworld.org/pdfid/5669613e4.pdf> στις 25/07/2020.
- Cohen, L. and Manion, L. (1992). *Research methods in education (3rd edition)*. London: Routledge.
- Esser, H. (2006). *Migration, language and integration*. AKI Research Review 4. Berlin Program on Intercultural Conflicts and Societal Integration (AKI), Social Research Center.
- Howard, K. & Sharp, J.A. (1994). *The scientific study. A guide to the design and management of university research*. Athens: Gutenberg.
- Mogli, M. & Papadopoulou, M. (2018). “If I stay here, I will learn the language: Reflections from a case study of Afghan refugees learning Greek as a Second Language” in *Research Papers in Language, Teaching and Learning*, Vol. 9.
- UNHCR (2019). *Stepping Up: Refugee Education in Crisis*.
- United Nations Children’s Fund (2017) *Access to Education of Refugee and Migrant Children outside Accommodation (Open) Sites - Athens and Thessaloniki, Greece*, March 2017. Ανάκτηση από

https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/REACH_GRC_Access_to_Education%20final.pdf στις 25/07/2020.

Γιαννοπούλου, Μ. – Θ. (2017). *Οι εκπαιδευτικές προσδοκίες των παιδιών προσφύγων*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Παπαγαρουφάλη, Ε. (2002). “Η συνέντευξη ως σωματική επικοινωνία των συνομιλητών και πολλών άλλων” στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 107, 29-46.

Μετανάστες, Πρόσφυγες και Διγλωσσία στην Εκπαίδευση. Η Διαπολιτισμική Ένταξη ενός παιδιού από τη Συρία στο σχολικό περιβάλλον και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο: «Η εμπειρία από ένα εργαστήριο μαγειρικής και μια Ελληνοαραβική γιορτή».

Ζωή Μακρονάσιου

*Ειδική Παιδαγωγός- Γλωσσολόγος, Μάστερ στη Σχολική Ψυχολογία
zmakronasiou@gmail.com*

Περίληψη

Η ισότιμη αλληλεπίδραση, επικοινωνία και αντιμετώπιση των διαφορετικών πολιτισμών ονομάζεται διαπολιτισμικότητα. Επιδίωξη της διαπολιτισμικότητας είναι οι πολίτες μιας κοινωνίας να μπορούν και να είναι σε θέση να λαμβάνουν ελεύθερα τα διάφορα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, έτσι ώστε να κατανοήσουν τα διάφορα στοιχεία τα οποία το αποτελούν, μέσω της προαγωγής των ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων. Η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στην αποδοχή και ανακάλυψη της διαφορετικότητας και την εγκατάλειψη εθνοκεντρικών προτύπων, η οποία οδηγεί στην ανταλλαγή και συνεργασία των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Στοχεύει στην ανάπτυξη ενός τρόπου ζωής ο οποίος προωθεί το διάλογο, τον σεβασμό και την κατανόηση και υποστηρίζει ότι απαραίτητος παράγοντας για την αρμονική συνύπαρξη και συνεργασία των ατόμων είναι η πραγματική κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών και ομοιοτήτων των ατόμων. Βασικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η κατανόηση της ετερότητας και της διαφορετικότητας των ατόμων, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές, έτσι ώστε όλοι μαζί να συνυπάρξουν ειρηνικά και να αναπτυχθούν οι κατάλληλες κοινωνικές-εκπαιδευτικές δεξιότητες. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την προστασία και κατανόηση της διαφορετικότητας. Προκειμένου να εξετασθεί ο αποτελεσματικότερος τρόπος ένταξης του ατόμου στο περιβάλλον του σχολείου και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, χρησιμοποιήθηκε η προσέγγιση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, η οποία είναι η διαδικασία κινητοποίησης μικρών ομάδων μαθητών για τη διεξαγωγή μέρους ή όλων των διδακτικών δραστηριοτήτων μέσα από ομάδες και σύναψη συνεργατικών σχέσεων. Μέσω ενός βιωματικού εργαστηρίου μαγειρικής και μιας Ελληνο-Αραβικής γιορτής εξετάστηκε ο βαθμός ένταξης ενός Σύριου μαθητή ηλικίας 8 ετών. Ενθαρρύνθηκε η εμπλοκή όλων των μαθητών, ενισχύθηκε η συνεργασία και η συλλογικότητα μέσω της αυθεντικής επικοινωνίας, και αναπτύχθηκε το αίσθημα της επίτευξης ενός κοινού στόχου. Σημαντική κρίθηκε και η συμμετοχή της δασκάλας της τάξης όπως και της δασκάλας παράλληλης στήριξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν τη σημαντικότητα ενσωμάτωσης συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας στην εκπαιδευτική πράξη, ενώ παράλληλα καταγράφονται ιδέες για μελλοντική έρευνα στον τομέα αυτό.

Λέξεις-κλειδιά: Διαπολιτισμικότητα, Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία, Ετερότητα, Εκπαιδευτικός

**Immigrants, Refugees and Bilingualism in Education.
The Intercultural Integration of a Child from Syria
in the school environment and the wider social**

context: “The experience from a cooking workshop and a Greek-Arab celebration”.

Zoi Makronasiou

Special pedagogue linguist master in school psychology
zmakronasiou@gmail.com

Summary

Equal interaction, communication and dealing with different cultures is called interculturalism. The goal of interculturalism is for the citizens of a society to be able to freely receive the various environmental stimuli so that they can understand the various elements that make it up, by promoting equal opportunities and possibilities. Interculturalism refers to the acceptance and discovery of diversity and the abandonment of ethnocentric standards, which leads to the exchange and cooperation of different cultural groups. It aims to develop a way of life that promotes dialogue, respect and understanding and argues that a necessary factor for the harmonious coexistence and cooperation of individuals is the real understanding of the cultural differences and similarities of individuals. The main goal of intercultural education is to understand the heterogeneity and diversity of individuals, both by teachers and students, so that all together can coexist peacefully and develop appropriate social-educational skills. Intercultural education is linked to the promotion of human rights and the protection and understanding of diversity. In order to examine the most effective way for the individual to integrate into the school environment and the wider social context, a collaborative teaching approach was used, which is the process of mobilizing small groups of students to conduct part or all of their teaching activities through groups and collaborative relationships. Through an experiential cooking workshop and a Greek-Arab celebration, the degree of integration of an 8-year-old Syrian student was examined. Encouraging the involvement of all students, strengthening cooperation and collectivity through authentic communication, and developing a sense of achievement of a common goal. The participation of the class teacher as well as the teacher of parallel support was also considered important. The results of the research highlight the importance of integrating collaborative teaching methods in educational practice, while at the same time recording ideas for future research in this field.

Key-words: Interculturalism, Collaborative Teaching, Heterogeneity, Teacher

Εισαγωγή

Οι έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας αποτελούν κυρίαρχες στη διαμόρφωση του κοινωνικού συνόλου, και η εισαγωγή τους ήδη από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα στον τομέα της εκπαίδευσης δηλώνουν ακόμη περισσότερο την σημαντικότητά τους. Η διαδικασία της ατομικής κοινωνικοποίησης σε μια καινούρια πολυπολιτισμική πραγματικότητα ονομάζεται διαπολιτισμός. Αντίστοιχα η διαπολιτισμικότητα δηλώνει την ανάπτυξη των αναγκαίων κοινωνικών, πολιτισμικών και παιδαγωγικών μέτρων έτσι ώστε να αντιμετωπισθούν τα κοινωνικά και πολιτισμικά προβλήματα (Δαμανάκης, 1997). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά ένα ευρύτερο φάσμα κοινωνικών-πολιτικών, οι οποίες προϋποθέτουν την ύπαρξη μιας εκπαιδευτικής ατζέντας αντιπροκατάληψης, την ανάγκη δημιουργίας συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας καθώς και την ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευσης εμπερικλείει το μακροεπίπεδο του κράτους και των θεσμικών δομών του, το μεσο-επίπεδο του σχολείου και

το μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης (Gundara, 2000). Βασική αρχή αποτελεί η σημασία του πολιτισμού για την ανάπτυξη του διαπολιτισμικά κοινωνικοποιούμενου ατόμου. Το κάθε άτομο έρχεται στο σχολείο με βιώματα, εμπειρίες και παραστάσεις από δύο ή και περισσότερα πολιτισμικά συστήματα και το κοινωνικό ή εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να του παράσχει την ευκαιρία να τα αναπτύξει απρόσκοπτα (Δαμανάκης, 2002). Η διαφορετικότητα στις εμπειρίες και παραστάσεις, το φέρνουν αντιμέτωπο με έναν νέο τρόπο ζωής τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, με τον οποίο προηγουμένως δεν έχει εξοικειωθεί (Ryan & Twibell, 2000). Το άτομο βιώνει «πολιτισμικό σοκ» το οποίο δηλώνει μια κατάσταση άγχους και αβεβαιότητας και προσδιορίζει τη διαδικασία της αρχικής προσαρμογής σε ένα άγνωστο πολιτισμικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να δέχεται τη διαφορετικότητα, να σέβεται την ετερότητα και να παρέχει ίσες μορφωτικές ευκαιρίες σε όλα τα άτομα που απαρτίζουν την σχολική τάξη. Στόχος της εργασίας είναι μέσω της αποσαφήνισης της έννοιας της διαπολιτισμικότητας και της διαχείρισης της ετερότητας, να εξετασθεί η αποτελεσματικότητα της ένταξης του ατόμου από άλλη χώρα στο σχολικό περιβάλλον και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Τα δευτερογενή δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν για να παρουσιαστεί το θεωρητικό υπόβαθρο, ενώ τα αποτελέσματα της έρευνας προήλθαν από τη διεξαγωγή και εφαρμογή πρακτικών μεθόδων ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Κεφάλαιο 1ο. Ετερότητα, Διαπολιτισμικότητα, Εκπαιδευτικοί και Σχολείο

1.1 Αποσαφήνιση της έννοιας Ετερότητα

Η έννοια της ετερότητας έχει διαφορετικές μορφές καθεμία από την οποία ανταποκρίνεται σε διαφορετικά γνωρίσματα. Η έννοια της εθνικής ετερότητας αφορά την διαφορετική εθνική ταυτότητα που νιώθουν τα άτομα που ζουν σε μια διαφορετική κοινωνία, η θρησκευτική ετερότητα αναφέρεται στη διαφορετική θρησκεία που έχουν τα άτομα σε σχέση με την κυρίαρχη της χώρας υποδοχής, η γλωσσική ετερότητα αναφέρεται στη διαφορετική γλώσσα που χρησιμοποιούν τα άτομα σε σχέση με την επικρατούσα και τέλος η έννοια της πολιτισμικής ετερότητας αναφέρεται στη διαφορετικότητα στις στάσεις, αξίες, αντιλήψεις και πεποιθήσεις των ατόμων που προέρχονται από άλλη χώρα (Earley & Ang, 2003· Ely & Thomas, 2001). Δεν υπάρχει επομένως ένας συγκεκριμένος ορισμός για την έννοια της ετερότητας καθώς περιέχει μια μεγάλη ομάδα διαφορετικών παραγόντων που την επηρεάζουν. Το Social Work Dictionary αναφέρει την ετερότητα ως το αντίθετο της ομοιογένειας και δηλώνει τα άτομα τα οποία αποτελούν εθνική και πολιτισμική μειονότητα σε ένα κοινωνικό σύνολο (Barker, 2003). Επισημαίνει επίσης ότι η πολιτισμική ετερότητα δηλώνει την συνύπαρξη πολλών διαφορετικών θρησκευτικών και φυλετικών ομάδων οι οποίες έχουν διαφορετικό τρόπο ζωής και αξίες αλλά συνυπάρχουν μέσα σε ένα γενικότερο κοινωνικό σύνολο (Barker, 2003).

1.2 Γενικές πολιτικές διαχείρισης Ετερότητας

Κάθε χώρα ανάλογα με την κουλτούρα της, την πολιτική της κατάσταση, τον πολιτισμό της και τις οικονομικές της δυνατότητες υιοθετεί και εφαρμόζει διάφορες πολιτικές διαχείρισης της ετερότητας. Παρόλα αυτά, οι πιο συνηθισμένες πολιτικές διαχείρισης της ετερότητας και πιο ειδικά της πολιτισμικής ετερότητας είναι η ομογενοποίηση και η συντήρηση/διατήρηση.

Στην περίπτωση της ομογενοποίησης στόχος είναι να καταπολεμηθεί ο πολιτισμικός πλουραλισμός και να δημιουργηθούν οι απαραίτητες πολιτικές όπου οι διαφορετικές

πολιτισμικές ταυτότητες ενσωματώνονται στην πολιτισμική κουλτούρα της χώρας υποδοχής. Εμφανίζονται φαινόμενα ρατσισμού και διακρίσεων ενώ το κράτος δεν αναγνωρίζει τις διάφορες πολιτισμικές ομάδες και τις αξίες τους και εξαναγκάζει τα άτομα να προσηλυτιστούν στην επίσημη γλώσσα, θρησκεία και κοινωνία. Βασικό χαρακτηριστικό της προσέγγισης αυτής ωστόσο αποτελεί η καταστρατήγηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η προσβολή της ελεύθερης και ισάξιας συμμετοχής των ατόμων στην εκπαίδευση και στις δομές της κοινωνίας γενικότερα (Horn, 2009).

Από την άλλη πλευρά η έννοιας της συντήρησης/διατήρησης αφορά την υιοθέτηση πρακτικών μέσα από τις οποίες αναγνωρίζεται και κατοχυρώνεται η πολιτισμική ετερότητα και προστατεύονται τα θεμελιώδη δικαιώματα των ατόμων αυτών, μέσα από την αποδοχή της διαφορετικής τους υπόστασης, την εκμάθηση και ένταξη τους στην νέα κουλτούρα και κοινωνία, χωρίς ωστόσο να χάνεται η ατομική τους θρησκευτική, γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα (Horn, 2009).

1.3 Αποσαφήνιση της έννοιας Διαπολιτισμικότητα

Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ατόμου και της ένταξης του σε μια καινούρια πολυπολιτισμική κοινωνία, στην οποία επιδιώκεται η αναγνώριση των ξένων συνηθειών και νοοτροπιών και η επιδίωξη της αλληλεπίδρασης και επαφής των διαφορετικών ατόμων, αναφέρεται στην έννοια του «διαπολιτισμικός» (Borelli & Hoff, 1988). Η ισότιμη αλληλεπίδραση, επικοινωνία και αντιμετώπιση των διαφορετικών πολιτισμών ονομάζεται διαπολιτισμικότητα (Δαμανάκης, 2010). Επιδίωξη της διαπολιτισμικότητας είναι οι πολίτες μιας κοινωνίας να μπορούν και να είναι σε θέση να λαμβάνουν ελεύθερα τα διάφορα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, έτσι ώστε να κατανοήσουν τα διάφορα στοιχεία τα οποία το αποτελούν, μέσω της προαγωγής των ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998). Η διαπολιτισμικότητα λοιπόν θεωρείται μια έννοια κανονιστική η οποία εκφράζει τις μεθόδους και τις παραμέτρους αλληλεπίδρασης των διαφόρων πολιτισμών μεταξύ τους, μέσα σε μια κοινωνία (Coelho et.al., 2007) και προσδιορίζει τη διαδικασία καθώς και τις δράσεις για ανάπτυξη στρατηγικών μεθόδων για την ισότιμη προσέγγιση, αλληλεπίδραση και επικοινωνία των διαφορετικών ατόμων μεταξύ τους.

1.4 Τα διαπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης

Καθώς οι κοινωνίες είναι έντονα πολυπολιτισμικές τα τελευταία χρόνια παρατηρείται η υιοθέτηση διάφορων διαπολιτισμικών προσεγγίσεων και η προώθηση εκπαιδευτικών διαδικασιών που στόχο έχουν τη δημιουργία πολιτών απαλλαγμένων από στερεότυπα και προκαταλήψεις. Ιστορικά τα πρώτα μοντέλα εφαρμόστηκαν ήδη από τις αρχές του 1960 και συνολικά έχουν αναπτυχθεί πέντε διαφορετικά διαπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης (Γκόβαρης κ.α. 2007· Παπάς, 2001):

1. *Αφομοιωτικό μοντέλο*: Αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1960 και είχε στόχο την απορρόφηση των διαφορετικά εθνικών και πολιτισμικών ομάδων από τη χώρα αναφοράς (Samovar & Porter, 1994). Υιοθετήθηκε η μονογλωσσική και μονοπολιτισμική διαδικασία εκπαίδευσης με αποτέλεσμα τα παιδιά σταδιακά να αποκόπτονται από την προσωπική τους πολιτισμική ταυτότητα (Husén & Postlethwaite, 1985).
2. *Μοντέλο ενσωμάτωσης*: Στο μοντέλο αυτό γίνεται αποδεκτή η πολυπολιτισμικότητα και δέχεται την συνύπαρξη ομάδων με διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές ταυτότητες με την χώρα υποδοχής, και αναφέρεται στην αλληλένδετη άσκηση

επιρροής από τις ομάδες αυτές στη χώρα υποδοχής και το αντίστροφο (Γεωργογιάννης, 1997).

3. *Πολυπολιτισμικό μοντέλο*: Καθώς τα δυο προηγούμενα μοντέλα δεν συνεισέφεραν αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση του εθνικού διαχωρισμού, στα μέσα της δεκαετίας του 1970 δημιουργήθηκε το συγκεκριμένο μοντέλο, επιδίωξη του οποίου είναι η χώρα υποδοχής να προωθήσει την κοινωνική συνοχή και τη διαφορετικότητα των πολιτισμών, με την θεώρηση ότι όλοι είναι ίσοι (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).
4. *Αντιρατσιστικό μοντέλο*: Μέσω του μοντέλου αυτού το οποίο εμφανίστηκε στα μέσα του 1980, στόχος ήταν η παροχή ίσων κοινωνικών ευκαιριών και η δυνατότητα συμμετοχής όλων στα κοινά, λαμβάνονται υπόψη τις διάφορες κοινωνικές δυνάμεις και όχι τις ατομικές στάσεις (Brandt, 1986).
5. *Διαπολιτισμικό μοντέλο*: Είναι σε εφαρμογή από τα τέλη του 1980 μέχρι σήμερα και έχει στόχο την προώθηση της συνεργασίας και της αναγνωσιμότητας της πολιτιστικής διαφορετικότητας των ατόμων. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό ο στόχος έχει αναπτυχθεί η στρατηγική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση βασικό μέλημα είναι η δημιουργία και παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης, μέσα από την ισάξια μεταχείριση των ατόμων, χωρίς να επηρεάζεται από τη διαφορετικότητα στα κοινωνικά και πολιτισμικά υπόβαθρα (Ασκούνη, 2001). Εμφανίστηκε στα τέλη του 1980 και εφαρμόστηκε κυρίως από χώρες της Ευρώπης και μέσω του δομημένου διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης στοχεύει στην αποτελεσματική συνύπαρξη των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, τόσο μέσα στον χώρο του σχολείου όσο και γενικότερα. Βασικά χαρακτηριστικά του αποτελούν η αναθεώρηση του εθνοκεντρισμού και τον μονοπολιτισμικά προσανατολισμένων στόχων του σχολείου, η δημιουργία των δομών και δράσεων για την υποδοχή και αποδοχή των διάφορων πολιτισμικών κοινωνιών, καθώς και η αποτελεσματική κοινωνική και οικονομική ενσωμάτωση των παιδιών που προέρχονται από άλλες χώρες στη χώρα αναφοράς (Μάρκου, 1997). Ορίζεται από κάποιες βασικές αρχές οι οποίες είναι η *ενσυναίσθηση*, δηλαδή η πραγματική κατανόηση της διαφορετικότητας και των προβλημάτων των ατόμων, η *αλληλεγγύη*, μέσω της οποίας αποτρέπεται η κοινωνική ανισότητα, ο *σεβασμός*, που στόχο έχει την πραγματική αποδοχή των ετεροτήτων και *αποβολή εθνικιστικών αντιλήψεων*, προκειμένου να μειωθούν και να εξαλειφθούν οι διάφορες προκαταλήψεις και τα στερεότυπα (Μάρκου, 1996). Βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η στόχευση της σε όλα τα άτομα με γνώμονα την δημιουργία δεσμών για ειρηνική και αποτελεσματική συνύπαρξη των διάφορων εθνικών και πολιτισμικών ομάδων (Θεοδοσιάδου, 2015). Από την άλλη πλευρά η πολυπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει να προωθήσει την γενική αποδοχή και ανεκτικότητα των διαφορετικών πολιτισμικών μέσω της παθητικής συνύπαρξής τους, εστιάζοντας σε προβλήματα όπως στη διαφορετικότητα του μαθησιακού ύψους, του προφίλ των μαθητών και της γλώσσας (UNESCO, 2015). Σύμφωνα με αρκετές μελέτες (Luchtenberg, 2009· Rolandi-Ricci, 1986) η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να προωθήσει αποτελεσματικά τα ανθρώπινα δικαιώματα και να ενισχύσει την αποδοχή της διαφορετικότητας, ενώ από την άλλη η πολυπολιτισμική εκπαίδευση απλά προετοιμάζει τα άτομα των διάφορων εθνικοτήτων να ζήσουν κατάλληλα και σωστά μέσα στην πολυπολιτισμική κοινωνία.

1.5 Εκπαιδευτικοί και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Σύμφωνα με έρευνες αρκετά μεγάλο ποσοστό δασκάλων παλαιότερης γενιάς δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τις γνώσεις που απέκτησαν σε αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές (Butler et.al., 2006), ωστόσο δάσκαλοι οι οποίοι έχουν λάβει υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης σε

θέματα διαπολιτισμικότητας φαίνονται να είναι περισσότερο δεκτικοί και εξοπλισμένοι στην ετερότητα, χωρίς προκαταλήψεις και με καλύτερη αντίληψη της έννοιας του σεβασμού. Το μεγαλύτερο πρόβλημα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η πρακτική εφαρμογή καινοτομικών μεθόδων διδασκαλίας και η αποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας σε μεικτά περιβάλλοντα (Ντίνας & Γρίβα, 2017). Στην Ελλάδα με τον νόμο 2413 (ΦΕΚ Α' 124/14-6-96), ο εκπαιδευτικός αναγνωρίστηκε επισήμως φορέας της διαπολιτισμικής αγωγής, ενώ μέχρι πρωτίστως το ελληνικό σχολείο στόχευε στην ανάπτυξη της εθνικής κουλτούρας και του εθνικού εγωκεντρισμού (Μαυρογιώργος, 2008). Ο εκπαιδευτικός κλήθηκε λοιπόν να συμμορφωθεί με τις νέες αποφάσεις και να αναλάβει έναν ρόλο ο οποίος περιλαμβάνει όχι μόνο ένα σύνολο καθηκόντων, αλλά και ένα σύνολο δεξιοτήτων έτσι ώστε να αναπτύξει διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση. Η ευαισθητοποίηση περιλαμβάνει το σύνολο των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από τις οποίες ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κατανοεί, να αποδέχεται και να χειρίζεται αποτελεσματικά τα διάφορα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ετερότητας, και τις ιδιομορφίες της, προκειμένου να αναπτύσσει τις κατάλληλες στρατηγικές έτσι ώστε να αναπροσαρμοστούν προηγούμενες στάσεις, απόψεις και αντιλήψεις του. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός αποκτάει την απαιτούμενη διαπολιτισμική ικανότητα, η οποία ωστόσο χρήζει συνεχούς βελτίωσης, μακροχρόνιας εξάσκησης και ανάπτυξης ειδικών διδακτικών γνώσεων. Τα μεγαλύτερα εμπόδια που συνδέονται με την αποτελεσματική εκτέλεση του διαπολιτισμικού έργου σχετίζονται από την μια πλευρά με την ευρύτερη εκπαιδευτική-διαπολιτισμική πολιτική και από την άλλη με τις ανάγκες του εκπαιδευτικού (Μαυρογιώργος, 2008). Θα πρέπει να υπάρχει σύνδεση μεταξύ της εκπαιδευτικής πολιτικής και πράξης έτσι ώστε να εξαλείφονται οποιαδήποτε σημάδια κοινωνικής αναντιστοιχίας (να μην ακολουθείται η λογική της αφομοίωσης αλλά η στρατηγική της καλλιέργειας της ετερότητας και της λειτουργικής διατήρησης). Από την άλλη πλευρά ο εκπαιδευτικός είναι φορέας προσωπικών προκαταλήψεων, πολιτισμικών απόψεων, στερεοτύπων κτλ, που ακόμη και εάν έχει εκπαιδευτεί έτσι ώστε να είναι δεκτικός προς την διαπολιτισμική προσέγγιση, επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις επιρροές αυτές (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Αναδεικνύεται επομένως η ανάγκη τόσο της επιμόρφωσης τους στη διαμόρφωση πολυπολιτισμικής κουλτούρας όσο και της αναδιαμόρφωσης προσωπικών θεωρήσεων μέσα από εκπαιδευτικές διαδικασίες. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει λοιπόν να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι έτσι ώστε να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες των πολυπολιτισμικών τάξεων, προκειμένου να είναι σε θέση όχι μόνο να μεταδώσουν τις απαιτούμενες γνώσεις αλλά και να καλλιεργήσουν αποτελεσματικά την κοινωνικοποίηση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών (Καψωμένος, 2004). Ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα πρότυπο συμπεριφοράς και μίμησης και μπορεί να δημιουργήσει θετικές ή αρνητικές στάσεις απέναντι στο διαφορετικό και τις προκαταλήψεις (Ντίνας & Γρίβα, 2017).

1.6 Ο ρόλος του σχολείου στα πολύ/διαπολιτισμικά περιβάλλοντα

Τα σχολεία μέχρι και τις αρχές του 21^{ου} αιώνα, είχαν δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα, στο οποίο οι μαθητές είχαν παθητική στάση και ο δάσκαλος θεωρούνταν αυθεντία. Το εκπαιδευτικό σύστημα ωστόσο αναβαθμίζεται συνεχόμενα, προκειμένου να αντεπεξέλθει στις νέες κοινωνικές ανάγκες και τα σχολεία πλέον έχουν μαθητοκεντρικό χαρακτήρα, με τους μαθητές να κατέχουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διδασκαλία. Οι τάξεις πλέον είναι μεικτές και όλοι μαθητές πρέπει να έχουν ίση μεταχείριση και ίσες ευκαιρίες χωρίς το σχολείο να τους αποξενώνει ή να τους περιθωριοποιεί. Θα πρέπει λοιπόν να δίνει την ευελιξία και τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν μεθόδους διαφοροποιημένης διδασκαλίας προκειμένου να μπορούν και να έχουν τη δυνατότητα να σχεδιάζουν και να πραγματοποιούν

εκπαιδευτικές προσεγγίσεις οι οποίες σέβονται και περιλαμβάνουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, απευθύνονται στα ενδιαφέροντα τους και ενισχύουν το αίσθημα της αποδοχής της διαφορετικότητας (Λαζαρίδου, 2015). Καθοριστικοί φορείς κοινωνικοποίησης αποτελούν τόσο το σχολείο όσο και η οικογένεια, και για τον λόγο αυτό οποιοσδήποτε σχεδιασμός εκπαιδευτικών πολιτικών και στρατηγικών, θα πρέπει να εξυπηρετεί τις κοινωνικές ανάγκες μέσα από την κατάλληλη ανάπτυξη και δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων και μεθοδολογιών (Κωνσταντίνου, 2015). Διάφορες θεωρίες έχουν αναπτυχθεί οι οποίες στοχεύουν στην αποσαφήνιση του ρόλου, του σκοπού και των λειτουργιών των σχολικών δομών και γενικότερα του σχολείου. Οι *κοινωνιοκεντρικές θεωρίες* θεωρούν το σχολείο ότι οφείλει να ικανοποιήσει όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά τις απαιτήσεις των κοινωνικών συστημάτων μέσα από την επίτευξη των κοινωνικών αναγκών και την παροχή των απαιτούμενων γνώσεων-δεξιοτήτων στους μαθητές (Κωνσταντίνου, 2015). Οι ατομοκεντρικές θεωρίες έχουν στο επίκεντρο το άτομο και στόχος του σχολείου είναι η ολοκλήρωση των διαφόρων γνωστικών και συναισθηματικών αναγκών του ατόμου μέσα από την αποτελεσματική κάλυψη των απαιτήσεων αυτών (Κωνσταντίνου, 2015). Οποιαδήποτε και εάν είναι η θεώρηση, το σχολείο έχει κάποιες κοινά αποδεκτές λειτουργίες οι οποίες συνοπτικά είναι οι εξής (Ματσαγγούρας, 2001):

- ❖ *Παιδαγωγική και κοινωνικοποιητική*: Στόχος είναι η κοινωνικοποίηση του ατόμου μέσα από την ανάπτυξη μιας κοινωνικά αποδεκτής προσωπικότητας και συμπεριφοράς που θα οδηγήσει στην απορρόφηση του ατόμου από την ίδια την κοινωνία.
- ❖ *Διδακτική και μαθησιακή*: Στόχος είναι η παροχή των απαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων προκειμένου να έχει τα κατάλληλα εφόδια για ένταξη του ατόμου στο σύστημα της απασχόλησης.
- ❖ *Αξιολογική-Επιλεκτική*: Στόχος είναι η αξιολόγηση και βελτίωση των μαθητών με στόχο τον καλύτερο προσανατολισμό στην επαγγελματική τους μελλοντική πορεία.
- ❖ *Εποπτική*: Στόχος είναι η παροχή ασφάλειας και αξιοπρεπής διαβίωσης τον ατόμων μέσα στο περιβάλλον του σχολείου.

Το σχολείο οφείλει να περιέχει διδακτικές πρακτικές οι οποίες να προωθούν την διαπολιτισμικότητα, θα λαμβάνουν υπόψη την πολιτισμική ετερότητα των ατόμων και θα προστατεύουν την πολιτιστική κληρονομιά της χώρας υποδοχής, καθώς αποτελεί βασικό εργαλείο παροχής γνώσης, ανάπτυξης δεξιοτήτων και δημιουργίας κατάλληλων τρόπων συμπεριφοράς (Γεωργογιάννης, 2009). Οποιασδήποτε συγκρούσεις λόγω της πολυπολιτισμικής σύνθεσης των τάξεων θα πρέπει να αποφεύγονται και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά από το σχολείο, το οποίο ταυτόχρονα οφείλει να αναπτύξει την ενσυναίσθηση και την αντιρατσιστική αγωγή σε όλα τα μέλη τα οποία το αποτελούν (γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές, εξωτερικοί σχολικοί σύμβουλοι). Προκειμένου όμως να αναπτυχθεί ένα θετικό περιβάλλον δεκτικό στον διαπολιτισμικό προσανατολισμό, το σχολείο θα πρέπει να εξετασθεί και να μετασχηματισθεί μέσα από νέα διδακτική ύλη, νέες μορφές διδασκαλίας και νέων μεθόδων αξιολόγησης, έτσι ώστε να μην εξαλείφει την συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, αλλά και να προωθεί ενεργά την ετερογένεια και την πολυπολιτισμικότητα των μαθητών (Δράγωνα κ.α., 2001). Ο εθνοκεντρικός και τα προγράμματα που ενισχύουν την μονόγλωσση προσέγγιση των μαθημάτων πρέπει να αντιμετωπισθούν όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά, μέσα από κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθοδολογίες στις οποίες προωθείται η έννοια της συνεργατικότητας και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και οι οποίες διαφυλάττουν τη συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτιστικών στοιχείων (Δράγωνα κ.α., 2001). Η ηγεσία του σχολείου θα πρέπει να διέπεται από όραμα και να εφαρμόζει πρακτικές οι οποίες συμβάλλουν στη διατήρηση του δημοκρατικού και αποτελεσματικού χαρακτήρα του σχολείου, μέσω της ταυτόχρονης εφαρμογής πρακτικών και προσεγγίσεων που αναγνωρίζουν τις ανάγκες των

παιδιών που είναι από διαφορετική χώρα αλλά και στρατηγικών που πραγματώνουν το εκπαιδευτικό όραμα που έχει τεθεί. Θα πρέπει να υιοθετείται ποιοτική διδασκαλία μέσω της οποίας η παρακολούθηση της επίδοσης των παιδιών θα έχει ως στόχο την ενίσχυση και διατήρηση ίσων ευκαιριών και προσδοκιών. Τα σχολεία τα οποία προωθούν το κλίμα σεβασμού και τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική κοινότητα, αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά ρατσιστικές καταστάσεις ή καταστάσεις εκφοβισμού, ενισχύοντας παράλληλα την ανάγκη για ανάπτυξη γνώσεων και ικανοτήτων των μαθητών μέσα από την βελτίωση των εκπαιδευτικών επιδόσεων και διαπροσωπικών τους σχέσεων (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Η σημαντικότητα επομένως του σχολείου στην υιοθέτηση και εφαρμογή προτύπων συμπεριφοράς που αποδέχονται την ετερότητα, που σέβονται την πολυπολιτισμικότητα και που προωθούν την αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία είναι καθοριστικής σημασίας, έτσι ώστε με την επιτυχημένη εφαρμογή της πολυγλωσσίας και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης των ατόμων (εκπαιδευτικοί, παιδιά, γονείς), να μπορέσουν οι μαθητές να λάβουν ίση μεταχείριση και ίσες ευκαιρίες οι οποίες θα τους οδηγήσουν στην απόκτηση ισάξιας πρόσβασης στη μάθηση, η οποία έχει σαν αποτέλεσμα την αποδοτική πολιτιστική ανάπτυξη τους και την επιτυχημένη ένταξη τους στις απαιτήσεις της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

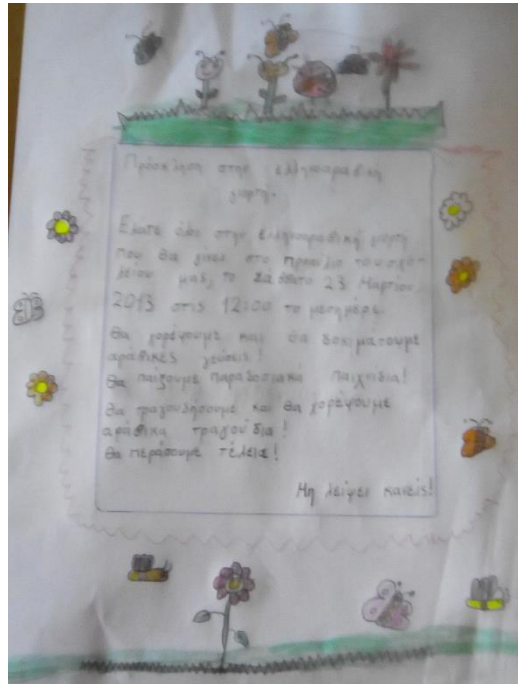
Η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στην αποδοχή και ανακάλυψη της διαφορετικότητας και την εγκατάλειψη εθνοκεντρικών προτύπων, η οποία οδηγεί στην ανταλλαγή και συνεργασία των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο την αποδοχή ή την ανεκτικότητα των διαφορετικών πολιτισμών, ενώ η διαπολιτισμική στοχεύει στην ανάπτυξη ενός τρόπου ζωής ο οποίος προωθεί το διάλογο, τον σεβασμό και την κατανόηση (Unesco, 2015). Η εστίαση σε προβλήματα σχετικά με μαθησιακό ύφος και προφίλ μαθητών είναι βασική παράμετρος της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ η διαπολιτισμική εκπαίδευση υποστηρίζει ότι απαραίτητος παράγοντας για την αρμονική συνύπαρξη και συνεργασία των ατόμων είναι η πραγματική κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών και ομοιοτήτων των ατόμων. Βασικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η κατανόηση της ετερότητας και της διαφορετικότητας των ατόμων, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές έτσι ώστε όλοι μαζί να συνυπάρξουν ειρηνικά και να αναπτυχθούν οι κατάλληλες κοινωνικές–εκπαιδευτικές δεξιότητες (Rolandi-Ricci, 1986). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την προστασία και κατανόηση της διαφορετικότητας (Rolandi-Ricci, 1986), ενώ η πολυπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει κυρίως στην προετοιμασία των μαθητών για τη διαβίωση τους σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Luchtenberg, 2009). Ωστόσο και οι δυο έννοιες διέπονται από μια κοινή συνισταμένη η οποία έχει ως γνώμονα την κατανόηση της πολιτισμικής ετερότητας και τον σεβασμό των ελευθεριών και δικαιωμάτων όλων των ατόμων της κοινωνίας (Ντίνας & Γρίβα, 2017). Οι πολίτες θα πρέπει να έχουν αναπτύξει τις κατάλληλες γνώσεις, δεξιότητες και νοοτροπίες προκειμένου να πετύχουν την πραγματική και αποτελεσματική συνεργασία με τους διαφορετικούς πολιτισμούς.

Κεφάλαιο 2ο. Μελέτη Περίπτωσης

2.1 Μεθοδολογία Έρευνας

Στόχος της έρευνας ήταν να εξετασθεί η αποτελεσματικότητα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην ένταξη παιδιού με διαφορετικό πολιτισμικό και θρησκευτικό υπόβαθρο στη σχολική τάξη. Παράλληλα, εξετάστηκε και η επίδραση του και στην καλύτερη ενσωμάτωση της οικογένειας με το σχολικό περιβάλλον. Η μελέτη περίπτωσης διεξάχθηκε στο Δημοτικό Σχολείο της Νέας Περάμου, στη Δυτική Αττική (στη συγκεκριμένη περιοχή, η οποία

θεωρείται βιομηχανική ζώνη, ο αριθμός των οικογενειών που προέρχονται από ξένες χώρες είναι αρκετά αυξημένος, και τα σχολεία εμφανίζουν μεγάλο βαθμό ετερότητας) με συμμετοχή 20 μαθητών, 10 κορίτσια και 10 αγόρια. Διοργανώθηκε μια ΕλληνοΑραβική γιορτή, στην οποία τα παιδιά ετοίμασαν τις προσκλήσεις (Εικόνα 1) για τους καλεσμένους, και μέσα από τη συμμετοχή σε διάφορα παιχνίδια, τόσο τα ίδια όσο και οι γονείς τους, είχαν τη δυνατότητα να γνωρίσουν καλύτερα την ελληνική και αραβική κουλτούρα. Η γιορτή περιλάμβανε ένα εργαστήριο μαγειρικής, στο οποίο τα παιδιά μαγείρεψαν Συριακά φαγητά και στη συνέχεια έπαιξαν κλασσικά Συριακά παιχνίδια. Τέλος όλοι μαζί τραγούδησαν παραδοσιακά αραβο/συριακά παιχνίδια. Για την καταγραφή των συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές της παρατήρησης, της συνέντευξης και του κοινωνιογράμματος.



Εικόνα 1. Πρόσκληση για συμμετοχή στην Ελληνοαραβική γιορτή

2.2 Αποτελέσματα

Οι οικογένειες οι οποίες είναι από άλλες χώρες, και ως απόρροια τα παιδιά τους, αντιπροσωπεύουν όχι μόνο μια διαφορετική γλώσσα αλλά έχουν ένα εντελώς διαφορετικό υπόβαθρο, θρησκευτικό, πολιτισμικό, από αυτό της χώρας υποδοχής. Η διαφορετικότητα αυτή οδηγεί στην εμφάνιση της έννοιας του «πολιτισμικού σοκ», όπου το άτομο βρίσκεται αντιμέτωπο με νέα και πρωτόγνωρες καταστάσεις. Η απότομη είσοδος ενός ατόμου σε ένα διαφορετικό και άγνωστο πολιτισμικό πλαίσιο, μπορεί να προκαλέσει στρες προσαρμογής, μια κατάσταση ιδιαίτερα γνώριμη στους κοινωνικούς ανθρωπολόγους. Οι ανθρωπολόγοι Cora Dubois (1951) και Kalervo Oberg (1954) χρησιμοποίησαν πρώτοι τον όρο πολιτισμικό σοκ για να περιγράψουν αυτό το φαινόμενο (DeWalt & DeWalt, 2011). Ο Oberg διέκρινε τα τέσσερα στάδια του φαινομένου (DeWalt & DeWalt, 2011). Το πρώτο στάδιο είναι ο μήνας του μέλιτος (honeymoon) κατά τη διάρκεια του οποίου το άτομο εντυπωσιάζεται από το νέο περιβάλλον. Το δεύτερο στάδιο είναι η κρίση κατά την οποία το άτομο γίνεται επικριτικό για το νέο πολιτισμικό πλαίσιο και εμφανίζει εχθρική και επιθετική συμπεριφορά. Σε αυτό το στάδιο το άτομο μπορεί να κατασκευάσει πολιτισμικά στερεότυπα. Το τρίτο στάδιο είναι η ανασυγκρότηση (recovery) κατά την οποία το άτομο αρχίζει να εξοικειώνεται με τη νέα

κουλτούρα. Το τελευταίο στάδιο είναι η διευθέτηση (adjustment) κατά την οποία το άτομο προσαρμόζεται πλέον ικανοποιητικά στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον.

Η είσοδος ενός νέου ατόμου στο περιβάλλον της Β' τάξης του Δημοτικού, το οποίο προέρχεται από έναν διαφορετικό πολιτισμό (Συρία) είχε ανάμεικτα συναισθήματα. Από την μία το παιδί ένιωθε φοβισμένο, απομονωμένο και τρομαγμένο καθώς το περιβάλλον ήταν πρωτόγνωρο για αυτό, ενώ από την άλλη οι συμμαθητές του βλέποντας τη διαφορετικότητα στο χρώμα της επιδερμίδας και στη γλώσσα είχαν αναπτύξει αμυντική στάση με αποτέλεσμα να μην παίζουν μαζί του. Μια μικρή ομάδα παιδιών, τον προσέγγιζαν, κυρίως για να τον εξερευνήσουν και να μάθουν πράγματα για αυτόν, ωστόσο μετά από τον αρχικό ενθουσιασμό τους στη διαφορετικότητα απομακρύνονταν μαζί με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Θα πρέπει να τονισθεί ότι στη παρούσα μελέτη, δεν λήφθηκαν υπόψη οι συμπεριφορές ατόμων μεγαλύτερης εκπαιδευτικής βαθμίδας προς τις μικρότερες ηλικίες, καθώς η διεξαγωγή της έρευνας επικεντρώθηκε στα δεδομένα που προήλθαν από τα άτομα που ήταν στην ίδια σχολική τάξη. Στόχος του σχολείου και της εκπαιδευτικού ήταν η όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη ένταξη του παιδιού από τη Συρία στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και η αποδοχή της διαφορετικότητας από τους συμμαθητές, αναπτύσσοντας στάσεις και αντιλήψεις θετικές προς την ετερότητα. Σε όλη τη διαδικασία αυτή, χρησιμοποιήθηκαν και εφαρμόστηκαν οι αρχές της συνεργατικής μάθησης (Cooperative Learning).

Πριν από τη διεξαγωγή της γιορτής, τα παιδιά έπρεπε να απαντήσουν σε έναν μικρό αριθμό ερωτήσεων οι οποίες απαρτίζουν το κοινωνιόγραμμα (Εικόνα 2). Στόχος ήταν να γίνουν καλύτερα αντιληπτές οι προτιμήσεις των παιδιών αναφορικά με τα άτομα που δέχονται και θεωρούν ως φίλους καθώς και των παιδιών εκείνων που έχουν λιγότερη θετική στάση απέναντι τους. Από τις απαντήσεις των παιδιών φαίνεται ότι το παιδί από τη Συρία είναι αποξενωμένο και χωρίς φίλους, ενώ δεν γίνεται αποδεκτό σε κάποια παρέα με αποτέλεσμα να εντείνεται ακόμη περισσότερο η κοινωνική του απομόνωση. Σημαντική ήταν και η συμβολή της δασκάλας της τάξης για την καλύτερη κατανόηση της κατάστασης που βιώνει το παιδί στο σχολείο καθώς και της συμπεριφοράς του στα πλαίσια της σχολικής τάξης, μέσα από τη συγκέντρωση ποιοτικών δεδομένων από το ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε (Εικόνα 3). Και σε αυτή την περίπτωση φάνηκε η έντονη αποξένωση του παιδιού από τη Συρία, ενώ παράλληλα εμφανίζει δυσκολίες προσαρμογής και ένταξης στην ομάδα της τάξης. Αυτά έχουν ως αποτέλεσμα το παιδί να κλείνεται ακόμη περισσότερο στον εαυτό του και να μειώνεται η προθυμία και το ενδιαφέρον του για διεκπεραίωση των σχολικών υποχρεώσεων (μελέτη, ασκήσεις κτλ).

ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑ

Διάβασε προσεκτικά τις παρακάτω ερωτήσεις και δώσε τη δική σου απάντηση!

Ποιος είναι ο καλύτερός σου φίλος -η;

.....

Με ποια παιδιά από την τάξη προτιμάς να παίζεις στο διάλειμμα; (Μπορείς να γράψεις μέχρι και τρία)

.....

Με ποια άτομα θέλεις να συνεργαστείς και να είσαι στην ίδια ομάδα; (Μπορείς να γράψεις μέχρι και τρία)

.....

Με ποιο παιδί ~~-ιά~~ δεν θα ήθελες να συνεργαστείς και γιατί;

.....

.....

.....

Κατά τη γνώμη σου ποιος /ποια είναι ο /η πιο δημοφιλής μαθητής ~~-τρια~~ μέσα στην τάξη και γιατί;

.....

.....

.....

Κατά τη γνώμη σου ποιος /ποια είναι ο /η λιγότερο δημοφιλής μαθητής ~~-τρια~~ μέσα στην τάξη και γιατί;

.....

.....

.....

Ποια παιδιά της τάξης πιστεύεις ότι θέλουν να συνεργαστούν μαζί σου και να είναι στην ίδια ομάδα; (Μπορείς να γράψεις μέχρι και τρία)

.....

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΟΝ ΧΡΟΝΟ ΣΟΥ!!!

Εικόνα 2. Κοινωνιόγραμμα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΑΠΟ ΤΗ ΔΑΣΚΑΛΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Πόσα χρόνια διδάσκετε στο συγκεκριμένο σχολείο;

.....

Πόσα χρόνια διδάσκετε στη συγκεκριμένη τάξη;

.....

Πότε ήρθε ο Μ. στο σχολείο και την εν λόγω τάξη;

.....

Γνώριζε ελληνικά; Αν ναι, ποιο ήταν το επίπεδό του;

.....

Ακολουθείτε εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας με τον Μ.;

.....

Ποια είναι η συμμετοχή του μέσα στην τάξη σε γνωστικό επίπεδο;

.....

Ποια είναι η συμμετοχή του Μ. μέσα στην τάξη σε κοινωνικοποιητικό επίπεδο;

.....

Ποια είναι η συμπεριφορά του παιδιού μέσα στην ομάδα;

.....

Παίρνει πρωτοβουλίες ο Μ. και αν ναι, τι είδους;

.....

.....

Ποια είναι η συμπεριφορά του Μ. στο διάλειμμα;

.....

Ποια είναι η σχέση του με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου προερχόμενα από τη Συρία;

.....

Ποια είναι η σχέση του Μ. με τη δασκάλα της τάξης;

.....

Ποια είναι η σχέση του Μ. με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς των ειδικότητων της τάξης;

.....

Έχετε να προσθέσετε δικά σας σχόλια, παρατηρήσεις, διορθώσεις;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ!!!

Εικόνα 3. Ερωτηματολόγιο συνέντευξης για τη δασκάλα της τάξης

Η γιορτή ξεκίνησε με το εργαστήρι μαγειρικής, στο οποίο τα παιδιά έπρεπε μέσα από ένα παιχνίδι, mix & match, να βρουν σε ποια ομάδα ανήκουν ενώνοντας κομμάτια από διάφορα παζλ. Κάθε παζλ ήταν χωρισμένο ανάλογα με τις εποχές (χειμώνας, φθινόπωρο, άνοιξη, καλοκαίρι) (4 ομάδες εργασίας) και τα παιδιά έπρεπε να τοποθετήσουν τα κομμάτια (φαγητού) που λείπανε, προκειμένου να μάθουν την ομάδα στην οποία ανήκουν (5 παιδιά σε κάθε ομάδα) (Εικόνα 4). Η διαδικασία είχε θετική αποδοχή από τα παιδιά, ενώ με φωνές, υποδείξεις και πολύ γέλιο, βοηθούσαν τους συμμαθητές οι οποίοι δυσκολεύονταν να ενώσουν τα κομμάτια. Κάθε φορά που ένα παιδί ολοκλήρωνε το παζλ, γίνονταν άμεσα αποδεκτό με φωνές, αγκαλιές και χαρά από την ομάδα στην οποία θα πήγαινε. Το παιχνίδι αποτέλεσε μια μικρογραφία της διαδικασίας της κοινωνικής ένταξης, όπου ενώ στην πραγματικότητα υπάρχουν πολλά εμπόδια που επηρεάζουν αρνητικά την επίτευξη της, στην περίπτωση αυτή όλα τα παιδιά έγιναν άμεσα αποδεκτά χωρίς ίχνος αρνητικότητας ή προκατάληψης.



Εικόνα 4. Συμπλήρωση Παζλ για τοποθέτηση σε ομάδα

Στη συνέχεια σε κάθε ομάδα διανεμήθηκαν φωτογραφίες με Αραβικά φαγητά, και τα παιδιά θα έπρεπε να γράψουν με τη σειρά τους τη δική τους συνταγή ενός αντίστοιχου φαγητού. Η διαδικασία αποδείχθηκε ότι βοήθησε πάρα πολύ στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας των παιδιών, ενώ όλες οι ομάδες ρωτούσαν το παιδί από τη Συρία να τους δώσει πληροφορίες και οδηγίες αναφορικά με τα φαγητά που βλέπανε στις φωτογραφίες. Το παιδί από τη Συρία, είχε την ευκαιρία να μιλήσει για τα τοπικά φαγητά και ήταν η πρώτη φορά που ένιωθε όλη την προσοχή και το ενδιαφέρον πάνω του. Στα επόμενα λεπτά, αναπτύχθηκε αίσθημα ανταγωνιστικότητας μεταξύ των ομάδων, με την ομάδα στην οποία ανήκε το παιδί από τη Συρία να τον αναδεικνύει αρχηγό και να ακολουθούν πιστά τις οδηγίες του. Με τη λήξη της μαγειρικής διαδικασίας όλες οι ομάδες είχαν την ευκαιρία να παρουσιάσουν τα φαγητά τους, τα υλικά και τον τρόπο μαγειρικής, ενώ όλες ανεξαιρέτως βραβεύτηκαν καθεμιά λαμβάνοντας διαφορετικό βραβείο (βραβείο καλύτερης εικόνας, καλύτερης γεύσης, καλύτερου αρώματος κτλ) (Εικόνα 5).



Εικόνα 5. Φαγητά ομάδων εργασίας

Η γιορτή έκλεισε με Συριακά παιχνίδια και Συριακά τραγούδια (Εικόνα 6). Μέσα από τη ομαδοσυνεργατική διδασκαλία επιτεύχθηκε η καλύτερη κοινωνικοποίηση των παιδιών τόσο μεταξύ τους όσο και με το παιδί από τη Συρία. Οποιαδήποτε εμπόδια και προκαταλήψεις έπαψαν να υφίστανται, ενώ ενισχύθηκε σημαντικά ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και επιτεύχθηκε η αρμονική συνεργασία και ομαδικότητα όλων των μελών της τάξης.



Εικόνα 6. Συριακά παιχνίδια και τραγούδια

Συμπεράσματα

Η παρούσα ανακοίνωση εντάσσει στους κόλπους της τους μετανάστες, τους πρόσφυγες και τη διγλωσσία στην εκπαίδευση. Θέμα της εισήγησης αποτελεί η διαπολιτισμική ένταξη ενός παιδιού από τη Συρία τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, ενώ παίρνει σάρκα και οστά μέσα από ένα εργαστήριο μαγειρικής και μια ελληνοαραβική γιορτή, η οποία διοργανώθηκε και πραγματοποιήθηκε στο προαύλιο του σχολείου. Είναι γεγονός ότι ο εν λόγω μαθητής δεν αντιπροσωπεύει αποκλειστικά και μόνο μια διαφορετική γλώσσα αλλά είναι ένας φορέας ενός ολόκληρου διαφορετικού πολιτισμού και τρόπου σκέψης, μιας και αυτόν εγκολπώνει μέσα στο οικογενειακό του περιβάλλον, όπου ζει και μεγαλώνει. Η εμπειρία μέσα από τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης ήταν καταλυτική, ενώ παρατίθενται συνοπτικά τα συμπεράσματα της εργασίας, η συμβολή της στην κοινωνιολογική μελέτη της εκπαίδευσης και πιθανές εφαρμογές των ευρημάτων της στην εκπαιδευτική διαδικασία και εκπαιδευτικές και πολιτικές συνεπαγωγές. Επίσης, καταγράφονται προτάσεις και ιδέες για πιθανή μελλοντική έρευνα. Ξεκινώντας λοιπόν με τα συμπεράσματα, οφείλουμε να τονίσουμε τις βασικές αρχές που αναδύθηκαν μέσα από όλο αυτό το πρότζεκτ και δεν είναι άλλες από τον σεβασμό της διαφορετικότητας του ατόμου και την αξία της ανθρώπινης υπόστασης. Μόνον έτσι μπορεί να αναδειχθεί και να κυριαρχήσει εν τέλει η βασική έννοια της αυτοεκτίμησης, καθώς η ίδια η ύπαρξη της διαπολιτισμικής ταυτότητας αποτελεί εν προκειμένω τη βασικότερη μορφή άμυνας. Για τα δεδομένα του σχολείου, τα συμπεράσματά μας ήταν πιο συγκεκριμένα. Έτσι, τα «κανονικά» παιδιά έπαψαν να αντιλαμβάνονται διαφορετικά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ ταυτόχρονα κατέστη ευκρινές και σαφές ότι η κοινωνικοποίηση μπορεί να υλοποιηθεί στο περιβάλλον ενός σχολείου «ανοιχτού» στην κοινωνία. Τελικά, μέσα από το βιωματικό πλαίσιο και την εμπειρία μας, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας κατέδειξαν ότι η συμβίωση και η συνύπαρξη ετερογενών στοιχείων μπορούν να αποβούν γόνιμες, δημιουργικές και αναγκαίες μέσα σε ένα κοινωνικό φάσμα που διαρκώς αλλάζει, μεταμορφώνεται κι έτσι τελικά εξελίσσεται.

Κλείνοντας την παρούσα εργασία, επιθυμία μας αποτελεί να παραθέσουμε λίγα λόγια για τα όνειρα και τις ελπίδες που έχουμε σε ό,τι αφορά το μέλλον του Μ. Είναι προφανές ότι η προαναφερθείσα διαδικασία αποτελεί μόνο την αρχή στην πορεία της ένταξης του παιδιού τόσο στο σχολικό όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Αναμφισβήτητα, ο δρόμος είναι ακόμα πολύ μακρύς, ενώ συνεχίζει να επιφυλάσσει εμπόδια, δυσκολίες και απογοητεύσεις. Ωστόσο, δική μας ελπίδα αποτελεί το γεγονός ο Μ. να οικοδομήσει τη δική του μελλοντική ζωή κάνοντας πραγματικότητα τα όνειρά του. Εφόδιά του αποτελούν η αυτοεκτίμησή του που τον καθιστά αυτόνομο και ανεξάρτητο, μέσα σε μια χώρα, όπου τελικά δεν είναι «ξένος» αλλά ούτε και έχει αφομοιωθεί, παρά διατηρεί τα δικά του στοιχεία που τον κάνουν ξεχωριστό και μοναδικό. Τέλος, μην ξεχνάμε ότι ο Μ. είναι ένα παιδί όπως τόσα, όπως άλλωστε εγώ ή εσύ και μην ξεχνάμε ότι από αυτή την παιδική ηλικία περάσαμε όλοι, με τα ίδια και ταυτόχρονα διαφορετικά όνειρα, φόβους και προσδοκίες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ασκούνη, Ν. (2001). Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: Η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (Επίμ.) *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, (Β τόμος). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Barker, R. (2003). *The Social Work Dictionary*. Washington, OC: NASW Press.
- Borrelli, M. & Hoff, G. (1988). *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich*. Göppingen.
- Brandt, G. (1986). *The Realization of Anti-racist Teaching*. London: The Falmer Press.
- Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία και έρευνα. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, (τόμ. 5^{ος}). Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γκόβαρης, Χ., Θεοδωροπούλου, Ε. & Κοντάκος, Α. (2007). *Η Παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα. Ατραπός.
- Coelho, E., Τρέσσου, Ε. & Μητακίδου, Σ. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος*.
- Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η εκπαίδευση των Παλλινოსτούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2010). *Αποτίμηση της μέχρι το 2010 Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Εξωτερικό και οι Προοπτικές της*. (2η Έκδοση). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Ανακτήθηκε 30-6-2020. <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1530>
- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- DeWalt, K. M. & DeWalt, B. R. (2011). *Participant observation: A guide for fieldworkers*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield.
- Earley, P.C. & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Ely, R.J. & Thomas, D.A. (2001). Cultural Diversity at Work: The Effects of Diversity Perspectives on Work Group Processes and Outcomes. *Administrative Science Quarterly*, 46 (2), 229-273.
- Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

- Horn, R.A. & Raymond, A. (2009). What Kind of Democracy Should Public Schools Promote? A Challenge for Educational Leaders in a No Child Left Behind Environment. In P.M. Jenlink, (Eds.), *Dewey's Democracy and Education Revisited. Contemporary Discourses for Democratic Education and Leadership*. Maryland: Rowman & Littlefield Education.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατωμένος, Γ. (2004). Διαπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση και ταυτότητες. *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Σημειωτικής Εταιρείας*. Πάτρα 1-3 Οκτωβρίου 2004.
- Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Luchtenberg, S. (2009). Migrant minority groups in Germany: Success and failure in education. In J. A. Banks (Eds.), *The Routledge international companion to multicultural education*. (pp. 463-473). New York & London: Routledge.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η σχολική τάξη*. (τόμ. Α'). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως Φορέας διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Διακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, (Τόμος Α). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ντίνας, Κ. & Γρίβα, Ε. (2017). Πολυπολιτισμική αφύπνιση και επικοινωνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: διδακτικές πρακτικές, προτάσεις και προοπτικές. Στο Ν. Τσιτσανούδη (Επιμ.), *Ελληνική Γλώσσα, Πολιτισμός και ΜΜΕ*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Rolandi-Ricci, M. (1986). Intercultural Education and the Council of Europe. In C. Jones and K. Kimberley (Eds), *Intercultural Education: Concept, context Curriculum practice, Project No 7*. Strasburg: Council for Cultural Cooperation, School Education Division.
- UNESCO, (2015). The Right to Education and the Teaching Profession Overview of the Measures Supporting the Rights, Status and Working Conditions of the Teaching Profession reported on by Member States. Monitoring of the Implementation of the Convention and Recommendation against Discrimination in Education (8th Consultation) (20-24 April 2015, Paris, France). Education Sector.
- Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (2014). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα.

Εφαρμόζοντας αρχές κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης σε μια Δομή Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ): προκλήσεις και προοπτικές- Imagining a world of equity and justice in Education

Μπιζώτα Αικατερίνη

Ειδική Παιδαγωγός
bizota.katerina@gmail.com

Σπυροπούλου Ευμορφίλη
Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας
fspyrooulou@gmail.com

Βλάχος Κωνσταντίνος
Φιλολόγος
vlackons@gmail.com

Μαρτινίδου Ελένη
Εκπαιδευτικός
elenimartinidou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται σε μια εκπαιδευτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε από ομάδα μεταπτυχιακών φοιτητριών/τών κατά τη διάρκεια της οποίας επιχειρήθηκε η εφαρμογή αρχών της κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης σε μία Δομή Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) στη Θεσσαλονίκη. Στόχος της παρέμβασης ήταν η ευαισθητοποίηση των μαθητριών/τών σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και η αναγνώριση της σημασίας της εκπαίδευσης στην ενδυνάμωση της ταυτότητάς τους και την διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους. Οι συμμετέχουσες/οντες ήταν 11 παιδιά, ηλικίας 7-12 ετών με προσφυγική εμπειρία, από το Ιράν, τη Συρία και το Ιράκ, με περιορισμένη γλωσσική ικανότητα στα Ελληνικά και στα Αγγλικά. Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω παρατήρησης και ημι-δομημένων συνεντεύξεων προκειμένου να προσδιοριστούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητριών/τών λαμβάνοντας υπόψη το πολιτιστικό, κοινωνικό και γλωσσικό τους υπόβαθρο. Επιπλέον, μέσω αναστοχαστικών πρακτικών τα μέλη της ερευνητικής ομάδας αναδιαμόρφωσαν, αναθεώρησαν και οικοδόμησαν νέες πτυχές των ταυτοτήτων τους, ως ερευνητριών/των και εκπαιδευτικών. Στην εργασία αυτή, παρουσιάζοντας δεδομένα, διαδικασίες και περιορισμούς από τις παραπάνω πτυχές της εμπλοκής των δρώντων στην εκπαιδευτική παρέμβαση, γίνεται συζήτηση για την αναγκαιότητα υιοθέτησης μιας κριτικής παιδαγωγικής προσέγγισης ειδικά σε εκπαιδευτικά πλαίσια που φοιτούν μαθήτριες/τές με προσφυγική εμπειρία αναδεικνύοντας πιθανές προκλήσεις και προοπτικές που ανακύπτουν σε αυτό το εγχείρημα.

Λέξεις κλειδιά: κριτική γλωσσική εκπαίδευση, πρόσφυγες, αναστοχασμός

Applying Principles of Critical Language Education to a Refugee Education Reception Structure (DYEP): Challenges and Prospects - Imagining a world of equity and justice in Education

Bizota Aikaterini
Special Educator
bizota.katerina@gmail.com

Spyropoulou Evmorfili
English Teacher
fspyropoulou@gmail.com

Vlachos Konstantinos
Philologist
vlackons@gmail.com

Martinidou Eleni
Educator
elenimartinidou@gmail.com

Summary

The present paper refers to an educational intervention implemented by a group of postgraduate students in which the principles of critical language education in a Refugee Education Reception Structure (DYEP) in Thessaloniki. The aim of the intervention was to raise students' awareness regarding social justice and acknowledge the importance of education for empowering their identity and claiming their rights. Participants were 11 children, aged 7-12 with refugee experience, from Iran, Syria and Iraq, with limited language proficiency in Greek and English. To determine the students' educational needs in relation to their cultural, social and linguistic background, the researchers collected the data through a semi-structured interview and observation. Additionally, through reflective practices, the members of the educational team reshaped, revised and built new aspects of their identities both as researchers and teachers. In this paper, the data, procedures and limitations regarding the involvement of the actors in the educational intervention are presented followed by a discussion about the need to adopt a critical pedagogical approach, especially in educational contexts addressed to students with refugee experience, highlighting the challenges and prospects that arise during this endeavor.

Keywords: critical language education, refugees, reflection

1. Εισαγωγή

Η προσφυγική κρίση που δημιουργήθηκε στην Ελλάδα κατά τη δεύτερη δεκαετία του 21ου αιώνα προκάλεσε τη μετακίνηση μεγάλων προσφυγικών πληθυσμών προς την Ελλάδα και την Κεντρική και Βόρεια Ευρώπη. Το 2018 ο αριθμός των καταγεγραμμένων προσφύγων που εισήλθαν στην ελληνική επικράτεια έφτανε τους 58.000, εκ των οποίων τα 22.500 ήταν παιδιά (Tzoraki, 2019). Συνεπώς, τα τελευταία χρόνια στα ελληνικά σχολεία φοιτούν πολλά παιδιά προσφύγων και μεταναστών, ενώ ταυτόχρονα παρατηρείται αυξανόμενος αριθμός διαρροής που οδηγεί στην απομόνωση των μαθητριών/των, γεγονός που σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία δεν οφείλεται στη σχολική υποεπίδοση των παιδιών, αλλά αποδίδεται στον μονογλωσσικό τρόπο λειτουργίας του ελληνικού σχολείου, και, κατ' επέκταση, στον τρόπο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας (Pavlou, 2007: 9).

Για τους/τις πρόσφυγες/ισσες η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας κρίνεται αναγκαία καθώς διευκολύνει και προωθεί την πολιτιστική ένταξή τους στην χώρα υποδοχής και

εξασφαλίζει την κοινωνική συνοχή (Council of Europe, 2014). Σύμφωνα με τον Fairclough (1989: 23), «η γλώσσα είναι μέρος της κοινωνίας» και η αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο διαμορφώνει τις κοινωνικές σχέσεις που είναι απαραίτητες για την ενίσχυση της «προσωπικής σύνδεσης» (Boyes-Watson, 2006: 362) των ανθρώπων τόσο με την κοινότητα που ανήκουν όσο και με τη νέα χώρα υποδοχής. Η γλώσσα, επομένως, δεν γίνεται αντιληπτή απλώς ως μέσο επικοινωνίας αλλά ως δομικό εργαλείο για τη διαμόρφωση των νέων ταυτοτήτων των νεοεισερχομένων (Norton & Toohey, 2004). Συνεπώς, πρέπει να επανεξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, ώστε να αντιληφθούν οι μαθήτριες/τές την πολυγλωσσική δύναμη που διαθέτουν, και να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβήτριας/τή αυτής της μεταγλωσσικής επίγνωσης (Hawkins & Norton, 2009).

Όπως υποστηρίζουν οι Pessoa και Freitas (2012), η εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει στην ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης: οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δίνουν φωνή στις/στους περιθωριοποιημένους/ους μαθήτριες/τές αυξάνοντας την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα καταπίεσης και κοινωνικής αδικίας μέσω μιας κριτικής γλωσσικής προσέγγισης, στόχος της οποίας θα είναι η κοινωνική δράση και η εκπαιδευτική αλλαγή. Σύμφωνα με τον Freire (1970), η προσέγγιση αυτή είναι η Κριτική Παιδαγωγική που αποτελεί μια απελευθερωτική προσέγγιση στη διδασκαλία, η οποία επιχειρεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας κοινωνίας δικαιοσύνης.

Αντλώντας από τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής η παρούσα εργασία εστιάζει στην εφαρμογή μιας κριτικής γλωσσικής δραστηριότητας σε μια Δομή Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) στα Λαγκαδίκια Θεσσαλονίκης, η οποία προσφέρει απογευματινά μαθήματα σε παιδιά προσφύγων/ισσών. Ο στόχος της μελέτης ήταν, μέσω της εφαρμογής μιας κριτικής γλωσσικής δραστηριότητας, να μετατραπεί η σχολική τάξη σε πεδίο προβληματισμού και ενδυνάμωσης ταυτότητας για όλους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες και, επίσης, να εξετάσει τον ρόλο που παίζει ο αναστοχασμός των ερευνητών/τριών σε όλα τα στάδια σχεδιασμού και υλοποίησης της δραστηριότητας.

2. Θεωρητικό Υπόβαθρο

Η Κριτική Παιδαγωγική δεν βλέπει τους/τις μαθητές/τριες ως άβουλα όντα αλλά ως κοινωνικούς συντελεστές που μπορούν να αμφισβητήσουν και να προβληματιστούν πάνω στην ιδεολογία της ηγεμονίας και να αναγνωρίσουν τα αόρατα και ποικίλα πρόσωπα της καταπίεσης που βιώνουν, έτσι ώστε να αντισταθούν στην κοινωνική αδικία που τους/τις περικλείει μέσω της κριτικής σκέψης (Freire, 1970, 1994).

Ο Pennycook (1999: 335), με τη σειρά του, υπογράμμισε τη σημασία μιας μεταμορφωτικής παιδαγωγικής (transformative pedagogy), που έχει ως στόχο την κοινωνική αλλαγή μέσω της εμπλοκής των μαθητών/τριών στην κριτική ανάλυση του κοινωνικοπολιτικού τους πλαισίου. Επομένως, η εκπαίδευση δεν νοείται εκτός του κοινωνικοπολιτικού και ιστορικού πλαισίου (Pessoa & Freitas, 2012: 755). Κατά συνέπεια, η τάξη αποτελεί πολιτικό πλαίσιο (Sarroub & Quadros, 2015), μέσα στο οποίο η γλωσσική εκπαίδευση αναπαράγει ή αμφισβητεί υπάρχουσες δομές κοινωνικής επιρροής που αποδυναμώνουν τις μειονότητες (Godley & Minnici, 2008: 322). Για αυτό τον λόγο, όλες οι φωνές των μαθητών/τριών πρέπει να βρουν τη θέση τους σε μια δημοκρατική, πολυπολιτισμική τάξη κριτικής παιδαγωγικής που αμφισβητεί κυρίαρχες ιδεολογίες μέσω διαλόγου, συζήτησης και ανταλλαγής ιδεών και εμπειριών, νοηματοδοτώντας τον κόσμο γύρω τους. Όπως αναφέρει και ο Giroux (2010) η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να είναι στραμμένη προς το μέλλον, δεδομένου ότι οι μαθητές/τριες του σήμερα είναι οι μελλοντικοί/ές πολίτες, οι οποίοι/ες σε ένα περιβάλλον κριτικής συνειδητοποίησης και υγιούς

σκεπτικισμού θα πρέπει να είναι ικανοί/ές και ελεύθεροι/ες να αναλάβουν ηθική και πολιτική δράση.

Υπό το πρίσμα αυτό, ο ρόλος του/της κριτικού εκπαιδευτικού είναι να προάγει την κριτική αντίληψη των μαθητών/τριών του/της, να τους/τις βοηθήσει να «προβληματιστούν σχετικά με τις δικές τους ταυτότητες και τη θέση τους στην κοινωνία» (Hawkins & Norton, 2009: 5) και να πυροδοτήσει το αίσθημα του ακτιβισμού. Άρα η ικανότητά «να διαβάζουν τη λέξη και τον κόσμο», όπως είπαν ο Freire και ο Macedo (2016), δεν είναι αρκετή χωρίς το βλέμμα στραμμένο στην κοινωνική αλλαγή.

Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω πρακτικών κριτικού γραμματισμού, οι οποίες έγιναν το αντικείμενο ενδιαφέροντος σύγχρονων ερευνητών/τριών (Baker-Bell, 2013· Crookes, 2010). Σύμφωνα με τον Alim (2007, όπ. αναφ. στην Baker-Bell, 2013: 358), η κριτική γλωσσική διδασκαλία προσπαθεί να ρίξει φως στην κοινωνική και γλωσσική πραγματικότητα των παιδιών που αγωνίζονται να βρουν τη θέση τους σε ένα πολύγλωσσο περιβάλλον. Μια πραγματικότητα στην οποία όπως τόνισαν οι Stephens and Watson (1994, όπ. αναφ. στο Bainbridge, Oberg & Carbonaro, 2005) «κανένα κείμενο δεν είναι αθώο» καθώς είναι φορτισμένο με τη δική του ιδεολογία.. Άρα η ίδια η γλώσσα, ως κοινωνικό προϊόν, μπορεί είτε να καταπνίξει τα αντίθετα συμφέροντα είτε να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο απελευθέρωσης (Pessoa & Freitas, 2012). Σε αυτό το σημείο ακριβώς συμβάλλει η κριτική γλωσσική παιδαγωγική βοηθώντας τους/τις μαθητές/τριες να αποδομήσουν τη γλώσσα και να εντοπίσουν τα κρυμμένα μηνύματα και συμφέροντα που εξυπηρετούν ανατρέποντας τις σχέσεις εξουσίας (Janks, 2010). Η κριτική γλωσσική διδασκαλία, λοιπόν, δεν γίνεται αντιληπτή ως ένα σύνολο σταθερών διδακτικών τεχνικών και μεθόδων αλλά ως ένας νέος τρόπος σκέψης και δράσης στην κοινωνία (Pessoa & Freitas, 2012).

Μια τέτοια προσέγγιση της γλωσσικής εκπαίδευσης στο ελληνικό πλαίσιο θα έδινε τελικά τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν τα προβλήματα της κοινωνίας και να δράσουν μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες ως κριτικά σκεπτόμενα άτομα (Ψαριανός, 2012: 7). Σύμφωνα με έρευνα του Ιωαννίδη (2015), η ενσωμάτωση πρακτικών κριτικού γραμματισμού στην τάξη δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν την κοινωνική ανισότητα και τις σχέσεις εξουσίας και να διατυπώσουν εναλλακτικές θέσεις αναστοχάζοντας πάνω στις δικές τους προκαταλήψεις. Η Καραγιαννάκη (2016) σε τάξη πρώτης Δημοτικού απέδειξε ότι αν ο δραστηριοκεντρικός χαρακτήρας της κριτικής γλωσσικής προσέγγισης συνδυαστεί με τις εμπειρίες των μαθητών/τριών προάγει τον κοινωνικό χαρακτήρα της διδασκαλίας και την ενασχόληση με κοινωνικά ζητήματα. Ωστόσο η Μαρουσοπούλου (2016) έδωσε έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής επίγνωσης των εκπαιδευτικών ως βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού. Επιπλέον, όσον αφορά τη γλωσσική εκπαίδευση προσφύγων, η έρευνα της Τζώτζη (2019) κατέδειξε ότι η διαγλωσσικότητα σε συνδυασμό με τον κριτικό γραμματισμό ενδυναμώνουν την προσωπική και πολιτισμική ταυτότητα των προσφύγων/ισσών και οδηγούν στην αμφισβήτηση του συγκεimenικού αφομοιωτικού μεταναστευτικού πλαισίου και τέλος, στην ανάπτυξη των σημειωτικών πόρων στην επικοινωνία των προσφύγων/ισσών.

Σε τελική ανάλυση, παρόλο που η υιοθέτηση μιας κριτικής προσέγγισης στη γλωσσική διδασκαλία προσφύγων/ισσών φαίνεται να είναι μια αναγκαία και σημαντική εναλλακτική λύση, οι παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές του ελληνικού σχολείου και τα περιορισμένα πλαίσια των εκπαιδευτικών ενδέχεται να εξακολουθούν να επιβάλλουν περιορισμούς στην εφαρμογή της. Αυτή η έρευνα, λοιπόν, θα στηριχθεί στις αρχές και πρακτικές της Κριτικής Παιδαγωγικής για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας παρέμβασης σε παιδιά προσφύγων/ισσών που ζουν στην Ελλάδα προσφέροντας νέες προοπτικές στη γλωσσική εκπαίδευσή τους.

3. Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη είναι μια παρέμβαση που βασίζεται σε ερευνητικά δεδομένα και καταγράφει τη συνεργατική εφαρμογή μιας κριτικής γλωσσικής δραστηριότητας που πραγματοποιήθηκε στο Δημοτικό Σχολείο Λαγκαδικίων, στη Θεσσαλονίκη, σε παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο. Θεμελιώδες χαρακτηριστικό της ερευνητοκεντρικής παρέμβασης αποτελεί ο καινοτόμος τρόπος ανάλυσης δεδομένων μέσω αναστοχαστικών διαλόγων, ο οποίος συνέβαλε στον σχεδιασμό, στην υλοποίηση και την ανατροφοδότηση αναφορικά με την εκπαιδευτική παρέμβαση. Ο στόχος της παρέμβασης ήταν να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος του ερευνητή-εκπαιδευτικού μέσω αναστοχαστικών πρακτικών και να σχεδιαστεί μια δραστηριότητα πάνω στις αρχές και τα χαρακτηριστικά της Κριτικής Παιδαγωγικής, ώστε να ενδυναμωθεί η ταυτότητα και η φωνή των παιδιών μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε μια Δομή Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) που στεγάζεται στο κτίριο του Δημοτικού Σχολείου στο χωριό Λαγκαδίκια, Θεσσαλονίκης. Τα ΔΥΕΠ είναι δομές που λειτουργούν σε υπάρχοντα δημοτικά σχολεία και προσφέρουν απογευματινά μαθήματα σε πρόσφυγες διδάσκοντας βασικά μαθήματα, όπως Γλώσσα, Μαθηματικά, Αγγλικά και Πληροφορική (Gaitán, Pechtelidis, Tomás & Fernandes, 2020: 168). Ο ρόλος τους είναι η σταδιακή ένταξη των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να προσαρμοστούν ευκολότερα στα πλαίσια της τυπικής τάξης.

Στα πλαίσια της παρέμβασης, μια μικτή ομάδα μαθητριών/τών έλαβε μέρος. Συμμετείχαν συνολικά 11 παιδιά, 9 κορίτσια και 2 αγόρια, ηλικίας 7-12 ετών. Πρόκειται για πρόσφυγες από τη Συρία, το Ιράν και το Ιράκ με την πλειοψηφία των μαθητών να προέρχονται από τη Συρία και να δηλώνουν Κούρδοι. Ως προς το γλωσσικό υπόβαθρο, οι μαθητές μιλούν Ελληνικά, Αραβικά, Αγγλικά, Τουρκικά, Σοράνι και Κιρμαντζί που είναι κουρδικές διάλεκτοι. Οι γλωσσικές τους ικανότητες, ωστόσο, ποικίλουν ανάλογα με τον χρόνο παραμονής τους στην Ελλάδα και την ηλικία τους. Κατά γενική ομολογία, όμως, οι περισσότεροι μαθητές μιλούσαν Κιρμαντζί και ελάχιστα Ελληνικά και Αγγλικά. Ιδιαίτερη εντύπωση προκάλεσε το γεγονός ότι για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν σε αυτό το πολυγλωσσικό περιβάλλον φαίνεται πως δημιούργησαν ένα δικό τους μοναδικό κώδικα επικοινωνίας χρησιμοποιώντας στοιχεία από τις διάφορες γλώσσες που γνωρίζουν.

Τέλος, η συλλογή δεδομένων έγινε μέσα από παρατηρήσεις, συνεντεύξεις και φωτογραφικό υλικό. Ανοιχτές, μαγνητοφωνημένες, ημι-δομημένες συνεντεύξεις με δύο δασκάλες πραγματοποιήθηκαν προκειμένου να εξακριβωθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες και το προφίλ των μαθητριών/ων, όπως και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι ίδιες. Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις επιλέχθηκαν εφόσον καλούν τους συμμετέχοντες/ουσες να διαμορφώνουν τη ροή της συνομιλίας, καθώς η συνέντευξη βασίζεται σε ερωτήματα ανοικτού τύπου και ενεργητική ακρόαση (Block, Warr, Gibbs & Riggs, 2013). Οι παρατηρήσεις καταγράφηκαν από τους ερευνητές σε ημερολόγιο για να ενισχυθεί η ερμηνεία των δεδομένων, ο αναστοχασμός και διαδικασίες λήψης αποφάσεων της εκπαιδευτικής ομάδας (Αυγητίδου, 2011).

4. Τα στάδια της παρέμβασης

Η παρέμβαση περιλάμβανε τρία στάδια στα πλαίσια δύο επισκέψεων:

- α) την παρατήρηση του τρόπου λειτουργίας της δομής και των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών
- β) τον σχεδιασμό της κριτικής γλωσσικής δραστηριότητας και

γ) την εφαρμογή της.

Κάθε στάδιο έκλεινε με τον αναστοχαστικό διάλογο της ερευνητικής ομάδας και την αξιολόγηση των δεδομένων, ο οποίος απομαγνητοφωνήθηκε και καταγράφηκε σε σχόλια.

Στο πρώτο στάδιο έγινε παρατήρηση του προαυλίου και υλοποιήθηκαν οι δύο συνεντεύξεις με τις δασκάλες που ήταν παρούσες στον χώρο. Οι δασκάλες μέσω των ημι-δομημένων συνεντεύξεων έδωσαν βιωματικές απαντήσεις σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της δομής, σκιαγραφώντας το προφίλ των μαθητών. Πέρα από το γλωσσικό προφίλ των μαθητριών/μαθητών, οι δασκάλες σχολίασαν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν σε ένα άγνωστο προς αυτές γνωστικό και γλωσσικό περιβάλλον, κάνοντας λόγο για την έλλειψη κατευθύνσεων και κατάρτισης πάνω στην εκπαίδευση προσφύγων και τη δυσκολία διαχείρισης των παιδιών. Μία δασκάλα τόνισε:

«Μας άφησαν μόνες μας να τα βγάλουμε πέρα», προσθέτοντας «το πρώτο μας μέλημα δεν ήταν να τους μάθουμε Ελληνικά, αλλά να τους μάθουμε τους κανόνες του σχολείου, γιατί συνέχεια τσακώνονταν μέσα στην τάξη».

Επιπλέον, οι δασκάλες ανέφεραν ότι ζητούσαν επανειλημμένα μεταφραστές/ριες για να τις βοηθήσουν, αλλά το αίτημά τους δεν έγινε ποτέ αποδεκτό. Συνεπώς, τα δεδομένα φανερώνουν την ανεπάρκεια του ελληνικού συστήματος να στελεχώσει τις δομές προσφύγων με την απαραίτητη διεπιστημονική ομάδα και να προσλάβει καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό. Η δυσκολία διαχείρισης της τάξης και ανταπόκρισης στις ανάγκες των παιδιών με προσφυγική εμπειρία κάνει ακόμα πιο ηχηρή την ανάγκη για εκπαίδευση του προσωπικού. Πάνω σε αυτό, οι δασκάλες υπογράμμισαν την ελλιπή ή περιορισμένη προηγούμενη σχολική εμπειρία των προσφύγων/ισσών, οπότε δεν γνώριζαν πως πρέπει να συμπεριφερθούν, και τις πολιτισμικές τους διαφορές ως αιτία των έντονων διαπληκτισμών τους πρώτους μήνες ένταξης τους στο σχολείο.

Έπειτα, ακολούθησε η παρακολούθηση ενός μαθήματος μέσα στην τάξη, όπου έγινε μια λεξιλογική επανάληψη θεματικών εννοιών που είχαν διδαχθεί κατά τη σχολική χρονιά, όπως, το φαγητό, το σχολείο, οι εποχές, τα χρώματα και οι αριθμοί. Στη φάση αυτή, παρατηρήθηκε η πολυγλωσσική ικανότητα των μαθητών, αλλά και ο τρόπος διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Οι δασκάλες κατά τη διάρκεια της επανάληψης τόνιζαν στα παιδιά να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα μέσα στην τάξη – η προτροπή «ελληνικά» ακούγονταν συχνά – θεωρώντας ότι με αυτόν τον τρόπο θα εξοικειωθούν με τη χρήση της, καταπιέζοντας με αυτό τον τρόπο την διγλωσσία/ πολυγλωσσία τους. Η παρατήρηση ανέδειξε τις ενυπάρχουσες μονογλωσσικές παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές στη γλωσσική εκπαίδευση προσφύγων/ισσών με τη σχεδόν αποκλειστική χρήση της Ελληνικής. Η μητρικές γλώσσες κατακρίθηκαν ως μη αποδεκτές και αποκλείστηκαν από την εκπαιδευτική διαδικασία. Το γλωσσικό προφίλ των μαθητών που σχηματίστηκε κατέδειξε μια περιορισμένη χρήση και έκφραση της ελληνικής γλώσσας βασισμένη σε απλό, μονολεκτικό λεξιλόγιο.

Προς το τέλος του μαθήματος, τα παιδιά παρουσίασαν το τραγούδι του John Lennon, Imagine, συνοδεύοντας το από απλές, χορογραφημένες κινήσεις. Το τραγούδι έδειξε μια διαφορετική πτυχή της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, καθώς όλοι οι μαθητές τραγούδησαν με ευκολία τους αγγλικούς στίχους και το ευχαριστήθηκαν. Επιπροσθέτως, ένας από τους/τις ερευνητές/τριες που γνώριζε Τουρκικά προξένησε εντύπωση και ενθουσιασμό στο σύνολο της τάξης, δίνοντας αφορμή για σχολιασμό και συζήτηση μεταξύ τους στις μητρικές τους γλώσσες.

Ο αναστοχαστικός διάλογος που ακολούθησε φανέρωσε τις πρώτες ανησυχίες των ερευνητών σχετικά με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της κριτικής γλωσσικής δραστηριότητας, αλλά και τις πεποιθήσεις ως και τις προκαταλήψεις τους σχετικά με τις ικανότητες και ανάγκες των μαθητών. Δεδομένου του χαμηλού γλωσσικού επιπέδου των μαθητών στα Ελληνικά και στα Αγγλικά η ερευνητική ομάδα θεώρησε ότι μια κριτική

γλωσσική δραστηριότητα που χρειάζεται διάλογο και προβληματισμό θα ήταν δύσκολο να εφαρμοστεί αποτελεσματικά σε τόσο μικρό χρονικό διάστημα μια και τα παιδιά δεν μιλούσαν «καμία γλώσσα, τελικά», όπως τόνισε ένας/μία από τους/τις ερευνητές/τριες. Παραθέτοντας το σχόλιο μίας ερευνήτριας, θα γίνουν αντιληπτές οι προκλήσεις που προέκυψαν:

«Κατά την άφιξή μας, η φιλική διάθεση των εκπαιδευτικών και των μαθητών μου προκάλεσε μια περίεργη οικειότητα. Ωστόσο, μετά την αναχώρηση από το σχολείο ήμασταν όλοι μπερδεμένοι. Είχαμε κάνει άραγε τη σωστή επιλογή να επισκεφτούμε τη συγκεκριμένη δομή;. Η πρώτη μας ανησυχία ήταν για τη γλωσσική τους ικανότητα. Ποια δραστηριότητα θα ήταν κατάλληλη για τους μαθητές με βάση τις γλωσσικές τους ανάγκες; Σε ποια γλώσσα άραγε να γίνει η διδασκαλία; Τόσες πολλές ερωτήσεις και τόσες λίγες απαντήσεις.»

Τελικά, αποφασίστηκε η κριτική γλωσσική παρέμβαση να βασίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών, στο λεξιλόγιο που έχουν ήδη κατακτήσει, την εκπαιδευτική τους πραγματικότητα –«θα πορευτούμε μ’ αυτά που έχουμε», όπως σχολιάστηκε – και το τραγούδι του John Lennon, καθώς και την ανάδειξη της ετερότητας, της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας των μαθητών με βοηθό την σαρωτική ζωντάνια και τον μεταδοτικό ενθουσιασμό τους ώστε, τελικά, τα παιδιά να βιώσουν μία ευχάριστη και θετική εκπαιδευτική εμπειρία.. Σε τελική ανάλυση, οι αποφάσεις που λαμβάνονται από τους/τις εκπαιδευτικούς επηρεάζουν το τι διδάσκονται οι μαθητές και τον τρόπο που διοχετεύεται η εκπαιδευτική εμπειρία (Van Sluys, Lewison & Flint, 2006).

5. Η κριτική γλωσσική δραστηριότητα

Ο σχεδιασμός της κριτικής γλωσσικής δραστηριότητας πραγματοποιήθηκε με βάση τις θεμελιώδεις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, όπως ο δημιουργικός διάλογος μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, η αξιοποίηση μοτιβών από την καθημερινότητα των μαθητών, η αναγνώριση των σχέσεων εξουσίας μέσω της γλώσσας και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών (Freire, 1970· Hawkins & Norton, 2009) Με βάση τα παραπάνω, το θέμα που επιλέχθηκε ήταν η εκπαίδευση και συγκεκριμένα «Γιατί είναι σημαντική η εκπαίδευση;». Για την παρουσίαση του θέματος επιλέχθηκε ένα βίντεο με τίτλο «GirlRising | Haiti Chapter» (2019), στο οποίο μια 7χρονη μαθήτρια, η Wadley, που ζει στην Αϊτή, παρά τις δύσκολες συνθήκες φτώχειας και εξαθλίωσης που βιώνει μετά από έναν καταστροφικό σεισμό, επιμένει να διεκδικήσει το δικαίωμά της να πάει στο σχολείο. Ο λόγος που χρησιμοποιήθηκε το συγκεκριμένο βίντεο είναι επειδή οι συνθήκες που βιώνει η Wadley σχετίζονται με δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με προσφυγική εμπειρία στην Ελλάδα κατά τη διεκδίκηση ισότιμης και ελεύθερης εκπαίδευσης.

Η δραστηριότητα, λοιπόν, στόχευε στην ενδυνάμωση της ταυτότητας και των φωνών των παιδιών μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη συνειδητοποίηση της κοινωνικής ανισότητας στην εκπαίδευση.

Οι γνωστικοί στόχοι σύμφωνα την ταξινόμηση του Bloom (1956) ήταν οι μαθητές:

- α) να συγκρίνουν πτυχές της ιστορίας της Wadley με τις δικές τους ιστορίες από την πρόσβαση στην εκπαίδευση μέσω συζήτησης,
- β) να αναγνωρίσουν την κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση και
- γ) να φανταστούν τις μελλοντικές τους προοπτικές αποτυπώνοντας τις σε χαρτί και σε τραγούδι.

Τα στάδια της παρέμβασης ήταν τρία:

1. η προβολή του βίντεο,
2. η ανάλυση και συζήτηση του βίντεο μέσω παρουσίασης PowerPoint και
3. η δημιουργική παραγωγή υλικού από τους μαθητές.

Το μάθημα παραδόθηκε με εναλλαγή κωδίκων στα ελληνικά και τα αγγλικά ανάλογα με το επίπεδο δυσκολίας της γλώσσας για τη μέγιστη κατανόηση της παρέμβασης, και επιστρατεύτηκε η χρήση της μητρικής γλώσσας των παιδιών και οι συζητήσεις μεταξύ τους με τις ανάλογες μεταφράσεις από έμπειρους χρήστες αγγλικών. Η δραστηριότητα υποστηρίχθηκε, επίσης, από τη δασκάλα της τάξης για την ομαλή διεξαγωγή της. Τέλος, η καινοτομία της παρέμβασης σε επίπεδο διδασκαλίας εντοπίζεται στον συνδυασμό οπτικοακουστικών μέσων και της τέχνης. Ειδικότερα, δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να πειραματιστούν με τους στίχους και τη μελωδία του γνωστού τραγουδιού «Imagine» του John Lennon και να το τραγουδήσουν με τη συνοδεία κιθάρας.

Στο τελευταίο στάδιο υλοποιήθηκε η κριτική γλωσσική δραστηριότητα και πραγματοποιήθηκε ο τελικός αναστοχασμός, ο οποίος έφερε στο φως τις προκλήσεις και τις προοπτικές για τις διαδρομές των ερευνητών/τριών στην κριτική γλωσσική διδασκαλία με απώτερο στόχο την ποιοτική γλωσσική εκπαίδευση προσφύγων/ισών.

6. Υλοποίηση της παρέμβασης

Αφού δημιουργήθηκε το απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών, η ομάδα προχώρησε στη φάση της εφαρμογής, ξεκινώντας με τη παρουσίαση του βίντεο. Η προβολή της ταινίας είχε θετικά αποτελέσματα, καθώς τα παιδιά με ηρεμία και ενδιαφέρον παρακολούθησαν όλο το βίντεο. Η αμεσότητα της εικόνας, οι έντονοι ήχοι και η προβολή της ζωής της Wadley μετέδωσαν τα μηνύματα χωρίς τη διαμεσολάβηση της γλώσσας. Έπειτα, οι συμμετέχοντες/ουσες της παρέμβασης μαζεύτηκαν στην τάξη, όπου ξεκίνησε η δεύτερη φάση. Ως εισαγωγική συζήτηση επιλέχθηκε η παρουσίαση των συναισθημάτων και το αντίστοιχο λεξιλόγιο. Ειδικότερα, στο κάθε παιδί δόθηκε ένα φύλλο με σκίτσα τα οποία αναπαριστούσαν ανθρώπινα συναισθήματα όπως λύπη, χαρά και θυμός και ζητήθηκε να τα ονομάσουν και να τα περιγράψουν. Με το τρόπο αυτό, επιτεύχθηκε η εξωτερίκευση των συναισθημάτων που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια του βίντεο, μέσω λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, καθώς πολλά παιδιά αναπαρέστησαν τις φιγούρες.

Στη συνέχεια, αποσπάσματα από το βίντεο, προσαρμοσμένα σε διαμορφωμένο PowerPoint, χρησιμοποιήθηκαν ως εκπαιδευτικό υλικό για κριτική ανάλυση και συζήτηση. Η θεματολογία της ανάλυσης της ταινίας περιλάμβανε: τις σημαίες χωρών και την καταγωγή των μαθητών, τον σεισμό και την καταστροφή του σχολείου καθώς και τη σπουδαιότητα της ελεύθερης εκπαίδευσης.

Το πρώτο θέμα περιλάμβανε συζήτηση σχετικά της χώρας καταγωγής τους σε σχέση με τη χώρα της πρωταγωνίστριας. Τα παιδιά σχολιάζοντας τη σημαία της Αιτής (χρώματα, σχήματα) ζήτησαν να σχεδιάσουν και τη δική τους σημαία. Οι σημαίες συνοδεύτηκαν από την αντίστοιχη ονομασία της χώρας στη/ις γλώσσα/ες που επιθυμούσε ο μαθητής, όπως και την ερμηνεία των χρωμάτων. Η περιορισμένη λεκτική τους ικανότητα δεν τους εμπόδισε να εκφραστούν και να σχολιάσουν με ακρίβεια τις σκέψεις τους, εναλλάσσοντας γλωσσικούς κώδικες. Η εθνική ταυτότητα των μαθητών/τριών αναδείχθηκε έντονα σε αυτό το σημείο της εφαρμογής, καθώς φάνηκε ότι τα παιδιά με προσφυγική εμπειρία έχουν επίγνωση της ταυτότητάς τους και προσπαθούν να την υπερασπιστούν όταν νιώθουν ότι απαξιώνουν την κληρονομία τους. Συγκεκριμένα, δύο κορίτσια από τη Συρία σηκώθηκαν στον πίνακα για να σχεδιάσουν τη σημαία τους και το αποτέλεσμα ήταν δύο διαφορετικές σημαίες, η μία με δύο αστέρια που είναι η επίσημη συριακή σημαία και η άλλη με ένα αστέρι που είναι η ανεπίσημη κουρδική συριακή σημαία (Εικόνα 1.) Αυτό γρήγορα εξελίχθηκε σε μια στιγμή αμηχανίας και αναστάτωσης όχι μόνο για τα δύο κορίτσια αλλά και για ολόκληρη την τάξη, αφού όλοι άρχισαν να σχολιάζουν στις μητρικές τους γλώσσες. Αυτό το περιστατικό δείχνει πως παρά τη νεαρή τους ηλικία οι μαθητές είναι φορείς συγκεκριμένων ταυτοτήτων οι οποίες

θα πρέπει όχι μόνο ν' αναγνωρίζονται αλλά και να γίνονται αποδεκτές εντός της τάξης. Μάλιστα η εκδήλωση ετερότητας θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια ευκαιρία επίλυσης διαφορών και όχι συγκρούσεων εντός αλλά και εκτός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Εξάλλου η εθνική ταυτότητα είναι ένα ευαίσθητο θέμα που απαιτεί λεπτούς χειρισμούς στον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας και κυρίως της χρήσης της γλώσσας για να μην υπάρχουν προστριβές.



Εικόνα 1. Η δραστηριότητα με τις σημαίες και οι δύο διαφορετικές συριακές σημαίες.

Το δεύτερο θέμα έδωσε έναυσμα για να συζητηθούν οι δυσκολίες διαβίωσης σε συνθήκες καταστροφής ή πολέμου, όπου οι μαθητές, με ενσυναίσθηση, έδειξαν να κατανοούν τη δύσκολη ζωή της Wadley μετά τον σεισμό. Ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να συγκρίνουν τη σχολική ζωή της πρωταγωνίστριας με την τωρινή ή προηγούμενη σχολική τους εμπειρία, όπως για παράδειγμα τις διαφορές στις εγκαταστάσεις και τα σχολικά είδη. Πολλά παιδιά, είτε με χειρονομίες, είτε λεκτικά, είπαν ότι τα σχολεία τους ήταν καλύτερα «bigger» από αυτό στο οποίο φοιτούσαν την δεδομένη στιγμή. Με αυτόν τον τρόπο, μέσω συζήτησης και χωρίς να το συνειδητοποιήσουν εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους με τη χρήση των κατάλληλων flashcards, όπου παρουσιάζονταν διάφορα σχολικά είδη. Μάλιστα, όταν, δε, ρωτήθηκαν γιατί η Wadley δεν μπορούσε να πάει στο σχολείο, ένα παιδί απάντησε: «Δεν έχει χρήματα», «no money», δίνοντας την ευκαιρία να συζητηθεί το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από την οικονομική τους κατάσταση.

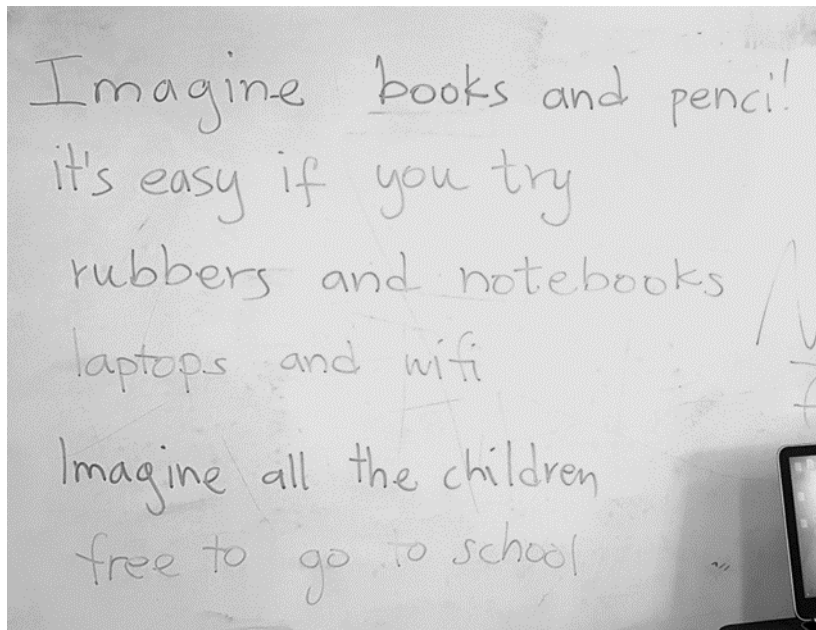
Το τελευταίο θέμα για συζήτηση και ανάλυση αφορούσε τη σημασία της εκπαίδευσης, την ουσία της κριτικής γλωσσικής δραστηριότητας. Εκκινώντας από κριτικά θέματα όπως το δικαίωμα των μαθητών στην εκπαίδευση, τα οφέλη του σχολείου και τα θετικά του να μοιράζονται οι άνθρωποι πράγματα, οι μαθητές συμμετείχαν σε ανάλογες δραστηριότητες σαν ομάδα ενώ παράλληλα έρχονταν σε επαφή με νέο λεξιλόγιο. Η μη συμβατική διδασκαλία του λεξιλογίου εντοπίζεται στην αξιοποίηση του παιχνιδιού της μουσικής, της ζωγραφικής και της αξιοποίησης οπτικών ερεθισμάτων μέσα στην τάξη. Η συζήτηση στράφηκε γύρω από την ερώτηση τι τους προσφέρει το σχολείο και για ποιο λόγο θέλουν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους. Οι απαντήσεις που έδωσαν ήταν: α) για να αποκτήσουν φίλους, β) να αποκτήσουν χρήματα και γ) να βρουν εργασία: «friends», «money», «job». Η τελευταία τους απάντηση έδωσε την αφορμή να συζητηθεί το θέμα της εργασίας, των φυλετικών διακρίσεων

και τα μελλοντικά σχέδια των παιδιών. Συγκεκριμένα, σε ένα σημείο της συζήτησης, ένα αγόρι εξέφρασε την άποψη ότι το επάγγελμα του πυροσβέστη είναι μόνο για αγόρια, αλλά ένα κορίτσι διαφώνησε λέγοντας του: «όχι, για όλους», «no, for everybody!» καταλήγοντας πως δεν πρέπει να υπάρχουν έμφυλες διακρίσεις. Το θέμα που τίθεται εδώ είναι άμεσα συνδεδεμένο με την κουλτούρα της κάθε κοινωνίας, η οποία, όπως γίνεται αντιληπτό, μπορεί να είναι διαφορετική ακόμη και για τα μέλη της ίδιας κοινωνίας. Για ακόμη μια φορά, ο ρόλος του κριτικού παιδαγωγού είναι να αποκωδικοποιήσει κοινωνικές νόρμες και προκαταλήψεις και να βοηθήσει τους μαθητές να εστιάζουν στην ουσία των πραγμάτων.

Στη τελική φάση της παρέμβασης, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ελεύθερα έργα με μαρκαδόρους με θέμα τη ζωή στο σχολείο και τα επαγγέλματα (Εικόνα 3.), να διασκευάσουν το τραγούδι Imagine γράφοντας στίχους σχετικούς με την εκπαίδευση και, τέλος, να το τραγουδήσουν με συνοδεία κιθάρας. Με την χρήση εκπαιδευτικών καρτών (flashcards) οι μαθητές έφτιαζαν καινούργιους στίχους, για να επενδύσουν το γνωστό και ιδιαίτερα αγαπητό σε αυτούς τραγούδι. Οι ερευνήτριες/εκπαιδευτικοί βοήθησαν τους μαθητές, εναλλάσσοντας τις κάρτες, να αντικαταστήσουν τους στίχους του τραγουδιού χρησιμοποιώντας λεξιλόγιο σχετικό με σχολικά αντικείμενα, με συνεχή εναλλαγή κωδίκων, με μοναδικό περιορισμό την δημιουργία ομοιοκαταληξίας. Αν και όλες οι προτάσεις από τα παιδιά έγιναν δεκτές όπως: imagine notebooks and rubbers, it's easy if you try, pencils and pencil cases/ notebooks and crayons, imagine all the children to have Wi-Fi, η τελική μορφή του τραγουδιού, χάριν ευφωνίας, είχε ως εξής (Εικόνα 2.):

Imagine books and pencils
It's easy if you try
Rubbers and notebooks
Laptops and Wi-Fi
Imagine all the children
Free to go to school

Όπως φάνηκε μέσα από την εμπειρία της ερευνητικής ομάδας, η πρώτη εντύπωση της τάξης, παρασυρόμενη από τα αρχικά δεδομένα των συνεντεύξεων και της παρατήρησης, δεν ήταν αντιπροσωπευτική των πραγματικών δυνατοτήτων του τμήματος. Αντίθετα, η πρώτη εικόνα έφερε στην επιφάνεια κυρίως τα προβλήματα του τμήματος ενώ παράλληλα επισκίασε τις ικανότητες των μαθητών σε σχέση με τη διγλωσσία και τη συνεργασία. Με την εφαρμογή των συγκεκριμένων εργαλείων που παρατέθηκαν, η εικόνα της τάξης άλλαξε δραματικά, αποδεικνύοντας πως μια τάξη προσφύγων μπορεί να είναι «λειτουργική» εάν συντρέχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις, όπως η αναγνώριση των ταυτοτήτων των μαθητών, η χρήση οπτικοακουστικών μέσων και η αξιοποίηση διαφόρων μορφών τέχνης όπως η μουσική και η ζωγραφική. Τέλος, η οριζόντια σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή που περιλαμβάνει την αμοιβαία ανταλλαγή γνώσεων και συναισθημάτων είναι μια βασική προϋπόθεση επιτυχίας στην γλωσσική εκπαίδευση των προσφύγων.



Εικόνα 2. Η διασκευή του τραγουδιού Imagine.

Συνεπώς, η παρέμβαση έδειξε ότι, παρά το αρχικά εκτιμώμενο χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών/τριών και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, τα παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο ήταν σε θέση να αξιοποιήσουν το πλούσιο λεξιλογικό τους απόθεμα και να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς σε όλες τις φάσεις της παρέμβασης, κατανοώντας και αναλύοντας την κοινωνική τους πραγματικότητα. Τα εγγενή προβλήματα της προσφυγικής τάξης σε συνδυασμό με το χαμηλό επίπεδο Ελληνικών και Αγγλικών, επηρέασαν τους ερευνητές κατά τη φάση της παρατήρησης και έδωσαν την εικόνα μιας «μη λειτουργικής» τάξης, η οποία κατατρίφθηκε. Τέλος, οι ταυτότητες τους απέκτησαν φωνή και διεκδικήθηκαν μέσα σε ένα πολυγλωσσικό πλαίσιο διαποτισμένο με σεβασμό και εκτίμηση στη διαφορετικότητα. Όπως αναφέρουν οι Παπανικόλα και Τσιπλάκου (2016: 174), πολιτισμικές πρακτικές δεν μπορούν να εφαρμοστούν «εν κενώ και ερήμην της γλωσσικής πραγματικότητας των μαθητριών/των.»



Εικόνα 3. Ζωγραφίζοντας το μέλλον.

7. Συμπεράσματα

Η εκπαιδευτική παρέμβαση είχε σκοπό να διευκολύνει την πορεία των προσφύγων μαθητών προς ένα καλύτερο αύριο εμπλουτισμένο με τις δημοκρατικές αξίες και την αφύπνιση που ευνοεί η κριτική σκέψη. Βασίστηκε στις αρχές του αμοιβαίου σεβασμού της κοινώς αποδεκτής πλουραλιστικής ταυτότητας της συγκεκριμένης μαθητικής κοινότητας, η οποία και ενισχύθηκε από την πολυγλωσσικότητα των παιδιών και τη χρήση της εναλλαγής γλωσσικών κωδίκων, στην οποία επιδόθηκαν κατά τη διάρκειά της.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση έκανε σαφή την σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού καθώς οι αποφάσεις που καλείται να πάρει έχουν άμεσο αντίκτυπο στην ποιότητα της γνώσης του εκπαιδευόμενου (Van Sluys, Lewison & Flint, 2006). Οι επιλεγμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες θα πρέπει να δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να εκφράζουν τις ιδέες τους επικοινωνώντας με τους συμμαθητές τους σε ένα θετικό και συναισθηματικά ασφαλές εκπαιδευτικό περιβάλλον, καθώς η τάξη είναι ο χώρος στον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν, αποκτούν εμπειρίες και τελικά, αναπτύσσονται νοητικά και συναισθηματικά (Rodriguez, 2008: 345).

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα, απλή στη σύλληψη και τη δομή της αλλά συνδεδεμένη νοηματικά με τον κόσμο των παιδιών, κατάφερε να ξεπεράσει τα γλωσσικά εμπόδια και, βασισμένη στην ισχυρή θέληση των εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων με αρωγούς την φαντασία και το χιούμορ, ικανοποίησε την δίψα των προσφυγόπουλων για μάθηση.

Ο εκπαιδευτής/τρια, παραμερίζοντας το συναισθηματικό και ιδεολογικό φορτίο “conceptual baggage” (Kirby, & McKenna, 1989: 32) που κουβαλάει θα πρέπει να εμπνευστεί και να ανταποκριθεί στην ανάγκη των παιδιών για μάθηση, επιλέγοντας το υλικό του με βάση τις δυνατότητες και τις επιθυμίες των μαθητών/τριών, επιδεικνύοντας θετική διάθεση καθ’ όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με απώτερο σκοπό την μόρφωση και χειραφέτηση των προσφύγων και την ενδυνάμωσή τους στην αέναη διεκδίκηση της κοινωνικής ισότητας. Τότε μόνο μπορεί ο κόσμος να γίνει “ένα” – «and the world will live as one» όπως λέει ο John Lennon. Και τότε μόνο μπορεί ένας δάσκαλος να αλλάξει τον κόσμο ακόμα κι αν έχει στη διάθεσή του μονάχα ένα βιβλίο, ένα στυλό, ή ένα τραγούδι, για να παραφράσουμε την Malala Yousafzai.

Τέλος, λόγω του μικρού αριθμού συμμετεχόντων και του περιορισμένου χρονικού πλαισίου της έρευνας, τα αποτελέσματα πρέπει να ερμηνευτούν με προσοχή και να μην αποτελούν πανάκεια για κάθε προσφυγική πληθυσμιακή ομάδα. Ωστόσο, η παρούσα έρευνα προσφέρει προοπτικές και δεδομένα για μελλοντικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στη γλωσσική εκπαίδευση προσφύγων στα ελληνικά δεδομένα παρέχοντας μια θεωρητική και πρακτική βάση σχεδιασμού κριτικής γλωσσικής δραστηριότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αυγητίδου, Σ. (2011). Η Αξιοποίηση των Ημερολογίων στην Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Προϋποθέσεις και Διαδικασίες. *Action Researcher in Education*, 2, 29-48. Ανακτήθηκε από http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_04_p29-48.pdf
- Bainbridge, J., Oberg, D., & Carbonaro, M. (2005). “No text is innocent”: Canadian children’s books in the classroom. *Journal of Teaching and Learning*, 3(2).
- Baker-Bell, A. (2013). “I never really knew the history behind African American language”: Critical language pedagogy in an advanced placement English language arts class. *Equity & Excellence in Education*, 46(3), 355-370.

- Block, K., Warr, D., Gibbs, L., & Riggs, E. (2013). Addressing ethical and methodological challenges in research with refugee-background young people: Reflections from the field. *Journal of Refugee Studies*, 26(1), 69-87.
- Boyes-Watson, C. (2006). Community is Not a Place But a Relationship1: Lessons for Organizational Development. *Public Organization Review: A Global Journal*, 5, 359–374.
- British Council. (2018). *Migrants and Refugees in Education: A Toolkit for Teachers*. Retrieved from <https://www.futurelearn.com/courses/migrants-and-refugees-in-education>
- Crookes, G. (2010). The practicality and relevance of second language critical pedagogy. *Language teaching*, 43(3), 333-348.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Edinburgh: Longman Group.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope*. New York: Continuum.
- Freire, P & Macedo, D. P. (2016). *Literacy: Reading the Word and the World*. Routledge.
- Gaitán, L., Pechtelidis, Y., Tomás, C., & Fernandes, N., (2020). *Children's Lives in Southern Europe: Contemporary Challenges and Risks Southern European Societies*. Edward Elgar Publishing.
- Giroux, H. A. (2007). Introduction: Democracy, education, and the politics of critical pedagogy. *Counterpoints*, 1-5.
- Girl Rising (2019, February 25). Girl Rising | Haiti Chapter [Video file]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=yyN6QyMzb3E>
- Gregory, E., Lytra, V., Ilankuberan, A., Choudhury, H., & Woodham, M. (2012). Translating faith: field narratives as a means of dialogue in collaborative ethnographic research. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(3), 195-213.
- Godley, A. J., & Minnici, A. (2008). Critical language pedagogy in an urban high school English class. *Urban Education*, 43(3), 319-346.
- Hawkins, M., & Norton, B. (2009). Critical language teacher education. *Cambridge guide to second language teacher education*, 30-39.
- Ιωαννίδης, Π. Ι. (2015). *Προσεγγίζοντας τις ανδρικές ταυτότητες στη λογοτεχνία της Α'Λυκείου: μία εφαρμογή κριτικού γραμματισμού στο μυθιστόρημα Μπίλλυ Έλλιοτ* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Janks, H. (2010). Language, power, and pedagogies. In N. H. Hornberger & S. Lee McKay (Eds), *Sociolinguistics and Language Education*, 40-61. Salisbury, UK: Multilingual Matters.
- Καραγιαννάκη, Ε. (2016). *Από την κριτική ανάλυση λόγου στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού: μία διδακτική πρόταση αξιοποίησης των κλασικών παραμυθιών στο γλωσσικό μάθημα, σε μαθητές/τριες της Α' τάξης δημοτικού* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Kirby, S., & McKenna, K. (1989). *Experience, Research. Social Change: Methods from the margins*. Toronto: Garamond Press.
- Liebel, M. (2020). Children's Lives in Southern Europe. Contemporary Challenges and Risks, edited by Lourdes Gaitán, Yannis Pechtelidis, Catarina Tomás and Natália Fernandes. *The International Journal of Children's Rights*, 28(3), 689-692.
- Μαρουσοπούλου, Δ. (2016). *Κριτική Γλωσσική Επίγνωση και η Διδασκαλία του μαθήματος Έκφραση-Έκθεση στη Γ' τάξη του Γενικού Λυκείου: οι αντιλήψεις των διδασκόντων* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα
- Norton, B., & Toohey, K. (Eds.). (2004). *Critical Pedagogies and Language Learning* (Cambridge Applied Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press.
- Okazaki, T. (2005). Critical consciousness and critical language teaching. *Second Language Studies*, 23(2), 174-202.

- Παπανικόλα, Ε. Α., & Τσιπλάκου, Σ. (2019). Η διδασκαλία της πρότυπης Ελληνικής και των διαλέκτων της σε ένα πλαίσιο κριτικού γραμματισμού: ερευνητικά ευρήματα από ένα διαλεκτόφωνο περιβάλλον, στο *Πρακτικά του Συνεδρίου Νεοελληνικών Διαλέκτων και Γλωσσολογικής Θεωρίας*, 7^ο Διεθνές Συνέδριο, 6-8 Οκτωβρίου 2016.
- Pavlou, M. (2007). Racism and Discrimination against Immigrants and Minorities in Greece: The state of play. *Annual Report of HLHR-KEMO: i-RED Athens*.
- Pennycook, A. (1999). Introduction: Critical approaches to TESOL. *TESOL quarterly*, 33(3), 329-348.
- Pessoa, R. R. & Freitas, M. T. U. (2012). Challenges in Critical Language Teaching, *TESOL Quarterly*, 46(4), 753-776.
- Rocca, L., Hamnes Carlsen, C., & Deygers, B. (2020). *Linguistic Integration of adult migrants: requirements and learning opportunities*. Report on the 2018 Council of Europe and ALTE survey on language and knowledge of society policies for migrants. Council of Europe: Brussels.
- Rodriguez, A. (2008). "Toward a Transformative Teaching Practice: Criticity, Pedagogy and Praxis". *The International Journal of Learning*, 15(3), 345-352.
- Sarroub, L. K., & Quadros, S. (2015). Critical pedagogy in classroom discourse. *The Routledge handbook of educational linguistics*, 252-260.
- Τζώτζη, Π. Β. (2019). *Διαγλωσσικότητα και Κριτικός Γραμματισμός* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Tzoraki, O. (2019). A Descriptive Study of the Schooling and Higher Education Reforms in Response to the Refugees' Influx into Greece. *Social Sciences*, 8(3), 72.
- United Nations, (2013). Malala Yousafzai addresses United Nations Youth Assembly. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=3rNhZu3ttIU>
- Van Sluys, K., Lewison, M., & Flint, A. S. (2006). Researching critical literacy: A critical study of analysis of classroom discourse. *Journal of Literacy Research*, 38(2), 197-233.
- Ψαριανός, Ε. (2012). Η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαιδευτικής θεωρίας του Paulo Freire, στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. ΙΕΠ ΕΚ.)*, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.

Πέρασμα στην Ελευθερία: από τον ποταμό Ohio στον Έβρο

Μπούζιου Αγγελική

Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας
angeland@sch.gr

Ρακοπούλου Ιφιγένεια

Εκπαιδευτικός Γαλλικής Γλώσσας
ifigeniarako@gmail.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών-πολιτιστικών προγραμμάτων της Δημόσιας Βιβλιοθήκης Κέρκυρας υλοποιήθηκε ένα σενάριο με θέμα “Ανθρώπινα Δικαιώματα” για μαθητές από Ε’ Δημοτικού έως Β’ Λυκείου. Το εγχείρημα στόχευε σε ενημέρωση και αφύπνιση συμμετεχόντων, εμπέδωση τακτικών έρευνας και αξιολόγησης στοιχείων, ανάπτυξη κριτικού πνεύματος, αλληλεγγύη προς τον κατατρεγμένο, διαμόρφωση αντιρατσιστικής ταυτότητας. Πρακτικές νέων γραμματισμών συμπεριλάμβαναν αναζήτηση πρότερης γνώσης σχετικά με διακριτή μεταχείριση ατόμων ή ομάδων, προβολή οπτικοακουστικού υλικού πάνω σε ιστορική αναδρομή δουλείας, συσχετισμό με προσφυγικό-μεταναστευτικό κύμα προς την Ελλάδα-Ευρώπη. Ακολουθούσε συζήτηση πάνω σε θέματα διακρίσεων, ξενοφοβίας, ανηθικότητας, και σε τρόπους αντίδρασης σε αδικία ή ανισότητα. Πορίσματα προέκυψαν κατόπιν προφορικής και γραπτής ανατροφοδότησης των παριστάμενων. Στις συμπερασματικές παρατηρήσεις καταγράφονται η αναγκαιότητα της διασταύρωσης πηγών εντός ή εκτός Βιβλιοθήκης, η δυνατότητα καλλιέργειας της αποδοχής του ξένου και ουσιαστικής διαφύλαξης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Λέξεις-κλειδιά: Βιβλιοθήκη, Ανθρώπινα Δικαιώματα, πολυγραμματισμοί, αξιολόγηση πηγών, αντίδραση σε αδικία

Passage to Freedom: From Ohio river to Evros

Bouziou Angeliki

English Language Teacher
angeland@sch.gr

Rakopoulou Ifigenia

French Language Teacher
ifigeniarako@gmail.com

Summary

A scenario on Human Rights for 5th grade Primary-School to 2nd grade High-School learners was realised within the framework of Corfu Public Library educational-cultural programmes. This attempt intended to update and awaken participants, promoting research and evaluation tactics, critical skills, solidarity towards the persecuted, anti-racist identity. New literacy

practices included recall of prior knowledge on discriminatory treatment, projection of audiovisual material on slavery background aiming at correlation with refugee-immigrant wave to Greece-Europe. Ensued discussion focused on discrimination issues, xenophobia, immorality, reaction to injustice or inequality. Findings derived from participants' oral and written feedback. Concluding remarks comprise necessity for source cross-referencing within or beyond Library limits along feasible cultivation of foreigner acceptance and Human-Rights respect in modern multicultural societies.

Keywords: Library, Human Rights, multiliteracies, source evaluation, reaction to injustice

Εισαγωγή

Η γένεση της ιδέας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ανάγεται στην αρχαιότητα και συγκεκριμένα στην αρχαία Ελληνική φιλοσοφία. Με το Διαφωτισμό, έρχεται στο προσκήνιο το ότι ο άνθρωπος έχει “εκ φύσεως” αναπαλλοτρίωτα δικαιώματα. Ωστόσο, οι αξιόλογες προσπάθειες εφαρμογής τους από τον 16ο ως τον 20ο αιώνα μπορούν να διαιρεθούν σε τρεις φάσεις: την προέλευσή τους από τη φιλοσοφία του Διαφωτισμού, την πολιτική θεσμοθέτησή τους από τα Συντάγματα των εθνικών κρατών και την οικουμενική ισχύ τους σε ένα παγκοσμιοποιημένο σύστημα μέσα από ένα διεθνή φορέα, τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε.). Με την ψήφιση του Παγκόσμιου Χάρτη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων το 1948, η προστασία κατά των διακρίσεων αποτελεί θεμελιώδη αρχή και σηματοδοτεί το 1ο άρθρο της Διακήρυξης “Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα” (Πανταζής, 2015).

Τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα γίνεται χώρα υποδοχής σημαντικού ρεύματος μεταναστών. Το γεγονός αυτό ενδέχεται να οδηγεί σε στοχοποίηση ανόμοιων ατόμων ή ομάδων. Τυχόν θεώρηση εθνοτικών, κοινωνικών, πολιτισμικών, θρησκευτικών διαφορών ως αιτία διατάραξης εθνικής συνοχής και ασφάλειας εγκυμονεί ενδυνάμωση ρατσιστικών, σωβινιστικών και εθνικιστικών πεποιθήσεων και στάσεων (Ζάχος, 2013). Την εικόνα αυτή παρουσιάζουν και τα σχολεία, τα οποία συνθέτουν μικρογραφίες ευρύτερης κοινωνικής/οικονομικής/ πολιτικής/ πολιτισμικής δομής. Την ίδια ώρα, η εκπαίδευση, που είναι υπεύθυνη για την κοινωνικοποίηση των παιδιών, τείνει να απονευρώνεται από αξίες όπως ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η αποδοχή της διαφορετικότητας εξειδικευόμενη όλο και περισσότερο σε τεχνικές διαδικασίες (απομνημόνευση όρων και επουσιωδών λεπτομερειών) και εξετάσεις (Πνευματικός & Patry, 2014). Έτσι, οι μαθητές χωρίς πάντα να συλλαμβάνουν το εύρος της έννοιας του ρατσισμού και τους λόγους εκδήλωσής του, εμφανίζονται εγκλωβισμένοι σε προσληφθέντα μηνύματα από διάφορες πηγές (οικογένεια, Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης κ.α.), τις οποίες εμπιστεύονται πιστά χωρίς να αναζητούν οι ίδιοι την αλήθεια, να αναλύουν καταστάσεις, να αντιδρούν.

Επειδή λοιπόν, το ζήτημα αυτό σήμερα είναι περισσότερο επίκαιρο από ποτέ, και επειδή η διαχείρισή του στο χώρο του σχολείου φαίνεται αποσπασματική και ατελέσφορη δυσχεραίνοντας έτσι την αντίληψή του (Γαζάκης, Συρρή & Τάκης, 2014), επιχειρήθηκε μια βιωματική δράση για να ευαισθητοποιηθεί και κινητοποιηθεί ένας μεγάλος αριθμός μαθητών σχετικά με το φαινόμενο του ρατσισμού κατά μεταναστών-προσφύγων, ομάδων με τις οποίες η σύγχρονη κοινωνία κατακλύζεται. Το πρόγραμμα αυτό υλοποιήθηκε στη Δημόσια Κεντρική Ιστορική Βιβλιοθήκη (ΔΗΚΙΒΙ) Κέρκυρας. Στόχος ήταν οι συμμετέχοντες, απαλλαγμένοι από το φόβο της τυπικής τάξης, να διερευνήσουν την ύπαρξη ξενοφοβικών διαθέσεων, να εντοπίσουν τα αίτια δημιουργίας στερεοτύπων/ προκαταλήψεων/ ρατσιστικών εκφάνσεων (ανάπτυξη γνώσεων), να προσδιορίσουν αξίες, να ενστερνιστούν την ανεκτικότητα διατυπώνοντας ελεύθερα απόψεις και συναισθήματα, καταθέτοντας και εμβαθύνοντας τις δικές τους εμπειρίες, ερμηνεύοντας διαχρονικά συμβάντα (ανάπτυξη

δεξιότητων). Με την κατανόηση του πώς η ιστορία μπορεί να εξηγεί το παρόν (Woelders, 2007), και την παραδοχή των ίσων δικαιωμάτων όλων των ανθρώπων αναμενόταν επιλογή μεθόδων αντίστασης σε περιπτώσεις αδικίας ή διακρίσεων (ανάπτυξη στάσεων) (Μέγα, 2011).

Η παρούσα μελέτη αφού κάνει μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των νέων γραμματισμών και των τρόπων αξιοποίησης της τέχνης και τεχνολογίας για σχηματισμό ιστορικής συνείδησης, περιγράφει τη μεθοδολογία, τα αποτελέσματα και τα ανακλύπτοντα συμπεράσματα της δράσης.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Ο *Γραμματισμός*, κατά τον Baynham (2002), περικλείει τι κάνουν οι άνθρωποι με τα κείμενα, τι καταλαβαίνουν ότι κάνουν, με τι αξίες περιβάλλουν τις ενέργειές τους. Ο Street (1984) κατέδειξε ότι ο γραμματισμός δεν είναι αυτόνομος ή ουδέτερος ανά τους αιώνες και τις περιοχές αλλά συνιστά κοινωνική πρακτική, η οποία εξαρτάται από κοινωνικο-πολιτικούς παράγοντες. Σε αυτό το πνεύμα οι πρακτικές γραμματισμού είναι άρρηκτα δεμένες με πολιτισμικές και πολιτικές δομές και προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των ανθρώπων (Barton & Hamilton, 1998). Ο παραδοσιακός γραμματισμός ως απλή ανάγνωση και γραφή έντυπων κειμένων, ενδέχεται να προετοιμάζει ελλιπώς τη νεολαία για απαιτήσεις 21ου αιώνα (Γύφτουλα, 2018). Αντίθετα, ο νέος γραμματισμός προάγει εξερεύνηση, πρόσληψη συμπληρωματικών πληροφοριών, παραπομπή σε προσωπικές αρχές και εμπειρίες, σκεπτικισμό, άνθιση μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Η παιδαγωγική των νέων γραμματισμών προωθεί ανάμειξη σε δραστηριότητες ενταγμένες σε πολυγλωσσικά, πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα πραγματικής ζωής μέσα από την προσπέλαση πολυτροπικών και πολυμεσικών κειμένων (γραπτά, με ήχο, εικόνα, βίντεο, κ.α.) της καθημερινότητας (Μητσκοπούλου, 2018). Ειδικότερα, ο ιστορικός γραμματισμός αφορά τη συνειδητοποίηση των κειμένων μιας ιστορικής περιόδου, την αμφισβήτηση δεδομένων, και την αξιοποίησή τους με κριτική ματιά για επιρροή κοινωνικών δρώμενων (Walker, 2006). Η εκπαίδευση γραμματισμού επιδοκιμάζει την αντίθεση σε αδικία που πηγάζει από μεμονωμένα άτομα ή θεσμούς. Παράλληλα, επιδιώκει ισότιμη αντιμετώπιση όλων από τους κατέχοντες γνώσεις ή εξουσία (Baynham, 2002).

Η εκδοχή του ρατσισμού και των διακρίσεων ως μίσος ή περιφρόνηση κάποιων ανθρώπων λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικού υπόβαθρου διαφέρει από τη θεώρηση ατόμων ή ομάδων ως κατώτερα όντα. Η δεύτερη έχει κοινωνικές επιπτώσεις, εκδηλώνεται με διακριτή συμπεριφορά, η οποία επιφέρει προβλήματα στη σωματική, πνευματική και ψυχολογική υγεία των αδικημένων (Dewi & Indriani, 2019). Η βιωματική μάθηση, ορμώμενη από τις αρχές του Dewey, σηματοδοτεί την απόκτηση γνώσης μέσω δοκιμασίας και απόδοσης προσωπικής χροιάς σε αυτή. Σε αυτή τη διαδρομή οι μαθητές παρατηρούν, ψάχνουν, εμπλέκονται σε βιωματικές δράσεις, παρεμβαίνουν με ευέλικτες μορφές (Μητσκοπούλου & Γύφτουλα, 2018). Μέσω αναστοχασμού εσωτερικεύουν εμπειρικά τις αξίες που αντιπροσωπεύουν τους ίδιους αλλά και τους υπόλοιπους, οι οποίες καθορίζουν τη συνολική συμπεριφορά τους (Πνευματικός & Patry, 2014). Συναισθανόμενοι ότι και ο άλλος, μπορούν να επανεξετάζουν πιθανές εχθρικές τακτικές και συνηθίζουν να συγκατατίθενται στο “ξένο”.

Σύμφωνα με το Mezirow και Συνεργάτες (2007), κατά την αναπτυξιακή πορεία από την παιδική ηλικία προς την ενηλικίωση, μέσω κοινωνικής αλληλεπίδρασης, υιοθετούνται βιωματικά πεποιθήσεις και πρακτικές, οι οποίες συγκροτούν ένα ριζωμένο σύστημα αξιών και στάσεων. Ένα “αποπροσανατολιστικό δίλημμα” θέτει υπό αμφισβήτηση τον τρόπο ταυτοποίησης του περιβάλλοντος και την αρχική θεώρηση μιας νοητικής συνήθειας ως

σωστής ενώ αυτή στην πραγματικότητα μπορεί να είναι εσφαλμένη. Σκοπός του είναι να αναγνωριστεί η αντικειμενικότητα σε σχέση με τα στερεότυπα της κοινωνίας και μέσω της μετασχηματίζουσας προσέγγισης και της ενδοσκόπησης να επαναπροσδιοριστεί η στρατηγική σκέψης και πράξης (Πνευματικός & Patry, 2014). Ως εκ τούτου, τα άτομα μπαίνουν πιο εύκολα στη διαδικασία μεταβολής γνώμης ξεπερνώντας τους μηχανισμούς της λογικής (Βλαχάβα, 2018).

Μέσω των Πολυγραμματισμών, κατά τους Core και Kalantzis (2000) σχεδιάζονται και ανασχεδιάζονται οι υφιστάμενοι πόροι. Κατηγοριοποιείται δε τη διαδικασία σε τέσσερις φάσεις: α) την *Τοποθετημένη Πρακτική (Situated Practice)* ως αξιοποίηση εμπειριών μαθητών μέσω εκδήλωσης προτιμήσεων, αναγκών, ενδιαφερόντων, β) την *Ανοικτή Διδασκαλία (Overt Instruction)* ως συστηματική ανάλυση δομής & οργάνωσης κειμενικών ειδών με σύγκριση νοημάτων από εναλασσόμενους σημειωτικούς πόρους, αναζήτηση συνδέσμων με προηγούμενες γνώσεις, γ) την *Κριτική Πλαισίωση (Critical Framing)* ως ερμηνεία σκοπών ή συμφερόντων ενός κειμένου και επιδιωκόμενου κοινού, δ) τη *Μετασχηματισμένη Πρακτική (Transformed Practice)* ως κατασκευή νοήματος σε νέο πλαίσιο, με σύνταξη μηνυμάτων, επιστολών διαμαρτυρίας, ιστοριών, τραγουδιών, ρόλων, συνεντεύξεων. Τα τέσσερα αυτά στάδια Πολυγραμματισμών μπορούν να εμφανίζονται με οποιαδήποτε σειρά ή συχνότητα.

Η Τέχνη με τις ποικίλες μορφές της, απευθυνόμενη σε διαφορετικά είδη νοημοσύνης (Gardner, 1983), διευρύνει τις δυνατότητες ερμηνείας του κόσμου (Μέγα, 2011). Τα *κινηματογραφικά έργα* τραβούν την προσοχή σε συγκεκριμένα σημεία, πυροδοτούν μια σειρά από συναισθήματα και προσδοκίες. Εξυπηρετούν τη συνεργασία, τροφοδοτούν τη φαντασία, εμπνέουν και κινητοποιούν. Εξελίσσουν τη δημιουργικότητα, διευκολύνοντας την οικοδόμηση γνώσης (Berk, 2009). Δίνουν ευκαιρίες στους θεατές να σχετιστούν με την υπόθεση, να συστήσουν δεσμούς με τους χαρακτήρες, να καλλιεργήσουν την ιστορική ενσυναίσθηση (Marcus, 2005). Παρέχουν στοιχεία για τις ιδέες και τις στάσεις της εποχής που παρήχθησαν, εστιάζουν σε έννοιες, πρωταγωνιστές, κεντρικό μήνυμα (Walker, 2006).

Μια σειρά από εργαλεία και μέσα αξιοποίησης προς αυτήν την κατεύθυνση, είναι τα ακόλουθα: το *Power Point*, ένα δυναμικό πολυτροπικό λογισμικό με το οποίο είναι εξοικειωμένοι μαθητές και εκπαιδευτικοί. Φιλοξενεί κείμενο, εικόνα, ήχο, βίντεο, υπερσυνδέσμους, καθιστώντας την παρέμβαση ζωντανή και ενδιαφέρουσα. Η επαγγελματική δόμηση της παρουσίασης (αριθμός γραμμών, μέγεθος γραμματοσειράς, χρώματα) ελκύει άτομα ξεχωριστών στυλ μάθησης. Η αλληλουχία των διαφανειών του συντείνει σε συγκράτηση περιεχομένου χωρίς το κοινό να χάνεται στην πληθώρα δεδομένων (Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β' Επιπέδου Τ,Π,Ε., Ενότητα 3.5, 2018). Το *You-Tube*, ένα διαδικτυακό αποθετήριο αρχείων βίντεο με δωρεάν αποθήκευση και πρόσβαση. Λειτουργεί ως εφελτήριο για τήρηση σημειώσεων, σύνταξη περιλήψεων, πρόσληψη βημάτων για σειρά δραστηριοτήτων, αντιπαραβολή ειδήσεων και συμβάντων ανά την υφήλιο ενώ ενθαρρύνει την αυτονομία προσπέλασης αρχείων σε οποιοδήποτε χώρο ή χρόνο (Watkins & Wilkins, 2011). Το *ντοκιμαντέρ* (ή ταινία τεκμηρίωσης) συνιστά τη μελέτη ενός συγκεκριμένου θέματος. Απαρτίζεται από συνεντεύξεις, ομιλίες ή πλάνα από αληθινά περιστατικά τα οποία αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα. Η κατανόηση της μη-απόλυτης φύσης των ντοκιμαντέρ παρακινεί σε προσδιορισμό τυχόν σκόπιμων παραλήψεων και των αιτιών αυτών (Woelders, 2007· Γκούμας, 2014). Οι *φωτογραφίες*, παρέχοντας το συγκεκριμένο μας κατάσταση, εμπνέουν το κοινό να εξωτερικευθεί και να αντιδράσει. Η έκθεση σε τέτοια ερεθίσματα ενθαρρύνει πρόβλεψη, εικασία, άντληση στοιχείων από πλείστες πηγές, ανάκληση και οργάνωση παλαιότερων γνώσεων και εμπειριών (Canning-Wilson, 1999). Τα *δελτία ειδήσεων*, ως καταγραφή σημαντικών εσωτερικών ή διεθνών γεγονότων, με ενσωματωμένα ρεπορτάζ (επιτόπια δημοσιογραφική έρευνα και παρουσίαση ζητημάτων), ανοίγουν παράθυρα πέραν των σχολικών ορίων. Προσφέρουν εναλλακτικές προοπτικές κρατώντας τους μαθητές ενήμερους πάνω σε επικαιρότητα ενώ με την οπτική στήριξη

(περιβάλλον χώρος, κινήσεις, εκφράσεις προσώπου) συμβάλλουν στην προσέλκυση ποικίλων θεατών (Evans, 2006). Όλα τα παραπάνω εργαλεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για παραγωγή ιδεών ή θεματολογίας προς συζήτηση στην τάξη και βελτίωση κριτικών ικανοτήτων.

Ο εκπαιδευτικός αποβλέποντας στη συνολική διάπλαση της προσωπικότητας των μαθητών, επιλέγει κατάλληλο περιεχόμενο και μεθόδους. Πλαισιώνει αυθεντικά τη δράση και σκηνοθετεί το ανάλογο κλίμα. Διευκολύνει και υποστηρίζει. Δύναται να παρέχει αρχικά στοιχεία επί του θέματος (γραφικά οργανογράμματα, καλά προσδιορισμένες νοηματοδοτούμενες δραστηριότητες), κατόπιν να θέτει ερωτήματα (π.χ. αν οι χαρακτήρες δρουν αναλόγως ή αντίθετα από όσα συμβαίνουν στην κοινωνία) να ενσπείρει περαιτέρω μελέτη και σχηματισμό ίδιων αντιλήψεων. Τέλος, ενισχύει τον αναστοχασμό ώστε οι εμπειρίες να μεταφέρονται και εκτός παιδαγωγικών συνόρων (Μητσικοπούλου & Γύφτοουλα, 2018· MacKenzie στο Woelders, 2007· Marcus, 2005).

Με βάση τη μεθοδολογία της ανακαλυπτικής μάθησης (Bruner, 1966) και το μοτίβο “συνδέω-επεκτείνω-προκαλώ” οι μαθητές εκφράζουν τι γνωρίζουν ήδη και τι θα ήθελαν να μάθουν πάνω στο εξεταζόμενο θέμα, συνδέουν νέα δεδομένα με οικεία, αναζητούν αιτίες, συγκρίνουν περιεχόμενο/ οπτική γωνία/ πρακτικές/ σκοπό δημιουργού. Ανιχνεύουν προκατάληψη, αναλύουν πληροφορίες και διασταυρώνουν πηγές, αντιπαρατίθενται, ανταλλάσσουν επιχειρήματα, αναστοχάζονται, θεμελιώνουν προσωπική γνώμη επί ιστορικών πτυχών. Επιβεβαιώνουν ή αναπροσαρμόζουν αντιλήψεις, αναδεικνύουν τις αξίες στις οποίες βασίζονται, συμφιλιώνουν αντικρουόμενες πλευρές, συνάγουν συμπεράσματα βάσει τεκμηρίων, διαμοιράζονται με αυτούσιο κοινό, επεκτείνουν σε νέες διόδους και σε νέα ερωτήματα (Αθανασάτου, Καλαμπάκας, & Παραδείση, 2011· Barton & Levstik στο Woelders, 2007· Μέγα, 2011· Marcus, 2005). Η μεταφορά κριτικών δεξιοτήτων στην πραγματική ζωή εδραιώνει μια ενεργή υπεύθυνη ταυτότητα σε πλουραλιστικές, κυριαρχούμενες από τα Μέσα κοινωνίας (Woelders, 2007).

Ως μέρος διαπολιτισμικής-αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, υπό το πρίσμα του μεγάλου μεταναστευτικού ρεύματος προς τη χώρα μας, η ενδυνάμωση των εννοιών της αποδοχής, του σεβασμού του κάθε πολίτη, της ενσυναίσθησης και του αλτρουισμού εμφανίστηκε ως αναγκαία. Έτσι, επινοήθηκε αυτή η δράση με στόχο οικοδόμηση γνώσης, εξάλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων, επαναπροσδιορισμό αξιών, πρόληψη φαινομένων διακρίσεων και ευνόηση συνθηκών ανεκτικότητας. Η μέθοδος παρατίθεται ακολούθως.

Μέθοδος

Ερευνητικά Ερωτήματα

- Αναγνωρίζουν οι συμμετέχοντες τα ανθρώπινα δικαιώματα και τυχόν παραβιάσεις τους στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό (γνώσεις);
- Μπορούν οι μαθητές μέσα από ιστορικά πλαισιωμένες δράσεις να αναζητήσουν πληροφορίες, να διασταυρώσουν πηγές, να συσχετίσουν το παρόν με το παρελθόν, να ερμηνεύσουν αυτόνομα γεγονότα και να φτάσουν στην ανοχή του “ξένου” με βάση δικές τους αρχές (δεξιότητες);
- Δύνανται οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα να συναισθανθούν περιπτώσεις αδικίας και ανισότητας; Με ποιους τρόπους προτίθενται να αντιδράσουν (στάσεις);

Συμμετέχοντες - Πλαίσιο

Το πρόγραμμα με τίτλο 'Ιστορίες Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων' υλοποιήθηκε στη ΔΗΚΙΒΙ μήνα Φεβρουάριο. Οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές από Ε' Δημοτικού έως και Β' Λυκείου οι οποίοι επισκέπτονταν την Κεντρική Βιβλιοθήκη για να το παρακολουθήσουν κατόπιν έγκρισης από τις Διευθύνσεις Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Κέρκυρας. Είχε διάρκεια 120' και επαναλαμβανόταν δύο φορές την ημέρα επί τέσσερις συνεχείς εβδομάδες. Επιμελήτριες του προγράμματος ήταν εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών-ιστορίας, αποσπασμένες και συνεργαζόμενες με τη ΔΗΚΙΒΙ.

Στόχοι

Με αφορμή τον εορτασμό του Μήνα Μαύρης Ιστορίας (MMI), από το τμήμα της Αμερικανικής Γωνιάς της ΔΗΚΙΒΙ, το πρόγραμμα απέβλεπε σε μία εμπλουτισμένη εκπαιδευτική δράση συμπληρωματική προς εκείνες του σχολείου, χωρίς το άγχος εξέτασης-βαθμολόγησης. Η διαδικασία έπρεπε να είναι σύντομη, περιεκτική και διαδραστική. Τα αξιοποιήσιμα μέσα περιελάμβαναν μουσική, βίντεο, υλικό από διαδίκτυο και βιβλία. Οι γενικοί στόχοι έδιναν έμφαση στη χρησιμότητα της Κεντρικής Βιβλιοθήκης ως χώρο παροχής πηγών και ενημέρωσης πάνω σε πανανθρώπινα ζητήματα στα οποία επιδιωκόταν ευαισθητοποίηση.

Ειδικότερα, ως προς το *γνωστικό* επίπεδο θα έπρεπε να κατανοήσουν οι συμμετέχοντες την έννοια του ρατσισμού (φυλετικός), να αναγνωρίσουν την ιστορική του συνέχεια, να έρθουν σε επαφή με μεγάλα σύγχρονα προβλήματα π.χ. το προσφυγικό-μετανάστευση, να μπορούν να διευκρινίσουν έννοιες όπως γκέτο/ hotspot/ μισαλλοδοξία, να διακρίνουν στοιχεία ξενοφοβίας/ στερεοτύπων/ προκαταλήψεων και τις αιτίες τους, να συνειδητοποιήσουν τι σημαίνει ο όρος "ανθρώπινα δικαιώματα" και τι η καταπάτησή τους. Το επίπεδο *δεξιότητων* απέβλεπε να καθίστανται ικανοί, να διερευνούν, να ερμηνεύουν καταστάσεις, και να εντοπίζουν κεκαλυμμένους ισχυρισμούς πίσω από την αντιμετώπιση του "διαφορετικού" και τις συνέπειές τους, να αποκτούν κριτική συνδυαστική σκέψη μέσα από την παρατήρηση, τη σύγκριση και τον αναστοχασμό. Τέλος σε επίπεδο *στάσεων*, επιδίωξη ήταν η αμφισβήτηση της εγκυρότητας ετερογενούς προέλευσης παραδοχών, η καλλιέργεια ενσυναίσθησης και ευθύνης απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα, η υιοθέτηση βελτιωμένης διάθεσης και συμπεριφοράς, βασισμένη σε εσωτερικές αξίες, που θα προάγει διαπολιτισμική αναδόμηση και φιλοσοφία. Η μεθοδολογία θα συμβάδιζε με τις αρχές της Μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow & Συνεργάτες, 2007) της Εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη (Μέγα, 2011) και των πολυγραμματισμών των Core και Kalantzis (2000) με χρήση λογοτεχνικού κειμένου, αποσπασμάτων από κινηματογραφικό έργο, ντοκιμαντέρ, δελτία ειδήσεων, φωτογραφικό αρχείο.

Διαδικασία

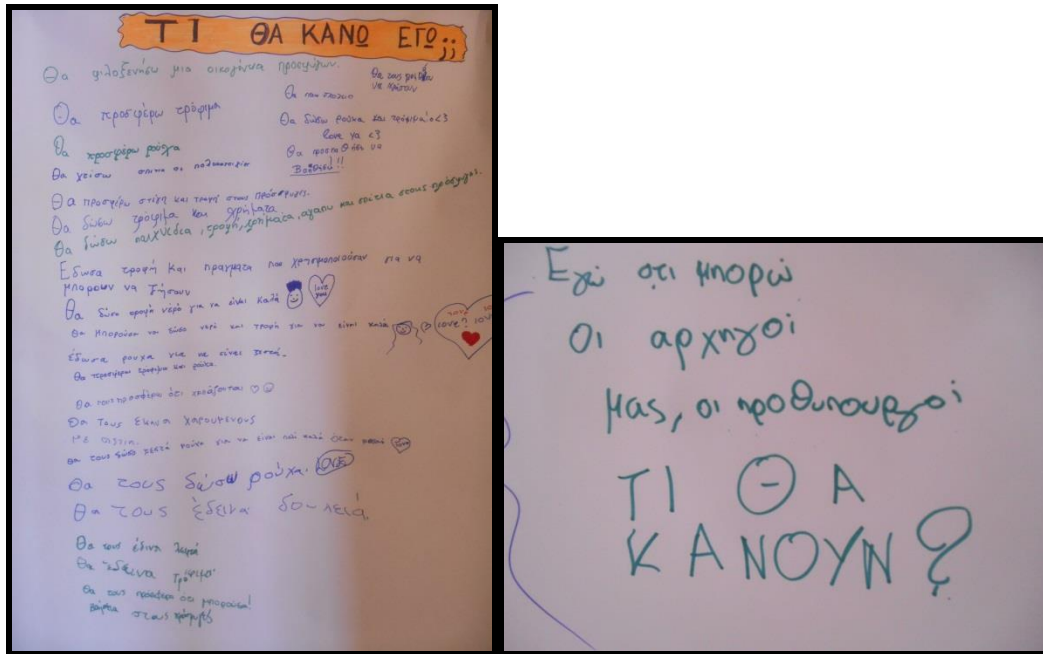
Η διαδικασία ήταν η εξής: κατά την πρώτη ενότητα, μετά από διερεύνηση πρότερης γνώσης μέσω διαμοιρασμένων καθοδηγητικών ερωτήσεων, οι μαθητές κατατοπίζονταν για το πλαίσιο του προγράμματος, το 'Μήνα Μαύρης Ιστορίας' (Black History Month), τι συμπεριλάμβανε ο εορτασμός αυτός, και πώς συνδέεται με τη σημερινή πραγματικότητα. Προβαλλόταν σχετικό βίντεο του Ο.Η.Ε. μέσα από το διαδικτυακό κανάλι You-Tube πάνω στην κατάκτηση των 'Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων' και τη σύσταση του Ο.Η.Ε. Ακολουθούσε ιστορική αναδρομή της δουλείας στην Αμερική και η συσχέτισή της με την αποικιοκρατία. Μέσω μιας σύντομης αντιπαραβολής με τους σκλάβους της Αρχαίας Ελλάδας και της Αιγύπτου (ως ηττημένοι πολέμου) διαφαινόταν η μη ταύτιση της δουλείας με τις φυλετικές διακρίσεις στην αρχαιότητα (Dewi & Indriani, 2019). Έπειτα, γινόταν αναφορά στη Harriet Beecher Stowe (H.B.S.), η οποία ζούσε τη δεκαετία του 1850 στη Νότια πλευρά του ποταμού Ohio και

υπήρξε πλειστάκις μάρτυρας προσπαθειών σκλάβων να τον διασχίσουν για να βρεθούν στη Βόρεια Αμερική, όπου θα θεωρούνταν ελεύθεροι. Η Η.Β.Σ. έγραψε την *‘Καλύβα του Μπάρμπα Θωμά’*, βιβλίο στο οποίο αναδείκνυε τις κακουχίες και τις προκλήσεις που υπέμεναν οι μαύροι, με την καταπίεση από αφεντικά και φύλακες, (καθώς στο Νότο διατηρούνταν ο θεσμός της δουλείας για εξυπηρέτηση συμφερόντων–αγροτικές καλλιέργειες, κατασκευή οδών και σιδηροδρομικών τροχιών), εκμετάλλευση από επιτήδειους, προδοσία, πνιγμό από άγνοια κολύμβησης. Παρουσιάζονταν αποσπάσματα από το You-Tube της κινηματογραφικής απόδοσης του διηγήματος. Οι συμμετέχοντες ρωτούνταν για το μήνυμα του έργου, το σκοπό και το κοινό της συγγραφέως, την ύπαρξη τυχόν προκατάληψης, τα προκαλούμενα συναισθήματα. Αναφύονταν το νερό ως σύμβολο του περάσματος προς την ελευθερία, ως σωτηρία. Προέκυπτε η πρόθεσή της Η.Β.Σ. να συνδράμει στη γνωστοποίηση του ζητήματος με γραπτά σε εφημερίδες, τονίζοντας το χάσμα Βορρά - Νότου στις Η.Π.Α. το οποίο οδήγησε σε ανατροπή των τεκταινόμενων, σε εμφύλιο πόλεμο, και τελικά σε κατάργηση της δουλείας. Η ουσιαστική συμβολή της αναγνωρίστηκε από τον τότε πρόεδρο της Αμερικής Αβραάμ Λίνκολν. Τα κείμενα συμπληρωνόταν με στοιχεία που επισημάνθηκαν από τις συντονίστριες του προγράμματος σε επιλεγμένους ιστότοπους. Οι μαθητές καλούνταν να συγκρίνουν τη στάση των ανθρώπων εκείνης της εποχής με τη δική τους σε αντίστοιχες σημερινές περιπτώσεις και να επιλέξουν ανάμεσα στο δίλημμα: “τήρηση του νόμου ή βοήθεια στο συνάνθρωπο”;

Στο δεύτερο μέρος, μετά την αποσαφήνιση των όρων: πρόσφυγας, μετανάστης, λαθρομετανάστης, προβάλλονταν πρόσφατα βίντεο από δελτία ειδήσεων αναρτημένα στο You-Tube. Σε αυτά εμφανιζόταν η διάσχιση προσφύγων-μεταναστών στην Ευρώπη διαμέσου του ποταμού Έβρου και της θάλασσας (Μεσόγειος - Αιγαίο). Από την αναλογία περιστατικών αναδυόταν πάλι το υδάτινο στοιχείο ως πέρασμα σε μια καλύτερη ζωή. Μέσα από πιστοποιημένα ντοκιμαντέρ, βιβλία, γελοιογραφίες και φωτογραφίες αρχείου, οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν για το πώς οι Έλληνες Μικρασιάτες πρόσφυγες αντιμετώπιζονταν στην Ελλάδα την περίοδο του 1921 και πώς βρήκαν καταφύγιο στη Συρία, οι πολίτες της οποίας φθάνουν σήμερα στη χώρα μας ως πρόσφυγες πολέμου.

Έπονταν συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων πάνω σε θέματα ρατσισμού, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, κοινωνικών ανισοτήτων και ανηθικότητας. Μέσω της αντιπαράθεσης, προωθούνταν αποτίμηση ενεργειών ατόμων ή θεσμών του παρελθόντος και του παρόντος. Ερχόταν στην επιφάνεια ο έμμεσος αλλά ουσιαστικός τρόπος συνδρομής της Η.Β.Σ. στους κυνηγημένους, και τίθετο το ερώτημα μετασχηματισμού της στάσης των παρευρισκόμενων απέναντι σε πρόσφυγες ή μετανάστες που καταφεύγουν στην Ευρώπη μέσω της Ελλάδας. Οι μαθητές τεκμηρίωναν τα επιχειρήματά τους ανάγοντας τη στήριξή τους σε αξίες όπως το δικαίωμα ισότιμης μεταχείρισης, ασφάλειας, αξιοπρεπούς διαβίωσης, κ.α.

Η επισκόπηση σε πηγές – της Βιβλιοθήκης ή εξωτερικές – με στόχο τον έλεγχο τους και την οικοδόμηση προσωπικής ερμηνείας ιστορικών στιγμών προτεινόταν ως μόνιμη τακτική όσων προσπελάζουν έργα ή άλλα πολυτροπικά κείμενα. Ζητούταν η γνώμη των συμμετεχόντων σχετικά με τη χρησιμότητα του εορτασμού του ΜΜΙ και του συγκεκριμένου προγράμματος. Κατά την έξοδό τους οι μαθητές αποτύπωναν προαιρετικώς σε πίνακες σκέψεις, συναισθήματα, και μελλοντικά πλάνα (Εικ. 1α,β). Έχοντας κατά νου τους ίδιους τους κατατρεγμένους, εξέφραζαν οργή, θυμό, συγκίνηση, αλληλεγγύη, συμπόνια για τις κακουχίες τους. Εύχονταν ειρήνη, αγάπη, ενότητα, ελευθερία, ισότητα, δικαιοσύνη για όλους, εκδήλωναν συμπαράσταση. Απευθύνονταν στους ηγέτες, απαιτώντας να σταματήσουν τους πολέμους και τις διώξεις και να διευρύνουν το κοινωνικό κράτος, ώστε όλοι πρόσφυγες και αυτόχθονες να χαίρονται τα οφέλη του (υγεία, εκπαίδευση, εργασία, στέγαση). Τα δεδομένα του εν λόγω προγράμματος συλλέχθηκαν και συνέστησαν τον πυρήνα της παρούσης μελέτης.



Εικόνες Ια, β - Σχέδια

Αποτελέσματα – Συζήτηση

Το πρόγραμμα παρακολούθησαν περισσότερα από 1000 άτομα. Τα αποτελέσματα της δράσης πιστοποιούνται τόσο από καταγραφή της προφορικής ανατροφοδότησης στην αίθουσα, όσο και από γραπτές αναρτήσεις των παρευρισκόμενων σε πίνακες σε παραπλήσιο χώρο. Οι απόψεις τους συγκεντρώθηκαν αφενός για να μελετηθούν από τις παρουσιάστριες, αφετέρου για να συγκριθούν με τις τελικές και να διαπιστωθούν επιθυμητές αλλαγές και τυχόν μετασχηματισμός θεωρήσεων.

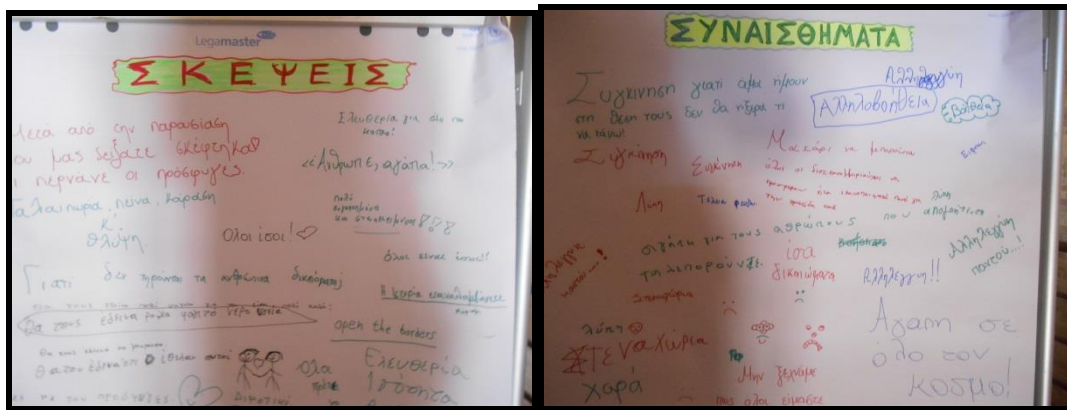
Η σειρά των δραστηριοτήτων ακολούθησε το πρότυπο των πολυγραμματισμών των Core και Kalantzis (2000), της εκπαίδευσης μέσω της τέχνης και της μετασχηματίζουσας μάθησης. Αρχικά ή ένταξη τους σε γνήσιο πλαίσιο (εορτασμός ΜΜΙ παγκοσμίως) μπόρεσε να κινητοποιήσει μικρούς και μεγαλύτερους. Όσον αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, επιχειρήθηκε η εξακρίβωση μεγέθους ενημέρωσης των συμμετεχόντων περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων και παραβίασής τους τόσο στη χώρα μας όσο και ανά την υφήλιο. Η προώθηση καθοδηγητικών ερωτήσεων έδινε έναυσμα για συζήτηση, ανάδυση πρότερης γνώσης και εμπλουτισμό με προσωπικές εμπειρίες, στάδια τα οποία νοηματοδοτούσαν την εμπλοκή. Η απουσία βαθμολόγησης μείωνε το άγχος ενισχύοντας τον αυθορμητισμό. Αξιοπρόσεκτο είναι το εύρος των πρώτων αντιδράσεων. Υπήρχαν θέσεις απόλυτες, απορριπτικές αλλά και πιο ήπιες, μετριοπαθείς. Εντοπίστηκαν παγιωμένα πιστεύω σχετικά με την έλευση προσφύγων στην Ελλάδα. Από χλευαστικά σχόλια για αλλόφυλους/ αλλόθρησκους ξεπήδησαν ξενοφοβικές τάσεις, παρά το ότι η πλειοψηφία δεν έκρινε τον εαυτό της ως ρατσιστή (Τοποθετημένη Πρακτική).

Αναφορικά με το δεύτερο ερώτημα, οι πληροφορίες εισάγονταν μέσω πολυτροπικών κειμένων για να τραβήξουν ποικίλα είδη αυξημένης νοημοσύνης. Η οπτικοποίηση μέσω βίντεο από το διαδικτυακό κανάλι You-Tube μέσα στην παρουσίαση Power Point συνέτεινε σε ενσωμάτωση της διαδικασίας σε ρεαλιστικά περιβάλλοντα και σε αφομοίωση αξιοσημείων συγκυριών. Η τέχνη κατέστη το κλειδί για επιδίωξη της αλήθειας, ερμηνεία κοινωνικών ζητημάτων, κατάρριψη στερεοτύπων, και ανάπτυξη ενσυναίσθησης, ανοίγοντας ορίζοντες ανεκτικότητας, αλληλεγγύης και σεβασμού. Το λογοτεχνικό έργο “Η καλύβα του Μπάρμπα Θωμά” –αντιπροσωπευτικό της σκλαβιάς και της άνισης αντιμετώπισης ανθρώπων,

προξένησε συναισθήματα έκπληξης, συγκίνησης, συμπάθειας, συμπόνιας αντί της λογικής που απέπνεε. Οι επιμέρους κινηματογραφικές σκηνές πυροδοτούσαν τη φαντασία. Οι συμμετέχοντες παρακολουθούσαν με προσήλωση και ησυχία εστιάζοντας σε συγκεκριμένα σημεία. Αδημονούσαν για τη συνέχεια προκειμένου να επιβεβαιώσουν τις προσδοκίες τους. Μέσα από την προβολή των κακουχιών και της εκμετάλλευσης οι θεατές μπόρεσαν να συλλάβουν την προέλευση των διακρίσεων και ρατσισμού, καθώς τη σημασία της ελευθερίας και της ισότιμης μεταχείρισης που ανήκουν δικαιωματικά σε όλους. Η θέση της γυναίκας, επίσης, αντιπαραβλήθηκε ανά τους αιώνες. Οι αρχέτυπες φωτογραφίες, γελοιογραφίες και ντοκιμαντέρ υπογράμμισαν το αδιάπνευστο κλίμα της εποχής της Μικρασιατικής καταστροφής. Τα αποσπάσματα από δελτία ειδήσεων επιλέχθηκαν ειδικά για να φωτίσουν την επικαιρότητα, να εγείρουν προβληματισμό, αναλογία παρόντος και παρελθόντος, και να συμβάλουν στον εντοπισμό μηνυμάτων (*Ανοικτή Διδασκαλία*).

Η δυνατότητα παρέμβασης απέδιδε ικανοποίηση και αυτοπεποίθηση καθώς κάθε γνώμη μετρούσε. Η ανάσυρση σκοπού και κοινού της συγγραφέως, όπως και ο προσδιορισμός της οπτικής της –με το έργο να αποκαλύπτει τόσο την ψυχή των δούλων όσο και των δουλοπάροικων– στάθηκε καταλυτική. Στην προσπάθεια απάντησης στο δίλημμα της αντικειμενικής ή συναισθηματικής προσέγγισης καταστάσεων, η στάθμιση των αρχικών εντυπώσεων ως σωστών και του σκεπτικού κατανόησης του εαυτού και του κόσμου εμφανίστηκαν δυσλειτουργικά. Οι συντονίστριες επιμελώς απέφευγαν να υποδεικνύουν είδη κατάλληλης συμπεριφοράς προκειμένου οι παρευρισκόμενοι να σχηματίζουν προσωπική εικόνα των συμβάντων, να συσχετίζουν, να παίρνουν ατομικές αποφάσεις για το μέλλον. Η αναζήτηση στοιχείων –πραγματοποιηθείσα από τις εκπαιδευτικούς για λόγους διευκόλυνσης και εξοικονόμησης χρόνου –τόνιζε την αναγκαιότητα διασταύρωσης πηγών για τεκμηρίωση ισχυρισμών. Το πέρασμα σε μια καλύτερη ζωή μέσω του ποταμού και της θάλασσας–αναδείχθηκε ως διαχρονικό με επανάληψη και αντιπαράθεση γεγονότων στην διεθνή αλλά και την εθνική ιστορία μας. Ο χωρισμός των μελών οικογενειών επιβεβαιώθηκε τόσο στην εποχή της σκλαβιάς, με πώληση των ‘περιττών’ ατόμων από τα αφεντικά, όσο και κατά την προσφυγιά-μετανάστευση είτε λόγω άφιξης μόνο αρσενικών μελών για τη διασφάλιση χώρων διαμονής είτε λόγω κακουχιών στο δρόμο. Η ταύτιση των μαθητών με τους σημερινούς κατατρεγμένους συντέλεσε στην αντίληψη της δεινής κατάστασής τους και της απόλυτης παραδοχής ότι δεν θα ήθελαν βρίσκονται στη θέση τους. Οι καταγόμενοι από χώρες όπως Αλβανία-Ρωσία κ.λ.π., αν και δεν ήταν οι ίδιοι πρόσφυγες, ξεδίπλωναν το αίσθημα του φόβου και του αποκλεισμού που είχαν ζήσει στην καθημερινότητά τους. Ελληνόπουλα αποκάλυπταν ότι και δικοί τους πρόγονοι προέρχονταν από τη Μ. Ασία. Η ανταλλαγή επιχειρημάτων και ο αλληλοσχολιασμός αύξανε τη διάδραση μαθητών με εκπαιδευτικό, ομότιμους και δεδομένα, όπως και την υιοθέτηση αξιών βιωματικά μέσα από συμπεράσματα (*Κριτική πλαισίωση*).

Σε σχέση με το τρίτο ερώτημα, η αδιάφορη έως αρνητική στάση των παιδιών στο “ξένο” μετουσιωνόταν σταδιακά, σε λύπη και οργή, για την ύπαρξη αδικίας και ανηθικότητας, σε ανοχή και αδελφότητα. Οι γνήσιοι αποδέκτες των σκέψεών τους –μετανάστες/ πρόσφυγες, ηγέτες κρατών– προσέδωσαν αυθεντικό λόγο ανάμειξης. Η αποδοχή του διαφορετικού και η έμφυτη τάση για βοήθεια βγήκαν στην επιφάνεια. Η στρατηγική της έμμεσης συνδρομής της Η.Β. Stowe ενέπνεε προσεχείς ενέργειες όπως φάνηκε από την αποτύπωση ιδεών, συναισθημάτων (Εικ. 2α,β) και σχεδίων τους στους πίνακες (*Μετασχηματισμένη Πρακτική*).



Εικόνες 2α,β - Σκέψεις, Συναισθήματα

Η αξιολόγηση της δράσης ως προς τη θεματική της προέκυψε από το έκδηλο ενδιαφέρον της ολομέλειας καθώς και από τη συνολική ανταπόκριση στην προαιρετική τελική δραστηριότητα. Ο αναστοχασμός πάνω στη σύνδεση εορτασμού ΜΜΙ και του υλοποιηθέντος σεναρίου με την πραγματικότητα μεγέθυνε τις μεταγνωστικές ικανότητες των επιμορφούμενων. Με αυτόν τον τρόπο διαφάνηκε και η διαχρονική χρησιμότητα της Βιβλιοθήκης ως πηγή πληροφόρησης και πολυδιάστατης επικοινωνίας. Εκπαιδευτικά ζητούμενα ωστόσο λογίζονται το πόσο οι συμμετέχοντες μπορούν να λειτουργήσουν κριτικά απέναντι στην ειδησεογραφική παρουσίαση θεμάτων, και πόσο η κατάλληλη συμπεριφορά μπορεί να επεκταθεί στη σχολική κοινότητα και ευρύτερα. Παρά την αδυναμία εντοπισμού περαιτέρω βημάτων και ουσιαστικής αλλαγής ταυτότητας των παρευρισκόμενων, η αποκομιζόμενη αίσθηση με το πέρας του προγράμματος ήταν αισιόδοξη.

Το εγχείρημα αυτό αφενός προωθούσε βαθύτερη μάθηση πάνω στις ιστορικές και σύγχρονες εμπειρίες ετερογενών ομάδων φυλετικής ή εθνοτικής προέλευσης, αφετέρου εμφανιζόταν ως έρεισμα για υιοθέτηση πρακτικών όπως διερεύνηση, αυτενέργεια, λήψη αποφάσεων, εξαγωγή συμπερασμάτων βάσει αποδείξεων. Τέλος, η ανατροπή στερεοτύπων οδηγούσε σε σεβασμό ανθρωπίνων δικαιωμάτων και δημοκρατικών αρχών, όπως και σε αντίδραση σε άδικη αντιμετώπιση.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ήταν διευκολυντικός, καθοδηγητικός, υποστηρικτικός. Στα οφέλη συγκαταλέγονται για μεν τις συντονίστριες η απόκτηση εμπειριών μέσα από τη διάδραση με το πολυποίκιλο κοινό και τα αξιοποιηθέντα εργαλεία, για δε τους μαθητές, όπως δήλωναν, η όλη διαδικασία ως ελκυστική προσέγγιση ζητημάτων (ενημέρωση, συνειδητοποίηση της σύνδεσης του ΜΜΙ με το σήμερα, διερεύνηση, εκτίμηση περιστάσεων). Οι συστάσεις τους σε άλλα σχολεία οδήγησαν σε επέκταση των ημερών παρουσίασης, σε αύξηση συμμετοχής σε επόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα της ΔΗΚΙΒΙ αλλά και σε ευρύτερη διόγκωση επισκεψιμότητας για μελέτη και δανεισμό υλικού. Τα συμπεράσματα από την εν λόγω δράση παρατίθενται ακολούθως.

Συμπεράσματα

Στη ΔΙΚΗΒΙ Κέρκυρας υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων για μαθητές όλων των βαθμίδων. Η τέχνη αναδύθηκε ως πρόσφορο μέσο για εύλωτη και αποτελεσματική κατασκευή νοημάτων μέσω πολυτροπικών και πολυμεσικών κειμένων. Οι πρακτικές πολυγραμματισμών περιέκλειαν ανάκληση πρότερης γνώσης επί του θέματος, ιστορική αναδρομή της δουλείας, παρουσίαση λογοτεχνικού έργου και της κινηματογραφικής του απόδοσης, συσχετισμό ξένων με οικείες καταστάσεις, σύγκριση ποικίλων πηγών (βιβλία, ντοκυμαντέρ, δελτία ειδήσεων, γελοιογραφίες και φωτογραφίες εποχής) παρακινώντας σε

προσωπική ερμηνεία γεγονότων και σε πρόκληση ενσυναίσθησης. Οι συμμετέχοντες φάνηκαν να ξεφεύγουν από την επιφάνεια των πραγμάτων και, ανακαλύπτοντας στοιχεία που λάμβαναν μερικώς υπόψη, να μετασχηματίζουν τυχόν εσφαλμένες απόψεις. Διαπιστώθηκε ότι η γενικότερη διάδραση των μαθητών μεταξύ τους και με υλικό (προσφερόμενο και ανευρεθέν) καλλιεργεί ιστορική συνείδηση και αίσθημα ευθύνης προς τις πεποιθήσεις τους, προφυλάσσει από στεγανά, συμβάλλοντας σε ενδυνάμωση κριτικής σκέψης, εμπλουτισμό γνώσεων/ δεξιοτήτων/ στάσεων, απόκτηση ρεαλιστικής εικόνας, διάθεση για παρέμβαση στην αδικία.

Σκοπός της εκπαίδευσης δεν πρέπει να είναι η μονομερής παροχή γνώσεων ανά διδακτικό αντικείμενο, αλλά η ολοκληρωμένη διαμόρφωση των νέων μελών του αύριο. Για να επιτευχθεί αυτό πρέπει οι προωθούμενες τακτικές να περιλαμβάνουν παρακολούθηση καυτών θεμάτων της επικαιρότητας και ριζική επίλυσή τους. Έτσι, μέσα από την παιδαγωγική διαδικασία αναμένεται να βελτιωθούν οι συνθήκες διαβίωσης στην κάθε κοινότητα. Ανάγκη του σημερινού σχολείου δεν είναι ένας γλωσσικός πολιτισμικός γραμματισμός αλλά ένας κριτικός-διαπολιτισμικός, ώστε τα κοινωνικά προβλήματα να προσεγγίζονται ολιστικά αποβλέποντας στη σφαιρική αντίληψη της πραγματικότητας, την κοινή πορεία και την ευημερία του συνόλου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αθανασάτου, Ι. Καλαμπάκας, Ε. & Παραδείση, Μ. (2011). *Η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση. Η εκπαιδευτική σημασία του κινηματογράφου. Αρχές, στόχοι, εφαρμογές.* «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στις 8 Π.Σ., 3 Π.Σ.Εξ., 2 Π.Σ.Εισ. Ανακτήθηκε 15/06/2020 από https://www.edivea.org/uploads/4/1/3/8/41385385/1._tomos_a_geniko.pdf
- Βλαχάβα, Μ. (2018). *Η εκπαίδευση μέσα από την τέχνη: Η μέθοδος της αισθητικής εμπειρίας ως παράγοντας μετασχηματισμού των αντιλήψεων αναφορικά με την έννοια της διαφορετικότητας των εκπαιδευομένων ΣΔΕ.* (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε 15/05/2020 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39425?mode=full>
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in one community.* Routledge.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού* (μτφρ. Μαρία Αραποπούλου). Εκδόσεις Μεταίχμιο (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1995).
- Berk, R. A. (2009). Multimedia Teaching with Video Clips: TV, Movies, YouTube, and mtvU in the College Classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5 (1), 1–21.
- Bruner, J.S. (1966). *Toward a theory of instruction.* Cambridge Mass Belknap Press.
- Γαζάκης, Α. Συρρή, Δ. & Τάκης, Α. (2014). *Ρατσισμός και διακρίσεις στην Ελλάδα σήμερα.* Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Χάινριχ Μπελ Ελλάδας. Ανακτήθηκε 15/12/2019 από <https://www.openbook.gr/ratsismos-kai-diakriseis-stin-ellada-simera/>
- Γκούμας, Α. (2014). *Τι σημαίνει ντοκουμαντέρ.* Ανακτήθηκε 19/11/2018 από <http://cinepivates.gr/documentary-aspects-of-reality/>
- Γύφτουλα, Γ. (2018). *Συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης: Ιστολόγια (blogs) και συνεργατικοί ιστότοποι (wikis).* Ενότητα 5.6.6. *Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β' Επιπέδου Τ.Π.Ε. Συστάδα Ξένες Γλώσσες. Επιμορφωτικό υλικό – Ειδικό Μέρος.* Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε., Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων Διόφαντος
- Canning-Wilson, C. (1999). Using pictures in the EFL and ESL classroom. *Current Trends in English Language Testing Conference.* Abu Dhabi, United Arab Emirates, June 1999.

- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. Routledge.
- Dewi, R.K. & Indriani, M. (2019). Analysis of racial discrimination towards Uncle Tom in Harriet Beecher Stowe's uncle Tom's cabin. *Aesthetics*, 8 (2), 1-7.
- Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β' Επιπέδου Τ.Π.Ε. (2018). *Επιμορφωτικό υλικό. Γενικό Μέρος. Ενότητα 3. Χρήση των βασικών εργαλείων πληροφορικής, πολυμεσικών εργαλείων, του διαδικτύου, εργαλείων και υπηρεσιών web 2.0, διαδραστικών πινάκων. Υποενότητα, 3.5. Χρήση βασικών εργαλείων πληροφορικής ανά ειδικότητα*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων Διόφαντος.
- Evans, C. (2006). Using TV News to Integrate the Four Skills: A Guide for EFL Teachers. MA TESOL Collection. 166. Ανακτήθηκε 09/08/2020 from https://digitalcollections.sit.edu/ipp_collection/166
- Ζάχος, Δ. (2013). Εθνικισμός, Πολιτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα της κρίσης. *Νέος Παιδαγωγός (1)* 45-57. Ανακτήθηκε 17/6/2020 από https://ikee.lib.auth.gr/record/301092/files/DZ%20ethnikismos_politiki_kai_diapolitism_iki_ekp.pdf
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Μέγα, Γ. (2011). *Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση*. «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στις 8 Π.Σ., 3 Π.Σ.Εξ., 2 Π.Σ.Εισ. Ανακτήθηκε 15/06/2020 από https://www.edivea.org/uploads/4/1/3/8/41385385/1._tomos_a_geniko.pdf
- Μητσκοπούλου, Β. (2018). *Γραμματισμός στην Ξένη γλώσσα και ψηφιακός γραμματισμός. Ενότητα 7.2.1. Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β' Επιπέδου Τ.Π.Ε. Συστάδα Ξένες Γλώσσες. Επιμορφωτικό υλικό – Ειδικό Μέρος*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε., Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων Διόφαντος.
- Μητσκοπούλου, Β. & Γύφτουλα, Γ. (2018). *Βιωματική και διερευνητική μάθηση: μάθηση με συνθετικές εργασίες και μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα. Ενότητα 7.3.2 (Α.Π.Σ). Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β' επιπέδου Τ.Π.Ε. Συστάδα Ξένες Γλώσσες. Επιμορφωτικό υλικό – Ειδικό Μέρος*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε., Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων Διόφαντος.
- Marcus, A. S. (2005). "It Is as It Was": Feature Film in the History Classroom. *The Social Studies*, 96 (2), 61-67. <https://doi.org/10.3200/TSSS.96.2.61-67>
- Mezirow, J. και Συνεργάτες (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Μτφ. Γιώργος Α. Κουλαουζίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2000).
- Πανταζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική Εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Ανακτήθηκε 25/02/2020 από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/1633>
- Πνευματικός, Δ. & Patry, J. L. (2014). Συνδύζοντας τη διδασκαλία αξιών και γνώσεων μέσα από διλημματικές καταστάσεις. Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.). *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο: επιμορφωτικό υλικό*. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ. Ανακτήθηκε 17/6/20 από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_c/pneumatikos.pdf
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Walker, T. R. (2006). Historical literacy: reading history through film. *The Social Studies*, 97 (1), 30-34. <https://doi.org/10.3200/TSSS.97.1.30-34>
- Watkins, J. & Wilkins, M. (2011). Using YouTube in the EFL Classroom. *Language Education in Asia*, 2(1), 113-119. DOI: 10.5746/LEiA/11/V2/11/A09/Watkins_Wilkins

Woelders, A. (2007). "It Makes You Think More When You Watch Things": Scaffolding for Historical Inquiry Using Film in the Middle School Classroom. *The Social Studies*, 98 (4), 145-152. <https://doi.org/10.3200/TSSS.98.4.145-152>

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων της Λέρου

Τσουλάκου Ελευθερία
Κοινωνιολόγος, μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΕΚΠΑ
el.tsoulakou@gmail.com

Περίληψη

Οι προσφυγικές ροές αποτελούν κοινωνικό και ανθρωπιστικό θέμα που εγείρει τον προβληματισμό τόσο των κυβερνήσεων όλων των ευρωπαϊκών χωρών όσο και των πολιτών που επηρεάζονται έμμεσα ή άμεσα από την παρουσία τους. Στην Ελλάδα, τα νησιά είναι εκείνα που έχουν επωμιστεί ένα μεγάλο μέρος των προσφύγων. Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να αποτυπώσει το έργο των δομών που λαμβάνει χώρα στο νησί της Λέρου, όσον αφορά την εκπαίδευση των προσφύγων, κυρίως μέσα από τις απόψεις των κατοίκων του νησιού. Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθείται είναι μικτή ποιοτική –μέσω συμμετοχικής παρατήρησης και συνεντεύξεων-και ποσοτική, με στόχο την ανάδειξη του ρόλου της εκπαίδευσης αυτών των ανθρώπων. Το δείγμα της έρευνας είναι τυχαίο και συγκεκριμένα έχουν απαντήσει το ερωτηματολόγιο 700 μόνιμοι κάτοικοι της Λέρου. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει η στάση που κυριαρχεί στο νησί σχετικά με τη σημασία της εκπαίδευσης των προσφύγων, το κατά πόσο είναι ενημερωμένοι για τις δομές που υπάρχουν στο νησί τους και σε ποιο βαθμό πιστεύουν πως θα βοηθήσει αυτή η πολιτική στην ομαλή ενσωμάτωση αυτού του πληθυσμού.

Λέξεις κλειδιά: πρόσφυγες, εκπαιδευτικός ρόλος, κοινωνική ενσωμάτωση

The role of education in the social integration of the refugees of Leros

Tsoulakou Eleftheria
Sociologist, postgraduate student of UoA
el.tsoulakou@gmail.com

Summary

Refugee flows are a social and humanitarian issue that raises the concerns of both governments of all European countries and the citizens who are directly or indirectly affected by their presence. In Greece, the islands are the ones that have borne a large part of the refugees. The present research aims to capture the work of the structures that take place in the island of Leros, in terms of the education for refugees, mainly through the view of the inhabitants of the island. The methodological approach that follows is mixed qualitative - through participatory observation - and quantitative, with the aim of highlighting the role of education of these people. The sample of the research is random and specifically 700 permanent residents of Leros have answered the questionnaire. The results of the research show the prevailing attitude on the island regarding the importance of refugee education,

whether they are aware of the structures that exist on their island and to what extent they believe that this policy will help in the smooth integration of this population.

Keywords: refugees, educational role, social integration

1.Εισαγωγή

Το όνομα της Λέρου προέρχεται από τη λέξη λεύρος που σημαίνει λειός καθώς έχει έδαφος ομαλό και γόνιμο σε σύγκριση με άλλα νησιά όπως η Κάλυμνος που είναι κατά βάση ορεινή. (Νικηφόρος, 2016) Ο Δήμος Λέρου στην απογραφή της ΕΛΣΤΑΤ το 2011 είχε πληθυσμό 7.755. (ΦΕΚ 2230/Β'/31.07.2012) Ενώ σύμφωνα με την Υπηρεσία Ασύλου μέχρι το 2020 έχουν γίνει συνολικά 8.791 αιτήματα για άσυλο. Αυτό δηλώνει πως το νησί δέχτηκε τα τελευταία πέντε χρόνια ένα μεγάλο αριθμό ανθρώπων, ο οποίος πολλές φορές ήταν δύσκολο να διαχειριστεί.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως ιστορικά το συγκεκριμένο νησί έχει υποστηρίξει αρκετά ιδρύματα, όπως το ψυχιατρείο. Οι κάτοικοι υποστηρίζουν πως το ψυχιατρείο προσέφερε πολλές θέσεις εργασίας. Παράλληλα, είναι εξοικειωμένοι με τις ευπαθείς ομάδες (Κονταζής, 2016).

Διεθνής προστασία: άσυλο και επικουρική προστασία

Η διάκριση μεταξύ του πρόσφυγα και του μετανάστη είναι δύσκολη, καθώς εισέρχονται στη χώρα με τον ίδιο τρόπο και δεν έχουν αμφότεροι νόμιμα έγγραφα. Μετά τη σύλληψη τους κρατούνται σε Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης μέχρι να γίνει ο έλεγχος.

Σύμφωνα με τον νόμο υπ' αριθμ. 4636, η διεθνής προστασία είναι από τη μία το καθεστώς πρόσφυγα και από την άλλη το καθεστώς επικουρικής προστασίας. Το άσυλο παρέχεται στα άτομα που πληρούν κάποιες προϋποθέσεις με βάση τη Διεθνή Σύμβαση της Γενεύης του 1951.

Ως πρόσφυγας ορίζεται το άτομο εκείνο που «εξαιτίας δικαιολογημένου φόβου δίωξης λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξης ή πολιτικών πεποιθήσεων ευρίσκεται εκτός της χώρας της οποίας έχει την υπηκοότητα και δεν δύναται ή λόγω του φόβου τούτου δεν επιθυμεί να απολαμβάνει της προστασίας της χώρας αυτής ή εάν δεν έχει υπηκοότητα και ευρίσκεται εκτός της χώρας της προηγούμενης συνήθους διαμονής του δεν δύναται ή λόγω του φόβου τούτου δεν επιθυμεί να επιστρέψει σ' αυτήν»(Υπατη αρμοστεία ΟΗΕ, 2006). Επιπρόσθετα, οι πρόσφυγες αφενός προστατεύονται από τις διεθνείς συμβάσεις υπεράσπισης ανθρωπίνων δικαιωμάτων αφετέρου όμως στερούνται την άσκηση των πολιτικών τους υποχρεώσεων ή την διεκδίκηση των κοινωνικών τους δικαιωμάτων (Αφουξενίδης, 2012). Αυτό εντείνει τις κοινωνικές ανισότητες και δυσχεραίνει την κοινωνική τους ένταξη.

Το καθεστώς επικουρικής προστασίας χορηγείται στα άτομα «που κινδυνεύουν να υποστούν σοβαρή βλάβη στη χώρα καταγωγή τους όπως θανατική ποινή ή εκτέλεση ή βασανιστήρια ή απάνθρωπη ή εξευτελιστική μεταχείριση ή τιμωρία ή σοβαρή προσωπική απειλή κατά της ζωής ή της σωματικής ακεραιότητας αμάχου λόγω βίας ασκούμενης σε καταστάσεις διεθνούς ή εσωτερικής ένοπλης σύρραξης» (Υπηρεσία Ασύλου).

Το καθεστώς του ασύλου και της επικουρικής προστασίας είναι παρεμφερή και στα άτομα που χορηγούνται έχουν τόσο δικαιώματα όσο και υποχρεώσεις.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης και οι δομές της Λέρου

Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι περίπλοκος αφού εκτός από τη μεταλαμπάδευση των γνωστικών αντικειμένων, οι μαθητές κοινωνικοποιούνται και διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους. Επιπλέον, η εκπαίδευση έχει διαμεσολαβητικό ρόλο, επειδή μεσολαβεί μεταξύ του ατόμου και της κοινωνίας. Έτσι, δύναται να αντιμετωπίσει τόσο ατομικά όσο και κοινωνικά ζητήματα. (Καντζάρα, 2009)

Αρχικά, με βάση την Υπουργική Απόφαση 152360/ΓΔ4/2016, η οποία στόχευε στην ίδρυση Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), υπήρχε ο κίνδυνος να προκύψουν σχολεία μόνο για πρόσφυγες. Γι' αυτό τα επόμενα χρόνια δημιουργήθηκαν τμήματα ένταξης στα δημόσια ελληνικά σχολεία. Το Υπουργείο Μετανάστευσης σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας οργάνωσαν προγράμματα εκπαίδευσης ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα των μαθητών.

Στην Λέρο υπάρχουν δομές μη Κερδοσκοπικών Οργανισμών που ενισχύουν τον εκπαιδευτικό ρόλο. Συγκεκριμένα, υπάρχει το LEDU, το οποίο είναι κέντρο μη τυπικής εκπαίδευσης και παρέχει γνώση και φροντίδα σε παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες. Διαθέτει ένα καταρτισμένο προσωπικό για να υποστηρίξει τα παιδιά εκπαιδευτικά και ψυχοκοινωνικά. Στοχεύουν στη «συνεχή διεκδίκηση της συμμετοχής όλων των παιδιών στο χώρο της εκπαίδευσης και της ομαλής ένταξής τους». (Σιφουνιού, 2017)

Τέλος, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή χρηματοδοτεί το πρόγραμμα «Ήλιος» του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης, το οποίο έχει σκοπό να παρέχει στέγαση στους αναγνωρισμένους πρόσφυγες, ώστε να βοηθήσει στην ένταξή τους. (Νικολαΐδου, 2020)

Τι είναι η κοινωνική ενσωμάτωση

Η σύγχρονη ελληνική κοινωνία προσπαθεί να υιοθετήσει πολιτικές ένταξης που ενισχύουν τον πολιτισμικό πλουραλισμό, το σεβασμό στη θρησκεία, στα ήθη και στα έθιμα τόσο των μεταναστών όσο και των προσφύγων (Κεσίδου, 2010). Όπως αναφέρει η Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ (2017), το δικαίωμα κάθε παιδιού να έχει πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι αναφαίρετο, γι' αυτό από το 2016 είναι πρωταρχικό μέλημα του Υπουργείου Παιδείας. Ποιος όμως είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης και πόσο μπορεί να βοηθήσει στη κοινωνική τους ενσωμάτωση;

Ο όρος «κοινωνική ενσωμάτωση» είναι ένας όρος που κοινωνιολογία χρησιμοποιεί παραδοσιακά και αποτελεί τη διαδικασία κοινωνικής οργάνωσης και συνοχής. Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2012) η ενσωμάτωση αποτελεί «...προϊόν πολιτικής ερμηνείας και κοινωνικής διαπραγμάτευσης, ανάλογα με την πολιτική και οικονομική συγκυρία αλλά και με τις ιδιαιτερότητες και τις ευαισθησίες της εκάστοτε κοινωνίας». Η κοινωνική ενσωμάτωση ορίζεται ως «η διαδικασία εκείνη που επιτρέπει στο άτομο να μετατρέψει σε δικά του τα πολιτισμικά πρότυπα που υπερέχουν μέσα σε μια κοινωνία ή σε μια κοινωνική ομάδα» (Κοτζαμάνη, Λαφαζάνης & Σκλάβου, 2008).

Ευρήματα ερευνών

Ευρήματα ερευνών (Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018) δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει πραγματοποιηθεί σε μικρή κλίμακα, καθώς λαμβάνουν μέρος στο παιχνίδι, αλλά συμμετέχουν λιγότερο ενεργά στις εκδηλώσεις του σχολείου. Τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας αναδεικνύουν την ανάγκη μελέτης του προσφυγικού ζητήματος καθώς παρατηρείται αυξανόμενος αριθμός των παιδιών-προσφύγων στο ελληνικό σχολείο

σήμερα, με σκοπό το εκπαιδευτικό σύστημα να κατανοεί και να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες όλων των παιδιών. Γίνονται αναφορές στο συμπεριληπτικό τρόπο προσέγγιση με σκοπό να ενισχύεται η πολιτισμική ετερότητα στα πλαίσια του σχολείου (Κασίδης, Αποστολίδου & Δουφεξή, 2015). Τα αποτελέσματα μία άλλης έρευνας στο Δήμο Κερατσινίου φανερώνουν πως η ένταξη των ανήλικων μεταναστών/προσφύγων στον κοινωνικό σύνολο είναι αποτελεσματική όταν υπάρχει σχεδιασμός και οργάνωση (Μιχαλόγλου, 2019). Τέλος, μία πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Λέρο με σκοπό να διερευνηθεί ο βαθμός ενδυνάμωσης των ενήλικων προσφύγων μέσω της παρεχόμενης εκπαίδευσής ανέδειξε τη συμβολή της εκπαίδευσης των ενήλικων προσφύγων στον τομέα της ενδυνάμωσής τους ως προς την αυτοπεποίθηση, το βαθμό κοινωνικοποίησης και τη βελτίωση της αυτοεικόνας τους (Ξηρουχάκης, 2019).

2. Κυρίως Σώμα

Έπειτα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι έκδηλο πως είναι ελάχιστες οι έρευνες που μελέτησαν το προσφυγικό ζήτημα στο νησί της Λέρου. Κρίνεται αναγκαίο να αναδειχθούν η στάση που κυριαρχεί στο νησί σχετικά με τη σημασία της εκπαίδευσης των προσφύγων, το κατά πόσο είναι ενημερωμένοι για τις δομές που υπάρχουν στο νησί τους και σε ποιο βαθμό πιστεύουν πως θα βοηθήσει αυτή η πολιτική στην ομαλή ενσωμάτωση αυτού του πληθυσμού. Σύμφωνα με τον Ξηρουχάκη (2019), ο σχεδιασμός κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων μπορεί να οδηγήσει στην ταχύτερη ενσωμάτωση στην τοπική κοινωνία. Όμως, στην συγκεκριμένη έρευνα δεν προβάλλονται οι απόψεις των κατοίκων σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα. Αυτό το ερευνητικό κενό θα προσπαθήσει να καλύψει η παρούσα μελέτη.

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθείται είναι μικτή ποιοτική – συμμετοχική παρατήρηση και συνεντεύξεις- και ποσοτική, με στόχο την ανάδειξη των απόψεων των μόνιμων κατοίκων της Λέρου σχετικά με το ρόλο της εκπαίδευσης των προσφύγων. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Ποια είναι η στάση που κυριαρχεί στο νησί σχετικά με τη σημασία της εκπαίδευσης των προσφύγων;
2. Σε ποιο βαθμό οι μόνιμοι κάτοικοι της Λέρου πιστεύουν πως θα βοηθήσει η εκπαίδευση στην κοινωνική ενσωμάτωση του προσφυγικού πληθυσμού;

Τα ερευνητικά ερωτήματα βασίζονται σε δύο ερευνητικούς άξονες. Ο πρώτος αναφέρεται στη γενικότερη στάση και γνώση γύρω από τις δομές εκπαίδευσης, ενώ ο δεύτερος αφορά συγκεκριμένα αν η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει παράγοντας κοινωνικής ενσωμάτωσης.

Συμμετέχοντες

Σε πρώτη φάση το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε μικρό δείγμα 56 ατόμων γενικού πληθυσμού και μετά από αυτή την πιλοτική χορήγηση έγιναν κάποιες μικρές αλλαγές. Στη συνέχεια συμμετείχαν στην έρευνα 700 μόνιμοι κάτοικοι της Λέρου, οι οποίοι απήντησαν το ερωτηματολόγιο είτε εξ αποστάσεως είτε δια ζώσης. Επί πρόσθετα, έγιναν δύο συνεντεύξεις με τους άμεσα εμπλεκόμενους, από τη διοικήτρια του Κέντρου Υποδοχής και Ταυτοποίησης

Λέρου και από την υπεύθυνη-συντονίστρια εκπαιδευτικής δομής ΜΚΟ στη Λέρο, προκειμένου να μελετηθεί σφαιρικά το συγκεκριμένο θέμα.

Συλλογή Δεδομένων

Η δειγματοληψία είναι απλή τυχαία, δηλαδή κάθε μόνιμος κάτοικος της Λέρου είχε ίση και ανεξάρτητη πιθανότητα να επιλεγθεί. Επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος πληθυσμός καθώς ο σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει αποκλειστικά τις απόψεις των κατοίκων της Λέρου σχετικά με την εκπαίδευση που λαμβάνουν οι πρόσφυγες. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου. Ο αριθμός των ερωτήσεων ήταν 20 στο σύνολο. Το ερωτηματολόγιο είναι χωρισμένο σε δύο μέρη. Το πρώτο περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία του συμμετέχοντα ενώ το δεύτερο μέρος αποτελείται από ερωτήσεις προκειμένου να εξεταστούν οι μεταβλητές. Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και οι συμμετέχοντες απάντησαν μετά από την προσωπική τους συγκατάθεση.

Οι συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένης μορφής, δηλαδή είχε γίνει η καταγραφή των ερωτήσεων αλλά δεν ακολουθήθηκε η σειρά ούτε διατυπώθηκαν με τον ίδιο τρόπο. Παράλληλα, επισκέφτηκα το Κέντρο Υποδοχής και Ταυτοποίησης (ΚΥΤ) με σκοπό να παρατηρήσω τις συνθήκες διαβίωσης των αιτούντων άσυλο.

Ανάλυση Δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του λογισμικού προγράμματος Statistical Package for the Social Sciences (S.P.S.S. 18). Οι 700 συμμετέχοντες (100%) είναι στο σύνολο τους μόνιμοι κάτοικοι της Λέρου. Η πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου « Η έρευνα απευθύνεται σε μόνιμους κατοίκους της Λέρου. Εσείς διαμένετε τουλάχιστον 6 μήνες τον χρόνο στη Λέρο;» είχε στόχο να αποκλείονται όσοι δεν είναι μόνιμοι κάτοικοι, ώστε το δείγμα να είναι αμιγώς μόνιμοι κάτοικοι. Υπολογίστηκε πως απάντησαν το ερωτηματολόγιο 525 γυναίκες (75%) και 175 άντρες (25%). Το ηλικιακό εύρος ήταν από 18 ετών έως 76 ετών.

Σε συνολικό δείγμα 700 ατόμων οι 259 είναι εργαζόμενοι (37%), οι 84 αυτοαπασχολούμενοι (12%), οι 7 εργοδότες (1%), οι 147 άνεργοι (21%), οι 70 συνταξιούχοι (10%), οι 112 φοιτητές (16%) και οι 21 οικιακά (3%). Επιπλέον, όσον αφορά τα προσωπικά στοιχεία, οι 280 συμμετέχοντες ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ (40%), οι 336 είχαν απολυτήριο Λυκείου (48%), οι 35 κατείχαν Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό (5%), οι 21 είχαν τελειώσει Δημοτικό(3%) και οι 28 Γυμνάσιο-3τάξιο (4%).

Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες απαντούν δύο γενικές ερωτήσεις τόσο για το ρόλο της εκπαίδευσης όσο και για το σεβασμό απέναντι στα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία που φέρουν οι πρόσφυγες. Οι 574(82%) απάντησαν θετικά πως η εκπαίδευση βοηθάει στην ένταξη του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο, ενώ το υπόλοιπο 18% (126) απάντησε αρνητικά. Η απάντηση στην ερώτηση σχετικά με τη αποδοχή των πολιτισμικών στοιχείων των προσφύγων από την χώρα υποδοχής ήταν βασισμένη στην κλίμακα Likert. Το μικρότερο ποσοστό απάντησε πως δεν πρέπει να σέβεται καθόλου τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία 10% (70), λίγο απάντησε το 14% (98) , ούτε λίγο/ ούτε πολύ 37% (259), πολύ το 20% (140) και πολύ το 19% (133). Ο ρόλος τόσο του σχολείου όσο και γενικότερα της εκπαίδευσης είναι κομβικής σημασίας για την ένταξη του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο, καθώς μαθαίνει να πειθαρχεί σε κανόνες και γενικότερα κοινωνικοποιείται. Όλα τα κοινωνικά θέματα είναι εφικτό να αντιμετωπιστούν ως ένα βαθμό αν συμπεριληφθούν στο πρόγραμμα του σχολείου (Καντζάρα, 2011). Ένα από αυτά τα θέματα φαίνεται να είναι και η αποδοχή των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων που

φέρουν οι πρόσφυγες. Το μεγαλύτερο ποσοστό δέχεται όπως προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων.

Οι επόμενες ερωτήσεις έχουν σκοπό να διερευνήσουν κατά πόσο οι κάτοικοι γνωρίζουν την κατάσταση των τελευταίων χρόνων στο νησί. Η συντριπτική πλειοψηφία των 686 ατόμων (98%) απάντησε πως γνωρίζει και μάλιστα το 79% ενημερώνεται καθημερινά για θέματα που αφορούν το προσφυγικό. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την προσωπική ερευνητική παρατήρηση, καθώς οι κάτοικοι σχεδόν σε καθημερινή βάση συζητούν για θέματα σχετικά με τους πρόσφυγες. Η γνώση των κατοίκων επαληθεύθηκε επίσης από το ερώτημα ποια είναι η χρονολογία που αυξήθηκαν κατακόρυφα οι προσφυγικές ροές, στο οποίο το μεγαλύτερο ποσοστό 62% (434) απάντησε 2015 δηλαδή την χρονολογία που πράγματι παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη αύξηση. Το 84% (588) απάντησε πως γνωρίζει ποιες είναι οι εκπαιδευτικές δομές των προσφύγων αλλά γενικά εξέφρασε δυσπιστία για το ρόλο αυτών των δομών.

Το ποσοστό των προσφύγων που παρακολουθεί τα εκπαιδευτικά προγράμματα σύμφωνα με του κατοίκους είναι μικρό καθώς το 80% (560) απάντησε πως είτε παρακολουθούν λίγο (43%) είτε ούτε λίγο/ ούτε πολύ (37%) (2 και 3 αντίστοιχα στην κλίμακα Likert από 1 έως 5). Στην ερώτηση «πόσο πιστεύετε πως βοηθάει η συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα;», καθόλου απάντησε το 8% (56), λίγο 31% (217), ούτε λίγο/ούτε πολύ 26% (182), πολύ 18% (126) και πάρα πολύ 17% (119). Το μεγαλύτερο ποσοστό υποστήριξε πως βοηθάει λίγο, ωστόσο παρατηρείται πως ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό πιστεύει πως βοηθάει πολύ και πάρα πολύ. Αυτό ενισχύεται από το επόμενο ερώτημα «αν οι πρόσφυγες παρακολουθούν εκπαιδευτικά προγράμματα πιστεύετε πως θα μπορούσαν να ενταχθούν στην κοινωνία της Λέρου;» όπου το 41 % (287) απάντησε θετικά και το 59% (413) αρνητικά. Η κυρίαρχη στάση φαίνεται έπειτα από την ανάλυση των δεδομένων και την παρατήρηση πως είναι από τη μία οι υφιστάμενες εκπαιδευτικές δομές δεν πετυχαίνουν το στόχο ώστε να βοηθήσουν την ένταξη των προσφύγων στο κοινωνικό σύνολο αλλά από την άλλη η εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει την ένταξη. Από την έρευνα λοιπόν επιβεβαιώνεται ο σημαντικός ρόλος της εκπαίδευσης για την κοινωνική ενσωμάτωση του ατόμου.

Τέλος, οι κάτοικοι στο μεγαλύτερο ποσοστό 73% (511) δηλώνουν πως έχει επηρεαστεί η καθημερινότητα τους και το 40%(280) χαρακτηρίζει την συμβίωση **δύσκολη**, 18% (126) απαράδεκτη, 9% (63) αναγκαστική, 11% (77) μέτρια και 22% (154) ομαλή. Επιπλέον το 63% (441) θεωρεί πως η παρουσία των προσφύγων έχει επηρεάσει αρνητικά τα τουριστικά επαγγέλματα ενώ το 38% (266) πιστεύει έχει επηρεάσει θετικά τις ΜΚΟ και το 32% (224) το εμπόριο.

Συνεντεύξεις

Πραγματοποιήθηκαν δύο συνεντεύξεις από τη διοικήτρια του ΚΥΤ Λέρου και από τη συντονίστρια εκπαιδευτικής δομής στη Λέρο, με σκοπό να γίνουν τεθούν κάποια κομβικά ερωτήματα ώστε να είναι πιο σφαιρικά τα αποτελέσματα.

Η διοικήτρια του ΚΥΤ ανέφερε πως υπάρχουν εθνικότητες (Παλαιστίνιοι, Σομαλοί, Σύριοι κ.α.) που έχουν κάποιες διαφορές και προσπαθούν να τους έχουν σε μία απόσταση, ώστε να μην υπάρχουν εντάσεις. Συγκεκριμένα το κέντρο είναι χωρισμένο σε τομείς Α, Β και Γ. Από την άλλη η συντονίστρια τόνισε πως ο στόχος του σχολείου είναι να εξαλείψει κάθε ίχνος ρατσισμού οπότε τα τμήματα χωρίζονται με κριτήριο την ηλικία και όχι την εθνικότητα. Οι γονείς συνηθίζουν να μεταφέρουν στα παιδιά τις όποιες διαφορές, φυλετικές διακρίσεις να το παλέψει το σχολείο. Αναδεικνύεται πως μέσα από το σχολείο- την εκπαίδευση γενικότερα-

μπορεί να εξαλειφθούν ρατσιστικές συμπεριφορές, με σκοπό να γίνει εφικτή και η μετέπειτα κοινωνική τους ενσωμάτωση.

Η διοικήτρια ανέφερε πως υπάρχει συντονίστρια εκπαίδευσης, η οποία στην αρχή της σχολικής χρονιάς κάνει εγγραφές στα δημόσια σχολεία κυρίως για τα παιδιά του Δημοτικού, με στόχο να ενταχθούν όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά. Πρόσθεσε πως υπάρχει και το LEDU που ουσιαστικά είναι άτυπη εκπαίδευση και κάνουν μαθήματα και δραστηριότητες. Υποστήριξε πως ο ρόλος της εκπαίδευσης είτε προέρχεται από το κράτος είτε από ΜΚΟ είναι εξαιρετικά σημαντικός καθώς για να ενταχθεί ένα άτομο στο κοινωνικό σύνολο είναι απαραίτητο να γνωρίζει την γλώσσα, τον πολιτισμό. Ανέφερε ακόμα πως υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον και προθυμία για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Σε σημείο να μην φτάνουν οι θέσεις. Το τελευταίο επιβεβαιώνεται και από την συντονίστρια η οποία στην ερώτηση αν είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν απάντησε: « *Ναι, βέβαια και πολλές φορές ερχόμαστε στη δύσκολη θέση να πούμε ότι δεν έχουμε άλλη θέση . Τώρα είναι διαχειρίσιμος ο αριθμός αλλά όταν ήταν περίπου τέσσερις χιλιάδες πρόσφυγες πολλοί έμεναν εκτός δομής. Οι γονείς συνήθως θέλουν τα παιδιά να συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα να μαθαίνουν και να είναι σε ένα ασφαλές περιβάλλον.*»

Στην ερώτηση σχετικά με την στάση των κατοίκων η διοικήτρια απάντησε πως το μεγαλύτερο ποσοστό δεν είναι αρνητικοί. Υπάρχει όμως και ένα μικρό ποσοστό που είναι αρνητικοί αλλά δεν δημιουργούν προβλήματα, το οποίο υπάρχει παντού. Η συντονίστρια τόνισε πως η Λέρος είναι ένα νησί πάρα πολύ δουλεμένο στις μειονότητες, για παράδειγμα πολιτικοί εξόριστοι, ψυχικά ασθενείς, τώρα πρόσφυγες. Επομένως δεν έχει καμία σχέση με τα άλλα νησιά. Έχουν μάθει να δουλεύουν με το ξένο με το άγνωστο κλπ. Εννοείται πως υπάρχουν ρατσιστικά μορφώματα στο νησί, απλά δεν είναι η πλειονότητα των ανθρώπων. Πολλοί άνθρωποι μπορεί να μην είναι φιλικόι απέναντι στο προσφυγικό αλλά έχουν ανοίξει την αγκαλιά του στη δομή γιατί απευθύνεται σε παιδιά. Οι παραπάνω απόψεις ταυτίζονται με τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης, αφού υπάρχει ένα ποσοστό που είναι αρνητικό με την παρουσία αλλά πιστεύουν πως η εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην κοινωνική ενσωμάτωση.

3.Συμπεράσματα

Το πρόβλημα που μελετήθηκε είναι μείζονος σημασίας, καθώς η Ελλάδα οφείλει να εφαρμόσει μία κοινωνική πολιτική για τους πρόσφυγες με στόχο την κοινωνική ενσωμάτωση τους. Η πρακτική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων δύναται να βοηθήσει πολλούς τομείς όπως τον τουρισμό, την οικονομία και την κοινωνική συνοχή. Η κοινωνική παρέμβαση μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά με την αποφυγή ακραίων περιστατικών και την αύξηση της εγκληματικότητας.

Τα ερευνητικά πορίσματα δείχνουν πως η εκπαίδευση για τους κατοίκους της Λέρου είναι βαρύνουσα σημασίας, καθώς τα άτομα μαθαίνουν τη γλώσσα και το πολιτισμό της χώρας υποδοχής και μπορούν να ενσωματωθούν κοινωνικά πιο εύκολα. Αυτό υποστηρίχθηκε τόσο από την ανάλυση των ερωτηματολογίων όσο και από τις συνεντεύξεις. Επομένως, είναι αναγκαίο να γίνει μία μελέτη σχετικά με την παροχή εκπαίδευσης. Θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντική η ύπαρξη τέτοιων δομών. Για παράδειγμα, θα μπορούσε από τη μία να υπάρχει ένας «προθάλαμος», ώστε να προετοιμάζονται τα παιδιά που μπαίνουν στη δημόσια εκπαίδευση για όσα επρόκειτο να αντιμετωπίσουν και από την άλλη να προετοιμάζονται εξίσου και οι μαθητές που δεχτούν τους πρόσφυγες. Η συντονίστρια στην εκπαιδευτική δομή ανέφερε μία προσωπικής της εμπειρία δύο κοριτσιών που ξεκίνησαν στο Λύκειο και κάθε μέρα ο διευθυντής καλούσε γιατί τα κορίτσια κλαίγανε γιατί δεν ξέρανε τη γλώσσα, γιατί δεν τους μιλούσαν στο σχολείο και γιατί αυτά που έκαναν ήταν πάρα πολύ δύσκολα.

Εν κατακλείδι, η κυρίαρχη στάση των κατοίκων είναι πως η συμβίωση είναι μία δύσκολη κατάσταση που όπως μπορούν να διαχειριστούν εκτός λίγων εξαιρέσεων. Όμως, αν αυτοί οι άνθρωποι δεν υποστηριχτούν εμπράκτως με σκοπό να ενταχθούν ουσιαστικά η κατάσταση θα εντείνεται, καθώς τα άτομα που στερούνται βασικές ανάγκες για την επιβίωση τους θα κάνουν παραβάσεις και θα δημιουργηθεί ένα αρνητικό κλίμα στην ευρύτερη κοινωνία.

Στη παρούσα έρευνα μελετήθηκε η σχέση της εκπαίδευσης με τη κοινωνική ενσωμάτωση. Ωστόσο μπορεί να παίζουν και άλλοι παράγοντες ρόλο, όπως το οικονομικό, κοινωνικό υπόβαθρο (κοινωνικό, οικονομικό, συμβολικό κεφάλαιο σύμφωνα με τον Μπουρντιέ) (Καντζάρα, 2011).

Βιβλιογραφία

- Αμίτσης, Γ. (2011). Το πλαίσιο κοινωνικής ένταξης αλλοδαπών στην ελληνική έννομη τάξη: Η ατελέσφορη εφαρμογή των ευρωπαϊκών μηχανισμών προστασίας εκτοπισθέντων /αιτούντων άσυλο/προσφύγων. Στο Α. Μωυσίδης & Δ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Η κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών στην Ελλάδα. Εργασία, εκπαίδευση, ταυτότητες*. Αθήνα: Κριτική.
- Αφουξενίδης, Α. (2012). Εισαγωγή: τάσεις και προοπτικές της μετανάστευσης σε διεθνές επίπεδο. Στο Α. Αφουξενίδης, Β. Σαρρής & Ο. Τσακηρίδη (Επιμ.) *Ένταξη των μεταναστών: αντιλήψεις, πολιτικές, πρακτικές*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Γναρδέλλης, Χ. (2013). *Ανάλυση δεδομένων με το IMB SPSS STATISTICS 21*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Demirdjian, L. (2012). Introduction: Education, Refugees and Asylum Seekers – A global overview. In L. Demirdjian (Ed.), *Education, Refugees and Asylum Seekers* (pp. 1-37). London: Continuum International Publishing Group.
- Hannah, J. (2008). The Role of Education and Training in the Empowerment and Inclusion of Migrants and Refugees. In J. Zajda, L. Davies, S. Majhanovich (Ed.) *Comparative and Global Pedagogies. Globalisation, Comparative Education and Policy Research*, vol 2, Dordrecht: Springer.
- Καλαματιανού, Α. (2003) *Κοινωνική Στατιστική. Μέθοδοι μονοδιάστατης ανάλυσης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Καντζάρα, Β. (2009). Ο σύγχρονος ρόλος της εκπαίδευσης στην κοινωνία. Στο Ν. Τατσής (Επιμ.) *Α' Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας*, Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία, Αθήνα.
- Καντζάρα, Β. (2011). *Τα όρια της εκπαίδευσης. Δοκίμια*. Αθήνα: Διάδραση.
- Κασίδης, Δ., Αποστολίδου, Ε. & Δουφεξή, Θ. (2015). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης (σσ. 595-605).
- Κεσίδου, Α. (2004). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές. Στο Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας (Επιμ.) Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών (σσ. 75-83).
- Κονταξής, Ι. (2016). *Η ιστορικότητα του προβλήματος «Λέρος». Η αποικία, το άσυλο, το σκάνδαλο. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Κοτζαμάνη, Α., Λαφαζάνης, Γ. & Σκλάβου, Κ. (2008). *Συμβουλευτική Προσφύγων, Παλλινოსτούντων, Μεταναστών και Αιτούντων Άσυλο*. Αθήνα: ΥΠΠΕΘ –ΓΓΕΕ.
- Μιχαλόγλου, Σ. (2019). *Ο ρόλος των δημοτικών κοινωνικών δομών στην ένταξη των ανηλίκων μεταναστών/προσφύγων στην εκπαίδευση και τον κοινωνικό ιστό μίας πόλης. Η περίπτωση του δήμου Κερατσινίου Δραπετσώνας. Διερεύνηση των απόψεων*

- εκπαιδευτικών και εκπροσώπων του δήμου. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Νικηφόρος, Γ. (2016). Προστασία και ανάδειξη πολιτιστικής κληρονομιάς Λακκί, Λέρου. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Νικολαΐδου, Χ. (2020). Το πρόγραμμα HELIOS στηρίζει τη στέγαση αναγνωρισμένων προσφύγων. Ανακτήθηκε 10/06/2020 από <https://greece.iom.int/el/news/%CF%84%CE%BF-%CF%80%CF%81%CF%8C%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1-helios-%CF%83%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%AF%CE%B6%CE%B5%CE%B9-%CF%84%CE%B7-%CF%83%CF%84%CE%AD%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%B7-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%BD%CF%89%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%86%CF%8D%CE%B3%CF%89%CE%BD>
- Ξυρουχάκης, Μ. (2019). *Η συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων στην ενδυνάμωση των ενηλίκων προσφύγων στο νησί της Λέρου.* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2012). *Κοινωνιολογία του Αποκλεισμού στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν. & Μητροπούλου Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 4, 108-129.
- Σκλάβου, Κ. (2005) Μελέτη εκπαιδευτικών αναγκών και στάσεων για την εκπαίδευση των ενηλίκων προσφύγων και μεταναστών: η περίπτωση του λεκανοπεδίου Αττικής. Αθήνα: ΕΑΠ.
- Σιφουνιού, Ε. (2017). *Το μεταναστευτικό πρόβλημα στην Ελλάδα και την Τοπική Αυτοδιοίκηση. Μελέτη Περίπτωσης: Δήμος Λέρου.* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία) ΤΕΙ Πελοποννήσου, Καλαμάτα.
- Ύπατη αρμοστέα ΟΗΕ για τους πρόσφυγες (2006). Καθορισμός του καθεστώτος του Πρόσφυγα. Καθορίζοντας ποιος είναι πρόσφυγας. Εγχειρίδιο αυτοδιδασκαλίας 2. Ανακτήθηκε 22/01/2020 από <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opensslpdf.pdf?reldoc=y&docid=4d466f392>.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων. Ανακτήθηκε 20/01/2020 από <https://help.unhcr.org/greece/el/h-%CE%B6%CF%89%CE%AE-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1/%CF%80%CF%81%CF%8C%CF%83%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/>
- Υπηρεσία Ασύλου. (2020) Στατιστικά στοιχεία Υπηρεσίας ασύλου (έως 29-02-2020). Ανακτήθηκε 10/03/2020 από <http://asylo.gov.gr/wp-content/uploads/2020/03/Greek-Asylum-Service-data-February-2020-gr.pdf>

ΜΕΡΟΣ Γ΄

ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

Σύγχρονες μορφές διαφορετικότητας στο παιδικό αφήγημα τον 21ο αιώνα (2008-2018)-Μελέτη περιπτώσεων

Ιωαννίδου Άρτεμις

Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
a.iwannidou@yahoo.com

Περίληψη

Ο όρος *διαφορετικότητα* είναι ευρύτατος και επιδιώκει να προσεγγίσει διάφορες έννοιες, όπως διαπολιτισμική εκπαίδευση, ειδικές ανάγκες, σχολικό άγχος, υιοθεσία, εξωτερική εμφάνιση. Όσον αφορά τα παιδιά προσχολικής κυρίως ηλικίας, αλλά και σχολικής, αυτές οι έννοιες θεωρούνται δυσνόητες και μοιάζουν πολλές φορές απρόσιτες, όμως η δύναμη που έχει η σύγχρονη Παιδική Λογοτεχνία, με βασικό κλειδί το εικονογραφημένο παιδικό αφήγημα, τα βοηθάει σε μεγάλο βαθμό στην καλύτερη δυνατή προσέγγισή τους. Η παρούσα εργασία προσεγγίζει το θέμα της *διαφορετικότητας* στο σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό αφήγημα της περιόδου 2008-2018. Επικεντρώνεται σε δεκαπέντε αντιπροσωπευτικά εικονογραφημένα βιβλία της πρώτης σχολικής ηλικίας, που εξετάζονται αφηγηματολογικά ως προς την εικονογράφιση και ως προς την ευρύτατη συμπερίληψή τους στη σχολική πράξη. Στη συγκεκριμένη μελέτη συμμετείχαν πέντε νηπιαγωγεία, εκ των οποίων τέσσερα δημόσια και ένα ιδιωτικό, από τις Περιφέρειες Δυτικής Μακεδονίας και Ηπείρου. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο. Σκοπός αυτού του είδους της έρευνας είναι να αξιολογηθεί η προσέγγιση της διαφορετικότητας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, (προ)νηπίων από τους ίδιους τους νηπιαγωγούς τόσο στα δημόσια όσο και στα ιδιωτικά σχολεία. Μείζονος σημασίας κρίνεται η ανίχνευση και εξαγωγή συμπερασμάτων για το αν και κατά πόσο υπάρχουν στα νηπιαγωγεία και χρησιμοποιούνται σύγχρονα παιδικά αφηγήματα, τα οποία προσεγγίζουν το θέμα της διαφορετικότητας-ετερότητας από διάφορες σκοπιές. Τα αποτελέσματα της μελέτης μας παρουσιάζουν την έννοια της διαφορετικότητας ως θέμα πολύπλοκο με κύριο μέσο προσέγγισης των παιδιών τη χρήση Παιδικής Λογοτεχνίας.

Λέξεις-κλειδιά: διαφορετικότητα, «Άλλος», σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό αφήγημα.

Modern Forms of diversity in children's narrative in the 21st century (2008-2018) - Case Study

Ioannidou Artemis

Kindergarden Teacher, Postgraduate Student University of Ioannina
a.iwannidou@yahoo.com

Summary

The term *diversity* is a broad term for approaching various concepts such as intercultural education, special needs, school stress, adoption, physical appearance. When it comes to primarily pre-school children but also primary school ones, these concepts are characterized as hard to understand and often times seem elusive, however the strength that modern

Children's Literature has, with the illustrated children's stories as its key instrument, aids them in the best possible way to approach these concepts. In this project, diversity at the modern illustrated children's stories of the period 2008-2018 is examined. It is focused on fifteen representative illustrated books of the first school age, that are examined narratively for their illustration and inclusion in school activities. Five kindergartens participated in this research, four state schools and one private school, from Regions of West Macedonia and Epirus. For the data collection a questionnaire was used. The aim of this research is to evaluate the approach of diversity at the pre-school children by the kindergarten teachers in both state and private schools. It is of great significance to examine whether and to what degree the modern Children's Literature, that approaches diversity from different angles, is used in kindergartens, in order to make conclusions. The study's results, present the concept of diversity, as a complex issue with Children's Literature being the key tool in approaching it with children.

Key-words: diversity, the so-called "Other", modern illustrated children's narrative.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία προσεγγίζει το θέμα της *διαφορετικότητας* στο σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό αφήγημα της περιόδου 2008-2018. Επικεντρώνεται σε δεκαπέντε αντιπροσωπευτικά εικονογραφημένα βιβλία της πρώτης σχολικής ηλικίας, που εξετάζονται αφηγηματολογικά ως προς την εικονογράφηση και ως προς την ευρύτατη συμπερίληψή τους στη σχολική πράξη. Στόχος της είναι η παρουσίαση καινούργιων παιδικών εικονογραφημένων αφηγημάτων, καθώς και η διερεύνηση του τρόπου αξιοποίησής τους, σε σύγχρονα δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία της περιοχής των Ιωαννίνων, της Καστοριάς και της Κοζάνης. Ακόμη, ασχολείται με την παρουσίαση της έρευνας-μελέτης περιπτώσεων, που προέκυψε από ερωτηματολόγια και συζητήσεις με νηπιαγωγούς σε τέσσερα δημόσια νηπιαγωγεία και ένα ιδιωτικό της χώρας και αποτυπώνει ενδεικτικά τον τρόπο που αξιοποιείται και προσεγγίζεται η χρήση σύγχρονων αφηγημάτων με θέμα τη *διαφορετικότητα* στο σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο.

Κατηγορίες παιδικών αφηγημάτων προς εξέταση

Τα παρακάτω σύγχρονα εικονογραφημένα παιδικά αφηγήματα απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα κριτήρια επιλογής τους ήταν ότι η χρονολογία έκδοσής τους κυμαίνεται μέσα στην τελευταία δεκαετία (2008-2018), ότι η θεματολογία τους σχετίζεται άμεσα με το θέμα της *διαφορετικότητας-ετερότητας* και ότι έχουν διακριθεί για την εικονογράφησή τους και γενικότερα είναι βραβευμένα (Βραβείο Παιδικού Διηγήματος ή Βραβείο Κύκλου Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου). Τα συγκεκριμένα παιδικά αφηγήματα χωρίζονται σε πέντε κατηγορίες, ώστε να γίνουν περισσότερο αντιληπτές οι θεματικές που παρουσιάζουν, καθώς και οι αξίες και ιδέες που ταλανίζουν τη σύγχρονη κοινωνία.

Ανθρωπόμορφοι πρωταγωνιστές με κεντρικό άξονα το χρώμα

Και στα δύο αφηγήματα οι πρωταγωνιστές των ιστοριών είναι ανθρωπόμορφα ζώα, τα οποία εμφανίζονται χρωματιστά στην εικονογράφηση. Το χρώμα τους γίνεται μέρος της ιστορίας και της εκτύλιξής της.

Πιο συγκεκριμένα, ο Έλμερ είναι ένας παρδαλός ελέφαντας, με πάρα πολλά χρώματα, δημιουργήματα του συγγραφέα και εικονογράφου Ντέιβιντ Μακ Κι. Μέσα από τις περιπέτειες του ελέφαντα τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται και να αφογκράζονται τη διαφορετικότητα. Επιπλέον, βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν τη σημασία του να κατακτήσει κανείς από νωρίς την ιδέα για τον εαυτό του, όχι τόσο για την ατομικότητά του όσο για το ποιος πραγματικά είναι και τι αξίζει. Αυτό φαίνεται και στο συγκεκριμένο παιδικό αφήγημα, τη στιγμή που ο ίδιος κατανοεί ότι οι υπόλοιποι ελέφαντες δε γελούν με τη διαφορετική του εξωτερική εμφάνιση αλλά με τις φάρσες που τους κάνει: «Με τον Έλμερ συντροφιά, οι ελέφαντες περνούσαν μια χαρά. Πότε τους σκάρωνε αστεία εκείνος, πότε οι άλλοι ελέφαντες σ' αυτόν. Όμως το κέφι πάντα από τον Έλμερ ξεκινούσε» (McKee, 2017: 6).

Στο δεύτερο παιδικό αφήγημα, πρωταγωνιστής είναι ένας κόκκινος γάτος, των συγγραφέων Κώστα Μάγου και Γεωργίας Γκανάτσιου, από τις εκδόσεις Εν Πλω. Η αφήγηση εκτυλίσσεται σε μορφή τραγουδιού και με αυτόν τον τρόπο γίνεται πιο ευχάριστη στην ανάγνωση και την ακρόαση από τους μικρούς αναγνώστες. Έτσι, τα μηνύματα που ευελπιστούν να περάσουν οι συγγραφείς αποτυπώνονται καλύτερα και ευκολότερα στη συνείδησή του αναγνώστη-ακροατή. Ο κόκκινος γάτος θα μπορούσε να ήταν οποιοδήποτε παιδί που ο περίγυρός του, λόγω του διαφορετικού χρώματός του, κάνει εικασίες τόσο για την εξωτερική του εμφάνιση όσο και για τον εσωτερικό του κόσμο, καθοδηγούμενος από τα κοινωνικά στερεότυπα και οδηγώντας έτσι τον γάτο-παιδί στο περιθώριο. Αυτό παρουσιάζεται με χιουμοριστικό τρόπο από τους συγγραφείς μέσω της μορφής λυρικών στίχων και τραγουδιών της Τατιάνας Ζωγράφου «*Τα ζώα τον κοιτούσανε όλα απορημένα, το ένα τ' άλλο σκούνταγε και τα 'χανε χαμένα*» (Μάγος & Γκανάτσιου, 2017: 1). Μέσα από τον ήρωά μας ξετυλίγονται νοήματα, όπως το δικαίωμα της αποδοχής του εαυτού μας και ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί και δεν αρμόζει σε κανέναν να βιώνει την άρνηση και την απομόνωση, αλλά την αποδοχή της μοναδικότητας, την κατανόηση και τη φιλία. Τα παιδιά, ως νέα γενιά και συνεχιστές αυτής της κοινωνίας, λαμβάνουν αυτό το μήνυμα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, καταρρίπτοντας διαφορές και στερεότυπα, και σχεδιάζοντας ένα καλύτερο και αισιόδοξο μέλλον: «*Το χρώμα μου είναι σπάνιο, παράξενο το ξέρω, μα σ' όλα τα υπόλοιπα καθόλου δε διαφέρω*» (Μάγος & Γκανάτσιου, 2017: 15).

Οικογενειακοί δεσμοί: Υιοθεσία, κωφαλαλία, αντιπαλότητες

Σε αυτήν την κατηγορία τοποθετούνται τρία αφηγήματα με πρωταγωνιστές ανθρωπόμορφους χαρακτήρες, ζώα και πουλιά τα οποία εμφανίζουν στοιχεία ετερότητας και δοκιμάζουν τρόπους σχέσεων σε οικογενειακού τύπου πλαίσιο.

Το παιδικό αφήγημα με τίτλο *Ένα αλλιώτικο ΑΔΕΛΦΑΚΙ* του Φίλιππου Μανδηλαρά παρουσιάζει το ιδιαίτερο θέμα της υιοθεσίας, από τις εκδόσεις Πατάκη. Μέσα από την ιστορία θίγονται υπαρκτά προβλήματα της σύγχρονης κοινωνίας, όπως η συνύπαρξη διαφορετικών εξωτερικά ατόμων, η εγκατάλειψη, η υιοθεσία, η αδελφική ζήλια, ο σχολικός εκφοβισμός (bullying), η βίαιη συμπεριφορά και αντιμετώπιση απέναντι στον φαινομενικά αδύναμο. Μέσα από την ιδιαίτερη ιστορία του Λέλο και της Στρουθ απορρίπτονται εγωιστικές και βίαιες συμπεριφορές απέναντι στους συνανθρώπους και εξαίρονται η αγάπη, η φιλία, ο σεβασμός, η αποδοχή και η αλληλοκατανόηση: «*Δεν ήξερα ότι η Στρουθ είναι τόσο δυνατή. Ούτε ότι θα χαιρόμουν τόσο που την έχω αδελφή!*» (Μανδηλαράς, 2014: 26).

Παρόμοιες συμπεριφορές εκδηλώνονται και στους δυο πρωταγωνιστές του παιδικού αφηγήματος, *Όταν ο Ράμπο γνώρισε τη Ριρίκα*, που σπάνε τα στερεότυπα και τις εκφράσεις του είδους «*Τσακώνονται σαν τον σκύλο με τη γάτα*» και γίνονται αχώριστοι φίλοι. Σέβονται ο ένας τη διαφορετική υπόσταση του άλλου και ξεπερνούν μαζί όλα τα εμπόδια που τους επιφυλάσσει το μέλλον: «*Πίνουμε και από το ίδιο μπολάκι νερό... Κάθε φορά που ξεπορτίζει στις γύρω ταράτσες, καρδιοχτυπώ ώσπου να γυρίσει. Κι όταν συναχώνεται είμαι συνέχεια*

στο πλευρό της. Τι τραβάω να ξέρατε...» (Κασιάρου, 2018: 28). Στο παιδικό αφήγημα *Πιρουλίτο και Ροζαλία*, γίνεται κατανοητό πως το βασικότερο από όλα είναι ο άνθρωπος, από μικρή κιόλας ηλικία, να κατανοήσει το γεγονός ότι οποιαδήποτε μορφή διαφορετικού τη δεχόμαστε και την αγκαλιάζουμε ως φύση του εαυτού μας και όχι ως κάτι πρωτόγνωρο και πολλές φορές επικίνδυνο: «Ξέρετε, τις μόνες στιγμές που λυπάμαι επειδή δεν ακούω, είναι όταν βουλιάζω στη σκέψη πως, καθώς δε μιλώ όπως ο άντρας μου, δεν μπορώ να του τραγουδήσω την αγάπη μας... Ωστόσο, όταν βλέπω εσάς τώρα..., έχω όλα όσα λαχτάρησα ποτέ να αποκτήσω» (Μπίνιου, 2012: 22).

Ανθρωπόμορφα ζώα, χαρακτήρες σε έννοιες αγάπης και φιλίας

Η κατηγορία περιλαμβάνει τρία αφηγήματα που επικεντρώνονται σε σχέσεις αγάπης και φιλίας, σπουδαίες αξίες της ζωής.

Η αγάπη της Μυρμηγκίνας και του Τζιτζικα, θα έλεγε κανείς πως το συγκεκριμένο παιδικό αφήγημα, τουλάχιστον ακούγοντας για πρώτη φορά τον τίτλο, είναι πιθανόν επηρεασμένο από τον γνωστό αισώπειο μύθο, *Ο Τζιτζικας και ο Μέρμηγκας*. Ο Τζιτζικας μόνος του, ένα ον από διαφορετική κατηγορία εντόμων, παλεύει να κατακτήσει την καρδιά της μυρμηγκίνας: «Θα σε κάνω πολύ ευτυχισμένη, σ' το υπόσχομαι, πρόσθεσε και της έδωσε ένα φιλί στο μέτωπο» (Μπουμπούσης, 2013: 52). Εκείνη με τη σειρά της ξεπερνάει τα εμπόδια που της θέτουν οι όμοιοί της, ανοίγοντας τα φτερά της στο πλάι του. Αρπάζει τη ζωή με τα χέρια της και παλεύει για την ανεξαρτησία της, μακριά από τον όχλο. Επιπλέον, με την ιστορία του ασβού Ανέστη, από το παιδικό αφήγημα *Τι κι αν είμαι ασβός;*, από τις εκδόσεις Πατάκη, η συγγραφέας Μάιρα Παπαθανασοπούλου προσπαθεί μέσα από την περιπέτεια του του κεντρικού ήρωα, να δείξει στα παιδιά πως δε χρειάζεται να υποκρίνονται και να αλλάζουν για να τους πλησιάσει ο περίγυρος και να τους αποδεχθεί. Αυτού του είδους η προσπάθεια αποδοχής του «Άλλου» αποδεικνύεται αναποτελεσματική, καθώς, όπως και στην περίπτωση του Ανέστη, γίνονται τα παιδιά εύκολα θύματα κοροϊδίας, χλευασμού και αποδέκτες επιθετικών συμπεριφορών. Το κλειδί για να αποφύγουν αυτήν την «κόλαση» δεν είναι άλλο από τον ίδιο τον εαυτό τους και η εύρεση ενός πιστού και αντάξιου φίλου, όπως είναι η Εύη, η θηλυκιά ασβός: «Μυρίζεις πολύ όμορφα, αλλά αυτό θα σ' το έχουν πει όλοι, του χαμογέλασε εκείνη κι ο Ανέστης έγινε κόκκινος σαν παπαρούνα» (Παπαθανασοπούλου, 2013: 18). Τελευταίο βιβλίο αυτής της κατηγορίας είναι *Ο Ροζ γάτος*, το πρώτο αφήγημα της συγγραφέως Μαρίνας Καρπόζηλου από τις εκδόσεις Μωραΐτη, απέσπασε το 1ο βραβείο καλύτερου παιδικού διηγήματος στον διαγωνισμό Ασημένια Σελίδα II. Το ταξίδι αναζήτησης του κεντρικού ήρωα σε νέες περιπέτειες και οι γνωριμίες του μας δείχνουν πως η φιλία δε λογαριάζει αποστάσεις, δυσκολίες, φόβο ή διαφορετικότητα. Αντιθέτως, αποτελεί το εφελτήριο για την αντιμετώπιση των όποιων αρνητικών συναισθημάτων, ιδεών και καταστάσεων προκύβουν.

Παραμυθιακοί ήρωες σε νέους ρόλους

Στην κατηγορία αυτήν συμπεριλαμβάνονται τρία αφηγήματα, τα οποία επικεντρώνονται με σύγχρονη οπτική στην ετερότητα, χρησιμοποιώντας ως πρωταγωνιστές χαρακτήρες γνωστούς από τη μυθοπλασία και το παραμύθι, όπως είναι ο νάνος, η μάγισσα και το «άλλο»-διαφορετικό στην εμφάνιση πλάσμα. Η ενότητα αυτή στηρίζεται στην ιδιαίτερη εμφάνιση των πρωταγωνιστών με τα μυθοπλαστικά χαρακτηριστικά.

Με την ιστορία του νάνου, στο παιδικό αφήγημα *Ο φάλτσος νάνος*, η συγγραφέας Ράνια Μπουμπούρη θέλει να περάσει στα παιδιά το μήνυμα πως η συνεχής αποδοκιμασία και ο παραμερισμός του διαφορετικού μπορεί να οδηγήσουν σε έντονα αρνητικά και δυσάρεστα αποτελέσματα. Όμως, ταυτόχρονα, δίνει την ελπίδα στα παιδιά που το υφίστανται ότι

μπορούν, και αυτά με τη σειρά τους, να βρουν τον αντίστοιχο «κήπο-παρέα», ένα έδαφος στο οποίο θα μπορούσαν να είναι ο πραγματικός τους εαυτός, να νιώθουν ελεύθεροι. Εξίσου, η διαφορετικότητα στο παιδικό αφήγημα *Το Κάτι Άλλο* αντιμετωπίζεται με άσχημο τρόπο, άρνηση και τοξική συμπεριφορά: «Άμα πήγαινε να κάτσει κοντά τους ή να κάνει μια βόλτα μαζί τους ή να παίξει μαζί τους, όλοι του 'λεγαν: Αχ, δεν είσαι σαν κι εμάς. Είσαι κάτι άλλο. Δεν μπορείς να μείνεις μαζί μας» (Cave, 2016: 3) κι έτσι πάμπολλες φορές το Κάτι Άλλο να οδηγείται σε αδιέξοδο και να απομονώνεται από την κοινωνία του Εμείς, με αποτέλεσμα να αντιδρά με άρνηση σε κάθε συναναστροφή. Έτσι, στην προσπάθειά του το Κατιτί να προσεγγίσει τον πρωταγωνιστή της ιστορίας, που τον αντιμετωπίζει με επιφυλακτικότητα, αναφέρει: «[...] Είμαι σαν κι εσένα! Είσαι κάτι άλλο, ΚΙ ΕΓΩ ΤΟ ΙΔΙΟ ΕΙΜΑΙ!» (Cave, 2016: 16). Οι πρωταγωνιστές ξεπερνούν τα πάντα και σπάνε κάθε είδους στερεότυπο, καταλήγοντας στο τέλος και τα τρία μυθοπλαστικά πλάσματα ενωμένα: «Και όταν κάτι αλλιώτικο και πολύ πολύ περίεργο τους χτύπησε την πόρτα, δεν είπαν ότι δεν τους έμοιαζε ή ότι η θέση του δεν ήταν μαζί τους. Απλά στριμώχτηκαν λίγο στην πολυθρόνα και του έκαναν χώρο να κάτσει και αυτό μαζί τους» (Cave, 2016: 24). Από την άλλη πλευρά, *Η μάγισσα Χρωματούσα* είναι μια διαφορετική μάγισσα από τις υπόλοιπες που συναντώνται στα κλασικά παραμύθια, καταρρίπτοντας την εικόνα της γριάς, άσχημης και κακιάς μάγισσας που αντανakλά «σε στερεότυπα φύλου και ηλικίας, δηλαδή οι δυναμικές γυναίκες είναι κακές ή οι ηλικιωμένες γυναίκες είναι άσχημες και τρομακτικές» (Derman-Sparks, 2010: 159). Πρόκειται για μια καλοσυνάτη μάγισσα, η οποία λατρεύει όλα τα χρώματα ακόμα και το μαύρο. Με ευγενική φυσιογνωμία, φοράει ένα πολύχρωμο φόρεμα, ψηλά τακούνια και μυτερό καπέλο, έχοντας για σκούπα ένα χρωματιστό πινέλο. Κεντρικό μήνυμα της ιστορίας είναι «πως τα πράγματα δεν είναι πάντα όπως φαίνονται, πως η ζωή μας χρειάζεται χρώμα και πως το κακό νικιέται με καλή θέληση και διάθεση» (Μπετεινάκη, 2019: 140).

Παιδιά πρωταγωνιστές σε ρόλο μετανάστη-πρόσφυγα

Η συγκεκριμένη κατηγορία επικεντρώνεται σε μια σημαντική περίπτωση ετερότητας, αυτής των παιδιών σε ρόλο μετανάστη, του αγχωμένου και λυπημένου παιδιού στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο υφίσταται σχολικό εκφοβισμό (bullying). Η επιλογή των τριών αυτών αφηγημάτων έγινε, ώστε να αντιληφθούμε τη σημασία της επικαιρότητας του μεταναστευτικού στη δημιουργία έργων για παιδιά με θέμα το μεταναστευτικό, το προσφυγικό και τη θέση του «Άλλου». Το αφήγημα με τίτλο *Γλυκό τσαμπί* σταφύλι, αποτελεί μια επανέκδοση βραβευμένου εικονογραφημένου βιβλίου για παιδιά, το οποίο επικεντρώνεται στην αναγκαιότητα αλληλεγγύης και αποφυγής σύγκρουσης μεταξύ άλλων, ώστε να αποφεύγεται ο πόλεμος.

Μέσα από το παιδικό αφήγημα *Το κουτί του Σιλάν*, η συγγραφέας Άλκηστη Χαλικιά προβάλλει στιγμιότυπα από τη σχολική ζωή του Σιλάν, ενός προσφυγόπουλου. Ο Σιλάν είναι ένας μυθοπλαστικός χαρακτήρας, πρότυπο θετικού ήρωα, που παρά τις σοβαρές αντιξοότητες της ζωής του διατηρεί μια θετική στάση και κατορθώνει να βγει νικητής.

Η συγκεκριμένη ιστορία προέκυψε από τις σκληρές εικόνες του δράματος των προσφύγων του πολέμου της Συρίας τον χειμώνα του 2015, την απελπισμένη τους προσπάθεια να φτάσουν στην Ελλάδα, την τραγική τους κατάληξη στη θάλασσα, αλλά και τις μαρτυρίες όσων διασώθηκαν. Σκοπός της συγγραφής ήταν η ευαισθητοποίηση περισσότερων ανθρώπων γύρω από το ζήτημα αυτό (Χαλικιά, 2019: 127).

Το θέμα της προσφυγιάς παρουσιάζεται στα παιδιά με λέξεις όπως «Κέντρο Φιλοξενίας», «συσσίτιο», «πόλεμος» και τα ονόματα των παιδιών Σιλάν και Ταρίμ, δίνοντας την ευκαιρία στον ενήλικα να συζητήσει τη διαφορετική καθημερινότητα του προσφυγόπουλου με τα υπόλοιπα παιδιά. Το κουτί του Σιλάν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως το κουτί των συναισθημάτων ή των χρωμάτων, ή ακόμη της ελπίδας και της αισιοδοξίας.

Ακόμη, «το κουτί του είναι η δύναμή του, το καταφύγιό του, η ασφάλειά και η χαρά του. Λειτουργεί για εκείνον ως μεταβατικό αντικείμενο» (Χαλικιά, 2019: 129). Όπως πολλά παιδιά του δημοτικού, έτσι και ο Μπαντού, φαντάζονται πολύ διαφορετικά το σχολείο, χωρίς υποχρεώσεις, αλλά δεν είναι πάντα όλα ρόδινα και μαγικά: «Το σχολείο δεν είναι γέλια, χαρά και παιχνίδια. Το σχολείο έχει διάβασμα, γράφημο και... πολύ άγχος» (Μιχίδη, 2016: 11). Η συγγραφέας Άννα Μιχίδη μέσα από τη δημιουργία του ήρωά μας, που ονομάζεται Μπαντού, προσεγγίζει θέματα όπως είναι το σχολικό άγχος και η διαφορετικότητα. Στις μέρες μας πολλά παιδιά προσχολικής ηλικίας αλλά και μεγαλύτερης αντιμετωπίζουν προβλήματα διαχείρισης άγχους και τον φόβο ότι θα κάνουν κάποιο λάθος και δεν θα γίνουν αποδεκτά: «Φοβάται μήπως πει ή διαβάσει κάτι λάθος και τον κοροϊδέσουν οι συμμαθητές του. Θα ήθελε να είναι σίγουρος ότι δε θα κάνει λάθος» (Μιχίδη, 2016: 17). Μέσα από αυτό το παιδικό αφήγημα *Τι τρέχει με τον Μπαντού;*, τονίζεται και προβάλλεται η σημαντικότητα και σπουδαιότητα του ρόλου της δασκάλας και της στάσης της απέναντι σε παρόμοιες περιπτώσεις όπως αυτής του κεντρικού ήρωα. Αξίζει να σημειωθεί πως τα τελευταία χρόνια, ένα μεγάλο κύμα προσφύγων από τη Συρία κατέφθασε στη χώρα μας, το λεγόμενο «προσφυγικό». Ο Αντίλ είναι ένας φανταστικός χαρακτήρας εμπνευσμένος από την πραγματικότητα. «Θα μπορούσε να είναι ένα από τα προσφυγάκια με τα μελαγχολικά μάτια που γεμίζουν τις οθόνες μας κάθε φορά που κάποιο δράμα συμβαίνει στο Αιγαίο και όχι μόνο» (Τσιτιρίδου-Χριστοφορίδου, 2019: 123). Στο αφήγημα, *ο Αντίλ έχει πατρίδα*, η αγκαλιά της μητέρας είναι το μεγαλύτερο βάλσαμο για την ψυχή του Αντίλ και κάθε μικρού παιδιού: «Πατρίδα είναι εκεί όπου μπορεί ν' ανθίσει το χαμόγελό μας. Και για εμένα πατρίδα, αυτή τη στιγμή, είναι το αντίσκηνο που στεγάζει την αγκαλιά της μαμάς μου. Όσο την έχω, όπου κι αν βρεθώ, έχω πατρίδα. Γιατί έχω και ελπίδα» (Τσιτιρίδου-Χριστοφορίδου, 2017: 26). Τέλος, στο *Γλυκό τσαμπί σταφύλι* της Μαρίας Γουμενοπούλου το στοιχείο της περιπέτειας δίνει στο παιδί-αναγνώστη να καταλάβει πόσο άσχημος και επιζήμιος είναι ο πόλεμος: «Όλα τα παιδιά έτρεξαν γύρω από τη μαγική σφαίρα. Με το μακρύ του δάχτυλο ο γίγαντας τους έδειξε τότε την Αφρική. Θεέ μου! Τι ήταν αυτά που είδαν τα μάτια τους! Φωτιές, βομβαρδισμούς, γκρεμισμένα σπίτια, ανθρώπους ματωμένους...» (Γουμενοπούλου, 2018: 22). Η φιλία των παιδιών και το ανθρώπινο τσαμπί σταφύλι που φτιάχνουν είναι κάτι πολύ συγκινητικό τόσο για τους μικρούς όσο και για τους μεγάλους. Αντιπολεμικά μηνύματα και μηνύματα αγάπης περνούν ξεκάθαρα στο παιδί χωρίς να εκβιάζονται: «Τελείωσε ο πόλεμος!... Τελείωσε! Να δεις, μπαμπά, χαρούμενοι που ήταν! Αγκαλιάζονταν, χοροπηδούσαν, γελούσαν και έκλαιγαν μαζί από τη χαρά τους...» (Γουμενοπούλου, 2018: 34). Το αφήγημα αυτό εμπλέκεται στον κόσμο της μυθοπλασίας με το πέρασμα των χαρακτήρων από την ανθρώπινη κοινωνία στον μυθοπλαστικό κόσμο των γιγάντων, που έχουν μια συμβολική πρόταση για τους ανθρώπους, η οποία ερμηνεύεται ως αναγκαιότητα για αλληλεγγύη. Ακόμη, το παιδικό αυτό αφήγημα συνενώνει δύο κόσμους, τον κοινωνικό και τον φανταστικό, σε ρόλο συμπληρωματικό, και κατά προέκταση αφήνει στο προσκήνιο τη σημασία της φαντασίας και των ανθρωπόμορφων ηρώων στη διαμόρφωση και την κατασκευή αφηγημάτων για παιδιά με στόχο την κοινωνική ευαισθητοποίηση.

Η σύγχρονη παιδική μυθοπλασία και η χρήση της στις εκπαιδευτικές πρακτικές σε πέντε νηπιαγωγεία της βορειοδυτικής Ελλάδας

Η έρευνα-μελέτη των περιπτώσεων που θα αναλυθεί σε αυτό το κεφάλαιο πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης της πτυχιακής εργασίας και έγινε ανώνυμα για μη κερδοσκοπικούς σκοπούς. Για την τέλεσή της σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο τριών ενοτήτων, ώστε να απαντηθεί από τον/τη νηπιαγωγό δημόσιας ή ιδιωτικής εκπαίδευσης, με

σκοπό να αξιολογηθεί η προσέγγιση της διαφορετικότητας στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.

Παρουσίαση του ερωτηματολογίου της μελέτης των περιπτώσεων

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε είναι χωρισμένο σε τρεις ενότητες, μέσα από τις οποίες ξετυλίγονται ζητήματα διαφορετικότητας στο σχολικό περιβάλλον και τρόποι προσέγγισης μέσω της σύγχρονης Παιδικής Λογοτεχνίας. Η πρώτη ενότητα αφορά τα δημογραφικά στοιχεία του/της νηπιαγωγού, καθώς και ορισμένα γενικά στοιχεία για το νηπιαγωγείο. Η δεύτερη ενότητα, κυρίως μέσω της μεθόδου κλειστών ερωτήσεων και πολλαπλής επιλογής, παρουσιάζει το θέμα της ετερότητας συμπεριλαμβάνοντας σύγχρονα παιδικά αφηγήματα (2008-2018). Στην τελευταία ενότητα παρατίθενται ορισμένες ερωτήσεις ανάπτυξης, ανοικτού τύπου, οι οποίες σχετίζονται με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν και χρησιμοποιούν αυτά τα αφηγήματα οι νηπιαγωγοί στα σχολεία.

Δείγμα - Συμμετέχοντες

Στη συγκεκριμένη μελέτη συμμετείχαν πέντε νηπιαγωγεία, εκ των οποίων τέσσερα δημόσια και ένα ιδιωτικό, από τις Περιφέρειες Δυτικής Μακεδονίας και Ηπείρου. Αναλυτικότερα, μοιράστηκαν δύο ερωτηματολόγια στην περιφερειακή ενότητα Καστοριάς, ένα στον νομό Κοζάνης και δύο στον νομό Ιωαννίνων. Οι συμμετέχοντες ήταν τέσσερις γυναίκες νηπιαγωγοί και ένας άνδρας, σε ηλικιακή κλίμακα 36-55 ετών και ορισμένοι διέθεταν πολυετή πείρα.

Σκοπός μελέτης περιπτώσεων

Σκοπός αυτού του είδους της έρευνας είναι να αξιολογηθεί η προσέγγιση της διαφορετικότητας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, (προ)νηπίων από τους ίδιους τους νηπιαγωγούς τόσο στα δημόσια όσο και στα ιδιωτικά σχολεία.

Μέθοδος

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο. Τα σχολεία στις συγκεκριμένες Περιφέρειες επιλέχθηκαν με βάση την πρόσβασή μου, κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης. Ορισμένα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν κατά τη διεξαγωγή του διαλείμματος στο σχολικό περιβάλλον και τα υπόλοιπα στάλθηκαν ταχυδρομικώς και ηλεκτρονικώς. Ο συνολικός αριθμός που μοιράστηκε και απαντήθηκε ήταν πέντε ερωτηματολόγια.

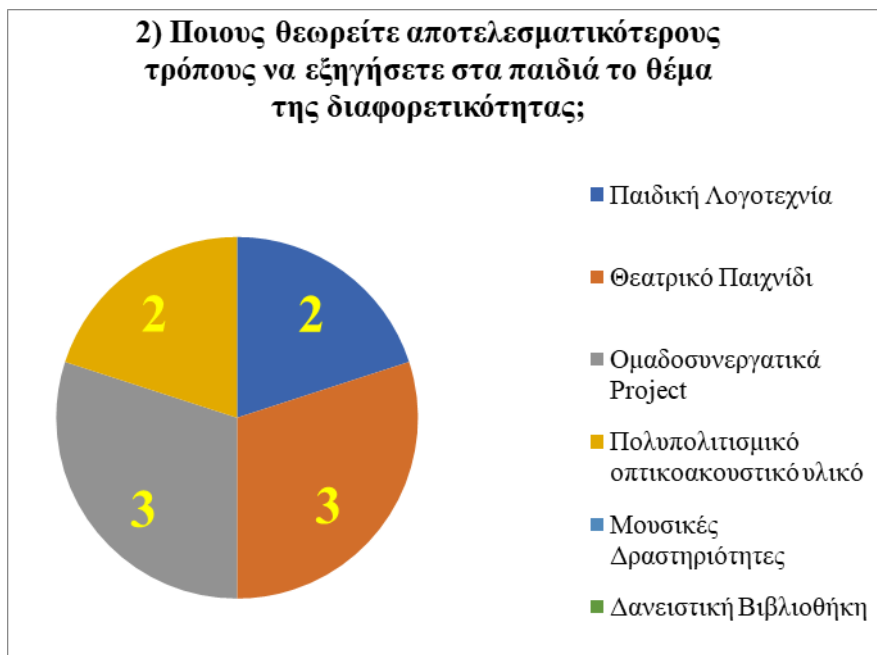
Στατιστικά αποτελέσματα μελέτης περιπτώσεων

Στην πρώτη ερώτηση της δεύτερης ενότητας του ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε, τέσσερα σχολεία απάντησαν *Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ* και ένα ότι *Διαφωνώ*, όπως φαίνεται και στο παρακάτω Γράφημα 1.



Γράφημα 1

Στη συνέχεια, στη δεύτερη ερώτηση, οι νηπιαγωγοί απάντησαν πως οι αποτελεσματικότεροι τρόποι για να εξηγήσουν στα παιδιά προσχολικής ηλικίας το θέμα της διαφορετικότητας είναι το θεατρικό παιχνίδι και τα ομαδικά Project. Οι αμέσως επόμενες δημοφιλέστερες μέθοδοι στις επιλογές τους ήταν η παιδική λογοτεχνία και το πολυπολιτισμικό οπτικοακουστικό υλικό. Αντιθέτως, οι μουσικές δραστηριότητες και η δανειστική βιβλιοθήκη δεν συμπεριλήφθηκαν στις προτιμήσεις τους, όπως αναγράφεται και στο Γράφημα 2.



Γράφημα 2

Στην τρίτη ερώτηση, για το εάν χρησιμοποιούν στην τάξη παιδικά αφηγήματα για τη διαχείριση ζητημάτων διαφορετικότητας, απάντησαν όλοι οι ερωτηθέντες καταφατικά. Έπειτα, τους ζητήθηκε να αναγράψουν τους τίτλους μερικών από αυτών που χρησιμοποιούν, ώστε να προσεγγίσουν αποτελεσματικότερα το συγκεκριμένο θέμα. Παρακάτω ακολουθεί ένας συνοπτικός και συγκεντρωτικός πίνακας με όλα τα παιδικά αφηγήματα που παρατέθηκαν, καθώς και τα εκδοτικά τους στοιχεία με χρονολογική σειρά από το παλαιότερο στο πιο πρόσφατο.

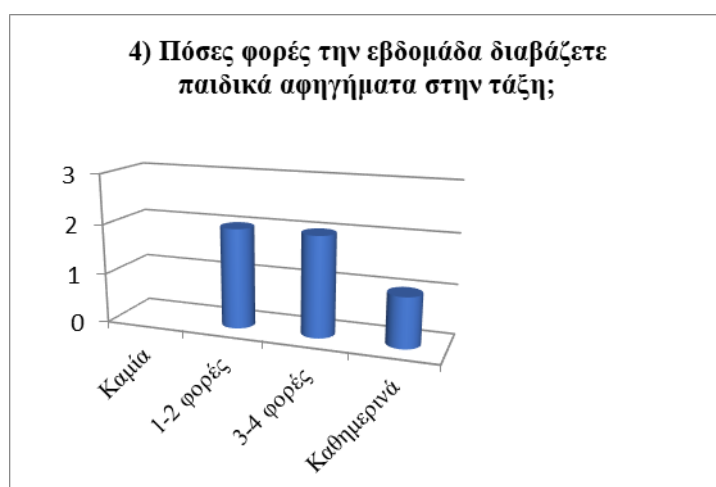
Ο συγκεκριμένος πίνακας δημιουργήθηκε από εμάς για να εξυπηρετήσει τον σκοπό της εργασίας και να δοθεί περισσότερη σαφήνεια στις απαντήσεις των ερωτηθέντων.

Πίνακας 1. Παιδικά αφηγήματα με θέμα τη διαφορετικότητα που χρησιμοποιούνται σε Νηπιαγωγεία

ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ	ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ	ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΟΣ	ΕΚΔΟΣΕΙΣ	ΕΤΟΣ
<i>Ο μαύρος κότσυφας και ο άσπρος γλάρος</i>	Kitty Crowther	Kitty Crowther	Σύγχρονοι Ορίζοντες	1998
<i>Το χαρούμενο λιβάδι</i>	Φιλιά Νικολούδη	Σοφία Φόρτωμα	Ελληνικά Γράμματα	2000
<i>Βαρέθηκα να είμαι Ιπποπόταμος!</i>	Pierre Cornuel	Pierre Cornuel	Εμπειρία Εκδοτική	2001
<i>Ας βγάλουμε άλλη φωτογραφία!</i>	Πόπη Διακαινισάκη	Πόπη Διακαινισάκη	Κέδρος	2003
<i>Ο Ρίκο Κοκορίκο</i>	Σοφία Μαντουβάλου	Τέτη Σώλου	Μίλητος	2003
<i>Η Μίλι, η Μόλι και ο Αλφ</i>	Pittar Gill	Chris Morrell	Σαββάλα	2004
<i>Ο Ακανθούλης</i>	Βούλα Παπαγιάννη	Lise-Lotte Iversen	Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής / Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	2004
<i>Έλμερ</i>	David McKeed	David McKeed	Πατάκη	2010
<i>Πες μου γιατί... δεν έχουμε όλοι το ίδιο χρώμα;</i>	Sara Agostini	Marta Tonin	Τζιαμπήρης - Πυραμίδα	2012
<i>Το Κάτι Άλλο</i>	Kathryn Cave	Chris Ridell	Πατάκη	2012
<i>Φένια, η αγαπημένη των ήχων</i>	Γιώτα Κ. Αλεξάνδρου	Έφη Λαδά	Πατάκη	2015

Από τον παραπάνω Πίνακα 1, διαπιστώνεται ότι τα εικονογραφημένα παιδικά αφηγήματα που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί για να προσεγγίσουν αποτελεσματικότερα το ζήτημα της ετερότητας είναι κυρίως παλαιών εκδόσεων, δηλαδή από το 1998 έως το 2004. Παρατηρείται πως στη λίστα περιλαμβάνονται και δύο από τα παιδικά αφηγήματα με τίτλους: *Έλμερ* και *Το Κάτι Άλλο*, τα οποία ανήκουν στα δεκαπέντε σύγχρονα εικονογραφημένα παιδικά αφηγήματα που έχουν τεθεί προς μελέτη. Πέρα από τα προαναφερθέντα αφηγήματα, τα δύο πιο σύγχρονα είναι εκείνα με τίτλους: *Πες μου γιατί... δεν έχουμε όλοι το ίδιο χρώμα;* και *Φένια, η αγαπημένη των ήχων*.

Όσον αφορά την τέταρτη ερώτηση αυτής της ενότητας, δηλαδή για το πόσες φορές την εβδομάδα διαβάζουν παιδικά αφηγήματα στην τάξη, δύο από τους νηπιαγωγούς απάντησαν 1-2 φορές την εβδομάδα και άλλοι δύο 3-4 φορές, εκτός από έναν που επέλεξε καθημερινά, όπως παρατηρείται και στο Γράφημα 3.



Γράφημα 3

Συν τοις άλλοις, τα παιδικά αφηγήματα που χρησιμοποιούνται για την προσέγγιση του θέματος της διαφορετικότητας στα νηπιαγωγεία είναι περισσότερο παλαιών εκδόσεων (1998-2004) παρά σύγχρονων (2008-2018). Το γεγονός αυτό διαφαίνεται ξεκάθαρα στον παραπάνω Πίνακα 1, διότι τα περισσότερα παιδικά αφηγήματα που ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν χρονολογούνται από το 1998 έως το 2004. Πιο συγκεκριμένα, στην πέμπτη ερώτηση του ερωτηματολογίου τρεις απάντησαν πως χρησιμοποιούν παλαιές εκδόσεις και δύο από τους ερωτηθέντες σύγχρονες. Στην αμέσως επόμενη ερώτηση, σχετικά με το αν θεωρούν απαραίτητη την ύπαρξη παιδικών εικονογραφημένων βιβλίων για το θέμα μελέτης, απάντησαν όλοι *Ναι*. Έπειτα, τους ζητήθηκε να τεκμηριώσουν αυτήν την επιλογή αναφερόμενοι στους παρακάτω λόγους, ορισμένοι εκ των οποίων είναι κοινοί μεταξύ των απαντήσεων των ερωτηθέντων και είναι οι εξής:

- 1) Ταύτιση των παιδιών με τους ήρωες ενός βιβλίου.
- 2) Η εικονογράφηση τα συναρπάζει και τα ελκύει.
- 3) Η εικονογράφηση τα βοηθάει να κατανοήσουν καλύτερα την έννοια.
- 4) Τα χρώματα και τα σχέδια έλκουν αποτελεσματικά την προσοχή των παιδιών και τα βοηθούν να προσεγγίσουν την έννοια.
- 5) Ανάπτυξη φαντασίας, δημιουργικότητας και κριτικής σκέψης.
- 6) Δημιουργία ερεθίσματος για προβληματισμό και συζήτηση.
- 7) Δημιουργία ερεθίσματος για προβληματισμό, σκέψη, ανταλλαγή απόψεων σε ζητήματα διαπολιτισμικής αγωγής.

Στην έβδομη ερώτηση του ερωτηματολογίου όλοι οι ερωτηθέντες απάντησαν *Ναι*. Με άλλα λόγια, συμφωνούν στο ότι η χρήση παιδικών αφηγημάτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος αντίληψης διαπολιτισμικών θεμάτων. Οι λόγοι οι οποίοι έδωσαν αυτήν τη θετική απάντηση ήταν συνολικά οι εξής:

- Ευκολότερη κατανόηση μηνυμάτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.
- Θέματα ετερότητας, όπως ρατσισμός, ενδοσχολική βία (bullying) και μη αποδοχή του άλλου προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών προκαλώντας συναισθήματα ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης.

Έπειτα, κλήθηκαν να επιλέξουν ανάμεσα από μια λίστα σύγχρονων παιδικών αφηγημάτων ποια γνωρίζουν και ποια έχουν χρησιμοποιήσει για την προσέγγιση του θέματος στα νηπιαγωγεία. Τα αποτελέσματα είναι αναρτημένα στο παρακάτω Γράφημα 4, όπου στην αριστερή στήλη (κάθετα) αναγράφεται ο αριθμός των σχολείων που συμμετείχαν και οριζόντια από το 1-15 είναι τα παιδικά αφηγήματα, όπως βρίσκονται αριθμημένα και στο ερωτηματολόγιο.

Αξίζει να σημειωθεί πως το δημοφιλέστερο παιδικό αφήγημα το οποίο γνωρίζουν και έχουν χρησιμοποιήσει όλοι είναι το νούμερο έξι, που είναι ο *Έλμερ* (McKee, 2017). Στη συνέχεια, τα επόμενα που γνωρίζουν και έχουν χρησιμοποιήσει τρεις από τους συμμετέχοντες είναι το νούμερο ένα, το οποίο είναι *Ένας γάτος μια φορά!* (Μάγος & Γκανάτσιου, 2017), καθώς και το νούμερο δεκατέσσερα *Τι κι αν είμαι ασβός;* (Παπαθανασοπούλου, 2013). Τέλος, τα παιδικά αφηγήματα που δεν γνωρίζουν και δεν έχουν χρησιμοποιήσει είναι τα έντεκα και δεκαπέντε, δηλαδή *Πιρουλίτο και Ροζαλία* (Μπίνιου, 2012) και *Ένα αλλιότικο ΑΔΕΛΦΑΚΙ* (Μανδηλαράς, 2014).



Γράφημα 4

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται και από την τελευταία, τρίτη, ενότητα η οποία περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις ανάπτυξης, ανοικτού τύπου.

Στην πρώτη ερώτηση αυτής της ενότητας για το ποια είναι τα κριτήρια καταλληλότητας επιλογής παραμυθιών με θέμα τη *διαφορετικότητα* απάντησαν συνολικά τα εξής:

1. Η ιστορία-υπόθεση
2. Η εικονογράφηση
3. Η έκταση του κείμενου
4. Τρόπος γραφής - Γλώσσα γραφής
5. Ηλικία
6. Θέματα που απασχολούν τη σύγχρονη κοινωνία.
7. Συνδυασμός μαγικού στοιχείου και ορθολογιστικής αντίληψης.

Στη συνέχεια, στη δεύτερη ερώτηση, για το εάν αρέσουν στα παιδιά παιδικά αφηγήματα που θίγουν θέματα *διαφορετικότητας*, απάντησαν ως επί το πλείστον ότι τους κεντρίζει το ενδιαφέρον και αρέσκονται στο ότι έρχονται σε επαφή με καινούργια και πρωτάκουστα θέματα, αρκεί το περιεχόμενο να είναι κατανοητό και να περιλαμβάνει εικόνες. Κατανοείται σε ατομικό επίπεδο το θέμα, αλλά υπάρχει από το σύνολο θετική αντιμετώπιση, διότι πρόκειται για παραμύθι. Η πολυετής εμπειρία των συγκεκριμένων νηπιαγωγών δείχνει ότι αγαπούν και αγκαλιάζουν όλα τα βιβλία, ανεξαρτήτως θέματος. Οι τρόποι με τους οποίους δουλεύουν αυτού του είδους αφηγήματα είναι κυρίως η αφήγηση και το θεατρικό παιχνίδι, με αφορμή την ύπαρξη ενός παιδιού με διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον ή των εμπειριών και των σκέψεων των παιδιών από το κοινωνικό τους περιβάλλον. Τέλος, στην τέταρτη ερώτηση τα φαινόμενα που συνδέουν τη *διαφορετικότητα* είναι, σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, πρώτα ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) και ο ρατσισμός. Αμέσως μετά, τρεις νηπιαγωγοί αναφέρουν την αναπηρία και τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Συμπεράσματα

Η Παιδική Λογοτεχνία είναι ένα μαγικό ταξίδι φαντασίας, ένα παιχνίδι λέξεων, άμεσα συνδεδεμένο με τη βασικότερη κοινωνική εκδήλωση του παιδιού, και όλα τα άτομα του περιβάλλοντός του οφείλουν να εξοικειώσουν το παιδί με ένα σπάνιο εργαλείο, το βιβλίο (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2008: 11).

Θέματα διαφορετικότητας, όπως είναι το μεταναστευτικό, οι πρόσφυγες, η εξωτερική εμφάνιση, οι ειδικές ανάγκες, ο σχολικός εκφοβισμός (bullying), αποτελούν κουβάρια της ταυτότητας του κάθε «Άλλου», τα οποία ξεδιπλώνονται μέσα από τα παιδικά αφηγήματα. Η εκπαίδευση στην αποδοχή της κάθε ετερότητας και στον άρρηκτο σεβασμό της κάθε ταυτότητας αποτελεί ουσιώδες αντικείμενο προβληματισμού και μελέτης (Γαβρηλίδου, 2013: 266-267).

Μελετήθηκε και αναλύθηκε ο τρόπος προσέγγισης του θέματος της *διαφορετικότητας* σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, καθώς η ετερότητα έχει πολλές μορφές, όμως στα αφηγήματα προσδιορίζεται από ένα γνώρισμα του λεγόμενου «Άλλου». Τα αποτελέσματα της μελέτης μας παρουσιάζουν την έννοια της διαφορετικότητας ως θέμα πολύπλοκο, με κύριο μέσο προσέγγισης στα παιδιά τη χρήση Παιδικής Λογοτεχνίας και διαπιστώθηκε πως τα παιδικά αφηγήματα που χρησιμοποιούνται στα σχολεία κυρίως είναι παλαιότερων εκδόσεων. Παρόλα αυτά χρειάζονται περισσότερες μελέτες για την ακριβέστερη και αναλυτικότερη προσέγγιση του συγκεκριμένου θέματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γαβρηλίδου, Σ. (2013). *Φλυαρία και Λακωνικότητα στους τίτλους των βιβλίων για παιδιά*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Γουμενοπούλου, Μ. (2018). *Γλυκό τσαμπί σταφύλι*. Αθήνα: Σαΐτης.
- Derman Sparks, L. (2010). *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις-Παιδαγωγικά εργαλεία*, (μτφρ. Α. Χουντουμάδη & Ε. Μόρφη). Αθήνα: Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία».
- Καρπόζηλου, Μ. (2016). *Ο ροζ γάτος*. Αθήνα: Μωραΐτης.
- Κασιάρου, Ε. (2018). *Όταν ο Ράμπο γνώρισε τη Ριρίκα*. Πάτρα: Κόκκινη Κλωστή Δεμένη.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2008). *Το θαυμαστό ταξίδι. Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Κέιβ, Κ. (2016). *Το Κάτι Άλλο*, (μτφρ. Ρ. Τουρκολιά). Αθήνα: Πατάκη.
- Μάγος, Κ. & Γκανάτσιου, Γ. (2017). *Ένας γάτος μια φορά!* Αθήνα: Εν Πλω.
- Μακ Κι, Ν. (2017). *Έλμερ*, (μτφρ. Α. Ανδρουτσοπούλου). Αθήνα: Πατάκη.
- Μανδηλαράς, Φ. (2014). *Ένα αλλιότικο ΑΔΕΛΦΑΚΙ*. Αθήνα: Πατάκη.
- Μιχίδη, Α. (2016). *Τι τρέχει με τον Μπαντού;* Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Μπετεινάκη, Ε. (2015). *Η Μάγισσα Χρωματούσα*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Μπίνιου, Α. (2012). *Πιρουλίτο και Ροζαλία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Μπουμπουρή, Ρ. (2012). *Ο φάλτσος νάνος*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουμπούσης, Γ. (2013). *Η αγάπη της Μυρμηγκίνας και του Τζίτζικα*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Παπαθανασοπούλου, Μ. (2013). *Τι κι αν είμαι ασβός;* Αθήνα: Πατάκη.
- Τσιτιρίδου-Χριστοφορίδου, Ε. (2017). *Ο Αντίλ έχει πατρίδα*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Χαλικιά, Α. (2017). *Το κουτί του Σιλάν*. Αθήνα: Ίκαρος.

Αντιλήψεις και στάσεις μειονοτικών πολιτισμικά ομάδων απέναντι στην αναπηρία

Αλεξάνδρα Κουλίδου
M. Sc. Ειδικής αγωγής
alexkou11@eled.duth.gr

Περίληψη

Στη παρούσα θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση πραγματεύεται το θέμα των αντιλήψεων και των στάσεων μειονοτικών πολιτισμικά ομάδων απέναντι στην αναπηρία ατόμων. Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής εργασίας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης. Γνωρίζουμε πόσο δύσκολο είναι να εκφραστούν σε θεωρητικό ακόμη και σε ερευνητικό επίπεδο απόψεις μειονοτικών πάνω σε σχετικά ζητήματα. Αυτό ήταν και η πρόκληση για εμάς αφού διαβιούμε στον χώρο της Θράκης καθώς θεωρούμε αναπόσπαστο κομμάτι την θρησκευτική μειονότητα της περιοχής μας.

Οι διαπιστώσεις δε διαφοροποιούν εν πολλοίς τις αντιλήψεις και τις στάσεις των ανθρώπων της μειονότητας για τα άτομα με αναπηρία σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό, άσχετα από την προέλευση ή τη διαφορετική θρησκεία.

Λέξεις-κλειδιά: Αναπηρία, ειδική αγωγή, μουσουλμανική μειονότητα, θρησκεία, Θράκη.

Perceptions and attitudes of minority cultural Groups towards disability

ALEXANDRA KOULIDOU
M. Sc. Special education
alexkou11@eled.duth.gr

SUMMARY

This theoretical and research approach addresses the issue of perceptions and attitudes of minority cultural groups towards the disability of individuals. The main purpose of the specific postgraduate thesis was to explore the perceptions and attitudes of the Muslim minority of Thrace. We know how difficult it is for minority opinions on relevant issues to be expressed in theoretical and even research level. This was a challenge for us since we live in the area of Thrace and we consider the religious minority in our region an integral part of it.

The findings do not largely differentiate the perceptions and attitudes of minority people about people with disabilities in relation to the general population, irrespective of origin or difference of religion.

Key words: Disability, special education, Muslim minority, religion, Thrace.

1. Εισαγωγή

Συχνά στα ζητήματα ειδικής αγωγής συναντάμε τον όρο «*αναπηρία*», έναν όρο που χρησιμοποιούσαν στο παρελθόν συχνά. Με τον όρο αναπηρία αναφερόμαστε σε μια φυσική ή διανοητική βλάβη που παρουσιάζεται σε άτομα, με αποτέλεσμα να περιορίζει την δυνατότητα ή ικανότητά τους να εκτελούν δραστηριότητες και λειτουργίες που οι άνθρωποι σε ομαλές συνθήκες εκτελούν κανονικά (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011), (Heward, W.L., 2011).

Η αναπηρία συνιστά μια κοινωνική πραγματικότητα, όπου διαφορετικά άτομα, με εντελώς διαφορετικά βιώματα και με εντελώς διαφορετικά είδη εκτυπώσεων στην εξέλιξή τους, κατατάχθηκαν στην κατηγορία των αναπήρων.

Οι περισσότεροι ειδικοί συμφωνούν ότι:

- α) Η κατάσταση αναπηρίας υπάρχει εκ γενετής ή είναι επίκτητη.
- β) Η αναπηρία είναι μια λειτουργική βλάβη που δυσκολεύει τη ζωή του αναπήρου.
- γ) Η κατάσταση αυτή είναι συνέπεια παραμορφώσεων, ή βλάβης της ανάπτυξης ή των λειτουργιών, ή τραυματικών επιδράσεων των συστημάτων στάσης ή κίνησης.
- δ) Η κοινωνία αντιδρά αρνητικά στην εμφάνιση του ανάπηρου.

Η μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης είναι η μόνη αναγνωρισμένη μειονότητα στην Ελλάδα με βάση τη Συνθήκη της Λωζάνης που υπογράφηκε το 1923 και αφορούσε τις ανταλλαγές πληθυσμών μεταξύ Ελλάδας – Τουρκίας εκτός των μουσουλμάνων που κατοικούσαν από τον Νέστο μέχρι τον Έβρο ποταμό και των Ελλήνων της Κωνσταντινούπολης, της Ίμβρου και της Τενέδου.

Βασικός σκοπός αυτής της ερευνητικής προσπάθειας είναι η διερεύνηση των απόψεων της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης για ζητήματα αναπηρίας και πώς αυτά αντιμετωπίζονται στα πλαίσια της διαβίωσής τους στον ελλαδικό χώρο.

Στόχος της εργασίας είναι μέσα από προφορικές αναφορές να καταδείξει πώς επηρεάζεται η θρησκευτική μειονότητα από την εικόνα ανθρώπων που δεν είναι η «*συνηθισμένη*».

Επί μέρους στόχοι της παρούσας έρευνας είναι:

- Η διερεύνηση των απόψεων της μειονότητας για το πώς αντιλαμβάνονται την αναπηρία.
- Η διερεύνηση της επιρροής της μουσουλμανικής θρησκείας σε θέματα αναπηρίας και η συμμετοχή των ατόμων αυτών στα θρησκευτικά δρώμενα.
- Η διερεύνηση του ρόλου της οικογένειας που παίζει η αναπηρία στα πλαίσια της μειονότητας.
- Η διερεύνηση των απόψεων για τη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρίες στο σχολείο.

Ο E. Klee (1980) σημειώνει ότι η μείωση της εργατικής δύναμης ενός ανάπηρου μετράει το κατά πόσο η σωματική και η νοητική απόδοση είναι μειωμένη σε σχέση με μια κανονική εργατική δύναμη.

Τέλος ο U. Bleidick (1976) ορίζει το ανάπηρο άτομο:

- ✓ Βάσει μιας αθεράπευτης μειονεκτικότητας π.χ εγκεφαλική παράλυση.
- ✓ Βάσει ενός υποχρεωτικού εκπαιδευτικού διαχωρισμού π.χ μαθητής ειδικού σχολείου.
- ✓ Βάσει της αναμενόμενης παραγωγής και απόδοσης που ορίζει η κοινωνία.

2. Μεθοδολογία έρευνας

2.1. Αφετηρία της έρευνας

Η Θράκη βρίσκεται σε καίρια γεωστρατηγική θέση. Η θέση αυτή την καθιστούσε συχνά σημείο διεκδικήσεων από διάφορες χώρες και λαούς. Με τη συνθήκη της Λωζάννης καθορίστηκαν τα σύνορα που ισχύουν μέχρι σήμερα. Η μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης διαβιώνει στην περιοχή σε ομαλές συνθήκες μέχρι σήμερα. Ωστόσο η διαφορετικότητα στη θρησκεία, τα διαφορετικά θρησκευτικά ήθη και έθιμα δεν έχουν επιτρέψει την ομαλή συμμετοχή της μειονότητας στα ευρύτερα δρώμενα της περιοχής. Κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις κυριαρχούν έντονα σε μειονοτικούς πληθυσμούς, άρα και στη θρησκευτική μειονότητα της Δυτικής Θράκης. Εν πολλοίς οφείλονται και στη μειωμένη συμμετοχή των μειονοτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα, γεγονός που επιβεβαιώνεται από το στατικό γεγονός ότι η Θράκη είναι πάντοτε στην υψηλότερη θέση εγκατάλειψης πρόωρα της σχολικής φοίτησης.

Αφορμή για την εργασία στάθηκε λοιπόν η διερεύνηση των απόψεων των ανθρώπων της μειονότητας για ζητήματα αναπηρίας. Μιας μειονότητας που δεν είναι καθόλου εύκολη η προσέγγισή της και σαν επέκταση η καταγραφή της άποψής της.

2.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα εντάσσονται σε ένα πλαίσιο ανάδειξης σημαντικών για την έρευνα πληροφοριών. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι:

- Τα άτομα με αναπηρία διαφοροποιούνται ως προς την υπόλοιπη κοινωνική ομάδα;
- Ποια είναι η θέση των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία τους;
- Τα μέλη της οικογενείας ξεχωριστά, πως αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία;
- Υπάρχει συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στην οικογενειακή και κοινωνική ζωή;
- Πως βλέπουν την συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στη εκπαίδευση, τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας και της ευρύτερης κοινωνίας τους;
- Η θρησκευτική ένταξη επηρεάζει τις αντιλήψεις των μειονοτικών συμπολιτών μας απέναντι στην αναπηρία;

2.3. Συμμετέχοντες στην έρευνα

Με τον όρο «δείγμα» ή συμμετέχοντες σε μια έρευνα εννοούμε σύμφωνα με τον Αθανασίου (2007) τον τελικό αριθμό των ατόμων, που επιλέγονται με διάφορες τεχνικές, προκειμένου να λάβουν μέρος σε μια έρευνα. Η επιλογή του δείγματος είναι αναγκαία, γιατί όλα τα άτομα μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας είναι πολύ δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να λάβουν μέρος σε μια έρευνα (Αθανασίου Λ., 2007).

Στόχος της δειγματοληψίας κατά την ερευνητική διεργασία ήταν η επιλογή ενός δείγματος το οποίο να προέρχεται από τη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης. Ρωτήθηκαν δώδεκα (12) άτομα, πέντε άνδρες και επτά γυναίκες, με κριτήριο επιλογής τη φοίτηση σε εκπαιδευτικό ίδρυμα οποιασδήποτε βαθμίδας εκπαίδευσης, το φύλο και την ηλικία τους (Cohen L. Manion L. Morrison K., 2008).

2.4. Ερευνητική μέθοδος και ερευνητικό εργαλείο

Ως ερευνητική μέθοδος επιλέχθηκε η ποιοτική, με την ποιοτική έρευνα μπορούμε να αναδείξουμε καλύτερα και να κατανοήσουμε τη μοναδικότητα της ανθρώπινης εμπειρίας, της

βιωματικής πραγματικότητας και της ιδιαιτερότητας των βιωμάτων ενός ατόμου. Σύμφωνα με τον Creswell η ποιοτική έρευνα είναι μια ερευνητική διαδικασία σύμφωνα με την οποία ο ερευνητής μελετά ένα φαινόμενο με τη μέθοδο της σύγκρισης, της αντίθεσης, της κατηγοριοποίησης και της ταξινόμησης (Creswell J., 2016).

Η ποιοτική προσέγγιση επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνά μας, αφού θεωρήθηκε κατάλληλη προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις ανθρώπων της μειονότητας της Δυτικής Θράκης για τα ζητήματα των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες και την αντιμετώπισή τους από μια μειονοτική ομάδα. Επιπλέον η ποιοτική προσέγγιση βοηθάει την καλύτερη ανάλυση ή μελέτη θεμάτων από μικρό αριθμό ατόμων (Klenke K., 2008), αφού στην περίπτωσή μας θα ήταν δύσκολο να καταφέρουμε να προσεγγίσουμε μεγάλους αριθμούς για την διεξαγωγή της έρευνας, δεδομένου ότι μειονοτικές ομάδες δύσκολα εκφράζονται.

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκε η συνέντευξη (Interview), ένα από τα δημοφιλέστερα μέσα συγκέντρωσης δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. Η χρήση της συνέντευξης έχει σαν βασικό σκοπό να διαμορφώσει μια σχέση προφορικής επικοινωνίας και κατά κάποιο τρόπο εμπιστοσύνης μεταξύ δύο ατόμων, του ερευνητή και του συνεντευξιαζόμενου, ώστε να μπορέσει ο ερευνητής να συλλέξει σημαντικές πληροφορίες πάνω σε ένα θέμα και να εξαχθούν τα κατάλληλα Ευρήματα (Αθανασίου Λ. 2007).

Το ερωτηματολόγιο είχε σταθερές ερωτήσεις, ευκρινείς για την αποφυγή παρανοήσεων και στοχευμένες, ώστε να ληφθούν απαντήσεις που να ανταποκρίνονται στους επιδιωκόμενους στόχους. Οι απαντήσεις που αναμένονταν ήταν περιγραφικές – αφηγηματικές (Cohen L. Manion L. Morrison K., 2008).

Σε περίπτωση που κάποιος από τους συνεντευξιαζόμενους δεν κατανοούσε τις ερωτήσεις υπήρχε η δυνατότητα η ερευνήτρια να δώσει απαραίτητες εξηγήσεις ώστε να μπορεί να επιτευχθεί καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Η κατάρτιση του ερωτηματολογίου έγινε το Φθινόπωρο του 2018. Η λήψη των συνεντεύξεων ξεκίνησε από τον Δεκέμβριο του 2018 και ολοκληρώθηκε τον Μάρτιο του 2019. Η διάρκεια της κάθε συνέντευξης διαρκούσε περίπου σαράντα λεπτά της ώρας. Η απομαγνητοφώνηση των έγινε αμέσως μετά τη λήψη τους,

3. Ευρήματα της έρευνας

3.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν δώδεκα άτομα (πέντε άνδρες και επτά γυναίκες) που προέρχονται από την μειονότητα της Δ. Θράκης. Γεωγραφικά προέρχονται από τους τρεις νομούς. Ως προς την ηλικία του δείγματος οι περισσότεροι/ες βρίσκονται στην ηλικία 25-34 ετών (7), ορισμένοι την ηλικία 35-44 (4) και ένας μόνον από 45 ετών και πάνω. Η οικογενειακή κατάσταση που δηλώνουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι στη μεγάλη τους πλειοψηφία έγγαμοι (10) και μόνο δύο (2) άτομα δηλώνουν άγαμοι. Ως προς το επίπεδο των γραμματικών τους γνώσεων και εδώ διακρίνουμε ότι η πλειοψηφία τους είναι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ (9) και ορισμένοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (2) και μόνο ένας δηλώνει απόφοιτος Δημοτικού.

Από τα παραπάνω μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι υπάρχει σχετική αναλογία ως προς το φύλο, αν και οι γυναίκες υπερέχουν σχετικά. Αυτό φυσικά δείχνει ότι η χειραφέτηση των γυναικών και στη μειονότητα της Θράκης έχει κάνει σημαντικά βήματα. Άλλωστε οι αλλαγές στις νοοτροπίες της μειονότητας έχουν επέλθει ήδη από την εφαρμογή του μέτρου της ποσόστωσης στην εισαγωγή των παιδιών που προέρχονται από αυτήν στα ελληνικά ΑΕΙ και ΤΕΙ και μάλιστα οι γυναίκες έχουν έντονη την παρουσία τους στις ανώτερες και ανώτατες σπουδές.

Δεύτερη διαπίστωση που μπορεί να γίνει είναι σχετικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, αφού η πλειοψηφία τους είναι ηλικίας έως σαράντα ετών περίπου και σε συνδυασμό με τις σπουδές που έχουν πραγματοποιήσει φαίνεται ότι γνωρίζουν τις προϋποθέσεις των ερευνών και συμμετέχουν, ενώ δεν υπάρχει και η επιφύλαξη να εκφράσουν τις απόψεις τους για θέματα που έχουν σχέση και με τον δικό τους ξεχωριστό κοινωνικό περίγυρο ή τον κοινωνικό χώρο προέλευσής τους.

3.2. Παρουσίαση της έρευνας

Θα παρουσιάσουμε αναλυτικά τις απόψεις ανθρώπων της μειονότητας της Θράκης για το θέμα της αναπηρίας και των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες. Αξιοσημείωτο είναι ότι στην ανάλυση των δεδομένων της έρευνας πρέπει να αποφεύγεται η μεροληψία και ο περιορισμός οποιονδήποτε προκαταλήψεων. Επίσης πρέπει να αναφερθεί ότι όλες οι πληροφορίες που αναλύονται έχουν ως πηγή τους τις συνεντεύξεις που παραχωρήθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Στην πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου που αφορούσε μια γενικότερη τοποθέτηση περί της αναπηρίας και της αντίληψης που έχουν για αυτήν. Οι απόψεις σχεδόν όλων των συμμετεχόντων δε διαφοροποιούνται ουσιαστικά και ενδεικτικά αναφέρονται σε *«άτομα που έχουν μακροχρόνια σωματικά, διανοητικά, πνευματικά ή αισθητήρια εμπόδια»*, δεν αντιλαμβάνονται αρνητικά την αναπηρία των ανθρώπων, ούτε και εμφανίζουν οποιαδήποτε αρνητική άποψη ή επιφύλαξη για την έννοια της αναπηρίας και της αποδοχής της ως μειονοτική ομάδα, *«αντιλαμβάνομαι τα άτομα που έχουν περιορισμένες ικανότητες και έχουν να διαχειριστούν αρκετές δυσκολίες στη ζωή τους, σωματικές, συναισθηματικές και κοινωνικές»*, δεν διαχωρίζουν όμως τους ανθρώπους αυτούς από τους υπόλοιπους, πρόκειται για συνανθρώπους μας που αντιμετωπίζουν πρόσθετα προβλήματα λόγω της πάθησής τους κυρίως λειτουργικά, *«αντιλαμβάνομαι σωματικούς ή νοητικούς περιορισμούς που δυσκολεύουν την κοινωνική λειτουργικότητα και τη διαβίωση του ατόμου»*.

Μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα κατανοούν ή αντιλαμβάνονται την αναπηρία ως μια νοητική ή σωματική πάθηση, *«σωματική ή διανοητική και μπορεί να είναι μερική ολική»*, *«μιλάμε για παιδιά που έχουν πρόβλημα είτε στο σώμα είτε στο μυαλό»*, χωρίς ωστόσο να παραγνωρίζουν ότι τα Άτομα με αναπηρίες έχουν πολλά προβλήματα και περιορισμούς στην λειτουργία τους και στη συμμετοχή τους στις κοινωνικές δράσεις, που η αναπηρία τους δεν τους διαφοροποιεί από τους υπόλοιπους και είναι ίσοι μεταξύ τους, *«αντιλαμβάνομαι σωματικούς ή νοητικούς περιορισμούς που δυσκολεύουν την κοινωνική λειτουργικότητα και τη διαβίωση ενός ατόμου»*, *«μια ομάδα ανθρώπων διαφορετικοί, αλλά ίσοι»*.

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε την άποψη των συμμετεχόντων στην έρευνα για τη θέση της θρησκείας τους (μουσουλμανικής) σχετικά με την αναπηρία. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν διαπιστώνουμε ότι σχεδόν στο σύνολό τους οι απαντήσεις που δόθηκαν και από τους δώδεκα συμμετέχοντες στην έρευνα δε διαφοροποιούνται. Άλλωστε το θρησκευτικό συναίσθημα των μουσουλμάνων της μειονότητας θεωρούμε ότι είναι ισχυρό. Οι απόψεις που διατυπώνουν, παρουσιάζουν μια θρησκεία κατανόησης της αναπηρίας και αποδοχής των ατόμων αυτών, *«η θρησκεία μας έχει ιδιαίτερη θέση για τα άτομα με αναπηρίες και αναφέρει ότι δεν υπάρχει καμία δυσκολία για τους ανθρώπους με αναπηρία»*, θεωρούν δε τους ανθρώπους με αναπηρία αγνούς και αναμάρτητους, *«δεν αμαρτάνουν»*. Πιστεύουν με βεβαιότητα ότι *«στη θρησκεία μας όποιος και να είναι έχει τα ίδια δικαιώματα»*, ενώ ένας μας δίνει και την απάντηση ότι στα ιερά κείμενα του Ισλάμ δεν έχουμε συγκεκριμένες αναφορές, αλλά μόνο περιγραφές για αδύναμα άτομα, *«δεν αναφέρει κάτι συγκεκριμένο, απλά να βοηθάμε αυτά τα άτομα»*. Αναφέρουν δηλ. ότι η μουσουλμανική θρησκεία παροτρύνει και

τους ανθρώπους να βοηθούν όσους έχουν προβλήματα *«να βοηθάμε τους αδύναμους, όπως κάθε θρησκεία»*. Πολλοί από τους συνεντευξιαζόμενους δείχνουν να γνωρίζουν τις θέσεις του Ισλάμ για ζητήματα σχετικά, αφού αναφέρονται και σε σχετικά χωρία της θρησκείας τους που αναφέρονται στα ιερά κείμενα. Άρα ο Θεός τους δεν τιμωρεί, αλλά ανταμείβει τους πάσχοντες στη μετά θάνατο ζωή.

Στην τρίτη υποθετική περισσότερο ερώτηση που αφορούσε το αν τα άτομα της έρευνας είχαν στην οικογένειά τους άτομο με αναπηρία πως θα το αντιμετώπιζαν, με απομόνωση ή ένταξη του στην ζωή του και την κοινωνία, οι ερωτώμενοι απαντούν σαφέστατα ότι πρέπει να φροντίζουν για την ένταξη των ατόμων αυτών στο κοινωνικό σύνολο, αφού όλες οι απαντήσεις κινούνται στο ίδιο μοτίβο χωρίς καμία διαφοροποίηση, ορισμένες από τις απαντήσεις μας λένε ότι, *«η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι υπόθεση όλων των μελών της κοινωνίας μας. Η στάση και τα έργα μας συμβάλλουν σημαντικά στην κοινωνική ένταξη των ατόμων αυτών. Έχουν δικαίωμα στην παροχή ίσων ευκαιριών»*, ενώ εκφράζουν και τα οικογενειακά αισθήματα της αγάπης και της αποδοχής, *«θα το δεχόμουν και θα το αγαπούσα όπως είναι. Θα το φρόντιζα με αγάπη και θα προσπαθούσα να μη χάσει ποτέ το χαμόγελό του και να αγαπήσει τη ζωή τη ζωή που έχει... όταν δίνουμε αγάπη στα παιδιά με αναπηρία μας δίνουν και αυτά αγάπη, χρειάζονται σεβασμό και όχι λύπηση»*.

Διαπιστώνεται ξεκάθαρα λοιπόν από τις απαντήσεις όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα ότι τα άτομα με αναπηρία πρέπει να εντάσσονται στο κοινωνικό σύνολο, χωρίς καμία δυσκολία, να γίνονται αποδεκτοί χωρίς κανένα πρόβλημα, *«πιστεύω ότι η ένταξη στην κοινωνία είναι ο πιο ορθός τρόπος προσέγγισης στο θέμα»*, *«θα προσπαθούσα να το εντάξω στην κοινωνία»*. Να σταθούμε σε μια έκφραση περί αυτάρκειας των ατόμων με αναπηρία που εκφράστηκε σε μια συνέντευξη που τη θεωρούμε πολύ σημαντική, *«να του δώσω όσα περισσότερα εφόδια μπορώ για να γίνει όσο το δυνατόν εφικτό αυτάρκης και αποδεκτός στην κοινωνία»*. Είναι ξεκάθαρη η θέση των περισσότερων ότι τα άτομα αυτά δε διαφέρουν από τον υπόλοιπο κόσμο επειδή έχουν μια μορφή αναπηρία, άρα δεν κατανοούν γιατί να βρίσκονται εκτός κοινωνικού συνόλου.

Στην επόμενη ερώτηση, σχετική και με την προηγούμενη, που αφορούσε το κατά πόσο ένα άτομο με αναπηρία έχει δικαίωμα στην οικογένεια και στην κοινωνία με δικαιώματα στην εργασία και τις σπουδές αλλά και τη συμμετοχή του στα κοινωνικά δρώμενα, δίνονται και πάλι απαντήσεις που δε διαφοροποιούνται ουσιαστικά μεταξύ τους. Θεωρούν τα άτομα με αναπηρία ως αναπόσπαστα μέλη της οικογένειας που δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να απομονώνονται από το κοινωνικό τους περιβάλλον, να ζουν μέσα σε αυτό και να λαμβάνουν τη φροντίδα που απαιτείται. Έτσι λοιπόν οι σημαντικότερες απαντήσεις αναφέρουν, *«και βέβαια έχουν δικαίωμα να ζουν με την οικογένεια και στην κοινωνία γιατί χρειάζονται και συνεχή περίθαλψη, ειδικά φάρμακα, ξεχωριστές θεραπείες και ιδιαίτερη διατροφή. Επίσης να συμμετέχουν σε όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες»*,

Μάλιστα διαπιστώνουμε ότι είναι ξεκάθαρη η άποψη για δικαίωμα όλων στη ζωή *«πιστεύω πως παντού έχει δικαίωμα όπως όλοι. Δεν πρέπει να διακρίνουμε κανέναν όποιο πρόβλημα και να έχει. Έχουν το δικαίωμα να ξεκινήσουν τη ζωή τους»* και αναφέρονται και σε δυνατότητα εξέλιξης των ατόμων με αναπηρία ακόμη και σε υψηλότατο επιστημονικό επίπεδο, φέροντας ως παράδειγμα κορυφαίο αστροφυσικό με σοβαρότατο πρόβλημα αναπηρίας, *«για παράδειγμα γνωρίζουμε πολλούς επιστήμες με ειδικές ανάγκες που κατάφεραν με τη δουλειά τους να βοηθήσουν στην ανθρωπότητα, π.χ. Στήβεν Χόκινγκ»*.

Στην πέμπτη ερώτηση που θέσαμε στους συμμετέχοντες στην έρευνα σχετικά με την περίπτωση να έχουν οι ίδιοι ένα παιδί με αναπηρία και τον τρόπο που θα το αντιμετώπιζαν οι απαντήσεις που δόθηκαν διαπιστώνουμε ότι οι περισσότερες κινούνται στην ίδια λογική, της κατανόησης του προβλήματος και της μεγάλης προσπάθειας που απαιτείται για να ενταχθεί ένα παιδί με αναπηρία στο οικογενειακό κοινωνικό περιβάλλον. Αυτό που ζητούν σε τέτοια περίπτωση είναι στήριξη σε κάθε επίπεδο από θεσμικούς φορείς, *«θα προσπαθήσω να*

κατανοήσω τα συναισθήματά του και να το κάνει αυτό κάθε μέλος της οικογένειας και οι γονείς με παιδιά με αναπηρία θα πρέπει να πάρουν ψυχολογική υποστήριξη και θεραπεία γονέων», «πρέπει να κατανοήσουμε στην αρχή ότι δεν είμαστε οι μόνοι που έχουμε παιδί με αναπηρία». Επίσης αυτό που τίθεται ως σημαντικό από τις απαντήσεις είναι η προστασία των παιδιών με αναπηρία από το οικογενειακό περιβάλλον, όπως επίσης καταλυτική και η άποψη ότι τα παιδιά αυτά πρέπει να αισθάνονται ότι δε διαφέρουν σε τίποτα από τα υπόλοιπα παιδιά και βέβαια πρέπει να αισθάνονται την ισότητα και όχι οποιαδήποτε αδικία σε βάρος τους, «πρέπει να προστατέψουμε και να υποστηρίξουμε και να νιώθει ισότητα».

Ως βασικό σκεπτικό προβάλλει το γεγονός της ένταξης των παιδιών με αναπηρία στο κοινωνικό σύνολο. Από τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων είναι ξεκάθαρα που δεν υπάρχει θέμα απομόνωσης των παιδιών αυτών στο στενό οικογενειακό περιβάλλον, θυμίζοντας εικόνες του παρελθόντος που είναι συχνές και στην μειονότητα, *«πολύ δύσκολο αυτό, αλλά θα το αντιμετωπίζα με ψυχραιμία και θα έκανα τα πάντα για να το βοηθήσω και να το εντάξω στην κοινωνία»*. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι η κοινωνική ένταξη προβάλλει ξεκάθαρα ως το βασικό ζητούμενο.

Βέβαια από τις γυναίκες των συμμετεχόντων έχουμε και ανάδειξη της μητρικής φιγούρας και των μητρικών συναισθημάτων και της υπερπροσπάθειας που πρέπει να καταβάλλει η μητέρα με παιδί με αναπηρία, αισθανόμενη και τις επιπλέον ανάγκες που προκύπτουν πέραν των κανονικών, *«όπως κάθε μάνα και ακόμη περισσότερο γιατί θα είχε περισσότερες ανάγκες»*. Σίγουρα δε τίθεται από κανέναν και σε καμία περίπτωση η μη αποδοχή του παιδιού με αναπηρία από την οικογενειακή εστία, ενώ διαπιστώνεται ότι το αίσθημα της αγάπης των γονέων δεν έχει να κάνει με την εικόνα του παιδιού, *«θα το δεχόμουν όπως είναι και θα το αγαπούσα»*.

Η επόμενη ερώτηση είχε να κάνει σχετικά με την περίπτωση συμμετοχής ενός παιδιού με αναπηρία στο σχολείο. Οι απαντήσεις που δίνονται είναι και σε αυτή την ερώτηση ξεκάθαρα στην μεγαλύτερη πλειοψηφία τους για συμμετοχή των παιδιών αυτών στο σχολείο. Μάλιστα δηλώνεται ότι θα πρέπει να φοιτούν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και στα γενικά σχολεία, ενώ χωρίς διάκριση να αποκτούν και τους ίδιους τίτλους σπουδών, *«έχουν δικαίωμα να ζουν και να εκπαιδεύονται σε όλες τις βαθμίδες και στα συνηθισμένα εκπαιδευτήρια σαν όλα τα κανονικά παιδιά με γενικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να δικαιούνται τους ίδιους τίτλους σπουδών όπως όλοι»*. Δε διαπιστώνουμε στις απόψεις των ανθρώπων της μειονότητας να τίθεται σε καμία περίπτωση η μη παρουσία των παιδιών με αναπηρία στην εκπαίδευση, και μάλιστα στη γενική εκπαίδευση, *«όπως όλα τα παιδιά, ένα παιδί με αναπηρία σαφώς και πρέπει να πηγαίνει σχολείο»*. Χαρακτηρίζουν μάλιστα αναφαίρετο δικαίωμα των παιδιών τη συμμετοχή τους στο σχολείο χωρίς όρους και προϋποθέσεις, θέτοντας μάλιστα και ως απαραίτητο δεδομένο την ύπαρξη κατάλληλων υποδομών για την υποδοχή των παιδιών αυτών στο σχολικό περιβάλλον, *«δικαίωμά του δεν είναι;;; τι θα πει πρέπει;;; να υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές»*. Ξεκαθαρίζουν μάλιστα ότι τα παιδιά αυτά δε διαφέρουν από τα υπόλοιπα παιδιά *«φυσικά και πρέπει να πηγαίνει, γιατί δε θα έπρεπε να διαφέρει από τα φυσιολογικά παιδιά»* και εννοείται ως βέβαιη η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, *«εννοείται!! Γιατί κατά τη γνώμη μου δε διαφέρουν από τα υπόλοιπα παιδιά»*, ξεκαθαρίζοντας ωστόσο αρκετοί από τους ερωτώμενους ότι αρκεί να μην *«υπάρχουν σοβαρά προβλήματα κυρίως νοητικά»*.

Θεωρούν βέβαια απαραίτητη τη φοίτηση σε σχολείο γιατί πιστεύουν ότι σε διαφορετική περίπτωση θα είχαμε χειρότερα αποτελέσματα, *«ναι πρέπει. Η απομάκρυνση από το σχολείο δε θα βοηθήσει, αντίθετα πιστεύω θα χειροτέρευε την κατάσταση»*.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός της βεβαιότητας που εκφράζουν με τα λόγια τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους με αναπηρία στα σχολεία της περιοχής τους, *«σίγουρα χωρία καμία αμφιβολία θα πήγαινε σχολείο»*, που μπορεί να πούμε ότι αφού και οι ίδιοι έχουν φοιτήσει στην πλειοψηφία τους μέχρι και την ανώτατη εκπαίδευση, γνωρίζουν πολύ καλά τα

οφέλη της συμμετοχής στα εκπαιδευτικά δρώμενα όλων των παιδιών ανεξάρτητα αν έχουν οποιαδήποτε προβλήματα αναπηρίας ή όχι, *«και βέβαια θα πήγαινε το παιδί μου αυτό σχολείο»*. Πιστεύουν με βεβαιότητα ότι τα παιδιά με αναπηρία έχουν όλα τα δικαιώματα συμμετοχής σε μια εκπαίδευση η οποία θα τους εξασφαλίζει μια προσπελάσιμη συμμετοχή σε αυτήν ανάλογα με την αναπηρία τους, χωρίς κανέναν διαχωρισμό από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και χωρίς να παίζει ιδιαίτερο ρόλο η ικανότητά τους, *«γιατί και τα παιδιά αυτά έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν σε προσπελάσιμη για τις ικανότητές τους εκπαίδευση, χωρίς να διαχωρίζονται από το σώμα των πιο ικανών συμμαθητών και συμμαθητριών τους»*.

Από κάποιους τίθεται το ζήτημα της κρατικής παρέμβασης με μέτρα στήριξης των οικογενειών αυτών και σε δύσκολες περιπτώσεις εκμετάλλευσης παιδιών από γονείς να υπάρχει απομάκρυνση του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον μετά από γνωματεύσεις ειδικών πάνω στα θέματα αυτά, *«πιστεύω πως πρέπει να επέμβει η ίδια η πολιτεία και να στηρίξει τις οικογένειες αυτές με παρεμβάσεις από ειδικούς και αν χρειάζεται να απομακρυνθεί το παιδί από τους συγκεκριμένους γονείς. Αυτό θα πρέπει να το κρίνουν ειδικοί»*.

Στην τελευταία ερώτηση τίθεται προς συζήτηση η κατάθεση προτάσεων ώστε να αλλάξει η αντιμετώπιση των προβλημάτων για τα άτομα με αναπηρία. Οι προτάσεις που καταθέτουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα κινούνται στους άξονες κρατικής μέριμνας, απόκτησης σχετικής παιδείας και κουλτούρας κοινωνικής συνείδησης και συνύπαρξης και λειτουργίας σχολείων ικανών να δεχθούν τα παιδιά με αναπηρίας όπως και λειτουργία ειδικών σχολείων όπου απαιτείται.

Άρα λοιπόν πρώτα από όλους το κράτος οφείλει να μεριμνά για τα άτομα με αναπηρίες, *«το κράτος πρέπει να φροντίζει τα άτομα αυτά»*. Έμφαση δίνεται από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην κατανόηση του προβλήματος της αναπηρίας από συνανθρώπους μας ώστε να μπορέσουμε να συμβάλλουμε αφού έχουμε κατανοήσει βαθύτερα το πρόβλημα *«πρέπει πρώτα από όλα να καταλάβουμε ότι όλοι είμαστε υποψήφιοι να γίνουμε άτομα με αναπηρία, πρέπει να βάλουμε τον εαυτό μας στη θέση τους και να δείξουμε περισσότερη κατανόηση»*. Φυσικά η υποστήριξη και βοήθεια εκ μέρους του συνόλου είναι απαραίτητη ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες που προκύπτουν συνεχώς για τα άτομα με αναπηρία, *«επίσης πρέπει να υποστηρίξουμε και να βοηθήσουμε ώστε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των ανθρώπων με αναπηρία»*. Για να γίνουν κατανοητότερα τα προβλήματα και να μπορέσουν να δοθούν αποτελεσματικές λύσεις προτείνεται η διοργάνωση ειδικής εκπαίδευσης, *«θα πρότεινα σεμινάρια δωρεάν που θα είναι ανοιχτά σε όλα τα άτομα από όλες τις κοινωνίες και να προσπαθήσουμε όλοι μαζί να βρούμε λύσεις για τα προβλήματα των ατόμων με αναπηρία»*.

Προτείνεται περαιτέρω η μελέτη της ευρωπαϊκής πραγματικότητας ώστε να μπορέσουμε ως χώρα να υιοθετήσουμε πρακτικές που θα συμβάλλουν στη βελτίωση της κατάστασης, *«ας μελετήσουν λοιπόν οι υπεύθυνοι και να παραδειγματιστούν από τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες για τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν και την εκπαίδευση που πρέπει να προσφέρουν στους πολίτες»*.

Φυσικά ως προτεραιότητα τίθεται από την πλειοψηφία των συνεντευξιζόμενων η λειτουργία σχολείων που θα μπορούν να υποδεχθούν τα παιδιά με αναπηρίες και στη γενική εκπαίδευση, αλλά και ειδικά σχολεία για παιδιά που δε μπορούν ή αδυνατούν να παρακολουθήσουν την γενική κατεύθυνση, *«να οικοδομηθούν σχολεία στα οποία θα φοιτούν άτομα με αναπηρίες, τα οποία δε μπορούν να ενταχθούν στα κανονικά σχολεία»*. Πιστεύει η πλειοψηφία τους ότι με τη σωστή λειτουργία των σχολείων που απαιτούνται τα παιδιά με αναπηρίες θα μπορέσουν *«με αυτό τον τρόπο θα παιδιά αυτά θα μορφώνονται σωστά, θα συμβουλευόνται για την επαγγελματική τους αποκατάσταση»*. Διαπιστώνουμε ότι απασχολεί και η επαγγελματική αποκατάσταση, η οποία θα τους εξασφαλίσει και βιοτικά και ψυχολογικά *«θα κτίσουν σιγά-σιγά το μέλλον τους και τη ζωή τους μέσα από τη μόρφωση»*.

4. Διαπιστώσεις

Σε μια έρευνα που διεξάγεται με εργαλείο τη συνέντευξη μιλάμε για διαπιστώσεις που προκύπτουν από την ανάλυση των συνεντεύξεων που έχουν δοθεί από ένα δείγμα δώδεκα ανθρώπων που προέρχονται από τη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης.

Είναι σαφέστατο από τις τοποθετήσεις των συνεντευξιαζόμενων ότι οι απόψεις των μειονοτικών της Θράκης, δε διαφοροποιούνται από τις απόψεις του ευρύτερου πληθυσμού της περιοχής και της χώρας γενικότερα. Κατανοούν την αναπηρία με τους ίδιους όρους, είτε πρόκειται για σωματική, είτε για νοητική πάθηση, χωρίς καμία αρνητική ματιά, αλλά με ένα πνεύμα κατανόησης και αποδοχής όλων των ατόμων με αναπηρία.

Οι διαπιστώσεις μας από τις απαντήσεις που δόθηκαν στο θέμα της θρησκείας καταλήγουν στο γεγονός ότι οι μουσουλμάνοι της Θράκης μας ενημερώνουν σχεδόν στο σύνολό τους ότι μέσα από τη θρησκεία τους, αλλά και η ίδια η θρησκεία τους, δε διαχωρίζουν τους ανθρώπους με αναπηρία από τους υπόλοιπους. Με έντονο το θρησκευτικό συναίσθημα παρουσιάζουν μια θρησκεία με κατανόηση και αποδοχή των ατόμων με αναπηρία, ενώ πιστεύουν ότι η θρησκεία τους παροτρύνει τους υπόλοιπους να βοηθούν, χωρίς να το διαχωρίζουν από τις υπόλοιπες θρησκείες. Υπάρχει στο σημείο της θρησκείας και η διαπίστωση ότι ο Θεός δε θα ξεχάσει στη μετά θάνατον ζωή τους ανθρώπους αυτούς που τους δοκιμάζει πιθανότητα και θα τους ανταμείψει στην επουράνια ζωή. Δε διαπιστώθηκε καμία υπόνοια έστω για μεταφυσική ερμηνεία της αναπηρίας.

Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των ανθρώπων της μειονότητας όμως για την ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον διαπιστώνουμε ότι θεωρούν αποδεκτή μια τέτοια παρουσία, με διάθεση φροντίδας και μέριμνας για την ένταξη των ανθρώπων τους στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και στη διεκδίκηση ίσων ευκαιριών για τους δικούς τους παρά την αναπηρία τους. Το τελευταίο φαίνεται ότι είναι και η αγωνία οικογενειών ανθρώπων με αναπηρία να εξασφαλίσουν την κοινωνική ένταξη των ανθρώπων τους και αν είναι δυνατόν και την επαγγελματική αποκατάσταση. Με αυτό τον τρόπο θεωρούν ότι θα ξεφύγουν τα άτομα με αναπηρία από την απομόνωση. Αυτό βέβαια πρέπει να αποτελεί επιδίωξη όλων των υπευθύνων όπως μας αναφέρουν. Διαπιστώνουμε επίσης ότι αυτονόητη θεωρούν και την συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία σε όλες τις κοινωνικές δράσεις αλλά και κοινωνικούς θεσμούς. Πρέπει να έχουν λοιπόν παρουσία ως αναπόσπαστα μέλη της κοινωνίας, να ζουν μέσα σε αυτήν και να λαμβάνουν όποια βοήθεια απαιτείται για να εξασφαλίζεται αυτή η παρουσία τους. Επίσης όλοι τους πιστεύουν ότι η συμμετοχή σε όλα τα δρώμενα πρέπει να γίνεται χωρίς προσκόμματα και δυσκολίες να αφήνονται να εκδηλώσουν τις ικανότητές τους και ίσως φτάσουν σε υψηλά επιστημονικά επίπεδα. Βέβαια στις αντιλήψεις των συνεντευξιαζόμενων διαπιστώνουμε ότι διακρίνεται και μια αναφορά ως προς τις κατάλληλες συνθήκες εργασίας που πρέπει να εξασφαλίζονται, ακόμη και για τη μεταφορά τους στους χώρους εργασίας.

Οι διαπιστώσεις που προκύπτουν στην έρευνά μας ακόμη και όταν αφορούν την ύπαρξη παιδιού με αναπηρία στην οικογένειά τους διακρίνουμε μια σαφήνεια στις αντιλήψεις των ανθρώπων αυτών, πέρα από το αρχικό σοκ που δηλώνουν, ότι δε βλέπουν με λύπηση αλλά με λογική της κατανόησης του προβλήματος και της καταβολής τεράστιας προσπάθειας για την ένταξη του παιδιού αυτού στην οικογένεια σε πρώτη φάση και στη συνέχεια στο κοινωνικό σύνολο. Προπάντων όμως αναδεικνύεται και η ανάγκη να κάνουν τα παιδιά αυτά να ξεπερνούν τη διαφορετικότητά τους απέναντι στους συνανθρώπους τους και να μην αισθάνονται την αδικία ούτε και να τη βιώνουν. Ως βέβαιη στάση τους προβάλλει η άποψη ότι τα παιδιά με αναπηρία δεν απομονώνονται για κανένα λόγο στο στενό οικογενειακό περιβάλλον, θέλοντας να αποφύγουν εικόνες του παρελθόντος.

Οι διαπιστώσεις μας δε διαφοροποιούνται και στην περίπτωση παιδιού με αναπηρία και τη συμμετοχή του στο σχολικό περιβάλλον. Και εδώ οι συμμετέχοντες στην έρευνα

αντιλαμβάνονται ξεκάθαρα ότι τα παιδιά αυτά πρέπει να συμμετέχουν, να εντάσσονται στην γενική εκπαίδευση και σε όλες τις βαθμίδες της χωρίς προσκόμματα και εμπόδια από την πολιτεία και τους συνανθρώπους τους. Και δε μιλούν για λύση αλλά για αναφαίρετο δικαίωμα συμμετοχής όπως όλοι οι υπόλοιποι μαθητές. Υποχρέωση όλων όσων εμπλέκονται στη σχολική λειτουργία είναι η φροντίδα για την ύπαρξη κατάλληλων υποδομών για την ομαλή φοίτηση των παιδιών με αναπηρία. Ενθαρρυντική διαπίστωση η παραπάνω αφού πρόκειται για ανθρώπους που προέρχονται από μειονοτική ομάδα. Με επίγνωση της κατάστασης όμως εκφράζουν τη θέση ότι για παιδιά με αναπηρία που δε μπορούν να ανταπεξέλθουν λόγω βαριάς αναπηρίας τότε πρέπει και πάλι να φοιτούν σε ειδικά σχολεία.

Από τις σημαντικότερες θέσεις που εκφράζουν θεωρούμε ότι είναι η καλλιέργεια παιδείας στην κοινωνία των «μη αναπήρων» ώστε να ξεφύγουν από την λήθη και την ελεημοσύνη και να προχωρήσουν στην αποδοχή και στην αυτονόητη παροχή όλων των δυνατοτήτων σε άτομα με αναπηρία. Πιστεύουν στο σύνολό τους ότι μόνο μέσα από την παιδεία και το εκπαιδευτικό σύστημα μπορούμε να κάνουμε και άλλα βήματα θετικά.

Από τις προτάσεις που καταθέτουν για την αλλαγή της αντιμετώπισης των προβλημάτων για ζητήματα αναπηρίας διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μια δεδομένη στάση αμεσότερης εμπλοκής της πολιτείας σε ζητήματα αναπηρίας, καλύτερης οργάνωσης της ειδικής αγωγής όπου απαιτείται και εξασφάλιση ομαλής ένταξης των ατόμων αυτών στην κοινωνία και τα κοινωνικά δρώμενα. Ξεκάθαρη στάση τους αποτελεί και η θέση τους για υιοθέτηση ευρωπαϊκών πολιτικών για άτομα με αναπηρία, αφού είμαστε μέλη της ευρύτερης ευρωπαϊκής οικογένειας.

Σίγουρα δε μπορεί να γίνει γενίκευση των διαπιστώσεων από ένα δείγμα δώδεκα ατόμων που προέρχονται από τη μειονότητα της Θράκης. Ωστόσο μπορεί να αποτελεί μια σαφή ένδειξη ότι έχουν μεταβληθεί πολλά στη θρησκευτική μειονότητα της περιοχής, σίγουρα προς το θετικότερο. Είναι βέβαιο ότι οι αντιλήψεις και οι στάσεις που εκφράστηκαν και διατυπώθηκαν από τους ανθρώπους που έδωσαν αυτές τις συνεντεύξεις έχουν προκύψει από την διεύρυνση της συμμετοχής της θρησκευτικής μειονότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε όλες του τις βαθμίδες και ειδικά στην τριτοβάθμια και τα ελληνικά Πανεπιστήμια. Απόψεις που δε διαφοροποιούνται στο σύνολό τους από τον γενικό πληθυσμό. Όλα όσα διατυπώθηκαν δικαιώνουν αυτούς που στηρίζουν τη μειονότητα και την συμμετοχή της σε όλα τα δρώμενα της Θράκης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασίου, Α. (2007). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής, Ποσοτικές και Ποιοτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εφύρα.
- Ασκούνη Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βακαλιός Θ. (1997). *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bleidick, U. (1976). *Metatheoretische Überlegungen zum Begriff der Behinderung*. In Zeit, F. (Ed.) *Heilpädagogik*.
- Burns N. & Grove S. (2010). *Understanding Nursing Research: Building an Evidence*.
- Cohen L. Manion L. Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γενά, Α. (2004). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ήπιες μαθησιακές και συναισθηματικές διαταραχές: Θεωρητικές και ιστορικές καταβολές, στάσεις και αξιολόγηση. . Στο Γ. Κ. Μ. Ζαφειροπούλου, *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του παιδιού*, (σσ. 107-140). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Creswell J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση, σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Τσορμπατζούδης Χ., Επιμ., & Κουβαράκου Ν., Μεταφρ.) Αθήνα: Ίων.
- Ζωνιού-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.

- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση.* (Α. Δ. Κόκκινος, Επιμ., & Χ. Λυμπεροπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Πεδίο.
- Klee, E. (1980). *Behindertenkalendar.* Frankfurt.
- Klenke K. (2008). *Qualitative Research in the Study of Leadership.* Bingley.
- Κανακίδου Ε. (1994). *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στοιχεία πολιτισμικής ετερότητας στην ελληνική λαϊκή λογοτεχνία: κοινωνιολογικές προσεγγίσεις και διδακτικές προεκτάσεις

Θάνος Κώτσης

*Υποψ. Διδάκτωρ Λαογραφίας-Ανθρωπολογίας,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
thanoskotsis@hotmail.com*

Νίκος Μαθιουδάκης

*Επισκέπτης καθηγητής Νέας Ελληνικής Γλώσσας & Πολιτισμού,
Πανεπιστήμιο Γρανάδας
nikosmathioudakis@gmail.com*

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία προβάλλονται στοιχεία πολιτισμικής ετερότητας όπως εμφανίζονται στην ελληνική λαϊκή λογοτεχνία (λ.χ. σε λαϊκά παραμύθια και δημοτικά τραγούδια), μέσα από βιβλιογραφική έρευνα και πρωτογενές εθνογραφικό υλικό. Στόχος μας είναι να αναδείξουμε αναπαραστάσεις εθνοτικής και θρησκευτικής ετερότητας, όπως παρουσιάζονται σε δημόσιες επιτελέσεις, σε σημαντικές τελετουργικές ρωγμές στον κύκλο του χρόνου. Το δειγματοληπτικό υλικό της μελέτης μας είναι αποτέλεσμα μακροχρόνιας επιτόπιας έρευνας, κυρίως σε κοινότητες της ελληνικής μειονότητας της Αλβανίας, αλλά και βιβλιογραφικής ανασκόπησης σε διαχρονικές και συγχρονικές προσεγγίσεις. Κύριος άξονας της μελέτης αυτής αποτελούν τα τελετουργικά τραγούδια της πασχαλιάς, τα οποία κατέχουν κυρίαρχο ρόλο στη μύηση των νεότερων μελών στην κοσμοθεωρία της κοινότητας και στην πολιτισμική ένταξή τους, στο πλαίσιο της προφορικότητας που διέπει τις παραδοσιακές κοινωνίες. Συγκεκριμένα, ως εθνογραφικά παραδείγματα τίθενται (α) το «Μοιρολόι της Παναγιάς» και (β) το «Τραγούδι της Ζερβοπούλας», όπως καταγράφηκαν στο χωριό Αλύκου της επαρχίας Βούρκου (στον σημερινό Δήμο Φοινίκης). Με μια πρώτη ματιά, στα υπό εξέταση τραγούδια συγκροτείται και αναπαράγεται το κυρίαρχο δίπολο ταυτότητας και ετερότητας («εμείς και οι άλλοι»), όπως εμφανίζεται στο πλαίσιο της πολυεθνικής οθωμανικής αυτοκρατορίας, αναδεικνύοντας τα συμβολικά όρια και τις σχέσεις μεταξύ Χριστιανών, Μουσουλμάνων, Εβραίων και Τσιγγάνων. Η καταβύθιση στη λαϊκή λογοτεχνία αποκαλύπτει μια πληθώρα σημαντικών στοιχείων, εθνοθρησκευτικών, γλωσσικών, πραγματολογικών και γενικότερα πολιτισμικών. Σημαντικό πεδίο της παρούσας έρευνας αποτελεί και η προβολή των αναδειχθέντων κοινωνιολογικών δεδομένων υπό το πρίσμα της διδακτικής διαδικασίας, με άλλα λόγια η προβολή των τρόπων που μπορούν να αξιοποιηθούν παραγωγικά στην εκπαίδευση με τις ανάλογες προεκτάσεις.

Λέξεις κλειδιά: πολιτισμική ετερότητα, ελληνική λαϊκή λογοτεχνία, τελετουργικά τραγούδια της πασχαλιάς, κοινωνικό φύλο, εθνοθρησκευτική ετερότητα

Elements of cultural diversity in Greek folk literature: sociological approaches and educational extensions

Thanos Kotsis

*PhD candidate in Folklore-Anthropology,
University of Ioannina*

thanoskotsis@hotmail.com

Nikos Mathioudakis

*Visiting professor of Modern Greek Language & Culture,
University of Granada
nikosmathioudakis@gmail.com*

Summary

In the present work, elements of cultural diversity are projected as they appear in Greek folk literature (e.g. in folk tales and folk songs), through bibliographic research and primary ethnographic material. Our aim is to highlight representations of the ethnic and religious diversity, as presented in public performances, in significant ritual cracks in the cycle of time. The sampling material of our study is the result of a long-term field research, mainly in communities of the Greek minority in Albania, but also a bibliographic review of timeless and contemporary approaches. The main focus of this study is the ritual songs of the Easter, which play a dominant role in the initiation of the younger members in the worldview of the community and in their cultural integration, in the context of the orality that governs the traditional societies. Specifically, as ethnographic examples are set (a) the “Fate of the Virgin Mary” (“To Miroloi tis Panayias”) and (b) the “Song of Zervopoula”, as recorded in the village of Alykos in the province of Vourkos (in the present Municipality of Finiki). At first glance, the songs in question form and reproduce the dominant dipole of identity and otherness (“us and the others”), as it appears in the context of the multinational Ottoman Empire, highlighting symbolic boundaries and relationships between Christians, Muslims, Jews and Gypsies. The immersion in popular literature reveals a plethora of important elements, ethno-religious, linguistic, factual and generally cultural. An important field of the present research is the projection of the highlighted sociological data in the light of the pedagogic process, in other words the ways that can be productively utilized in education with the corresponding extensions.

Keywords: cultural diversity, Greek folk literature, ritual songs of the Easter, gender, ethnic-religious diversity

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία εξετάζει ορισμένες όψεις πολιτισμικής ετερότητας στην ελληνική λαϊκή λογοτεχνία, θέτοντας στο επίκεντρο της μελέτης δυο τελετουργικά τραγούδια από τον κύκλο του Πάσχα στην ευρύτερη ανθρωπογεωγραφική ζώνη του της περιοχής του Βούρκου, που βρίσκεται κοντά στην πόλη των Αγίων Σαράντα. Η μελέτη των τραγουδιών καλείται να προσδιορίσει τον τρόπο που συγκροτείται το κυρίαρχο αφηγηματικό δίπολο «ταυτότητας και ετερότητας» μέσα στο επιτελεστικό πλαίσιο της Πασχαλιάς, όπου αναπαράγονται τα κυρίαρχα στερεότυπα της κοινότητας ως προς τη σκιαγράφηση της έννοιας του «άλλου», ενώ, παράλληλα, λειτουργεί ως τελετουργία μύησης των νεότερων στον τοπικό αξιακό κώδικα. Κύριος στόχος μας ήταν και η δημιουργία μιας πρότασης αξιοποίησης του παρόντος υλικού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με άξονα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την κατάρτιση των φυλετικών και έμφυλων στερεοτύπων.

Το πρωτογενές υλικό της εργασίας αυτής είναι αποτέλεσμα επιτόπιας εθνογραφικής έρευνας στην κοινότητα Αλύκου των Αγίων Σαράντα, μελετώντας συμπληρωματικά τα όμορα χωριά, όπως τα Τσαούσι, Τρέμουλη και Νεοχώρι, τα οποία παλιότερα αποτελούσαν συνοικισμούς με κοινή ενορία την εκκλησία της Αγίας Βαρβάρας. Η περιοχή κατά την

Οθωμανική περίοδο εντασσόταν στον παλιό Καζά του Δελβίνου, ενώ σήμερα υπάγεται στον Δήμο Φοινίκης και συνιστά τη μεγαλύτερη ζώνη ελληνοφωνίας στην περιοχή των Αγίων Σαράντα και μια από τις δυο βασικές ζώνες της ελληνικής μειονότητας στην Αλβανία.

Ως προς τη μεθοδολογία της έρευνας, επιλέχθηκε μια διεπιστημονική προσέγγιση, εφαρμόζοντας θεωρητικά σχήματα και χρησιμοποιώντας μεθοδολογικά εργαλεία από τη λαογραφία, την κοινωνική ανθρωπολογία και τις πολιτισμικές σπουδές. Η μελέτη και η συλλογή των δεδομένων στηρίχτηκε στην επιτόπια εθνογραφική έρευνα (Κυριακίδου Νέστορος, 1981: 66, Γκέφου Μαδιανού, 1997: 277), υπό το πρίσμα των σύγχρονων μεθόδων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας (Λυδάκη, 2012), ενώ ακολουθήθηκε η μέθοδος των ελεύθερων ημιδομημένων συνεντεύξεων, καθώς και η συγκριτική μελέτη δευτερογενών πηγών. Ως δευτερογενείς πηγές επιλέχθηκαν κείμενα συναφούς επιστημονικής βιβλιογραφίας, συλλογές δημοτικών τραγουδιών και βιβλία τοπικών λογίων.

Λαζαριάτικα κάλαντα και εθνοθρησκευτική ετερότητα

Ο κύκλος των γιορτών του Πάσχα αποτελεί την κορυφαία στιγμή στο πλαίσιο των γιορτών της Ανοιξης, αφού το κυρίαρχο θέμα της «νεκρανάστασης» εντάσσεται στο επίσημο τελετουργικό της εκκλησίας με τη Σταύρωση και την Ανάσταση του Χριστού. Ο τελετουργικός πασχαλιάτικος κύκλος ανοίγει με το Σάββατο του Λαζάρου και την Κυριακή των Βαΐων και κλείνει την Κυριακή του Θωμά, ενώ τυπικά ολοκληρώνεται με τη γιορτή της Πεντηκοστής.

Το τελευταίο Σαββατοκύριακο πριν τη Μεγάλη Βδομάδα, η Ορθόδοξη Εκκλησία τιμά την έγερση του Λαζάρου και την είσοδο του Χριστού στα Ιεροσόλυμα. Το Σάββατο του Λαζάρου συνδέεται τελετουργικά με τα αγερμικά κάλαντα που τραγουδούν έφηβοι άλλοτε παρέες αγοριών και άλλοτε παρέες κοριτσιών. Τα κάλαντα του Λαζάρου έχουν λατρευτικό, ευετηρικό και γονιμικό περιεχόμενο, αναδεικνύοντας μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στις παγανιστικές δοξασίες και το επίσημο ορθόδοξο δόγμα. Στο επίκεντρο του δρωμένου τοποθετείται το πρόσωπο του Λαζάρου, ενώ οι «αγερμοί» των παιδιών στοχεύουν στην έγερση του Λαζάρου, αλλά και στο ζύπνημα της φύσης.

Στο Αλύκου, ανήμερα του Λαζάρου παρέες εφήβων αγοριών, κρατώντας καλάθια στολισμένα με κίτρινα λουλούδια, που παραπέμπουν στο χρώμα του νεκρού, γυρνούσαν σε όλα τα σπίτια της κοινότητας, ψάλλοντας τα κάλαντα του Λαζάρου με αντάλλαγμα αυγά και ξερά σύκα, ενώ σπανιότερα έπαιρναν και κάποιο κέρμα. Το καλάθι αποκτά τον χαρακτήρα του «επιταφίου» του Λαζάρου, ενώ τα αυγά μέσα σ' αυτό αποτελούν το κατεξοχήν σύμβολο της αναγέννησης και της νέας ζωής (Πούγχερ, 2016: 142). Ο Λάζαρος ανασταίνεται, αναδεικνύοντας τη νίκη της ζωής επί του θανάτου και μετατρέπεται με τον τρόπο αυτό σε σύμβολο αναβλάστησης. Η πολυήμερη προετοιμασία των καλαντιστών λειτουργεί ως μυητική δοκιμασία, ενώ με την επιτυχή έκβαση του δρωμένου, που πρακτικά προσμετράται σε αβγά, το κάθε μέλος κατοχυρώνει τη θέση του στην ομάδα και για την επόμενη χρονιά.

Το ποιητικό κείμενο των καλάντων είναι ένα κράμα λόγιας βυζαντινής δημιουργίας και λαϊκού λόγου, ενώ τα τραγούδια ποικίλλουν. Στα τοπικά κάλαντα του Λαζάρου εντάσσονται τραγούδια με κεντρικό θέμα την Ανάσταση του Λαζάρου και άλλα ευετηρικά και παινετικά δίστιχα, που σχετίζονται με τις επαγγελματικές ιδιότητες των μελών της κοινότητας, καθώς και με την οικογενειακή τους κατάσταση.

Στην παρούσα μελέτη, λοιπόν, εξετάζεται το ποιητικό κείμενο του τραγουδιού «Κάτω στα Ιεροσόλυμα», το οποίο ταυτίζεται κατά τόπους με το «Μοιρολόι της Παναγιάς», που επιτελείται τη Μεγάλη Πέμπτη και τη Μεγάλη Παρασκευή από γυναίκες κατά τον «επιτάφιο θρήνο». Στο εθνογραφικό μας παράδειγμα, παρ' ότι προπολεμικά τα κάλαντα αυτά

επιτελούνταν κυρίως από νεαρά αγόρια, ήταν εξίσου γνωστά και στις γυναίκες οι οποίες τα επιτελούσαν τη Μεγάλη Εβδομάδα στις καθημερινές εργασίες, αντί άλλων τραγουδιών.

Η Μιράντα Τερζοπούλου (1998) σημειώνει πως «το ευρύτατα διαδεδομένο σ' όλο τον ελληνικό χώρο Μοιρολόι ή Καταλόι της Παναγιάς είναι ένα μεσαιωνικό μακροσκελές ομοιοκατάληκτο στιχούργημα λόγιας προέλευσης, αλλά εντυπωσιακά πλατιάς λαϊκής αποδοχής. Επηηρεασμένο από τις σχετικές περικοπές των Ευαγγελίων και την υμνογραφία της εκκλησίας αποτελεί έναν ανθρωποκεντρικό αφηγηματικό θρήνο για τη μαρτυρική πορεία του Χριστού προς τον σταυρικό θάνατό του, ιδωμένη μέσα από τα μάτια και τα συναισθήματα της τραγικής του μάνας».

Τα Λαζαριάτικα κάλαντα καταγράφονται⁹ όπως ακολούθως:

1. Καλό είναι τ' άγιος ο θεός, καλό και να το ειπούμε
2. Όποιος το λέει χαίρεται κι όποιος τ' ακούει αγιάζει
3. Και όποιος καλοφρικάζεται παράδεισο να λάβει
4. Παράδεισο και λειτουργιά απ' τ' Άγιο μαναστήρι
5. Που λειτουργούν Αποστόλοι και ψάλτουν οι αγγέλοι
6. Κάτω στα Ιεροσόλυμα και στον Χριστού τον τάφο
7. Εκεί δέντρος δεν ήτανε, δέντρος εμφανερωθεί
8. Ο δέντρος ήταν ο Χριστός και ρίζα η Παναγία
9. Και αυτά τα λιανοκλώναρα ήταν οι Αποστόλοι
10. Και αυτά τα φύλλα που πέφταν ήταν οι μαθητές του
11. Που μαρτυρούσαν και έλεγαν μα του Χριστού τα πάθη
12. Χριστέ όταν σε σταύρωσαν οι άνομοι Εβραίοι
13. Οι άνομοι και τα σκυλιά και οι τρισκαταραμένοι
14. Το Φαραώ διέταζαν περόνια για να φτιάξει
15. Του 'παν να φτιάξει τέσσερα, του 'παν να φτιάξει τρία
16. Και αυτός ο τρισκατάρατος πιάνει και φτιάνει πέντε
17. Συ Φαραέ που τα φτιάξεις, εσύ να τα διατάξεις
18. Εγώ καλώς που τα φτιάξα, εγώ θα τα διατάξω
19. Τα δυο βάλ' τα στα πόδια του, τα άλλα τα δυο στα χέρια
20. Το πέμπτο το φαρμακερό, βάλτε το στην καρδιά του
21. Να τρέξει αίμα και νερό να πικραθεί η καρδιά του
22. Η Παναΐγια τ' άκουσε, λιποθυμιά της έρθε
23. Στάμνα νερό τής ρίζανε, τρία κανάτια μόσχο
24. Και τρία νεροπότηρα για να της έρθει ο νους της
25. Αφού της έρθε ο λοϊσμός, αφού της έρθε ο νους της
26. Ζητεί μαχαίρια να σφαχτεί, γκρεμούς να πάει να πέσει
27. Ζητεί ποτάμια σιγαλά στη μέση για να πέσει
28. Χριστός αντιλοήθηκε 'πο μέσα από τον τάφο
29. Μάνα μου μη σφάζεσαι, σφάζονται οι μανάδες όλες
30. Μανά μου μη γκρεμίζεσαι, γκρεμίζονται οι μανάδες όλες
31. Μανά μου μην πινήγεσαι, πινήγονται οι μανάδες όλες
32. Για πάρε τα χρυσόκλειδα, κλειδιά του παραδείσου
33. Επήρε τα χρυσόκλειδα, κλειδιά του παραδείσου
34. Και πήγε και σεργιάνισε τρεις μέρες και τρεις νύχτες
35. Βρίσκει το Χάρο που 'ρχεται, το Χάρο καβαλάρη
36. Που 'χει τους νιους απ' τα μαλλιά, τους γέρους απ' τα γένια
37. Που 'χει και τα μικρά παιδιά στη σέλα αρμαθιασμένα
38. Που παίζουν το χρυσόμηλο και αλησμονούν μανάδες

⁹ Το τραγούδι καταγράφηκε από τη Μ. Κ. (1931).

Στα Λαζαριάτικα κάλαντα αναδεικνύεται το πρόσωπο του Χριστού ως δέντρο, παραπέμποντας στην παραβολή της αμπέλου, όπως είναι γνωστή από τα βιβλικά κείμενα, γεγονός που καταδεικνύει τη λόγια συμβολή στη στιχουργική δημιουργία. Ο Χριστός ως «η Ανάσταση και η Ζωή», όπως αναπαρίσταται στην υμνογραφία των ημερών, παραπέμπει στο αργετυπικό δέντρο της ζωής, κυρίαρχο σύμβολο των οριακών στιγμών του χρόνου. Παράλληλα, το δέντρο συνδέεται με την κοινοτική αλληλεγγύη, αφού ο πλάτανος για τους παραδοσιακούς οικισμούς αποτελεί το κατεξοχήν σύμβολο ενότητας στον κεντρικότερο σημείο του οικισμού, ενώ παράλληλα συνδέεται με τον καταγωγικό μύθο και την απαρχή της κοινότητας (Νιτσιάκος, 1997).

Η Παναγία αποτελεί το δεύτερο πρόσωπο που κυριαρχεί στο τραγούδι, το οποίο αναπαρίσταται ως εξιδανικευμένο σύμβολο της μητρότητας, ενώ κατά τη χριστιανική παράδοση, ως ο ανθρώπινος παράγοντας στην ενσάρκωση του Θεού, ενέχει τον ρόλο του «μεσολαβητή» ανάμεσα στους δυο κόσμους. Στα κάλαντα, το πρόσωπο της Παναγίας, πέρα από την πηγή της γένεσης του Χριστού, χαρακτηρίζεται ως «ρίζα» στο «δέντρο» που είναι ο Χριστός, και εμφανίζεται ως κομβικός χαρακτήρας στην αφήγηση, αφού οι αντιδράσεις της μετά τον θάνατο του μοναχογιού τους αποτελούν την αίτια της νεκρανάστασης του Χριστού και της παρέμβασής του μέσα από τον τάφο, προκειμένου να αποτρέψει το μοιραίο και να της παραδώσει τα «χρυσόκλειδα του Παραδείσου». Η επανάληψη δις του ρήματος «ζητεί» επιτάσσει δυναμικά τη θέληση της να «σφαχτεί» από μαχαίρια και να πέσει σε γκρεμούς και ποτάμια. Αντίστοιχα, σε αντίστιξη με τις παρακλήσεις της μητέρας του, η επανάληψη τρις της προσφώνησης «μάννα μου» από τον νεκραναστημένο Χριστό, συνοδευόμενη από την άρνηση των πράξεων που δηλώνουν τα ρήματα «μη σφάζεσαι», «μη γκρεμίζεσαι» και «μην πινήγεσαι», έρχεται να την αποτρέψει, καθώς στο πρόσωπό της σφάζονται, γκρεμίζονται και πνίγονται «οι μανάδες όλες», ενώ κατά κάποιον τρόπο ο λόγος του Χριστού κατευνάζει και απαλύνει τον πόνο της Παναγίας.

Παρά τις πλούσιες αφηγηματικές εικόνες των καλάντων, η περιγραφή της Σταύρωσης του Χριστού αποτελεί την πλέον δυνατή, γεγονός που είναι εμφανές και κατά την επιτέλεση, καθώς οι πληροφορήτριες από τις οποίες καταγράφηκαν τα κάλαντα ήταν φανερά συγκινημένες στο σημείο της αναφοράς των παθών και έκαναν το σημείο του σταυρού. Στην περιγραφή της σταύρωσης, εμφανίζονται δυο κυρίαρχα στερεότυπα, που επικαιροποιούνται και αναπαράγονται μέσα από το επίσημο θρησκευτικό δόγμα και στη λαϊκή κοσμοθεωρία των χριστιανικών κοινοτήτων.

Από τη μία πλευρά, στους στίχους 12 και 13, γίνεται αναφορά στους Εβραίους με τους χαρακτηρισμούς «άνομοι», «σκυλιά» και «τρискаταραμένοι», καθώς παρουσιάζονται ως οι υπαίτιοι της Σταύρωσης του Χριστού, αφού ουσιαστικά δίνουν την εντολή για τη θανάτωσή του. Το αφήγημα της συλλογικής ενοχής των Εβραίων ξεκινά από την ευαγγελική περικοπή στο Κατά Ματθαίον (κζ' 25), όπου οι Ιουδαίοι αρνούνται την αθώωση του Ιησού από τον Πιλάτο, φωνάζοντας «τό αίμα αὐτοῦ ἐφ' ἡμᾶς καί ἐπί τά τέκνα ἡμῶν»¹⁰, αγνοώντας πως ο χριστιανισμός ιστορικά ξεκινά ως μια εβραϊκή σέχτα. Η πίστη αυτή φαίνεται να προωθείται συστηματικά από τους πρώτους χριστιανικούς αιώνες και κυρίως από τους Πατέρες της Εκκλησίας, ενώ λαμβάνει ευρύτερες διαστάσεις κατά τον Μεσαίωνα, όπου οι Εβραίοι σε πολλές περιπτώσεις εκτελούνται ή γκετοποιούνται, καθώς κατηγορούνται για μια σειρά φυσικών καταστροφών, λοιμωδών ασθενειών, παιδικών δολοφονιών και ασεβούς συμπεριφοράς απέναντι στους Χριστιανούς (Bale, 2006). Στη Δύση, επίσημο τέλος στη «συλλογική ευθύνη» των Εβραίων δόθηκε για πρώτη φορά το 1965 κατά τη Δεύτερη Σύνοδο του Βατικανό.

Παρ' ότι η αρνητική εικόνα των Εβραίων αναπαράγεται και στους πρώτους χριστιανικούς αιώνες, η επιθετική στάση της επίσημης εκκλησίας προωθείται συστηματικά

¹⁰ Σε ελεύθερη απόδοση: «Το αίμα του πάνω μας και πάνω στα παιδιά μας».

μετά την έκδοση διαταγμάτων απαγόρευσης του τοκισμού στους Χριστιανούς, καθώς η πρακτική αυτή πλέον συνδεόταν κυρίως με τους Εβραίους (Ροδίτης, 1970).

Στην ελληνορθόδοξη παράδοση, είναι γνωστή η αναφορά του Κοσμά του Αιτωλού, όχι μόνο στη «συλλογική ενοχή» των Εβραίων, που μεταφέρεται από γενιά σε γενιά, αλλά και στην εχθρότητά τους απέναντι στους Χριστιανούς στην καθημερινή ζωή, παρά τη μακραίωνη συνύπαρξη των δυο εθνοθησκευτικών ομάδων μέσα στην οθωμανική αυτοκρατορία. Συγκεκριμένα, στη Δ΄ Διδαχή του αναφέρει:

Ἐτόλμησαν καὶ ἐσταύρωσαν καὶ τὸν Χριστὸν μας. Ἐκαρτέρησεν ὁ Κύριος ὕστερα ἀπὸ τὴν σταύρωσίν του τριάντα χρόνια νὰ μετανοήσουν, ἀλλὰ δὲν μετενόησαν. Τότε τοὺς κατηράσθη, τοὺς ἀφώρισε, τοὺς ὠργίσθη καὶ ἀφῆκε τὸν διάβολον μέσα εἰς τὴν καρδίαν των, καθὼς τὸν ἔχουν ἕως σήμερον. Καὶ τώρα μὴ δυνάμενοι οἱ Ἑβραῖοι νὰ τὸν μετασταυρώσουν τὸν Χριστὸν, κάθε Μεγάλην Παρασκευὴν τὸν κάνουν ἀπὸ κερὶ καὶ τὸν σταυρώνουν, καὶ ὕστερα τὸν καίουν· ἢ παίρνουν ἕνα ἄρνι καὶ τὸ κτυποῦν μὲ τὰ μαχαίρια καὶ τὸ σταυρώνουν ἀντὶ τοῦ Χριστοῦ. Ἀκούετε κακίαν τῶν Ἑβραίων καὶ τοῦ διαβόλου; Καθὼς γεννηθῆ τὸ Ἑβραϊόπαιδον, ἀντὶ νὰ τὸ μαθαίνουν νὰ προσκυνῆ τὸν Θεόν, οἱ Ἑβραῖοι, παρακινούμενοι ἀπὸ τὸν πατέρα των διάβολον, εὐθύς ὁποῦ γεννηθῆ, τὸ μαθαίνουν νὰ βλασφημᾷ καὶ νὰ ἀναθεματίζῃ τὸν Χριστὸν μας καὶ τὴν Παναγίαν μας· καὶ ἐξοδεύουν πενήντα, ἑκατὸν πουργιὰ νὰ εὔρουν κανένα χριστιανόπουλο νὰ τὸ σφάζουν, νὰ πάρουν τὸ αἷμα του, καὶ μὲ ἐκεῖνο νὰ κοινωνοῦν. Ὁ διάβολος θέλει νὰ πίνωμεν τὸ αἷμα τῶν παιδιῶν, καὶ ὄχι ὁ Θεός. Ὁ Χριστὸς μᾶς παραγγέλει νὰ εὐχώμεθα ὅλον τὸν κόσμον. Ὁ Ἑβραῖος, ὅσον καὶ ἂν εἶνε φίλος σου, πῆγαινε, καλημέρισέ τον, καὶ βάλε τὸ αὐτί σου νὰ ἀκούσης τί σοῦ λέγει. (...) Κοίταξε εἰς τὸ πρόσωπον ἕνα Ἑβραῖον ὅταν γελᾷ· τὰ δόντια του ἀσπρίζουν, τὸ πρόσωπόν του εἶνε ὡσὰν πανὶ ἀφωρισμένο, διότι ἔχει τὴν κατάραν ἀπὸ τὸν Θεόν, καὶ δὲν γελᾷ ἢ καρδιά του. Ἐχει τὸν διάβολον μέσα του ὁποῦ δὲν τὸν ἀφήνει. Κοίταξε καὶ ἕνα χριστιανὸν εἰς τὸ πρόσωπον, ἃς εἶνε καὶ ἁμαρτωλός· λάμπει τὸ πρόσωπόν του, χύνει ἢ χάρις τοῦ Ἁγίου Πνεύματος. Σφάζει ὁ Ἑβραῖος ἕνα πρόβατον, καὶ τὸ μισὸ τὸ ἐμπροσθινὸν τὸ κρατεῖ διὰ λόγου του, καὶ τὸ πισινὸν τὸ μουντζώνει καὶ τὸ πωλεῖ εἰς τοὺς χριστιανούς διὰ νὰ τοὺς μαγαρίση. Πωλοῦν ψάρια εἰς τὴν πόλιν οἱ Ἑβραῖοι; Ἀνοίγουν τὸ στόμα τοῦ ὄψαρίου καὶ κατουροῦν μέσα, καὶ τότε τὸ πωλοῦν εἰς τοὺς χριστιανούς.

Από την άλλη πλευρά, στους στίχους 14-21, όπου περιγράφεται η κατασκευή των καρφιών και η Σταύρωση του Ιησού, γίνεται αναφορά σε ένα δεύτερο στερεοτυπικό αφήγημα που αναδεικνύεται κατά τόπους σε προφορικές παραδόσεις. Η αναφορά στον «Φαραώ», που σε άλλες παραλλαγές εμφανίζεται ως «Χαλκιάς», παραπέμπει στους Τσιγγάνους-Ρομά. Η θεωρία της αιγυπτιακής καταγωγής των Ρομά των Βαλκανίων και η αναφορά σε Φαραώ τσιγγάνικης καταγωγής ξεκινά κατά τους 13ο και 14ο αιώνα μ.Χ. από διάφορες βυζαντινές πηγές (Marushiakova & Popov, 2001), ενώ η ταύτιση του «Φαραώ» με τον σιδηρουργό προκύπτει από τον εθνοτικό καταμερισμό της εργασίας, όπως εμφανίζεται στην οθωμανική αυτοκρατορία, καθώς οι τσιγγάνοι ταυτίστηκαν με την κατασκευή και τη μεταποίηση των μετάλλων στην ελληνική παραδοσιακή κοινωνία. Η θεωρία της αιγυπτιακής καταγωγής καταρρίφθηκε για πρώτη φορά το 1763 με τη μελέτη του Στέφαν Βαλούι, ο οποίος έδωσε στους Τσιγγάνους να μεταφράσουν ένα Ουγγρικό λεξικό, αποκαλύπτοντας πως οι περισσότερες από τις λέξεις που έδωσαν ως απάντηση ήταν σανσκριτικές και δεν είχαν σχέση με τα αραβικά. Παρά ταύτα, οι τσιγγάνοι ως μέτοχοι στην «θεοκτονία» θεωρήθηκαν καταραμένοι να μετακινούνται εσαεί ως απάτριδες (Εξάρχος, 2007).

Στα κάλαντα, ο τεχνίτης λαμβάνει εντολή από τους Εβραίους να κατασκευάσει τέσσερα ή τρία καρφιά που θα σταυρώσουν τον Χριστό: τέσσερα με τη σκέψη να καρφώσουν δυο τα πόδια και δυο τα χέρια ή τρία με τη σκέψη να καρφώσουν τα δυο χέρια και ένα τα δυο πόδια

μαζί, μειώνοντας τον πόνο. Αντιθέτως, όμως, εκείνος ο «τρισκατάρατος», όπως χαρακτηρίζεται, φτιάχνει πέντε καρφιά, παραπάνω από τον αριθμό που του ζητήθηκε, ενώ αφενός θεωρεί την πράξη του ορθή («εγώ καλώς που τα 'φτιαξα»), και αφετέρου λαμβάνει επιτακτικά την ευθύνη της διαταγής σε ποια σημεία του σώματος του Χριστού να μπουν τα καρφιά («εγώ θα τα διατάξω»). Επομένως, στο πρόσωπο του Φαραώ, ο τσιγγάνος τεχνίτης, διατάζει: «Τα δυο βάλ' τα στα πόδια του, τα άλλα τα δυο στα χέρια / Το πέμπτο το φαρμακερό, βάλτε το στην καρδιά του / Να τρέξει αίμα και νερό να πικραθεί η καρδιά του»· με την πράξη του αυτή αποδίδεται άμεσα η ευθύνη στον τεχνίτη, αφήνοντας το περιθώριο να αναπτυχθεί ένα αφήγημα υπαιτιότητας προς τους Τσιγγάνους-Ρομά.

Και στις δυο περιπτώσεις, λοιπόν, είναι εμφανές πως το ποιητικό κείμενο του «μοιρολογιού της Παναγίας» ταυτίζεται με επίσημες θέσεις λογίων και ιεραρχών των δυο τελευταίων αιώνων της βυζαντινής αυτοκρατορίας, αλλά και ευρύτερα των πίστewων και των δεισιδαιμονιών που κυκλοφορούν κατά τον Μεσαίωνα στον χριστιανικό κόσμο. Τα λειτουργικά κείμενα φαίνεται πως προσφέρουν αφηγηματικά μοτίβα στη λαϊκή κοσμοθεωρία των προνεοτερικών κοινοτήτων, ενώ είναι εξίσου εμφανής η επικαιροποίηση τους διά της βιωμένης εμπειρίας των πιστών. Και στις δυο περιπτώσεις ενυπάρχει το αφήγημα της «συλλογικής ενοχής» των δυο εθνοπολιτισμικών ομάδων, ενώ η τιμωρία τους «αποδεικνύεται» από τον «νομαδισμό» που τις χαρακτηρίζει στον ρου της ιστορίας τους, καθώς στο λαϊκό φαντασιακό η απουσία ταξινόμησης μιας ομάδας με έναν συγκεκριμένο τόπο ταυτίζεται με τη συμβολική οριακότητα και τη μιαρότητα (Douglas, 1966, Turner, 1969).

Η κατασκευή του «άλλου» στους τελετουργικούς χορούς της Πασχαλιάς

Στην κοινότητα Αλύκου και στα όμορα χωριά, η Πασχαλιά κατείχε τον ρόλο του κυρίαρχου θρησκευτικού πανηγυριού στον κύκλο του χρόνου, ενώ ο εορτασμός της ήταν πολυήμερος. Οι Πασχαλιάτικοι χοροί στο προαύλιο του ναού έχουν ιδιαίτερη τελετουργική αξία, αφού εκφράζουν το στοιχείο της ανανέωσης του χρόνου, συντελούν στην κοινωνική αναπαραγωγή της κοινότητας και ως προάγγελοι των θερινών πανηγυριών, συνιστούν δρώμενα συμβολικής συγκρότησης της κοινότητας (Νιτσιάκος, 2003: 163). Η τελετουργική σημασία του πάνδημου χορού της Πασχαλιάς, καθώς και ο ρόλος της συμβολικής συγκρότησης και αναπαραγωγής των αξιακών στερεοτύπων της κοινότητας, εκφράζονται και από τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του μουσικοχορευτικού φαινομένου, καθώς ο χορός δομείται ιεραρχικά με άξονες αναφοράς το φύλο, την ηλικία, αλλά και την ημερομηνία του γάμου για τις γυναίκες. Συγκεκριμένα, καταγράφεται η παρακάτω μαρτυρία¹¹:

Περούσε η Πασχαλιά, Δευτέρα, Τρίτη γέρονταν στην Αγιά Βαρβάρα. Με χορούς τραγούδια. Έπαιραμε ψωμί το μεσημέρι και τ' απόγευμα όλοι. Μαζεύονταν όλοι οι γερόντοι, οι άντρες και όλες μια σειρά οι γυναίκες, μια σειρά οι άντρες. Πρώτα οι άντρες, μετά οι γυναίκες με το στόμα. Και χόρευαν και οι νυφάδες. Κατά ηλικία οι νυφάδες, όπως ήταν παντρεμένες. Άντρες και γυναίκες με ηλικία. Δεν μπορούσες εσύ να πήγαινες στην κορφή και εγώ στο τέλος.

Η ηλικία και ο γάμος συνιστούσαν κυρίαρχες αναλυτικές κατηγορίες για την κατασκευή και την αναπαραγωγή των έμφυλων ταυτοτήτων και των κοινωνικών ρόλων, ιδιαίτερα για τις γυναίκες. Οι άντρες προηγούνταν του χορού, ενώ οι γυναίκες ακολουθούσαν τον κύκλο των αντρών είτε χορεύοντας ξεχωριστά, είτε πιάνοντας η πρώτη γυναίκα τον

¹¹ Προφορική μαρτυρία Γ. ΓΚ. (1946).

τελευταίο άντρα με ένα μαντίλι, καθώς απαγορευόταν να πιαστούν με γυμνό χέρι. Η αυστηρότητα των ηθών και ο απαράβατος νόμος της τιμής και της ντροπής (Campbell, 1964) για μια γυναίκα μπορούσε να την οδηγήσει πολύ εύκολα στην κατάκριση. Παρά ταύτα, οι γυναίκες κατείχαν κυρίαρχο ρόλο στην πασχαλιάτικη τελετουργία, αφού είναι αυτές που καλούνται να αναπαράγουν συμβολικά την κοινότητα με τη δυναμική της γονιμότητας, με την οποία είναι επιφορτισμένες βιολογικά και κοινωνικά.

Ιδιαίτερα σημαντικός, όμως, ήταν ο ρόλος των ηλικιωμένων γυναικών, αλλά και των «νυφάδων», των νεοεισαχθεισών, δηλαδή στον έγγαμο βίο, γυναικών, που συγκροτούσαν ξεχωριστή κοινωνική κατηγορία στο πλαίσιο της κοινότητας. Ο πρώτος χρόνος του έγγαμου βίου λειτουργούσε ως μυητική περίοδος για τις γυναίκες, αφού οι ίδιες καλούνταν να παίξουν σημαντικότατο ρόλο στις διάφορες τελετουργίες, μυσούμενες διά της επιτέλεσης στον οικείο αξιακό κώδικα. Παράλληλα, η συμβολική οριακότητα (liminality) που τις χαρακτήριζε ως νεοεισαχθείσες στην κοινωνική κατηγορία αυτή, προσέδιδε επιπλέον τελετουργική δυναμική στην επιτέλεση.

Τα τραγούδια των πάνδημων χορών της Πασχαλιάς, είναι κυρίως ιστορικά και κλέφτικα, καθώς, όπως παρατηρεί ο Νιτσιάκος (2003), τα τραγούδια αυτά συμβάλλουν στη βίωση του ιστορικού χρόνου της κοινότητας, που συμπλέει με τον αντίστοιχο μυθικό, ενώ καλούνται να επαναδιαπραγματευθούν το παρελθόν της κοινότητας στο παρόν, ανασυγκροτώντας την κοινωνική μνήμη. Το παρακάτω τραγούδι¹², το «Τραγούδι της Ζερβοπούλας», το οποίο είναι και το δεύτερο παράδειγμα της παρούσας μελέτης, αποτελούσε ένα από τα εναρκτήρια τελετουργικά τραγούδι, που επιτελούνταν αντιφωνικά τις τρεις μέρες του Πάσχα στην εκκλησία της Αγίας Βαρβάρας στον λόφο της Τρέμουλης.

1. *Να ανοίξω το χειλάκι μου, μπιρμπίλι μπιρμπίλι*
2. *να πω ένα τραγουδάκι, το λέει το μπιρμπιλάκι.*
3. *Να νοστιμίνω το χορό, μπιρμπίλι μπιρμπίλι*
4. *να μπουν ο κόσμος όλος, το λέει το μπιρμπιλάκι.*
5. *Να μπουν γερόντοι και παιδιά, μπιρμπίλι μπιρμπίλι*
6. *κορίτσια και νυφάδες, το λέει το μπιρμπιλάκι.*
7. *Στη Βουργαριά απέρασα, μπιρμπίλι μπιρμπίλι*
8. *στον κάμπο του Βουργάρου, το λέει το μπιρμπιλάκι.*
9. *Εκεί χορός εγένονταν, μπιρμπίλι μπιρμπίλι*
10. *χορεύουν Ζερβοπούλες, το λέει το μπιρμπιλάκι.*
11. *Ένας πασάς απέρασε, μπιρμπίλι μπιρμπίλι*
12. *με τ' άλογο καβάλα, το λέει το μπιρμπιλάκι.*
13. *(Και σταματάει το άλογο, μπιρμπίλι μπιρμπίλι*
14. *και το χορό λογιάζει, το λέει το μπιρμπιλάκι.*
15. *Και με το νου του το 'λεγε, μπιρμπίλι μπιρμπίλι*
16. *και με το νου του λέει, το λέει το μπιρμπιλάκι.)¹³*
17. *Να 'μουν και εγώ ένας Ρωμιός, μπιρμπίλι μπιρμπίλι*
18. *και ρωμιοβαφτισμένος, το λέει το μπιρμπιλάκι.*
19. *Να πήγαινα να πιάνομαν, μπιρμπίλι μπιρμπίλι*
20. *από μια ζερβοπούλα, το λέει το μπιρμπιλάκι.*
21. *Που λάμπουν τα μανίκια της, μπιρμπίλι μπιρμπίλι*
22. *και όλη η φορεσιά της, το λέει το μπιρμπιλάκι.*

¹² Το τραγούδι καταγράφηκε από τη Μ. Κ. (1931).

¹³ Οι στίχοι μέσα στις παρενθέσεις προέρχονται από μουσική καταγραφή στο χωριό Σμήνετση των Ριζών και δεν αποτυπώθηκαν στην παρούσα καταγραφή. Παρ' όλα αυτά, εδώ παρουσιάζονται για την πληρέστερη κατανόηση του ποιητικού κειμένου.

Το τραγούδι έχει δημοσιευθεί και στο βιβλίο του Γρηγόρη Κατσαλίδα (1994: 412) για τα λαογραφικά της περιοχής Θεολόγου με κάποιες μικρές στιχουργικές διαφοροποιήσεις, ενώ τραγουδιέται στην ευρύτερη περιοχή του Βούρκου και στα χωριά των Ριζών. Η επωδός «μπιρμπίλι» ή/και «μπιρμπιλάκι», που λειτουργεί ως τσάκισμα στο τραγούδι, μεταφράζεται ως αηδόνι και είναι αλβανική λέξη. Εδώ περιγράφεται, η ιεράρχηση του χορού κατά φύλο και ηλικία, γεγονός που συντελεί στην κατανόηση του πλαισίου της επιτέλεσης, ενώ άξια λόγου είναι η αναφορά στο γεγονός της «ερωτικής ανομίας» που συνδέεται παράλληλα με την εθνοτική ετερότητα. Στο τραγούδι ο πασάς, ένας μουσουλμάνος στο θρήσκευμα, εκφράζει την ερωτική του διάθεση απέναντι σε μια χριστιανή, κατά τη διάρκεια του τελετουργικού χορού, ενώ ο ίδιος φαίνεται παράλληλα να εκφράζει την επιθυμία να αλλαξοπιστήσει, για να μπορέσει να πιαστεί δίπλα της στον χορό.

Η Ψυχογιού (2008) χαρακτηρίζει αντίστοιχα τραγούδια ως ανίερα/ιερά, αφού ενώ επιτελούνται στο ιερό πλαίσιο των μεγάλων θρησκευτικών γιορτών, εκφράζουν «ανίερες παρεκκλίσεις» από τους έμφυλα προσδιορισμένους ηθικούς κώδικες της κοινότητας. Έτσι, το τραγούδι, εκτός από την προφανή περιγραφή της χορευτικής τελετουργίας, αναδεικνύει συμβολικά απόκρυφες πτυχές της τοπικής “λαϊκής” / κοσμοθεωρίας. Ο Γκιζέλης (1973: 28) σε δημοσίευσή του για τη λειτουργία των ερωτικών δημοτικών τραγουδιών του Βούρκου, εύστοχα παρατηρεί πως: «Αι λειτουργίες των λαογραφημάτων διακρίνονται εις φανεράς και λανθάνουσας. Η διάκρισις αυτή υπαινίσσεται ότι πολύ περισσότερα θα ηδύναντο να λεχθούν περί του ρόλου των τραγουδιών εις το κοινωνικόν σύστημα των κοινοτήτων του Βούρκου και περί του έργου το οποίον επιτελούν δια τα μέλη αυτής της κοινωνίας». Ο ίδιος αναφέρεται και στην υπολανθάνουσα παρουσία απαγορευτικών ηθικών νόμων και απωθημένων επιθυμιών στα τραγούδια και στην προφορική παράδοση της κοινότητας. Αν μάλιστα αντιληφθούμε το πεδίο της τελετουργίας ως μια συνεχή μνητική διαδικασία, τα μέλη της κοινότητας διδάσκονται τους έμφυλους ρόλους τους μέσα σ’ αυτή, αλλά και τις συνέπειες των παραβάσεων του αξιακού κώδικα. Ο Γκιζέλης, λοιπόν, συμπεραίνει πως η συνεχής επανάληψη αυτών των τραγουδιών στις δημόσιες τελετουργίες, αλλά και η εκμάθησή τους διά της προφορικότητας από τη νεαρή ηλικία ακόμα, συντελούν στην a priori αποδοχή των κανόνων συμπεριφοράς από τα νεότερα μέλη.

Σημειωτέον, επίσης, πως το τραγούδι τοποθετείται σε ένα άχρονο μακρινό παρελθόν, ενώ χωρικά η «Βουργαριά» αποτελεί μια μακρινή και συνάμα ξένη τοποθεσία έξω από τα σύνορα της κοινότητας, γεγονός που της προσδίδει μιανό χαρακτήρα. Σε έναν αόριστο χωροχρόνο, όπως συμβαίνει στις παραμυθιακές αφηγήσεις, δυο διαφορετικοί εθνοπολιτισμικά και θρησκευτικά κόσμοι συναντούνται, ενώ η υπόνοια μιας μεταξύ τους συνένυσης αποτελεί αφορμή κοινωνικής κρίσης για την κοινότητα.

Αν λάβουμε υπόψη μια παραλλαγή του ίδιου τραγουδιού από το χωριό Σμήνετση, ο πασάς εκφράζει κρυφά την επιθυμία του και μόνο στο μυαλό του μέσα, όπως δηλώνουν και οι στίχοι 15-16 «Και με το νου του το ’λεγε / και με το νου του λέει», να αλλαξοπιστήσει για να πιαστεί δίπλα στη ζερβοπούλα, γεγονός που σημειωτικά παραπέμπει στην ερωτική συνένυση. Στο σημείο αυτό του τραγουδιού, η ερωτική παρέκκλιση συνίσταται σε δυο άξονες, αφού όχι μόνο εκφράζεται η επιθυμία ενός άνδρα να θέλει να πιαστεί στον χορό πλάι σε μια γυναίκα, αλλά ο άνδρας αυτός είναι παράλληλα «ξένος» εθνοτικά και θρησκευτικά. Η «ανομία» εκφράζεται όχι μόνο σε κοινωνικό, αλλά και σε εθνοτικό επίπεδο, οργανώνοντας διπολικά τα διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα και ορίζοντας τα στενά όρια μεταξύ τους. Η ακαμψία του διπόλου στηρίζεται κυρίως στη θρησκευτική ετερότητα, αφού η υπέρβασή του μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την άρνηση της μουσουλμανικής θρησκείας και την υιοθέτηση πολιτισμικών πρακτικών του χριστιανισμού, γεγονός που αποτυπώνεται στιχουργικά με τα λόγια (βλ. στίχους 17-18 και 19-20): «Να ήμουν και εγώ ένας Ρωμιός / και ρωμοβαφτισμένος..., Να πήγαινα να πιάνομαν / από μια ζερβοπούλα» (Κώτσης: 2018). Άλλωστε, η λέξη «ρωμοβαφτισμένος» (στίχος 18), που αναδεικνύει το πλαίσιο του

εθνοθησκευτικού διαχωρισμού των μιλέτ που επικρατούσε κατά την οθωμανική κυριαρχία, ολοφάνερα δηλώνει πως η ταυτότητα του «Ρωμιού» (στίχος 17) δεν μπορεί παρά να συνυπάρχει απόλυτα με τη χριστιανική ιδιότητα, η οποία εκφράζεται μέσα από το μυστήριο του βαπτίσματος. Αναλογιζόμενοι, λοιπόν, το πολυεθνικό περιβάλλον της οθωμανικής αυτοκρατορίας και ιδιαίτερα την εθνοπολιτισμική διαφοροποίηση μεταξύ «Χριστιανών» / «Ελλήνων» και «Μουσουλμάνων» / «Τούρκων», όπως αποτυπώνεται αφηγηματικά στην περιοχή με άξονα το σχήμα εθνοτική ομάδα / θρήσκευμα, θα καταλήγαμε στο συμπέρασμα που παρατηρεί ο Αυδίκος (2017α, 2017β), μελετώντας εθνογραφικά παραδείγματα από την περιοχή της Θράκης: «Η ερωτική ανομία είναι ο χώρος που εκδηλώνεται με μεγαλύτερη ακαμψία η επιθυμία των διαφόρων πληθυσμιακών ομάδων να προστατεύσουν την επιβίωσή τους μέσα σε ένα περιβάλλον, θρησκευτικών, εθνολογικών και πολιτισμικών διαφορών» (Αυδίκος, 2017α: 290).

Συμπερασματικά

Μέσα από την εξέταση δυο τελετουργικών τραγουδιών της Πασχαλιάς και την παράλληλη μελέτη του ιστορικού και ευρύτερα πολιτισμικού πλαισίου, έγινε μια προσπάθεια ανάδειξης της αφηγηματικής και επιτελεστικής κατασκευής της ετερότητας στο πολυεθνικό περιβάλλον της Οθωμανικής αυτοκρατορίας. Από τη μια πλευρά, μελετώντας τα Λαζαριάτικα κάλαντα που παραπέμπουν στο αφηγηματικό μοτίβο του μοιρολογιού της Παναγιάς, αναδείχθηκε το πλαίσιο δημιουργίας και αναπαραγωγής στερεοτύπων για την εικόνα των Εβραίων και των Τσιγγάνων στην ελληνορθόδοξη παράδοση, παρουσιάζοντας στοιχεία που εκφράζουν τη διαρκή συνομιλία των κυρίαρχων λόγιων αφηγημάτων με την «λαϊκή κοσμοθεωρία». Από την άλλη, στο τραγούδι της Ζερβοπούλας, παρουσιάστηκε ο τρόπος που συγκροτούνται διπολικά ταυτοτικά σχήματα για τη διάκριση «Ρωμιών» και «Τούρκων» με κύριο άξονα τη θρησκεία, φαινόμενο που παραπέμπει στο οθωμανικό σύστημα των μιλέτ, ενώ παράλληλα εκφράστηκε η ακαμψία του διπολικού συστήματος στην έκφραση της ερωτικής επιθυμίας ως προσπάθεια μιας εθνοτικής ομάδας να διατηρήσει τα εγγενή πολιτισμικά χαρακτηριστικά της, καθώς η άρνηση της μουσουλμανικής θρησκείας φαίνεται να αρκεί για τη μετάβαση από το ένα πολιτισμικό σύστημα στο άλλο.

Επομένως, η έννοια της πολιτισμικής ετερότητας ενυπάρχει άμεσα ή/και έμμεσα στη λογοτεχνία (και ιδίως στην ελληνική λαϊκή λογοτεχνία), καθώς σε διάφορα δημοτικά τραγούδια και λαϊκά παραμύθια εμφανίζονται στοιχεία που προβάλλουν τις διαφοροποιήσεις τόσο με βάση το κοινωνικό φύλο, όσο με βάση την εθνικότητα και το θρήσκευμα. Το φαινόμενο αυτό αποτελεί κοινό τόπο σε κοινωνίες προφορικότητας, καθώς μέσα από τα διάφορα είδη της λαϊκής λογοτεχνίας τα νεότερα μέλη της κοινότητας μωθούνται βιωματικά στον τοπικό αξιακό κώδικα. Οι τελετουργικές ρωγμές του χρόνου αποτελούν σημαντικές τελετουργίες διάβασης των νεότερων στον ενήλικο βίο, ενώ ιδιαίτερος οι γιορτές της Άνοιξης, με κορυφαία την Πασχαλιά, αποτελούν σημαντικό πεδίο για τη συμβολική αναπαραγωγή της κοινότητας, που προϋποθέτει τη διάκριση της ιδιαίτερης ταυτότητας της από το «άλλο» σε προνεωτερικά περιβάλλοντα.

Με κύριο άξονα τη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής και την ιστορικότητα ως βασική συνθήκη μελέτης του πλαισίου δημιουργίας και αναπαραγωγής πολιτισμικών πρακτικών, όπως το μουσικοχορευτικό φαινόμενο, οδηγούμαστε στην κατάρριψη των στερεοτυπικών αφηγήσεων και αναπαραστάσεων του «άλλου» κατά τη μετανεωτερικότητα. Στόχος μας, σε ένα σύγχρονο παιδαγωγικό περιβάλλον, οφείλουμε να είναι η εξισορρόπηση κάθε στοιχείου που μπορεί να δημιουργήσει έντονα κοινωνιολογικά ζητήματα και διακρίσεις, τα οποία βασίζονται στην ξеноφοβία, στο κοινωνικό φύλο, στην καταγωγή και το θρήσκευμα. Στην εκπαιδευτική διαδικασία, λοιπόν, κατά την ανάγνωση και κατανόηση κειμένων μέσα από τη

νεοελληνική λογοτεχνία και κυρίως την ελληνική λαϊκή λογοτεχνία (λ.χ. σε λαϊκά παραμύθια και δημοτικά τραγούδια), οφείλουμε, πέρα από τη διερεύνηση και την ανάδειξη στοιχείων πολιτισμικής ετερότητας, να επισχολιάζουμε επαρκώς τα αντιθετικά δίπολα, παρουσιάζοντας και ερμηνεύοντας τα κυρίαρχα αφηγήματα που καθόρισαν την ακαμψία τους. Σημειωτέον πως πρέπει φυσικά να λαμβάνονται υπόψη ο χώρος, ο χρόνος και οι συνθήκες δημιουργίας των λογοτεχνημάτων, αλλά οι όποιες αντιθετικές αντιστιζεις πρέπει να λαμβάνονται κυρίως ως κοινωνιολογικά δεδομένα που θα βοηθήσουν στην εξάλειψη των στοιχείων ετερότητας και στην ισοπέδωση των διαφοροποιήσεων. Επομένως, έχοντας ως παραδείγματα, αφενός στο ζεύγος τεχνίτης-τσιγγάνος πρέπει να μην προωθείτε ένας επαγγελματικός στιγματισμός συγκεκριμένων εθνοτικών ομάδων και αφετέρου στο ζεύγος ζερβοπούλα-πασάς πρέπει να μην αναπαράγεται το μοντέλο ερωτικής συνύπαρξης μόνο ατόμων «ημέτερων» είτε προσδιορίζεται από την εθνικότητα είτε από το θρήσκευμα. Αντιθέτως, οφείλουμε επιτακτικά να δηλώνουμε πως τα επαγγέλματα δεν ταυτίζονται με συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες ή/και συγκεκριμένα εθνοτικά φύλα και οι ερωτικές σχέσεις δημιουργούνται ανεξαρτήτως του θρησκευάτος ή/και της εθνικής καταγωγής.

Βιβλιογραφία

- Αυδίκος, Ε. (2017α). *Προφορική ιστορία και λαϊκές μυθολογίες*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Αυδίκος, Ε. (2017β). *Εορταί και Πανηγύρεις*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Bale, A. (2010). *The Jew in the Medieval book*. UK: Cambridge University Press.
- Campbell, J. (1964). *Honour, Family and Patronage. A Study of Institutions and Moral Values in a Greek Mountain Community*. Oxford: Clarendon Press.
- Γκέφου Μαδιανού, Δ. (2011). *Πολιτισμός και εθνογραφία: Απ' τον εθνογραφικό ρεαλισμό στην πολιτισμική κριτική*. Αθήνα: Πατάκη.
- Γκιζέλης, Γ. (1973). *Η λειτουργία των βορειοηπειρωτικών τραγουδιών της αγάπης*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.
- Douglas, M. (1966). *Purity and Danger: An Analysis of Concepts of Pollution and Taboo*. UK: Routledge.
- Έξαρχος, Γ. (2007). *Αυτοί είναι οι τσιγγάνοι*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Κατσαλίδας, Γ. (1994). *Η περιοχή Θεολόγου Αγίων Σαράντα*. Ιωάννινα: I.B.E.
- Κυριακίδου Νέστορος, Α. (1981). *Η θεωρία της ελληνικής λαογραφίας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Κώτσης, Θ. (2018). *Από τον κυκλικό χρόνο στο χρόνο της κοπερατίβας: Τελετουργίες, πολιτισμικές πρακτικές και μετασηματισμοί στην επαρχία Βούρκου Αγίων Σαράντα*, [Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή]. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα
- Λυδάκη, Α. (2012). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Marushiakova, E. & Popov V. (2001). «New ethnic identities in the Balkans: The case of the Egyptians». *Philosophy and Sociology* 2 (8): 465-477.
- Νιτσιάκος, Β. (2003). *Χτίζοντας το χώρο και το χρόνο*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Νιτσιάκος, Β. (1997). *Λαογραφικά ετερόκλητα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Πούχγερ, Β. (2016). *Τα δρώμενα της Ελλάδος και της Βαλκανικής*. Αθήνα: Αρμός.
- Τερζοπούλου, Μ. (1998). «Έστησε ο έρωτας χορό με τον ξανθό Απρίλη». *Τα Πασχαλιάτικα*. Αθήνα: Καλλιτεχνικός Σύλλογος Δημοτικής Μουσικής Δόμνα Σαμίου.
- Turner, V. (1969). *The Ritual Process: Structure and Anti-structure*. Chicago: Aldine Pub.
- Ροδίτης, Α. (1970). *Χριστιανισμός και πλούτος*. Αθήνα: Ροδίτης.
- Ψυχογιού, Ε. (2008). *Μαύρη γη και Ελένη: Τελετουργίες θανάτου και αναγέννησης*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.

Αυτοπεποίθηση και Περιοριστικές Πεποιθήσεις Μαθητών Αλβανικής Καταγωγής Σχετικά με τις Πανελλαδικές Εξετάσεις

Μαυροθανάση Μαρία

Φιλολόγος, ΜΑ Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία- ΑΠΚΥ

mariamavrotanasi@yahoo.com

Περίληψη

Οι πεποιθήσεις των μαθητών και συγκεκριμένα η αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση, έχουν διερευνηθεί στα πλαίσια πλήθους ερευνών και από πολλούς μελετητές, δεδομένου ότι αναπτύσσονται από πολύ μικρή ηλικία και διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην έκβαση διαφόρων πτυχών του ατομικού βίου, όπως η προσωπική, η εκπαιδευτική και η επαγγελματική επιτυχία ή αποτυχία. Στην παρούσα εργασία διερευνάται η συσχέτιση των πεποιθήσεων που έχουν οι αλλοδαποί μαθητές μέσα από τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα, σε σχέση με την είσοδο στο Πανεπιστήμιο, μέσω των Πανελλαδικών εξετάσεων. Η διερεύνηση αυτή πραγματοποιήθηκε με μια ποιοτική έρευνα, στην οποία συμμετείχαν δέκα Αλβανοί μαθητές που φοιτούν ή φοίτησαν σε ελληνικά σχολεία.

Λέξεις-κλειδιά: αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, ακαδημαϊκό επίτευγμα, αλλοδαποί μαθητές

Abstract

Students' beliefs, such as self-perception, self-esteem and self-confidence have been explored in the context of numerous surveys and many scholars as they develop from a very young age and play a key role in the outcome of various aspects of the individual, such as personal, educational and professional success or failure. This paper investigates the relationship between the beliefs of foreign students and their academic achievement, regarding the entry University exams "Panelladikes", through a qualitative research involving ten Albanian students who attended or attended Greek schools.

Key words: self-perception, self-esteem, self-confidence, academic achievement, foreigners students

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ των πεποιθήσεων των μαθητών για τον εαυτό τους και της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές οι οποίοι αναπτύσσουν *θετική αυτοαντίληψη* φαίνεται πως επιτυγχάνουν και υψηλότερα επίπεδα σχολικής επιτυχίας. Είναι μείζονος σημασίας να αναφερθεί, πως η αυτοαντίληψη αρχίζει να αναπτύσσεται ήδη από την γέννηση του ατόμου, ενώ, στην ανάπτυξή της, πρωτεύοντα ρόλο έχει το κοινωνικό περιβάλλον, όπου ζει το παιδί. Ακόμη, η *αυτοεκτίμηση*, που αντιπροσωπεύει όχι μόνο τη συναισθηματική αλλά και ψυχολογική διάσταση της αντίληψης του ατόμου σε σχέση με τις ικανότητες που έχει, όπως η ακαδημαϊκή του απόδοση. Τέλος, η *αυτοπεποίθηση* συνδέεται άμεσα με τη σχολική επιτυχία ή με την σχολική αποτυχία και συνυφάνεται με την ανάπτυξη θετικών στάσεων του ατόμου για τον ίδιο τον εαυτό του.

Με την παρούσα έρευνα, επιχειρήθηκε να ανιχνευθεί η σχέση μεταξύ της

«αυτοεικόνας» των μαθητών, ως συνιστώσα των τριών αυτών πεποιθήσεων, αλβανικής καταγωγής και της συμμετοχής τους στις Πανελλαδικές εξετάσεις. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε:

- αν η επίδοση των μαθητών στο σχολείο επηρεάζει την επιλογή των σχολώνστις οποίες στοχεύουν μέσω των πανελληνίων εξετάσεων
- αν οι αλλοδαποί μαθητές θεωρούν ότι το γεγονός πως κατάγονται από άλλη χώρα επηρεάζει την σχολική τους επιτυχία
- αν οι συμμετέχοντες έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους ως προς τη μαθητική τους επίδοση.

Αυτοαντίληψη μαθητών

Αναφορικά με τον όρο αυτοαντίληψη έχει διατυπωθεί πλήθος ορισμών, οι περισσότεροι εκ των οποίων θεωρούν την αυτοαντίληψη ως *το σύνολο των πεποιθήσεων και των στάσεων που αναπτύσσει το άτομο για τον ίδιο του τον εαυτό, οδηγώντας τον σε ένα εύρος από-αξιολογήσεων καθώς και σε τάσεις συμπεριφοράς* (Φλουρής, 1989). Μάλιστα, η αυτοαντίληψη αποτελεί μείζονος σημασίας συνιστώσα της έννοιας του εαυτού, καθιστώντας τη γνωστική πλευρά αυτού. Σύμφωνα με τον Burns (1982), η αυτοαντίληψη είναι μια δήλωση είτε περιγραφή του ατόμου σχετικά με τον εαυτό του, η οποία μπορεί να είναι αντικειμενική είτε υποκειμενική, σωστή είτε λανθασμένη.

Επιπροσθέτως, η Μακρή- Μπότσαρη (2001) τονίζει, ότι η αυτοαντίληψη αποτελεί στην ουσία ένα σχήμα γνώσης, αποτελούμενο από το σύνολο των αναφορών, που το άτομο εισπράττει για τον εαυτό από τον κοινωνικό του περίγυρο. Επιπλέον, ο Shavelson (1976) τονίζει, πως η αυτοαντίληψη είναι οι αντιλήψεις που διαμορφώνει ένας άνθρωπος για τον εαυτό του, μέσα από την προσωπική του εμπειρία με τον κοινωνικό του περίγυρο και των ερμηνειών που προσδίδει ο ίδιος σε αυτές. Είναι αξιοσημείωτο, πως οι αντιλήψεις αυτές μπορεί να επηρεάζονται από ενισχύσεις ή αξιολογήσεις των άλλων ατόμων.

Ακόμη, η αυτοαντίληψη διαμορφώνεται ήδη από τα παιδικά χρόνια και καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η σχέση τόσο με τους γονείς όσο και με το συγγενικό περιβάλλον. Αξίζει να αναφερθεί, πως επηρεάζεται σημαντικά από τον τρόπο με τον οποίο έχει ανατραφεί το παιδί αλλά και από τα προσωπικά βιώματα της καθημερινότητάς του (Φλουρής, 1989).

Αυτοαντίληψη και σχολική επιτυχία

Οι σύγχρονοι θεωρητικοί που ασχολούνται με την εκπαίδευση αλλά και οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί θεωρούν θεμελιώδη την ανάγκη να αναπτυχθεί θετική αυτοαντίληψη στους μαθητές. Οι σχολικές εμπειρίες του μαθητή και το σχολικό περιβάλλον συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης. Έτσι, ως «ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη» ορίζεται η αντίληψη που αναπτύσσει κάποιος για τον εαυτό του, όταν τα καταφέρνει. Η θετική αυτοαντίληψη για τις ακαδημαϊκές ικανότητες του ατόμου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο (Mathew, 2017).

Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ της αυτοαντίληψης και της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Οι σπουδαστές που έχουν θετική αυτοαντίληψη παρουσιάζουν υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Επίσης, έχει αναφερθεί πως οι μεταβολές της αυτοαντίληψης σε διάφορα στάδια ανάπτυξης έχουν επιπτώσεις και στις αντιλήψεις του μαθητή για τις μαθηματικές του ικανότητες και τις λεκτικές δεξιότητές του.

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθεί ο ορισμός του ακαδημαϊκού

επιτεύγματος. Ακαδημαϊκό επίτευγμα, λοιπόν, είναι ένα συγκεκριμένο επίπεδο απόκτησης ή επάρκειας στα πλαίσια της ακαδημαϊκής πορείας, ως απότοκος της αξιολόγησης των εκπαιδευομένων. Στο λεξικό της ψυχολογίας προσδιορίζεται ως η ικανότητα επίτευξης των σχολικών καθηκόντων (Dramanu & Balarabe, 2013· Ghazvini, 2011· Guay et al., 2010).

Μέσω των επιτευγμάτων, δίνεται ανατροφοδότηση στους εκπαιδευομένους σχετικά με τα ταλέντα, τις δεξιότητες και τις ικανότητές, διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο στην περεταίρω ανάπτυξη φιλοδοξιών και στόχων σχετικά με τη μελλοντική τους σταδιοδρομία (Lent et al., 2000). Παλαιότερες έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως «πολύ ικανούς», είναι πιθανό να εφαρμόσουν νέες μεθόδους και προσεγγίσεις σε συγκεκριμένα καθήκοντα. Ως εκ τούτου ίσως είναι πιο παραγωγικοί σε σύγκριση με άλλους μαθητές. Τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, καθίστανται, ακόμη, προγνωστικός παράγοντας για την εγκατάλειψη της σχολικής πορείας (Hitt et al., 2009).

Σύμφωνα με τον Mathew (2017) οι σχολικές επιδόσεις, η αυτό-αντίληψη για την ικανότητα του ατόμου και τα κίνητρα, τείνουν να αλληλοσυνδέονται μεταξύ τους στα παιδιά σχολικής ηλικίας. Αν και η κατεύθυνση της επίδρασης δεν είναι σαφής, οι μαθητές που αισθάνονται θετικά για τον εαυτό τους είναι πιθανό να είναι ακαδημαϊκά ικανοί. Αυτό το δυναμικό δίκτυο συσχέτισης γνωστικών προσεγγίσεων, κινήτρων και ακαδημαϊκών επιδόσεων αναφέρεται ως αυτό-σύστημα. Η αυτοαντίληψη του μαθητή για την ικανότητά του φαίνεται να είναι μια συγκεκριμένη ένδειξη της κεντρικής σημασίας της εκπαίδευσης για τους εφήβους, όχι όμως και σταθερή.

Αυτοεκτίμηση μαθητών

Ως αυτοεκτίμηση ορίζεται το σύνολο των θετικών ή αρνητικών αξιολογήσεων των ατόμων για τον ίδιο τους τον εαυτό (Rosenberg, 1965). Ο εαυτός και η αυτοεκτίμηση αποτελούν δύο διαφορετικές διαστάσεις της προσωπικότητας. Ο εαυτός αντιπροσωπεύει το γνωστικό μέρος της προσωπικότητας, ενώ η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική και ψυχολογική διάσταση του ατόμου. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων, τα φυσικά χαρακτηριστικά τους, οι ικανότητές τους, οι κοινωνικές σχέσεις, τα συναισθήματα και οι ιδέες τους σχετικά με την ακαδημαϊκή ή επαγγελματική τους απόδοση και την ικανοποίηση που αισθάνονται ως αποτέλεσμα αυτών των ιδεών περιλαμβάνονται στην έννοια της αυτοεκτίμησης (İzgiç et al., 2001).

Αναλυτικότερα, στην περίπτωση υψηλού βαθμού ικανοποίησης είναι σαφές, ότι το άτομο έχει υψηλή αυτοεκτίμηση. Αντίθετα, το χαμηλό επίπεδο ικανοποίησης δείχνει χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ο Özkan (1994) προσδιόρισε τα άτομα που έχουν επιτυχία σε ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς τομείς, που δύνανται να χειριστούν το στρες, να αναπτύξουν κοινωνικές και στενές σχέσεις με τους γύρω τους, ως άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση. Ο ίδιος τονίζει, πως σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται και τα άτομα που διέπονται από υψηλό επίπεδο ζωτικότητας και απόλαυσης. Ταυτόχρονα, ορίζει άτομα με χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης τα άτομα που παρουσιάζουν χαμηλό επίπεδο ζωτικότητας και απόλαυσης, που δεν έχουν αυτοπεποίθηση, που αισθάνονται ντροπή και ανεπάρκεια σε ότι αφορά στις προσωπικές τους επιτυχίες και τις δεξιότητές τους. Η διαμόρφωση της «αυτοεικόνας» ξεκινά από την παιδική ηλικία, μέσω των λεκτικών και μη λεκτικών σημάτων που λαμβάνουν από τους γονείς τους, οι οποίοι αποτελούν τα κύρια αντικείμενα σύνδεσης (Demiriz & Ögretir, 2007). Μάλιστα, στο στάδιο της πρώιμης παιδικής ηλικίας, όταν αναπτύσσεται το γνωστικό επίπεδο, αρχίζει να αυτό-αξιολογεί τις σωματικές του ιδιότητες και ικανότητες, τα ισχυρά σημεία αλλά και τις αδυναμίες του. Επιπροσθέτως, τα παιδιά ηλικίας 9 μηνών αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι διαφέρουν διανοητικά το ένα από το άλλο και αναπτύσσουν τους δικούς τους εαυτούς στην ηλικία των δεκαοκτώ μηνών. Η πρόοδος των γνωστικών

γνωρισμάτων των βρεφών έχει αντίκτυπο στις κοινωνικές τους σχέσεις και τους επιτρέπει να αντιλαμβάνονται καλύτερα και να ερμηνεύουν τα σήματα που λαμβάνουν από το περιβάλλον τους (Atkinson et al., 1995).

Στα πλαίσια της βιβλιογραφίας, υποστηρίζεται ότι ικανοποιούνται επαρκώς οι φυσιολογικές ανάγκες των βρεφών κατά τα δύο πρώτα χρόνια τους μέσα από την αγάπη, τη φροντίδα και την αγάπη της μητέρας, επηρεάζοντας την αυτοεκτίμηση τους και δημιουργώντας θετική εικόνα στο βρέφος για την αξία του, μέσω της προσοχής και της αγάπης (Erikson, 1968). Μεγαλώνοντας το παιδί, όσο αυτό εκτιμάται και υποστηρίζεται από το περιβάλλον του, τόσο ενισχύεται η αυτοεκτίμησή του. Ενώ η έλλειψη υποστήριξης, οι αρνητικές αξιολογήσεις, η συχνή σύγκριση με άλλα άτομα και η έλλειψη θετικής ανάδρασης μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την αυτοεκτίμησή του.

Διάφορες ψυχολογικές θεωρίες πρότειναν διαφορετικές εξηγήσεις για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη μετάβαση από τα συναισθήματα της κατωτερότητας σε μια αίσθηση υπεροχής. Παράγοντες, όπως οι ασθένειες, η οικογενειακή κατάσταση, η οικογενειακή επικοινωνία, η σειρά γεννήσεων και η αδυναμία ανάπτυξης σχέσεων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης (Eşer, 2005).

Ο Erikson (1968) έχει διαιρέσει την ανάπτυξη του ατόμου σε οκτώ περιόδους, που διαρκούν από τη γέννηση μέχρι το θάνατο, και δήλωσε ότι κάθε περίοδος περιλαμβάνει μια σύγκρουση μεταξύ δύο αντίθετων αντιλήψεων, που πρέπει να λύσει το άτομο. Σύμφωνα με τον Erikson και τη Θεωρία της Ψυχοκοινωνικής Ανάπτυξης, καθώς τα άτομα επιλύουν αυτές τις συγκρούσεις θετικά και αναμενόμενα, η αυτοεκτίμησή τους αυξάνεται.

Ο Sullivan (1953) αναφέρεται στη βάση της αυτοεκτίμησης, τις οικογενειακές σχέσεις και τόνισε ότι η αυτοεκτίμηση του παιδιού απορρέει από τις σχέσεις με τους γονείς του. Ειδικότερα, είναι καθοριστικός ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς χειρίζονται το παιδί και το σύστημα τιμωρίας ή επιβράβευσης που χρησιμοποιούν. Ο Rogers (1951) υποστήριξε ότι η αυτοεκτίμηση βελτιώνεται σε ένα περιβάλλον, όπου τα άτομα μπορούν να εκφράσουν άνετα τα συναισθήματα και τις ιδέες τους, έχουν την αποδοχή των άλλων ανθρώπων, τον σεβασμό και την εκτίμηση. Σύμφωνα με τον Rogers, τα άτομα τα οποία μεγαλώνουν σε ένα απογοητευτικό και άκαμπτο περιβάλλον έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση διότι δεν είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν.

Αντίθετα, άτομα που μεγαλώνουν σε ευέλικτα, άνετα και καταφατικά περιβάλλοντα που τους επιτρέπουν την αυτοεκδήλωση, διέπονται από υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης. Ο Maslow εξήγησε την εξέλιξη της αυτοεκτίμησης μέσω της ιεραρχίας του πλαισίου αναγκών και της πυραμίδας του. Η αυτοεκτίμηση τοποθετείται στην κορυφή της πυραμίδας. Η ανέλιξη στην κορυφή της πυραμίδας, που προϋποθέτει την επίλυση των προηγούμενων σταδίων, επηρεάζει την εξέλιξη της αυτοεκτίμησης (Koruk, 2017).

Συνεπώς, η αυτοεκτίμηση είναι και αυτή μια μείζονος σημασίας πεποίθηση που αναπτύσσει το άτομο για τον εαυτό του ήδη από την παιδική του ηλικία και συντελεί στη συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη, ενώ, τα προσωπικά βιώματα και οι αξιολογήσεις των σημαντικών άλλων, μπορούν να επηρεάσουν είτε θετικά είτε αρνητικά την αυτοεκτίμηση του ατόμου.

Σχέση αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης

Αρκετοί ερευνητές κάνουν χρήση των όρων «αυτοαντίληψη» και «αυτοεκτίμηση» εναλλακτικά, δηλαδή χρησιμοποιούν τις δύο λέξεις ως συνώνυμες. Ωστόσο, άλλοι τις διαχωρίζουν, χρησιμοποιώντας τον όρο «αυτοαντίληψη» αναφερόμενοι στα γνωστικά σχήματα τα οποία αναπτύσσει το άτομο για τον ίδιο του τον εαυτό και τον όρο

«αυτοεκτίμηση» για να αναφερθούν στην αυτοαξιολόγηση που πραγματοποιεί το άτομο (Λεοντάρη, 1996).

Επιπροσθέτως, αξίζει να τονιστεί πως η αυτοεκτίμηση αποτελεί παράμετρο της αυτοαντίληψης. Ειδικότερα, η αυτοαντίληψη ως έννοια μπορεί να θεωρηθεί τόσο ως πολυδιάστατη όσο και ως ιεραρχικά οργανωμένη. Μάλιστα, οι προδιαθέσεις σε συνδυασμό με τα στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας συνθέτουν το ευρύτερο κομμάτι του περιεχομένου της αυτοαντίληψης. Αναφορικά με την αυτοεκτίμηση μπορεί να χαρακτηριστεί ως η αξιολογική πτυχή του εαυτού, δηλαδή το πώς τα άτομα αξιολογούν τον εαυτό τους δια μέσου των εμπειριών, των πράξεων, των προσδοκιών αλλά και των αλληλεπιδράσεων τους με άλλα άτομα. Να σημειωθεί, πως οι σημαντικοί άλλοι είναι εκείνοι οι οποίοι μέσα από την άποψη που διαμορφώνουν για ένα άτομο, καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που αντιλαμβάνεται κάποιος τον εαυτό του, τον τρόπο που αξιολογεί τις ενέργειές του και την αξία του ως άτομο (Μπότσαρη-Μακρή, 2001).

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτοεκτίμησης του Rosenberg, οι δύο έννοιες αλληλεπιδρούν. Πιο συγκεκριμένα, βάσει της εν λόγω θεωρίας όταν υπάρχει υψηλό επίπεδο αυτοαντίληψης σε έναν συγκεκριμένο τομέα, τότε ενισχύεται και η αυτοεκτίμηση του ατόμου. Δηλαδή, ένα χαμηλό επίπεδο αυτοαντίληψης μειώνει και την αυτοεκτίμηση του ατόμου και η μείωση αυτή αμβλύνεται όσο χαμηλότερο καθίσταται το επίπεδο αυτοαντίληψης και όσο μεγαλύτερη είναι η υποκειμενική σπουδαιότητα του ατόμου σε έναν τομέα. Ακόμη, έχει διαπιστωθεί πως η χαμηλή αυτοαντίληψη σε έναν τομέα ο οποίος θεωρείται σημαντικός από το εκάστοτε άτομο, αποτελεί απειλή για την αυτοεκτίμησή αυτού (Μπότσαρη-Μακρή, 2001).

Επιπλέον, υπάρχει συνάφεια μεταξύ της αυτοεκτίμησης και των επιμέρους τομέων της αυτοαντίληψης, σε σχέση με την εξωτερική εμφάνιση και των σχέσεων που έχει το άτομο με τους συνομηλίκους του.

Ακόμη, σε σχετική ανασκόπηση που εκτόνησε η Harter (1993) αξιοποιήθηκε δείγμα από διάφορες χώρες ανά τον κόσμο (ΗΠΑ, Γερμανία, Ιρλανδία, Καναδά, Ιταλία, Μεγάλη Βρετανία, Ελλάδα), εξήχθη το συμπέρασμα πως στις ηλικίες μεταξύ 8-55 ετών ισχυρότερη συνάφεια με την αυτοεκτίμηση κατέχει η αυτοαντίληψη του ατόμου για την εξωτερική του εμφάνιση. Επίσης, η αξιολόγηση της έννοιας του εαυτού των ατόμων ηλικίας 8 έως 14 ετών, έδειξε πως υπάρχει ασθενής σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης για την αθλητική ικανότητα του ατόμου. Ενώ, η σχολική ικανότητα φάνηκε να βρίσκεται σε ενδιάμεσα επίπεδα.

Μια άλλη έρευνα έχει δείξει ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της σχολικής ικανότητας. Μάλιστα, η εξωτερική εμφάνιση και η γενική σχολική ικανότητα καθιστούν τις σημαντικότερες μεταβλητές πρόβλεψης για τα επίπεδα αυτοεκτίμησης (Μπότσαρη-Μακρή, 2001).

Αυτοεκτίμηση και σχολική επίδοση

Σε αυτό το σημείο της εργασίας είναι σημαντικό να οριστούν οι χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, οι οποίες έχουν αναφερθεί ως η αποτυχία ενός ατόμου να εκτελέσει τα δικά του καθήκοντα επιμελώς, έτσι ώστε να πληρούν τις προδιαγραφές πρότυπο. Στη χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση συμβάλλουν διάφοροι παράγοντες, όπως είναι μεταξύ άλλων τα κίνητρα, η ανεπαρκής προσωπικότητα, η κακή κατάσταση υγείας και η έλλειψη αυτοεκτίμησης (Mello, et al., 2018).

Υποστηρίζεται ότι υπάρχει μια γραμμική και αμοιβαία σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και των ακαδημαϊκών επιδόσεων (Koruk, 2015). Η αύξηση της αυτοεκτίμησης αυξάνει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και παράλληλα η αύξηση των

ακαδημαϊκών επιτευγμάτων αυξάνει την αυτοεκτίμηση. Οι πρακτικές που επιδιώκουν να βελτιώσουν την αυτοεκτίμηση, μπορούν επίσης να αυξήσουν τα επιτεύγματα των μαθητών (Davies & Brember, 1999).

Οι μαθητές που μπορούν να δημιουργήσουν μια πιο ορθολογική σχέση αιτίας και επίδρασης σχετικά με τα επιτεύγματά τους και τις αποτυχίες τους μπορούν να προσαρμοστούν καλύτερα στο ακαδημαϊκό τους επίπεδο. Τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν περισσότερα κίνητρα για να είναι επιτυχημένα σε μια ακαδημαϊκή πορεία, δεδομένου ότι είναι σε θέση να διαμορφώσουν τους μελλοντικούς στόχους και τις προσδοκίες τους σύμφωνα με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα που έχουν. Εν ολίγοις, πολλές μελέτες στη βιβλιογραφία έχουν δείξει ότι η αυτοεκτίμηση είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την αύξηση του ακαδημαϊκού κατορθώματος (Midget et al., 2002· Wang, 2012· Zuffiano et al., 2013).

Αυτοπεποίθηση

Αναφορικά με την «αυτοπεποίθηση», απορρέει από το βαθμό που ένα άτομο πιστεύει ότι είναι σε θέση να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα με τον καλύτερο τρόπο και ότι μπορεί να προσφέρει κάτι ευχάριστο στους άλλους (Gufron & Risnawita, 2012). Ακόμη, η αυτοπεποίθηση είναι η θετική διανοητική στάση ενός ατόμου που τοποθετείται ή προετοιμάζεται να αξιολογήσει τον εαυτό του και το περιβάλλον του, ώστε να αισθάνεται άνετα να εκτελεί δραστηριότητες σε μια προσπάθεια να επιτύχει τους προγραμματισμένους του στόχους (Kunhertanti & Santosa, 2018). Ως εκ τούτου, επιτρέπει στα άτομα να έχουν θετικές αλλά και ρεαλιστικές απόψεις για τον εαυτό τους και τις καταστάσεις τους, να εμπιστεύονται τις δικές τους ικανότητες, να έχουν μια γενική αίσθηση ελέγχου στη ζωή τους και να πιστεύουν ότι μέσα σε λογικά πλαίσια, θα είναι σε θέση να πράξουν αυτά που επιθυμούν, να τα σχεδιάσουν και να αναμένουν τα αποτελέσματα. Τέλος, η αυτοπεποίθηση αποτελεί την πεποίθηση του ατόμου για την ικανότητά του να ολοκληρώσει μια εργασία και να επιλύσει ένα πρόβλημα (Kunhertanti & Santosa, 2018).

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Σύμφωνα με όλες τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε διεθνές και εθνικό επίπεδο, η «αυτοπεποίθηση», η «αυτοεκτίμηση» και η «αυτοαντίληψη», ως δομικά υλικά της «αυτοεικόνας» επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Ahman et al., 2013· Κυριακοπούλου, 2011· Πατηνιώτη & Πολυχρονοπούλου, 2014).

Έχοντας αυτές κατά νου, και επειδή επρόκειτο για διερεύνηση των αντιλήψεων των ίδιων των μαθητών για την επίδοσή τους, με δεδομένο ότι δεν έχει μέχρι στιγμής πραγματοποιηθεί αντίστοιχη έρευνα σε μαθητικό πληθυσμό με μεταναστευτικό υπόβαθρο, σχετικά με την επιδίωξη ανώτερων σπουδών, επιλέχθηκε η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Τηρήθηκαν όλα τα πρωτόκολλα δεοντολογίας (άδεια από τους γονείς, ενημέρωση για τον σκοπό της έρευνας, ανωνυμία) και τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω δομημένων συνεντεύξεων από μαθητές αλλά και φοιτητές από την Αλβανία που φοιτούν ή φοίτησαν στο Γενικό Λύκειο της Θάσου (μελέτη περίπτωσης), σκόπιμα, καθώς οι μαθητές αλβανικής καταγωγής αποτελούν την πλειοψηφία των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Επομένως, δεν πρόκειται για τυχαία δειγματοληψία, αλλά σκόπιμη δειγματοληψία (Κυριαζή, 2011).

Από τους συμμετέχοντες, οι 8 γεννήθηκαν στην Ελλάδα ή ήρθαν στην χώρα σε πολύ μικρή ηλικία, γεγονός που τους καθιστά πιο εύκολα προσαρμόσιμους στην ελληνική

κοινωνία, ενώ 2 από τους συμμετέχοντες ήρθαν στην Ελλάδα σε μεγαλύτερη ηλικία, δηλαδή όταν ήταν 11–12 ετών. Σε αυτές τις δύο περιπτώσεις υφίσταται δυσκολότερη προσαρμογή και λόγω αυτής, ειδικότερα της αλλαγής της γλώσσας, έμειναν πίσω ένα έτος στο σχολείο.

Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν αν η καταγωγή τους διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επίδοση τους στα μαθήματα και οι περισσότεροι εξ αυτών απάντησαν υπερθετικά. Μάλιστα, οι δύο μεγαλύτεροι του δείγματος ανέφεραν πως η αλλαγή περιβάλλοντος και ιδιαίτερα η διαφορετική γλώσσα, είχε καθοριστική σημασία για την μαθητική τους επίδοση. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν αν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση των μαθημάτων και αν ναι, ποιες είναι και που πιστεύουν ότι οφείλονται. Το δείγμα απάντησε κυρίως θετικά, αναφέροντας πως οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οφείλονται στην διαφορετική γλώσσα, επομένως στα γλωσσικά μαθήματα, ενώ ορισμένοι αναφέρθηκαν και στα Μαθηματικά. Επίσης, η συμβολή των καθηγητών φάνηκε να παίζει σε κάποιες περιπτώσεις καθοριστικό παράγοντα στην ευκολότερη ή δυσκολότερη κατανόηση των μαθημάτων.

Η επόμενη ερώτηση που έγινε αφορούσε τη σχολή που στόχευαν να περάσουν οι ερωτώμενοι στις πανελλήνιες και γιατί και αν πιστεύουν ότι αυτή επιλογή σχετίζεται με τους σχολικούς βαθμούς τους. Από τις απαντήσεις φάνηκε ότι το δείγμα δεν στοχεύει σε υψηλόβαθμες σχολές, διότι πιστεύει ότι δεν βρίσκεται σε θέση να καταβάλει την ανάλογη προσπάθεια ή ότι δεν μπορεί να τα καταφέρει και έτσι προτιμά σχολές με χαμηλότερες βάσεις. Σε κάποιες περιπτώσεις τα άτομα προτιμούν να σπουδάσουν στην Αλβανία, λόγω της δυσκολίας να επιτύχουν στις πανελλαδικές εξετάσεις, αλλά και τις καλύτερες προοπτικές που διαφυλάσσει η χώρα καταγωγής τους για τους ίδιους.

Έπειτα, έγινε ερώτηση σχετικά με την επίδοση των ερωτώμενων στα εξεταζόμενα μαθήματα και σε ποια από αυτά έχουν καλύτερη και λιγότερο καλή επίδοση. Κατά κύριο λόγο απάντησαν πως είχαν καλύτερες επιδόσεις στις θετικές επιστήμες και όχι στα φιλολογικά μαθήματα. Τα εν λόγω δεδομένα συνάδουν με τα δεδομένα της έρευνας της Κυριακοπούλου (2011), όπου οι αλλοδαποί μαθητές είχαν χαμηλότερες επιδόσεις στα γλωσσικά μαθήματα, σε σχέση με τους γηγενείς. Ενδεχομένως, η χρήση μιας άλλης γλώσσας από τα μέλη της οικογένειας στην καθημερινότητα, δε βοηθά τους μαθητές να εξοικειωθούν στο μέγιστο βαθμό με τη γλώσσα που διδάσκονται στο σχολείο, γεγονός που έχει αρνητικό αντίκτυπο στη σχολική τους απόδοση στα γλωσσικά μαθήματα. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα πως συμβαίνει λόγω της διαφορετικής γλώσσας, αλλά και του ιδιαίτερου γλωσσικού κώδικα που χαρακτηρίζει τα σχολικά μαθήματα. Ωστόσο, κάποιοι ερωτώμενοι τόνισαν πως η διγλωσσία δεν έχει κάποια σημασία σε αυτό, αλλά περισσότερο οφείλεται στην κλίση που έχει το κάθε άτομο. Επιπροσθέτως, υπήρχε και αναφορά από άτομο του δείγματος ότι στα γλωσσικά μαθήματα έχει καλύτερες επιδόσεις. Οι ερωτώμενοι σημείωσαν, ακόμη, ότι βαθμοί του σχολείου δεν παίζουν ιδιαίτερο ρόλο στις πανελλήνιες εξετάσεις, παρα μόνο ότι είναι ενδεικτική για την επιλογή κατεύθυνσης στην Α΄ Λυκείου.

Εν συνεχεία, τα άτομα του δείγματος ρωτήθηκαν αν μπορούν να επιτύχουν να γράψουν καλό βαθμό στα μαθήματα των Πανελληνίων στα οποία δεν έχουν τόσο καλή επίδοση, σύμφωνα με τους βαθμούς και τις υποδείξεις των καθηγητών. Υπήρχαν μερικοί που απάντησαν κατηγορηματικά «όχι» και αυτός ήταν και ο λόγος που τους απέτρεψε από το να προσπαθήσουν. Ωστόσο, μερικοί εξ αυτών δήλωσαν «ναι», συμπληρώνοντας πως η προσπάθεια και η μελέτη μπορούν να αποφέρουν ένα υψηλό αποτέλεσμα στις εξετάσεις.

Έπειτα, ρωτήθηκαν αν θεωρούν τους εαυτούς τους καλύτερους μαθητές ή πιο έξυπνους. Οι απαντήσεις που δόθηκαν φανερώνουν πως οι συμμετέχοντες δε θεωρούν καμία από αυτές τις δύο ομάδες μαθητών πιο έξυπνη. Αντίθετα, αναφέρθηκε πως η προσπάθεια είναι αυτή που κάνει κάποιους καλύτερους μαθητές, ενώ η διαφορετική γλώσσα αποτελεί παράγοντα που δυσκολεύει κάποια από τα άτομα του δείγματος να έχουν τόσο καλή απόδοση.

Επίσης, σαν παράγοντες δυσκολίας αναφέρθηκαν και η διαφορετική οικονομική κατάσταση και η παρότρυνση από τους γονείς, στα οποία υστερούσαν κάποιοι από τους μαθητές που κατάγονταν από την Αλβανία.

Προς συμπλήρωση αυτής, η επόμενη ερώτηση ρωτούσε αν υπήρχε στήριξη από την οικογένεια ή από φροντιστήριο και αν βοηθάνε αυτά στην επίδοσή τους. Η ομόφωνη απάντηση ήταν πως βοηθάνε σε πολύ μεγάλο βαθμό και αυτή είναι και η αιτία που οι συμμετέχοντες προτίμησαν να κάνουν είτε φροντιστήρια είτε ιδιαίτερα μαθήματα σε σχολικά μαθήματα που σχετίζονται με την προετοιμασία για τις Πανελλαδικές εξετάσεις. Η απουσία φροντιστηριακής στήριξης, οφείλονταν σε δυσμενείς οικονομικές συνθήκες. Στη συνέχεια, ζητήθηκε από το δείγμα να περιγράψουν τον εαυτό τους σαν μαθητή και οι απαντήσεις εμφάνισαν ποικιλία, από κακό μαθητή, σε τεμπέλη, αφηρημένο, επίμονο με στόχους και υπεύθυνο.

Τέλος, η τελική ερώτηση ζητούσε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν αν πιστεύουν πως αξίζουν την επιτυχία στις Πανελλήνιες εξετάσεις, σε μία προσπάθεια να αποκαλυφθεί ποια παράμετρο θεωρούν οι ίδιοι πιο σημαντική για την επιτυχία στις Πανελλαδικές, σε σχέση με την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους και για την προσπάθεια που έχουν καταβάλλει. Οι απαντήσεις έδειξαν πως αυτό εξαρτάται από την προσπάθεια, δηλαδή, εκείνοι που δήλωσαν ότι προσπάθησαν πιστεύουν ότι τους αξίζει, ενώ όσοι δήλωσαν ότι δεν τους αξίζει κατέβαλαν λίγη ή καθόλου προσπάθεια, σύμφωνα με τα λεγόμενα τους.

Εν κατακλείδι, φαίνεται πως οι συμμετέχοντες της έρευνας πιστεύουν πως η καταγωγή τους έχει σημασία όσον αφορά στην επιλογή των σχολών που στοχεύουν στις Πανελλήνιες εξετάσεις. Αυτό επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως είναι η διαφορετική γλώσσα, το ευνοϊκότερο πιθανό μέλλον στη χώρα καταγωγής τους, η αδυναμία των γονέων να στηρίξουν λόγω άγνοιας, όπως επίσης και η νοοτροπία της οικογένειας η οποία θεωρεί τις σπουδές μη χρήσιμες. Όλα τα παραπάνω συμβάλλουν με έμμεσο τρόπο και αποτρέπουν από τους μαθητές να καταβάλουν την ίδια προσπάθεια που πιστεύουν ότι καταβάλλουν οι Έλληνες μαθητές, λόγω των ευκολιών που συναντούν εκείνοι.

Βέβαια, το γεγονός ότι η έρευνα περιορίστηκε μόνο στο νησί της Θάσου, με τα ιδιαίτερα γεωγραφικά και οικονομικά χαρακτηριστικά, που επιδρούν αναμφίβολα, στη διαμόρφωση των στάσεων, απέναντι στη σχολική γνώση και τη διεκδίκηση μίας θέσης στο Πανεπιστήμιο, μέσω των Πανελλαδικών εξετάσεων. Συνήθως, όπως έχει φανεί από άλλες έρευνες κοινωνιολογικής υφής, οι μαθητές που διαμένουν σε τουριστικές περιοχές, προσανατολίζονται σε συναφείς σπουδές, ή προτιμούν να ξεκινήσουν να εργάζονται, αμέσως μετά το σχολείο, καθώς δε βρίσκουν το λόγο να σπουδάσουν, αφού έχουν, ήδη δουλειά. Εξάλλου, το γεγονός, ότι στην παρούσα έρευνα δεν ελέγχθηκε αυτή η επείσασκτη μεταβλητή -λόγω έλλειψης χρόνου- και η απουσία μίας συγκριτικής μελέτης με τα ίδια ερωτήματα σε μία αγροτική ή αστική περιοχή, θα μπορούσε να μας ανιχνεύσει με βεβαιότητα την επίδραση αυτού του παράγοντα στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των μαθητών απέναντι στο σχολείο και την επιδίωξη τριτοβάθμιων σπουδών.

Ακόμη, οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η επιτυχία στις Πανελλήνιες είναι αποτέλεσμα περισσότερο σκληρής δουλειάς και προσπάθειας και με την αντίστοιχη προσπάθεια, όλοι τους θα μπορούσαν να τα καταφέρουν. Δηλαδή, δε θεωρούν τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία τους ή όχι, αλλά ένα πλήθος εξωτερικών κριτηρίων. Η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση τους βρίσκεται γενικά σε υψηλά επίπεδα, καθώς, φαίνεται ότι, σε γενικές γραμμές, έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους ως προς τη μαθητική τους επίδοση, ωστόσο φαίνεται πως στις περιπτώσεις που ήταν χαμηλά υπήρχε και αποτυχία στις Πανελλήνιες εξετάσεις. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα πως υπάρχει επιρροή και σχέση ανάμεσα σε αυτά τα δύο.

Επίσης, η θετική αυτοαντίληψη σχετιζόταν με την επιτυχία στις Πανελλήνιες, ενώ η

αρνητική με την αποτυχία ή την απουσία προσπάθειας. Επομένως και τα τρία επηρεάζουν την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών στις Πανελλήνιες εξετάσεις και αυτά με τη σειρά τους καθορίζονται από τους εξής παράγοντες: διαφορετική γλώσσα, δυσκολία προσαρμογής σε νέα χώρα, κακή οικονομική κατάσταση που δεν επιτρέπει φροντιστηριακή ενίσχυση, ανεπαρκή στήριξη από οικογένεια λόγω άγνοιας, διαφορετική νοοτροπία, ευνοϊκότερο πιθανό μέλλον στη χώρα καταγωγής τους.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με αυτά προηγούμενων ερευνών, που καταδεικνύουν τον αντισταθμιστικό ρόλο που θα μπορούσε να αναλάβει το σχολείο, με δεδομένο τον καθοριστικό του ρόλο στη διαμόρφωση θετικής «αυτοεικόνας». Αρχικά, η έρευνα των Kleitman και Mascrop (2010) βρήκε πως υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην μαθητική επίδοση των μαθητών, την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση, όπως φαίνεται και μέσα από τις απαντήσεις που δόθηκαν στην παρούσα έρευνα. Επίσης, αναφέρθηκε και ο παράγοντας της γονικής μέριμνας όσον αφορά στα σχολικά επιτεύγματα, ο οποίος αναφέρθηκε και από άτομα της παρούσας έρευνας, ως παράγοντας που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική επίδοση. Η σχέση ανάμεσα στη σχολική επίδοση και την αυτοεκτίμηση φαίνεται και από τα αποτελέσματα των ερευνών της Arzana (2010) και Torcu και Leana-Tascilar (2016), η οποία μπορεί να επιβεβαιωθεί και στην παρούσα περίπτωση. Επίσης, αναφέρθηκαν παράγοντες που μείωναν την σχολική επίδοση οι οποίοι αναφέρθηκαν και στην έρευνα της Altinyelken (2009) η οποία έλαβε μέρος στην Τουρκία. Αυτοί οι παράγοντες είναι το νέο περιβάλλον, η προσαρμογή, η γλώσσα και το οικονομικό υπόβαθρο, ενώ ο εκφοβισμός και οι διακρίσεις που αναφέρθηκαν σε εκείνη την έρευνα απουσιάζουν από την παρούσα.

Προς συμπλήρωση της παρούσας έρευνας, μπορούν να διεξαχθούν και μελλοντικές έρευνες οι οποίες θα μπορέσουν να διερευνήσουν πιο διεξοδικά το εν λόγω ζήτημα. Αρχικά, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί ακόμα μία ποιοτική έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών που κατάγεται από την Αλβανία, και από άλλες περιοχές, προκειμένου να προκύψουν ακόμα περισσότερες απόψεις επί του θέματος, με ερωτήσεις που να ελέγχουν περισσότερους παράγοντες όπως χαρακτηριστικά του τόπου, απόδοση αιτιών, στάσεις γονεϊκού και κοινωνικού περιβάλλοντος σχετικά με την αναγκαιότητα των σπουδών, πολιτισμικοί παράγοντες κτλ.

Σε αυτό θα βοηθούσε η πραγματοποίηση ποιοτικής συγκριτικής έρευνας με τις ίδιες συνεντεύξεις σε άτομα τα οποία κατάγονται και από άλλες χώρες εκτός από την Αλβανία. Με αυτό τον τρόπο θα μπορούν να διερευνηθούν και οι απόψεις ανθρώπων από άλλες χώρες που βρίσκονταν στην ίδια κατάσταση και έπειτα να συγκριθούν μεταξύ τους και με τις απαντήσεις που δόθηκαν στην έρευνα της παρούσας εργασίας, ώστε να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορετικές αιτίες και παράγοντες στην επίδοσή τους στις Πανελλήνιες εξετάσεις αλλά και οι δικές τους συμπεριφορές, εμπειρίες και απόψεις (πολιτισμικοί παράγοντες).

Επίσης, θα μπορούσε να διερευνηθεί με ποσοτική έρευνα, σε ένα μεγάλο δείγμα συμμετεχόντων, με σταθμισμένο ερωτηματολόγιο που θα αποδώσει αριθμητικά τις τιμές της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης, για να επιτευχθεί η «τριγωνοποίηση». Το δείγμα θα μπορούσε να απαρτίζεται από μαθητές ημεδαπούς και αλβανικής καταγωγής, με στόχο να αναδειχτεί ο ρόλος του παράγοντα καταγωγή. Σε κάθε περίπτωση, κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, με στόχο να αναδειχτούν οι περιορισμοί – αντικειμενικοί και ενδοβαλλόμενοι με τη μορφή πεποιθήσεων- που ενδέχεται να αποτρέπουν τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, με δεδομένο ότι θα πρέπει να εξασφαλίζονται ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλο το μαθητικό πληθυσμό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ahmad, I., Zeb, A., Ullah, S. & Ali, A. (2013). Relationship between Self-Esteem and Academic Achievements of Students: A Case of Government Secondary Schools in District Swabi, KPK, Pakistan. *International J. Soc. Sci. & Education*, 3(2), 363- 369.
- Altinyelken, K. H. (2009). Migration and self-esteem: a qualitative study among internal migrant girls in turkey. *Adolescence*, 44 (173), 149-163.
- Aryana, M. (2010). Relationship Between Self-esteem and Academic Achievement Amongst Pre-University Students. *Journal of Applied Sciences*, 10 (20), 2474-2477. Doi:10.3923/jas.2010.2474.2477
- Atkinson, R., Atkinson, R. C. & Hilgard, E. R. (1995). *Psikolojiye giris*. Sosyal: Yayınla.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Butler-Bowdon, T. (2007). *50 Psychology classics: Who are, how we think, what we do: insight and inspiration from 50 key books*. Boston: Nicholas Brealey.
- Cole, M. & Cole, S. (2002). *H ανάπτυξη των παιδιών. γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Cooley, H. C. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self esteem*. San Francisco: Consultants Psychologists Press.
- Δαρδανός, Γ. (2004). *Θεωρίες προσωπικότητας-πρόγραμμα προαγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Davies, J. & Brember, I. (1999). Reading and mathematics attainments and self- esteem in years 2 and 6-an eight-year cross-sectional study. *Educational Studies*, 25(2), 145–157. <https://doi.org/10.1080/03055699997873>
- Demiriz, S. & Öğretir, A. D. (2007). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 10 yaş çocuklarının anne tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 105–122.
- D'Mello, L., Monteiro, M. & Pinto, N. (2018). A Study on the Self Esteem and Academic Performance among the Students. *International Journal of Health Sciences and Pharmacy (IJHSP)*, 2(1), 1-7. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.1156448>.
- Dramanu, B. & Balarabe, M. (2013). Relationship between academic self-concept and academic performance of junior high school students in Ghana. *European Scientific Journal*, 9 (34), 93–104.
- Duck, S. A. (1981). *Topography of Relational Disengagement and Dissolution*. In *Personal Relationships*. Cambridge, Massachusetts: Academic Press.
- Epstein, S. (1973). The Self-Concept Revisited: Or a Theory of a Theory. *American Psychologist*, 28(5), 404-16. Doi: 10.1037/h0034679
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Eşer, H. (2005). *Üniversite öğrencilerinde dini inanç ve benlik saygısı ilişkisi*. (Unpublished master's thesis), Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- Garger, J., Thomas, M. & Jacques, P. (2010). Early antecedents to students' expected performance. *International Journal of Educational Management*, 24 (2),129 -138.
- Ghazvini, S. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 15, 1034–9. 10.1016/j.sbspro.2011.03.235
- Guay, F., Ratelle, C., Roy, A. & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644–53. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.08.001>

- Goredema-Braid, B. (2010). Ethical research with young people. *Research Ethics Review*, 6(2), 48–52. <https://doi.org/10.1177/174701611000600204>
- Grassi, E., Hanley, D. & Liston, D. (2004). Service-Learning: an innovative approach for second language learners. *Journal of Experiential Education*, 27 (1), 87-110. <https://doi.org/10.1177/105382590402700107>
- Guérin, E., Arcand, I. & Durand-Bush, N. (2010). A view from the inside: an in- depth look at a female university student's experience with a Feel-Based Intervention to enhance self- confidence and self-talk. *The Qualitative Report*, 15 (5),1058-1079.
- Gufron, M. N. & Risnawita, S. (2012). *Teori-teori psikologi*. Yogyakarta: Ar-Ruzz Media.
- Harter, S. (1993). *Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents*. New York: Plenum Press.
- Hitt, M. A., Miller, C. C. & Colella, A. (2009). *Organizational behaviour: A strategic approach*. New Jersey: Hoboken.
- Horry, R., Palmer, M., Sexton, M. & Brewer, N. (2012). Memory conformity for confidently recognized items: The power of social influence on memory reports. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48 (3), 783-786. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.12.010>
- İzgiç, F., Akyüz, G. & Doğan, O. (2001). Üniversite öğrencilerinde sosyal fobi ve beden imgesi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin araştırılması. *3P Dergisi*, 9(4), 591–598.
- Jakobsson, A. (2006). Students' self-confidence and learning through dialogues in a net-based environment. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14 (2), 387- 405. Retrieved 17/3/2021 at <https://www.semanticscholar.org>
- John, P. (2005). The contribution of volunteering, trust, and networks to educational performance. *Policy Studies Journal*, 33 (4),635-656. <https://doi.org/10.1111/j.1541-0072.2005.00136.x>
- Κυριακοπούλου, Α. (2011). *Συγκριτική μελέτη της αυτοαντίληψης Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών Γυμνασίου (Διπλωματική Εργασία)*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Kleitman, S. & Moscrop, T. (2010). Self-Confidence and Academic Achievements in Primary-School Children: Their Relationships and Links to Parental Bonds, Intelligence, Age, and Gender. *Trends and Prospects in Metacognition Research*,1, 293-326. Doi: 10.1007/978-1-4419-6546-2_14
- Kelly, M. & Bluestone-Miller, M. (2009). Working on What Works (WOWW): coaching teachers to do more of what's working. *Children & Schools*, 31 (1), 35-38. Doi: 10.1093/cs/31.1.35
- Körük, S. (2017). The Effect of Self-Esteem on Student Achievement. In: E.Karadag (Eds.) *The Factors Effecting Student Achievement*. Springer: Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0_15
- Kunhertanti, K. & Santosa, H. R. (2018). The Influence of Students' Self Confidence on Mathematics Learning Achievement. *Journal of Physics: Conference Series*, 1097,1-7. 10.1088 / 1742-6596 / 1097/1/012126
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lawrence, A. & Oliver, J. (2000). *Personality theory and research*. (7th edition). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Leach, W. C., Zomeren, M., Zebel, S., Ouwerkerk, W. J. & Spears, R. (2008). Group- Level Self-Definition and Self-Investment: A Hierarchical (Multicomponent) Model of In-Group Identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95 (1), 144–165. 10.1037/0022-3514.95.1.144
- Lent, R., Brown, S. D. & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counselling Psychology*, 47(1), 36.

10.1037//0022-0167.47.1.36

- Lloyd, C., Bruce, S. & Mackintosh, K. (2012). Working on what works: enhancing relationships in the classroom and improving teacher confidence. *Educational Psychology in Practice*, 28 (3), 241- 256. <https://doi.org/10.1080/02667363.2012.684341>
- Μπότσαρη-Μακρή, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Marsh, H. & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20 (3), 107-123. 10.1207 / s15326985ep2003_1
- Mathew, S. J. (2017). Self-perception and Academic Achievement. *Indian Journal of Science and Technology*, 10(14), 1-6. 10.17485/ijst/2017/v10i14/107586
- McConnell, A. R. & Strain, I. M. (2007). Content and Structure of the Self-Concept. In C. Sedikides & S. Spencer (Eds.), *The self in social psychology* (pp. 51-73). Psychology Press. Retrieved 17/3/2021 at <http://www.allenmcconnell.net>
- McKay, M. & Fanning, P. (2000). *Self-esteem*. Oklahoma: New Harbinger.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zuffianò, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, B. P. L., Di Giunta, L., Milioni, M. & Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23, 158–162. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.010>
- Midgett, J., Ryan, B. A., Adams, G. R. & Corville-Smith, J. (2002). Complicating achievement and self-esteem: Considering the joint effects of child characteristics and parent-child interactions. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 132–143. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1083>
- Ong, H., Yeap, P., Tan, S. & Chong, L. (2011). Factors influencing knowledge sharing among undergraduate students: A Malaysian perspective. *Industry and Higher Education*, 25 (2), 133-140. <https://doi.org/10.5367/ihe.2011.0035>
- Özkan, İ. (1994). Benlik saygısını etkileyen etkenler. *Düşünen Adam*, 7(3), 4–9. Retrieved 17/3/2021 at <https://scholar.google.gr/scholar>
- Παπάνης, Ε. (2011). *Θεωρίες αυτοεκτίμησης και αξιολόγησης*. Αθήνα: Σιδέρη.
- Πατηνιώτη, Δ. & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2014). Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση παιδιών που φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 199-210. <http://dx.doi.org/10.12681/educ.246>
- Ποταμιανός, Γ. (1999). *Θεωρητικές προσεγγίσεις και κλινικές πρακτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Powell, L., Gilchrist, M. & Stapley, J. (2008). A journey of self-discovery: an intervention involving massage, yoga and relaxation for children with emotional and behavioural difficulties attending primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (4), 403-412. <https://doi.org/10.1080/13632750802253186>
- Preston, D. L. (2007). *365 Steps to self-confidence*. Oxford: How To Books. Retrieved 17/3/2021 at <http://www.saifullahkhalid.com>
- Risko, V. & Walker-Dalhouse, D. (2009). Parents and teachers: talking with or past one another—or not talking at all? *The Reading Teacher*, 62 (5), 442-444. Retrieved 17/3/2021 at <https://eric.ed.gov>
- Rogers, C. R. (1951). *Client centered therapy*. Washington: Houghton Mifflin. Retrieved 17/3/2021 at <https://psycnet.apa.org>
- Rogers, C. R. (1959). A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships: As Developed in the Client-Centered Framework. In S. Koch (Eds.), *Psychology: A Study of a Science. Formulations of the Person and the Social Context* (Vol. 3, pp. 184-256).

- New York: McGraw Hill.
- Rosenberg, M. (1965a). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press. doi:10.2307/j.ctt183pjhh
- Rosenberg, M. (1965b). *Convincing the self*. New York: Basic Books.
- Sar, H. A., Avcub, R. & İüÖklar, A. (2010). Analyzing undergraduate students' self confidence levels in terms of some variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1205–1209. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.262>
- Sax, L., Bryant, A. & Harper, C. (2005). The differential effects of student-faculty Interaction on college outcomes for women and men. *Journal of College Student Development*, 46 (6), 642- 657. 10.1353 / csd.2005.0067
- Schwarz, S. & Roebers, C. (2006). Age differences in the effects of social influence on children's eyewitness performance and their metacognitive monitoring. *Journal of Experimental Child Psychology*, 94 (3), 229-248. 10.1016 / j.jecp.2006.01.003
- Shavelson, R. J. (1976). Self concept Validation of construct interpretations. *Review of educational Research*, 46(3), 407-441. 10.3102 / 00346543046003407
- Snygg, D. & Combs, A. (1949). *Individual Behavior: A New Frame of Reference for Psychology*. New York: Harper & Brothers. Retrieved 17/3/2021 at <https://www.worldcat.org>
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Topcu, S. & Leana-Taşçılar, M. (2016). The role of motivation and self-esteem in the academic achievement of Turkish gifted students. *Gifted Education International*, 34(1), 3-18. <https://doi.org/10.1177/0261429416646192>
- Tuckman, B. & Kennedy, G. (2011). Teaching learning strategies to increase success of first-term college students. *The Journal of Experimental Education*, 79, 478-504. <https://doi.org/10.1080/00220973.2010.512318>
- Usher, E. & Pajares, F. (2006). Inviting confidence in school: invitations as a critical source of the academic self-efficacy beliefs of entering middle school students. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 12, 7-10. Retrieved 17/3/2021 at <https://eric.ed.gov>
- Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Wang, K. T. (2012). Personal and family perfectionism of Taiwanese college students: Relationships with depression, self-esteem, achievement motivation, and academic grades. *International Journal of Psychology*, 47(4), 305–314. 10.1080/ 00207594. 2011.626050

ΜΕΡΟΣ Δ΄

ΡΟΜΑ

**Ο ρόλος της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού στη
διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών στο πολυπολιτισμικό
σχολείο, μέσα από το παράδειγμα της διοργάνωσης της γιορτής της 28ης
Οκτωβρίου**

Πάτσιου Αναστασία
Κοινωνιολόγος, εκπαιδευτικός Med
apatsiou1@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί ο ρόλος της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στην διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών του λυκείου, στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές συνθήκες. Η έρευνα διενεργήθηκε με αφορμή τη διοργάνωση της εθνικής γιορτής της 28ης Οκτωβρίου, στα λύκεια της Κοζάνης. Αρχικά διερευνήθηκε η επίδραση του τρόπου αποτύπωσης του παρελθόντος στην συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών και στη συνέχεια η επίδραση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στην συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών, στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. Στην ποιοτική έρευνα συμμετείχαν δέκα (10) εκπαιδευτικοί, που διοργάνωσαν πρόσφατα τη συγκεκριμένη γιορτή. Από τις απαντήσεις τους προέκυψε ότι: το παρελθόν παρουσιάστηκε με ποικίλους τρόπους, αλλά στο περιεχόμενο όλων των γιορτών ανιχνεύθηκαν στοιχεία «κοινότοπου εθνικισμού», που αποτελεί δομικό στοιχείο τους. Ο τρόπος διοργάνωσης και υλοποίησης των σχολικών εθνικών εορτών συμβάλει στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και αποτελεί μέρος της κοινωνικής μάθησης των μαθητών. Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών καθορίζει τον τρόπο διοργάνωσης της γιορτής. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργήσει είτε ως στοιχείο του ιδεολογικού μηχανισμού, αναπαράγοντας την κυρίαρχη ιδεολογία, το κοινωνικό σύστημα και τις σχέσεις κυριαρχίας, είτε να συμβάλει στον μετασχηματισμό της κοινωνίας, αξιοποιώντας την εκπαιδευτική αυτονομία και αναπτύσσοντας την επαγγελματική του ταυτότητα.

Λέξεις κλειδιά: εθνική ταυτότητα, επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, εθνική γιορτή, κυρίαρχη ιδεολογία

**The role of teachers' professional identity in shaping
the national identity of high school students, in the contemporary
multicultural society, through the example of the national ceremony of
October 28**

Patsiou Anastasia
Sociologist-educator, Med
apatsiou1@gmail.com

Summary

The aim of this study was to investigate the role of teachers' professional identity in shaping the national identity of high school students, in the contemporary multicultural society. Through the example of the national ceremony of October 28, the effect of how the past was stamped on the composition of students' national identity was investigated. Then, the effect of the teachers' professional identity on the way the event was organized and, consequently, on the maturation of the national identity of the pupils was investigated, taking into account the cultural pluralism of the modern school. In order to answer the questions, the qualitative method was used, involving ten (10) high school teachers in the Kozani area, who have recently organized this ceremony. The study has showed that there was no single way of organizing and implementing the celebration and that the past was presented in a variety of ways. In their content, elements of "communal nationalism" were identified, which is the frame of the ceremonies' structure. It was not perceived by the teachers as it is the frame of the ceremonies' structure. Ultimately, it has been shown that the way national school holidays are organized and implemented contributes to the formation of national identity and forms part of the social learning of pupils as it forms part of the school's functioning as a factor of reproducing dominant ideology, the social system and relationships of domination. The research also showed the crucial contribution of teachers' professional identity, to the way, that the celebration was organized. The teacher can function either as an element of the ideological mechanism, reproducing the dominant ideology, the social system and the relations of domination, or the development of teachers' professional identity will help to shape new social relationships and transform society.

Keywords: National identity, teacher professional identity, national ceremony, dominant ideology.

Εισαγωγή και θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια της ταυτότητας αναφέρεται «στο σύνολο των αντιλήψεων, πεποιθήσεων και συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό μας» (Δραγώνα, 2003: 18). Διαμορφώνεται μέσω της κοινωνικοποίησης, όπου τα άτομα συμμετέχοντας σε κοινωνικές ομάδες αλληλεπιδρούν με το κοινωνικό τους περιβάλλον (Δραγώνα, 2003·Κωνσταντίνου,1998). Συγκροτείται μέσω μιας απλοποιητικής και γενικευτικής διαδικασίας ταύτισης και διαφοροποίησης με τα μέλη της ίδιας ή διαφορετικών ομάδων, της «ενδοομάδας» και «εξωομάδας» αντίστοιχα. Η ταξινόμηση και κατάταξη των κοινωνικών ομάδων σε ανώτερες και κατώτερες με κριτήρια την κατοχή κύρους και δύναμης, δημιουργούν στερεοτυπικές εικόνες και προκαλούν θετικά ή αρνητικά συναισθήματα στο άτομο. Η εθνική ταυτότητα συγκροτείται στο πλαίσιο της συμβίωσης των εθνικών ομάδων και ανοικοδομείται κάθε φορά που συναντάται με «άλλους» (Δραγώνα, 2001, σελ. 32, 33·Θεοδωρίδης, 2015 Παπαοικονόμου, 2011 Yazici, 2017 ·Φίλιας, 1994:75).

Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας

Αποτελεί κοινό τόπο στον χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ότι το σχολείο στην σύγχρονη κοινωνία αποτελεί σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης και μετάδοσης ιδεολογιών, που εξαρτάται άμεσα και προσδιορίζεται από την κοινωνική δομή μέσα στην οποία λειτουργεί. Την άποψη αυτή αναλύουν οι λειτουργιστές - φονξιοναλιστές (Durkheim, 1978) τονίζοντας ότι το σχολείο συμβάλλει στην δημιουργία των κοινωνικών όντων, καθώς κάτω από την πίεση του κοινωνικού περιβάλλοντος τείνει να τα διαμορφώσει «καθ' ομοίωσή του», προκειμένου να ενισχυθεί η κοινωνική συνοχή (Durkheim 1978:70). Ο μαρξιστής Αλτουσέρ

(1976), τονίζει πως το σχολείο εντάσσεται στους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους, επιβάλλοντας με την ιδεολογία κυρίως και λιγότερο με τη συμβολική βία την κυρίαρχη ιδεολογία, δηλαδή την ιδεολογία των «κυρίαρχων τάξεων», εξασφαλίζοντας την κυριαρχία τους. Σε αυτό το πλαίσιο διαμορφώνεται η εθνική ταυτότητα των μαθητών, η οποία αποσκοπεί στην ομογενοποίηση και ένταξή τους στην ίδια εθνική ομάδα, αποσιωπώντας κοινωνικές, ταξικές, εθνικές και άλλες διαφοροποιήσεις (Λέκκας, 2011). Για το σκοπό αυτό κατασκευάζεται το κοινό παρελθόν με τη χρήση συμβολισμών και τελετών μύησης, τη μετάδοση της επίσημης κοινής γλώσσας και «υψηλής κουλτούρας», κατά την οποία αποκρυσταλλώνονται ιδέες και συμπεριφορές (Βανδώρος, 2015 Μπονίδης, 2004). Προκειμένου να αποδεχθούν οι μαθητές την κοινωνική πραγματικότητα ως αυτονόητη, επιλέγεται η διδακτέα ύλη και εκδηλώσεις της σχολικής ζωής, π.χ. πρωινή προσευχή, εθνικές γιορτές (Νόβα-Καλτσούνη, 2000:117). Το αναλυτικό πρόγραμμα και τα εγχειρίδια δημιουργούν κοινοτικό αίσθημα και πολιτιστική ομοιογένεια, συναίνεση και ομοψυχία (Γκόλια, 2006 Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 1997).

Εκτός από το επίσημο, το «κρυφό» πρόγραμμα ή «παραπρόγραμμα», μεταδίδει ιδεολογικά μηνύματα, διαμορφώνοντας αντιλήψεις και συμπεριφορές, καθώς και τις κοινωνικές σχέσεις στο πλαίσιο του σχολείου. Αποτελεί την άδηλη διαδικασία κοινωνικής μάθησης, τον κώδικα επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τους άλλους (Apple, 1978:22·Γκόλια, 2006:44·Κωνσταντίνου, 1998:59).

Οι εκπαιδευτικοί

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν ιδιαίτερη ομάδα εργαζομένων, εξαιτίας της φύσης του επαγγέλματός τους. Ως δημόσιοι υπάλληλοι εφαρμόζουν τις αποφάσεις της ηγεσίας, χωρίς να συμμετέχουν στις διεργασίες λήψης των αποφάσεων, καθώς στο συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι αλλαγές ή μεταρρυθμίσεις αποφασίζονται από την κεντρική εξουσία. Οι πολιτικές που εφαρμόζονται έχουν ιδεολογικό πρόσημο. Αποσκοπούν στην αναπαραγωγή των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων και ιεραρχήσεων, είτε στη βελτίωση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας. Έτσι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως μέρη του κρατικού ιδεολογικού μηχανισμού και διάυλοι μέσω των οποίων επιβάλλονται, συνειδητά ή ασυνειδητά, γνώσεις, αξίες και συμπεριφορές, είτε μέσω της κριτικής τους δράσης υλοποιούν τους σκοπούς της εκπαίδευσης (Μαυρογιώργος, 2011). Ο τρόπος δράσης τους προκρίνει σχετική αυτονομία στο συγκεντρωτικό σύστημα, καθώς δεν ασκείται ασφυκτικός έλεγχος στο έργο τους και, ως ενεργά υποκείμενα, επιλέγουν τον τρόπο με τον οποίο συνδιαλέγονται με τις κοινωνικές συνθήκες (Μαυρογιώργος, 2005, 2011). Η αξιοποίηση της αυτονομίας εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο εκείνοι αντιλαμβάνονται και παρεμβαίνουν στην διδακτική πράξη, είτε αναλαμβάνοντας την ευθύνη, είτε επιλέγοντας την παραίτηση και ιδιώτευση, μεταθέτοντας την ευθύνη στο σύστημα (Μαυρογιώργος, 2011).

Γενικά η δράση των εκπαιδευτικών και ο τρόπος με τον οποίο ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός τους, είναι ανάλογη με τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν τον ρόλο τους, δηλαδή την επαγγελματική τους ταυτότητα (Beijaard, Verloop & Vermunt, 1999). Στη συγκρότησή της σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν το πλαίσιο, δηλαδή οι εργασιακές συνθήκες, το επίπεδο αυτονομίας και οι δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και το πλαίσιο αναφορών τους. Επηρεάζεται από πλήθος παραγόντων, όπως η βασική εκπαίδευση, η επιμόρφωση, η άσκηση του έργου του, το γνωστικό αντικείμενο, η αντίληψη του διδασκαλικού ρόλου κ.ά. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαφοροποιούνται ως προς το είδος του σχολείου στο οποίο εργάζονται, π.χ.

γυμνάσιο, λύκειο, ΕΠΑΛ, την ειδικότητα και το γνωστικό αντικείμενο, τα οποία ασκούν καθοριστική επιρροή στην επαγγελματική τους ταυτότητα (Bejjard et al, 1999 · Παπαοικονόμου, 2011 Μαυρογιώργος, 2005 Φρυδάκη, 2015).

Οι αλλοεθνείς μαθητές

Στον 20ο αι., εξαιτίας της μετανάστευσης, στα σχολεία φοιτούν μαθητές με διαφοροποιημένες καταγωγές, μειονότητες, παιδιά παλιννοστούτων, μεταναστών και προσφύγων. Η πολυπολιτισμικότητα, αποτελεί πραγματικότητα των σύγχρονων κοινωνιών και των σχολείων. Ως εκ τούτου, δημιουργείται η αναγκαιότητα, το σχολείο να διαχειρισθεί τις διαφορετικές ταυτότητες των μαθητών (Μπενέκος, 2007). Ανάμεσα στις διαφορετικές εθνικές ομάδες ηγεμονεύει ο πολιτισμός της κυρίαρχης, τα στοιχεία του οποίου μεταδίδονται στους μαθητές μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος (Forquin,1991). Από την αφομοίωση τους προκύπτει η τεχνητή ομοιογένεια, η οποία είναι φορτισμένη συναισθηματικά και αξιακά από το ιδεολόγημα της εθνικής καθαρότητας. Οδηγεί στο περιθώριο τα μέλη των μειονοτικών ομάδων, τα οποία αποκρύπτουν την ταυτότητά τους, προκειμένου να ενταχθούν στην πολιτισμικά κυρίαρχη ομάδα (Κουζέλης, 1997).

Βιβλιογραφικές αναφορές και έρευνες

Έρευνες εγχώριες και διεθνείς μελέτησαν τη μετάδοση της ιδεολογίας από το εκπαιδευτικό σύστημα, αποδεικνύοντας την συμβολή του σχολείου στην οικοδόμηση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών. Στον διεθνή χώρο αναφέρονται οι έρευνες της Διεθνούς Ένωσης για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Επιτεύγματος (IEA), που εκπονήθηκε κατά τα έτη 1996 και 1997, η οποία κατέδειξε πως σε πολλές χώρες η διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών αποτελεί στόχευση των αναλυτικών προγραμμάτων. Ενδεικτικά αναφέρονται οι έρευνες που εκπονήθηκαν στη Βουλγαρία από τους Balkansky, Zahariev, Stoyanov and Stoyanova (1999), στην Κολομβία από τον Rueda (1999) και στην Κύπρο από τους Papanastasiou and Koutselini-Ioannidou(1999). Και στις τρεις χώρες, η εθνική ταυτότητα των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαμορφώνεται μέσω του αναλυτικού προγράμματος, αποσκοπώντας στην ανάπτυξη εθνικής συνείδησης και πατριωτικού πνεύματος. Καθώς φαίνεται, ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές αποκτούν την πολιτειακή παιδεία (civic education) εξαρτάται από τις προθέσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων και των επιρροών του κοινωνικοπολιτικού συστήματος στο οποίο δραστηριοποιούνται (Torney-Purta, Schwille & Amadeo, 1999).

Τον εμφανή ρόλο του σχολείου στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών αποδεικνύει το πόνημα- σταθμός στην ελληνική βιβλιογραφία των Δραγώνα και Φραγκουδάκη (1997), όπου αναδεικνύεται η συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος, κυρίως μέσω του αναλυτικού προγράμματος και ιδιαίτερος των μαθημάτων της γλώσσας, της ιστορίας και της γεωγραφίας «στην διαδικασία συγκρότησης, εδραίωσης και αναπαραγωγής της εθνικής ταυτότητας» των μαθητών (σ.13).

Σημαντικές έρευνες προς την ίδια κατεύθυνση με επίκεντρο τις σχολικές εθνικές εορτές εκπόνησαν οι Beniscasa (2010), Γκόλια (2006) και Μπονίδης, (2004,2008). Οι ερευνητές μελετώντας υπό διαφορετικό πρίσμα το ρόλο τους στην διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών, καταλήγουν στην κοινή διαπίστωση ότι οι εθνικές γιορτές στο σχολείο, δημοτικό, γυμνάσιο και λύκειο, συμβάλλουν μαζί με άλλες εκπαιδευτικές διαδικασίες στην συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών. Αρχικά, η Γκόλια (2006) στη διδακτορική της διατριβή, μελετώντας τις εγκύκλιες διατάξεις, οι οποίες καθόριζαν τον

τρόπο εορτασμού των σχολικών εορτών από το 1925 έως το 2006, καταλήγει στο συμπέρασμα πως το σχολείο αναλαμβάνει διαχρονικά την εθνικο-πολιτική διαπαιδαγώγηση των μαθητών του δημοτικού, η οποία εξαρτάται από τις πολιτικές συνθήκες που επικρατούν. Ταυτόχρονα αναδεικνύει τη συμβολή του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών. Ο Μπονίδης (2004,2008) σε δυο έρευνες εστιάζει στον τρόπο παρουσίασης του «εθνικού εαυτού» και των «εθνικών άλλων». Αποδομώντας τα οπτικά και λεκτικά μηνύματα κειμένων, εικόνων και τα συμβόλων στο περιεχόμενο των δύο εθνικών εορτών, καταδεικνύει την ύπαρξη στοιχείων εθνοκεντρισμού και μεγαλοϊδεατισμού, τα οποία μεταδίδονται από το σχολείο και άλλους θεσμούς. Τονίζει την νομιμοποίηση των εκάστοτε διεθνών σχέσεων μέσω της απεικασής των εθνικών χαρακτήρων. Ανορθολογικά στοιχεία, στερεότυπα και γενικεύσεις, στην περιγραφή των εθνικών χαρακτήρων που περιέχονται στους λόγους που έχουν εκφωνήσει οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις εθνικές σχολικές γιορτές από το 1998 έως το 2004, επισημαίνει η Beniscasa (2010), στο πόνημά της. Στα λανθάνοντα μηνύματα των εθνικών γιορτών ανιχνεύονται στοιχεία εθνικισμού, τα οποία μεταδίδονται στους μαθητές, αποσκοπώντας είτε στη συνοχή του κράτους, είτε στη βελτίωση της κοινωνικής ταυτότητας των μαθητών. Σε παρόμοια συμπεράσματα, σχετικά με τη συμβολή των εθνικών εορτών στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών στην Τουρκία, καταλήγουν οι Ozturkmen (2001) και Acikalın and Kilic (2017). Στις δύο έρευνες αναδεικνύεται η συμβολή των εθνικών εορτών στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της εθνικής ταυτότητας των μαθητών, στην εθνική και πολιτική διαπαιδαγώγηση και την ανάδειξη των αρετών του έθνους. Επίσης, αναδεικνύεται ο μετασχηματισμός και η διαφοροποίηση της νοηματοδότησής τους, ανάλογα με τις πολιτικές επιδιώξεις.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των εθνικών εορτών

Αρκετοί ερευνητές ενδιαφέρθηκαν για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο των σχολικών εορτών. Στα πονήματα των Γκόλια (2006) και Κουτσουπιά, Γκόλια, Κυρίδη και Βαμβακίδου (2007), οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και φοιτητές του ΠΔΜ τάσσονται υπέρ του εορτασμού των εθνικών επετείων. Οι αντιλήψεις τους εδράζονται στην άποψη ότι συμπληρώνουν τις ιστορικές γνώσεις των μαθητών, συντηρούν την ιστορική μνήμη, μνημονεύουν το ένδοξο παρελθόν και μεταδίδουν κοινωνικές αξίες, όπως η αγάπη στην πατρίδα, συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση και την εθνική διαπαιδαγώγηση. Αντίθετα σε άλλες έρευνες προτείνεται η κατάργηση του εορτασμού των εθνικών επετείων και η αντικατάστασή του με δράσεις, οι οποίες συνάδουν με τις νέες κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες, την παγκοσμιοποίηση και τη θέση της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν υπόψη κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση των σχολικών εθνικών εορτών, καθώς δεν επηρεάζεται το περιεχόμενό τους. Λαμβάνοντας υπόψη τον πολιτισμικό πλουραλισμό των σχολείων, τονίζεται η διάσταση της διαπολιτισμικότητας στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να υλοποιούνται στις σύγχρονες κοινωνίες, με την συμπερίληψη των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών (Μπονίδης, 2004,2008· Michalelis, Tsioumis, Kyridis, Papageridou & Sotiropoulou, 2015).

Χρησιμότητα της έρευνας

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας γίνεται εμφανές το ερευνητικό ενδιαφέρον για το ρόλο των εθνικών εορτών. Τίθεται συνεπώς το ερώτημα εάν ο τρόπος σχεδιασμού και υλοποίησής τους προσαρμόζεται στις νέες κοινωνικές συνθήκες, καθώς η πλειοψηφία του

μαθητικού δυναμικού των σχολείων είναι πολιτισμικά και εθνολογικά ανομοιογενής. Η έρευνα εντάσσεται στο πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης καθώς αναφέρεται στο ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών στην αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και των σχέσεων κυριαρχίας. Οι κοινωνικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος ευνοούν την αναπαραγωγή των υφισταμένων κοινωνικών σχέσεων, της άνισης κατανομής πλούτου, προνομίων και εξουσίας. Το σχολείο, δεν αποτελεί μηχανισμό μετάδοσης γνώσεων και αξιών, αλλά και φορέα διαμόρφωσης ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί διαμεσολαβούν ανάμεσα στους μαθητές και στις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος, επιτελώντας αυτές τις λειτουργίες, υιοθετώντας συνειδητά ή όχι κοινωνικά και πολιτικά προτάγματα. Στη διαδικασία της μάθησης οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί σχετίζονται μεταξύ τους σε μια διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης και διαμόρφωσης συνειδήσεων. Λαμβάνοντας υπόψη τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία καθολικά, κεντρικό ζητούμενο της παρούσας έρευνας αποτελεί η επίδραση της επαγγελματικής του ταυτότητας στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η διάσταση του θέματος, που διαπραγματεύεται η παρούσα έρευνα, είναι αρκετά πρωτότυπη και δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς. Με τα αποτελέσματά της φιλοδοξεί να συμμετέχει στον ακαδημαϊκό διάλογο για το ρόλο της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, την επίδρασή της στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών και γενικότερα των σχέσεων που διαμορφώνονται στη σχολική κοινότητα, στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές συνθήκες. Επίσης, φιλοδοξεί να συμπληρώσει τα ερευνητικά κενά, καθώς αναφέρεται στις εθνικές ταυτότητες των μαθητών του λυκείου, για τις οποίες δεν υπάρχουν πολλές έρευνες. Στο πλαίσιο της διερεύνησης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, μπορεί να αποκαλυφθούν επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η παράμετρος αυτή μπορεί να συμβάλλει στο σχεδιασμό της ενδοϋπηρεσιακής επιμορφωτικής πολιτικής, η οποία θα οδηγήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και συνακόλουθα στην σχολική αποτελεσματικότητα και την κοινωνική αλλαγή.

Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ανιχνεύσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ώστε να αποκαλυφθούν οι μηχανισμοί που συνδέουν την επαγγελματική τους ταυτότητα με την συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών. Ως αφορμή για την έρευνα θα ληφθεί η διοργάνωση της εθνικής γιορτής της 28^{ης} Οκτωβρίου. Αφού αναλυθεί ο τρόπος διοργάνωσης της γιορτής από τους εκπαιδευτικούς, θα διερευνηθεί η συμβολή της επαγγελματικής ταυτότητάς τους στον τρόπο διοργάνωσης και κατά συνέπεια στην συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών και κυρίως, εάν λήφθηκε υπόψη ο πολιτισμικός πλουραλισμός του σύγχρονου σχολείου.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Οι σκοποί της έρευνας, προκειμένου να γίνουν λειτουργικοί αποτυπώνονται στα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς αποτυπώθηκε το ιστορικό παρελθόν στη γιορτή της 28ης Οκτωβρίου, σε λύκεια της περιοχής της Κοζάνης; Με ποιον τρόπο συνέβαλε στην συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών;

2. Ποια είναι τα στοιχεία της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών που ανέλαβαν την συγκεκριμένη γιορτή; Ποια η συνεισφορά τους στην συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών του λυκείου;

Μεθοδολογία έρευνας

Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε είναι η ποιοτική έρευνα, καθώς αποσκοπούσε στην διερεύνηση του θέματος σε βάθος μέσα από τις απόψεις των δρώντων υποκειμένων, των εκπαιδευτικών που ανέλαβαν τη διοργάνωση και υλοποίηση των εθνικών εορτών, στην υποκειμενική οπτική τους και στην ανάδειξη των διαφοροποιήσεων και όχι της αντιπροσωπευτικότητας των απόψεων (Cohen & Manion, 1997·Creswell, 2015·Robson, 2010).

Στην έρευνα συμμετείχαν δέκα 10 εκπαιδευτικοί των λυκείων της περιοχής της Κοζάνης, με εμπειρία και γνώση στη διοργάνωση της γιορτής της 28ης Οκτωβρίου. Επιλέγησαν με τυπική «σκόπιμη δειγματοληψία», ώστε να συμβάλλουν στην κατανόηση του κεντρικού φαινομένου και στην εκπλήρωση των στόχων της έρευνας και στην εγκυρότητά της. Επίσης, επιλέχθηκε “βολικό” δείγμα, με σχετική διακύμανση, ως προς τις ειδικότητες,- έξι φιλόλογοι, δύο κοινωνιολόγοι, μια νομικός και μια καθηγήτρια αγγλικών, τα πρόσθετα τυπικά προσόντα- μεταπτυχιακά, παιδαγωγική επάρκεια, τα χρόνια υπηρεσίας -13 έως και 30 -και τα φύλα. Ομοίως και στα χαρακτηριστικά των σχολείων που υπηρετούν- σε αστική και ημιαστική περιοχή, γενικά και επαγγελματικά λύκεια (Creswell, 2015·Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Τέθηκαν ανοιχτές ερωτήσεις στους συμμετέχοντες, καταγράφηκαν οι απαντήσεις τους, οι οποίες μετεγγράφησαν και αναλύθηκαν (Creswell, 2015). Η σημαντικότητα της συνέντευξης έγκειται στην ευελιξία και ευπροσαρμοστικότητα ανάλογα με τις ανάγκες και στην παροχή της δυνατότητας άμεσης ή έμμεσης εκμείευσης στοιχείων σε βάθος και πληροφοριών, ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, επιτρέποντας τη διερεύνηση των κινήτρων των συμμετεχόντων, την ταυτόχρονη επιβεβαίωση ή όχι των λεγομένων τους, με την αποκωδικοποίηση των μη λεκτικών μηνυμάτων. (Robson, 2010 Cohen & Manion, 1997·Creswell, 2015).

Ο οδηγός συνέντευξης περιείχε 30 ερωτήσεις, κατανεμημένες σε έξι (6) άξονες.

Πίνακας 1. Άξονες οδηγού συνέντευξης

1. Δημογραφικά στοιχεία
2. Ο τρόπος διοργάνωσης της εθνική γιορτής της 28ης Οκτωβρίου
3. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των εθνικών εορτών στις σύγχρονες συνθήκες
4. Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτικού
5. Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, ο μετασχηματισμός της στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες
6. Το περιβάλλον της σχολικής μονάδας.

Η ερευνητική διαδικασία

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από 15 Απριλίου έως 5 Μαΐου 2019. Πραγματοποιήθηκαν δύο (2) πιλοτικές συνεντεύξεις, ώστε να προβλεφθούν τυχόν παρανοήσεις, να διορθωθούν και να οριστικοποιηθεί ο οδηγός συνέντευξης.

Η εγκυρότητα της έρευνας διασφαλίστηκε με την απόδοση από μέρους της ερευνήτριας ιδιαίτερης βαρύτητας και προσοχής στα λεγόμενα των συμμετεχόντων και στη διαχείριση των συναισθημάτων που ανέκυπταν, καθώς και με την συνεχή διαβεβαίωση της αξιοπιστίας των ευρημάτων και των ερμηνειών καθ' όλα τα στάδια της συγκέντρωσης και ανάλυσης των δεδομένων. Καταβλήθηκε προσπάθεια η ανάλυση των συνεντεύξεων να είναι ακριβής και συστηματική, ώστε να αποφευχθεί ενδεχόμενη υποκειμενικότητα. Γι αυτό το λόγο, κατά τη διάρκεια της διαδικασίας επανήλθε αρκετές φορές στη μελέτη της βιβλιογραφίας.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με βάση την θεματική προσέγγιση, όπου εντοπίστηκαν, περιγράφηκαν, αναφέρθηκαν και θεματοποιήθηκαν τα επαναλαμβανόμενα νοηματικά μοτίβα, τα οποία προέκυψαν από τα ερευνητικά δεδομένα (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:116,117). Η κωδικοποίηση και οργάνωση των δεδομένων σε κατηγορίες και σε θεματικές ενότητες απέδωσε τέσσερις θεματικές ενότητες:

Πίνακας 2. Θεματικές ενότητες

1. Ο τρόπος παρουσίασης του ιστορικού παρελθόντος
2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των εθνικών εορτών
3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους αλλοεθνείς μαθητές
4. Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού

Αποτελέσματα- Συζήτηση

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα συμπεραίνεται ότι ακολουθήθηκε ο παραδοσιακός τρόπος διοργάνωσης της γιορτής της 28^{ης} Οκτωβρίου, με μικρές καινοτομίες ως προς το περιεχόμενο και τη δομή, η οποία περιλάμβανε το χρονικό ή τον πανηγυρικό λόγο, ποιήματα και τραγούδια, θεατρικά σκετς, προβολές βίντεο ή εικόνων (Γκόλια, 2006 Γκόλια κ. συν., 2007· Michalelis et al, 2015· Μπονίδης, 2004, 2008). Η γιορτή διοργανώθηκε εξολοκλήρου από τους εκπαιδευτικούς με μικρές αποκλίσεις, ενώ η συμμετοχή των μαθητών περιορίστηκε στην παρουσίαση και την παρακολούθησή της. Εξ αυτού συνάγεται η μονόδρομη μετάδοση των μηνυμάτων από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές (Γκόλια, 2006). Οι εκπαιδευτικοί εστίασαν σε ποικίλα ιστορικά γεγονότα, σε αξίες και ιδεολογίες, επιχειρώντας τη σύνδεση του παρόντος με το παρελθόν. Η πλειοψηφία παρουσίασε γεγονότα που αφορούσαν στην εθνική επέτειο και εξιστορούσαν εξαιρετικές στιγμές για το έθνος, όπως νικηφόρες μάχες, ιστορίες αντίστασης κ.ά., παραμένοντας στην μονοπολιτισμική και επιλεκτική ιστορική αφήγηση. Η επικέντρωση στην εθνική ομάδα, την εθνική ιστορία και ειδικότερα στην εθνική επέτειο, καθώς και στον εθνικό εαυτό, ενεργοποιεί τους μηχανισμούς ταύτισης με την εθνική ομάδα και συμβάλλει στην συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας (Γκόλια, 2006 Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 1997). Ειδικότερα, η επιλογή του εορτασμού σημαντικών ιστορικών γεγονότων για το έθνος, κατά

τις εθνικές επετείους, όπου υπενθυμίζονται εξαιρετικές ιστορικές στιγμές, ενώ ταυτόχρονα αποσιωπούνται τραυματικά ή διχαστικά γεγονότα, δημιουργεί «θελκτικούς μύθους», αποσκοπώντας στη διατήρηση της μνήμης και τη διαμόρφωση της ιδεατής εθνικής ταυτότητας (Κουλούρη, 1995:184). Επίσης, η μονόδρομη μετάδοση μηνυμάτων, ιδιαίτερα των φορτισμένων ιδεολογικά και συγκινησιακά, από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές, καθώς και η επαναλαμβανόμενη τέλεση τελετουργιών, με τη χρήση συμβόλων, π.χ. σημαία, συντελούν στην ταύτιση και ένταξη των μαθητών στην εθνική ομάδα και τη διαμόρφωση της εθνικής τους ταυτότητας (Γκόλια, 2006·Μπονίδης, 2008).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν προβληματισμό για την ύπαρξη εθνικιστικών στοιχείων στις γιορτές και τον κίνδυνο να καλλιεργηθούν εθνικιστικές συμπεριφορές. Στο περιεχόμενο ορισμένων εορτών ανιχνεύεται εθνοκεντρισμός, μέσα από την μονοπολιτισμική παρουσίαση των ιστορικών γεγονότων, την αποκλειστική αναφορά στην ελληνική ιστορία και την επιλεκτική παρουσίαση του παρελθόντος, την κατασκευή «ενός συλλογικού εαυτού, με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά», που σκιαγραφεί την ανωτερότητά του (Βανδώρος, 2015·Benincasa, 2010·Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 1997·Κουζέλης, 1997:137·Κουλούρη, 2008). Ανιχνεύεται επίσης στις εθνικές τελετουργίες και στα σύμβολα, τα οποία αποτελούν κομβικά σημεία των εθνικών εορτών (Γκόλια, 2006·Γκόλια κ. συν., 2007·Μπονίδης, 2004·2008). Τα παραπάνω γίνονται αντιληπτά από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, ως επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές ενέργειες, χωρίς ιδιαίτερη σημασία, εξαιτίας της τακτικής και ομοιόμορφης επανάληψής τους, υποκρύπτοντας τον άορατο «κοινότοπο εθνικισμό» (Βανδώρος, 2015:120 Γκόλια, 2006:425), ο οποίος δεν έγινε αντιληπτός από τους συμμετέχοντες. Οι εθνοκεντρικές γιορτές μεταδίδουν το μήνυμα ότι στην εθνική ομάδα συμπεριλαμβάνονται μόνον όσοι διαθέτουν κοινά χαρακτηριστικά, όπως η καταγωγή και ο πολιτισμός και υπογραμμίζουν την ετερότητα (Δραγώνα, 2001). Έτσι αποκλείονται οι αλλοεθνείς μαθητών από την κυρίαρχη εθνική ομάδα και ενδεχομένως να εξηγγείται η μη συμμετοχή τους στις εθνικές γιορτές. Από την έρευνα προέκυψε ότι κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση της γιορτής δεν λήφθηκαν υπόψη οι διαφοροποιημένες εθνικές ταυτότητες των μαθητών, άλλες φορές ακούσια, καθώς αναφέρονται ως «ελληνοποιημένοι» και αδιαφοροποιήτοι από τους γηγενείς, άλλες φορές εκούσια, εκφράζοντας φόβους περί παραμερισμού της ελληνικής ταυτότητας. Τονίζεται από όλους η χρήση της ελληνικής γλώσσας και η ένταξη στις τοπικές κοινωνίες των αλλοεθνών μαθητών και παράλληλα αναφέρεται η απόκρυψη της καταγωγής και της ιστορίας τους, καθώς και η απουσία τους από την διοργάνωση των εθνικών εορτών. Η ανάδειξη της ανωτερότητας της κυρίαρχης εθνικής ομάδας, προκαλεί συναισθήματα ντροπής και φόβου στις κυριαρχούμενες ομάδες (Δραγώνα, 2001 Παπαοικονόμου, 2011 Φίλιας, 1994). Επίσης, αναφέρεται η πιθανότητα οι αλλοεθνείς μαθητές, προκειμένου να γίνουν αποδεκτοί, να αποκρύπτουν ή να μετασχηματίζουν την ταυτότητά τους (Κουζέλης, 1997).

Από την άλλη πλευρά, ορισμένοι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν σε γεγονότα της παγκόσμιας ιστορίας, όπως ο πόλεμος και ο φασισμός, επιχειρώντας να μεταδώσουν ανάλογα μηνύματα. Δεν ακολούθησαν το εθνοκεντρικό μοντέλο διοργάνωσης των γιορτών και προτίμησαν να μεταδώσουν μηνύματα οικουμενικά και ειρηνιστικά. Βασικές επιδιώξεις τους ήταν η ανάδειξη των αιτιών του 2ου παγκοσμίου πολέμου και των συνεπειών του πολέμου και του φασισμού. Δεν απείκασαν εθνικούς χαρακτήρες και συμπεριέλαβαν γεγονότα της παγκόσμιας ιστορίας στην αφήγησή τους. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με το Μπονίδη (2008) κινήθηκαν σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, ανάλογο των σύγχρονων συνθηκών.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών συνάγεται ότι θεωρούν στις γιορτές παράγοντα διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας. Για το λόγο αυτό στοχεύουν στην επιρροή των μαθητών μέσω της συγκινησιακής κινητοποίησής τους, στην υπενθύμιση της ιστορίας και τη διαμόρφωση της συλλογικής μνήμης, στην ένταξη στην ομάδα και τη συναισθηματική και

πνευματική ταύτισή τους με ιδέες, αξίες και ιστορικά γεγονότα. Ειδικότερα, μέσω της αναφοράς σε ιδανικά, σπουδαία γεγονότα και αξίες, επιχειρούν τη δημιουργία κοινού βιώματος, με σκοπό την αποδοχή κοινών αξιών (Γκόλια, 2006 Μπονίδης, 2008). Ορισμένοι έχουν διαφορετική άποψη εδράζοντας τις διαφορίες στην ηλικία των μαθητών, καθώς πιστεύουν ότι έχει ήδη ολοκληρωθεί η διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας τονίζοντας την επιρροή της σκέψης των εφήβων από άλλους θεσμούς. Σύμφωνα με θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα, η συγκρότηση της ταυτότητας αποτελεί μακροχρόνια, δυναμική διαδικασία ταυτοποίησης και διαφοροποίησης με ομάδες, διαμορφώνοντας το δίπτυχο «εμείς» και «άλλοι» (Δραγώνα, 2001, 2003· Θεοδωρίδης, 2015 Παπαοικονόμου, 2011· Yazıcı, 2017, Φίλιας, 1994:75). Οικοδομείται στο πλαίσιο της συμβίωσης των εθνικών ομάδων και ανοικοδομείται κάθε φορά που συναντάται με «άλλους». Βρίσκεται συνεχώς σε μια διαδικασία μετασχηματισμού, ανάλογα με το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων και συνθηκών (Yazıcı, 2017· Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 1997). Στη συγκρότησή της συμβάλλουν αναπαραστάσεις και αφηγήσεις των εθνικών ομάδων για τους εθνικούς χαρακτήρες (Θεοδωρίδης, 2015· Λέκκας, 2011· Bell, D, 2003). Όσον αφορά τη συμβολή του σχολείου, αναφέρεται ως καθοριστικός παράγοντας διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας από το νηπιαγωγείο σε όλη τη σχολική ζωή (Βανδώρος, 2015).

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αφορούσε στην *«συνεισφορά της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού στη διοργάνωση της γιορτής και κατ'επέκταση στην διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών»*.

Από την έρευνα προέκυψε η διαφοροποίηση στον τρόπο με τον οποίο διοργανώθηκε η εθνική εορτή από τους εκπαιδευτικούς, η οποία δύναται να αποδοθεί στις διαφορετικές επαγγελματικές τους ταυτότητες, που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο παρεμβαίνουν στις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Το εκπαιδευτικό πλαίσιο αναφέρεται ως βασικός παράγοντας συγκρότησης και ανάπτυξης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού (Canpinus, 2011). Στο συγκεντρωτικό σύστημα, αν και το πλαίσιο του εορτασμού των επετείων είναι κεντρικά καθορισμένο, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιώντας το επίπεδο αυτονομίας που τους παρέχεται, διαφοροποιήθηκαν ως προς τον τρόπο διοργάνωσης της γιορτής (Γκόλια, 2006). Λειτουργήσαν ως μέρος του ιδεολογικού μηχανισμού συμβάλλοντας στην αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και των υφιστάμενων σχέσεων εξουσίας, ή αξιοποίησαν την εκπαιδευτική αυτονομία (Μαυρογιώργος, 2011). Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν όσοι επιχειρήσαν να αναδείξουν την ανωτερότητα της κυρίαρχης εθνικής ομάδας και στη δεύτερη όσοι μετέδωσαν αντιπολεμικά και οικουμενικά μηνύματα.

Εφόσον οι εκπαιδευτικοί έδρασαν σε κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο, τίθεται το ερώτημα εάν η διαφοροποίηση στον τρόπο διοργάνωσης της γιορτής οφείλεται στα διαφορετικά πλαίσια αναφοράς τους. Οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, αλληλεπιδρούν με τις κοινωνικές, πολιτιστικές και εργασιακές συνθήκες αναπτύσσοντας ένα πλαίσιο ερμηνείας του κόσμου, μια προσωπική φιλοσοφία, η οποία αποτελεί στοιχείο της επαγγελματικής τους ταυτότητας, καθοδηγεί τις ενέργειες και τις αντιλήψεις για το έργο τους και καθορίζει τον τρόπο διδασκαλίας (Canpinus, 2014). Στην έρευνα ανιχνεύεται η επιρροή των προσωπικών πεποιθήσεων των συμμετεχόντων στον τρόπο διοργάνωσης της γιορτής, στην ανάδειξη του ιστορικού πλαισίου, στα μηνύματα τα οποία επιχειρήσαν να διοχετεύσουν στους μαθητές και στον τρόπο απεικασής των εθνικών χαρακτήρων. Επίσης ανιχνεύεται στις πεποιθήσεις τους για την σημασία των γιορτών και την συμβολή τους στην συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών.

Τα διαφορετικά πλαίσια αναφοράς των συμμετεχόντων γίνονται αντιληπτά και στις απαντήσεις τους αναφορικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού, για τον οποίο εκφράζουν ποικιλία αντιλήψεων, συσχετίζοντάς τον με την επίδραση των εορτών στην συμπεριφορά των μαθητών. Θεωρούν ότι η διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών

πραγματοποιείται είτε μέσω της μετάδοσης της ιστορικής γνώσης και των αξιών, είτε με τη συμβολή του στην αυτο-διερεύνηση και διαμόρφωσή της από τους ίδιους τους μαθητές, ως «*συντελεστή διαμόρφωσης της ταυτότητας*» των μαθητών (Φρυδάκη, 2015:19). Προκρίνουν δε την ύπαρξη ικανοτήτων, ενδιαφέροντος, γνώσεων και θέλησης.

Οι εκπαιδευτικοί ως μέλη της κοινωνίας, είναι πιθανόν να ενστερνίζονται εθνοκεντρικές και ξενοφοβικές αντιλήψεις, ή να αναπαράγουν εθνικά στερεότυπα, τα οποία είναι πιθανόν να επηρεάσουν την διδακτική πράξη (Αβδελά,1997·Φραγκουδάκη, 1985). Στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανιχνεύονται στερεότυπα, προκαταλήψεις, εθνικές φοβίες. Η δε προσέγγιση της ταυτότητας των αλλοεθνών μαθητών πραγματοποιείται αφομοιωτικά και όχι διαπολιτισμικά (Ασκούνη & Ανδρούτσου, 2001). Αν και γενικά στέκονται με ευαισθησία απέναντι στην ετερότητα στο σχολείο, αποδέχονται τη διαφορετικότητα και αναγνωρίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοεθνείς μαθητές, παραμένουν σε μια συναισθηματική αντιμετώπιση, καθώς, όπως αναφέρουν, δεν διαθέτουν τα εργαλεία που θα βελτιώσουν την εκπαίδευσή τους. Όσοι αποπειρώνται να χρησιμοποιήσουν διαπολιτισμικές μεθόδους, αποτυγχάνουν και επιστέφουν σε μονοπολιτισμικά μοντέλα διδασκαλίας. Άλλοι, παραμένουν στις παραδοχές και εδραιωμένες πεποιθήσεις τους. Για παράδειγμα, λίγοι συμμετείχαν σε δραστηριότητες σχετικές με την ετερότητα εκτός των πλαισίων που θέτουν τα μαθήματα, διοργανώνοντας σχετικές εκδηλώσεις ή προγράμματα. Όμως, εκτός ελαχίστων περιπτώσεων, παρέμειναν στο μονοπολιτισμικό μοντέλο, καθώς δεν επιδιώχθηκε διαπολιτισμική ανταλλαγή.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί διοργάνωσαν τη γιορτή επικεντρώνοντας σε εθνοκεντρικά στοιχεία παρουσιάζοντας «*θελκτικούς μύθους*», εξιδανικεύσεις ηρώων κ.ά., που δεν προσιδιάζει στις σύγχρονες συνθήκες. Θα μπορούσε να αποδοθεί η αντίληψη αυτή στις βιωμένες εμπειρίες τις οποίες αποκόμισαν κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο, της «*άτυπης μαθητείας*», όπου θεμελιώθηκε το κυρίαρχο παράδειγμα των παραδοσιακών, εθνοκεντρικών εορτών (Μαυρογιώργος, 2005). Η επανάληψή τους αποκρυστάλλωσε την άποψη ότι αποτελούν ενδεδειγμένο τρόπο διοργάνωσης. Όμως οι κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες μεταβάλλονται και οι εθνικές γιορτές θα πρέπει να προσαρμόζονται αναλόγως (Γκόλια,2006). Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι δεν αντιλαμβάνονται την ύπαρξη του «*κοινότοπου εθνικισμού*» (Βανδώρος, 2015:120·Γκόλια, 2006:425). Δεν συνειδητοποιούν τους περιορισμούς του συστήματος, τις προσωπικές τους αντιλήψεις, τις οποίες δεν συνδέουν με τις κοινωνικές δομές. Απουσιάζει δηλαδή η «*κριτική αυτοδιερεύνηση της διδακτικής πράξης εκ μέρους του εκπαιδευτικού*» και ο αναστοχασμός που θα συμβάλει στην απαλλαγή τους από ιδεοληψίες και μετασχηματίζει τη θεωρία σε πράξη (Ματσαγκούρας, 1993:58).

Από την έρευνα προκύπτει το συμπέρασμα ότι είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να αναθεωρήσουν τα πλαίσια αναφοράς τους, να αναζητήσουν νέα επαναπροσδιορίζοντας την οπτική τους, να αναζητήσουν νέους τρόπους δράσης και να αναπτύξουν και να μετασχηματίσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα (Φρυδάκη, 2015). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τα πλαίσια αναφοράς. Αρχικά, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος δεν επιτρέπει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Στην βιβλιογραφία εξάλλου αναφέρεται η αναποτελεσματικότητα της κεντρικά οργανωμένης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, εξαιτίας του καθοδηγητικού της χαρακτήρα. Μεταφέρει τεχνικές επίλυσης προβλημάτων, καθιστώντας τον εκπαιδευτικό παθητικό δέκτη, δεν ενεργοποιεί την κριτική –στοχαστική διεργασία της μάθησης, αναδεικνύοντας τις ιδεολογικο-κοινωνικές αιτίες των εκπαιδευτικών φαινομένων (Βουγιούκας, 2011). Οι συμμετέχοντες φάνηκε να αντιμετωπίζουν επιφυλακτικά την χρησιμότητα των επιμορφώσεων, εξαιτίας των χασμάτων ανάμεσα στην θεωρητική κατάρτιση και την πρακτική της εφαρμογή και την απουσία της σύνδεσης με το περιεχόμενο

σπουδών τους (Φρυδάκη, 2015). Από την άλλη πλευρά φαίνεται ότι η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών αποτελεί ατομική επιλογή, καθώς δεν παρέχεται από την πολιτεία οργανωμένα και η συμμετοχή σε επιμορφώσεις, επαφίεται στη βούλησή τους (Μαυρογιώργος, 2011). Όπως αναφέρθηκε από τους ίδιους, οι εκπαιδευτικοί έχουν αποφοιτήσει από τα πανεπιστήμια πριν πολλά χρόνια. Πολλοί δε συμμετέχουν σε συνέδρια, ώστε να ανανεωθούν οι γνώσεις τους με τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα. Ορισμένοι όμως εκπονούν μεταπτυχιακά και συμμετέχουν σε επιμορφώσεις, ενισχύοντας την παραπάνω άποψη.

Παρά τα κωλύματα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκφράζουν την αναγκαιότητα να επιμορφωθούν σε θέματα ψυχολογίας, παιδαγωγικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με αφορμή την ενδεχόμενη φοίτηση των προσφυγοπαίδων στα σχολεία, ώστε να αποκτήσουν εργαλεία που θα τους ενδυναμώσουν. Προκειμένου το σχολείο να ανταποκριθεί στις σύγχρονες συνθήκες, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να αναστοχαστεί το ρόλο του και να οδηγήσει τους μαθητές στην ανακάλυψη της πραγματικής γνώσης. Όμως, για να λειτουργήσει ως καθοδηγητής των μαθητών στις αναζητήσεις τους, θα πρέπει να είναι γνώστης ο ίδιος. Να διαθέτει εργαλεία, ώστε να αναγνωρίσει τα στερεότυπα και τις εθνικές του φοβίες, να αναλύει την κοινωνική κατάσταση και να αυτοαξιολογείται, ώστε να υιοθετήσει μια χειραφετική-κριτική πρακτική και θα συμβάλει στον μετασχηματισμό της κοινωνίας (Περπερίδης, 2018).

Εν κατακλείδι, η αποστολή του σχολείου σήμερα, είναι να παρέχει εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές, αντισταθμίζοντας τις ελλείψεις του οικογενειακού περιβάλλοντος τους και να διαμορφώσει πολίτες ικανούς να συμβιώνουν ισότιμα. Σ αυτό το πλαίσιο είναι απαραίτητη η παρουσία εκπαιδευτικών, άρτια εξοπλισμένων με γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και αντιλήψεις για την αποστολή του σύγχρονου σχολείου, οι οποίοι θα διαθέτουν διερευνητική ικανότητα και έμπνευση, ώστε να ανταποκρίνονται στις νέες ανάγκες (Παπαναούμ, 2010). Μέσα από το μετασχηματισμό της ταυτότητάς τους οι εκπαιδευτικοί, μεταδίδοντας στη νέα γενιά γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες θα συντείνουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και στην ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο κοινωνικό σύστημα, θα συμβάλουν στον μετασχηματισμό της κοινωνίας σε μια δημοκρατική κοινωνία αποδοχής (Νούτσος, 1999).

Συμπεράσματα

Από την έρευνα συνάγεται ότι σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών οι εθνικές γιορτές στο σχολείο συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών. Παρόλα αυτά δεν λαμβάνουν υπόψη τις εθνικές ταυτότητες των αλλοεθνών μαθητών και τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές συνθήκες, κατά το σχεδιασμό και διοργάνωση των εθνικών εορτών. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά και το πλαίσιο των προσωπικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αποτελεί τη βάση της συγκρότησης της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Ο τρόπος με τον οποίο βιώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα οδηγεί στην αξιοποίηση της αυτονομίας που επιτρέπει το συγκεντρωτικό σύστημα, ώστε να αναπαράγουν ή να σταθούν κριτικά απέναντι στις απαιτήσεις του. Στις σύγχρονες συνθήκες απαιτείται η ανανέωση και ο μετασχηματισμός της, ώστε να επέλθει και ο μετασχηματισμός του πλαισίου και να ανατραπούν οι σχέσεις κυριαρχίας.

Τα συμπεράσματα, στα οποία κατέληξε η ερευνητική εργασία, σχετικά με την επίδραση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στην διαμόρφωση των εθνικών ταυτοτήτων των μαθητών, μέσα από την γιορτή της 28ης Οκτωβρίου, είναι ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, δεδομένης της πρωτοτυπίας του θέματος. Εξάλλου, το θέμα της επίδρασης του σχολείου στην οικοδόμηση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών, απασχολεί την

εκπαιδευτική κοινότητα. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθούν οι περιορισμοί της έρευνας, ώστε να ληφθούν υπόψη σε αντίστοιχες, μελλοντικές. Αρχικά, αναφέρεται το περιορισμένο δείγμα της, το οποίο δυσχεραίνει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, ή την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Επίσης, οι απόψεις των συμμετεχόντων, μπορεί να συνάδουν με την βιβλιογραφία, όμως η παρούσα εργασία αποτελεί μια εμπειρική έρευνα και επομένως, δεν είναι δυνατή η γενίκευση των συμπερασμάτων. Για αυτό το λόγο, προτείνεται η διερεύνηση του θέματος, στην παρούσα διάσταση, σε άλλο, μεγαλύτερο δείγμα, χρησιμοποιώντας μικτή μεθοδολογία, προκειμένου να προσδώσει ασφαλή συμπεράσματα. Κατά την έρευνα παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες έχουν αποφοιτήσει από το Πανεπιστήμιο πριν από αρκετά χρόνια. Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν παρέχονται σήμερα στους εκπαιδευτικούς παιδαγωγικά εργαλεία σύμφωνα με τις παρούσες παιδαγωγικές ανάγκες, π.χ. την διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, προτείνεται να επαναληφθεί η έρευνα σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αποφοίτησαν πρόσφατα. Επίσης, προτείνεται να διερευνηθεί ο τρόπος, με τον οποίο διοργανώνουν τις εθνικές γιορτές εκπαιδευτικοί με διαπολιτισμική κατάρτιση. Τέλος, όσον αφορά τον μετασχηματισμό της ταυτότητας των αλλοεθνών μαθητών και την απουσία εθνικού αυτοπροσδιορισμού, καθώς, αναφέρθηκε προτείνεται να διερευνηθεί περαιτέρω το θέμα, σε σχέση με την επίδραση των εθνικών εορτών.

Βιβλιογραφία

- Αβδελά, Ε., (1997) Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: εμείς και οι άλλοι. Στο Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ., (επιμ.), *Τι είναι η πατρίδα μας, Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, β' έκδ. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Αλτουσέρ, Λ., (1976), Θέσεις, Μτφ. Ξενοφών Γιαταγάννας, Αθήνα, Θεμέλιο, ζ έκδοση).
- Ασκούνη, Ν. & Ανδρούτσου, Αλ. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση. Στο Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες* (σσ. 13-39). Πάτρα: ΕΑΠ
- Acikalin, M., Kilic H. (2017). The Role of Turkish National Holidays in Promoting Character and Citizenship Education, *Journal of Social Science Education Volume 16, Number 3, Fall 2017, p.p. 74-83*. DOI: 10.2390/jsse-v16-i3-1622.
- Apple, M. (1978), *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*, Αθήνα: Παρατηρητής
- Βανδώρος, Σ., (2015) *Εισαγωγή στις Πολιτικές Ιδεολογίες*, Αθήνα: ΣΕΑΒ,
- Βουγιούκας, Κ. (2011). Μία έρευνα γύρω από την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. *Μέντορας*, 13 146-164
- Balkansky, P., Zahariev, Z., Svetoslav Stoyanov, S. & Stoyanova N. (1991). Challenges in Developing a New System of Civic Education in Conditions of Social Change: Bulgaria, In Torney-Purta, J., Schwille and J., Amadeo J.-A. (Eds), *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*, p.p. 89-110, Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement
- Barton, C.K. & Levstik, S.L. (2008). *Διδάσκοντας ιστορία για το συλλογικό αγαθό*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt J. (1999) Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective ,D. Beijaard et al. *Teaching and Teacher Education Vol 16, issue 7 (2000) p. 749-764*. Doi:10.1016/S0742-051X(00)00023-8

- Benincasa, L. (2010). In Praise of Irrationality: Self, “East” and “West” in Greek Teachers’ Speeches on National Day Commemorations *The Qualitative Report*, 15(5):1145-1163 <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR15-5/benincasa.pdf>
- Canrinus E.T. (2011), *Teachers’ sense of their professional identity* Enschede, the Netherlands: Ipskamp. Unpublished doctoral dissertation. University of Groningen
- Γκόλια, Π. (2006), *Ελληνική και πολιτική διαπαιδαγώγηση στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο: ο ρόλος των σχολικών γιορτών*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή), Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Γκόλια, Β., Κουτσουπιάς, Ν., Κυρίδης, Α. & Βαμβακίδου, Ι. (2007), Εθνικοί στόχοι και εθνικές τελετουργίες. Ο ρόλος των σχολικών γιορτών, *Τετράδια ανάλυσης δεδομένων, Data Analysis Bulletin*, 7/06, σελ.142-145, Θεσσαλονίκη: Ελληνική Εταιρεία Ανάλυσης Δεδομένων
- Cohen, L. & Manion, L., (1997), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Έκφραση.
- Creswell, J. (2015), *Η έρευνα στην εκπαίδευση Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*, Αθήνα: Ίων
- Δραγώνα, Θ. (2001), Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες, Στο Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε. και Φραγκουδάκη, Α., *Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες-κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Δραγώνα, Θ. (2003), Ταυτότητες και ετερότητες, Ταυτότητα και εκπαίδευση. Στο Ανδρούτσου Α. (επιμ). *Εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων, Κλειδιά και αντικλειδιά*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Α., (1997), *Τι είναι η πατρίδα μας, Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, β’έκδ. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Durkheim E.(1978) *Οι κανόνες της κοινωνιολογικής μεθόδου*, Α. Μ. Μουσούρου Ο *Εμίλ Ντυρκέμ και η κοινωνιολογία του*, Βασικά κείμενα, Αθήνα: Κοινωνιολογική βιβλιοθήκη, GUTENBERG
- Forquin, J-CI, (1991), «*Justification de l’ enseignement et relativisme culturel*», *Revue Française de Pedagogie*, 97, 1991, 13-30
- Θεοδωρίδης, Π., (2015). Προσωπική ταυτότητα, εθνική ταυτότητα και ιδιότητα του πολίτη. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 5, 55-82. Doi: 10.12681/sas.54
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ., (2015), *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας, Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα
- Κουζέλης, Γ. (1997). Ο λόγος και τα υποκείμενα του έθνους : μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δράγωνα, *Τι είν’ η πατρίδα μας ; : Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. (σσ. 106 - 142). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Κουλούρη, Χ, (1995), *Μύθοι και σύμβολα μιας εθνικής επετείου*, Λέσχη ανάγνωσης εκπαιδευτικών Κορινθίας, Ανακτήθηκε στις 08/12/2019 από http://lesxianagnosiskor.blogspot.com/2009/12/blog-post_08.html
- Κωνσταντίνου, Χ. (1998), *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή. Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Gutenberg.
- Λέκκας, Π.(2011), *Η Εθνικιστική Ιδεολογία, Πέντε υποθέσεις εργασίας στην ιστορική κοινωνιολογία*, Αθήνα: Παπαζήσης
- Ματσαγκούρας, Η.,(1993), *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, τ.1ος , Αθήνα: Gutenberg
- Μαυρογιώργος Γ. (2005), Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Μπαγάκης Γ.(επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, σ.σ. 348-354, Αθήνα: Μεταίχμιο

- Μαυρογιώργος, Γ. (2011) Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι;. Στο: Β. Οικονομίδης (Επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, σσ. 608- 620 Αθήνα: πεδίο.
- Μπενέκος, Δ.(2007), *Διαπολιτισμικότητα και κοινωνική ένταξη: το σχολείο ως χώρος συνάντησης των πολιτισμών και γλωσσών*, Μέντορας, τ.10.σ.σ. 43-51
- Μπονίδης, Κ.(2004), *Όψεις εθνοκεντρισμού στη σχολική ζωή της ελληνικής εκπαίδευσης: οι εθνικές επέτειοι της 28ης Οκτωβρίου και της 25ης Μαρτίου*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 134.
- Μπονίδης, Κ. (2008). Ταυτότητα και ετερότητα στην εθνική επέτειο της 25ης Μαρτίου. Στα *Πρακτικά της διημερίδας με θέμα: εθνική ταυτότητα & ετερότητα: πολλαπλές ταυτότητες στη μετανεωτερική εποχή*, Ανακτήθηκε στις 10-1-2019 από <http://edlitpened.web.auth.gr/doc/hmerida/anakoinwsis/bonidis.pdf>
- Michalelis, M.,Tsioumis, K. and Kyridis,A., Papageridou, D. & Sotiropoulou, E. (2015) *National Holidays in Greek Multicultural School: Vies of Pre- Service Teachers, International Journal of Learning, Teaching and Educational Research Vol.14, No. 2, pp.111-130, December 2015.*
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ., (2000). *Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*, Αθήνα:Gutenberg.
- Νούτσος Χ.,(1999), *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*, Αθήνα: Θεμέλιο
- Ozturkmen, A, (2001), Celebrating National Holidays in Turkey: History and Memory, *New Perspectives on Turkey / Volume 25 / September 2001*, pp 47-75 DOI: 10.1017/S0896634600003605
- Παπαναούμ, Ζ., (2010). *Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε στις 20-5-2019 από <https://edulll.ekt.gr/edulll/handle/10795/105>.
- Παπαοικονόμου, Α.(2011), *Ρόλος και εαυτός (self): η κεντρικότητα του εκπαιδευτικού ρόλου για τη συγκρότηση του εαυτού*, (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης ,Θεσσαλονίκη
- Περικλέους, Λ.,(2008) *Εθνική ταυτότητα και το μάθημα της Ιστορίας: Οι ιδεολογικές συγκρούσεις γύρω από το ρόλο της διδασκαλίας της Ιστορίας στη διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας*, 10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, ανακτήθηκε 10-1-2019 από www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/b4.pdf
- Περπερίδης, Π., (2018), *Επικοινωνιακή ορθολογικότητα και παιδαγωγική πράξη- Από την κριτική κοινωνική θεωρία του J. Habermas στην κριτική παιδαγωγική θεωρία*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Πρωτονοτάριου, Σ., Χαραβιτσίδης, Π., Βουλαλάς, Κ., &Μακρυγιάννης, Γ., (2006), *"Εθνικές εορτές": 28η Οκτωβρίου: η εμπειρία μιας άλλης προσέγγισης*. Γέφυρες (26) σ.σ. 6-13.
- Papanastasiou , C.,& Koutselini-Ioannidou, M.(1999), National Identity in the Civic Education of Cyprus , In Torney-Purta, J., Schwilleand J., Amadeo J.-A.(Eds),*Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*, p.p.161-178, Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement
- Robson, C., (2010), *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου, ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Β΄ έκδοση, Αθήνα: Gutenberg.
- Rueda , A, P.,(1999), Education for Democracy in Colombia, In Torney- Purta, J., Schwilleand J., Amadeo J.-A.(Eds), *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*, p.p.137-160, Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement

- Φίλιας, Β.(1994). *Κοινωνικοποίηση και απόκλιση, στο Όψεις της διατήρησης και της μεταβολής του κοινωνικού συστήματος*, τ. Α. Αθήνα: Νέα Σύνορα, Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήσης
- Φρυδάκη Ε.(2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Yazici, F.(2017), Preservice History Teachers' Attitudes towards Identity Differences. *Higher Education Studies*,7(3), 11. Doi: 10.5539/HES.V7N3P11

Η υποεπίδοση των μαθητών Ρομά στην υποχρεωτική εκπαίδευση και η αποτίναξη των θεσμικών ευθυνών

Σιούλα Βασιλική

Φιλολόγος, Μουσικό Σχολείο Ιωαννίνων, MSc in Education, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
visioula@yahoo.gr

Περίληψη

Το θέμα του σεβασμού των δικαιωμάτων του παιδιού στην εκπαίδευση απασχολεί την κοινωνία διαχρονικά. Τα στατιστικά στοιχεία και οι έρευνες καταδεικνύουν πως μαθητές που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες όπως παιδιά μεταναστών, προσφύγων, Ρομά, ενδέχεται να βιώνουν τη φτώχεια, τον κοινωνικό αποκλεισμό, την ανισότητα και να παρουσιάζουν υποεπίδοση, η οποία ξεκινά από το δημοτικό και συνεχίζεται στη σχολική τους ζωή. Το ερώτημα που απασχόλησε την έρευνα ήταν γιατί παρουσιάζεται και συνεχίζεται η υποεπίδοση. Μάχιμοι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατέθεσαν τις απόψεις τους για την αδυναμία του σχολείου να βοηθήσει τους μαθητές με δυσκολίες να ανταποκριθούν στα σχολικά τους καθήκοντα και την αδυναμία τους να οργανώσουν αποτελεσματικότερα το εκπαιδευτικό τους έργο όταν απευθύνονται σε ανομοιογενή τμήματα μαθητών. Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα θεσμικών και διαρθρωτικών αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να εξασφαλισθεί το δικαίωμα της συστηματικής και αποτελεσματικής εκπαίδευσης όλων των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: Δικαιώματα παιδιού, υποεπίδοση μαθητών Ρομά, εκπαιδευτικοί και Μουσικό Σχολείο

The low school performance of Roma students in Greek high school and the throwing off the institutional responsibilities

Sioula Vasiliki

Greek literature teacher in Music school of Ioannina, MSc in Education University of Ioannina
visioula@yahoo.gr

Summary

The issue of respect of children's rights in education concerns society over time. Statistical data and research shows that students who come from vulnerable social groups such as immigrants, refugees and Roma, may be experiencing poverty, social exclusion and inequity and may show underperformance which starts from elementary school and continues throughout the rest of their student life. The question that this project is investigating is why school underperformance is developing and continuing. Experienced and skilled teachers of secondary school state their opinions about school's weakness to help students with difficulties cope with their school learning duties and teacher's inability to teach in inhomogeneous classes of students. At last, teacher's suggestion in this project underline the necessity of institutional and structural changes in the educational system, in order to secure the right of all children in systematic and effective education.

Key words: Children Rights, low school performance, Roma students, high school teachers in Music School

Εισαγωγή

Στις σύγχρονες κοινωνίες κάθε άνθρωπος αναγνωρίζεται από τη Σύμβαση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τους νόμους των κρατών, ως μοναδική, ξεχωριστή προσωπικότητα με εγγενή αξιοπρέπεια και κατοχυρωμένα δικαιώματα. Ανάμεσα στα άλλα σημαντική θέση έχει το Δικαίωμα στην Εκπαίδευση. Στο άρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (UDHR, Universal Declaration of Human Rights, 1948) αναφέρεται πως *«καθένας έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται δωρεάν τουλάχιστον στη στοιχειώδη και βασική βαθμίδα της. Η στοιχειώδης εκπαίδευση είναι υποχρεωτική. Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους. Η πρόσβαση στην ανώτατη παιδεία πρέπει να είναι ανοιχτή σε όλους, ανάλογα με τις ικανότητές τους. Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιακών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σε όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες και να ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης».*

Στην Οικουμενική Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου προστέθηκε αργότερα (1979) η Σύμβαση του ΟΗΕ (Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών) για τα Δικαιώματα του Παιδιού (CUNCRC, United Nations Convention on the Rights of the Child), όπου τονίζεται στο άρθρο 28 πως η εκπαίδευση είναι δικαίωμα και στο άρθρο 29 πως η εκπαίδευση πρέπει να βοηθάει το παιδί στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και στην πληρέστερη δυνατή ανάπτυξη των χαρισμάτων του και των σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων του.

Παράλληλα αναπτύχθηκε η εκπαιδευτική προσέγγιση που βασίζεται στα ανθρώπινα δικαιώματα (Human Rights Based Approach) όπου υπογραμμίζει πως το δικαίωμα στην εκπαίδευση πρέπει να το ασκούν και να το απολαμβάνουν όλοι ανεξάρτητα από προσωπικές ικανότητες, φυλή, εθνική καταγωγή, θρησκεία, υπηκοότητα, φύλο, σεξουαλικές προτιμήσεις, κοινωνική τάξη ή οποιαδήποτε άλλο στοιχείο ταυτότητας (Tibbitts, 2009). Η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα δικαιώματα (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, 2005) είναι μια διαδικασία η οποία προωθεί τη δυνατότητα των παιδιών να απολαύσουν πλήρως τα δικαιώματά τους.

Συνοπτικά, οι Βασικές Αρχές της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού είναι οι εξής (General Comment No.5, 2003):

Η αρχή της Μη- Διάκρισης: Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν την υποχρέωσή τους να εξασφαλίζουν ότι όλα τα παιδιά που βρίσκονται στην επικράτειά τους θα έχουν τη δυνατότητα να απολαύσουν τα δικαιώματά τους όπως της ισότιμης πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση με προσοχή στις ευάλωτες και περιθωριοποιημένες ομάδες.

Η Αρχή της Διασφάλισης του Συμφέροντος του Παιδιού: Κάθε ενέργεια που λαμβάνεται με σημείο αναφοράς το παιδί (ή κάποια ομάδα παιδιών) θα πρέπει να λαμβάνει πρώτα και πάνω από όλα υπόψη το συμφέρον του ίδιου του παιδιού. Η εκπαίδευση κάθε παιδιού θα πρέπει να είναι ανάλογη της συγκεκριμένης κατάστασης της οποίας βρίσκεται, των συνθηκών που αντιμετωπίζει και των αναγκών του.

Η Αρχή του Δικαιώματος στη Ζωή, στην Επιβίωση, στην Ανάπτυξη και στην Εκπαίδευση.

Η Αρχή της Συμμετοχής: Κάθε παιδί έχει δικαίωμα να λαμβάνει πληροφόρηση σχετικά με ότι το αφορά και να του παρέχονται όλες οι ευκαιρίες που θα του επιτρέψουν να διαμορφώσει και να εκφέρει ελεύθερα τις απόψεις του.

Η Αρχή των Ίσων Ευκαιριών: Ίσες ευκαιρίες ορίζονται όχι μόνο ως πλήρη και αποτελεσματική ισότητα με την έννοια ότι αυτή καθιστά όλους ικανούς να αναπτύξουν και να ικανοποιήσουν τις δυνατότητές τους αλλά και την υιοθέτηση ειδικών μέτρων όπου είναι απαραίτητο, σύμφωνα με τις ειδικές συνθήκες των ατόμων ή των ομάδων στην κοινωνία.

Τα σύγχρονα συστήματα δικαίου στηρίζονται σε ρυθμίσεις θετικού τυπικού Δικαίου και έχουν χαρακτήρα ατομοκεντρικό επειδή καθιστούν τα μεμονωμένα άτομα φορείς ατομικών δικαιωμάτων. Όμως, η πολιτεία οφείλει να μεριμνά για θέματα που οφείλονται σε άνισες κοινωνικές συνθήκες, εθνοτικές και πολιτισμικές διαφορές και να αναγνωρίσει δικαιώματα με συλλογικό χαρακτήρα (Honneth, 1999).

Η παροχή των ίσων ευκαιριών στον τομέα της εκπαίδευσης δεν συνίσταται απλώς στην υποχρεωτική καθολική εκπαίδευση ή στην αύξηση των σχολείων ή στην παρακολούθηση του ίδιου αναλυτικού προγράμματος, αλλά στη δράση για διεύρυνση των ευκαιριών. Στα πλαίσια αυτής της λογικής βασίζεται μια άλλη βασική Αρχή.

Η Αρχή της Αντισταθμιστικής Εκπαίδευσης: πρόκειται για μια αντιστάθμιση των εκπαιδευτικών ευκαιριών παιδιών με διαφορετική ταξική προέλευση των οποίων το οικογενειακό περιβάλλον αδυνατεί να τους παρέχει βοήθεια ώστε να ενταχθούν και να αποδώσουν στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί αναλαμβάνουν να εξισώσουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες παρέχοντας επιπλέον σχολικές δραστηριότητες ή ενισχυτική διδασκαλία, ώστε να αντισταθμιστούν τα μειονεκτήματα που αντιμετωπίζουν λιγότερο προνομιούχες κοινωνικές ομάδες (Ζαχαρενάκης, 2017).

Θεωρητικές έννοιες

Στην έρευνα που διεξήχθη στα πλαίσια της μεταπτυχιακής εργασίας εξετάστηκε η υποεπίδοση των μαθητών Ρομά (οι οποίοι σύμφωνα με τα στοιχεία ανήκουν στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες) στη χαμηλή βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είναι υποχρεωτική.

Με τον όρο Ρομά στην Ελλάδα αποκαλούνται όλοι σχεδόν οι Τσιγγάνοι και οι Γύφτοι (Μπίρης, 1954). Το 1979 ο ΟΗΕ αναγνωρίζει όλους τους τσιγγάνους με την ονομασία «Rom» που μπορεί να σημαίνει τσιγγάνος, γύφτος ή απλώς ένας άλλος τρόπος ζωής. Στο 1ο Παγκόσμιο Συνέδριο Τσιγγάνων στο Λονδίνο στις 8 Απριλίου 1971 καθιερώθηκε η «Παγκόσμια Ημέρα του Έθνους των Ρομά, το διεθνές όνομα, και η σημαία σύμβολο της φυλής: μπλε στο επάνω μέρος που συμβολίζει τον ουρανό, πράσινο στο κάτω μέρος που συμβολίζει τη Γη και στη μέση μια ρόδα που κουβάλησε τη Ρομ φυλή στα πέρατα του κόσμου, από τις Ινδίες προς το Βυζάντιο, από την Οθωμανική Αυτοκρατορία στα Βαλκάνια, την Ευρώπη και την Αμερική.

Το τσιγγάνικο γένος είναι ένα σύνολο συγγενών οικογενειών που κατάγεται από τον ίδιο πρόγονο, έχει πυρήνα την ευρεία οικογένεια, με αρχηγό τον γεροντότερο και ικανότερο οικογενειάρχη, η ενδογαμία αποτελεί τον κανόνα και μιλά τη Ρομανί γλώσσα η οποία είναι ένα προφορικό μωσαϊκό διαλέκτων και ιδιωμάτων (Μαρσέλος, 2011). Για πολλά χρόνια οι Ρομά ζουν απομονωμένοι, στερημένοι από βασικές υποδομές και ανέσεις, σε κλειστές κοινωνίες, αναγκασμένοι πολλές φορές να μετακινούνται από τόπο σε τόπο για να εργαστούν.

Τα παιδιά Ρομά γεννιούνται σε ένα περιβάλλον διευρυμένης οικογένειας, που εργάζονται όλοι μικροί και μεγάλοι για την επιβίωση. Οι συνεχείς μετακινήσεις, η πρώιμη έναρξη της επαγγελματικής και οικογενειακής τους ζωής, οι αντιλήψεις τους για τη θέση των γυναικών στο σπίτι και στο μέγαλωμα των παιδιών είναι παράγοντες που μπλοκάρουν την εκπαιδευτική τους πορεία. Επιπλέον, πολλές φορές στις χώρες που ζουν Ρομά καταγράφονται διακρίσεις σε βάρος τους (D'Arcey, 2014), ενώ σύμφωνα με τα στοιχεία της Ευρωπαϊκής

Επιτροπής του 2017, οι Ρομά μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο (Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, 2017, Ελλάδα), να αντιμετωπίσουν περιστατικά διάκρισης εις βάρος τους (Dragonas, T. 2012) ή να παρουσιάσουν σχολική υποεπίδοση.

Σχολικά χρόνια υποεπίδοση έχουμε όταν παιδιά, ίδιας ηλικίας, τα οποία έχουν κανονική φοίτηση με τυπική ανάπτυξη παρουσιάζουν ασυμφωνία μεταξύ ικανότητας και σχολικής επίδοσης με τη δεύτερη να βρίσκεται στο χαμηλότερο τρίτο της βαθμολογικής κλίμακας σε βασικά μαθήματα και την παράλειψη ολοκλήρωσης καθηκόντων ή εργασιών σε ποσοστό τουλάχιστον 25% για τουλάχιστον ένα χρόνο (Green, Fine & Tollfson, 1988). Στην εισήγηση αυτή εξετάζεται η χρόνια σχολική υποεπίδοση των μαθητών Ρομά που ξεκινά από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού και τους συνοδεύει στην εκπαιδευτική τους πορεία. Σύμφωνα με την Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Ελλάδα υπάρχει ανισότητα στην εκπαίδευση η οποία μεταδίδεται από γενιά σε γενιά και εντείνεται σε περιόδους οικονομικής κρίσης. Επιπλέον, τονίζεται πως άτομα που έχουν ολοκληρώσει τη βασική εκπαίδευση έχουν σχεδόν τριπλάσιες πιθανότητες να ζήσουν σε συνθήκες ανεργίας, φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού σε σύγκριση με άτομα που έχουν ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι Ρομά αναγνωρίστηκαν ως Έλληνες πολίτες με Νομοθετικό Διάταγμα το 1955 (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Ν.Δ. 3370/55) και απέκτησαν ελληνική ιθαγένεια και συνεπώς δικαίωμα στην υποχρεωτική καθολική εκπαίδευση το 1968 (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Α.Ν.481). Από τότε ο πληθυσμός των Ρομά της Ελλάδας δεν καταγράφεται επίσημα κάπου και, όπως επισημαίνεται, «ως κοινότητα υπάρχει και είναι πολιτισμικά διακριτή, αλλά δημογραφικά είναι «αόρατη» (Παπακωνσταντίνου, 2015). Οι πρώτες προσπάθειες για εκπαιδευτική κατάρτιση των Ρομά έγιναν το 1987 από παρεμβάσεις της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης και συνεχίζονται μέχρι σήμερα μέσω πλήθους προγραμμάτων και φορέων.

Στο πλαίσιο αυτό το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων έχει οργανώσει προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τη συνεργασία των Υπουργείων Υγείας και Πρόνοιας, Περιβάλλοντος, Χωροταξίας και Δημοσίων Έργων, του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΦΕΚ124/Α/17-6-1996) και διαφόρων Πανεπιστημίων της χώρας.

Πολλοί μαθητές βιώνουν, ενδεχομένως, την ανισότητα, τη φτώχεια, την προσφυγιά, τον κοινωνικό αποκλεισμό και την καταπάτηση των δικαιωμάτων τους στην καθημερινότητά τους. Το σχολείο, ίσως είναι ο μοναδικός χώρος που να μπορούν να βιώσουν έστω και για λίγο μια διαφορετική πραγματικότητα, βασισμένη στις αξίες της ισότητας και της διαπολιτισμικότητας.

Σύμφωνα με την Αρχή της Αντισταθμιστικής Ισότητας τα παιδιά που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές δυσκολίες (π.χ. που υποσιτίζονται, που στερούνται ιατρικής παρακολούθησης, που αδυνατούν να προμηθευτούν τα απαραίτητα σχολικά είδη) θα πρέπει να επωφελούνται από προγράμματα ένταξης, ενισχυτικής ή εξατομικευμένης διδασκαλίας, ειδικευμένου προσωπικού και διαφορετικών εκπαιδευτικών πρακτικών.

Στη λογική αυτή, το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων εξήγγειλε με το ΦΕΚ 3588/26-9-2019 την οργάνωση και λειτουργία Σχολικών Κέντρων Αντισταθμιστικής Εκπαίδευσης (Σ.Κ.Α.Ε.), ώστε οι μαθητές που κρίνεται αναγκαίο και θέλουν, να διδάσκονται δωρεάν επιπλέον ώρες: Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία και Αγγλικά.

Μεθοδολογία

Η παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζει δεδομένα που συγκεντρώθηκαν στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής εργασίας με θέμα «Σχολική διαρροή και υποεπίδοση των μαθητών Ρομά στο Γυμνάσιο 2010-2018: Κριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών της Β/θμιας Εκπαίδευσης». Διενεργήθηκαν δεκατέσσερις συνεντεύξεις με μάχιμους καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είχαν στην τάξη τους μαθητές Ρομά και μη Ρομά προκειμένου να διερευνηθεί μέσα από τα βιώματα των εκπαιδευτικών ποιοι παράγοντες θεωρούν πως συμβάλουν στο φαινόμενο της σχολικής διαρροής και υποεπίδοσης των Ρομά μαθητών και πως αυτό θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικότερα από τις εκπαιδευτικές δομές και τους εκπαιδευτικούς.

Η ανακοίνωση εστιάζει στο πρόβλημα της υποεπίδοσης των μαθητών Ρομά στο Γυμνάσιο. Σκοπός της έρευνας ήταν να καταγράψει και να αναδείξει πως οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατανοούν, ερμηνεύουν και επεξεργάζονται τα μεγάλα ποσοστά υποεπίδοσης των Ρομά μαθητών. Με άλλα λόγια, πως οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις αδυναμίες των παιδιών Ρομά στο σχολείο.

Στόχος της έρευνας είναι να διερευνήσει τους παράγοντες που σχετίζονται με την υποεπίδοση των μαθητών Ρομά στο Γυμνάσιο με βάση την κριτική θεώρηση καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς οι εμπειρίες και οι προτάσεις τους είναι χρήσιμες τόσο σε αυτούς που σχεδιάζουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα, όσο και σε αυτούς που καλούνται να τα υλοποιήσουν.

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει ευρήματα που συνδέονται με το φαινόμενο της υποεπίδοσης των Ρομά μαθητών στο γυμνάσιο, και συγκεκριμένα το ερευνητικό ερώτημα για το πώς οι εκπαιδευτικοί εξηγούν την υποεπίδοση και τις αδυναμίες των μαθητών Ρομά και το για το πώς θα μπορούσε να περιοριστεί το φαινόμενο, καθώς επιμέρους στόχος είναι να διερευνηθούν οι επιθυμίες των εκπαιδευτικών για το πώς οραματίζονται το ελληνικό σχολείο του μέλλοντος.

Επιλογή ερευνητικής προσέγγισης και μεθόδου

Η εργασία πραγματοποιήθηκε μέσω της ποιοτικής έρευνας προκειμένου να ερευνηθεί το φαινόμενο στο φυσικό του περιβάλλον και να ερμηνευτεί μέσα από την άποψη των συμμετεχόντων στην έρευνα με τη διάδρασή τους με τους μαθητές (Τσιώλης, 2013). Επιλέχθηκε η μέθοδος της επισκόπησης διότι βασίζεται σε αυτά που τα ίδια τα άτομα αναφέρουν σχετικά με τη γνώση τους, τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους (Mertens, 2005).

Στόχος της επισκόπησης είναι να συγκεντρώσει πληροφορίες, οπτικές, θεωρήσεις και απόψεις από ένα δείγμα ατόμων του πληθυσμού προκειμένου να ερμηνευτεί ένα φαινόμενο (Creswell, 2016).

Πεδίο της έρευνας είναι τα δημόσια Γυμνάσια και Μουσικά Γυμνάσια μεγάλων αστικών κέντρων που φοιτούν και μαθητές Ρομά. Η μέθοδος της σκόπιμης δειγματοληψίας επιλέχθηκε προκειμένου να περιληφθούν στο δείγμα πληθυσμού εκπαιδευτικοί από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδος. Επιπλέον, ο τρόπος επιλογής των εκπαιδευτικών επικέντρωσε στο να αντιπροσωπεύονται οι άντρες και οι γυναίκες, οι διαφορετικές ειδικότητες, οι διακυμάνσεις στα χρόνια υπηρεσίας και οι διαφορετικές βασικές σπουδές τους.

Στην έρευνα αυτή, συμμετείχαν συνάδελφοι της ερευνήτριας, που δέχθηκαν να καταθέσουν τις απόψεις και τις σκέψεις τους αφού το φαινόμενο της υποεπίδοσης των Ρομά μαθητών τους απασχολεί και τους ίδιους καθημερινά.

Η ημι-δομημένη συνέντευξη θεωρήθηκε προτιμότερη προκειμένου να υπάρχει ένα πλάνο προκαθορισμένων ερωτήσεων, όμως, ταυτόχρονα να υπάρχει δυνατότητα ευελιξίας στην τροποποίηση των ερωτήσεων. Για το λόγο αυτό, επιλέχθηκαν οι ανοιχτές ερωτήσεις

προκειμένου οι συμμετέχοντες στην έρευνα να μιλήσουν πιο ελεύθερα, χωρίς να περιορίζονται, ενώ αξιοποιήθηκαν και μη λεκτικές ενδείξεις προκειμένου να κατανοηθούν καλύτερα οι προφορικές απαντήσεις (Robson, 2010).

Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν ώστε να είναι αξιόπιστη η έρευνα και να αποφευχθούν λάθη ή ανακρίβειες στα δεδομένα. Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν στο σύνολό τους, αξιολογώντας και τα σχόλια των συμμετεχόντων.

Ανάλυση- Ευρήματα

Η θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων (Weber, 1990) κατέγραψε πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως υπάρχει το φαινόμενο της σχολικής υποεπίδοσης των μαθητών Ρομά, ενώ ανέδειξε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ποιοι παράγοντες συντελούν στη διαμόρφωση του φαινομένου. Οι εκθέσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής έως το 2019, οι μετρήσεις του προγράμματος PISA έως το 2018, οι έρευνες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας μέσω του προγράμματος my school και όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας συμφωνούν πως υπάρχει υποεπίδοση των μαθητών Ρομά κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα, στα μαθηματικά, στη φυσική, στη χημεία και σε όλα τα μαθήματα που απαιτούν μελέτη και εργασία στο σπίτι. Οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν το φαινόμενο και με όρους χαμηλής βαθμολογίας, γεγονός που ενισχύει το σχολείο μέσω του ανταγωνισμού των μαθητών κατηγοριοποιώντας τους σε καλούς και «αδύναμους» (Παπακωνσταντίνου, 1992).

Σημαντικός παράγοντας του φαινομένου της υποεπίδοσης είναι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας και αυτό επισημαίνεται τόσο στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών της έρευνας όσο και στα αποτελέσματα της έρευνας της Παυλή- Κορρέ, (2018). Οι περισσότεροι Ρομά γονείς περιγράφονται ως αναλφάβητοι, αγράμματοι, που δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους ούτε στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, δεν τα στέλνουν σε φροντιστήρια, αλλά ούτε και σε άλλες δραστηριότητες. Με εξαίρεση τους μουσικούς Ρομά γονείς, οι οποίοι επέλεξαν για τα παιδιά τους τη φοίτηση στο Μουσικό Σχολείο και οι οποίοι στέλνουν τα παιδιά τους πολλές φορές και σε Ωδείο, προκειμένου να γίνουν ολοκληρωμένοι μουσικοί.

Επιπλέον, οι περισσότεροι γονείς των Ρομά μαθητών παρουσιάζουν ελάχιστο ενδιαφέρον για τη σχολική πρόοδο των παιδιών τους. Κάποιες φορές μοιράζονται με τα παιδιά τους τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις ή μετακινούνται συχνά δυσχεραίνοντας την ομαλή φοίτηση των παιδιών τους. Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, ο τρόπος ζωής της οικογένειας, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η δημιουργία οικογένειας από μικρή ηλικία, η ενδογαμία, οι συνήθειες, τα ήθη, οι διαφορετικές προσλαμβάνουσες από τα άλλα παιδιά είναι παράγοντες που οδηγούν στην υποεπίδοση.

Στην τσιγγάνικη κοινωνία η εκπαίδευση των παιδιών, εντελώς διαφορετική από αυτή του σχολείου, ανήκει στις φροντίδες της οικογένειας, η οποία τους μεταγγίζει τις επαγγελματικές δεξιότητες κατά τα πρότυπα του ρόμικου τρόπου ζωής (Κόμης, 1998). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα επισημαίνουν επίσης πως ειδικά για τα κορίτσια, οι Ρομά θεωρούν πιο σημαντική τη δημιουργία οικογένειας από τη φοίτηση στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε περιοχές της Θράκης και της Αχαΐας τονίζουν πως οι Ρομά βιώνουν κοινωνική απομόνωση και σε κάποιες περιοχές κοινωνικό αποκλεισμό καθώς οι ταξικές διαφορές και οι κοινωνικές ανισότητες τους κρατούν αγκυλωμένους στο παρελθόν και τη στασιμότητα και αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Χ. Παρθένη και του Γ. Παπακωνσταντίνου (2018).

Τα τελευταία χρόνια οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στα Μουσικά Σχολεία σημειώνουν ότι αλλάζει αυτή η νοοτροπία: οι περισσότεροι Ρομά γονείς είναι περήφανοι που

τα παιδιά τους φοιτούν εκεί, γιατί τους δίνει μια επαγγελματική καταξίωση και, ίσως, και καλύτερη αποκατάσταση, αφού θεωρούνται πιο ολοκληρωμένοι καλλιτέχνες. Και στην έρευνα της Παυλή- Κορρέ (2018) αποτυπώνεται η αλλαγή των τελευταίων χρόνων στη νοοτροπία των γονιών, ώστε τα παιδιά τους να τελειώνουν το σχολείο και να θεωρούνται ισότιμα με τα άλλα παιδιά.

Η διγλωσσία των μαθητών Ρομά (στο σχολείο μιλούν την ελληνική, στο σπίτι τη Ρομανί) επιδρά στη σχολική υποεπίδοση, ειδικά, όπως τονίζουν οι εκπαιδευτικοί στη Θράκη, όπου οι Ρομά μιλούν τρεις γλώσσες (με τα αραβικά που διδάσκονται στα μειονοτικά σχολεία). Οι μετέχοντες στην έρευνα θεωρούν πως η διγλωσσία επηρεάζει την έκφραση, την ορθογραφία, την κατανόηση της γλώσσας και των σχολικών εγχειριδίων.

Η σχολική υποεπίδοση στην προηγούμενη βαθμίδα εκπαίδευσης, δηλαδή το δημοτικό, συνδέεται με την υποεπίδοση και στο γυμνάσιο, όπως καταγράφουν, οι έρευνες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2007) και επιβεβαιώνουν και οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν το φαινόμενο καθημερινά στην τάξη τους. Όπως αναφέρουν, έρχονται στο Γυμνάσιο σχεδόν αγράμματοι, χωρίς βάσεις και χωρίς να ξέρουν πώς να μελετήσουν. Ειδικά οι φιλόλογοι, οι μαθηματικοί και οι φυσικοί της έρευνας υποστηρίζουν πως οι δάσκαλοι στέλνουν τους Ρομά μαθητές στο Γυμνάσιο με κενά που συσσωρεύονται το ένα πάνω στο άλλο, οδηγώντας στην αδιαφορία τους αδύναμους μαθητές.

Ο τρόπος αξιολόγησης, υποστηρίζουν οι καθηγητές της έρευνας, ο οποίος είναι ενιαίος για όλα τα σχολεία και τους μαθητές δεν ενθαρρύνει τους μαθητές που έχουν χαμηλούς ή μέτριους βαθμούς και αυτό το αναφέρει και ο Π. Παπακωνσταντίνου (1992). Το Υπουργείο Παιδείας στον Οδηγό Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση (2017) προτείνονται διάφορες διαδικασίες αποτύπωσης της μάθησης, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των μαθητών/τριών και αυτών με αναπηρίες και εκπαιδευτικές ανάγκες. Για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα η περιγραφική αξιολόγηση καθίσταται δύσκολη αν διδάσκουν πολλά γνωστικά αντικείμενα λίγων ωρών, σε πολλούς μαθητές/τριες, σε διαφορετικά τμήματα και σχολεία. Επιπλέον, κάποιοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την άποψη που εκφράζουν και οι Goldering Fine, & Davis (2003) πως η βαθμολογική αξιολόγηση ελέγχει, ιεραρχεί και ταξινομεί, ενώ συχνά, οδηγεί σε αποκλεισμούς μαθητών με αρνητικά αποτελέσματα.

Οι χαμηλές προσδοκίες των μαθητών Ρομά από τον εαυτό τους, των γονιών Ρομά από τα παιδιά τους και των εκπαιδευτικών από τους μαθητές Ρομά ενισχύουν το φαινόμενο της υποεπίδοσης. Το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς, ειδικά των θετικών επιστημών, οι οποίοι αναφέρουν πως οι Ρομά μαθητές έχουν ήδη χαμηλή επίδοση από το δημοτικό, ελάχιστη αυτοπεποίθηση για την ατομική τους πρόοδο στο σχολείο και, συχνά, φαίνεται πως αποδέχονται την προκαθορισμένη μοίρα τους.

Όσον αφορά στις προτάσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα για τον περιορισμό του φαινομένου της υποεπίδοσης των Ρομά μαθητών, όλοι οι εκπαιδευτικοί τονίζουν το ρόλο της πολιτείας. Αναφέρουν πως απαιτείται επιμόρφωση σε νέες τεχνολογίες, νέες εκπαιδευτικές τεχνικές, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στη διδασκαλία μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, στα νέα προγράμματα, αντικείμενα και εγχειρίδια. Όπως αναφέρει και ο Π. Παπακωνσταντίνου (1992) η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προϋποθέτει και ενημέρωση και κατανόηση νέων εκπαιδευτικών στόχων στη λογική της ανατροφοδότησης, της συζήτησης και του προβληματισμού.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, ειδικά αυτοί των θεωρητικών και θετικών επιστημών, ενισχύουν την άποψη του Α. Γκότοβου (2002) πως ο όγκος και η ποιότητα της ύλης που πρέπει να καλυφθεί δημιουργεί μεγάλη πίεση στους μαθητές και εκπαιδευτικούς. Ειδικά οι μαθητές που δεν έχουν βοήθεια και έχουν μαθησιακά κενά είναι δύσκολο να ανταποκριθούν στις σχολικές τους υποχρεώσεις.

Επιπρόσθετα, όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν πως το εκπαιδευτικό υλικό, τα βιβλία, τα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας θα πρέπει να γίνουν πιο σύγχρονα και φιλικά στα σημερινά παιδιά. Στις περισσότερες αίθουσες διδασκαλίας δεν υπάρχουν ηλεκτρονικοί υπολογιστές, πρόσβαση στο διαδίκτυο, διαδραστικοί πίνακες και τα περισσότερα σχολικά βιβλία είναι αδιάφορα στους σημερινούς Ρομά ή μη Ρομά μαθητές. Στη σημερινή ψηφιακή εποχή οι μαθητές έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και το να προσελκύσουν οι εκπαιδευτικοί το ενδιαφέρον τους με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, χωρίς καν βιβλιοθήκες, εργαστήρια φυσικών επιστημών και ίντερνετ, είναι εξαιρετικά δύσκολο, πολύ περισσότερο, αν αυτοί έχουν μαθησιακά κενά.

Οι καθηγητές ξένων γλωσσών που συμμετείχαν στην έρευνα προτείνουν τα επίπεδα π.χ. αρχαρίων/ προχωρημένων σε συνδυασμό με το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για το κάθε επίπεδο στους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί των φυσικών επιστημών προτείνουν μια διαφορετική προσέγγιση, με μεγαλύτερη πρακτική εφαρμογή και περισσότερη ιστορία των επιστημών για να μπορούν οι μαθητές να διαπιστώνουν την αρχή του προβλήματος και τις λύσεις που προτείνονται εξελικτικά, στην πορεία των χρόνων.

Η άποψη του Clark (1995) για την ανάγκη των εκπαιδευτικών για εξέλιξη και κίνητρα που θα τους βοηθούσαν να βελτιώσουν τις επιστημονικές τους γνώσεις, τις εκπαιδευτικές τους τεχνικές και την επαγγελματική τους πορεία βρίσκει σύμφωνους και τους μετέχοντες στην έρευνα. Η κατανόηση από τους εκπαιδευτικούς της γλώσσας και της κουλτούρας των Ρομά θεωρείται πως θα βοηθούσε τους μαθητές Ρομά να μη νιώθουν κοινωνικά αποκλεισμένοι και διαφορετικοί. Τα προγράμματα συμβουλευτικής όπως αναφέρει και ο Δ. Σακκάς (1994) και οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην ενδυνάμωσή τους, στην κατανόηση της διαφορετικότητας και στο να διευρύνουν τις πνευματικές και επαγγελματικές τους αναζητήσεις.

Όσον αφορά στον περιορισμό του φαινομένου της υποεπίδοσης των Ρομά μαθητών οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτείνουν και έναν άλλο τύπο γυμνασίου, πιο τεχνικό/ επαγγελματικό για τα παιδιά που έχουν άλλα ενδιαφέροντα και δεξιότητες. Το μοντέλο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης προτείνεται να επεκταθεί και σε άλλα γυμνάσια στη χώρα. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Μουσικά Γυμνάσια θεωρούν πως είναι πιο φιλικά προς τους Ρομά μαθητές που φοιτούν και έχουν έμφυτη κλίση στη μουσική.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα υποστηρίζουν πως τα τμήματα ένταξης, η ενισχυτική διδασκαλία, η ενισχυτική αγωγή μέσω διαπολιτισμικών προγραμμάτων θα περιόριζαν την υποεπίδοση των μαθητών που προέρχονται από ευάλωτα κοινωνικά περιβάλλοντα. Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας προτείνουν τη μείωση του αριθμού των μαθητών στα τμήματα, την εξατομικευμένη διδασκαλία, την προσαρμογή του μαθήματος στον προσωπικό χρόνο του μαθητή. Αυτό επισημαίνει και ο Π. Παπακωνσταντίνου (2005) όταν αναφέρει πως η τεχνοκρατική αντίληψη και ο αυστηρός προγραμματισμός στην οργάνωση της διδασκαλίας δημιουργούν διαφορετικής ταχύτητας σχολική μάθηση και άνισους σχολικούς ρυθμούς, που ευθύνονται για τις ανισότητες της σχολικής επίδοσης των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν κοινωνικές επιστήμες τονίζουν πως η οικονομική ενίσχυση των βασικών κοινωνικών πυλώνων: οικογένειας- σχολείου- κοινωνίας δύναται να περιορίσει τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες. Η αύξηση των δαπανών για την παιδεία θα οδηγήσει σε ποιοτικότερη εκπαίδευση προς όλους. Τα σχολεία Αντισταθμιστικής Εκπαίδευσης, η επέκταση της Ενισχυτικής Διδασκαλίας και σε άλλους μαθητές, τα vouchers που θα μπορούσε να δίνει η πολιτεία σε Κέντρα Μελέτης προκειμένου να προετοιμάζονται τα παιδιά, κυρίως από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, για τα μαθήματα του σχολείου, είναι κάποιες προτάσεις για τον περιορισμό της υποεπίδοσης.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, και ιδιαίτερα όσοι έχουν μεταπτυχιακές σπουδές, υποστηρίζουν πως το ελληνικό σχολείο παρέχει γνώσεις που βρίσκονται μακριά από τα

ενδιαφέροντα, τα βιώματα, την καθημερινότητα και τις ανάγκες των μαθητών Ρομά. Επίσης, κάποιιο από τους συμμετέχοντες θεώρησαν ότι υπάρχει και η ατομική ευθύνη των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί βγάζουν συχνά τον εαυτό τους έξω από το πρόβλημα, σαν να μην τους αφορά το θέμα, ενώ δείχνουν πως η πραγματικότητα της ανισότητας και της υποεπίδοσης τους προβληματίζει πραγματικά.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα ανακοίνωση θεωρούμε πως το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και των φορέων της εκπαίδευσης για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και διακρίσεων στην εκπαίδευση είναι δεδομένο και αυξάνεται με την ενημέρωση και την έρευνα (Θάνος, 2014). Το φαινόμενο της σχολικής υποεπίδοσης των μαθητών Ρομά είναι υπαρκτό, όμως φαίνεται πως γίνεται προσπάθεια να αναδειχθεί ως κοινωνική κατασκευή που δημιουργείται μετατρέποντας τις κοινωνικές ανισότητες σε εκπαιδευτικές ανισότητες, μετατοπίζοντας τους παράγοντες ευθύνης στην οικογένεια, στον μαθητή και στο κοινωνικό του περιβάλλον.

Τα στατιστικά στοιχεία δείχνουν πως μαθητές που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες όπως οι Ρομά, οι Πομάκοι, οι πρόσφυγες, οι άνεργοι έχουν περισσότερες πιθανότητες να παρουσιάσουν χρόνια σχολική υποεπίδοση. Τα πορίσματα της έρευνας υπογραμμίζουν τους κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες του φαινομένου, εν τούτοις όμως, αφήνουν να διαφανεί μια αλλαγή στη νοοτροπία των γονέων των παιδιών Ρομά, οι οποίοι επιθυμούν να τελειώσουν τα παιδιά τους το σχολείο, και ειδικά, το Μουσικό Σχολείο.

Στα πορίσματα της έρευνας αναδείχθηκε πως οι μαθητές Ρομά δεν αντλούν τα εκπαιδευτικά οφέλη που τους αναλογούν, ενώ η υποεπίδοση έχει καταγωγή (οικογένεια και πρωτοβάθμια εκπαίδευση) και συνέχεια (δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Οι εκπαιδευτικοί μένουν στις δυνατότητες θεσμικών παρεμβάσεων, αλλά, φαίνεται από τα δεδομένα ότι θεωρούν πως δεν υπάρχει εμπλοκή και ευθύνη από τους ίδιους, τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας, όσο και σε ατομικό επίπεδο. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας αντανακλούν τη θέση του φιλελεύθερου σχολείου περί ισότητας ευκαιριών, όπου, εφόσον καταργηθούν τα παραδοσιακά εμπόδια και θεσπιστούν ευνοϊκά μέτρα, όλα τα παιδιά μπορούν να επωφεληθούν από το εκπαιδευτικό σύστημα και να εξελίξουν την εκπαιδευτική τους πορεία, ανάλογα με τις επιθυμίες τους.

Συμπερασματικά, το μείζον θέμα που διαπιστώθηκε είναι πως το σημερινό, ελληνικό, δημόσιο σχολείο υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν έχει καταφέρει να είναι σύγχρονο, ελκυστικό, φιλικό και αποτελεσματικό για μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφία

- Γκότοβος, Α. (2002). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση, επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο* (σσ. 37-56). Αθήνα: Gutenberg.
- Clark, C. (1995). *Οι εκπαιδευτικοί ως σχεδιαστές στην αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική εξέλιξη*. Στο Hargreaves, A. & Fullan, M. *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 127,132). Αθήνα: Πατάκης.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (σ. 226). (Μετάφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- D'Arcy, K.W. (2014). *Travellers and Home Education: Safe spaces and inequality*. London: Institute of Education Press.

- Dragonas, T. (2012). *Roma mothers and their young children*. Country Report: Greece (Αδημοσίευτη Έκθεση). Bernard Van Leer Foundation.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2017). «Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην Ελλάδα» διαθέσιμο στο : ec.europa.eu/education/monitor
- Ζαχαρενάκης, Κ. (2017). *Αντισταθμιστική Αγωγή*, (σσ. 96-102) πρόλογος Τερλέξη, Πανταζή. Αθήνα: Γρηγόρη.
- General Comment No.5 (2003). *General Measures of implementation of the Convention on the Rights of the Child* (arts.4,42 and 44, para.6), CCR, 19 September-3 October 2003.
- Goldering Fine, J. & Davis J. (2003). Grade retention and enrollment in postsecondary education (pp. 41, 6, 401-411). University of Texas: Journal of School Psychology .
- Green, K., Fine, M., & Tollefson, N. (1988). *Family systems characteristics and underachieving gifted mals*. Gifted child Quarterly, 32, 267-272.
- Honneth, A. (1999). *Negative Freedom and cultural belonging*. Social Research Vol.66 pp.1063-1077.
- Θάνος, Θ. (2014). *Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Παρόν και Προοπτικές*. (Εισαγ. σσ. 9). Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 23/9/1955, Αρ. Φύλλου 258, σελ 2112, *Κώδικας Ελληνικής Ιθαγένειας*: Νόμος 3370/1955.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, *Κώδικας Ελληνικής Ιθαγένειας*. Α. Ν. (481/1968), Άρθρο 11.
- Κόμης, Κ. (1998). *Τσιγγάνοι: Ιστορία, Δημογραφία, Πολιτισμός* (σσ.42-45). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαρσέλος, Ε. (2011). *Εκπαιδευτικό Γλωσσάρι Ελληνο- Ρομανή*. (σσ.2). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Mertens, D., (2005). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία* (σσ.275),(Μετάφρ.Στ. Κυρακάκης, Μ. Μαυράκη, Π. Μπιθαρά). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπίρης, Κ. (1954). *Ρωμ και Γύφτοι- Εθνογραφία και Ιστορία των Τσιγγάνων*, (σσ.43). Αθήνα.
- Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση (2017). iep.edu.gr>IEP>Evaluation Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights: http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training_programme.htm
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2007). Έρευνα: «*Η Μαθητική διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ)*» στο πλαίσιο του έργου «Ανάπτυξη Παρατηρητηρίου Μετάβασης Αποφοίτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης στην Αγορά Εργασίας» (Β'ΕΠΕΑΕΚ, Γ'ΚΠΣ). Αθήνα: Επτάλοφος.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1992). *Η Επιμόρφωση ως Θεσμός Σύνδεσης της Επιστημονικής Έρευνας με την Εκπαιδευτική Πράξη*. Στο: Γκότοβος, Α. Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (σσ. 73-74). Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. (2^η έκδ.), (σσ. 118). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2015). *La crise en education et les populations marginalisees: L' Exemple des enfants tsiganes*. (σ. 2-3), Universite d' Ioannina: Faculte de Lettres.
- Παρθένης, Χ. & Παπακωνσταντίνου Γ. (2018). *Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά Θεωρία και Πράξη*. Στο Μάρκου, Γ., Παρθένης, Χ., Παπακωνσταντίνου, Γ. & Παυλή- Κορρέ, Μ. *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία Ετερότητα και Δομικός Αποκλεισμός* (σσ. 241). Αθήνα: Γρηγόρη.

- Παυλή- Κορρέ, Μ. (2018). *Κοινωνικές σχέσεις- Οικογένεια*. Στο: Μάρκου, Γ., Παρθένος, Χ., Παπακωνσταντίνου, Γ. & Παυλή- Κορρέ, Μ. *Η ένταξη των Ρομά στην Ελληνική Κοινωνία. Ετερότητα και Δομικός Αποκλεισμός* (σ. 314-318). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (Μετάφρ. Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Σακκάς, Δ. (1994). *Η συνάντηση της διεπαγγελματικής συμβουλευτικής με τον ελλαδικό χώρο*. Στο: Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού (επιμ.), *Διεπαγγελματική Συμβουλευτική*, (σσ. 89). Αθήνα: Γράμματα.
- Tibbitts, F. (2009). *Remarks of Felisa Tibbitts, prepared for the Council of Europe's Evaluation Conference of the European Year of Citizenship through Education, 27-28 April 2006*. Sinaia, Romania.
- Τσιώλης, Γ. (2013). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί ριζικής ασυμβατότητας στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων. Στο: Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα* (σελ. 271-292). Αθήνα: Ίων.
- ΦΕΚ124/Α/17-6-1996, Νόμος Υπ' Αριθ. 2413/1996, Άρθρο 34.
- Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis* (p.62). Second Edition. London: Sage University Paper.

Κουλτούρα, Εκπαίδευση και Παιδική Εργασία: Η περίπτωση των Ρομά της Ελλάδας

Χάιτα Μαρία

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
mariahaita15@yahoo.gr

Περίληψη

Η παιδική εργασία αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα κοινωνικά προβλήματα του σύγχρονου κόσμου. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η διερεύνηση της επιρροής της κουλτούρας στην εκπαίδευση και την παιδική εργασία των παιδιών ρομικής καταγωγής. Τα επί μέρους ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι: Πρώτον, αν η εργασία των παιδιών επηρεάζεται από την κουλτούρα του λαού ή της κοινότητας ή της κοινωνικής ομάδας της οποίας αποτελούν μέρος, δεύτερον, αν η είσοδος των παιδιών στην αγορά εργασίας δημιουργεί προσκόμματα στη σχολική τους φοίτηση και τρίτον, αν η μείωση της παιδικής εργασίας βελτιώνει την τακτική συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στον Δενδροπόταμο Θεσσαλονίκης και στο Δροσερό Ξάνθης, τους μήνες Αύγουστο και Σεπτέμβριο του 2019, ενώ η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση του θέματος είναι η ποιοτική συνέντευξη. Η εισήγηση διαρθρώνεται σε τρία μέρη: Πρώτον, μετά την Εισαγωγή παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την πραγμάτευση του θέματος. Δεύτερον, διερευνάται η συσχέτιση κουλτούρας, παιδικής εργασίας και σχολικής διαρροής των παιδιών Ρομά. Τρίτον, εξετάζεται ο ρόλος της εκπαίδευσης στη μείωση της εργασίας των παιδιών Ρομά.

Λέξεις κλειδιά: Κουλτούρα, Εκπαίδευση, Παιδική Εργασία, Ρομά

Culture, Education and Child Labour: the case of Roma in Greece

Chaita Maria

Master Student, Aristotle University of Thessaloniki
mariahaita15@yahoo.gr

Summary

Child labour is one of the major social issues of the modern world. The purpose of this paper is to study the influence of culture on education and child labour of minors of Roma origin. The research questions that arise are: Firstly, if child labour is influenced by the culture of people or community or social group; Secondly, if the entry of children into the labour market creates obstacles to their schooling; and thirdly if the reduce of the phenomenon improves the regular participation of children in the educational process. The research was carried out in Dendropotamos of Thessaloniki and in Drosero of Xanthi, in the months of August and September 2019, while the method used to investigate the issue is the qualitative interview. The paper is structured in three parts: after the introduction the methodology followed to address the issue is presented. Secondly, the relationship between culture, child labour and school dropout of Roma children is explored. Thirdly, the role of education in reducing the work of Roma children is examined.

Keywords: Culture, Education, Child Labour, Roma

1. Εισαγωγή

Ο όρος «παιδική εργασία» αναφέρεται στα παιδιά που εργάζονται για να παράγουν ένα αγαθό ή μια υπηρεσία προς όφελος τρίτου, ανεξάρτητα αν αμείβονται ή όχι. Η παιδική εργασία θεωρείται ένα από τα μεγαλύτερα κοινωνικά προβλήματα του σύγχρονου κόσμου, αφού αφορά στο πιο ευάλωτο μέρος του πληθυσμού που είναι τα παιδιά και εκθέτει σε πολλούς κινδύνους τη σωματική, ψυχική και πνευματική τους ακεραιότητα (International Labour Organization, 2019). Οι κίνδυνοι στους οποίους εκτίθενται τα παιδιά προσφέροντας τις υπηρεσίες τους σε τρίτους μπορεί να είναι από τους πιο απλούς, όπως ο τραυματισμός τους από περαστικά οχήματα ή η άσχημη συμπεριφορά των περαστικών, μέχρι τους πιο ακραίους, όπως η χρησιμοποίησή τους σε πολεμικές συγκρούσεις ως στρατιώτες ή η αντιμετώπισή τους ως αντικείμενο εμπορίας και εκμετάλλευσης (Skolnick-Weisberg, 1978). Υπό αυτές τις συνθήκες, τα παιδιά μπορεί να στερηθούν βασικών αγαθών, όπως η υγεία και η εκπαίδευση, ή ακόμη και την ίδια τη ζωή τους (ILO, 1995).

Σκοπός της εισήγησης είναι να διερευνήσει εάν το φαινόμενο της παιδικής εργασίας συνδέεται με το φαινόμενο της σχολικής διαρροής καθώς και σε ποιον βαθμό ο συνδυασμός των δύο αυτών φαινομένων επηρεάζεται από την κουλτούρα μιας ιδιαίτερης κοινωνικής/πολιτισμικής ομάδας. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι: Πρώτον, αν η εργασία των παιδιών επηρεάζεται από την κουλτούρα του λαού ή της κοινότητας ή της κοινωνικής ομάδας της οποίας αποτελούν μέρος, δεύτερον, αν η είσοδος των παιδιών στην αγορά εργασίας δημιουργεί προσκόμματα στη σχολική τους φοίτηση, τρίτον, αν η μείωση της παιδικής εργασίας βελτιώνει την τακτική συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ως πεδίο έρευνας επιλέγεται η κοινωνική ομάδα των Ρομά της Ελλάδος, διότι εμφανίζει μεγάλα ποσοστά παιδικής εργασίας (UNICEF, 2012). Οι Ρομά έχουν μια ιδιαίτερη πολιτισμική ταυτότητα, η οποία διακρίνεται από ιδιαίτερα ήθη και έθιμα και αναπαράγεται μέσα από τη διατήρηση παραδοσιακών κοινωνικών δομών που εξακολουθούν να διέπουν την οργάνωση της κοινότητας. Για αυτό το λόγο, διερευνάται εάν και με ποιον τρόπο οι πολιτισμικές καταβολές της κοινότητας αυτής επηρεάζουν τα ποσοστά της παιδικής εργασίας και κατ' επέκταση την εκπαιδευτική συγκρότηση των παιδιών.

Η εργασία αποτελεί μια σημαντική παράμετρο του τρόπου ζωής και κατ' επέκταση της πολιτισμικής ταυτότητας των Ρομά. Το ίδιο συμβαίνει και με την παιδική εργασία η οποία σχετίζεται και με τη σχολική διαρροή. Τα παιδιά συχνά αμελούν τη φοίτησή τους στο σχολείο και ακολουθούν τους γονείς τους βγαίνοντας στην αγορά εργασίας. Οι εργασίες που αναλαμβάνουν είναι συνήθως ελαφριές και δεν τα επιβαρύνουν. Φυσικά υπάρχουν και εξαιρέσεις παιδιών που αναγκάζονται να προβούν σε δραστηριότητες οι οποίες μπορεί να τα θέσουν σε κίνδυνο, όπως το παράνομο εμπόριο και η επαιτεία. Τα παιδιά που επαιτούν ή ασχολούνται με παράνομες δραστηριότητες είναι κυρίως παιδιά Ρομά από τα Βαλκάνια και όχι Έλληνες ρομικής καταγωγής. Τα παιδιά των Ελλήνων Ρομά που εργάζονται το κάνουν με τη θέλησή τους, αφού τελειώσουν τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο (UNICEF, 2000).

Οι πολιτισμικές καταβολές επηρεάζουν τον άνθρωπο, τις αποφάσεις και τα κίνητρά του (Van den Berghe, 2004). Η κουλτούρα ως σύνολο παραδόσεων μπορεί να επηρεάσει σε κάποιο βαθμό τις πράξεις του ατόμου και σχετίζεται με τον τρόπο αντιμετώπισης του μέλλοντος (Πεζμαζόγλου, 2009:32). Οι λαοί ξεχωρίζουν μεταξύ τους μέσα από τις ταυτότητες που τους χαρακτηρίζουν. Πρώτη ύλη μιας ταυτότητας αποτελούν η γλώσσα, το θρήσκευμα, η κοινή καταγωγή και η κοινή πολιτισμική παράδοση (Παπαγεωργίου, 2018:131-133). Οι κοινότητες ταυτότητας έχουν συμβολικό χαρακτήρα και ως βάση τους την αμοιβαία

αναγνώριση αξιών, ιδεολογιών και θρησκευμάτων. [Ένα μεγάλο τμήμα του κοινωνικού βίου συνδέεται με την αμεσότητα της τοπικής κοινωνίας (Τσιρώνης, 2007: 11).] Εντούτοις, η πολιτισμική ταυτότητα δε διαμορφώνεται μόνο από παράγοντες όπως η καταγωγή, η παράδοση ή η ιστορία αλλά και από τις κοινωνικές αλλαγές και διευθετήσεις, οι οποίες γεννούν νέους τύπους συναισθηματικής ανταμοιβής και ικανοποίησης του ατόμου (Γκότσης, 1996: 21-26). Η πολιτισμική ταυτότητα δηλαδή δεν αποτελεί ένα φαινόμενο στατικό και αμετάβλητο, αλλά επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, οι οποίοι προσδιορίζονται από την πολυπλοκότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Γεωργοπούλου, 2010· Smith, 2006). Ακόμα, παρατηρείται μια εξάρτηση της ταυτότητας του ατόμου από την πολιτισμική ταυτότητα της κοινότητας (Ελιοτ, 1980· Φίλιας, 1980).

Κάθε κοινωνική ομάδα (ή κοινότητα) έχει τα δικά της πρότυπα συμπεριφοράς τα οποία συχνά διαφοροποιούνται από τα πρότυπα άλλων ομάδων ή κοινοτήτων. Οι κανόνες συμπεριφοράς μιας κοινωνικής ομάδας φαίνονται πολλές φορές ξένοι σε άτομα από διαφορετικές πολιτισμικές κοινότητες. Έτσι οι πρακτικές που διαμορφώνουν δεν πρέπει να εξετάζονται έξω από τα πλαίσια στο οποία εντάσσονται, αλλά με βάση τις αξίες και τα πρότυπα της κάθε ομάδας (Giddens, 2009: 74-76). Οι άνθρωποι συνήθως δρουν μέσα στο περιβάλλον που γεννιούνται. Αν και οι πολιτισμικές πρακτικές μεταδίδονται από γενιά σε γενιά μέσω της κοινωνικοποίησης, τα άτομα διαθέτουν επίσης δυνατότητες επιλογών. Έτσι υπάρχουν δύο περιπτώσεις, είτε το άτομο αποδέχεται την κοινωνική πραγματικότητα και ενεργεί βάσει αυτής, είτε την αμφισβητεί και δημιουργεί νέες καταστάσεις οι οποίες εξυπηρετούν καλύτερα τις ανάγκες του (Πέτρου, 2003:58). Η ατομική προσωπικότητα δεν αποτελείται από βιολογικά στοιχεία, αλλά από το ιδιαίτερο πολιτισμικό «πρότυπο» μιας δεδομένης κοινωνίας. Το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του εμποτίζεται από αυτό το πρότυπο και συμμορφώνεται ασυνείδητα κατ' αυτό. Ακολουθεί δηλαδή την κουλτούρα της κοινότητας από την οποία δέχεται επιρροές (Mead, 1935: 290- 300). Η διαδικασία αυτή ονομάζεται «εμπολιτισμός»(Cuche, 2001: 68). Συνεπώς, παρατηρείται μια σύνδεση ανάμεσα στον κυρίαρχο τύπο προσωπικότητας και στα πολιτισμικά πρότυπα της κοινότητας. Η κουλτούρα της ομάδας ή της κοινότητας εισάγεται στο άτομα μέσα από τη κοινωνικοποίηση με αποτέλεσμα να επηρεάζει τις αξίες και τον τρόπο ζωής των ατόμων που την αποτελούν. Κατά συνέπεια, μπορούμε να υποθέσουμε πως επηρεάζει και τον τρόπο με τον οποίο μια κοινότητα (ή μια κοινωνία) αντιλαμβάνεται τον ρόλο του παιδιού μέσα στην οικογένεια αλλά και μέσα στην κοινωνία.

2. Μεθοδολογία

Για τη διερεύνηση του θέματος της παρούσας εισήγησης χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική συνέντευξη σε βάθος. Οι συνεντευξιαζόμενοι επιλέχθηκαν διότι έχουν ιδιαίτερη γνώση και σχέση με το διερευνώμενο θέμα.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Αύγουστο και Σεπτέμβριο του 2019, στο Δενδροπόταμο Θεσσαλονίκης και στο Δροσερό Ξάνθης. Οι δύο περιοχές κατοικούνται από Ρομά, διαφέρουν όμως ως προς τη «χωροταξία» τους, αφού η πρώτη βρίσκεται στον αστικό ιστό της πόλης της Θεσσαλονίκης, ενώ η δεύτερη είναι ένα αγροτικό χωριό, 3 χλμ έξω από την πόλη της Ξάνθης. Οι ερωτηθέντες επιλέχθηκαν διότι κατέχουν υπεύθυνες θέσεις σε φορείς και οργανισμούς, κυρίως εκπαιδευτικούς, ασχολούνται με παιδιά Ρομά και έχουν γνώση των προβλημάτων τους. Οι συνεντευξιαζόμενοι ήταν ελεύθεροι να απαντήσουν τις ερωτήσεις όπως έκριναν εκείνοι, έτσι τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ήταν πολύπλευρα και βοήθησαν σε μια πιο σφαιρική προσέγγιση του θέματος.

Η συνέντευξη δομείται σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει προσωπικές ερωτήσεις για τους ερωτώμενους, όπως, η ηλικία, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, καθώς και

η θέση στην οποία εργάζονται, με στόχο να συγκροτηθεί το προφίλ των ερωτωμένων. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει γενικές ερωτήσεις σχετικά με τους Ρομά και την πολιτισμική τους ταυτότητα, καθώς και τη σχέση τους με την πολιτισμική τους παράδοση. Σκοπός αυτών των ερωτήσεων είναι να δημιουργηθεί μια πιο ξεκάθαρη και εμπειρική εικόνα σχετικά με τον τρόπο ζωής, τη νοοτροπία και την κουλτούρα της μελετώμενης ομάδας. Το τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου επικεντρώνεται στα παιδιά ρομικής καταγωγής, τη σχέση τους με την εργασία και το σχολείο, όπως και τον ρόλο που παίζει το τελευταίο στην αντιμετώπιση του φαινομένου.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος πέντε γυναίκες και πέντε άνδρες. Οι ηλικίες των συμμετεχόντων κυμαίνονται από τα 35 έτη έως και τα 60. Επιπλέον, οκτώ από τους δέκα συμμετέχοντες έχουν τελειώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση, ένας στους δέκα έχει φοιτήσει σε λύκειο δεύτερης ευκαιρίας και ένας στους δέκα είναι απόφοιτος δημοτικού σχολείου. Οι δύο ερωτώμενοι είναι ρομικής καταγωγής και κατέχουν αξιόλογες θέσεις στην κοινότητα. Από τους ερωτώμενους οι πέντε εργάζονται ή είναι εθελοντές σε ιδρύματα φροντίδας των παιδιών Ρομά και οι πέντε είναι δάσκαλοι και καθηγητές σε σχολεία, στα οποία φοιτούν κυρίως παιδιά Ρομά. Τέλος, έξι από τους δέκα ερωτώμενους περνάει περίπου 7-8 ώρες την ημέρα με παιδιά Ρομά, δύο αφιερώνουν μια με δύο ώρες την ημέρα, ενώ δύο μένουν στο ίδιο σπίτι με παιδιά ρομικής καταγωγής, οπότε βρίσκονται μαζί τους σχεδόν σε εικοσιτετράωρη βάση. Τα χρόνια απασχόλησής τους με παιδιά Ρομά τοποθετούνται από 3 έως 18. Αναλυτικότερα, πέντε στους δέκα ασχολούνται 10 έως 18 έτη, τρεις από 3 έως 5 έτη και δύο από 6 έως 9 έτη.

3. Η Πολιτισμική ταυτότητα των Ρομά

Η καταγωγή των Ρομά είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με απόλυτη ακρίβεια, λόγω παντελούς έλλειψης άμεσων ιστορικών πηγών. Όσες πληροφορίες υπάρχουν προέρχονται είτε από την προφορική τους παράδοση, είτε από έμμεσες αναφορές σε ιστορικές πηγές και μελέτη της γλώσσας τους. Οι σύγχρονες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι Ρομά προέρχονται από περιοχή της Δυτικής Ινδίας, και συγκεκριμένα από την πεδιάδα του Σιντ. Το 1000 μ.Χ. φαίνεται να εγκαταλείπουν την πατρίδα τους και να ξεκινούν ένα ταξίδι μέσα από το σημερινό Ιράν για να καταλήξουν αρχικά στην Αρμενία και αργότερα στην Κωνσταντινούπολη. Ο λόγος αυτής της μετανάστευσης ήταν η περιθωριοποίησή τους και η αυστηρότητα των καστών στις κοινωνίες της Ινδίας (Τσακίρης, 2004:18). Από τη Βυζαντινή, και αργότερα από την Οθωμανική αυτοκρατορία, οι Ρομά μετακινήθηκαν προς τη Δυτική Ευρώπη.

Στον ελλαδικό χώρο ίχνη των Ρομά εντοπίζονται λίγο αργότερα, στα τέλη του 13^{ου} αιώνα ως τις αρχές του 15^{ου} (Πιζάνιας, 2004:2). Ιθαγένεια τους αποδόθηκε το 1955 με νομοθετικό διάταγμα (Ν. Δ. 3370/55) για τον Κώδικα Ιθαγένειας. Έτσι, για πρώτη φορά δημιουργήθηκε στην Ελλάδα ένα στοιχειώδες θεσμικό πλαίσιο για την αναγνώριση των Ρομά ως Ελλήνων πολιτών και συνεπώς την πρόσβαση σε πολιτικά κι κοινωνικά δικαιώματα. Σήμερα βρίσκονται διασκορπισμένοι σχεδόν σε όλη την Ελλάδα και ζουν συνήθως σε πιο υποβαθμισμένες και αποκομμένες από τον κοινωνικό ιστό περιοχές, οι οποίες, πολλές φορές, θεωρούνται γκέτο. Άλλες ομάδες κατοικούν σε οικισμούς και άλλες σε καταυλισμούς, ενώ αρκετές φορές δεν έχουν πρόσβαση σε δημόσιες υπηρεσίες, όπως σχολεία, ιατρική περίθαλψη κ.α.

Ο πληθυσμός τους δε μπορεί να προσδιοριστεί με ακρίβεια, λόγω του τρόπου ζωής τους και της έλλειψης σχετικών εγγράφων (Ασημόπουλος, Κομπότη, Κοντογιάννη & Θέμελη, 2016:54-56). Στην Ελλάδα, κατά τη δεκαετία του '80, γινόταν λόγος για 50.000 με 90.000 ανθρώπους, ενώ νεότερες έρευνες θεωρούν πως ο ελάχιστος αριθμός τους είναι 50.000 και ο

μέγιστος αριθμός τους 300.000 (Ελληνική Δημοκρατία, Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας, 2015).

Οι Ρομά θεωρούνται νομαδικός λαός, γιατί στο παρελθόν μετακινούνταν από τόπο σε τόπο, χωρίς μόνιμη κατοικία. Σήμερα η κατάσταση έχει διαφοροποιηθεί αρκετά, καθώς διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες, ανάλογα με τον βαθμό εγκατάστασης. Στην πρώτη κατηγορία τοποθετούνται όσοι έχουν μόνιμη κατοικία και δεν μετακινούνται, στη δεύτερη κατηγορία όσοι είναι ημι-εγκατεστημένοι και στην τρίτη οι μετακινούμενοι, αυτοί, δηλαδή, οι οποίοι ζουν νομαδική ζωή και κατοικούν σε καταυλισμούς (Χατζησαββίδης, 1999:49). Σήμερα, οι περισσότεροι Ρομά έχουν μόνιμη κατοικία και μετακινούνται εποχιακά κυρίως το καλοκαίρι στα πανηγύρια και για αγροτικές δουλειές. Λίγοι είναι αυτοί που ακολουθούν καθαρά νομαδική ζωή (Συνέντευξη 6).

Η δομή της κοινότητάς τους είναι αρκετά παραδοσιακή και βασίζεται στην ιεραρχία ηλικίας και φύλου αφού άτυποι ηγέτες θεωρούνται οι άνδρες μεγαλύτερης ηλικίας ή αυξημένου κύρους και γνώσης. Παλαιότερα, όσο οι Ρομά ήταν μετακινούμενοι, τον ρόλο του αρχηγού είχε ο γηραιότερος της φυλής και αυτό είχε να κάνει περισσότερο με την έννοια της επιβίωσης, καθώς ο γηραιότερος θεωρούνταν σοφότερος και μπορούσε να καθοδηγήσει την ομάδα ασφαλέστερα, ενώ ταυτόχρονα γνώριζε που υπήρχε καθαρό νερό και τροφή. Σήμερα αυτή η ανάγκη δεν υπάρχει, διότι είναι αρκετά ενταγμένοι στις δομές της ελληνικής πολιτείας και κοινωνίας. Ως κατάλοιπο όμως παραμένει ο μεγάλος σεβασμός στον πατέρα της οικογένειας, στους μεγαλύτερους ή σε ανθρώπους που έχουν αξιοσέβαστη θέση και θεωρούνται πηγή γνώσης, όπως ο πρόεδρος της κοινότητας, ο Δήμαρχος, ο διευθυντής του σχολείου κ.α (Συνέντευξη 1 και 2).

Θεμέλιο της κοινωνικής τους ζωής και οργάνωσης αποτελεί η εκτεταμένη οικογένεια, η οποία επιβιώνει στην πατριαρχική της μορφή. Από τη μια, η οικογένεια Ρομά μπορεί να χαρακτηριστεί ως παραδοσιακή οικογένεια καθώς διατηρείται η ιεραρχική παράδοση, σύμφωνα με την οποία αρχηγός της οικογένειας είναι το γηραιότερο μέλος της οικογένειας (συνήθως ο παππούς και αν δεν υπάρχει η γιαγιά) και θα συμβουλευτούν τη γνώμη του για οποιοδήποτε θέμα προκύψει (Συνέντευξη 4 και 5). Από την άλλη, η οικογένεια είναι διευρυμένη και όχι πυρηνική κι αυτό διότι στο ίδιο σπίτι διαμένουν τρεις με τέσσερις γενιές, αφού συνήθως, τα νέα ζευγάρια ζουν μαζί με τους γονείς του αγοριού (Εξάρχος, 2007:61). Έχουν ισχυρό αίσθημα οικογενειακής αλληλεγγύης και αλληλοϋποστήριξης, είναι ενωμένοι σε όλες τις καταστάσεις και ποτέ δε θα αφήσουν κάποιο μέλος της οικογένειας μόνο του (Συνέντευξη 6). Οι μεγαλύτεροι είναι φορείς της πολιτισμικής ταυτότητας, την οποία μεταλαμπαδεύουν στους νεότερους (Συνέντευξη 8). Το μοντέλο λοιπόν της ρομικής οικογένειας είναι αυτό της διευρυμένης πατριαρχικής και αποτελεί βασική μονάδα της κοινωνικής τους οργάνωσης (Ντούσας, 1997:79).

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειωθεί ότι παρατηρείται μια διαφορά ανάμεσα στους αστικούς και τους επαρχιακούς οικισμούς των Ρομά στην Ελλάδα. Στις μεγάλες πόλεις, οι Ρομά, σιγά-σιγά εκσυγχρονίζονται και έτσι κάποιες παραδόσεις, όπως η επιρροή του γηραιότερου μέλους της οικογένειας, φθίνει. Αντίθετα σε επαρχιακούς οικισμούς, ο εκσυγχρονισμός συμβαίνει με πιο αργούς ρυθμούς και έτσι αυτές οι παραδόσεις διατηρούν ακόμα μεγάλη δυναμική (Συνέντευξη 8 και 9). Ένα ακόμα παράδειγμα, ενδεικτικό της αλλαγής που παρατηρείται, είναι η επιρροή ορισμένων οικονομικά δυνατών ανθρώπων στις αποφάσεις των μελών της κοινότητας. Στις μεγάλες πόλεις αυτό δεν συμβαίνει ή και να συμβαίνει γίνεται σε τέτοιο βαθμό που δεν μπορεί να γίνει αντιληπτό. Η οικονομική δύναμη κάποιων ανθρώπων πιθανόν οφείλεται σε παράνομες δραστηριότητες, και γι' αυτό η επιρροή που ασκούν στηρίζεται στο φόβο των οικογενειών (μελών) που μπορούν να ελέγξουν (Συνέντευξη 1 και 2).

Σε μικρότερες επαρχιακές πόλεις, αν και οι αναφορές είναι λίγες, υπάρχουν κάποιοι αρχηγοί στην κοινότητα, ο ρόλος των οποίων δεν είναι πάντα εμφανής στους εξωκοινοτικούς

και ασκούν επιρροή και έλεγχο σε αποφάσεις που έχουν σχέση κυρίως με τα οικονομικά. Οι αρχηγοί αυτοί θεωρούνται από τους υπόλοιπους ως υπεύθυνοι για την επιβίωση της κοινότητας και τους ακολουθούν και για λόγους ένταξης σε αυτή. Οι δραστηριότητες των αρχηγών δεν είναι πάντα νόμιμες καθώς πολλές φορές ασχολούνται με μικροκλοπές και εμπόριο παράνομων ουσιών, χωρίς όμως να εμπλέκονται οι ίδιοι άμεσα, αφού χρησιμοποιούν τα άλλα μέλη της κοινότητας που εργάζονται γι' αυτούς ή που νιώθουν υποχρεωμένοι απέναντί τους (Συνέντευξη 8).

Οι Ρομά δεν έχουν δική τους θρησκεία, αλλά, σε γενικές γραμμές, έχουν την τάση να ασπάζονται την επικρατούσα θρησκεία της εκάστοτε περιοχής στην οποία κατοικούν παρουσιάζοντας μεγάλη προσαρμοστικότητα. Στην Ελλάδα, στη πλειονότητά τους, έχουν ασπαστεί το ορθόδοξο χριστιανικό δόγμα, ενώ ένα μέρος τους που κατοικεί στην περιοχή της Θράκης δηλώνουν μουσουλμάνοι. Αυτοί αποτελούν το 21% της μουσουλμανικής κοινότητας της Δυτικής Θράκης (Γκότοβος, 2002:111). Οι Ρομά τείνουν όχι μόνο να προσαρμόζονται, αλλά και πολλές φορές να προσαρμόζουν μια θρησκεία στη δική τους κουλτούρα και τα δικά τους έθιμα. Επιπλέον, ένα μικρό μέρος των Ελλήνων ρομικής καταγωγής δηλώνουν Παλαιιοημερολογίτες, ενώ τέλος λίγοι είναι αυτοί που έχουν προσέλθει στους κόλπους των Μαρτύρων του Ιεχωβά (Λούντζης, 1969:259-260).

Οι Ρομά διατηρούν ακόμα αρκετά παραδοσιακά έθιμα, τα οποία έχουν ενεργό ρόλο στη ζωή τους, καθώς αποτελούν γι' αυτούς άγραφο νόμο και τα τηρούν ευλαβικά. Πολλές φορές η παράδοση και τα έθιμα επηρεάζουν τις αποφάσεις που παίρνουν στην καθημερινή τους ζωή. Τα περισσότερα έθιμα σχετίζονται με τον γάμο, αφού ο θεσμός της οικογένειας αποτελεί θεμέλιο της κοινότητάς τους (Συνέντευξη 2). Μερικές φορές, τα οικονομικά κίνητρα παίζουν ρόλο στη διατήρηση της παράδοσης, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, με το έθιμο της προίκας, η οποία κοστολογείται από 3.000 έως 10.000 ευρώ και δίνεται από τον γαμπρό και τους γονείς του στην οικογένεια της νύφης. Για να εξασφαλίσει αυτά τα χρήματα ο γαμπρός, πολλές φορές, εγκαταλείπει νωρίς τη σχολική φοίτηση προκειμένου να δουλέψει (Συνέντευξη 8).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η πολιτιστική ταυτότητα των Ρομά δεν είναι στατική και συμπαγής, αφού είναι επιρρεπής στις πολιτιστικές προσαρμογές, ανάλογα με το περιβάλλον. Με βάση την προσαρμοστικότητα, τα έθιμα και οι παραδόσεις τους θα μπορούσαν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη περιλαμβάνει τα έθιμα που διατηρούνται ακόμα και σήμερα και η δεύτερη αυτά που έχουν εκσυγχρονιστεί και προσαρμοστεί στη σύγχρονη κοινωνία. Για παράδειγμα, η παραδοσιακή αντίληψη πως ο γάμος πρέπει να γίνεται σε μικρή ηλικία, σε αρκετές κοινότητες αλλάζει, καθώς έχει ανέβει το όριο ηλικίας στα 18 χρόνια και όχι στα 15 που ίσχυε παλιότερα. Μια ακόμη παραδοσιακή αντίληψη, η οποία αλλάζει σταδιακά στη συνείδηση των περισσότερων Ρομά, είναι η παρεμπόδιση της φοίτησης των παιδιών στο σχολείο, διότι οι γονείς δεν τη θεωρούσαν χρήσιμη και απαραίτητη. Η αλλαγή αυτή αλλού είναι περισσότερο και αλλού λιγότερο έντονη. Σε πολλές περιπτώσεις, έχει πλέον αυξηθεί η ηλικία τακτικής φοίτησης από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Με αυτόν τον τρόπο εξελίσσονται επίσης τα παραδοσιακά επαγγέλματα, αφού μέσω της εκπαίδευσης οι Ρομά αρχίζουν να απασχολούνται και στον επιχειρηματικό τομέα (Συνέντευξη 10).

4. Η αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των Ρομά

Ένα ιδιαίτερο πρόβλημα που απαντάται στις κοινότητες των Ρομά είναι η παιδική εργασία, το οποίο συνδέεται συνήθως με τη σχολική διαρροή. Η έρευνα του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), συσχετίζει την παιδική εργασία με τη σχολική διαρροή στην κοινότητα Ρομά της Αλικαρνασσού Κρήτης και εστιάζει

στη σχολική αποτυχία και εγκατάλειψη. Ειδικότερα, η έρευνα αναδεικνύει το γεγονός πως οι γονείς θεωρούν ότι τα παιδιά τους πρέπει να οδηγούνται στον γάμο και στην εξασφάλιση εργασίας ήδη από τα πρώτα χρόνια της εφηβείας παραμερίζοντας συνειδητά την εκπαίδευσή τους. Οι γνώσεις που παρέχονται από το σχολείο, κατά τα πρώτα χρόνια της φοίτησής τους, θεωρούνται αρκετές, γι' αυτό εγκαταλείπουν το σχολείο για χάρη της οικογένειας και της εργασίας.

Εντούτοις, στα φαινόμενα αυτά παρατηρούνται σημαντικές διαφορές από κοινότητα σε κοινότητα και από περιοχή σε περιοχή. Τα δύο παραδείγματα που θα αναφερθούν βασίζονται στην έρευνα που διεξήχθη στο Δενδροπόταμο Θεσσαλονίκης, που βρίσκεται σε αστικό περιβάλλον και στο Δροσερό Ξάνθης που βρίσκεται σε επαρχιακό περιβάλλον. Στον Δενδροπόταμο, τα πράγματα είναι διαφορετικά σήμερα απ' ότι ήταν 15 χρόνια πριν, όταν τα παιδιά δεν τελείωναν ούτε τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο. Σήμερα το κατώτατο όριο ηλικίας φοίτησης είναι τα 15 έτη κάτι που δεν συνέβαινε στο παρελθόν. Η επιδίωξη για τα αγόρια ήταν να φοιτήσουν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού για να μάθουν γραφή και μαθηματικά, γνώσεις που θα τους βοηθούσαν στην εργασία τους. Αντίθετα, τα κορίτσια δεν φοιτούσαν καθόλου στο σχολείο διότι προετοιμάζονταν για τον γάμο, το νοικοκυριό και την ανατροφή των παιδιών. Επιπλέον, τα κορίτσια περιορίζονταν στο σπίτι από φόβο μήπως ατιμαστούν και δεν αποτελέσουν αξιόλογη νύφη. Η συνήθεια αυτή έχει φθίνουσα πορεία, καθώς αλλάζει σταδιακά η κατάσταση. Αρκετά κορίτσια πλέον, στον οικισμό, συνεχίζουν τις σπουδές τους, παντρεύονται και κάνουν οικογένεια σε μεγαλύτερη ηλικία. Μειώνονται έτσι και οι πιθανότητες κακομεταχείρισης και απιστίας τις οποίες υφίσταντο οι γυναίκες τα προηγούμενα χρόνια. Όπως επισημαίνουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, όταν τα κορίτσια είναι μορφωμένα, έχουν επιλογές στη ζωή τους και μπορούν να εργαστούν, χωρίς να είναι πλέον μια «παιδομηχανή», όπως παλαιότερα. Μπορούν να ξεφύγουν από μια κατάσταση, η οποία τις περιορίζει και τις καταδικάζει να δέχονται συμπεριφορές, οι οποίες έχουν ψυχοσωματικές και κοινωνικές επιπτώσεις. Μέσα από την εκπαίδευση νιώθουν και οι ίδιες ελεύθερες και ανοίγονται οι ορίζοντές τους. Όσο περισσότερο προχωρούν στις σπουδές τους, τόσο ανακαλύπτουν και τις νέες δυνατότητες που τους προσφέρονται (Συνεντεύξεις 1,2).

Στην κοινότητα του Δενδροποτάμου, όσα παιδιά εγγράφονται στο σχολείο, φοιτούν πλέον τακτικά, και πολλά από αυτά συνεχίζουν τη φοίτησή τους μετά το Λύκειο σε ΙΕΚ αλλά και σε Πανεπιστημιακά ιδρύματα. Σκοπός τους δεν είναι μόνο η γνώση αλλά και η εύρεση επικερδούς εργασίας, η οποία δεν θα βασίζεται σε παράνομες δραστηριότητες. Εξάιρεση αποτελεί η φυλή των Φιτζίρα, καθώς τα παιδιά τους δε φοιτούν τακτικά στο σχολείο και αν φοιτούν, το κάνουν αναγκαστικά και αυτό επειδή πρέπει να συμμορφωθούν με το νομικό καθεστώς χωρίς να το θεωρούν άμεση προτεραιότητά τους. Τα παιδιά της φυλής αυτής μεγαλώνουν σε παράγκες και διατηρούν την παραδοσιακή στάση ζωής. Αντίθετα, οι γονείς των παιδιών των υπόλοιπων φυλών συνειδητοποιούν σταδιακά την αξία της μόρφωσης και τα παροτρύνουν να παρακολουθούν τα σχολικά μαθήματα. Φυσικά, ακόμα και σήμερα που τα πράγματα φαίνεται να αλλάζουν, υπάρχουν περιπτώσεις που οι γονείς αποφεύγουν να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο, χωρίς πραγματικό λόγο.

Η σχολική διαρροή, βέβαια, δεν έχει εξαλειφθεί τελείως και εξακολουθεί να υπάρχει, αν και σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια. Σημαντικό ρόλο στη διαίωνηση του φαινομένου αυτού παίζει η κακή οικονομική κατάσταση της οικογένειας, η οποία πολλές φορές χρησιμοποιείται ως δικαιολογία. Αν η οικογένεια βρίσκεται σε καλή οικονομική κατάσταση, δεν απαιτείται από τα παιδιά να συμβάλλουν στο οικογενειακό εισόδημα, με αποτέλεσμα να καθίσταται πιο εφικτή η τακτική σχολική φοίτηση. Επιπλέον με τη βελτίωση των οικονομικών μιας οικογένειας, οι γονείς είναι πιο πρόθυμοι να προσφέρουν περισσότερα για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Αυτό συμβαίνει κυρίως τα τελευταία χρόνια (Συνεντεύξεις 1,2).

Δεν υπάρχει μια γενική διαπίστωση για το αν τα παιδιά προτιμούν να εργάζονται ή αν προτιμούν να παρακολουθούν το σχολικό πρόγραμμα. Κάποια παιδιά αγαπούν τη μάθηση, αλλά οι οικονομικές συνθήκες δεν τα βοηθούν και άλλα παιδιά προτιμούν την εργασία, διότι θέλουν να κερδίζουν τα δικά τους χρήματα. Στη δεύτερη περίπτωση επιβιώνει η παραδοσιακή αντίληψη, η οποία θέλει τα παιδιά να εισέρχονται νωρίς στην αγορά εργασίας και να θεωρείται μάλιστα αυτό φυσιολογικό. Οι ενέργειες των παιδιών αυτών στοχεύουν περισσότερο σε βραχυπρόθεσμα οφέλη αφού αποβλέπουν στη βραχυπρόθεσμη βελτίωση της οικονομικής τους κατάστασης με την απόκτηση ενός χαρτζιλικιού, παρά στη μακροπρόθεσμη βελτίωση των συνθηκών ζωής τους μέσα από τις επαγγελματικές ευκαιρίες που μπορεί να τους προσφέρει αργότερα η ολοκλήρωση των σπουδών τους (Συνεντεύξεις 3,4,5).

Τα τελευταία χρόνια βέβαια, κατά τα οποία δημιουργούνται νέα μοντέλα εργασίας, μη χειρωνακτικής, αντιλαμβάνονται καλύτερα την αξία του σχολείου. Παρόλα αυτά όμως τα όρια μεταξύ εργασίας και εκπαίδευσης δεν είναι διακριτά. Πότε έχει προβάδισμα το ένα και πότε το άλλο. Κάποια παιδιά καταφέρνουν να συνδυάζουν σχολείο/σπουδές και εργασία. Πολλές φορές θεωρούν πως δεν είναι κακό να βοηθούν την οικογένεια και αυτό περνάει από γενιά σε γενιά μέσα από την παράδοση. Και οι γονείς, οι οποίοι δούλευαν ως παιδιά, επηρεασμένοι από τα δικά τους βιώματα, διακόπτουν εύκολα τη φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο. Κάποιες φορές, μπορεί να απασχολούνται με παραβατικές μορφές εργασίας, τις οποίες θέλουν να ακολουθήσουν και τα νεότερα μέλη της οικογένειας, για λόγους άμυνας και επιβίωσης. Άλλοι, κυρίως στους πιο μεγάλους και εμπορικούς αστικούς οικισμούς, θέλουν τα παιδιά τους να ακολουθήσουν τα επαγγελματικά τους βήματα γιατί θεωρούν την απασχόλησή τους επικερδή (Συνεντεύξεις 1,2,3,4,5).

Παλαιότερα, ακόμη και οι γονείς που ήθελαν να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο δεν το έκαναν, αφού, εκτός του ότι δεν ήταν εύκολα αποδεκτό από την κοινότητα, δεν κατανοούσαν επιπλέον τη σύνδεση εκπαίδευσης-εργασίας. Σήμερα, οι γονείς βλέπουν την πρόοδο των παιδιών που κατακτάται μέσα από την εκπαίδευση και πλέον υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό που πιστεύει σε αυτή. Με αργούς ρυθμούς προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα, με ορισμένες εξαιρέσεις. Έτσι ακόμα και σήμερα δεν υπάρχει πλήρης σύνδεση σχολείου-εργασίας. Στη φυλή των Ρομά λοιπόν διακρίνονται δύο τάσεις. Η πρώτη, η κυρίαρχη, είναι πως δεν αντιλαμβάνονται την αξία του σχολείου και πολλές φορές αναγκάζονται από το κράτος να φοιτούν με αποτέλεσμα να συντηρείται το φαινόμενο της σχολικής διαρροής. Όσο αφορά τη δεύτερη τάση, θα πρέπει πρώτα να τονισθεί πως στη φυλή των Φιτζίρα ένα μεγάλο ποσοστό ανθρώπων ζει κάτω από το όριο της φτώχειας. Συνεπώς αν και αποτελεί σπάνιο φαινόμενο σε αυτή την φυλή Ρομά, μερικές φορές τα παιδιά αντιλαμβάνονται την αξία της μάθησης και θέλουν να συνεχίσουν τη φοίτησή τους, αλλά η οικονομική κατάσταση της οικογένειας τα εμποδίζει και με δική τους επιλογή σταματούν τη φοίτηση (Συνέντευξη 2).

Σήμερα, επομένως, στο αστικό περιβάλλον, ο αριθμός των γονιών που παίρνουν τα παιδιά τους μαζί στη δουλειά ακολουθεί φθίνουσα πορεία αν και ακόμα αποτελούν πλειοψηφία. Αρκετές είναι και οι φορές που οι γονείς παίρνουν μαζί τους τα παιδιά τους, όχι απαραίτητα για να δουλέψουν αλλά γιατί δεν υπάρχει κάποιος άλλος να τα φροντίσει (Συνεντεύξεις 4,5). Σε μια προσπάθεια μείωσης του φαινομένου από τους κρατικούς φορείς, ο νόμος έχει γίνει αυστηρότερος και πλέον δεν αποτελεί δικαιολογία η απουσία του παιδιού από το σχολείο για να βοηθήσει την οικογένεια σε κάποια εργασία. Οι απουσίες του παιδιού μετρούν κανονικά και υπάρχει φόβος να χάσει τη σχολική χρονιά αν υπερβεί το όριο και έτσι οι γονείς δε θα μπορούν να πάρουν το επίδομα φοίτησης που παρέχεται ως κίνητρο από το κράτος (Συνέντευξη, 10).

Όσο αφορά το Δροσερό Ξάνθης και τη σχολική διαρροή των Ρομά, η κατάσταση είναι σαφώς διαφορετική. Τα παιδιά εκεί σπάνια τελειώνουν τη βασική εκπαίδευση που παρέχεται στο Δημοτικό Σχολείο. Πολλοί γονείς επιλέγουν να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο για ιδιοτελείς λόγους, όπως για να εξασφαλίσουν τη βεβαίωση σπουδών που είναι απαραίτητη

για τη διασφάλιση των κρατικών επιδομάτων. Το φαινόμενο της σχολικής διαρροής γίνεται πιο έντονο τις παραμονές των μεγάλων εορτών, των Χριστουγέννων και του Πάσχα, αφού η αδιαφορία των μαθητών για την εκπαίδευση μεγαλώνει εν όψει των πολυήμερων διακοπών. Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις παιδιών, τα οποία έχουν διάθεση για μόρφωση αλλά δεν τα βοηθούν οι συνθήκες (οικονομική κατάσταση, οικογενειακό περιβάλλον κ.α.). Ενδιαφέρουσα είναι η διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα στα κορίτσια και στα αγόρια. Τα κορίτσια έχουν πιο τακτική συμμετοχή στο σχολικό πρόγραμμα, και πολλές φορές συνεχίζουν τη φοίτησή τους στο λύκειο, χωρίς να ξεχωρίζουν από τα μη Ρομά παιδιά του σχολείου (Συνέντευξη 7). Αντίθετα, τα αγόρια έχουν μια αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο και είναι πιο επιρρεπή στην εγκατάλειψη του σχολικού προγράμματος (Συνέντευξη 8).

Οι βασικοί λόγοι εγκατάλειψης ή απουσίας από το σχολικό περιβάλλον αποδίδονται στην παιδική εργασία, η οποία θεωρείται απαραίτητη για την οικονομική επιβίωση πολλών νοικοκυριών. Τα παιδιά εργάζονται μαζί με τους γονείς τους ακολουθώντας τον κύκλο των γεωργικών εργασιών, ενώ κατά τη διάρκεια του υπόλοιπου χρόνου ασκούν επαιτεία. Υπάρχουν και περιπτώσεις παιδιών, τα οποία εγκαταλείπουν το σχολείο χωρίς να έχει οικονομικό πρόβλημα η οικογένειά τους. Πρόκειται συνήθως για παιδιά εύπορων οικογενειών, τα οποία ακολουθούν το παράδειγμα των γονιών τους, αφού ούτε εκείνοι φοιτούσαν κανονικά στο σχολείο. Το φαινόμενο αυτό αποτελεί κομμάτι της πολιτισμικής τους ταυτότητας, επιβιώνει μέσα στην παραδοσιακή κουλτούρα των Ρομά και διακονίζεται από γενιά σε γενιά. Θεωρούν πως αφού ο γονιός κατάφερε να πλουτίσει γνωρίζοντας μόνο γραφή, ανάγνωση και αριθμητική μπορούν κι αυτά να κάνουν το ίδιο χωρίς περαιτέρω εφόδια. Βέβαια, υπάρχουν και γονείς που ενδιαφέρονται για την φοίτηση των παιδιών ή που επιδιώκουν την έγκριση του δασκάλου, προκειμένου να απουσιάσουν από το σχολείο για λόγους εργασίας, αλλά αυτοί είναι μειοψηφία (Συνέντευξη 8).

Οι γονείς κρατούν πιο έντονα τις παραδόσεις, είναι πιο πιθανό τα παιδιά να εργάζονται. Η ηλικία δεν παίζει ρόλο ούτε το φύλο, αν και τα κορίτσια σε μεγαλύτερη ηλικία ίσως να μη φύγουν με τους γονείς σε κάποια υπαίθρια αγορά, αλλά θα μείνουν πίσω με τα μικρότερα αδέρφια. Τα αγόρια ξεκινούν να βοηθούν τους γονείς μετά το Δημοτικό (το οποίο πολλές φορές καταφέρνουν να το τελειώσουν σε μεγαλύτερη ηλικία από αυτή που θα έπρεπε όπως για παράδειγμα 15 ή 16 χρονών), χωρίς να συνεχίζουν στο Γυμνάσιο, το οποίο δε θεωρούν απαραίτητο ή υποχρεωτικό. Τα παιδιά μέχρι και 14-15 ετών δεν κάνουν βαριές δουλειές (Συνεντεύξεις 1-5).

Παρατηρείται επομένως ότι σε μια αγροτική κοινότητα, όπως το Δροσερό, επιβιώνουν παραδοσιακές πρακτικές των Ρομά. Οι προτεραιότητές τους είναι διαφορετικά δομημένες, σε σχέση με το κυρίαρχο αξιακό σύστημα, με αποτέλεσμα η εκπαίδευση των παιδιών να τίθεται σε δευτερεύουσα μοίρα για χάρη της οικογένειας και της εργασίας. Παρόλ' αυτά, γίνονται πολλές, κρατικές ή άλλες, προσπάθειες για την ένταξη των παιδιών ρομικής καταγωγής στο σχολικό σύστημα με διάφορα προγράμματα (Αλεξοπούλου & Πεντέρη, 2016:137 Πλουμίδη, 2016).

5. Συμπεράσματα

Οι Ρομά έχουν τις δικές τους πολιτισμικές καταβολές και τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα, οι οποίες επηρεάζουν τις αποφάσεις της καθημερινότητας σε μεγάλο βαθμό. Η παραδοσιακή αυτή κοινωνική ομάδα έχει ένα δικό της αξιακό σύστημα και μια ιδιαίτερη κουλτούρα η οποία μεταλαμπαδεύεται και μεταδίδεται μέσα από την διαπαιδαγώγηση από γενιά σε γενιά. Κατ' αυτόν τον τρόπο διαμορφώνεται ο χαρακτήρας του ατόμου, οι αξίες, οι συνήθειες, οι αντιλήψεις του, ακόμα και οι επιλογές που κάνει στην καθημερινή του ζωή, από

τις πιο απλές, όπως το φαγητό και η ενδυμασία, μέχρι τις πιο σύνθετες, όπως η παιδική εργασία.

Διατηρώντας μια παραδοσιακή εικόνα για την παιδική ηλικία, οι Ρομά θεωρούν πως είναι φυσιολογικό για ένα παιδί να εργάζεται αλλά και να κάνει οικογένεια. Αυτό έχει επιπτώσεις στη μόρφωση των παιδιών, η οποία, σε πολλές περιπτώσεις, μένει ημιτελής και δεν ολοκληρώνεται, λόγω ελλιπούς φοίτησης και σχολικής διαρροής. Φυσικά οι παραδοσιακές πολιτισμικές τους καταβολές δεν είναι ο μόνος παράγοντας που επηρεάζει την επιλογή των γονιών να διακόψουν τη φοίτησή τους ή και να στείλουν τα παιδιά τους να εργαστούν. Πολλές φορές η οικονομική κατάσταση της οικογένειας είναι αυτή που ωθεί τους ανήλικους να βγουν στην αγορά εργασίας για να συνεισφέρουν στο οικογενειακό εισόδημα. Επομένως, φαίνεται ότι η κουλτούρα σε συνδυασμό με τις οικονομικές ανάγκες μιας οικογένειας Ρομά συμβάλλουν στο φαινόμενο της παιδικής εργασίας.

Παρατηρείται όμως ότι η κουλτούρα των Ρομά δεν είναι συμπαγής και στατική, αλλά μεταβάλλεται, προσαρμόζεται και δέχεται επιρροές ανάλογες με το περιβάλλον. Γι' αυτό και υπάρχουν διαφορές στις κοινότητες Ρομά, ανάλογα με το γεωγραφικό τους εντοπισμό. Γενικά οι κοινότητες που βρίσκονται κοντά σε μεγάλα αστικά κέντρα παρουσιάζουν αλλαγές στην παραδοσιακή νοοτροπία τους και στο αξιακό τους σύστημα με τη μείωση της παιδικής εργασίας και την αναγνώριση της εκπαίδευσης, ως σημαντικού παράγοντα για τη βελτίωσή των συνθηκών της ζωής τους. Αυτό συμβαίνει διότι δέχονται περισσότερες επιρροές, έρχονται σε επαφή με πολλούς διαφορετικούς ανθρώπους και έχουν περισσότερες παροχές από τους δήμους, όπως σχολεία, περιθάλψη, πάρκα, καθαριότητα κ.α. Στους οικισμούς της επαρχίας παρατηρούνται πιο παραδοσιακές αντιλήψεις, οι οποίες διαιωνίζουν την παραδοσιακή εικόνα για την οικογένεια και την εκπαίδευση. Τις περισσότερες φορές ζουν αποκομμένοι, χωρίς ουσιαστική επαφή με την υπόλοιπη κοινωνία, ενώ αντιμετωπίζουν και προβλήματα παροχών, όπως για παράδειγμα η μεταφορά τους στα τοπικά σχολεία.

Σε γενικές γραμμές όμως, αλλού με γρήγορους και αλλού με αργούς ρυθμούς, τα πράγματα αλλάζουν, όσο αφορά την παραδοσιακή τους νοοτροπία. Επηρεάζονται από τον υπόλοιπο πληθυσμό με τον οποίο έρχονται σε επαφή, λόγω της ανάπτυξης των ΜΜΕ, όπως η τηλεόραση και το ίντερνετ, αλλά και με τις προσπάθειες της ελληνικής πολιτείας και άλλων φορέων για τη χειραφέτηση και την αυτοδυνάμωσή τους. Συνεπώς η πολιτισμική ταυτότητα δεν παραμένει σταθερή αλλά εξελίσσεται όπως ακριβώς και οι άνθρωποι, χωρίς οι Ρομά να αποτελούν εξαίρεση. Όσο εισάγονται μοντέρνα στοιχεία στην πολιτισμική ταυτότητα των Ρομά σχετικά με την εκπαίδευση και την κατανόηση της αξίας της, παρατηρείται και αύξηση της παρακολούθησης των σχολικών μαθημάτων, αλλά και ελαχιστοποίηση της σχολικής διαρροής και της παιδικής εργασίας.

Η παρούσα μελέτη συμβάλλει στην κατανόηση του προβλήματος της σχολικής διαρροής των παιδιών ρομικής καταγωγής. Οι διαπιστώσεις της έρευνας, δεν είναι οριστικές και τελεσίδικες, αλλά απαιτούνται πολλές άλλες έρευνες, ποιοτικές και ποσοτικές, για να διαπιστώσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια τη σχέση παιδικής εργασίας, κουλτούρας και εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αλεξοπούλου, Ε. & Πεντέρη, Ε. (2016). Απόψεις Παιδιών Ρομά Πρωτοσχολικής ηλικίας και των Μητέρων τους για τη Σχολική Εμπειρία και τη σημασία της Εκπαίδευσης: Η Περίπτωση του Οικισμού Αγία Σοφία Θεσσαλονίκης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 129-147. Doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.10440>
- Ασημόπουλος, Χ. Κομπότη, Δ. Κοντογιάννη, Ε. & Θέμελη, Χ. (2016). *Έκθεση Πολιτικών Κοινωνικής Υποστήριξης Ρομά στην Περιφερειακή Ενότητα Δυτικής Αττικής*. Αθήνα.

- Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011). *Εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων/Ίδρυμα Νεολαίας και διά Βίου Μάθησης. Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Γεωργοπούλου, Π. (2010). *Η Στροφή της Κοινωνικής Σκέψης στις Επιστήμες της Πολυπλοκότητας*. Αθήνα.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Οι Ρομά Αράτου: Δημογραφική και Γενεαλογική Μελέτη*. Στο *Οι Ρομά στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εθνολογίας.
- Γκότσης, Γ. (1996). *Θρησκεία, Νεωτερικότητα και Σύγχρονη Πολιτισμική Ταυτότητα*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλα.
- Cuche, D. (2001). *Η Έννοια της Κουλτούρας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. (μτφρ. Φ. Σιατιτσας). Αθήνα: Τυπωθήτω/Δαρδάνος.
- Εγκύκλιος 116184/Γ1/10-9-2008. *Εγγραφή και σχολική παρακολούθηση των παιδιών Ρομά*.
- Eliot, T. S. (1980). *Σημειώσεις για τον Ορισμό της Κουλτούρας*. (μτφρ. Ν. Ησαΐα). Πλέθρον. Ελληνική Δημοκρατία, Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας. (2015). *Επιχειρησιακό Σχέδιο Δράσης για την Κοινωνική Ένταξη των Ρομά στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας*. Ανακτήθηκε 01/03/2020 από <http://www.perkm.gr/attachments/stratigikes/roma.pdf>
- Έξαρχος, Γ. (2007). *Αυτοί Είναι οι Τσιγγάνοι*. Νεφέλη.
- Giddens, A. (2009). *Κοινωνιολογία*. (2η έκδοση). (Δ.Τσαούσης, Επίμ.-μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- International Labour Organization, What is child labour? Ανασύρθηκε στις 26/12/2019 <http://www.ilo.org/ipec/facts/lang--en/index.htm>
- ILO. (1995). *Child Labour, Report to the Governing Body, Committee on Employment and Social Policy*. 264th Session. Γενεύη.
- Λούντζης, Ε. (1969). *Η Ενετοκρατία στα Επτάνησα*. Αθήνα: Κάλβος.
- Mead, M. (1935). *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*. New York: William Morrow and Company.
- Ν. Δ. 3370/55, Κώδικας ελληνικής Ιθαγένειας.
- Ντούσας, Δ. (1997). *Roma και Φυλετικές Διακρίσεις στην Ιστορία, την Κοινωνία, την Κουλτούρα και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαγεωργίου, Ν. (2018). *Η Θρησκεία στη Μεταπολίτευση: Όρια και Αμφισημίες*. Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκη.
- Πεζμαζόγλου, Σ. (2009). *Θραύσματα του Παρελθόντος, Κανόνες του Παρόντος*. Στο Δ. Πλάντζος (Επίμ), *Παγκοσμιοποίηση και Εθνική Κουλτούρα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Πέτρου, Ι. (2003). *Πολυπολιτισμικότητα και Θρησκευτική Ελευθερία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Πλουμίδα, Ε. (2016). *Σχολική Αποτυχία και Σχολική Εγκατάλειψη από τους Ρομά: Διευρύνοντας τις Στάσεις του Πληθυσμού των Ρομά Αναφορικά με την Εκπαίδευση*. Στο Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Ανασύρθηκε στις 15/02/2020. http://www.elliepek.gr/documents/8o_synedrio_eisigiseis/%CE%A0%CE%BB%CE%B F%CF%85%CE%BC%CE%AF%CE%B4%CE%B72.pdf
- Πρόγραμμα ένταξης και εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά. Ανασύρθηκε στις 11/10/2019 <http://peroma.web.auth.gr/peroma/el/node/20>
- Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α. & Τσοκαλίδου, Π. (2016). *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανασύρθηκε στις 20/05/2018 <https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/6346/6/15523-Skourtou-KOY.pdf>
- Skolnick-Weisberg, D. (1978). *The Concept of the Right of the Child, the Review*, International Commission of Jurists.

- Smith, P. (2006). *Πολιτισμική Θεωρία: Μια Εισαγωγή*. Αθήνα: Κριτική Α.Ε.
- Τσιρώνης, Χ. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και Τοπικές Κοινότητες: Συμβολή στην Κοινωνική Ηθική και το Κοινοτικό Έργο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Τσακίρης, Δ. (2004). *Πολιτική Ευρωπαϊκών Κρατών και Τσιγγάνοι-Rom*. Ιωάννινα.
- UNICEF. (2000). *Παιδιά των Φαναριών στην Ελλάδα*. Αθήνα.
- UNICEF. (2012). *Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα*. Αθήνα.
- Van den Berghe, P.L. (2004). *Το εθνοτικό Φαινόμενο*. Θεσσαλονίκη: Κυρομάνος.
- Φίλιας, Β. (1980). *Όψεις της Διατήρησης και της Μεταβολής του Κοινωνικού Συστήματος* (τόμ. Α). Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1999). Γλωσσικές Μειονότητες και Σχολική Αποτυχία: Η Περίπτωση των Ρομά της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός, Αιτίες, Συνέπειες και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΜΕΡΟΣ Ε΄

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η κοινωνιολογική διάσταση της Μουσικής Διδακτικής με διαπολιτισμικό περιεχόμενο στη Δια Βίου Εκπαίδευση: Το παράδειγμα του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Αργυρίου Μαρία

*Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό,
Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής & του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού,
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
m.argyriou@aegean.gr*

Περίληψη

Η μετακίνηση πληθυσμών παγκοσμίως, μετασχηματίζει τη δημογραφική σύνθεση των «χωρών υποδοχής» και διαμορφώνει τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα μίας κοινωνίας όπου ξένοι πολιτισμοί διασταυρώνονται στην εξέλιξη της ανθρώπινης ιστορίας. Η Διαπολιτισμική Μουσική Διδακτική, αναζητά τρόπους πρακτικής και ανάπτυξης μεθοδολογίας με κοινωνιολογικό προσανατολισμό καθώς η ανώτατη εκπαίδευση καλείται να στοχεύσει στην ενεργοποίηση και τη συμμετοχή των εν δυνάμει ή εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε προγράμματα με στόχο την αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους με κοινωνιολογικές διαστάσεις. Αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί /εκπαιδευτές/τριες είναι αναγκαίο να κατανοήσουν τη σημασία της ουμανιστικής αντίληψης της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης, ενισχύοντας την ανεκτικότητα και το ευ ζην των ευπαθών ομάδων, στοιχεία με τα οποία είναι απαραίτητο να τροφοδοτηθούν όλοι/ες οι εμπλεκόμενοι/ες, ως «εφόδια» απέναντι στην πολιτισμική και κοινωνική ανοικτότητα. Για την φιλοσοφία και τον σχεδιασμό του συγκεκριμένου δια βίου προγράμματος (Οκτώβριος 2019) στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου με τον τίτλο: «Μουσική Παιδαγωγική: διδακτικές παρεμβάσεις σε μεταναστευτικές δομές και διαπολιτισμικά σχολεία», αξιοποιήθηκαν οι αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής με έμφαση στο έργο του Paulo Freire αλλά και των φιλοσόφων της μουσικής εκπαίδευσης όπως οι αναφορές στους David Elliot και Thomas Regelski, οι οποίοι τάσσονται υπέρ του «στρατευμένου» κοινωνικού ρόλου της μουσικής, διαμορφώνοντας υπό όρους, το ιδεολογικό πλαίσιο των μουσικο-εκπαιδευτικών δράσεων ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό. Ένας από τους στόχους του προγράμματος αποτέλεσε η συγκριτική μελέτη της λειτουργικής προσέγγισης της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, η προσέγγιση της θεωρίας των συγκρούσεων και οι απόψεις του Pierre Bourdieu για το πολιτισμικό κεφάλαιο. Καταληκτικά, παρατηρήθηκε και καταγράφηκε η αντίδραση και η συμμετοχή των επιμορφούμενων στην εκπαιδευτική πλατφόρμα με παραδείγματα προσωπικής αναφοράς τους, ως ενεργά υποκείμενα, σε ζητήματα κοινωνικών ανισοτήτων, όπως αυτές αναπαράγονται σε μία σχολική τάξη, καθώς και τις συνέπειές τους για τη μουσική διδακτική.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικές ανισότητες, διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση, μουσική διδακτική, κριτική παιδαγωγική.

**The sociological dimension of Music Teaching
with intercultural content in Lifelong Learning:
The example of the University of the Aegean**

Maria Argyriou

Laboratory Staff Research Scientist
Department of Pre School Education & Educational Design, School of Humanities,
University of The Aegean
m.argyriou@aegean.gr

Abstract

The movement of populations worldwide transforms the demographic composition of the "host countries" and shapes the multicultural character of a society where foreign cultures intersect in the evolution of human history. Intercultural Music Didactic seeks ways to practice and develop a methodology with a sociological orientation as higher education is called to aim at the activation and participation of potential or active teachers in programs aimed at upgrading their skills with sociological dimensions. This suggests that educators need to understand the importance of the humanistic conception of humanitarian education, enhancing the tolerance and well-being of vulnerable groups, elements that need to be nurtured by all involved, as "Supplies" towards cultural and social openness. For the philosophy and design of this lifelong program (October 2019) at the University of the Aegean entitled: "Music Pedagogy: didactic interventions in immigration structures and intercultural schools", the principles of Critical Pedagogy were used with emphasis on the work of Paulo Freire but and philosophers of music education such as the references to David Elliot and Thomas Regelski, who advocate the "militarized" social role of music, conditionally shaping the ideological framework of music-educational actions against social exclusion. One of the objectives of the program was the comparative study of the functional approach of the sociology of education, the approach of conflict theory and Pierre Bourdieu's views on cultural capital. Finally, the reaction and participation of the trainees in the educational platform was observed and recorded with examples of their personal reference, as active subjects, to issues of social inequality, as they are reproduced in a school classroom, as well as their consequences for music teaching.

Keywords: social inequalities, intercultural music education, music teaching, critical pedagogy.

1.Σχηματοποίηση του προβληματισμού για τη διαμόρφωση της φιλοσοφίας του Δια Βίου Επιμορφωτικού Προγράμματος

Σύμφωνα με τον Πουλάκη (2017:232), οι πολιτιστικοί οργανισμοί και οι καλλιτεχνικοί φορείς, οι σχετικές υπηρεσίες και τα ιδρύματα αναζητούν να καλύψουν ποιοτικά και αποτελεσματικά τις διαρκώς αυξανόμενες ανάγκες για εκπαίδευση σε εξειδικευμένα αντικείμενα των τομέων εργασιών τους. Αποτελεί, λοιπόν, επιστημονική πρόκληση για την παγκόσμια ακαδημαϊκή, ερευνητική και καλλιτεχνική κοινότητα, λόγω της πολυπλοκότητας των εφαρμογών, η διδασκαλία με αντικείμενο τις Τέχνες και τον Πολιτισμό μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τον Gruber (2009). Ως εκ τούτου, η χρήση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών στην εκπαίδευση συνδέεται με νέες διαδραστικές πολυμεσικές εφαρμογές, οι οποίες αναδεικνύουν και διευρύνουν τις δυνατότητες συμμετοχής, καινοτομίας αλλά και δημιουργικότητας (Lee & Owens, 2000).

Η διαπροσωπική επαφή ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα (κοινωνικά, πολιτισμικά, εκπαιδευτικά) μπορεί να αποδειχθεί προβληματική ως προς την επικοινωνία μεταξύ τους καθώς το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο του καθενός μπορεί να

λειτουργήσει ως ανασταλτικός παράγοντας για την πολιτισμική συνεύρεσή τους και την αλληλοκατανόηση σε πολλαπλά επίπεδα και εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής (Σταμάτης, 2005). Κι αυτό γιατί τα μέλη των διαφορετικών περιβαλλόντων έχουν αναπτύξει διαφορετικούς τρόπους ερμηνείας της πραγματικότητας, διαφορετικές αξίες και σχήματα συμπεριφοράς, διαφορετικούς κανόνες, γλώσσες και κώδικες μη-λεκτικής επικοινωνίας (Νικολάου, 2005). Η μεταφορά ενός μηνύματος από τον ένα πολιτισμό στον άλλο δεν είναι εύκολη υπόθεση εξαιτίας της σύγκρουσης των πολιτιστικών ταυτοτήτων και της διαφοράς στον τρόπο αντίληψης και ερμηνείας των ερεθισμάτων που μεταφέρονται. Όταν ανάμεσα σε ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς το μήνυμα που μεταφέρεται ερμηνευθεί σωστά και η πρόθεσή του γίνει κατανοητή, ενισχύεται η «επικοινωνιακή προθετικότητα» με αποτέλεσμα να αμβλύνεται η πολιτισμική διάσταση και η πολιτισμική αντιπαράθεση (Νικολάου, 2005).

Αναγνωρίζοντας τη σημαντικότητα όλων των παραπάνω η Διαπολιτισμική Μουσική Διδακτική, αναζητά τρόπους πρακτικής και ανάπτυξης μεθοδολογίας με κοινωνιολογικό προσανατολισμό καθώς η ανώτατη εκπαίδευση καλείται να στοχεύσει στην ενεργοποίηση και τη συμμετοχή των εν δυνάμει ή εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε προγράμματα με στόχο την αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους με κοινωνιολογικές διαστάσεις ώστε όχι μόνο να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες αλλά και να ανταπεξέλθει στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις. Κάτι τέτοιο υποδηλώνει ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι εκπαιδευτές/τριες είναι αναγκαίο να κατανοήσουν τη σημασία της ουμανιστικής αντίληψης της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης, ενισχύοντας την ανεκτικότητα και το ευ ζην των ευπαθών ομάδων, στοιχεία με τα οποία είναι απαραίτητο να τροφοδοτηθούν όλοι/ες οι εμπλεκόμενοι/ες, ως «εφόδια» απέναντι στην πολιτισμική και κοινωνική ανοικτότητα. Αυτό που συνδέει τους κριτικούς παιδαγωγούς είναι ο κοινός στόχος: να ενδυναμώσουν τους ανίσχυρους και να μετασηματίσουν τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες και αδικίες μέσω της εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό κάθε αξιολογη εκπαιδευτική θεωρία οφείλει, κατά την άποψή μας, να είναι στρατευμένη προς αυτή την κατεύθυνση.

1.1. Εντός πλαισίου της Κριτικής Παιδαγωγικής

Σημαντική επιρροή στο σκεπτικό της διαμόρφωσης του φιλοσοφικού πλαισίου αναφορικά με τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη προγραμμάτων με επιμορφωτικό χαρακτήρα στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, άσκησαν οι απόψεις κριτικών παιδαγωγών με έντονο ενδιαφέρον για το ρόλο που παίζουν στην εκπαίδευση παράγοντες όπως η φυλή, η κοινωνική τάξη, η εξουσία και το κοινωνικό φύλο (McLaren, 2010). Και αυτό γιατί, σύμφωνα με τον Freire (1973), τα άτομα στα οποία δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν την κριτική σκέψη τους και να πολιτικοποιηθούν. Η «κριτική συνειδητοποίηση» για τον Freire, αποτελεί μία οπτική που βασίζεται στη συλλογική κριτική των βιωμένων καταστάσεων και την προσπάθεια να ξεπεραστούν τα προβλήματα που δημιουργούνται σε αυτές (Γρόλλιος, 2005). Επιπρόσθετα, η συλλογικότητα θεωρείται κομβικής σημασίας αφού στην πορεία προς την συνειδητοποίηση, κεντρική θέση κατέχει ο διάλογος.

Για τον Freire, το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από μία «τραπεζική αντίληψη» σύμφωνα με την οποία οι μαθητές/τριες μετατρέπονται σε δοχεία-ταμιευτήρια όπου ο/η εκπαιδευτικός, ως καταθέτης/τρια, γεμίζει με γνώσεις. Αυτή η τραπεζική αντίληψη δεν ευνοεί σε καμία περίπτωση την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών, στοιχείο απαραίτητο για την κριτική τους συνειδητοποίηση. Αντίθετα, η κριτική σκέψη αναπτύσσεται όταν υπάρχει μία «προβληματίζουσα αντίληψη» για την εκπαίδευση, που στηρίζεται στο διάλογο, στην ελευθερία σκέψης και στη δημιουργική ανάλυση και επίλυση προβλημάτων (Freire, 1977). Για αυτό και στον Freire (στην πορεία προς την κριτική

συνειδητοποίηση) σημειώνονται τρία επίπεδα: (α) το μαγικό ή προσαρμοστικό επίπεδο, (β) το αφελές ή μεταρρυθμιστικό επίπεδο, και (γ) κριτικό ή μετασχηματιστικό επίπεδο.

1.2. Εντός πλαισίου αναφορικά με τις απόψεις του Pierre Bourdieu για το πολιτισμικό κεφάλαιο της εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τον Θάνο (2012: 25), η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu, αποτελεί μια συνδυαστική θεωρία του δορισμού και του βολονταρισμού (Μυλωνάς, 1995). Αφενός καταδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει την κοινωνική δομή και, αφετέρου, ξεπερνά τη διχοτομική θεώρηση μεταξύ του δορισμού και του βολονταρισμού (Θάνος, 2012: 30). Η θεωρία αυτή προχωρά πέρα από την απλή διαπίστωση και την καταγγελία της ανισότητας, αναδεικνύοντας τους συμβολικούς μηχανισμούς παραγωγής της (Θάνος, 2009: 62). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειώσουμε την ισχυρή πρόθεση να ξεπεραστούν τα όποια αντίθετα έχουν δημιουργηθεί μεταξύ των εννοιών του habitus, του κεφαλαίου και της συμβολικής βίας καθώς οι επιλογές συνδέονται με τις αντιλήψεις και τις προδιαθέσεις των ατόμων (που διαμορφώνονται από την κοινωνικοποίηση στην παιδική ηλικία, την οικογενειακή κληρονομιά, την κοινωνική τάξη) και όχι από τις όποιες νομιμοποιήσεις (κλίσεων, ενδιαφερόντων, εγγενών ικανοτήτων του ατόμου) της συμβολής της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Σύμφωνα με τον Bourdieu «μια από τις λειτουργίες της έννοιας του έθους είναι να συνοψίζει την ενότητα του τρόπου, η οποία συνδέει τις πρακτικές και τα αγαθά ενός μοναδικού δρώντος υποκειμένου ή μιας κοινωνικής τάξης» (Bourdieu: 2002).

Το σχολείο προβάλλει τη σημαντικότητα της κατάκτησης της εκπαίδευσης μέσω τίτλων, τους οποίους νομιμοποιεί. Ο Bourdieu αναφερόμενος στη θεσμοποιημένη κατάσταση του πολιτισμικού κεφαλαίου, χαρακτηρίζει τους τίτλους ως το «μαγικό σύνορο» ανάμεσα στους επιτυχόντες και στους αποτυχόντες. Και αυτό, γιατί ο σχολικός τίτλος επιτρέπει στον κάτοχο του να συγκριθεί με άλλους τιτλούχους και να μετατρέψει ένα ποσοστό του πολιτισμικού κεφαλαίου σε οικονομικό κεφάλαιο (και το αντίστροφο). Η επιλογή ενός σπάνιου τίτλου είναι αποτέλεσμα της ενσωματωμένης κατάστασης του πολιτισμικού κεφαλαίου (Bourdieu, 1994:82-84). Η σύνδεση των τριών καταστάσεων του πολιτισμικού κεφαλαίου, με τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος συστήνει κατά τον Bourdieu και την εγχάραξη της παραδοσιακής κουλτούρας (Bourdieu & Passeron, 2014). Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ των συνιστωσών του κεφαλαίου οι Bourdieu και Passeron επιχειρούν να δείξουν πώς «οι πολιτισμικοί παράγοντες επηρεάζουν την πρόσβαση στη διαφοροποιημένη χρήση των πολιτισμικών και εκπαιδευτικών ευκαιριών σε σχέση με την κοινωνική τάξη» (Torres & Antikainen, 2003:27) αναδεικνύοντας τον αναπαραγωγικό και τον επιλεκτικό ρόλο της εκπαίδευσης (Λάμνιαν και Τσατσαρώνη, 2001).

Με βάση τις παραπάνω τοποθετήσεις, το πολιτισμικό κεφάλαιο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις επιλογές που ορίζουν τη γνώση για τα ακαδημαϊκά προσόντα και την αξία τους στην αγορά εργασίας. Σημειώνονται, λοιπόν, μεγάλες διαφορές σε αυτούς που έχουν τη γνώση αυτή, με δεδομένες τις αντιλήψεις τους για τις σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση και αργότερα την ενσωμάτωση τους στην αγορά εργασίας, συνιστώσα την οποία λαμβάνουμε υπόψη.

2.Μουσική Διδακτική με διαπολιτισμικό προσανατολισμό: Τοποθετήσεις και οριοθετήσεις

Σύμφωνα με τον Blacking (1973), η μουσική είναι απαραίτητο να εξετάζεται λαμβάνοντας υπόψη την καθολικότητα και την οικουμενικότητά της, στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Η καθολικότητα και η οικουμενικότητα της μουσικής δε θα πρέπει να αναζητείται σε ενυπάρχουσες δομές, (π.χ. μελωδικά και ρυθμικά στοιχεία), αλλά στις ανθρώπινες συμπεριφορές που συνδέονται με το φαινόμενο του ήχου στο πλαίσιο της εθνοτικής κοινότητας που ανήκουν, με αποτέλεσμα να ευνοείται κάθε είδους επικοινωνία (Γλυκού, 2017). Αρκετοί ερευνητές (Campbell, 1997· Elliot, 1989· Nettl, 1983· Small, 1983), υποστήριξαν ότι η Μουσική Εκπαίδευση θα έπρεπε να απομακρυνθεί από την αποκλειστική προώθηση εθνοκεντρικών και δυτικών τρόπων μουσικής έκφρασης καθώς ήταν σαφώς προσανατολισμένη στην κατανόηση και τη διδασκαλία κλασικών έργων, απευθυνόμενη περισσότερο σε μία ελίτ μαθητών/τριών. Ο Small (1983), ενίσχυσε την άποψη αυτή, αναφέροντας ότι το πραγματικό νόημα της μουσικής δεν θα πρέπει να αναζητείται σε πρότυπα μουσικά έργα, αλλά στην ίδια την πράξη όλων των εμπλεκόμενων στη μουσική διαδικασία. Αρκετά χρόνια αργότερα, ο ίδιος (2010), υποστήριξε τη συμβολή των μουσικών πολιτισμών στη μουσική πράξη ακολουθώντας ο καθένας το δικό του πολιτισμικό μονοπάτι.

Την πολιτισμική ποικιλότητα ενθάρρυνε και ο David Elliott (1989), ο οποίος υποστήριξε τη σημασία της μουσικής δημιουργίας στην πολιτισμική διεργασία των κουλτούρων, την αξία των αυθεντικών ακροάσεων εντός συγκεκριμένου πολιτισμικού πλαισίου και της πρακτικής που διέπει τα παραπάνω υπό το πρίσμα της ουμανιστικής θεώρησης. Για τον Elliott (1990:147-164), η ολιστική προσέγγιση της μουσικής συνάδει με την ανθρωπιστική της αντίληψη. Για τον ίδιο, η μουσική εκπαίδευση οφείλει να παρέχει δυνατότητες ανάπτυξης και εκτίμησης νέων τύπων συμπεριφοράς, όχι μόνο σε σχέση με τις μουσικές/μουσική του κόσμου αλλά την επιμέρους μουσική κάθε λαού. Οπότε η μουσική εκπαίδευση «αυτοχρίζεται» πολυπολιτισμική ωθώντας/παροτρύνοντας τα παιδιά να κινηθούν προς τους περιβάλλοντες πολιτισμικούς, κοινωνικούς και ιστορικούς κύκλους τους ώστε να αντλήσουν την «πληροφορία» που θα «φωτίσει» το κέντρο (Smith, 1983:23-33). Ο σκοπός λοιπόν της ανθρωπιστικής διάστασης της πολυπολιτισμικότητας της μουσικής εκπαίδευσης έγκειται στο ότι ο/συμμετέχων/ούσα θα πρέπει να αποδεχτεί και να κατανοήσει τα επιμέρους πολιτισμικά στοιχεία της εκάστοτε μουσικής κουλτούρας και να αναπτύξει στη συνέχεια τις ικανότητες εκείνες που θα εμπνέουν τον σεβασμό, την εκτίμηση, και την αναγνώριση των φορέων τους.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειώσουμε ότι ο Elliott, εμπνεόμενος από τον Pratte (1979), υποστήριξε ότι οι έννοιες της πολυπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης εξελίσσονται σε έξι στάδια που αντιπροσωπεύουν και τα μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας. Πιο συγκεκριμένα τα στάδια αυτά περιλαμβάνουν: (α) την αφομοίωση, όπου αφορά στην χρήση της μουσικής της ισχυρότερης πολιτισμικά ομάδας, συνήθως της δυτικοευρωπαϊκής μουσικής, με στόχο την καλλιέργεια της αίσθησης του «ωραίου» και την επαφή με την «ανώτερη» μορφή μουσικής. Οι υπόλοιπες μουσικές θεωρούνται υποδεέστερες της κλασικής μουσικής και για αυτό το λόγο παραγκωνίζονται, (β) την αμαλγαματοποίηση, όπου σε αυτό το στάδιο οι διάφορες εθνικές μουσικές μπορούν να γίνουν ανεκτές, προκειμένου να προτείνουν διαφορετικούς μουσικούς τρόπους στην επικρατούσα μουσική παράδοση, αλλά έως το σημείο που δεν απειλούν την κυριαρχία της, (γ) την ανοιχτή κοινωνία: όπου κυριαρχεί η πεποίθηση ότι τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των υποομάδων αποτελούν εμπόδια για την πρόοδο της κοινωνίας και ότι δεν έχουν θέση στη σύγχρονη δομή του έθνους. Είναι διάχυτη μια νεωτεριστική τάση που διαφαίνεται από την ανάπτυξη νέων μουσικών ειδών ως μέσο προσωπικής έκφρασης, αλλά μόνο στο στενό πλαίσιο εξέλιξης της κυρίαρχης ομάδας, (δ) την εσωστρεφή πολυπολιτισμικότητα: όπου δίνεται χώρος σε μια ή δυο μουσικές παραδόσεις που αντιπροσωπεύουν τα μέλη της τοπικής κοινωνίας με επιφανειακή προσέγγιση όμως αυτών των μουσικών, (ε) την τροποποιημένη πολυπολιτισμικότητα, με εισαγωγή στα προγράμματα σπουδών διαφόρων μουσικών του κόσμου. Οι μουσικές

επιλέγονται με κριτήριο τα γεωγραφικά σύνορα των περιοχών αλλά και τα διακριτικά χαρακτηριστικά της εθνότητας, της θρησκείας και της φυλής των ατόμων που συνθέτουν την συγκεκριμένη κοινωνία. Προτείνεται η κριτική προσέγγιση και η μελέτη των ιδιαίτερων στοιχείων τους αλλά και των διαδικασιών, των ρόλων και των συμπεριφορών που συνδέονται με αυτές. Επιπλέον, γίνεται μια πρώτη προσπάθεια διατήρησης του αυθεντικού τους ύφους (Σκούρτου & Γκόβαρης, 2020) και, τέλος, (στ) τη δυναμική πολυπολιτισμικότητα, η οποία αφορά σε ένα μεγάλο εύρος μουσικών του κόσμου αξιοποιείται με βάση μια πανανθρώπινη προοπτική και βάση της οποίας προκαλείται μια ενεργητική και δυναμική διεργασία ανταλλαγής ιδεών και εμπειριών πάνω στις διάφορες μουσικές παραδόσεις και είδη, με αποτέλεσμα την εξέλιξη τόσο του ρεπερτορίου, όσο και όλων των συμμετεχόντων στην μουσική διαδικασία.

Ο Elliott άσκησε κριτική στα τέσσερα πρώτα στάδια διαχείρισης του μουσικού πλουραλισμού, βρίσκοντας ότι έχουν αυστηρά μονοπολιτισμικό προσανατολισμό. Πρότεινε λοιπόν, ως ιδανικότερο το στάδιο της δυναμικής πολυπολιτισμικότητας που προωθεί την καλλιέργεια μουσικών αλληλεπιδράσεων από και προς όλα τα μέλη μιας κοινωνίας, με βάση τις αξίες της εκτίμησης και του σεβασμού στους άλλους μουσικούς πολιτισμούς.

Θα πρέπει να σημειώσουμε στο σημείο αυτό ότι στις περισσότερες ερευνητικές προσεγγίσεις για τη Μουσική Διδακτική, η επιλογή του όρου «Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση» αξιοποιείται για να δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη της πολιτιστικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών. Ως εκ τούτου, ως προς τη διαμόρφωση των αρχών και κατ'επέκταση του περιεχομένου των διδακτικών ενοτήτων του συγκεκριμένου προγράμματος του Πανεπιστημίου Αιγαίου, λάβαμε υπόψη ότι η Μουσική Διδακτική με διαπολιτισμικό προσανατολισμό οφείλει να αγκαλιάζει βασικές αρχές της Μουσικής με πολυπολιτισμική προοπτική (Stellaccio, 1995:122).

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, αξιοποιούνται οι απόψεις της Campell (1994:23), η οποία σημειώνει ότι το περιεχόμενο μιας ανάλογης εκπαίδευσης θα πρέπει να έχει ως αντικείμενο τη μελέτη ενός μουσικού στοιχείου σε πολλούς πολιτισμούς με αποτέλεσμα την κατανόησή του μέσα από μία ευρεία ποικιλία μουσικών δειγμάτων. Η άποψη αυτή αντλεί στοιχεία από τις απόψεις του Boyer-White (1988:50-54) καθώς τα δομικά στοιχεία της μουσικής (μελωδία, ρυθμός, ηχόχρωμα, φόρμα, υφή, αρμονία) διαμορφώνουν διαφορετικό στυλ σύνθεσης ανάλογα με τον χειρισμό τους εκ μέρους ενός ατόμου ή ομάδας ατόμων σε συγκεκριμένο χρόνο και για συγκεκριμένο τόπο. Στα παραπάνω λειτουργεί διαμορφωτικά και ο συλλογισμός του O'flynn (2005), όπου η Μουσική Διδακτική με διαπολιτισμικό προσανατολισμό οφείλει να ασχολείται με τους τρόπους σκέψης, εφαρμογής, διδασκαλίας και μάθησης της μουσικής τόσο του δικού μας, όσο και των άλλων πολιτισμών αλληλεπιδραστικά και αμοιβαία. Συνειδητά επιλέγει να χρησιμοποιήσει τον όρο «Διαπολιτισμική» και όχι «Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση» για να τονίσει τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στη διαδικασία διαπραγμάτευσης της διαφορετικότητας των μουσικών τους κόσμων (όπ.αναφ.στο Γλυκού, 2017:28). Για το περιεχόμενο του προσανατολισμού της διδακτικής, η Αδαμοπούλου (2005) σημειώνει ότι η Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση θα πρέπει να αφορά στην εισαγωγή της μουσικής διαφόρων παραδόσεων του τόπου μας και των πολιτισμών του κόσμου στην εκπαίδευση, με γενικό στόχο την ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης και ετοιμότητας εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Για αυτό το λόγο, δύναται να οριστεί ως η ταυτόχρονη διερεύνηση και κριτική προσέγγιση του ρεπερτορίου διαφορετικών μουσικών παραδόσεων με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο δημιουργήθηκαν. Πρόκειται ουσιαστικά για μια σειρά ενεργειών που σχετίζονται με διάφορους παράγοντες όπως το περιεχόμενο της διδασκαλίας, η συνολική εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και οι σχέσεις που αναπτύσσουν όλοι οι εμπλεκόμενοι σε αυτή (εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτικοί).

Η επίτευξη των πιο πάνω σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα προϋποθέτει την υιοθέτηση συγκεκριμένων αρχών σχεδιασμού και πραγματοποίησης της διαπολιτισμικής διδασκαλίας. Στις βασικές αρχές σχεδιασμού και πραγματοποίησης της ανήκουν και οι εξής (Γκόβαρης 2019· Σκούρτου & Γκόβαρης, 2020):

Η αρχή της έμμεσης αναφοράς στις πολιτισμικές διαφορές: Θεμελιώδης προϋπόθεση μιας μη περιοριστικής αλλά γόνιμης αναφοράς στις πολιτισμικές διαφορές είναι η διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος στο επίκεντρο του οποίου τίθενται θέματα του κοινού ορίζοντα ενδιαφερόντων και προβληματισμών όλων των μαθητριών/μαθητών. Εφαρμογές διαπολιτισμικής διδασκαλίας οι οποίες εστιάζουν στη διαφορετικότητα των άλλων αναπαράγουν συνήθως κυρίαρχες διακρίσεις και στερεότυπα. Με την αρχή της έμμεσης αναφοράς δημιουργούμε ένα μαθησιακό περιβάλλον εντός του οποίου το κοινό (π.χ. ένας κοινός προβληματισμός, μια κοινή κοινωνική πρόκληση) περιγράφεται/αναλύεται από όλες τις δυνατές οπτικές. Μια τέτοια συνθήκη δρα ενάντια στην αναπαραγωγή εθνοτικών διακρίσεων του τύπου «εμείς και οι άλλοι», καθώς οι μαθήτριες και οι μαθητές τοποθετούνται και αλληλεπιδρούν ως πρόσωπα και όχι ως μέλη διαφορετικών ομάδων (Skourtu 2014· Σκούρτου & Γκόβαρης, 2020).

Η αρχή της αναγνώρισης των βιωμένων πολιτισμικών διαφορών: Ιδιαίτερη σημασία για τις μαθήτριες και τους μαθητές έχει η παρουσίαση εκείνων των πολιτισμικών διαφορών, οι οποίες αποτελούν μέρος προσωπικών βιωμάτων και, συνεπώς, στοιχεία της ατομικής τους ταυτότητας. Για αυτές τις διαφορές και μόνο είναι παιδαγωγικά σκόπιμο να μας μιλήσουν, καθώς τις γνωρίζουν καλά και μπορούν να τις εξηγήσουν, στο πλαίσιο βέβαια ενός μαθησιακού περιβάλλοντος όπως αυτό σκιαγραφήθηκε πιο πάνω. Σε διαφορετική περίπτωση, η εμπειρία του άλλου δεν θα οδηγήσει στον αναγκαίο αναστοχασμό των αυτονόητων της σχέσης μας με αυτόν, αλλά στην περιχαράκωση γύρω από αυτά.

Η διδακτική αρχή των «πολλαπλών οπτικών» (πολυπρισματική θεώρηση): Η αρχή αυτή συνδέεται στενά με τις δυο προηγούμενες, καθώς αποδέχεται και υπογραμμίζει τη σημασία της κάθε ιδιαίτερης και με προσωπικό νόημα φορτισμένης οπτικής για την οικοδόμηση οικουμενικού τύπου γνώσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμική συνάντησης στο σχολείο. Ενσωματώνει, βέβαια, και μια γενικότερη παιδαγωγική θεώρηση περί μάθησης, η οποία τονίζει την αξία της διαφορετικής οπτικής για την οικοδόμηση μιας ουσιαστικής μαθησιακής εμπειρίας, με τη σημασία της διεύρυνσης του προσωπικού ορίζοντα.

3. Σκοπός του Προγράμματος

Σκιαγραφώντας το αξιακό πλαίσιο της φιλοσοφίας του προγράμματος σύμφωνα με τα παραπάνω, η Μουσική Διδακτική με διαπολιτισμικό περιεχόμενο, ως βασική μαθησιακή διαδικασία στο επιμορφωτικό Δια Βίου πρόγραμμα με τον τίτλο: «Μουσική Παιδαγωγική: διδακτικές παρεμβάσεις σε μεταναστευτικές δομές και διαπολιτισμικά σχολεία» του Πανεπιστημίου Αιγαίου, προσφέρεται για να εξετάσει την πολιτισμική και μουσική πολυμορφία υπό το πρίσμα της εκπαίδευσης (τυπικής - μη τυπικής), τα προσφερόμενα μουσικά παράγωγα μέσα από μία ευρεία ποικιλία μουσικών πολιτισμών ως προτεινόμενα παιδαγωγικά εργαλεία, τις αρχές της εκπαιδευτικής και ανθρώπινης διαχείρισης με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, αλλά και με δυνατότητες ή και προοπτικές αμφισβήτησης παγιωμένων θέσεων και αντιλήψεων (Αργυρίου, 2019).

Βασική καινοτομία του προγράμματος αποτελεί η ανταλλαγή γνώσεων, εμπειριών και μουσικών πληροφοριών ανάμεσα στους/στις εκπαιδευόμενους/ες σχετικά με τις μουσικές κουλτούρες που συνυπάρχουν στις τοπικές και παγκόσμιες κοινωνίες. Πρόκειται για μία καλλιτεχνική προσέγγιση θεματικών ενοτήτων, η οποία έχει ως αρχή της να ευαισθητοποιεί και να μυεί τον/την εκπαιδευτικό / παιδαγωγό / καλλιτέχνη / πολιτιστικό οργανωτή-τρια να

εκτιμά τον πλούτο και την ομορφιά της μουσικής γλώσσας και πληροφορίας, των χαρακτηριστικών που περιγράφουν μια εθνικότητα ή εθνότητα, αναγνωρίζοντάς τες ως ισότιμες με τη δική του/της.

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, αναλύονται βασικοί θεωρητικοί όροι της διαπολιτισμικής ψυχολογίας και αναπτύσσονται τεχνικές διερεύνησης τους. Εξετάζονται βασικές διαστάσεις του προσφυγικού φαινομένου καθώς και η σχολική ένταξη των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα, ενισχύοντας τον τομέα της πρακτικής διάστασης της Αισθητικής Αγωγής δια της Μουσικής και της Οπτικοακουστικής Τέχνης σε εκπαιδευτικές δομές όπως: η σχολική τάξη, το ολοήμερο σχολείο, δομές υποδοχής προσφύγων, κέντρα αιτούντων άσυλο, υπογραμμίζοντας την ανάγκη εφαρμογής διδακτικών προσεγγίσεων που αξιοποιούν βιωματικές και συνεργατικές τεχνικές ανάπτυξης της μουσικής ενσυναίσθησης (Αργυρίου, 2019). Οι επιλεγμένες Θεματικές Ενότητες του Επιμορφωτικού Προγράμματος στοχεύουν να:

- δημιουργήσουν κουλτούρα ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών.
- πληροφορήσουν για το μουσικό πλούτο άλλων πολιτισμών.
- αναπτύξουν στρατηγικές – τεχνικές διδασκαλίας.
- προσφέρουν βήμα επανα-αξιολόγησης και ανατροφοδότησης ανάλογα με τις ανάγκες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος αναφοράς των επιμορφούμενων.
- προσφέρουν παραδείγματα εφαρμογής για την εξωστρέφεια, την πολιτισμική ανοικτότητα και τις διαπολιτισμικές συνεργασίες στην εκπαίδευση.
- εστιάσουν σε παραμέτρους διαχείρισης διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών δράσεων εντός μαθησιακού περιβάλλοντος.
- αξιοποιήσουν καλές πρακτικές Αναλυτικών Προγραμμάτων, ενσωματώνοντας στοιχεία στη διδακτική μεθοδολογία των επιμορφούμενων.
- οργανώσουν και να αναλύσουν δεδομένα μίας εθνογραφικής ερευνητικής προσέγγισης.
- αξιοποιήσουν εναλλακτικά μέσα διδασκαλίας και αξιολόγησης στις πρακτικές τους με διαπολιτισμικό περιεχόμενο.

3.1. Διδασκαλία και εκπαιδευτικό υλικό

Για το συγκεκριμένο πρόγραμμα, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός ακολουθεί τη μεθοδολογία που υποστηρίζει την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση. Η διδασκαλία μέσω συστήματος ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης βασίζεται κυρίως στην ασύγχρονη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού και ανάπτυξη δραστηριοτήτων, προκειμένου να εξασφαλιστεί σε μεγάλο βαθμό η αυτονομία του/της εκπαιδευόμενου/ης. Όμως συμπληρωματικά και με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά περίπτωση πραγματοποιείται και σύγχρονη μάθηση μέσω συστήματος σύγχρονης τηλεκπαίδευσης.

Η διανομή του εκπαιδευτικού και υποστηρικτικού υλικού γίνεται σταδιακά και σε εβδομαδιαία βάση. Το εκπαιδευτικό υλικό βρίσκεται on-line, σε ψηφιακή μορφή, ενώ παράλληλα δίνεται η δυνατότητα τοπικής αποθήκευσής του. Είναι εύκολα εκτυπώσιμο για τους χρήστες που προτιμούν το έντυπο υλικό, ενώ υποστηρίζεται η δημιουργία και αξιοποίηση πολυμεσικού υλικού σε συνεργασία με την ομάδα υποστήριξης e-learning του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

3.2. Μέθοδοι υλοποίησης της επιμόρφωσης

Η μαθησιακή διαδικασία ελέγχεται αποκλειστικά από τον εκπαιδευόμενο ο οποίος θα μπορεί να επιλέξει τόσο την ώρα πρόσβασης όσο και τον συνολικό χρόνο που διαθέτει κάθε φορά στην μαθησιακή διαδικασία. Πρόκειται δηλαδή για μία ιδιαίτερη ευέλικτη μεθοδολογία που προσαρμόζεται στις ανάγκες του εκπαιδευόμενου. Η εκπαιδευτική διαδικασία περιλαμβάνει: μελέτη κειμένων που έχουν γραφτεί ειδικά για το πρόγραμμα και δίνουν την ουσία των γνώσεων και την απαραίτητη πληροφόρηση αλλά και συνοπτικά, παρακολούθηση παρουσιάσεων με power-point, test αξιολόγησης, μικροδιδασκαλίες σε μορφή video, με τελική αξιολογική εργασία. Το υλικό συνοδεύεται από τον σχετικό «Οδηγό Μελέτης» και περιλαμβάνει το χρονοδιάγραμμα μελέτης και κατάθεσης test αξιολόγησης καθώς και τη διδακτέα ύλη. Προσφέρεται σε ψηφιακή μορφή και θα βρίσκεται αναρτημένο σε ειδική ιστοσελίδα στην οποία οι εκπαιδευόμενοι θα έχουν αποκλειστική πρόσβαση με χρήση κωδικών.

3.3. Μελέτη – δραστηριότητες

Η μελέτη και η εξάσκηση των συμμετεχόντων/ουσών ποικίλει ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο και βασίζεται κυρίως στην ασύγχρονη, αυτόνομη και ανεξάρτητη επεξεργασία του εκπαιδευτικού υλικού και στη συμμετοχή στις επιμέρους ανατεθείσες ατομικές ή συλλογικές δραστηριότητες. Αναπτύσσονται όμως, κατά περίπτωση, και σύγχρονες, συνεργατικές μαθησιακές διαδικασίες, όπως η οργάνωση ομάδων εργασίας και μελέτης και η διεξαγωγή ομαδικών συζητήσεων και επικοινωνιών σε πραγματικό χρόνο.

4. Συζήτηση

Οι σχεδιαστές του προγράμματος φιλοδοξούν να γίνει αντιληπτό, δια της συμμετοχής στη συγκεκριμένη επιμόρφωση, ότι αυτό που είναι ιδιαίτερα προβληματικό για την εκπαίδευση και τη διδασκαλία στο σχολείο είναι η αποσιώπηση του γεγονότος ότι οι ταυτότητες, προσωπικές ή συλλογικές δεν είναι στατικές, τελούν υπό διαρκή διαπραγμάτευση (Cummins 2005· Tsokalidou/Τσοκαλίδου, 2017) και ότι οι διαφορές που τις χαρακτηρίζουν αναδεικνύονται και αναθεωρούνται, αποκτούν κοινωνική σημασία και ατομικό νόημα στο σύνθετο, από πλευράς σχέσεων εξουσίας, και δυναμικό πεδίο των διο-μαδικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική κοινωνία (όπ. σημειώνεται στο Γκόβαρης 2011). Αν στο σχολείο δεν λάβουμε υπόψη μας αυτή τη δυναμική διάσταση, τότε αποκόπτουμε την παιδαγωγική ματιά από την σημαντική για κάθε άτομο, κάθε μαθητή/τρια, διαδικασία υποκειμενικής νοηματοδότησης των πολιτισμικών διαφορών.

Για τον Habermas (1999, όπ. αναφ στο Σκούρτου & Γκόβαρης, 2020), ζητούμενο είναι η διαβούλευση, δηλαδή η επικοινωνιακή συνεννόηση και συναίνεση μεταξύ «ξένων», η οποία θα οδηγήσει στη διαμόρφωση κοινά αποδεκτών κανόνων (1999: 45), εντός κοινωνικών περιβαλλόντων. Στη συνεννόηση μας οδηγεί η επικοινωνία, η οποία είναι σε θέση να ανοίξει τον δρόμο από τη μερικότητα της καταγωγής προς τον οικουμενικό κόσμο. Ο ίδιος, άλλωστε, τονίζει ότι η δυνατότητα του κάθε ανθρώπου να συμμετέχει στον διάλογο, στον δημόσιο λόγο και στο επικοινωνιακό πράττειν αποτελεί εκείνο το στοιχείο που τον συγκρατεί στον κοινωνικό ιστό και τον κάνει συνάνθρωπο. Αυτή η δυνατότητα μας παραπέμπει κατευθείαν στον κανονιστικό πυρήνα της αναγνώρισης: την ανάπτυξη και την προάσπιση της ηθικής αυτονομίας του ατόμου μέσω διαδικασιών επικοινωνιακής συμμετοχής (Habermas, 1999: 261). Η ηθική αυτονομία του υποκειμένου οικοδομείται στο πλαίσιο συλλογικών διαδικασιών, διαμεσολαβείται κοινωνικά. Η συμμετοχή στο διάλογο διασφαλίζει πραγματικά την πορεία προς την ηθική αυτονομία του υποκειμένου, καθώς καθιστά εφικτό το άνοιγμα

του εαυτού προς αντιλήψεις/θέσεις με γενικότερη ισχύ (Γκότοβος, 2020). Όπως μέσω της εποικοδομητικής μάθησης επιτυγχάνεται ένα νέο στάδιο γνωστικής και ηθικής ανάπτυξης, έτσι και στο πλαίσιο του επικοινωνιακού πράττειν τα υποκείμενα έχουν την ευκαιρία αναστοχαστικά να οικοδομήσουν νέες στάσεις, οι οποίες είναι αδύνατο να συγκροτηθούν στα όρια του στενού κοινωνικού τους περιβάλλοντος.

Συμπερασματικά, όπως σημειώνουν οι Σκούρτου και Γκόβαρης (2020), η δυναμική αντίληψη της σχέσης μεταξύ υποκειμένου και κοινωνικής πραγματικότητας, με άλλα λόγια η αντίληψη για τον κοινωνικό χαρακτήρα της διαδικασίας απόκτησης αυτονομίας εκ μέρους του ατόμου αφενός, και η σημασία της αυτονομίας για τον κοινωνικό μετασχηματισμό αφετέρου, δεν συμβιβάζεται με μια στατική εννοιολόγηση του πολιτισμού. Συνεπώς, δεν συμβιβάζεται ούτε με σχολικές πρακτικές, οι οποίες παραμένουν προσηλωμένες στην απλή κατάφαση της κάθε στατικά νοούμενης πολιτισμικής προέλευσης. Στη δυναμική αντίληψη της πιο πάνω σχέσης αντιστοιχεί ένας ορισμός του πολιτισμού ως πεδίο λόγου, εντός του οποίου καθορίζονται μέσα από συνεχείς διαπραγματεύσεις τα νοήματα των πολιτισμικών συμβόλων, όπως ιδεών, αξιών, εννοιών, αντικειμένων. Από αυτή τη σκοπιά, τα άτομα δεν είναι μόνο φορείς, αλλά και δημιουργοί πολιτισμού.

Κλείνοντας, οφείλουμε να σημειώσουμε - και συμφωνούμε σε αυτό το σημείο με τον Brown (2003:154-155) - ότι καθώς αυξάνονται οι ευκαιρίες για εκπαίδευση, αποδεικνύονται δυσκολότερες στην απολαβή ωφελημάτων. Είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσει, λοιπόν, κανείς την αναγκαιότητα να αποκτηθεί ένα προβάδισμα στην εξεύρεση εργασίας που είναι δυσπρόσιτη σε άλλους. Ως εκ τούτου, η αποκόμιση οικονομικών ωφελειών από ανάλογες επιμορφωτικές ευκαιρίες, όπως προσφέρονται από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, εξαρτώνται από την πρόσβαση σε εξειδικευμένα προσόντα, στοχευόμενες εργασίες και συγκεκριμένα ανθρωποδίκτυα (human networks), καθώς οι πρακτικές μέσω των οποίων ο πολιτισμός, η επιστημονική και η καλλιτεχνική γνώση μαθαίνονται και διαδίδονται στο διαδίκτυο, αναδεικνύουν νέες παραμέτρους και διαστάσεις, συμπληρωματικά ή συνδυαστικά σε μία άκρως πολυτροπική εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

- Αδαμοπούλου, Μ. (2005). *Η ανάπτυξη της αντίληψης του ρυθμού μέσα από την πολυπολιτισμική μουσική αγωγή σε παιδιά ηλικίας οχτώ με δέκα ετών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ιόνιο Πανεπιστήμιο.
- Αργυρίου, Μ. (2019). *Οδηγός Σπουδών «Μουσική Παιδαγωγική: διδακτικές παρεμβάσεις σε μεταναστευτικές δομές και διαπολιτισμικά σχολεία»*. Ρόδος: ΚΕΔΙΒΙΜ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Banks, J. (1988). Multicultural Education: Characteristics and goals. In J.Banks & C.Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Blacking, J. (1973). *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press.
- Boyer-White, R. (1988). *Reflecting cultural diversity in the classroom*. Music Educators Journal, 73(4), 50-54.
- Bourdieu, P. (1966, 1985). Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σσ. 357-391). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bourdieu, P. (1999, 2002). *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης* (μετάφραση: Κ.Καψαμπέλη, πρόλογος: Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Πατάκης.
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in Question*. London: Sage.
- Bourdieu, P. (1994). *Κείμενα κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Δελφίνι.

- Bourdieu, P. & Passeron (2014). *Η Αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος* (Γ.Καράμπελας, Μεταφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Brown, P. (2003). The Opportunity Trap: education and employment in a global 15 economy. *European Educational Research Journal*, 2(1), 141-179.
- Campbell, P. S. (1997). Music the universal language: Fact or fallacy? *International Journal of Music Education*, 29, 32-39.
- Campbell, P. S. (1994). Terry E. Miller on Thai music. *Music Educators Journal*, 81, 19-25.
- Γλυκού, Α. (2017). *Οι Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση*. Διπλωματική Εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γκόβαρης, Χ. (2013). Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Σκέψεις και θέσεις από τη σκοπιά της Θεωρίας της Παιδείας (Bildungstheorie). Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο* (σσ. 17-30). Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκόβαρης, Χ. (2000). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές. Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης. Στο Ε. Σκούρτου (Επιμ.), *Διγλωσσία. Τετράδια Νάξου* (σσ. 17-33). Ρόδος.
- Γκόβαρης, Χ. & Μανούσου, Χ. (2015). Διδασκαλία για τη συμπερίληψη του «άλλου». Εμπειρίες και αποτελέσματα από την εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής έρευνας δράσης σε Δημοτικό Σχολείο. *Επιστήμες της Αγωγής*, Θεματικό τεύχος 2015, 10-34.
- Γκότοβος, Α. (1997). Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 19, 23-27.
- Govaris, Ch., Kaplanoglou, M., Skourtou, E. & Vratsalis, K. (2003). The Construction of the Substantialist Obstacle in Education through promoting the 'Substance' of Culture. *International Journal of Learning*, 10, 1219-1230.
- Gruber, M. R. (2009). The role of e-learning in arts and cultural heritage education. Στο V. Hornung Prähauser & M. Luckmann (Επιμ.), *Creativity and innovation competencies in the web* (σσ.343-350). Salzburg: Salzburg Research Forschungsgesellschaft.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου Ρ., Κορομπόκης, Δ., Κοτίνης, Χ. & Λιάμπας, Τ. (2003). *Γραμματισμός και συνειδητοποίηση: Μία παιδαγωγική προσέγγιση με βάση τη θεωρία του Paulo Freire*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Elliot, D. J. (1989). Key concepts in multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 13, 11-18.
- Elliott, D.J. (1990). Music as Culture: Toward a Multicultural Concept of Arts Education. *Journal of Aesthetic Education*, 24(1), 147.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. (1997). Putting Matters in Perspective: Reflections on a New Philosophy. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 7(2), 20-35.
- Elliott, D. (2012). Another Perspective: Music Education as/for Artistic Citizenship. *Music Educators Journal*, 99(1), 21-27.
- Θάνος, Θ. (2009). Εισαγωγή: Μεθοδολογικά, θεωρητικά και εμπειρικά θέματα στη μελέτη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην Ελλάδα. Στο Θ. Θάνος (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές ανισότητες: Μεθοδολογικά, θεωρητικά και εμπειρικά θέματα*. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας, Ρέθυμνο, 11/03/2009 (σ.σ.19-32). Αθήνα: Μοτίβο.

- Θάνος, Θ. (2010). *Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Η πρόσβαση των κοινωνικο-επαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση* (Γ. Κουζέλης, Προλεγόμενα). Αθήνα: Νήσος.
- Θάνος, Θ. (2012). Σχολικές διαιρέσεις και κοινωνικές διακρίσεις. Η πρόσβαση των κοινωνικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα (2001-2009). *Κοινωνικές Επιστήμες, 1*, 124-172.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Habermas, J. (1999). *Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Λάμνιαν, Κ. & Τσατσαρώνη Α. (2001). Παιδαγωγική επιστημονική γνώση, πρακτικές αξιολόγησης και κοινωνική ανισότητα, Στο Θ.Πάκος (Επιμ.), *Κοινωνία των 2/3. Διαστάσεις του Σύγχρονου Κοινωνικού προβλήματος*, Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών (σ.σ. 623-644). Αθήνα.
- Lee, W. W. & Owens, D. L. (2000). *Multimedia-based instructional design: Computer-based training, web-based training and distance broadcast training, performance-based solutions*. San Francisco: Pfeiffer.
- McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: Μια Επισκόπηση. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: μία συλλογή κειμένων* (σ.σ.279-330). Αθήνα: Gutenberg.
- McLaren, P. & Farahmandpur, R. (2013). *Για μία παιδαγωγική της αντίστασης: Διδάσκοντας ενάντια στον παγκόσμιο καπιταλισμό και τον νέο ιμπεριαλισμό*. Αθήνα: Τόπος.
- Μυλωνάς Θ. (1995). Εισαγωγικές επισημάνσεις πάνω στη θεωρία του Pierre Bourdieu. Στο (Ι.Λαμπίρη-Δημάκη, Συντ, Επιμ.-Ν.Παναγιωτόπουλος), *Κοινωνιολογία της παιδείας. Δέκα Ανακοινώσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα – Δελφίνι.
- Nettl, B. (1983). *The study of ethnomusicology. Twenty- nine issues and concepts*. Urbana: University of Illinois Press.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές Αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- O'flynn, J. (2005). Re-appraising ideas of musicality in intercultural contexts of music education. *International Journal of Music Education, 23*, 191-203.
- Πουλάκης, Ν. (2017). Ελληνική μουσική και πολιτισμός στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο Α.Λιοναράκης, Σ.Ιωακειμίδου, Μ.Νιάρη, Ε.Μανούσου, Α.Χαρτοφύλακα, Σ.Παπαδημητρίου και Α.Αποστολίδου (Επιμ.), *Ο Σχεδιασμός της Μάθησης*, Πρακτικά 9ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 23-26 Νοεμβρίου 2017 (σ.σ.232-239). Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο – Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Pratte, R. (1979). *Pluralism in Education: Conflict, Clarity and Commitment*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Regleski, T. (2005). Music and Music Education: Theory and praxis for 'making difference'. *Educational Philosophy and Theory, 37*(1), 7-27.
- Reimer, B. (2003). *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Σκούρτου, Ε. & Γκόβαρης, Χ. (2020). Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών για Μειονότητες, Μετανάστες και Πρόσφυγες. Στο Μ.Αργυρίου & Αικ.Κασιμάτη (Επιμ.), *Σχεδιάζοντας τη διδακτική, την επιμόρφωση και την επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων*. Πρακτικά 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου 2020 - Πλήρη κείμενα - Β Τόμος, 17 & 18 Ιανουαρίου 2020, Μεγάλη Μουσική Βιβλιοθήκη «Λίλιαν Βουδούρη», Σύλλογος «Οι Φίλοι της Μουσικής», Μέγαρο Μουσικής Αθηνών. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ – ΕΕΜΑΠΕ.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

- Skourtu, E. (2014). Educational Studies and Cultural Mediation: Notes to a Case Study from Rhodes/GR. In E.Arvanitis & A.Kameas (Eds), *Intercultural Mediation in Europe: Narratives of Professional Transformation*. Chicago: Common Ground Publishing.
- Σκούρτου, Ε. (2015). Οι Μαθητές Ρομά στο Σχολείο και το Σχολείο στους Μαθητές Ρομά. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος, Κοινωνιογλωσσικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο, 182-205.
- Σταμάτης, Π.Ι. (2006). Διαπολιτισμική Επικοινωνία, πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Στο Δ.Χατζηδήμου & Χρ.Βιτσιλάκη (Επιμ.), *Το σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας*, Πρακτικά ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου, 21-23 Οκτωβρίου 2005, Ρόδος (σσ.769-777). Αθήνα: Κυριακίδη.
- Torres, C.A. & Antikainen, A. (2003). Introduction to a Sociology of Education: Old Dilemmas in a New Century. In C.A.Torres and A. Antikainen (Eds), *The International Handbook on the Sociology of Education*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Tsokalidou, R. / Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *SiDAYES - Beyond bilingualism to translanguaging / Πέρα από τη διγλωσσία στη διαγλωσσικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Ευαισθητοποίηση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου πάνω στο θέμα της προσφυγιάς. Μία έρευνα δράσης μέσω των τεχνών

Θεοδωρακόπουλος Δημήτρης

*Εκπαιδευτικός, ΠΕ70, MSc Τέχνη και Εκπαίδευση, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
salvation1982@gmail.com*

Ράπτης Θεοχάρης

*Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
charisraptis@yahoo.com, chraptis@uoi.gr*

Περίληψη

Η βασική προβληματική της διδακτικής παρέμβασης είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών πάνω στο προσφυγικό θέμα, το οποίο αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο που βιώνουμε όλοι, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια στην ελληνική επικράτεια. Ως γενικός σκοπός τίθεται η καλλιέργεια του σεβασμού και η κατανόηση της διαφορετικότητας μέσω της καλλιτεχνικής δημιουργικότητας σε δείγμα 19 μαθητών Δ' τάξης Δημοτικού Σχολείου. Ειδικότερα, στόχοι είναι: α) Οι μαθητές μέσω των τεχνών να προσεγγίσουν τις διαπολιτισμικές αξίες και να έρθουν σε επαφή με το προσφυγικό ζήτημα και την αναγνώριση και ανάδειξη της ετερότητας, β) διάφορες εκφάνσεις της τέχνης (ποίηση, δημιουργική γραφή, μουσική, στιχουργική, εικαστικά) να λειτουργήσουν ως εργαλεία, ώστε μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες και με την χρήση των ΤΠΕ, οι μαθητές να βιώσουν την καλλιτεχνική δημιουργικότητα από την φάση της έμπνευσης, της κατάθεσης ιδεών και της στιχουργικής προκειμένου να αναπτυχθεί η αισθητική αντίληψη. Η παρέμβαση οργανώθηκε ως ένα Διαθεματικό Σχέδιο Εργασίας (project) με στοιχεία από την έρευνα δράσης και έλαβε χώρα σε Δημοτικό σχολείο της Δυτικής Ελλάδας κατά τους μήνες Απρίλιο και Μάιο τους 2019. Η έρευνα βρίσκεται σε εξέλιξη, στη φάση της επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων και θα παρουσιαστούν κάποιες αρχικές δραστηριότητες της διδακτικής παρέμβασης. Τα πρώτα συμπεράσματα δείχνουν ότι οι μαθητές είναι ιδιαίτερα δεκτικοί και δημιουργικοί σε νέους τρόπους παραγωγής γραφής και μουσικής, ενισχύοντας την άποψη ότι οι τέχνες, μέσα στο κατάλληλο παιδαγωγικό πλαίσιο, μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας, όπως επίσης και στην ευαισθητοποίηση και στην αποδοχή του «άλλου» μέσω μιας πολυδιάστατης ερμηνείας του κόσμου και της κοινωνίας γύρω του.

Λέξεις Κλειδιά: τέχνες, διαπολιτισμική εκπαίδευση, δημιουργικότητα, Δημοτικό σχολείο

Raising awareness of primary school students on the issue of immigration. An action research through the arts

Theodorakopoulos Dimitris

*Teacher, MSc Art and Education, Ministry of Education and Religious Affairs
Salvation1982@gmail.com*

Theocharis Raptis

*Assistant Professor, Department of Preschool Education
charisraptis@yahoo.com, chraptis@uoi.gr*

Summary

The main problem of the didactic intervention is the sensitization of the students on the refugee issue, which is a social phenomenon that we all experience, especially in the last years in the Greek territory. The general goal is to cultivate respect and understanding of diversity through artistic creativity in a sample of 19 primary school students. In particular, the objectives are: a) Students through the arts to approach inter cultural values and get in touch with the refugee issue and the recognition and promotion of diversity, b) various manifestations of art (poetry, creative writing, music, lyrics, visual) to function as tools, so that through playful activities and the use of ICT, students experience artistic creativity from the phase of inspiration, brainstorming and lyricism in order to develop aesthetic perception. The intervention was organized as an interdisciplinary work project with elements from the action research and took place in a Primary school in Western Greece during the months of April and May 2019. The research is in progress, in the phase of processing the research data and some initial activities of the teaching intervention will be presented. The first conclusions show that students are very receptive and creative in new ways of producing writing and music, reinforcing the view that the arts, within the appropriate pedagogical context, can lead to the development of imagination and creativity, as well as awareness and in the acceptance of the "other" through a multidimensional interpretation of the world and the society around him.

Keywords: arts, intercultural education, creativity, Primary school

1.Εισαγωγή

1.1 Ερευνητικό πλαίσιο

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στην κατεύθυνση της Τέχνης στην εκπαίδευση. Χώρος της έρευνας υπήρξε ένα Δημοτικό σχολείο του Νομού Θεσπρωτίας και συγκεκριμένα η Δ΄ τάξη του σχολείου, όπου συμμετείχαν 19 μαθητές (6 κορίτσια και 13 αγόρια). Οι δράσεις πραγματοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη τάξη διότι υπήρχε η δυνατότητα για άμεση παρέμβαση του ερευνητή καθώς ήταν ταυτόχρονα και ο εκπαιδευτικός της τάξης. Οι παιδαγωγικές δραστηριότητες έλαβαν χώρα μέσα στη σχολική αίθουσα κατά τους μήνες Απρίλιο και Μάιο του 2019. Οι διδακτικές ώρες που παραχωρήθηκαν προέρχονταν από την Ευέλικτη Ζώνη.

1.2 Τέχνη και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Στην παρούσα ερευνητική εργασία κρίνεται απαραίτητη η θέαση των τεχνών μέσα από το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το διαθεματικό project προήγαγε τις αρχές της διαπολιτισμικότητας λαμβάνοντας υπόψη τις ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές και πληθυσμιακές αλλαγές που υφίσταται η ελληνική κοινωνία τα τελευταία χρόνια.

Διανύοντας τον 21ο αιώνα παρουσιάζονται έκδηλες και έντονες οι πολιτισμικές ζυμώσεις που βιώνουν οι κοινωνίες πολλών χωρών. Η παγκοσμιοποίηση, οι εμπόλεμες ζώνες, η οικονομική κρίση και η αναζήτηση μίας καλύτερης ποιότητας ζωής, αποτελούν λόγους που οι άνθρωποι μετακινούνται από χώρα σε χώρα και οι διάφορες ομάδες αναμειγνύονται

μεταξύ τους. Η εκπαίδευση καλείται να προετοιμάσει τη νέα γενιά για το μέλλον, να την εφοδιάσει με τις απαραίτητες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες αλλά και να αποδομήσει προκαταλήψεις που εμποδίζουν την αρμονική συνύπαρξη, την αναγνώριση της ετερότητας του «άλλου» και τη σύσφιξη των σχέσεων με άτομα – φορείς μιας άλλης κουλτούρας (Αγγελίδης & Πανάου, 2013).

Προς αυτήν την κατεύθυνση η επαφή με τις τέχνες μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να προσεγγίσει δυσεξήγητα θέματα για τους μαθητές, όπως ο πόλεμος, ο θάνατος, η μετανάστευση, η προσφυγιά. Υπάρχει μία έμφυτη τάση στον άνθρωπο να αποκλείει τα δυσάρεστα γεγονότα από τη συζήτηση, να αποκρύπτει συναισθήματα και πληροφορίες που δύσκολα μπορεί να επεξεργαστεί, πολύ περισσότερο μάλιστα όταν οι αποδέκτες είναι μικρά παιδιά. Ωστόσο, η υπερπροστασία των παιδιών από τέτοιες δύσκολες πλευρές της ζωής δεν είναι ωφέλιμη για την ανάπτυξη της συναισθηματικής τους νοημοσύνης και της επαφής τους με την πραγματική ζωή, γιατί διαιωνίζεται η διαλεκτική του αυτονόητου που στην ουσία δεν οδηγεί σε λύσεις και προτάσεις (Αθανασέκου & Αργυριάδης, 2018).

Είναι φανερό ότι η Τέχνη λειτουργεί επικουρικά και θέτει τα θεμέλια για μία νέα θέαση του εαυτού και της ζωής επιτυγχάνοντας πνευματική αφύπνιση, καλλιέργεια της οπτικής ευαισθησίας και της ιστορικής γνώσης, συντελώντας στην αφομοίωση και εκτίμηση της πολιτιστικής κληρονομιάς. Αυτός ο μεταμορφωτικός ρόλος της, αν μεταδοθεί στους μαθητές με συνέπεια και ορθό, παιδαγωγικό τρόπο, μπορεί να επαναπροσδιορίσει τον εσωτερικό τους χώρο και έτσι από τον φόβο της άγνοιας να οδηγηθούν στην αποδοχή και τη συμβίωση με τον «άλλο» (Αθανασέκου & Αργυριάδης, 2018).

Η Τέχνη μπορεί να αποτελέσει δίαυλο κατανόησης των εννοιών της ετερότητας ή διαφορετικότητας εντός ενός γενικότερου διαπολιτισμικού πλαισίου με σκοπό να αντιληφθούμε τον εαυτό μας σε σχέση με τους άλλους όχι απαραίτητα με τον παραδοσιακό τρόπο αλλά με μία εναλλακτική θέαση. Οι Κανακίδου και Παπαγιάννη (1998) θεωρούν σημαντική την παρουσίαση με θετικό τρόπο των ποικίλων όψεων της πολιτισμικής – καλλιτεχνικής έκφρασης, πάντα όμως σε σύνδεση με το κοινωνικό, φιλοσοφικό και πνευματικό υπόβαθρο των πολιτισμών από τους οποίους παράγεται.

Θα κλείσουμε την ενότητα με μια αναφορά στη Freedman (2006) η οποία, επισημαίνοντας τον κοινωνικό ρόλο της Τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαπιστώνει πως οι Τέχνες διαθέτουν τους τρόπους με τους οποίους ενισχύεται η σύνδεση ανάμεσα στη γνώση και το συναίσθημα, η αναβάθμιση της επικοινωνιακής αυτοέκφρασης και η ανάπτυξη κοινωνικής συνείδησης. Αυτό συμβαίνει, υποστηρίζει ο Efland (2002), διότι τα έργα τέχνης δεν αποτελούν απλές αναπαραστάσεις καλλιτεχνικής έκφρασης αλλά συνδέονται και εκφράζουν ζητήματα που αφορούν τον κοινωνικό και ατομικό εαυτό, δηλαδή την ηθική, τη φιλία, την ειρήνη, τη δικαιοσύνη, την επείκεια, την ανάγκη του ανήκειν. Πρόκειται, λοιπόν, για θεματολογία που εμπίπτει σε μία εκπαίδευση που αποβλέπει στον διαπολιτισμικό προσανατολισμό.

2. Ερευνητικό μέρος - οι στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η καλλιέργεια του σεβασμού και η ενίσχυση της διαφορετικότητας μέσω της καλλιτεχνικής δημιουργικότητας σε μαθητές Δημοτικού. Ειδικότερα, στόχοι είναι:

- Οι μαθητές μέσω των τεχνών να προσεγγίσουν τις διαπολιτισμικές αξίες και να έρθουν σε επαφή με το προσφυγικό ζήτημα και την αναγνώριση και ανάδειξη της ετερότητας
- Οι τέχνες να λειτουργήσουν ως εργαλεία, ώστε μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες και με την χρήση των ΤΠΕ, οι μαθητές να βιώσουν την καλλιτεχνική δημιουργικότητα από την φάση της έμπνευσης, της κατάθεσης ιδεών και της στιχουργικής προκειμένου να αναπτυχθεί η αισθητική αντίληψη.

- Να διερευνηθεί αν οι τέχνες, ως εκπαιδευτικό εργαλείο, μπορούν να προάγουν την κριτική σκέψη και τη δημιουργική φαντασία των μαθητών σχετικά με την αλλαγή στερεοτύπων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- Να διερευνηθεί η στάση των μαθητών με χαμηλές συγγραφικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ως προς τη συμμετοχή και τη συγγραφική αυτοπεποίθηση

2.1 Μεθοδολογικά ζητήματα

Για την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων η ποιοτική προσέγγιση θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος, καθώς παρέχει μία πληρέστερη κατανόηση των συναισθημάτων, των εμπειριών και των αξιών των μαθητών, επειδή δίνει έμφαση στην προσωπική έκφραση και στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Σαραφίδου, 2011).

Η ποιοτική έρευνα έλαβε χώρα σε μία τάξη μαθητών Δημοτικού και σχεδιάστηκε και οργανώθηκε σύμφωνα με τα στάδια ενός Διαθεματικού Σχεδίου Διδασκαλίας (project). Οι διδακτικές παρεμβάσεις επικεντρώθηκαν σε διαδικασίες που αφορούν τον κριτικό στοχασμό, τον διάλογο, τη δημιουργικότητα, το περιβάλλον της μικρής ομάδας και την εμπειρική μάθηση (Cranton & Hoggan, 2012). Με γνώμονα τα παραπάνω σχεδιάστηκαν οι διδακτικές δραστηριότητες με την υιοθέτηση ορισμένων στοιχείων από την έρευνα δράσης (action research).

Οι ερευνητές Merriam & Kim (2012) αναφέρουν τις ακόλουθες τέσσερις ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στον χώρο της μάθησης: η έρευνα που στηρίζεται στην Τέχνη, η αφηγηματική ανάλυση, η κριτική και συμμετοχική έρευνα και η έρευνα δράσης. Στην παρούσα μελέτη η μεθοδολογία στηρίχθηκε κυρίως σε έναν συνδυασμό τεχνικών που αφορούν την Τέχνη και την έρευνα δράσης. Πρόκειται για μία δημιουργική, κριτική και μετασχηματιστική διαδικασία που συνεισφέρει στην κατανόηση των αποτελεσματικών, σχεσιακών και συχνά άλογων τρόπων μάθησης, εκτός των ορίων του γνωστικού πλαισίου (Eisner, 2002). Επιπλέον, το project είναι διαπολιτισμικά προσανατολισμένο αφού ακολουθεί τις τέσσερις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που έχει διατυπώσει ο Essinger (Νικολάλου, 2005):

- Εκπαίδευση που προωθεί την ενσυναίσθηση
- Εκπαίδευση που προωθεί την αλληλεγγύη
- Εκπαίδευση που προωθεί τον διαπολιτισμικό σεβασμό
- Εκπαίδευση ενάντια στην εθνοκεντρική αντίληψη

Στη συνέχεια θα ακολουθήσει η περιγραφή κάποιων αρχικών δραστηριοτήτων που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια του project και βοήθησαν στην υλοποίηση των παιδαγωγικών στόχων.

2.2 Δραστηριότητα 1η – Αφόρμηση – Διερεύνηση ιδεών – Προβληματισμός

Η πρώτη παιδαγωγική διαδρομή της έρευνας διήρκεσε δύο διδακτικά δίωρα. Τα χρονικά πλαίσια δεν ήταν δεσμευτικά και μπορούσαν να αλλάξουν αναλόγως με την εξέλιξη της διαδικασίας. Η οργάνωση των δραστηριοτήτων κυμάνθηκε σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Ο δάσκαλος - ερευνητής, σε μία πρώτη φάση διερεύνησης του θέματος, με δεδομένο ότι το project έχει διαπολιτισμικό προσανατολισμό θίγοντας το προσφυγικό ζήτημα, προσπαθεί να ανιχνεύσει αν οι μαθητές είναι φορείς προκαταλήψεων και στερεοτύπων καλώντας τους να απαντήσουν αυθόρμητα σε ένα ερευνητικό φύλλο.

Το φύλλο εργασίας αναφέρεται σε εφτά εθνικότητες ανθρώπων (Κινέζοι, Αλβανοί, Άγγλοι, Έλληνες, Νιγηριανοί, Σύριοι), όπου μέσα από πέντε ερωτήσεις οι μαθητές καλούνται

σε ατομικό επίπεδο να τοποθετηθούν ανάλογα. Από το σύνολο των 19 μαθητών της τάξης, οι 18 ήταν Έλληνες και 1 Αλβανός, οπότε και οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν έτσι ώστε να αναφέρονται σε όλον τον μαθητικό πληθυσμό της τάξης. Επίσης, ζητήθηκε από τους μαθητές να μην απαντήσουν στις ερωτήσεις που αναφερόταν στη δική τους εθνικότητα αν και αυτό δεν ακολουθήθηκε πιστά. Οι ερωτήσεις ήταν οι εξής:

1. Αν δεν είχες γεννηθεί Έλληνας ή Αλβανός, ποιας άλλης εθνικότητας θα επιθυμούσες να ήσουν;
2. Υπάρχει κάποια εθνικότητα που δεν θα ήθελες να είχες;
3. Αρίθμησε με σειρά προτίμησης τις εθνικότητες που θα επιθυμούσες να είχες γεννηθεί αρχίζοντας από αυτή που θα ήθελες περισσότερο.
4. Γράψε μία λέξη (χαρακτηρισμό) που σου έρχεται στο μυαλό για κάθε μία εθνικότητα.
5. Με ποια εθνικότητα θα ένιωθες ότι σε κοροϊδεύει, αν σε χαρακτήριζε, κάποιος συμμαθητής σου;

Τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων δείχνουν πως οι μαθητές έχουν στερεότυπα και προκαταλήψεις που δεν σχετίζονται άμεσα με τα φυλετικά χαρακτηριστικά (χρώμα, φυλή), καθώς όπως φαίνεται εστιάζονται περισσότερο στους Αλβανούς και στους Σύριους, λιγότερο στους Νιγηριανούς και καθόλου στους Άγγλους και τους Έλληνες, ούτε ανιχνεύονται ιδιαίτερα αρνητικά στερεότυπα απέναντι στους Κινέζους. Απεναντίας οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως τα στερεότυπα των μαθητών συνδέονται περισσότερο με το μεταναστευτικό - προσφυγικό ζήτημα που αντιμετωπίζει η χώρα μας και αυτό μπορούμε να το διαπιστώσουμε και από τον επόμενο πίνακα.

Πίνακας 1., Φύλλο Εργασίας 1^ο, Ανίχνευση προκαταλήψεων και στερεοτύπων σε διαφορετικές εθνικότητες.

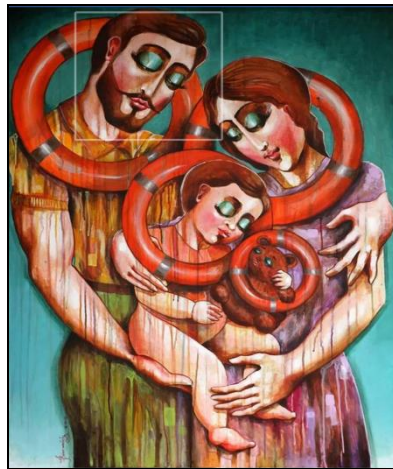
ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ	ΘΕΤΙΚΟΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΙ	ΑΡΝΗΤΙΚΟΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΙ
Κινέζος	Εργατικός, κατασκευαστικός, εφευρετικός, χαμογελαστός,	Κοντός, με σκιστά μάτια
Αλβανός	Καλός (ένας μαθητής)	Φτωχός, μιλάει περίεργα, κλέφτης, κακός, ληστεύει, κακοί μαθητές, βρωμιάρης
Άγγλος	Ξανθός, όμορφος, έξυπνος, γαλανομάτηδες, ήρεμος, φιλόξενος, πολιτισμένος	Κανένας χαρακτηρισμός
Έλληνας	Όμορφος, καλός, αρχαίος, θαλασσινός, έξυπνος	Κανένας χαρακτηρισμός
Νιγηριανός	Κανένας χαρακτηρισμός	Μαύρος, φτωχός, κατάμαυρος, κακός,
Σύριος	Καλός	Πολεμικός, μετανάστης, πρόσφυγας, καφετής, με μαντήλα, μουσουλμάνος, επικίνδυνος, κακός

Ειδικότερα, όταν ζητήθηκε από τους μαθητές να χαρακτηρίσουν κάθε εθνικότητα από τους 19 μαθητές οι 18 έγραψαν για τον Αλβανό αρνητικούς χαρακτηρισμούς όπως: «Φτωχός, μιλάει περίεργα, κλέφτης, κακός, ληστεύει, κακοί μαθητές, βρωμιάρης» και μόνο ο Αλβανός μαθητής έγραψε τον θετικό χαρακτηρισμό «καλός». Για τους Σύριους βρέθηκε ένας θετικός χαρακτηρισμός «καλός» ενώ 6 μαθητές έγραψαν τη λέξη «πρόσφυγας», 4 έγραψαν «μετανάστης» 3 μαθητές τη λέξη «μουσουλμάνος» και οι υπόλοιποι χρησιμοποίησαν λέξεις όπως: «πολεμικός, καφετής, με μαντήλα, επικίνδυνος, κακός». Αντιθέτως, για τους Άγγλους δεν υπήρχε κανένας αρνητικός χαρακτηρισμός αλλά και οι 19 μαθητές χρησιμοποίησαν λέξεις με θετική σημασία όπως: «ξανθός, όμορφος, γαλανομάτηδες, έξυπνος, ήρεμος, φιλόξενος, πολιτισμένος». Επίσης και για τους Έλληνες 7 μαθητές από τους 19 έγραψαν, (αν και υπήρχε η οδηγία από τον ερευνητή να μην γράψουν οι μαθητές για τη δική τους εθνικότητα) μόνο θετικούς χαρακτηρισμούς όπως: «όμορφος, καλός, αρχαίος, θαλασσινός, έξυπνος» και κανένας

αρνητικός. Για τους Κινέζους από τους 19 μαθητές οι 15 έγραψαν θετικούς χαρακτηρισμούς όπως: «εργατικός, κατασκευαστικός, εφευρετικός, χαμογελαστός» (παρατηρούμε ότι στη συνείδηση των μαθητών οι Κινέζοι ταυτίζονται με την εργατική τάξη) και 4 μαθητές έγραψαν «κοντός, με σκιστά μάτια». Οι 3 από τους 4 μαθητές που έγραψαν την έκφραση «με σκιστά μάτια» δεν είχαν κοροϊδευτική διάθεση αλλά περισσότερο ως διαπίστωση το έγραψαν, ύστερα από διευκρινιστική ερώτηση του ερευνητή. Για τους Νιγηριανούς δεν υπήρξε κανένας θετικός χαρακτηρισμός, αντιθέτως τα σχόλια επικεντρώνονταν περισσότερο στο χρώμα και στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση με αρνητική σημασία. Από τους 19 μαθητές οι 14 έγραψαν «μαύρος», 1 έγραψε «κατάμαυρος», 2 έγραψαν «φτωχός» και 2 έγραψαν «κακός».

Οι απαντήσεις των μαθητών, σε ένα γενικό πλαίσιο, δείχνουν πως τα στερεότυπά τους προς τις εθνικότητες που κλήθηκαν να απαντήσουν δεν σχετίζονται τόσο με τα φυλετικά χαρακτηριστικά αλλά κυρίως με τις αντιλήψεις που έχουν διαμορφωθεί από το οικογενειακό – κοινωνικό περιβάλλον για τη χώρα καταγωγής αυτών των εθνικοτήτων. Επίσης διαπιστώνεται πως τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις ενισχύονται και από την οικονομική κατάσταση που βρίσκεται η χώρα, καθώς και το προσφυγικό ζήτημα.

Η συνέχεια της πρώτης παιδαγωγικής διαδρομής περνάει από το στάδιο της *ανίχνευσης των αντιλήψεων* των μαθητών στο στάδιο του *προβληματισμού*. Για να επιτευχθεί ο προβληματισμός των μαθητών πάνω στην έννοια της διαφορετικότητας προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα της τάξης ένας πίνακας ζωγραφικής του εικαστικού Samer Tarabichi με τίτλο «Μη φοβάσαι Tedy το νερό δεν είναι κρύο», όπου ο καλλιτέχνης αναπαριστά μία οικογένεια προσφύγων, με έντονα, βαμμένα μάτια τόσο των γονιών όσο και του παιδιού ενώ φορούν ένα πορτοκαλί σωσίβιο διάσωσης στον λαιμό τους.



Εικόνα1., Samer Tarabichi, Μη φοβάσαι Tedy το νερό δεν είναι κρύο

Στο σημείο αυτό ο δάσκαλος γράφει στον πίνακα της τάξης με μεγάλα γράμματα τη λέξη «διαφορετικότητα» και διερευνά τις πρότερες γνώσεις των παιδιών σχετικά με την έννοια αυτή χρησιμοποιώντας την τεχνική της ιδεοθύελλας (brainstorming). Η ερώτηση που διατυπώνεται έχει να κάνει με το πώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα. Με μία πρώτη ανάγνωση κατέστη σαφές ότι οι απαντήσεις των παιδιών κινήθηκαν περισσότερο στη φαινομενοτυπική ερμηνεία του όρου, και λιγότερο σε διαφορές που σχετίζονται με την κουλτούρα, τον πολιτισμό και τη νοοτροπία.

2.3 Δραστηριότητα 2η – Με χρώματα και στίχους

Η δεύτερη παιδαγωγική διαδρομή λειτουργεί ως συνέχεια των προηγούμενων δραστηριοτήτων.

Οι στόχοι που ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να επιτευχθούν, εξυπηρετούν τους στόχους της έρευνας. Αυτοί είναι:

α) Να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές για το προσφυγικό ζήτημα.

β) Να εστιάσουν στα χρώματα (θερμά, ψυχρά), καθώς και στα συναισθήματα που τους προκαλούν οι πίνακες.

γ) Να εκφράσουν εικαστικά και μέσω της δημιουργικής γραφής τα συναισθήματά τους, ζωγραφίζοντας τον δικό τους πίνακα και γράφοντας τους δικούς τους στίχους έχοντας κατανοήσει την αισθητική αυτοτέλεια που μπορεί να παρέχουν οι λέξεις μέσα σε έναν στίχο.

δ) Να διερευνηθεί αν οι τέχνες ως εκπαιδευτικό εργαλείο, μπορούν να προάγουν την κριτική σκέψη και τη δημιουργική φαντασία των μαθητών για την αλλαγή στερεοτύπων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

ε) Να διερευνηθεί αν οι μαθητές του Δημοτικού μπορούν να στοχαστούν κριτικά πάνω σε κοινωνικά ζητήματα, όπως αυτό της μετανάστευσης.

Προτεινόμενος χρόνος: δύο διδακτικά δίωρα

Οργάνωση: Ατομικά

Πορεία Δραστηριότητας:

Το πρώτο διδακτικό δίωρο εξελίσσεται την ώρα της Ευέλικτης Ζώνης και αποτελεί την πρώτη φάση της δραστηριότητας. Προβάλλεται στους μαθητές, μέσω του διαδραστικού πίνακα, μία παρουσίαση με 5 σύγχρονους πίνακες ζωγραφικής, εμπνευσμένοι από την προσφυγική κρίση. Η σειρά προβολής των έργων τέχνης δεν είναι τυχαία, αλλά επιχειρείται μία προσπάθεια να παρουσιαστούν τα στάδια ενός προσφυγικού ταξιδιού.

Οι δραστηριότητες που ακολουθούν την εποπτική προσέγγιση των έργων τέχνης, στηρίζονται στην αισθητική εμπειρία των μαθητών. Στόχος δεν είναι τα παιδιά να αντιγράψουν τα έργα αλλά να τα ανασυνθέσουν και να δημιουργήσουν μέσω των εμπειριών τους εκφράζοντας τα συναισθήματά που τους έχουν προκαλέσει (Charman, 1993).

Η προσέγγιση των έργων τέχνης είναι εμπειρική και ακολούθησε τέσσερα διαδοχικά στάδια του Charman (1993): α) παρατήρηση και κατανόηση, β) σχολιασμός των εκφραστικών μέσων, γ) ανάπτυξη κριτικής στάσης και δ) ανάπτυξη αποκλίνουσας στάσης. Στην αρχή οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν και να περιγράψουν τι βλέπουν, (εικόνα, πρόσωπα, αντικείμενα). Έπειτα, προσπαθούν να αποκωδικοποιήσουν τα εκφραστικά μέσα που χρησιμοποιεί ο καλλιτέχνης (χρώματα, γραμμές και μοτίβα). Στη συνέχεια επιχειρείται να κρίνουν και να ερμηνεύσουν αυτά που βλέπουν και τέλος οι μαθητές φαντάζονται πώς νιώθουν οι ζωγραφισμένες φιγούρες και δημιουργούν τα δικά τους έργα εμπνευσμένα από την αισθητική εμπειρία που μόλις βίωσαν.



Πίνακας 1., Solara Shiha, Το ταξίδι στα κύματα



Πίνακας 2., Solara Shiha, Τα κόκκινα σωσίβια



Πίνακας 3., Calvin Lee, The Lifejacket Graveyard in Lesbos



Πίνακας 4., Murat Sayin, Alan Kurdi



Πίνακας 5., (άγνωστος καλλιτέχνης) Το χαμένο αγόρι από το Σουδάν

Οι ανταποκρίσεις των μαθητών στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες, καθώς με έκδηλο τρόπο εξέφρασαν τα συναισθήματά τους από τον πρώτο κιάλας πίνακα. Εκφράσεις και ερωτήματα, όπως: «είναι άδικο», «γιατί κάνουν αυτό το ταξίδι;», «εμείς γιατί δεν φεύγουμε από τα σπίτια μας;» «είναι επικίνδυνο αυτό το ταξίδι» διατυπώθηκαν κατά την παρουσίαση.

Οι ερωτήσεις στα παραπάνω στάδια προσέγγισης των έργων τέχνης διαμορφώθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να εξυπηρετούν τους στόχους της έρευνας. Από τις απαντήσεις στο πρώτο στάδιο συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές αντιλήφθηκαν το προσφυγικό ταξίδι ως το κεντρικό νόημα των έργων τέχνης. Οι παρατηρήσεις και οι επισημάνσεις των μαθητών συνδέθηκαν και με τις προσωπικές τους εμπειρίες και με εικόνες που είχαν δει στην τηλεόραση σε σχέση με τις προσφυγικές ροές στην Ελλάδα. Το δεύτερο στάδιο προσέγγισης είχε διττό στόχο. Από τη μία να δημιουργήσει ένα πιο «ανάλαφρο» κλίμα έτσι ώστε να αποσυμπιεστούν τα έντονα συναισθήματα που είχαν δημιουργηθεί από το προηγούμενο στάδιο και από την άλλη να προσεγγιστούν τα έργα τέχνης ως προς την τεχνοτροπία και τα χρώματά τους. Στο τρίτο στάδιο προσέγγισης των έργων τέχνης οι μαθητές ασκούν την κριτική τους ικανότητα για να εμβαθύνουν περισσότερο στην ουσία των έργων και τη σύνδεσή τους με την πραγματική ζωή. Στο τελευταίο στάδιο προσέγγισης οι μαθητές εμπλέκουν το φαντασιακό με το δημιουργικό σε ένα συναισθητικό επίπεδο. Χρησιμοποιώντας τον προφορικό λόγο βρίσκουν τίτλους για τα έργα τέχνης, οι οποίοι αποτυπώνουν την πραγματική κατάσταση που απεικονίζεται στα έργα τέχνης με ένα πιο λογοτεχνικό ύφος, (όπως, «οι άνθρωποι με όνειρα», «ταξιδεύοντας στα κύματα», «το ταξίδι του τρόμου», «ταξίδι σε μία νέα χώρα, σε μία νέα ζωή»). Στη συνέχεια αφουγκράζονται, σε ένα συναισθητικό επίπεδο, τους πίνακες και καταγράφουν τους ήχους που ακούνε. Οι ήχοι μπορούν να μπου σε τρεις κατηγορίες:

- α) τους ήχους της φύσης (της θάλασσας, των κυμάτων, του αέρα)
- β) τους ανθρώπινους ήχους (φωνή, κλάμα) και
- γ) τους ήχους σε μεταφορικό επίπεδο (η μουσική της θάλασσας)

Το στάδιο της ανάπτυξης της αποκλίνουσας σκέψης συνεχίζεται και στη δεύτερη φάση με δύο δραστηριότητες ζωγραφικής και δημιουργικής γραφής.

Στη δεύτερη φάση των δραστηριοτήτων γίνεται εστίαση στις φράσεις της μιας αράδας, δηλαδή στον στίχο. Οι στίχοι αποκτούν λογοτεχνική υπόσταση όταν οι λέξεις που τους συγκροτούν ακτινοβολούν νοηματική συγκίνηση. Έτσι, λοιπόν, στις επόμενες δύο δραστηριότητες δημιουργικής γραφής η επιδίωξη είναι να καταστούν οι μαθητές ικανοί να αντιληφθούν την αισθητική αυτοτέλεια που μπορεί να παρέχουν οι λέξεις μέσα σε έναν στίχο.

Πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές, ήδη από τα γλωσσικά μαθήματα, διαθέτουν κάποια γνώση για την έννοια του στίχου. Αυτός είναι και ο λόγος που δεν γίνεται αυστηρή τήρηση κανόνων που διέπουν τη δομή του στίχου, όπως μέτρο, συλλαβές και ομοιοκαταληξία ωστόσο τα παιδιά, μέσω της δημιουργικής μίμησης, καλούνται να κρατήσουν τη βασική φόρμα και να αλλάξουν κάποιες λέξεις και σε περίπτωση που ορισμένοι μαθητές διαισθητικά δημιουργήσουν ρίμα, δεν θα απορριφθεί.

Στην πρώτη δραστηριότητα ο δάσκαλος παροτρύνει τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν την ώρα που το καθένα έφτιαχνε τη δική του ζωγραφιά, εμπνευσμένη από τις τεχνοτροπίες των έργων τέχνης που επεξεργάστηκαν στην αρχή γράφοντας παράλληλα και ένα σύνθημα – στίχο για να τη συνοδεύσει. Οι μαθητές για την εικαστική τους έκφραση χρησιμοποίησαν ξυλομπογιές, μαρκαδόρους, μολύβια και χαρτί. Το υγρό στοιχείο της θάλασσας αναμφισβήτητα υπερτερεί στα έργα τους, ενώ τα χρώματα είναι έντονα και θερμά.

Στη δεύτερη δραστηριότητα δίνεται στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας με επιλεγμένο ένα ποίημα Χαϊκού έξι στίχων του Yosa Buson (1716-1783). Δραστηριότητες τέτοιου είδους είναι αρκετά διασκεδαστικές για τα παιδιά του Δημοτικού όταν έχουν ομαδικό χαρακτήρα. Στο επόμενο στάδιο οι μαθητές χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες και κλήθηκαν να φτιάξουν παραλλαγές του συγκεκριμένου ποιήματος αντικαθιστώντας την τελευταία, υπογραμμισμένη λέξη κάθε στίχου. Οι μαθητές εξέθεσαν τις ιδέες στους στην ολομέλεια της ομάδας και, αν και υπήρχαν διαφωνίες, με την συμβολή του εκπαιδευτικού της τάξης κατέληξαν στις λέξεις που έπρεπε να αντικαταστήσουν. Ακολουθεί το ποίημα:

- (α) Πάνω στην καμπάνα του ναού

- (β) κάθισε μια πεταλούδα
- (γ) και ήσυχα κοιμάται.
- (δ) Τι χαρά, το καλοκαίρι
- (ε) να διασχίζεις ξυπόλητος το ποτάμι
- (στ) κρατώντας τα πέδιλα στα χέρια!

Οι μαθητές και στις δύο δραστηριότητες έδειξαν ιδιαίτερη προθυμία για συμμετοχή καθώς τους δόθηκε η ευκαιρία να αναπτύξουν την προσωπική τους δημιουργικότητα στο πλαίσιο της ομάδας. Η διαμόρφωση των δραστηριοτήτων έγινε με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξυπηρετούν τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, ακολουθώντας μία προοδευτική πορεία από την ανίχνευση των προϋπάρχουσών ιδεών των μαθητών, τη δημιουργία προβληματισμού έως την εικαστική έκφραση και τον λεξιλογικό πειραματισμό για τη συγγραφή στίχων.

2.4 Δραστηριότητα 3^η – Δημιουργική γραφή – στιχουργική

Στην παρούσα δραστηριότητα τα παιδιά θα έρθουν σε επαφή με το ποίημα «Γεια σου χαρά σου Βενετιά» του Νίκου Γκάτσου μελοποιημένο από τον Σταύρο Ξαρχάκο. Το συγκεκριμένο ποίημα υπάρχει στο σχολικό εγχειρίδιο της Μουσικής της Γ΄- Δ΄ Δημοτικού στην ενότητα 19 «Μουσική και ποίηση». Ακολουθούν οι στίχοι του ποιήματος:

Γεια σου χαρά σου Βενετιά
πήρα τους δρόμους του νοτιά
κι απ' το κατάρτι το ψηλό
τον άνεμο παρακαλώ.

Φύσα αεράκι φύσα με
μη χαμηλώνεις ίσαμε
να δω γαλάζια εκκλησιά
Τσιρίγο και Μονεμβασιά

Γεια σου χαρά σου Βενετιά
βγήκα σε θάλασσα πλατιά
και τραγουδώ στην κουπαστή
σ' όλο τον κόσμο ν' ακουστεί.

Φύσα αεράκι φύσα με
μη χαμηλώνεις ίσαμε
να δω στην Κρήτη μια κορφή
που 'χω μανούλα κι αδελφή.

Οι μαθητές στην αρχή της διαδικασίας δεν γνώριζαν ότι το ποίημα έχει μελοποιηθεί. Πραγματοποιήθηκε μεγαλόφωνη ανάγνωση του ποιήματος και προβολή του στον διαδραστικό πίνακα. Κατόπιν, αναπτύχθηκε διάλογος μέσα στην τάξη με στόχο την ανάδειξη εκείνων των στοιχείων του ποιήματος που του προσδίδουν μουσικότητα και ρυθμό (όπως είναι η επανάληψη των στίχων: «Γεια σου χαρά σου Βενετιά» και «Φύσα αεράκι φύσα με μη χαμηλώνεις ίσαμε», η ομοιοκαταληξία). Για τη διευκόλυνση των μαθητών τους τέθηκαν τα παρακάτω ερωτήματα:

- «Το ποίημα αυτό θα μπορούσε να είναι τραγούδι; Αν ναι, για ποιους λόγους;»
- «Το ποίημα σας δημιούργησε την αίσθηση κάποιων ήχων;»
- «Μπορείτε να διακρίνετε λέξεις του ποιήματος που βγάζουν ήχο;»

□ «Μπορείτε να βρείτε στίχους που επαναλαμβάνονται στο ποίημα; Αν ναι, ποιοι είναι αυτοί;»

Ακολούθησε η ακρόαση του ποιήματος σε μελοποιημένη μορφή και ερμηνευμένο από τον Νίκο Ξυλούρη (<https://www.youtube.com/watch?v=NpFQFZLpXDE>) και στη συνέχεια τους δόθηκε σε ένα φύλλο εργασίας η πρώτη στροφή τους ποιήματος για να αντικαταστήσουν τις υπογραμμισμένες λέξεις και να φτιάξουν το δικό τους ηχητικό τετράστιχο κρατώντας την μελωδική γραμμή του συνθέτη. Οι μαθητές διασκέδασαν πολύ με την διαδικασία και ένιωσαν για άλλη μια φορά την πληρότητα και τη χαρά που προσφέρει η καλλιτεχνική δημιουργία.

Ακολουθούν οι δύο παραλλαγές της πρώτης στροφής του ποιήματος, που έφτιαξαν οι δύο ομάδες της τάξης:

Α΄ΟΜΑΔΑ

Γεια σου χαρά σου Παραμυθιά
πήρα τους δρόμους του βοριά
κι απ' το κατάρτι το χοντρό
τον άνεμο φιλώ.

Β΄ΟΜΑΔΑ

Γεια σου χαρά σου κοπελιά
πήρα τους δρόμους της φωτιάς
κι απ' το κατάρτι το κοντό
τον άνεμο γλυκοκοιτώ.

Οι μαθητές στην παρούσα φάση έλαβαν μέρος σε ασκήσεις συγγραφικής προθέρμανσης και εργάστηκαν ατομικά και ομαδικά. Η ανάλυση των γραπτών των μαθητών έγινε σύμφωνα με τα τέσσερα κριτήρια του Dymoke (2000):

Οι μαθητές που σημειώνουν πρόοδο στην συγγραφική τους προσπάθεια

1. αναπτύσσουν καλύτερη επίγνωση της τεχνικής του συγγραφέα (δομή και τεχνικές) με σκοπό να εμπνεύσουν τη δική τους γραφή.

2. μαθαίνουν να κάνουν ποιητικά (στίχους) προσχέδια και σε ορισμένες περιπτώσεις να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους.

3. μαθαίνουν να ασκούν κριτική στη δική τους δουλειά και να αποδέχονται την εποικοδομητική κριτική των άλλων (συμμαθητών και εκπαιδευτικού).

4. αναπτύσσουν τον μεταφορικό λόγο στη γραφή τους / χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο με πρωτότυπο τρόπο.

Σημαντικός στόχος των δραστηριοτήτων της παρούσας παιδαγωγικής διαδρομής θεωρείται η κατανόηση της αισθητικής αυτοτέλειας που μπορεί να παρέχουν οι λέξεις μέσα σε έναν στίχο. Όλες οι ομάδες εργάστηκαν με χαρούμενη διάθεση στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, καθώς τους φαινόταν πολύ διασκεδαστική και παιγνιώδης. Τα παιδιά αντιλήφθηκαν τη δομή του Χαϊκού και προσπάθησαν οι λέξεις που θα χρησιμοποιήσουν να είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά στη δομή του αρχικού (τεκμήριο 1). Μέχρι να φτάσουν στην τελική μορφή του ποιήματος, οι μαθητές χρησιμοποίησαν αρκετές λέξεις (ποιητικά προσχέδια), αντάλλαξαν απόψεις μεταξύ τους και συνεργάστηκαν, τις περισσότερες φορές, με επιτυχία. Ωστόσο, υπήρξαν και στιγμές που κάποιες ομάδες διαφώνησαν έντονα, εμμένοντας ο κάθε μαθητής στην άποψή του, με αποτέλεσμα να παραιτηθούν από τη διαδικασία, μέχρι να επέμβει ο δάσκαλος και να επαναπροωθήσει τη συνεργασία (τεκμήριο 2). Η διαδικασία της κριτικής εξέτασης της δικής τους δουλειάς ήταν κάτι που τους δυσκόλεψε ιδιαίτερα, επειδή οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με παρόμοιες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, έτσι ώστε να γνωρίζουν πώς να αυτοαξιολογήσουν την προσπάθειά τους. Αντιθέτως, δέχονταν πρόθυμα την κριτική του δασκάλου τους, διότι σε αρκετές περιπτώσεις τους «ξεμπλόκαρε» όταν χανόταν η νοηματική συνοχή των ποιημάτων (τεκμήριο 3). Το ίδιο το ποίημα στην αρχική του μορφή δεν περιέχει μεταφορές ή πρωτότυπη χρήση λεξιλογίου. Το γεγονός αυτό επηρέασε ιδιαίτερα τους

μαθητές στην προσπάθειά τους να εκπληρώσουν το τέταρτο τεκμήριο, καθώς η δημιουργική μίμηση στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν ευνόησε την κατάσταση (τεκμήριο 4).

Η συμμετοχή της τάξης στις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής ήταν από την αρχή χρήσιμη για κάθε ένα παιδί ξεχωριστά. Συγκεκριμένα στη δική μας περίπτωση, από την αρχή εντοπίσαμε ελλείμματα στις αρχικές τους ανταποκρίσεις, λόγω της περιορισμένης εξοικείωσής τους με συγγραφή στίχων και αποφασίσαμε να υλοποιήσουμε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, έτσι ώστε να βελτιώσουμε τέτοιου αισθητικού τύπου ανταποκρίσεις.

Αναλυτικότερα, οι αρχικές δραστηριότητες εντάχθηκαν στο χρονικό διάστημα προσαρμογής των μαθητών στις διδακτικές παρεμβάσεις του project και γι' αυτό τους φαίνονταν παράξενες και αναρωτιούνταν κάποιες φορές για τη χρησιμότητά τους. Οι στιχουργικές προσπάθειες των μαθητών στη συγκεκριμένη παιδαγωγική διαδρομή είναι μικρές σε έκταση, χωρίς ιδιαίτερο λεξιλόγιο ή μεταφορικό λόγο, πέρα από κάποιες εξαιρέσεις και βασίζονται στη δημιουργική μίμηση. Πραγματοποιούνται σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, όπου η συνεργασία μοιάζει κάποιες φορές να είναι προβληματική, ενώ η κριτική που κάνουν στα έργα τους τόσο στα προσωπικά όσο και στον συμμαθητών τους είναι περιορισμένη.

3. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού project με σκοπό να διερευνηθεί όχι μόνο κατά πόσο είναι εφικτή η καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών του Δημοτικού μέσω των τεχνών, αλλά και η δυνατότητα να προσεγγίσει κάθε ενδιαφερόμενος εκπαιδευτικός τη διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες. Οι δράσεις που παρουσιάστηκαν είναι προσανατολισμένες στην ευαισθητοποίηση των μαθητών γύρω από το προσφυγικό ζήτημα και εναρμονισμένες με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Αν και η δημιουργικότητα και η διαπολιτισμικότητα, είναι δύο διαφορετικά πεδία της εκπαίδευσης, εντούτοις η παρούσα έρευνα έδειξε ότι στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα μπορούν να είναι προϊόντα αμφίδρομης σχέσης ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον. Η ανάγκη των μαθητών για έκφραση και δημιουργικότητα σε συνδυασμό με το διαπολιτισμικό μοντέλο μάθησης, οδήγησαν στον σχεδιασμό των παιδαγωγικών δράσεων του project, με τέτοιον τρόπο, ώστε να ωθούνται οι μαθητές σε ένα πρώιμο άνοιγμα σε μία ποικιλόμορφη εκδοχή του κόσμου και στη δράση πάνω στα πολιτισμικά αγαθά.

Συγκεκριμένα, προκύπτει πως τα δεδομένα της έρευνας ικανοποιούν τους στόχους της παρούσας μελέτης και από τη μεθοδολογική ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψαν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

Η αισθητική εμπειρία που βίωσαν οι μαθητές μέσω της Τέχνης τους προσέφερε εναλλακτικούς και δημιουργικούς τρόπους προσέγγισης του προσφυγικού ζητήματος και της διαφορετικότητας και τους οδήγησε στον κριτικό στοχασμό και στην αναθεώρηση παραδοχών πάνω σε αυτά τα θέματα. Μέσω του κριτικού στοχασμού πάνω σε έργα τέχνης και με την εμπλοκή τους σε δημιουργικές δραστηριότητες οδηγήθηκαν στη μεταβολή προϋπαρχουσών ιδεών, στάσεων και αντιλήψεων.

Οι μαθητές, αν και βρίσκονταν σε μικρή ηλικία, που αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα ανάπτυξης σύνθετων συλλογισμών, ωστόσο κατάφεραν, μέσω των αισθητικών εμπειριών και της παιδαγωγικής δράσης, να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικού στοχασμού πάνω σε «ακανθώδη» κοινωνικά ζητήματα, στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Η Τέχνη, ως ο χώρος που επιτρέπει ή επιδιώκει τις πολλές διαφορετικές οπτικές, έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει την κριτική σκέψη στους μαθητές του Δημοτικού και να αποτελέσει ένα παραγωγικό και εναλλακτικό μεθοδολογικό εργαλείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για

την προσέγγιση δύσκολων κοινωνικών ζητημάτων και την ουσιαστική αποδοχή του διαφορετικού.

Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε πως η επαφή με την Τέχνη μπορεί να είναι εφικτή στο σχολικό περιβάλλον ανεξάρτητα από τον βαθμό εξοικείωσης του κάθε μαθητή με έργα τέχνης, καθώς εμπλουτίζει τον αισθητικό του κόσμο και το πολιτισμικό του κεφάλαιο. Με αυτόν τον τρόπο λοιπόν η Τέχνη, μέσω της παιδαγωγικής προσέγγισης, δεν απευθύνεται πλέον στους λίγους μαθητές, αλλά σε όλους, προάγοντας την ισότητα ευκαιριών και θωρακίζοντας τη δημοκρατική φυσιογνωμία του σχολείου.

Επιπλέον, η ενασχόληση με διάφορες μορφές τέχνης οδήγησε τους μαθητές σε μία κριτική διερεύνηση των συναισθημάτων τους, προκειμένου να καταφέρουν να μπουν στη θέση του «άλλου» και να ευαισθητοποιηθούν πάνω στο πρόβλημά του. Η τέχνη, λοιπόν, αποτελεί σε πολλές περιπτώσεις έναν σημαντικό μηχανισμό ενίσχυσης της ενσυναίσθησης και βοηθάει κάποιον να μπει στη θέση του συνανθρώπου του.

Παράλληλα η ενασχόληση με δημιουργικές πρακτικές ενεργοποίησε τους μαθητές πολιτισμικά και τους βοήθησε να αντιληφθούν ότι η Τέχνη είναι φορέας ιδεών και αξιών όχι μόνο του δικού τους πολιτισμού αλλά και άλλων.

Τέλος, θα μπορούσαμε να επισημάνουμε, ότι το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Δημοτικού σχολείου οφείλει να γίνει πιο ευέλικτο δίνοντας χώρο και χρόνο στις Τέχνες. Το παρόν project, αποτελεί μέρος μίας πειραματική εφαρμογή ερευνητικού περιεχομένου που συστήνεται ως μια καινοτόμα, εναλλακτική, διδακτική πρόταση. Προτάσεις όπως αυτή που παρουσιάστηκε, αλλά και άλλες μελέτες μπορούν να θέσουν ως στόχο την ολιστική προσέγγιση των Τεχνών στο σχολείο. Οι δράσεις αυτές θα αποτελέσουν σύγχρονα εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού και θα τον εμπνεύσουν να ξεπεράσει τα στενά όρια της παραδοσιακής διδασκαλίας, δημιουργώντας ένα επικοινωνιακό περιβάλλον δημιουργικής μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγγελίδης, Π. & Πανάου, Π. (2013). Αφήγηση και αξιοποίηση λαϊκών ιστοριών για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. (Αγγελίδης, Π. – Χατζησωτηρίου, Χ. επίμ.). Εκδόσεις ΔΙΑΔΡΑΣΗ.
- Αθανασέκου, Μ. & Αργηριάδης, Α. (2018). Μιλώντας στα παιδιά για τους πρόσφυγες μέσα από την τέχνη και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο *Παιδί και Πληροφορία, Αναζητήσεις ιστορίας, δικαίου, δεοντολογίας και πολιτισμού*. (Κανελλοπούλου – Μπότη, Μ. επίμ.). Αθήνα: οσελότος. Ανακτήθηκε 25 Ιανουαρίου, 2020 από https://www.researchgate.net/publication/326409357_Milontas_sta_Paidia_gia_tous_Prosphyges_mesa_apo_ten_Techne_kai_ten_Diapolitismike_Ekpaideuse
- Chapman, L. (1993). *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική Αγωγή*. Αθήνα: ΝΕΦΕΛΗ
- Cranton, P. & Hoggan, C. (2012). Evaluating Transformative Learning. In E.W. Taylor, P. Cranton and Associates, *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Efland, A. D. (2002). *Art and Cognition*. New York: Teachers College Press. Ανακτήθηκε 4 Ιανουαρίου, 2020 από https://books.google.gr/books/about/Art_and_Cognition.html?id=DhUuYYd4O4AC&redir_esc=y
- Eisner, E.W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Heaven and London: Yale University Press

- Freedman, K. (2006). *Leading Creativity: Responding to Policy in Art Education*.
- Κανακίδου Ε. & Β. Παπαγιάννη (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, 3η έκδοση. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.
- Merriam, S. B. & Kim, S. (2012). Studying Transformative Learning: What Methodology? In E.W. Taylor, P. Cranton and Associates, *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice*. SanFrancisco: Jossey-Bass.
- Νικολάου, Γ., (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Ο Πολιτικός λόγος και η σχέση του με την πολιτική κοινωνικοποίηση των νέων μεταναστών μέσω του Σχολείου. Μια ψυχοκοινωνική διερεύνηση των στάσεων των μεταναστών

Παπαδόπουλος, Ε. Γεώργιος,
PhD Κοινωνικής Ψυχολογίας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
pap.georgios@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσης εργασίας είναι να ερευνηθεί το θέμα της συμβολής του Σχολείου στην Πολιτική Κοινωνικοποίηση των Νέων Μεταναστών στην Ελλάδα. Με αφορμή τις γενικότερες αλλαγές που επέφερε η μετανάστευση και στην Ελληνική κοινωνία το ερώτημα αυτό κρίνεται αναγκαίο αλλά και ωφέλιμο να διερευνηθεί. Αυτό έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου σε δείγμα 281 μεταναστών (N=281) για να γίνουν γνωστές οι απόψεις των ίδιων των μεταναστών και τα αποτελέσματα να ληφθούν υπόψη για τη βελτίωση της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας στο μέλλον. Αρχικά, διατυπώνεται ο σκοπός της εργασίας, η ευρύτερη προβληματική που έχει προκύψει από την παρουσία των μεταναστών και η μετατροπή της Ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική, ορίζεται η Κοινωνικοποίηση και ειδικότερα η Πολιτική Κοινωνικοποίηση και αναλύεται θεωρητικά η συμβολή του Σχολείου και η έννοια του Πολιτικού λόγου στην εποχή μας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας. Οι απαντήσεις των μεταναστών έδειξαν ότι αυτοί θεωρούν σημαντικό μεν το ρόλο του Σχολείου για την ομαλή κοινωνικοποίησή τους αλλά θεωρούν ότι το Σχολείο δεν επιτελεί σωστά αυτό το έργο. Υπάρχουν, ακόμη, κάποιες διαφοροποιήσεις όσον αφορά στις ηλικιακές ομάδες των ερωτηθέντων. Η εργασία ολοκληρώνεται με την εξαγωγή των συμπερασμάτων και τη διατύπωση προτάσεων.

Λέξεις κλειδιά: Πολιτική Κοινωνικοποίηση, Πολιτικός λόγος, Σχολείο, Μετανάστες

Political discourse and its relation to the political socialization of young immigrants through school. A psychosocial investigation of the attitudes of immigrants.

Georgios, E. Papadopoulos,
PhD University of Ioannina
pap.georgios@gmail.com

The purpose of this paper is to investigate the issue of the contribution of school to the political socialization of young immigrants in Greece. On the occasion of the general changes brought about by immigration in Greek society, this question is considered both necessary and useful to be investigated. This was done by using a questionnaire on a sample of 281 immigrants (N=281) to find out the views of the immigrants themselves and to take the results into account in order to improve the socialization process in the future. First, the purpose of the paper is formulated and the broader problem that has arisen from the presence of immigrants as well as the transformation of Greek society into a multicultural one is expressed. Secondly, socialization and in particular political socialization is defined and the

contribution of school along with the concept of political discourse in our time is analyzed theoretically. Then, the findings of the research are presented. The responses of the immigrants showed that they consider the role of school important for their smooth socialization but they believe that school does not perform this task properly. There are some differences regarding the age groups of the respondents. The paper is completed by drawing conclusions and formulating proposals.

Keywords: Political Socialization, Political Discourse, School, Immigrants

Εισαγωγή

Ένα από τα προβλήματα που είχε αρχίσει να αντιμετωπίζει ο πλανήτης από τα τέλη του 20^{ου} αι., του οποίου η ένταση αυξήθηκε στις αρχές του 21^{ου} αι., είναι το μεταναστευτικό. Το θέμα έχει πολλές πτυχές και η μελέτη του απασχόλησε τόσο τις επίσημες αρχές με σκοπό την άμεση αντιμετώπισή του όσο και όλους τους σχετικούς επιστημονικούς κλάδους.

Πλαίσιο της έρευνας

Μετά την κατάρρευση του πρώην ανατολικού μπλοκ το παγκόσμιο status quo άλλαξε και με την τεράστια ανάπτυξη των μέσων μαζικής μεταφοράς διευκολύνθηκε η μετακίνηση ανθρώπων είτε ομαδικά είτε ατομικά, είτε επίσημα είτε ανεπίσημα κυρίως από τον αναπτυσσόμενο προς τον αναπτυγμένο κόσμο. Ο δεύτερος βιώνει μια πρωτόγνωρη ανάπτυξη στον τεχνολογικό τομέα αλλά και ραγδαίες αλλαγές σχεδόν σε όλους τους άλλους τομείς του (παγκοσμιοποίηση, κ.τ.ό.). Πολλές από τις δυτικές κοινωνίες έχουν δεχτεί χιλιάδες προσφύγων και έχουν μεταβληθεί σε πολυπολιτισμικές. Μία από αυτές είναι και η Ελλάδα. Μέσα στα τόσα προβλήματα της Ελληνικής κοινωνίας προστέθηκε και το θέμα της μετανάστευσης. Όπως και η υπόλοιπη Ευρώπη η χώρα μας βρέθηκε σε αδυναμία να αντιμετωπίσει το πρόβλημα που από την πρώτη στιγμή φάνηκε ότι ήταν οξύ.

Πέραν των άλλων παραμέτρων που απασχόλησαν τους αρμόδιους φορείς σχετικά με τη μετανάστευση μία από τις βασικότερες ήταν και η εκπαίδευση των μεταναστών. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος αποδείχτηκε εντελώς απροετοίμαστο να υποδεχτεί τους νέους μετανάστες και να τους προσφέρει τα κατάλληλα εφόδια για την ένταξή τους στην κοινωνία. Το ίδιο χρονικό διάστημα το πολιτικό σύστημα της χώρας είχε αρχίσει ήδη να περνάει κρίση και οι πολιτικοί με τη σειρά τους φάνηκαν κι αυτοί ανέτοιμοι να προτείνουν σωστές λύσεις.

Θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας

Η επιστημονική έρευνα στράφηκε από την αρχή στη μελέτη του μεταναστευτικού προβλήματος και ειδικότερα οι Κοινωνικές Επιστήμες έστρεψαν την προσοχή τους σ' αυτό. Οι Κοινωνικοί Επιστήμονες άρχισαν να διατυπώνουν θεωρίες σχετικά με τη μετανάστευση και τον τρόπο ένταξης των μεταναστών στις κοινωνίες υποδοχής. Μέσα από αυτές τις θεωρίες θα γίνει προσπάθεια να εξηγηθεί στην παρούσα έρευνα το θέμα που αφορά την πολιτική κοινωνικοποίηση των νέων μεταναστών μέσω του σχολείου. Το θέμα, επομένως, δεν αφορά μόνο μία επιστήμη αλλά συνδυάζει απόψεις θεωρίες και προβληματικές από πολλούς επιστημονικούς κλάδους.

Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ερευνηθεί αν και κατά πόσο ο πολιτικός λόγος των κομμάτων επηρεάζει την πολιτική κοινωνικοποίηση των νέων μεταναστών όπως αυτός παρουσιάζεται μέσα από έναν από τους πρωτογενείς φορείς της κοινωνικοποίησης, το Σχολείο. Το ερώτημα είναι επίκαιρο γιατί αποτελεί μέρος της γενικότερης απαξίωσης της πολιτικής στις μέρες μας, εξερευνά τις απόψεις μιας συγκεκριμένης ομάδας με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και, τέλος, αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο με τις συχνές αλλαγές του γίνεται στόχος πειραματισμών από την εκάστοτε πολιτική εξουσία.

Απώτερος σκοπός είναι μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων να γίνει συζήτηση και να ληφθούν μέτρα από τους αρμόδιους για την ανάπτυξη μεθόδων που θα αποσκοπούν στην βελτίωση της διαδικασίας κοινωνικοποίησης των αλλοδαπών μαθητών μέσω του Σχολείου

Θεωρητικό μέρος

Στο κεφάλαιο αυτό της εργασίας θα αναπτυχθεί το γενικότερο πλαίσιο που σχετίζεται με το θέμα της μετανάστευσης και θα αποσαφηνιστούν οι έννοιες που έχουν σχέση με το θέμα της έρευνας.

Η μετανάστευση και η Ελλάδα ως Πολυπολιτισμική Κοινωνία

Μέσα στη συνεχή εξέλιξη του ανθρώπου και στην τάση του για εξερεύνηση και μετακινήσεις που τον ακολουθούν σε όλη την ιστορική του πορεία εντάσσεται και η σύγχρονη μετανάστευση που, ανεξάρτητα από τους λόγους που τη διαφοροποιούν από τις προγενέστερες, διευκολύνεται σε πολύ μεγάλο βαθμό και από τη βελτίωση των Μέσων Μαζικής Μεταφοράς. Η μετανάστευση δεν έχει ευθύγραμμη πορεία και σύμφωνα με τον Bellwood (2016) το πρόβλημα απασχόλησε την ανθρώπινη κοινωνία με διαφορετικό βαθμό έντασης κάθε φορά. Οι χώρες υποδοχής βρέθηκαν μπροστά σε μια πρωτόγνωρη κατάσταση και τα μέτρα που λαμβάνονταν ήταν αποσπασματικά και ευκαιριακά (Ανάγνου, 2017· Τσεβρένης, 2006). Η Ευρωπαϊκή Ένωση με μια σειρά συνθηκών προσπάθησε να δώσει λύση σε βασικά θέματα που αφορούσαν τη μετανάστευση (Θεοδωρακοπούλου, 2018: 124-127). Οι χώρες υποδοχής φέρουν το κύριο βάρος της ευθύνης για την ένταξη των μεταναστών (Βάρελη, 2015: 15).

Με τους όρους *μετανάστης* & *Μετανάστευση* νοείται η κάθε είδους μετακίνηση πληθυσμού τόσο από μια περιοχή σε μία άλλη όσο και από χώρα σε χώρα. Με τους όρους αυτούς, επίσης, περιγράφονται ποικίλες διαδικασίες και φαινόμενα. Αφορούν, ακόμη, μετακινήσεις μόνιμες ή προσωρινές και μετεγκατάσταση από τόπο σε τόπο ενός ατόμου ή ομάδας ανθρώπων. Οι λόγοι, τέλος της μετακίνησης αυτής δεν έχουν σημασία είτε είναι προσωπικοί είτε η μετανάστευση είναι εκούσια ή αναγκαστική (Θεοδωρακοπούλου, 2018: 45)

Η Ελλάδα είναι μία χώρα που βρέθηκε αντιμέτωπη από τις αρχές τις δεκαετίας του '90 με την είσοδο μεταναστών και συνεχίζει μέχρι τις μέρες μας να δέχεται –άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο- τις ροές τους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μετατραπεί η Ελληνική κοινωνία σε πολυπολιτισμική, δηλαδή να συμβιώνουν σ' αυτή άνθρωποι από διαφορετικούς πολιτισμούς και παραδόσεις (Βερνίκος & Δασκαλοπούλου 2002: 37). Η πολυπολιτισμικότητα συνδέεται με την έννοια της Κοινωνικοποίησης και την έννοια του Επιπολιτισμού (Τουλιάς, 2005: 18-31). Οι Ελληνικές κυβερνήσεις, παράλληλα με την Ε.Ε.,

πήραν μέτρα και θέσπισαν νόμους για την αντιμετώπιση του προβλήματος (Θεοδωρακοπούλου, 2018: 132-137). Οι συνέπειες της μετανάστευσης τόσο για την χώρα αποστολής όσο και για τη χώρα υποδοχής, είναι σημαντικές σε όλους σχεδόν τους τομείς και κυρίως στον οικονομικό τομέα (Παπαδόπουλος, 2020:338-356). Στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες οι κάτοικοι της χώρας υποδοχής αντιμετωπίζουν σαν απειλή για αυτούς το ξένο και θεωρούν ότι πρέπει οι ξένοι να μην έχουν ίσα δικαιώματα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι μετανάστες να φτάνουν ακόμη και σε αλλοίωση τον πολιτισμό τους και να αφομοιώσουν στοιχεία από το νέο πολιτισμό με σκοπό να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της νέας του ζωής (Βάρελη, 2015: 14-15).

Η Κοινωνικοποίηση

Ο όρος *κοινωνικοποίηση* χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Durkheim (1987), και άρχισε η μελέτη της από τους επιστήμονες οι οποίοι ανέπτυξαν και τις σχετικές θεωρίες (Grusec & Hastings, 2015). Η κοινωνικοποίηση σχετίζεται με το αιώνιο πρόβλημα του αν η φύση ή το περιβάλλον παίζει το μεγαλύτερο ρόλο στην ανάπτυξη του ανθρώπου (Goodman, 1996: 99-100) αν και σήμερα επικρατεί η άποψη ότι υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στα δύο (Τσιπλητάρης, 2001: 23). Μέσω της κοινωνικοποίησης το άτομο εντάσσεται μέσα στο περιβάλλον του ενώ οι μεγαλύτεροι έχουν το καθήκον να γνωρίσουν στο νέο άτομο τον κόσμο. *«Πρόκειται για μια αμφίδρομη διαδικασία που συνίσταται: α) σε μηχανισμούς και τρόπους δράσης που εκπορεύονται από την κοινωνία και έχουν αποδέκτη το κοινωνικοποιημένο άτομο και β) σε μηχανισμούς και τρόπους δράσης που το ίδιο το άτομο αναπτύσσει και 'απαντά' σε όσα η κοινωνία κατευθύνει προς αυτό»* (Νόβα-Καλτσούνη, 2007, σελ. 18).

Πολιτική Κοινωνικοποίηση

Στη συγκεκριμένη εργασία θα ασχοληθούμε με μια μόνο από τις μορφές Κοινωνικοποίησης, την Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Οι επιστήμονες που ασχολήθηκαν με το θέμα θεωρούν πως δεν συντελείται μέσα από μια συγκεκριμένη διαδικασία μάθησης και δεν αφορά αποκλειστικά την ενασχόληση του ατόμου με τα πολιτικά-κομματικά πράγματα αλλά την γενικότερη συμμετοχή στα κοινά (Παπαδόπουλος, 2017: 70-74). *«Πρόκειται για τη διαδικασία μύησης του ατόμου στην 'πολιτική κουλτούρα' (culture civique), την οικοδόμηση της πολιτικής ταυτότητας, τη μετάδοση μιας σειράς στάσεων, αξιών και αρχών κοινωνικής συνύπαρξης, ένα σύνολο στοιχείων που διαμορφώνουν και καθορίζουν την πολιτική συμπεριφορά»* (Καρακατσάνη, 2004: 21).

Μία ακόμη σημαντική παράμετρος που επηρεάζει την Πολιτική Κοινωνικοποίηση είναι η ηλικία. Η διαδικασία αυτή ξεκινά μέσα από την οικογένεια και το Σχολείο αλλά οι σπουδαιότερες διεργασίες λαβαίνουν χώρα κατά την εφηβική και γενικότερη νεανική ηλικία (Τσαρδάκης, 1987^α: 161-163). Ξεκινώντας από αυτή την νεανική ηλικία κάθε άνθρωπος εντάσσεται στο ευρύτερο πολιτικό γίγνεσθαι. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Τερλεξής (1975: 80): *«Το παιδί είναι ο πατέρας του πολιτικού ανθρώπου»*.

Το Σχολείο ως φορέας Κοινωνικοποίησης/Πολιτικής Κοινωνικοποίησης

Όλες οι ανθρώπινες κοινωνίες για να πετύχουν την Κοινωνικοποίηση των νέων τους χρησιμοποιούν κάποιους μηχανισμούς. Οι μηχανισμοί αυτοί έχουν χωριστεί από τους

μελετητές σε πρωτογενείς και δευτερογενείς. Στους πρωτογενείς φορείς ανήκουν η οικογένεια και το Σχολείο ενώ στους δευτερογενείς τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και τα Πολιτικά Κόμματα. Το Σχολείο, ειδικά στη σύγχρονη κοινωνία, επιτελεί πολλές άλλες λειτουργίες καθώς μέσα σ' αυτό προετοιμάζεται η νέα γενιά για την κοινωνία. «*Η παραγωγή ανθρώπινου κεφαλαίου καθίσταται σαφώς η κατευθυντήρια αρχή των κοινωνικών και εκπαιδευτικών πολιτικών, με το ανθρώπινο υποκείμενο να υποτάσσεται στη λειτουργία της παραγωγής του ανθρώπινου κεφαλαίου ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία*» (Otto, 2016: 24). Την ίδια φροντίδα επιδεικνύουν και γονείς, οικογένειες, επαγγελματίες, πολιτικοί για τα παιδιά και αυτό γιατί «*τα παιδιά είναι το μέλλον μας*» (Sünker & Moran-Ellis, 2016: 32). Σχολείο και κοινωνία συνδέονται και αλληλεπιδρούν. Το Σχολείο προετοιμάζει τους νέους ανθρώπους να ενταχθούν στην κοινωνία με απώτερο σκοπό τη συνέχεια της. Ο τρόπος, από την άλλη πλευρά, που θα πραγματοποιηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία καθορίζεται από την κοινωνία (Βάρελη, 2015: 54-55· Κωνσταντίνου, 1998: 73-74). Με λίγα λόγια το Σχολείο έχει εύστοχα χαρακτηριστεί ως «*μια μικρογραφία της κοινωνίας, του ευρύτερου κοινωνικού συγκείμενου όπου εντάσσεται*» (Νικολάου, 2000: 164).

Η Πολιτική Κοινωνικοποίηση στο Σχολείο δεν σχετίζεται αποκλειστικά με τη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων αλλά με όλες τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σ' αυτό, «*το παραπρόγραμμα*» (Καρακατσάνη, 2004: 27-28) ή «*άμεση*» και «*έμμεση*» Κοινωνικοποίηση (Μπιτσάκη & Τσαγγάρη, 2000: 58 & 62). Άμεση είναι η Κοινωνικοποίηση μέσω του κανονικού αναλυτικού προγράμματος και έμμεση μέσω του κρυφού αναλυτικού προγράμματος. Ο Τερλεξής (1975: 137) αναφέρει πως με τον άμεσο τρόπο το Σχολείο μεταδίδει ιδέες και αξίες στο παιδί ενώ ο έμμεσος σχετίζεται με στοιχεία όπως ο ανταγωνισμός ή η υποταγή και η ελευθερία που μπορεί να υπάρχει στο Σχολείο. Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία το παιδί μαθαίνει όλα εκείνα που το βοηθούν να ενταχθεί ομαλά μέσα στην κοινωνία, μέσα από τις γνώσεις που διδάσκεται και την κοινωνικοποίησή του. Η κοινωνικοποίηση στη συνέχεια «*θα οδηγήσει στην αφομοίωση και τη συναίσθηση των κοινωνικών νορμών, τη διαδικασία της μάθησης διάφορων αντικειμένων και της απόκτησης διαφόρων δεξιοτήτων*» (Βάρελη, 2015: 53).

Στην εποχή μας, όμως, στο Σχολείο φοιτούν μαθητές που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, κουλτούρες και μιλούν διαφορετική γλώσσα από την επίσημη της χώρας υποδοχής. Η σύγχρονη εκπαίδευση πρέπει να έχει σαν στόχο την εναρμόνιση όλων αυτών των ετεροτήτων μέσα από την προσφορά ισότιμης μόρφωσης σε όλους τους μαθητές (Βάρελη, 2015: 16).

Ο Πολιτικός Λόγος

Ο πολιτικός λόγος είναι άρρηκτα δεμένος με τη γλώσσα, η οποία αποτελεί το βασικότερο στοιχείο για την ανάπτυξη του ανθρώπινου πολιτισμού αλλά είναι και αυτή με την οποία δημιουργείται η ταυτότητα αρχής γενομένης από το Σχολείο (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, 2011: 508-518). Όταν αναφερόμαστε σε μετανάστες το θέμα της γλώσσας αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία καθώς αυτοί δεν γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής αλλά και οι επόμενες γενιές δεν τη μαθαίνουν σε ικανοποιητικό βαθμό (Μουσούρου, 1991: 189-190).

Για την Κοινωνικοποίηση των μεταναστών πρωταρχικοί παράγοντες είναι ο πολιτικός λόγος μέσα από τη σχέση του με την πολιτική εξουσία και τα ΜΜΕ. Οι «*ελληνοποιήσεις*», για παράδειγμα, αποτελεί ζήτημα που απασχόλησε τα τότε μεγάλα Ελληνικά κόμματα (Χριστόπουλος, 2012: 130). Όροι όπως «*παράνομη μετανάστευση*» κ.λπ. επικράτησαν στον πολιτικό λόγο της χώρας ενώ παράλληλα το κράτος έκανε προσπάθειες με την ψήφιση νόμων που αφορούσαν αρχικά την είσοδο και στη συνέχεια την εγκατάσταση των μεταναστών. Παράλληλα θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και το δίκτυο πελατειακών σχέσεων για

τη διατήρηση της επιρροής των κομμάτων (Πετράκου 2001: 35). Παρόλα αυτά, τα τελευταία χρόνια, ο πολιτικός λόγος στοχεύει οι άνθρωποι που ζουν στην Ελληνική επικράτεια να συμπεριληφθούν στις τάξεις του Ελληνικού λαού. (Χριστόπουλος, 2012: 124).

Οι παλινωδίες του Ελληνικού κράτους σε θέματα όπως η ιθαγένεια των μεταναστών και η μη άσκηση ενιαίας πολιτικής (Γεωργούλας, 2001: 201), η αλλαγή των λέξεων που αναφέρονταν στους μετανάστες από «*λαθρομετανάστες*» σε «*αλλοδαπούς*» και σε «*οικονομικούς μετανάστες*» χαρακτήριζε και χαρακτηρίζει το δημόσιο λόγο (Παύλου, 2004: 62).

Βασικό ρόλο στη διάχυση του πολιτικού λόγου διαδραματίζουν τα ΜΜΕ. Οι πληροφορίες που μεταδίδονται καθημερινά είναι αμέτρητες ενώ οι σύγχρονοι πολίτες έχουν χαρακτηριστεί σαν «*news addicted*» (Πλειός, 2001: 29) ενώ όσον αφορά τις προεκλογικές περιόδους και τη σχέση της με την τηλεόραση έχει διατυπωθεί η άποψη ότι είναι η «*η μία φτιαγμένη για την άλλη*» (Παπαθανασόπουλος, 2002: 39-40). Τα τελευταία, όμως, χρόνια αυξάνεται η επίδραση του Διαδικτύου στην πληροφόρηση και στις σχέσεις των νέων και της πολιτικής (Loader, 2007) ενώ αυτό αποτελεί έναν σημαντικό διάυλο επικοινωνίας των μεταναστών με τις πατρίδες τους (Δεμερτζής, 2002: 45).

Τα ερωτήματα της έρευνας

Από όσα αναφέρθηκαν μέχρι τώρα απορρέει το συμπέρασμα ότι η μετανάστευση αποτελεί ένα από τα φαινόμενα που απασχολούν έντονα όλη την ανθρωπότητα. Έχουν πραγματοποιηθεί ατελείωτες συζητήσεις και έχουν διεξαχθεί έρευνες για το θέμα. Η παρούσα έρευνα, η οποία αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας στα πλαίσια Διδακτορικής Διατριβής, έχει σαν στόχο να καλύψει έναν τομέα που έχει διερευνηθεί πολύ λίγο και αφορά το πώς οι νέοι μετανάστες κοινωνικοποιούνται στη χώρα υποδοχής τους. Ειδικότερα, το αντικείμενο της συγκεκριμένης έρευνας επικεντρώνεται στο κομμάτι του ρόλου που παίζει το Σχολείο στην Πολιτική Κοινωνικοποίηση των νέων μεταναστών.

Αναλυτικότερα, τα ερωτήματα που τίθενται στην έρευνα είναι:

- Επηρεάζει το Σχολείο τους Νέους Μετανάστες στην Πολιτική Κοινωνικοποίησή τους;
- Υπάρχουν διαφορές που οφείλονται στην ηλικία κατά την οποία οι νέοι μετανάστες πήγαν για πρώτη φορά Σχολείο στην Ελλάδα και στον τρόπο που προσλαμβάνουν τον Πολιτικό Λόγο;

Τα συγκεκριμένα είναι καίρια γιατί, παράλληλα με τα άλλα ζητήματα που έχουν προκύψει από την παρουσία των μεταναστών, έχει ξεκινήσει συζήτηση και για το αν αυτοί πρέπει να έχουν εκλογικά δικαιώματα. Για να φτάσουν όμως σε αυτό θα πρέπει πριν να έχουν κοινωνικοποιηθεί σωστά και να μπορούν να κρίνουν με ορθά πολιτικά κριτήρια την πολιτική κατάσταση.

Μεθοδολογία της έρευνας

Στόχος της έρευνας

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο και τα ερωτήματα που τέθηκαν και παρουσιάστηκαν διεξήχθη η παρούσα έρευνα. Η έρευνα είναι εμπειρική, περιγραφική και πρωτογενής και αποσκοπεί να δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά διερευνώντας τις

απόψεις των ίδιων των μεταναστών. Για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο με σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις των μεταναστών σχετικά με το θέμα

Το δείγμα και η επεξεργασία των δεδομένων

Το συνολικό δείγμα αποτελούν 281 μετανάστες των οποίων η ηλικία κυμαινόταν από 18 μέχρι 45 έτη. Επειδή δεν υπάρχουν στοιχεία για τον ακριβή αριθμό των μεταναστών οπότε δεν ήταν δυνατό να υπάρχει αντιπροσωπευτικότητα στο δείγμα. Γι' αυτούς τους λόγους προτιμήθηκε η μέθοδος της εφικτής δειγματοληψίας μέσα στα πλαίσια του ευκαιριακού (convenience) δείγματος, δηλαδή, το δείγμα επιλέχθηκε από τον συνολικό αριθμό των μεταναστών χωρίς να κατηγοριοποιηθούν τα μέλη του.

Τα ερωτηματολόγια αυτά συμπληρώθηκαν κατά την περίοδο μεταξύ Νοεμβρίου 2014 και Μαρτίου 2015 τόσο από μετανάστες φοιτητές σε ΑΕΙ και ΤΕΙ της χώρας όσο και από μετανάστες που παρακολουθούσαν διάφορα προγράμματα κατάρτισής τους. Ένας σημαντικός αριθμός ερωτηματολογίων συμπληρώθηκε από μετανάστες στην πλατεία Βικτωρίας στην Αθήνα και στις παρακείμενες οδούς.

Τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν και έγινε ποσοτική ανάλυσή τους. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω του προγράμματος SPSS 20.0.

Στη συνέχεια οι μετανάστες χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες για να διερευνηθούν καλύτερα οι απόψεις τους ανάλογα με την ηλικία. Η διάκριση έγινε ανάλογα με την ηλικία και ειδικότερα: α) αυτούς που ήρθαν σε προεφηβική ηλικία στην Ελλάδα, β) αυτούς που ήρθαν σε εφηβική ηλικία και, γ) αυτούς που γεννήθηκαν στην Ελλάδα

Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών και περιορισμοί της έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας τηρήθηκαν όλες οι απαραίτητες προϋποθέσεις ώστε αυτή να έχει εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα. Παρόλα αυτά υπήρξαν περιορισμοί στην έρευνα. Αυτοί έχουν σχέση με το ότι: α) τα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν από μετανάστες που ζουν στους μισούς περίπου νομούς της χώρας, β) ο μεγαλύτερος αριθμός των μεταναστών είχαν σχέση με την Εκπαίδευση, και γ) παρότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων δέχτηκε με χαρά να προχωρήσει στη συμπλήρωσή του ένας μικρός αριθμός μεταναστών δεν θέλησε να το συμπληρώσει.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας που αφορούν τις απαντήσεις που έδωσαν οι μετανάστες στα τρία επιμέρους ερωτήματα του ερωτηματολογίου για το ρόλο του Σχολείου στην Πολιτική τους Κοινωνικοποίηση. Αρχικά θα παρουσιάζονται οι απαντήσεις στο σύνολο των ερωτηθέντων και στον επόμενο πίνακα θα παρουσιάζονται οι απαντήσεις ανά ηλικιακή ομάδα και θα ακολουθεί η ανάλυσή τους.

Ερώτημα 1°

Ο ρόλος του σχολείου στη διαδικασία πολιτικής κοινωνικοποίησης θεωρείται ως ιδιαίτερα σημαντικός αφού τα παιδιά μπορούν να διαμορφώσουν σχετική αντίληψη για την πολιτική κατάσταση στη χώρα

Πίνακας 1
Παρουσιάζονται οι απαντήσεις στο σύνολο του δείγματος

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<i>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ</i>	23	8,2	8,5	8,5
<i>ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ</i>	45	16,0	16,6	25,1
<i>ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ</i>	47	16,7	17,3	42,4
<i>ΣΥΜΦΩΝΩ</i>	95	33,8	35,1	77,5
<i>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ</i>	61	21,7	22,5	100,0
<i>Total</i>	271	96,4	100,0	
<i>Missing System</i>	10	3,6		
<i>Total</i>	281	100,0		

Πίνακας 2
Παρουσιάζονται οι απαντήσεις ανά ηλικιακή ομάδα εγκατάστασης στην Ελλάδα

<i>ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ</i>	<i>ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ</i>					
	<i>ΠΡΟΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ</i>		<i>ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ</i>		<i>ΓΕΝΝΗΘΗΚΑΝ ΕΛΛΑΔΑ</i>	
	<i>Count</i>	<i>Column N %</i>	<i>Count</i>	<i>Column N %</i>	<i>Count</i>	<i>Column N %</i>
<i>ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ</i>	4	4,8%	0	0,0%	11	12,5%
<i>ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ</i>	11	13,1%	3	17,6%	19	21,6%
<i>ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ</i>	14	16,7%	2	11,8%	14	15,9%
<i>ΣΥΜΦΩΝΩ</i>	31	36,9%	6	35,3%	35	39,8%
<i>ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ</i>	24	28,6%	6	35,3%	9	10,2%

Πίνακας 3
Test of Homogeneity of Variances

<i>Levene Statistic</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>Sig.</i>
1,160	2	186	,316

Από τον πίνακα Test of Homogeneity of Variances παρατηρούμε ότι ο στατιστικός έλεγχος διασπορών με το κριτήριο Levene δίνει τιμή $p=0.316 > 0.05$ και συνεπώς δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις διασπορές των δειγμάτων και άρα μπορούμε να εφαρμόσουμε την ANOVA.

Πίνακας 4
ANOVA

	<i>Sum of Squares</i>	<i>Df</i>	<i>Mean Square</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Between Groups	17,681	2	8,841	6,246	,002
Within Groups	263,271	186	1,415		
Total	280,952	188			

Από τον πίνακα ANOVA παρατηρούμε ότι $p=0.002<0.05$ και άρα σε επίπεδο στατιστική σημαντικότητας 0,05 υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των 3 ηλικιακών ομάδων εγκατάστασης στην Ελλάδα.

Πίνακας 5

<i>Multiple Comparisons</i>							
<i>Dependent Variable: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΘΕΩΡΕΙΤΑΙ ΩΣ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ ΑΦΟΥ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΟΥΝ ΣΧΕΤΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗ ΧΩΡΑ</i>							
	<i>(I) ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ</i>	<i>(J) ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ</i>	<i>Mean Difference (I-J)</i>	<i>Std. Error</i>	<i>Sig.</i>	<i>95% Confidence Interval</i>	
						<i>Lower Bound</i>	<i>Upper Bound</i>
<i>Tukey HSD</i>	<i>ΠΡΟΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ</i>	<i>ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ</i>	<i>-,16807</i>	<i>,31640</i>	<i>,856</i>	<i>-,9156</i>	<i>,5795</i>
		<i>ΓΕΝΝΗΘΗΚΑΝ ΕΛΛΑΔΑ</i>	<i>,57792*</i>	<i>,18148</i>	<i>,005</i>	<i>,1492</i>	<i>1,0067</i>
	<i>ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ</i>	<i>ΠΡΟΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ</i>	<i>,16807</i>	<i>,31640</i>	<i>,856</i>	<i>-,5795</i>	<i>,9156</i>
		<i>ΓΕΝΝΗΘΗΚΑΝ ΕΛΛΑΔΑ</i>	<i>,74599*</i>	<i>,31519</i>	<i>,049</i>	<i>,0013</i>	<i>1,4907</i>
	<i>ΓΕΝΝΗΘΗΚΑΝ ΕΛΛΑΔΑ</i>	<i>ΠΡΟΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ</i>	<i>-,57792*</i>	<i>,18148</i>	<i>,005</i>	<i>-1,0067</i>	<i>-,1492</i>
		<i>ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ</i>	<i>-,74599*</i>	<i>,31519</i>	<i>,049</i>	<i>-1,4907</i>	<i>-,0013</i>
<i>Scheffe</i>	<i>ΠΡΟΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ</i>	<i>ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ</i>	<i>-,16807</i>	<i>,31640</i>	<i>,869</i>	<i>-,9488</i>	<i>,6127</i>
		<i>ΓΕΝΝΗΘΗΚΑΝ ΕΛΛΑΔΑ</i>	<i>,57792*</i>	<i>,18148</i>	<i>,007</i>	<i>,1301</i>	<i>1,0257</i>
	<i>ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ</i>	<i>ΠΡΟΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ</i>	<i>,16807</i>	<i>,31640</i>	<i>,869</i>	<i>-,6127</i>	<i>,9488</i>
		<i>ΓΕΝΝΗΘΗΚΑΝ ΕΛΛΑΔΑ</i>	<i>,74599</i>	<i>,31519</i>	<i>,063</i>	<i>-,0318</i>	<i>1,5238</i>
	<i>ΓΕΝΝΗΘΗΚΑΝ ΕΛΛΑΔΑ</i>	<i>ΠΡΟΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ</i>	<i>-,57792*</i>	<i>,18148</i>	<i>,007</i>	<i>-1,0257</i>	<i>-,1301</i>
		<i>ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ</i>	<i>-,74599</i>	<i>,31519</i>	<i>,063</i>	<i>-1,5238</i>	<i>,0318</i>

**. The mean difference is significant at the 0.05 level.*

Από τους ελέγχους Tukey και Scheffe παρατηρούμε ότι η στατιστικά σημαντική διαφορά στις διασπορές των 3 ηλικιακών ομάδων εγκατάστασης στην Ελλάδα εμφανίζεται ανάμεσα στους μετανάστες που γεννήθηκαν στην Ελλάδα και σε αυτούς που ήρθαν σε προεφηβική ηλικία στην Ελλάδα (Mean Difference (I-J)=-0,57792, $p=0.005<0.05$) με τους πρώτους να έχουν μικρότερο μέσο όρο απαντήσεων από τους μετανάστες που ήρθαν σε προεφηβική ηλικία. Ακόμα παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μεταναστών που γεννήθηκαν στην Ελλάδα, οι οποίοι διαφωνούν με τη θέση του ερωτήματος, σε σχέση με αυτούς που ήρθαν σε εφηβική ηλικία στην Ελλάδα (Mean Difference (I-J)=-0,74599, $p=0.049<0.05$).

Ερώτημα 2^ο

Ο ρόλος του σχολείου στη διαδικασία πολιτικής κοινωνικοποίησης θεωρείται ως μικρός αφού στο σχολικό πρόγραμμα και στα βιβλία δεν γίνεται λόγος για τα πολιτικά γεγονότα

Πίνακας 6

Παρουσιάζονται οι απαντήσεις στο σύνολο του δείγματος

	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ</i>	<i>39</i>	<i>13,9</i>	<i>14,8</i>	<i>14,8</i>
<i>ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ</i>	<i>59</i>	<i>21,0</i>	<i>22,4</i>	<i>37,3</i>
<i>ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ</i>	<i>60</i>	<i>21,4</i>	<i>22,8</i>	<i>60,1</i>
<i>ΣΥΜΦΩΝΩ</i>	<i>81</i>	<i>28,8</i>	<i>30,8</i>	<i>90,9</i>

	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	24	8,5	9,1	100,0
	Total	263	93,6	100,0	
Missing	System	18	6,4		
	Total	281	100,0		

Πίνακας 7

Παρουσιάζονται οι απαντήσεις ανά ηλικιακή ομάδα εγκατάστασης στην Ελλάδα

ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ					
	ΠΡΟΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ		ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ		ΓΕΝΝΗΘΗΚΑΝ ΕΛΛΑΔΑ	
	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	9	11,4%	2	11,8%	16	18,8%
ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	23	29,1%	3	17,6%	16	18,8%
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	18	22,8%	4	23,5%	17	20,0%
ΣΥΜΦΩΝΩ	26	32,9%	8	47,1%	24	28,2%
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	3	3,8%	0	0,0%	12	14,1%

Μετά από έλεγχο one-way anova βρήκαμε ότι δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F=0,224$, $df=2$, $Sig=0,784$).

Πίνακας 8

Παρουσιάζονται οι απαντήσεις όσων θεωρούν ότι ο ρόλος του σχολείου στη διαδικασία πολιτικής κοινωνικοποίησης θεωρείται ως... Διαφορετικός από τα παραπάνω

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	16	5,7	18,8	18,8
ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	15	5,3	17,6	36,5
ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	29	10,3	34,1	70,6
ΣΥΜΦΩΝΩ	16	5,7	18,8	89,4
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ	9	3,2	10,6	100,0
Total	85	30,2	100,0	
Missing System	196	69,8		
Total	281	100,0		

Πίνακας 9

Παρουσιάζονται οι απαντήσεις όσων δήλωσαν ότι το Σχολείο επιτελεί διαφορετικό ρόλο από τα παραπάνω

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΑΔΙΑΦΟΡΟΣ	5	1,8	11,9	11,9
ΔΕΝ ΑΣΧΟΛΕΙΤΑΙ ΜΕ ΠΟΛΙΤΙΚΗ	11	3,9	26,2	38,1
ΔΕΝ ΝΟΙΑΖΕΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ	1	,4	2,4	40,5
ΔΕΝ ΠΗΓΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	21	7,5	50,0	90,5
ΕΘΕΛΟΥΤΥΦΛΕΙ	4	1,4	9,5	100,0
Total	42	14,9	100,0	
Missing System	239	85,1		
Total	281	100,0		

Οι ερωτηθέντες προσδιόρισαν με ερώτηση ανοιχτού τύπου και άλλους λόγους σχετικά με το ρόλο του σχολείου στην διαδικασία πολιτικής κοινωνικοποίησης με τους 5 να δηλώνουν ότι ο ρόλος του είναι αδιάφορος (1,8%), οι 11 να δηλώνουν ότι το σχολείο δεν ασχολείται με την πολιτική (3,9%), ένας να δηλώνει ότι δεν ενδιαφέρει τα παιδιά η πολιτική (0,4%), 21 δήλωσαν ότι δεν πήγαν σχολείο στην Ελλάδα (7,5%) και 4 ότι το σχολείο εθελotuφλεί (7,5%) ενώ δεν απάντησαν 239 άτομα (85,1%).

Πίνακας 10

Παρουσιάζονται οι απαντήσεις στην ερώτηση: Ο ρόλος του σχολείου στη διαδικασία πολιτικής κοινωνικοποίησης θεωρείται διαφορετικός κατά ηλικιακή ομάδα.

ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ					
	ΠΡΟΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ		ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ		ΓΕΝΝΗΘΗΚΑΝ ΕΛΛΑΔΑ	
	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
ΑΔΙΑΦΟΡΟΣ	2	28,6%	0	0,0%	3	23,1%
ΔΕΝ ΑΣΧΟΛΕΙΤΑΙ ΜΕ ΠΟΛΙΤΙΚΗ	2	28,6%	0	0,0%	9	69,2%
ΔΕΝ ΠΗΓΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	0	0,0%	3	100,0%	0	0,0%
ΕΘΕΛΟΥΦΛΕΙ	3	42,9%	0	0,0%	1	7,7%

Συμπεράσματα – προτάσεις

Όπως αναφέρθηκε ήδη, σκοπός της εργασίας είναι μέσα από την έρευνα των απόψεων των ίδιων των μεταναστών να διαπιστωθεί αν το Σχολείο τους βοηθάει στην Πολιτική τους Κοινωνικοποίηση και αν υπάρχουν διαφορές ως προς αυτή την άποψη ανάλογα με την ηλικία των ερωτηθέντων. Από την διεξοδική ανάλυση του κάθε ερωτήματος μπορούμε να εξάγουμε τα αντίστοιχα συμπεράσματα.

Από τη στατιστική ανάλυση του πρώτου ερωτήματος προκύπτει ότι και οι τρεις ηλικιακές ομάδες των μεταναστών συμφωνούν με την άποψη ότι ο ρόλος του Σχολείου είναι σημαντικός για την Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Στην ομάδα, όμως, όσων έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα τα ποσοστά είναι λίγο χαμηλότερα σε σχέση με τις άλλες δύο. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά παρακολούθησαν μαθήματα μόνο σε Ελληνικά Σχολεία ενώ τα παιδιά των άλλων δύο ομάδων είχαν την εμπειρία της χώρας καταγωγής. Από αυτό προκύπτει ένα νέο ερώτημα προς διερεύνηση στο μέλλον: μήπως το Ελληνικό Σχολείο δεν επιτελεί σωστά το ρόλο του σχετικά με το να κοινωνικοποιεί τους νέους και να τους φέρει σε επαφή με τον πολιτικό λόγο της χώρας; Αυτό θα πρέπει να ληφθεί υπόψη από τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο δεύτερο ερώτημα, το οποίο αφορούσε το σχολικό πρόγραμμα και τις αναφορές που γίνονται σε αυτό για πολιτικά γεγονότα δεν παρατηρούνται, επίσης, σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των τριών ηλικιακών ομάδων. Όλοι σχεδόν συμφωνούν ότι το Σχολείο δεν βοηθάει πραγματικά γιατί στο σχολικό πρόγραμμα και στα βιβλία δεν γίνεται λόγος για πολιτικά γεγονότα. Παρατηρούμε, όμως, κι εδώ μια μικρή διαφορά που αφορά στη διαφωνία της ομάδας που ήρθε σε εφηβική ηλικία στην Ελλάδα. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι τα συγκεκριμένα άτομα είχαν ήδη ξεκινήσει στη χώρα προέλευσής τους τη διαδικασία Κοινωνικοποίησης. Αυτό, ίσως, δείχνει ότι εκεί να γίνεται περισσότερος λόγος στο Σχολείο για πολιτικά γεγονότα. Ίσως να ισχύει και η άποψη ότι αλλάζουν τις στάσεις τους και τις πεποιθήσεις τους με σκοπό την αφομοίωσή τους στο νέο περιβάλλον. Θα πρέπει,

επομένως, αυτό να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους ιθύνοντες και να προσαρμοστούν τα αναλυτικά προγράμματα στα Σχολεία δίνοντας έμφαση προς αυτή την κατεύθυνση.

Τέλος, για την τελευταία ομάδα ερωτήσεων που είχαν ως θέμα το αν ο ρόλος του Σχολείου μπορεί να είναι διαφορετικός από τα παραπάνω μόνο ένας μικρός αριθμός απάντησε καθώς οι υπόλοιποι ήταν καλυμμένοι από τις προηγούμενες απαντήσεις. Από τις απαντήσεις αυτές οι περισσότεροι (11 μετανάστες) δήλωσαν ότι το Σχολείο δεν ασχολείται καθόλου με την πολιτική και γενικότερα λόγω του μικρού ποσοστού των απαντήσεων δεν είναι δυνατόν να εξαχθούν συμπεράσματα.

Συνοψίζοντας, οι μετανάστες θεωρούν ότι το Σχολείο μπορεί να τους βοηθήσει να διαμορφώσουν εικόνα για την πολιτική κατάσταση στην Ελλάδα αλλά δεν γίνεται λόγος για την πολιτική ούτε στα βιβλία ούτε στο γενικότερο πρόγραμμα. Παρόλα αυτά το Σχολείο βοηθά με έμμεσο τρόπο στην Κοινωνικοποίηση των μεταναστών μέσα από τις συζητήσεις και τις ομάδες ομηλικών κ.λπ.

Οι αρμόδιοι φορείς θα πρέπει να λάβουν υπόψη τις απαντήσεις των μεταναστών για τους μελλοντικούς σχεδιασμούς της εκπαιδευτικής πολιτικής. Θα πρέπει να αναπροσαρμοστούν τα βιβλία και περιληφθούν σε αυτά πολιτικά γεγονότα των τελευταίων ετών. Παράλληλα θα πρέπει να αναδιαμορφωθεί και το «παραπρόγραμμα» ώστε μέσα από αυτό να έρχονται σε επαφή με τη γενικότερη πολιτική κατάσταση της χώρας. Επιπρόσθετα, οι ίδιοι οι πολιτικοί θα πρέπει να εκφέρουν πολιτικό λόγο που να ελκύει τους νέους περιλαμβάνοντας θέματα και για τους μετανάστες.

Τέλος, η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει τη βάση για περαιτέρω έρευνα με σκοπό να απαντηθούν ερωτήματα τόσο για το γενικότερα θέμα των μεταναστών και της γενικότερης ένταξής τους όσο και της πολιτικοποίησής τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανάγνου, Μ. (2017). *Ετερότητα και Ανεκτικότητα στην Ευρώπη*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Βάρελη, Ε. (2015). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος.
- Βερνίκος, Ν. & Δασκαλοπούλου, Σ. (2002). *Πολυπολιτισμικότητα, οι Διαστάσεις της Πολιτισμικής Ταυτότητας*. Αθήνα: Κριτική.
- Bellwood, P. (2016). *Πρώτοι Μετανάστες, Η Αρχαία Μετανάστευση σε Παγκόσμια Προοπτική*. (Νίκος Κούρκουλος, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Γεωργούλας, Σ. (2001). Η νέα μεταναστευτική κοινωνική πολιτική στην Ελλάδα και η νομιμοποίησή της. Στο: Μαρβάκης, Αθ., Παρσάνογλου, Μ. & Παύλου, Μ. (Επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δεμερτζής, Ν. (2002). *Πολιτική Επικοινωνία, Διακινδύνευση, Δημοσιότητα, Διαδίκτυο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Durkheim, E. (1987). *Οι Κανόνες της Κοινωνιολογικής Μεθόδου*. (Λ. Μουσούρου, Επιμ.-Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Goodman, N. (1996). *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*. (Ηλίας Κουσκουβέλης, Επιμ. – Ηρακλεία, Α. Στρούκου, Μετάφρ.). Αθήνα: Κορφή.
- Grusec, J.E. & Hastings, P.D. (2015). *Handbook of Socialization, Theory and Research* (2nd Ed.). New York: The Guilfords Press.
- Θεοδωρακοπούλου, Θ.Γ. (2018). *Δια Βίου Εκπαίδευση Ενηλίκων Μεταναστών, Διερεύνηση Ψυχοκοινωνικών Παραγόντων Συμμετοχής και Εγκατάλειψης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση, Γνώσεις, Αξίες, Πρακτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κωνσταντίνου, Χ. (1998). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή – Σκιαγράφηση των κοινωνικοπολιτικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Loader, B.D. (2007). *Young Citizens in the Digital age, Political Engagement, Young People and New Media*, (Ed.). Routledge.
- Μουσούρου, Λ.Μ. (1991). *Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπιτσάκη, Τζ. & Τσαγγάρη, Σ. (2000). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση, Η Συγκρότηση του Πολιτικού Υποκειμένου στο Καπιταλιστικό Σύστημα*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο – Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2007). *Κοινωνικοποίηση, η Γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Otto, H.U. (2016). Η Παιδική Ηλικία – Ένα αιώνιο πρόβλημα για την κοινωνία. στο: Μπάρος, Β., Δημάση, Μ., Γκαμπράνη, Θ. & Κωνσταντινίδου, ΓΡ-Κ. (Επιμ) *Παιδική Ηλικία και Μετανάστευση Προκλήσεις για την Παιδαγωγική της Ετερογένειας* (σσ. 21-30). Αθήνα: Διάδραση.
- Παπαδόπουλος, Ε. Γ. (2017). *Επίσημος Πολιτικός Λόγος και Κοινωνικοποίηση των Νέων Μεταναστών* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.
- Παπαδόπουλος, Ε. Γ. (2020), «Η οικονομική διάσταση της μετανάστευσης μέχρι τις αρχές του 21^{ου} αιώνα». Στο: Π. Γεωργογιάννης (2020) *Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση* (σσ. 338-356). Πρακτικά 29^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Πάτρα, 27-29 Μαρτίου 2020.
- Παπαθανασόπουλος, Στ. (2002). Τηλεόραση και Εκλογές στην Ελλάδα τη Δεκαετία 1990-2000. Στο: Δεμερτζής, Ν. (Επιμ.), *Η Πολιτική Επικοινωνία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Πετράκου, Η. (2001). Η Κατασκευή της Μετανάστευσης στην Ελληνική Κοινωνία. στο: Μαρβάκης, Αθ., Παρσάνογλου, Δ. & Παύλου, Μ. (Επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πλειός, Γ. (2001). *Ο Λόγος της Εικόνας, Ιδεολογία και Πολιτική*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Sünker, H. & Moran-Ellis, J. (2016). Νέα έρευνα για την Παιδική Ηλικία, πολιτική για τα παιδιά και συζήτηση για τα δικαιώματα των παιδιών. Στο: Μπάρος, Β., Δημάση, Μ., Γκαμπράνη, Θ. & Κωνσταντινίδου, ΓΡ-Κ. (Επιμ) *Παιδική Ηλικία και Μετανάστευση Προκλήσεις για την Παιδαγωγική της Ετερογένειας* (σσ. 31-3058). Αθήνα: Διάδραση.
- Τερλεξής, Π. (1975). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση, Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τουλιάς, Η. (2005). *Η διαπολιτισμική και πολυπολιτισμική αγωγή στην Ελλάδα – Μύθος και πραγματικότητα*. Αθήνα: Διόνικος.
- Τσαρδάκης, Δ. (1987). *Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Τσεβρένης, Β.Κ. (2016). *Η Ευρώπη και η Ελλάδα ενόπιον του Προσφυγικού Προβλήματος, Σύγχρονες Προκλήσεις, Νέες Προοπτικές*. Αθήνα: Πληθώρα.
- Τσιπλητάρης, Α.Φ. (2001). *Η Κοινωνικοποίηση του Παιδιού, Μια Ψυχοκοινωνική Προσέγγιση στα Πλαίσια της Οικογένειας και του Σχολείου*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χριστόπουλος, Δ. (2012). *Ποιος είναι Έλληνας Πολίτης; Το καθεστώς ιθαγένειας από την ίδρυση του Ελληνικού κράτους ως τις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Διγλωσσία και εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών: Απόψεις εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης του Ν. Αιτωλοακαρνανίας

Θεοδώρα Προδρόμου

Εκπαιδευτικός ΠΕ:70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
theodwra_pr@yahoo.gr

Ελένη Καραχοντζίτη

Διδάσκουσα Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια
Πανεπιστημίου Πατρών
elkargr@gmail.com

Περίληψη

Οι σύγχρονοι πληθυσμοί διακρίνονται από πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια, γεγονός που επιφέρει αλλαγές στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού. Στις ελληνικές τάξεις φοιτούν πλέον αρκετοί μαθητές που έχουν μητρική γλώσσα διαφορετική από την ελληνική. Σκοπός της έρευνας είναι να αποτυπωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία του Ν. Αιτωλοακαρνανίας σχετικά με τη διγλωσσία και τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους δίγλωσσους μαθητές. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 140 εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων του Ν. Αιτωλοακαρνανίας και εργαλείο συλλογής των δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία της μητρικής γλώσσας για το άτομο αλλά και το δικαίωμά του στη διατήρησή της. Θεωρούν ότι η μητρική γλώσσα δεν επηρεάζει αρνητικά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας αλλά αντιθέτως συμβάλλει θετικά στην κατάκτησή της. Στην πλειοψηφία τους υποστηρίζουν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές επιτυγχάνουν μέτριες σχολικές επιδόσεις το οποίο αποδίδεται κυρίως στη γλωσσική αδυναμία των συγκεκριμένων μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι κάνουν χρήση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στη διδασκαλία τους και ότι παρέχουν στους δίγλωσσους μαθητές τους πρόσθετη στήριξη.

Λέξεις-κλειδιά: διγλωσσία, απόψεις εκπαιδευτικών, εκμάθηση ελληνικής γλώσσας

Bilingualism and education of bilingual students: Views of primary school teachers of the Prefecture of Etoloakarnania

Prodromou Theodora

Primary School Teacher, Postgraduate Student of Hellenic Open University
theodwra_pr@yahoo.gr

Karachontziti Elena

Lecturer at the Hellenic Open University, Postdoctoral Researcher at the University of Patras
elkargr@gmail.com

Summary

Modern populations are distinguished by cultural and linguistic heterogeneity, which brings about changes in the composition of the student population. The Greek educational system

now has several students who have native language other than Greek. The aim of the research is to capture the views of teachers working in primary schools of the Prefecture of Etoloakarnania regarding bilingualism and the teaching of the Greek language to bilingual students. The research sample consists of 140 primary school teachers of the Prefecture of Etoloakarnania and the data collection tool used is the questionnaire. It is found that teachers recognize the value of the native language for the individual and his right to maintain it. They believe that the native language does not negatively affect the learning of the second language but instead contributes positively to its acquisition. The majority of them claim that bilingual students achieve moderate school performance which is mainly attributed to the language weakness of the specific students. Teachers state that they make use of differentiated pedagogy in their teaching and that they provide their bilingual students with additional support.

Keywords: bilingualism, teachers' views, learning Greek

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα αποτελεί χώρα υποδοχής για πολλούς μετανάστες και πρόσφυγες, κάτι που επέφερε σημαντικές αλλαγές στη δημογραφική σύνθεση της χώρας. Η ελληνική κοινωνία πλέον απαρτίζεται από άτομα με διαφορετική εθνική καταγωγή αλλά και διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο.

Η μεταβολή αυτή είναι ορατή και στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο μαθητικός πληθυσμός διακρίνεται πλέον από πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια. Ολοένα και περισσότεροι μαθητές που δεν έχουν μητρική γλώσσα την ελληνική φοιτούν σε σχολικές μονάδες στην ελληνική επικράτεια, γεγονός που καθιστά πλέον επιτακτική την ανάγκη αναπροσαρμογής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών κρίνεται καθοριστικός καθώς συμβάλλουν σημαντικά στην ομαλή ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και την ελληνική κοινωνία. Οι απόψεις τους για τη διγλωσσία επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές που θα εφαρμόσουν μέσα στην τάξη (Cummins, 2005) και συνεπώς και τη μαθησιακή πορεία αυτών των μαθητών.

Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στην αποτύπωση των απόψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία και την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών. Τα αποτελέσματά της μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την περαιτέρω διερεύνηση ζητημάτων που σχετίζονται με τη διγλωσσία αλλά και να συμβάλλουν παράλληλα στην προσπάθεια βελτίωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη γλώσσα. Οι αρμόδιοι φορείς μπορούν να τα αξιοποιήσουν για τη σχεδίαση σύγχρονων επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αποτυπωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται τη σχολική χρονιά 2019 - 2020 σε δημοτικά σχολεία του Ν. Αιτωλοακαρνανίας σχετικά με τη διγλωσσία και τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους δίγλωσσους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα:

- α) Πόσο σημαντική θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι η διατήρηση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων ατόμων;
- β) Η ύπαρξη μητρικής γλώσσας διαφορετικής από την ελληνική επηρεάζει την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας;
- γ) Πώς η σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών συσχετίζεται με τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας;

δ) Ποιες στρατηγικές εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών;

ε) Πόσο καταρτισμένοι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διαχειριστούν μία τάξη με γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία;

Ερευνητικό μέρος

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η ποσοτική προσέγγιση και εφαρμόστηκε ο δημοσκοπικός ερευνητικός σχεδιασμός. Χορηγήθηκε δηλαδή ερωτηματολόγιο σε αριθμό ατόμων και οι απαντήσεις αναλύθηκαν στατιστικά χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα SPSS Statistics και ερμηνεύτηκαν με βάση τόσο την υπάρχουσα βιβλιογραφία όσο και προηγούμενες μελέτες για το υπό εξέταση ζήτημα.

Δειγματοληψία

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν εργάζονταν στο νομό Αιτωλοακαρνανίας. Ο συγκεκριμένος νομός αποτελεί έναν από τους μεγαλύτερους σε έκταση νομούς της χώρα μας, συγκαταλέγεται στους αγροτικούς νομούς με μετανάστες κυρίως αλβανικής καταγωγής, έχει πολύ μεγάλο αριθμό δημοτικών σχολείων και η συγγράφουσα έχει εύκολη πρόσβαση στους εκπαιδευτικούς, λόγω της πολυετούς απασχόλησής της στο συγκεκριμένο νομό.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 140 εκπαιδευτικοί, 104 γυναίκες και 36 άντρες, που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία του νομού Αιτωλοακαρνανίας και οι οποίοι ήταν πρόθυμοι και διαθέσιμοι να συμμετέχουν στην έρευνα. Συνεπώς η δειγματοληψία χαρακτηρίζεται ως χωρίς πιθανότητα και το δείγμα βολικό (Creswell, 2015).

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η συγκέντρωση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ενός ερωτηματολογίου ηλεκτρονικής μορφής. Η ηλεκτρονική μορφή βοήθησε σημαντικά στη συλλογή των απαιτούμενων δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα από το δείγμα το οποίο ήταν γεωγραφικά διασκορπισμένο (Creswell, 2015).

Το ερωτηματολόγιο ήταν δομημένο και περιλάμβανε στο σύνολό του 37 κλειστές ερωτήσεις. Χωριζόταν σε έξι θεματικές ενότητες. Ξεκινούσε με κάποιες δημογραφικές ερωτήσεις και συνέχιζε με τους συμμετέχοντες να καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με τη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών. Έπειτα ακολουθούσαν ερωτήσεις που εξέταζαν κατά πόσο η μητρική γλώσσα επηρεάζει ή όχι την κατάκτηση της ελληνικής, ενώ στην επόμενη ενότητα οι ερωτήσεις επικεντρώθηκαν στη σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών. Το πέμπτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε τις πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να βοηθήσουν τους δίγλωσσους μαθητές τους να αντιμετωπίσουν τυχόν δυσκολίες ενώ στο έκτο και τελευταίο μέρος υπήρχαν ερωτήσεις που αφορούσαν την κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα δίγλωσσας.

Συζήτηση αποτελεσμάτων

Δημογραφικά στοιχεία

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 140 εκπαιδευτικοί, 104 γυναίκες και 36 άντρες, κάτι το οποίο αντανακλά το γεγονός ότι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι γυναικοκρατούμενη. Πάνω από το ένα τρίτο του δείγματος (35,7%) είχαν από 11 έως 15 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ενώ το 20,7% δηλώνει εκπαιδευτική προϋπηρεσία από 16 έως 20 χρόνια. Η πλειοψηφία του δείγματος (52,9%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, το 15,7% έχει πέρα του βασικού πτυχίου και δεύτερο πτυχίο ενώ 17 συμμετέχοντες (12,2% του δείγματος) δηλώνουν ότι έχουν διδακτορικό δίπλωμα. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο 16,5% από αυτούς οι επιπλέον σπουδές τους σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το 38,6% των συμμετεχόντων εργάζεται σε δημοτικά εντός πόλης, το 37,1% σε χωριά ενώ το υπόλοιπο 24,3% σε κωμοπόλεις.

Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων υπάρχουν δίγλωσσοι μαθητές στις τάξεις. Το 37,1% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι έχει από έναν έως τρεις δίγλωσσους μαθητές στην τάξη και το 25% μόνο έναν. Ακόμη, η πλειοψηφία του δείγματος (77,9%) δηλώνει ότι αυτοί είναι αλβανικής καταγωγής ενώ με ποσοστό 18,6% ακολουθούν οι μαθητές που κατάγονται από την Βουλγαρία.

Διατήρηση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών

Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος στέκεται θετικά απέναντι στη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών και τη διατήρησή της. Αναλυτικότερα, το 95,7% των συμμετεχόντων αναγνωρίζουν τη μητρική γλώσσα ως θεμελιώδες δικαίωμα του ατόμου, το 91,4% τη θεωρούν στοιχείο της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας του ατόμου και το 90% πιστεύουν ότι πρέπει να διατηρηθεί. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε απόλυτη συμφωνία με τα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών, όπου η μητρική γλώσσα αναγνωρίζεται ως βασικό δικαίωμα του ατόμου (Δαμανάκη, 2005. Σκούρτου, 2005) και η διατήρησή της κρίνεται αναγκαία καθώς αποτελεί μέρος της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας (Lee & Oxelson, 2006). Επίσης συμφωνούν και με τις έρευνες των Gkaintartzi, Kiliari και Tsokalidou (2015), Mattheoudaki, Chatzidaki και Maligkoudi (2015) και Stamou και Dinias (2009), οι οποίες καταλήγουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κρατά θετική στάση στη διατήρηση της μητρικής γλώσσας των ατόμων.

Πάνω από τα δύο τρίτα του δείγματος (68,6%) υποστηρίζει ότι οι δίγλωσσοι μαθητές πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να συνεχίσουν να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα στη χώρα υποδοχής. Το 37,9% συμφωνεί με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο χώρο του σχολείου ενώ το 22,8% του δείγματος εκφράζει αρνητική άποψη. Αξίζει να σημειωθεί όμως ότι το 39,3% των συμμετεχόντων δεν επιθυμεί να πάρει θέση στο ερώτημα, κάτι που υποδηλώνει ότι δεν έχουν διαμορφωμένη γνώμη για το αν, καθώς και το ποιο ρόλο θα πρέπει να διαδραματίζει το σχολείο σε αυτό το θέμα. Να σημειωθεί ότι στην έρευνα των Λάμπρου και Νικολάου (2015), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στέκεται θετικά προς τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε σχολικό χώρο και μάλιστα προτείνουν αυτή να υλοποιείται, όπου είναι εφικτό, από εκπαιδευτικό που έχει λάβει κάποιου τύπου πιστοποίηση στην απαιτούμενη γλώσσα.

Την ευθύνη για την καλλιέργεια και την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, το 72% του δείγματος την αποδίδει στην οικογένεια του ατόμου ενώ στην ευρύτερη κοινότητά του το ποσοστό είναι 54,3%. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών. Στην έρευνα των Mattheoudaki et al (2015), η πλειοψηφία του

δείγματος θεωρεί ότι την ευθύνη για τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας πρέπει να την αναλαμβάνει η οικογένεια του μαθητή ενώ αντίστοιχα στην έρευνα των Gkaintartzi et al (2015) αποδίδονται ευθύνες και στην ευρύτερη κοινότητα που αυτός ανήκει.

Το 40,7% του δείγματος συμφωνεί με την απόδοση ευθύνης για την καλλιέργεια και την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στη χώρα υποδοχής ενώ το 29,3% εκφράζει αντίθετη άποψη. Το υπόλοιπο 30% του δείγματος διατηρεί ουδέτερη στάση για το συγκεκριμένο ζήτημα. Στην έρευνα των Gkaintartzi et al (2015), οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι το ελληνικό σχολείο και οι εκπαιδευτικοί του δεν πρέπει να αναλάβουν την ευθύνη για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στους δίγλωσσους μαθητές. Στον αντίποδα ωστόσο υπάρχει και η έρευνα των Mattheoudaki et al (2015), όπου με οριακή πλειοψηφία καταλήγει ότι πέρα από την οικογένεια, οφείλει και η χώρα υποδοχής να λαμβάνει κάποια μέτρα για τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών. Διακρίνεται λοιπόν μία διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά το ρόλο που πρέπει να διαδραματίσει η χώρα υποδοχής στο ζήτημα της διατήρησης της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών, γεγονός που συμφωνεί με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Είναι φανερό ότι η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί υπεύθυνους για την καλλιέργεια και την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα του ατόμου, ενώ ένα μεγάλο μέρος του πιστεύει ότι και η χώρα υποδοχής πρέπει να λαμβάνει κάποια μέτρα για το συγκεκριμένο ζήτημα.

Συμβολή της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών στην κατάκτηση της ελληνικής

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα (80,7%) δηλώνει ότι η μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών συμβάλλει στην ευρύτερη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου και το 74,3% ότι αυτή προάγει τη μάθηση. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με τα αντίστοιχα της έρευνας των Αβραμίδου, Τσικαλάς, Καρυπίδου και Λουλά (2012), όπου η πλειοψηφία των συμμετεχόντων κρίνουν θετικά τη διγλωσσία και παρουσιάζουν ως βασικά πλεονεκτήματά της τη διεύρυνση των πολιτισμικών οριζώντων του ατόμου και την όξυνση της κριτικής του σκέψης.

Στην ερώτηση αν η μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών επηρεάζει αρνητικά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, στην περίπτωση μας την ελληνική, το δείγμα σε ποσοστό 70,7% απάντησε αρνητικά. Στην έρευνα της Σκούρτου (2005) οι εκπαιδευτικοί ενώ παραδέχονταν ότι η διγλωσσία δεν αποτελεί εμπόδιο για τη μαθησιακή διαδικασία, δυσκολεύονταν να αποδεχτούν ότι η διγλωσσία μπορεί εν τέλει να έχει θετικό αντίκτυπο στη μάθηση. Στην παρούσα έρευνα, το 63,5% των συμμετεχόντων πιστεύει ότι η μητρική γλώσσα συμβάλλει με θετικό τρόπο στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με αυτά προγενέστερων ερευνών (Δαμανάκη, 2005. Gkaintartzi et al, 2015) όπου οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας από τους μαθητές επηρεάζει αρνητικά τη μαθησιακή διαδικασία της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Σύμφωνα με το μοντέλο της κοινής υποκείμενης διγλωσσικής ικανότητας και της αρχής της αλληλεξάρτησης των γλωσσών του Cummins, δύο γλώσσες που μπορεί να φαίνονται και να ακούγονται προς τα έξω διαφορετικές, στην πραγματικότητα μπορεί να συνδέονται μεταξύ τους μέσω μιας κοινής εννοιολογικής βάσης (Σκούρτου, 2001). Έτσι, ό,τι έχει κατακτηθεί σε μία γλώσσα, αποθηκεύεται στην κοινή βάση του ατόμου και δεν χρειάζεται να κατακτηθεί ξανά μέσω της δεύτερης γλώσσας (Σκούρτου, 2011), αφού σύμφωνα με τον Cummins (2005) οι γνωστικές δεξιότητες μπορούν να μεταφερθούν από τη μία γλώσσα σε μία άλλη. Είναι φανερό ότι η πλειοψηφία του δείγματος συμβαδίζει με τη σύγχρονη βιβλιογραφία

υποστηρίζοντας ότι η μητρική γλώσσα δεν επηρεάζει αρνητικά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας αλλά αντιθέτως συμβάλλει θετικά στην κατάκτησή της.

Σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών

Σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες (47,1%) δήλωσαν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν «μέτρια» σχολική επίδοση. Αθροιστικά, το 65,6% του δείγματος δηλώνει ότι έχουν από «κακή» έως «μέτρια» επίδοση και το 34,3% από «πολύ καλή» έως «άριστη» επίδοση. Τα ευρήματα αυτά συμβαδίζουν με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, όπου οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η επίδοση των μαθητών που δεν έχουν ελληνική καταγωγή είναι χαμηλή (Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαιουδάκη, 2015) ή αναμένεται να είναι χαμηλή (Magos & Simopoulos, 2009).

Την παραπάνω επίδοση, το 50,7% των συμμετεχόντων την κρίνει ως χαμηλότερη συγκριτικά με την επίδοση των υπολοίπων μαθητών στην τάξη τους και το 47,1% ίδια/παρόμοια. Με οριακή πλειοψηφία φαίνεται να συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Motti-Stefanidi, Pavlopoulos, Obradovic και Masten (2008) όπου υποστηρίζεται ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές πετυχαίνουν συνήθως χαμηλότερες επιδόσεις συγκριτικά με τους γηγενείς συμμαθητές τους.

Τις μέτριες σχολικές επιδόσεις που πετυχαίνουν οι δίγλωσσοι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί τις αποδίδουν κυρίως στη γλωσσική αδυναμία των μαθητών όσον αφορά τη γλώσσα υποδοχής (50%). Είναι φανερό ότι οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων βρίσκονται σε συμφωνία με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, καθώς σύμφωνα με την Σκούρτου (2001), η ακαδημαϊκή πορεία των δίγλωσσων μαθητών επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, στην περίπτωση μας την ελληνική. Έτσι, σε περίπτωση που οι δίγλωσσοι μαθητές δεν έχουν ακόμη κατακτήσει πλήρως την ελληνική γλώσσα, είναι λογικό να αντιμετωπίζουν αρκετές γλωσσικές δυσκολίες και επομένως να μην πετυχαίνουν υψηλή σχολική επίδοση.

Όσον αφορά για το πού εντοπίζονται οι περισσότερες δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στο γραπτό λόγο. Αναλυτικότερα, σε ποσοστό 45% δηλώνουν ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές δυσκολεύονται από «πολύ» έως «πάρα πολύ» στη συγγραφή κειμένων στα ελληνικά και αντίστοιχα σε ποσοστό 32,8% στην κατανόηση γραπτών κειμένων που είναι γραμμένα στα ελληνικά. Αντιθέτως, στην κατανόηση του προφορικού λόγου οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 60,7% υποστηρίζουν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν «ελάχιστες» έως «λίγες» δυσκολίες και το αντίστοιχο ποσοστό στην παραγωγή προφορικού λόγου είναι 55%. Σύμφωνα με προγενέστερες έρευνες οι μαθητές με μητρική γλώσσα διαφορετική από την ελληνική αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στο γραπτό λόγο και ειδικότερα όταν αυτός σχετίζεται με το περιεχόμενο του μαθήματος (Ζάγκα κ.συν., 2015) είτε με την κατανόηση όρων και εννοιών (Ζάγκα κ.συν., 2015. Τσοκαλίδου, 2005) ενώ στην έρευνα των Christopoulou, Pampaka και Vlassopoulou (2012), αναφέρεται ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές δυσκολεύονται περισσότερο κυρίως στην ανάγνωση και στη γραφή συγκριτικά με τους Έλληνες συμμαθητές τους.

Τα αποτελέσματα αυτά είναι αναμενόμενα καθώς απαιτείται μικρότερο χρονικό διάστημα για να κατακτήσει κάποιος τη συνομιλιακή ευχέρεια σε σχέση με την ακαδημαϊκή γλώσσα, η οποία χρησιμοποιείται κυρίως στο γραπτό λόγο και η κατάκτησή της απαιτεί συστηματική διδασκαλία (Σκούρτου, 2011). Ένα άτομο κατακτά πρώτα τις επικοινωνιακές δεξιότητες και έπειτα σιγά σιγά την ακαδημαϊκή γλώσσα το οποίο οδηγεί στη βελτίωση της επίδοσής του τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Το δείγμα αναφέρει ακόμη ότι το πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο της οικογένειας (44,3%) αλλά και η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους γονείς (38,6%) συμβάλλουν εν μέρει

στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης των συγκεκριμένων μαθητών. Είναι γνωστό πως η οικογένεια του ατόμου διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στο ρυθμό της σχολικής προόδου του και γενικότερα στη μαθησιακή πορεία του. Οι απόψεις του δείγματος συμβαδίζουν με προηγούμενα ευρήματα σύμφωνα με τα οποία μεγάλο μερίδιο ευθύνης για τη σχολική επίδοση του ατόμου αποδίδεται τόσο στο κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό οικογενειακό περιβάλλον (Δαμανάκη, 2005. Magos & Simopoulos, 2009) όσο και στην έλλειψη υποστήριξης και ενδιαφέροντος από την πλευρά των γονέων (Stamou & Dinas, 2009, Τσοκαλίδου, 2005).

Πρακτικές για τη γλωσσική εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών

Το 69,3% των συμμετεχόντων υποστηρίζουν ότι δε δίνουν συμβουλές στους γονείς των δίγλωσσων μαθητών τους για τη γλώσσα που θα μιλούν στο σπίτι με τα παιδιά τους, σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας των Αβραμίδου κ.ά. (2012), όπου η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλώνει ότι καθοδηγεί την οικογένεια για τη γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι.

Στην ερώτηση για τη γλώσσα που πιστεύουν ότι πρέπει να χρησιμοποιούν οι γονείς στο σπίτι για να επικοινωνούν με τα παιδιά τους, το 74,3% του δείγματος υποδεικνύει και τις δυο γλώσσες, δηλαδή και τη μητρική και τα ελληνικά. Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγει και η έρευνα των Αβραμίδου κ.συν. (2012), στην οποία παραπάνω από τους μισούς που δίνουν συμβουλές στους γονείς, προτείνουν τη χρήση και των δύο γλωσσών. Αντίθετα, στην έρευνα των Stamou και Dinas (2009) οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι συμβουλεύουν τους γονείς να μιλούν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής στο σπίτι με τα παιδιά τους, αποθαρρύνοντας ουσιαστικά τη χρήση της μητρικής στο σπίτι. Είναι φανερό ότι η πλειοψηφία του δείγματος υποστηρίζει τη χρήση και των δύο γλωσσών στο σπίτι καθώς έτσι θεωρεί ότι μπορεί να επιτευχθεί η διατήρηση της επαφής με τη μητρική γλώσσα αλλά και η διευκόλυνση της εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής.

Οι δίγλωσσοι μαθητές, σύμφωνα με το 78,6% των συμμετεχόντων, πρέπει να μιλούν την ελληνική γλώσσα στο σχολείο. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, όπου η ελληνική γλώσσα είναι η μόνη γλώσσα που πρέπει να διδάσκεται και να χρησιμοποιείται στο ελληνικό σχολείο για λόγους ισότητας. Πρέπει να παρέχονται ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές του σχολείου, το οποίο μπορεί να επιτευχθεί μόνο αν όλοι μιλούν την ίδια γλώσσα, στην περίπτωση μας την ελληνική (Gkaintartzi et al, 2015).

Επίσης, το 60% του δείγματος πιστεύει ότι η μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών πρέπει να αξιοποιείται στη διδασκαλία μέσα στην τάξη. Σε ερώτηση αν ενθαρρύνουν τους δίγλωσσους μαθητές να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα στο σχολείο, το 42,9% δηλώνει «περιστασιακά». Στην έρευνα των Ζάγκα κ.συν. (2015) η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλώνει ότι η αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας των μαθητών δεν είναι απαραίτητη και έτσι αποφεύγει τη χρήση της στη σχολική τάξη. Ένα μεγάλο ποσοστό από τους συμμετέχοντες στην έρευνα των Λάμπρου και Νικολάου (2015) δηλώνει θετικό στην πρόταση για εκπόνηση δραστηριοτήτων στο σχολείο όπου οι δίγλωσσοι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν ελεύθερα τη μητρική τους γλώσσα.

Ως γενική διαπίστωση μπορεί να ειπωθεί ότι η πλειοψηφία του δείγματος δηλώνει ότι η μητρική γλώσσα θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία μέσα στην τάξη, παρόλο που οι περισσότεροι παραδέχονται ότι ενθαρρύνουν μόνο «περιστασιακά» τη χρήση της μητρικής γλώσσας από τους δίγλωσσους μαθητές τους. Η περιστασιακή κι όχι συστηματική χρήση της μητρικής γλώσσας από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, δεν είναι γνώστες της μητρικής γλώσσας των

δίγλωσσων μαθητών τους και συνεπώς δεν είναι ικανοί να την αξιοποιήσουν όπως θα επιθυμούσαν.

Προκειμένου να βοηθήσουν μαθησιακά τους δίγλωσσους μαθητές τους παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα (56,4%) δηλώνουν ότι κάνουν χρήση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στη διδασκαλία τους. Μάλιστα το 62,9% καταφεύγει στη δημιουργία μικρών ομάδων εργασίας στις οποίες οι δίγλωσσοι μαθητές συνεργάζονται με ντόπιους συμμαθητές τους. Επίσης, σε ποσοστό 44,3% δήλωσαν ότι αξιοποιούν «περιστασιακά» στη διδασκαλία τους στοιχεία από τη γλώσσα και τον πολιτισμό των συγκεκριμένων μαθητών. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σε συμφωνία με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών όπου οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν προθυμία στο να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους (Τσοκαλίδου, 2008) ή εντάξουν στη διδασκαλία τους (Αβραμίδου κ.συν., 2012) στοιχεία από τη μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό των δίγλωσσων μαθητών τους. Ωστόσο, σε άλλες έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι στην πράξη οι εκπαιδευτικοί δεν εκμεταλλεύονται το διαφορετικό γλωσσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των συγκεκριμένων μαθητών για μία πραγματική διαπολιτισμική διδασκαλία αλλά αρκούνται μόνο στην αναφορά ορισμένων στοιχείων αυτών, όπως κάποιο έθιμο ή ένα ποίημα (Magos & Simopoulos, 2009. Mattheoudaki et al, 2015).

Ένα από τα πιο σημαντικά ευρήματα της έρευνας είναι ότι το 82,1% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι προσπαθούν να παρέχουν στους συγκεκριμένους μαθητές πρόσθετη στήριξη όπως επιπλέον επεξηγήσεις ή επανάληψη των βασικών εννοιών. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και προηγούμενες έρευνες, όπου οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι δίνουν πρόσθετες επεξηγήσεις, προσέχουν πολύ το λεξιλόγιο τους και συχνά επαναλαμβάνουν τα λεγόμενά τους χρησιμοποιώντας συνώνυμα ή παραφράσεις ώστε να είναι σίγουροι ότι οι δίγλωσσοι μαθητές τους κατανοούν (Chatzidaki, 2012. Mattheoudaki et al, 2015). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να επαναλαμβάνουν τα κύρια σημεία του μαθήματος, να παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη στους συγκεκριμένους μαθητές ή να μιλούν πιο αργά (Chatzidaki, 2012). Πρόσθετη υποστήριξη στους δίγλωσσους μαθητές δηλώνουν ότι προσφέρουν και οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Maligkoudi, Tolakidou και Chiona (2018) κάνοντας χρήση οπτικού εκπαιδευτικού υλικού, συνήθως τυπωμένες εικονογραφημένες κάρτες, προκειμένου να τους διδάξουν λεξιλόγιο ή γραμματικά φαινόμενα.

Βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να βοηθήσουν τους δίγλωσσους μαθητές τους να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, επιδιώκουν να κάνουν συχνή χρήση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, δημιουργούν μικρές ομάδες εργασίας όπου οι δίγλωσσοι μαθητές συνεργάζονται με ντόπιους συμμαθητές τους, προσπαθούν περιστασιακά να ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους στοιχεία από τη γλώσσα και τον πολιτισμό των συγκεκριμένων μαθητών ενώ παράλληλα σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να παρέχουν πρόσθετη στήριξη στους συγκεκριμένους μαθητές, η οποία δύναται να περιλαμβάνει επιπλέον επεξηγήσεις ή επανάληψη βασικών εννοιών της διδασκαλίας. Όλες οι παραπάνω ενέργειες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη στη διδασκαλία τους την πολιτισμική ετερογένεια της τάξης και προσπαθούν να εντάξουν με σύγχρονους παιδαγωγικούς τρόπους τους δίγλωσσους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Σημαντικό ρόλο σε αυτό πιθανόν να διαδραματίζει το γεγονός ότι σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες (47,1%) έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο που σχετίζεται με θέματα ετερότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το 66,4% του δείγματος υποστηρίζει ότι έχει ίδιες μαθησιακές απαιτήσεις από τους δίγλωσσους σε σχέση με τους υπόλοιπους ντόπιους μαθητές. Ωστόσο, η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος και συνεπώς οι εκπαιδευτικοί μειώνουν τις μαθησιακές απαιτήσεις τους από τους αυτούς, προτρέποντας τους να μαθαίνουν

μόνο τα βασικά σημεία του μαθήματος ή μικρά σε έκταση κείμενα και αναθέτοντάς τους πιο εύκολες εργασίες συγκριτικά με αυτές των συμμαθητών τους (Chatzidaki, 2012. Mattheoudaki et al, 2015). Σε σχετική ερώτηση στην έρευνα των Ζάγκα κ.συν. (2015), πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν δήλωσαν ότι μειώνουν τις απαιτήσεις του από τους συγκεκριμένους μαθητές, κάτι που είναι διακριτό και στη βαθμολόγηση των γραπτών τους, η οποία γίνεται τις περισσότερες φορές με επιείκεια. Στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν συχνά κάποιες πρακτικές που εμμέσως υποδηλώνουν τις χαμηλές μαθησιακές προσδοκίες που έχουν από τους συγκεκριμένους μαθητές. Σε ποσοστό 48,6% το δείγμα παραδέχεται ότι «πολύ συχνά» έως «πάντοτε» μειώνει το βαθμό δυσκολίας των εργασιών και ουσιαστικά δίνει στους συγκεκριμένους μαθητές πιο απλοποιημένες ασκήσεις. Ακόμη, σε ποσοστό 50,7% ζητά από αυτούς να συγκερατήσουν μόνο τις κεντρικές ιδέες του μαθήματος.

Σε τέτοιες περιπτώσεις είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές κυρίως λόγω της ανεπάρκειάς τους στην ελληνική γλώσσα, δεν είναι ικανοί να εκτελέσουν τη ζητούμενη δραστηριότητα, και επιδιώκουν να μειώσουν τη δυσκολία της προκειμένου να τους βοηθήσουν. Ωστόσο απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή σε αυτές τις περιπτώσεις, καθώς σύμφωνα με τη Σκούρτου (2001), όταν ελαττωθεί αρκετά η δυσκολία της γνωστικής εργασίας του ατόμου και οι εργασίες που ανατίθενται σε αυτόν δεν αντιστοιχούν στην ηλικία του ή δεν του παρέχουν πρόσθετη γνώση, το πιο πιθανό αποτέλεσμα είναι η παραίτησή του από τη μαθησιακή διαδικασία. Για να αποφευχθεί κάτι τέτοιο, προτείνεται να διατηρηθεί η ίδια δραστηριότητα αλλά να αυξηθεί η πλαισιακή υποστήριξη προς αυτόν, κάτι το οποίο πετυχαίνεται με τη χρήση παραδειγμάτων, την παροχή μη λεκτικών βοηθημάτων, τη χρησιμοποίηση ποικίλων εποπτικών μέσων ή και την αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας του, μέχρι αυτός να κατανοήσει πλήρως τα ζητούμενα της δραστηριότητας (Σκούρτου, 2001).

Μία ακόμη διάσταση της έρευνας που πρέπει να καταγραφεί είναι ότι σε ποσοστό 67,9% το δείγμα επιδιώκει «πολύ συχνά» ή «πάντα» να επικοινωνεί και να συνεργάζεται με την οικογένεια των μαθητών. Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη θετική συμβολή της οικογένειας του μαθητή στην εξέλιξή του και αναζητούν τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς. Ωστόσο, το 40,7% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι «σπάνια» ή «ποτέ» δεν επιδίωξε την ενεργό συμμετοχή της οικογένειας διοργανώνοντας εκδηλώσεις ή δραστηριότητες που να συμμετέχουν και μέλη της οικογένειας, γεγονός που φανερώνει ότι η οικογένεια δεν διαδραματίζει ακόμη το μέγιστο δυνατό ενεργό ρόλο που θα μπορούσε και ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης για την εφαρμογή ουσιαστικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Κατάρτιση εκπαιδευτικών

Λίγο λιγότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (47,1%) έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο σχετικό με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη γλώσσα. Έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υλοποιήσει κάποια πιστοποιημένη επιμόρφωση σχετική με τη διγλωσσία είναι πιο ευαισθητοποιημένοι και επιδιώκουν να προάγουν την ανάπτυξη της διγλωσσίας (Lee & Oxelson, 2006).

Όσον αφορά τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το 32,1% του δείγματος δηλώνει ότι τις γνωρίζει «αρκετά καλά», το 44,2% «πολύ καλά» έως «πάρα πολύ καλά». Επίσης, στην ερώτηση για το πόσο επαρκής νιώθουν για να διαχειριστούν μία τάξη με γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα, το 35,7% των συμμετεχόντων δηλώνουν «αρκετά» και το 41,4% «πολύ» έως «πάρα πολύ καλά». Τα ευρήματα αυτά συνδέονται άμεσα με το γεγονός ότι σχεδόν το μισό δείγμα έχει παρακολουθήσει κάποιο σχετικό επιμορφωτικό σεμινάριο αλλά έρχονται σε διαφωνία με προηγούμενες έρευνες όπου οι εκπαιδευτικοί

δηλώνουν ότι δεν αισθάνονται επαρκώς καταρτισμένοι πάνω σε ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα (Αβραμίδου κ.συν., 2012. Christopoulou et al, 2012). Ωστόσο, η σύγχρονη βιβλιογραφία δείχνει ότι οι πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη συνήθως δεν είναι σύμφωνες με τις αρχές μιας πολιτισμικά ευαισθητοποιημένης διδασκαλίας αναδεικνύοντας το γνωστικό έλλειμμα των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ζάγκα κ.συν., 2015. Τσοκαλίδου, 2008).

Επίσης, η πλειοψηφία του δείγματος (82,8%) κρίνει «πολύ» έως «πάρα πολύ» απαραίτητη την επιπρόσθετη επιμόρφωσή της πάνω σε ζητήματα διγλωσσίας. Η συντριπτική πλειοψηφία μάλιστα (96,4%) είναι πρόθυμη να παρακολουθήσει κάποιο σχετικό επιμορφωτικό σεμινάριο και σε ποσοστό 97,9% πιστεύει ότι αυτό θα βοηθήσει στην αποτελεσματική διαχείριση μίας σύγχρονης πολυπολιτισμικής τάξης σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας των Maligkoudi et al (2018), όπου οι εκπαιδευτικοί παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, δηλώνουν ότι μια σχετική επιπρόσθετη επιμόρφωση δεν είναι αναγκαία.

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί, παρόλο που έχουν κάποιες γνώσεις για το ζήτημα, φαίνεται να αντιλαμβάνονται ότι η εφαρμογή της πολιτισμικά ευαισθητοποιημένης διδασκαλίας είναι μια πολύπλευρη και πολύπλοκη διαδικασία, η οποία απαιτεί από τον εκπαιδευτικό ιδιαίτερες γνώσεις κι έτσι δηλώνουν πρόθυμοι να παρακολουθήσουν επιπρόσθετα σεμινάρια και επιμορφώσεις για το συγκεκριμένο ζήτημα. Είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την εκπαίδευση των συγκεκριμένων μαθητών και προσπαθούν να ενημερώνονται για τις εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορούν να εφαρμόσουν στη διδασκαλία τους.

Συμπεράσματα

Ένα από τα πρώτα ευρήματα της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί σέβονται τη γλωσσική διαφορετικότητα των ατόμων και αναγνωρίζουν την αξία της μητρικής γλώσσας για το άτομο αλλά και το δικαίωμά του στη διατήρησή της. Μάλιστα υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να παρέχεται η δυνατότητα σε αυτούς να συνεχίσουν να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα στη χώρα υποδοχής. Ωστόσο υπάρχει διαφοροποίηση απόψεων σχετικά με το αν η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας πρέπει να γίνεται ή όχι σε χώρο του σχολείου με ένα μεγάλο ποσοστό να μην έχει διαμορφωμένη γνώμη για το συγκεκριμένο ζήτημα. Την ευθύνη για την καλλιέργεια και εκμάθηση της μητρικής γλώσσας οι συμμετέχοντες την αποδίδουν πρωτίστως στην οικογένεια του μαθητή και μετέπειτα στην ευρύτερη κοινότητά του. Αξίζει να σημειωθεί όμως ότι ένα αρκετά μεγάλο μέρος του δείγματος είναι της άποψης ότι εκτός από τους παραπάνω, μερίδιο ευθύνης έχει και η χώρα υποδοχής, η οποία οφείλει να λαμβάνει κάποια μέτρα για τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών.

Η πλειοψηφία του δείγματος υποστηρίζει ότι η μητρική γλώσσα συμβάλλει στην ευρύτερη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου και γενικά προάγει τη μάθηση δείχνοντας έτσι ότι έχει γνώση των πλεονεκτημάτων που προσφέρει η διγλωσσία στο άτομο. Όσον αφορά το κατά πόσο η ύπαρξη μητρικής γλώσσας διαφορετικής από την ελληνική βοηθάει ή όχι στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας, θεωρούν ότι η μητρική γλώσσα δεν επηρεάζει αρνητικά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας αλλά αντιθέτως συμβάλλει θετικά στην κατάκτησή της.

Μέτρια φαίνεται να είναι η σχολική επίδοση που πετυχαίνουν οι συγκεκριμένοι μαθητές, την οποία οι εκπαιδευτικοί την κρίνουν ως χαμηλότερη σε σχέση με την επίδοση των υπολοίπων μαθητών στην τάξη τους. Για τη σχολική τους επίδοση το δείγμα θεωρεί υπεύθυνο κυρίως τη γλωσσική αδυναμία τους στη γλώσσα υποδοχής. Οι δίγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν τις περισσότερες δυσκολίες κυρίως στο γραπτό λόγο και συγκεκριμένα όταν απαιτείται να συγγράψουν ένα κείμενο στα ελληνικά ενώ δυσκολεύονται λιγότερο στον

προφορικό λόγο. Επίσης, στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης των συγκεκριμένων μαθητών συμβάλλει εν μέρει το πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο της οικογένειας αλλά και η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους γονείς.

Οι εκπαιδευτικοί, υποστηρίζουν ότι δε δίνουν συμβουλές στους γονείς για τη γλώσσα που θα επικοινωνούν με τα παιδιά τους στο σπίτι, αν και στην πλειοψηφία τους πιστεύουν ότι στο σπίτι πρέπει να χρησιμοποιούνται και οι δύο γλώσσες. Επίσης, στο σχολείο πρέπει να χρησιμοποιείται η ελληνική γλώσσα ως γλώσσα διδασκαλίας και για τους δίγλωσσους μαθητές. Η πλειοψηφία του δείγματος υποστηρίζει ωστόσο ότι η μητρική γλώσσα θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία μέσα στην τάξη, παρόλο που οι περισσότεροι παραδέχονται ότι ενθαρρύνουν μόνο «περιστασιακά» τη χρήση της μητρικής γλώσσας από τους δίγλωσσους μαθητές τους.

Ένα σημαντικό εύρημα της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη στη διδασκαλία τους την πολιτισμική ετερογένεια της τάξης και προσπαθούν να εντάξουν με σύγχρονους παιδαγωγικούς τρόπους τους δίγλωσσους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Η χρήση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στη διδασκαλία τους, η δημιουργία μικρών ομάδων εργασίας όπου οι δίγλωσσοι μαθητές συνεργάζονται με ντόπιους συμμαθητές τους, η περιστασιακή ενσωμάτωση στοιχείων από τη γλώσσα και τον πολιτισμό των συγκεκριμένων μαθητών αλλά και η παροχή πρόσθετης στήριξης στους συγκεκριμένους μαθητές είναι κάποιες από τις πιο συνηθισμένες πρακτικές που ακολουθούν. Ωστόσο, κάποιες φορές οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν ορισμένες πρακτικές, όπως την ανάθεση πιο απλοποιημένων εργασιών, που εμμέσως υποδηλώνουν ίσως τις χαμηλές μαθησιακές προσδοκίες που έχουν από τους συγκεκριμένους μαθητές.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιδιώκει τη συχνή επικοινωνία και συνεργασία με την οικογένεια των συγκεκριμένων μαθητών, δείχνοντας έτσι ότι αναγνωρίζουν το ρόλο της οικογένειας του μαθητή στην εξέλιξή του. Ωστόσο, η οικογένεια δεν έχει ακόμη το μέγιστο δυνατό ενεργό ρόλο που θα μπορούσε να έχει όσον αφορά τη συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα.

Όσον αφορά την κατάρτιση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα, διαπιστώθηκε ότι περίπου οι μισοί από αυτούς έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο σχετικό με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη γλώσσα. Οι περισσότεροι δηλώνουν αρκετά καλή γνώση των βασικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ταυτόχρονα νιώθουν «πολύ» έως «πάρα πολύ» επαρκείς για τη διαχείριση μίας τάξης με γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα. Ασφαλώς πρέπει να σημειωθεί ότι η πλειοψηφία του δείγματος κρίνει απαραίτητη την επιπρόσθετη επιμόρφωση πάνω σε ζητήματα διγλωσσίας και είναι πρόθυμη να παρακολουθήσει κάποιο σχετικό επιμορφωτικό σεμινάριο αφού πιστεύει ότι κάτι τέτοιο θα βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη διαχείριση της σύγχρονης πολυπολιτισμικής τάξης.

Περιορισμοί έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Είναι εύλογο ότι τα συμπεράσματα της έρευνας υπόκεινται σε περιορισμούς και φέρουν τις ερευνητικές αδυναμίες ενός περιορισμένου δείγματος. Το δείγμα της παρούσας έρευνας λόγω του μικρού μεγέθους του (140 εκπαιδευτικοί) αλλά και λόγω της γεωγραφικής του προέλευσης (συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία μόνο του νομού Αιτωλοακαρνανίας), δεν μπορεί να χαρακτηριστεί πλήρως αντιπροσωπευτικό και ως εκ τούτου τα συμπεράσματα που προέκυψαν δεν μπορούν να γενικευτούν για όλους τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει αφετηρία για επόμενες μελλοντικές έρευνες, στις οποίες θα συμμετέχει μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών από δημοτικά

σχολεία από ολόκληρη την επικράτεια. Σε αυτήν την περίπτωση το δείγμα θα ήταν αντιπροσωπευτικότερο, τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να γενικευτούν με μεγαλύτερη ασφάλεια και υπό προϋποθέσεις να θεωρηθεί ότι ισχύουν και για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα της χώρας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αβραμίδου, Β., Τσικαλάς, Θ., Καρυτίδου, Α., & Λουλά, Μ. (2012). Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα ζητήματα διγλωσσίας. Στο: Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου, Ρ. Τσοκαλίδου (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου: Σταυροδρόμι γλωσσών και πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου*. (σσ. 207-227), Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο.
- Chatzidaki, A. (2012). Greek teachers' practices with regard to bilingual pupils: Bridging or widening the gap? In E. Karagiannidou, C. – O. Papadopoulou, & E. Skourtou (Eds), *Proceedings of the 42nd Linguistics Colloquium in Rhodes 2007: Language Diversity and Language Learning: New Paths to Literacy*, (pp.159-167), Frankfurt: Peter Lang.
- Christopoulou, M., Pampaka, M. & Vlassopoulou, M. (2012). Cypriot Teachers' Attitudes on Bilingualism. *International Journal of Business and Social Science*, 3(11), 46-58.
- Creswell, J. (2015). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Ν. Κουβουράκου Μετάφρ.). Αθήνα: Ιων.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας*. (Σ. Αργύρη Μετάφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζάγκα, Ε. Κεσίδου, Α., & Ματθαίουδάκη, Μ. (2015). Οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στα μαθήματα του προγράμματος σπουδών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 60, 71-90.
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokalidou, R. (2015). 'Invisible' bilingualism – 'invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18 (1), 60-72. Doi: 10.1080/13670050.2013.877418
- Λάμπρος, Ι. & Νικολάου, Γ. (2015). Χωράνε οι μητρικές γλώσσες των αλλόφωνων μαθητών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο; Οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Στο: Θ. Θάνος, Α. Μπούνα, Ε. Τόλιος (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης: Η έρευνα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευση - Παρόν και Προοπτικές*. (σσ. 379 – 388), Ιωάννινα: Gutenberg.
- Lee, S.J., & Oxelson, E. (2006). It's not my job: K-12 teacher attitudes toward students' heritage language maintenance. *Bilingual Research Journal*, 30(2), 453-477.
- Magos, K. & Simopoulos G. (2009). "Do you know Naomi?" researching the intercultural competence of teachers who teach Greek as a second language in immigrant classes. *Intercultural education*, 20(3), 255-265. Doi:10.1080/14675980903138616
- Maligkoudi, C., Tolakidou, P., & Chiona, S. (2018). "It is not bilingualism. There is no communication": Examining Greek teachers' views towards refugee children's bilingualism: A case study". *Dialogoi! Theory & Praxis in Education*, 4, 95-107. Doi: 10.12681/dial.15521
- Mattheoudaki, M., Chatzidaki, A., & Maligkoudi, C. (2015, April). *Greek teachers' views on linguistic and cultural diversity*. Paper presented at the 22nd Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, Thessaloniki, Gr.

- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradovic, J., & Masten, A. (2008). Acculturation and adaptation of immigrant adolescents in Greek urban schools. *International Journal of Psychology*, 43(1), 45-58.
- Σκούρτου, Ε. (2001). Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας. Στο: Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου και Α. Φραγκουδάκη (επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Κοινωνικές ταυτότητες / ετερότητες – Κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο*, (Τόμ. Α). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Σκούρτου, Ε. (2005). Οι εκπαιδευτικοί και οι δίγλωσσοι μαθητές τους. Στο Κ.Βρατσάλης (επιμ.), *Διδακτική Εμπειρία και Παιδαγωγική Θεωρία*, Αθήνα: Νήσος.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Stamou, A.G., & Dinas, K.D.(2009). Greek teachers' common misconceptions about bilingualism. In *Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi*. Cd-rom Proceedings of the International Conference co-organized by the International Association for Intercultural Education (IAIE) and the Hellenic Migration Policy Institute (IMEPO), under the aegis of Unesco, N. Palaiologou (ed.).
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Δεδομένα επιτόπιας έρευνας. *Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2005*, 37-50.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). Η Επαφή των Γλωσσών στην Εκπαίδευση: Ένα Κοινωνιογλωσσολογικό Πολιτικό Ζήτημα. Στο: *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα: Πρακτικά Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ*, (σσ. 399-412), Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.