



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

“Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών”

“Τμήμα Κοινωνιολογίας”

*Μεταπτυχιακό πρόγραμμα: Έρευνα για την Τοπική Κοινωνική
Ανάπτυξη και Συνοχή*

*«Η ταυτότητα του αλλοδαπού μαθητή στην
Υποχρεωτική Εκπαίδευση:
Η περίπτωση του δήμου Χίου»*

Μεταπτυχιακή Εργασία

*Τσαγκάτος Εμμανουήλ
(ΑΜ:10023)*

Επιβλέπων Καθηγητής: Παναγιώτης Γιαβρίμης

*Μέλη Τριμελούς Επιτροπής: Ναγόπουλος Νίκος
Παπάνης Ευστράτιος*

Μυτιλήνη 2012

*« Είμαι “άλλος” όταν είμαι οι πράξεις μου,
Είναι πιο δικές μου αν είναι επίσης όλων,
Για να μπορώ να είμαι, πρέπει να είμαι άλλος,
Να βγω από μένα, να με ψάξω ανάμεσα στους άλλους,
Τους άλλους που δεν είναι, αν εγώ δεν υπάρχω,
Τους άλλους που μου δίνουν πλήρη ύπαρξη,
Δεν είμαι, δεν υπάρχει εγώ, πάντα είμαστε εμείς,
Η ζωή είναι άλλη. Πάντα εκεί, πιο μακριά,
Ζωή που μας ξεζεί και μας αποξενώνει
Που μας βρίσκει ένα πρόσωπο και το ζοδεύει...»*

(Octavio Paz, Piedra de sol, 1957)

«Δεν υπάρχει πιο άνιση πρακτική από την ίση μεταχείριση των άνισων»

Περιεχόμενα

1	Περίληψη	5
2	Abstract.....	6
3	Εισαγωγή	7
4	Ζητήματα Ταυτότητας.....	10
4.1	Ταυτότητα- Εννοιολογική προσέγγιση.....	10
4.2	Η Κοινωνική Ταυτότητα	13
4.3	Αυτοαντίληψη	16
4.4	Εθνική και εθνοτική ταυτότητα.....	18
4.4.1	Εξερεύνηση και Δέσμευση Ταυτότητας.....	21
5	Μετανάστες και Εκπαίδευση.....	22
5.1	Μετανάστες- Μετανάστευση: Εννοιολόγηση	22
5.2	Οι αλλοδαποί: Μια μορφή Ετερότητας.....	24
5.3	Η διαδικασία του επιπολιτισμού	25
5.4	Οι αλλοδαποί στην Ελλάδα.....	27
5.5	Μετανάστες 2 ^{ης} Γενιάς	29
5.6	Η εκπαιδευτική πολιτική για τους αλλοδαπούς.....	32
5.6.1	Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	37
5.6.2	Η μητρική γλώσσα	39
5.7	Εκπαιδευτικός Αποκλεισμός των αλλοδαπών - Σχολική αποτυχία.....	43
6	Η ταυτότητα του αλλοδαπού στην Εκπαίδευση.....	46
6.1	Η Ταυτότητα του αλλοδαπού μαθητή	46
6.2	Η «διάκριση» του αλλοδαπού μαθητή	49
6.3	Το φαινόμενο του «εκφοβισμού».....	53
6.4	Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	54
6.5	Σχετικές έρευνες.....	56
7	Σκοπός της έρευνας	59
7.1	Επιμέρους στόχοι:	59
7.2	Ερευνητικές υποθέσεις:.....	59
8	Μέθοδος.....	61
8.1	Δείγμα.....	62
8.2	Διαδικασία Επιλογής Δείγματος.....	64

8.3	Εξειδίκευση του δείγματος.....	68
8.4	Περιγραφή ερωτηματολογίου.....	73
8.5	Διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων	76
9	Ευρήματα.....	77
9.1	Δέσμευση και Εξερεύνηση εθνικής ταυτότητας μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών.....	77
9.2	Εξάρτηση του βαθμού Δέσμευσης και Εξερεύνησης της εθνικής ταυτότητας από την ηλικία, το φύλο και την περιοχή εγκατάστασης των μαθητών.	78
9.3	Ανάπτυξη διομαδικών σχέσεων μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών.....	82
9.4	Μετανάστες 1 ^{ης} και 2 ^{ης} γενιάς: Προσανατολισμός προς τη χώρα υποδοχής.....	84
9.5	Διακρίσεις αλλοδαπών μαθητών είτε από τους συμμαθητές τους είτε από τους εκπαιδευτικούς τους.	85
9.6	Γηγενείς- αλλοδαποί μαθητές: Συνεργασία γονέων τους με εκπαιδευτικούς.	86
10	Συζήτηση.....	88
10.1	Δημογραφικά Χαρακτηριστικά	88
10.2	Δέσμευση και Εξερεύνηση εθνικής ταυτότητας μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών.....	90
10.3	Εξάρτηση του βαθμού Δέσμευσης και Εξερεύνησης της εθνικής ταυτότητας από την ηλικία, το φύλο και την περιοχή εγκατάστασης των μαθητών.	91
10.4	Ανάπτυξη διομαδικών σχέσεων μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών.....	93
10.5	Μετανάστες 1 ^{ης} και 2 ^{ης} γενιάς: Προσανατολισμός προς τη χώρα υποδοχής.....	95
10.6	Διακρίσεις αλλοδαπών μαθητών είτε από τους συμμαθητές τους είτε από τους εκπαιδευτικούς τους.	96
10.7	Γηγενείς- αλλοδαποί μαθητές: Συνεργασία γονέων τους με εκπαιδευτικούς.	97
11	Συμπεράσματα	98
12	Προτάσεις	101
13	Βιβλιογραφία	103
14	Παράρτημα.....	113
14.1	Πίνακες: Περιεχόμενα	113
14.2	Ερωτηματολόγιο.....	115

1 ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η θεωρητική και εμπειρική μελέτη πτυχών της κοινωνικής ταυτότητας και κυρίως της εθνικής ταυτότητας των μαθητών, τόσο των γηγενών όσο και των αλλοδαπών. Διερευνήθηκαν δυο συνιστώσες της εθνικής ταυτότητας η «δέσμευση» και η «εξερεύνηση», οι οποίες ταυτόχρονα εξετάστηκαν σε σχέση με μεταβλητές όπως το φύλο, την ηλικία, τη χώρα καταγωγής. Η έρευνα εστιάστηκε σε μαθητές 12-14 χρονών ερευνώντας στοιχεία της ταυτότητάς τους, την ανάπτυξη διομαδικών σχέσεων μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών και την ύπαρξη διακρίσεων προς τους αλλοδαπούς μαθητές στο χώρο του σχολείου.

Για τη συγκέντρωση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο διαμορφώθηκε με βάση το ερωτηματολόγιο της Phinney, J. (1992), το οποίο έχει τον τίτλο: **Multigroup Ethnic Identity Measure**. Με βάση αυτό θα μετρηθεί η διαδικασία ανάπτυξης της εθνικής ταυτότητας στους μαθητές. Για τις ανάγκες της έρευνας έχουν προστεθεί 12 δημογραφικές ερωτήσεις και 5 απόψεις/θέσεις των μαθητών.

Η έρευνα διεξήχθη σε 8 γυμνάσια και 7 δημοτικά σχολεία της περιοχής της Χίου και η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε προσωπικά από τον ερευνητή στο χώρο του σχολείου. Η έρευνα συμπεριέλαβε 410 μαθητές από τους οποίους οι 327 ήταν γηγενείς και 83 αλλοδαποί.

Διαπιστώθηκε ότι τόσο οι γηγενείς όσο και οι αλλοδαποί έχουν μια *κατεκτημένη ταυτότητα* με τη διαφορά ότι οι γηγενείς «δεσμεύονται» και «εξερευνούν» την εθνική τους ταυτότητα περισσότερο από τους αλλοδαπούς. Έχουν αναπτυχθεί σε μεγάλο βαθμό διομαδικές σχέσεις μεταξύ τους, ενώ τα φαινόμενα διακρίσεων είναι περιορισμένα γεγονός που βοηθάει στην ομαλή προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις Κλειδιά: Εθνική Ταυτότητα, διακρίσεις, διομαδικές σχέσεις

2 ABRACT

In the current study was attempted the theoretical and empirical study of aspects of social identity and especially the ethnic identity of students, both native and foreign. Investigated two components of national identity, the "Commitment" and "Exploration", which were examined and compared with variables such as gender, age, country of origin. The research focused on 12-14 year old students, researching aspects of their identity, intergroup relations develop between native and foreign students and the existence of discrimination to foreign students at the school.

For data collection used a questionnaire modeled on the questionnaire Phinney, J. (1992), which is titled: Multigroup Ethnic Identity Measure. Based on this measure will be investigated the process of national identity development among students. For the purposes of research have added 12 demographic questions and 5 views / positions of the students.

The survey was conducted in 8 high schools and 7 elementary schools in the region of Chios and the distribution of the questionnaires were personally by the researcher in the school. The investigation included 410 students of whom 327 were natives and 83 foreigners.

It was found that both natives and foreigners have conquered an identity with the difference that the natives 'commit' and 'explore' their national identity more than foreigners. Developed largely Intergroup relations between them while phenomena of discrimination are limited fact that helps smooth adjustment of foreign students in the school environment.

Keywords: National Identity, discrimination, relationships between group

3 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες η Ελλάδα έχει μετατραπεί σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία σταδιακά αυξάνεται. Το μεταναστευτικό απόθεμα στη χώρα μας φτάνει το 1.000.000, από τους οποίους 800.000 είναι αλλογενείς αλλοδαποί και 200.000 ομογενείς αλλοδαποί. Σήμερα η Ελλάδα συγκαταλέγεται στις χώρες με τα υψηλότερα ποσοστά αλλοδαπών μεταξύ των κρατών μελών της Ε.Ε. (8.1%), (Ζωγραφάκης et al., 2009:12).

Έτσι, το 1995 οι αλλοδαποί που συμμετείχαν στην ελληνική εκπαίδευση ανέρχονταν στους 41.176, το 2001 στους 93.650 και το 2003 στους 130.114 μαθητές. Η μεγάλη μείωση του γηγενούς μαθητικού πληθυσμού στα δημοτικά και τα γυμνάσια, ανάμεσα στις απογραφές του 1991 και του 2001 (κατά 230.000 μαθητές) εξισορροπήθηκε από τη μεγάλη εισροή στην ελληνική εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών (και παλιννοστούντων), (Κάτσικας & Θεριανός, 2004:246). Κατά το σχολικό έτος 2006/2007 ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών στα δημοτικά σχολεία ανερχόταν στους 66.187 και το 2007/2008 στους 70.594 μαθητές. Στα γυμνάσια το σχολικό έτος 2006/2007 οι αλλοδαποί μαθητές ήταν 36.001 και το 2007/2008 ο αριθμός τους ανερχόταν στους 36.283 (Συνολική Στατιστική Επετηρίδα, 2009:88).

Η συνύπαρξη γηγενών και αλλοδαπών μαθητών μέσα στο χώρο του σχολείου οδήγησε στη χάραξη νέων εκπαιδευτικών πολιτικών που στόχο είχαν την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Στις μέρες μας η ταυτότητα του αλλοδαπού οφείλει να συνυπάρχει με την ταυτότητα του γηγενούς μαθητή. Διαφορετικοί πολιτισμικοί κόσμοι (συχνά αντικρουόμενοι) έρχονται σε επαφή. Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα κάνουν την εμφάνισή τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, προβάλλοντας ως κύρια ιδέα την ισοτιμία των πολιτισμών, θεωρήθηκε ο νέος δρόμος για την εκπαίδευση. Ενσωματώθηκαν αντισταθμιστικά μέτρα (Τάξεις Υποδοχής, Διαπολιτισμικά Σχολεία) τα οποία σκοπό έχουν να συνεισφέρουν στην προσαρμογή (γλωσσική-πολιτισμική) των αλλοδαπών μαθητών.

Όλα τα παιδευτικά περιβάλλοντα επιχειρούν να ανταπεξέλθουν στο ζήτημα της ταυτότητας και να νοηματοδοτήσουν την ετερότητα, μια ετερότητα που ξεκινά από τις ατομικές διαφορές των ατόμων και περνάει μέσα από τη γλωσσική,

κοινωνική, οικονομική, θρησκευτική, εθνοτική, εθνική και πολιτισμική διαφοροποίηση των μελών της εθνικής κοινωνίας (Γκότοβος, 2001:15).

Οι κοινωνίες μπορούν να συμβάλλουν στην απορρόφηση της ετερότητας με το να επιτρέπουν στους «άλλους», στους μετανάστες της πρώτης και δεύτερης γενιάς, να βιώσουν την κοινωνική και πολιτισμική τους ένταξη ως οικουμενική διαδικασία και όχι ως «πολιτισμική ήττα», την οποία ενισχύει και προκαλεί η κρατική γραφειοκρατία (ο.π, 2001:45).

Η Ελλάδα είναι μια χώρα όπου οι προσωπικές ταυτότητες είναι στενά συνδεδεμένες με τις ιστορικές μνήμες, με τη συλλογική ταυτότητα έτσι όπως αυτή διαμορφώθηκε στο παρελθόν. Το βάρος της ιστορίας συνεχίζει να διαμορφώνει σε σημαντικό βαθμό το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται ο δημόσιος διάλογος για την ταυτότητα (ο.π, 2001:109).

Μέσα σε μια τέτοια κοινωνία (όπως η ελληνική) όπου κυριαρχεί η εθνική ταυτότητα, η ανεκτικότητα απέναντι στον «άλλο» τον διαφορετικό, προϋποθέτει την ύπαρξη μιας σχέσης ανισότητας και την αποδοχή της αδυναμίας του «άλλου». Ο Ουόλτζερ επισημαίνει ότι η ανεκτικότητα απέναντι στον «άλλο», απέναντι σε εθνοτικές και θρησκευτικές ομάδες, εξαφανίζεται όταν οι συγκεκριμένες ομάδες συνιστούν κοινωνικές τάξεις. Τότε κυριαρχούν πρακτικές διακρίσεων, απόρριψης, περιθωριοποίησης και αποκλεισμού (Ουόλτζερ, 1998:110).

Ο υπέρμετρος τόνισμός της ετερότητας των αλλοδαπών μέσα από τη διαρκή επισήμανση της γλωσσικής, θρησκευτικής και πολιτισμικής τους ταυτότητας μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την πολιτισμοποίηση των αιτιών της κοινωνικής περιθωριοποίησής τους και την ενίσχυση της ξενοφοβίας. Η δαιμονοποίηση των αλλοδαπών μπορεί να συμβάλλει στη νομιμοποίηση των διακρίσεων σε βάρος τους (χειρωνακτικές εργασίες, χαμηλοί μισθοί), (Δαφερμάκης, 2007:104).

Σύμφωνα με τον Cuche (2001:154) ο καθορισμός των διαφορών συνεπάγεται περισσότερο τη διασφάλιση της μοναδικής νόμιμης ταυτότητας, δηλαδή της ταυτότητας της κυρίαρχης ομάδας, παρά την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από τη θεωρητική θεμελίωση (της ταυτότητας των μαθητών και της εκπαίδευσης, ως χώρου στον οποίο συνυπάρχουν διαφορετικές ταυτότητες) και από το ερευνητικό μέρος.

Η θεωρητική θεμελίωση της εργασίας περιλαμβάνει τις εξής επιμέρους ενότητες:

1. Ζητήματα Ταυτότητας: Στην ενότητα αυτή τεκμηριώνονται θεωρητικά οι έννοιες: προσωπική ταυτότητα, κοινωνική ταυτότητα, εθνική ταυτότητα, αυτοαντίληψη.
2. Εκπαίδευση και Μετανάστες: Στην ενότητα αυτή αναλύονται οι έννοιες του μετανάστη (1^{ης} & 2^{ης} γενιάς), της μετανάστευσης και του επιπολιτισμού, προσεγγίζεται το φαινόμενο της μετανάστευσης στην Ελλάδα, η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθήθηκε, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός των αλλοδαπών μαθητών.
3. Η ταυτότητα του αλλοδαπού στην εκπαίδευση: Εδώ αναλύεται η ταυτότητα του αλλοδαπού μαθητή, οι διακρίσεις, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που συνοδεύουν την ταυτότητά του, το φαινόμενο του εκφοβισμού, ενώ γίνεται αναφορά στο ρόλο του εκπαιδευτικού για την ομαλή ένταξη και ψυχοκοινωνική προσαρμογή των αλλοδαπών στην εκπαίδευση και σε σχετικές έρευνες για αλλοδαπούς μαθητές.

Το ερευνητικό μέρος περιλαμβάνει το σκοπό της έρευνας, τη μεθοδολογία, την ανάλυση των δεδομένων, τη συζήτηση, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις. Η έρευνα εστιάστηκε σε δείγμα γηγενών και αλλοδαπών μαθητών Στ' τάξης, Α' και Β' γυμνασίου, στην περιοχή της Χίου. Μελετήθηκαν πτυχές της εθνικής ταυτότητας των γηγενών και των αλλοδαπών μαθητών, εστιάζοντας σε δυο συνιστώσες (Δέσμευση & Εξερεύνηση εθνικής ταυτότητας). Επίσης ερευνήθηκαν οι διομαδικές επαφές, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γηγενών και των αλλοδαπών μαθητών, η πιθανότητα διακρίσεων σε βάρος αλλοδαπών και η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών.

4 ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ

4.1 Ταυτότητα- Εννοιολογική προσέγγιση

Ως «ταυτότητα» ορίζεται το σύνολο των χαρακτηριστικών με τα οποία ένα άτομο είναι αναγνωρίσιμο ή γνωστό. Επίσης ορίζεται το σύνολο της συμπεριφοράς και τα προσωπικά χαρακτηριστικά με τα οποία ένα άτομο είναι «ορατό» ως μέλος μιας ομάδας¹.

Η ταυτότητα μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια «γέφυρα» που ενώνει την ψυχολογία του ατόμου με τις κοινωνικές ομάδες και δομές. Αποτελεί το σύνδεσμο του ατόμου με την ομάδα. Σύμφωνα με τον Brewer (2001) η ταυτότητα περιλαμβάνει τόσο την προσωπική ταυτότητα, όσο και την κοινωνική ταυτότητα (Oyserman et al., 2004).

Η έννοια της προσωπικής ταυτότητας περιλαμβάνει όλες τις διαστάσεις του εαυτού που καθιστούν το άτομο μοναδικό και διαφορετικό από τους άλλους. Στην προσωπική ταυτότητα περιλαμβάνονται οι φυσικές ιδιότητες, τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά, οι πνευματικές ανησυχίες, τα ενδιαφέροντα, οι προτιμήσεις. Σύμφωνα με τον Γκόφμαν (2005), η προσωπική ταυτότητα σχετίζεται με την μοναδικότητα του Υποκειμένου και διαμορφώνεται μέσα στο χρόνο και μέσα από τη διαδρομή του ατόμου στην κοινωνία. Αφορά την προσωπική «ιστορία» του ατόμου.²

Αντίθετα, η κοινωνική ταυτότητα αναφέρεται σε συλλογικότητες. Το άτομο ανάλογα με τα κοινωνικά του χαρακτηριστικά εντάσσεται σε ομάδες. Μέσα στις ομάδες το άτομο αναφέρεται στο «εμείς», αποτελεί δηλαδή μέρος ενός συνόλου. Στην κοινωνική ταυτότητα το άτομο υποτάσσει το «εγώ» του στην υπηρεσία του «εμείς».

¹ www.thefreedictionary.com/identity

² Ο Erikson αναφέρεται στην «Ταυτότητα του Εγώ». Συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι η «Ταυτότητα του Εγώ» αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διατηρεί και να προβάλλει την ενότητα και τη συνέχεια της προσωπικότητάς του, ενώ αυτό πρέπει να γίνεται εμφανές και παραδεκτό και από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ανήκει. Η «Ταυτότητα του Εγώ» σύμφωνα με τον Erikson διαμορφώνεται ύστερα από μια μακροχρόνια διαδικασία κατά την οποία το «Εγώ» συνθέτει συνεχώς τις εκάστοτε εμπειρίες, τα βιώματα και τις ταυτίσεις του ατόμου σε ένα ενιαίο σύνολο (Erikson, 1966 στο: Colvin, 2000).

Ο Anselm Strauss επισημαίνει ότι προσωπική και κοινωνική ταυτότητα είναι αλληλένδετες και άμεσα συνυφασμένες. Αυτό συμβαίνει καθώς η προσωπική ταυτότητα απαρτίζεται από τις εμπειρίες που το άτομο αποκτά κατά τη διάρκεια της προσωπικής και κοινωνικής του ζωής (Γκότοβος, 2001:50). Σύμφωνα με τον Tajfel (1982) η προσωπική και η κοινωνική ταυτότητα συνδυάζονται και αλληλοσυμπληρώνονται προκειμένου να εξηγήσουν την αντίληψη του «εαυτού».

Σύμφωνα με τις Πρελορέντζου και Ντάλλα (2003:31) η ταυτότητα λειτουργεί με βάση τρεις διαδικασίες³:

1. **Αφομοίωση:** Υποδοχή και ενσωμάτωση νέων στοιχείων στη δομή της ταυτότητας.
2. **Συμμόρφωση:** Το άτομο τροποποιεί την υπάρχουσα δομή για να συμπεριληφθούν νέα στοιχεία.
3. **Αξιολόγηση:** Το άτομο αξιολογεί ποια στοιχεία θα αφομοιωθούν στη δομή της ταυτότητας. Η διαδικασία της αξιολόγησης συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του ατόμου.

Αυτές οι τρεις διεργασίες θεωρούνται ψυχολογικές διεργασίες. Η αφομοίωση και η συμμόρφωση/εναρμόνιση δημιουργούν την ιδιαιτερότητα και μοναδικότητα του ατόμου και της κοινωνικής ομάδας και την αίσθηση της συνέχειας στο χρόνο, ενώ η αξιολόγηση συμβάλλει στην αίσθηση της προσωπικής ή κοινωνικής αξίας (Δραγώνα, 1997:79).

Ο George Herbert πιστεύει πως η ταυτότητα του ατόμου δεν είναι στατική αλλά εξελίσσεται και αναδιαμορφώνεται συνεχώς μέσα από τη συμμετοχή του ατόμου σε κοινωνικές ομάδες και άλλες κοινωνικές διαδικασίες (Γεωργογιάννης 1996:59). Η θετική αξιολόγηση του ατόμου από το κοινωνικό περιβάλλον έχει

³ Αναφέρεται επίσης (Δραγώνα, 1997:79) ότι η αξία της ταυτότητας καθορίζεται με βάση τρεις διεργασίες:

- 1) Της αξιολόγησης, κατά την οποία επιλέγονται τα στοιχεία που θα αφομοιωθούν.
- 2) Της αφομοίωσης, κατά την οποία τα στοιχεία που έχουν επιλεγθεί αφομοιώνονται από το άτομο.
- 3) Της εναρμόνισης, διαδικασία κατά την οποία επικυρώνεται η αξιολόγηση των στοιχείων που θα ενσωματωθούν στην ταυτότητα.

μεγάλη σημασία για το άτομο, τόσο στο πλαίσιο της προσωπικής όσο και της κοινωνικής του ταυτότητας (Tajfel, 1972).

Ο Mead (1934) διαχωρίζει την ταυτότητα σε «συνειδητή» και «μη συνειδητή». Η «μη συνειδητή» ταυτότητα αναφέρεται σε τρόπους συμπεριφοράς, οι οποίοι αφομοιώθηκαν ασυνείδητα από το άτομο. Η «συνειδητή» ταυτότητα έχει σχέση με την αυτογνωσία και αναφέρεται στους τρόπους συμπεριφοράς που έχουν αφομοιωθεί συνειδητά (με επίγνωση) από το άτομο, με βάση τις γνωστικές διαδικασίες που διαθέτει.

Σύμφωνα με τους Παυλόπουλο & Μπεζεβέγκη (2008), η απόδοση θετικής αξίας στην ταυτότητα προϋποθέτει τέσσερις αρχές:

1. Συνεκτικότητα
2. Αυτοαποτελεσματικότητα
3. Ιδιαιτερότητα
4. Αυτοεκτίμηση

Αν δεν τηρούνται αυτές οι αρχές, η ταυτότητα τίθεται σε απειλή. Η ταυτότητα του κάθε ατόμου μπορεί να επιλέξει στρατηγικές προκειμένου να προσαρμοστεί ή όχι σε καταστάσεις. Έτσι, οι Παυλόπουλος και Μπεζεβέγκης (2008) αναφέρουν τρία επίπεδα αντιμετώπισης της ταυτότητας:

- 1) Ενδοψυχικό επίπεδο: απομάκρυνση, αποδοχή, επαναξιολόγηση.
- 2) Διαπροσωπικό επίπεδο: απομόνωση, αρνητισμός, προσπέρασμα, συμμόρφωση.
- 3) Διομαδικό επίπεδο: συμμετοχή σε πολλαπλές ομάδες, ομαδική υποστήριξη, ομαδική δράση-διάδραση.

Σύμφωνα με την Αβδέλα (1997:29), οι άνθρωποι έχουν πολλαπλές και μερικές φορές αντιτιθέμενες ταυτότητες, οι οποίες διαμορφώνονται μέσα από τη συμμετοχή του ατόμου σε διαφορετικές πολιτισμικές αναπαραστάσεις και ομάδες. Αναπαραστάσεις διαφοροποίησης και αποκλεισμού. Οι συλλογικές ταυτότητες «οικοδομούνται» με βάση τα κοινά και αντιτιθέμενα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των ατόμων. Το σχολείο είναι ένας μηχανισμός που στοχεύει στη μετάδοση γνώσεων αλλά και την καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας. Τα μαθήματα της Ιστορίας, της Γλώσσας και της Γεωγραφίας επιδιώκουν να προσδώσουν κοινή ταυτότητα στα άτομα.

4.2 Η Κοινωνική Ταυτότητα

Η σημασία της ταυτότητας γίνεται κατανοητή μέσα από τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας. Η κοινωνική ταυτότητα αναφέρεται στην αναγνώριση, από το άτομο, ότι ανήκει σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Μέσα σε αυτές τις ομάδες το άτομο αποκτά συγκεκριμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η εθνικότητα, η κοινωνική τάξη, η θρησκεία, ενώ παράλληλα αποκτά συναισθηματικούς και ιδεολογικούς δεσμούς με την ομάδα στην οποία ανήκει και συμμετέχει (Tajfel, 1972:292). Σύμφωνα με τη Δραγώνα, (1997:147), *η κοινωνική ταυτότητα συγκροτείται από έναν μεγάλο αριθμό κοινωνικών ταυτίσεων που το άτομο κάνει με διάφορες κοινωνικές κατηγορίες.*

Ο Tajfel (1972), υποστηρίζει ότι τα άτομα προσδιορίζουν και αξιολογούν τους εαυτούς τους *“inter alia”* (μεταξύ άλλων) βάσει των κοινωνικών ομάδων στις οποίες ανήκουν. Οι ομάδες παρέχουν στα μέλη τους μια κοινωνική ταυτότητα, η οποία μπορεί να συμβάλει θετικά ή αρνητικά στην αυτοαντίληψή τους (Παπαστάμου, 1999:160-161). Η έννοια της κοινωνικής ταυτότητας αφορά σε εκείνες τις όψεις της αυτοαντίληψης (self-concept) ενός ατόμου που προέρχονται από τις κοινωνικές κατηγορίες στις οποίες το άτομο θεωρεί ότι ανήκει

Η μετάβαση από την ατομική (προσωπική) ταυτότητα στην κοινωνική πραγματοποιείται μέσα από τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης. Η έννοια της αλληλεπίδρασης χρησιμοποιήθηκε από τον C.L. Hull ως «interaction principle» ορίζοντας την αλληλεπίδραση ως τη διαδικασία της αμοιβαίας επίδρασης που δέχονται τα άτομα το ένα από το άλλο μέσα στην ομάδα αλλά και μεταξύ διαφορετικών ομάδων. Η ομάδα αποκτά μεγάλη δυναμική καθώς αναπτύσσονται μέσα σε αυτήν ψυχολογικές διαδικασίες που επηρεάζουν την προσωπικότητα και το χαρακτήρα του ατόμου που μετέχει σε αυτήν. Αυτή η δυναμική (της ομάδας) αντίθετα δεν αναπτύσσεται σε τόσο μεγάλο βαθμό στις δυαδικές σχέσεις (Γεωργογιάννης, 1996:56).

Η κοινωνική ταυτότητα συνδέεται με τη διομαδική συμπεριφορά και το βαθμό αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών μιας ομάδας⁴. Ο Γκόφμαν μιλάει για μια εν

⁴Τα παιδιά διαμορφώνουν την αντίληψη του εαυτού μέσα από τις διαδικασίες κοινωνικού ελέγχου (κανόνες), την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους και την εικόνα που έχουν οι άλλοι γι αυτά. Όπως επισημαίνει ο Krappmann (1991 στο: Χατζηχρήστου, 1992:141) οι σχέσεις που αναπτύσσει το παιδί με τους συνομηλίκους, η αποδοχή του από την

δυνάμει κοινωνική ταυτότητα εννοώντας τις ιδιότητες που αποδίδονται (από την κοινωνία) σε κάποιο άτομο και για μια *πραγματική κοινωνική ταυτότητα* εννοώντας τα πραγματικά χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες που το άτομο κατέχει (Goffman, 2001:64). Μέσα από τη συμμετοχή τους στην ομάδα, τα άτομα προσπαθούν να αποκτήσουν μια θετική αξιολογική ταυτότητα, η οποία θα τα βοηθήσει να αυξήσουν την αυτοεκτίμησή τους. Η κοινωνική ταυτότητα διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό μέσα από τη σύγκριση που κάνει το άτομο με τα μέλη μιας άλλης ομάδας. Η θετική αναγνώριση μιας ομάδας από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ανήκει, αυξάνει την αυτοεκτίμηση των μελών της (Tajfel & Turner, 1979 στο: Παπαστάμου, 1999:452)⁵.

Σύμφωνα με τον Turner (1981:108) επικρατούν τρία στάδια επιρροής κατά τη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας:

1. Το άτομο ορίζει τον εαυτό του ως μέλος μιας ξεχωριστής κοινωνικής ομάδας/κατηγορίας.
2. Το άτομο διδάσκεται / ενστερνίζεται τους στερεοτυπικούς κανόνες αυτής της ομάδας.
3. Το άτομο αποδέχεται και αναγνωρίζει τους κανόνες αυτούς ως μέρος /κομμάτι του εαυτού, καθώς η τήρησή τους, αυξάνει την επιρροή του μέσα στην ομάδα.

Η κοινωνική ταυτότητα, όπως αναφέρθηκε, διαμορφώνεται στη σύγκριση του ατόμου με τον «άλλο». Η Φραγκουδάκη επισημαίνει ότι εκτός από τη θρησκεία και την καταγωγή, ανάμεσα στην ομάδα της πλειονότητας και σ' αυτές της μειονότητας υπάρχουν πολλές παράλληλες κοινωνικές ταυτότητες. Υπάρχουν κοινές αξίες που

ομάδα των συνομηλίκων και η θετική σύγκριση μαζί τους, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ομαλή ψυχοκοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του (Πίγκα, 2009:28). Το παιδί για να αναπτυχθεί ομαλά είναι καλό να ανήκει στην ομάδα των συνομηλίκων και να είναι αποδεκτό από το περιβάλλον της ομάδας.

⁵Η θεωρία του Mead (1934) επισημαίνει ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση πραγματοποιείται μέσα από την επικοινωνία του παιδιού με τους «σημαντικούς άλλους», δηλαδή αυτοί που παίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση του παιδιού είναι οι γονείς, οι συνομήλικοι, οι εκπαιδευτικοί (Γκότοβος, 2002). Μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση το παιδί μαθαίνει να μειώνει τον εγωκεντρισμό του και να αυξάνει την ομαδικότητά του, αναπτύσσοντας ευέλικτες δομές που συμβάλλουν στην αύξηση της κοινωνικότητας του παιδιού (Κολιάδης, 1997:128).

ενώνουν τα διαφορετικά «εμείς» με τους «άλλους» που ανήκουν τόσο στην κυρίαρχη ομάδα όσο και στις μειονότητες (Ανδρούτσου & Ασκούνη, 2011:26).

Μόλις εμφανιστεί απειλή για την ταυτότητα ενεργοποιούνται στρατηγικές για να την αντιμετωπίσουν και να την απαλείψουν. Ουσιαστική απειλή για την κοινωνική ταυτότητα αποτελεί η υπαγωγή σε μια ομάδα, η οποία δεν αξιολογείται θετικά σε σύγκριση με άλλες ομάδες. Αυτό συμβαίνει καθώς η υπαγωγή σε μια υποδεέστερη κοινωνική ομάδα οδηγεί στην αρνητική αξιολόγηση και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση του ατόμου. Τότε ενεργοποιούνται οι διεργασίες της αφομοίωσης και της εναρμόνισης (οι οποίες αναφέρθηκαν παραπάνω) οι οποίες υιοθετούν μηχανισμούς και στρατηγικές που στοχεύουν στην ενσωμάτωση νέων στοιχείων που αυξάνουν την αυτοεκτίμηση ή την απομάκρυνση εκείνων των στοιχείων που μειώνουν την αυτοεικόνα (Δραγώνα, 1997:80).

Όσο ισχυρότερη είναι η αίσθηση της κοινής ταυτότητας, τόσο το άτομο ενσωματώνει στην προσωπικότητά του τα χαρακτηριστικά της ομάδας (στερεότυπα).

Η ανάγκη προστασίας- άμυνας της ταυτότητας είναι μια σύνθετη διαδικασία που αποτελεί ταυτόχρονα γνωστική στρατηγική αλλά και συναισθηματική ανάγκη για την ψυχική ισορροπία του κάθε ατόμου. Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις αποτελούν ένα μηχανισμό (ιδεολογικές αναπαραστάσεις) που δικαιολογεί από τη μια τις ξενοφοβικές συμπεριφορές προς τους «άλλους» και από την άλλη νομιμοποιεί τις κυρίαρχες διομαδικές σχέσεις μέσα στην κοινωνία (Φραγουδάκη & Δραγώνα, 1997:24).

Σύμφωνα με τον Rosenberg (1986 στο: Χατζηχρήστου et al., 2005α:9), η κοινωνική ταυτότητα περιλαμβάνει τις εξής κατηγορίες:

- 1) Τον κοινωνικό ρόλο (φύλο, ηλικία, επάγγελμα).
- 2) Τη συμμετοχή σε ομάδες (εθνοτικές, θρησκευτικές, πολιτικές κτλ.).
- 3) Τον κοινωνικό χαρακτηρισμό, τις «ετικέτες» που του προσδίδονται.
- 4) Την προσωπική ιστορία του ατόμου (εμπειρίες).
- 5) Τον κοινωνικό τύπο, δηλαδή τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στο άτομο με βάση τα ενδιαφέροντά του, τις συνήθειες και τις προτιμήσεις του.
- 6) Την προσωπική ταυτότητά του (προσωπικότητα του ατόμου).

4.3 Αυτοαντίληψη

Αυτοαντίληψη είναι το σύνολο των στάσεων, πεποιθήσεων και αξιολογήσεων που κάνει το άτομο για τον εαυτό του και οι οποίες αφορούν όλες τις πλευρές της προσωπικότητάς του (Shaverson & Marsh, 1986 στο: Χατζηχρήστου, 2005:7).

Η αυτοαντίληψη διαμορφώνεται μέσα από τις εμπειρίες του ατόμου και τη σύγκρισή του με τους σημαντικούς «άλλους» (Χατζηχρήστου et al., 2004α:7). Η αυτοαντίληψη είναι αυτό που σκεπτόμαστε για τον εαυτό μας, αυτό που θα θέλαμε να είμαστε, οι προσδοκίες μας, η εικόνα μας. Σύμφωνα με τη Λεοντάρη (1996) το περιεχόμενο της αυτοαντίληψης διαμορφώνεται από στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας, από τις προδιαθέσεις μας και από τα σωματικά χαρακτηριστικά. Όταν οι άλλοι αποδέχονται τον εαυτό μας, νιώθουμε χαρούμενοι, όταν δεν τον αποδέχονται αισθανόμαστε ντροπή (Oyserman, 2004:5).

Η αυτοαντίληψη είναι ένα οργανωμένο γνωστικό σχήμα, το οποίο διαμορφώνεται μέσα από εικονικές και συμβολικές αναπαραστάσεις. Μέσω του γνωστικού σχήματος της αυτοαντίληψης πραγματοποιείται η οργάνωση, η αφομοίωση και η προσαρμογή των πληροφοριών, που αφορούν τον εαυτό (Γιαβρίμης, 2005). Σύμφωνα με τον Epstein (1973), η αυτοαντίληψη συμβάλλει:

- 1) Στη διατήρηση της θετικής εικόνας για τον εαυτό.
- 2) Στη διατήρηση της συναισθηματικής ισορροπίας του ατόμου.
- 3) Στην οργάνωση της εμπειρίας του.

Συχνά, η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση συγχέονται. Παρόλ' αυτά διαφέρουν καθώς *η αυτοαντίληψη αποτελεί τη γνωστική πλευρά της αυτογνωσίας*. Αντίθετα, η αυτοεκτίμηση συνδέεται με την επίτευξη των στόχων που θέτει το άτομο για τον εαυτό του και σύμφωνα με τον Rosenberg (1986) σχετίζεται με τον αυτοσεβασμό (Χατζηχρήστου, 2005:8).

Σύμφωνα με τον Higgins (1989 στο: Χατζηχρήστου, 2005:9) υπάρχουν τρεις κατηγορίες αυτοαντίληψης:

- 1) Η προσωπική αυτοαντίληψη, δηλαδή τη γνώμη που έχει κάθε άτομο για τον εαυτό του.
- 2) Η κοινωνική αυτοαντίληψη, δηλαδή τη γνώμη του ατόμου για το πως το «βλέπουν» οι άλλοι.
- 3) Η ιδανική αυτοαντίληψη, η οποία περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά που το άτομο θα ήθελε να έχει (προσδοκίες).

Η σχέση ανάμεσα σε αυτές τις τρεις κατηγορίες πρέπει να είναι αρμονική. Σε αντίθετη περίπτωση το άτομο μπορεί να παρουσιάσει ψυχολογικά προβλήματα. Συγκεκριμένα, αν η προσωπική αυτοαντίληψη δε συμβαδίζει με την ιδανική, τότε το άτομο παρουσιάζει απογοήτευση και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Στην περίπτωση που η προσωπική αυτοαντίληψη διαφέρει από την κοινωνική, τότε το άτομο νιώθει ότι απειλείται (Χατζηχρήστου, 2005:9).

Η ταυτότητα του ατόμου τοποθετείται στα πλαίσια της προσωπικής αυτοαντίληψης, καθώς η κοινωνική ταυτότητα συνδέεται με την αυτογνωσία. Αυτό συμβαίνει καθώς οι κοινωνικές ταυτότητες αποτελούν κομμάτια του εαυτού που έχουν επηρεαστεί και διαμορφωθεί μέσα από τη συμμετοχή του ατόμου σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες (Brewer & Hewstone, 2004:3).⁶

Η αυτοαντίληψη δεν είναι στατική αλλά δυναμική. Σύμφωνα με τον Purkey (1988), έχει τις εξής ιδιότητες:

1. Μαθαίνεται και υπάρχει δυνατότητα να εξελιχθεί μέσω της εμπειρίας.
2. Οργανώνεται, αντιστέκεται σε αλλαγές, ενώ όταν πρέπει να υπάρξουν αλλαγές σε βασικούς τομείς της, απαιτείται χρόνος για να πραγματοποιηθούν.
3. Καθοδηγεί τη συμπεριφορά του ατόμου.

Σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου (2005:18-25) οι παράγοντες που διαμορφώνουν την αυτοαντίληψη του ατόμου είναι:

1. Η οικογένεια. Η αντίληψη των γονέων επηρεάζει την αυτοαντίληψη των παιδιών τους. Σε μικρή ηλικία, τα παιδιά καθορίζουν τις προτιμήσεις τους με βάση τις αξίες και συνήθειες των γονέων τους.
2. Το σχολείο. Είναι ο χώρος όπου το παιδί αυτοαξιολογείται σε σύγκριση με άλλα παιδιά, με στάσεις, αξίες, συμπεριφορές, αλλά και αξιολογείται από τους εκπαιδευτικούς του, επηρεάζοντας σε μεγάλο βαθμό την αυτοαντίληψή του.
3. Το πολιτισμικό πλαίσιο του ατόμου.
4. Η προσωπική ιστορία του ατόμου.
5. Η επίδραση του φύλου και
6. Η φυσική εμφάνισή του.

⁶ Οι Hogg και Vaugmann, επισημαίνουν ότι μια ομάδα γίνεται κοινωνική μέσα από την αλληλεπίδραση των μελών της, από την αυτό-αντίληψη της συμμετοχής τους στην ομάδα, από τους κοινούς στόχους που θέτουν για την ικανοποίηση των αναγκών τους και από την εναρμόνιση της συμπεριφοράς τους με τους κοινωνικούς κανόνες (Κοκκινάκη, 2006:169).

4.4 Εθνική και εθνοτική ταυτότητα

Σύμφωνα με τον Smith (1991 στο: Τριανταφυλλίδου, 1998:489), η εθνική ταυτότητα αναφέρεται σ' ένα κοινό γεωγραφικό-ιστορικό χώρο, σε κοινές προγονικές παραδόσεις και ιστορικές μνήμες, σε έναν κοινό πολιτισμό, σε κοινές υποχρεώσεις και δικαιώματα για όλα τα μέλη του έθνους καθώς και σε ένα κοινό οικονομικό σύστημα βασισμένο στην κινητικότητα ανθρώπων και αγαθών στα πλαίσια του εθνικού χώρου.

Η εθνική ταυτότητα ανήκει στην κατηγορία των κοινωνικών ταυτοτήτων καθώς το άτομο εντάσσεται μέσα σε μια ομάδα, στην ομάδα των ατόμων που έχουν κοινή γλώσσα, θρησκεία, ήθη, παραδόσεις, ιστορία. Όμως η εθνική ταυτότητα (όπως αυτή αναγράφεται στα διαβατήρια και άλλα επίσημα έγγραφα) δεν καταφέρνει πάντα να θωρακίσει τα μέλη μιας ομάδας από τη διάκριση (Γκότοβος, 2001:52).

Η εθνική ταυτότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ετερότητα, με την ύπαρξη κάποιων «άλλων» που είναι διαφορετικοί από εμάς.⁷ Επικρατεί μια σύγκριση ανάμεσα στο «εμείς» και οι «άλλοι», με ταυτόχρονη (πολύ συχνά) αποδοχή της ανωτερότητας του «εμείς». Οι αλλοδαποί, ως μια μορφή ετερότητας, είναι οι «άλλοι εντός» οι οποίοι απειλούν την κοινωνική τάξη, τη συνοχή, τις θέσεις εργασίας και την πολιτισμική, εθνική και θρησκευτική καθαρότητα του έθνους (Τριανταφυλλίδου, 1998:492).

Η εθνική ταυτότητα είναι μια συμβολική κατασκευή που «χτίζεται» μέσα από τις αναπαραστάσεις που κατασκευάζει η εθνοτική ομάδα για τον εαυτό της και για τους εθνοτικούς «άλλους». Αυτές οι αναπαραστάσεις δημιουργούνται μέσα από μια μακρά διαδικασία, κατά την οποία μια ομάδα συγκροτείται σε έθνος με βάση τα ιστορικά της χαρακτηριστικά, την κοινή πορεία στο χρόνο, κατασκευάζοντας την «εθνική μνήμη». Σύμφωνα με τις Φραγκουδάκη και Δραγώνα (1997:14-15) η εθνική ταυτότητα αναφέρεται στην κοινή καταγωγή προκειμένου να νομιμοποιηθεί η σύσταση της ομάδας σε μια ανεξάρτητη πολιτική ενότητα.

Η εθνική ταυτότητα είναι αποτέλεσμα μιας διαδικασίας δυναμικής κατά την οποία ενσωματώνονται νέα στοιχεία στα ήδη αποδεκτά. Η εθνική ταυτότητα αποτελεί

⁷ Η εθνική ταυτότητα ορίζεται καταρχήν ως ό,τι δεν είναι, άρα περιλαμβάνει πάντα αναφορά στον «άλλο». Κάθε ορισμός της ταυτότητάς μας εμπεριέχει επιλογές που επηρεάζουν όχι μόνο «εμάς» αλλά και τους «άλλους». Θεμέλιοι λίθοι της εθνικής μας ταυτότητας είναι: η συνέχεια, η διατήρηση, η ομοιογένεια, η αντίσταση στην αλληλεπίδραση και την αλλαγή και η ανωτερότητα (Αβδέλα, 1997:55).

μια συλλογική ταυτότητα, που προϋποθέτει ότι τα άτομα ενστερνίζονται κοινές αξίες, πρότυπα και κοινά ιδεώδη.⁸ Όσοι είναι «έξω» από την εθνοτική ομάδα απορρίπτονται. Η απόρριψη του «άλλου» στηρίζεται συνήθως στην απόρριψη όσων στοιχείων προσλαμβάνονται ως ανοίκεια, τα οποία αξιολογούνται αρνητικά και αποδίδονται στον «άλλο». Στοιχεία διάκρισης και απόρριψης αποτελούν αρχέτυπες διεργασίες όπως είναι τα εθνικά στερεότυπα. Αυτά οδηγούν στην υποτίμηση των «άλλων» (Φραγουδάκη & Δραγώνα, 1997:15-16). Η έμφαση, στη σύγκριση με τον «άλλο», δίνεται στις διαφορές και όχι στις ομοιότητες. Όσο πιο ορατές είναι οι διαφορές τόσο πιο πολύ εδραιώνονται οι διαφοροποιήσεις. *Οι «εικόνες» που έχουν συχνά οι εθνικές ομάδες για τους άλλους λαούς δεν είναι παρά η αρνητική ανεστραμμένη εικόνα των δικών τους θετικών χαρακτηριστικών* (Αβδέλα, 1997:35).

Παράγοντες εδραίωσης της εθνικής ταυτότητας είναι η κοινή γλώσσα, η κοινή καταγωγή, η θρησκεία, οι κοινές παραδόσεις. Βασικός παράγοντας στην αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας αποτελεί το κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για να επιτευχθεί η συνοχή της ομάδας, προβάλλεται η ομοιογένεια, η ενότητα και η ιστορική συνέχεια της εθνοτικής ομάδας (ο.π., 1997:33). Η αξία της ομοιογένειας οδηγεί στην αποσιώπηση των υπόλοιπων κοινωνικών ταυτοτήτων πλην της εθνικής ταυτότητας (Φραγκουδάκη, 1997:152). Η αξία της ομοιογένειας και η απαίτηση για πολιτισμική καθαρότητα δημιουργούν αισθήματα ξενοφοβίας, απομόνωσης και καταδίκης του διαφορετικού (ο.π., 1997:154).

Οι εθνικές επέτειοι, τα εθνικά σύμβολα, οι συμβολικές χρονολογίες συμβάλουν στη διαμόρφωση, ανάπτυξη και διατήρηση της εθνικής ταυτότητας. Η γλώσσα, ως στοιχείο ομοιογένειας ενός έθνους, συμβάλλει καθοριστικά στην ενότητα και συνοχή της ταυτότητας ενός έθνους, όπως επίσης και τα μαθήματα της Ιστορίας και της Γεωγραφίας, καθώς μέσα από αυτά τα μαθήματα, οι μαθητές προσανατολίζονται σε αναπαραστάσεις που προβάλλουν τη μοναδικότητα και την υπεροχή του έθνους (Φραγουδάκη & Δραγώνα, 1997:15).

Συνοπτικά, επικρατεί ένας έντονα εθνοτικός χαρακτήρας της ελληνικής ταυτότητας από την πρώτη στιγμή δημιουργίας του ελληνικού κράτους μέχρι σήμερα.

⁸ Η κοινωνική συναίνεση και η ενδοομαδική ομοιομορφία αποτελούν σημαντικούς παράγοντες διατήρησης της ενότητας στην ομάδα. Κάθε παρέκκλιση από την αλήθεια της πλειοψηφίας αποτελεί κίνδυνο διάλυσης της ισορροπίας που πρέπει να διακρίνει τις ενδοομαδικές λειτουργίες (Παπαστάμου, 1989:18).

Στοιχεία, όπως η γλώσσα, η θρησκεία, η καταγωγή, οι παραδόσεις, η κοινή ιστορία χρησιμοποιούνται για να τονώσουν το αίσθημα διαφοροποίησης του «εμείς» από τους «άλλους» και να αυξήσουν την ενότητα της εθνοτικής ομάδας.

Συχνά, η εθνική ταυτότητα ταυτίζεται με την εθνοτική ταυτότητα. Όμως διαφέρουν, καθώς ως εθνοτική ταυτότητα ορίζεται η *«αίσθηση του ανήκειν σε μια εθνοτική ομάδα καθώς και οι αντιλήψεις, σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορές που απορρέουν από τη συμμετοχή του ατόμου στην ομάδα αυτή»* (Παυλόπουλος, 2007).

Η εθνοτική ταυτότητα αποτελεί συνέπεια κοινωνικών σχέσεων. Δεν οφείλεται δηλαδή στην «ιδιοκτησία» κάποιων κοινωνικών χαρακτηριστικών. Οι εθνοτικές ομάδες δεν έχουν διαχρονική φύση αλλά μεταβάλλονται ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες (Αγγελόπουλος, 1997), ενώ ταυτόχρονα είναι οι μεγαλύτερες συνενώσεις ατόμων στην κοινωνία και στηρίζονται σε κοινά πολιτισμικά και ιδεολογικά χαρακτηριστικά (Αραμπατζή, 2010). Η εθνοτική ταυτότητα είναι μια κοινωνική ταυτότητα, ξεχωρίζει όμως από τις υπόλοιπες κοινωνικές ταυτότητες στο ότι τα μέλη της συνενώνονται στην ιδέα της κοινής καταγωγής, της κοινής ιστορίας, γλώσσας και θρησκείας (Vermeulen, Hans & Pels, 1984:278). Την ένταξη στην εθνοτική ομάδα ενισχύει η διάκριση του «εμείς» από τους «άλλους». Αυτή η διάκριση προέρχεται από μια διαδικασία κοινωνικής σύγκρισης, μέσα από την οποία το άτομο αυτοπροσδιορίζεται ως μέλος της ομάδας, ενισχύοντας τη θετική του αυτοαντίληψη αλλά και τις προκαταλήψεις απέναντι στον «άλλο» (Αραμπατζή, 2010).

Η εθνική ταυτότητα περιλαμβάνει 2 διαστάσεις: (ο.π., 2010).

1. Την αντικειμενική ή κοινωνική διάσταση, η οποία αναφέρεται στις αλληλεπιδράσεις των μελών μιας ομάδας μεταξύ τους ή και με άτομα άλλης ομάδας και
2. Την υποκειμενική ή ψυχοπολιτισμική διάσταση, η οποία περιλαμβάνει τις εικόνες, τα στερεότυπα, την ιδεολογία των ομάδων.

Κατά τη διαμόρφωση της εθνοτικής ταυτότητας υιοθετούνται από τα άτομα λογικά και μη λογικά στοιχεία, ως αποτέλεσμα συνειδητών και ασυνείδητων επιλογών του ατόμου κατά τη διαδικασία της ένταξής του στην ευρύτερη κοινωνία (ο.π., 2010).

Η διαμόρφωση μεικτής εθνικής ταυτότητας συνοδεύεται από την υιοθέτηση και το συνδυασμό στοιχείων τόσο από την κουλτούρα της χώρας καταγωγής όσο και από την κουλτούρα της κοινωνίας υποδοχής (στρατηγική εναρμόνισης), (Phinney et al., 2001).

4.4.1 Εξερεύνηση και Δέσμευση Ταυτότητας

Στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας, η εθνική ταυτότητα περιλαμβάνει στοιχεία όπως: η αυτοκατηγοριοποίηση, η συμπεριφορική εμπλοκή, η εξερεύνηση, η δέσμευση, οι αξίες και οι στάσεις της εσωομάδας (Ashmore et al., 2004, στο: Παυλόπουλος, Γεωργαντή & Μπεζεβέγκης, 2010).

Από αναπτυξιακή σκοπιά, η Phinney (1989) αναφέρει τρία στάδια διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας: ανεξερεύνητη, εξερεύνηση, δέσμευση (Phinney, 1989). Η εξερεύνηση της εθνικής ταυτότητας μπορεί να βοηθάει ως προστασία της αυτοεκτίμησης.

Στους ανηλίκους, η ταυτότητα διαμορφώνεται σε συνάρτηση με το βαθμό που το νεαρό άτομο *εξερευνά* εναλλακτικές επιλογές και *δεσμεύεται* σε τομείς όπως το επάγγελμα, οι ρόλοι του φύλου, η θρησκεία, οι διαπροσωπικές σχέσεις (Παυλόπουλος, Γεωργαντή & Μπεζεβέγκης, 2010).

Έτσι αναφέρονται δύο διαστάσεις διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας:

- 1) Εξερεύνηση (E)
- 2) Δέσμευση (Δ)

Ανάλογα με το συνδυασμό των παραπάνω διαστάσεων προκύπτουν τέσσερις **μορφές αντίδρασης της ταυτότητας**:

1) Σύγχυση (-E, -Δ). Σε αυτή την περίπτωση το άτομο δεν εξερευνά και δεν έχει την αίσθηση του «ανήκειν» (δε δεσμεύεται) στην εθνική του ταυτότητα.

2) Δοτή ταυτότητα (-E, +Δ). Το άτομο δεν εξερευνά αλλά δεσμεύεται στην εθνική του ταυτότητα όπως αυτή του «δίνεται» χωρίς να ψάχνει περεταίρω.

3) Μορατόριουμ (+E, -Δ). Το άτομο εξερευνά αλλά δε δεσμεύεται στην εθνική του ταυτότητα. Δε νιώθει τόσο ικανοποιημένο και σίγουρο ώστε να δεσμευτεί.

4) Κατακτημένη ταυτότητα (+E, +Δ). Το άτομο εξερευνά και δεσμεύεται στην εθνική του ταυτότητα.

5 ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

5.1 Μετανάστες- Μετανάστευση: Εννοιολόγηση

Εκατομμύρια άνθρωποι ζουν μακριά από την πατρίδα τους λόγω διαφόρων παραγόντων και συνθηκών. Ο αριθμός τους υπολογίζεται περίπου στα 100 εκατομμύρια. Οι άνθρωποι αυτοί που μετακινούνται από την πατρίδα τους προς άλλες χώρες ονομάζονται μετανάστες. Μετανάστης είναι αυτός που γεννήθηκε σε ξένη χώρα (χώρα καταγωγής) και πλέον κατοικεί στη χώρα υποδοχής. Σύμφωνα με ορισμό τον οποίο χρησιμοποιεί η Ευρωπαϊκή Στατιστική Υπηρεσία, *ως μετανάστης χαρακτηρίζεται αυτός που είναι αλλοδαπός και ενδεχομένως έχει γεννηθεί στη χώρα υποδοχής αλλά δεν έχει αποκτήσει την υπηκοότητα* (Ζωγραφάκης et al., 2009:15). Σύμφωνα με την Τριανταφυλίδου, μετανάστης χαρακτηρίζεται αυτός που έχει γεννηθεί στο εξωτερικό καθώς και οι άμεσοι απόγονοί του δηλαδή οι μετανάστες πρώτης και δεύτερης γενιάς (Τριανταφυλίδου & Μαρούκης, 2010:26).

Με τον όρο μετανάστευση εννοούμε το φαινόμενο της μετακίνησης ανθρώπων είτε από την πατρίδα τους προς ξένες χώρες (εξωτερική μετανάστευση) είτε προς τόπο της ίδιας χώρας (εσωτερική μετανάστευση). Σκοπός και στις δυο περιπτώσεις είναι η αναζήτηση μιας καλύτερης μοίρας, η εύρεση εργασίας και η βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης (Δαμανάκης, 1993:14). Η μετακίνηση αυτή παρατηρείται όταν ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων δεν ικανοποιείται από τις συνθήκες, οικονομικές και κοινωνικές που επικρατούν στην κοινωνία της πατρίδας τους και αναζητούν νέους τόπους για νέες ευκαιρίες μιας καλύτερης ζωής (Τσαούσης 1996:238).

Ο κύκλος της εξωτερικής μετανάστευσης, σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1993:14) περιλαμβάνει τέσσερα επίπεδα:

- 1) Την αποδημία.
- 2) Την ένταξη στη χώρα υποδοχής.
- 3) Την παλιννόστηση.
- 4) Την επανένταξη στη χώρα προέλευσης.

Η μετανάστευση⁹ αποτελεί μία δυναμική διαδικασία, με σημαντικές κοινωνικές/οικονομικές επιπτώσεις σε ποικίλους τομείς. Καταρχήν επηρεάζονται τα ίδια τα άτομα που μεταναστεύουν, επηρεάζεται ο τρόπος συμπεριφοράς τους και το κοινωνικό τους περιβάλλον. Επηρεάζονται οι ομάδες τις οποίες εγκαταλείπουν στη χώρα προέλευσης αλλά και οι ομάδες στις οποίες εντάσσονται στη χώρα υποδοχής. Επίσης επηρεάζεται η οικονομία και η κοινωνία της χώρας υποδοχής, και τέλος οι κοινωνικές και οικονομικές δομές της χώρας προέλευσης (Εμκε – Πουλοπούλου, 1986:21).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω βασική αιτία μετανάστευσης αποτελεί η εύρεση εργασίας. Άλλες αιτίες μπορεί να είναι η ανεργία-υποαπασχόληση, η φτώχεια, οι προοπτικές μόρφωσης και εξέλιξης, οικογενειακοί, πολιτικοί και θρησκευτικοί λόγοι (Δαμανάκης, 1993:35).

Δημιουργούνται διάφορες κατηγορίες μεταναστών από δυο στοιχεία: 1) Το λόγο της μετακίνησης σε άλλη χώρα και 2) τη διάρκεια παραμονής στη χώρα υποδοχής. Ο συνδυασμός των δυο κατηγοριών που προαναφέρθηκαν δημιουργεί κατηγορίες μεταναστών (π.χ. οικονομικοί μετανάστες, θρησκευτικοί μετανάστες, πρόσφυγες), οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες που επικρατούν σε κάθε χώρα. Το φαινόμενο της μετανάστευσης διέπεται από μια δυναμική και περιλαμβάνει διαφορετικούς τύπους ανθρώπων, διαφορετικά κίνητρα μετακίνησης, διαφορετικούς ρόλους και μεθόδους ένταξης στις κοινωνίες υποδοχής (Ζωγραφάκης et al., 2009:18).

Σύγχυση προκαλεί η ταύτιση των όρων μετανάστης και αλλοδαπός. Δεν είναι όλοι οι μετανάστες αλλοδαποί (όπως οι εθνικοί μετανάστες που μετά την απόκτηση της υπηκοότητας δεν καταγράφονται στους πίνακες αλλοδαπών), ούτε όλοι οι αλλοδαποί μετανάστες, (όπως οι επερχόμενες μεταναστευτικές γενιές, μετανάστες 2^{ης} και 3^{ης} γενιάς, οι οποίες ενσωματώνονται σταδιακά στη χώρα υποδοχής) (Ζωγραφάκης et al., 2009:16). Στην Ελλάδα, ως αλλοδαποί θεωρούνται τα άτομα τα οποία δεν έχουν την ελληνική υπηκοότητα και δεν έχουν κοινή καταγωγή με τους γηγενείς. Επίσης στην Ελλάδα καταγράφεται σημαντικός αριθμός παράνομων

⁹Ο ορισμός της μετανάστευσης μεταβάλλεται στη διάρκεια των χρόνων καθώς μεταβάλλονται οι συνθήκες μέσα στις οποίες δρουν τα άτομα, τα οποία διαμορφώνουν και καθορίζουν το φαινόμενο της μετανάστευσης, άρα και τον ορισμό της (Κουντούρη, 2009:44).

μεταναστών καθώς η Ελλάδα αποτελεί πύλη εισόδου προς την Ευρώπη (Ζωγραφάκης et al., 2009:19).

5.2 Οι αλλοδαποί: Μια μορφή Ετερότητας

«Ετερότητα», σύμφωνα με τον κ. Μπαμπινιώτη (1998:684) σημαίνει *έλλειψη ομοιότητας κατά το είδος, τη θέση, την τάξη, με αντίθετο την ταυτότητα, ενώ έτερος σημαίνει «άλλος», ο ένας από τους δυο και συνήθως αυτός που αναφέρεται δεύτερος*. Η διαφορά αποτελεί φυσικό συστατικό της ανθρώπινης ταυτότητας (Kalantzis, 2011:198) και στον ορισμό της ετερότητας, «κρύβεται» μια υποβάθμιση σε σχέση με κάτι που είναι ανώτερο.

Για το Σουλιώτη (2005:20-21) ως πολιτισμική ετερότητα χαρακτηρίζεται η κουλτούρα των υποδεέστερων κοινωνικών ομάδων, η δομή τους, τα πιστεύω τους, οι παραδόσεις τους, ο τρόπος ζωής τους. Συχνά, η ετερότητα δημιουργεί στην κυρίαρχη κουλτούρα αισθήματα φόβου, άμυνας και επιθετικότητας και ένα αίσθημα μιας διαρκούς απειλής. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001:22) ξένος/έτερος είναι αυτός που δεν προσδιορίζεται ως μέρος της καθιερωμένης-συνηθισμένης πολιτισμικής πραγματικότητας. *Έτερος είναι αυτός που είναι σε θέση να αμφισβητήσει τα αυτονόητα στοιχεία αυτής της πραγματικότητας.*

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002, στο: Τσάφος, 2008:97) υπάρχουν οι εξής μορφές ετερότητας¹⁰:

1. Εθνική.
2. Θρησκευτική.
3. Γλωσσική.
4. Ευρύτερη Πολιτισμική (αξίες, στάσεις, γνώσεις, ενδιαφέροντα). Αυτή η μορφή θα μπορούσε να περικλείει και τις υπόλοιπες μορφές.
5. Διαφυλική ετερότητα.
6. Πολιτική ετερότητα.

Όσον αφορά την εκπαίδευση, η ετερότητα/διαφορετικότητα μπορεί να αναφέρεται τόσο στα μακροδημογραφικά χαρακτηριστικά του μαθητή όσο και στα

¹⁰ Είναι δυνατό κάποιο άτομο να θέλει να διαφοροποιηθεί από την εθνική του ταυτότητα και να ενταχτεί σε μια άλλη ή μπορεί να μεταβάλλει κάποια στοιχεία της ταυτότητάς του (θρησκεία, γλώσσα) και να αφομοιωθεί από μια νέα εθνική κουλτούρα (Τάκης, 2011:33).

ανθρώπινα χαρακτηριστικά του. Τα μακροδημογραφικά χαρακτηριστικά (το φύλο, η ηλικία, η εθνικότητα/φυλή, ο τόπος, η κοινωνικοοικονομική τάξη) και τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά (ενδιαφέροντα, εμπειρίες, αξίες, στάσεις, τρόποι επικοινωνίας και σκέψης) αποτελούν συνιστώσες της ταυτότητας του μαθητή που τον διακρίνουν και τον ακολουθούν στη μαθησιακή του πορεία (Kalantzis, 2011:186). Κάθε μαθητής μεταφέρει τις εμπειρίες του από την καθημερινή του ζωή, από το βίοκοσμό του (οικογένεια, φίλοι, συνομήλικοι, τοπική κουλτούρα) στο χώρο του σχολείου.

Συμπερασματικά λοιπόν, στο σύγχρονο σχολείο, οι μαθητές είναι δυνατό να διαφέρουν ως προς την εθνικότητα, το φύλο, τη μητρική γλώσσα, τη θρησκεία, την πολιτισμική κουλτούρα, τον τρόπο ζωής. Συνήθως οι μαθητές που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη εθνότητα υποτιμούνται, θεωρούνται υποδεέστεροι, ενώ η γλώσσα τους, η θρησκεία τους και ο πολιτισμός τους αποτελούν «σημάδια» διάκρισης.

5.3 Η διαδικασία του επιπολιτισμού

Η μετανάστευση, επιφέρει ως επακόλουθο τη διαδικασία του *επιπολιτισμού* (Πρίντεζη & Παυλόπουλος, 2010). Ο επιπολιτισμός είναι μια έννοια ευρύτερη από τον όρο «μετανάστευση» και περιγράφει τις συνέπειες της διαπολιτισμικής επαφής και τις μεταβολές που διενεργούνται τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. *Επιπολιτισμός είναι η διεργασία πολιτισμικής μεταβολής, ως αποτέλεσμα της επαφής μελών από δυο πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες και σχετίζεται με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις* (Παυλόπουλος & Μπεζεβέγκης, 2008). Ο επιπολιτισμός είναι μια αμφίδρομη διαδικασία, δηλαδή δεν είναι μόνο οι αλλοδαποί που πρέπει να προσαρμοστούν αλλά και ο ντόπιος πληθυσμός. Η προσαρμογή των αλλοδαπών είναι μια διομαδική διαδικασία και όχι μια ατομική (ενδοατομική) διαδικασία.

Σύμφωνα με τους Παυλόπουλο & Μπεζεβέγκη (2008) οι αλλαγές, οι οποίες συνδέονται με τον επιπολιτισμό είναι:

- 1) Οικολογικές (π.χ. τόπος, τύπος κατοικίας, συνθήκες διαβίωσης).
- 2) Βιολογικές (π.χ. διατροφή, ασθένειες).
- 3) Πολιτισμικές (π.χ. πολιτικό σύστημα, οικονομία, κοινωνικοί θεσμοί, γλώσσα, θρησκεία).
- 4) Ψυχολογικές (π.χ. αξίες, στάσεις, ψυχική υγεία).

Η ψυχολογική διάσταση του επιπολιτισμού εμπεριέχει στάσεις, αξίες και συμπεριφορές που υποδηλώνουν την αλληλεπίδραση του ατόμου με τη χώρα καταγωγής και την κοινωνία υποδοχής. Επίσης, συνδέεται με την εθνοπολιτισμική ταυτότητα, δηλαδή την αντίληψη του ατόμου ότι ανήκει σε συγκεκριμένη πολιτισμική ομάδα, σε συνδυασμό με τη συναισθηματική αξία που συνοδεύει αυτή την ένταξη και συμμετοχή (Phinney et al., 2001).

Σύμφωνα με τον Berry, η διατήρηση των σχέσεων με τους συμπατριώτες και η διατήρηση σχέσεων με μέλη της ευρύτερης κοινωνίας αποτελούν πρωτεύοντα στοιχεία στην επιλογή της στρατηγικής επιπολιτισμού των αλλοδαπών. Από το συνδυασμό των απαντήσεων σε αυτούς τους δύο τομείς, προκύπτουν τέσσερις στρατηγικές επιπολιτισμού:

1. **Η περιθωριοποίηση**, δηλαδή η απώλεια της ταυτότητας της χώρας προέλευσης, χωρίς την υποκατάστασή της από αυτή της κοινωνίας υποδοχής.
2. **Ο διαχωρισμός**, δηλαδή η απομάκρυνση από την ευρύτερη κοινωνία και η διατήρηση της εθνοτικής ταυτότητας της χώρας προέλευσης
3. **Η αφομοίωση**, δηλαδή η απεμπόληση των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας προέλευσης και η αφομοίωση από την κυρίαρχη κοινωνία υποδοχής.
4. **Η εναρμόνιση**¹¹, δηλαδή η συνύπαρξη πολιτισμικών στοιχείων τόσο της χώρας προέλευσης όσο και της χώρας υποδοχής.

Ο αποτελεσματικός επιπολιτισμός συνεπάγεται διαπροσωπική και ενδοπροσωπική ισορροπία και λειτουργικότητα από τους αλλοδαπούς (κοινωνικοπολιτισμική προσαρμογή), (Παυλόπουλος et al., 2009:403).

Φαινόμενο που επιφέρει σε πολλές περιπτώσεις ο επιπολιτισμός είναι ο «πολιτισμικός κλονισμός» (culture shock). Ο όρος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Oberg (1960) και αναφέρεται στο άγχος και τα έντονα συναισθήματα (έκπληξη, αμηχανία, σύγχυση, αποπροσανατολισμός) που βιώνουν οι αλλοδαποί όταν πρέπει να βιώσουν σε ένα κοινωνικό περιβάλλον διαφορετικό από αυτό στο οποίο κοινωνικοποιήθηκαν (ο.π., 2009:405).

¹¹ Αρκετοί ερευνητές καταλήγουν ότι οι μετανάστες δεύτερης γενιάς τείνουν να είναι περισσότερο προσανατολισμένοι προς τη χώρα υποδοχής από ότι οι μετανάστες πρώτης γενιάς. Δηλαδή τείνουν να επιλέγουν περισσότερο τη στρατηγική της εναρμόνισης και της αφομοίωσης.

Οι Ward et al. (2001, στο: Παυλόπουλος et al., 2009) αναφέρουν τρεις θεωρητικές εκδοχές του πολιτισμικού κλονισμού. Οι εκδοχές αυτές διαφοροποιούνται με βάση την εστίασή τους στη συναισθηματική, συμπεριφορική και γνωστική διάσταση, αντίστοιχα, στις παρακάτω κατηγορίες:

- 1) **Επιπολιτισμικό στρες και προσαρμογή.** Το επιπολιτισμικό στρες περιλαμβάνει ατομικές αντιδράσεις οι οποίες εκδηλώνονται λόγω της διαπολιτισμικής επαφής. Συχνά, οι ατομικές αντιδράσεις περιλαμβάνουν αυξημένο επίπεδο κατάθλιψης (λόγω της απώλειας της εθνοτικής ταυτότητας) και άγχους (αβεβαιότητα για το μέλλον).
- 2) **Πολιτισμική μάθηση.** Πολιτισμική μάθηση είναι η διαδικασία μέσω της οποίας τα επιπολιτιζόμενα άτομα αποκτούν-μαθαίνουν πολιτισμικές κοινωνικές γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες θα τα βοηθήσουν να επιβιώσουν και να προσαρμοστούν ευκολότερα στη νέα κοινωνία.
- 3) **Κοινωνική ταυτότητα και πολιτισμικός κλονισμός.** Αυτή η εκδοχή πολιτισμικού κλονισμού είναι συναφής με δύο κεντρικά ερωτήματα για τους μετανάστες: (α) το ερώτημα «Ποιος είμαι;», το οποίο συνδέεται με την εθνική και την πολιτισμική ταυτότητα, και (β) το ερώτημα «Πώς σχετίζονται τα μέλη της ομάδας μου με άλλες ομάδες;», το οποίο συνδέεται με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας.

Πώς όμως επιτυγχάνεται η ευκολότερη προσαρμογή του αλλοδαπού, ώστε να περιοριστούν τα φαινόμενα του πολιτισμικού κλονισμού; Έχει αποδειχθεί από έρευνες ότι η προσαρμογή των μεταναστών συνδέεται με κάποιους (προβλεπτικούς) παράγοντες όπως: η γνώση του πολιτισμού, ο βαθμός της διαπολιτισμικής επαφής, η θετική προδιάθεση της έσω-ομάδας, η επιλογή της εναρμόνισης ως στρατηγικής επιπολιτισμού και η μικρή πολιτισμική απόσταση μεταξύ χώρας προέλευσης και χώρας υποδοχής (Παυλόπουλος et al., 2009).

5.4 Οι αλλοδαποί στην Ελλάδα

Η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχει μεταβληθεί σε χώρα υποδοχής αλλοδαπών. Άλλοι από αυτούς εισέρχονται στη χώρα με νόμιμους τρόπους και άλλοι παράνομα. Οι αλλοδαποί, συχνά στην Ελλάδα αντιμετωπίζονται ως «πρόβλημα». Πολλές φορές αφήνεται να εννοηθεί ότι είναι εκείνοι που ευθύνονται για όλα τα δεινά

και για την οικονομική και κοινωνική κρίση της εποχής. Παρακάτω ακολουθούν κάποια ιστορικά στοιχεία που αφορούν την είσοδο αλλοδαπών στην Ελλάδα.

Τη δεκαετία του '90¹² πραγματοποιήθηκε η μεγαλύτερη εισροή οικονομικών μεταναστών και προσφύγων στη μεταπολεμική ιστορία της Ελλάδας. Αιτία για την αύξηση της εισόδου αλλοδαπών-μεταναστών υπήρξε η κατάρρευση των κομμουνιστικών καθεστώτων της Βαλκανικής και της Σοβιετικής Ένωσης. Πρόσφατες εκτιμήσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν και τους παράνομους μετανάστες, υπολογίζουν τους αλλοδαπούς σε 1,1 -1,2 εκατομμύρια. Ο αριθμός αυτός αντιστοιχεί στο 10% του πληθυσμού και στο 12% του εργατικού δυναμικού της χώρας. Οι αλλοδαποί που δραστηριοποιούνται στη χώρα είναι σε παραγωγικές ηλικίες (15-64 ετών), ενώ οι περισσότεροι είναι άνδρες (Ζωγραφάκης et al., 2009:43). Ο κυρίαρχος λόγος μετανάστευσης είναι η εργασία.

Αλβανοί	438.036
Βούλγαροι	35.104
Γεωργιανοί	22.875
Ρουμάνοι	21.994
Ρώσοι	17.535

Πίνακας 1: Οι αλλοδαποί στην απογραφή του 2001

Σύμφωνα με τα στοιχεία της απογραφής του 2001, το 57, 5% των μεταναστών που κατοικούν στην Ελλάδα προέρχονται από την Αλβανία (438.036 άτομα). Άλλες εθνικότητες μεταναστών είναι η Βουλγαρική (4.6%), η Γεωργιανή (3%) και η Ρουμανική (2.9%). Είναι χαρακτηριστικό ότι η Ελλάδα είναι η μοναδική χώρα στην Ε.Ε όπου μια εθνικότητα μεταναστών υπερβαίνει το 50% του συνόλου των αλλοδαπών που κατοικούν στη χώρα υποδοχής (Baldwin-Edwards, 2004). Οι περισσότεροι λοιπόν μετανάστες προέρχονται από την Ευρώπη (80%). Οι υπόλοιποι είναι: 14% Ασιάτες, 3,2% Αμερικανοί και 1% Αφρικανοί (Ζωγραφάκης et al., 2009:47).

¹² Η μετανάστευση στη δεκαετία του '90 διαφοροποιείται ποσοτικά και ποιοτικά. Οι μετανάστες της δεκαετίας του '80 ήταν λιγότεροι ποσοτικά αλλά έρχονταν οργανωμένα και είχαν νόμιμη κατοχύρωση (άδεια παραμονής, δηλωμένη εργασία, νόμιμη διαμονή στη χώρα). Αντίθετα, οι μετανάστες της δεκαετίας του '90 είναι πολύ περισσότεροι αλλά έρχονται χωρίς οργάνωση ενώ παράλληλα υπάρχουν πολλοί που δεν έχουν νομική κατοχύρωση (δεν έχουν άδεια παραμονής και εργάζονται παράνομα), (Γκότοβος & Μάρκου, 2003).

Μεγάλη συγκέντρωση αλλοδαπών παρατηρείται στα δυο μεγάλα αστικά κέντρα (Αθήνα και Θεσσαλονίκη), στους νομούς με υψηλή τουριστική κίνηση (Κυκλάδες, Ιόνια νησιά) και σε νομούς με αναπτυγμένη την αγροτική οικονομία (Κρήτη, Θεσσαλία, Βοιωτία, Λέσβος),¹³ (Ζωγραφάκης et al., 2009:56-57).

Οι αλλοδαποί πλέον αποτελούν σημαντικό κομμάτι της ελληνικής κοινωνίας. Η ένταξη τους στον κοινωνικό ιστό είναι μια διαδικασία που δημιουργεί ανισότητες, κοινωνικές διακρίσεις και ξενοφοβικές- ρατσιστικές αντιδράσεις, κυρίως σε περίοδο οικονομικής κρίσης (Ανδρούτσου & Ασκούνη, 2011:10).

Τα εθνικά σύνορα εξασθενούν, αλλά ταυτόχρονα οχυρώνονται απέναντι στα κύματα των μεταναστών, οι ανισότητες βαθύνουν και νέα σύνορα ξεπροβάλλουν όλο και πιο ορατά μέσα στις κοινωνίες απέναντι στους ξένους που «λέγεται» ότι απειλούν τη συνοχή του δυτικού κόσμου (Fassin, 2010 στο: Κάτσικας & Πολίτου, 2005). Σε μια τέτοια πολυπολιτισμική κοινωνία, είναι πιθανό να δημιουργηθούν δευτερογενή πεδία ανισότητας σε βάρος των αλλοδαπών και των παιδιών τους, καθώς το πολιτισμικό τους κεφάλαιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως παράγοντας διάκρισης και ξενοφοβικών αντιλήψεων (Κάτσικας & Πολίτου, 2005:50).

5.5 Μετανάστες 2^{ης} Γενιάς

Με τον όρο «μετανάστες 2^{ης} γενιάς» ορίζονται *τα παιδιά των μεταναστών, που είτε έχουν γεννηθεί στη χώρα εγκατάστασης των γονέων τους, ή τους είχαν ακολουθήσει σε αυτή όταν βρίσκονταν σε μικρή ηλικία* (Στυλιανούδη, 2009:23). Οι μετανάστες 2^{ης} γενιάς διαφοροποιούνται από τους μετανάστες 1^{ης} γενιάς στο γεγονός ότι αυτοί δεν έχουν βιώσει οι ίδιοι την κουλτούρα, τον τρόπο ζωής της χώρας καταγωγής των γονιών τους. Έχουν μεγαλώσει σε ένα νέο, οικογενειακό, κοινωνικό και γεωγραφικό περιβάλλον που τους φέρνει πιο κοντά με το πολιτιστικό υπόβαθρο της χώρας υποδοχής και λιγότερο με αυτό της χώρας καταγωγής.

Σύμφωνα με την Κασιμάτη (1984:66-67) επικρατούν οι εξής κατηγορίες παιδιών μεταναστών:

¹³ Η Χίος σε σύνολο 53.408 μόνιμων κατοίκων έχει, σύμφωνα με την απογραφή του 2001, 2.630 μετανάστες (5% του συνολικού πληθυσμού του νησιού), (Ζωγραφάκης et al., 2009:56-57).

- Παιδιά που έχουν και τους δυο γονείς μετανάστες ή μόνο τον έναν από τους δυο.
- Παιδιά που γεννήθηκαν στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.
- Παιδιά που μένουν με τους γονείς τους στη χώρα υποδοχής ή μένουν στην Ελλάδα με στενούς συγγενείς.
- Παιδιά που πρόσφατα επαναπατρίστηκαν.

Τα παιδιά των μεταναστών έχουν την ιδιαιτερότητα ότι μεγαλώνουν μέσα σε μια γλωσσική σύγχυση, γιατί άλλη γλώσσα μιλάνε στο σπίτι και άλλη στο δρόμο ή στο σχολείο. Στο σχολείο χρησιμοποιούν, αναγκαστικά, τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Τα παιδιά των αλλοδαπών μεγαλώνουν κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες που επιδρούν στην όλη τους ανάπτυξη, την προσωπικότητα και την κοινωνικοποίησή τους. Η πολιτισμική τους ταυτότητα επηρεάζεται από οικογενειακούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Κασιμάτη, 1984:101-102).

Επιπλέον, η 2^η γενιά μεταναστών, δηλαδή τα παιδιά-έφηβοι, αναλαμβάνουν το δύσκολο έργο της κοινωνικής ανόδου στη χώρα υποδοχής (καθώς αυτό ήταν πολύ δύσκολο για τους γονείς τους λόγω ελλιπούς εκπαίδευσης). Επιφορτίζονται με την αποστολή της εύρεσης μια καλύτερης εργασίας προκειμένου να αποφευχθεί και η διαιώνιση του στιγματισμού λόγω της διαφορετικής καταγωγής τους (Βεντούρα, 1994:60-63).

Σύμφωνα με το δίκτυο Υποστήριξης Μεταναστών και Προσφύγων, τα παιδιά των μεταναστών έχουν να αντιμετωπίσουν μια δύσκολη κατάσταση καθώς οφείλουν να δομήσουν την ταυτότητά τους κάτω από αντίξοες συνθήκες καθώς έχουν βιώσει τη δύσκολη ζωή της χώρας καταγωγής αλλά και στη νέα χώρα είναι πιθανό να έρθουν αντιμέτωποι με την περιθωριοποίηση, το στιγματισμό, δυσκολίες κουλτούρας και γλωσσικές (Κάτσικας & Πολίτου, 2005:72).

Η οικογένεια της 2^{ης} γενιάς αποτελεί στο σύνολό της μια ξένη εργατική οικογένεια, η οποία σε μεγάλο βαθμό είναι ενσωματωμένη¹⁴ στον κοινωνικό και πολιτισμικό βίο της εθνοτικής της ομάδας (μειονότητα). Όμως έχει τη δυνατότητα να

¹⁴ Με τον όρο «κοινωνική ενσωμάτωση», «εννοείται η πλήρης κοινωνική ένταξη υπό την έννοια της πρόσβασης στην αγορά εργασίας, στην υγεία, στην κατοικία, στην εκπαίδευση, στην επαγγελματική κατάρτιση, στην εκμάθηση της γλώσσας, στις κοινωνικές υπηρεσίες, και στην άσκηση δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, όπως ο γηγενής πληθυσμός» (Εμκε-Πουλοπούλου, 2007:442)

προσαρμοστεί στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό σύστημα της χώρας υποδοχής εξαιτίας της γλωσσικής εξοικείωσης και των κοινωνικό-πολιτιστικών εμπειριών που έχει αποκτήσει μέσα από τη μακρά διαβίωση στην κοινωνία υποδοχής. Η οικογένεια της 2^{ης} γενιάς έχει την ευχέρεια να μπορεί να κινείται και στα δυο κοινωνικό-πολιτιστικά συστήματα (χώρα καταγωγής- χώρα υποδοχής), λόγω της μεγαλύτερης ευελιξίας της, ενώ η οικογένεια της πρώτης γενιάς κατά κανόνα προσανατολίζεται στα συστήματα της χώρας προέλευσης (Δαμανάκης, 1993:56). Συνεπώς, η οικογένεια της 2^{ης} γενιάς έχει πολύ περισσότερες πιθανότητες επιβίωσης και προσαρμογής στη χώρα υποδοχής.

Πολλοί μετανάστες αγωνιούν για το πως τα παιδιά τους θα διατηρήσουν τη γλώσσα, τις παραδόσεις και την κουλτούρα της χώρας καταγωγής, δηλαδή πως θα διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα.¹⁵ Τα παιδιά των μεταναστών αισθάνονται την ανάγκη να διαμορφώσουν μια νέα, ολοκληρωμένη ταυτότητα, αποδεκτή τόσο από την κοινωνία υποδοχής όσο και από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Για να διαμορφώσουν όμως μια αποδεκτή ταυτότητα είναι απαραίτητη η γνώση του πολιτισμικού υπόβαθρου της χώρας καταγωγής, η αποδοχή της καταγωγής τους τόσο από τους συνομηλίκους τους όσο και από την κοινωνία γενικότερα και η αρμονική συνύπαρξη των δυο διαφορετικών «κόσμων» (Κασιμάτη, 1984:86-87).

Επικρατούν κάποια σενάρια σχετικά με τις γενιές μεταναστών: Σύμφωνα με αυτά, η πρώτη γενιά είναι στην πλειοψηφία της μονόγλωσση, προσανατολισμένη στη γλώσσα της χώρας καταγωγής, η δεύτερη γενιά είναι δίγλωσση στις γλώσσες καταγωγής και υποδοχής (ταυτόχρονη χρήση και των δυο γλωσσών), ενώ η τρίτη γενιά εκτιμάται ότι θα είναι μονόγλωσση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής (Fishman, 1991). Αρκετοί ερευνητές καταλήγουν ότι οι μετανάστες δεύτερης γενιάς τείνουν να είναι περισσότερο προσανατολισμένοι προς τη χώρα υποδοχής από ότι οι μετανάστες πρώτης γενιάς (Παυλόπουλος et al., 2009:405).

¹⁵ Κατά τον Γκότοβο (2008:64-65), ο «άλλος», ο αλλοδαπός έχει υποστεί:

- Συμβολική βία, η οποία αφορά τον υποχρεωτικό ετεροπροσδιορισμό του (στερεότυπα-προκαταλήψεις, ο ανεπιθύμητος «άλλος»).
- Φυσική βία, η οποία σχετίζεται με τον βιολογικό αφανισμό του.

Πολιτικά συστήματα νομιμοποίησαν και συνεχίζουν να χρησιμοποιούν και τις δυο μορφές βίας στην αντιμετώπιση των αλλοδαπών.

5.6 Η εκπαιδευτική πολιτική για τους αλλοδαπούς

Στη σύγχρονη κοινωνία τα άτομα πρέπει να μάθουν να συνυπάρχουν με άτομα από άλλες χώρες, με διαφορετική κουλτούρα και τρόπο ζωής. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των διαφορετικών εθνοτικών ταυτοτήτων είναι πολύπλοκες. Σύμφωνα με τους Κάτσικα και Πολίτου (2005:31) για την ανάλυση των φυλετικών και εθνοτικών σχέσεων κυριαρχούν δυο θεωρίες¹⁶:

1. Οι θεωρίες κοινωνικής τάξης οι οποίες προσβέουν την προσαρμογή των μεταναστών στην κυρίαρχη κουλτούρα, και
2. Οι θεωρίες σύγκρουσης, οι οποίες αναφέρονται στην ανισότητα μεταξύ των κοινωνικών δυνάμεων με βάση εθνοτικά και φυλετικά χαρακτηριστικά.

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα χώρο όπου συνυπάρχουν παιδιά με διαφορετικές ταυτότητες. Οι σχέσεις που θα αναπτυχθούν μεταξύ των μαθητών είναι σημαντικές για τον καθορισμό της μελλοντικής πορείας τους. Ο Durkheim (1956, στο: Γιαβρίμης, Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2007:29) ορίζει την εκπαίδευση *ως οργανωμένη και μεθοδευμένη άσκηση αγωγής των ενηλίκων επί των ανηλίκων με στόχο τη συστηματική ηθική και κοινωνική τους ανάπτυξη*.

Σύμφωνα με το άρθρο 29 παράγραφο γ' του Συντάγματος, η εκπαίδευση οφείλει να προάγει την ανάπτυξη του σεβασμού για τους γονείς, την ταυτότητα, τη γλώσσα και τις πολιτισμικές αξίες του παιδιού. Πρέπει να καλλιεργεί τις εθνικές αξίες της χώρας στην οποία ζει αλλά και της χώρας καταγωγής καθώς και το σεβασμό στη διαφορετικότητα (για τους πολιτισμούς που διαφέρουν από το δικό του) (Gamarnikow, 2011:134).

¹⁶ Απέναντι στις μειοψηφικές ομάδες το κράτος μπορεί να υιοθετήσει, σύμφωνα με τον Γκότοβο (2008:40-41) τρεις στρατηγικές:

1. Τη μη παρεμβατική στρατηγική, όπου το κράτος ρίχνει το βάρος και την ευθύνη διαχείρισης της ετερότητας στην κοινωνία και την αγορά.
2. Την ενταξιακή στρατηγική, όπου το κράτος παρεμβαίνει για να επιταχύνει την ένταξη των αλλοδαπών στην κοινωνία με τη λήψη εκπαιδευτικών, οικονομικών και πολιτικών μέτρων.
3. Τη μειονοτική στρατηγική, όπου η προσαρμογή του «άλλου» σχετίζεται με την αποδοχή της διαφοράς, και με τη λήψη μέτρων (και εκπαιδευτικά) που ενισχύουν τη διατήρηση της διαφορετικής ταυτότητας.

Το σχολείο αποτελεί έναν από τους κύριους φορείς κοινωνικοποίησης του παιδιού και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση κοινωνικών αξιών και προτύπων συμπεριφοράς, ενώ η κοινωνική συναίνεση σε βασικές κοινωνικές και ηθικές αξίες είναι βασική προϋπόθεση για τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής (Γιαβρίμης, Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2007:29).

Παρόλ' αυτά, τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα περισσότερο λειτουργούν με βάση το αποταμιευτικό μοντέλο του Freire (1972), με βάση το οποίο τα παιδιά αποτελούν κενά δοχεία που πρέπει να γεμίσουν. Τα αναλυτικά προγράμματα είναι προσχεδιασμένα και οι γραπτές εξετάσεις αποτελούν το μοναδικό συχνά μέσο μέτρησης του βαθμού εκμάθησης της γνώσης που διδάχτηκε (Gamarnikow, 2011:133).

Το εκπαιδευτικό σύστημα διαχρονικά επιδιώκει την επίτευξη της ομοιογένειας. Η έμφαση στην ομοιογένεια¹⁷ αποσκοπεί στο να αποσιωπάται το γεγονός ότι κοινωνικές ταυτότητες είναι πολλές, ιεραρχημένες, βασίζονται σε μια σχέση ανισότητας και ότι σε κάθε κοινωνική ομάδα τα μέλη της έχουν περισσότερες από μια ταυτότητες που αναπροσαρμόζονται διαρκώς, τόσο από οικονομική όσο και από ιδεολογική διάσταση (Giddens, 1991). Η «αρετή» της ομοιογένειας οδηγεί στην αποσιώπηση των υπόλοιπων κοινωνικών ταυτοτήτων πλην της εθνικής ταυτότητας (Φραγκουδάκη, 1997:152). Είναι γενεσιουργός ξενοφοβίας. Η ξενοφοβία σε συνδυασμό με την επιδίωξη για «πολιτισμική καθαρότητα» είναι δυνατό να οδηγήσει σε αισθήματα φόβου για αλλοτρίωση της ταυτότητας, σε τάση απομόνωσης και καταδίκης του διαφορετικού (ο.π., 1997:154).

Η πολιτισμική διαφορά είναι υπαρκτή μέσα στο σχολείο και στην αντιμετώπισή της, σύμφωνα με τον Καλαντζή (2011:181-182), υπάρχουν τέσσερις μορφές σύγχρονης εκπαίδευσης:

¹⁷ Το εκπαιδευτικό σύστημα παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας. Οι εθνικές επέτειοι, τα εθνικά σύμβολα, οι συμβολικές χρονολογίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση και ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας. Η γλώσσα ως στοιχείο ομοιογένειας ενός έθνους συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας όπως επίσης και τα μαθήματα της Ιστορίας και της Γεωγραφίας, καθώς μέσα από αυτά τα μαθήματα τα παιδιά διαμορφώνουν αναπαραστάσεις του έθνους, αναπαραστάσεις που σχετίζονται με τη μοναδικότητά του και την υπεροχή του σε σχέση με άλλα έθνη (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997:15). Η αρετή της απόλυτης ομοιογένειας των Ελλήνων είναι πρόσφατη και εμφανίστηκε στα σχολικά βιβλία από το Β' παγκόσμιο πόλεμο και μετά (Φραγκουδάκη, 1997:147).

- 1) Ο αποκλεισμός: Στον αποκλεισμό δεν μπορεί να εισέλθει κάποιος στο εκπαιδευτικό σύστημα, ή εισέρχεται αλλά αποτυγχάνει σύντομα.
- 2) Η αφομοίωση:¹⁸ Στην αφομοίωση, ο μαθητής πρέπει να αλλάξει τον εαυτό του και την ταυτότητα του για να μπορέσει να ανταπεξέλθει.
- 3) Η επιφανειακή πολυπολιτισμικότητα: Όσον αφορά την επιφανειακή πολυπολιτισμικότητα, η «διαφορά» αναγνωρίζεται αλλά μόνο επιφανειακά και όχι πραγματικά. Στην ουσία ο μαθητής πρέπει να αλλάξει μέρος, ή ολόκληρη την ταυτότητά του στο σχολείο για να γίνει αποδεκτός.
- 4) Ο πλουραλισμός: Στον πλουραλισμό επικρατεί ο σεβασμός της «ετερότητας» και αξιοποιείται η συμβολή του διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου στη μαθησιακή διαδικασία.

Οι θεωρίες αφομοίωσης σχετίζονται με φαινόμενα περιθωριοποίησης κοινωνικών ομάδων. Όσοι μαθητές δεν προσαρμόσουν/αλλάξουν την ταυτότητά τους αποκλείονται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Η αφομοίωση αποτελεί συνέπεια της εξασθένησης των συνεκτικών δεσμών των εθνοτικών ομάδων και της διάσπασης της δυναμικής τους (Κάτσικας & Πολίτου, 2005:33).

Τα τελευταία χρόνια προβάλλονται οι πολυπολιτισμικές λύσεις (επιφανειακή πολυπολιτισμικότητα) στη διαχείριση της ετερότητας. Αυτές αμφισβητούν την κυριαρχία της χώρας υποδοχής και προβάλλουν την αξιοποίηση του πολιτισμικού υπόβαθρου των μεταναστών (Γκότοβος, 2001:43-44).

Έχουν διατυπωθεί δυο υποθέσεις σχετικά με την αντιμετώπιση των «διαφορετικών» μαθητών:

α) Η Υπόθεση του Ελλείμματος: Θεωρεί δεδομένο ότι τα παιδιά (αλλοδαποί) όταν έρχονται στο σχολείο έχουν γνωστικά και κοινωνικο-πολιτισμικά ελλείμματα (υστερούν σε σχέση με τους γηγενείς).

β) Η Υπόθεση της Διαφοράς: Σύμφωνα με αυτή την υπόθεση τα κοινωνικο-πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά που «κουβαλούν» οι αλλοδαποί μαθητές από το κοινωνικό-πολιτισμικό τους περιβάλλον δεν είναι ελλειμματικά αλλά

¹⁸ «Η «αφομοίωση» είναι μια διαδικασία, η οποία προωθεί αργά την εξομοίωση του πολιτισμικού υπόβαθρου ατόμων ή ομάδων (πχ. μεταναστευτικών ομάδων) με τον κυρίαρχο πολιτισμό και ουσιαστικά απορρίπτει την εθνοτική ταυτότητα του ατόμου ή της ομάδας (Εμκε-Πουλοπούλου, 2007:544-545).

διαφορετικά από αυτά των γηγενών μαθητών. Δεν πρόκειται δηλαδή για έλλειμμα αλλά για διαφορά.

Στην υπόθεση του ελλείμματος, η διαφορά θεωρείται «υστέρηση» που πρέπει να καλυφθεί με αντισταθμιστικά μέτρα (Δαμανάκης, 1993:172). Έτσι, για την αντιμετώπιση του ελλείμματος, το εκπαιδευτικό σύστημα έχει ορίσει αντισταθμιστικούς θεσμούς, που συχνά στην εφαρμογή τους μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, δεν ανταποκρίνονται στο σκοπό της δημιουργίας τους.

Στις αρχές, λοιπόν, της δεκαετίας του '80¹⁹ ιδρύονται οι Τάξεις Υποδοχής. Αυτές είχαν ως σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές να ενταχθούν στο ελληνικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, στον ελληνικό τρόπο σκέψης και ζωής. Οι Τάξεις Υποδοχής έχουν δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα, λειτουργούν αυτόνομα και προπαρασκευαστικά, με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές να ενταχθούν στην κανονική τάξη (Δαφερμάκης, 2007:106).

Αργότερα, με την αύξηση της μετανάστευσης προς την Ελλάδα, οι Τάξεις Υποδοχής αναδιοργανώθηκαν. Έτσι, άρχισαν να λειτουργούν ως *παράλληλες τάξεις*, στις οποίες οι μαθητές ταυτόχρονα φοιτούν στην κανονική τάξη, ενώ τα Φροντιστηριακά Τμήματα (είχαν ιδρυθεί με σκοπό να βοηθήσουν την ομαλή ένταξη των παλιννοστούντων στο ελληνικό σχολικό σύστημα) λειτουργούν εκτός του κανονικού ωραρίου (ο.π., 2007:106).

Έπειτα ιδρύθηκε το Ι.Π.Ο.Δ.Ε, υπεύθυνο για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής για τους αλλοδαπούς μαθητές.²⁰ Το 1996 με το νόμο 2413, ιδρύονται τα Διαπολιτισμικά Σχολεία²¹. Έτσι, έχουμε μετάβαση από την «υπόθεση του ελλείμματος» στην «υπόθεση της πολιτισμικής διαφοράς» (ο.π., 2007:107).

¹⁹ Οι εκπαιδευτικές πολιτικές αυτής της περιόδου προωθούν την αφομοίωση και τη θεωρία του ελλείμματος και αποσκοπούν στη διατήρηση της συνοχής και της αρμονικής λειτουργίας του σχολείου.

²⁰ Η δημόσια αντιπαράθεση μεταξύ της εκπαίδευσης των γηγενών μαθητών και της «ειδικής» διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, συνήθως καταλήγει στην περιθωριοποίηση των τελευταίων (Δαφερμάκης, 2007:108).

²¹ Στην Ελλάδα λειτουργούσαν το 2007, 26 διαπολιτισμικά σχολεία: 13 δημοτικά, 9 γυμνάσια και 4 λύκεια (Κουντούρη, 2009:61).

Χρονολογία	Πολιτική
Δεκαετία του '80	Δημιουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων για τους μετανάστες και τους παλιννοστούντες μαθητές (ν. 1404/1983)
1996	Ψήφιση ν. 2413 για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, ίδρυση ΠΠΟΔΕ ως γνωμοδοτικού οργάνου για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μετανάστες
2002	Ίδρυση ΙΜΕΠΟ

Πίνακας 2: Εκπαιδευτική Πολιτική

Σημαντικός σταθμός στην εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί η ενσωμάτωση στο πλαίσιο του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) της αντίληψης για την αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας των «ετέρων» μαθητών. Αναγνωρίζεται ότι κάθε άτομο οφείλει να μάθει να συμβιώνει με την ετερότητα και να σέβεται τον πολιτισμό και τη γλώσσα της. Διακηρύσσεται επίσης, ότι κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να διατηρεί την εθνική και πολιτισμική του ταυτότητα (Δαφερμάκης, 2007:110).

Το ΙΜΕΠΟ ιδρύεται με προεδρικό διάταγμα το 2002. Σκοπός του είναι η έρευνα του μεταναστευτικού φαινομένου και η εκπόνηση μελετών για την υλοποίηση μιας ρεαλιστικής μεταναστευτικής πολιτικής διατηρώντας ταυτόχρονα συμβουλευτικό ρόλο στην κυβέρνηση για θέματα που άπτονται της μετανάστευσης (Κουντούρη, 2009:61).

Παρά τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που σκοπό έχουν τη διευκόλυνση της ένταξης των αλλοδαπών στο εκπαιδευτικό σύστημα, η παρουσία πολλών αλλοδαπών στα τμήματα εξακολουθεί να εκλαμβάνεται ως πρόβλημα. Συχνά τα παιδιά των αλλοδαπών αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα στο σχολείο (στιγματισμός, δυσκολίες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, περιθωριοποίηση). Οι εκπαιδευτικοί, από έρευνες που έχουν γίνει, δεν είναι έτοιμοι να διαχειριστούν ετερογενείς σχολικές τάξεις, αισθάνονται απροετοίμαστοι και συχνά ματαιωμένοι με συνέπεια να οδηγούνται, εξαιτίας αυτής της ματαιώσης, σε στερεοτυπικές ερμηνείες και απορριπτικές συμπεριφορές (Ανδρούτσου & Ασκούνη, 2011:19).

Συχνά, οι πολιτικές παρεμβάσεις στην εκπαίδευση επικρίνονται καθώς ενώ επίσημα έχουν ως στόχο την αντιμετώπιση της υψηλής σχολικής διαρροής και του αναλφαβητισμού των αλλοδαπών μαθητών, στην ουσία στοχεύουν: α) στην παραγωγή φθηνού εργατικού δυναμικού, χαμηλής ειδίκευσης για την κάλυψη των αναγκών της αγοράς και β) στην εξασφάλιση της κοινωνικής συναίνεσης (αποφυγή

κοινωνικών εκρήξεων) και την ενσωμάτωση των μειονοτήτων στην κυρίαρχη κοινωνία (Δαφερμάκης, 2007:109).

Τα Τμήματα Υποδοχής, τα Διαπολιτισμικά Σχολεία και τα Φροντιστηριακά Τμήματα, τα οποία σχεδιάστηκαν για να ομαλοποιήσουν την ένταξη «ειδικών» ομάδων του πληθυσμού (αλλοδαπών), μπορεί να λειτουργούν και αντίστροφα δηλαδή να προωθούν την περιθωριοποίηση και το διαχωρισμό των αλλοδαπών και των άλλων ειδικών ομάδων του μαθητικού πληθυσμού. Αυτή η πολιτική, τα αντισταθμιστικά μέτρα, είναι πιθανό να διαιωνίζουν τον κοινωνικό διαχωρισμό και τον κοινωνικό αποκλεισμό των αλλοδαπών (Δαμανάκης, 1997:82).

Η φιλελεύθερη αντίληψη *περί ανεκτικότητας* απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα, έχει συχνά ως αποτέλεσμα την περιχαράκωση των «άλλων», σε μια υποδεέστερη, περιθωριακή θέση, την απόκρυψη της εκμετάλλευσής τους την παγίωση διακρίσεων και καταναγκασμών.

5.6.1 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Το αίτημα για διαπολιτισμική εκπαίδευση προέκυψε από την ανάγκη για συνεργασία και συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων μέσα στην ίδια κοινωνία (γλώσσα, θρησκεία, εθνότητα, πολιτισμός) και κυρίως λόγω της αναγκαιότητας της διαχείρισης της ετερότητας στο σχολείο. Η ετερότητα των αλλοδαπών μαθητών αφορά κυρίως τη γλώσσα, τη θρησκεία, τον πολιτισμό και τον τρόπο ζωής (Γκότοβος, 2008:40).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν απευθύνεται μόνο στις μειονοτικές ομάδες αλλά στο σύνολο της εκπαίδευσης, δηλαδή και στους γηγενείς μαθητές (Γκόβαρης, 2001). Θεμελιώδης αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ισοτιμία των πολιτισμών. Βασίζεται στην πεποίθηση ότι το πολυπολιτισμικό περιβάλλον²² που

²² Πολυπολιτισμικότητα: *Συνύπαρξη διαφορετικών εθνοτικών ομάδων μέσα σε μια κοινωνία.* Η πολυπολιτισμικότητα συνδέεται συνήθως με την παγκοσμιοποίηση και τη μετανεωτερικότητα. Η έννοια εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1960 στις Η.Π.Α με αφορμή την ανάγκη υπεράσπισης της ταυτότητας και της διαφορετικότητας κάποιων ομάδων του πληθυσμού (ομοφυλόφιλοι, γυναίκες, Αφροαμερικανοί). Σήμερα η πολυπολιτισμικότητα συνδέεται με τα μεταναστευτικά κύματα από το λεγόμενο «τρίτο κόσμο» προς την ανεπτυγμένη δύση. *Αφορά την αναγνώριση των εθνοπολιτισμικών διαφορών στη δημόσια σφαίρα, στους νόμους, στην πολιτική και της εθνικής ταυτότητας* (Modood, 2007).

δημιουργήθηκε λόγω της μετανάστευσης δεν είναι παροδικό αλλά μόνιμο. Στο σχολείο, η ιδέα της διαπολιτισμικής αγωγής υλοποιείται με μια *διαπολιτισμοποίηση των διαφόρων μαθημάτων*. Η παραδοσιακή, εθνοκεντρική διδασκαλία οφείλει να παραχωρήσει τη θέση της στο σεβασμό των διαφόρων πολιτισμών και των ανθρώπων που τους «φέρουν» (Δαμανάκης, 1993:144-145).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση²³ εστιάζει περισσότερο στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εμπλεκόμενους πολιτισμούς και κυρίως στην αμφίδρομη ροή πολιτισμικών στοιχείων (Γκότοβος, 2001:43-44) και αναφέρεται σε σχέσεις και σε επαναδιαπραγμάτευση υφιστάμενων σχέσεων (Κάτσικας & Πολίτου, 2005:23).

Σύμφωνα με τους Κατσικά και Πολίτου (2005:23) βασικοί στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι εξής:

- Η γνώση, η αποδοχή και ο σεβασμός του διαφορετικού.
- Η αλληλοκατανόηση και ο διάλογος μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών.
- Η κατάργηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων.
- Η ισότιμη και δημιουργική συνύπαρξη σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Αναλυτικότερα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αξιοποιεί το «δυναμικό» που φέρουν οι πολιτισμοί, προσπαθεί να εμποδίσει το σχηματισμό στερεοτύπων και προκαταλήψεων προς τις εθνοτικές ομάδες και να εξασθενήσει εθνοκεντρικές αντιλήψεις. Προβάλλει τη διαφύλαξη των ανθρώπινων δικαιωμάτων, την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των λαών, με απώτερο στόχο την πρόοδο και την ειρήνη (Γκότοβος, 2002).

Ένα διαπολιτισμικό διδακτικό υλικό, σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2000:19) οφείλει να περιλαμβάνει *στοιχεία του πολιτισμού που τα εκφράζει η «δυναμική» της εκάστοτε γλώσσας αλλά και να ανακαλύπτει τα κοινά σημεία με άλλους πολιτισμούς*, να απομακρύνει στερεότυπα, προκαταλήψεις, ξενοφοβία και διαχωριστικές γραμμές. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προάγει το σεβασμό των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της διαφορετικότητας και της ισότητας και ισοτιμίας μεταξύ μαθητών διαφορετικών εθνοτήτων.

²³ Σύμφωνα με τις Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη (2008:31) υπάρχουν τρία βασικά αξιώματα στα οποία στηρίζεται η διαπολιτισμική θεωρία: α) η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, β) η υπόθεση του ελλείμματος και της διαφοράς ή η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου των παιδιών διαφορετικής κοινωνικο-πολιτισμικής προέλευσης, γ) η αρχή των ίσων ευκαιριών.

Περαιτέρω, η διαπολιτισμική παιδεία δε στοχεύει στην ανοχή απέναντι στην ετερότητα αλλά στο σεβασμό και την εκτίμησή της, ώστε να δημιουργηθούν *ανοικτές κοινωνίες*, που θα διέπονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη ενώ οι «διαφορετικοί» μαθητές και το μορφωτικό τους κεφάλαιο θα αντιμετωπίζονται ισότιμα και θα αξιοποιούνται κατάλληλα προς όφελος της κοινωνικής συνοχής και προόδου (Νικολάου, 2005:231).

5.6.2 Η μητρική γλώσσα

Οι Bourdieu και Passeron (1993 στο: Σεργίδου, 2007:290) υποστηρίζουν ότι *η γλώσσα αποτελεί βασικό στοιχείο του πολιτιστικού κεφαλαίου*. Είναι ένα «μέσο» που έχει άμεση σχέση με τις κοινωνικές τάξεις.

Η γλώσσα είναι ένας κώδικας επικοινωνίας, ο οποίος εξελίσσεται ανάλογα με τις οικονομικές κοινωνικές και πολιτικές ανάγκες της κάθε κοινωνίας και γι αυτό κάθε εθνικό κράτος προσπαθεί να επιβάλλει την επίσημη γλώσσα, η οποία εξυπηρετεί τα συμφέροντα και τις ανάγκες της. *Η γλώσσα συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας*, προσδίδει κύρος και βοηθάει στην κοινωνική ανέλιξη των ομιλητών της. Μέσω της γλώσσας το άτομο επικοινωνεί, καθορίζει τη συμπεριφορά και την ταυτότητά του (Σεργίδου, 2007:289).

Τα παιδιά των αλλοδαπών μεγαλώνουν μέσα σε μια γλωσσική σύγχυση, καθώς άλλη γλώσσα μιλάνε στο σπίτι και άλλη στη γειτονιά ή στο σχολείο. Στο σχολείο, ο αλλοδαπός μαθητής χρησιμοποιεί τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (μη έχοντας άλλη επιλογή), ενώ στο σπίτι τη γλώσσα της χώρας καταγωγής (Κασιμάτη, 1984:66-67).

Υπάρχουν τρεις τρόποι αντιμετώπισης, σύμφωνα με τη Σκούρτου (2011 στο: Ανδρούτσου & Ασκούνη, 2011:22) της μητρικής γλώσσας από το εκπαιδευτικό σύστημα:

1. *Η γλώσσα ως πρόβλημα*. Εδώ ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι αφομοιωτικός. Η «άλλη» γλώσσα δε λαμβάνεται υπόψη, αποσιωπάται.
2. *Η γλώσσα ως δικαίωμα*. Εδώ η γλώσσα αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα του ομιλητή. Ο όρος *δικαίωμα* όμως αναφέρεται στη χρήση της μητρικής γλώσσας αποκλειστικά από τους φυσικούς ομιλητές της. Δε χρησιμοποιείται

δηλαδή λειτουργικά στο χώρο της εκπαίδευσης (άρα στο σχολείο είναι μια άχρηστη για το παιδί/αλλοδαπό γλώσσα) και αποτελεί επίσης μια αφομοιωτική διαδικασία.

3. *Η γλώσσα ως κοινωνικός πόρος.* Σε αυτήν την περίπτωση η γλώσσα χρησιμοποιείται ως αναγκαίος κοινωνικός, μαθησιακός και επαγγελματικός πόρος. Συμμετέχει στη διαδικασία ένταξης. Στην περίπτωση αυτή η επίσημη γλώσσα διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα. Αυτή η εκδοχή της γλώσσας εμφανίζεται σπάνια και αποσπασματικά στην Ελλάδα. Παραμένει ισχυρή η αντίληψη ότι η μητρική γλώσσα δεν είναι απαραίτητη στην εκπαιδευτική διαδικασία (αφομοιωτικός χαρακτήρας της ελληνικής εκπαίδευσης).

Έχει αποδειχθεί, ότι όσο η χώρα υποδοχής αναγκάζει τους αλλοδαπούς να απαρνηθούν τη γλώσσα τους, τα ήθη και έθιμα, τον τρόπο ζωής της χώρας καταγωγής τους, αυτοί, αντιδρώντας, συσπειρώνονται σε εθνοτικές ομάδες (Κασιμάτη, 1984:112).

Ο Cummins επισημαίνει ότι *η μητρική γλώσσα θα πρέπει να διακινείται ελεύθερα μέσα στο σχολείο*²⁴. Η σχολική αποτυχία των δίγλωσσων/αλλοδαπών μαθητών αποδίδεται στα (υποτιθέμενα) αρνητικά γνωρίσματα της γλώσσας τους και του κοινωνικού/οικογενειακού τους περιβάλλοντος (πχ. ότι οι γονείς δεν ενδιαφέρονται, δε βοηθούν, δε θέλουν να ενσωματωθούν στην κοινωνία της πλειονότητας). Υπάρχει η πεποίθηση ότι οι οικογένειες των αλλοδαπών πρέπει να αφομοιωθούν γλωσσικά και κοινωνικά για να βελτιωθεί η επίδοση των παιδιών τους (Ανδρούτσου & Ασκούνη, 2011:23).

Η UNESCO το 2008 εξέδωσε οδηγία, σύμφωνα με την οποία *οφείλουμε να ενθαρρύνουμε τη χρησιμοποίηση της μητρικής γλώσσας, χωρίς να εξαιρούμε την εκπαίδευση.* Η πολυγλωσσία πρέπει να γίνει σεβαστή από όλους ώστε κάθε γλώσσα να βρει το δικό της δημιουργικό χώρο δράσης (Ανδρούτσου & Ασκούνη, 2011).

Οι Edwards και Pritchard Newcombe (2006:138) επισημαίνουν ότι *όταν τα παιδιά εκπαιδεύονται, χρησιμοποιώντας τόσο τη μητρική όσο και τη γλώσσα του σχολείου, αυξάνονται οι πιθανότητες για σχολική επιτυχία.* Ο Tucker (2008) υπογραμμίζει *ότι ο χρόνος που δαπανάται για την εκπαίδευση του παιδιού σε μια*

²⁴ Ο διαπολιτισμικός προσανατολισμός αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να αναπτύξουν τις ικανότητές τους στη μητρική γλώσσα και να αισθάνονται υπερήφανοι για την πολιτισμική τους κληρονομιά (Cummins, 2011:146).

οικεία γλώσσα είναι σοφή επένδυση. Η Garcia (2009) αναφέρει ότι το πλεονέκτημα των δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι η χρήση των δύο γλωσσών, με στόχο την ουσιαστική και ισότιμη εκπαίδευση, την ανεκτικότητα και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Επίσης, σύμφωνα με τον Blackledge (2011:167) τα δίγλωσσα προγράμματα βοηθούν τα παιδιά να γίνουν υπεύθυνοι πολίτες και να μην έχουν πολιτισμικά σύνορα.

Συνοπτικά, η μητρική γλώσσα αποτελεί το γνωστικό θεμέλιο για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Όσο πιο επαρκής είναι η γνώση της μητρικής γλώσσας, τόσο καλύτερα και ευκολότερα μαθαίνεται η δεύτερη γλώσσα (Δραγώνα, Σκούρτου & Φραγκουδάκη, 2001:218-249). Η χρήση της μητρικής γλώσσας *προσφέρει παισιακή στήριξη*, δηλαδή τη δυνατότητα ενσωμάτωσης νέων γλωσσικών στοιχείων στις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές (Cummins, 1999:100-103).

Η υποβάθμιση και η μη χρησιμοποίηση της μητρικής γλώσσας από τους μαθητές οδηγεί συχνά σε συγκρούσεις μέσα στην οικογένεια, η οποία επιδιώκει τη διατήρηση των πολιτισμικών της χαρακτηριστικών (Μίλεση, 2006:291). Οι αλλοδαποί μαθητές συχνά αποδέχονται τα αρνητικά στερεότυπα που αποδίδονται στην εθνοτική τους ομάδα και προσπαθούν να απαλλαχτούν από αυτά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη χαμηλής αυτοεκτίμησης και τη σύγκρουση/σύγχυση ταυτότητας. Αυτό γίνεται εμφανές και από το γεγονός ότι σε έρευνες, οι Αλβανοί μαθητές όταν αξιολογούν τον εαυτό τους διστάζουν να τον χαρακτηρίσουν πάνω από το μέτριο έστω κι αν είναι (Μίλεση, 2006:310). Είναι προφανές ότι *αυτοί οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον λανθάνοντα ρατσισμό και την υποτίμηση της ταυτότητάς τους* (στίγμα) και κυρίως όταν αριστεύουν στο σχολείο (Μίτιλης, 1998:131-149).

Είναι χαρακτηριστικό ότι άτομα που δε μιλούν την επίσημη γλώσσα, είτε αποκλείονται έμπρακτα από τα κοινωνικά συστήματα, είτε καταδικάζονται στη σιωπή. Ο Bourdieu χαρακτήρισε τη βία που ασκείται στα παιδιά που μιλούν μια διαφορετική, από την επίσημη, μητρική γλώσσα, ως *ρατσισμό της ευφυΐας* (Σεργίδου, 2007:291-293).

Ο Blocher (1982) τονίζει την αναγκαιότητα *ισόβαθμης κατοχής* και των δυο γλωσσών και ορίζει τη διγλωσσία ως εξής:

Διγλωσσία υπάρχει όταν ένα άτομο ανήκει σε δυο γλωσσικές κοινότητες και μάλιστα σε βαθμό που να μη διαφαίνεται ποια είναι η μητρική του γλώσσα, λόγω της επαρκούς και πλήρους κατοχής και των δυο γλωσσών. Η ανεπαρκής κατοχή και των δυο γλωσσών χαρακτηρίζεται ως «*διπλή ημιγλωσσία*» (Δαμανάκης, 1993:100).

Στην εξωσχολική ζωή, τα παιδιά των αλλοδαπών συχνά αποφεύγουν άτομα με τα οποία δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν (π.χ. γηγενείς). Έτσι, σε περίπτωση ανεπάρκειας της ελληνικής γλώσσας στρέφονται προς την εθνοτική τους ομάδα (όπου η επικοινωνία είναι εύκολη), ενώ σε περίπτωση ανεπάρκειας της μητρικής γλώσσας οδηγούνται σε αποξένωση από την εθνοτική τους ομάδα και στροφή προς την ομάδα της πλειονότητας. Στη σχολική ζωή, πέρα από αυτή τη στρατηγική, εφαρμόζονται και άλλες στρατηγικές, οι οποίες κατά τον Γκότοβο (στο: Δαμανάκης, 1993:107) είναι οι εξής:

- Τάση για κατάφαση σε όσα λέει ο δάσκαλος.
- Αλλαγή γλωσσικού κώδικα (ο δάσκαλος συνήθως το απαγορεύει).
- Σιωπή. Η σιωπή λειτουργεί ως μηχανισμός αυτοπροστασίας και αποφυγής παρερμηνειών που θα οδηγούσαν σε γελοιοποίηση του μαθητή από τους συμμαθητές του.

Καταλήγοντας, σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1993:143), η παραμέληση της μητρικής γλώσσας μπορεί να έχει τις εξής επιπτώσεις:

- Παραγκωνισμό μιας σειράς παιδικών βιωμάτων που συνδέονται με αυτή.
- Παραγκωνισμό μια γλώσσας που μπορεί να βοηθήσει στην εκμάθηση άλλων γλωσσών.
- Αφαίρεση ενός μέσου, που θα βοηθήσει το παιδί να αποκτήσει μια κοινωνική ταυτότητα και να γίνει μέλος μιας κοινότητας.
- Μη εκμετάλλευση της δυνατότητας διεύρυνσης του πνευματικού ορίζοντα του παιδιού εξαιτίας της διγλωσσίας.
- Ενίσχυση της αποξένωσης γονέων και παιδιών.
- Δυσχέρεια στην επικοινωνία μεταξύ των μελών της κοινότητας.
- Δυσχέρεια επανένταξης στη χώρα προέλευσης.

5.7 Εκπαιδευτικός Αποκλεισμός των αλλοδαπών - Σχολική αποτυχία

Σύμφωνα με τον Στάμελο (2002) η έννοια *εκπαιδευτικός αποκλεισμός* ορίζει είτε αυτούς που αποκλείονται από την εκπαίδευση επειδή δεν τους δίνεται η δυνατότητα πρόσβασης σε αυτή είτε αυτούς που αποκλείονται από κάποια βαθμίδα της εκπαίδευσης λόγω σχολικής αποτυχίας και μπορεί να είναι επίσημος (απουσία δικαιολογητικών εγγραφής) η ανεπίσημος (περιθωριοποίηση μαθητών κτλ.).

Σύμφωνα με την Τρέσσου (1998:640) ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός διενεργείται σε τρεις φάσεις:

1. Παιδιά «ειδικών» ομάδων μένουν από την αρχή εκτός σχολείου.
2. Παιδιά «ειδικών» ομάδων περιθωριοποιούνται μέσα στο σχολείο με συνέπεια τη σχολική αποτυχία και συχνά την οριστική διακοπή της φοίτησής τους.
3. Παιδιά «ειδικών» ομάδων δεν καταφέρνουν να περάσουν με επιτυχία όλο το φάσμα της δημόσιας εκπαίδευσης.

Κάποια παιδιά μπορεί να βιώνουν τον αποκλεισμό από το πρώτο στάδιο και κάποια άλλα στα δυο επόμενα στάδια. Τα παιδιά των αλλοδαπών συχνά απομονώνονται στο χώρο του σχολείου, καθώς τους αποδίδεται μια διαφορετική ταυτότητα (και μόνο αυτή), ακόμα κι αν αυτά δεν την αναγνωρίζουν στο σύνολό της (Ανδρούτσου & Ασκούνη, 2011:21).

Πρόκειται για μια εκπαίδευση που αδιαφορεί για τα πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των αλλοδαπών μαθητών, τις προηγούμενες σχολικές εμπειρίες τους, με συνέπεια να μειώνει την αυτοεκτίμησή τους, να τους απογοητεύει και να τους περιθωριοποιεί (Τρέσσου, 1998:649). Λαμβάνεται συχνά ως αυτονόητο, ότι τα παιδιά των αλλοδαπών έχουν τις ίδιες εμπειρίες και γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα στον ίδιο βαθμό με τα γηγενή παιδιά (ο.π., 1998:650).

Ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός και η μαθητική διαρροή συχνά αποσιωπούνται ενώ η ύπαρξη τους δικαιολογούνται κάνοντας αναγωγή στο οικογενειακό και πολιτισμικό περιβάλλον των «αποκλεισμένων» μαθητών (ο.π., 1998:639).

Η αδικία σε βάρος των «διαφορετικών» μαθητών είναι εμφανής καθώς για τα παιδιά των κυρίαρχων τάξεων, η κοινωνικοποίηση και το περιβάλλον του σχολείου είναι όμοιο (αποτελεί συνέχεια) της κοινωνικοποίησης και του περιβάλλοντος της οικογένειας, καθώς το περιεχόμενο της εκπαίδευσης συμβαδίζει με τις εμπειρίες που ο μαθητής έχει αποκτήσει από το οικογενειακό περιβάλλον. Αντίθετα, για τα παιδιά των αλλοδαπών, το σχολικό περιβάλλον αποτελεί κάτι ξένο γι αυτά. Τα παιδιά αυτά

βιώνουν μέσα στο σχολείο μια διαφορετική κοινωνικοποίηση, διαφορετικούς κανόνες, ιστορία και αξίες και αντιδρούν σε αυτά μέσα από τη συσπείρωση σε ομάδες και μέσω της προσπάθειας για διατήρηση μιας συλλογικής ταυτότητας, διαφορετικής από την «κυρίαρχη» (Κάτσικας & Πολίτου, 2005:48).

Η σχολική επιτυχία και αποτυχία έχουν οριστεί με βάση κάποια πρότυπα συμπεριφοράς. Κάθε κοινωνία θέτει τα δικά της πρότυπα²⁵ συμπεριφοράς και δε λαμβάνει υπόψιν τις ιδιαιτερότητες και τη διαφορετική κουλτούρα των «άλλων» μαθητών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές που δεν ανταποκρίνονται στα πρότυπα που η κοινωνία υποδοχής έχει θέσει (π.χ. αλλοδαποί) να αποτυγχάνουν και σύντομα να οδηγούνται εκτός εκπαίδευσης (Γιαβρίμης et al., 2007).

Επιπρόσθετα, τα αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά μέτρα, τα Τμήματα Υποδοχής, τα Διαπολιτισμικά Σχολεία²⁶ και τα Φροντιστηριακά Τμήματα, τα οποία σχεδιάστηκαν για την ένταξη των ειδικών ομάδων του πληθυσμού, είναι πιθανό να προωθούν την περιθωριοποίηση και το διαχωρισμό των αλλοδαπών και των άλλων ειδικών ομάδων του μαθητικού πληθυσμού. Παρόμοιες πολιτικές συχνά αναπαράγουν τον κοινωνικό διαχωρισμό των αλλοδαπών με αποτέλεσμα τη δημιουργία ταξινομήσεων που ενισχύουν τις εξουσιαστικές τάσεις και στιγματίζουν τις υποδεέστερες ομάδες (Δαμανάκης, 1997:82)

Αποτέλεσμα όλων όσων αναφέρθηκαν είναι η σχολική αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών και η σχολική διαρροή²⁷ στις βαθμίδες εκπαίδευσης. Συνοπτικά,

²⁵ Το πρότυπο είναι ένα σύνολο χαρακτηριστικών τα οποία εμφανίζονται ως τα πιο κοινά μεταξύ των μελών μιας ομάδας και με τα οποία συγκρίνονται τα χαρακτηριστικά των μελών μιας άλλης ομάδας (Μανιάτη & Μάσσου, 2007:41).

²⁶ Τα διαπολιτισμικά σχολεία ως ξεχωριστά και «ειδικά» σχολεία για τις εθνοτικές/πολιτισμικές ομάδες (αλλοδαποί), θεωρητικά προωθούν την ταυτότητα και την κουλτούρα της αλλά μπορεί να οδηγούν στην απομόνωση και την εσωστρέφεια. Το «ένα σχολείο για όλους» ανταποκρίνεται πληρέστερα στην ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση. Μερικές φορές βέβαια το ενιαίο σχολείο δε λειτουργεί ως χώρος συνύπαρξης καθώς υπάρχουν σχολεία-γκέτο αλλοδαπών στην Αθήνα, καθώς οι γονείς των γηγενών αποφεύγουν να στείλουν τα ελληνόπουλα στα σχολεία αυτά (Ανδρούτσου & Ασκούνη, 2011:20).

²⁷ Το μεγαλύτερο μέρος των μεταναστών 2^{ης} γενιάς φοιτά στο δημοτικό (42%) και στο γυμνάσιο (23%), ενώ το ποσοστό των παιδιών που λαμβάνουν προσχολική εκπαίδευση είναι 16%. Αντίθετα τα ποσοστά φοίτησης των παιδιών των αλλοδαπών στο Λύκειο είναι χαμηλά (11% στο Λύκειο και 6.5% στην Ανώτατη Εκπαίδευση), (Ζωγραφάκης et al., 2009:51).

λόγοι (παράγοντες) αυτής της αποτυχίας είναι: 1) η γλώσσα, καθώς η γλώσσα είναι το βασικό όργανο μάθησης, 2) η χαμηλή συνήθως κοινωνικοοικονομική προέλευση των γονέων των παιδιών και η αδυναμία τους για παροχή βοήθειας στο σπίτι, 3) η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, 4) η πολιτισμική σύγκρουση που βιώνουν τα παιδιά των αλλοδαπών από την είσοδο τους στη χώρα υποδοχής, 5) το συναίσθημα προσωρινότητας στη χώρα υποδοχής που έχουν πιθανόν οι γονείς και το μεταβιβάζουν στα παιδιά τους, 6) το γεγονός ότι τα παιδιά των αλλοδαπών, σε μεγάλο βαθμό, δε λαμβάνουν προσχολική εκπαίδευση και τέλος 7) η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας υποδοχής (εκπαίδευση για αφομοίωση, επίτευξη ομοιογένειας), (Κασιμάτη, 1984:74).

Επομένως, οι αλλοδαποί μαθητές, αντιμετωπίζοντας την αποτυχία και την υποτίμηση της ταυτότητάς τους αποφασίζουν να εγκαταλείψουν την εκπαίδευση, μια εκπαίδευση που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Έτσι καταλήγουμε στο φαινόμενο της σχολικής διαρροής των αλλοδαπών μαθητών.

Σύμφωνα με τους Ρουσέα και Βρετάκου (2006:11) ο όρος διαρροή αναφέρεται στα *παιδιά που δεν ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση και εγκαταλείπουν σε κάποιο στάδιο αυτής*. Η διαρροή μπορεί να οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες (πολυπαραγοντικό φαινόμενο) όπως:

1. Παράγοντες που έχουν σχέση με την οικογένεια όπως: χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση, διαφορετική καταγωγή /φυλή, χαμηλή επίδοση αδελφών, έλλειψη στήριξης από τους γονείς, χαμηλές προσδοκίες γονέων, προσωπικά προβλήματα κτλ.
2. Παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο όπως: απουσίες, χαμηλή σχολική επίδοση, οι συγκρούσεις με συμμαθητές και δασκάλους, έλλειψη ενδιαφέροντος κτλ. (Ρουσέα & Βρετάκου, 2006:12).

Ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός αποτελεί τμήμα και προϋπόθεση του κοινωνικού αποκλεισμού για την άρση του οποίου είναι αναγκαίες μια σειρά από πρακτικές όπως: η αναγνώριση του πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρουν τα άτομα

Συμπερασματικά, ενώ τα παιδιά των αλλοδαπών, σχεδόν στο σύνολό τους, φοιτούν στις δυο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης (δημοτικό-γυμνάσιο), στην πλειοψηφία τους δε συνεχίζουν στο Λύκειο (περίπου τα 2/3) άρα συνακόλουθα αποκλείονται και από την Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ζωγραφάκης et al., 2009:51-53).

που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα, η αναγνώριση αντικειμενικών δυσκολιών (συνθήκες διαβίωσης) και η γνώση της μερικής πρόσβασης σε εκπαιδευτικά και κοινωνικά αγαθά. Η πολιτισμική ακεραιότητα των ατόμων μπορεί να προστατευθεί όταν βασίζεται στην ελεύθερη επιλογή των ατόμων όσον αφορά την πρόσβαση στις πολιτισμικές παραδόσεις, ώστε τα άτομα να διεκδικήσουν μια δική τους ταυτότητα (Ναγόπουλος, 2008:27).

6 Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

6.1 Η Ταυτότητα του αλλοδαπού μαθητή

Ο αλλοδαπός μαθητής, εισερχόμενος μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, «κουβαλάει» τη δική του ταυτότητα, προσωπική και κοινωνική. Έχει τη δική του θρησκεία και γλώσσα, το δικό του κώδικα αξιών, τα δικά του ήθη και έθιμα, τη δική του κουλτούρα. Συχνά, μέσα στο σχολείο, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ταυτότητάς του (γλώσσα, θρησκεία κτλ) παραγκωνίζονται, αγνοούνται ή ακόμα χλευάζονται και γίνονται αντικείμενο ειρωνείας και υποτίμησης.

Αυτό συμβαίνει καθώς η κοινωνική συναίνεση και η ενδοομαδική ομοιομορφία θεωρούνται προϋποθέσεις ομαλής λειτουργίας της ομάδας. Κάθε παρέκκλιση από την αλήθεια της πλειοψηφίας, αποτελεί κίνδυνο διάλυσης της ισορροπίας που πρέπει να διακρίνει τις ενδοομαδικές λειτουργίες (Παπαστάμου, 1989:18). Ο αλλοδαπός μαθητής πρέπει να αποτελέσει μέρος αυτής της ομοιομορφίας, να «πνίξει» τη διαφορά του και να αποδεχτεί τους κώδικες επικοινωνίας και τις αξίες της πλειοψηφίας. Το γεγονός αυτό οδηγεί, όπως έχει ήδη λεχθεί, το μαθητή σε «σύγχυση ταυτότητας» ή ακόμα και την αυτουποτίμηση, με αποτέλεσμα την περιθωριοποίησή του, τη σχολική αποτυχία και την πιθανή εγκατάλειψη του σχολείου (αποκλεισμός).

Ο νεαρός αλλοδαπός θέλει να δημιουργήσει μια αυθεντική ταυτότητα. Συχνά, η 2^η γενιά μεταναστών, λόγω της μεγάλης απουσίας από τη χώρα καταγωγής της, αισθάνεται την ανάγκη να διατηρήσει τα χαρακτηριστικά της και αυτό συνεπάγεται μια κρίση ταυτότητας (Κασιμάτη, 1984:86-87). Όταν ο μαθητής προσβληθεί από τη διαρκή υποτίμηση της ταυτότητάς του, είναι πιθανό να προτιμήσει την πνευματική ή

φυσική του απόσυρση από το σχολικό περιβάλλον, ως πράξη αντίστασης σε αυτήν την υποτίμηση. Αυτό όμως έχει αποτέλεσμα τον κοινωνικό αποκλεισμό και την γκετοποίησή του (Μίλεση, 2006:308).

Στην ομαλή προσαρμογή του αλλοδαπού μαθητή στο σχολείο συμβάλλει η ένταξη του σε ομάδες συμμαθητών του και η αποδοχή της ταυτότητάς του από το σύνολό τους. Οι διομαδικές σχέσεις²⁸ είναι πολύ σημαντικές στη δημιουργία συναισθημάτων αποδοχής ή απόρριψης της ταυτότητας του αλλοδαπού μαθητή. Οι ομάδες²⁹ παρέχουν στα μέλη τους μια κοινωνική ταυτότητα, η οποία μπορεί να συμβάλλει θετικά ή αρνητικά στην αυτοαντίληψή τους (Παπαστάμου, 1999:160-161).

Ο μαθητής επιδιώκει να γίνει αποδεκτός από την ομάδα των συμμαθητών του, θέλει να αλληλεπιδρά μαζί τους και διαμορφώνει μια ταυτότητα με βάση την αυτοεικόνα του. Αυτή σχετίζεται κυρίως με τις προσδοκίες που ο ίδιος έχει για τον εαυτό του αλλά και την εικόνα που έχουν σχηματίσει οι άλλοι γι' αυτόν (Λεονταρή, 1998). Απόρριψη από την πλευρά των συνομηλίκων μπορεί να προκαλέσει στο παιδί αυξημένο άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοεικόνα, κατάθλιψη και να επηρεάσει τη μελλοντική κοινωνική προσαρμογή του (Asher & Coie, 1990 στο: Μπίκος, 2004:76).

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2000:48) ο αλλοδαπός μαθητής από τη μια επιδιώκει να είναι όμοιος με τους γηγενείς μαθητές, όμως από την άλλη έχει να αντιμετωπίσει τον έλεγχο από την οικογένεια ή την κοινότητα στην οποία ανήκει. Έτσι το παιδί βιώνει μια σύγκρουση στο σχολείο.

Η ξενική προφορά αποτελεί το μεγαλύτερο πρόβλημα για τους αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίοι έχουν μεγαλώσει στη χώρα καταγωγής. Η γλώσσα τους στιγματίζει και συχνά τους δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα. Έτσι, οι αλλοδαποί μαθητές συχνά υιοθετούν αμυντική στάση απέναντι στο νέο περιβάλλον (Νικολάου, 2000:52).

²⁸ Οι διομαδικές σχέσεις αφορούν είτε στις σχέσεις μεταξύ των μελών μιας ομάδας είτε σε σχέσεις μεταξύ των μελών διαφορετικών ομάδων (Κοκκινάκη, 2001).

²⁹ Σε έρευνα των Sam & Berry (1995) στη Νορβηγία διαπιστώθηκε ότι η τάση για κατάθλιψη στα παιδιά σχετίζεται με την περιθωριοποίηση και την μη ύπαρξη φίλων. Σε περίπτωση έλλειψης φίλων παρατηρούνται από το παιδί αντιδράσεις όπως: απόσυρση, επιθετική συμπεριφορά, εκρήξεις (Πρελορέντζου & Ντάλλα, 2003:31).

Σύμφωνα με τον Μάνο (2000:311) ένας από τους αμυντικούς μηχανισμούς που υιοθετεί το παιδί είναι η *αναστροφή* δηλαδή ένας μηχανισμός με τον οποίο το άτομο παρουσιάζεται εντελώς διαφορετικό από ό,τι είναι στην πραγματικότητα. Η πραγματική συμπεριφορά του παιδιού αποκρύπτεται προκειμένου να γίνει αρεστό στο περιβάλλον που βρίσκεται. Ένας άλλος αμυντικός μηχανισμός είναι η *απόθεση* δηλαδή η μεταφορά στο ασυνείδητο επιθυμιών, ιδεών και συναισθημάτων που δεν είναι κοινωνικά αποδεκτά. Όμως αυτό μπορεί να δημιουργήσει στο άτομο ψυχοσωματικά και νευρολογικά συμπτώματα καθώς και έκφραση επιθετικότητας, τόσο προς το οικογενειακό περιβάλλον όσο και προς το σχολικό, ως αντίδραση στο κατεστημένο (ο.π., 2000:311).

Σύμφωνα με τις Πρελορέντζου και Ντάλλα (2003:30) οι αλλοδαποί στη χώρα υποδοχής είναι δυνατό να εφαρμόσουν τέσσερις στρατηγικές προσαρμογής:

1) Αφομοίωση, (το άτομο υιοθετεί τα στοιχεία της χώρας υποδοχής).

2) Εναρμόνιση, (το άτομο διατηρεί την πολιτιστική ταυτότητα της χώρας προέλευσης αλλά ταυτόχρονα αναπτύσσει σχέσεις με άτομα της χώρας υποδοχής και συνδυάζει στοιχεία και των δύο πολιτιστικών ταυτοτήτων).

3) Διαχωρισμός, (το άτομο απορρίπτει τα πολιτιστικά στοιχεία της κοινωνίας υποδοχής και δεν επιδιώκει σχέσεις μαζί της, διατηρώντας αυτούσια την εθνική του ταυτότητα και παράδοση) και

4) Περιθωριοποίηση, (το άτομο ή ομάδα απορρίπτει ταυτόχρονα και την ταυτότητα της ομάδας προέλευσης αλλά και την κουλτούρα της κοινωνίας υποδοχής, απομονώνεται και περιθωριοποιείται με αποτέλεσμα την απώλεια της ταυτότητάς του, την κατάθλιψη και την αύξηση του άγχους).

Οι περισσότεροι αλλοδαποί επιλέγουν, σύμφωνα με έρευνες, την τακτική της εναρμόνισης, καθώς αυτή εξασφαλίζει σε ένα μεγάλο βαθμό την ψυχική ισορροπία του ατόμου και τη διατήρηση της κοινωνικής του ταυτότητας (Πρελορέντζου & Ντάλλα, 2003:30).

Τα μικρότερα παιδιά είναι ευκολότερο να προσαρμοστούν και να ενταχθούν στην κοινωνία υποδοχής. Όμως από την άλλη είναι περισσότερο εξαρτημένα από την οικογένειά τους και από τις πεποιθήσεις της. Αντίθετα, οι έφηβοι είναι περισσότερο ευάλωτοι και λόγω της συναισθηματικής αστάθειας της ηλικίας τους, βιώνουν πιο επώδυνα ενδεχόμενη απόρριψη από το περιβάλλον τους (Νικολάου, 2000:49-50).

Η απόρριψη από τους συμμαθητές οδηγεί στη στροφή του αλλοδαπού προς την εσω-ομάδα και τη δημιουργία «δικτύων» αλλοδαπών. Η δημιουργία «δικτύων»

αλλοδαπών σκοπεύει αφενός στην προστασία τους απέναντι σε ένα εχθρικό και ανταγωνιστικό κοινωνικό περιβάλλον και αφετέρου στην ενίσχυση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών τους. Τα δίκτυα όμως αυτά μπορεί να συνεπάγονται την κοινωνική περιθωριοποίηση των αλλοδαπών (Δαφερμάκης, 2007:103).

Ο αλλοδαπός μαθητής μπορεί να βρει σημεία σύγκλισης με τους γηγενείς μαθητές. Η Φραγκουδάκη επισημαίνει ότι στην ομάδα της πλειονότητας (γγενείς) και αυτές της μειονότητας (αλλοδαποί) υπάρχουν πολλές παράλληλες κοινωνικές ταυτότητες, εκτός από τη θρησκεία και την καταγωγή. Υπάρχουν κοινές αξίες που ενώνουν τα διαφορετικά «εμείς» με τους «άλλους», υπάρχουν κοινές επιδιώξεις, κοινά προβλήματα, κοινοί στόχοι (Ανδρούτσου & Ασκούνη, 2011:26).

Και αυτό λαμβάνει μεγαλύτερη αξία αν λάβουμε υπόψιν ότι οι φίλοι των παιδιών στη διάρκεια της σχολικής ηλικίας είναι οι πιο ισχυροί παράγοντες κοινωνικοποίησής τους και μαζί με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς αποτελούν τους ισχυρότερους παράγοντες διαμόρφωσης της προσωπικότητας του παιδιού. Από 10 έως 14 χρονών τα παιδιά επιδιώκουν τη συμμετοχή τους σε κλειστές ομάδες συνομηλίκων (Μάνος, 2000:48). Σύμφωνα με το Μάνο (2000:61) κριτήρια ομαλής προσαρμογής του παιδιού αποτελεί η συναναστροφή με συνομηλίκους και συμμαθητές (και ειδικά του ίδιου φύλου) και η αποδοχή από τους συμμαθητές του.

Από έρευνα έχει αποδειχθεί ότι η ένταξη των αλλοδαπών είναι πιο ευνοϊκή στην επαρχία καθώς εκεί κυριαρχεί η «κουλτούρα του εμείς» (Errpink, 1986) δηλαδή η ομαδική ταυτότητα υπερβαίνει την προσωπική καθώς οι διομαδικές σχέσεις είναι πιο ισχυρές σε καθημερινή πρακτική (πλατεία χωριού κτλ) και το άτομο λειτουργεί ως μέλος μιας κλειστής κοινωνικής ομάδας. Αντίθετα, στις μεγάλες πόλεις κυριαρχεί η «κουλτούρα του εγώ» καθώς η κοινωνία είναι κατακερματισμένη και οι διομαδικές σχέσεις ανύπαρκτες ή αδύναμες (Διαλεκτόπουλος, 2008).

6.2 Η «διάκριση» του αλλοδαπού μαθητή

Οι διακρίσεις αναφέρονται στις εμφανείς διαφοροποιήσεις σε βάρος μιας ομάδας ή ατόμων με στοιχεία αρνητικής συμπεριφοράς και αποκλεισμού (Πατσιαούρας, 2008:291). Σύμφωνα με τη Δραγώνα (2004:12) στην καρδιά όλων των διακρίσεων κρύβεται η ανάγκη μας, να νοηματοδοτήσουμε τη διαφορά μας από τον «άλλο». «Η διάκριση και ο στιγματισμός μπορούν να βασιστούν σε οποιοδήποτε υπαρκτό ή φαντασικό χαρακτηριστικό, σε εξωτερικά γνωρίσματα (χρώμα του

δέρματος), ή σε πολιτισμικά στοιχεία (θρησκεία, γλώσσα), (Βεντούρα, στο: Παύλου & Χριστόπουλος, 2004:178).

Είναι πιθανό ο αλλοδαπός μαθητής να πέσει «θύμα» διάκρισης. Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο στη διάκριση των μαθητών.

Ο Lippmann όρισε τα στερεότυπα ως *εικόνες στο μυαλό μας* (Γκούσια-Ρίζου & Βασιλούδης, 2010:40), ενώ η Better, τα χαρακτηρίζει ως *θεμέλια του ρατσισμού και εργαλεία κοινωνικού ελέγχου* (Λαμπροπούλου, 1999:85). Σύμφωνα με τον Παπαστάμου (1990), τα στερεότυπα αποτελούν κοινωνικές αναπαραστάσεις, αντικειμενικοποιημένες, γνωστικές και συναισθηματικές κατασκευές που αφορούν τις ομάδες και τη μεταξύ τους σχέση στην κοινωνία, ενώ αναπαράγονται μέσα στον καθημερινό Λόγο Μέσα από την αξιολόγηση του «άλλου» δημιουργούνται θετικές ή αρνητικές εικόνες, οι οποίες όμως μπορεί, λόγω έλλειψης στοιχείων, να είναι ατεκμηρίωτες και αυθαίρετες.

Σύμφωνα με τον Lumm (1992), στερεότυπα είναι η *προκατειλημμένη στάση ενός ατόμου ή ομάδας*, η οποία γενικεύεται σε όλο το έθνος, φυλή, θρησκεία. Αποτελούν υπεραπλουστεύσεις γεγονότων, ενώ οι ατομικές διαφορές εξαφανίζονται και όλοι εντάσσονται στην ομάδα που κρίνεται.

Σύμφωνα με τον Axelson (1985 στο: Χατζηχρήστου et al., 2005:18) τα στερεότυπα έχουν τρία χαρακτηριστικά:

1. Είναι διεισδυτικά: Κάθε άνθρωπος έχει τις δικές του προσωπικές θεωρίες σχετικά με τα χαρακτηριστικά των άλλων.
2. Είναι αρνητικά: Όταν αφορούν άτομα ή ομάδες που είναι διαφορετικές από αυτή που ανήκει το άτομο.
3. Εμποδίζουν τη σωστή αξιολόγηση του ατόμου προκαλώντας παρανοήσεις.

Σύμφωνα με τους Χατζηχρήστου et al. (2005:18), το άτομο που έχει πέσει «θύμα» στερεοτυπικών συμπεριφορών μπορεί να εμφανίσει δυο κοινωνικές ταυτότητες:

α) Την πιθανή κοινωνική ταυτότητα, δηλαδή αυτή που οι άλλοι έχουν καθορίσει γι αυτόν.

β) Την πραγματική κοινωνική ταυτότητα, δηλαδή αυτή που ο ίδιος βιώνει καθημερινά.

Όταν υπάρχει μεγάλο χάσμα ανάμεσα στις δυο ταυτότητες, τότε το άτομο νιώθει μεγάλη κοινωνική καταπίεση, δυσχεραίνοντας την κοινωνική του ένταξη.

Οι προκαταλήψεις είναι στερεότυπα που έχουν αρνητικό συναισθηματικό τόνο και υποτιμητικό χαρακτήρα (Δραγώνα, 2004:22). Πιο συγκεκριμένα, ως προκατάληψη ορίζεται μια αρνητική στάση απέναντι στα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας, επειδή και μόνο ανήκουν στην ομάδα αυτή. Η προκατάληψη δηλαδή αναφέρεται σε γνώμες ή στάσεις που έχουν τα μέλη μιας ομάδας απέναντι σε μια άλλη. Οι απόψεις αυτές είναι περισσότερο φήμες και λιγότερο αποδεδειγμένες αλήθειες. Οι προκαταλήψεις δε μεταβάλλονται εύκολα αλλά παγιώνονται στις συνειδήσεις των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων (Θεμελή, 2010:49-50).

Τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και οι διομαδικές συγκρίσεις αποτελούν ιδεολογικές αναπαραστάσεις που νομιμοποιούν κοινωνικές συμπεριφορές και πρακτικές/πολιτικές απέναντι σε κάποιες ομάδες. Οι «διαφορετικοί» στιγματίζονται.

Ο όρος «στίγμα» αφορά ένα χαρακτηριστικό που είναι απαξιωτικό και αντίθετο με τα ισχύοντα στερεότυπα και τις νόρμες της κυρίαρχης κοινωνίας (Goffman, 2001:64-65). Το στίγμα είναι ένα είδος ιδιαίτερης σχέσης ανάμεσα στο αποδιδόμενο χαρακτηριστικό και το στερεότυπο. Αναφέρονται τρεις τύποι στίγματος (ο.π., 2001:66-67):

1. Σωματικά σημάδια-στίγματα (δυσμορφίες).
2. Ψυχολογικά σημάδια-στίγματα (ανεπιτημοσύνη, νοητική διαταραχή, εξάρτηση, παράξενη συμπεριφορά κτλ.).
3. Συλλογικά στίγματα της φυλής, του έθνους, της θρησκείας.

Οι αλλοδαποί υφίστανται τα συλλογικά στίγματα από την κοινωνία υποδοχής.

Παράλληλα, αναπτύσσεται ένα αίσθημα ανεκτικότητας απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα. Η ανεκτικότητα όμως απέναντι στον «άλλο» προϋποθέτει την ύπαρξη σχέσης ανισότητας και την αποδοχή της αδυναμίας του «άλλου» (Δαφερμάκης, 2007:102). Στην περίπτωση αυτή, εμφανίζονται σε καθημερινή βάση, διακρίσεις, απόρριψη και εξευτελισμός (Ουόλζερ, 1998:110). Η ανεκτικότητα απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα συχνά έχει ως συνέπεια την αναπαραγωγή των ιεραρχικών, εξουσιαστικών δομών μέσα σε μια κοινωνία.

Είναι συχνό το φαινόμενο αλλοδαποί μαθητές να «πέφτουν» θύματα ρατσισμού. Ο ρατσισμός, είναι μια μορφή κοινωνικής διάκρισης, που μετατρέπει την ετερότητα σε εχθρό και κίνδυνο για την κοινωνία, προκαλώντας αισθήματα

ξενοφοβίας³⁰. Σύμφωνα με τον Μπάλιμπαρ, ο ρατσισμός αποσκοπεί στη διατήρηση της υπεροχής της κυρίαρχης ομάδας και στοχεύει στην εξασφάλιση φθηνών εργατικών χεριών. Ο σύγχρονος ρατσισμός μετατοπίζεται από τη φυλή και το χρώμα στις πολιτισμικές διαφορές και από την ανισότητα στη διαφορά (Wieniorka, 1995:43). Από το ρατσισμό της φυλής περνάμε έτσι στο ρατσισμό της κουλτούρας (Πατσιαούρας, 2008:291). Ο νέος ρατσισμός εστιάζει στη διατήρηση της πολιτισμικής καθαρότητας και στην αποφυγή πολιτισμικών αναμίξεων καθώς υπάρχει ο φόβος αλλοίωσης της ταυτότητας (Δαφερμάκης, 2007:101).

Σύμφωνα με τον Νούτσο (2008:77) ο ρατσισμός είναι ένας Λόγος που *μεροληπτεί υπέρ της εσω-ομάδας και υποτιμά την έξω-ομάδα*. Νομιμοποιείται από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις και έχει βάση τις φυλετικές και εθνικές διακρίσεις (Δραγώνα, 1997:76). Συχνές σχολικές αποτυχίες, ανασφάλεια, απογοητεύσεις αποτελούν αιτίες που προκαλούν στο παιδί άγχος. Και απόρροια του ατόμου που διακατέχεται από άγχος είναι η παθητικότητα και η μη αντίδραση σε καταστάσεις. Το άγχος είναι τόσο εντονότερο όσο το άτομο διακατέχεται από συμπλέγματα, από δυσάρεστες δηλαδή συναισθηματικές καταστάσεις (συμπλέγματα κατωτερότητας, ανασφάλειας, ενοχής), (Μάνος, 2000:308).

Σε έρευνες που έγιναν, προκύπτει πως οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των μαθητών επηρεάζονται από παράγοντες όπως είναι η ηλικία, το φύλο, η διάρκεια φοίτησης στο σχολείο, το οικογενειακό περιβάλλον (Παπαστυλιανού-Ακαλέτσου 1992). Όσο πιο μικρή είναι η ηλικία των μαθητών τόσο πιο αρνητικά/έντονα είναι τα στερεότυπα που έχουν για τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Τα στερεότυπα αποδυναμώνονται όταν το σχολείο επιτελεί τον κοινωνικοποιητικό του ρόλο (να προάγει την ισότιμη συμμετοχή και αλληλεπίδραση των πολιτισμών) ή όταν οι αλλοδαποί εντάσσονται στις συνήθειες του σχολείου (Μιτίλης, 1998).

Ο ρατσισμός, καθώς και άλλες μορφές κοινωνικών διακρίσεων μαθαίνεται κατά την κοινωνικοποίηση των ατόμων κυρίως κατά την παιδική και εφηβική ηλικία. Το σχολείο πρέπει να περιορίσει την πιθανότητα να συμβάλει στη διαίωνιση του ρατσισμού και οφείλει να συνεισφέρει στην εξασθένιση των στερεοτύπων,

³⁰ Η ξενοφοβία σχετίζεται με την αποφυγή, άρνηση, απόρριψη και φόβο προς καθετί ξένο, ενώ ο ρατσισμός στηρίζεται στην επαφή μεταξύ του οικείου και του ξένου μέσα στην κοινωνία και ασχολείται με τη διαμόρφωση των μεταξύ τους σχέσεων (Πατσιαούρας, 2008:291).

προκαταλήψεων και συμπεριφορών που συνδέονται με το ρατσισμό, την ξενοφοβία και τις αρνητικές διακρίσεις (Χαράμης, 2008:180).

6.3 Το φαινόμενο του «εκφοβισμού»

Στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να δημιουργηθούν εντάσεις ανάμεσα σε ομάδες (διομαδικές διαφορές), με αποτέλεσμα την εκδήλωση εχθρικής συμπεριφοράς από τα μέλη της μιας ομάδας στην άλλη (Διαλεκτόπουλος, 2008). Αλλοδαποί μαθητές (αδύνατη ομάδα) συχνά είναι αποδέκτες «εκφοβιστικής» συμπεριφοράς από μαθητές της κυρίαρχης ομάδας. Αυτή η εχθρική συμπεριφορά είναι απόρροια της επικράτησης στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων για τις ομάδες των αλλοδαπών.

Ο Olweus (1993:9) ορίζει ως εκφοβισμό *την κατάσταση κατά την οποία ο μαθητής εκτίθεται επανειλημμένα για κάποιο χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις άλλου ή άλλων μαθητών, οι οποίες εκδηλώνονται ως μορφές επιθετικής συμπεριφοράς με σκοπό τον σωματικό ή τον ψυχικό πόνο, συνειδητή προσπάθεια τραυματισμού και ευτελισμού.*

Η λεκτική βία, μορφές της οποίας είναι οι προσβολές, ο χλευασμός, είναι η κυριότερη μορφή με την οποία εμφανίζεται το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία. Τα περιστατικά εκφοβισμού συμβαίνουν κυρίως στην αυλή του σχολείου και κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα (Κατσιγιάννη, 2009:247). Οι προσβολές³¹ για την καταγωγή αφορούν κυρίως μαθητές από την Αλβανία και την πρώην Σοβιετική Ένωση (ο.π., 2009:251).

Ο εκφοβισμός έχει τη βάση του στις προκαταλήψεις και την ξενοφοβία και είναι δυνατόν να περιοριστεί με την προσέγγιση και την αποδοχή της «διαφοράς», καθώς έχει διαπιστωθεί ότι όσο περισσότερο συναναστρεφόμαστε και προσεγγίζουμε το «διαφορετικό» τόσο οι ξενοφοβικές αντιλήψεις υποχωρούν. Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τόσο πιο δεκτικά και ανεκτικά είναι τα παιδιά απέναντι στον «άλλο» (Unisef, 2001).

³¹ Σε μια έρευνα προκύπτει ότι μαθητές από την Αλβανία και τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης δέχτηκαν προσβολές για την καταγωγή τους σε ποσοστό 73.3% και 52.2% αντίστοιχα (Κατσιγιάννη, 2009:248).

6.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Μέσα σε αυτή την πολυπολιτισμική πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που έρχονται σε επαφή με τα παιδιά και καλούνται να εφαρμόσουν τα αναλυτικά προγράμματα του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος. Ο ρόλος τους στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών είναι πρωταρχικός. Το έργο τους πολύπλοκο και αντιφατικό. Ο εκπαιδευτικός καλείται να ξεπεράσει την αφομοιωτική εκπαίδευση, που ο ίδιος έχει λάβει και να δημιουργήσει όλες εκείνες τις προϋποθέσεις που θα οδηγήσουν τους μαθητές σε μια επικοινωνιακή συνεργασία και αλληλεπίδραση, με τελικό στόχο τη σχολική επιτυχία, την καθολική συμμετοχή, τη δημιουργικότητα και την πρόληψη δυσάρεστων καταστάσεων. Είναι αυτός που επηρεάζει την αυτοαντίληψη των μαθητών του και μπορεί να συμβάλλει στη θετική αυτοεκτίμησή τους (Ματσαγγούρας, 2001:230-231).

Οι εκπαιδευτικοί, επηρεασμένοι από το αφομοιωτικό μοντέλο που επικρατεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αγνοούν τη σημασία της μητρικής γλώσσας για τη γλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη των αλλοδαπών μαθητών. Πιστεύουν ότι αν ο αλλοδαπός μαθητής «εθιστεί» στην ελληνική γλώσσα (με ταυτόχρονη χρήση της ελληνικής και στο σπίτι του) τότε θα βελτιωθεί και η επίδοσή του. Συχνά οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται επιφυλακτικοί απέναντι στη δίγλωσση εκπαίδευση και τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Προκειμένου να ανταποκριθούν στο ρόλο τους, αναγκάζουν έμμεσα τους «διαφορετικούς» μαθητές να υποβαθμίσουν την ταυτότητά τους και να αποδεχτούν/υιοθετήσουν την κυρίαρχη ταυτότητα και κουλτούρα (Cummins, 2011:147).

Είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να συνεργάζεται με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με την οικογένεια ενισχύει τις πιθανότητες επιτυχίας των μαθητών, η οποία θα μπορούσε να δώσει λύσεις σε πολλά προβλήματα (Γκιουζέλης, 2007:279). Παρ' όλα αυτά, από σχετικές έρευνες, έχει αποδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά θεωρούν τους γονείς ενοχλητικούς (άστοχες ερωτήσεις, παρεμβάσεις στον τρόπο διδασκαλίας κτλ) ενώ και οι γονείς αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς ως «αντίπαλους» παρά ως συνεργάτες.

Είναι σημαντικό να γνωρίζουν κάποιες ψυχολογικές καταστάσεις, όπως για παράδειγμα την ενδυνάμωση, δηλαδή να γνωρίζουν ότι οι μαθητές που η ταυτότητά τους είναι κοινή με την ταυτότητα του εκπαιδευτικού (κυρίαρχη ταυτότητα) συμμετέχουν με αυτοπεποίθηση στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό συμβαίνει καθώς η

επιβεβαίωση της ταυτότητας δημιουργεί θετικά αισθήματα, μέσω της αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς (Cummins, 2011:147). Αντίθετα, μαθητές που η ταυτότητα και η κουλτούρα τους διαφέρει από αυτή του εκπαιδευτικού, αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες και έχουν μειωμένη αυτοπεποίθηση.

Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή αποτελούν καθοριστικό παράγοντα σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας και μπορεί είτε να ενισχύουν τις εξαναγκαστικές σχέσεις ισχύος (ενθαρρύνοντας τη σχολική αποτυχία) είτε να προωθούν τις συνεργατικές σχέσεις ισχύος (διαδικασία ενδυνάμωσης), (Cummins, 2011:147).

Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να δημιουργήσει ένα ασφαλές συναισθηματικό περιβάλλον για τους αλλοδαπούς μαθητές, χρησιμοποιώντας συνεργατικές, ομαδικές μεθόδους διδασκαλίας, κατάλληλο και προσαρμοσμένο διδακτικό υλικό, ανάπτυξη εσωσχολικών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων που θα ενισχύσουν τις διαπροσωπικές και διομαδικές σχέσεις των μαθητών και με τη δική του στάση να ενθαρρύνει την ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών στην κοινωνία της τάξης και του σχολείου (Πρελορέντζου & Ντάλλα, 2003:34).

Συνοπτικά, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν ότι οι μαθητές τους έχουν προϋπάρχουσες γνώσεις που μπορεί να έρχονται σε αντίθεση με όσα διδάσκονται στο σχολείο. Είναι ωφέλιμο οι εκπαιδευτικοί να «χτίζουν» πάνω στις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών τους και οι διαφορετικές πεποιθήσεις/απόψεις να μπορούν να εκφράζονται. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν χρόνο στους μαθητές ώστε να αναδομήσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους (Χριστοδούλου, 2008).

Περαιτέρω, σύμφωνα με τον Γκότοβο (2008:47) ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να συμβάλλει στην αποδοχή της διαφορετικότητας και την ομαλή προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα ως εξής:

1. Να βοηθήσει το μαθητή να συνειδητοποιήσει ότι η οπτική γωνία από την οποία βλέπουμε τον κόσμο, καθορίζει την εικόνα που δημιουργούμε για τον κόσμο.
2. Να αμφισβητεί την εγκυρότητα των πληροφοριών που τους παρέχονται και να υιοθετεί ποικίλες οπτικές γωνίες θέασης των πληροφοριών.
3. Να καλλιεργήσει την ικανότητα στους μαθητές να μπορούν να κρίνουν και να μεταβάλλουν την εικόνα που έχουν υιοθετήσει για ένα γεγονός (εξαιτίας της οπτικής γωνιάς) χωρίς να προκαλούν στον εαυτό τους σύγχυση.

6.5 Σχετικές έρευνες

Στο θέμα της ένταξης των αλλοδαπών στο εκπαιδευτικό σύστημα έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες. Παρακάτω παρουσιάζονται τα συμπεράσματα μερικών από αυτές.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Kara Research, για λογαριασμό της Unisef³² σε μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού, στην περιοχή της Αττικής και της Θεσσαλονίκης, εξήχθησαν τα εξής συμπεράσματα:

Οι Έλληνες μαθητές εμφανίζονται ως η πιο ανοικτή και ανεκτική κοινωνική ομάδα στη διαφορετικότητα. Οι μαθητές των δημοτικών σχολείων είναι περισσότερο «ανοιχτοί» στη σχέση με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους, σε σχέση με τους μαθητές των γυμνασίων και των λυκείων. Θετική γνώμη για τους αλλοδαπούς μαθητές εκφράζει το 88% των μαθητών του δημοτικού. Το 75,6% δηλώνει ότι έχει φίλο αλλοδαπό. Το 86,8% δέχεται να μοιραστεί το θρανίο του με αλλοδαπό μαθητή.

Από την ίδια έρευνα προκύπτει ότι όσο περισσότερο προσεγγίζονται οι Έλληνες και οι αλλοδαποί μαθητές, τόσο εξασθενούν οι ξενοφοβικές τάσεις. Τα κορίτσια εμφανίζονται πιο «ανοιχτά» (σε σχέση με τα αγόρια) προς τους αλλοδαπούς μαθητές. Το μορφωτικό επίπεδο των (γηγενών) γονέων φαίνεται να επηρεάζει τη στάση των παιδιών τους προς τους αλλοδαπούς μαθητές. Μόρφωση και ξενοφοβία παρουσιάζονται ως δύο μεγέθη αντιστρόφως ανάλογα. Τα παιδιά γονέων με ανώτερη /ανώτατη μόρφωση είναι πιο ανεκτικά στο «διαφορετικό» από τα παιδιά γονέων με στοιχειώδη μόρφωση. Τέλος, το 48,6% των Ελλήνων μαθητών δε συμφωνούν να σηκώσει την ελληνική σημαία αριστούχος αλλοδαπός μαθητής στις εθνικές εορτές, ενώ το 34,1% συμφωνεί. Εξαίρεση αποτελούν οι μαθητές του δημοτικού, όπου στην πλειοψηφία τους θα δέχονταν από έναν αλλοδαπό συμμαθητή τους να σηκώσει την ελληνική σημαία (52,1%).

Σε μια άλλη έρευνα που διεξήχθη σε σχολεία της Καλλιθέας διαπιστώθηκε ότι οι Πόντιοι μαθητές και οι οικογένειές τους, διακατέχονταν από καχυποψία και τάση να κρύψουν την ποντιακή ταυτότητά τους, καθώς αποτελεί αιτία στιγματισμού τους (Χαριτίδου, 2008:230).

Μια άλλη έρευνα, στο Λαύριο, (σε δημοτικά σχολεία και γυμνάσια) κατέδειξε ότι το 70% των μαθητών θεωρούν ότι οι ξένοι που ζουν στην Ελλάδα ευθύνονται για την ανεργία και την εγκληματικότητα. Όσον αφορά το θέμα της ελληνικής σημαίας

³² <http://www.unicef.gr/reports/racism.php>

το 24,6% συμφωνεί να σηκώσει αλλοδαπός την ελληνική σημαία, το 15,9% αδιαφορεί, το 37,2% δε θέλει να συμβεί αυτό και το 22,3% ανησυχεί. Τέλος, όσον αφορά τις σχέσεις με αλλοεθνείς, το 34,2% των μαθητών έχουν ελάχιστες σχέσεις, ενώ το 32,9% καθόλου (Κάτσικας & Πολίτου, 2005:172).

Σε έρευνα της Πρελορέντζου και Ντάλλα (2003) διαπιστώθηκε προτίμηση των μαθητών από την Αλβανία στην τακτική της εναρμόνισης, δηλαδή στην ταύτιση με στοιχεία της καινούριας χώρας, με ταυτόχρονη διατήρηση των θετικών στοιχείων της διαφορετικής ταυτότητας. Αυτό συμβάλλει, όπως έχει ήδη αναφερθεί, στην ομαλή ψυχολογική προσαρμογή των μαθητών, τη σταθεροποίηση της ταυτότητας και τη μείωση των εσωτερικών συγκρούσεων. Η σχολική επίδοση και η σχέση με τον εκπαιδευτικό αποτελούν τους κυριότερους προβληματισμούς των Αλβανών μαθητών, ενώ η κατάσταση που επικρατεί δείχνει να τους προκαλεί άγχος (Πρελορέντζου & Ντάλλα, 2003:33).

Από τα αποτελέσματα άλλης έρευνας (Γζίφρα, 2008:88) παρατηρήθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των Ελλήνων και των αλλοδαπών μαθητών δε θεωρούν σημαντικό να συζητούν τα προβλήματά τους με το δάσκαλό τους, ενώ η σχέση των Ελλήνων με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους χαρακτηρίζεται «πολύ καλή».

Σε έρευνα των Γιαβρίμη, Παπάνη και Τσάκαλου (2008 στο: Πίγκα, 2009:36) σε 40 αλλοδαπούς μαθητές στη Λέσβο, διαπιστώθηκε ότι οι παρέες τους είναι μικτές (αλλοδαποί και γηγενείς) και μόνο ένα μικρό ποσοστό 5% συναναστρέφεται μόνο με ομοεθνείς τους. Επίσης φαίνεται ότι διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο για αυτούς η οικογένεια και οι φίλοι/παρέες. Οι αλλοδαποί μαθητές φάνηκε ότι αναπτύσσουν σχέσεις αλληλεπίδρασης με τους γηγενείς μαθητές στο σχολείο και ότι έχουν καλές σχέσεις με τους Έλληνες συμμαθητές τους (79%) ενώ υπάρχουν και επαφές εκτός σχολείου σε ποσοστό 55%. Οι αλλοδαποί μαθητές δε νιώθουν απόμακροι από τους συμμαθητές τους (54%), ούτε φαίνεται να νιώθουν μοναξιά στο σχολείο (67%), (Πίγκα, 2009:180). Συμπερασματικά, σε αυτή την έρευνα φαίνεται να υπάρχει ένα κλίμα αλληλεπίδρασης και αλληλοαποδοχής μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Παυλόπουλο και τον Μπεζεβέγκη το 2008, από τον Τομέα Ψυχολογίας του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με συμμετοχή από το Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (ΙΜΕΠΟ), οι ερευνητές μελέτησαν τους έφηβους μετανάστες 2^{ης} γενιάς και τους σύγκριναν με έφηβους μετανάστες 1^{ης}

γενιάς αλλά και με Έλληνες της ίδιας ηλικίας (δείγμα: 777 μαθητές της Γ΄ γυμνασίου και της Β΄ λυκείου).

Από την έρευνα προέκυψε ότι οι Αλβανοί μαθητές είναι περισσότερο προσανατολισμένοι προς την ελληνική κοινωνία, ενώ ταυτόχρονα διατηρούν τις παραδόσεις, τις αξίες και την κουλτούρα τους σε βαθμό όμως που δεν επηρεάζει την ομαλή προσαρμογή τους στην κοινωνία υποδοχής (στρατηγική εναρμόνισης). Ακολουθεί η τακτική της αφομοίωσης (3/10), μετά ο διαχωρισμός και τελευταία η περιθωριοποίηση. Πρέπει να αναφερθεί ότι οι μετανάστες 2^{ης} γενιάς δείχνουν προτίμηση στην τακτική της αφομοίωσης περισσότερο από αυτούς της 1^{ης} γενιάς (Παυλόπουλος et al., 2009:416).

Συμπερασματικά, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, οι μετανάστες 1^{ης} γενιάς υιοθετούν σε μεγάλο βαθμό τη στρατηγική της περιθωριοποίησης και του διαχωρισμού, ενώ οι μετανάστες 2^{ης} γενιάς επιλέγουν σε μεγάλο βαθμό την τακτική της αφομοίωσης και της εναρμόνισης.

Στρατηγικές επιπολιτισμού(%)	1 ^η γενιά	2 ^η γενιά	ΣΥΝΟΛΟ
Περιθωριοποίηση	27,5	21,3	25
Διαχωρισμός	28,3	20,2	25
Αφομοίωση	20,3	34	25,9
Εναρμόνιση	23,9	24,5	24,1
Σύνολο	59,5	40,5	100

Πίνακας 3: Η επιλογή στρατηγικών επιπολιτισμού από τους μαθητές στην έρευνα Παυλόπουλου & Μπεζεβέγκη (2008)

Εθνοτικός αυτοπροσδιορισμός(%)	Ελλάδα	Χώρα προέλευσης	Δεν απάντησαν	ΣΥΝΟΛΟ
1η γενιά	13,3	60	26,7	47,5
2η γενιά	51,8	22,9	25,3	52,5
Σύνολο	33,5	40,5	25,9	100

Πίνακας 4: Ο εθνοτικός αυτοπροσδιορισμός των μαθητών

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι οι μετανάστες 1^{ης} γενιάς στην πλειοψηφία τους αυτοπροσδιορίζονται ως μη Έλληνες. Μόνο ένα 13% αυτοπροσδιορίζεται ως Έλληνας. Αντίθετα, οι μετανάστες 2^{ης} γενιάς στην πλειοψηφία τους αυτοπροσδιορίζονται ως Έλληνες.

7 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν πτυχές της κοινωνικής ταυτότητας των εφήβων αλλοδαπών μαθητών, αλλά και να συγκριθεί με αυτή των γηγενών μαθητών. Εστιάζοντας, λοιπόν, το ενδιαφέρον της έρευνας μας σε δυο διαφορετικές ομάδες/κατηγορίες μαθητών, τους γηγενείς και τους αλλοδαπούς και κάνοντας τις απαραίτητες συγκρίσεις μεταξύ τους, σκοπός είναι να εξάγουμε συμπεράσματα σχετικά με δημογραφικά χαρακτηριστικά των δυο ομάδων, την αίσθηση που έχουν όσον αφορά την εθνική τους ταυτότητα, βασιζόμενοι κυρίως σε δυο παράγοντες/συνιστώσες αυτής (τη «δέσμευση» και την «εξερεύνηση» εθνικής ταυτότητας), το βαθμό αλληλεπίδρασης των δυο ομάδων, τις διακρίσεις που τυχόν υφίσταται η ομάδα των αλλοδαπών μαθητών και το βαθμό προσαρμογής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση στην ελληνική κοινωνία.

7.1 Επιμέρους στόχοι:

- 1) Να διερευνηθεί ο βαθμός «δέσμευσης» (αίσθηση του «ανήκειν») και «εξερεύνησης» της εθνικής ταυτότητας (η οποία ανήκει στην κατηγορία των κοινωνικών ταυτοτήτων) της κάθε ομάδας μαθητών (γγενείς- αλλοδαποί).
- 2) Να διερευνηθούν οι διαμαδικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών, οι οποίες είναι πολύ σημαντικές στη δημιουργία συναισθημάτων αποδοχής ή απόρριψης της ταυτότητας του μετανάστη μαθητή (οι ομάδες παρέχουν στα μέλη τους μια κοινωνική ταυτότητα, η οποία μπορεί να συμβάλει θετικά ή αρνητικά στην αυτοαντίληψη των μαθητών).
- 3) Να διαπιστωθούν τυχόν διακρίσεις προς τους αλλοδαπούς μαθητές και ο βαθμός προσαρμογής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.

7.2 Ερευνητικές υποθέσεις:

1^η ερευνητική υπόθεση

- Μηδενική υπόθεση: Οι γηγενείς «δεσμεύονται» και «εξερευνούν» περισσότερο την εθνική τους ταυτότητα σε σχέση με τους αλλοδαπούς μαθητές.
- Εναλλακτική υπόθεση: Οι αλλοδαποί «δεσμεύονται» και «εξερευνούν» περισσότερο την εθνική τους ταυτότητα σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές.

2^η ερευνητική υπόθεση

- Μηδενική υπόθεση: Η «δέσμευση» και «εξερεύνηση» της εθνικής ταυτότητας των μαθητών εξαρτάται από την ηλικία, το φύλο και την περιοχή εγκατάστασης των μαθητών.
- Εναλλακτική υπόθεση: Η «δέσμευση» και «εξερεύνηση» της εθνικής ταυτότητας των μαθητών δεν εξαρτάται από την ηλικία, το φύλο και την περιοχή εγκατάστασης των μαθητών.

3^η ερευνητική υπόθεση

- Μηδενική υπόθεση: Έχουν αναπτυχθεί διομαδικές σχέσεις μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών.
- Εναλλακτική υπόθεση: Δεν έχουν αναπτυχθεί διομαδικές σχέσεις μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών.

4^η ερευνητική υπόθεση

- Μηδενική υπόθεση: Οι μετανάστες 2^{ης} γενιάς τείνουν να είναι περισσότερο προσανατολισμένοι προς τη χώρα υποδοχής σε σχέση με τους μετανάστες 1^{ης} γενιάς.
- Εναλλακτική υπόθεση: Οι μετανάστες 1^{ης} γενιάς τείνουν να είναι περισσότερο προσανατολισμένοι προς τη χώρα υποδοχής σε σχέση με τους μετανάστες 2^{ης} γενιάς.

5^η ερευνητική υπόθεση

- Μηδενική υπόθεση: Οι αλλοδαποί μαθητές υφίστανται διακρίσεις στο σχολείο είτε από τους συμμαθητές τους είτε από τους εκπαιδευτικούς τους.
- Εναλλακτική υπόθεση: Οι αλλοδαποί μαθητές δεν υφίστανται διακρίσεις στο σχολείο είτε από τους συμμαθητές τους είτε από τους εκπαιδευτικούς τους.

6^η ερευνητική υπόθεση

- Μηδενική υπόθεση: Οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών επικοινωνούν/συνεργάζονται πιο συχνά με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους σε σχέση με τους γονείς των γηγενών μαθητών.
- Εναλλακτική υπόθεση: Οι γονείς των γηγενών μαθητών επικοινωνούν/συνεργάζονται πιο συχνά με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους σε σχέση με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών.

8 ΜΕΘΟΔΟΣ

Η μέθοδος που επιλέχθηκε προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα είναι η ποσοτική προσέγγιση. Η ποσοτική, ως μέθοδος κοινωνικής έρευνας, έχει ως επιστημολογική «αφετηρία» τη θετικιστική προσέγγιση της κοινωνικής πραγματικότητας.

Σε αντίθεση με την ποιοτική μέθοδο, διατυπώνονται συγκεκριμένες υποθέσεις, για το κοινωνικό φαινόμενο που μελετάται, πριν από την έναρξη της έρευνας, με σκοπό την εύρεση αιτιακών σχέσεων (Κυριαζή, 1999). Η ποσοτική έρευνα είναι πιο αυστηρή στη διαδικασία της, πιο πρακτική και στηρίζεται σε αριθμούς, με βάση τους οποίους ελέγχονται οι ερευνητικές υποθέσεις με εμπειρικά δεδομένα και επαληθεύονται ή όχι, με ακριβείς μεθόδους (π.χ. ερωτηματολόγιο). Είναι μια μέθοδος υποθετικο-παραγωγική, είναι πιο αντικειμενική από τις ποιοτικές μεθόδους και στοχεύει στην εξαγωγή μετρήσιμων αποτελεσμάτων (Ιωσηφίδης, 2003:18).

Μια ποσοτική έρευνα ακολουθεί δυο στάδια:

1. Το στάδιο του σχεδιασμού. Σε αυτό διατυπώνονται οι σκοποί της έρευνας και προσδιορίζονται τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις εργασίας. Κατόπιν επιλέγεται η μέθοδος υλοποίησης της έρευνας και σχεδιάζεται η διαδικασία πραγματοποίησής της.
2. Το στάδιο της υλοποίησης. Σε αυτό γίνεται η συλλογή των δεδομένων, η επεξεργασία και ανάλυση τους, καταλήγοντας στη σύνθεσή τους και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Στις ποσοτικές έρευνες χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό η συμπλήρωση ερωτηματολογίων, στα οποία αποτυπώνεται το περιεχόμενο των προσωπικών συνεντεύξεων³³. Το δομημένο ερωτηματολόγιο ή δομημένη συνέντευξη είναι ένα εργαλείο έρευνας στο οποίο ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει σε μια σειρά ερωτήσεων που ο αριθμός, η σειρά και το περιεχόμενό τους έχουν προκαθοριστεί από τον ερευνητή (Κυριαζή 1999). Το ερωτηματολόγιο δηλαδή αντανακλά τους στόχους της ερευνάς μας, μέσα από ερωτήσεις οι οποίες θα προκαλέσουν τις ανάλογες απαντήσεις, οι οποίες θα βοηθήσουν στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

Δημιουργείται λοιπόν ένα ερωτηματολόγιο από τον ερευνητή με σκοπό:

1. Να μετατρέψει τους σκοπούς σε επιμέρους ερωτήσεις.

³³ <http://www.ekke.gr/estia/Grenved/seminar3.htm>

2. Να προσαρμόσει τις ερωτήσεις και τη δομή του ερωτηματολογίου ανάλογα με τα πρόσωπα στα οποία απευθύνεται.
3. Να ενημερώσει του ερωτώμενους για τους σκοπούς της έρευνας και να τους παροτρύνει να απαντήσουν αυθόρμητα.

Με την ποσοτική προσέγγιση αναζητούνται οι συσχετίσεις με τυποποιημένα μέσα, που έχουν ως στόχο τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων. Έπειτα πραγματοποιείται η διαχείριση των δεδομένων με τη χρήση τεχνικών στατιστικής ανάλυσης. Επιλέγοντας τη συγκεκριμένη μεθοδολογία επιδιώκεται να τηρηθούν οι αυστηρές διαδικασίες και προδιαγραφές της έρευνας: σχεδιασμός, έλεγχος, συστηματικότητα, διασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας κτλ. Ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο.

Αφού έχουμε καθορίσει το δείγμα, εντοπίζουμε τα άτομα στα οποία θα διανεμηθούν τα ερωτηματολόγια. Ακολουθεί η εξής διαδικασία³⁴:

1. Διεξαγωγή επιτόπιας έρευνας.
2. Επεξεργασία δεδομένων (έλεγχος και κωδικοποίηση).
3. Εισαγωγή στοιχείων στον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή.
4. Στατιστική Επεξεργασία δεδομένων (μετατροπή, συχνότητες, πινακοποίηση, γραφικά-διαγράμματα).

Στην εμπειρική έρευνα τα δημογραφικά στοιχεία είναι πολύ σημαντικά, καθώς αποτελούν τις βασικές ανεξάρτητες μεταβλητές, με τις οποίες, συσχετίζονται οι στάσεις και οι απόψεις των ερωτώμενων ως προς το ερευνώμενο αντικείμενο και γίνεται εμφανής η ύπαρξη ή μη κάποιας εξάρτησης από αυτές.

Για να είναι όσο το δυνατόν αντικειμενική η δειγματοληψία πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψιν τυχόν αρνήσεις συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ή απουσίες και να προβλέπεται αντικατάσταση αυτών.

8.1 Δείγμα

Η μαθηματική δειγματοληψία στηρίζεται στη θεωρία των πιθανοτήτων και τη στατιστική, όπου η έννοια του «τυχαίου» είναι βασική και αυστηρά ορισμένη. Το αντιπροσωπευτικό υποσύνολο, το δείγμα, είναι ένα «τυχαίο υποσύνολο» του

³⁴ <http://www.ekke.gr/estia/Grenved/seminar3.htm>

πληθυσμού, αλλά στην έρευνα το «τυχαίο» δε συμπίπτει μ' αυτό που στην καθημερινή ζωή καλούμε «στην τύχη».

Η δειγματοληψία³⁵ προτιμάται καθώς μας εξασφαλίζει:

- Ακρίβεια στο αποτέλεσμα.
- Ταχύτητα στην πραγματοποίηση της έρευνας.
- Ευρύτερο πεδίο έρευνας (απευθύνεται σε λίγα, σε σχέση με τον πληθυσμό, άτομα και υπάρχει η δυνατότητα να συγκεντρωθούν περισσότερα στοιχεία για τον ερωτώμενο πληθυσμό-δείγμα).

Πληθυσμός αναφοράς: Ο πληθυσμός στον οποίο έχουμε αναφερθεί στη συγκεκριμένη έρευνα, είναι ο συνολικός πληθυσμός των μαθητών (γηγενών- αλλοδαπών) που φοιτούν στη ΣΤ' τάξη των δημοτικών σχολείων και στην Α' και Β' Γυμνασίου του δήμου Χίου.

Δείγμα:

- 95 γηγενείς και 30 αλλοδαποί μαθητές ΣΤ' τάξης.
- 53 αλλοδαποί μαθητές Α' και Β' Γυμνασίου (26 και 27 μαθητές αντίστοιχα).
- 232 γηγενείς μαθητές Α' και Β' Γυμνασίου (112 και 120 μαθητές αντίστοιχα).

Σύνολο: 410 μαθητές (γηγενείς - αλλοδαποί) ΣΤ' τάξης, Α' & Β' γυμνασίου.

Από τους 410 μαθητές επιλέχθηκαν, με βάση κριτήρια που αναλύονται παρακάτω, οι 166 μαθητές (83 γηγενείς και 83 αλλοδαποί). Το δείγμα έτσι απαρτίστηκε από 166 μαθητές τριών τάξεων (ΣΤ' τάξη, Α' & Β' Γυμνασίου) σε σχολεία του δήμου Χίου. Από αυτούς οι 62 (36,1%) προέρχονταν από τη ΣΤ' τάξη, οι 52 από την Α' γυμνασίου (31,3%) και οι 54 από τη Β' γυμνασίου (32,5%). Τα 86 ήταν αγόρια (51,8%) και τα 80 κορίτσια (48,2%). Επιλέξαμε ίσο αριθμό (50%) γηγενών (Ελλήνων) και αλλοδαπών μαθητών (83 αντίστοιχα). Οι 98 μαθητές προέρχονται από αστικό περιβάλλον (59%), ενώ 68 μαθητές προέρχονται από την ύπαιθρο (41%). Όσον αφορά την υποομάδα των αλλοδαπών μαθητών, οι 64 προέρχονται από την Αλβανία (77,1%), ενώ σε μικρότερα ποσοστά από τη Βουλγαρία (4,8%), τη Ρωσία (3,6%), την Αμερική (3,6%), τη Γερμανία (1,2%), τη Ρουμανία (2,4%) και άλλες χώρες (Πολωνία, Γεωργία) σε ποσοστό 7,2%. Από τους 83 αλλοδαπούς μαθητές, οι 34 έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα (41%), ενώ οι 49 στη χώρα καταγωγής τους (59%).

³⁵ <http://www.ekke.gr/estia/Grenved/seminar3.htm>

8.2 Διαδικασία Επιλογής Δείγματος

Για την επιλογή του δείγματος εφαρμόστηκε η κατά στρώματα δειγματοληψία. Σύμφωνα με αυτή διαιρούμε τον πληθυσμό σε ομοιογενείς ομάδες (κατηγορίες) και ερευνάμε ένα δείγμα από κάθε στρώμα (ομάδα). Τα χαρακτηριστικά με τα οποία καθορίστηκε η ομοιογένεια των στρωμάτων είναι:

- Το είδος του οικισμού (αστικός, αγροτικός).
- Το φύλο.
- Οι ηλικιακές ομάδες.

Οι μαθητές των δημοτικών σχολείων της Χίου τη σχολική χρονιά που διανύουμε (2011-2012) ανέρχονται στους 2935, σύμφωνα με στοιχεία από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Χίου. Παρακάτω αναφέρεται ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη:

Τάξη	Αριθμός Μαθητών
Α΄ τάξη	503
Β΄ τάξη	508
Γ΄ τάξη	475
Δ΄ τάξη	470
Ε΄ τάξη	482
ΣΤ΄ τάξη	500
Σύνολο	2935

Πίνακας 5: Μαθητές Δημοτικών δ. Χίου, Σχολ. Έτος: 2011-2012
(Πηγή: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Χίου)

Οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης την ίδια περίοδο (2011-2012) ανέρχονται στους 500:

Τάξη	Μαθητές
ΣΤ΄ τάξη	500

Πίνακας 6: Μαθητές ΣΤ τάξης δ. Χίου Σχολ. Έτος: 2011-2012

Οι μαθητές των γυμνασίων τη σχολική χρονιά που διανύουμε (2011-2012) ανέρχονται στους 1561 μαθητές σύμφωνα με στοιχεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου. Παρακάτω φαίνεται ο αριθμός τους ανά τάξη:

Τάξη	Μαθητές
Α΄ τάξη	527
Β΄ τάξη	509
Γ΄ τάξη	525
Σύνολο	1561

Πίνακας 7: Αριθμός μαθητών γυμνασίων Χίου, Σχολ. Έτος: 2011-2012
(πηγή: Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Χίου)

Στην έρευνα θα ασχοληθούμε με τους μαθητές Α΄ και Β΄ Γυμνασίου. Ο αριθμός τους ανέρχεται σε 1036 μαθητές.

Τάξη	Μαθητές
Α΄ τάξη	527
Β΄ τάξη	509
Σύνολο	1036

Πίνακας 8: Αριθμός μαθητών γυμνασίων Χίου (Α΄ και Β΄ τάξη), Σχολ. Έτος: 2011-2012

Όσον αφορά τις Τάξεις Υποδοχής που λειτουργούν την περίοδο αυτή (2011-2012) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Χίου ανέρχονται σε 8 και σε αυτές φοιτούν 142 αλλοδαποί μαθητές. Στα γυμνάσια δεν υπάρχουν Τάξεις Υποδοχής.

Τάξεις Υποδοχής	8
Μαθητές που φοιτούν σε αυτές	142

Πίνακας 9: Αριθμός Τ.Υ στα Δημοτικά του δ. Χίου και μαθητές

Για την επιλογή του δείγματος, τα στοιχεία που χρησιμοποιήσαμε ήταν τα εξής:

Τάξη	Μαθητές	Γηγενείς	Αλλοδαποί	Ποσοστό αλλοδαπών
ΣΤ΄ τάξη	500	446	54	10,8%

Πίνακας 10: Μαθητές ΣΤ΄ τάξης δ. Χίου Σχολ. Έτος: 2011-2012

Τάξη	Μαθητές	Γηγενείς	Αλλοδαποί	Ποσοστό αλλοδαπών
Α΄ γυμνασίου	527	472	55	10,4%
Β΄ γυμνασίου	509	449	60	11,7%
Σύνολο	1036	921	115	11,1%

Πίνακας 11: Μαθητές Α΄ και Β΄ Γυμνασίου Σχολ. Έτος: 2011-2012
(Πηγή: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Χίου)

Σύμφωνα με τα παραπάνω, στη Στ΄ τάξη φοιτούν 500 μαθητές, από τους οποίους οι 54 είναι αλλοδαποί αποτελώντας το 10,8% του μαθητικού δυναμικού της ΣΤ΄ τάξης.

Στην Α΄ γυμνασίου φοιτούν 527 μαθητές από τους οποίους οι 55 είναι αλλοδαποί, αποτελώντας το 10,4% του μαθητικού δυναμικού της Α΄ γυμνασίου. Στη Β΄ γυμνασίου φοιτούν 509 μαθητές από τους οποίους οι 60 είναι αλλοδαποί, αποτελώντας το 11,7% του μαθητικού δυναμικού της Β΄ γυμνασίου.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι αλλοδαποί αποτελούν περίπου το 10% του μαθητικού δυναμικού των τάξεων στα σχολεία του δήμου Χίου. Στο σημείο αυτό

πρέπει να διευκρινιστεί ότι στην έρευνα ως αλλοδαπούς θεωρήσαμε τους μαθητές που είτε είχαν γεννηθεί οι ίδιοι σε άλλη χώρα, είτε ο ένας από τους δύο γονείς τους.

Σύμφωνα με στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής υπηρεσίας, ο αστικός πληθυσμός των νησιών του Αιγαίου ανέρχεται στο 53,4% ενώ ο αγροτικός πληθυσμός στο 46,6% (Συνολική Στατιστική Επετηρίδα, 2009:39).

Συνολικά, από τους 1536 μαθητές που φοιτούν στις τάξεις που ερευνάμε, απευθυνθήκαμε σε 410 μαθητές (για τις ανάγκες της έρευνας), αριθμός μαθητών που αντιστοιχεί στο 27% του μαθητικού πληθυσμού που ερευνάμε. Ειδικότερα, από τους 500 μαθητές που φοιτούν στη ΣΤ΄ τάξη, στην έρευνα συμμετείχαν 125 (το 25% των μαθητών) και από τους 1036 μαθητές της Α΄ και Β΄ γυμνασίου συμμετείχαν στην έρευνα 285 (28% των μαθητών). Επίσης από τους 54 αλλοδαπούς που φοιτούν στη ΣΤ΄ τάξη στην έρευνα συμμετείχαν οι 30 (το 55% των αλλοδαπών μαθητών). Από τους 115 αλλοδαπούς μαθητές που φοιτούν σε Α΄ και Β΄ γυμνασίου στην έρευνα συμμετείχαν 53 αλλοδαποί μαθητές (το 46% των αλλοδαπών μαθητών).

Τα υψηλά ποσοστά του δείγματος σε σχέση με το μαθητικό πληθυσμό που ερευνάται, θα βοηθήσουν να εξάγουμε ασφαλέστερα συμπεράσματα και να αυξηθεί η εγκυρότητα της έρευνας. Επιλέχθηκε επίσης να ερευνηθούν υψηλά ποσοστά από το μαθητικό δυναμικό των μαθητών, προκειμένου να εξασφαλιστεί ικανοποιητικός αριθμός αλλοδαπών μαθητών (τυχαία διασπορά μέσα στις τάξεις και τα σχολεία που πραγματοποιήθηκε η έρευνα), οι οποίοι θα αποτελέσουν τη βάση για την πραγματοποίηση της έρευνας.

Παρακάτω, αναφέρονται αναλυτικά στοιχεία από την έρευνα του δείγματος των 410 μαθητών:

Από τους 410 μαθητές του δείγματος, οι 125 προέρχονταν από τη ΣΤ΄ τάξη (30,5%), οι 138 από τη Α΄ γυμνασίου (33,7%) και οι 147 από τη Β΄ γυμνασίου (35,9%).

	Τάξη	Αριθμός μαθητών	Ποσοστό μαθητών	Αθροιστικό ποσοστό
	Έκτη τάξη	125	30,5%	30,5%
	Α΄ Γυμνασίου	138	33,7%	64,1%
	Β΄ Γυμνασίου	147	35,9%	100,0%
	Σύνολο	410	100,0%	

Πίνακας 12: Αριθμός μαθητών ανά τάξη έρευνας

Όπως προκύπτει από τον παρακάτω πίνακα η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (οι 64 από τους 83 αλλοδαπούς μαθητές του δείγματος) προέρχονται από την Αλβανία (αλβανικής καταγωγής, ποσοστό 77% των αλλοδαπών μαθητών).

	Χώρα	Αριθμός μαθητών	Ποσοστό μαθητών	Αθροιστικό ποσοστό
	Ελλάδα	327	79,8%	79,8%
	Αλβανία	64	15,6%	95,4%
	Βουλγαρία	4	1,0%	96,3%
	Ρωσία	3	,7%	97,1%
	Αμερική	3	,7%	97,8%
	Γερμανία	1	,2%	98,0%
	Άλλη	6	1,5%	99,5%
	Ρουμανία	2	,5%	100,0%
	Σύνολο	410	100,0%	

Πίνακας 13: Αριθμός μαθητών ανά χώρα καταγωγής

Στο σύνολο, στην έρευνα συμμετείχαν 410 μαθητές από τους οποίους οι 83 είναι αλλοδαποί (το 20% περίπου των μαθητών), (Πίνακας 14).

Μαθητές	Αριθμός μαθητών	Ποσοστό
Γηγενείς (Ελληνες)	327	79,8%
Αλλοδαποί	83	20,2%
Σύνολο	410	100%

Πίνακας 14: Αριθμός γηγενών-αλλοδαπών μαθητών

Ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας 15) παρουσιάζει τον αριθμό των μαθητών ανά χώρα καταγωγής και τάξη που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Στη ΣΤ΄ τάξη, από τους 125 μαθητές του δείγματος, οι 95 μαθητές (76%) ήταν γηγενείς και οι 30 αλλοδαποί (24%). Στην Α΄ γυμνασίου από τους 138 μαθητές του δείγματος, οι 112 ήταν γηγενείς (81,2%) και οι 26 αλλοδαποί (18,8%). Στη Β΄ γυμνασίου, από τους 147 μαθητές, οι 120 ήταν γηγενείς (81,6%) και οι 27 αλλοδαποί (18,4%).

Γηγενείς-Αλλοδαποί		Τάξη			Σύνολο
		Έκτη τάξη	Α΄ Γυμνασίου	Β΄ Γυμνασίου	
Γηγενείς	Αριθμός	95	112	120	327
	Ποσοστό	29,1%	34,3%	36,7%	100,0%
Αλλοδαποί	Αριθμός	30	26	27	83
	Ποσοστό	36,1%	31,3%	32,5%	100,0%
Σύνολο	Αριθμός	125	138	147	410
	Ποσοστό	30,5%	33,7%	35,9%	100,0%

Πίνακας 15: Κατάταξη μαθητών ανά τάξη και χώρα καταγωγής

Στην έρευνα, οι μαθητές προέρχονται τόσο από σχολεία που βρίσκονται στον αστικό χώρο (τα 2/3 των μαθητών προέρχονται από την πόλη της Χίου) όσο και από σχολεία της υπαίθρου (το 1/3 των μαθητών προέρχονται από τα χωριά), αναλογικά με τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν στην πόλη και στο χωριό.

Τόπος Κατοικίας	Συχνότητα	Ποσοστό
Αστικός	279	68%
Χωριό-ύπαιθρος	131	32%
Σύνολο	410	100%

Πίνακας 16: Τόπος Κατοικίας μαθητών

8.3 Εξειδίκευση του δείγματος

Επιλέχθηκε μεγάλο δείγμα μαθητών (σε σχέση με τον πληθυσμό) καθώς στόχος της έρευνας ήταν, μέσα στο μεγάλο πλήθος του δείγματος των 410 μαθητών, να βρεθεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερος αριθμός αλλοδαπών μαθητών. Κατόπιν αντιπαραβάλαμε το σύνολο των αλλοδαπών μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα με ισάριθμους γηγενείς μαθητές που είχαν κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα με τους αλλοδαπούς μαθητές. Έτσι στους 83 αλλοδαπούς μαθητές του δείγματος αντιστοιχήθηκαν 83 γηγενείς με κοινά χαρακτηριστικά ως προς:

1. Το φύλο (αγόρι- κορίτσι).
2. Την τάξη.
3. Την περιοχή φοίτησης (αστικό-ύπαιθρος).

Επιλέχθηκαν έτσι όλοι οι αλλοδαποί (83) του δείγματος και 83 γηγενείς μαθητές (με την παραπάνω διαδικασία). Το νέο δείγμα που χρησιμοποιήσαμε για τις ανάγκες της έρευνας αποτελούνταν από 166 μαθητές.

Όσον αφορά το δείγμα των 166 μαθητών στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η αναλογία γηγενών-αλλοδαπών που χρησιμοποιήθηκε:

Χώρα	Συχνότητα	Ποσοστό
Έλληνες	83	50%
Αλλοδαποί	83	50%
Σύνολο	166	100%

Πίνακας 17: Αριθμός γηγενών-αλλοδαπών

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 18) προκύπτει ότι από κάθε υποομάδα (γηγενείς- αλλοδαποί) συμμετείχαν 43 αγόρια και 40 κορίτσια και συνολικά 86 αγόρια και 80 κορίτσια.

Φύλο	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Γηγενείς	43	40	83
Αλλοδαποί	43	40	83
Σύνολο	86	80	166

Πίνακας 18: Φύλο- Γηγενείς-Αλλοδαποί

Από τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 19) προκύπτει ότι 60 μαθητές (36,1%) προέρχονταν από τη ΣΤ΄ τάξη, 52 μαθητές (31,3%) από την Α΄ γυμνασίου και 54 μαθητές (32,5%) από τη Β΄ γυμνασίου.

Τάξη	Αριθμός	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έκτη τάξη	60	36,1%	36,1%
Α΄ Γυμνασίου	52	31,3%	67,5%
Β΄ Γυμνασίου	54	32,5%	100,0%
Σύνολο	166	100,0%	

Πίνακας 19: Αριθμός μαθητών ανά τάξη

Οι περισσότεροι μαθητές του δείγματος προέρχονται από αστικό περιβάλλον (98), αποτελώντας το 59% του δείγματος και 68 μαθητές (41%) από χωριά της Χίου.

Περιοχή	Αριθμός	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Αστικός	98	59%	59%
Χωριό-ύπαιθρος	68	41%	100%
Σύνολο	166	100%	

Πίνακας 20: Περιοχή κατοικίας

Ξεκινώντας από τη **σχολική επίδοση** γηγενών και αλλοδαπών μαθητών παρατηρούμε ότι οι 50 από τους 83 γηγενείς (60,2%) πέτυχαν «άριστες» σχολικές επιδόσεις, ενώ μόλις 16 αλλοδαποί (19,3%) κατάφεραν να πετύχουν άριστη επίδοση. Οι περισσότεροι από τους αλλοδαπούς (44,6%) εμφανίζονται να έχουν «πολύ καλές» επιδόσεις. Επίσης οι αλλοδαποί μαθητές έχουν σε μεγάλο αριθμό «καλές» και «μέτριες» επιδόσεις (18,1% & 15,7% αντίστοιχα), ενώ οι γηγενείς εμφανίζουν «καλές» επιδόσεις σε ποσοστό 8,4% και «μέτριες» σε ποσοστό 4,8%. Καλύτερες επιδόσεις εμφανίζουν οι γηγενείς σε σχέση με τους αλλοδαπούς (Πίνακας 21).

Γηγενείς-Αλλοδαποί		Προηγούμενη Σχολική Επίδοση					Σύνολο
		Άριστα	Πολύ Καλά	Καλά	Μέτρια	Κακή	
Γηγενείς	Αριθμός	50	22	7	4	0	83
	Ποσοστό	60,2%	26,5%	8,4%	4,8%	,0%	100,0%
Αλλοδαποί	Αριθμός	16	37	15	13	2	83
	Ποσοστό	19,3%	44,6%	18,1%	15,7%	2,4%	100,0%
Σύνολο	Αριθμός	66	59	22	17	2	166
	Ποσοστό	39,8%	35,5%	13,3%	10,2%	1,2%	100,0%

Πίνακας 21: Γηγενείς-Αλλοδαποί: Προηγούμενη Σχολική Επίδοση ($p=0,00 < 0,05$)

Όσον αφορά τη **μόρφωση των γονέων** των μαθητών προκύπτει ότι οι περισσότεροι γονείς γηγενών μαθητών έχουν λάβει Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (48,2% οι μητέρες και 50,6% οι πατέρες). Αντίθετα, οι περισσότερες μητέρες αλλοδαπών μαθητών έχουν λάβει εκπαίδευση Λυκείου (43,4%) ενώ οι περισσότεροι πατέρες αλλοδαπών (47%) είναι απόφοιτοι Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Το 19,3% από τις μητέρες γηγενών έχει φοιτήσει στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τις μητέρες αλλοδαπών μαθητών ανέρχεται στο 39,8%. Το 24,1% των πατέρων γηγενών μαθητών έχει λάβει Υποχρεωτική Εκπαίδευση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους πατέρες αλλοδαπών ανέρχεται σε 47%. Οι γονείς των γηγενών λοιπόν έχουν λάβει, συνολικά, ανώτερη εκπαίδευση από τους γονείς των αλλοδαπών (Πίνακες 22 & 23).

Μόρφωση Μητέρας		Γηγενείς-Αλλοδαποί		Σύνολο
		Γηγενείς	Αλλοδαποί	
Υποχρεωτική Εκπαίδευση	Αριθμός	16	33	49
	Ποσοστό	19,3%	39,8%	29,5%
Λύκειο	Αριθμός	27	36	63
	Ποσοστό	32,5%	43,4%	38,0%
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	Αριθμός	40	14	54
	Ποσοστό	48,2%	16,9%	32,5%
Σύνολο	Αριθμός	83	83	166
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 22: Γηγενείς-Αλλοδαποί: Μόρφωση Μητέρας ($p=0,00 < 0,05$)

Μόρφωση Πατέρα		Γηγενείς-Αλλοδαποί		Σύνολο
		Γηγενείς	Αλλοδαποί	
Υποχρεωτική Εκπαίδευση	Αριθμός	20	39	59
	Ποσοστό	24,1%	47,0%	35,5%
Λύκειο	Αριθμός	21	31	52
	Ποσοστό	25,3%	37,3%	31,3%
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	Αριθμός	42	13	55
	Ποσοστό	50,6%	15,7%	33,1%
Σύνολο	Αριθμός	83	83	166
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 23: Γηγενείς-Αλλοδαποί: Μόρφωση Πατέρα ($p=0,00 < 0,05$)

Όσον αφορά το **επάγγελμα των γονέων** των μαθητών, προκύπτει ότι αρκετοί πατέρες γηγενών μαθητών είναι δημόσιοι υπάλληλοι (28,9%), ιδιωτικοί υπάλληλοι (25,3%) και ελεύθεροι επαγγελματίες (32,5%). Οι μητέρες των γηγενών μαθητών εμφανίζεται να είναι σε μεγάλο ποσοστό δημόσιοι υπάλληλοι (28,9%) ενώ ένα μεγάλο ποσοστό ασχολείται με τα οικιακά (33,7%). Οι πατέρες αλλοδαπών μαθητών είναι κατά κύριο λόγο ελεύθεροι επαγγελματίες (61,4%, οικοδόμοι κυρίως-αυθόρμητη απάντηση από τα παιδιά) ενώ οι μητέρες τους σε μεγάλο βαθμό είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι (38,6%) και ένα μεγάλο μέρος ασχολείται με τα οικιακά (33,7%), ενώ μόλις το 1,2% είναι δημόσιοι υπάλληλοι. Πολύ λίγοι ασχολούνται με το εμπόριο και τη γεωργία (Πίνακες 24 & 25).

Γηγενείς-Αλλοδαποί		Εργασία πατέρα					Σύνολο
		Δημόσιος Υπάλληλος	Ιδιωτικός Υπάλληλος	Έμπορος	Ελεύθερος Επαγγελματ.	Αγρό- της	
Γηγενείς	Αριθμός	24	21	8	27	3	83
	Ποσοστό	28,9%	25,3%	9,6%	32,5%	3,6%	100,0%
Αλλοδαποί	Αριθμός	8	16	0	51	8	83
	Ποσοστό	9,6%	19,3%	,0%	61,4%	9,6%	100,0%
Σύνολο	Αριθμός	32	37	8	78	11	166
	Ποσοστό	19,3%	22,3%	4,8%	47,0%	6,6%	100,0%

Πίνακας 24: Γηγενείς-Αλλοδαποί: Εργασία πατέρα ($p=0,00 < 0,05$)

Γηγενείς-Αλλοδαποί		Εργασία μητέρας						Σύνολο
		Δημόσιος Υπάλληλος	Ιδιωτικός Υπάλληλος	Έμπορος	Ελεύθερος Επαγγελματ.	Αγρό- της	Οικιακ ά	
Γηγενείς	Αριθμός	24	21	6	4	0	28	83
	Ποσοστό	28,9%	25,3%	7,2%	4,8%	,0%	33,7%	100%
Αλλοδαποί	Αριθμός	1	32	4	17	1	28	83
	Ποσοστό	1,2%	38,6%	4,8%	20,5%	1,2%	33,7%	100%
Σύνολο	Αριθμός	25	53	10	21	1	56	166
	Ποσοστό	15,1%	31,9%	6,0%	12,7%	,6%	33,7%	100%

Πίνακας 25: Γηγενείς-Αλλοδαποί: Εργασία μητέρας ($p=0,00 < 0,05$)

Όσον αφορά την υποομάδα των 83 αλλοδαπών μαθητών, οι 64 προέρχονται από την Αλβανία (77,1%), ενώ σε μικρότερα ποσοστά από τη Βουλγαρία (4,8%), τη Ρωσία (3,6%), την Αμερική (3,6%), τη Γερμανία (1,2%), τη Ρουμανία (2,4%) και άλλες χώρες (Πολωνία, Γεωργία) σε ποσοστό 7,2% (Πίνακας 26).

Χώρα αλλοδαπών	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Αλβανία	64	77,1%	77,1%
Βουλγαρία	4	4,8%	81,9%
Ρωσία	3	3,6%	85,5%
Αμερική	3	3,6%	89,2%
Γερμανία	1	1,2%	90,4%
Άλλη	6	7,2%	97,6%
Ρουμανία	2	2,4%	100%
Σύνολο	83	100%	

Πίνακας 26: Χώρα Καταγωγής αλλοδαπών

Από τους 83 αλλοδαπούς μαθητές, οι 34 (41%) έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα (μετανάστες 2^{ης} γενιάς), ενώ οι 49 (59%) στη χώρα καταγωγής τους (μετανάστες 1^{ης} γενιάς), (Πίνακας 27).

Γέννηση στην Ελλάδα	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι (μεταν. 2 ^{ης} γενιάς)	34	41%	41%
Όχι (μεταν. 1 ^{ης} γενιάς)	49	59%	100%
Σύνολο	83	100%	

Πίνακας 27: Γέννηση αλλοδαπών στην Ελλάδα

8.4 Περιγραφή ερωτηματολογίου

Το εργαλείο διεξαγωγής της έρευνας που θα χρησιμοποιηθεί, αφορά τη χορήγηση ερωτηματολογίου, καθώς μέσα από αυτό είναι πιο αποτελεσματική για την έρευνα μας η εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 2 ομάδες ερωτήσεων που έχουν στόχο να δώσουν πληροφορίες στις ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας.

Για τις ανάγκες της έρευνας διαμορφώθηκε λοιπόν ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούνταν από 30 ερωτήσεις (συμπεριλαμβανομένου και των δημογραφικών ερωτήσεων). Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε δυο μέρη:

- 1) Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (12 ερωτήσεις) και
- 2) Τις απόψεις των μαθητών (18 ερωτήσεις).

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που χρησιμοποιήθηκαν είναι τα εξής:

- Φύλο μαθητή
- Ηλικία μαθητή
- Τόπος Γέννησης μαθητή
- Εθνικότητα μαθητή (χώρα καταγωγής)
- Τάξη μαθητή
- Σχολική επίδοση μαθητή
- Εργασία γονέων (πατέρα- μητέρας)
- Περιοχή κατοικίας
- Μορφωτικό επίπεδο γονέων (πατέρα- μητέρας)

Επίσης, το ερωτηματολόγιο, στα δημογραφικά δεδομένα, περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις που αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν:

- Για τα άτομα που επιλέγουν να κάνουν παρέα (γηγενείς- αλλοδαπούς).
- Για τα άτομα στα οποία μπορούν να βασιστούν σε μια δύσκολη στιγμή.
- Για τα άτομα (γηγενείς-αλλοδαπούς) που εμπιστεύονται περισσότερο.

Στη θεματική των απόψεων, χρησιμοποιήθηκε ως βάση το ερωτηματολόγιο της Phinney, J. (1992), το οποίο το διαμορφώσαμε στις απαιτήσεις της δικής μας έρευνας. Το ερωτηματολόγιο της Phinney, J. (1992) έχει τον τίτλο **Multigroup Ethnic Identity Measure**. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 12 ερωτήσεις, οι οποίες μεταφράστηκαν και αναδιατυπώθηκαν προκειμένου να γίνουν κατανοητές από τα παιδιά.

Η MEIM (**Multigroup Ethnic Identity Measure**) δημιουργήθηκε προκειμένου να μετρήσει τη διαδικασία της ανάπτυξης της εθνικής ταυτότητας σε εφήβους και νεαρούς ενήλικες. Έχει χρησιμοποιηθεί σε συμμετέχοντες από την ηλικία των 12 ετών και άνω, συμπεριλαμβανομένου και των ενηλίκων. Έχει χρησιμοποιηθεί σε δεκάδες μελέτες και έχει δείξει με συνέπεια καλή αξιοπιστία, συνήθως με άλφα πάνω από 0,80 ($\alpha > 0,80$) σε ένα ευρύ φάσμα εθνοτικών ομάδων και ηλικιών.

Χρησιμοποιώντας παραγοντική ανάλυση σε ένα μεγάλο δείγμα εφήβων, οι Roberts et al. (1999) διαπίστωσαν ότι η μέτρηση είναι σκόπιμο να διαχωριστεί σε δυο επίπεδα (παράγοντες):

1. Την **εξερεύνηση** της εθνικής ταυτότητας (μια αναπτυξιακή, γνωστική διαδικασία) και
2. Τη **δέσμευση** ταυτότητας (μια συναισθηματική, συμπεριφορική διαδικασία).

Οι δύο παράγοντες στην τρέχουσα κλίμακα περιλαμβάνουν τις εξής ερωτήσεις: Ο παράγοντας της εθνικής εξερεύνησης της ταυτότητας (ή αναζήτηση) αντιστοιχεί στις ερωτήσεις: 1, 2, 4, 8, και 10. Και η εθνική δέσμευση ταυτότητας, στις ερωτήσεις: 3, 5, 6, 7, 9, 11, 12.

Οι ερωτήσεις 13-18 έχουν προστεθεί προκειμένου να ερευνηθούν πτυχές της έρευνάς μας και δεν αποτελούν μέρος της μετρήσιμης κλίμακας, αλλά μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε συνδυασμό με την αρχική, για να διερευνηθεί η στάση των μαθητών και των οικογενειών τους, σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα και το σχολικό περιβάλλον.

Η βαθμολογία προέκυψε από το μέσο όρο των επιμέρους βαθμολογιών κάθε στοιχείου (ερώτησης). Θα προκύψει έτσι ο μέσος όρος από τη βαθμολόγηση των 12 ερωτήσεων.

Οι δύο υποκλίμακες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανεξάρτητα στον τομέα της έρευνας. Η υποκλίμακα «δέσμευση» αντιστοιχεί περισσότερο στην κοινή χρήση του όρου «εθνική ταυτότητα». Οι 7 ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε αυτή την υποκλίμακα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνο για να εκτιμηθεί η αίσθηση του «ανήκειν» στην ομάδα. Ταυτόχρονα, ο μέσος όρος της βαθμολόγησης των 5 ερωτήσεων της άλλης υποκλίμακας (εξερεύνηση εθνικής ταυτότητας) μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνο για να εκτιμηθεί η πτυχή της εθνικής ταυτότητας.

Η κλίμακα αρχικά που χρησιμοποιούνταν στις ερωτήσεις ήταν τετραβάθμια, με δυναμικό εύρος βαθμολόγησης από 1-4. Αλλά αργότερα προτιμήθηκε μια

πενταβάθμια κλίμακα με εύρος από 1-5, έτσι ώστε να υπάρχει ένα ουδέτερο μέσον (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ). Κανένα πρότυπο δεν είναι διαθέσιμο καθώς τα αποτελέσματα ποικίλουν ανάλογα με τους δημογραφικούς και συγκυριακούς παράγοντες.

Στη θεματική των απόψεων των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν οι εξής προτάσεις- θέσεις:

- Απόψεις που συνιστούν τη συνιστώσα της Εξερεύνησης/Αναζήτησης εθνικής ταυτότητας: *Έχω αφιερώσει πολύ χρόνο για να μάθω περισσότερα για τη χώρα από την οποία κατάγομαι (πχ για την Ιστορία της, τα έθιμα της, τις παραδόσεις της). Συμμετέχω σε συλλόγους ή οργανώσεις (πχ χορευτικούς συλλόγους) στις οποίες συμμετέχουν άτομα με τη δική μου καταγωγή. Γνωρίζω πόσο σημαντικό είναι να διατηρώ «ζωντανά» τα στοιχεία της χώρας καταγωγής μου (γλώσσα, θρησκεία, παραδόσεις). Καταλαβαίνω ότι είναι σημαντικό να συναναστρέφομαι και με άτομα που προέρχονται από τη χώρα καταγωγής μου. Είμαι πολύ υπερήφανος για την καταγωγή μου.*

- Απόψεις που συνιστούν τη συνιστώσα της Δέσμευσης εθνικής ταυτότητας: *Γνωρίζω αρκετά για τη χώρα καταγωγής μου. Γνωρίζω ότι ο τρόπος ζωής μου (παρέες, εργασία, σχολείο κτλ) θα επηρεαστεί αν συναναστρέφομαι με άτομα από τη χώρα που κατάγομαι. Χαίρομαι που συμμετέχω στην ομάδα που υπάρχουν άτομα από τη χώρα που κατάγομαι. Θέλω πολύ να ανήκω στην ομάδα των ατόμων που προέρχονται από τη χώρα καταγωγής μου. Για να μάθω περισσότερα για τη χώρα καταγωγής μου έχω πολλές φορές συζητήσει με συμπατριώτες μου και άλλους. Διατηρώ και τηρώ τις πολιτιστικές εκδηλώσεις της χώρας καταγωγής μου (παραδοσιακά φαγητά, χορούς, τραγούδια κτλ). Μου αρέσει πολύ να διατηρώ επαφές και να είμαι αφοσιωμένος στην ομάδα των ατόμων με την ίδια καταγωγή με μένα.*

- Απόψεις που δείχνουν την ένταξη του ατόμου στο εκπαιδευτικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον: *Νιώθω καλά που κατάγομαι από αυτή τη χώρα και έχω αυτό το πολιτιστικό υπόβαθρο (γλώσσα, θρησκεία, ιστορία, παραδόσεις). Η οικογένεια μου έχει συχνή επαφή με τη χώρα καταγωγής μου (π.χ. ταξίδια, τηλεφωνικές επαφές, δορυφορικά τηλεοπτικά κανάλια της χώρας που προέρχομαι). Μου αρέσει να χρησιμοποιώ στοιχεία από τη χώρα καταγωγής μου πχ γλώσσα, θρησκεία κτλ. Οι γονείς μου επικοινωνούν συχνά με το δάσκαλο ή τους δασκάλους μου και ενημερώνονται από αυτόν για την πρόοδό μου. Οι συμμαθητές μου και οι δάσκαλοι σέβονται τη γλώσσα μου, τη θρησκεία μου, την καταγωγή μου κτλ. Πιστεύω ότι οι δάσκαλοι/ καθηγητές*

δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στους ντόπιους μαθητές σε σύγκριση με τους μαθητές που έχουν έρθει από άλλες χώρες.

Το ερωτηματολόγιο, προτού διανεμηθεί στα σχολεία για συμπλήρωση από τους μαθητές, δοκιμάστηκε πειραματικά σε κάποιους μαθητές των ηλικιών που απευθύνεται η έρευνα, προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν ελλείψεις, παρερμηνείες και να διορθωθούν έγκαιρα.

8.5 Διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων

Η συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε στο χώρο του σχολείου, αμέσως μόλις συμπληρώθηκαν από τους μαθητές. Αφού πραγματοποιήθηκε η διαδικασία συλλογής όλων των ερωτηματολογίων (από τα 15 σχολεία στα οποία σταδιακά εκπονήθηκε η έρευνα- 8 γυμνάσια και 7 δημοτικά) ακολούθησε η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων. Για την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της περιγραφικής στατιστικής και δημιουργήθηκαν πίνακες συχνότητας. Έπειτα για το σύνολο των συσχετίσεων των μεταβλητών πραγματοποιήθηκε η στατιστική διαδικασία του χ^2 για τη συσχέτιση ποιοτικών μεταβλητών. Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο 5% (0,05). Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS και περιελάμβανε τρεις διεργασίες: τον έλεγχο (έλεγχος συμπλήρωσης ερωτηματολογίου, έλεγχος δειγματοληψίας), την κωδικογράφηση και τη μηχανογραφική επεξεργασία.

Με τη χρήση λοιπόν του SPSS διαμορφώθηκαν:

Η Κωδικογράφηση: Οι απαντήσεις μετατράπηκαν σε αριθμούς ή σύμβολα για να μπορεί να γίνει η επεξεργασία τους από το SPSS.

Οι Συχνότητες (frequencies) για τα στοιχεία που είναι ομαδοποιημένα σε λίγες μεγάλες κατηγορίες π.χ. για το φύλο των μαθητών (αγόρια- κορίτσια), για την ηλικία, την περιοχή κατοικίας κτλ. (οι συχνότητες δεν είναι κατάλληλες για στοιχεία που έχουν μια συνεχή σειρά π.χ. το έτος γέννησης).

Η Ομαδοποίηση (compute variable): Ομαδοποιήθηκαν οι ερωτήσεις που αφορούσαν τη συνιστώσα της «δέσμευσης» και αυτές που αφορούσαν την «εξερεύνηση» εθνικής ταυτότητας, δίνοντας δυο νέες μεταβλητές αντίστοιχα, οι οποίες περιείχαν τους μέσους όρους των απαντήσεων. Η επεξεργασία των δυο νέων

μεταβλητών που προέκυψαν πραγματοποιήθηκε με t-test. Επίσης ομαδοποιήθηκαν οι διαφορετικές εθνοτικές ομάδες (Αλβανοί, Βούλγαροι, Ρώσοι κτλ.) σε μια (αλλοδαποί).

Ο Διαχωρισμός (select cases): Από το δείγμα των 410 μαθητών επιλέχθηκαν και διαχωρίστηκαν 166 μαθητές (83 γηγενείς και 83 αλλοδαποί), με τα κριτήρια που έχουν αναπτυχθεί παραπάνω.

Η Μετατροπή (recode): Ομαδοποιήσαμε σε λιγότερες κατηγορίες τις τιμές μιας μεταβλητής (μορφωτικό επίπεδο γονέων, χώρα καταγωγής).

Η Πινακοποίηση: Δημιουργήθηκαν πίνακες με διασταυρώσεις (crosstabs) μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών (κατηγορικών). Επίσης χρησιμοποιήθηκε το t-test για τις ομαδοποιημένες μεταβλητές (ερωτήσεις) που αφορούν τις συνιστώσες της «δέσμευσης» και της «εξερεύνησης» της εθνικής ταυτότητας.

9 ΕΥΡΗΜΑΤΑ

9.1 Δέσμευση και Εξερεύνηση εθνικής ταυτότητας μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών

Για να διερευνήσουμε τις δυο κεντρικές συνιστώσες του ερωτηματολογίου (εξερεύνηση και δέσμευση εθνικής ταυτότητας) ομαδοποιήσαμε τις ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε κάθε συνιστώσα (μέσω της επιλογής compute variable του spss) και εφαρμόσαμε το t-test για ανεξάρτητα δείγματα.

Όσον αφορά στην εσωτερική αξιοπιστία των παραγόντων «εξερεύνηση» και «δέσμευση» εθνικής ταυτότητας, έχει υπολογιστεί ο δείκτης Cronbach alpha για τους παράγοντες και έχει δείξει, με συνέπεια, καλή αξιοπιστία, συνήθως με άλφα πάνω από 0,80 ($\alpha > 0,80$) σε ένα ευρύ φάσμα εθνοτικών ομάδων και ηλικιών. Ο παράγοντας «δέσμευση εθνικής ταυτότητας» εμφανίζει δείκτη συνέπειας Cronbach alpha =0,81-0,89, μεταξύ των εθνοτικών ομάδων, ενώ ο παράγοντας «εξερεύνηση εθνικής ταυτότητας» εμφανίζει δείκτη συνέπειας Cronbach alpha=0,70 -0,83, μεταξύ των εθνοτικών ομάδων.

Πίνακας 31: Υπολογισμός t-κριτηρίου μέσω των όρων ως προς την καταγωγή και τους παράγοντες του ερωτηματολογίου

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Καταγωγή	Mean	Std. Deviation	t(246)
Εξερεύνηση Ταυτότητας	Γηγενείς	4,0651	,51995	6,374*
	Αλλοδαποί	3,5398	,54166	
Δέσμευση Ταυτότητας	Γηγενείς	3,7453	,52940	3,021*
	Αλλοδαποί	3,4819	,59184	

*Στατιστική Σημαντικότητα μικρότερη του 0,05

Η διαφορά των μέσων όρων των δύο επιμέρους ομάδων (γηγενείς- αλλοδαποί) ως προς τους παράγοντες του ερωτηματολογίου έγινε με τη χρήση του t-κριτηρίου (Πίνακας 31). Από την ανάλυση με t-test βρέθηκε να υπάρχει στατιστικώς σημαντική επίδραση της μεταβλητής «καταγωγή» και στους δυο παράγοντες: «εξερεύνηση εθνικής ταυτότητας»: ($t_{246} = 6,374$, $p=0.00<0.05$, $ΜΟΓ= 4,07$ (TA=0,52), $ΜΟΑ= 3,54$ (TA=0,54), και «δέσμευση εθνικής ταυτότητας»: ($t_{246} = 3,021$, $p=0.03<0.05$, $ΜΟΓ=3,75$ (TA=0,53), $ΜΟΑ=3,48$ (TA=0,59). Οι γηγενείς μαθητές «εξερευνούν» περισσότερο την εθνική τους ταυτότητα με στατιστικώς σημαντική διαφορά από τους αλλοδαπούς και επίσης οι γηγενείς μαθητές «δεσμεύονται» περισσότερο στην εθνική τους ταυτότητα σε σχέση με τους αλλοδαπούς.

9.2 Εξάρτηση του βαθμού Δέσμευσης και Εξερεύνησης της εθνικής ταυτότητας από την ηλικία, το φύλο και την περιοχή εγκατάστασης των μαθητών.

Δεν παρατηρείται σημαντική διαφορά των μέσων όρων των δύο επιμέρους ομάδων (αγόρια- κορίτσια) ως προς τους παράγοντες του ερωτηματολογίου με τη χρήση του t-κριτηρίου (Πίνακας 32). Από την ανάλυση με t-test δε βρέθηκε να υπάρχει στατιστικώς σημαντική επίδραση της μεταβλητής «φύλο» στους δυο παράγοντες: «εξερεύνηση εθνικής ταυτότητας» ($t_{246} = -0,327$, $p=0,745 >0.05$, $ΜΟΑ= 3,52$ (TA=0,52), $ΜΟΚ= 3,56$ (TA=0,56), και «δέσμευση εθνικής ταυτότητας» ($t_{246} = -0,531$, $p=0.59 >0.05$, $ΜΟΑ=3,45$ (TA=0,58), $ΜΟΚ=3,52$ (TA=0,61). Πάντως και στους δυο παράγοντες, παρατηρείται ότι από τους αλλοδαπούς μαθητές, τα κορίτσια

«εξερευνούν» και «δεσμεύονται» στην εθνική τους ταυτότητα περισσότερο από τα αγόρια (με μικρή όμως στατιστική διαφορά).

Πίνακας 32: Υπολογισμός *t*-κριτηρίου μέσω των όρων ως προς το φύλο και τους παράγοντες του ερωτηματολογίου για αλλοδαπούς μαθητές

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Φύλο	Mean	Std. Deviation	t(246)
Εξερεύνηση Ταυτότητας	Αγόρι	3,5209	,52579	-0,327
	Κορίτσι	3,5600	,56423	
Δέσμευση Ταυτότητας	Αγόρι	3,4485	,57868	-0,531
	Κορίτσι	3,5179	,61098	

*Στατιστική Σημαντικότητα μικρότερη του 0,05

Όσον αφορά τους γηγενείς μαθητές, δεν παρατηρείται σημαντική διαφορά των μέσων όρων των δύο επιμέρους ομάδων (αγόρια- κορίτσια) ως προς τους παράγοντες του ερωτηματολογίου με τη χρήση του *t*-κριτηρίου (Πίνακας 33). Από την ανάλυση με *t*-test δε βρέθηκε να υπάρχει στατιστικώς σημαντική επίδραση της μεταβλητής «φύλο» στους δυο παράγοντες: «εξερεύνηση εθνικής ταυτότητας»: ($t_{246} = 0,675, p=0.50 > 0.05, MOA= 4,10 (TA=0,49), MOK= 4,02 (TA=0,55)$), και «δέσμευση εθνικής ταυτότητας»: ($t_{246} = 2,552, p=0.13 > 0.05, MOA=3,88 (TA=0,44), MOK=3,59 (TA=0,57)$). Πάντως και στους δυο παράγοντες, παρατηρείται ότι από τους γηγενείς μαθητές, τα αγόρια «εξερευνούν» και «δεσμεύονται» στην εθνική τους ταυτότητα περισσότερο από τα κορίτσια (με μικρή όμως στατιστική διαφορά).

Πίνακας 33: Υπολογισμός *t*-κριτηρίου μέσω των όρων ως προς το φύλο και τους παράγοντες του ερωτηματολογίου για γηγενείς μαθητές

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Φύλο	Mean	Std. Deviation	t(246)
Εξερεύνηση Ταυτότητας	Αγόρι	4,1023	,49641	0,675
	Κορίτσι	4,0250	,54761	
Δέσμευση Ταυτότητας	Αγόρι	3,8837	,44335	2,552
	Κορίτσι	3,5964	,57770	

*Στατιστική Σημαντικότητα μικρότερη του 0,05

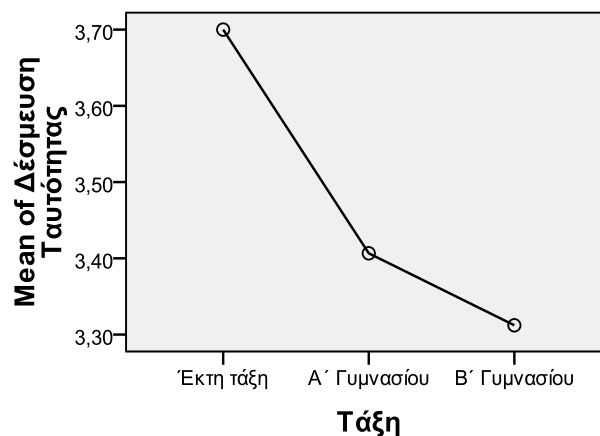
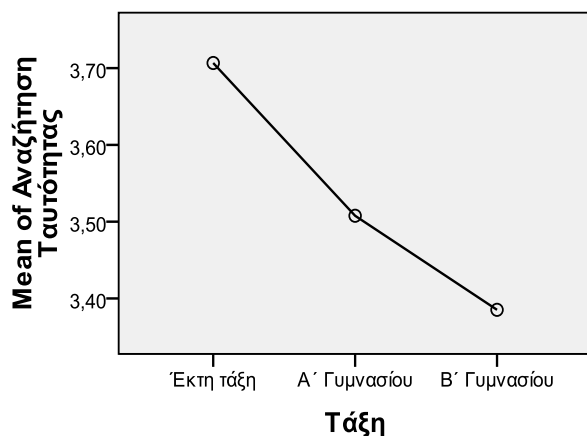
Στη συνέχεια χρησιμοποιήσαμε το test με appona για να δούμε αν υπάρχει συσχέτιση της κατηγορίας «τάξη» με τους δυο παράγοντες του ερωτηματολογίου (εξερεύνηση και δέσμευση εθνικής ταυτότητας) για την ομάδα των αλλοδαπών μαθητών (Πίνακας 34). «εξερεύνηση εθνικής ταυτότητας»: ($p=0,75 > 0,05$, ΜΟΣΤ= 3,70 (ΤΑ=0,67), ΜΟΑΓ= 3,50 (ΤΑ=0,46), ΜΟΒΓ= 3,38 (ΤΑ=0,39) και «δέσμευση εθνικής ταυτότητας»: ($p=0,33 > 0,05$, ΜΟΣΤ=3,70 (ΤΑ=0,71), ΜΟΑΓ=3,40 (ΤΑ=0,53), ΜΟΒΓ= 3,31 (ΤΑ=0,41). Παρατηρούμε ότι η «εξερεύνηση» και η «δέσμευση» εθνικής ταυτότητας των αλλοδαπών μαθητών είναι μεγαλύτερη στη ΣΤ΄ τάξη και μειώνεται εξελικτικά προς τη Β΄ Γυμνασίου. Χωρίς να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους, φαίνεται ότι οι μικρότεροι μαθητές «εξερευνούν» και «δεσμεύονται» περισσότερο στην εθνική τους ταυτότητα από αυτούς των μεγαλύτερων τάξεων.

Πίνακας 34: Υπολογισμός *t*-κριτηρίου μέσω των όρων ως προς την τάξη και τους παράγοντες του ερωτηματολογίου για αλλοδαπούς μαθητές

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Τάξη	Mean	Std. Deviation	
Εξερεύνηση Ταυτότητας	ΣΤ΄ τάξη (N=30)	3,7067	,67616	P=0,75
	Α΄ Γυμνασίου (N=26)	3,5077	,46037	
	Β΄ Γυμνασίου (N=27)	3,3852	,39194	
Δέσμευση Ταυτότητας	ΣΤ΄ τάξη (N=30)	3,7000	,71019	P=0,33
	Α΄ Γυμνασίου (N=26)	3,4066	,53710	
	Β΄ Γυμνασίου (N=27)	3,3122	,41751	

*Στατιστική Σημαντικότητα μικρότερη του 0,05

Σχηματική αναπαράσταση μέσω των όρων ανά τάξη:

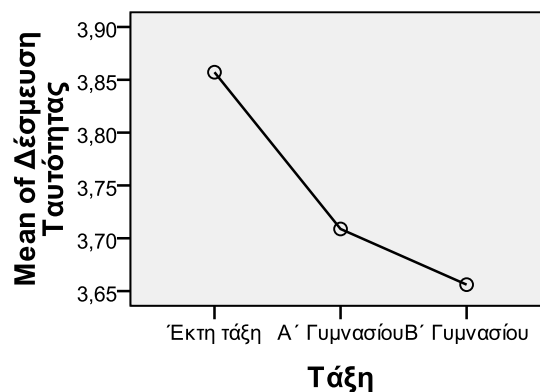
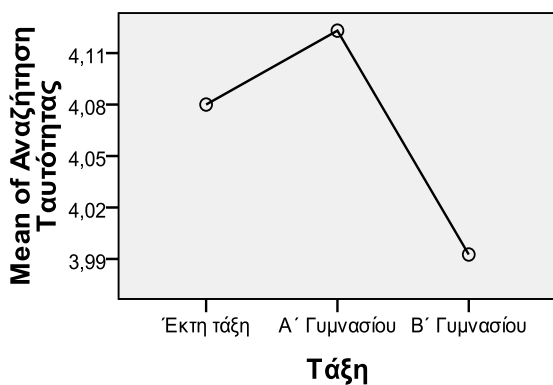


Επίσης χρησιμοποιήσαμε το test με annona για να δούμε αν υπάρχει συσχέτιση της κατηγορίας «τάξη» με τους δυο παράγοντες του ερωτηματολογίου (εξερεύνηση και δέσμευση εθνικής ταυτότητας), για την ομάδα των γηγενών μαθητών. Όσον αφορά την «εξερεύνηση της εθνικής ταυτότητας» αυτή εμφανίζεται εντονότερη στην Α΄ γυμνασίου και χαμηλότερη στη Β΄ γυμνασίου, ενώ όσον αφορά τη «δέσμευση της εθνικής ταυτότητας» αυτή εμφανίζεται εντονότερη στη Στ΄ τάξη με φθίνουσα πορεία προς τη Β΄ γυμνασίου. «εξερεύνηση εθνικής ταυτότητας»: ($p=0,65 > 0,05$, ΜΟΣΤ= 4,08 (ΤΑ=0,52), ΜΟΑΓ= 4,12 (ΤΑ=0,51), ΜΟΒΓ= 3,99 (ΤΑ=0,52) και «δέσμευση εθνικής ταυτότητας»: ($p=0,33 > 0,05$, ΜΟΣΤ=3,85 (ΤΑ=0,57), ΜΟΑΓ=3,70 (ΤΑ=0,48), ΜΟΒΓ= 3,65 (ΤΑ=0,52). Χωρίς να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους, φαίνεται ότι οι μικρότεροι μαθητές «δεσμεύονται» περισσότερο στην εθνική τους ταυτότητα από αυτούς των μεγαλύτερων τάξεων (Πίνακας 35).

Πίνακας 35: Υπολογισμός t-κριτηρίου μέσω των όρων ως προς την τάξη και τους παράγοντες του ερωτηματολογίου για γηγενείς μαθητές

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Τάξη	Mean	Std. Deviation	
Εξερεύνηση Ταυτότητας	ΣΤ΄ τάξη (N=30)	4,0800	,52680	P=0,65
	Α΄ Γυμνασίου (N=26)	4,1231	,51870	
	Β΄ Γυμνασίου (N=27)	3,9926	,52472	
Δέσμευση Ταυτότητας	ΣΤ΄ τάξη (N=30)	3,8571	,57020	P=0,33
	Α΄ Γυμνασίου (N=26)	3,7088	,48231	
	Β΄ Γυμνασίου (N=27)	3,6561	,52303	

*Στατιστική Σημαντικότητα μικρότερη του 0,05



Η διαφορά των μέσων όρων των δύο επιμέρους ομάδων (αστικός-ύπαιθρος) ως προς τους παράγοντες του ερωτηματολογίου έγινε με τη χρήση του t-κριτηρίου (Πίνακας 36). Από την ανάλυση με t-test δε βρέθηκε να υπάρχει στατιστικώς σημαντική επίδραση της μεταβλητής «χώρος» στους δυο παράγοντες: «εξερεύνηση εθνικής ταυτότητας»: ($t_{246} = 1,474$, $p=0.92>0.05$, $MOA= 3,6$ ($TA=0,57$), $MOY= 3,43$ ($TA=0,49$), και «δέσμευση εθνικής ταυτότητας»: ($t_{246} = -,070$, $p=0.76>0.05$, $MOA=3,48$ ($TA=0,64$), $MOY=3,49$ ($TA=0,52$).

Πίνακας 36: Υπολογισμός t-κριτηρίου μέσων όρων ως προς το χώρο κατοικίας και τους παράγοντες του ερωτηματολογίου για αλλοδαπούς μαθητές

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Χώρος	Mean	Std. Deviation	t(246)
Εξερεύνηση Ταυτότητας	Αστικός	3,6122	,56922	1,474
	Υπαιθρος	3,4353	,48859	
Δέσμευση Ταυτότητας	Αστικός	3,4781	,64322	-0,070
	Υπαιθρος	3,4874	,51821	

*Στατιστική Σημαντικότητα μικρότερη του 0,05

9.3 Ανάπτυξη διομαδικών σχέσεων μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών.

Όσον αφορά τις παρέες που επιλέγουν οι μαθητές, το 68,7% των γηγενών μαθητών απάντησε ότι οι παρέες τους αποτελούνται τόσο από ντόπιους όσο και από αλλοδαπούς μαθητές (μικτές παρέες), ενώ οι υπόλοιποι (31.3%) απάντησαν ότι οι παρέες τους αποτελούνται μόνο από ντόπιους. Από την άλλη, 68 αλλοδαποί μαθητές (81,9%) απάντησαν ότι οι παρέες τους αποτελούνται και από ντόπιους και από αλλοδαπούς, 13 αλλοδαποί (15,7%) απάντησαν ότι αποτελούνται μόνο από ντόπιους και 2 αλλοδαποί (2,4%) μόνο από αλλοδαπούς μαθητές (Πίνακας 37).

Σύνθεση παρέας		Γηγενείς	Αλλοδαποί	Σύνολο
μόνο ντόπιους	Αριθμός	26	13	39
	Ποσοστό	31,3%	15,7%	23,5%
ντόπιους και μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες	Αριθμός	57	68	125
	Ποσοστό	68,7%	81,9%	75,3%
μόνο μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες	Αριθμός	0	2	2
	Ποσοστό	,0%	2,4%	1,2%
Σύνολο	Αριθμός	83	83	166
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 37: Σύνθεση παρέας: Γηγενείς-Αλλοδαποί ($p=0,26 > 0,05$)

Τόσο οι αλλοδαποί όσο και οι γηγενείς μαθητές απάντησαν ότι τα άτομα που μπορούν να τους βοηθήσουν περισσότερο σε μια δύσκολη στιγμή (Πίνακας 38) είναι οι γονείς τους (50,6% οι αλλοδαποί και 73,5% οι γηγενείς). Έπειτα, για τους αλλοδαπούς μαθητές, τα άτομα από τα οποία περιμένουν βοήθεια είναι τα αδέρφια τους (22,9%) και μετά οι φίλοι τους (16,9%). Για τους γηγενείς, μετά τους γονείς είναι οι φίλοι τους (13,3%).

Γηγενείς- Αλλοδαποί		Άτομα που μπορούν να σε βοηθήσουν					Σύνολο
		Εκπαιδευτικοί	Φίλοι	Γονείς	Αδέρφια	Συγγενείς	
Γηγενείς	Αριθμός	1	11	61	7	3	83
	Ποσοστό	1,2%	13,3%	73,5%	8,4%	3,6%	100,0%
Αλλοδα- ποί	Αριθμός	0	14	42	19	8	83
	Ποσοστό	,0%	16,9%	50,6%	22,9%	9,6%	100,0%
Σύνολο	Αριθμός	1	25	103	26	11	166
	Ποσοστό	,6%	15,1%	62,0%	15,7%	6,6%	100,0%

Πίνακας 38: Άτομα που μπορούν να σε βοηθήσουν ($p=0,13>0,05$)

Σχετικά με τα άτομα που εμπιστεύονται περισσότερο (Πίνακας 39) 67 γηγενείς μαθητές (80,7%) απάντησαν ότι εμπιστεύονται γηγενείς (άτομα με την ίδια καταγωγή με αυτούς) και 16 (19,3%) ότι εμπιστεύονται και άτομα με διαφορετική καταγωγή. Από τους αλλοδαπούς μαθητές, 49 (59%) απάντησαν ότι εμπιστεύονται άτομα με την ίδια καταγωγή με αυτούς και 34 (41%) ότι εμπιστεύονται και άτομα με διαφορετική καταγωγή.

Άτομα που εμπιστεύεσαι		Γηγενείς-Αλλοδαποί		Σύνολο
		Γηγενείς	Αλλοδαποί	
Άτομα από την ίδια χώρα καταγωγής με τη δική μου	Αριθμός	67	49	116
	Ποσοστό	80,7%	59%	69,9%
Άτομα και με διαφορετική καταγωγή από τη δική μου	Αριθμός	16	34	50
	Ποσοστό	19,3%	41%	30,1%
Σύνολο	Αριθμός	83	83	166
	Ποσοστό	50,0%	50,0%	100,0%

Πίνακας 39: Γηγενείς-Αλλοδαποί: Άτομα που εμπιστεύεσαι ($p=0,02<0,05$)

9.4 Μετανάστες 1^{ης} και 2^{ης} γενιάς: Προσανατολισμός προς τη χώρα υποδοχής.

Οι αλλοδαποί που γεννήθηκαν στην Ελλάδα (μετανάστες 2^{ης} γενιάς) (Πίνακας 40) εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις από τους αλλοδαπούς που γεννήθηκαν στη χώρα καταγωγής τους. Συγκεκριμένα, από τους αλλοδαπούς που γεννήθηκαν στην Ελλάδα, 12 έχουν «άριστη» επίδοση (35,3%), 15 έχουν «πολύ καλές» επιδόσεις (44,1%), 2 έχουν «καλές» (17,6%) και 1 (2,9%) μαθητής «μέτρια» επίδοση. Από τους αλλοδαπούς που δε γεννήθηκαν στην Ελλάδα, 4 έχουν «άριστες» επιδόσεις (8,2%), 22 έχουν «πολύ καλές» (44,9%), 9 έχουν «καλές» (18,4%), 12 έχουν «μέτριες» (24,5%) και 2 «κακές» επιδόσεις (4,1%).

Γεννήθηκαν στην Ελλάδα		Προηγούμενη Σχολική Επίδοση					Σύνολο
		Άριστα	Πολύ Καλά	Καλά	Μέτρια	Κακή	
Μετανάστες 2 ^{ης} γενιάς	Αριθμός	12	15	6	1	0	34
	Ποσοστό	35,3%	44,1%	17,6%	2,9%	,0%	100,0%
Μετανάστες 1 ^{ης} γενιάς	Αριθμός	4	22	9	12	2	49
	Ποσοστό	8,2%	44,9%	18,4%	24,5%	4,1%	100,0%
Σύνολο	Αριθμός	16	37	15	13	2	83
	Ποσοστό	19,3%	44,6%	18,1%	15,7%	2,4%	100,0%

Πίνακας 40: Μετανάστες 1^{ης} & 2^{ης} γενιάς: Προηγούμενη Σχολική Επίδοση ($p=0,00<0,05$)

Πίνακας 41: Υπολογισμός t-κριτηρίου μέσων όρων ως προς τη χώρα γέννησης και τη σχολική επίδοση για αλλοδαπούς μαθητές

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Χώρα Γέννησης	Mean	Std. Deviation	t(246)
Σχολική Επίδοση	Ελλάδα	1,88	,808	-3,860*
	Άλλη	2,71	1,061	

*Στατιστική Σημαντικότητα μικρότερη του 0,05

Η διαφορά των μέσων όρων των δύο επιμέρους ομάδων (Ελλάδα- Χώρα καταγωγής) ως προς τη σχολική επίδοση, έγινε με τη χρήση του t-κριτηρίου (Πίνακας 41). Από την ανάλυση με t-test βρέθηκε να υπάρχει στατιστικώς σημαντική επίδραση της μεταβλητής «χώρα γέννησης» στον παράγοντα «σχολική επίδοση»: ($t_{246} = -3,860$, $p=0,00<0,05$, $MOE = 1,88$ ($TA=,808$), $MOXK = 2,71$ ($TA=1,061$), Έτσι, οι αλλοδαποί μαθητές που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα έχουν πιο καλές επιδόσεις από τους

μαθητές που γεννήθηκαν σε άλλη χώρα και ήρθαν στην Ελλάδα σε μεγαλύτερη ηλικία.

Επίσης εμφανίζεται στατιστική σημαντικότητα ($p=0,03$) ανάμεσα στους μετανάστες που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα (2^{ης} γενιάς) και αυτούς που έχουν γεννηθεί στη χώρα καταγωγής τους (1^{ης} γενιάς) σχετικά με τα άτομα που επιλέγουν να κάνουν παρέα (Πίνακας 42). Όσον αφορά τους μετανάστες 2^{ης} γενιάς, 25 από τους 34 (73,5%) αναφέρουν ότι κάνουν παρέα και με γηγενείς και με αλλοδαπούς μαθητές και 9 (26,5%) απάντησαν ότι κάνουν παρέα μόνο με γηγενείς. Από την άλλη, 39 από τους 49 μετανάστες 1^{ης} γενιάς (79,6%) κάνουν παρέα και με γηγενείς και αλλοδαπούς, 4 (8,2%) μόνο με γηγενείς και 6 (12,2%) μόνο με αλλοδαπούς μαθητές.

Μετανάστες 1 ^{ης} και 2 ^{ης} γενιάς		Σύνθεση παρέας			Σύνολο
		μόνο ντόπιους	ντόπιους και μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες	μόνο μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες	
2 ^{ης} γενιάς	Αριθμός	9	25	0	34
	Ποσοστό	26,5%	73,5%	,0%	100,0%
1 ^{ης} γενιάς	Αριθμός	4	39	6	49
	Ποσοστό	8,2%	79,6%	12,2%	100,0%
Σύνολο	Αριθμός	13	64	6	83
	Ποσοστό	15,7%	77,1%	7,2%	100,0%

Πίνακας 42: Σύνθεση παρέας για μετανάστες 1^{ης} και 2^{ης} γενιάς, ($p=0,03<0,05$)

9.5 Διακρίσεις αλλοδαπών μαθητών είτε από τους συμμαθητές τους είτε από τους εκπαιδευτικούς τους.

Στην άποψη, πιστεύω ότι οι δάσκαλοι/καθηγητές μου δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στους ντόπιους σε σύγκριση με μαθητές με διαφορετική καταγωγή (Πίνακας 43), 62 γηγενείς μαθητές (74,7%) απάντησαν ότι «διαφωνούν» ή «διαφωνούν απόλυτα», 14 μαθητές (16,9%) απάντησαν «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» και 7 μαθητές (8,4%) ότι «συμφωνούν απόλυτα» & «συμφωνούν». Από τους αλλοδαπούς μαθητές, 38 (45,8%) απάντησαν ότι «διαφωνούν» ή «διαφωνούν απόλυτα», 25 μαθητές (30,1%) «ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν» και 20 μαθητές (24%) «συμφωνούν απόλυτα» & «συμφωνούν» ότι οι δάσκαλοι τους δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στους ντόπιους (Δείκτης σημαντικότητας: $p=0,03<0,05$).

Γηγενείς-Αλλοδαποί		Πιστεύω ότι οι δάσκαλοι/καθηγητές μου δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στους ντόπιους σε σύγκριση με μαθητές με διαφορετική καταγωγή					Σύνολο
		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	
Γηγενείς	Αριθμός	39	23	14	2	5	83
	Ποσοστό	47,0%	27,7%	16,9%	2,4%	6,0%	100,0%
Αλλοδαποί	Αριθμός	24	14	25	10	10	83
	Ποσοστό	28,9%	16,9%	30,1%	12,0%	12,0%	100,0%
Σύνολο	Αριθμός	63	37	39	12	15	166
	Ποσοστό	38,0%	22,3%	23,5%	7,2%	9,0%	100,0%

Πίνακας 43: Γηγενείς-Αλλοδαποί: «Πιστεύω ότι οι δάσκαλοι/καθηγητές μου δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στους ντόπιους σε σύγκριση με μαθητές με άλλη καταγωγή»

Στην άποψη, οι συμμαθητές και ο δάσκαλος/καθηγητές μου σέβονται τη γλώσσα, τη θρησκεία μου κτλ. (Πίνακας 44) 57 αλλοδαποί μαθητές (68,7%) απάντησαν ότι «συμφωνούν απόλυτα» & «συμφωνούν» (δηλαδή ότι οι συμμαθητές τους και οι καθηγητές σέβονται τη διαφορετικότητά τους), 17 μαθητές (20,5%) «ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν» και 9 μαθητές (10,8%) «διαφωνούν» (δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές τους δε σέβονται της διαφορετικότητά τους).

Οι συμμαθητές και ο δάσκαλος/καθηγητές μου σέβονται τη γλώσσα, τη θρησκεία μου κτλ.	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ	9	10,8%	10,8%
Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	17	20,5%	31,3%
Συμφωνώ	24	28,9%	60,2%
Συμφωνώ Απόλυτα	33	39,8%	100,0%
Σύνολο	83	100,0%	

Πίνακας 44: Σεβασμός γλώσσας, θρησκείας αλλοδαπών

9.6 Γηγενείς- αλλοδαποί μαθητές: Συνεργασία γονέων τους με εκπαιδευτικούς.

Στην άποψη, οι γονείς μου επικοινωνούν συχνά με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ενημερώνονται για την πρόοδο μου, (Πίνακας 45) 70 γηγενείς μαθητές (84,3%) απάντησαν ότι οι γονείς τους επικοινωνούν συχνά (συμφωνώ & συμφωνώ απόλυτα) και 12 (14,5%) απάντησαν «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», ενώ από τους αλλοδαπούς, 36 (43,3%) απάντησαν ότι οι γονείς τους επικοινωνούν συχνά με τους εκπαιδευτικούς (συμφωνώ & συμφωνώ απόλυτα), 24 μαθητές (28,9%) απάντησαν «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» και 23 (27,7%) απάντησαν ότι «διαφωνούν» ή «διαφωνούν απόλυτα».

Γηγενείς-Αλλοδαποί		Οι γονείς μου επικοινωνούν συχνά με τους δασκάλους/καθηγητές και ενημερώνονται για την πρόοδο μου					Σύνολο
		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	
Γηγενείς	Αριθμός	0	1	12	39	31	83
	Ποσοστό	,0%	1,2%	14,5%	47,0%	37,3%	100,0%
Αλλοδαποί	Αριθμός	2	21	24	29	7	83
	Ποσοστό	2,4%	25,3%	28,9%	34,9%	8,4%	100,0%
Σύνολο	Αριθμός	2	22	36	68	38	166
	Ποσοστό	1,2%	13,3%	21,7%	41,0%	22,8%	100,0%

Πίνακας 45: Γηγενείς-Αλλοδαποί: «Οι γονείς μου επικοινωνούν συχνά με τους δασκάλους/καθηγητές και ενημερώνονται για την πρόδοό μου» ($p=0,00 < 0,05$)

Όσον αφορά την ίδια άποψη, οι γονείς μου επικοινωνούν συχνά με τους δασκάλους/καθηγητές και ενημερώνονται για την πρόδοό μου (Πίνακας 46) εξειδικεύοντας την ανάλυση ανάμεσα στους μετανάστες 1^{ης} και 2^{ης} γενιάς, παρατηρούμε τα εξής: Από τους μετανάστες μαθητές 1^{ης} γενιάς 18 (36,8%) δηλώνουν ότι οι γονείς τους δεν επικοινωνούν συχνά με τους εκπαιδευτικούς τους («διαφωνούν» ή «διαφωνούν απόλυτα»), 16 (32,7%) «ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν» με την άποψη και 15 (30,6%) δηλώνουν ότι οι γονείς τους επικοινωνούν συχνά με τους εκπαιδευτικούς τους («συμφωνούν» ή «συμφωνούν απόλυτα»). Από τους μετανάστες μαθητές 2^{ης} γενιάς 5 (14,7%) δηλώνουν ότι οι γονείς τους δεν επικοινωνούν συχνά με τους εκπαιδευτικούς τους («διαφωνούν» ή «διαφωνούν απόλυτα»), 8 (23,5%) «ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν» με την άποψη και 21 (61,8%) δηλώνουν ότι οι γονείς τους επικοινωνούν συχνά με τους εκπαιδευτικούς τους («συμφωνούν» ή «συμφωνούν απόλυτα»).

Αλλοδαποί		Οι γονείς μου επικοινωνούν συχνά με τους δασκάλους/καθηγητές και ενημερώνονται για την πρόδοό μου					Σύνολο
		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	
Μετανάστης 2 ^{ης} γενιάς	Αριθμός	0	5	8	16	5	34
	Ποσοστό	,0%	14,7%	23,5%	47,1%	14,7%	100,0%
Μετανάστης 1 ^{ης} γενιάς	Αριθμός	2	16	16	13	2	49
	Ποσοστό	4,1%	32,7%	32,7%	26,5%	4,1%	100,0%
Σύνολο	Αριθμός	2	21	24	29	7	83
	Ποσοστό	2,4%	25,3%	28,9%	34,9%	8,4%	100,0%

Πίνακας 46: Μετανάστες 1^{ης} & 2^{ης} γενιάς: Οι γονείς μου επικοινωνούν συχνά με τους δασκάλους/καθηγητές ($p=0,02 < 0,05$)

10 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

10.1 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές τριών τάξεων (ΣΤ΄ τάξη δημοτικού, Α΄ & Β΄ γυμνασίου). Χρησιμοποιήθηκε ίσος αριθμός γηγενών και αλλοδαπών ώστε να τους παραβάλλουμε τόσο ως προς τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, όσο και ως προς τις απόψεις τους. Οι περισσότεροι μαθητές προέρχονται από αστικό χώρο (σε αντιστοιχία με τη διασπορά του μαθητικού δυναμικού της Χίου) ενώ ο αριθμός ανά τάξη και φύλο ήταν μοιρασμένος ισότιμα (σχεδόν ίσος αριθμός αγοριών-κοριτσιών). Οι περισσότεροι αλλοδαποί μαθητές προέρχονται (σε πολύ μεγάλο ποσοστό) από την Αλβανία (το ίδιο επικρατεί όπως έχει αναφερθεί και στις περισσότερες περιοχές της Ελλάδας- σύμφωνα με τα στοιχεία της απογραφής του 2001, το 57,5% των αλλοδαπών που κατοικούν στην Ελλάδα προέρχονται από την Αλβανία), ενώ οι περισσότεροι έχουν γεννηθεί στη χώρα καταγωγής τους.

Οι γηγενείς μαθητές εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα σε σχέση με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους και αυτό επιβεβαιώνει τη θεωρία σχετικά με τα προβλήματα/δυσκολίες στη γλώσσα και την κουλτούρα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές όταν έρχονται να ζήσουν σε ένα διαφορετικό κοινωνικό περιβάλλον. Τα παιδιά των αλλοδαπών έχουν την ιδιαιτερότητα ότι μεγαλώνουν μέσα σε μια γλωσσική σύγχυση, γιατί άλλη γλώσσα μιλάνε στο σπίτι και άλλη στη γειτονιά ή στο σχολείο. Στο σχολείο χρησιμοποιούν, αναγκαστικά, τη γλώσσα της χώρας υποδοχής ενώ στο σπίτι τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι αλλοδαποί που γεννήθηκαν στην Ελλάδα (μετανάστες 2^{ης} γενιάς) πετυχαίνουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα του σχολείου σε σχέση με αυτούς που γεννήθηκαν στη χώρα καταγωγής τους (μετανάστες 1^{ης} γενιάς). Αυτό μπορεί να οφείλεται σε δυσκολίες προσαρμογής στο νέο περιβάλλον, σε δυσκολία χρήσης της ελληνικής γλώσσας και σε έλλειψη βοήθειας από το σπίτι. Ο Cummins, όπως αναφέραμε, επισημαίνει ότι *η μητρική γλώσσα θα πρέπει να διακινείται ελεύθερα μέσα στο σχολείο*. Όμως αυτό δε συμβαίνει. Αντίθετα, η χρήση από τους αλλοδαπούς της μητρικής τους γλώσσας στο σχολείο, τους στιγματίζει και τους περιθωριοποιεί. Η σχολική αποτυχία των δίγλωσσων/αλλοδαπών μαθητών συχνά αποδίδεται στα (υποτιθέμενα) αρνητικά γνωρίσματα της γλώσσας τους και του οικογενειακού τους περιβάλλοντος (πχ. ότι οι γονείς τους δεν ενδιαφέρονται, δε βοηθούν, δε θέλουν να

ενσωματωθούν στην κοινωνία της πλειονότητας). Πολλοί ερευνητές όπως οι Edwards & Pritchard Newcombe (2006:138) επισημαίνουν ότι τα παιδιά είναι καλό να εκπαιδεύονται χρησιμοποιώντας τόσο τη μητρική γλώσσα όσο και τη γλώσσα του σχολείου, καθώς έτσι αυξάνονται οι πιθανότητες για σχολική επιτυχία.

Οι περισσότεροι αλλοδαποί μαθητές (χωρίς διαφοροποίηση 1^{ης} & 2^{ης} γενιάς) απαντούν ότι οι οικογένειές τους διατηρούν συχνές επαφές με τη χώρα καταγωγής τους και αυτό δείχνει τους στενούς δεσμούς της οικογένειάς τους με τη χώρα καταγωγής τους και τον πιθανό προσανατολισμό τους σε μια μελλοντική επιστροφή εκεί. Επιβεβαιώνεται λοιπόν ότι οι οικογένειες των αλλοδαπών μαθητών είναι προσανατολισμένες στη χώρα καταγωγής. Ο προσανατολισμός αυτός μπορεί να διαφοροποιηθεί για τους μετανάστες 2^{ης} και 3^{ης} γενιάς καθώς, όπως έχει αναφερθεί, οι μετανάστες 2^{ης} & 3^{ης} γενιάς είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στη χώρα υποδοχής.

Οι γονείς των γηγενών μαθητών είναι περισσότερο μορφωμένοι (απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης) και κατέχουν περισσότερες δημόσιες και ιδιωτικές θέσεις εργασίας, ενώ οι γονείς των αλλοδαπών είναι κυρίως απόφοιτοι υποχρεωτικής εκπαίδευσης γι αυτό και απασχολούνται κυρίως ως ανειδίκευτοι εργάτες (οικοδόμοι, τεχνίτες, οικιακές βοηθοί). Αυτό επιβεβαιώνει τη θέση ότι το μεγαλύτερο μέρος των αλλοδαπών που έρχονται στην Ελλάδα είναι ανειδίκευτοι εργάτες και πρωταρχικός στόχος της εγκατάστασής τους στην Ελλάδα είναι η εύρεση εργασίας.

Οι γηγενείς, όπως και οι αλλοδαποί μαθητές στηρίζονται και αναμένουν βοήθεια περισσότερο από τους γονείς τους (και κατόπιν από τα αδέρφια τους), γεγονός που καταδεικνύει τη «δύναμη» της οικογένειας, ως χώρου στον οποίο βρίσκουν «σταθερό καταφύγιο» οι μαθητές όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Η συναισθηματική και αξιολογική σύνδεση του παιδιού με την οικογένεια είναι πολύ σημαντική και προσφέρει στα παιδιά συναισθηματική κάλυψη και ισορροπία, αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους και τα προστατεύει σε περιπτώσεις απογοήτευσης, απόρριψης, ειδικά όταν πρόκειται για αλλοδαπούς, όπου ο στιγματισμός και η απογοήτευση είναι πιο συχνά φαινόμενα.

10.2 Δέσμευση και Εξερεύνηση εθνικής ταυτότητας μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών

Η εθνική ταυτότητα είναι μια κοινωνική ταυτότητα, ξεχωρίζει όμως από τις υπόλοιπες κοινωνικές ταυτότητες στο ότι τα μέλη της συνενώνονται στην ιδέα της κοινής καταγωγής, της κοινής ιστορίας, γλώσσας και θρησκείας (Vermeulen, Hans & Pels, 1984:278). Ο George Herbert πιστεύει πως η ταυτότητα του ατόμου δεν είναι στατική αλλά εξελίσσεται και αναδιαμορφώνεται συνεχώς μέσα από τη συμμετοχή του ατόμου σε κοινωνικές ομάδες και άλλες κοινωνικές διαδικασίες.

Στους ανηλίκους, η ταυτότητα διαμορφώνεται σε συνάρτηση με το βαθμό που το νεαρό άτομο *εξερευνά* εναλλακτικές επιλογές και *δεσμεύεται* σε τομείς όπως το επάγγελμα, οι ρόλοι του φύλου, η θρησκεία, οι διαπροσωπικές σχέσεις (Παυλόπουλος, Γεωργαντή & Μπεζεβέγκης, 2010).

Όσον αφορά τις συνιστώσες της δέσμευσης και της εξερεύνησης της εθνικής ταυτότητας των μαθητών παρατηρείται ότι οι γηγενείς μαθητές «δεσμεύονται» και «εξερευνούν» περισσότερο την εθνική τους ταυτότητα σε σχέση με τους αλλοδαπούς μαθητές. Αυτό ίσως να οφείλεται στις συνθήκες στις οποίες μεγαλώνουν/βιώνουν οι αλλοδαποί μαθητές καθώς βρίσκονται μακριά από τη χώρα καταγωγής τους και εκπαιδεύονται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δεν ενδιαφέρεται για τη δική τους εθνική ταυτότητα και συνεπώς δεν είναι εύκολο για αυτούς να διατηρούν, σε τόσο βαθμό, όσο οι γηγενείς (των οποίων η εθνική ταυτότητα ενισχύεται από το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα), τα στοιχεία της εθνικής τους ταυτότητας. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (όπως και κάθε εθνικό σύστημα εκπαίδευσης) περιθωριοποιεί τη διαφορετική ταυτότητα των αλλοδαπών και τους υποχρεώνει να αφομοιωθούν (γλωσσικά, πολιτισμικά) καθώς σε αντίθετη περίπτωση αποτυγχάνουν και αποκλείονται. Η «αξία της ομοιογένειας» είναι αυτή που σε μεγάλο βαθμό επικρατεί στα ελληνικά σχολεία.

Το γεγονός πάντως ότι και στις δυο ομάδες μαθητών (γγενείς- αλλοδαποί) το πρόσημο της «δέσμευσης» και της «εξερεύνησης» είναι θετικό (+) συνεπάγεται ότι τόσο οι γηγενείς όσο και οι αλλοδαποί έχουν μια *κατακτημένη ταυτότητα* (+E, +Δ) δηλαδή εξερευνούν και δεσμεύονται στην εθνική τους ταυτότητα. Αυτό σημαίνει ότι οι αλλοδαποί μαθητές έχουν επιλέξει τη στρατηγική της εναρμόνισης, δηλαδή τη συνύπαρξη πολιτισμικών στοιχείων τόσο της χώρας προέλευσης όσο και της χώρας υποδοχής. Αυτό συμβάλλει, όπως έχει ήδη αναφερθεί, στην ομαλή ψυχολογική

προσαρμογή των μαθητών, τη σταθεροποίηση της ταυτότητας και τη μείωση των εσωτερικών συγκρούσεων. Η διαμόρφωση μεικτής εθνικής ταυτότητας συνοδεύεται από την υιοθέτηση και το συνδυασμό στοιχείων τόσο από την κουλτούρα της χώρας καταγωγής όσο και από την κουλτούρα της κοινωνίας υποδοχής (στρατηγική εναρμόνισης), (Phinney et al., 2001). Η εναρμόνιση επιφέρει τον αποτελεσματικό επιπολιτισμό καθώς έτσι επιτυγχάνεται η διαπροσωπική και ενδοπροσωπική ισορροπία και λειτουργικότητα από τους αλλοδαπούς (κοινωνικο-πολιτισμική προσαρμογή), (Παυλόπουλος et al., 2009:403). Σε έρευνα της Πρελορέντζου και Ντάλλα (2003) διαπιστώθηκε επίσης προτίμηση (των μαθητών από την Αλβανία) στην τακτική της εναρμόνισης, δηλαδή στην ταύτιση με στοιχεία της καινούριας χώρας, με ταυτόχρονη διατήρηση των θετικών στοιχείων της διαφορετικής ταυτότητας.

Εξάλλου, όπως έχει ήδη λεχθεί, η ταυτότητα λειτουργεί με βάση τρεις διαδικασίες:

1. Αφομοίωση: Υποδοχή και ενσωμάτωση από τον αλλοδαπό μαθητή νέων στοιχείων στη δομή της ταυτότητάς του.
2. Συμμόρφωση: Ο αλλοδαπός μαθητής τροποποιεί την υπάρχουσα δομή για να συμπεριληφθούν νέα στοιχεία.
3. Αξιολόγηση: Ο μαθητής αξιολογεί ποια στοιχεία θα αφομοιωθούν στη δομή της ταυτότητας.

Σχετικά λοιπόν με την 1^η ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται από την έρευνα ότι: *οι γηγενείς «δεσμεύονται» και «εξερευνούν» περισσότερο την εθνική τους ταυτότητα σε σχέση με τους αλλοδαπούς μαθητές.*

10.3 Εξάρτηση του βαθμού Δέσμευσης και Εξερεύνησης της εθνικής ταυτότητας από την ηλικία, το φύλο και την περιοχή εγκατάστασης των μαθητών.

Δεν παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση όσον αφορά τις δυο συνιστώσες (δέσμευση και εξερεύνηση) ανάμεσα στα δυο φύλα (αγόρια- κορίτσια). Αυτό σημαίνει ότι τα δυο φύλα τόσο της ομάδας των αλλοδαπών όσο και των γηγενών μαθητών (αγόρια-κορίτσια) «δεσμεύονται» και «εξερευνούν» την εθνική τους ταυτότητα στον ίδιο βαθμό (χωρίς σημαντικές αποκλίσεις), αποδεικνύοντας ότι ο

παράγοντας αυτός (φύλο) δε διαδραματίζει σημαντικό διαφοροποιητικό ρόλο για τις δυο συνιστώσες της εθνικής ταυτότητας.

Παρατηρείται ωστόσο μια μείωση (όχι βέβαια ιδιαίτερα σημαντική) στην τάση και το βαθμό «δέσμευσης» και «εξερεύνησης» της εθνικής ταυτότητας στους αλλοδαπούς μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων. Οι αλλοδαποί μαθητές «δεσμεύονται» και «εξερευνούν» την εθνική τους ταυτότητα περισσότερο στη ΣΤ΄ τάξη και λιγότερο στο γυμνάσιο ακολουθώντας μια φθίνουσα πορεία. Αυτό (μπορεί να) οφείλεται στην ολοένα αυξανόμενη προσαρμογή των αλλοδαπών στην κοινωνία υποδοχής καθώς μεγαλώνουν σε αυτή. Όσον αφορά τους γηγενείς μαθητές και αυτοί (όπως και οι αλλοδαποί) παρουσιάζουν μια φθίνουσα πορεία (καθώς μεγαλώνουν ηλικιακά) ως προς το βαθμό «δέσμευσης» της εθνικής τους ταυτότητας, αλλά ως προς την «εξερεύνηση» της εθνικής ταυτότητας διαφοροποιούνται από τους αλλοδαπούς καθώς οι γηγενείς μαθητές της Α΄ γυμνασίου δείχνουν να «αναζητούν» περισσότερο την εθνική τους ταυτότητα από αυτούς της ΣΤ΄ τάξης και της Β΄ γυμνασίου.

Δε φαίνεται ο χώρος εγκατάστασης (αστικός- ύπαιθρος) των αλλοδαπών μαθητών να μεταβάλλει το βαθμό «δέσμευσης» και «εξερεύνησης» της εθνικής τους ταυτότητας. Τόσο οι αλλοδαποί μαθητές της πόλης της Χίου όσο και αυτοί που κατοικούν στα χωριά δείχνουν να «δεσμεύονται» και να «εξερευνούν» το ίδιο την εθνική τους ταυτότητα. Αν και από άλλες έρευνες έχει αποδειχθεί ότι ο χώρος εγκατάστασης παίζει σημαντικό ρόλο στην ομαλή προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών (οι αλλοδαποί προσαρμόζονται καλύτερα στην ύπαιθρο) στην παρούσα έρευνα δε φαίνεται διαφοροποίηση, με τη σημείωση βέβαια ότι η πόλη της Χίου είναι μια μικρή πόλη και όχι μια μεγαλούπολη (π.χ. Αθήνα) όπου εκεί ίσως τα αποτελέσματα θα ήταν διαφορετικά. Οι συνεκτικοί δεσμοί που δημιουργούνται σε μια μικρή πόλη (Χίος) είναι πιο ισχυροί από αυτούς που δημιουργούνται στα μεγάλα αστικά κέντρα.

Σχετικά με την 2^η ερευνητική υπόθεση αν *η «δέσμευση» και «εξερεύνηση» της εθνικής ταυτότητας των μαθητών εξαρτάται από την ηλικία (τάξη), το φύλο και την περιοχή εγκατάστασης των μαθητών* διαπιστώθηκε ερευνητικά ότι *δεν εξαρτάται από το φύλο και το χώρο* εγκατάστασης των μαθητών αλλά *εξαρτάται εν μέρει από την τάξη και την ηλικία* των μαθητών.

10.4 Ανάπτυξη διομαδικών σχέσεων μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών.

Οι σχέσεις που αναπτύσσει το παιδί με τους συνομηλίκους, η αποδοχή του από την ομάδα των συνομηλίκων και η θετική σύγκριση μαζί τους διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ομαλή ψυχοκοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή του. Το παιδί για να αναπτυχθεί ομαλά είναι καλό να ανήκει στην ομάδα των συνομηλίκων και να είναι αποδεκτό από το περιβάλλον της ομάδας.

Οι μαθητές επιλέγουν στην πλειοψηφία τους «μικτές» παρέες. Τα 2/3 των γηγενών έχουν μικτές παρέες, ενώ το 1/3 των γηγενών κάνουν παρέα μόνο με ντόπιους. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να ερμηνευτεί με πολλές οπτικές. Αρχικά είναι θετικό το γεγονός ότι οι περισσότεροι γηγενείς μαθητές «εμπερικλείουν» στις παρέες τους και αλλοδαπούς μαθητές παρά τα αρνητικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που κυριαρχούν μέσα στις οικογένειές τους για τους αλλοδαπούς. Η διαπροσωπική επαφή, στα πλαίσια της τάξης, του γηγενή και του αλλοδαπού μαθητή εξαλείφει τις προκαταλήψεις, αναστρέφει την αρνητική «εικόνα» για τους αλλοδαπούς και επιτρέπει την ένταξη αυτών μέσα στις παρέες των γηγενών. Ο αλλοδαπός μαθητής χρειάζεται αυτήν την αποδοχή από τους γηγενείς συμμαθητές του, καθώς η αποδοχή του από την ομάδα των συνομηλίκων και η θετική σύγκριση μαζί τους, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ομαλή ψυχοκοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή του και αυξάνει την κοινωνικοποίησή του και την προσαρμογή του στο κοινωνικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής. Οι γηγενείς συμμαθητές είναι οι «σημαντικοί άλλοι» στους οποίους ο αλλοδαπός μαθητής προσβλέπει προκειμένου να «αναγνωριστεί» από την ομάδα της τάξης και να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και θετική αυτοεικόνα. Η θεωρία του Mead (1934) επισημαίνει ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση πραγματοποιείται μέσα από την επικοινωνία του παιδιού με τους «σημαντικούς άλλους», δηλαδή αυτοί που παίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση του παιδιού είναι οι γονείς, οι συνομήλικοι, οι εκπαιδευτικοί.

Η θετική αναγνώριση μιας ομάδας από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ανήκει, αυξάνει την αυτοεκτίμηση των μελών της. Όπως έχει αναφερθεί η διατήρηση σχέσεων με τους συμπατριώτες, αφενός, και η διατήρηση σχέσεων με μέλη της ευρύτερης κοινωνίας (γγενείς) αφετέρου αποτελούν πρωτεύοντα στοιχεία στην επιλογή της στρατηγικής επιπολιτισμού των μεταναστών.

Από την άλλη, υπάρχει και ένα σημαντικό κομμάτι γηγενών μαθητών που επιλέγει μόνο ντόπιους στις παρέες του. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε τυχαίο γεγονός

(απλά δεν έτυχε να υπάρχει αλλοδαπός στην παρέα τους) ή σε λόγους «διάκρισης» και επικράτησης προκαταλήψεων (αντίληψη για πολιτισμική καθαρότητα) σε βάρος των αλλοδαπών μαθητών. Αυτές οι προκαταλήψεις «κρατούν» μακριά τους γηγενείς από τους αλλοδαπούς, δημιουργώντας τους σε πολλές περιπτώσεις αισθήματα απογοήτευσης και ντροπής. Επίσης, από την έρευνα προκύπτει ότι οι παρέες (η σύνθεσή τους) των μαθητών δεν εξαρτώνται από την ηλικία και την τάξη στην οποία φοιτούν.

Ο αλλοδαπός μαθητής μπορεί να βρει σημεία σύγκλισης με τους γηγενείς μαθητές. Ανάμεσα στην ομάδα της πλειονότητας (γηγενείς) και τις «διαφορετικές» ομάδες (αλλοδαποί) υπάρχουν πολλές παράλληλες κοινωνικές ταυτότητες, εκτός από τη θρησκεία και την καταγωγή. Υπάρχουν κοινές αξίες που ενώνουν τα διαφορετικά «εμείς» με τους «άλλους», υπάρχουν κοινές επιδιώξεις, κοινά προβλήματα, κοινοί στόχοι (Ανδρούτσου & Ασκούνη, 2011:26).

Οι αλλοδαποί σε πολύ μεγάλο βαθμό (82%) έχουν «μικτές» παρέες καθώς η παρέα με τους γηγενείς αποτελεί γι αυτούς «διαβατήριο» αναγνώρισης και αποδοχής από την κοινωνία υποδοχής, ενώ αυξάνει την αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμησή τους.

Το γεγονός πάντως ότι η συντριπτική πλειονότητα από τους γηγενείς μαθητές απάντησαν ότι εμπιστεύονται περισσότερο άτομα με την ίδια με αυτούς καταγωγή δείχνει ότι ακόμα υπάρχει ισχυρό το στοιχείο της εθνικότητας στους γηγενείς μαθητές, διατηρώντας κάποια επιφυλακτικότητα για τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Εξάλλου τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις δρουν στο ασυνείδητο. Από την άλλη, οι αλλοδαποί εμφανίζονται λιγότερο επιφυλακτικοί και πιο ανοιχτοί σε θέματα εμπιστοσύνης απέναντι στους γηγενείς.

Σχετικά λοιπόν με τη 3^η ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται από την έρευνα ότι *έχουν αναπτυχθεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό διομαδικές σχέσεις μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών* αν και οι διομαδικές αυτές σχέσεις, όπως προκύπτει, δε διαπνέονται και από την αντίστοιχη εμπιστοσύνη. Επιβεβαιώνεται αυτό που έχει αναφερθεί και σε άλλες έρευνες δηλαδή ότι οι Έλληνες μαθητές είναι «ανοιχτοί» στη διαφορετικότητα.

10.5 Μετανάστες 1^{ης} και 2^{ης} γενιάς: Προσανατολισμός προς τη χώρα υποδοχής.

Στην έρευνα προέκυψε ότι οι μετανάστες που έχουν γεννηθεί στη χώρα καταγωγής τους (μετανάστες 1^{ης} γενιάς) είναι λίγο περισσότεροι από αυτούς που γεννήθηκαν στην Ελλάδα (μετανάστες 2^{ης} γενιάς). Από την ανάλυση προκύπτει ότι οι μετανάστες που γεννήθηκαν στην Ελλάδα (μετανάστες 2^{ης} γενιάς) εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο από τους μετανάστες που γεννήθηκαν στη χώρα καταγωγής τους (μετανάστες 1^{ης} γενιάς). Αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ευκολότερη προσαρμογή των μεταναστών 2^{ης} γενιάς στη χώρα υποδοχής, την καλύτερη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας (ελληνικής) και την ενσωμάτωση στοιχείων της ελληνικής κουλτούρας στον τρόπο ζωής τους, σε αντίθεση με τους μετανάστες 1^{ης} γενιάς που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε όλα τα παραπάνω (γλώσσα, κουλτούρα, συνήθειες), λόγω του λιγότερου χρόνου προσαρμογής τους και του εντονότερου συναισθηματικού «δεσίματος» με τη χώρα καταγωγής. Η οικογένεια της 2^{ης} γενιάς έχει την ευχέρεια να μπορεί να κινείται και στα δυο κοινωνικό-πολιτιστικά συστήματα (χώρα καταγωγής- χώρα υποδοχής), λόγω της μεγαλύτερης ευελιξίας της, ενώ η οικογένεια της 1^{ης} γενιάς κατά κανόνα προσανατολίζεται στα συστήματα της χώρας προέλευσης (Δαμανάκης, 1993:56).

Όσον αφορά τη σύνθεση της παρέας τους, τόσο οι μετανάστες 2^{ης} όσο και οι μετανάστες 1^{ης} γενιάς, σε μεγάλο βαθμό κάνουν παρέα τόσο με γηγενείς όσο και με αλλοδαπούς. Στοιχείο διαφοροποίησης αποτελεί το γεγονός ότι οι μετανάστες 1^{ης} γενιάς επιλέγουν, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μετανάστες 2^{ης} γενιάς, να κάνουν παρέα μόνο (αποκλειστικά) με αλλοδαπούς (συμπατριώτες τους) ενώ οι μετανάστες 2^{ης} γενιάς δεν επιλέγουν να κάνουν παρέα αποκλειστικά με αλλοδαπούς (εν αντιθέσει αρκετοί επιλέγουν να κάνουν παρέα μόνο με γηγενείς). Αυτό μπορεί να συμβαίνει επειδή αρκετοί μετανάστες 2^{ης} γενιάς έχουν ενταχθεί τόσο πολύ στην κοινωνία υποδοχής ώστε δεν επιθυμούν την παρέα με αλλοδαπούς (συμπατριώτες τους) καθώς αυτό ίσως τους στιγματίσει, ενώ αντίθετα οι γηγενείς αποτελούν για αυτούς παρέα καταξίωσης και αποβολής των «αρνητικών» στερεοτυπικών χαρακτηριστικών που τους συνοδεύουν λόγω της καταγωγής τους. Οι μετανάστες 2^{ης} γενιάς σε μεγάλο βαθμό επιδιώκουν να καταξιωθούν και να ανέλθουν κοινωνικά στη χώρα υποδοχής (είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στη χώρα υποδοχής) για αυτό και επιδιώκουν μερικοί από αυτούς τη συναναστροφή αποκλειστικά με γηγενείς.

Σχετικά λοιπόν με την 4^η ερευνητική υπόθεση συμπεραίνουμε ότι *οι μετανάστες 2^{ης} γενιάς τείνουν να είναι περισσότερο προσανατολισμένοι προς τη χώρα υποδοχής σε σχέση με τους μετανάστες 1^{ης} γενιάς.*

10.6 Διακρίσεις αλλοδαπών μαθητών είτε από τους συμμαθητές τους είτε από τους εκπαιδευτικούς τους.

Οι διακρίσεις αναφέρονται στις εμφανείς διαφοροποιήσεις σε βάρος μιας ομάδας ή ατόμων με στοιχεία αρνητικής συμπεριφοράς και αποκλεισμού (Πατσιαούρας, 2008:291). Τη διάκριση (αν και κατά πόσο υφίσταται) προς τους αλλοδαπούς μαθητές τη διερευνήσαμε μέσα από δυο απόψεις, στις οποίες οι αλλοδαποί κλήθηκαν να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν. Η πρώτη άποψη ήταν: *οι συμμαθητές και ο δάσκαλος/καθηγητές μου σέβονται τη γλώσσα, τη θρησκεία μου και η δεύτερη: πιστεύω ότι οι δάσκαλοι/καθηγητές μου δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στους γηγενείς σε σύγκριση με μαθητές με διαφορετική καταγωγή.*

Όσον αφορά την πρώτη άποψη, οι περισσότεροι αλλοδαποί (τα 2/3) πιστεύουν ότι οι συμμαθητές τους και οι δάσκαλοί τους σέβονται τη γλώσσα τους, τη θρησκεία και την κουλτούρα τους. Υπήρχαν όμως και κάποιοι αλλοδαποί μαθητές (περίπου το 1/3 του δείγματος των αλλοδαπών) που απάντησαν ότι οι γηγενείς δε σέβονται τη γλώσσα, τη θρησκεία τους ή ήταν επιφυλακτικοί στο να δώσουν μια σαφή απάντηση. Περισσότερο εκφραστές αυτής της άποψης ήταν οι μετανάστες 2^{ης} γενιάς. Η ξενική προφορά αποτελεί το μεγαλύτερο πρόβλημα για τους αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίοι έχουν μεγαλώσει στη χώρα καταγωγής. Σύμφωνα με τον Νικολάου (2000:48) ο αλλοδαπός μαθητής από τη μια επιδιώκει να είναι όμοιος με τους γηγενείς μαθητές, όμως από την άλλη έχει να αντιμετωπίσει τον έλεγχο από την οικογένεια ή την κοινότητα στην οποία ανήκει. Έτσι το παιδί βιώνει μια πολιτισμική σύγκρουση στο σχολείο. Η γλώσσα τους στιγματίζει και συχνά τους δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα. Έτσι, οι αλλοδαποί μαθητές συχνά υιοθετούν αμυντική στάση απέναντι στο νέο περιβάλλον (Νικολάου, 2000:52).

Σχετικά με τη δεύτερη άποψη, ένα μέρος των αλλοδαπών μαθητών (περίπου το 1/4) πιστεύει ότι οι δάσκαλοι και οι καθηγητές τους δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στους γηγενείς σε σχέση με τους αλλοδαπούς μαθητές, ενώ υπάρχουν πολλοί (το 1/3 του δείγματος των αλλοδαπών) που δεν παίρνουν σαφή θέση ή δεν

μπορούν να απαντήσουν. Οι περισσότεροι πάντως (περίπου οι μισοί αλλοδαποί του δείγματος) πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί τους δεν τους «διακρίνουν» από τους συμμαθητές τους. Σύμφωνα με τον Μάνο (2000:311) όταν ένα παιδί υφίσταται «διάκριση» υιοθετεί αμυντικούς μηχανισμούς. Ένας από τους αμυντικούς μηχανισμούς που υιοθετεί το παιδί είναι η *αναστροφή* δηλαδή ένας μηχανισμός με τον οποίο το άτομο παρουσιάζεται εντελώς διαφορετικό από ό,τι είναι στην πραγματικότητα.

Σχετικά λοιπόν με την 5^η ερευνητική υπόθεση συμπεραίνουμε ότι οι αλλοδαποί μαθητές υφίστανται εν μέρει και σε μικρό βαθμό (ελάχιστες περιπτώσεις) διακρίσεις στο σχολείο από τους συμμαθητές τους ή από τους εκπαιδευτικούς τους.

Πάντως οι προκαταλήψεις δε μεταβάλλονται εύκολα αλλά παγιώνονται στις συνειδήσεις των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων (Θεμελή, 2010:49-50). Εξάλλου η ένταξη των αλλοδαπών στον κοινωνικό ιστό (όπως έχει ήδη αναφερθεί) είναι μια διαδικασία που δημιουργεί ανισότητες, κοινωνικές διακρίσεις και ξενοφοβικές- ρατσιστικές αντιδράσεις, κυρίως σε περίοδο οικονομικής κρίσης (Ανδρούτσου & Ασκούνη, 2011:10). Οι περισσότεροι αλλοδαποί μαθητές υποστήριζαν ότι οι συμμαθητές τους και οι εκπαιδευτικοί τους, τους σέβονται και δεν τους «διακρίνουν». Αυτό άλλωστε ενισχύεται και από το γεγονός ότι οι αλλοδαποί μαθητές έχουν μικτές παρέες (με γηγενείς) και όπως είναι γνωστό η διαπροσωπική επαφή αμβλύνει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που συνοδεύουν κοινωνικές ομάδες (π.χ. Αλβανούς). Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (αλλοδαπού) και μαθητή (αλλοδαπού) με συμμαθητή (γγενη) αποτελούν καθοριστικό παράγοντα σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας.

10.7 Γηγενείς- αλλοδαποί μαθητές: Συνεργασία γονέων τους με εκπαιδευτικούς.

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με την οικογένεια, όπως έχει αναφερθεί, ενισχύει τις πιθανότητες επιτυχίας των μαθητών και θα μπορούσε να δώσει λύσεις σε πολλά προβλήματα (Γκιουζέλης, 2007:279). Από την έρευνα προκύπτει ότι οι γονείς των γηγενών μαθητών επικοινωνούν πιο συχνά με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους σε σύγκριση με τους γονείς αλλοδαπών μαθητών. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι αρκετοί γονείς αλλοδαπών μαθητών θεωρούν τον εκπαιδευτικό ως

«αντίπαλο» τους, σαν εκπρόσωπο της κυρίαρχης κουλτούρας (ελληνικής) που δεν τους σέβεται, τους υποτιμά και τους αντιμετωπίζει σαν «ξένους». Επίσης μπορεί να οφείλεται σε δυσκολίες χρήσης της ελληνικής γλώσσας με συνακόλουθα αισθήματα ντροπής ή φόβου σε τυχόν «ελλείψεις» και παρανοήσεις κατά τη διάρκεια επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό. Τέλος, μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι οικογένειες των αλλοδαπών προσανατολίζονται περισσότερο σε χειρωνακτικές εργασίες, οι οποίες δεν απαιτούν υψηλά επίπεδα μόρφωσης (μειωμένο ενδιαφέρον των γονιών για μόρφωση των παιδιών τους). Αντίθετα, οι οικογένειες των γηγενών προσανατολίζονται περισσότερο σε εργασίες τριτογενούς τομέα παραγωγής (γραφειοκρατικές εργασίες) οπότε και το ενδιαφέρον των γονιών τους για καλή σχολική επίδοση είναι πιο επιτακτικό.

Ανάμεσα στους μετανάστες 1^{ης} και 2^{ης} γενιάς, πιο συχνή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους εμφανίζεται να έχουν οι γονείς των μεταναστών 2^{ης} γενιάς. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι γονείς των μεταναστών 2^{ης} γενιάς είναι περισσότερο προσαρμοσμένοι στην κοινωνία υποδοχής, χρησιμοποιούν ευκολότερα την ελληνική γλώσσα (άρα μπορούν να επικοινωνούν με ευχέρεια με τον εκπαιδευτικό) και αναμένουν από τα παιδιά τους κοινωνική ανέλιξη στην κοινωνία υποδοχής.

Σχετικά λοιπόν με την 6^η ερευνητική υπόθεση συμπεραίνουμε ότι *οι γονείς των γηγενών μαθητών επικοινωνούν/συνεργάζονται πιο συχνά με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους σε σχέση με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών* ενώ για την ομάδα των αλλοδαπών η συχνότητα επικοινωνίας των γονιών τους με τους εκπαιδευτικούς εξαρτάται από το αν είναι μετανάστες 1^{ης} ή 2^{ης} γενιάς (συχνότερη επικοινωνία για τους μετανάστες 2^{ης} γενιάς).

11 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η κοινωνική ταυτότητα διαμορφώνεται μέσα από ένα πλήθος κοινωνικών ταυτίσεων που το άτομο κάνει με διάφορες κοινωνικές κατηγορίες. Κάθε κοινωνία θέτει τα δικά της πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία κάθε μέλος της οφείλει να αποδεχτεί για να αποτελέσει «κομμάτι» αυτής και να μην αποκλειστεί.

Η εθνική ταυτότητα αποτελεί κομμάτι της κοινωνικής ταυτότητας και αφορά την ένταξη των ατόμων σε ομάδες με κοινά πολιτισμικά, γλωσσικά, θρησκευτικά

χαρακτηριστικά. Αυτές οι (εθνοτικές) ομάδες παρέχουν στο άτομο ένα αίσθημα ασφάλειας, προστασίας και αυτοπεποίθησης, ένα αίσθημα του «ανήκειν». Κάθε άτομο θέλει να ανήκει κάπου, σε κάποια ομάδα και η δυναμική της ομάδας διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό την ταυτότητα του ατόμου. Το άτομο θέτει το «εγώ» (προσωπική ταυτότητα) στην υπηρεσία του «εμείς» (κοινωνική ταυτότητα).

Στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, λόγω της αυξανόμενης έντασης της μετανάστευσης, συνυπάρχουν οι γηγενείς (με τη δεδομένη ταυτότητα) με ανθρώπους με διαφορετικές ταυτότητες, των οποίων συχνά αυτή η «διαφορετικότητα» (γλωσσική, πολιτισμική, θρησκευτική) «ενοχλεί» τους γηγενείς με συνέπεια να εμφανίζονται φαινόμενα διακρίσεων και ξενοφοβίας, ρατσισμού και προκαταλήψεων. Η κύρια «διαφορετική ταυτότητα» στην ελληνική κοινωνία είναι η αλβανική, ενώ τα αίτια της μετανάστευσης προς την Ελλάδα είναι κυρίως η εύρεση εργασίας. Το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο αποτελεί φορέα της επίσημης κουλτούρας (ελληνικής/ορθόδοξης), επιδιώκει να συγκεράσει και να αμβλύνει τις διαφορές μεταξύ των «διαφορετικών» μαθητών, δημιουργώντας αντισταθμιστικούς θεσμούς (π.χ. Τμήματα Ένταξης), οι οποίοι όμως δεν είναι πάντα βέβαιο ότι επιτυγχάνουν το σκοπό τους.

Τόσο οι γηγενείς όσο και οι αλλοδαποί μαθητές είναι φορείς μιας «ταυτότητας» της οποίας τα «σημάδια» είναι εμφανή σε κάθε κοινωνική τους δραστηριότητα. Οι γηγενείς μαθητές φαίνεται ότι «δεσμεύονται» και «εξερευνούν» περισσότερο την εθνική τους ταυτότητα σε σχέση με τους αλλοδαπούς, ωστόσο αυτό είναι δυνατό να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι οι γηγενείς ζουν και αναπτύσσονται σε ένα σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον που ευνοεί αυτή τη «δέσμευση» και την «εξερεύνηση» τόσο μέσω των σχολικών μαθημάτων (Ελληνική Ιστορία, Γεωγραφία, Νέα Ελληνικά) όσο και από τα ποικίλα ερεθίσματα που τους παρέχει το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν (αναπαραγωγή της κυρίαρχης ταυτότητας από τα ΜΜΕ, εκκλησίες, θρησκευτικές και εθνικές εορτές κτλ.). Από την άλλη, οι αλλοδαποί/μετανάστες έχουν τη δυνατότητα να «εξερευνούν» την εθνική τους ταυτότητα μόνο μέσα στα στενά πλαίσια της οικογένειάς τους καθώς στο σχολείο η «ταυτότητά» τους δε λαμβάνεται υπόψη (αντίθετα περιθωριοποιείται), ενώ η απόσταση από τη χώρα καταγωγής έχει ως συνέπεια να καθίσταται πιο δύσκολη η «εξερεύνηση» και η «δέσμευση» της εθνικής τους ταυτότητας.

Οι αλλοδαποί μαθητές λοιπόν, εισερχόμενοι στο εκπαιδευτικό σύστημα, έρχονται αντιμέτωποι με την περιθωριοποίηση της ταυτότητάς τους και μερικές

φορές με φαινόμενα διακρίσεων και προκαταλήψεων (οι οποίες συνοδεύουν την εθνοτική ομάδα στην οποία ανήκουν). Ξαφνικά η μητρική τους γλώσσα τους διαχωρίζει, ίσως τους στιγματίζει. Τα συλλογικά «στίγματα» (στίγματα φυλής, έθνους, θρησκείας) τους διαφοροποιούν από την ομάδα της πλειοψηφίας. Επόμενο είναι να δημιουργηθεί στους αλλοδαπούς μαθητές μια «σύγχυση» ταυτότητας, ένας «πολιτισμικός κλονισμός». Τη σύγχυση αυτή προσπαθούν να ξεπεράσουν δημιουργώντας διομαδικές σχέσεις. Η αποδοχή τους από τους γηγενείς μαθητές αποτελεί γι αυτούς πρωτεύοντα στόχο που αυξάνει την αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψή τους. Αυτές οι διομαδικές επαφές (γγενείς- αλλοδαποί), όπως προκύπτει και από την έρευνα, έχουν αναπτυχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό στο σχολικό περιβάλλον και αυτό είναι πολύ σημαντικό καθώς είναι γνωστό ότι η προσωπική επαφή μειώνει φαινόμενα προκαταλήψεων, διακρίσεων και ξενοφοβίας (η οποία «γεννά» το ρατσισμό).

Φαινόμενα διακρίσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον συμβαίνουν, όμως αυτά (όπως προκύπτει και από την έρευνα) είναι μεμονωμένα και ο αριθμός τους ελάχιστος. Οι αλλοδαποί μαθητές, σε ό,τι αφορά την παρουσία τους, δείχνουν να έχουν προσαρμοστεί σε ικανοποιητικό βαθμό στο σχολικό περιβάλλον, εφαρμόζοντας κυρίως την τακτική της εναρμόνισης (κρατώντας δηλαδή στοιχεία της χώρας καταγωγής αλλά ενσωματώνοντας στην ταυτότητά τους και στοιχεία από τη χώρα υποδοχής που εκλαμβάνουν ως θετικά), δημιουργώντας μια νέα (αποδεκτή) ταυτότητα, ενώ και οι γηγενείς μαθητές φαίνεται να τους έχουν αποδεχτεί και να είναι «ανοιχτοί» στη διαφορετικότητα.

Η συνύπαρξη γηγενών και αλλοδαπών αποτελεί ταυτόχρονα μια υπόθεση τόσο περίπλοκη και τόσο απλή. Περίπλοκη, καθώς τόσο οι γηγενείς όσο και οι αλλοδαποί μαθητές (φεύγοντας από το στενό οικογενειακό τους περιβάλλον και εισερχόμενοι στο ευρύτερο σχολικό) πρέπει να αποδεχτούν την ύπαρξη «διαφορετικών ταυτοτήτων» και όχι μόνο αυτό αλλά να μάθουν να συμβιώνουν με αυτές τις «διαφορετικές ταυτότητες». Απλή, καθώς αν υπερβούν τα άτομα τα στενά όρια και τους περιορισμούς που θέτουν οι επιμέρους ταυτότητές τους, θα συνειδητοποιήσουν ότι όλοι μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά κάτω από μια άλλη ταυτότητα που δε θέτει ανθρώπινους περιορισμούς, την ανθρώπινη ταυτότητα.

12 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Από την έρευνα και τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προέκυψε ότι οι αλλοδαποί μαθητές δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με τους γηγενείς μαθητές ούτε ως προς την ελευθερία ανάπτυξης της ταυτότητάς τους ούτε ως προς την επίτευξη ικανοποιητικών επιδόσεων στα σχολικά μαθήματα και την κουλτούρα του σχολείου. Έχουν προσαρμοστεί αρκετά στο σχολικό περιβάλλον όμως θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν μια σειρά από μέτρα τα οποία θα μπορούσαν να βελτιώσουν την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών μέσα στο περιβάλλον του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα. Μερικά από αυτά θα μπορούσε να είναι τα εξής:

- Το ελληνικό κράτος να χαράζει εκπαιδευτικές πολιτικές που θα ευνοούν την ισότιμη συμμετοχή κάθε «διαφορετικής» ταυτότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα.
- Η διαπολιτισμική αγωγή, η οποία σήμερα εστιάζεται στους αλλοδαπούς μαθητές, να απευθύνεται και σε αλλοδαπούς και σε γηγενείς και να λαμβάνει υπόψιν της την ετερογένεια των σχολικών τάξεων.
- Η διαπολιτισμική ιδέα να διαπερνά όλα τα δημόσια σχολεία, εστιάζοντας:
 - 1) Στη δυνατότητα επιλογής μαθημάτων ανάλογα με τις κλίσεις κάθε μαθητή.
 - 2) Στη δυνατότητα μελέτης των μαθημάτων μέσα στο χώρο του σχολείου με τη βοήθεια του δασκάλου.
 - 3) Σε έναν ευέλικτο εκπαιδευτικό, ο οποίος θα δίνει τη δυνατότητα στον αλλοδαπό μαθητή να ερευνά την ιστορία, τη γλώσσα και την κουλτούρα της χώρας καταγωγής, αξιοποιώντας κατόπιν τις γνώσεις αυτές και στην εκπαιδευτική διαδικασία.
 - 4) Να ανατίθενται ομαδικές εργασίες οι οποίες θα ευνοούν τη διομαδική επαφή, τη συνεργασία αλλά και την πολυπολιτισμικότητα (έρευνα και γνωριμία με διαφορετικούς πολιτισμούς από τον ελληνικό).
- Να προωθηθεί η συμβουλευτική γονέων γηγενών και αλλοδαπών μαθητών με στόχο την ενημέρωση, την επικοινωνία και τη διαπροσωπική επαφή, η οποία θα βοηθήσει στην καλύτερη πληροφόρηση των γονέων και στην απόσυρση προκαταλήψεων και στερεοτύπων που πιθανώς υπάρχουν μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (αλλοδαπών μαθητών κυρίως).
- Συνεχής εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της

σύγχρονης εποχής και στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο εργάζονται.

- Να αξιοποιούνται οι Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν μαθητές με γλωσσικές δυσκολίες (αλλοδαπούς) να κατανοήσουν επαρκέστερα το μαθησιακό αντικείμενο.
- Να ενθαρρύνεται η συχνή επικοινωνία και συνεργασία εκπαιδευτικού και γονέων αλλοδαπών μαθητών.
- Να καλλιεργηθεί η ιδέα ότι η «διαφορετικότητα» δεν είναι μειονέκτημα αλλά πλεονέκτημα.

13 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβδέλα, Ε. (1997), *Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι»* στο: Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ.(επιμ.) (1997), *Τι είναι η πατρίδα μας: Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, δεύτερη έκδοση, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Αβδέλα, Ε. (1997), *Χρόνος, ιστορία, εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο*, στο: Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ.(επιμ.) (1997), *Τι είναι η πατρίδα μας: Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, δεύτερη έκδοση, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Αγγελόπουλος, Γ. (1997), *Εθνοτικές ομάδες και ταυτότητες. Οι όροι, η εξέλιξη της σημασίας και του περιεχομένου τους*, Περιοδικό Σύγχρονα Θέματα, Τεύχος 63, 1997, σελ. 18 - 25 (<http://afroditi.uom.gr/mahabbet/Researchers/Publications/Ethnic.pdf>)

Αραμπατζή, Χ. (2010), *Συσχετισμοί και αλληλεπιδράσεις προσφυγικής και πολιτικής ταυτότητας στον απόηχο των δραματικών γεγονότων του διχασμού στη Χαλκιδική:* http://www.eens.org/EENS_congresses/2010/Arampatzi_christina.pdf

Ανδρούτσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (επιμ), (2011), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση*, συλλογικός τόμος, Αθήνα: Μεταίχιμο.

Ασκούνη, Ν. (1997), *Απέναντι σε δυο αντιθετικές φιγούρες του «εθνικού άλλου»: στοιχεία από μια ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών*, στο: Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.), (1997), *Τι είναι η πατρίδα μας: Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, δεύτερη έκδοση, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Βεντούρα, Λ. (2004), *Εθνικισμός, ρατσισμός και μετανάστευση στη σύγχρονη Ελλάδα*, στο: Παύλου, Μ., Χριστόπουλος, Δ. (επιμ.) (2004), *Η Ελλάδα της μετανάστευσης: Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*, Αθήνα: ΚΕΜΟ.

Blackledge, A. (2011), *Πολιτισμική διαφορά και ανθρώπινα δικαιώματα* στο: Ανδρούτσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (επιμ) (2011), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση*, συλλογικός τόμος, Αθήνα: Μεταίχιμο.

Brewer, M. & Hewstone, M. (2004), *Self and Social Identity, perspectives on social psychology*, blakwell, Oxford UK.

Colvin, M, (2000), *Penitentiaries, perfomatories, and chain gangs*, Social Theory and the History of Punishment in Nineteenth-Century America, USA

Cummins, J. (2011), *Παιδαγωγική των πολυγραμματισμών: Εννοιολογικό πλαίσιο για την προαγωγή της σχολικής επίδοσης σε γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές* στο: Ανδρούτσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (επιμ) (2011), *Πολιτισμική ετερότητα*

και ανθρώπινα δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση, συλλογικός τόμος, Αθήνα: Μεταίχμιο..

Cummins, J. (1999), *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωσησε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. (Επιμ.: Σκούρτου, Ε., Μετάφρ.: Αργύρη, Σ.), Αθήνα: Gutenberg.

Cuche, D. (2001), *Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα, Τυπωθήτω- Γ. Δάρδανος.

Γεωργογιάννης, Π. (1996), *Θεωρίες Κοινωνικής Ψυχολογίας*, τόμος 2, Αθήνα: Gutenberg

Γεωργογιάννης, Π. (2000), *Ελληνικά ως Δεύτερη Γλώσσα*, Γλωσσάρια Τόμων I-VI. Πάτρα: Αχαϊκές εκδόσεις.

Γεωργογιάννης, Π. (2007), *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα*, Πάτρα.

Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε. & Ρουμελιώτου, Μ. (2007), *Θέματα κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Δούκας & ΣΙΑ ΟΒΕΕ.

Γιαβρίμης, Π. (2005), *Αυτοαντίληψη αλλοδαπών μαθητών*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 140

Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε. & Τσάκαλος, Μ. (2008), *Η έννοια του εαυτού σε Αλλοδαπούς μαθητές*, σε: Πίγκα, Μ. (2009), *Η μελέτη της αλληλεπίδρασης των αλλοδαπών μαθητών με τους γηγενείς συμμαθητές τους στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής τους*, Πάτρα.

Γκιουζέλης, Α. (2007). *Διαπολιτισμική αγωγή και Έλληνες εκπαιδευτικοί. Μια πρόκληση για το μέλλον*. Ανακτήθηκε 25 Δεκεμβρίου 2011 από: <http://www.inpatras.com/praktika/synedrio2007/eisigiseis/giouzelis.php>.

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

Γκότοβος, Α. (2001), *Οικουμενικότητα, Ετερότητα και Ταυτότητα: Η Επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της Παιδείας*, Ιωάννινα.

Γκότοβος, Α. (2008), *Η ετερότητα ως πεδίο αντιπαράθεσης: Λόγος περί διαφοράς και δόμηση ταυτότητας* στο: Ιωσήφ, Ι. & Σωκράτους, Γ. (2008), *Ετερότητα και Εκπαίδευση: Ο φιλόλογος και οι παιδαγωγικές προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας*, συλλογικός τόμος, επιμ.: Ιωσήφ, Ι. & Σωκράτους, Γ., Αθήνα: Παπαζήση.

Γκότοβος, Α. & Μάρκου, Γ. (2003), *Παλλινοστούντες και Αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*, Τεύχος Α΄, Αθήνα, ΙΠΟΔΕ.

Γκούσια-Ρίζου, Μ. & Βασιλούδης, Ι. (2010), Στερεότυπα και περιβάλλον, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 16, 39-53.

Γκόφμαν, Ε. (2005), *Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή*, μεταφρ.: Γκόφρα, Μ., Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Δαμανάκης, Μ. (1993), *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.

Δαφερμάκης, Μ. (2007), *Μετανάστευση, Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση στο: Οι Κοινωνικές Επιστήμες Σήμερα*, (2007), επιμ.: Ζώρας, Κ. & Μπαντιμαρούδης, Φ., συλλογικός τόμος, Αθήνα: Σάκκουλα.

Διαλεκτόπουλος, Θ. (2009), *Έλληνες και Αλβανοί μαθητές στο σχολείο: Πώς η μια κοινωνική ομάδα αντιλαμβάνεται την άλλη*, Εισηγήσεις Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.

Δραγώνα, Θ. (1997), *Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης* στο: Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.), (1997), *Τι είναι η πατρίδα μας: Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, δεύτερη έκδοση, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α. (2001), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, Τόμος Α, Πάτρα: ΕΑΠ.

Edwards, V. & Pritchard Newcombe, L. (2006), *Back to basics: marketing the benefits of bilingualism to parents*. In: Garcia, O., Skutnabb-Kangas, T. and Torres-Guzman, T. (eds.) *Imagining multilingual schools, languages in education and globalisation*. Multilingual Matters, Clevedon, pp. 137-150.

Έμκε-Πουλοπούλου, Η. (2007), *Η μεταναστευτική πρόκληση*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Epstein, S. (1973), *The self-concept revisited: Or a theory of a theory*, American Psychologist, Vol 28(5).

Ζωγραφάκης, Σ., Κόντης, Α., Μητράκος, Θ. (2009), *Τα βήματα των μεταναστών στην ελληνική οικονομία*, ΙΜΕΠΟ, Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.

Θεμελή, Ο. (2010), *Επιμόρφωση Εκπαιδευτών και Στελεχών για Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες*, Αθήνα: Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.

Gamarnikow, E. (2011), *Το δικαίωμα στην εκπαίδευση σε εθνικά/πολυπολιτισμικά Εκπαιδευτικά συστήματα: Διερευνώντας εντάσεις και αμφισημίες* στο: Ανδρούτσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (επιμ), (2011), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση*, συλλογικός τόμος, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Goffman, E. (2001), *Στίγμα- Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*, μετάφρ.: Μακρυγιάννη, Δ., Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Giddens, A. (2002), *Κοινωνιολογία*, Αθήνα: Gutenberg.

Ιωσήφ, Ι. & Σωκράτους, Γ. (2008), *Οι παιδαγωγικές προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας* στο: Ιωσήφ, Ι. & Σωκράτους, Γ. (2008), *Ετερότητα και Εκπαίδευση: Ο φιλόλογος και οι παιδαγωγικές προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας*, συλλογικός τόμος, επιμ.: Ιωσήφ, Ι. & Σωκράτους, Γ., Αθήνα: Παπαζήση.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003), *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική.

Kalantzis, M. (2011), *Νέες Εποχές, Νέες Υποκειμενικότητες και Νέα Μάθηση* στο: Ανδρούτσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (επιμ), (2011), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση*, συλλογικός τόμος, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κασιμάτη, Κ. (1984), *Μετανάστευση-Παλινοστήση- Η προβληματική της δεύτερης γενιάς*, Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2004), *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*, Αθήνα: Σαββάλας.

Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (2005), *Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»:: Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλινοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.

Κατσιγιάννη, Β. (2009), *Το φαινόμενο του εκφοβισμού σε μαθητές του δημοτικού σχολείου με βάση την εθνικότητα: Συγκριτικά αποτελέσματα*, 12ο Διεθνές Συνέδριο - Πάτρα, 19-21 Ιουνίου 2009, σελ: 246-251.

Κοκκινάκη, Φ. (2006), *Κοινωνική ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*, Αθήνα: Δαρδανός

Κολιάδης, Ε. (1997), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, τόμος Γ'. Γνωστικές Θεωρίες. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κουντούρη, Φ. (2009), *Ο οικονομικός μετανάστης στην πολιτική ατζέντα. Η δημόσια συγκρότηση του μεταναστευτικού ζητήματος στη μεταπολίτευση*, ΕΚΚΕ, 128 Α', σελ. 39-76.

Κυριαζή, Ν. (2005), *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λαμπροπούλου, Ε. (1999), *Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας και τα Μ.Μ.Ε.: Η περίπτωση της βίας και της εγκληματικότητας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μανιάτη, Ε. & Μάσσου, Μ. (2007), *Ηθική ανάπτυξη και αντιμετώπιση των εθνοπολιτιστικών ανισοτήτων*, Πρακτικά Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 4^ο Πανελλήνιο συνέδριο με θέμα: *Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα*, Αθήνα.

Μάνος, Κ. (2000), *Ψυχολογία του εφήβου*, έκτη έκδοση, Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Γ. (2001), *Η σχολική τάξη*, τόμος Α', Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (2001), *Η σχολική τάξη, Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Mead, G. H. (1934), *Mind, Self, and Society*, Chicago: University of Chicago Press.

Μίλεση, Χ. (2006), *Οι αλλοδαποί μαθητές από την Αλβανία στη σχολική κοινότητα*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Μίτιλης, Α. (1998), *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη*, Αθήνα: Οδυσσέας.

Modood, T. (2007), *Multiculturalism: a civic idea*, Cambridge: Polity press.

Μπαμπιμιώτης, Γ., (1998), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπίκος, Κ.Γ. (2004), *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ναγόπουλος, Ν. (2008), *Η διαφορετικότητα στον εργασιακό χώρο, στο: Η διαφορετικότητα στην εργασία και την κοινωνία. Επενδύοντας στο μέλλον* (πρακτικά συνεδρίου), Αθήνα.

Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο, Από την ομοιογένεια στην πολυμορφία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου Γ. (2005) *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νούτσος, Π. (2008), *Αναζητώντας «ταυτότητα»: Εκπαιδευτικό σύστημα, εκπαιδευτικοί και (ανα)παραγωγή της «ετερότητας»* στο: Ιωσήφ, Ι. & Σωκράτους, Γ. (2008), *Ετερότητα και Εκπαίδευση: Ο φιλόλογος και οι παιδαγωγικές προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας*, συλλογικός τόμος, επιμ.: Ιωσήφ, Ι. & Σωκράτους, Γ., Αθήνα: Παπαζήση.

Olweus, D. (1993a), *Bullying at school: What we know and what we can do*, Oxford, UK, and Cambridge, MA, USA: Blackwell Publishers

Ουόλζερ, Μ. (1998), *Περί Ανεκτικότητας, Για τον εκπολιτισμό της διαφοράς*, μετάφρ.: Μανδενάκη, Κ., Αθήνα: Καστανιώτης.

Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., Hart-Johnson, T. (2004), *Possible selves as roadmaps*, *Journal of Research in Personality* 38 (2), 130-149

Παπαστάμου, Σ. (1989), *Η κοινωνική Επιρροή, Σύγχρονες έρευνες στην κοινωνική ψυχολογία*, επιμ.: Παπαστάμου Σ., μετάφρ.: Κατηφόρης, Κ. & Σταματάκης Ν., Αθήνα: Οδυσσέας.

Παπαστάμου, Σ. (1999), *Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία. Διομαδικές Σχέσεις*, Σειρά Κοινωνικής Ψυχολογίας, Αθήνα: Οδυσσέας.

Πατσιαούρας, Α. (2008), *Ρατσισμός και Ξενοφοβία στην Κοινωνία, την Εκπαίδευση και τον Αθλητισμό*, σελ. 290-302.

Παυλόπουλος, Β., Γεωργαντή, Κ. & Μπεζεβέγκης, Η. (2010), *Ψυχολογική ταυτότητα, εθνική ταυτότητα και ψυχολογική προσαρμογή εφήβων μεταναστών*, Αλεξανδρούπολη: 2^ο διεθνές συνέδριο Εξελικτικής Ψυχολογίας.

Παυλόπουλος, Β. & Μπεζεβέγκης, Η. (2008), *Μετανάστες στην Ελλάδα: Επιπολιτισμός και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*, επιμ.: Μπεζεβέγκης, Η. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.

Παυλόπουλος, Β., Ντάλλα, Μ., Καλογήρου, Σ., Θεοδώρου Ρ., Μαρκούση, Δ. & Στεφανίδη, Φ. (2009), *Επιπολιτισμός και προσαρμογή μεταναστών εφήβων στο σχολικό πλαίσιο*, 16(3), 402-424.

Πίγκα, Μ. (2009), *Η μελέτη της αλληλεπίδρασης των αλλοδαπών μαθητών με τους γηγενείς συμμαθητές τους στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής τους*, Πάτρα.

Πρελορέντζου, Ε. & Ντάλλα. Μ. (2003), *Χαρακτηριστικά της ψυχολογικής προσαρμογής μεταναστών μαθητών από την Αλβανία στην Ελλάδα* στο: *Θέματα Παιδείας*, τεύχος 13/2003, τρίμηνη επιθεώρηση εκπαιδευτικής πολιτικής και έρευνας.

Πρίντζη, Α. & Παυλόπουλος, Β. (2010), *Κοινωνικές αναπαραστάσεις για μετανάστες από διαφορετικές κουλτούρες, μέσα από ιστορίες παιδιών δημοτικού σχολείου*, στο: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της δημοκρατίας*, 13^ο συνέδριο, Πάτρα.

Phinney, J. (1992), *The Multigroup Ethnic Identity Measure: A new scale for use with adolescents and young adults from diverse groups*, *Journal of Adolescent Research*, 7, 156-176.

Ρουσέας, Π. & Βρετάκου, Β. (2006), *Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Επτάλοφος ΑΒΕΕ.

Σεργίδου, Θ. (2007), *Επίσημη γλώσσα, διάλεκτος και κοινωνικός αποκλεισμός*, Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 645-656.

http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/6.%20Kefalaio%20%20H%20glossa%20kai%20i%20didaktiki%20tis/6.7.%20Th.%20Sergidou.pdf

Σκούρτου, Ε. (2011), *Η γλωσσική πολυμορφία στο ελληνικό σχολείο: αντιφάσεις και προοπτικές* στο: Ανδρούτσου, Α. & Ασκούνη, Ν., (επιμ) (2011), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση*, συλλογικός τόμος, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σταμέλος, Γ. (2002), *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Ο Εκπαιδευτικός Αποκλεισμός σήμερα*, στα Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου: *Η παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα. Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, Συνεδριακό κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 4-6/10/2002, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.

Στυλιανούδη, Λ. (2009), *Ελληνική κοινωνία: Επετηρίς του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Κοινωνίας*, τόμος 8 – 9. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών, 23.

Συνολική Στατιστική Επετηρίδα (2009), Πειραιάς: ΕΛ.ΣΤΑΤ
http://dlib.statistics.gr/Book/GRESYE_01_0003_00040.pdf

Τάκης, Α. (2011), *Πολιτικές Διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας και δικαιώματα του ανθρώπου* στο: Ανδρούτσου, Α. & Ασκούνη, Ν., (επιμ) (2011), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση*, συλλογικός τόμος, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Tajfel, H. (1972), *La catégorisation sociale*, In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (Vol. 1), Paris: Larousse.

Tajfel, H. (1982), *Social psychology of intergroup relations*, *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39.

Turner, J.C. (1981), *The Experimental Social Psychology of Intergroup behavior*, In Turner, J.C. & Giles, H (eds.), *Inter-group behavior*, Oxford: Blackwell.

Τζίφρα, Κ. (2008), *Σχολικές σχέσεις και δραστηριότητες μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού*, Διπλωματική Εργασία, Πάτρα, Νημερτής.

Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη, Α. (2008), *Η Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών: Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσης τους*, κείμενα εργασίας, Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Τρέσσου, Ε. (1998), *Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση σε συνθήκες σχολικής διαφοροποίησης και σε συνθήκες σχολικής συνύπαρξης στο: Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, συλλογικός τόμος, Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.

Τριανταφυλλίδου, Α. (1998), *Οι «άλλοι» ανάμεσα μας-Ελληνική Εθνική Ταυτότητα και στάσεις προς τους μετανάστες στο: Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, συλλογικός τόμος, Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.

Τριανταφυλλίδου, Α. & Μαρούκης, Θ. (2010), *Η μετανάστευση στην Ελλάδα του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα: Κριτική.

Τσαούση, Δ.Γ. (1996), *Η Κοινωνία του Ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg.

Τσάφος, Β. (2008), *Η εικόνα του «άλλου» στα κείμενα της αρχαιοελληνικής γραμματείας που διδάσκονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Η διδακτική της αξιοποίηση σε ένα πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον στο: Ιωσήφ, Ι. & Σωκράτους, Γ., *Ετερότητα και Εκπαίδευση: Ο φιλόλογος και οι παιδαγωγικές προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας*, συλλογικός τόμος, επιμ.: Ιωσήφ, Ι. & Σωκράτους, Γ., Αθήνα: Παπαζήση.*

Vermeulen, H., Vermeulen T.P. Hans & Pels, T. (1984), *Ethnic identity and young migrants in the Netherlands*, *Prospects*, vol.xiv, 2, 1984, σ. 278.

Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997), *Τι είναι η πατρίδα μας: Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, δεύτερη έκδοση, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Φραγκουδάκη, Α. (1997), *Οι πολιτικές συνέπειες της ανιστορικής παρουσίασης του ελληνικού έθνους στο: Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.), (1997), Τι είναι η*

πατρίδα μας: Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση, δεύτερη έκδοση, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Φραγκουδάκη, Α. (2011), *Δέκα χρόνια απέναντι στη διαίρεση «εμείς» και οι «άλλοι»: Εκπαιδευτικές αλλαγές, πολιτικά εμπόδια, νέες προοπτικές* στο: Ανδρούτσου, Α. & Ασκούνη, Ν., (επιμ), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση*, συλλογικός τόμος, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Wieviorka, M. (1995). *The arena of racism*. London: Sage Publications

Χαράμης, Π. (2008), *Σχολείο, Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και Ρατσισμός: Ο ρόλος του/της φιλόλογου* στο: Ιωσήφ, Ι. & Σωκράτους, Γ. (2008), *Ετερότητα και Εκπαίδευση: Ο φιλόλογος και οι παιδαγωγικές προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας*, συλλογικός τόμος, επιμ.: Ιωσήφ, Ι. & Σωκράτους, Γ., Αθήνα: Παπαζήση.

Χαριτίδου, Γ. (2008), *Μια προσπάθεια-Στο πλαίσιο σχολικών δραστηριοτήτων – Για την αρμονική συνύπαρξη στο πολυπολιτισμικό σχολείο* στο: Ιωσήφ, Ι. & Σωκράτους, Γ. (2008), *Ετερότητα και Εκπαίδευση: Ο φιλόλογος και οι παιδαγωγικές προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας*, συλλογικός τόμος, επιμ.: Ιωσήφ, Ι. & Σωκράτους, Γ., Αθήνα: Παπαζήση.

Χατζηχρήστου, Χ. & Horf, D. (1992), Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, 253-277.

Χατζηχρήστου, Χ., Γιαβρίμης, Π., Δημητροπούλου, Π., Κατή, Α., Κωνσταντίνου, Ε., Λαμπροπούλου, Α., Λυκισάκου, Κ., & Μπακοπούλου, Α. (2004), *Διαφορετικότητα και πολιτισμός*, στο Χ., Χατζηχρήστου, Π., Δημητροπούλου, Α., Κατή, Ε., Κωνσταντίνου, Α., Λαμπροπούλου, Κ., Λυκισάκου & Α., Μπακοπούλου, (2004). α) *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο. Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτικούς και Μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, 4 Τεύχος 6. Αθήνα: Τυπωθήτω. και β) *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο. Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτικούς και Μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Τεύχος 6. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (2005), *Διαστάσεις της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης, Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*, Τεύχος 3, Χατζηχρήστου Χ., (επιμ.), Αθήνα: Τυπωθήτω

Χριστοδούλου, Θ. (2008), *Διδακτικές και μαθησιακές καταστάσεις που προκύπτουν από τη διδασκαλία μαθητών διαφόρων πολιτισμικών ομάδων*, Εισηγήσεις Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Διαδίκτυο

Unicef, (2001), Διακρίσεις – Ρατσισμός – Ξενοφοβία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανακτήθηκε: 12/03/2012.

<http://www.unicef.gr/reports/racism.php>

ΥΠΕΠΘ, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Ανακτήθηκε: 18/02/2012

http://archive.minedu.gov.gr/el_ec_page200.htm

Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία.

Ανακτήθηκαν: 24/11/2011

http://dlib.statistics.gr/Book/GRESYE_01_0003_00040.pdf

http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/PAGE-themes?p_param=A1401&r_param=SED13&y_param=2008_00&mytabs=0

http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/PAGE-themes?p_param=A1402&r_param=SED22&y_param=2008_00&mytabs=0

Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Ποσοτικές Έρευνες,

Ανακτήθηκε: 8/03/2012.

<http://www.ekke.gr/estia/Grenved/seminar3.htm>).

Τσαούση, Α. (2006), Κοινωνικές Ανισότητες: Διακρίσεις με βάση το φύλο.

Ανακτήθηκε: 14/1/2012

<http://old.phs.uoa.gr/~ahatzis/SGH06.pdf>,

Identity

Ανακτήθηκε: 4/10/2011

<http://www.thefreedictionary.com/identity>

14 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

14.1 Πίνακες: Περιεχόμενα

Πίνακας 1: Οι αλλοδαποί στην Απογραφή του 2001

Πίνακας 2: Εκπαιδευτική Πολιτική

Πίνακας 3: Η επιλογή στρατηγικών επιπολιτισμού από τους μαθητές στην έρευνα Παυλόπουλου & Μπεζεβέγκη (2008)

Πίνακας 4: Ο εθνοτικός αυτοπροσδιορισμός των μαθητών

Πίνακας 5: Μαθητές Δημοτικών Ν. Χίου, Σχολ. Έτος: 2011-2012

Πίνακας 6: Μαθητές ΣΤ τάξης Ν. Χίου Σχολ. Έτος: 2011-2012

Πίνακας 7: Αριθμός μαθητών γυμνασίων Χίου, Σχολ. Έτος: 2011-2012

Πίνακας 8: Αριθμός μαθητών γυμνασίων Χίου (Α΄ και Β΄ τάξη)

Πίνακας 9: Αριθμός Τ.Υ στα Δημοτικά του Ν. Χίου και μαθητές

Πίνακας 10: Μαθητές ΣΤ τάξης Ν. Χίου Σχολ. Έτος: 2011-2012

Πίνακας 11: Μαθητές Α΄ και Β΄ Γυμνασίου Σχολ. Έτος: 2011-2012

Πίνακας 12: Αριθμός μαθητών ανά τάξη έρευνας

Πίνακας 13: Αριθμός μαθητών ανά χώρα καταγωγής

Πίνακας 14: Αριθμός γηγενών-αλλοδαπών μαθητών

Πίνακας 15: Κατάταξη μαθητών ανά τάξη και χώρα καταγωγής

Πίνακας 16: Τόπος Κατοικίας μαθητών

Πίνακας 17: Αριθμός γηγενών-αλλοδαπών

Πίνακας 18: Φύλο- Γηγενείς-Αλλοδαποί

Πίνακας 19: Αριθμός μαθητών ανά τάξη

Πίνακας 20: Περιοχή κατοικίας

Πίνακας 21: Γηγενείς-Αλλοδαποί: Προηγούμενη Σχολική Επίδοση ($p=0,00 < 0,05$)

Πίνακας 22: Γηγενείς-Αλλοδαποί: Μόρφωση Μητέρας

Πίνακας 23: Γηγενείς-Αλλοδαποί: Μόρφωση Πατέρα

Πίνακας 24: Γηγενείς-Αλλοδαποί: Εργασία πατέρα

Πίνακας 25: Γηγενείς-Αλλοδαποί: Εργασία μητέρας

Πίνακας 26: Χώρα Καταγωγής αλλοδαπών

Πίνακας 27: Γέννηση αλλοδαπών στην Ελλάδα

Πίνακας 28: Γηγενείς-Αλλοδαποί: «Μου αρέσει να χρησιμοποιώ στοιχεία της χώρας καταγωγής μου»

Πίνακας 29: Γηγενείς-Αλλοδαποί: «Νιώθω καλά που κατάγομαι από αυτή τη χώρα και έχω αυτό το πολιτιστικό υπόβαθρο»

Πίνακας 30: Συχνότητα επαφής/επικοινωνίας αλλοδαπής οικογένειας με χώρα καταγωγής

Πίνακας 31: Υπολογισμός t-κριτηρίου μέσω όρων ως προς την καταγωγή και τους παράγοντες του ερωτηματολογίου

Πίνακας 32: Υπολογισμός t-κριτηρίου μέσω όρων ως προς το φύλο και τους παράγοντες του ερωτηματολογίου για αλλοδαπούς μαθητές

Πίνακας 33: Υπολογισμός t-κριτηρίου μέσω όρων ως προς το φύλο και τους παράγοντες του ερωτηματολογίου για γηγενείς μαθητές

Πίνακας 34: Υπολογισμός t-κριτηρίου μέσω όρων ως προς την τάξη και τους παράγοντες του ερωτηματολογίου για αλλοδαπούς μαθητές

Πίνακας 35: Υπολογισμός t-κριτηρίου μέσω όρων ως προς την τάξη και τους παράγοντες του ερωτηματολογίου για γηγενείς μαθητές

Πίνακας 36: Υπολογισμός t-κριτηρίου μέσω όρων ως προς το χώρο κατοικίας και τους παράγοντες του ερωτηματολογίου για αλλοδαπούς μαθητές

Πίνακας 37: Σύνθεση παρέας: Γηγενείς-Αλλοδαποί

Πίνακας 38: Γηγενείς- Αλλοδαποί: Άτομα που μπορούν να σε βοηθήσουν

Πίνακας 39: Γηγενείς-Αλλοδαποί: Άτομα που εμπιστεύεσαι

Πίνακας 40: Μετανάστες 1^{ης} & 2^{ης} γενιάς: Προηγούμενη Σχολική Επίδοση

Πίνακας 41: Υπολογισμός t-κριτηρίου μέσω όρων ως προς τη χώρα γέννησης και τη σχολική επίδοση για αλλοδαπούς μαθητές

Πίνακας 42: Σύνθεση παρέας για μετανάστες 1^{ης} και 2^{ης} γενιάς

Πίνακας 43: Γηγενείς-Αλλοδαποί: «Πιστεύω ότι οι δάσκαλοι/καθηγητές μου δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στους ντόπιους σε σύγκριση με μαθητές με άλλη καταγωγή»

Πίνακας 44: Σεβασμός γλώσσα, θρησκείας αλλοδαπών

Πίνακας 45: Γηγενείς-Αλλοδαποί: «Οι γονείς μου επικοινωνούν συχνά με τους δασκάλους/καθηγητές και ενημερώνονται για την πρόοδο μου»

Πίνακας 46: Μετανάστες 1^{ης} & 2^{ης} γενιάς: Οι γονείς μου επικοινωνούν συχνά με τους δασκάλους/καθηγητές

14.2 Ερωτηματολόγιο

A. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Οδηγίες: Βάλε X στο κουτάκι που σε αντιπροσωπεύει

1. Κωδικός ερωτώμενου (δε συμπληρώνεται από εσάς)

[][][]

2. Φύλο

1. Αγόρι

2. Κορίτσι

3. Τάξη

1. Έκτη δημοτικού

2. Πρώτη Γυμνασίου

3. Δευτέρα Γυμνασίου

4. Τόπος Κατοικίας:

1. Πόλη

2. Χωριό

5. Χώρα Καταγωγής (αν έχεις γεννηθεί στην Ελλάδα, επιλέγεις τη χώρα που κατάγονται οι γονείς σου)

1. Ελλάδα

2. Αλβανία

3. Βουλγαρία

4. Ρωσία

5. Αμερική

6. Γερμανία

7. Άλλη (Γράψε τη χώρα)

6. Πότε γεννήθηκες;.....

7. Γεννήθηκες στην Ελλάδα: Ναι Όχι

8. Σχολική Επίδοση προηγούμενης σχολικής χρονιάς

Βαθμός (μέσος όρος): (γράψε το βαθμό που πήρες την προηγούμενη χρονιά)

9. Μορφωτικό Επίπεδο Γονέων

Ο πατέρας σου έχει τελειώσει:

- Δημοτικό
- Γυμνάσιο (3 χρόνια)
- Εξατάξιο Γυμνάσιο - Λύκειο
- Ανώτερη/Τεχνολογική Σχολή
- Πανεπιστήμιο

Η μητέρα σου έχει τελειώσει:

- Δημοτικό
- Γυμνάσιο (3 χρόνια)
- Εξατάξιο Γυμνάσιο - Λύκειο
- Ανώτερη/Τεχνολογική Σχολή
- Πανεπιστήμιο

10. Εργασία πατέρα- μητέρας (Βάλε ✓ στο κουτάκι που αντιστοιχεί στην εργασία του πατέρα σου και στην εργασία που αντιστοιχεί στην μητέρα σου)

εργασία του πατέρα εργασία της μητέρας

- Δημόσιος Υπάλληλος
- Ιδιωτικός Υπάλληλος
- Έμπορος
- Επαγγελματίας (οικοδόμος κτλ.)
- Αγρότης

Άλλο (γράψε το επάγγελμα) _____

11. Οι παρέες σου αποτελούνται από: (Σημείωσε **μια** μόνο απάντηση)

- μόνο ντόπιους (Έλληνες) μαθητές
- ντόπιους μαθητές και μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες.....
- μόνο μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες

12. Ποιοι είναι εκείνοι που μπορείς να βασιστείς ότι θα σε βοηθήσουν, άσχετα από το τι μπορεί να σου συμβαίνει; (Σημείωσε **μια** μόνο απάντηση)

- Εκπαιδευτικοί Φίλοι Γονείς Αδέρφια Συγγενείς

13. Εμπιστεύομαι περισσότερο :

- i. άτομα από την ίδια χώρα καταγωγής με μένα
- i. άτομα με διαφορετική καταγωγή με μένα

B. Απόψεις-Θέσεις Μαθητών

Παρακάτω αναφέρονται κάποιες απόψεις. Ανάλογα με το πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με καθεμιά από αυτές, βάλτε **X** στο κουτάκι που θέλετε.

Άποψη/Αξιολόγηση	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1) Έχω αφιερώσει πολύ χρόνο για να μάθω περισσότερα για τη χώρα από την οποία κατάγομαι (πχ για την Ιστορία της, τα έθιμα της, τις παραδόσεις της).					
2) Συμμετέχω σε συλλόγους ή οργανώσεις (πχ χορευτικούς συλλόγους) στις οποίες συμμετέχουν άτομα με τη δική μου καταγωγή.					
3) Γνωρίζω αρκετά για τη χώρα καταγωγής μου.					
4) Γνωρίζω πόσο σημαντικό είναι να διατηρώ «ζωντανά» τα στοιχεία της χώρας καταγωγής μου (γλώσσα, θρησκεία, παραδόσεις).					
5) Γνωρίζω ότι ο τρόπος ζωής μου (παρέες, εργασία, σχολείο κτλ) θα επηρεαστεί αν συναναστρέφομαι με άτομα από τη χώρα που κατάγομαι.					
6) Χαίρομαι που συμμετέχω στην ομάδα που υπάρχουν άτομα από τη χώρα που κατάγομαι.					
7) Θέλω πολύ να ανήκω στην ομάδα των ατόμων που προέρχονται από τη χώρα καταγωγής μου.					
8) Καταλαβαίνω ότι είναι σημαντικό να συναναστρέφομαι και με άτομα που προέρχονται από τη χώρα καταγωγής μου.					
9) Για να μάθω περισσότερα για τη χώρα καταγωγής μου έχω πολλές φορές συζητήσει με συμπατριώτες μου και άλλους.					

10) Είμαι πολύ υπερήφανος για την καταγωγή μου.					
11) Διατηρώ και τηρώ τις πολιτιστικές εκδηλώσεις της χώρας καταγωγής μου (παραδοσιακά φαγητά, χορούς, τραγούδια κτλ).					
12) Μου αρέσει πολύ να διατηρώ επαφές και να είμαι αφοσιωμένος στην ομάδα των ατόμων με την ίδια καταγωγή με μένα.					
13) Νιώθω καλά που κατάγομαι από αυτή τη χώρα και έχω αυτό το πολιτιστικό υπόβαθρο (γλώσσα, θρησκεία, ιστορία, παραδόσεις).					
14) Η οικογένεια μου έχει συχνή επαφή με τη χώρα καταγωγής μου (π.χ. ταξίδια, τηλεφωνικές επαφές, δορυφορικά τηλεοπτικά κανάλια της χώρας που προέρχομαι).					
15) Μου αρέσει να χρησιμοποιώ στοιχεία από τη χώρα καταγωγής μου πχ γλώσσα, θρησκεία κτλ.					
16) Οι γονείς μου επικοινωνούν συχνά με το δάσκαλο ή τους δασκάλους μου και ενημερώνονται από αυτόν για την πρόοδο μου.					
17) Οι συμμαθητές μου και οι δάσκαλοι σέβονται τη γλώσσα μου, τη θρησκεία μου, την καταγωγή μου κτλ.					
18) Πιστεύω ότι οι δάσκαλοι/καθηγητές δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στους ντόπιους μαθητές σε σύγκριση με τους μαθητές που έχουν έρθει από άλλες χώρες.					



Καλή Συνέχεια!!!