

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΟΛΥΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

**ΤΜΗΜΑ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ, ΧΩΡΟΤΑΞΙΑΣ, ΠΟΛΕΟΔΟΜΙΑΣ ΚΑΙ
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ & ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Τουρισμού και Πολιτισμού»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΤΙΤΛΟΣ: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΑΝΑΔΕΙΞΗΣ ΤΗΣ
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ Η ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ
ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΤΟΥΣ. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ: Η ΠΟΛΗ
ΤΟΥ ΒΟΛΟΥ**

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ:

ΠΟΛΥΧΡΟΝΗ ΕΥΦΡΟΣΥΝΗ - ΜΥΡΤΩ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΒΟΓΙΑΖΙΔΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ



ΒΟΛΟΣ 2023

Η Πολυχρόνη Ευφροσύνη-Μυρτώ δηλώνω ρητά ότι η Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία με τίτλο «Η εκπαίδευση ως μέσο ανάδειξης της διαπολιτισμικότητας και η ενσωμάτωση των μεταναστών στην κοινωνία υποδοχής τους. Μελέτη περίπτωσης: η πόλη του Βόλου» εκπονήθηκε από εμένα την ίδια, ότι αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις και ότι αναφέρω πλήρως όλες τις πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας.

Η Δηλούσα

Πολυχρόνη Ευφροσύνη-Μυρτώ

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΑΝΑΔΕΙΞΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ Η ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΤΟΥΣ. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ: Η ΠΟΛΗ ΤΟΥ ΒΟΛΟΥ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Ελλάδα την τελευταία τριακονταετία είναι μια χώρα η οποία έχει δεχθεί πολλούς ανθρώπους από διαφορετική προέλευση, τόσο ως μετανάστες όσο και ως πρόσφυγες. Οι διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές που χαρακτηρίζουν τους ανθρώπους αυτούς και οι διαφορές τους με τον ελληνικό πληθυσμό είναι εκείνες που καθιστούν την κοινωνία της χώρας υποδοχής τους «πολυπολιτισμική». Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας περιλαμβάνει τη συνύπαρξη ανθρώπων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, εθνικά και θρησκευτικά, σε μια χώρα. Η συνύπαρξη αυτή έχει ορισμένα τρωτά σημεία, τα οποία σχετίζονται κυρίως με το γεγονός πως η κοινωνία της χώρας εγκατάστασης έχει την τάση να ενσωματώνει τους μετανάστες και γενικότερα τους ανθρώπους διαφορετικής προέλευσης, απομακρύνοντάς τους έτσι από τα δικά τους πολιτισμικά γνωρίσματα. Η απάντηση στην κατάσταση αυτή, η οποία επικρατεί έως και σήμερα είναι η διαπολιτισμικότητα. Ο στόχος της διαπολιτισμικότητας είναι τόσο η αποδοχή που προκύπτει από την πολυπολιτισμικότητα, όσο κυρίως η απρόσκοπτη έκφραση των διαφορετικών γνωρισμάτων των ανθρώπων διαφορετικής προέλευσης, χωρίς τα γνωρίσματα αυτά να καταπιέζονται από την κοινωνία. Τα στοιχεία του πολιτισμού είναι εκείνα που συμβάλλουν στον προσδιορισμό και στη διαμόρφωση της ταυτότητας του κάθε ανθρώπου. Μέσα από τη γλώσσα, τη θρησκεία, τις αντιλήψεις, τα ήθη και τα έθιμα, ένας άνθρωπος αποκαλύπτει αλλά και επιδεικνύει την προσωπική μοναδική του ταυτότητα. Η διαπολιτισμικότητα είναι το πλαίσιο που επιτρέπει στα άτομα την κοινωνική τους ένταξη. Να μπορεί ο κάθε άνθρωπος να εκφράζει τον πολιτισμό του, ακόμα κι αν ζει σε μια ομάδα με διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία. Ο εκπαιδευτικός τομέας αποτελεί τον βασικό άξονα μέσα από τον οποίο η διαπολιτισμικότητα μπορεί όχι μόνο να αναδειχθεί, αλλά και να εκφραστεί ενεργητικά. Ο τρόπος με τον οποίο γαλουχούνται οι άνθρωποι ήδη από πολύ μικρή ηλικία έχει τις βάσεις του στην εκπαίδευση. Η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας, ως απάντηση στην πολυπολιτισμική κοινωνία της σύγχρονης εποχής. Η παρούσα έρευνα εξέτασε το αν και κατά πόσο η εκπαιδευτική διαδικασία στοχεύει στην ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας και σε ποιον βαθμό αυτό επιτυγχάνεται, έτσι όπως την αντιλαμβάνονται οι αποδέκτες αυτού του εγχειρήματος στο χωρικό πλαίσιο της πόλης του Βόλου. Παράλληλα, εξετάστηκε η δυναμική της ένταξης των μεταναστών στην πόλη του Βόλου. Το αν και κατά πόσο δηλαδή αισθάνονται οι άνθρωποι από διαφορετική προέλευση και διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ότι έχουν ενταχθεί στην κοινωνία υποδοχής τους χωρίς να αποβάλλουν τα δικά τους πολιτισμικά γνωρίσματα. Στην έρευνα ρωτήθηκαν εκπαιδευτικοί που εργάζονται με μετανάστες μαθητές και μαθήτριες, άνθρωποι που εργάζονται στην πόλη του Βόλου σε Δομές Μεταναστών και δουλεύουν φυσικά με παιδιά με διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα. Τέλος, ρωτήθηκαν μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με διαφορετική προέλευση αλλά και ενήλικες μετανάστες οι οποίοι φοίτησαν σε ελληνικό σχολείο στην πόλη του Βόλου. Ειδικότερα, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, προέκυψαν τα αποτελέσματα, τα οποία μας δείχνουν ότι υπάρχει η συνειδητοποίηση της ανάγκης ενίσχυσης και προώθησης της διαπολιτισμικότητας, αλλά και διαφορετικές εκτιμήσεις, ως προς τα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας. Ταυτόχρονα, προτείνονται ορισμένες αλλαγές, στις διαδικασίες υποδοχής και ένταξης των μεταναστών και των προσφύγων, κυρίως μέσα από την εκπαίδευση, που αναγκαίο είναι να τεθούν σε εφαρμογή, ώστε να επιτευχθεί ο στόχος της διαπολιτισμικότητας.

Λέξεις κλειδιά: πολιτισμός, πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα, μετανάστες, εκπαίδευση, η πόλη του Βόλου.

EDUCATION AS A MEANS OF FOSTERING INTERCULTURALISM AND THE INTERGRATION OF IMMIGRANTS IN THE HOSTE SOCIETIES. CASE STUDY: THE CITY OF VOLOS.

ABSTRACT

Over the last thirty years Greece has received many people from different origins, both as immigrants and as refugees. The different cultural origins that characterize these people and their differences with the Greek population are what make the society of their host country "multicultural". The concept of multiculturalism includes the coexistence of people with different cultural ethnic and religious characteristics, in a country. This coexistence has certain vulnerabilities, which are mainly related to the fact that the society of the country of settlement has a tendency to integrate immigrants and in general people of different origins, thus distancing them from their own cultural traits. The answer to this situation, which prevails to this day, is interculturalism. The goal of interculturalism is both the acceptance that results from multiculturalism, and above all the unhindered expression of the different characteristics of people of different origin, without these characteristics being suppressed by society. The elements of culture are those that contribute to the determination and formation of the identity of each person. Through language, religion, perceptions, manners and customs, a person reveals and also demonstrates his/her personal unique identity. Interculturalism's goal is that every individual can express his/her culture, even if he/she lives in a group with different cultural elements. Interculturalism is the framework that allows individuals to integrate into society, to express his/her culture, even if he/she lives in a group with different cultural elements. The educational sector is the main axis through which interculturality can not only emerge, but also be actively expressed. The way people are nurtured from a very young age has education as prime conduit. The educational process can contribute to the strengthening of interculturalism, as a response to the multicultural society of the modern era. The present research examined whether, and to what extent, the educational process aims to strengthen interculturalism and to what extent this is achieved, as perceived by the direct beneficiaries of this process in the spatial context of the city of Volos. In the research, teachers who work with immigrant students, people who work in the city of Volos in Immigrant Structures and work with children with different cultural traits and not least, secondary school students of different origins as well as adult immigrants who attended a Greek school were interviewed to assess the extent to which people from different origins and cultural backgrounds feel they have joined their host society without discarding their own cultural traits. The results obtained, show us that there is an awareness of the need to strengthen and promote interculturalism, but also revealed different assessments on the part of the participants, as to the results of this effort. Finally, a number of changes are proposed regarding the educational processes to which young people of different origins are subjected to, in order to achieve more efficaciously the goal of interculturalism.

Key words: culture, multiculturalism, interculturalism, immigrants, education, city of Volos.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η ολοκλήρωση της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας θα ήταν αδύνατη χωρίς την πολύτιμη υποστήριξη του επιβλέποντος καθηγητή Βογιαζίδη Νικόλαου. Τον ευχαριστώ βαθύτατα για την πολύτιμη βοήθεια που μου προσέφερε, για τον χρόνο που αφιέρωσε και για την άριστη επικοινωνία κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές/καθηγήτριες, που με καθοδήγησαν σε όλη τη διάρκεια φοίτησής μου στο παρόν Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, που είναι πάντα δίπλα μου και ιδιαίτερα τους γονείς μου, οι οποίοι συνέβαλλαν με την ανεκτίμητη υποστήριξή τους σε όλη τη διάρκεια της διαδρομής των σπουδών μου μέχρι και σήμερα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΞΩΦΥΛΛΟ.....	1
ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ.....	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT.....	5
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	6
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ.....	12
1.1 Μετανάστευση, αίτια και συνέπειες.....	12
1.2 Τύποι κινητικότητας.....	13
1.3 Η ιστορική αναδρομή της μετανάστευσης.....	14
1.3.1 Η διεθνής προσέγγιση.....	14
1.3.2 Η περίπτωση της Ελλάδας.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ.....	19
2.1 Η Πολυπολιτισμικότητα.....	19
2.1.1 Η Πολυπολιτισμικότητα της σύγχρονης κοινωνίας.....	19
2.1.2 Ορισμός και έννοιες της μετανάστευσης στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας.....	20
2.1.3 Η πολυπολιτισμικότητα από την αρχαιότητα.....	21
2.2 Κοινωνία και εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	23
2.2.1 Η εξέλιξη της κοινωνίας και οι νέες ανάγκες στην εκπαίδευση.....	23
2.2.2 Η ελληνική πολυπολιτισμική πραγματικότητα.....	25
2.2.3 Μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο.....	26

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ.....	31
3.1 Διαπολιτισμικότητα.....	31
3.2 Διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση -διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	31
3.3 Οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος του διαπολιτισμικού σχολείου.....	33
3.4 Αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	34
3.5 Αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	35
3.6 Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες στα σχολεία και ο τρόπος αντιμετώπισής τους.....	36
3.7 Συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	38
3.8 Ο τρόπος με τον οποίο η κοινωνία και συγκεκριμένα η εκπαίδευση αντιμετώπισε τη διαφορετικότητα.....	39

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	44
4.1 Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας.....	44
4.2 Η ερευνητική προσέγγιση.....	45
4.3 Το ερευνητικό εργαλείο.....	46
4.4 Ερευνητικά ερωτήματα.....	47
4.5 Δειγματοληψία.....	49
4.5.1 Διαδικασία των συνεντεύξεων.....	50
4.5.2 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	50
4.5.3 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	51
4.5.4 Πιλοτικές συνεντεύξεις.....	52
4.5.5 Ερωτηθέντες.....	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	55
5.1 Πρώτος άξονας: ερωτήσεις σε εκπαιδευτικούς.....	56
5.2 Δεύτερος άξονας: ερωτήσεις σε εργαζόμενους σε δομές.....	71
5.3 Τρίτος άξονας: ερωτήσεις σε μαθητές και ενήλικες διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης που κατοικούν και φοίτησαν στην πόλη του Βόλου.....	84

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	95
6.1 Αποτελέσματα της διερεύνησης της γνώμης των ερωτηθέντων σχετικά με το αν και κατά πόσο η διαπολιτισμικότητα έχει επιτευχθεί.....	95
6.2 Ανάδειξη των δυσκολιών που ενδεχομένως υπάρχουν στην πόλη του Βόλου και διερεύνηση τρόπων εξομάλυνσής τους με στόχο την ομαλή διεξαγωγή του έργου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	100
6.3 Η βοήθεια που παρέχει η εκπαιδευτική διαδικασία στην ένταξη των ανθρώπων από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον.....	102
6.4 Ανάδειξη των αλλαγών που προτείνονται, προκειμένου να είναι πιο ουσιαστική η εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης.....	104
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	108
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	110

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

Γράφημα 1.....	17
Γράφημα 2.....	17
Γράφημα 3.....	18
Γράφημα 4.....	18

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εποχή την οποία διανύουμε έχει πολλές μεταβολές κοινωνικής φύσεως. Αρχικά, η ανάγκη για μια καλύτερη καθημερινότητα φέρνει τον άνθρωπο αντιμέτωπο με ποικίλους προβληματισμούς και έτσι κάποιες φορές αναγκάζεται να φύγει από τον τόπο του αναζητώντας μια καλύτερη ζωή κάπου αλλού. Πρόκειται για το φαινόμενο της μετανάστευσης. Ως μετανάστευση ορίζεται η γενική μετάβαση ενός ατόμου ή μιας μεγαλύτερης κοινωνικής ομάδας από ένα κοινωνικό-τοπικό περιβάλλον σε ένα άλλο μαζί με την ενεργή συμμετοχή των ατόμων που μεταναστεύουν στο νέο περιβάλλον εγκατάστασης, ταυτόχρονα με την εγκατάλειψη του προηγούμενου περιβάλλοντος. (Ντούνης, 2014) Η μετανάστευση αποτελεί ένα φαινόμενο πολυδιάστατο και πολυεπίπεδο. Η πολυπλοκότητά του οφείλεται στο γεγονός ότι αποτελεί ένα φαινόμενο εγγενές της ανθρώπινης εξέλιξης και συνεπώς αφορά πολλούς τομείς όπως αυτόν της πολιτικής, της οικονομίας, του πολιτισμού, αλλά και της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας. Σε γενικές γραμμές, ως μετανάστευση ορίζεται η μόνιμη ή η προσωρινή μεταβολή του τόπου εγκατάστασης ενός ατόμου, μιας ομάδας ή ενός κοινωνικού συνόλου. Ως φαινόμενο επομένως, η μετανάστευση σχετίζεται άμεσα με τη μετακίνηση μεμονωμένων ατόμων ή/και μεγάλων ομάδων πληθυσμού τόσο στο εσωτερικό όσο και μεταξύ κρατών λόγω κοινωνικών μεταβολών, οικονομικών και πολιτικών κρίσεων, επαναστάσεων και πολέμων, της ασύμμετρης κατανομής του παγκόσμιου πλούτου μεταξύ αναπτυσσόμενων και αναπτυγμένων χωρών, της παγκόσμιας απορρύθμισης της αγοράς εργασίας, των ανθρωπογενών καταστροφών (συμπεριλαμβανομένης και της κλιματικής αλλαγής και περιβαλλοντικής υποβάθμισης μεγάλων περιοχών του πλανήτη). (Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, 2022).

Οι ιστορικές εξελίξεις, μάλιστα, ήταν εκείνες, οι οποίες συνέβαλαν, ώστε η μετανάστευση να αποτελέσει τη μόνη λύση σε πολλά προβλήματα τόσο οικονομικής όσο και κοινωνικής φύσης. Μεταξύ του 1850 και του 1914 παρατηρείται μεγάλη κινητικότητα των ανθρώπων κυρίως από τα Βαλκάνια προς την Ελλάδα. Προχωρώντας, στη διάρκεια του 20ού αιώνα, εξαιτίας των δύο Παγκοσμίων Πολέμων και των συνεπειών τους, παρατηρήθηκε πολύ μεγάλη κινητικότητα κυρίως με προορισμό τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής.

Όσον αφορά την περίπτωση της Ελλάδας από τις αρχές του 1990 έως και τη δεκαετία του 1970, οι άνθρωποι μετανάστευαν προς το εξωτερικό τόσο στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, όσο και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Όσον αφορά την εισροή των μεταναστών, τον 19^ο αιώνα ήρθαν στην Ελλάδα μετανάστες κυρίως αλβανικής και εβραϊκής καταγωγής. Μάλιστα κατά τη διάρκεια των δεκαετιών του 1970 και του 1980 πολλοί μετανάστες ήρθαν στην Ελλάδα από τις Φιλιππίνες, το Πακιστάν, την Πολωνία και την Αίγυπτο. Από το 1999 έως το 2001 σημειώθηκε επίσης σημαντική εισροή πληθυσμών από τις βαλκανικές χώρες, κυρίως την Αλβανία και από την πρώην Ένωση Σοβιετικών Σοσιαλιστικών Δημοκρατιών, πολλές φορές, μάλιστα, χωρίς τα απαιτούμενα έγγραφα. (Καρκάνης, 2019).

Μέσα από αυτές τις πληθυσμιακές μετακινήσεις, μιλούμε πλέον για πολυπολιτισμικές κοινωνίες, οι οποίες, όπως είναι φυσικό, διαμορφώθηκαν από τους διαφορετικούς πολιτισμούς, που έρχονταν σε επαφή. Πρόκειται για ένα ζήτημα το οποίο έχει απασχολήσει την επιστήμη της κοινωνιολογίας και της ανθρωπολογίας γενικότερα. Η πολυπολιτισμικότητα γέννησε ορισμένες ανάγκες, κυρίως αναφορικά με τη διαχείριση των διαφορετικών πολιτισμικών γνωρισμάτων των ανθρώπων, αλλά και την ανάγκη καταπολέμησης του ρατσισμού, που προέκυψε από τις διαφορές αυτές.

Μάλιστα, για να αντιμετωπιστεί αυτή η κατάσταση της μη αποδοχής που επικρατεί σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, αναγκαία είναι η κατάλληλη εκπαίδευση, προκειμένου να μπορέσει να επιτευχθεί η αποδοχή των διαφορών του πολιτισμού των μεταναστών. Η Ελλάδα, λοιπόν, χαρακτηρίζεται πλέον ως μία πολυπολιτισμική κοινωνία. Υπάρχουν κοινωνικές ομάδες με διαφορετικό θρήσκευμα, γλώσσα, πολιτισμό, ενώ τα τελευταία χρόνια έχουν εισέλθει στην Ελλάδα πολλοί μετανάστες από χώρες της Ευρώπης, αλλά και από αλλού.

Απάντηση στην έννοια της «πολυπολιτισμικότητας» είναι η «διαπολιτισμικότητα». Στην εποχή μας, ο όρος της «διαπολιτισμικότητας» χρησιμοποιείται πάρα πολύ στον τομέα της εκπαίδευσης, διότι εκφράζει την έννοια της «διαπολιτισμικής παιδείας». Με τη διαπολιτισμική παιδεία ακολουθείται ένας τρόπος εκπαίδευσης, μέσω του οποίου αναδεικνύεται η πολιτισμική πολλαπλότητα, κυρίως μιας ομάδας παιδιών, αλλά ταυτόχρονα αναγνωρίζεται και η διαφορετικότητα, η οποία γίνεται αποδεκτή. Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ισότιμη αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ετεροτήτων. Ο σκοπός είναι η απομάκρυνση από κάθε μορφή περιθωριοποίησης και αποκλεισμού, αλλά αντίθετα η έμφαση της καλλιέργειας και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και ικανότητας, έτσι ώστε να μπορέσουν στη συνέχεια οι μαθητές να εξελιχθούν σε ενεργούς πολίτες. Εξίσου σημαντικό, που επιτυγχάνεται μέσα από τη διαπολιτισμικά προσανατολισμένη εκπαίδευση είναι πως αναπτύσσεται η ικανότητα της ενσυναίσθησης και έτσι ο μαθητής, ως πολίτης πλέον, βγαίνει στην κοινωνία δείχνοντας κατανόηση και αποδοχή σε καθετί διαφορετικό ως τρόπος ζωής πλέον, που του έχει εμψυχηθεί ως αξία και αρχή από την εκπαίδευσή του. (Κασίδης, Αποστολίδου, Δουφεξή, 2015)

Τίθενται ορισμένα ερωτήματα λοιπόν, τα οποία διερευνώνται στην παρούσα εργασία. Αρχικά, διερευνάται το κατά πόσο η εκπαιδευτική διαδικασία έχει βοηθήσει στην ενσωμάτωση των ανθρώπων με διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα με την ταυτόχρονη, βέβαια, δυνατότητα της απρόσκοπτης έκφρασης των διαφορετικών πολιτισμικών γνωρισμάτων τους. Παράλληλα, γίνεται έρευνα σχετικά με το αν η πόλη του Βόλου έχει τις απαραίτητες βάσεις, προκειμένου να υπάρχουν οι απαραίτητες συνθήκες για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας και ό,τι αυτή πρεσβεύει. Η μέθοδος της έρευνας που επιλέχθηκε ήταν η ποιοτική, ενώ οι ομάδες των ερωτηθέντων χωρίστηκαν σε τρεις διαφορετικούς άξονες. Ρωτήθηκαν εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της πόλης του Βόλου. Παράλληλα, ρωτήθηκαν εργαζόμενοι των Δομών Φιλοξενίας Μεταναστών που υπάρχουν στην πόλη. Τέλος, στον τρίτο άξονα ρωτήθηκαν άνθρωποι οι οποίοι φοιτούν στον πόλη του Βόλου ή φοιτούσαν στο παρελθόν.

Προέκυψαν ενδιαφέροντα συμπεράσματα, μέσα από τα οποία δίνονται και κάποιες προτάσεις σε ορισμένες ανάγκες που ενδεχομένως υπάρχουν.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ

1.1 ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΑΙΤΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ

Δύο από τα πιο σημαντικά ζητήματα της εποχής είναι τόσο η μετανάστευση, όσο και η προσφυγιά. Χιλιάδες άνθρωποι μάλιστα, αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τη χώρα τους και να φύγουν σε μια άλλη αναζητώντας καλύτερο μέλλον. Φυσικά, αναγκαίος είναι ο διαχωρισμός μεταξύ των δύο αυτών όρων. Πιο αναλυτικά, στην πρώτη περίπτωση, δηλαδή στη μετανάστευση, αναφέρεται κανείς σε ανθρώπους οι οποίοι με δικιά τους βούληση εγκαταλείπουν τον τόπο διαμονής τους, για να βρουν ένα καλύτερο μέλλον, ενώ στην περίπτωση της προσφυγιάς, αναφέρεται κανείς σε αναγκαστική εκδίωξη των ανθρώπων από τη χώρα στην οποία ζουν.

Ο όρος «μετανάστευση» δεν περιλαμβάνει μόνο την αλλαγή του τόπου εργασίας και κατοικίας. Αποτελεί μια πολυσύνθετη διαδικασία, η οποία συνδέεται με σημαντικές κοινωνικές παραμέτρους, που επηρεάζουν τα ίδια τα άτομα και τον τρόπο συμπεριφοράς τους. 'Ταυτόχρονα, η διαδικασία αυτή επηρεάζει τον κοινωνικό τους περίγυρο, όσο και τις ομάδες στις οποίες ανήκαν ή ανήκουν ή αισθάνονται ότι ανήκουν οι μετακινούμενοι και τις ομάδες τις οποίες συναντούν και με τις οποίες έχουν σχέση στη χώρα υποδοχής. Επιπλέον, επηρεάζονται και η οικονομία, αλλά και η κοινωνία της χώρας υποδοχής, καθώς επίσης και οι κοινωνικές και οικονομικές δομές της κοινωνίας προέλευσης.' (Εμκε- Πουλοπούλου, 2007).

Η μετανάστευση αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία, διότι δεν είναι κάτι τόσο εύκολο για τον άνθρωπο που φεύγει από τον τόπο του, αφού έχει να αντιμετωπίσει αρκετές δυσκολίες στη νέα του πατρίδα. Τα αίτια φυσικά, εξαιτίας των οποίων μπορεί κανείς να φύγει, είναι πολλά. Αρχικά, πρόκειται για οικονομικές δυσκολίες, οι οποίες μπορεί να έχουν δημιουργήσει μεγάλο πρόβλημα στους ανθρώπους και έτσι να αναγκάζονται να μεταναστεύσουν, για να βρουν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης, εργασίας και ασφάλειας. Επιπλέον, αρκετές συγκρούσεις μπορεί να κρούσουν τον κώδωνα του κινδύνου και να επιλέξουν οι άνθρωποι να εγκαταλείψουν τη χώρα τους, για να αποφύγουν επικείμενες δυσκολίες. Παράλληλα, οι φυσικές καταστροφές δυστυχώς οδηγούν με λογική αναγκαιότητα έναν άνθρωπο να εγκαταλείψει τον τόπο του, εφόσον πολλές θα είναι οι αντικειμενικές δυσκολίες που θα πρέπει τότε ο άνθρωπος αυτός να αντιμετωπίσει εάν έχει καταστραφεί η περιουσία του.

Οι συνέπειες της μετανάστευσης μπορεί να είναι θετικές, αλλά και αρνητικές. Οι άνθρωποι που πηγαίνουν σε μια ξένη χώρα μπορεί από τη μία να προσφέρουν πολλά σε αυτή, διότι μπορεί να αποτελέσουν ένα μεγάλο μέρος του εργατικού δυναμικού της χώρας που τους υποδέχεται. Από την άλλη, όμως πολλές φορές έρχονται αντιμέτωποι με πολλών ειδών δυσκολίες. Δυσκολεύονται να προσαρμοστούν, αλλά και να γίνουν αποδεκτοί, εξαιτίας της διαφορετικότητάς τους. Η χώρα διαμονής δεν τους επιτρέπει να φέρουν μαζί και τα διαφορετικά πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά και τους

αναγκάζει συνήθως να προσαρμοστούν και να ενταχθούν ακολουθώντας έναν άλλον τρόπο ζωής.

‘Όταν αναφέρεται κανείς στη μετανάστευση, δεν κάνει λόγο μονάχα για μια απλή μετακίνηση ή για μια απλή κινητικότητα. Πρόκειται για μια μεγάλη διαδικασία διότι η μετανάστευση είναι η μετακίνηση ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων από μια χωρική ενότητα σε μια άλλη με ταυτόχρονη μεταβολή της μόνιμης διαμονής. Οι μετακινήσεις αυτές εκδηλώνονται με τη δημιουργία μεταναστευτικών ρευμάτων ή μεταναστευτικών ροών που εκφράζουν ένα συνολικό αριθμό πληθυσμιακών κινήσεων από έναν τόπο προέλευσης (αναχώρησης) σε έναν τόπο προορισμού (άφιξης), ο οποίος αποτελεί και τη νέα περιοχή εγκατάστασης.’ (Καρκάνης, 2019).

1.2 ΤΥΠΟΙ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Υπάρχουν, βέβαια, ορισμένοι τύποι κινητικότητας, σύμφωνα με τους οποίους γίνεται ένας διαχωρισμός. Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος διαχωρισμός γίνεται με βάση το νομικό καθεστώς κάθε φορά και έτσι τα άτομα που μετακινούνται αρχικά χωρίζονται σε ομογενείς ή αλλογενείς μετανάστες. Επιπλέον, ο διαχωρισμός γίνεται- και πάλι με βάση τον νόμο- σε μετανάστες και πρόσφυγες. Παράλληλα, υπάρχουν και οι νόμιμοι μετανάστες, αλλά και οι μετανάστες χωρίς τα απαιτούμενα νομικά έγγραφα.

Ακόμα, η μετανάστευση εξετάζεται και ανάλογα με το διάστημα παραμονής κάποιου στη χώρα εγκατάστασης. Ειδικότερα, πρόκειται για μετανάστευση μακράς διάρκειας, συνήθως για ανθρώπους που διαμένουν στη χώρα από ένα έτος και περισσότερο, αλλά και για μετανάστευση μικρής διάρκειας, η οποία είναι από τρεις μήνες μέχρι έναν χρόνο. Με κριτήριο το μέγεθος, η μετανάστευση μπορεί να οριστεί ατομική, εάν το άτομο φεύγει από τη χώρα του μόνο του ή οικογενειακή, εάν φεύγουν μαζί του και άλλα μέλη της οικογένειάς του. Αλλιώς, υπάρχει και ο διαχωρισμός ανάμεσα σε ατομική ή αντίθετα μαζική- ομαδική μετανάστευση, σε περίπτωση που, αντίστοιχα, μεταναστεύει ένας ή πολλοί άνθρωποι μαζί.

Επίσης, η μετανάστευση διακρίνεται ανάλογα με την απασχόληση ή την ειδίκευση που θα ακολουθήσει κανείς στη νέα χώρα. Μάλιστα, υπάρχει μετανάστευση εργατών-κυρίως στο παρελθόν, όπου και έφευγαν ομαδικά οι εργάτες και οι εργάτριες-. Ακόμα, από τη μία υπάρχουν άνθρωποι οι οποίοι είναι ανειδίκευτοι, αλλά και άλλοι, οι οποίοι έχουν εξειδίκευση σε κάποιον τομέα και αναζητούν δουλειά σε αυτόν. Ταυτόχρονα, πολλοί άνθρωποι φεύγουν σε άλλα μέρη για να σπουδάσουν και έτσι θεωρούνται και εκείνοι μια πληθυσμιακή ομάδα μεταναστών, διότι φεύγουν από τον τόπο τους ή και ακόμα από τη χώρα τους, προκειμένου να αποκτήσουν εξειδίκευση. Δεν θα μπορούσαν να παραλειφθούν οι άνθρωποι που έχουν επιλέξει το επάγγελμα του ναυτικού, επειδή ως ναυτεργατικό δυναμικό είναι υποχρεωμένοι να διαμείνουν για μεγάλο χρονικό διάστημα μακριά από τον τόπο από τον οποίο ζουν.

1.3 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ

1.3.1 ΔΙΕΘΝΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Σταθμός από τον οποίο ξεκίνησε η μετανάστευση θεωρείται χρονολογικά και ιστορικά η γαλλική επανάσταση. Ένας συνδυασμός και ένα συνονθύλευμα κοινωνικών αλλαγών οδήγησε πολλούς ανθρώπους να φύγουν από τον τόπο τους και να μεταναστεύσουν κάπου αλλού. Πιο αναλυτικά, η γαλλική επανάσταση το 1789 σε συνδυασμό με τη δημογραφική επανάσταση του 18^{ου} και 19^{ου} αιώνα, αλλά και τη βιομηχανική επανάσταση στο τέλος του 19^{ου} αιώνα, οδήγησαν σε μεγάλη εξάπλωση των ανθρώπων που διέμεναν στην Ευρώπη και σε ευρείες μετακινήσεις των πληθυσμών αυτών εξαιτίας των δυσκολιών, των αναταραχών, αλλά και της φτώχειας.

Αρχικά, ‘μεταξύ του 1850 και του 1914 η κυκλική μετανάστευση των ανθρώπων ήταν το κύριο υπόδειγμα μετανάστευσης.’ (Καρκάνης, 2018). Μάλιστα, ως κυκλική μετανάστευση ορίζεται η επαναλαμβανόμενη διακίνηση ενός εργαζομένου ή μιας οικογένειας μεταξύ της χώρας υποδοχής και της χώρας προέλευσης κατά τη διάρκεια της ζωής του. ‘Η Ελλάδα θεωρείται ως ένας κατεξοχήν προορισμός, ο οποίος χαρακτηρίστηκε από την «κυκλική μετανάστευση» κυρίως στην περιοχή των Βαλκανίων.’ (Εμκε- Πουλοπούλου, 2007). ‘Στη συνέχεια, η αλυσιδωτή μετανάστευση είναι εκείνη που ακολουθεί κανείς περισσότερο. Μάλιστα, στην «αλυσιδωτή μετανάστευση» οι μετανάστες τείνουν να ακολουθήσουν εκείνους που έχουν ήδη πάει στη χώρα προσαρμογής πριν από αυτούς και έχουν ήδη δημιουργήσει εκεί μια σταθερή βάση.’ (Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, 2022). Έτσι, δημιουργήθηκε η ανάγκη εύρεσης μια σταθερής εργασίας και ολοένα και περισσότεροι άνθρωποι έφευγαν για κάποιον άλλον προορισμό.

Εξαιτίας των δύο Παγκοσμίων Πολέμων του 20^{ου} αιώνα η κατάσταση ήταν πολύ τεταμένη και πολλοί άνθρωποι αναγκάστηκαν να μετακινηθούν. ‘Οι εξελίξεις, λοιπόν ήταν ραγδαίες τόσο στον οικονομικό, τον πολιτικό, τον κοινωνικό και τον γεωγραφικό τομέα. Οι διεθνείς συγκρούσεις (κυρίως με τους δύο Παγκόσμιους Πολέμους) και οι οικονομικές κρίσεις (με χαρακτηριστικό παράδειγμα την κατάρρευση της αμερικανικής οικονομίας το 1929) οδήγησαν σε εσωστρέφεια τα εθνικά κράτη, η οποία εκδηλώθηκε με την αυξανόμενη ανάγκη εθνικής ενότητας και την καταπίεση των μειονοτήτων. Παράλληλα, διευρύνθηκε η ψαλίδα μεταξύ των, αριθμητικά περιορισμένων, πλούσιων και τεχνολογικά ανεπτυγμένων χωρών και του υπόλοιπου κόσμου.’ (Καρκάνης, 2019)

Εκείνο που προέκυψε όπως ήταν φυσικό, εκτός από τους μετανάστες ήταν και ένα πολύ μεγάλο κύμα προσφύγων, οι οποίοι ακούσια εγκατέλειψαν τον τόπο τους, εξαιτίας της εμπόλεμης κατάστασης. Αυτή η πάρα πολύ μεγάλη εισροή ατόμων τόσο μεταναστών, όσο και προσφύγων οδήγησε τα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής να βάλουν πιο απαιτητικούς νόμους και πιο αυστηρές πολιτικές, επειδή υπήρχε κίνδυνος ανεξέλεγκτης εισόδου ανθρώπων από άλλες χώρες. Για λόγους που αφορούσαν το έθνος, αλλά και για πολιτικούς λόγους ήταν μεγάλο το ενδεχόμενο και η πιθανότητα να αναγκαστούν οι άνθρωποι να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους.

Μέχρι, λοιπόν τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο τα κύρια μεταναστευτικά ρεύματα κατευθύνονται προς την αμερικανική ήπειρο. Μάλιστα, μετά τον πόλεμο οι άνθρωποι άρχισαν να φεύγουν από τις χώρες στις οποίες επικρατούσαν δικτατορικά καθεστώτα, ενώ ταυτόχρονα, μεγάλος αριθμός μεταναστών ξεκίνησε να φεύγει για τη Δυτική Ευρώπη, τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και την Αυστραλία. Με άλλα λόγια, από τις αναπτυσσόμενες χώρες ξεκίνησαν σιγά σιγά να μεταναστεύουν οι άνθρωποι σε χώρες που είχαν ήδη αναπτυχθεί.

Οι περίοδοι μετανάστευσης από και προς την Ευρώπη διακρίνονται σε τέσσερις διαφορετικές. 'Αρχικά, από το 1945 έως το 1960, που είναι και η πρώτη περίοδος παρατηρείται κινητικότητα λόγω του πολέμου και επαναπατρισμός Ευρωπαίων από της αποικίες της Βρετανίας και της Γαλλίας. Η δεύτερη περίοδος είναι από το 1960 έως το 1973/1974. Κατά τη διάρκεια των χρόνων αυτών μεταναστεύει εργατικό δυναμικό από τη Νότια προς τη Βόρεια Ευρώπη. Έπειτα, η επόμενη περίοδος αρχίζει το 1973 μέχρι το 1988. Στη διάρκεια αυτών των χρόνων σημειώνονται δυσκολίες, όπως για παράδειγμα είναι η πετρελαϊκή κρίση και το κλείσιμο των συνόρων, γεγονότα που είχαν ως αποτέλεσμα τη μετανάστευση των ανθρώπων σε άλλες χώρες. Η τελευταία περίοδος τοποθετείται στη διάρκεια των χρόνων μεταξύ 1989 έως 2006. Σε ευρωπαϊκό πλαίσιο, σημειώνεται πτώση του τείχους του Βερολίνου, κατάρρευση των κομμουνιστικών καθεστώτων και εισροή μεταναστών από την Ανατολική Ευρώπη. Επιπλέον η ύπαρξη συρράξεων στην Ανατολή δημιούργησε προσφυγικά ρεύματα τα οποία προέρχονταν από εκεί. Σημαντική, επίσης εκείνη την περίοδο ήταν η διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που είχε ως αποτέλεσμα την ενδοευρωπαϊκή μετανάστευση.' (Καρκάνης, 2019)

‘Εξαιτίας της μεγάλης κινητικότητας που είχε σημειωθεί, θα μπορούσε εύκολα να μιλήσει κανείς για μια καθολικότητα, δεδομένου ότι όλες οι χώρες σχεδόν είχαν υπάρξει και χώρες υποδοχής, αλλά και χώρες προέλευσης. Μάλιστα, το 2017 (Ο.Η.Ε.) το διεθνές μεταναστευτικό «αποθέμα» αντιστοιχούσε στο 3,4 % του παγκόσμιου πληθυσμού, ενώ το 56,7 αυτού εντοπίζεται στις περισσότερο αναπτυγμένες χώρες. Μάλιστα, το ίδιο έτος ο πληθυσμός των προσφύγων αντιστοιχεί στο 10% του διεθνούς μεταναστευτικού αποθέματος.’ (Καρκάνης, 2019).

1.3.2 Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

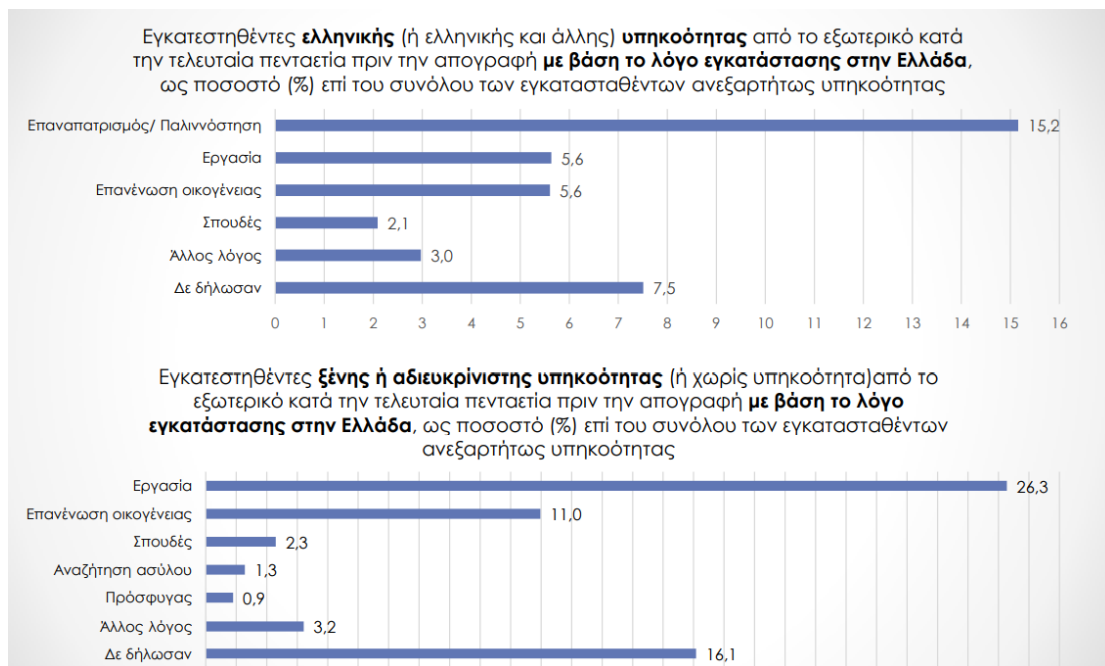
Όσον αφορά την Ελλάδα, πολλοί Έλληνες αναγκάστηκαν να αποδημήσουν κατά τη διάρκεια των χρόνων 1906-1915 έχοντας ως προορισμό τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και την Αυστραλία. Έπειτα, μετά τον εμφύλιο πόλεμο σημειώνονται μετακινήσεις πάλι προς την Αυστραλία, τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής αλλά και στον Καναδά και τη δυτική Ευρώπη από το 1955 έως το 1973. Από τη δεκαετία του 1990 και ύστερα, σημειώνεται μεγάλη ύφεση στη μετανάστευση από την Ελλάδα προς το εξωτερικό κυρίως, διότι οι λόγοι της μετανάστευσης άλλαξαν καθώς οι άνθρωποι δεν έφευγαν πλέον για να βρουν μια καλύτερη ζωή σε άλλα μέρη, αφού οι συνθήκες στο εσωτερικό της χώρας είχαν καλυτερεύσει. Οι Έλληνες έφευγαν τότε για να σπουδάσουν στο εξωτερικό, ή πολλές φορές έφευγαν μόνο συγκεκριμένα μέλη μιας οικογένειας, για να μείνουν εκτός χώρας για κάποιο μικρό χρονικό διάστημα και ύστερα να ξαναγυρίσουν. Τέλος, παρατηρήθηκε εκείνη την εποχή μετανάστευση

ηλικιωμένων ατόμων από τη Βόρεια Ελλάδα προς όμορες χώρες, όπως για παράδειγμα τη Βουλγαρία.

Υπήρχαν επίσης άνθρωποι οι οποίοι επέστρεψαν στην Ελλάδα μετά τους Βαλκανικούς πολέμους και τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο, όταν δηλαδή σημειώθηκε και το πρώτο κύμα παλιννοστούντων μεταναστών. Ακόμα, μετά το 1922 επαναπατρίστηκαν 1,2-1,5 εκατομμύρια πρόσφυγες, ενώ μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο επιστρέφουν 400.000 Έλληνες από την Τουρκία, την Αίγυπτο, τη Συρία, το Σουδάν, το Κογκό, την Κύπρο και τη Ρουμανία. Από τη δεκαετία του 1970 κι έπειτα παρατηρείται μετά την πτώση της χούντας ένα μεγάλο κύμα παλιννόστησης, μεγαλύτερο ακόμα και από το κύμα μετανάστευσης από την Ελλάδα μετά την επικράτηση της δικτατορίας.

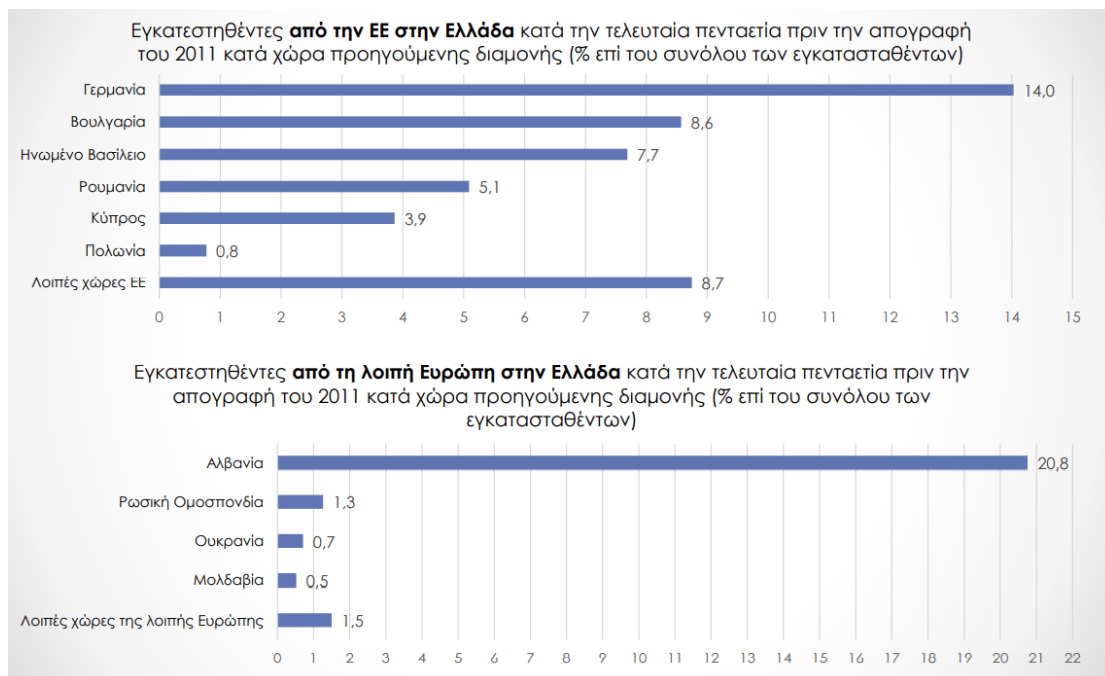
Όσον αφορά την εισροή των μεταναστών, τον 19^ο αιώνα ήρθαν στην Ελλάδα μετανάστες κυρίως αλβανικής και εβραϊκής καταγωγής. 'Μάλιστα κατά τη διάρκεια των δεκαετιών του 1970 και του 1980 πολλοί μετανάστες ήρθαν στην Ελλάδα από τις Φιλιππίνες, το Πακιστάν, την Πολωνία και την Αίγυπτο. Από το 1999 έως το 2001 σημειώθηκε επίσης σημαντική εισροή πληθυσμών από τις βαλκανικές χώρες, κυρίως την Αλβανία και από την πρώην Ένωση Σοβιετικών Σοσιαλιστικών Δημοκρατιών, πολλές φορές, μάλιστα, χωρίς τα απαιτούμενα έγγραφα.' (Καρκάνης, 2019).

'Σύμφωνα με την απογραφή, ο πληθυσμός των εγκαταστημένων από το εξωτερικό στην Ελλάδα κατά την τελευταία πενταετία πριν την απογραφή ανερχόταν στα 329.556 άτομα, εκ των οποίων διακρίνονται 201.122 άτομα ξένης υπηκοότητας (συμπεριλαμβάνονται τα άτομα με αδιευκρίνιστη ή χωρίς υπηκοότητα). Ο υπόλοιπος πληθυσμός των 128.434 ατόμων διέθετε ελληνική υπηκοότητα (συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με ελληνική και άλλη υπηκοότητα). Ειδικότερα, βασικότερος λόγος εγκατάστασης στην Ελλάδα είναι ο επαναπατρισμός για τα άτομα με ελληνική υπηκοότητα (15,2% επί του συνόλου των εγκαταστημένων ανεξαρτήτως υπηκοότητας) και η εργασία για τους υπηκόους ξένης χώρας (26,3% επί του ιδίου συνόλου). Ακόμα, η επανένωση οικογένειας αποτελεί τον δεύτερο λόγο εγκατάστασης συνολικά για τα άτομα ανεξαρτήτως υπηκοότητας (16,6%).' (Καρκάνης, 2019).



Γράφημα 1, Πηγή: Απογραφή ΕΛ.ΣΤΑΤ., 2011

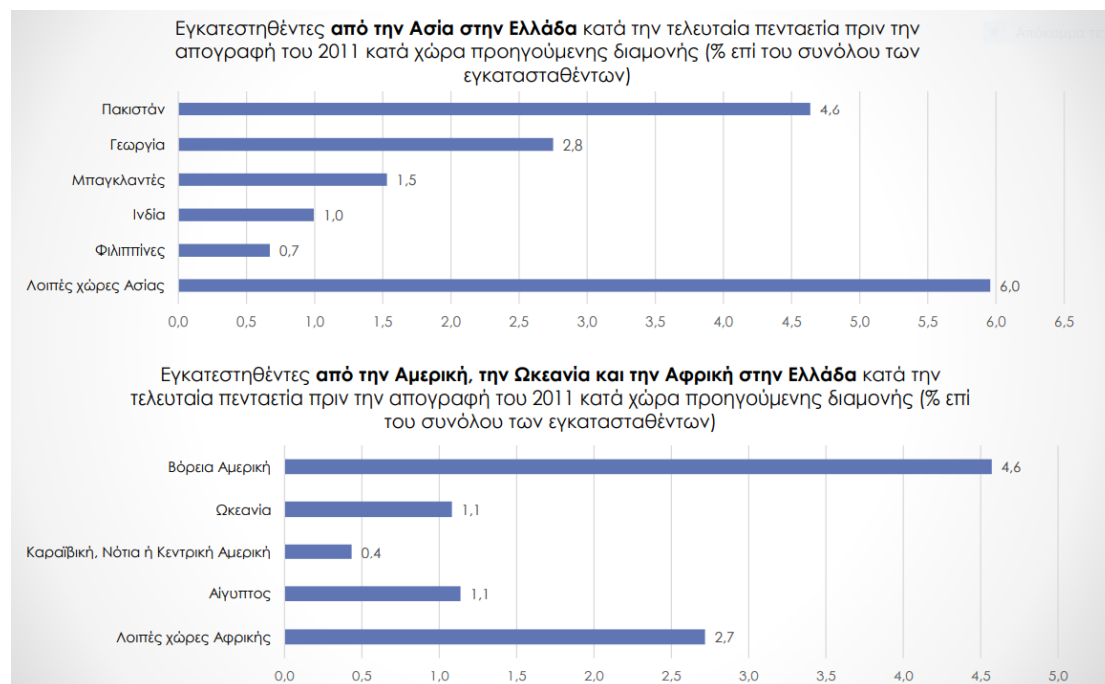
Γίνεται κατανοητό μέσα από τον πίνακα πόσοι άνθρωποι ήρθαν στην Ελλάδα στις αρχές του 21^{ου} αιώνα και για ποιους λόγους. Ενώ στη συνέχεια φαίνεται το ποσοστό των ανθρώπων που ήρθαν και εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα από χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.



Γράφημα 2, Πηγή: Απογραφή ΕΛ.ΣΤΑΤ., 2011

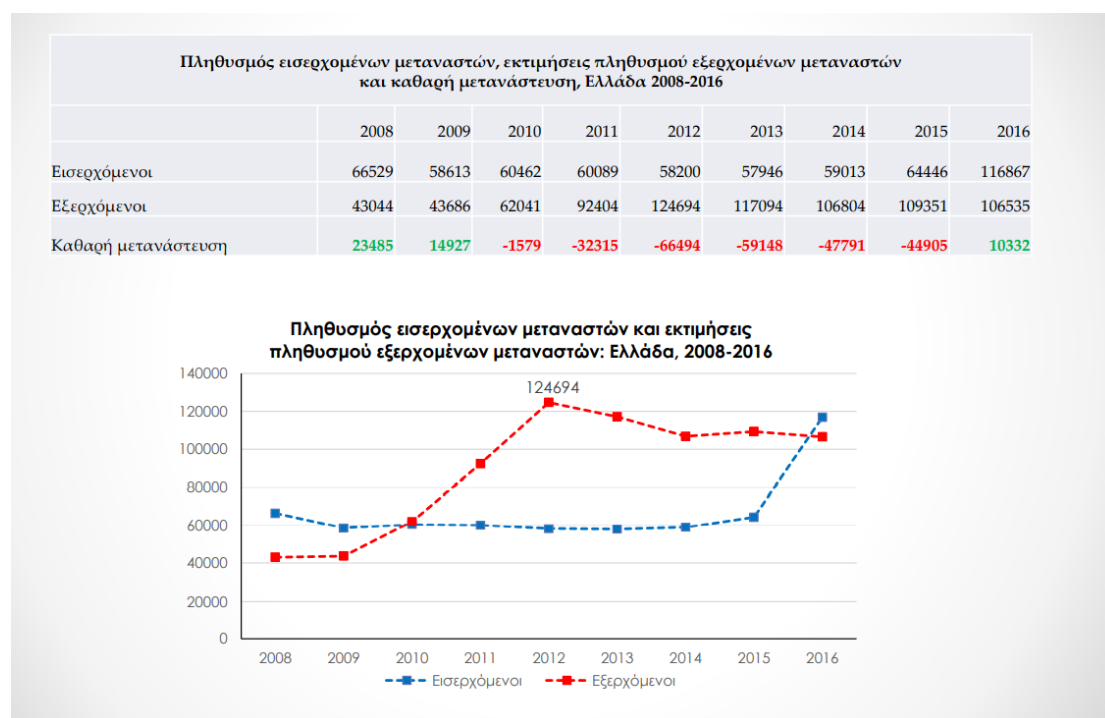
Προχωρώντας, μέσα από τα επόμενα ερευνητικά αποτελέσματα γίνεται περισσότερο ξεκάθαρος ο αριθμός των ανθρώπων που μετανάστευσαν από ασιατικές χώρες με χώρα διαμονής την Ελλάδα στις

αρχές του 21^{ου} αιώνα, δηλαδή πέντε χρόνια πριν την απογραφή, που έγινε το 2011. Επίσης φαίνεται ο αριθμός μεταναστών που προτίμησε την Ελλάδα, ερχόμενος από χώρες της Αμερικής, της Αυστραλίας και της Αφρικής.



Γράφημα 3, Πηγή: Απογραφή ΕΛ.ΣΤΑΤ., 2011

Εξαιρετικά ενδιαφέροντα είναι επίσης και η διαφορά ανάμεσα στους εξερχόμενους αλλά και στους εισερχόμενους μετανάστες – που είναι και εκείνοι οι οποίοι θα απασχολήσουν περισσότερο την παρούσα διπλωματική έρευνα-. Και οι δύο ειδών μεταναστεύσεις που σχετίζονται με την Ελλάδα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα, από την ΕΛ.ΣΤΑΤ.



Γράφημα 4, Πηγή: Απογραφή ΕΛ.ΣΤΑΤ., 2011.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

2.1 Η ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

2.1.1 Η ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από πολλές μετακινήσεις και ριζικές αλλαγές, επειδή έχει σημειωθεί τεράστια μετακίνηση ανθρώπων, οι οποίοι μεταφέρουν μαζί τους στοιχεία του πολιτισμού, αλλά και της ταυτότητας που ο πολιτισμός αυτός έχει, στον τόπο προσαρμογής τους. 'Η μετανάστευση δεν αποτελεί φαινόμενο των τελευταίων ετών, αλλά μια μεγάλη παγκόσμια πραγματικότητα η οποία συμβαδίζει με την ανθρώπινη ιστορία. Πολλοί είναι οι παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν, ώστε να οδηγηθεί κάποιος στη λύση της μετανάστευσης, με τους κυριότερους από αυτούς να είναι οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής φύσεως.' (Ζέρβα & Γαϊτάνου 2013)

Μάλιστα, η Ελλάδα συγκεκριμένα, εξαιτίας -κατά κύριο λόγο- της γεωγραφικής θέσης την οποία καταλαμβάνει, σε συνδυασμό με τη θέση που κατέχει στην Ευρωπαϊκή Ένωση, μπορεί να αποτελέσει πόλο έλξης πολλών ανθρώπων, οι οποίοι επιθυμούν να βρουν μια καλύτερη ποιότητα ζωής. Η Ελλάδα, σύμφωνα με την κυρία Ζέρβα και την κυρία Γαϊτάνου αν και δεν υπήρξε ποτέ ομοιογενής ως προς τον πολιτισμό του πληθυσμού που διέμενε σε αυτή, τα τελευταία χρόνια θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως πολυεθνική και πολυπολιτισμική κοινωνία. Στην Ελληνική κοινωνία συμβιώνουν άνθρωποι, οι οποίοι έχουν διαφορετικές παραδόσεις, γλώσσα, ήθη και έθιμα καθώς επίσης και θρησκευτικές πεποιθήσεις.

Εκείνο που είναι μεγίστης σημασίας είναι η αποδοχή των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων που υπάρχουν σε κάθε κοινωνικό σύνολο με την αξία του αλληλοσεβασμού να υπερέχει. Με την πάροδο των χρόνων και φτάνοντας στη σημερινή εποχή, εκείνο που είναι πολύ σημαντικό είναι να μπορεί η κάθε χώρα να εξασφαλίσει για τον πληθυσμό της ετερότητας μια προστασία και μια ασφάλεια σχετικά με τις ιδιαίτερες πολιτισμικές ταυτότητες, που κάθε μετανάστης φέρει μαζί του.

Εδώ και αρκετά χρόνια οι νόμοι είναι εκείνοι που διασφαλίζουν τη δυνατότητα των ανθρώπων να έχουν την απαραίτητη προστασία για τα δικαιώματά τους. 'Πιο συγκεκριμένα, η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου των Ηνωμένων Εθνών (1948), υποστηρίζει ότι θα πρέπει να προστατεύονται τα βασικά δικαιώματα όλων των ανθρώπων, ανεξάρτητα από την ιθαγένειά τους. Το άρθρο 5 της Διεθνούς Σύμβασης για την Εξάλειψη των Φυλετικών Διακρίσεων (1966) ορίζει ότι: «...τα κράτη αναλαμβάνουν να εξαλείψουν τις φυλετικές διακρίσεις και να εγγυηθούν την ισότητα του καθένα ως προς την απόλαυση των θεμελιωδών δικαιωμάτων και του δικαιώματος στην κοινωνική ασφάλεια».' (Ζέρβα & Γαϊτάνου 2013).

2.1.2 ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ

‘Ως μετανάστευση ορίζεται η γενική μετάβαση ενός ατόμου ή μιας μεγαλύτερης κοινωνικής ομάδας από ένα κοινωνικό-τοπικό περιβάλλον σε ένα άλλο μαζί με την ενεργή συμμετοχή των ατόμων που μεταναστεύουν στο νέο περιβάλλον εγκατάστασης, ταυτόχρονα με την εγκατάλειψη του προηγούμενου περιβάλλοντος.’ (Ντούνης, 2014)

Μετανάστης ονομάζεται ο άνθρωπος που εγκαταλείπει την πατρίδα του είτε με τη θέλησή του, είτε χωρίς, προκειμένου να βρει νέες ευκαιρίες, καθώς και έναν πιο αξιοπρεπή τρόπο διαβίωσης. Ο μετανάστης διαμένει για τουλάχιστον έξι μήνες μακριά από τον βασικό τόπο κατοικίας του.

Ακόμη, ‘η μετανάστευση, ως σύγχρονο φαινόμενο, αποτελεί μια περίπλοκη και σύνθετη διαδικασία σε παγκόσμιο επίπεδο. Μάλιστα, η Ελλάδα, παρόλο που αποτέλεσε στη διάρκεια του 19^{ου} και του 20^{ου} αιώνα ένα από τα κατεξοχήν παραδείγματα χωρών αποστολής μεταναστών, αποτελεί πλέον χώρα υποδοχής μεταναστών όσο και αποστολής μεταναστών σε χώρες του Ευρωπαϊκού Βορά.’ (Ντούνης, 2014) Επιπλέον, η διαδικασία της μετανάστευσης συνεπάγεται αυτόματα τη μηχανική ή τεχνική ανανέωση και φθορά ενός πληθυσμού. (Μπάγκαβος, Παπαδοπούλου, 2003)

Παράλληλα, ο όρος «μετανάστευση» έχει αρκετές διαφοροποιήσεις και επιδέχεται πολλές διευκρινίσεις. Αρχικά, θα μπορούσε να διακρίνει κανείς τη διαφορά της σύγχρονης από την παραδοσιακή μετανάστευση. Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Μπάγκαβο και την Παπαδοπούλου ως σύγχρονη μετανάστευση θεωρείται η μεταβολή του τόπου εγκατάστασης ενός ατόμου ή ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της τωρινής-σύγχρονης βιομηχανικής εποχής.

Κάποια βασικά στοιχεία είναι εκείνα που διαφοροποιούν τους δύο αυτούς ορισμούς της «σύγχρονης» και της «παραδοσιακής» μετανάστευσης. Χρονολογική είναι, κατά μία έννοια, η βάση ενός τύπου διαχωρισμού. Πιο συγκεκριμένα η «σύγχρονη» μετανάστευση εντοπίζεται στο τέλος του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου με την ανάπτυξη της βιομηχανικής περιόδου. Ακόμα, η «σύγχρονη» μετανάστευση έχει κατά κύριο λόγο σχέση με τη μετακίνηση πληθυσμών με κύριο προορισμό εγκατάστασης την Ευρώπη. Από την άλλη, με τον όρο «παραδοσιακή» μετανάστευση αναφέρεται κανείς, σε ένα γενικότερο πλαίσιο, στην υπερπόντια μετανάστευση του τέλους του 19^{ου} και της αρχής του 20^{ου} αιώνα. Το χρονολογικό αυτό πλαίσιο, αλλά και ο προορισμός των εκάστοτε μεταναστών είναι καθοριστικός παράγοντας διαχωρισμού των δύο αυτών εννοιών.

Ταυτόχρονα με τη διάκριση αυτή, αναγκαίο είναι να προστεθεί ο βασικός στόχος της επιλογής της μετανάστευσης, ο οποίος είναι κυρίως οικονομικός. ‘Επομένως, ο παράγοντας ο οικονομικός-προκειμένου δηλαδή ο μετανάστης να βρει ευνοϊκότερες συνθήκες εργασίας- αποτελεί αναπόσπαστη αιτία της σύγχρονης- νεωτερικής μετανάστευσης.’ (Μπάγκαβος, Παπαδοπούλου, 2003).

Έρχεται, λοιπόν στο σημείο αυτό να προστεθεί η διαφοροποίηση και ο διαχωρισμός της εκούσιας ή ακούσιας εγκατάλειψης ενός τόπου και η εγκατάστασή του σε έναν άλλον. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά σε εκείνους τους ανθρώπους, οι οποίοι από

επιλογή αποφάσισαν να εγκατασταθούν σε έναν τόπο και σε εκείνους, οι οποίοι εκδιώχθηκαν. Οι πρώτοι είναι οι «μετανάστες», ενώ οι δεύτεροι είναι οι «πρόσφυγες». Ο μετανάστης, λοιπόν, είναι το μέλος εκείνο της κοινωνίας, που εκούσια εγκαταλείπει τη χώρα του, προκειμένου να διαμείνει σε μία άλλη. Από την άλλη πλευρά, ο πρόσφυγας, εξαιτίας πολιτικών αιτιών, για λόγους θρησκευτικούς, κοινωνικούς, αλλά και για λόγους καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε ένα γενικότερο επίπεδο, αναγκάζεται να εγκαταλείψει τη χώρα του, προκειμένου να βρει ασφάλεια σε έναν τόπο που δεν αντιμετωπίζει τέτοιου είδους καταστάσεις και που θα του παρέχει άσυλο.

Βέβαια, παρόλο που υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα τους δύο αυτούς ορισμούς, ενός πρόσφυγα και ενός μετανάστη, εντέλει, οι δύο αυτές κατηγορίες ανθρώπων έχουν κάτι κοινό, διότι αντιμετωπίζουν κοινά προβλήματα, ιδίως μετά την εγκατάστασή τους σε έναν νέο τόπο. Οι κοινωνίες των τόπων εγκατάστασης, τους αντιμετωπίζουν ως ξένους. Το αποτέλεσμα είναι πως υπάρχει δυσκολία στην κοινωνική τους ενσωμάτωση και αποδοχή, αλλά και στην καθημερινότητα και των δύο ανεξάρτητα με το αν είναι πρόσφυγες ή μετανάστες. Τέλος, η απορρόφησή τους είναι μια δύσκολη υπόθεση, διότι απαιτεί χρόνο και αρκετές διαδικασίες νομιμοποίησής τους στη χώρα.

Επιπλέον, αν η μετανάστευση πραγματοποιείται στα γεωγραφικά όρια της εθνικής επικράτειας, τότε έχουμε «εσωτερική μετανάστευση». Αν, όμως, ο μετανάστης φύγει στον διεθνή χώρο, τότε η μετανάστευση θεωρείται «εξωτερική μετανάστευση».

Μια διάκριση που είναι σημαντική είναι η διαφορά ανάμεσα στη μετανάστευση εντός ή εκτός Ευρώπης. Αρχικά, αν η μετανάστευση πραγματοποιηθεί με προορισμό τόπο της Ευρώπης, τότε αποκαλείται «ευρωπαϊκή» ή «ενδοευρωπαϊκή». Αν πρόκειται για τόπο εγκατάστασης εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης, τότε αποκαλείται «υπερπόντια» ή «διηπειρωτική». Συνεπώς, ο τόπος προορισμού αποτελεί ακόμα ένα κριτήριο διαχωρισμού.

Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος αποτελεί ακόμα ένα χρονικό-ιστορικό όριο, διότι χωρίζονται οι μεταναστεύσεις σε προπολεμικές και μεταπολεμικές.

Θα μπορούσε κανείς, τέλος, να διακρίνει τη μετανάστευση σε νόμιμη και παράνομη. (ή «λαθρομετανάστευση»).

2.1.3 ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ

‘Ανατρέχοντας κανείς στο παρελθόν ακόμα και από την εποχή του Αισχύλου και του Αριστοφάνη (5^{ος} αιώνας π.Χ.), αντιλαμβάνεται πως υπήρχε πολύ μεγάλη ετερογένεια ακόμα και τότε δεδομένων των αναφορών που έκαναν οι ίδιοι σε άτομα, τα οποία δεν προέρχονταν από την Αθήνα, πράγμα που επιβεβαιώνει τη «διαχρονικότητα» της μετανάστευσης ως κοινωνικό φαινόμενο μέχρι σήμερα.’ (Πουταλή, 2014). Σύμφωνα με την κ. Πουταλή, οι άνθρωποι οι οποίοι προέρχονταν από έναν άλλο τόπο πλην της Αθήνας, αποκαλούνταν Βάρβαροι, εξαιτίας της ομιλίας τους, που ακουγόταν σαν τον χαρακτηριστικό ήχο «βάρ-βάρ».

Κάτι άλλο, το οποίο είναι επίσης χαρακτηριστικό παράδειγμα των διαφορετικών φυλών, οι οποίες συνυπήρχαν και διέμεναν στον ίδιο τόπο, είναι η έννοια του Αθηναίου πολίτη, ο οποίος μπορούσε να συμμετάσχει στα κοινά της πόλης μονάχα αν ήταν

«γνήσιος» Αθηναίος πολίτης, δηλαδή αν και οι δύο γονείς του ήταν Αθηναίοι και αν και ο ίδιος καταγόταν από την Αθήνα. Το γεγονός αυτό μας επιτρέπει να αντιληφθούμε πως στην Αθήνα της αρχαιότητας διέμεναν και άτομα διαφορετικής καταγωγής.

‘Εξαιτίας του πλούτου και της δύναμής της Αθήνας, λοιπόν, πολλοί άνθρωποι, Έλληνες, αλλά και ξένοι, ήρθαν να ζήσουν στην Αθήνα. Ήδη από το 510 π.Χ. συρρέουν στην Αθήνα αρκετοί ξένοι που εγκαθίστανται και απασχολούνται σε μη γεωργικές ασχολίες. Τέτοιοι ήταν οι έμποροι, οι τεχνίτες, αλλά και οι τραπεζίτες. Για να ξεχωρίζουν από τους ντόπιους, ονομάσθηκαν – την εποχή του Κλεισθένη – μέτοικοι. Παράλληλα, η Αθήνα γρήγορα εξελίχθηκε σε σπουδαία πνευματική κοιτίδα. Το Θέατρο αναπτύχθηκε στην Αθήνα και οι σπουδαίοι δραματικοί ποιητές, Αισχύλος, Σοφοκλής, Ευριπίδης και ο Αριστοφάνης συναγωνίζονταν για να παρουσιάσουν τα καλύτερα έργα τους στο Αθηναϊκό κοινό. Φιλόσοφοι, σοφιστές και διάφοροι άλλοι άνθρωποι του πνεύματος πήγαιναν στην πόλη αυτή που βρισκόταν σε μεγάλη πνευματική άνθηση.’ (Αρτέμη, 2015)

Με βάση το άρθρο της Αρτέμης, οι μέτοικοι ήταν ξένοι που κατοικούσαν στην Αθήνα απασχολούμενοι ως τεχνίτες και έμποροι. Ασχολούνταν επίσης με την επιστήμη, τη φιλολογία και τις τέχνες. Ιδρύουν σχολές φιλοσοφίας ή ρητορικής και εξασκούν επαγγέλματα όπως αυτά του γιατρού και του δικηγόρου. Επιπλέον, οι μέτοικοι δεν είχαν ούτε δικαίωμα γαιοκτησίας, ούτε ψήφου. Μάλιστα, ο μέτοικος δεν ήταν γνήσιος Αθηναίος, αφού κανένας από τους δύο γονείς του δεν ήταν Αθηναίος. Ακόμα και αν παντρευόταν γνήσιο Αθηναίο ή Αθηναία, πάλι τα παιδιά του δε θα θεωρούνταν γνήσιο Αθηναίοι. Οι τελευταίοι έπρεπε να έχουν και τους δύο γονείς Αθηναίους -πολίτη πατέρα και αστή μητέρα. Γενικά, όμως, τους απαγορεύονταν οι γάμοι με γυναίκες από το σώμα των γνήσιων πολιτών και δεν εξουσίαζαν απόλυτα τον εαυτό τους. Αποδεικνύεται, συνεπώς, πως η έννοια της μετανάστευσης έχει τις ρίζες της στο παρελθόν.

Ήδη από την αρχαιότητα σημειώνονται πολλές μετακινήσεις ανθρώπων από και προς το εσωτερικό της Ελλάδας. Τρία διαφορετικά φύλα, οι Αιολείς, οι Ίωνες και οι Δωριείς είναι τα κυριότερα φύλα τα οποία μετακινούνται ξεκινώντας τις πρώτες αποικίες. Ειδικότερα, οι Αιολείς, με αφετηρία τη Θεσσαλία και τη Βοιωτία πήγαν προς τη Λέσβο, την Τένεδο, την Τρωάδα και τη Σμύρνη. Επιπλέον, τα ιωνικά φύλα έχοντας ως τόπο προέλευσης την Αττική, την Εύβοια και τη βορειοανατολική Πελοπόννησο κατέφθασαν στη Σάμο, τη Χίο και τα κεντρικά παράλια της Μικράς Ασίας ενώ παράλληλα, από την Πελοπόννησο ορμώντες, κατέφθασαν στη Μήλο, τη Θήρα, την Κρήτη, την Κω, τη Ρόδο καθώς και στο Νότιο τμήμα της Μικράς Ασίας και οι Δωριείς.

Προχωρώντας και ενώ περνούσαν τα χρόνια, παρατηρήθηκε ξανά μεγάλη κινητικότητα στη διάρκεια του 8^{ου} έως του 6^{ου} αιώνα. Την περίοδο αυτή, γνωστή και ως Β’ Ελληνικός Αποικισμός, αρχαίοι Έλληνες με αφετηρία την Ελλάδα κατευθύνθηκαν προς τη Μεσόγειο και τη Μαύρη θάλασσα.

Στα νεότερα χρόνια και ύστερα από τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους, το 1830, οι περισσότεροι Έλληνες φαίνεται να κινούνται μέσα σε περίπου εβδομήντα χρόνια - μέχρι, δηλαδή, το 1900- προς τα ανατολικοευρωπαϊκά κράτη αλλά και την Αίγυπτο.

Από το 1900 έως το 1920 ένας από τους κυριότερους προορισμούς ήταν οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Μάλιστα, η μετανάστευση των ανθρώπων εκείνη την εποχή συνεχίστηκε για περίπου μέχρι το 1950 με στόχο τον συγκεκριμένο προορισμό, φτάνοντας το 1966 στο ανώτερο σημείο της.

‘Από τις αρχές της δεκαετίας του 1960 υπήρξε πολύ έντονη κινητικότητα από τις χώρες της Νότιας Μεσογείου στη Δυτική Ευρώπη. Η Ελλάδα κατατάσσεται στις χώρες από τις οποίες στις αρχές του 1960 έφευγαν άνθρωποι προκειμένου να βρουν μια καλύτερη ποιότητα ζωής, αφού, κυρίως εξαιτίας οικονομικών δυσκολιών και λόγω απουσίας εργασίας, δεν μπορούσαν να μείνουν στη χώρα τους.’ (Καρανικόλα Ζ.)

‘Η Ελλάδα αποτελούσε μια σχετικά ομοιογενή κοινωνία μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980 με κάποια σταθερά δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Τα βασικά χαρακτηριστικά της ελληνικής κοινωνίας ανατράπηκαν από το 1990 και μετά, όταν η ελληνική κοινωνία κλήθηκε να εντάξει στους κόλπους της μεγάλα μεταναστευτικά ρεύματα κυρίως από τις πρώην χώρες του υπαρκτού σοσιαλισμού, τη Μέση Ανατολή, την Τουρκία και τους παλιννοστούντες από την πρώην Σοβιετική Ένωση, τον Πόντο, κλπ. Αυτές οι απότομες και βίαιες μεταβολές στις κοινωνικές δομές συνοδεύτηκαν από τη μία πλευρά, από ισχυρές δημογραφικές μεταβολές και από την άλλη, από την παραγωγή νέων φαινομένων κοινωνικής παθολογίας συγγενών με αυτά που συναντήσαμε στην Ευρώπη δύο δεκαετίες νωρίτερα.’ (Μπάγκαβος, Παπαδοπούλου, 2003).

2.2 ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

2.2.1 Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΝΕΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Είναι πλέον δεδομένη στις μέρες μας η νέα πραγματικότητα στον τομέα της εκπαίδευσης σε σχέση με τις προηγούμενες εποχές. Πιο αναλυτικά, η ζωή των ανθρώπων εξελίσσεται σε πολλά επίπεδα, τόσο οικονομικά, καθώς σημειώνονται συνεχώς πολλές αλλαγές, όσο και κοινωνικά. Από την κοινωνία, φυσικά δεν θα μπορούσε να λείπει και η εκπαίδευση, αφού, θα έλεγε κανείς πως αυτά τα δύο είναι συνυφασμένα, καθώς το σχολείο και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα γενικότερα αποτελούν μια μικρογραφία της κοινωνίας.

Μέσα στις πολλές και πολύπλοκες αλλαγές που σημειώνονται, την κοινωνία την επηρεάζουν- συν τοι άλλοις- και οι μετακινήσεις πληθυσμών, οι οποίες δεν αφήνουν ανεπηρέαστη τη σύσταση της εκάστοτε κοινωνικής ομάδας, με κυρίαρχες, φυσικά, τις

αλλαγές σε πολιτισμικό επίπεδο. Μάλιστα, οι μετακινήσεις πληθυσμών, είτε στο εσωτερικό της Ευρώπης – ενδοευρωπαϊκά-, είτε στο εξωτερικό- διηπειρωτικά -, έχουν αλλάξει την ομοιογένεια, που θεωρητικά χαρακτήριζε την κοινωνία του τόπου εγκατάστασης, αλλά και του τόπου προέλευσης κάθε φορά.

‘Οι αλλαγές αυτές, λοιπόν και κυρίως οι μετακινήσεις προκαλούν «πολιτισμικές προσμίξεις.» (Μπουρούτζη, 2011) αλλά και διάφορους πολιτισμικούς συγκερασμούς, οι οποίοι ανανεώνουν και αναδιαμορφώνουν την κοινωνία, κάνοντας παράλληλα και τις ανάγκες της να αλλάζουν με πολύ γρήγορους ρυθμούς.

Επόμενο, λοιπόν είναι, καθώς αλλάζει η κοινωνία και σημειώνονται ορισμένες διαφοροποιήσεις καθημερινά, να αλλάζει και η σύσταση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και, συνεπαγωγικά, να διαφοροποιούνται και οι ανάγκες τους. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, λοιπόν, η μικτή σύνθεση που μπορεί να έχει το μαθητικό περιβάλλον σχηματίζει την ανάγκη να σημειωθούν ορισμένες αλλαγές στη μαθητική διαδικασία, καθώς επίσης να υπάρξει και μια αναπροσαρμογή σε όσους συμμετέχουν στη διαδικασία αυτή.

Εκείνο που παρατηρείται έντονα είναι πλέον ο πολυεθνικός χαρακτήρας των σημερινών κοινωνιών, ο οποίος πυροδοτεί και αναπτύσσει διαφόρων ειδών ζητήματα, τα οποία πλέον χρίζουν ορισμένες φορές επίλυση και στον τομέα της εκπαίδευσης. Κατά κύριο λόγο τα κράτη της Δύσης είναι εκείνα, τα οποία αποτελούν σημείο συνάντησης πολλών διαφορετικών πολιτισμών, οι οποίοι σχηματίζουν πλέον τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Από τη μία πλευρά, λοιπόν, είναι πολύ σημαντικό να κατορθώσει κάποιος να αξιοποιήσει και να εκμεταλλευτεί - με τη θετική σημασία της λέξης - τα θετικά, τα οποία προέρχονται από τον συγκερασμό των διαφόρων πολιτισμικών ταυτοτήτων. Από την άλλη, όμως, εξαιτίας των διάφορων συγκρούσεων, που μπορεί να προκαλούνται εξαιτίας της πολυπολιτισμικότητας, απαραίτητο είναι να επικρατήσει η αρμονία μέσω του κατευνασμού των ενδεχόμενων εντάσεων, που μπορεί να προέρχονται από το συναίσθημα της ξενοφοβίας και του ρατσισμού γενικότερα.

Μεγάλη, λοιπόν είναι η επιρροή που δέχεται ένας εκπαιδευτικός φορέας, εξαιτίας της ετερογένειας που χαρακτηρίζει τη σύστασή του , αφού πολλοί είναι οι μαθητές που προέρχονται από πολλά και διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Το γεγονός αυτό επιφέρει αρκετές δυσκολίες, διότι οι μαθητές με διαφορετική καταγωγή- και συνεπώς, με διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα, όπως για παράδειγμα τη γλώσσα τους- δεν μπορούν πολλές φορές να ακολουθήσουν με τον ίδιο ρυθμό την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό συμβαίνει, διότι στον βωμό της προσπάθειας για μια δήθεν ομοιογένεια, θυσιάζονται και παραγκωνίζονται πολλές πολιτισμικές αρετές, οι οποίες, σε άλλη περίπτωση, θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναν πολύ σπουδαίο και κερδοφόρο συγκερασμό πολιτισμικών γνωρισμάτων. Έτσι, αναγκαία είναι μια ανανέωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία θα είναι προσαρμοσμένη σε μια κοινωνία, όπου το διαφορετικό πολιτισμικό γνώρισμα θα αποτελεί τη βάση μιας αρμονικής και ουσιαστικής εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατ’ επέκταση, μιας κοινωνίας.

2.2.2 Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Από την Ελλάδα έφευγαν για χρόνια πολλοί μετανάστες, προκειμένου να βρουν μια καλύτερη ποιότητα ζωής. Όμως, μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1960 τα πράγματα άλλαξαν, διότι οι ομογενείς επαναπατρίστηκαν, ενώ ταυτόχρονα οι πολιτειακές αλλαγές στις χώρες του ανατολικού «μπλοκ» και του Τρίτου Κόσμου, μετατρέπουν την Ελλάδα σε χώρο φιλοξενίας μεταναστών-αλλοδαπών πολιτών. Έτσι λοιπόν, ξεκίνησε η δημιουργία μια πολυπολιτισμικής κοινωνίας. (Μπουρούτζη, 2011).

Η Ελλάδα, λοιπόν, χαρακτηρίζεται πλέον ως μία πολυπολιτισμική κοινωνία. Υπάρχουν κοινωνικές ομάδες με διαφορετικό θρήσκευμα, γλώσσα, πολιτισμό, ενώ τα τελευταία χρόνια έχουν εισέλθει στην Ελλάδα πολλοί μετανάστες από χώρες της Ευρώπης, αλλά και από αλλού.

‘Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Απογραφής Πληθυσμού-Κατοικιών 2011, ο Μόνιμος Πληθυσμός της Χώρας ηλικίας ενός (1) έτους και άνω ανήλθε σε 10.712.409 άτομα (5.249.971 άντρες και 5.462.438 γυναίκες). Κατά το τελευταίο έτος πριν την Απογραφή 2011, από τα άτομα αυτά 78.420, ποσοστό 0,7%, εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα από χώρες του εξωτερικού ενώ τα υπόλοιπα 10.633.989 είτε δεν μετακινήθηκαν από τη Δημοτική / Τοπική Κοινότητα μόνιμης διαμονής τους (10.292.769 άτομα, ποσοστό 96,1%) είτε μετακινήθηκαν από την Δημοτική / Τοπική Κοινότητα μόνιμης διαμονής τους (341.220 άτομα, ποσοστό 3,2%) σε άλλη Δημοτική / Τοπική Κοινότητα της Χώρας.’ (ΕΛ.ΣΤΑΤ. 2014).

‘Με βάση αυτή την κοινωνική πραγματικότητα, η ελληνική εκπαίδευση βρίσκεται μέσα σ αυτή την αύξηση της πολυπολιτισμικής κοινωνίας από το 1988 και έπειτα στο κομμάτι της εκπαίδευσης έχουν σημειωθεί ορισμένες αλλαγές στη χώρα των παλιννοστούντων ομογενών.’ (Μπουρούτζη, 2011). Είναι φυσικό και επόμενο να διαταραχθεί η υποτιθέμενη ομοιογένεια, καθώς φοιτούν πλέον παιδιά-μαθητές, από διαφορετικά μέρη και διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Τα παιδιά των μεταναστών, συνεπώς, τα οποία αποτελούν τη μειονότητα στη μαθησιακή κοινότητα, καθώς έχουν πολλά και διαφορετικά γνωρίσματα – πολιτισμικά, γλωσσικά και ταξικά – αντιμετωπίζουν, δυστυχώς προβλήματα. Αρχικά, πρόβλημα αποτελεί το να ακολουθήσουν τον ρυθμό των υπολοίπων, όσο και να αποκτήσουν με ευκολία πρόσβαση στις ίδιες γνώσεις. Παρόλα αυτά, ανεξάρτητα από τον γνωστικό τομέα, εξίσου μεγάλης σημασίας είναι και οι ψυχολογικοί στόχοι, οι οποίοι δεν εκπληρώνονται στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εξαιτίας πολλών ανισοτήτων, που, εκ των πραγμάτων, υφίστανται.

2.2.3 ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η πολιτισμική ετερότητα αντανakλάται χωρίς αμφιβολία στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. ‘Σύμφωνα με τα στοιχεία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ), το ποσοστό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αγγίζει το 10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. Πρόκειται για ένα καθόλου ευκαταφρόνητο

ποσοστό, το οποίο, εάν ιδωθεί σε επίπεδο σχολικής μονάδας, μπορεί κατά περίπτωση να υπερβαίνει ακόμα και το 50% των μαθητών ενός σχολείου, κάτι που συμβαίνει ιδιαίτερα στα μεγάλα αστικά κέντρα, κυρίως δε σε περιοχές όπου διαμένουν υψηλά ποσοστά παλιννοστούντων και αλλοδαπών. Η μεταβολή αυτή δημιουργεί νέα δεδομένα στη σχολική πραγματικότητα και συγχρόνως νέες ανάγκες αλλά και προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του.' (Κεσίδου, 2008).

Το πρώτο μοντέλο μέσω του οποίου κατόρθωσαν να διαχειριστούν αυτή τη μεγάλη είσοδο νέων πολυπολιτισμικών ομάδων, ονομάζεται «αφομοιωτικό». Πρωτοεμφανίζεται στη δεκαετία του 1950 και έχει ως πρωταρχικό του μέλημα την ομαδοποίηση και τη συσπείρωση του έθνους. Με το αφομοιωτικό μοντέλο ο στόχος είναι να μπορέσει ο μετανάστης να αποβάλει όλα του τα πολιτισμικά γνωρίσματα και να προσαρμοστεί σε εκείνα της νέας κουλτούρας του τόπου εγκατάστασης. Μέχρι το 1970 η χώρα ακολουθούσε το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο είχε ως βάση του μια κοινή κουλτούρα, η οποία είχε την έδρα της σε έναν μοναδικό πολιτισμό, μια μονάχα γλώσσα και μία θρησκεία. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό ένας μετανάστης παρουσίαζε σημαντικές ελλείψεις, οι οποίες αποδίδονταν στην υποτιθέμενη πολιτισμική του υστέρηση, σε σύγκριση με το μοντέλο των γηγενών. (Κασίδης, Αποστολίδου, Δουφεξή, 2015)

Βέβαια, είναι φυσικό και επόμενο να κατακριθεί ένα τέτοιου είδους μοντέλου πόσο μάλλον ένας τέτοιος τρόπος αντιμετώπισης μιας ομάδας, η οποία προσπαθεί να αφομοιωθεί, διότι χαρακτηριζόταν από εθνοκεντρικές θέσεις. 'Στην ουσία, ο μετανάστης που δέχεται το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης είναι υποχρεωμένος και «καταδικασμένος» θα έλεγε κανείς σε μια συναινετική παρουσία στη ζωή και τον πολιτισμό του νέου χώρου εγκατάστασης, χωρίς-μάλιστα- να του δίνεται η επιλογή μα μπορεί να διευρύνει και να εκφράζει τα δικά του πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, ο πολίτης που έρχεται και μένει πλέον στον νέο τόπο εγκατάστασης είναι αναγκασμένος να αγνοήσει τον πολιτισμό του και να αποκοπεί από τις ρίζες του, προκειμένου να αφομοιωθεί στα νέα δεδομένα της χώρας υποδοχής.' (Μπουρούτζη, 2011).

Συνεπώς, το αφομοιωτικό μοντέλο, όπως προκύπτει και από την ετυμολογία της έννοιας «αφομοίωση», στοχεύει στη συμμετοχή ατόμων διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης στην καθημερινή ζωή μιας κοινωνίας, χωρίς όμως να παίζει ρόλο η εθνική τους προέλευση. 'Εκείνο που προκύπτει ως πόρισμα είναι πως το σχολείο με βάση το συγκεκριμένο μοντέλο, αντιμετωπίζει τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, που προέρχονται από μεταναστευτικές ομάδες ως έλλειμα και στοχεύει στην αντιστάθμισή του. Βασική ενέργει του σχολείου, αλλά και της κοινωνίας τότε, φαίνεται να είναι η εκμάθηση της γλώσσας αυτής στη χώρα υποδοχής σε συνδυασμό με την εγκατάλειψη της μητρικής γλώσσας των ανθρώπων αυτών, καθώς πλέον δεν χρησιμοποιείται. Το αποτέλεσμα είναι σαφώς αποκαρδιωτικό, διότι η μεταναστευτική ομάδα, ερχόμενη σε επαφή με την επικρατούσα κοινωνική ομάδα, χάνει τα δικά της πολιτισμικά στοιχεία, αναμειγνύεται με την άλλη και κάθε άλλο παρά αφομοιώνεται. Δεν μπορεί πλέον να ξεχωρίσει ως κάτι διαφορετικό. Θα μπορούσε εύκολα να κατακριθεί το μοντέλο αφομοίωσης, διότι ο μετανάστης καταδικάζεται να

προσαρμοστεί σε έναν νέο πολιτισμό, εγκαταλείποντας έτσι τον δικό του.' (Κεσίδου, 2014) .

Προχωρώντας, από το 1970 και ύστερα, ο όρος «αφομοίωση» μετεξελίχθηκε στον όρο «ενσωμάτωση». Δεν σημειώνεται, ωστόσο, κάποια ουσιαστική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται στην πράξη η διαφορετικότητα, καθώς και τα διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα που ο κάθε μετανάστης φέρει μαζί του στον τόπο εγκατάστασης. Παρόλο, λοιπόν, που η έμφαση εξακολουθεί να δίνεται ακόμα, -όπως και στο αφομοιωτικό μοντέλο- στη δημιουργία μιας «πολυπολιτισμικά ομοιογενούς» ομάδας, με τον όρο «ενσωμάτωση» υποδηλώνεται η διαπίστωση και η αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας πολιτισμού που δέχεται επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής και ασκεί επίδραση σε αυτήν.

Συνεπώς, 'η έννοια της ενσωμάτωσης αναφέρεται και συμπεριλαμβάνει πρακτικές, οι οποίες σχετίζονται με την αποδοχή της ετερογένειας, χωρίς όμως ουσιαστική αλλαγή και μόνο στον βαθμό που αυτή δεν θέτει σε κίνδυνο τις πολιτισμικές βάσεις της κυρίαρχης κοινωνίας. Μάλιστα, η προσαρμογή και η ένταξη των μειονοτικών ομάδων στην κοινωνία εξαρτάται από αυτούς τους ίδιους χωρίς ουσιαστικές και έμπρακτες ενέργειες από την ίδια την κοινωνία.' (Μπουρούτζη, 2011).

Βέβαια, και το μοντέλο αυτό άρχισε να κατακρίνεται, διότι έγινε φανερό πως δεν υπάρχει ισότητα ευκαιριών με βάση τη συγκεκριμένη προσέγγιση. Παρόλο που υπάρχει, από τη μία πλευρά, μια μικρή βοήθεια με στόχο την ενσωμάτωση ως έναν βαθμό στο σχολικό περιβάλλον, από την άλλη πλευρά, όμως, γίνεται σαφές πως οι ίδιοι οι μετανάστες και οι μειονοτικές ομάδες γενικότερα, ξεκινούν να φροντίζουν το ζήτημα της προσαρμογής τους μόνοι τους. 'Το σχολείο, συνεπώς ακολουθώντας το μοντέλο της ενσωμάτωσης, είχε ως στόχο την πλήρη ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, είτε τη διατήρησή των δεσμών τους με τη χώρα προέλευσης, έτσι ώστε να καταστεί πιο εύκολη μια μελλοντική επιστροφή στην πατρίδα. Σε αρκετές περιπτώσεις, μάλιστα, οι μαθητές ενθαρρύνονται να επιστρέψουν στην πατρίδα τους και γι' αυτό κάνουν μαθήματα στη μητρική τους γλώσσα, τα οποία προσφέρονται από το σχολείο.' (Μπουρούτζη, 2011)

Συνεπώς, η εκπαιδευτική πολιτική των κρατών στο θέμα της πολυπολιτισμικότητας είναι ένα ζητούμενο. Σύμφωνα με τα μοντέλα εκπαίδευσης του Modood υπάρχει διαχωρισμός των κρατών σε Δημοκρατικά, Φιλελεύθερα και Πλουραλιστικά. Σε ένα δημοκρατικό κράτος, προτάσσεται η αφομοίωση του μετανάστη και του πρόσφυγα στην κυρίαρχη κουλτούρα. Υπάρχει αναγνώριση και ισότητα, η οποία, όμως προσβλέπει στον δημόσιο τομέα και όχι στον ιδιωτικό. Παράλληλα, σε ένα φιλελεύθερο κράτος προτάσσεται η έννοια της ένταξης, η οποία μεν ευνοεί την πολιτισμική πολυμορφία, χωρίς όμως να επενδύει στην αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών.

'Σε αντίθεση με το αφομοιωτικό μοντέλο αναγνωρίζεται η ιδιωτικότητα παραβλέποντας τον δημόσιο τομέα. Σε ένα πλουραλιστικό κράτος προτάσσεται η συμπερίληψη, η οποία αναγνωρίζει την ισότητα, τόσο στον ιδιωτικό όσο και στον δημόσιο τομέα τονίζοντας την έννοια της κοινωνίας ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των μελών της.' (Κασίδης, Αποστολίδου, Δουφεξή, 2015).

‘Έτσι, λοιπόν, παρόλο που φαινομενικά υπάρχει αλλαγή από αφομοιωτικό μοντέλο, σε μοντέλο ενσωμάτωσης, στην πράξη δεν πρόκειται για κάποια ουσιαστική αλλαγή. Με την ενσωμάτωση αναγνωρίζεται απλώς ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού. Βέβαια, η έμφαση εξακολουθεί να δίνεται στη δημιουργία μιας πολιτισμικά ομοιογενούς κοινωνίας. Προχωρώντας, εξακολουθεί να ισχύει η άποψη πως η πολιτισμική ετερότητα είναι αποδεκτή στο πλαίσιο του ιδιωτικού βίου των μεταναστών και στον βαθμό που δεν θέτει σε κίνδυνο τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης κοινωνίας.’ (Κεσίδου, 2014)

Προχωρώντας, σε απάντηση στο μοντέλο της αφομοίωσης και έπειτα της ενσωμάτωσης, μοντέλα τα οποία είναι μονοπολιτισμικά, έρχεται να προστεθεί το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το οποίο χαρακτηρίζεται ως πλουραλιστικό. ‘Τίθεται σε εφαρμογή έπειτα από τις κινητοποιήσεις και τα αιτήματα διαφόρων εθνικών μειονοτικών ομάδων και κατά κύριο λόγο των μαύρων για πολιτικά δικαιώματα και κατάργηση των διακρίσεων στην εκπαίδευση και την εργασία.’ (Banks 1993). ‘Η πολυπολιτισμική προσέγγιση διαφοροποιείται από τα προηγούμενα μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης. Αρχικά, στοχεύει όχι μόνο σε παρέμβαση στις μειονοτικές και μεταναστευτικές ομάδες, αλλά και στις αλλαγές στη συμπεριφορά και τις πρακτικές της πλειοψηφίας απέναντι στις ομάδες αυτές. Ταυτόχρονα, μέσω του πολυπολιτισμικού μοντέλου, προωθείται η άποψη ότι η άγνοια γεννά την καχυποψία και την έλλειψη ανεκτικότητας και ότι ο ρατσισμός μπορεί να αποφευχθεί μόνο αν όλοι αποκτήσουν μεγαλύτερη κατανόηση για τους άλλους πολιτισμούς.’ (Sarup, 1991).

Όσον αφορά το πολυπολιτισμικό μοντέλο, στο τομέα της εκπαίδευσης δεν υπάρχει ένας ξεκάθαρος ορισμός. Στην Αυστραλία και την Ευρώπη, ο όρος πολυπολιτισμική εκπαίδευση αφορά στους ανθρώπους, οι οποίοι διαφέρουν ως προς την εθνικότητα, τον πολιτισμό, τη φυλή και τη θρησκεία. Από την άλλη πλευρά στην Αμερική και στον Καναδά, ο όρος χρησιμοποιείται σε ένα γενικότερο πλαίσιο και συμπεριλαμβάνει και παιδιά με ειδικές ανάγκες και τα παιδιά κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων γενικότερα.

‘Παράλληλα, η έννοια της πολυπολιτισμικότητας περιγράφει τη συνύπαρξη πολλών πολιτισμών μέσα σε συγκεκριμένα όρια, όπως για παράδειγμα στις σχολικές τάξεις, τις ομάδες και τα κράτη. Δεν σχετίζεται μονάχα με εθνοτικές ή εθνικές διαφοροποιήσεις, αλλά και με γλωσσικές, θρησκευτικές και κοινωνικοοικονομικές. Άλλωστε, καμιά κοινωνία της ιστορικής περιόδου δεν υπήρξε μονοπολιτισμική. Μάλιστα, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, προωθεί την αποδοχή ή τουλάχιστον την ανεκτικότητα απέναντι στους διαφορετικούς πολιτισμούς μέσα σε μια κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα.’ (Μάντζιου, Παρασκευοπούλου, 2019).

Ορισμένα από τα βασικά σημεία των πολυπολιτισμικών προσεγγίσεων αφορούν σε συγκεκριμένους τρόπους ανάδειξης της πολυπολιτισμικότητας. Αρχικά, η ενσωμάτωση περιεχομένου, αφορά στην ένταξη προγραμμάτων σπουδών με περιεχόμενο, που σχετίζεται με φυλετικές, εθνοτικές και πολιτισμικές ομάδες. Ταυτόχρονα, ο επόμενος στόχος μέσα από το πολυπολιτισμικό μοντέλο, είναι ο περιορισμός των προκαταλήψεων, ο οποίος μπορεί να επιτευχθεί με την αύξηση των δια-ομαδικών σχέσεων στοχεύοντας στον επηρεασμό των φυλετικών στάσεων των

μαθητών. Επίσης, μέσω της προσαρμογής όλων των διαδικτυακών και μαθησιακών πρακτικών, επιτυγχάνεται η παιδαγωγική ισότητα. Παράλληλα, το πολυπολιτισμικό μοντέλο στην εκπαίδευση αναδεικνύεται μέσω της συγκρότησης της γνώσης μέσω της θεώρησης εννοιών, μέσα από την προοπτική και τις εμπειρίες διαφόρων φυλετικών, εθνοτικών και πολιτισμικών ομάδων. Τέλος, απαραίτητη είναι η ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και της κοινωνικής δομής μέσω της αποδόμησης των σχολικών πρακτικών με στόχο την ισότητα και την πρόσβαση σε όλες τις σχολικές ομάδες.

Εκείνο που προκύπτει από το πολυπολιτισμικό μοντέλο είναι, από τη μία η μεγαλύτερη δυνατότητα που δίνεται σε κάποιον αλλοδαπό να προσαρμοστεί, αλλά, από την άλλη, το άτομο που φέρει διαφορετικά στοιχεία πολιτισμού να μην καταφέρνει να προσαρμοστεί με δική του βούληση. Μέσα από το μοντέλο αυτό φαίνεται πως προβάλλεται τόσο πολύ η έννοια της διαφορετικότητας, γεγονός που οδηγεί στα αντίθετα αποτελέσματα σε σχέση με την ομογενοποίηση, στην οποία αρχικά στόχευε.

Συνεπαγωγικά, το πολυπολιτισμικό μοντέλο διαφοροποιείται από τα δύο προηγούμενα, διότι αποβλέπει όχι μόνο σε παρέμβαση στις μειονοτικές και μεταναστευτικές ομάδες, αλλά και σε αλλαγές στη συμπεριφορά και στις πρακτικές της πλειοψηφίας έναντι των ομάδων αυτών. Ταυτόχρονα, πρόκειται για μια περιεκτική έννοια που χρησιμοποιείται για να περιγράψει σχολικές πρακτικές, προγράμματα και υλικά που σχεδιάζονται, για να βοηθήσουν τα παιδιά από διαφορετικές ομάδες να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα.

‘Επιπλέον, στα μέσα και προς το τέλος της δεκαετίας του 1980 κυρίως στην Αγγλία και στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής αναπτύχθηκε το αντιρατσιστικό μοντέλο. Ειδικότερα, το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται στις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στις θεσμικές και κοινωνικές δομές με στόχο την εξάλειψη του ρατσισμού. Εκείνο που είναι γνωστό είναι πως η καταπολέμηση του ρατσισμού θεωρείται κατά κύριο λόγο πολιτική υπόθεση που περιλαμβάνει όλες τις περιοχές της κοινωνικής ζωής.’ (Κεσίδου, 2014)

Εκείνο που πρεσβεύει το αντιρατσιστικό μοντέλο είναι ότι στο σχολείο πρέπει να γίνουν θεσμικές αλλαγές για να αντιμετωπιστεί η διαφοροποιημένη σχολική απόδοση των μαθητών, που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες. Αναγκαίες είναι λοιπόν οι αλλαγές, προκειμένου να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις σε βάρος των παιδιών των μεταναστών όσον αφορά ορισμένες λεπτομέρειες.

Πιο συγκεκριμένα μέσω του μοντέλου αυτού ξεκινούν να σημειώνονται αλλαγές στα μονοπολιτισμικά προγράμματα σπουδών και αυτά να συμπεριλαμβάνουν πλέον και άτομα από άλλες πολιτισμικές ομάδες. Εκείνο που βρίσκεται ταυτόχρονα στο επίκεντρο της αλλαγής είναι τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία, βασισμένα, πλέον στο αντιρατσιστικό μοντέλο, αλλάζουν, προκειμένου να αποφευχθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις. Εκείνο που παράλληλα προσπαθεί κανείς να αποβάλει από τη σχολική κοινότητα, με βάση όσα πρεσβεύονται από το αντιρατσιστικό μοντέλο, είναι η μονοπώληση των θέσεων εξουσίας στη σχολική ζωή από τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας σε συνδυασμό με άλλου είδους διαφοροποιήσεις που θέτουν μειονοτικές ομάδες, όπως οι μετανάστες, στο περιθώριο.

Επομένως, το συγκεκριμένο πλουραλιστικά προσανατολισμένο μοντέλο, το αντιρατσιστικό- έχει ως στόχο να εξηγήσει, αλλά και να καταδείξει τη

διαφοροποιημένη σχολική απόδοση των μαθητών, που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες. Τέλος, η κριτική που δέχτηκε το αντιρατσιστικό μοντέλο αφορά στον κίνδυνο της πολιτικής εκμετάλλευσης της εκπαίδευσης, διότι γίνεται φανερό πως το σχολείο θα μετατραπεί σε πεδίο ανταγωνισμού ανάμεσα σε κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις.

Στη συνέχεια, επειδή χρειάστηκε να βρεθεί άλλο μοντέλο ένταξης των διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων, φαίνεται πως ξεκινά και πάλι ένας μεγάλος προβληματισμός σχετικά με το θέμα της διαχείρισης των εθνικών και πολιτισμικών διαφορών. Εξαιτίας της μεγάλης πολιτισμικής ανομοιογένειας που επικρατούσε και της ανάγκης σωστής διαχείρισής της, δόθηκε έμφαση στο μοντέλο της διαπολιτισμικότητας. Ως αφετηρία της ιδέας της διαπολιτισμικότητας, στάθηκε η ανάγκη διαχείρισης της πολυπολιτισμικής κατάστασης στις χώρες υποδοχής.

‘Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, εκείνο που πολλές φορές συγχέεται είναι η έννοια της διαπολιτισμικότητας και κατ’ επέκταση του διαπολιτισμικού μοντέλου με την έννοια της πολυπολιτισμικότητας και το πολυπολιτισμικό μοντέλο αντίστοιχα. Μάλιστα, οι όροι δεν είναι ταυτόσημοι. Η πολυπολιτισμικότητα θεωρείται ως το δεδομένο, δηλαδή η επικρατούσα κατάσταση σε μια χώρα υποδοχής. Από την άλλη, η διαπολιτισμικότητα είναι το ζητούμενο, εκείνο, δηλαδή, που θα έπρεπε να ισχύει.’ (Κεσίδου, 2014). ‘Πιο συγκεκριμένα, ο όρος «διαπολιτισμικότητα» στην πραγματικότητα αποτελεί μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών ομάδων.’ (Κεσίδου, 2014)

Αντίθετα, πριν την εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου, υπήρχε απλώς μια διατήρηση των πολιτισμών των μειονοτήτων, οι οποίοι συνυπήρχαν στην ουσία ο ένας δίπλα στον άλλον. ‘Με το προηγούμενο, λοιπόν μοντέλο, ο ένας πολιτισμός ανεχόταν απλώς τον διαφορετικό πολιτισμό. Με τη χρήση λοιπόν του όρου «διαπολιτισμικότητα», πολλοί ερευνητές, εκτός από την αναφορά στο συγκεκριμένο μοντέλο, περιγράφουν από τη μία την πολυπολιτισμική κατάσταση και την αλλαγή αυτής, ενώ, από την άλλη, διατυπώνουν τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής.’ (Μπουρούτζη, 2011).

Ειδικότερα, ‘το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης κάνει την εμφάνισή του στην Ευρώπη, στη δεκαετία του 1980, η ανάγκη για πολιτισμική πολλαπλότητα και για αποδοχή και εφαρμογή της διαφορετικότητας γεννά το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης και τη διαπολιτισμικότητα.’ (Κεσίδου, 2014). Στα εκπαιδευτικά προγράμματα, στα οποία εφαρμόζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ο στόχος δεν είναι μόνο οι ομάδες, που διαφοροποιούνται ως προς τον πολιτισμό και τη γλώσσα, αλλά σε εκείνες που έχουν γενικότερα διαφοροποιήσεις.

Τέλος, στόχος του διαπολιτισμικού μοντέλου γενικότερα και στην εκπαίδευση ειδικότερα, είναι να απομακρύνει τις πρακτικές των προηγούμενων μονοπολιτισμικά προσανατολισμένων μοντέλων και να τις αναδιαμορφώσει. Με τον τρόπο αυτό θα υπάρχει μεγαλύτερη δυνατότητα να ανταποκριθούν οι νέες γενιές στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

3.1 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

Μέχρι στιγμής, λοιπόν, εξετάστηκαν τα διαφορετικά μοντέλα ένταξης που τέθηκαν σε εφαρμογή με την πάροδο των χρόνων. Το τελευταίο για το οποίο έγινε λόγος παραπάνω είναι το διαπολιτισμικό μοντέλο ένταξης. Με αφορμή αυτό, λοιπόν, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί κανείς σε ένα ζήτημα, το οποίο απασχολεί πολλούς τομείς της σύγχρονης εποχής και κατά κύριο λόγο την εκπαίδευση.

Αρχικά, εκείνο που πρέπει να αποφευχθεί είναι η σύγχυση μεταξύ του όρου «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα». Προκειμένου να ορίσουμε την διαπολιτισμικότητα, αναγκαίος είναι ο ορισμός της πολυπολιτισμικότητας. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» θα μπορούσε να χαρακτηριστεί πιο στατικός ως προς τη σημασία του, διότι περιγράφει μια υπάρχουσα κατάσταση, που δεν είναι άλλη από τη συνύπαρξη πολλών πολιτισμών μέσα σε συγκεκριμένα όρια και οριοθετημένα τμήματα. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα μιας τάξης, μιας ομάδας ή ενός κράτους. Η διαφορά δεν στοχεύει μόνο εθνικές διαφοροποιήσεις, αλλά και διαφοροποιήσεις σχετικές με τη γλώσσα, τη θρησκεία αλλά και την οικονομία.

Από την άλλη, ο όρος «διαπολιτισμικότητα» θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια περισσότερο δυναμική έννοια, διότι περιλαμβάνει το ζήτημα της αλληλεπίδρασης και της συνύπαρξης μεταξύ των δύο πολιτισμών. Στην ουσία πρόκειται για την ισότιμη αλληλεπίδραση και επίδρασή των διαφόρων πολιτισμών και τη δυνατότητα δημιουργίας κοινών πολιτισμικών τρόπων έκφρασης, μέσω του διαλόγου και του αμοιβαίου σεβασμού.

3.2 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ- ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

‘Στην εποχή μας, ο όρος της «διαπολιτισμικότητας» χρησιμοποιείται πάρα πολύ στον τομέα της εκπαίδευσης, διότι εκφράζει την έννοια της «διαπολιτισμικής παιδείας». Με τη διαπολιτισμική παιδεία ακολουθείται ένας τρόπος εκπαίδευσης, μέσω του οποίου αναδεικνύεται η πολιτισμική πολλαπλότητα, κυρίως μιας ομάδας παιδιών, αλλά ταυτόχρονα αναγνωρίζεται και η διαφορετικότητα, η οποία γίνεται αποδεκτή. Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ισότιμη αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ετεροτήτων. Ο σκοπός είναι η απομάκρυνση από κάθε μορφή περιθωριοποίησης και αποκλεισμού, αλλά αντίθετα η έμφαση της καλλιέργειας και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και ικανότητας, έτσι ώστε να μπορέσουν στη συνέχεια οι μαθητές να εξελιχθούν σε ενεργούς πολίτες. Εξίσου σημαντικό, που επιτυγχάνεται μέσα από τη διαπολιτισμικά προσανατολισμένη εκπαίδευση είναι πως αναπτύσσεται η ικανότητα της ενσυναίσθησης και έτσι ο μαθητής, ως πολίτης πλέον, βγαίνει στην κοινωνία δείχνοντας κατανόηση και αποδοχή σε καθετί διαφορετικό ως τρόπος ζωής πλέον, που του έχει εμφυσηθεί ως αξία και αρχή από την εκπαίδευσή του.’ (Κασίδης , Αποστολίδου, Δουφεξή, 2015)

Διαπολιτισμική εκπαίδευση, λοιπόν, είναι η εκπαίδευση σε ομάδες πληθυσμού με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, -όπως για παράδειγμα οι αλλοδαποί, οι παλιννοστούντες μετανάστες, οι Ρομά, οι μουσουλμάνοι και οι ομογενείς- η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και της διαπολιτισμικής προσέγγισης. (Σταμλάκου, Καζακίδου, Παστρά, 2021).

Ειδικότερα, εμφανίζεται στην Ευρώπη περίπου τη δεκαετία του 1980 και αποτελεί την απάντηση στο μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο μοντέλο του σχολείου μέχρι εκείνη την εποχή. Ορίζεται ως μια ριζικά διαφοροποιημένη πρακτική στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, σύμφωνα με την οποία επιδιώκεται ο σεβασμός και η αξιοποίηση των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών που υφίστανται μέσα στη «μικτή σχολική τάξη», η αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικότητας που δημιουργείται μέσα στην τάξη ως πρόκλησης και ως ευτυχούς συγκυρίας, η προώθηση της αλληλεπίδρασης των μαθητών που είναι φορείς διαφορετικών πολιτισμικών κεφαλαίων. Παράλληλα στοχεύεται και η ανάδειξη τρόπων, που θα συμβάλουν στη διαμόρφωση «πολυπολιτισμικών» προσωπικοτήτων. (Κεσίδου, 2014).

Έτσι, διαμορφώθηκαν πλέον τάξεις οι οποίες ονομάζονται είτε «μικτές τάξεις» είτε «τάξεις μικτής δυναμικότητας». Μάλιστα, οι μικτές τάξεις έχουν πολυπολιτισμική σύνθεση και αποτελούν τον τόπο διδασκαλίας και μάθησης τόσο για τους γηγενείς όσο και για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές. Επιπλέον ως «μικτής δυναμικότητας» θεωρούνται οι τάξεις, οι οποίες έχουν μαθητές διαφορετικών σχολικών επιδόσεων, είτε μαθητές διαφορετικής ηλικίας, με διαφορετικά πιστεύω και διαφορετική θρησκεία. (Κεσίδου, 2014)

Τέλος, 'οι πολυπολιτισμικές προσωπικότητες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι οι άνθρωποι που είναι εξοπλισμένοι με το πολιτισμικό κεφάλαιο της χώρας τους, αλλά έχουν και την ετοιμότητα και ικανότητα να υιοθετούν επιπλέον στοιχεία από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Ταυτόχρονα, οι άνθρωποι αυτοί φέρουν τα χαρακτηριστικά της ανεκτικότητας, της ικανότητας για ταύτιση με τον άλλο, της ικανότητας για σύγκριση αλλά και για υιοθέτηση διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων'. (Berelson, 1952).

Αρχή και αφετηρία της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης αποτέλεσε η μεταστροφή που επιχειρήθηκε στον ευρωπαϊκό χώρο τη δεκαετία του 1980 από τη λογική της «υπόθεσης του ελλείμματος» στην «υπόθεση της διαφοράς»

Μάλιστα, 'ως «υπόθεση του ελλείμματος» - «υπόθεση της διαφοράς» ορίζεται η διαφορά στα κοινωνικοπολιτιστικά και γλωσσικά στοιχεία των παιδιών των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων ή των μεταναστών, τα οποία δεν είναι ελλειμματικά αλλά διαφορετικά από αυτά των παιδιών των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων (στην πρώτη περίπτωση) ή των «ντόπιων». Έτσι, η υπόθεση της διαφοράς υιοθετείται από τη διαπολιτισμική αγωγή, επιδιώκοντας την ισότιμη αντιμετώπιση, τον σεβασμό και την αποδοχή της γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών στο σχολείο από την κοινωνία των χωρών υποδοχής. Κάτω από αυτή την εκπαίδευση οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές δεν αντιμετωπίζονται ως κάτι το διαφορετικό και κάτι το οποίο αποτελεί πρόβλημα, ούτε ως μέλη της σχολικής κοινότητας που πρέπει άμεσα να διδαχθούν την ντόπια γλώσσα, αλλιώς θα αποτελούν «παραφωνία». Συνεπώς, οι μαθητές δεν αναγκάζονται να αλλάξουν, αλλά κρατούν την ταυτότητά

τους ενώ η μάθηση δεν στοχεύει μόνο στη στείρα γνώση, αλλά και στην αλληλεπίδραση και την ενσυναίσθηση.' (Κεσίδου, 2004).

3.3 ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Όπως έχει ήδη γίνει σαφές, οι σημερινές κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές, καθώς συνυπάρχουν άνθρωποι, οι οποίοι διαφέρουν ως προς τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά- γλώσσα, ήθη και έθιμα, πολιτικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις, νοοτροπία, στάση ζωής-. Προκειμένου να είναι αρμονική αυτή η συνύπαρξη, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναλαμβάνει να καλλιεργήσει τη νοοτροπία της αποδοχής της διαφορετικότητας. Για να επιτευχθεί αυτό, αναγκαίο είναι να εξαλειφθούν οι διακρίσεις και οι συμπεριφορές που δρουν αποκλείοντας ορισμένους ανθρώπους, εξαιτίας αυτής της διαφορετικότητάς τους. Επιπλέον η θετική στάση, αλλά και η αντίληψη απέναντι στις διαφορές των πολιτισμών σε συνδυασμό με την ανάδειξη και έμφαση στα κοινά σημεία των διαφορετικών ομάδων είναι μερικοί από τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Προχωρώντας, βασικός στόχος που προωθείται μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η ειρηνική συνύπαρξη καθώς επίσης και η επικράτηση ενός κλίματος δικαιοσύνης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους διαφορετικούς πολιτισμούς. Κάτω από το πρίσμα της πανανθρώπινης αξίας που έχουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και με βάση την κατοχύρωσή τους στη Διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων (1948), φτάνει εύκολα κανείς στο συμπέρασμα να θεωρεί την πολιτισμική αυτή ποικιλία ως δύναμη και αξία ωθούμενος στο συμπέρασμα αυτό από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Με τον τρόπο αυτό και με τη βοήθεια που παρέχεται μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, κατακτά κανείς την αρετή του σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζεται η σημασία της απόδοσης ίσως ευκαιριών σε όλους. Στο όνομα λοιπόν ενός δημοκρατικού τρόπου ζωής και σκέψης και έχοντας ως βάση μια εκπαίδευση, η οποία θα στοχεύει στη διαπολιτισμικότητα, ο άνθρωπος θα είναι σε θέση να μπορεί να αντιμετωπίζει την κοινωνία ως κάτι το οποίο δεν θα έχει «σύνορα», αλλά κάτι το οποίο διέπεται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλεγγύη. (Σταμλάκου, Καζακίδου, Παστρά, 2021).

Το σχολείο, καλείται να συμβάλει στην αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων των διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων, πράγμα που θα γίνει πράξη με την εισαγωγή των εννοιών της ισότητας και του διαπολιτισμικού σεβασμού. Μάλιστα, με την απόρριψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την άρση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων, τα οποία συντελούν στη διαμόρφωση αρνητικών κυρίως συναισθημάτων απέναντι στις διαφορετικές πολιτισμικές και εθνικές ομάδες. Παράλληλα, ο ρόλος του σχολείου είναι σημαντικός, διότι τίθενται οι βάσεις για την καλλιέργεια της συμπάθειας απέναντι στις ιδιαιτερότητες και στα προβλήματα όλων των κοινωνιών, πολιτισμικών και μειονοτικών ομάδων, που απαρτίζουν το κοινωνικό σύνολο, γεγονός που χαρακτηρίζει μια πιο επικοινωνιακή διάσταση. Μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση το σχολείο προσπαθεί να πετύχει την αναδιαμόρφωση των εικόνων και των συγκινησιακών αναπαραστάσεων που διατηρεί το άτομο και ειδικότερα ο μαθητής, από το στενό οικογενειακό του

περιβάλλον και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, για να ενισχυθεί παράλληλα με τον τρόπο αυτό το δημοκρατικό πολίτευμα αλλά και οι ανθρωπιστικές αξίες γενικότερα. Βέβαια, ο μεγαλύτερος στόχος που το διαπολιτισμικό σχολείο καλείται να καλύψει, είναι η καλλιέργεια της σημασίας της αποδοχής του άλλου, του «διαφορετικού», η επαφή και η γνωριμία με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά κάθε ομάδας, καθώς έτσι οδηγείται κανείς σε αξιολογικές κρίσεις που βασίζονται σε αντικειμενικά κριτήρια και όχι σε υποκειμενικά, που επηρεάζονται από ασυνείδητες συγκινησιακές καταστάσεις. (Μήτσελος, Μήτσελος, 2020/2021)

3.4 ΑΞΙΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η διαπολιτισμικότητα έχει δανειστεί από άλλες επιστήμες, όπως είναι η Ανθρωπολογία, η Κοινωνιολογία και η Εθνολογία τρία βασικά αξιώματα από τα οποία χαρακτηρίζεται.

‘Αρχικά υπάρχει το «αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών». Αναλυτικότερα, παρόλο που υπάρχουν δυσκολίες, εξαιτίας της ανάγκης για επικράτηση ανάμεσα στους πολιτισμούς, είναι αυτό το αξίωμα που υπενθυμίζει την αξία που έχουν όλοι οι πολιτισμοί. Αν οι δύο πολιτισμοί δεν αντιμετωπιστούν ισότιμα, τότε το άτομο βρίσκεται σε ένα δίλλημα διότι δεν γνωρίζει τα χαρακτηριστικά τίνος πολιτισμού να επιλέξει. Ορισμένες φορές προτείνεται να ακολουθήσει και να ενστερνιστεί ο άνθρωπος τα στοιχεία εκείνα του πολιτισμού, που του φαίνονται περισσότερο λειτουργικά. Αν, βέβαια αυτό τεθεί σε εφαρμογή, τότε ελλοχεύει ο κίνδυνος της αφομοίωσης, δηλαδή της απομάκρυνσης του ανθρώπου από τα δικά του πολιτισμικά γνωρίσματα. Για να αποφευχθεί τέτοιου είδους πρόβλημα, ακολουθεί κανείς και αποδέχεται το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών.’ (Μπουρούτζη, 2014)

‘Το δεύτερο αξίωμα είναι «η αποδοχή της ετερότητας του άλλου». Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, τα παιδιά που έρχονται σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον ενδέχεται να έχουν ορισμένα θέματα «κενά»- «ελλείματα» στο μορφωτικό τους επίπεδο σε σύγκριση με τους ντόπιους μαθητές. Το σχολείο τότε, στην προσπάθειά του να καλύψει αυτό το «κενό», προσπαθεί να αφομοιώσει ή να εντάξει τον μαθητή ή τη μαθήτριά στο νέο -γι’ αυτόν- πολιτισμικό περιβάλλον. Αυτόν τον τρόπο αντιμετώπισης, έρχεται να κατευνάσει η προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την υπόθεση της διαφοράς. Η διαφορά αυτή λοιπόν, όπως έχει ήδη αναφερθεί, δίνει λύση στο ζήτημα του ελλείματος. Η υπόθεση αυτή βασίζεται στο αξίωμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που αφορά την αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου και απομακρύνεται από την εξίσωση των πολιτισμών.’ (Μπουρούτζη, 2014)

Το τρίτο αξίωμα είναι «η αρχή ίσων ευκαιριών». ‘Η κοινωνία αντιλαμβάνεται την έννοια του σχολείου κάτω από δύο οπτικές γωνίες. Μάλιστα, το πρόβλημα του ορισμού της ισότητας των ευκαιριών σχετίζεται άμεσα με τις αντιλήψεις που επικρατούν για τη θέση του παιδιού στις διάφορες ιστορικές περιόδους και θα μπορούσαν να χωριστούν σε δυο μεγάλες κατηγορίες. Στην πρώτη ανήκουν όσες

δίνουν έμφαση σε όλα τα δεδομένα που εισάγονται στο σχολείο, όπως είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, η υλικοτεχνική υποδομή, το εξειδικευμένο προσωπικό και η αλληλεπίδραση όλων αυτών των παραγόντων, ενώ στη δεύτερη ανήκουν εκείνες που έχουν σχέση με τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.’ (Μπουρούτζη, 2014)

3.5 ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

‘Οι αρχές της διαπολιτισμική εκπαίδευσης έχουν τις βάσεις τους στη «διάκριση του ελλείμματος και της διαφοράς». Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ξεκινάει στην Ευρώπη περίπου το 1975. Μέχρι εκείνη την εποχή είχε διαμορφωθεί η άποψη που ήθελε τους ανθρώπους με διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα σε σχέση με εκείνα των ντόπιων ανθρώπων μιας χώρας, να έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, να έρχονται δεύτεροι και να αντιμετωπίζονται με όχι και τόσο ισάξιο τρόπο. Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό, μάλιστα, οι αλλοδαποί μαθητές χαρακτηρίζονταν από ένα «ελλειμματικό μορφωτικό» επίπεδο και έπρεπε να αντισταθμιστούν αυτές οι διαφορές, έτσι ώστε να «φτάσουν» οι ξένοι μαθητές το επίπεδο των ντόπιων.’ (Μαλιγκούδη, 2008). Οι μετανάστες, συνεπώς, όπως έχει ήδη ειπωθεί στην παρούσα διπλωματική εργασία, έπρεπε να αποποιηθούν τα δικά τους πολιτισμικά χαρακτηριστικά και να υιοθετήσουν τα χαρακτηριστικά της χώρας όπου θα εγκαθίσταντο. ‘Προχωρώντας, από το 1980 και έπειτα η υπόθεση του «ελλείμματος» άλλαξε και χαρακτηρίζεται πλέον ως υπόθεση της «διαφοράς». Οι αλλοδαποί μαθητές τότε δεν έχουν την υποχρέωση να αλλάξουν, διότι η διαφορετικότητά τους δεν λογαριάζεται ως έλλειμμα, αλλά ως απλώς μια διαφορά, η οποία χρίζει αποδοχής. Συνεπώς, μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που αναπτύσσεται τότε, επιτυγχάνεται αυτή η αποδοχή, καθώς επίσης και η καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στη διαφορά, η συνύπαρξη των πολιτισμών και η ενσωμάτωση των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών των αλλοδαπών ατόμων στην κοινωνική πραγματικότητα, τόσο στο κοινωνικό όσο και στο εκπαιδευτικό σύνολο.’ (Μαλιγκούδη, 2008).

Φυσικά, υπάρχουν ορισμένες αρχές από τις οποίες διέπεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση και στις οποίες βασίζεται, προκειμένου να πετύχει τον σκοπό της. Μάλιστα, βασική αρχή της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής αποτελεί η σημασία του πολιτισμού προκειμένου να αναπτυχθεί διαπολιτισμικά το κοινωνικοποιούμενο άτομο. Το κάθε άτομο έρχεται στο σχολείο με βιώματα, εμπειρίες και παραστάσεις από δύο ή και περισσότερα πολιτισμικά συστήματα και το κοινωνικό ή εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να του παράσχει την ευκαιρία να τα αναπτύξει απρόσκοπτα. ‘Σε αντίθεση με την παραδοσιακή παιδαγωγική θεωρία, σύμφωνα με την οποία οι δυο βασικοί πόλοι στην πολιτισμική κοινωνικοποίηση του αλλοδαπού μαθητή είναι ο πολιτισμός της χώρας προέλευσης και ο πολιτισμός της χώρας υποδοχής, η διαπολιτισμική θεωρία προβλέπει και την ύπαρξη ενός ενδιάμεσου πολιτισμού, του λεγόμενου «πολιτισμού των μεταναστών». Ο πολιτισμός αυτός είναι προϊόν της διαφοροποίησης και της μετεξέλιξης του πολιτισμού της χώρας προέλευσης, λόγω κυρίως των επιδράσεων που δέχεται από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Σύμφωνα με τη λογική αυτή της διαπολιτισμικής θεωρίας, ο ενδιάμεσος πολιτισμός πρέπει να αντιμετωπίζεται ισότιμα με τους πολιτισμούς των χωρών προέλευσης και υποδοχής, καθώς αυτός είναι που

διαποτίζει τον αλλοδαπό μαθητή και πρέπει να γίνεται σεβαστός. Μέσα από αυτή την αξία γίνεται φανερό το πόσο η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών και, ειδικότερα, της αποδοχής του πολιτισμικού κεφαλαίου του κάθε μαθητή αποτελεί ένα θεμελιώδες αξίωμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.' (Μαλιγκούδη, 2008). 'Έτσι, η αποδοχή της πολιτισμικής διαφοράς των μαθητών προϋποθέτει και την αποδοχή του μορφωτικού επιπέδου των ανθρώπων. Η αποδοχή, λοιπόν του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών είναι η δεύτερη αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συνδέεται με την πρώτη αρχή της αποδοχής του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών. Η τρίτη βασική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρεσβεύει την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, αρχή που εξισώνει ουσιαστικά τους γηγενείς μαθητές με τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές ή, με βάση το κοινωνικό κριτήριο, τους μαθητές με υψηλή κοινωνικο-οικονομική προέλευση με τους μαθητές με χαμηλή κοινωνικο-οικονομική προέλευση. Η αποδοχή του πολιτισμικού και μορφωτικού κεφαλαίου των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών (οι δυο πρώτες βασικές αρχές της θεωρίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης) φαίνεται έμπρακτα στην παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές αυτούς, ίσες με αυτές που παρέχονται στους γηγενείς μαθητές. Επομένως, και τα τρία αξιώματα συνδέονται άμεσα μεταξύ τους, καθώς η παροχή ίσων ευκαιριών προϋποθέτει την ισότιμη αντιμετώπιση των ιδιαίτερων πολιτισμικών και μορφωτικών χαρακτηριστικών είτε του ατόμου είτε της εθνοτικής ομάδας.' (Μαλιγκούδη, 2008).

‘Ο Essinger (1990) αναφέρει ότι τέσσερις είναι οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: α) Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, δηλαδή το άτομο πρέπει να μάθει να κατανοεί τους άλλους, να βλέπει τα προβλήματα από τη δική τους οπτική και να καλλιεργεί τη συμπάθειά του για αυτούς, β) Εκπαίδευση για αλληλεγγύη, δηλαδή το άτομο καλείται να συνοικοδομήσει τη συλλογική συνείδηση, γ) Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, δηλαδή το άτομο να καλλιεργήσει σεβασμό απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα και δ) Εκπαίδευση για υπέρβαση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης, το άτομο πρέπει δηλαδή να απαλλαγεί από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις.' (Μαλιγκούδη, 2008).

Μέσα από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σύμφωνα με τη θεωρία της διαπολιτισμικότητας δεν αρκεί μονάχα η διαπολιτισμική προσέγγιση μόνο σε θεωρητικό πλαίσιο, αλλά και πρακτικά. Δηλαδή, βασικό είναι να προσεγγιστούν από μια πιο διαπολιτισμική και συμπεριληπτική σκοπιά και τα σχολικά βιβλία και εγχειρίδια, γεγονός που αποτελεί αναπόσπαστο παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διαχείριση, επίσης του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρει ένας αλλοδαπός μαθητής αναγκαίο είναι να γίνεται θεωρώντας το ως κάτι θετικό, κάτι δηλαδή το οποίο θα προκαλέσει αμοιβαία κατανόηση, ενσυναίσθηση και αλληλοσεβασμό στα διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα.

3.6 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΚΑΙ Ο ΤΡΟΠΟΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥΣ

Πολλές είναι οι δυσκολίες προσαρμογής σε ένα πολιτισμικό περιβάλλον ιδιαίτερα όταν το περιβάλλον αυτό σχετίζεται με παιδιά. Ειδικότερα, αντικειμενικές δυσκολίες προκύπτουν, εξαιτίας της δυσχέρειας της εκμάθησης της ομιλούμενης γλώσσας της

χώρας υποδοχής από τους αλλοδαπούς μαθητές καθώς και την αδυναμία της επικοινωνίας ανάμεσά τους. Η δυσκολία επίσης έγκειται πολλές φορές σε πολλούς παράγοντες όπως η ηλικιακή, η γλωσσική και η πολιτισμική ποικιλομορφία. Παράλληλα, διαπιστώνεται σε πολλά σχολεία έλλειψη οπτικοακουστικού υλικού, το οποίο θα μπορούσε να φανεί εξαιρετικά χρήσιμο, καθώς επίσης και ακατάλληλα βιβλία, γεγονός που απομακρύνει από την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος.

Κάτι ακόμα, που αποτελεί ένα εμπόδιο στην ήδη δύσκολη προσπάθεια που κάνει ένα σχολείο που στοχεύει στον διαπολιτισμικό τρόπο εκπαίδευσης, είναι πολλές φορές η δύσκολη και πολλές φορές ανύπαρκτη επικοινωνία με τους γονείς, είτε εξαιτίας αντικειμενικών συνθηκών, διότι μπορεί και οι ίδιοι να μη γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, είτε να μη μπορούν εξαιτίας άλλων λόγων. Ταυτόχρονα, πολλές φορές μπορεί να δυσχεραίνεται η εκπαιδευτική διαδικασία και να απομακρύνεται ο δάσκαλος-καθηγητής από τον στόχο του κάτω από τη σκοπιά της διαπολιτισμικότητας, διότι οι δύσκολες συνθήκες προσαρμογής κυρίως που αντιμετωπίζει ένας αλλοδαπός, ερχόμενος για πρώτη φορά στη χώρα, μπορεί να αποπροσανατολίσουν από την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών και να υπάρχουν επιπτώσεις στη σχολική ζωή των μαθητών. Δεν θα μπορούσαν να μην αναφερθούν και οι δυσκολίες που αποτελούν τροχοπέδη στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίες ξεκινούν από τον σχολικό εκφοβισμό που υφίστανται τα παιδιά διαφορετική πολιτισμικής προέλευσης, πράγμα που έχει τη βάση του στα αισθήματα ξενοφοβίας και ρατσισμού που χαρακτηρίζουν ορισμένους. Συνεπώς τα συναισθήματα ανασφάλειας, χαμηλής αυτοπεποίθησης και εσωστρέφειας, που προκύπτουν από τέτοιου είδους αντικειμενικές ή μη δυσκολίες, δημιουργούν αρκετά προβλήματα, τα οποία το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να ξεπεράσει προκειμένου να πετύχει το δύσκολο έργο του και να διεκπεραιώσει τους στόχους του περί διαπολιτισμικότητας και συμπερίληψης.

Για τους λόγους αυτούς, λοιπόν, κρίνεται αναγκαίο να υπάρξουν ορισμένοι κανόνες οι οποίοι πρέπει να ακολουθηθούν, για να εξομαλυνθούν ορισμένες ανισότητες και να υλοποιηθούν όλα όσα η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρεσβεύει. Αρχικά σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο είναι απαραίτητο να υπάρχει ισότιμη δυνατότητα συμμετοχής των αλλοδαπών και ένταξης τους στο σχολικό περιβάλλον πράγμα που θα πραγματοποιηθεί εάν ενισχυθούν οι ανθρωπιστικές αξίες των ανθρώπων που συμμετέχουν στη σχολική κοινότητα. Εκείνο που είναι καλό για να κυλήσει ομαλά η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η προώθηση της διδασκαλίας της γλώσσας καθώς και της ιστορίας τόσο της χώρας υποδοχής όσο και της χώρας προέλευσης, προκειμένου να υπάρξει ισότητα και συγκερασμός των διαφορετικών πολιτισμών.

Μέσα στο σχολείο θα υπάρχει αρμονική συνύπαρξη και ουσιαστική διδασκαλία εάν δοθεί βαρύτητα και στις ανθρωπιστικές αξίες μέσα από την υποστήριξη σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο τόσο στους μαθητές, που προέρχονται από άλλον τόπο, όσο και στους γονείς τους. Οι αξίες είναι άλλωστε αυτές που θα δώσουν στους μαθητές την ευκαιρία και το έναυσμα να αποδέχονται τη διαφορετικότητα των άλλων ανθρώπων και να την «αγκαλιάζουν» καλλιεργώντας ταυτόχρονα τη συλλογικότητα και την αλληλεγγύη. Το γεγονός αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να απομακρυνθούν οι μαθητές από τυχόν εθνικιστικό τρόπο σκέψης, να εξαλειφθούν τα εθνικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις και να ενδυναμωθεί η ειρηνική συνύπαρξη και το πνεύμα κοσμοπολιτισμού. Τέλος με την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού προσωπικού όσον

αφορά τέτοιου είδους ζητήματα καθώς και με το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, οι μαθητές και εκπαιδευτικοί θα κατορθώσουν να πετύχουν το στόχο τους και να υλοποιήσουν μια ομαλή και ολοκληρωμένη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

3.7 ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

‘Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μια αέναη διαδικασία.’(Κασίδης, Αποστολίδου, Δουφεξή, 2015). Ένας εκπαιδευτικός φορέας, ο οποίος έχει ως μοναδικό στόχο τη γνωσιολογική επιτυχία των μαθητών του δεν θα επιτύχει στον κλάδο της συμπερίληψης. Εντούτοις, ένα σχολείο το οποίο θα έχει προσανατολισμό στην αφομοίωση ή την ένταξη, δεν θα κατορθώσει να επιτύχει συμπεριληπτικούς στόχους, δηλαδή συμπεριληπτικούς τρόπους εκπαίδευσης. Αντίθετα, σ ένα σχολείο, όπου είναι συνυφασμένες οι έννοιες «συμπερίληψη- εκπαίδευση», τότε η αξία των ανθρώπινων σχέσεων, τίθεται ως προτεραιότητα και η συμπερίληψη επιτυγχάνεται. Σ ένα σχολείο, που άπτεται της συμπερίληψης, η έδρα της εκπαίδευσης τοποθετείται στις ανθρώπινες σχέσεις. Εκείνο που είναι πιο σημαντικό από όλα, περισσότερο από κάθε διδακτική παρέμβαση, κάθε εκπαιδευτικό σχεδιασμό και κάθε πρόοδο των μαθητών, είναι οι σχέσεις αλληλεπίδρασης, που οφείλει να καλλιεργεί το σχολείο.

Βέβαια, οι σχέσεις αλληλεπίδρασης βασίζονται κατά κύριο λόγο στο σχολείο και στον τρόπο που αυτό δρα και πράττει. Με λίγα λόγια στη σχολική κουλτούρα, η οποία είναι απόρροια των αντιλήψεων και η οποία έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των μαθητών. Οι πεποιθήσεις αυτές στο πλαίσιο μια συμπεριληπτικής κουλτούρας, στηρίζονται στη δημιουργία μιας σχολικής κοινότητας, η οποία εστιάζει στο τρίπτυχο της ασφάλειας, της αποδοχής και της συνεργασίας. Το κάθε παιδί, λοιπόν, μπορεί να αισθανθεί ασφάλεια μέσα σ ένα τέτοιο περιβάλλον, ανεξαρτήτως της διαφορετικότητας, που μπορεί να το χαρακτηρίζει.

Η συμπεριληπτική φιλοσοφία στην εκπαίδευση έχει ως στόχο της να εστιάσει σε μια διαφορετική οπτική της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, ‘πρόκειται για μια διαφορετική φιλοσοφική και παιδαγωγική προοπτική, που αποβλέπει στη ριζική αλλαγή του σημερινού σχολείου.’ (Κασίδης, Αποστολίδου, Δουφεξή, 2015). ‘Η απαρχή της φιλοσοφίας αυτής εντοπίζεται στο πρώτο άρθρο της Οικουμενικής Διακήρυξης Ανθρώπινων Δικαιωμάτων (1948), σύμφωνα με το οποίο, όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και στα δικαιώματα.’(Κασίδης, Αποστολίδου, Δουφεξή, 2015).

Η συμπεριληπτική φιλοσοφία στην εκπαίδευση, λοιπόν, εκτός από την αποδοχή και συμπερίληψη όλων των διαφορετικοτήτων, είτε, για παράδειγμα, ατόμων με κινητικά ή νοητικά προβλήματα, ατόμων που χρίζουν ειδική μεταχείριση και εξειδικευμένη εκπαίδευση, συμπεριλαμβάνει και στοχεύει στην αποδοχή των ατόμων που είναι πολιτισμικά διαφορετικοί. Η διαπολιτισμικότητα και η εφαρμογή της στην εκπαίδευση γεννιέται από τη συμπεριληπτική φιλοσοφία και προκύπτει και αναπτύσσεται έχοντας την ως βάση της.

3.8 Ο ΤΡΟΠΟΣ ΜΕ ΤΟΝ ΟΠΟΙΟ Η ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΕ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ.

Η ίδρυση και λειτουργία των σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης συνιστά κεντρική ενέργεια με την οποία η ελληνική Πολιτεία θέλησε να ανταποκριθεί στη νέα κοινωνική και σχολική πραγματικότητα όπως αυτή διαμορφώνεται από τις αλλαγές στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού της χώρας μας, αλλαγές που αφορούν στην αύξηση του αριθμού των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία.

‘Με αφετηρία το ρεύμα παλιννόστησης που σημειώθηκε το 1970 και άρχισε να διογκώνεται από το 1973, η Πολιτεία επιχείρησε να επιλύσει το πρόβλημα της εκπαίδευσης των παιδιών των απόδημων Ελλήνων που επέστρεφαν στην πατρίδα με το Νομοθετικό Διάταγμα 339 του 1974 που αφορά στην ίδρυση και λειτουργία στην Αθήνα ημερησίου εξατάξιου Γυμνασίου αρρένων με στόχο τη διαπαιδαγώγηση και μόρφωση των Ελληνοπαίδων του εξωτερικού.’ (Νόμος 2413/1996)

Δεδομένης της αύξησης των μεταναστών, ύστερα από το 1970, όταν πολλοί αλλοδαποί εισήλθαν στην Ελλάδα – κατά κύριο λόγο αλβανικής καταγωγής-προέκυψε η ανάγκη της σωστής διαχείρισης της διαφορετικότητάς του. Τα σχολεία, στα οποία θα φοιτούσαν, όφειλαν να μεριμνήσουν, ώστε τόσο η πρωτοβάθμια, όσο και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση να έχουν την ικανότητα να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν σωστά τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, που θα προκύπταν. Αναγκαία ήταν επομένως, η δημιουργία ενός νέου κατάλληλου σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο οι μαθητές θα μπορούσαν να προσαρμοστούν και να λειτουργήσουν.

‘Η φροντίδα, λοιπόν, και η μέριμνα του ελληνικού κράτους για την ομαλή ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών βέβαια, ξεκινάει από πιο παλιά, τη δεκαετία του 1970 και φτάνει μέχρι και σήμερα. Οι ειδικοί χωρίζουν την περίοδο αυτή σε τρεις μικρότερες.’ (Νικολάου, 2008). Μάλιστα, η πρώτη περικλείεται μέσα στη δεκαετία του 1970, η δεύτερη αναφέρεται σε ολόκληρη τη δεκαετία του 1980 κι φτάνει έως και το 1996 και τέλος η τρίτη ξεκινάει από το 1996 και φτάνει έως και τη σημερινή εποχή.

Πιο συγκεκριμένα, εξαιτίας της απότομης και μεγάλης εισόδου πολλών μεταναστών, η ελληνική πολιτεία και ειδικότερα η ελληνική εκπαίδευση, αδυνατούσε τη δεκαετία του 1970 να αντιμετωπίσει με επιτυχία την πρωτόγνωρη -για τα δεδομένα τη εποχής εκείνης- πραγματικότητα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, μέχρι τουλάχιστον το μέσο της δεκαετίας αυτής, οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές να αντιμετωπίζουν δυσκολίες, διότι το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν απροετοίμαστο να αντιμετωπίσει τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Η παρέμβαση από την πλευρά της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων περιορίστηκε στο να ασχοληθεί μόνο με την ισοτιμία των τίτλων ελληνικών μαθημάτων με τα αντίστοιχα μαθήματα που τα παιδιά αυτά είχαν παρακολουθήσει στις χώρες προέλευσής τους. Ταυτόχρονα, γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί των μαθητών αυτών φρόντιζαν, ώστε να είναι επιεικείς μαζί τους και μεριμνούσαν για μια πιο ελαστική βαθμολόγηση στους μαθητές

αυτούς. Μάλιστα, οι ίδιοι οι μαθητές και οι οικογένειές τους είναι εκείνοι, οι οποίοι έπρεπε να μεριμνήσουν και να ασχοληθούν με την ένταξή τους στην κοινωνία. Ο στόχος εκείνης της εποχής ήταν απλώς και μόνο η αφομοίωση των παιδιών αυτών με τα παιδιά εκείνα της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας της χώρας.

Επομένως, η αντίδραση τόσο της κοινωνίας, όσο και της εκπαίδευσης, απέναντι στους ανθρώπους διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, δεν ήταν εξαρχής τόσο θετική. Και η κοινωνία, αλλά και η εκπαίδευση δεν είχε κάποια ιδιαίτερη αντίδραση, ώστε να συμβάλει στη δεκαετία του 1970 στην ένταξη και την αφομοίωση των ανθρώπων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.

Προχωρώντας, την επόμενη περίοδο, σύμφωνα με τον προηγούμενο διαχωρισμό, κατά τη δεκαετία δηλαδή του 1980, το εκπαιδευτικό σύστημα αποφασίζει να ασχοληθεί με το ζήτημα της αντιμετώπισης αυτής της δύσκολης κατάστασης. Έτσι, ιδρύθηκαν κάποιες τάξεις υποδοχής τόσο σε πρωτοβάθμια όσο και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με στόχο την ενσωμάτωση των μεταναστών στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και κουλτούρα.

Θα έλεγε εύλογα κανείς ότι επρόκειτο για μια λύση, η οποία δεν ήταν και η καλύτερη. Πιο αναλυτικά, με το σύστημα των «Τάξεων Υποδοχής», υπήρχε ένας διαχωρισμός και πάλι ανάμεσα στους μαθητές, αφού και πάλι προβαλλόταν έμμεσα η διαφορετικότητα. Οι τάξεις αυτές λειτουργούσαν μόνο με τα παιδιά που ήταν μετανάστες, διαχωρίζοντάς τα στην ουσία από τους υπόλοιπους μαθητές, πράγμα που θυμίζει πολύ το αφομοιωτικό μοντέλο και το μοντέλο ένταξης, για τα οποία είχε γίνει λόγος πρωτότερα. Οι μετανάστες, δηλαδή, φοιτούσαν στις τάξεις αυτές, ενώ τα παιδιά της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας ακολουθούσαν ένα διαφορετικό ωρολόγιο πρόγραμμα. Εκείνο στο οποίο στόχευε, δηλαδή, η εκπαιδευτική πολιτική, είχε χαρακτήρα αφομοιωτικό, διότι ο στόχος ήταν αποκλειστικά η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και δεν είχε ως στόχο την ουσιαστική πολιτισμική ανταλλαγή στοιχείων και την ένταξη στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον.

Δεδομένης, λοιπόν της όχι και τόσο επιτυχημένης εξέλιξης του εγχειρήματος των τάξεων υποδοχής, το εκπαιδευτικό σύστημα, προχώρησε στη δημιουργία «φροντιστηριακών Τμημάτων», θεσμός που υιοθετείται το 1982 κατά τη διάρκεια της δεύτερης περιόδου, με βάση τον διαχωρισμό σε περιόδους που προηγήθηκε. Τα παιδιά των μεταναστών είχαν τη δυνατότητα, με τον τρόπο αυτό, να παρακολουθούν τα μαθήματά τους, μαζί με τα παιδιά που είχαν ως μητρική γλώσσα την ελληνική, ενώ ταυτόχρονα μπορούσαν, αν παρουσίαζαν κάποια δυσκολία να φοιτήσουν στα φροντιστηριακά τμήματα σε επιπλέον ώρες εκτός ωρολογίου προγράμματος. Μάλιστα, δινόταν η βάση στα μαθήματα που σχετίζονταν με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ή και κάποιας άλλης, ξένης. Πολλές φορές ακόμα, σε περίπτωση που παρουσιαζόταν κάποια δυσκολία και στα υπόλοιπα μαθήματα, διδάσκονταν και μαθήματα, όπως μαθηματικά, φυσική και χημεία.

Θετικός θα έλεγε κανείς λοιπόν, είναι ο παράγοντας των φροντιστηριακών μαθημάτων, διότι τα παιδιά από άλλες χώρες δεν παραγκωνίζονταν ούτε στοχοποιούνταν. Με άλλα λόγια, έκαναν κανονικά μαθήματα μαζί με τα ντόπια παιδιά και ταυτόχρονα, ύστερα από τη βασική τους εκπαίδευση, φοιτούσαν στα φροντιστηριακά τμήματα. Ταυτόχρονα, εκείνη την χρονική στιγμή, όπως είναι φυσικό, κρίθηκε αναγκαίο να

γίνουν ορισμένα σεμινάρια ενημερωτικού χαρακτήρα και για τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αναδείξουν και να καλυτερέψουν την εκπαιδευτική τους διαδικασία, ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί σε ένα τέτοιου είδους εγχείρημα.

Έπειτα, μετά την εφαρμογή των φροντιστηριακών τμημάτων, σχηματίστηκαν τα «Σχολεία των Αποδήμων» στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη.

Πιο συγκεκριμένα με βάση όσα αναφέρονται στο αντίστοιχο ΦΕΚ διαπιστώνει κανείς τα παρακάτω:

Το 1985 η ίδρυση και λειτουργία σχολείων αποδήμων ελληνοπαίδων στη Θεσσαλονίκη με το Προεδρικό Διάταγμα 369/85 (Νόμος 1865/89) για μαθητές που προέρχονται από ξένα σχολεία γερμανόφωνων χωρών. Έτσι, ιδρύονται ένα δωδεκαθέσιο δημοτικό σχολείο, ένα μικτό γυμνάσιο και ένα μικτό λύκειο γενικής κατεύθυνσης. Επιπλέον, σύμφωνα με την παρ. 2 του άρθρου 1 του εν λόγω Προεδρικού Διατάγματος, στις περιπτώσεις που σε κάθε τμήμα μαθητών υπήρχαν δέκα πέντε (15) τουλάχιστον μαθητές που προέρχονταν από αγγλόφωνες ή γαλλόφωνες χώρες, ήταν δυνατή η λειτουργία ιδιαίτερων τμημάτων για αυτούς.

Αποτέλεσμα των παραπάνω διατάξεων ήταν η ίδρυση και λειτουργία των ακόλουθων εννέα (9) σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, γνωστών ως «Σχολεία Αποδήμων Ελληνοπαίδων».

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Δημοτικό Σχολείο Αποδήμων Ελληνοπαίδων Αλσούπολης
Δημοτικό Σχολείο Αποδήμων Ελληνοπαίδων Αμφιθέας
Δημοτικό Σχολείο Αποδήμων Ελληνοπαίδων Θεσσαλονίκης

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

1ο Γυμνάσιο Αποδήμων Ελληνοπαίδων (Βαρυμπόμπη)
2ο Γυμνάσιο Αποδήμων Ελληνοπαίδων (Ελληνικό)
Γυμνάσιο Σχολείο Αποδήμων Ελληνοπαίδων Θεσσαλονίκης
1ο Λύκειο Αποδήμων Ελληνοπαίδων (Βαρυμπόμπη)
2ο Λύκειο Αποδήμων Ελληνοπαίδων (Ελληνικό)
Λύκειο Σχολείο Αποδήμων Ελληνοπαίδων Θεσσαλονίκης

Το 1989 με το Νόμο 1865/89 τα Σχολεία Αποδήμων Ελληνοπαίδων μετονομάστηκαν σε Σχολεία Παλιννοστούντων Ελληνοπαίδων.

Όταν το 1996 ψηφίστηκε ο νόμος για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Ν. 2413/96), ακολούθησε Υπουργική Απόφαση με την οποία τα εννέα (9) σχολεία Παλιννοστούντων (πρώην Αποδήμων) Ελληνοπαίδων μετατράπηκαν σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την ίδια απόφαση μετατράπηκαν σε διαπολιτισμικά σχολεία επιπλέον τέσσερα σχολεία, το 87ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, το Δημοτικό Σχολείο Σαπών Ροδόπης, το Γυμνάσιο Σαπών Ροδόπης και το Λύκειο Σαπών Ροδόπης.

Η προσπάθεια για ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε μαθητές με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στη βάση του νόμου 2413/96, συνεχίστηκε με

πρόσθετες Υπουργικές Αποφάσεις για τη μετατροπή (και μετονομασία) και άλλων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Τα σχολεία αυτά, βέβαια, λειτούργησαν με τον ίδιο τρόπο με τις Τάξεις Υποδοχής, αφού οι μαθητές παρακολουθούσαν βασικά μαθήματα και συνέχιζαν ύστερα από αυτά τη φοίτηση τους στις Τάξεις αυτές.

Δύο χρόνια αργότερα, το 1990, επανέρχονται και πάλι οι Τάξεις Υποδοχής, οι οποίες πλέον λειτουργούν παράλληλα με το ωρολόγιο πρόγραμμα, δηλαδή οι μαθητές φοιτούν σε αυτές, αλλά ακολουθούν κανονικά το ωρολόγιο πρόγραμμά τους μαζί με τους ντόπιους μαθητές.

Συνεχίζοντας, προστίθεται στις τάξεις αυτές από το Υπουργείο, το κατάλληλο υλικό αλλά γίνονται ξανά και σεμινάρια, προκειμένου να υπάρξει ολοκληρωμένη γνώση και σωστή βοήθεια στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους μαθητές. Εκείνη την χρονική περίοδο τίθεται και το ζήτημα της ένταξης των παιδιών των τσιγγάνων εκτός από τους μετανάστες. (Ελληνική Δημοκρατία, 2022)

Έπειτα, 'από το 1996 μέχρι και σήμερα, όποτε είναι και η τρίτη περίοδος συγκρότησης κατάλληλων δομών, προκειμένου να ενταχθεί ο εκάστοτε αλλοδαπός μαθητής στο εκπαιδευτικό σύστημα, έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες, έτσι ώστε να υπάρξει μια σωστή και ολοκληρωμένη εκπαιδευτική διαδικασία και να τεθεί σε πράξη η αξία που έχει η διαπολιτισμικότητα. Συγκεκριμένα, σημαντική είναι η συμβολή του ΥΠΕΠΘ στον τομέα της θεσμικής θωράκισης και κατοχύρωσης των θεμάτων εκπαίδευσης των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ώστε να επιτευχθεί η διαμόρφωση μίας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής που θα καταφέρει να εντάξει ομαλά όλα αυτά τα άτομα στο σχολικό περιβάλλον. Έτσι, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν ληφθεί διάφορα διοικητικά μέτρα, όπως η ψήφιση του νόμου 2413/96 για την «Παιδεία Ομογενών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», η ίδρυση Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο ΥΠΕΠΘ, η ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), η αναδιαμόρφωση-εκσυγχρονισμός των Τάξεων - 22 - Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων, η μετατροπή επιλεγμένων σχολείων σε Διαπολιτισμικά και η υλοποίηση πολλών και μεγάλων προγραμμάτων, με τη συμβολή της Ευρωπαϊκής Ένωσης.' (Μπουρούτζη, 2011)

Προχωρώντας, γίνεται φανερό πως, για να μπορέσουν να εμφυσήσουν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές την αξία και τις αρχές της πολυπολιτισμικότητας και κατ' επέκταση της διαπολιτισμικότητας σε μια κοινωνία γενικότερα, αλλά και στην εκπαίδευση ειδικότερα, αναγκαίο ήταν να τεθούν σε εφαρμογή κάποια επιπλέον μέτρα. Για να μπορέσουν, λοιπόν, να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία κάτω από σωστές προϋποθέσεις και με ολοκληρωμένο τρόπο, στοχεύοντας παράλληλα στην εδραίωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, για να μορφωθούν απαραίτητως και τα παιδιά διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και να μάθουν και την ελληνική γλώσσα, τέθηκαν σε εφαρμογή ορισμένα προγράμματα, με στόχο την ανάδειξη της διαπολιτισμικότητας. Αρχικά, πρόκειται για το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Ελληνοπαίδων Εξωτερικού», ενώ στη συνέχεια προέκυψαν και άλλα προγράμματα, όπως τα προγράμματα με τίτλο «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων», «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» και «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων- Αλλοδαπών Μαθητών».

Τα προγράμματα αυτά υλοποιήθηκαν από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στο διάστημα 1997-2008. Μέσα από αυτά έγινε προσπάθεια για ενημέρωση και ευαισθητοποίηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, με σκοπό να επιτευχθεί μία κοινή πολιτισμική πορεία και ένας συγκερασμός διαφορετικών πολιτισμικών γνωρισμάτων. Εκείνο που επιτεύχθηκε ως έναν βαθμό μέσα από αυτή την προσπάθεια αυτή ήταν η ομαλή ένταξη των ατόμων διαφορετικής προέλευσης τόσο εθνικής όσο και πολιτισμικής κατ' επέκταση και η ολοκληρωμένη εκπαίδευση τους, η οποία θα βασιζόταν στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Έπειτα, 'έγινε η προσπάθεια να προσεγγιστεί η εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών κάτω από το πρίσμα της έννοιας της διαπολιτισμικότητας, μέσω του Νέου Διαθεματικού Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών. Ξεκίνησε το μάθημα της «Ευέλικτης Ζώνης διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων» για τους μαθητές του Δημοτικού, αλλά και η «Ευέλικτη Ζώνη καινοτόμων δράσεων» για τους μαθητές του Γυμνασίου καθώς και το «Ολοήμερο Σχολείο» για τους μαθητές του Δημοτικού, δράσεις, που έλαβαν χώρα κατά τα τελευταία χρόνια της δεκαετίας του 1990.' (Κεσίδου, 2014)

Έτσι, παρόλο που υπάρχουν πολλές φορές ορισμένες δυσκολίες και η προσανατολισμένη διαπολιτισμικά εκπαίδευση δεν μπορεί να τεθεί σε εφαρμογή όπως θα έπρεπε, τα αξιώματα και οι αρχές της αποτελούν τη βάση για να μπορέσει κάποια στιγμή να χαρακτηρίζει το ελληνικό σχολείο. Μέσα από μια τέτοιου είδους εκπαίδευση, θα υπήρχε η δυνατότητα να δοθούν σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες και να υπήρχε σωστή αντιμετώπιση όλων των παιδιών. Τέλος, θα μπορούσε το διαφορετικό να μην αποτελεί κάτι το κακό αλλά, αντίθετα, κάτι καλό, το οποίο θα συνέβαλε στον συγκερασμό των στοιχείων όλων των ανθρώπων, ακόμα κι αν αυτά ήταν διαφορετικά μεταξύ τους.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Ο ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εξαιτίας της μεγάλης κινητικότητας πολλοί είναι οι μετανάστες που ζουν, όπως έχει ήδη αναφερθεί, στη χώρα μας. Πολλοί είναι εκείνοι οι άνθρωποι που έχουν έρθει και ζουν εδώ με τις οικογένειές τους. 'Ως αποτέλεσμα αυτών των μετακινήσεων είναι η διαμόρφωση μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, η οποία έχει ανάγκη μια σωστή διαχείριση, προκειμένου να μπορέσει να υπάρξει ισότητα και αρμονική συμβίωση. Μάλιστα, η εκπαίδευση έχει χρέος να αναδείξει και να προβάλλει αυτή τη διαφορετικότητα των ατόμων διαφορετικής προέλευσης ως κάτι θετικό και κάτι φυσιολογικό. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το νέο σχολείο στη χώρα υποδοχής αναπροσαρμόζεται στα νέα δεδομένα, δεν στέκεται στην αποδοχή των ξένων πολιτισμών αλλά προάγει και αναζητά την αλληλεπίδραση πολιτισμών και ατόμων. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ξεκινά με τον διάλογο και συνεχίζει με την ουσιαστική συμμετοχή και συνεργασία των μαθητών, προετοιμάζοντας τους για να ζήσουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.' (Πατέλη, 2021).

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται, προκειμένου να αναδείξει το αν και κατά πόσο στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στην πόλη του Βόλου έχει κατορθώσει η έννοια της διαπολιτισμικότητας μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση να τεθεί σε εφαρμογή και να επιτελέσει ουσιαστικά τον ρόλο της. Αν δηλαδή μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία επιτεύχθηκε η διαπολιτισμικότητα και η ένταξη - αφομοίωση των ανθρώπων διαφορετικής προέλευσης ή αν εκείνοι έμειναν περιθωριοποιημένοι. Μέσα από την εργασία αυτή θα δοθεί η προσπάθεια ανάδειξης του αν και κατά πόσο η διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης έχει βοηθήσει στον τομέα της ανάδειξης του πολιτισμού των ανθρώπων που κατάγονται από άλλο τόπο, τόσο σε σχολεία, όσο και σε δομές που φιλοξενούν μετανάστες- πρόσφυγες αλλά και μέσα από μαρτυρίες των ίδιων των μαθητών.

Ο ερευνητικός αυτός σκοπός προκύπτει μέσα από συγκεκριμένους στόχους, οι οποίοι είναι:

1. Διερεύνηση της γνώμης των εκπαιδευτικών, των ανθρώπων που εργάζονται σε δομές και των μαθητών προερχόμενοι από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον σχετικά με το κατά πόσο διαπολιτισμικά προσανατολισμένη είναι η εκπαίδευση.
2. Ανάλυση του κατά πόσο η εκπαίδευση έχει βοηθήσει την ένταξη και αφομοίωση των μεταναστών στο νέο περιβάλλον.
3. Ανάδειξη των αλλαγών που πρέπει να γίνουν, προκειμένου να είναι πιο ουσιαστική η εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης.
4. Ανάδειξη των δυσκολιών που ενδεχομένως υπάρχουν στην πόλη του Βόλου και διερεύνηση τρόπων εξομάλυνσης τους με στόχο τη ομαλή διεξαγωγή του έργου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

4.2 Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

‘Η παρούσα έρευνα υιοθετεί ποιοτική προσέγγιση, διότι αυτή μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά και να ερευνηθούν μέσω αυτής σε βάθος οι στόχοι που έχουν τεθεί στη συγκεκριμένη έρευνα. Οι ερωτηθέντες θα μπορέσουν έτσι να απαντήσουν λεπτομερώς και σε βάθος στα ερευνητικά ερωτήματα. Γενικότερα, η ποιοτική μέθοδος έχει το χαρακτήρα μιας πορείας μελέτης κατά την οποία ο ερευνητής συνδιαλέγεται με τους συμμετέχοντες έχοντας ως γνώμονα την ερμηνεία των αντιλήψεων των ατόμων.’ (Ισαρη & Πουρκός, 2016). Φέρνει επίσης στο φως, αναδεικνύει νέα δεδομένα ενώ ταυτόχρονα είναι συμμετοχική, συμβάλλοντας στην καλύτερη αντίληψη της κοινωνικής πραγματικότητας (Creswell, 2016).

‘Η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιεί λεκτικά και παραστατικά δεδομένα (παρατηρήσεις, συνεντεύξεις, προφορικές αφηγήσεις, φωτογραφίες, ταινίες, βίντεο, κ.λπ.), σε αντιδιαστολή με την ποσοτική έρευνα, η οποία εδράζεται κυρίως στην αξιοποίηση αριθμητικών δεδομένων. Οι σημαντικότερες τεχνικές συλλογής ποιοτικών δεδομένων είναι η παρατήρηση, η συνέντευξη και οι ομάδες εστίασης. Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί ποικίλοι τρόποι ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων. Ορισμένοι ερευνητές εδράζονται στη διαισθητική ανίχνευση των συσσωρευμένων δεδομένων, κάποιοι άλλοι στη συστηματική και τυποποιημένη κωδικοποίηση και ανάλυσή τους στη βάση συγκεκριμένων τεχνικών.’ (Ισαρη, Πουρκός, 2016).

Στην παρούσα έρευνα ο σκοπός αλλά και τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν εκείνα που υπογράμμισαν την ανάγκη χρήσης ποιοτικής έρευνας. Τα ερωτήματα που τέθηκαν στη συγκεκριμένη διερεύνηση δεν τέθηκαν με σκοπό μετρήσιμα δεδομένα, αλλά με στόχο το αν οι απαντήσεις και τα στοιχεία που προέκυψαν από αυτή, συγκλίνουν ή αποκλίνουν. Προκειμένου να διεξαχθεί ομαλά μια ποιοτική έρευνα αναγκαίος είναι ο σεβασμός σε θέματα ηθικής δεοντολογίας σε κάθε βήμα.

‘Σε μια προσπάθεια να οριστεί η ποιοτική έρευνα, μπορούμε να πούμε ότι αποτελεί ένα εγχείρημα ανάλυσης και ερμηνείας του υποκειμένου προς παρατήρηση εντός του πλαισίου του, ως ένα σύνολο ερμηνευτικών υλικών πρακτικών που αναδιαμορφώνουν και μετασχηματίζουν τον κόσμο σε ένα αριθμό αναπαραστάσεων, για παράδειγμα συνεντεύξεων, σημειώσεων πεδίου, φωτογραφίες, κάποιου είδους υπομνήματα του ερευνητή ή καταγραφές, υπό την οπτική του ότι κάθε στοιχείο που υφίσταται στον κόσμο είναι φυσικό να δύναται να εξεταστεί. Ακολουθώντας, συνεντεύξεις, μελέτες περίπτωσης, παρατήρηση, ιστορικά, οπτικά ή διαδραστικά κείμενα μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά στην κατανόηση φαινομένων.’ (Πατέλη, 2021).

Τα ίδια τα ερευνητικά ερωτήματα είναι εκείνα που καθορίζουν την ανάγκη του να διεξαχθεί μια ποιοτική έρευνα. Δεδομένου του ότι δεν στοχεύει σε μεγέθη και ποσοτικές αναλύσεις, η ποιοτική έρευνα έχει ως στόχο να διερευνήσει σε βάθος τις

απόψεις και τις γνώμες των υποκειμένων συγκρίνοντάς τις στη συνέχεια. Έτσι, σε συνάρτηση με τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας και τον σχεδιασμό της, ορίζεται η ποιοτική έρευνα ως η πλέον κατάλληλη, δεδομένου του στόχου που έχει τεθεί.

Τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης μεθόδου έρευνας είναι αρκετά. Πιο ειδικά, μέσα από την ποιοτική έρευνα διερευνώνται ζητήματα, κατά τη διερεύνηση των οποίων, ενδεχομένως να προκύψουν ορισμένα ζητήματα τα οποία ίσως ο ερευνητής να μην είχε κατά νου, στην αρχή της ερευνάς του και να μπορέσει έτσι να έχει περισσότερα και ουσιαστικότερα αποτελέσματα. 'Η εν λόγω αμεσότητα και επικοινωνία προσφέρει πλήθος στοιχείων στον ερευνητή, ταυτόχρονα απαιτείται εκ μέρους του ερευνητή ευαισθησία και λεπτότητα χειρισμού σε σχέση με ηθικά ζητήματα. Κατά κανόνα η ποιοτική μέθοδος έχει ερμηνευτικό χαρακτήρα, ο ερευνητής ερμηνεύει τα αποτελέσματα, διεργασία που δεν αφαιρεί την αξιοπιστία και εγκυρότητα, ενώ ο ερευνητής μπορεί να διατυπώσει άποψη κατά την ερμηνεία. Μειονέκτημα της μεθόδου αποτελεί ωστόσο το γεγονός ότι δεν είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας, εξαιτίας του μικρού δείγματος, το οποίο και δεν κρίνεται αντιπροσωπευτικό.' (Creswell, 2016).

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος, αφού στόχος είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας και Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με το πώς αξιοποιείται η διαπολιτισμικότητα στο έργο τους και κατά πόσο όντως συμβάλει στην ένταξη και την αφομοίωση των ανθρώπων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Κατόπιν μέσω ποιοτικής έρευνας διερευνήθηκε η άποψη των ανθρώπων – εκπαιδευτικών, κοινωνιολόγων, ψυχολόγων- που εργάζονται σε δομές φιλοξενίας μεταναστών και προσφύγων. Τέλος, με την ίδια μέθοδο διερωτήθηκαν οι μαθητές, οι προερχόμενοι από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα σχετικά με το πώς έχει λειτουργήσει η διαπολιτισμικότητα στην προσπάθεια ένταξής τους.

4.3 ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Στην παρούσα έρευνα η συγκέντρωση των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια συνεντεύξεων οι οποίες διεξήχθησαν δια ζώσης, οι οποίες είχαν τη μορφή ημιδομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες περιείχαν προκαθορισμένες ανοιχτές ερωτήσεις. Παράλληλα, διεξήχθησαν συνεντεύξεις μέσω ηλεκτρονικών πλατφορμών, διότι υπήρχαν από ορισμένους ερωτηθέντες περιορισμοί, εξαιτίας του Covid-19. 'Η επιλογή της συνέντευξης έγινε με γνώμονα τη δυνατότητα που παρέχει για εμβάθυνση στις σκέψεις, τα συναισθήματα των συμμετεχόντων. Τόσο ο ερευνητής όσο και ο συμμετέχων επικοινωνούν άμεσα, ειδικότερα ο δεύτερος εκφράζεται με ελευθερία και χωρίς εξωτερικές επιδράσεις.' (Πατέλη, 2021).

Ο τύπος της ημι-δομημένης συνέντευξης, παρέχει την απαραίτητη ευελιξία που χρειάζεται ο ερευνητής σε σχέση με την επιλογή της σειράς των ερωτήσεων ή τη δυνατότητα να τις τροποποιήσει αν χρειαστεί. Ένα σημαντικό πλεονέκτημα της συνέντευξης αποτελεί το γεγονός ότι είναι δυνατόν να γίνει συλλογή στοιχείων σε

μικρό χρονικό διάστημα, όμως κατά την ανάλυση των δεδομένων ο ερευνητής επεξεργάζεται τα στοιχεία και μπορεί ακούσια ή εκούσια τα προσαρμόζει σε στις πεποιθήσεις ή προσδοκίες του. Δυσκολίες δημιουργούν πιθανές ασάφειες των συνεντευξιαζόμενων, η πιθανή ποικιλία αντιδράσεων τους.

Το ερευνητικό εργαλείο βασίστηκε στην ανασκόπηση πρωτογενών πηγών σχετικών με το θέμα της μελέτης. Προκειμένου να διεξαχθούν ομαλά οι συνεντεύξεις, ορίστηκε ένας διαχωρισμός, ο οποίος βασίστηκε σε τρία μέρη. Αρχικά, ερωτήθηκαν 6 εκπαιδευτικοί, στους οποίους έγιναν 6 ερωτήσεις. Έπειτα, έγινε η συλλογή δεδομένων από άτομα που εργάζονται σε δομές φιλοξενίας μεταναστών και προσφύγων στην πόλη του Βόλου, στους οποίους έγιναν επίσης 6 ερωτήσεις ενώ 6 ήταν και τα άτομα που ρωτήθηκαν. Τέλος, στον τρίτο άξονα έγιναν ερωτήσεις σε μετανάστες μαθητές αλλά και ενήλικες, οι οποίοι πήγαν σχολείο στην πόλη του Βόλου. Σ αυτούς έγιναν 8 ερωτήσεις, ενώ τα άτομα που απάντησαν ήταν 7.

Οι ερωτήσεις ξεκινούν με θέματα γενικού χαρακτήρα. Μάλιστα, ξεκινάει με ζητήματα που σχετίζονται με τις έννοιες της «διαπολιτισμικότητας» και της «πολυπολιτισμικότητας» γενικά. Στη συνέχεια γίνεται έρευνα σχετικά με το κατά πόσο αυτές οι έννοιες εφαρμόζονται στην πράξη, ενώ διερωτώνται και οι δυσκολίες για την αντίστοιχη κάθε φορά περίπτωση ερωτηθέντος. Τέλος, γίνονται ερωτήσεις που αφορούν συγκεκριμένα την πόλη του Βόλου, ενώ παράλληλα, τίθενται ερωτήσεις σχετικά με το αν χρειάζεται και το κατά πόσο μπορούν να γίνουν ορισμένες αλλαγές.

4.4 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

- 1) Τι σημαίνει για εσάς πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα; Με ποιον τρόπο αυτές οι έννοιες προσδιορίζουν το έργο σας;
- 2) Βοηθάει το σχολείο στη διαδικασία ένταξης των ανθρώπων που θέλουν να γίνουν μέρος του συνόλου; Ποια στοιχεία της κατάρτισής των εκπαιδευτικών συμβάλουν σε αυτό;
- 3) Με ποιους τρόπους ένα σχολείο συμβάλει μέσω της πολυπολιτισμικότητας-διαπολιτισμικότητας στην ένταξη των ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; (π.χ. εκδηλώσεις, ενημερώσεις)
- 4) Είναι η εκπαίδευση διαπολιτισμικά προσανατολισμένη στηρίζοντας την την ένταξη και την αφομοίωσή ή τείνει σε περιθωριοποίηση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα;
- 5) Ποιες αλλαγές θα πρέπει να γίνουν, ώστε να συμβάλει έμπρακτα το σχολείο στην αρμονική συμβίωση των διαφορετικών πολιτισμών σε μια κοινωνία;
- 6) Πιστεύετε ότι ο Βόλος προσφέρει δραστηριότητες και ευκαιρίες, που θα μπορούσαν να συνδράμουν στο έργο σας αναφορικά με την ένταξη;

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΠΟΥ ΕΡΓΑΖΟΝΤΑΙ ΣΤΙΣ ΔΟΜΕΣ

- 1) Με ποιον τρόπο τα παιδιά από άλλη χώρα αρχίζουν να γίνονται μέρος αυτής της κοινωνίας και ποιες διαδικασίες επιλέγετε προκειμένου να ενταχθούν τα παιδιά;
- 2) Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζετε εσείς στην προσπάθεια-στο έργο αυτό της ένταξης και της ενσωμάτωσης των παιδιών αυτών;
- 3) Πώς συμβάλει το εκπαιδευτικό, το κοινωνικό και το ψυχολογικό-προνοιακό έργο, το οποίο προσφέρετε στη δομή σας;
- 4) Πώς κρίνετε εσείς τη συμβολή σας μέσα από την εξέλιξη των ατόμων αυτών;
- 5) Είναι η εκπαίδευση αυτή διαπολιτισμικά προσανατολισμένη με στόχο την ένταξη- αφομοίωση ή τείνει σε μια προσπάθεια περιθωριοποίησης των πολιτισμικών χαρακτηριστικών της χώρας προέλευσής τους;
- 6) Πιστεύετε ότι ο Βόλος προσφέρει δραστηριότητες και ευκαιρίες, που θα μπορούσαν να συνδράμουν στο έργο σας αναφορικά με την ένταξη;

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

- 1) Η διαδικασία η εκπαιδευτική (σχολείο, δραστηριότητες κλπ) πώς έχει συμβάλει στην ένταξή σας σε μια κοινωνία η οποία έχει διαφορετικό πολιτισμό; (γλώσσα, ήθη και έθιμα)
- 2) Ποιες ήταν οι δυσκολίες που συναντήσατε όσον αφορά τις διαφορές ανάμεσα στα δύο πολιτισμικά περιβάλλοντα;
- 3) Σε αυτές τις δυσκολίες το σχολείο βοήθησε;
- 4) Σε ποιον βαθμό σας έχει φέρει κοντά με τον πολιτισμικό χαρακτήρα της χώρας προορισμού σας;(υπήρχαν οι ευκαιρίες για ανάδειξη του δικού σας πολιτισμού; Αν ναι, τι ευκαιρίες;)
- 5) Τι είναι αυτό που σας λείπει και θα θέλατε να υπάρχει περισσότερο στη χώρα αυτή;
- 6) Σκέφτεστε να μείνετε εδώ ή να φύγετε στο εξωτερικό; Αν φύγετε στο εξωτερικό για ποιους λόγους;
- 7) Είναι η εκπαίδευση διαπολιτισμικά προσανατολισμένη με στόχο την ένταξη- αφομοίωση ή συμβάλει έτσι ώστε ο καταγόμενος από αλλού να μπορέσει να κρατήσει τα δικά του στοιχεία ;

- 8) Πιστεύετε ότι ο Βόλος προσφέρει δραστηριότητες και ευκαιρίες, που συμβάλουν στην ομαλή ένταξή σας στην κοινωνία, χωρίς να σας απομακρύνει ταυτόχρονα από τον πολιτισμό σας;

4.5 ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ

‘Δειγματοληψία είναι η διαδικασία επιλογής δείγματος από ένα μέρος πληθυσμού. Στόχος είναι η εκτίμηση των τιμών παραμέτρων του πληθυσμού. Μάλιστα, κρίνεται απαραίτητη, διότι δεν είναι πάντα εύκολο να γίνουν μετρήσεις σε όλα τα στοιχεία ενός πληθυσμού. Πληθυσμός, μάλιστα, είναι το σύνολο των ανθρώπων που ενδιαφέρουν τον ερευνητή. Στη διαδικασία της ποιοτικής έρευνας, μάλιστα, ο στόχος δεν είναι η γενίκευση του δείγματος από το δείγμα στον πληθυσμό, αλλά η έρευνα μέσω υποκειμένων, που δύνανται να προσφέρουν επιτυχή και ικανοποιητικό αριθμό πληροφοριών. Ακολουθήθηκε η διαδικασία της απλής δειγματοληψίας. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της απλής-βολικής δειγματοληψίας, ο ερευνητής επιλέγει να ρωτήσει άτομα, που είναι άμεσα διαθέσιμα. Με αυτόν τον τρόπο μειώνεται ο προβλεπόμενος χρόνος και το κόστος της έρευνας.’ (Robson, 2010). ‘Όπως προαναφέρθηκε, θετικά είναι ως επί το πλείστον τα στοιχεία της επιλογής της συγκεκριμένης ερευνητικής μεθόδου, από την άλλη, όμως, υπάρχει μια δυσκολία, διότι δεν γίνεται να υπάρξει γενίκευση των αποτελεσμάτων. Μπορούν, να χρησιμοποιηθούν, όμως ως ενδείξεις.’ (Creswell, 2016). ‘Σε μια έρευνα που ακολουθεί την ποιοτική μέθοδο, δεν υπάρχουν περιορισμοί στο μέγεθος του δείγματος, αρκεί το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό.’ (Ιωσηφίδης, 2008).

‘Η επιλογή των ερωτηθέντων, δηλαδή του δείγματος, είναι καθοριστικής σημασίας σχετικά με το πόσο έγκυρη και αξιόπιστη θα είναι η έρευνα. Άλλωστε, σε ένα γενικότερο πλαίσιο, η σωστή μεθοδολογική προσέγγιση και η διαδικασία της δειγματοληψίας εξασφαλίζουν την απρόσκοπτη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας και κατ’ επέκταση φέρουν στην επιφάνεια αξιόπιστα αποτελέσματα. Ο ερευνητής του δείγματος κατά την επιλογή του εξετάζει το μέγεθος του δείγματος, την αντιπροσωπευτικότητά του, την επαφή- επικοινωνία με το δείγμα και τη στρατηγική δειγματοληψίας που θα χρησιμοποιήσει.’ (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Οι συμμετέχοντες είναι συνολικά 19. Πιο ειδικά οι 6 ερωτηθέντες είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τον νομό Μαγνησίας. Επιπλέον διερωτήθηκαν 6 εργαζόμενοι από Δομές Φιλοξενίας μεταναστών και προσφύγων της πόλης του Βόλου – ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, διερμηνείς και φροντιστές-. Τέλος στη διεξαγωγή της έρευνας συμμετείχαν 4 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 3 νεαροί ενήλικες (μέχρι 24 ετών), οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, αλλά έχουν ζήσει αρκετά χρόνια στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στον Βόλο.

4.5.1 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Στην αρχή εξασφαλίστηκε η συναίνεση των συμμετεχόντων. Αρχικά, τον μήνα Νοέμβριο διεξήχθησαν όλες οι συνεντεύξεις. Ενημερώθηκαν όλοι οι συνεντευξιζόμενοι σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, την ταυτότητα της ερευνήτριας, το περιεχόμενο των ερωτήσεων αλλά και το γεγονός πως η συνέντευξη θα καταγραφόταν. ‘Ταυτόχρονα, υπογραμμίστηκε η δέσμευση για την τήρηση της ανωνυμίας και εχεμύθειας και ή το ανοικτό ενδεχόμενο αποχώρησης του συνεντευξιζόμενου σε όποια φάση αυτός επιθυμεί.’ (Creswell, 2016).

Προχωρώντας, κρατήθηκε πρωτόκολλο συνέντευξης, στο οποίο καταγράφηκαν ο τόπος, ο χρόνος και η διάρκεια της συνέντευξης. Στη διάρκεια των συνεντεύξεων, επίσης, έγιναν πολλές αποσαφηνίσεις, προκειμένου να επεξηγηθούν ορισμένα σημεία τα οποία οι ερωτηθέντες δεν είχαν κατανοήσει πλήρως. Ύστερα, ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, τα αποτελέσματα των οποίων αναλύθηκαν στη συνέχεια. Παρατίθενται, μάλιστα, στη συνέχεια οι ερωτήσεις κι οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σε κάθε ερώτημα.

4.5.2 ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

‘Η αξιοπιστία μιας έρευνας βασίζεται στη δυναμική του μεθοδολογικού σχεδιασμού, στην ποιότητα όλων των δεδομένων, τα οποία συλλέχθηκαν κατά τη διαδικασία διεξαγωγής της αλλά και στο πώς αυτός ο σχεδιασμός σε συνδυασμό με τα συγκεκριμένα δεδομένα που διεξήχθησαν, αναπαριστούν την πραγματικότητα.’ (Levin & O’ Donnell, 1999, Lincoln, 2001).

‘Αρχικά, ακολουθήθηκε η μέθοδος της «τριγωνοποίησης». «Τριγωνοποίηση» καλείται η “εφαρμογή και ο συνδυασμός διαφορετικών ερευνητικών μεθοδολογιών στη διερεύνηση του ίδιου φαινομένου.” (Denzin, 2011). ‘Μέσω των συνεντεύξεων, της παρατήρησης και της συζήτησης λοιπόν έγινε η συλλογή δεδομένων, η οποία βασίστηκε σε πολλά τεκμήρια και δεδομένα, τα οποία επιβεβαίωναν το ένα το άλλο. Τα ευρήματα συνεπώς διασταυρώνονταν και έτσι ενίσχυαν και επιβεβαίωναν το ένα το άλλο. Η «τριγωνοποίηση» αυτή προσέδιδε επομένως αξιοπιστία στα ευρήματά και εξασφάλιζε επάρκεια και καταλληλότητα στα ευρήματα που προκύπτan από αυτή.’ (Συμεού, 2017).

‘Η μεταβιβασιμότητα ή γενικευσιμότητα ή και γενικευτική ισχύς (transferability) των ευρημάτων μιας ποιοτικής μελέτης, αναφέρεται στον βαθμό που τα συμπεράσματα της μελέτης μπορούν να γενικευτούν σε ευρύτερα σύνολα ομοειδών περιπτώσεων από τον πληθυσμό από τον οποίο προέρχεται το συγκεκριμένο δείγμα. Αποτελεί την εγκυρότητα ή νομιμοποίηση που μπορούν να προσδώσουν στην έρευνα οι ίδιοι οι αναγνώστες της. Μέσα από τη μελέτη μιας έρευνας, οι αναγνώστες της θα πρέπει να μπορούν μελετώντας την να την αντιπαρατάσσουν με τη δική τους εμπειρία και να πείθονται για τις αξιώσεις και δηλώσεις στις οποίες προβαίνει ο/η ερευνητής/τρια.’ (Συμεού, 2017).

Η βασιμότητα και η επιβεβαιωσιμότητα στηρίζεται στις πραγματικές ερμηνείες των συμμετεχόντων, η πραγματικότητα των οποίων κρίνεται και από τον ίδιο τον ερευνητή.

Επίσης, ο πειθαρχημένος αυτοέλεγχος αλλά και η αυτογνωσία του ερευνητή κατέχουν μεγάλο ρόλο στο ζήτημα της βεβαιότητας των αποτελεσμάτων. Τέλος, η βασιμότητα της έρευνας στηρίζεται στην προσωπική δεοντολογική στάση και ηθική αντιμετώπιση του ερευνητή απέναντι στην ίδια την έρευνα.

Παράλληλα, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων που παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας είναι αυτούσιες, χωρίς αλλαγές, προσθήκες ή αφαιρέσεις. Κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, μάλιστα, διατηρήθηκε η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων, όπως σημειώθηκε και σε προηγούμενη αναφορά. Κατέστη σαφές στους συμμετέχοντες πως δεν θα παραποιηθούν οι απαντήσεις τους με κανέναν τρόπο, ούτε θα χρησιμοποιηθούν για διαφορετικό σκοπό ή με αλλοιώσεις χωρίς την άδειά τους.

4.5.3 ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για να επεξεργαστούν τα δεδομένα των συνεντεύξεων, επιλέχθηκε στην παρούσα εργασία η μέθοδος ανάλυσης του περιεχομένου. 'Η ανάλυση περιεχομένου ως μέθοδος έρευνας ξεκίνησε τη δεκαετία του 1950, όπου οι Berelson και ο Lazarsfeld δημοσίευσαν κείμενο σχετικά με αυτή. Μάλιστα, η ανάλυση δεδομένων ορίστηκε ουσιαστικά ως μια μέθοδος, η οποία χαρακτηρίστηκε ως συστηματική, αντικειμενική και ταυτόχρονα ποσοτική περιγραφή του περιεχομένου της επικοινωνίας.' (Berelson, 1952).

Ταυτόχρονα, η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια τεχνική εξαγωγής συμπερασμάτων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία συμπεριλαμβάνονται στο περιεχόμενο που φέρουν τα αποτελέσματα. Πιο ειδικά, 'η ανάλυση δεδομένων καθίσταται κατάλληλη, διότι, δύναται να περιγράψει συμπεριφορές και αντιλήψεις, αλλά και να δώσει λύσεις. Επιπλέον, είναι σε θέση να διαχωρίσει τον συναισθηματικό κόσμο των υποκειμένων και να καταγράψει στοιχεία ιστορικά αλλά και πολιτισμικά. Παράλληλα, επισημαίνονται οι εθνολογικές διαφορές στα δεδομένα της επικοινωνίας. Τέλος, προχωρά κανείς σε ερμηνεία των απόψεων και των πεποιθήσεων των υποκειμένων.' (Πατέλη, 2021).

Μέσω της ανάλυσης δεδομένων τίθενται σε κατηγορίες οι απόψεις των ατόμων ή των ομάδων με στόχο την κατανόηση και τη συνέχισή τους. 'Προκειμένου να διεξαχθεί ένα συμπέρασμα, η μελέτη βασίζεται στην ανάλυση των δεδομένων, δίνει βαρύτητα στην ανάλυση της δομής των κειμένων, στους γλωσσικούς κώδικες και κατ' επέκταση στις προτάσεις που δίνουν νόημα στο κείμενο και προσφέρουν διευκρινίσεις. Για να συγκροτηθούν και να μπουν σε μια σειρά αυτά τα δεδομένα, απαραίτητη είναι η αποδελτίωσή τους. Κατά βάση, απαραίτητη είναι η ομαδοποίηση των δεδομένων. Στην παρούσα έρευνα ακολουθείται η διαδικασία της ομαδοποίησης, διότι πρόκειται για ερωτήματα, που ακολουθούνται το καθένα από τις απαντήσεις όλων των συμμετεχόντων στη συνέχεια. Με τον τρόπο αυτό, τα δεδομένα ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες, ενώ όλα εκείνα που δεν ήταν και τόσο σχετικά, δεν χρησιμοποιήθηκαν. Σε ό,τι αφορά την ποσοτικοποίηση των δεδομένων, η μονάδα μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε, ήταν η συχνότητα εμφάνισης των δεδομένων.' (Πηγιάκη, 1988).

Απαραίτητο είναι να αναφερθεί στο σημείο αυτό πως, για τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων, αρχικά, συγκεντρώθηκαν οι απαντήσεις των ερωτηθέντων και στη συνέχεια ακολούθησε η απομαγνητοφώνησή τους από την ερευνήτρια. Έπειτα, μετά από διεξοδική μελέτη του υλικού, ακολούθησαν σημειώσεις της ερευνήτριας, προκειμένου να γίνει σαφές το εάν οι απαντήσεις κάλυπταν πλήρως τα ερωτήματα. Έγινε, ύστερα, η αφαίρεση των στοιχείων, τα οποία κρίθηκαν πλεονάζοντα, εξαιτίας κυρίως του προφορικού λόγου μέσω του οποίου κατεγράφησαν. Τέλος, ακολούθησε η καταγραφή των αποτελεσμάτων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και διεξήχθησαν τα αντίστοιχα συμπεράσματα.

4.5.4 ΠΙΛΟΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Προκειμένου να διερευνηθούν τυχόν παραλείψεις ή επαναλήψεις διεξήχθησαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις στους εκπαιδευτικούς. Μέσω αυτών κατέστη δυνατό να μπορέσουν να διορθωθούν τυχόν αστοχίες στις ερωτήσεις που τέθηκαν. Σε γενικές γραμμές οι πιλοτικές συνεντεύξεις συνέβαλαν σε ορισμένες αλλαγές στον οδηγό ερωτημάτων, στη σειρά των ερωτήσεων, στη διατύπωσή τους, αλλά και στον χρόνο που χρειάστηκε για την ολοκλήρωσή τους.

Πιο συγκεκριμένα, οι πιλοτικές συνεντεύξεις διεξήχθησαν στον πρώτο άξονα από τους τρεις στους οποίους είναι χωρισμένα τα ερωτήματα και πιο ειδικά σε εκείνο των εκπαιδευτικών, σε δύο εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αρχικά, εκείνο που άλλαξε ήταν η σειρά ανάμεσα στο δεύτερο και στο τρίτο ερώτημα, τα οποία έπρεπε να μπου με αντίθετη σειρά. Ειδικότερα, θεωρήθηκε πιο λογικό να γίνει πρώτα η ερώτηση σχετικά με το «αν βοηθάει το σχολείο στη διαδικασία ένταξης των ανθρώπων που θέλουν να γίνουν μέρος του συνόλου και ποια στοιχεία της κατάρτισής τους συμβάλλουν σε αυτό» και έπειτα να διερευνηθεί το «ποιοι είναι οι τρόποι με τους οποίους συμβάλλει ένα σχολείο μέσω της πολυπολιτισμικότητας-διαπολιτισμικότητας στην ένταξη των ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.

Επιπλέον, στο 4^ο ερώτημα διαπιστώθηκε πως υπήρχε μια μικρή ασάφεια. Στην αρχή το ερώτημα αυτό ήταν διατυπωμένο ως εξής: «είναι η εκπαίδευση διαπολιτισμικά προσανατολισμένη ή τείνει σε μια προσπάθεια περιθωριοποίησης των χαρακτηριστικών των μεταναστών;». Η ερώτηση αυτή άλλαξε σε «είναι η εκπαίδευση διαπολιτισμικά προσανατολισμένη στηρίζοντας την ένταξη και την αφομοίωση ή τείνει σε μια προσπάθεια περιθωριοποίησης των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα;»

Στον δεύτερο άξονα έγινε αλλαγή στο τρίτο ερώτημα, διότι, όπως φάνηκε από τη μία πιλοτική συνέντευξη που διεξήχθη, δεν υπήρχε μεγάλη επεξηγηματικότητα στην ερώτηση. Μάλιστα, το αρχικό ερώτημα του τρίτου ερωτήματος ήταν «ποιο είναι το εκπαιδευτικό έργο που προσφέρετε στη δομή σας», πράγμα που διατυπώθηκε έτσι ώστε να έχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην έρευνα. Το ερώτημα αυτό άλλαξε ως εξής: «πώς συμβάλλει το εκπαιδευτικό, το κοινωνικό αλλά και το ψυχολογικό-προνοιακό έργο, το οποίο προσφέρετε στη δομή σας;».

Στον τρίτο άξονα, ο οποίος περιλαμβάνει ερωτήσεις σε μαθητές, αλλά και παιδιά που πριν λίγα χρόνια τελείωσαν το σχολείο και οι οποίοι κατάγονται από αλλού, διεξήχθη

πιλοτικά μία συνέντευξη, η οποία έγινε σε ένα άτομο. Αναλυτικότερα, στο πρώτο ερώτημα, στο οποίο ρωτούσε «πώς έχει συμβάλει η εκπαιδευτική διαδικασία στην ένταξή σας;» προστέθηκαν διασαφηνίσεις «όπως σχολείο, δραστηριότητες». Προστέθηκε, επίσης και η διευκρίνιση «σε μια κοινωνία η οποία έχει διαφορετικό πολιτισμό; (ήθη, έθιμα, γλώσσα). Ακόμα, προστέθηκαν επιπλέον το 2^ο και 3^ο ερώτημα, διότι κρίθηκε ελλιπής η διαδικασία χωρίς αυτά. Η συνέντευξη έτσι κύλησε πιο ομαλά. Το 5^ο ερώτημα αρχικά έλεγε «τι είναι αυτό που σας λείπει» και κρίθηκε αναγκαία η προσθήκη «και θα θέλατε να υπάρχει στη χώρα αυτή». Στο 6^ο ερώτημα : « σκέφτεστε να μείνετε εδώ ή να φύγετε στο εξωτερικό» συμπληρώθηκε η ερώτηση «αν ναι, για ποιους λόγους». Αναγκαίο είναι να αναφερθεί πως κάποια από τα παιδιά αυτά δεν γνωρίζουν τόσο καλά την ελληνική γλώσσα, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα να χρειάζονται απαραίτητως κάποιες διευκρινίσεις. Γι' αυτό, οι αλλαγές του τρίτου άξονα των συνεντεύξεων ήταν και οι πιο χρονοβόρες, αλλά και υψίστης σημασίας για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων.

Αξιίζει να αναφερθεί πως κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων έγιναν ορισμένες διασαφηνίσεις, προκειμένου να μπορέσουν οι ερωτηθέντες να ξεκαθαρίσουν ορισμένα σημεία τα οποία τους δυσκόλευαν. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων και στους τρεις άξονες δεν αντιμετώπισε κάποιο πρόβλημα. η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν ανάλογη σε κάθε συνεντευξιαζόμενο, προκειμένου να αποφευχθεί τυχόν μεροληπτική στάση και κατεύθυνση των απαντήσεων. Φυσικά, όπου ήταν απαραίτητο, έγιναν ορισμένες διευκρινιστικές ερωτήσεις με σκοπό να μπορέσει να γίνει πλήρως αντιληπτή η ερώτηση.

Όπως προαναφέρθηκε, ορισμένες συνεντεύξεις διεξήχθησαν δια ζώσης ενώ άλλες μέσω διαδικτύου, διότι δεν υπήρχε χρόνος από την πλευρά των ερωτηθέντων. Κάποιοι, μάλιστα, κυρίως, οι ανήλικοι τόνισαν ότι προτιμούν διαδικτυακά, διότι υπήρχε μεγαλύτερη άνεση με τον τρόπο αυτό.

4.5.5 ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΕΣ

Η πρώτη ομάδα που διερωτήθηκε αποτελείται από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά, διερωτήθηκαν πέντε γυναίκες και ένας άντρας. Ο πρώτος που απάντησε είναι άντρας, φιλόλογος, με 16 χρόνια προϋπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και άλλα 15 στον ιδιωτικό τομέα και πάλι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι υπόλοιποι ερωτηθέντες είναι γυναίκες. Η δεύτερη έχει 28 χρόνια προϋπηρεσία, είναι καθηγήτρια αγγλικής φιλολογίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η τρίτη ερωτηθείσα έχει 30 χρόνια εμπειρίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και είναι φιλόλογος. Η τέταρτη ερωτηθείσα είναι μαθηματικός και δουλεύει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εδώ και 35 χρόνια. Η πέμπτη γυναίκα που απάντησε είναι δασκάλα δημοτικής εκπαίδευσης, η οποία εδώ και 37 χρόνια εργάζεται σε δημοτικό σχολείο, στο οποίο τα τελευταία οχτώ χρόνια λειτουργούν τμήματα ένταξης μεταναστών και προσφύγων. Τέλος, η έκτη ερωτηθείσα είναι δασκάλα δημοτικής εκπαίδευσης και εργάζεται τα τελευταία πέντε χρόνια ως ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Όλοι οι συμμετέχοντες έχουν εργαστεί και έχουν συνεργαστεί με μαθητές οι οποίοι κατάγονταν

από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Έχουν μεγάλη εμπειρία και εμπειριστατωμένη άποψη σχετικά με το ζήτημα που διερευνάται.

Προχωρώντας, ο δεύτερος άξονας των συνεντεύξεων αποτελείται από ανθρώπους που εργάστηκαν σε κάποια δομή φιλοξενίας μεταναστών και προσφύγων. Οι ερωτήσεις έγιναν σε 6 άτομα. Σε πέντε γυναίκες και έναν άντρα. Η πρώτη γυναίκα, η οποία είναι ψυχολόγος εργάζεται στη δομή τα τελευταία τέσσερα χρόνια. Η δεύτερη ερωτηθείσα εργάζεται στη δομή τρία χρόνια και είναι και εκείνη ψυχολόγος. Η τρίτη ερωτηθείσα είναι κοινωνική λειτουργός και έχει προϋπηρεσία στη συγκεκριμένη δομή δεκαπέντε χρόνια. Επίσης και η τέταρτη είναι κοινωνική λειτουργός και εργάζεται στη συγκεκριμένη δομή εδώ και τέσσερα χρόνια. Η πέμπτη γυναίκα που ερωτήθηκε, έχει προϋπηρεσία δέκα χρόνια και δουλεύει στη δομή αυτή ως φροντίστρια. Τέλος ο τελευταίος ερωτηθείς εργάζεται ως διερμηνέας στη συγκεκριμένη δομή εδώ και δέκα περίπου χρόνια. Στη δομή αυτή, μάλιστα, φιλοξενούνταν και ο ίδιος στο παρελθόν, διότι κατάγεται από το Πακιστάν και για οικονομικούς λόγους είχε αναγκαστεί να μεταναστέψει.

Στη συνέχεια η τρίτη ομάδα ερωτηθέντων είναι άνθρωποι που κατάγονται από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα και οι οποίοι φοιτούν ή φοιτούσαν λίγα χρόνια πριν σε ελληνικό σχολείο. Ειδικότερα, πρόκειται για επτά άτομα συνολικά τα οποία απάντησαν στην έρευνα. Αρχικά διερωτήθηκαν τρεις ενήλικες, οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει το ελληνικό σχολείο και πιο συγκεκριμένα στην πόλη του Βόλου. Μάλιστα, είναι δύο άντρες και μία γυναίκα. Ο πρώτος ερωτηθείς κατάγεται από το Πακιστάν και είχε αναγκαστεί να έρθει στην Ελλάδα προκειμένου να βρει μια καλύτερη ζωή, διότι εξαιτίας ενός προβλήματος δεν θα μπορούσε να γίνει αποδεκτός στο δικό του πολιτισμικό περιβάλλον. Ζει στην Ελλάδα εδώ και δώδεκα χρόνια και έχει τελειώσει το σχολείο πριν από επτά χρόνια. Μένει στην πόλη του Βόλου και εργάζεται σε κάποια δομή φιλοξενίας ως διερμηνέας. Ο δεύτερος ερωτηθείς κατάγεται από το Μπαγκλαντές και ζει στην Ελλάδα εννιά χρόνια. μένει στην πόλη του Βόλου και εργάζεται στον ιδιωτικό τομέα. Η τρίτη ερωτηθείσα κατάγεται από την Ιαπωνία και ζει από οχτώ χρονών στην πόλη του Βόλου, ενώ σπουδάζει διερμηνέας. Ύστερα, ρωτήθηκαν τέσσερις μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι φοιτούν σε σχολεία της πόλης του Βόλου. Αρχικά πρόκειται για δύο αγόρια και δύο κορίτσια. Πιο ειδικά, ο τέταρτος της συγκεκριμένης ομάδας ερωτηθείς κατάγεται από την Αλβανία και ζει στην πόλη του Βόλου από πέντε ετών. Φοιτά στη Δευτέρα Λυκείου. Ο πέμπτος φοιτά στην Τρίτη Λυκείου, κατάγεται κι αυτός από την Αλβανία και ζει στην Ελλάδα από επτά χρονών. Η έκτη ερωτηθείσα κατάγεται από τη Ρωσία και φοιτά στην πρώτη Λυκείου, ενώ ζει στην Ελλάδα μόνιμα τα τελευταία πέντε χρόνια. Τέλος, το έβδομο κορίτσι που διερωτήθηκε κατάγεται από τη Γεωργία, παρακολουθεί την Τρίτη Γυμνασίου και έχει έρθει στην Ελλάδα πριν από έξι χρόνια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 ΠΡΩΤΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Τα ερωτήματα που διεξήχθησαν στην παρούσα έρευνα, χωρίστηκαν σε τρεις άξονες. Ο διαχωρισμός αυτός έγινε, προκειμένου να ομαδοποιηθούν οι ερωτηθέντες, όπως προαναφέρθηκε. Παρατίθενται, λοιπόν αρχικά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν. Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος ήταν πέντε (5) γυναίκες και ένας (1) άντρας. Ο πρώτος είναι φιλόλογος, ενώ η δεύτερη συμμετέχουσα είναι καθηγήτρια αγγλικών. Η τρίτη ερωτηθείσα είναι φιλόλογος, η τέταρτη μαθηματικός. Τέλος η πέμπτη και η έκτη είναι δασκάλες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα η έκτη είναι, όπως προαναφέρθηκε, δασκάλα του τμήματος ΖΕΠ .

1^η ερώτηση:

Στην πρώτη ερώτηση: «Τι σημαίνει για εσάς πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα; Με ποιον τρόπο αυτές οι έννοιες προσδιορίζουν το έργο σας;» ο πρώτο ερωτηθείς απάντησε ότι «όσον αφορά την πρώτη έννοια της πολυπολιτισμικότητας κατά τη δική μου αντίληψη πρόκειται για έννοια συνύπαρξης ανθρώπων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση που έχουν το δικαίωμα να εκφράζονται επίσης με άλλους ανθρώπους στην ίδια κοινωνία. Σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα τώρα, όλοι θα συμφωνούσαν με την άποψη ότι πρόκειται για διαδικασία αφομοίωσης της ετερότητας των ανθρώπων και της διαφορετικότητας από τα μέλη της κοινωνίας.» Επιπλέον, στο δεύτερο σκέλος του ερωτήματος πρόσθεσε πως «οι έννοιες που προσδιορίζουν το έργο είναι ζήτημα της καθημερινότητας που αντιμετωπίζεται συνεχώς και φροντίζουμε οι εκπαιδευτικοί να αναδεικνύουν τις πτυχές του και να επιλύουμε τα προβλήματα που παρουσιάζονται.», ενώ τέλος πρόσθεσε ότι «το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας φυσικά χρειάζεται μία διαχείριση από τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός αυτό κάνει, έχει ρόλο ρυθμιστικό και καθοδηγητικό, δεν έχει ρόλο να επιβάλλει καταστάσεις, δεν επιβάλλει πρότυπα. Ρυθμίζει με βάση την παιδαγωγική του επάρκεια και την παιδαγωγική του ευθύνη, ρυθμίζει τη σχολική πραγματικότητα προς το κατά τη γνώμη του ορθό και η γνώμη του δεν είναι προσωπική, αλλά είναι αποτέλεσμα της επιστημονικής κατάρτισης.»

Έπειτα, στην ίδια ερώτηση η δεύτερη ερωτηθείσα είπε ότι «Οι δύο έννοιες αυτές είναι αρκετά κοντά και αρκετές φορές συγχέονται ή φαίνεται να δείχνουν ότι είναι ταυτόσημες έννοιες, αλλά νομίζω διακρίνονται στο εξής χαρακτηριστικό : η πολυπολιτισμικότητα περιγράφει μία κοινωνική πραγματικότητα, είναι δηλαδή η ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών σε ένα κοινωνικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, σε μία μεγάλη πόλη, όπως το Λονδίνο, συνυπάρχουν άνθρωποι διαφορετικών πολιτισμών. Διαπολιτισμικότητα όμως, είναι το πώς αυτοί οι διαφορετικοί πολιτισμοί αλληλοεπιδρούν και πόσο ο ένας επηρεάζει τον άλλον, πώς δηλαδή συνυπάρχουν.» Στη συνέχεια πρόσθεσε ότι το έργο το δικό της ως εκπαιδευτικός προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις έννοιες αυτές, διότι, όπως είπε : «. Εγώ επειδή είμαι εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συχνά-πυκνά πρέπει να αναφερθώ και να κάνω διαχωρισμό τέτοιων εννοιών. Συγκεκριμένα στο βιβλίο της έκτης το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην πολυπολιτισμικότητα με τίτλο «Our multicultural class», οπότε εκεί μιλάνε τα παιδάκια διαφορετικών χώρων, για τις χώρες τους, τα γεωγραφικά στοιχεία, τα θρησκευτικά, τα πολιτιστικά και έτσι δίνεται

η ευκαιρία στα παιδιά να μάθουν για διαφορετικές κουλτούρες. Πάντα εγώ δράττομαι της ευκαιρίας να ανοίξω όσο μπορώ περισσότερο αυτές τις έννοιες και όταν μάλιστα στην τάξη έχουμε και παιδιά άλλων χωρών να τα βοηθήσω να ανοιχθούν περισσότερο, να μιλήσουνε για τις χώρες από τις οποίες προέρχονται χωρίς να αισθάνονται συστολή ή άσχημα. Είναι μία καλή ευκαιρία να μιλήσουμε για όλη αυτή την διαφορετικότητα.»

Στη συνέχεια, η τρίτη γυναίκα που συμμετείχε στην παρούσα έρευνα αναφέρθηκε στις έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας ως εξής: «Οι δύο αυτοί όροι χρησιμοποιούνται πολλές φορές με την ίδια ή παραπλήσια σημασία χωρίς να είναι σωστή η χρήση τους. Η πολυπολιτισμικότητα αφορά στην ύπαρξη διαφόρων πολιτισμικών μονάδων στην ίδια κοινωνία κι επιδιώκεται ο συγκερασμός τους. Λέμε δηλαδή συνήθως ότι οι τάξεις μας είναι πολυπολιτισμικές εννοώντας ότι υπάρχουν μέσα σε αυτές και μη Έλληνες ή ακόμα κι αν έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, προέρχονται από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η διαπολιτισμικότητα τώρα σχετίζεται με την πολυπολιτισμικότητα αλλά αναφέρεται πιο πολύ στη διαμόρφωση ταυτοτήτων, στη διερεύνηση των κοινωνικών και οικονομικών αιτιών της καταπάτησης των δικαιωμάτων των ομάδων και στη συνεργασία των «διαφορετικών» στο πλαίσιο της ομάδας. Όταν λέμε διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφερόμαστε αποκλειστικά στην εκπαίδευση των προσφύγων, πράγμα που νομίζω πως δεν είναι σωστό.». Προσθέτει επίσης πως: «Παλιότερα στα σχολεία κάναμε ένα πρόγραμμα ευέλικτης ζώνης στο οποίο προσπαθούσαμε να προσεγγίσουμε τα ίδια διδακτικά αντικείμενα μέσω των διαφορετικών επιστημών -διεπιστημονικά σε σχέση με τον πολιτισμό. Με άλλα λόγια επιστήμονες με διαφορετικά μεθοδολογικά εργαλεία η κάθε ειδικότητα προσπαθούσαμε να αναπτύξουμε κώδικες συνεργασίας.»

Προχωρώντας, η τέταρτη ερωτηθείσα απάντησε ότι: «Οι όροι αυτοί είναι καινούργιοι είναι η αλήθεια και ακούγονται πολύ τα τελευταία χρόνια, στην πραγματικότητα όμως πάντοτε οι εκπαιδευτικοί τα σκέφτονταν και τα συνδύαζαν. Δεν υπάρχει περίπτωση να έχεις ένα τμήμα ανομοιογενές με παιδιά άλλων χωρών, άλλων θρησκειών και άλλων πολιτισμών γενικότερα και να μην το λάβεις αυτό υπόψιν σου. Είναι μεγάλη η σημασία που έχουν αυτές οι έννοιες, αλλά οι τρόποι να επιτύχει η έννοια της διαπολιτισμικότητας δεν είναι και τόσο πολλοί στην ελληνική πραγματικότητα. Μάλιστα, μπορούν να επιτευχθούν μόνο μέσα από τα διάφορα μαθήματα, όπως για παράδειγμα η ιστορία και τα θρησκευτικά. Τα φιλολογικά μαθήματα είναι που προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες ώστε να υπάρξει συζήτηση με τα άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.» Ακόμη, είπε ότι το έργο ενός εκπαιδευτικού προσδιορίζεται από τις έννοιες αυτές: «Πάντα θα προσπαθείς να φέρνεις σε επαφή τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Ένας εκπαιδευτικός πάντα φροντίζει να φέρνει κοντά τον έναν πολιτισμό με τον άλλον, να βρίσκει κοινά σημεία επαφής είτε από τα μαθήματα είτε από την καθημερινότητα. Οι εκπαιδευτικοί γενικότερα προσπαθούν να βρουν σημεία από την καθημερινότητα, ώστε να εντάξουν αυτά τα παιδιά πιο εύκολα μέσα στο σχολικό περιβάλλον και κατ' επέκταση στην κοινωνία.»

Η πέμπτη γυναίκα που συμμετείχε στην έρευνα είπε σχετικά με αυτή την ερώτηση: «Εδώ και πέντε χρόνια έχουμε ένα σχολείο, στο οποίο φοιτούν μαθητές και μαθήτριες, οι οποίοι φιλοξενούνται σε δομές του δήμου Βόλου. Οι άνθρωποι αυτοί

έρχονται εδώ φέρνοντας μαζί τον διαφορετικό πολιτισμό, την κουλτούρα τους και τις συνήθειες τους. Δεν γνωρίζουν βασικά πράγματα από τον πολιτισμό της χώρας στην οποία έχουν έρθει. Επομένως, η πολυπολιτισμικότητα υπάρχει. Βέβαια, η πολυπολιτισμικότητα είναι η πραγματικότητα, αλλά η διαπολιτισμικότητα είναι ο καθημερινός στόχος μας.». Συνεχίζει, επίσης, τονίζοντας τη σημασία που έχουν οι έννοιες αυτές στη διαμόρφωση του έργου του σχολείου: «Ο σκοπός του σχολείου, όμως, ειδικά τώρα, είναι αυτές τις διαφορετικές κουλτούρες να τις ενσωματώσουμε, να αποδεχθούν τα υπόλοιπα παιδιά την ύπαρξη της διαφορετικότητας που φέρουν αυτοί οι μαθητές μαζί τους αλλά και να τους εντάξουν στην καθημερινότητά τους. Ο στόχος μας, λοιπόν, και αυτό που προσδιορίζει το έργο μας, είναι αυτά τα παιδιά να μη νιώσουν ποτέ περιθωριοποιημένα, να ενταχθούν παίρνοντας στοιχεία και από εμάς, αλλά και εμείς από αυτά..»

Τέλος, η έκτη ερωτηθείσα απάντησε πως : «Πολυπολιτισμικότητα είναι αυτό που βιώνουμε αυτή τη στιγμή, οι κοινωνίες μας, τα σχολεία μας παντού ο κόσμος γύρω μας. Διαπολιτισμικότητα είναι εκεί που θέλουμε να φτάσουμε, να περάσουμε δηλαδή από την απλή συμβίωση των κουλτουρών, στη διαπολιτισμικότητα, την ουσιαστική δηλαδή αλληλεπίδραση. Για εμένα διαπολιτισμικότητα είναι η ανταλλαγή απόψεων και πολιτισμού.» Στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης αυτής είπε ότι : «. Ως εκπαιδευτικός έχω την διαπολιτισμικότητα για στόχο. Είναι εκεί όπου παλεύουμε καθημερινά να φτάσουμε. Δυστυχώς, δεν είναι κάτι που κατακτάται εύκολα. Βήμα-βήμα κάποια στιγμή θα πετύχουμε τον στόχο αυτόν.»

Μέσα από τις απαντήσεις αυτές γίνεται φανερό το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν γνωρίζουν τις διαφορές ανάμεσα στις δύο αυτές έννοιες, αλλά πολύ περισσότερη έμφαση πρέπει να δοθεί στο ότι αντιλαμβάνονται τη διαφορά ανάμεσα στο ότι η μεν «πολυπολιτισμικότητα είναι η επικρατούσα κατάσταση, αλλά ότι η «διαπολιτισμικότητα» είναι το ζητούμενο. Αποκτά μεγάλο ενδιαφέρον το γεγονός πως υπάρχει πολύ μεγάλη θέληση για την υλοποίηση αυτού του στόχου, παρόλο που ήταν κοινή η παραδοχή πως το εγχείρημα αυτό είναι δύσκολο και απαιτεί πολλές αλλαγές.

2^η ερώτηση:

Η δεύτερη ερώτηση διερευνά το αν και κατά πόσο : «Βοηθάει το σχολείο στη διαδικασία ένταξης των ανθρώπων που θέλουν να γίνουν μέρος του συνόλου και ποια στοιχεία της κατάρτισής των εκπαιδευτικών συμβάλουν σε αυτή τη διαδικασία».

Αρχικά, ο πρώτος ερωτηθείς απάντησε ότι: «Το σχολείο προβάλλει, στηρίζει και καλλιεργεί τη δυνατότητα αυτή, την ανάγκη και το κάνει με βάση την παιδαγωγική γνώση και την ευθύνη που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός αλλά και που εφαρμόζεται στο σχολικό περιβάλλον και έχει αποτελέσματα και την αντιρατσιστική αντίληψη που ούτως ή άλλως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουμε.» και μάλιστα σχετικά με τα στοιχεία κατάρτισης των εκπαιδευτικών πρόσθεσε ότι «βασική είναι η παιδαγωγική προσέγγιση που πρέπει να επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί σε συγκεκριμένα ζητήματα. Επιπλέον προσόν είναι ακόμα, η γνώση ξένων γλωσσών, προκειμένου να

επικοινωνήσουν με τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα όταν αυτοί δεν γνωρίζουν τη γλώσσα».

Η δεύτερη συμμετέχουσα στην έρευνα απάντησε ότι «τα βιβλία στο δημοτικό τουλάχιστον σύμφωνα με το ενιαίο πρόγραμμα σπουδών έχουν αναφορές σε τέτοιου είδους θέματα. Παραδείγματος χάρη, στο βιβλίο αν δεν κάνω λάθος της Πρώτης ή της Δευτέρας Δημοτικού οι χαρακτήρες δεν είναι όπως παλιά μόνο παιδιά ελληνικής οικογένειας, αλλά με χαρακτηριστικά άλλων πολιτισμών. Έχει παιδιά με χαρακτηριστικά ονόματα άλλων χωρών τα οποία σιγά σιγά κάνουν τους μαθητές από μικρή ηλικία να εξοικειώνονται με το ότι υπάρχουν παιδιά στη χώρα μας και από άλλες χώρες, παιδιά τα οποία μπορούν να κάνουν παρέα, διότι έχουν συμμαθητές από άλλες χώρες επίσης. Επίσης έχουν την ευκαιρία μέσα από μαθήματα όπως η κοινωνική και πολιτική αγωγή σε μεγαλύτερες τάξεις, να κάνουν τέτοιου είδους αναφορές σε κοινωνιολογικής προέλευσης ζητήματα, σε θέματα ισότητας, ανεξιθρησκείας, ίσων δικαιωμάτων. Στο μάθημα των θρησκευτικών επίσης πάλι, με θέματα ανεξιθρησκείας, εξετάζουν άλλες θρησκείες, Στο μαθήματα των ξένων γλωσσών Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά που διδάσκονται στην πέμπτη και στην έκτη δημοτικού, οι καθηγητές ξένων γλωσσών πάντοτε έχουμε την ευκαιρία να κάνουμε τέτοιου είδους αναφορές. Μελετώντας πολλές φορές διαφορετικά ήθη, έθιμα, γιορτές, αντιστοιχίες με δικές μας γιορτές και τα λοιπά. Βέβαια, για όλα αυτά έχει μεγάλη σημασία το πόσο κάθε εκπαιδευτικός αξιοποιεί αυτά τα βιβλία και πόσο πολύ θέλει να δώσει έμφαση σε αυτά και δεν στέκεται ως πούμε στο απλό πρόγραμμα σπουδών αλλά το αξιοποιεί και βοηθάει τα παιδιά μέσα από «project» ενδεχομένως. Μέσα από κουβέντα πολλές φορές προσπαθεί να εστιάσει στην διαφορετικότητα και στην ανάγκη της ένταξης αυτών των ατόμων». Επιπλέον, πρόσθεσε ότι «με κάθε αφορμή στα βιβλία υπάρχουν τέτοιες αναφορές, ενώ θα ανατεθούν στα παιδιά «project», ομαδικές εργασίες για να τα βοηθήσουν. Επίσης ορισμένες γιορτές σε παγκόσμιες μέρες παραδείγματος χάρη, όπως είναι η Ευρωπαϊκή ημέρα γλωσσών στις 26 Σεπτεμβρίου, πάντοτε θα τις γιορτάσουμε κάνοντας όλη την εβδομάδα αναφορές. Ζωγραφίζουμε σημαίες, μιλάμε για τα διαφορετικά κράτη της Ευρώπης, για το διαφορετικό έθιμά τους, τα φαγητά τους, τα τραγούδια τους και αν υπάρχουν άλλων χωρών πολλές φορές αξιοποιούμε, σε εισαγωγικά τις γλώσσες που μπορεί να ξέρουν. Κάποιες φορές έχουμε παιδιά δίγλωσσα και έτσι ακόμα κι αν έχουμε αρκετές περιπτώσεις παιδιών που δεν θέλανε να αποκαλύψουν ότι είναι από άλλη χώρα, γιατί είχαν μία συστολή και μπορεί να ντρέπονταν για αυτό, τους δίνουμε το βήμα να δείξουν ότι το να ξέρεις μια γλώσσα ακόμα είναι δύναμη, είναι πλεονέκτημα και έτσι να αισθάνονται όμορφα και για την καταγωγή τους και για το οτιδήποτε διαφορετικό ήξεραν. Τις περισσότερες φορές τα παιδιά το αντιμετωπίζουν με μεγάλο θαυμασμό και σεβασμό, τα υπόλοιπα παιδιά που τους παρακολουθούν. Αντίστοιχα σε γιορτές όπως η Ημέρα του παιδιού, των Δικαιωμάτων του παιδιού στις 11 Δεκεμβρίου ή της ευρωπαϊκής Ένωσης πάλι μέσα στο Μάιο, προσπαθούμε να κάνουμε τέτοιου είδους ομαδικές εργασίες για να τονίζουμε πάντοτε στοιχεία όπως η διαφορετικότητα, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και την κατανόηση ότι υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί πολιτισμοί, έτσι ώστε να βλέπουν με πιο ανοιχτό μάτι και να μην αισθάνονται ότι υπάρχει μόνο η δική μας χώρα, η δική μας γλώσσα και να αισθάνονται στα στενά όρια αυτής της πραγματικότητας της δικής μας»

Όσον αφορά στο ζήτημα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών σχολίασε πως: « Νομίζω ότι οι παλαιότερης γενιάς εκπαιδευτικοί, μην έχοντας να αντιμετωπίσουν μία τέτοια πραγματικότητα -για παράδειγμα, άτομα που έχουν 30-35 χρόνια υπηρεσίας- δεν είχαν τέτοια πραγματικότητα. Οπότε, δεν το είχαν τόσο πολύ στο μυαλό τους, την έννοια της διαπολιτισμικότητας. Οι νεότεροι άνθρωποι είχαμε να αντιμετωπίσουμε τέτοιες καταστάσεις στο σχολείο. Ειδικότερα, πριν από 25 χρόνια που υπήρξε το μεγάλο κύμα των μεταναστών -οικονομικών μεταναστών από την Αλβανία παραδείγματος χάρι-, είχαμε αρκετά παιδιά, παιδιά που δεν ήξεραν καν την ελληνική γλώσσα και δυσκολευόταν ιδιαίτερα. Μέσα λοιπόν από αυτή την πραγματικότητα την τελευταία εικοσαετία θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κάνει αρκετά σεμινάρια, αρκετές επιμορφώσεις προς αυτή την κατεύθυνση και έχουν ευαισθητοποιηθεί αρκετά και έχουν εντάξει τέτοια στοιχεία στη διδασκαλία τους. Τα τελευταία χρόνια η κατάσταση θεωρώ στο σχολείο έχει λιγότερα άτομα ξένα ίσως κάποια παιδιά που, εξαιτίας του πολέμου της Ουκρανίας πρόσφατα έχουν έρθει ως πρόσφυγες και είναι σε κάποια σχολεία, αλλά και πάλι είναι περιορισμένα. Σε γενικές γραμμές νομίζω, ότι στην πόλη μας τουλάχιστον έχουμε πρόσφυγες μετανάστες αλλά σε μικρό ποσοστό. Αλλά θεωρώ ότι πέρα από την εκπαίδευση που έχουν οι περισσότεροι καθηγητές, δάσκαλοι, νομίζω ότι εγγυάται περισσότερο στην δική τους διάθεση και στη νοοτροπία του κάθε του καθενός αυτή η νοοτροπία. Στην ουσία, προφανώς και έχει να κάνει με την κατάρτιση και την ειδικευση του κάθε εκπαιδευτικού αλλά τη διάθεση του άλλου, το κατά πόσο δηλαδή είναι πρόθυμος να βοηθήσει. Κατά το πόσο η νοοτροπία του και η δική του σκέψη τον βοηθάει και τον επιβάλλει κατά κάποιο τρόπο να το εντάξει μέσα στην διδασκαλία του ή κατά πόσο μένει έτσι στο συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών και στα στοιχεία τα τυπικά που θέλει να ολοκληρώσει».

Προχωρώντας στην τρίτη γυναίκα που συμμετείχε στην έρευνα απάντησε ότι: «Σαφώς και έχει κοινωνικοποιητική διάσταση με την έννοια της εσωτερίκευσης κάποιων κανόνων. Θεωρητικά το ελληνικό σχολείο είναι σχολείο για όλα τα παιδιά χωρίς διάκριση σε εθνικότητα, θρησκεία, κοινωνική τάξη. Όμως στην πράξη νομίζω ότι το σχολείο είναι βαθιά συντηρητικό και έχει μια τάση να βάζει ετικέτες και ταμπέλες στα παιδιά. Επιπλέον αναφορικά με το ζήτημα της κατάρτισης είπε πως: «Οι εκπαιδευτικοί όταν δεν έχουν παιδαγωγική κατάρτιση δεν μπορούν να προσεγγίσουν τους μαθητές/τριες και να τους βοηθήσουν να ενταχθούν ομαλά στο σύνολο. Είναι και θέμα προσωπικότητας: όταν οι ίδιοι θεωρούν τους εαυτούς τους κάτι ανώτερο ή κάτι καλύτερο από τους άλλους μπορούν να γίνουν επιτιμητικοί ή προσβλητικοί σε κάποιες περιπτώσεις. Να μην ωραιοποιούμε τα πράγματα. Δεν είναι όλοι άσπιλοι και αμόλυντοι, άνθρωποι είναι κι αυτοί με τις ιδεοληψίες και τα στερεότυπά τους. Η διαλεκτική νομίζω ότι είναι ο ασφαλέστερος δρόμος για τη συμπερίληψη και επίσης κάτι που δε μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί στα χρόνια των σπουδών τους είναι να μαθαίνουν να ακούνε ενεργητικά τους άλλους και να μπαίνουν στη θέση τους. Επίσης, κάτι που δε βοηθάει τη συμπερίληψη είναι η εμμονή στην αυθεντία του εκπαιδευτικού και η εμπλοκή του σε ένα παιχνίδι ανωτερότητας.».

Παράλληλα, η τέταρτη συμμετέχουσα είπε χαρακτηριστικά πως: «Το σχολείο καταβάλει μεγάλη προσπάθεια για αυτό. Το πρώτο που κάνει ένας μαθητής όταν έρχεται από άλλη χώρα είναι να ενταχθεί στον χώρο του σχολείου. Εκτός από τον γνωστικό τομέα, και πιο συγκεκριμένα την εκμάθηση της νεοελληνικής γλώσσας, το

σχολείο είναι το μέρος εκείνο όπου ένας μαθητής έχει τη δυνατότητα ερχόμενος εδώ, να κοινωνικοποιηθεί και να κάνει φίλους, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι όλα αυτά γίνονται εύκολα. Ό,τι ισχύει στην κοινωνία έξω, ισχύει και στην μικρογραφία της κοινωνίας, που λέγεται «σχολείο». Ένα κομμάτι της λύσης στο κομμάτι της ένταξης είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος προσπαθεί να φέρει τα παιδιά σε ομάδες και να τα κοινωνικοποιήσει. Από εκεί και πέρα είναι και θέμα των ίδιων των παιδιών.» Επίσης, σχετικά με το ζήτημα της αναγκαιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε κι αυτή στην παιδαγωγική τους κατάρτιση λέγοντας ότι: «Όσον αφορά τα στοιχεία της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, εκείνο που βοηθάει πολύ είναι τα παιδαγωγικά μαθήματα που γίνονται στο πανεπιστήμιο, αλλά και τα μαθήματα ψυχολογίας που κάνει ένας εκπαιδευτικός. Τέτοιου είδους μαθήματα βέβαια, γίνονται τα τελευταία χρόνια και έχουν ενταχθεί στα Πανεπιστήμια το τελευταίο χρονικό διάστημα. Σε ανθρώπους μεγαλύτερης ηλικίας δεν υπήρχε αυτός ο όρος και έτσι οι άνθρωποι αυτοί βοηθούνται από μόνοι τους κυρίως μέσω τέτοιων σεμιναρίων που μπορεί να γίνονται.»

Ταυτόχρονα, η πέμπτη ερωτηθείσα είπε πως: «Σε καθημερινή βάση προσπαθούμε να τα εντάξουμε βάζοντάς τα σε τμήματα. Αυτό δεν είναι πάντα εύκολο βέβαια. Αυτό ήταν -ειδικά τον πρώτο χρόνο δημιουργίας των τμημάτων υποδοχής- ένα πάρα πολύ δύσκολο έργο. Οι γονείς των άλλων παιδιών είχαν πολλές φορές αντίθετη άποψη σχετικά με την ένταξη των παιδιών αυτών στην τάξη. Όσο περνούν τα χρόνια, όμως, οι γονείς έχουν γίνει δεκτικοί και αγκαλιάζουν πλέον το διαφορετικό. Ακόμα συμβάλει και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτά τα παιδιά, διότι δεν τα διαχωρίζουμε. Αναγνωρίζουμε ότι έχουν πολύ μεγάλες ανάγκες, κυρίως συναισθηματικές. Μια αγκαλιά από αυτά τα παιδιά είναι εκείνο που μας κάνει να αισθανόμαστε ότι προσφέραμε.», ενώ σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν ανέφερε το ζήτημα της παιδαγωγικής αναγκαιότητας λέγοντας ότι: «Όσον αφορά την κατάρτιση, δεν νομίζω ότι υπάρχουν συγκεκριμένοι κανόνες. Λειτουργούμε ως εκπαιδευτικοί, χωρίς να χρειάζεται να ακολουθούμε κάτι ή να έχουμε κάποιο χαρτί. Δεν διαχωρίζουμε τα παιδιά και έτσι δεν υπάρχει λόγος να έχουμε διαφορετική γνώση απέναντι σε αυτό το κομμάτι. Άλλωστε, και από πιο παλιά έρχονταν άνθρωποι από Βουλγαρία και Αλβανία, όταν η διαπολιτισμικότητα δεν ήταν τόσο γνωστή ούτε ως έννοια στην ελληνική πραγματικότητα.»

Τέλος, η έκτη συμμετέχουσα της παρούσας έρευνας απάντησε στην ερώτηση αυτή πως: «Το σχολείο σίγουρα βοηθάει. Ένα πρακτικό και βασικό ζητούμενο, είναι τα παιδιά να μπορέσουν να κατακτήσουν τη γλώσσα, ώστε να επικοινωνήσουν και να αντεπεξέρχονται στο γνωστικό κομμάτι της διαδικασίας της μάθησης, αλλά δεν είναι μόνο αυτό. Είναι, μάλιστα πολύ περισσότερα. Το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλει σε αυτή τη διαδικασία, διότι μπορούν τα παιδιά από άλλη χώρα να δώσουν και αν πάρουν στοιχεία, ώστε να υπάρχει αποδοχή και από τις δύο πλευρές.» Ακόμα, αναφορικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με τέτοιου είδους ζητήματα τόνισε πως: «Οι εκπαιδευτικοί αναγκαίο είναι να εξειδικευθούν πάνω στο ζήτημα αυτό, προκειμένου να μπορούν να είναι πλήρως προετοιμασμένοι, για να συμβάλουν σε αυτό το έργο και αν πετύχουν τη διαπολιτισμικότητα σε ένα σχολείο ή μια τάξη. Βέβαια, είναι και θέμα του καθενός το κατά πόση προσπάθεια θα

καταβάλλει. Έχει αν κάνει με το πόσο ευαισθητοποιημένος είναι ο εκάστοτε εκπαιδευτικός.»

Μελετώντας, λοιπόν όλες τις απαντήσεις που δόθηκαν στο δεύτερο ερώτημα, ο πρώτος άξονας της παρούσας έρευνας, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν, αναφέρονται στο πόσο πολύ συμβάλει το σχολείο με τον τρόπο του, ώστε να μπορούν οι άνθρωποι από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα να ενταχθούν στον νέο τόπο. Δόθηκε η εξήγηση, όπως φαίνεται και παραπάνω, πως το σχολείο είναι εκείνο που αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας και έτσι υπάρχει η δυνατότητα να εναρμονιστούν με τη νέα πλέον κοινωνία και άτομα που έχουν διαφορετική νοοτροπία.

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, μάλιστα, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις που δόθηκαν συμβάλει στην υλοποίηση της ένταξης και έτσι τίθενται οι βάσεις για την επίτευξη της διαπολιτισμικότητας που είναι και το ζητούμενο. Βασικό πέρα από την κατάρτιση είναι και η ευαισθητοποίηση που θα δείξει ο κάθε εκπαιδευτικός αναφορικά με το συγκεκριμένο ζήτημα. Φυσικά, όπως προκύπτει και από τα παραπάνω, με την πάροδο του χρόνου και όσο αυξάνονται οι ανάγκες, εξαιτίας της αύξησης του αριθμού των μεταναστών η ανάγκη για κατάρτιση μεγάλωσε. Υπάρχουν δράσεις, σεμινάρια, αλλά και επιμορφώσεις που γίνονται, αν και δεν τις παρακολουθούν όλοι όσοι θα έπρεπε, ίσως επειδή ακόμα δεν αποτελεί προτεραιότητα.

3^η ερώτηση:

Με ποιους τρόπους ένα σχολείο συμβάλει μέσω της πολυπολιτισμικότητας-διαπολιτισμικότητας στην ένταξη των ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης; (π.χ. εκδηλώσεις, ενημερώσεις)

Στην ερώτηση αυτή ο πρώτος ερωτηθείς είπε ότι: «Το σχολείο δεν βάζει σε καθημερινή εφαρμογή ή τέλος πάντων σε καθημερινή πρακτική εφαρμογή ένα σχέδιο αφομοίωσης που να καταδεικνύει τη διαφορετικότητα. Απλά προσπαθεί με δράσεις επικοινωνίας και συνεργασίας και γενικά σε κάθε ευκαιρία με σεμινάρια, προγράμματα, να ενημερώνει, αλλά κυρίως, να βάζει τους νεοφερμένους να συμμετέχουν στις σχολικές διαδικασίες στον ίδιο βαθμό που συμμετέχουν και οι άλλοι. Δηλαδή, να τους αφομοιώνει καθώς τους αποδέχεται και καθώς τους βάζει σε προγράμματα ένταξης. Τα προγράμματα αυτά μπορεί να έχουν να κάνουν και με πρακτικά ζητήματα, όπως η γλώσσα. Ένας μαθητής μπορεί να έρθει και να μην ξέρει τη γλώσσα, πρέπει πρώτα από όλα να αντιληφθεί το μέσο της επικοινωνίας που πρέπει να χρησιμοποιεί. Από εκεί και πέρα πρέπει ο ίδιος αλλά και με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών όχι να υιοθετήσει μόνο, διώχνοντας τα δικά του στοιχεία την κουλτούρα τη δική μας, αλλά να αφομοιωθεί να μπορέσει να κατανοήσει και να αποδεχθεί τα νέα στοιχεία. Το ίδιο κάνουμε και με τους ήδη υπάρχοντες μαθητές οι οποίοι πρέπει και αυτοί να αντιληφθούν την αξία της αποδοχής των στοιχείων των πολιτισμικών των νεοφερμένων μαθητών οι οποίοι έχουν άλλη κουλτούρα και αυτό είναι ένα δύσκολο σημείο.» ενώ πρόσθεσε ότι η ενημέρωση και η δημιουργική συμβολή της εκπαίδευσης γίνεται «μέσα στο μάθημα. Επίσης, από δράσεις επικοινωνίας, για παράδειγμα, γιορτές, με σενάρια διδασκαλίας με

συνεργασία και με φορείς έξω από το σχολείο όπως είναι το πανεπιστήμιο, ο δήμος, με τους ομίλους που χρησιμοποιούν κάποια ας πούμε ειδικά σχολεία όπως τα πειραματικά ή τα πρότυπα. Τώρα πια νομίζω και όλα τα σχολεία της χώρας σιγά-σιγά ακολουθούν. Γενικά σε κάθε ευκαιρία που θα μπορούσε να συμβάλλει στο να συνυπάρχουν όλοι, οι σε εισαγωγικά διαφορετικοί, με κοινό σκοπό.»

Η δεύτερη ερωτηθείσα, που είναι φιλόλογος αγγλικής γλώσσας ανέφερε ότι : «πάντοτε προσπαθούμε να αναφερόμαστε στο διαφορετικό και στην αξία που έχει το να υπάρχει αυτή η διαφορετικότητα. Με κάθε αφορμή, γίνεται προσπάθεια να γίνει κατανοητό στους μαθητές πως υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί πολιτισμοί και να πάνουν να τα βλέπου με τα στενά όρια της δικής μας πραγματικότητας. Γίνονται εκδηλώσεις και, με αφορμή κάποιες μέρες, όπως η 26^η Σεπτεμβρίου, που είναι η ευρωπαϊκή μέρα γλωσσών, η 11^η Δεκεμβρίου, που είναι η παγκόσμια μέρα των δικαιωμάτων του παιδιού, αλλά και μέσα στον Μάιο, που είναι η ημέρα Ευρωπαϊκής Ένωσης.»

Έπειτα η τρίτη γυναίκα που συμμετείχε, απάντησε σχετικά ότι : «Ένα σχολείο μπορεί να συμβάλει με πολλούς τρόπους αν θέλει. Πρώτα χρειάζεται ένα οργανωμένο σχέδιο παρέμβασης- ποιοι είναι οι πληθυσμοί στόχοι μας (η συμπερίληψη μπορεί να αφορά και σε μαθητές/τριες που είναι άτομα με ειδικές ανάγκες ή έχουν μαθησιακές δυσκολίες λόγω του χαμηλού οικονομικού ή μορφωτικού επιπέδου των γονέων κλπ.) Να δω δηλ. ποια είναι τα παιδιά που θέλω να εντάξω και ποια τα κοινά τους χαρακτηριστικά. Κατόπιν μπορεί το σχολείο να κάνει εκδηλώσεις λόγου και πολιτισμού (κουζίνα, θέατρο, χορός) για να φέρει σε επαφή τις διαφορετικές ομάδες μεταξύ τους. Επίσης μπορεί να συνεργαστεί με φορείς (όπως οι δομές φιλοξενίας) κάνοντας διάφορες δράσεις. Ακόμα, μπορεί να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα για την εξάλειψη της ρητορικής του μίσους (οπαδική βία, συνθήματα κλπ.).Στα γλωσσικά μαθήματα μπορεί να εφαρμοστεί η διδασκαλία σώματος κειμένων που αφορούν στην εξάλειψη της ρατσιστικής βίας και να γίνουν συζητήσεις ,ομαδικές εργασίες και προβολές ταινιών.»

Η τέταρτη συμμετέχουσα είπε ότι : «Θεωρητικά το σχολείο συμβάλει, πρακτικά όμως όχι. Για παράδειγμα σε περιπτώσεις, όπου τα παιδιά κατάγονται από άλλη χώρα, συνήθως φτάνουν μέχρι ένα σημείο, όσο αφορά το γνωστικό αντικείμενο. Στον τομέα της κοινωνικοποίησης είναι ανάλογα στο παιδί και λιγότερο στον εκπαιδευτικό, διότι παίζει τεράστιο ρόλο και ο χαρακτήρας του κάθε παιδιού. Σε κάποια παιδιά έγιναν κάποιες προσπάθειες, οι οποίες, όμως δεν ευοδώθηκαν, διότι τα ίδια τα παιδιά δεν αισθάνθηκαν ποτέ άνεση να κοινωνικοποιηθούν. Η μοναδική τους προσπάθεια έγινε, προκειμένου να είναι όσο το δυνατόν καλύτερα στις υποχρεώσεις τους στην τάξη. Υπήρχαν, βέβαια και άλλοι μαθητές, οι οποίοι, επειδή είχαν έρθει στην Ελλάδα από μικρή ηλικία, δεν είχαν πρόβλημα στο κομμάτι της αφομοίωσής τους, ούτε στο να εκφράζουν τα διαφορετικά πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά, διότι είχαν μια παραπάνω άνεση, εξαιτίας της μακροχρόνιας διαμονής τους στην Ελλάδα. Σίγουρα μπορεί να συμβάλει ένα σχολείο, όμως βομβαρδίζεται με τόσα διαφορετικά πράγματα καθημερινά, που το ζήτημα της ένταξης των ατόμων διαφορετική πολιτισμικής

προέλευσης έρχεται σε δεύτερη μοίρα. Για να μπορούσε να λειτουργεί σωστά, θα έπρεπε να είναι στοχευμένο και καλά οργανωμένο. Εκείνο που βοηθάει είναι η αφόρμιση είτε από μια συγκεκριμένη μέρα, είτε μέσα από το μάθημα.

Γενικότερα, για να γίνει αυτό πρέπει να αλλάξει η κουλτούρα. Εξαιτίας του ότι ένα σχολείο έχει ως στόχο τις εξετάσεις, αυτό αυτόματα δεν του αφήνει περιθώριο να ασχοληθεί με τα παιδιά άλλων πολιτισμών. Η ύλη σε συνδυασμό με τον χρόνο που παρέχεται δεν αφήνει πολλές ευκαιρίες. Επιπλέον, ο χαρακτήρας των μαθημάτων είναι περισσότερο εθνοκεντρικός και δεν δίνεται έμφαση σε άλλους πολιτισμούς.

Εκείνο που έχει αλλάξει είναι το μάθημα των θρησκευτικών, το οποίο έχει αρχίσει πλέον να ασχολείται με όλες τις θρησκείες. Ενώ παλαιότερα ήταν στοχευμένο μόνο στην ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία, τώρα πια ασχολείται και με τις υπόλοιπες θρησκείες. Η θεολόγος είχε τη δυνατότητα να πάει τα παιδιά στη συναγωγή των εβραίων, ώστε να μπορέσουν να έρθουν σε επαφή με την εβραϊκή θρησκεία, αλλά και στην καθολική εκκλησία, ώστε να μπορέσουν να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με άλλες θρησκείες, διότι κάποια παιδιά της τάξης είχαν διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις. Τα βιβλία των θρησκευτικών και ο τρόπος που γίνεται το μάθημα έχει τέσσερα- πέντε χρόνια που έχουν αλλάξει.»

Η πέμπτη ερωτηθείσα προσέθεσε πως : «Στην καθημερινή σχολική ζωή τα παιδιά έχουν ως στόχο να μάθουν πρωτίστως την ελληνική γλώσσα, γεγονός που γίνεται από εκπαιδευτικό που έχει οριστεί γι' αυτόν τον σκοπό. Στις υπόλοιπες ώρες στις οποίες τα παιδιά έχουν πιο δημιουργικά μαθήματα, όπου τα παιδιά επικοινωνούν περισσότερο μεταξύ τους μέσα στο μάθημα, -για παράδειγμα μουσική, εικαστικά, γυμναστική-, φροντίζουμε ώστε τα παιδιά να είναι όλα μαζί, για να υπάρχει αλληλεπίδραση.

Προσπαθούμε, επίσης να κάνουμε δράσεις και εκδηλώσεις, προκειμένου να αναδειχθεί το πολιτισμικό κομμάτι της χώρας και της πόλης ειδικότερα. Συγκεκριμένα, πέρυσι, πήγαμε με δύο τμήματα, στα οποία φοιτούν μαθητές με διαφορετική προέλευση, μαζί με τα παιδιά από τη δομή «μόζα» στις Μηλιές Πηλίου, όπου έγινε ξενάγηση στη βιβλιοθήκη Μηλεών και στο λαογραφικό Μουσείο. Εκεί τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τον πολιτισμό της χώρας μας. Επιπλέον, στο τέλος της σχολικής χρονιάς έγινε μια γιορτή με αφορμή ένα λογοτεχνικό βιβλίο, της κυρίας Άρτεμης Κουτσούκου, με τίτλο «το παράπονο του χαλιού», το οποίο αναφέρεται στη διαφορετικότητα και στο γεγονός πως εκείνο που για κάποιους μοιάζει ασήμαντο και διαφορετικό με την αισθητική τους, για κάποιους άλλους είναι θησαυρός. Ήταν μια εκδήλωση, όπου τα παιδιά μπορούσαν να τραγουδήσουν δικά τους τραγούδια. Μάλιστα, στο τέλος, ο γονέας ενός παιδιού που κατάγεται από τη Σομαλία, επειδή είναι μουσικός, διοργάνωσε ένα πάρτι, στο οποίο υπήρχαν πολλές και διαφορετικές μουσικές, όπου ο καθένας μπορούσε να πει ένα τραγούδι από τον τόπο του.

Θεωρώ ότι το σχολείο κατέχει πολύ σημαντικό ρόλο στην επίτευξη του στόχου, που λέγεται «διαπολιτισμικότητα» και αυτό το βιώνουμε καθημερινά στο σχολείο μας. Από την άλλη πλευρά βέβαια, θα μπορούσε να προσθέσει κανείς στα αρνητικά ότι οι μαθητές πολλές φορές μπορεί να φύγουν χωρίς καμία ενημέρωση, είτε με τις οικογένειές τους μετακομίζοντας σε κάποια άλλη χώρα, είτε από επιλογή να μην

έρχονται κάποιες μέρες στο σχολείο, επειδή δυσκολεύονται. Είναι άλλωστε και κομμάτι της κουλτούρας τους, διότι προτεραιότητα για εκείνους ίσως δεν έχει το σχολείο και η εκπαίδευσή τους, αλλά η εργασία. Σ αυτό το ζήτημα το σχολείο δεν μπορεί να κάνει πολλά.»

Τέλος, η έκτη συμμετέχουσα στην έρευνα είπε ότι: «Αυτό που κάνουμε εμείς στο σχολείο αυτή τη στιγμή είναι η ουσιαστική και αληθινή αλληλεπίδραση των παιδιών. Πέρα από σεμινάρια και εκδηλώσεις που συμβάλουν και στηρίζουν, η πραγματική δουλειά γίνεται μέσα από την αλληλεπίδραση. Το γεγονός πως εντάσσονται στις τάξεις, που βιώνουν την καθημερινότητα του σχολείου εδώ, πως έχουν και τα παιδιά από άλλη χώρα, αλλά και τα παιδιά από την Ελλάδα τη δυνατότητα να ανταλλάξουν πολιτισμικά στοιχεία, αυτό είναι που βοηθάει. Τα παιδιά από την Ελλάδα έχουν δεχτεί τον διαφορετικό πολιτισμό πολύ ομαλά και όμορφα. Η κοινωνικοποίηση που προσφέρεται μέσα από το σχολείο είναι ο μεγαλύτερος παράγοντας για την υλοποίηση του στόχου, τη διαπολιτισμικότητα, η οποία, παρόλο που δεν έχει κατακτηθεί πλήρως ακόμα, πλησιάζει με μικρά και σταθερά βήματα.

Φυσικά, υπάρχουν και ορισμένες δυσκολίες. Δεν είναι όλα ρόδινα, διότι ορισμένες αντικειμενικές δυσκολίες υπάρχουν στην καθημερινότητα. Τα περισσότερα παιδιά προέρχονται από αφρικανικές χώρες και έτσι απέχουν πολύ οι πολιτισμοί μας, επομένως εκείνο που απαιτείται είναι ο χρόνος προκειμένου να μπορέσουν να γνωρίσουν εκείνα τον πολιτισμό της Ελλάδας και να γνωρίσουμε κι εμείς τον δικό τους, ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν. Η δυσκολία έγκειται στο ότι τα παιδιά δεν γνωρίζουν τη γλώσσα και πρέπει να ξεκινήσουμε από πολύ πρωταρχικό στάδιο τη διαδικασία εκμάθησης.»

Μετά από μελέτη των απαντήσεων που δόθηκαν στην παραπάνω ερώτηση, καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα πως εκείνο που γίνεται έτσι ώστε έμπρακτα να συμβάλει ένα σχολείο στην υλοποίηση και επίτευξη της διαπολιτισμικότητας είναι κατά κύριο λόγο ο διάλογος. Κατεξοχήν στοιχείο δημοκρατίας, ο διάλογος είναι εκείνο που αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία θα βασιστεί κανείς προκειμένου να πετύχει τη διαπολιτισμικότητα. Δεύτερον στοιχείο που ανακύπτει είναι η «αλληλεπίδραση». Μέσα από αυτή, θα επιτευχθεί η αποδοχή και ο σεβασμός των διαφορετικών πολιτισμών, στοιχεία που χαρακτηρίζουν μια κατεξοχήν διαπολιτισμική προσέγγιση. Σημαντικό στοιχείο επίσης είναι πως υπάρχει πλέον μέριμνα και μια στροφή προς τη διαπολιτισμικότητα, γεγονός που αποδεικνύεται, αφού πλέον οι συζητήσεις σχετικά με το ζήτημα είναι συχνότερες, ενώ έχει γίνει πλέον σαφές πως υπάρχει μεγάλη ανάγκη ο στόχος της διαπολιτισμικότητας να υλοποιηθεί. Πολλές είναι εξάλλου και οι προσθήκες που έχουν γίνει τόσο σε σχολικά βιβλία με ήρωες διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, όσο και σε μαθήματα, τα οποία επιτρέπουν στους μαθητές να εκφράσουν τον δικό τους πολιτισμό, πράγμα που μας κοινώνησαν οι ερωτηθέντες.

4^η ερώτηση:

«Είναι η εκπαίδευση διαπολιτισμικά προσανατολισμένη στηρίζοντας την ένταξη και την αφομοίωσή ή τείνει σε περιθωριοποίηση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα;»

Στην ερώτηση αυτή ο πρώτος ερωτηθείς απάντησε πως : «Το σχολείο, και οι εκπαιδευτικοί, προφανώς στην καθημερινότητά τους έχουν τη θέληση να προσανατολίσουν την ομάδα όλη και τους ερχόμενους και τους ήδη υπάρχοντες μαθητές, στην πολιτισμική ομάδα. Έχουν τη διάθεση λοιπόν να τους προσανατολίσουν στην ένταξη και την αφομοίωση σαφέστατα, χωρίς βέβαια να στοχεύουν στην απόκρουση ή την απαλοιφή ή την εξαφάνιση των στοιχείων της ετερότητας των νεοφερμένων μαθητών. Ίσα-ίσα αναζητούμε και προωθούμε εμείς οι εκπαιδευτικοί την συνύπαρξη στην ομάδα, αλλά ταυτόχρονα, γίνεται η προσπάθεια να έχει ο καθένας την πολιτισμική του ταυτότητα όπως βούλεται και όπως επιθυμεί και όπως έχει μάθει. Αυτό όμως είναι από μόνο του ένα πρόβλημα και μία τροχοπέδη στη διαδικασία, γιατί πάλι εγείρει αξιώσεις απ' τους φιλοξενούντες σε εισαγωγικά να μην υπάρχει από την απέναντι πλευρά η χρήση ή η υιοθέτηση, υποστήριξη των στοιχείων της ετερότητας που έχουν και φέρνουν μαζί τους, αλλά να αφομοιωθούν πλήρως και να αλλάξουν δηλαδή ταυτότητα. Οι μεν αυτό επιθυμούν, οι δε άλλοι που έρχονται γίνονται ανασφαλείς και ενίοτε εμφανίζουν παραβατικές συμπεριφορές και άμυνες πράγμα που δημιουργεί συγκρούσεις. Αυτός είναι ο καθημερινός «αγώνας» που ο βαθμός της επιτυχίας του εξαρτάται από την εποχή και τις συνθήκες. Δηλαδή, από πού έχουν έρθει, ποτέ έχουν έρθει, πώς είναι σαν χαρακτήρες και τι μέσα έχει το ελληνικό σχολείο για να τους εντάξει στους κόλπους του αναίμακτα έτσι μεταφορικά.»

Στη συνέχεια παρατίθεται η απάντηση της δεύτερης συμμετέχουσας στην έρευνα: «Ναι, θεωρητικά όπως είπαμε και νωρίτερα η εκπαίδευση μέσα από τα βιβλία τα προγράμματα της, δίνει τη δυνατότητα, ώστε οι εκπαιδευτικοί τέλος πάντων να έχουν μία διδακτική προσανατολισμένη στην ένταξη των παιδιών αυτών. Στην πραγματικότητα βέβαια θέλει πάρα πολλή δουλειά ακόμα για να γίνει αυτό, γιατί συνήθως τα παιδιά αυτά είναι τόσα λίγα μέσα στην τάξη, μέσα στην σχολική πραγματικότητα, που ακόμα και όταν γίνονται κάποιες αναφορές μία προσπάθεια να τονίσουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ή την προέλευσή, αυτό γίνεται πολύ αποσπασματικά. Δεν νομίζω δηλαδή ότι ουσιαστικά τονίζουν αυτά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που προβάλλουν, αλλά ουσιαστικά προχωράμε εμείς δασκαλοκεντρικά στο μάθημά μας και τα παιδιά προσπαθούν να αφομοιωθούν στη δική μας πραγματικότητα. Δεν αισθάνομαι δηλαδή ότι κυριαρχεί αυτή η ανάγκη προβολής της διαφορετικότητάς τους. Ειδικά στο παρελθόν όπως ανέφεραν νωρίτερα υπήρχε περιθωριοποίηση των παιδιών αυτών γιατί ήταν μία καινούργια πραγματικότητα. Τα παιδιά συνήθως είναι δεκτικά αλλά επειδή προέρχονταν από οικογένειες και περιβάλλοντα που ήταν πιο στενόμυαλοι πιο δεν ήταν έτοιμοι τότε να δεχτούν τη συνύπαρξη των παιδιών της των Ελλήνων με τα ξένα παιδάκια που ήτανε διαφορετικά που δεν μιλούσαν τη γλώσσα, τότε ναι υπήρχε πιο έντονο πρόβλημα. Τώρα νομίζω ότι στις μέρες μας έχει μειωθεί πάρα πολύ αυτό, αλλά πάντα υπάρχουν περιστατικά και νοοτροπίες τέτοιες θέλουμε να για τη δουλειά για να μην χρειάζεται καν να αναφερόμαστε ότι είναι από άλλη χώρα.»

Έπειτα, η τρίτη ερωτηθείσα είπε ότι: «Στα χαρτιά ,στις εγκυκλίους κλπ. σαφώς και είναι προσανατολισμένη. Όλα όμως αυτά πρέπει να περάσουν στη βάση του σχολείου και κυρίως χρειάζεται όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση φορείς να προσπαθήσουν να ξεπεράσουν τις προκαταλήψεις τους .Δεν περιθωριοποιούνται τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά αλλά γίνεται μια προσπάθεια να μην φαίνονται καθόλου κι αυτό γεννά την αντίδραση των παιδιών. Παρατηρώ πχ ότι μαθητές αλβανικής καταγωγής επιμένουν να μιλούν μεταξύ τους Αλβανικά στο σχολείο ή κάνουν πιο στενές παρέες με ομοεθνείς τους. Θεωρώ ότι αντί να πηγαίνουμε μπροστά σε ό,τι αφορά αυτό πηγαίνουμε πίσω. Ο πρόσφατος εγκλεισμός λόγω πανδημίας μας πήγε πολύ πίσω ,αύξησε τη δυσπιστία και την επιφυλακτικότητα των ανθρώπων και οδηγεί σε συντηρητικότερα σχήματα. Αυτό δεν βοηθάει στο να αναπτυχθεί μια κοινωνία ανεκτικότητας.»

Η τέταρτη συμμετέχουσα ανέφερε σχετικά με τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης αναφορικά με το ζήτημα της διαπολιτισμικότητας πως : «Σίγουρα έχουν αλλάξει τα πράγματα από το παρελθόν. Σίγουρα πλέον έχουν ενταχθεί περισσότερο αυτοί οι όροι στη ζωή μας, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο. Βέβαια, δεν υπάρχει πουθενά καμία οδηγία σχετικά με αυτό το ζήτημα, ούτε υπάρχει κάτι σχετικό στο αναλυτικό πρόγραμμα. Βρίσκεται λοιπόν στην ευχέρεια κάθε φορά του εκάστοτε καθηγητή. Δυστυχώς, αν εξαιρέσει κανείς το μάθημα των θρησκευτικών, σε κανένα άλλο μάθημα δεν δίνεται η δυνατότητα να μπορέσει το σχολείο να έχει μια ευκαιρία να μιλήσει στα παιδιά για τον διαφορετικό αυτό πολιτισμό που φέρουν μαζί τους, ώστε να αισθανθούν άνεση και να νιώσουν κομμάτι του συνόλου μαζί με τα διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους. Τα μαθήματα ασχολούνται μόνο με ζητήματα ελληνικά δυστυχώς. Εξαιτίας λοιπόν του εξετασιοκεντρικού χαρακτήρα του σχολείου, δεν υπάρχει ο χρόνος να ασχοληθεί ο εκπαιδευτικός με ζητήματα πολιτισμικά, που δίνονται για παράδειγμα στην ιστορία, διότι ποτέ δεν προλαβαίνει. Συμπερασματικά αφομοιώνονται χωρίς όμως να εντάσσονται τα διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα των μαθητών από άλλες χώρες.

Βέβαια, θετικό είναι ότι αναγνωρίζεται στους ανθρώπους που θέλουν να γιορτάσουν το ραμαζάνι, ότι μπορούν να λείψουν από το σχολείο τις ορισμένες μέρες, με δικαιολογημένες τις απουσίες.»

Η πέμπτη συμμετέχουσα είπε ότι : « Η εκπαίδευση δεν είναι προσανατολισμένη προς αυτό απόλυτα, αλλά όχι κι ότι δεν συμβάλει σε αυτό. Τα σχολικά εγχειρίδια κάνουν μια πρώτη προσπάθεια να εξηγήσουν τη διαφορετικότητα μέσα από τους χαρακτήρες, που δεν είναι όλοι Έλληνες. Ωστόσο, στα τμήματα υποδοχής, υπάρχουν βιβλία προσαρμοσμένα και στοχευμένα προς αυτή την κατεύθυνση, διότι έχουν φτιαχτεί, προκειμένου να βοηθήσουν το παιδί να μάθει πιο ουσιαστικά τη γλώσσα.»

Τέλος, η έκτη εκπαιδευτικός είπε πως : «Η εκπαίδευση δεν έχει κάνει και καμία ουσιαστική πρόοδο προς τη διαπολιτισμικότητα. Είναι ακόμα σε πρώιμο στάδιο, και περισσότερο θα έλεγα ότι ασχολείται με ζητήματα αφομοίωσης, παρά διαπολιτισμικότητας. Δεν δίνονται πολλές ευκαιρίες για διαπολιτισμικότητα, διότι περισσότερο κοιτάζει κανείς πώς να εντάξει τους ανθρώπους αυτούς, παρά να αναδείξει τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους γνωρίσματα Ωστόσο, πιστεύω ότι έχει

ανοίξει η συζήτηση για το θέμα της διαπολιτισμικότητας. Είναι, βέβαια ακόμα δύσκολος ο δρόμος και μακρύς.»

Μέσα από τις ερωτήσεις αυτές προκύπτει πως ο στόχος προς τη διαπολιτισμικότητα μέσα από την εκπαίδευση είναι αρκετά μεγάλος και μακρύς. Χρειάζεται «καθημερινός αγώνας και μεγάλη προσπάθεια» όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε, προκειμένου να επιτευχθεί. Σε σχέση με παλαιότερα, βέβαια υπάρχει στα σχολεία η δυνατότητα να αποτελέσει η εκπαίδευση τον πόλο έκφρασης και συντονισμού των πολιτισμικών γνωρισμάτων των μεταναστών. Τονίζεται μάλιστα πως η διαπολιτισμικότητα βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο στάδιο. Τυπικά θεωρείται προσανατολισμένη η εκπαίδευση, αλλά εξαιτίας του εξετασιοκεντρικού χαρακτήρα του σχολείου, δεν δίνεται ο απαραίτητος χρόνος για να υπάρξει ουσιαστική έμφαση.

5^η ερώτηση:

Ποιες αλλαγές θα πρέπει να γίνουν, ώστε να συμβάλει έμπρακτα το σχολείο στην αρμονική συμβίωση των διαφορετικών πολιτισμών σε μια κοινωνία;

Στην ερώτηση αυτή ο πρώτος εκπαιδευτικός είπε: «Σε μία κοινωνία όπως του σχολείου είναι ανάγκη και πρόκληση από τα πράγματα που ήδη αναφέρθηκαν προηγουμένως, διαρκώς να προβάλλεται ένα διαπολιτισμικό πρότυπο. Να τονίζουν τα χαρακτηριστικά ανθρώπων με διαφορετικούς πολιτισμούς. Να επαινούνται για αυτό. Να προβάλλονται ως διαφορετικά και για αυτό αξιόλογα. Να διδάσκεται η διαφορετικότητα σε κάθε επίπεδο ότι είναι φυσικό γεγονός, αν θέλεις, είναι φυσικό και κοινωνικό γεγονός μαζί και δεν μπορείς να το αποδείξεις αυτό να το αρνηθείς. Οτιδήποτε άλλο αποτελεί στοιχείο, εγώ τουλάχιστον θα έλεγα, εθνικιστικής αντίληψης και περιχαρακωμένης μάλιστα, που θεωρεί ως ανθρώπους με πολιτισμό μόνο του ανθρώπου του ιδίου έθνους, πράγμα που πιστεύω ότι είναι λάθος. Εξάλλου με το άνοιγμα των συνόρων και με την Ευρωπαϊκή διάσταση και την παγκόσμια διάσταση που έχει η ανθρώπινη επικοινωνία νομίζω ότι η καλλιέργεια της διαπολιτισμικότητας είναι αδήριτη ανάγκη.»

Η δεύτερη συμμετέχουσα ανέφερε πως: «Το σχολείο νομίζω προσπαθεί μέσω της εκπαίδευσης να γαλουχήσει παιδιά με τις έννοιες τις ανθρωπιστικές, με την έννοια της ισότητας, της δικαιοσύνης, της αρμονικής συνύπαρξης όλων των παιδιών σε μία κοινωνία, μέσα από τη διδακτική και μέσα από τα βιβλία αλλά και μέσα από τις εκδηλώσεις όπως είπαμε που γίνονται. Όμως είναι θέμα δουλειάς χρόνων για να φανούν αυτά τα αποτελέσματα. Θα μπορούσε γενικά το σχολείο πολύ επίσης εκτός από τη δουλειά που γίνεται μέσα να κάνει και ένα άνοιγμα έξω, προς την κοινωνία. Μπορούν τα παιδιά μέσα από επισκέψεις μέσα από προγράμματα να βοηθηθούν ακόμα περισσότερο. Αλλά, θα μπορούσε να υπάρχει και ένα άνοιγμα στην κοινωνία με την συνεργασία του σχολείου με άλλους φορείς, παραδείγματος χάρι, θα μπορούσαν τα παιδιά να κάνουν επισκέψεις σε δομές. Να δουν παιδιά που φιλοξενούνται εκεί, να κάνουν ενδεχομένως συνεργασίες ή απογευματινά με το σύλλογο γονέων, να διοργανώνουν σχολές γονέων όπου αν υπάρχουν ενδεχομένως και παιδιά από άλλες χώρες να βλέπουν έμπρακτα δηλαδή τη διαφορετικότητα και τον τρόπο ζωής νοοτροπίας και άλλων παιδιών που προέρχονται από άλλες χώρες,

έτσι ώστε να εξοικειωθούν. Όλο αυτό είναι θέμα χρόνου και δεν γίνονται αυτές οι αλλαγές από τη μία μέρα στην άλλη γιατί για να αλλάξουν νοοτροπίες χρειάζεται πρώτα να γίνουν βιώματα.»

Η τρίτη γυναίκα από τους εκπαιδευτικούς που διερωτήθηκαν ανέφερε σχετικά με τις αλλαγές ότι : «αναγκαίο είναι το σχολείο να σταματήσει να είναι ανταγωνιστικό, να πάψει να έχει στο κέντρο τις εξετάσεις. Παράλληλα, σπουδαίο θα ήταν το σχολείο να δίνει έμφαση στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, να φέρνει τα παιδιά σε επαφή με την τέχνη ,να απελευθερώνει τη φαντασία, να μάθει στα παιδιά να συνεργάζονται, να μιλούν ελεύθερα, να εκφράζονται, διότι μόνο έτσι θα υπήρχε ουσιαστική ισότητα ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς και η δυνατότητα της ένταξης.

Απαραίτητο είναι ακόμα να υπάρχει επιλογή διδακτικών αντικειμένων, ώστε να καλλιεργούνται και δεξιότητες πέρα από τη γνώση, και τέλος να προσφέρονται μαθήματα στα οποία θα συμμετέχουν όλοι οι μαθητές με σεβασμό στον διαφορετικό πολιτισμό του καθενός.»

Έπειτα η τέταρτη ερωτηθείσα είπε πως : «Η λύση είναι λιγότερες εξετάσεις και περισσότερα διαδραστικά μαθήματα. Θα βοηθούσε περισσότερο μια ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, αλλά και εργασίες, οι οποίες δεν θα πιέζονταν από την ανάγκη να βγει η ύλη. Υπήρξε η πρόταση κάποτε να γίνει μια θεματική η οποία θα έδινε το περιθώριο στον εκπαιδευτικό να διαλέξει θέματα που θα τον άφηναν να προσεγγίσει τέτοιου είδους ζητήματα, ώστε να βάλει τους μαθητές σε ένα τέτοιο πλαίσιο, αλλά δεν εφαρμόστηκε ποτέ. Έτσι όπως είναι, λοιπόν το σύστημα αυτή τη στιγμή, βασίζεται κανείς μόνο στις δημοκρατικές αρχές, για να μπορέσει να εντάξει την έννοια της διαπολιτισμικότητας στα σχολεία. Βασίζεται ακόμα και στη σημασία της ενσυναίσθησης.»

Ακόμα, η πέμπτη ερωτηθείσα είπε πως : «Γενικά θα πρέπει να γίνει βίωμα όλων μας ότι οι άνθρωποι αυτοί δεν έχουν κάτι διαφορετικό από εμάς και ειδικά τα παιδιά, τα οποία έχουν περάσει πάρα πολύ δύσκολα. Η πρώτη αλλαγή που θα βοηθούσε στην ένταξη των ατόμων αυτών και τότε η εκπαίδευση θα είχε ουσιαστική συμβολή στον τομέα του πολιτισμού σχετίζεται με την προσωπική αντιμετώπιση του καθενός πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα, αλλά και η ευαισθητοποίηση σχετικά με το θέμα αυτό. Εκείνο που θα είχε τεράστια σημασία είναι επίσης να στελεχώνονται οι τάξεις υποδοχής από την αρχή της σχολικής χρονιάς με το εξειδικευμένο ειδικό προσωπικό, προκειμένου να υπάρχει ουσιαστική συμβολή στον τομέα της ένταξης.»

Τέλος, η έκτη ερωτηθείσα εκπαιδευτικός πρότεινε κάποιες αλλαγές. Πιο συγκεκριμένα σχολίασε ότι: «Το σχολείο ήδη συμβάλει έμπρακτα και στηρίζει τον στόχο της διαπολιτισμικότητας και αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι τα παιδιά εντάσσονται κατευθείαν στις τάξεις. Επίσης δημιουργούν σχέσεις με τους συνομήλικους τους, αλλά εξοικειώνονται και με την κουλτούρα των διαφορετικών πολιτισμών. Ταυτόχρονα, τα παιδιά εδώ μπορούν να δεχθούν πολύ όμορφα το διαφορετικό και αυτή την πολυπολιτισμικότητα. Δεν χρειάζονται αλλαγές, χρειάζεται απλώς χρόνος ώσπου αυτές οι αντιλήψεις και αυτή η νοοτροπία να γίνουν κομμάτι

της καθημερινότητάς μας. Έχουν αλλάξει όλα, διότι σε σχέση με παλαιότερα έχουμε αρχίσει σιγά- σιγά να αλλάζουμε νοοτροπία. Η αλλαγή είναι το ίδιο το σχολείο. Την αλλαγή θέλουμε να τη δούμε στην κοινωνία, επομένως μέσα από το σχολείο γίνεται αυτή η αλλαγή σταδιακά.»

Εκείνο που αντιλαμβάνεται κανείς μέσα από τι προτάσεις για αλλαγές που θα συμβάλουν σε έναν μεγάλο βαθμό έχουν ως βασικό πυρήνα τους την έννοια του ανθρωπισμού. Πιο ειδικά, αναγκαίο είναι να τονιστούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, γεγονός που, όπως είναι φυσικό, απαιτεί ουσιαστικό διάλογο που θα προκύπτει σε ορισμένα μαθήματα. Επιπλέον, η διαπολιτισμικότητα θα επιτευχθεί μέσα από τη διδασκαλία των ανθρωπιστικών αξιών της ισότητας και της δικαιοσύνης. Κάποιος πρότεινε μάλιστα, τις επισκέψεις σε μουσεία αλλά και την ελευθερία έκφρασης των ανθρώπων μέσα από τα διάφορα ήθη και έθιμά τους. Εκείνο που ειπώθηκε από τους περισσότερους είχε να κάνει με την ουσιαστική μεταβολή του συστήματος αξιολόγησης των μαθητών. Με άλλα λόγια, αναφέρθηκε η ανάγκη λιγότερων εξετάσεων, αλλά περισσότερων ουσιαστικών μαθημάτων, πράγμα που θα συμβάλει στην καλλιέργεια ανθρώπων με σεβασμό στη διαφορετικότητα. Αναφέρθηκε δηλαδή η ανάγκη ενσωμάτωσης των μαθημάτων της ενσυναίσθησης, των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων αλλά και της ψυχολογίας. Υπήρξε τέλος, και η άποψη πως δεν χρειάζεται καμία αλλαγή, διότι την αλλαγή, θα τη φέρει ο χρόνος.

6^η ερώτηση:

Πιστεύετε ότι ο Βόλος προσφέρει δραστηριότητες και ευκαιρίες, που θα μπορούσαν να συνδράμουν στο έργο σας αναφορικά με την ένταξη;

Σχετικά με την πόλη του Βόλου απάντησαν οι εκπαιδευτικοί. Πιο ειδικά, ο πρώτος ερωτηθείς είπε ότι:

«Όσο γνωρίζω υπάρχουν δομές ένταξης οι οποίες προσπαθούν για την ένταξη των ατόμων αυτών και την αφομοίωση και την αποδοχή. Δεν θεωρώ ότι αποτελούν την απόλυτη λύση, γιατί πρώτον είναι μετρημένες στα δάχτυλα του ενός χεριού και δεύτερον δεν είναι και η απόλυτη προτεραιότητά του δήμου μας αυτό το πράγμα, του κάθε δήμου νομίζω, έχει δρόμο μπροστά του ακόμα ο κάθε Δήμος για να το βάλει αυτό το θέμα και να το θέσει ως απόλυτη ή τουλάχιστον στις βασικές του προτεραιότητες. Επίσης θα μπορούσα να πω ότι οι δραστηριότητες που θα μπορούσαν να συνδράμουν στο έργο το δικό μας, αναφορικά με την ένταξη θα είχαν ουσία και αξία, αν μιλάμε για ενημερωτικές δράσεις, αν μιλάμε για σεμινάρια, αν μιλάμε για συμμετοχή σε εκπομπές της τηλεόρασης, αν μιλάμε για συνεχή δράση πνευματικών ανθρώπων της περιοχής, της κάθε περιοχής, όπου κι αν είναι αυτό όχι μόνο εκπαιδευτικοί, μπορεί να είναι οι ιερείς της εκκλησίας, μπορεί να είναι οι δημοτικοί σύμβουλοι, άνθρωποι με μόρφωση ας πούμε, μπορεί να είναι επιστήμονες διαφόρων ειδών και ειδικοτήτων. Όλοι αυτοί για να δράσουν θα έπρεπε να έχουν μία στήριξη ότι, από την έννοια της σχολικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας διαφορετική, δηλαδή θέλω να πω, είναι γνωστό ότι το ανθρωπιστικό πρότυπο η ανθρωπιστική αρχή και θεωρία για τον άνθρωπο αυτό είναι μία πραγματικότητα στα

ελληνικά σχολεία. Τα οποία όμως συν της άλλης έχουν και ένα εξετασιοκεντρικό σύστημα να υπηρετήσουν, το οποίο κάνει τον μαθητή ανταγωνιστή και μάλιστα πολύ σκληρό. Μη σας πω τον σκληρότερα εργαζόμενο Έλληνα όταν φτάνει η ώρα της τελευταίας τάξης του Λυκείου, για να δώσει εξετάσεις. Αυτό του αφαιρεί κάθε ευκαιρία να ασχοληθεί με ανθρωπιστικά ζητήματα. Επομένως σε μία σχολική πραγματικότητα δεν υπάρχει τελικά, σε αυτό το επίπεδο της εκπαίδευσης δευτεροβάθμιας, δεν υπάρχει το επίπεδο εκείνο που θα έδινε το θεωρητικό υπόβαθρο σε όλους τους φορείς τους μετέπειτα, τους ενήλικους ανθρώπους, να ασχοληθούν με τόσο βαθιά ανθρωπιστική διάθεση απέναντι στους μετανάστες τους πρόσφυγες. Ναι μεν μιλάμε για προσφυγικό και μεταναστευτικό για εθελοντισμό κτλ. και κάνουμε και δράσεις και πράξεις αλλά και πάλι δεν φτάνουν γιατί έχουν απέναντι την οικονομική διάσταση της κοινωνίας, νομίζω καταλαβαίνετε ότι θέλω να πω.»

Η δεύτερη ερωτηθείσα είπε πως : «Ο Βόλος είναι μία μικρή πόλη, δεν θεωρώ ότι είναι μία πόλη που έχει δηλαδή μεγάλο ποσοστό ανθρώπων από άλλες χώρες σε σημείο που να έχουμε εξοικειωθεί βλέποντας δηλαδή και κάνοντας παρέες με πολλούς με πολλούς ανθρώπους από άλλες χώρες. Όμως έχει ένα πανεπιστήμιο στο οποίο γίνονται επίσης πολλά προγράμματα, σεμινάρια και επιμορφωτικές δράσεις με τις οποίες το σχολείο θα μπορούσε να συνεργαστεί για τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών αλλά και συνεργασίες με τα παιδιά. Υπάρχουν δομές όχι πολλές αλλά λίγες, από ό,τι ξέρω με τις οποίες ίσως θα μπορούσε το σχολείο να έχει συνεργασίες και να έτσι φέρει σε επαφή και επικοινωνία τον μαθητικό πληθυσμό με παιδιά από άλλες χώρες. Πιστεύω δηλαδή, ότι αν και περιορισμένες ίσως οι δυνατότητες που προσφέρει η πόλη, πάλι με την βοήθεια εκπαιδευτικών που έχουν τη διάθεση και την γνώση και την ενέργεια να κάνουν κάτι πολύ περισσότερο για να βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση. Δεν θεωρώ δηλαδή ότι ο Βόλος ως πόλη προσφέρει κάτι ιδιαίτερο ως ευκαιρία.»

Επιπλέον, η τρίτη συμμετέχουσα στην έρευνα ανέφερε πως : «Νομίζω ότι η μεγάλη αλλαγή στο Βόλο συντελέστηκε με την ίδρυση και λειτουργία του Πανεπιστημίου. Το έμπυχο δυναμικό του και οι άυλοι πόροι που παρέχονται από αυτό προς το ευρύ κοινό συντέλεσαν στο να διαφοροποιηθεί ο τρόπος που αντιμετωπίζουμε την ετερότητα. Θεωρώ πως προηγήθηκε ένα γόνιμο στάδιο αυτοπροσδιορισμού της φυσιογνωμίας της πόλης στη διαμόρφωση της οποίας συνέβαλαν αποφασιστικά οι πρόσφυγες του 1922. Στο δημόσιο διάλογο κυριάρχησαν τα θέματα της ετερότητας και της αποδοχής έτσι ώστε να αναδειχθούν οι πρακτικές και τα λάθη του παρελθόντος για να οικοδομηθεί το παρόν και μέλλον.»

Η τέταρτη συμμετέχουσα έδωσε την απάντησή της σχετικά με τη συμβολή της πόλης του Βόλου. Μάλιστα ανέφερε πως : «Ο Βόλος, κατά τη γνώμη μου, δεν έχει τέτοιες δραστηριότητες και ευκαιρίες. Κατά κύριο λόγο γίνονται σεμινάρια και ημερίδες, γεγονός που βοηθάει το έργο του σχολείου στην ένταξη των ανθρώπων με διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα. Προσφέρονται στοιχεία κατάρτισης κυρίως μέσα από το τμήμα το καινούργιο με τις διαπολιτισμικές σπουδές, όμως σίγουρα θα μπορούσε να προσφέρει πολύ περισσότερα. Ίσως παίζει ρόλο και το γεγονός πως είναι μια μικρή πόλη, επαρχιακή. Επίσης νομίζω ότι δεν υπάρχουν πολλά άτομα από άλλες χώρες, οπότε είναι και θέμα αναλογικό. Μάλιστα, ορισμένοι Αλβανοί και Βούλγαροι είναι ήδη ενταγμένοι στην πόλη. Αμέσως μετά έρχονται οι Κινέζοι, οι

οποίοι είναι πολύ κλεισμένοι στον εαυτό τους ως λαός. Στο σχολείο παρακολουθούν και ύστερα φεύγουν χωρίς να ενδιαφέρονται ως προς το θέμα της κοινωνικοποίησής τους.»

Στη συνέχεια, η πέμπτη ερωτηθείσα εξέθεσε την άποψή της αναφορικά με το πώς προσεγγίζεται το ζήτημα της διαπολιτισμικότητας στην πόλη του Βόλου.

Συγκεκριμένα είπε: «Δεν έχω δει κάτι διαφορετικό. Πιστεύω ότι και επίσημα θα μπορούσε να υπάρξει μια αλλαγή αν από την τοπική αυτοδιοίκηση υπήρχε η δυνατότητα αυτοί οι άνθρωποι να αναδειχθούν και να γίνουν κομμάτι του συνόλου με την ταυτόχρονη ανάδειξη των πολιτισμικών γνωρισμάτων τους.»

Τέλος, η έκτη ερωτηθείσα ανέφερε πως : «Δεν γνωρίζω πολλά. Έγινε πρόσφατα μία δράση, με αφορμή την ημέρα για τα δικαιώματα των παιδιών, στην οποία τα παιδιά ήρθαν στη Λάρισα, προκειμένου να γίνει ανταλλαγή πολιτισμικών γνωρισμάτων, κυρίως τραγουδιών από την χώρα προέλευσης του καθενός. Το γεγονός αυτό από μόνο του δείχνει πως υπάρχει με αργά αλλά σταθερά βήματα μια εξέλιξη ως προς τη διαπολιτισμικότητα.»

Ως συμπέρασμα θα έφτανε κανείς στο ότι η πόλη του Βόλου είναι μια μικρή πόλη, γεγονός που από τη μία είναι καλό, διότι αυτό βοηθάει τους ανθρώπους από άλλο πολιτισμικό πλαίσιο να αποκτήσουν μια άποψη για την πόλη σε μικρό χρονικό διάστημα. Από την άλλη, όμως, αναφέρθηκε πως υπάρχουν πολλά στερεότυπα, τα οποία δεν αφήνουν τους ανθρώπους να δεχθούν το διαφορετικό. Προστίθεται στο σημείο αυτό η αξία των δομών φιλοξενίας στην πόλη του Βόλου, οι οποίες όμως, είναι μικρές σε αριθμό. Ακόμα, χαρακτηριστική είναι η ομόφωνη παραδοχή πως το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας αποτελεί πυρήνα των αλλαγών που έχουν γίνει προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικότητας, μέσω των δράσεων και των σεμιναρίων που διοργανώνει.

5.2 ΔΕΥΤΕΡΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΕ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΥΣ ΣΕ ΔΟΜΕΣ

Στην ομάδα αυτή ρωτήθηκαν έξι (6) άτομα. Πέντε (5) γυναίκες και ένας (1) άντρας. μάλιστα, οι πρώτες δύο ερωτηθείσες είναι ψυχολόγοι. Η τρίτη και η τέταρτη συμμετέχουσα είναι κοινωνικοί λειτουργοί. Η πέμπτη ερωτηθείσα εργάζεται στον τομέα της φροντίδας των φιλοξενούμενων. Τέλος, ο έκτος ερωτηθείς είναι διερμηνέας.

1^η ερώτηση:

Στην ερώτηση «με ποιον τρόπο τα παιδιά από άλλη χώρα αρχίζουν να γίνονται μέρος αυτής της κοινωνίας και ποιες διαδικασίες επιλέγετε προκειμένου να ενταχθούν τα παιδιά;» η πρώτη ερωτηθείσα απάντησε:

«Γενικά τα παιδιά που φιλοξενούνται στον ξενώνα του Ερυθρού Σταυρού, κάνουν την εγγραφή τους από τον πρώτο μήνα συνήθως στο δημόσιο σχολείο οπότε αυτό αποτελεί ένα σημαντικό σημείο αναφοράς για να έχουν επαφή με την κοινωνία. Η αλήθεια είναι ότι πολλά παιδιά δεν πηγαίνουν στο σχολείο αλλά αυτά που πηγαίνουν βοηθούνται

πολύ και πρακτικά στο να κοινωνικοποιηθούν και να βγούνε λίγο από τα στενά όρια της δομής και να γνωρίσουν και άτομα της τοπικής κοινωνίας» ενώ ακόμα πρόσθεσε ότι «Το σχολείο είναι αυτό που τα βοηθάει στο να ενταχθούν λίγο στην έννοια της τοπικής κοινότητας του Βόλου. Από κει και πέρα για να παραμείνουν εδώ γίνεται ένα αίτημα στην υπηρεσία ασύλου για να ζητήσουν είτε άσυλο από την Ελλάδα είτε να γίνει μία διαδικασία για οικογενειακή επανένωση, αυτό αφορά νομιμοποιητικά έγγραφα να παραμένουν νόμιμα στην Ελλάδα όσοι είναι εδώ (και κάποιοι μένουν εδώ στην τελική). Σε εμάς έχουν υπάρξει πολλά παιδιά που έχουν πάρει άσυλο έχει εγκριθεί το αίτημα τους και έχουνε άδεια διαμονής και ταξιδιωτικά έγγραφα για την Ευρώπη»

Στην ερώτηση αυτή η δεύτερη γυναίκα εξήγησε ότι «Εμείς προσπαθούμε να κάνουμε κάποιες δράσεις, αν και δεν είναι εύκολο να τις πραγματοποιήσουμε, επειδή δεν τα διαχειριζόμαστε όλα μόνοι μας. Αυτό που προσπαθούμε είναι να κάνουμε ορισμένες δράσεις με την τοπική κοινωνία, κυρίως μια γνωριμία με την πόλη, προκειμένου τα παιδιά να εξοικειωθούν και να αισθανθούν άνετα. Εκείνο που είναι αξιοσημείωτο είναι ότι κάποια παιδιά, τα οποία έχουν ταλέντο, για παράδειγμα στη μουσική, έχουν την ευκαιρία να πάνε να μάθουν.»

Έπειτα η τρίτη ερωτηθείσα είπε πως «Εγώ ως κοινωνική λειτουργός πιστεύω ότι όταν τα παιδιά έρχονται στη δομή και είναι καινούργια, αναγκαίος είναι ο χρόνος προσαρμογής τους, διότι είναι απαραίτητο κάτι τέτοιο. Εκ των πραγμάτων η δομή είναι μία κοινωνία, η οποία προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφράσουν τις πολιτισμικές του ιδιαιτερότητες, ώστε σιγά-σιγά να γίνουν αποδεκτά. Γίνονται δράσεις και εκδηλώσεις, προκειμένου να ενταχθούν τα παιδιά πιο ομαλά. Προσπαθούμε να συμμετάσχουμε επίσης σε δράσεις, προκειμένου να έχουμε μετά την ευκαιρία για συζήτηση ώστε να έρθουμε σε επαφή με την κουλτούρα του ελληνικού πολιτισμού. Μέσω της κοινωνικοποίησης και του διαλόγου τα παιδιά μαθαίνουν τη δυτική κουλτούρα και τη δυτική πραγματικότητα. Κατάγονται κυρίως από Ασία και από Αφρική. Μεγάλο ρόλο στο πόσο σύντομα θα κατορθώσει ένα παιδί να διαχειριστεί τη νέα κουλτούρα και τα νέα πολιτισμικά γνωρίσματα του τόπου υποδοχής κατέχει και το αν κατάγεται από κάποια μεγάλη πόλη ή από την επαρχία, διότι είναι διαφορετικός ο τρόπος ζωής. Είναι σε ένα γενικότερο πλαίσιο πολύ μακριά από τα δικά τους δεδομένα ο δυτικός πολιτισμός, επομένως, χρειάζονται καθοδήγηση και συμβουλευτική. Το χάσμα δεν είναι αγεφύρωτο. Καλύπτεται σχετικά γρήγορα.»

Η τέταρτη ερωτηθείσα σχολίασε τη διαδικασία της ένταξης μέσω της δομής αναφερόμενη κυρίως στο σχολείο. «Τα παιδιά πηγαίνουν σχολείο. Αυτός είναι ο βασικός τρόπος, διότι μέσω αυτού κοινωνικοποιούνται. Εμείς, βέβαια προσπαθούμε και εκτός σχολείου, δηλαδή με διάφορες δράσεις που κάνουμε, με την κοινότητα. Πολλές φορές τους φέρνουμε εδώ στο Βόλο στα Μουσεία, για να τους δείξουμε την ελληνική κουλτούρα. Έχουμε πάει σε χωριά του Πηλίου, έχουμε επισκεφθεί το Μουσείο Μηλεών. Στόχος μας είναι να τους εξηγούμε και την ιστορία μας.»

Η πέμπτη γυναίκα, εξέφρασε περίπου παρόμοια άποψη σχετικά με τη μεγάλη σημασία που έχει η εκπαιδευτική διαδικασία σχετικά με την ένταξη «Θα ξεκινήσω σε πρώτη φάση από την εγγραφή στα δημόσια σχολεία, ενέργεια για την οποία είναι υπεύθυνος ο εκπαιδευτικός κάθε ξενώνα ή δομής. Επομένως τα παιδιά παράλληλα με

τα μαθήματα που λαμβάνουν χωρά εντός της δομής από τον εκπαιδευτικό, πηγαίνουν κανονικά στο δημόσιο σχολείο ανάλογα με την βαθμίδα που ανήκουν π.χ. σε γενικό γυμνάσιο ή λύκειο, σε ΕΠΑΛ. Εκεί ανάλογα με το χώρο, το γεωγραφικό χώρο που υπάρχει η δομή και το που προτιμούν τα παιδιά να πηγαίνουν σχολείο. Εκτός από το σχολείο κατά καιρούς υπάρχει η ημέρα από την πλευρά της δομής, προκειμένου να καταστεί ευκολότερη η ενσωμάτωση των παιδιών με τον τοπικό πληθυσμό. Αυτός είναι ένα τρόπος να ενσωματωθούν με βάση την ηλικία.» Πρόσθεσε ακόμα «Σε δεύτερο στάδιο είναι η συμμετοχή σε δράσεις εντός και εκτός δομής είτε είναι δραστηριότητες ομαδικής απασχόλησης είτε είναι δραστηριότητες εντός δομής. Για παράδειγμα υπήρχαν παιδιά μικρής ηλικίας που τα κάναμε εγγραφή και σε ΚΔΑΠ. Η φροντίδα και η μέριμνα είναι να συμμετέχουν οι φιλοξενούμενοι σε οποιαδήποτε μορφή ψυχαγωγίας και διασκέδασης όπως ένας έφηβος Έλληνας.»

Τέλος, ο τελευταίος συμμετέχων του δεύτερου άξονα είπε «Το βασικό είναι η γλώσσα, πράγμα που είναι αναγκαίο για την επικοινωνία σίγουρα. Αν δεν μάθουν τη γλώσσα δεν μπορούν να ενταχθούν. Το σχολείο κατέχει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία της ένταξης. Είναι πολύ βοηθητικό το γεγονός πως στο σχολείο μαθαίνουν την ιστορία και το πώς είναι η χώρα.»

Εκείνο που συμβάλει, ώστε τα παιδιά από άλλη χώρα να γίνουν μέρος του συνόλου της κοινωνίας του Βόλου και να ενταχθούν είναι, σύμφωνα με τους ανθρώπους που εργάζονται στις δομές φιλοξενίας, η εκπαίδευση. Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία οι μαθητές κοινωνικοποιούνται και έρχονται σε επαφή με ανθρώπους συνομήλικούς τους. Τονίζεται φυσικά η μεγάλη ανάγκη που υπάρχει για εκμάθηση της γλώσσας, αλλά και η συμβολή των ανθρώπων που εργάζονται στις δομές, οι οποίοι βοηθούν μέσα από το έργο τους, αλλά και μέσα από τη διαδικασία προσαρμογής των παιδιών διαφορετικών πολιτισμικών περιβαλλόντων στην κοινωνία του Βόλου.

2^η ερώτηση:

Στη δεύτερη ερώτηση σχετικά με το «ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζετε εσείς στην προσπάθεια-στο έργο αυτό της ένταξης και της ενσωμάτωσης των παιδιών αυτών;» παρατηρείται πως σε μεγάλο βαθμό οι απαντήσεις συγκλίνουν.

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ψυχολόγος που συμμετείχε στην έρευνα είπε «Για αρχή είναι τα ίδια τα παιδιά, που δεν θέλουν να μείνουν εδώ και ο στόχος τους είναι να πάνε σε κάποια άλλη χώρα οπότε, εκ των πραγμάτων ο στόχος του ίδιου του παιδιού δεν είναι να ενσωματωθεί εδώ πέρα. Μάλιστα, εδώ είναι μία λύση ανάγκης ένα πέρασμα. Ιδανικά κάποια παιδιά θα ήθελαν να είναι στη Γερμανία με τον αδελφό του πατέρα τους ή με την αδερφή τους ή με κάποιον συγγενή που εξαρχής εκεί ήθελαν να πάνε όταν έρχονται από τη χώρα τους για να γλιτώσουν από κει που ήταν αλλά και για να βρουν και κάποιον δικό τους άνθρωπο, ο οποίος να τους στηρίζει κιόλας πρακτικά και όχι σε μία δομή με άλλα παιδιά. Από κει και πέρα, τα παιδιά που θέλουν να ενσωματωθούν, μία πρώτη δυσκολία είναι η μεγάλη διαφορά στις κουλτούρες, σίγουρα ένα παιδί που μεγάλωσε στη Συρία ή τη Σομαλία έχει πολύ διαφορετική κουλτούρα από αυτή που έχουμε στην Ελλάδα, οπότε πρέπει να δοθεί ένα διάστημα

χρόνου για να προσαρμοστεί και αφουγκραστεί λίγο το πώς λειτουργούν τα πράγματα εδώ και να νιώσει οικεία με αυτό.» Έπειτα, πρόσθεσε κι ακόμα μία δυσκολία λέγοντας: «Σίγουρα και το ελληνικό σχολείο δεν είναι ότι πιο βοηθητικό για ένα πρόσφυγα και η κοινωνικοποίηση του μέσα σε αυτό δύσκολη. Πολλές φορές δεν δίνεται καν η ευκαιρία για ένταξη. Θέλει σίγουρα και μεγάλη προσπάθεια διότι το παιδί πολλές φορές για λόγους αντικειμενικούς δεν μπορεί να την καταβάλει στην αρχή τον πρώτο χρόνο και μες στην Ελλάδα. Μετά υπάρχουν και θέματα που αφορούν την ποιότητα ζωής θα έλεγε κανείς. Στις δομές σίγουρα καλύπτονται οι βασικές ανάγκες, κάποια βασικά είδη ρουχισμού, τροφή, στέγαση, παρ' όλα αυτά, όμως σίγουρα δεν είναι όπως ένα παιδί που μεγαλώνει σε μία οικογένεια που υπάρχει μία βοήθεια περισσότερο π.χ. να βγει για ένα καφέ με φίλους, να πάει σε μία δραστηριότητα που θέλει που είναι επί πληρωμή. Εμείς πασχίζουμε μου πολύ αυτό το κομμάτι να ενταχθούν μέσω δραστηριοτήτων γιατί είναι ένα μεγάλο βασικό κομμάτι αυτό, γιατί βοηθά και στην κοινωνικοποίηση και την κουλτούρα, σαν να ζούσε κανονικά εδώ από την αρχή.»

Έρχεται στις δυσκολίες που αναφέρθηκαν να προστεθεί και η άποψη της δεύτερης ερωτηθείσας. Ειδικότερα, εξηγεί ότι «Είναι δύσκολο ορισμένες φορές να κάνουμε όλες τις δράσεις που θέλουμε, διότι δεν έχουμε την οικονομική υποστήριξη. Επίσης, δυσκολία μπορεί να αποτελέσει το γεγονός πως δεν έχουμε την ίδια ευχάριστη αντιμετώπιση, διότι υπάρχει ρατσισμός και ξενοφοβία. Όσο και να θέλεις να βοηθήσεις ένα παιδί, τόσο πρακτικά, όσο και κοινωνικά, μπορεί να αντιμετωπίσεις ορισμένες δυσκολίες. Ακόμα, πρόβλημα αποτελεί και το γεγονός πως η πόλη στην οποία ζούμε δεν έχει και τόσο μεγάλη εξοικείωση με το διαφορετικό. Κοιτάζει πολύ περίεργα ακόμα και στα αστικά λεωφορεία. Ακόμα, πολλές φορές, τα παιδιά δεν προλαβαίνουν να ενταχθούν, διότι έρχονται και φεύγουν πάρα πολύ γρήγορα και είτε πρακτικά δεν έχουν χρόνο, διότι ο Βόλος αποτελεί σημείο σταθμό για τη μετάβασή τους στο εξωτερικό, είτε δεν έχουν τη θέληση να μάθουν, επειδή ελπίζουν ή γνωρίζουν πως σε λίγο καιρό θα φύγουν για κάποιον εξωτερικό προορισμό. Ενώ στο παρελθόν, μεγαλύτερη ομάδα παιδιών έμενε εδώ, τώρα πια η πλειονότητα επιθυμεί να φύγει. Έτσι, δεν προλαβαίνουν να καταλάβουν σε τι κουλτούρα έχουν έρθει, αφού τα παιδιά φεύγουν αμέσως. Η γλώσσα είναι ένα τεράστιο πρόβλημα, διότι στη δομή αυτή τη στιγμή, υπάρχουν άτομα από τη Σομαλία, για τους οποίους δεν υπάρχει καν διερμηνέας. Αυτή τη στιγμή υπάρχουν είκοσι παιδιά χωρίς να υπάρχει διερμηνέας. Υπάρχει τηλεφωνική διερμηνεία, η οποία καλύπτει πολύ μικρό κομμάτι του προβλήματος. Άλλη μια δυσκολία είναι ότι τα παιδιά πρέπει να μιλούν στα αγγλικά, επομένως δεν εκφράζονται στη μητρική τους γλώσσα και έτσι ίσως να μην υπάρχει μεγάλη ακρίβεια στο έργο τους.»

Παράλληλες ήταν οι απόψεις και της τρίτης συμμετέχουσας και κοινωνικής λειτουργού της δομής στην πόλη του Βόλου αναφορικά με τις δυσκολίες που επικρατούν στη διαδικασία της διαπολιτισμικής προσέγγισης των ανθρώπων αυτών. Μάλιστα, εξήγησε πως «πολύ μεγάλη δυσκολία αποτελεί το γεγονός πως βρισκόμαστε στην επαρχία, όπου δυστυχώς οι επιλογές δεν είναι πολλές. Δεν υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για ενσωμάτωση και ένταξη. Ο κόσμος και η κοινωνία δεν είναι αρκετά έτοιμοι να δεχτούν το διαφορετικό. Ευτυχώς έχουν γίνει βήματα προς τα μπρος από το 2008 που ξεκίνησα να εργάζομαι στη δομή. Δεν υπάρχει στην

κοινωνία η εξοικείωση με το διαφορετικό. Ευτυχώς έχουν αρχίσει να γίνονται κάποιες δράσεις και ορισμένες συνεργασίες, οι οποίες, ενώ στην αρχή ήταν δυστυχώς πολύ λίγες, τώρα έχουν αρχίσει να αυξάνονται. Επιπλέον, πολλές από τις ευκαιρίες που μπορεί να έχουμε για ένταξη, απορρίπτονται λόγω της γλώσσας. Τα παιδιά δεν γνωρίζουν τη γλώσσα. Δεν ξέρουν πολλές φορές ούτε αγγλικά. Δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν ακόμα και μια απλή θεατρική παράσταση. Το κυρίαρχο στοιχείο ενός πολιτισμού είναι η γλώσσα και όταν δεν τη γνωρίζεις, το χάσμα είναι τεράστιο. Τα σχέδια για ένταξη και πόσο μάλλον για ένταξη, η οποία θα επιτρέπει ανάδειξη των εκάστοτε διαφορετικών πολιτισμικών γνωρισμάτων είναι πολύ μακρινά και είναι σε θεωρητικό επίπεδο, εφόσον μιλάμε για αντικειμενικές δυσκολίες, οι οποίες ακόμα δεν έχουν μπει σε έναν ρυθμό επίλυσης. Πόσο μάλλον για τα δικά μας φιλοξενούμενα άτομα, τα οποία πολλές φορές, για να μην πω τις περισσότερες, βλέπουν τον τόπο μας ως έναν σταθμό ώσπου να φύγουν στο εξωτερικό. Η ουσιαστική ένταξη θέλει χρόνο και συνήθως αυτός ο χρόνος δεν υπάρχει. Επομένως, οι δικοί μας στόχοι είναι πιο βραχυπρόθεσμοι, ώστε να ενταχθούν όσο περισσότερο γίνεται.»

Η τέταρτη συμμετέχουσα είπε «Πολλές φορές αντιμετωπίζουμε δυσκολία με την κοινότητα και την κοινωνία γενικότερα. Δεν μας αποδέχονται όλοι όπως θα θέλαμε. Ενώ εμείς έχουμε όλη την καλή διάθεση να συσχετιστούμε με την κοινότητα και να κάνουμε δράσεις, πολλοί δεν μας δέχονται, εξαιτίας του διαφορετικού πολιτισμού μας και της καταγωγής. Οι άνθρωποι δεν είναι τόσο φιλικοί και ανεκτικοί στο διαφορετικό. Δεν υπάρχει η υποστήριξη του δήμου συγκεκριμένα εδώ στον Βόλο. Τα κάνουμε μόνοι μας όλα όσα προσπαθούμε. Κάνουμε όσες δράσεις μπορούμε, αλλά μόνοι μας, πράγμα που είναι αρκετά δύσκολο. Για παράδειγμα κάναμε μια συνεργασία με το ΚΕΘΕΑ.»

Ύστερα, στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο έργο τους αναφορικά με την ένταξη των ανθρώπων διαφορετικών πολιτισμών που φιλοξενούνται στις δομές η πέμπτη ερωτηθείσα είπε πως «Κάθε φορά ο στόχος είναι η περίπτωση κάθε ωφελούμενου χωριστά. Δηλαδή υπάρχουν διαφορετικού τύπου προθέσεις από τους ωφελούμενους. Σε κάποιες περιπτώσεις οι ωφελούμενοι αναζητούσαν οικογενειακές επανενώσεις, αυτό σημαίνει ότι ο λόγος που βρισκόταν την δομή ήταν για να λάβουν την απαραίτητη νομική βοήθεια, για να ενωθούν με την οικογένεια τους στο σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης κατά βάση. Οι δυσκολίες ποικίλουν ανάλογα με τον φιλοξενούμενο και τις δυσκολίες που έχει, εάν κάποιος θέλει να μείνει στην Ελλάδα, είναι πολύ πιο εύκολο να συνεργαστεί. Στην περίπτωση όπου ο φιλοξενούμενος έχει την Ελλάδα ως ενδιάμεσο σταθμό, εκεί η συνεργασία γίνεται σε τελείως διαφορετικό επίπεδο καθώς ξέρουν και τα ίδια ότι σε ένα εξάμηνο με χρόνο θα έχουν φύγει και έτσι θα είναι πολύ πιο δύσκολο να κάτσει να μάθει ελληνικά, να συμμετέχει στις δραστηριότητες, επειδή ο σκοπός του είναι να επισπευσθούν οι χρονοβόρες δραστηριότητες ώστε να φύγει, οπότε εκεί υπήρχαν στιγμές όπου προσπαθήσαμε να παρακινήσουμε τα παιδιά να βγουν έξω από το δωμάτιο τους και να κάνουν κάτι διαφορετικό, αντί να περιμένουν την ώρα που θα φύγουν. Οι φιλοξενούμενοι που δεν είχαν κάποιο πλάνο, λόγω του ότι δεν είχαν συγγενείς πέρα από την χώρα προέλευσης, αλλά και λόγω της ηλικίας τους, αλλά και πέρα από το ότι βρίσκονται σε μια ξένη χώρα με ότι αυτό συνεπάγεται, όπως εμείς που δεν είχαμε κατασταλάξει ακόμα σε αυτές τις ηλικίες, υπάρχει μια αβεβαιότητα. Με αυτά τα παιδιά μπορούμε

εμείς οι εργαζόμενοι να τα καθοδηγήσουμε με έναν εκπαιδευτικό τρόπο και να καλύψουμε όλες τις ιατροφαρμακευτικές ανάγκες, την στέγαση, το φαγητό και το ρουχισμό και στα περαιτέρω όπως η εκπαίδευση και η αναψυχή. Δηλαδή με κάποιο τρόπο να δώσουμε στο παιδί ένα προσανατολισμό για το τι θέλει να κάνει στη ζωή του. Υπήρχαν πολλές περιπτώσεις παιδιών που τελείωσαν το Λύκειο στην Ελλάδα, πήρα το Κρατικό πτυχίο Γλωσσομάθειας, κατάφεραν να γίνουν διερμηνείς και να βοηθήσουν περαιτέρω το έργο μας. Πολλοί διερμηνείς συνάδελφοι είναι παιδιά δομών. Η περίοδος της καραντίνας ήταν μια δύσκολη συγκυρία, διότι είχαμε χάσει τον κοινωνικό ρόλο που δίνει το σχολείο, και είχαμε μόνο τον γνωστικό, το οποίο από μόνο του ήταν πάρα πολύ δύσκολο.»

Τέλος, ο διερμηνέας που διερωτήθηκε, με τον οποίο κλείνει ο δεύτερος άξονας ανέφερε κάποιες από τις δυσκολίες. Αξιοσημείωτο είναι, μάλιστα το γεγονός πως οι απόψεις του είναι βασισμένες σε προσωπικές εμπειρίες και βιώματα, αφού φιλοξενούνταν και ο ίδιος στη δομή στο παρελθόν. Είπε χαρακτηριστικά «Η μεγαλύτερη δυσκολία και από τη δική μου εμπειρία, διότι και εγώ είχα έρθει στο παρελθόν ως φιλοξενούμενος, και τώρα ως διερμηνέας με όλα όσα βλέπω από τα παιδιά, το κύριο μέλημα είναι να βρει ο άνθρωπος ο καταγόμενος από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον δουλειά. Δεν τους ενδιαφέρει το ζήτημα της εκπαίδευσης, πράγμα, όμως, που είναι απαραίτητο για τον δικό μας πολιτισμό. Αυτή η διαφορά στον πολιτισμό είναι μια πολύ μεγάλη δυσκολία σε συνδυασμό, φυσικά με το ότι είναι πολύ δύσκολη η εκμάθηση της γλώσσας. Ένας άνθρωπος από το εξωτερικό έχει ανάγκη για δουλειά και όχι για εκπαίδευση, εφόσον, μάλιστα, έχουν ήδη εκπαιδευτεί στον τόπο τους.»

Ομόφωνα οι ερωτηθέντες ανέφεραν τις δυσκολίες οικονομικής φύσεως. Μάλιστα, τονίζεται πως, εξαιτίας της έλλειψης οικονομικών πόρων δεν μπορεί να δοθεί έμφαση στην αξία των πολιτισμικών γνωρισμάτων, αλλά σε βασικές πρακτικές ανάγκες. Επιπλέον, πολλές φορές το έργο της ανάδειξης των γνωρισμάτων αυτών παρακωλύεται από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι, έχοντας ως στόχο να φύγουν στο εξωτερικό, δεν κάνουν καμία προσπάθεια για ένταξη. Ακόμα, ο ρατσισμός και η ξеноφοβία που παρατηρείται σε μια μικρή επαρχιακή πόλη όπως ο Βόλος είναι, όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε, ένας από τους μεγάλους προβληματισμούς, καθώς το γεγονός αυτό αποτελεί τροχοπέδη στην επίτευξη του στόχου της διαπολιτισμικότητας. Αναφέρθηκε ακόμα πως δυσκολία αποτελεί και το γεγονός ότι δεν υπάρχουν διερμηνείς, πράγμα που δεν αφήνει τους ανθρώπους να μπορούν να συνεννοηθούν και πολύ περισσότερο να εκφραστούν στη μητρική τους γλώσσα, άρα εκ των πραγμάτων βρίσκονται πολύ απομακρυσμένοι από την ιδιαίτερη κουλτούρα τους εφόσον δεν μπορούν καν να μιλήσουν τη δική τους γλώσσα, για να εκφράσουν αυτό που θέλουν.

3^η ερώτηση:

Η τρίτη ερώτηση του δεύτερου άξονα είχε πολύ ενδιαφέρουσες απαντήσεις οι οποίες είχαν διαφορετική οπτική γωνία. «Πώς συμβάλει το εκπαιδευτικό, το κοινωνικό και το ψυχολογικό-προνοιακό έργο, το οποίο προσφέρετε στη δομή σας;»

Στην ερώτηση αυτή, η πρώτη ψυχολόγος απάντησε « Το εκπαιδευτικό κομμάτι και στο σχολείο αλλά κυρίως και στη δομή είναι αρκετά εξατομικευμένο στις ανάγκες του κάθε παιδιού. Δηλαδή, γίνονται μαθήματα με λίγα παιδιά της δομής σε γκρουπάκια. Με τον τρόπο αυτό βοηθάει το εκπαιδευτικό κομμάτι και εντός της δομής, γιατί πάει ακόμα πιο αργά και στοχευμένα η διαδικασία της μάθησης. Άλλοι ξεκινάνε από το μηδέν, πολλοί είναι και αναλφάβητοι. Στο δημόσιο σχολείο υπάρχουν αρκετά παιδιά που είναι σε διαφορετικό επίπεδο και άρα εκεί είναι πιο δύσκολο να γίνει το έργο πράγμα που είναι και κατανοητό από τον εκάστοτε καθηγητή. Επιπλέον, γίνεται προσπάθεια στη δομή να συμμετέχουν όλα τα παιδιά είτε στα μαθήματα ελληνικών είτε αγγλικών είτε και στα δύο εάν θέλουνε. Οπότε οι περισσότεροι συμμετέχουν σε μικρά γκρουπ. Όσον αφορά το κοινωνικό μέρος γίνεται προσπάθεια από τη δομή. Μάλιστα, έχουμε ως στόχο να τους ενημερώνουμε για τις μεγάλες γιορτές της Ελλάδας, για να αντιλαμβάνονται για μια γιορτή στο σχολείο οπότε και εμείς χρειάζεται να τους βοηθήσουμε ώστε να καταλάβουν τι είναι αυτή η γιορτή στην Ελλάδα και χρησιμοποιούμε πολύ και την αφορμή του να τους πούμε εμείς για τα Χριστούγεννα και τι γιορτάζουμε τότε τι ισχύει και να μας πουν και εκείνοι όμως για δικές τους μεγάλες γιορτές. Είναι μουσουλμάνοι οπότε και εκεί γίνεται μία αλληλεπίδραση πολύ ωραία, στην οποία ανταλλάσσουμε πληροφορίες για να νιώσουν ότι και τα δικά τους στοιχεία ακούγονται και είναι αποδεκτά εδώ πέρα αλλά παίρνουν και κάτι για τη χώρα που βρίσκονται.»

Η δεύτερη ερωτηθείσα είπε «Το έργο βοηθάει έως ένα σημείο, διότι υπάρχουν άλλες ανάγκες πιο βασικές. Πόσο μπορεί να βοηθήσει το εκπαιδευτικό έργο, το ψυχολογικό, το κοινωνικό όταν δεν υπάρχει διερμηνέας; Και το εκπαιδευτικό έργο και το ψυχολογικό και το κοινωνικό παρέχονται, αλλά όχι έτσι όπως θα έπρεπε, προκειμένου να υπάρξει ουσιαστική βοήθεια. Δεν είναι όλα ιδανικά. Τουλάχιστον σε επίπεδο ατομικών συνεδριών είμαι αρκετά ευχαριστημένη, διότι μπορώ, έστω μέσω τηλεφωνικής διερμηνείας, να διεκπεραιώσω έστω τα βασικά. Υπάρχουν 2 Άραβες με έναν διερμηνέα για αυτούς, ένας Πακιστανός διερμηνέας, ο οποίος δεν έχει κανέναν φιλοξενούμενο να εξυπηρετήσει και εννιά φιλοξενούμενοι Αφγανοί χωρίς να υπάρχει κανένας διερμηνέας για αυτούς, το ίδιο και για τους Σομαλούς. Τυπικά, το έργο παράγεται, αλλά δεν γίνεται ουσιαστικά. Σε ένα γενικότερο επίπεδο δεν υπάρχει καμία μέριμνα. Το σύστημα, όπως είναι δοσμένο, από το Υπουργείο και από την Ευρωπαϊκή Ένωση δεν παρέχει κάτι ουσιαστικό.»

Έπειτα, η τρίτη συμμετέχουσα είπε «Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ βοηθητική και παίζει πρωταρχικό ρόλο στον τομέα της ένταξης, διότι έχει χαρακτήρα προσωποκεντρικό και βοηθάει τόσο στη γλώσσα, όσο και στην κοινωνικοποίηση. Τώρα όσον αφορά το κοινωνικό και ψυχολογικό κομμάτι, βλέπουμε βήματα πολύ πιο μετά, όταν μαθαίνουμε για την εξέλιξη των παιδιών και τη ζωή τους. Κάποιες φορές, όταν μένουν στη δομή καιρό, τότε μπορούμε να αντιληφθούμε το έργο των παιδιών αυτών και ότι όντως έχουμε συμβάλει στην ομαλή ένταξή τους.»

Η τέταρτη ερωτηθείσα εξέφρασε την άποψή της καταλήγοντας σε μια αρνητική σκοπιά λέγοντας ότι «Αυτά τα άτομα έχουν έρθει από χώρες διαφορετικού πολιτισμού. Δεν γνωρίζουν τι σημαίνει «ψυχολόγος», «κοινωνικός λειτουργός», πολλές φορές επίσης δεν έχουν πάει καν σχολείο. Ορισμένα παιδιά είναι δεκτικά, προσαρμόζονται, δέχονται τη βοήθεια και το έργο μας, όμως κάποια άλλα όχι, διότι

το θεωρούν πολύ μακρινό από τον δικό τους πολιτισμό. Πολλά παιδιά καταφέρνουν να ενσωματωθούν στην κοινωνία και να αντιληφθούν τις πολιτισμικές διαφορές. Η διάθεσή τους απέναντι σ αυτή την ένταξη εξαρτάται από το κατά πόσο έχουν σκοπό να μείνουν στην Ελλάδα ή να φύγουν.»

Η πέμπτη συμμετέχουσα είπε πως «Μέσω των δραστηριοτήτων, ενώ μάλιστα, προσπαθούμε τις δραστηριότητες αυτές να τις διαλέξουμε με βάση τα γούστα που έχει το κάθε παιδί. Πάντα, ο ασφαλής τρόπος, προκειμένου να έχει ουσιαστική συμβολή αυτό που κάνεις, είναι να συζητάς, προκειμένου να αντιληφθείς τις ανάγκες του κάθε παιδιού. Εκείνο επίσης που έχει σημασία είναι η αξία της ομάδας. Βασικό είναι να υπάρχει η έννοια της ομάδας και κατ' επέκταση της κοινωνίας ήδη από τη διαμονή τους στη δομή, προκειμένου να γίνει αντιληπτή η αξία της. Σημασία έχει ήδη από τη δομή να μάθουν να δέχονται τον πολυπολιτισμικό παράγοντα και συνεπώς τη διαπολιτισμικότητα και όχι να οξυνθούν οι διαφορές. Ας μην ξεχνάμε ότι πρόκειται για πολυπολιτισμικό περιβάλλον ήδη και μέσα στη δομή, καθώς φιλοξενούνται άνθρωποι από πολλά διαφορετικά μέρη. Τεράστια είναι η αξία της γλώσσας αλλά και της εκμάθησής της. Ο διερμηνέας ως native speaker είναι άνθρωπος, ο οποίος θα μπορέσει να μεταφέρει τις ανάγκες, τη γλώσσα και κατ' επέκταση να καταστήσει σαφείς τις πολιτισμικές διαφορές λειαίνοντάς τες ταυτόχρονα. Εκείνο που κατέχει εξέχοντα ρόλο είναι το γεγονός πως εμείς που εργαζόμαστε εκεί προσπαθούμε καθημερινά να πείσουμε τους μαθητές πως είναι αναγκαίο να συνεχίσουν το σχολείο. Η δυσκολία με την τοπική γλώσσα, η απουσία εξειδικευμένου προσωπικού ορισμένες φορές αλλά και η διαφορετική κουλτούρα τους, τούς απομακρύνουν από το να θέλουν με ευκολία να παρακολουθήσουν μαθήματα σε κάποιο ελληνικό σχολείο. Εκεί πρέπει να καταστεί σαφές πως το σχολείο δεν έχει μόνο χαρακτήρα γνωστικό, αλλά και κοινωνικό-ψυχολογικό.»

Τέλος, ο πέμπτος συμμετέχων τόνισε τη μεγάλη σημασία που είχε για αυτόν η εκπαιδευτική διαδικασία και σε προσωπικό επίπεδο, αλλά και τώρα που το βλέπει από άλλος φιλοξενούμενους λέγοντας ότι «Βοηθάει γιατί πρώτα από όλα οι διερμηνείς κάνουν τα παιδιά να αισθάνονται οικειότητα με τον πολιτισμό τους. Επίσης, βοηθάει πολύ η εκπαιδευτική διαδικασία, διότι είναι μία από τις πιο σημαντικές μεθόδους, μέσω των οποίων μπορεί κάποιος να έρθει σε επαφή με τον πολιτισμό της χώρας προορισμού. Το λέω, επειδή το έχω βιώσει. Η εκπαίδευση τους βοηθάει και στον τομέα της έκφρασης του δικού τους πολιτισμού. Αυτό γίνεται μέσω της συζήτησης και των συμμαθητών. Προσωπικά, επειδή ζω εδώ 15 χρόνια, αν δεν πήγαινα σχολείο, δεν θα τα είχα καταφέρει με τον ίδιο τρόπο.»

Συμπεραίνει λοιπόν κανείς πως στο έργο της ένταξης που παρέχει η δομή η εκπαίδευση κατέχει καταλυτικό ρόλο. Μάλιστα, τονίζεται από τους εργαζομένους των δομών η πολύ μεγάλη συμβολή της εκπαίδευσης στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Ακόμα, η προσπάθεια της δομής στοχεύει στη συμμετοχή των παιδιών σε μαθήματα αγγλικών και ελληνικών. Επιπλέον, όσο κι αν βοηθούν όλα όσα γίνονται στην ένταξη, η απουσία διερμηνέα κάνει πάρα πολύ δύσκολη τη διαδικασία προσαρμογής των παιδιών τόσο μάλλον την ανάγκη ύπαρξης της διαπολιτισμικότητας.

4^η ερώτηση:

Στην 4^η ερώτηση του δεύτερου άξονα η οποία ερευνά τη συμβολή των ίδιων των εργαζομένων και κατ' επέκταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι απαντήσεις ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες. Στην ερώτηση «πώς κρίνετε εσείς τη συμβολή σας μέσα από την εξέλιξη των ατόμων αυτών;» δόθηκαν πολύ βοηθητικές για τη διεξαγωγή της έρευνας απαντήσεις. Συγκεκριμένα, η πρώτη ερωτηθείσα σχολίασε «Συνήθως, μόνο όταν ολοκληρωθεί ο κύκλος φιλοξενίας μπορείς να κάνεις μία αποτίμηση της βοήθειας που έχεις προσφέρει, γιατί για παράδειγμα μπορεί να υπάρχουν παιδιά που να είναι πιο αντιδραστικά ή πιο κλειστά σαν χαρακτήρες και να νιώθεις ότι δεν έχεις καταφέρει τόσο πολύ να στηρίξεις ένα παιδί όσο θέλεις εσύ στο μυαλό σου, παρόλα αυτά, εκείνο το παιδί μπορεί να σε έχει ως άτομο αναφοράς.»

Στην ερώτηση αυτή, η απάντηση που καταγράφηκε από τη συνέντευξη που έδωσε η δεύτερη ερωτηθείσα εξηγεί τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι που εργάζονται στη δομή, έχουν συμβάλει στην εξέλιξη των φιλοξενούντων, κυρίως μέσα από τη διαδικασία της εξομάλυνσης των πολιτισμικών τους γνωρισμάτων. Μάλιστα ανέφερε πως «Υπάρχουν όλες αυτές οι δυσκολίες που προαναφέρθηκαν. Είναι αρκετά δύσκολο να υπάρχουν παιδιά ψυχικά τραυματισμένα και εμείς να μένουμε στο γεγονός πως δεν μας παρέχονται οι συνθήκες. Η δική μου υπηρεσία (ψυχολόγος) πρέπει να παρασχεθεί άμεσα. Κάνουμε ό,τι καλύτερο μπορούμε. Ο στόχος μας είναι η ένταξη, αλλά όχι και η αφομοίωση. Κάτι τέτοιο είναι ο στόχος, αλλά απέχει αιώνες μακριά. Ορισμένα άτομα έχουν παραμείνει εδώ. Ο Βόλος δίνει τη δυνατότητα, αν κατορθώσει ο άνθρωπος διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης να ξεπεράσει τις αντικειμενικές δυσκολίες που προαναφέραμε, να μπορέσει τουλάχιστον, να σχηματίσει έναν μικρό κύκλο ώστε να ενταχθεί. Σε κάποιες περιπτώσεις λοιπόν ο στόχος έχει επιτευχθεί. Προσπαθούμε να «περάσουμε» την κουλτούρα που υπάρχει εδώ και κάποιοι τα καταφέρνουν. Ο στόχος είναι να μάθουν πως, μόλις φύγουν από τη δομή πρέπει να σταθούν μόνοι τους στα πόδια τους μέσα από την εκμάθηση του πολιτισμού του δικού μας τόπου.

Μία από τις κοινωνικούς λειτουργούς που απάντησαν, που είναι και η τρίτη ερωτηθείσα του συγκεκριμένου άξονα, ανέφερε πως «Είναι πάρα πολύ σημαντική η συμβολή μας. Οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι βασικοί στο έργο της ένταξης, της αφομοίωσης και μακάρι να αρχίσει να γίνεται πράξη η αξία της διαπολιτισμικότητας. Σίγουρα υπάρχει εξέλιξη, αλλά ακόμα είμαστε σε πρωταρχικό στάδιο. Φαίνεται πως έχουν γίνει κομμάτι του συνόλου με την πάροδο του χρόνου.»

Έπειτα, η δεύτερη κοινωνική λειτουργός και πέμπτη γυναίκα που έδωσε απαντήσεις στη συνέντευξη αυτή, είπε χαρακτηριστικά ότι «Τους βοηθάμε πάρα πολύ πιστεύω. Μέσα από συνεδρίες που κάνουμε, ομάδες, βιντεάκια, εκδρομές προσπαθούμε να τους δείξουμε τον δικό μας πολιτισμό. Κυρίως εκπαιδευτικές είναι οι εκδρομές μας. Έρχονται έτσι σε επαφή με την κουλτούρα εδώ. Ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος πυλώνας, που βοηθάει στη σημασία και την εκμάθηση στοιχείων, τα οποία ύστερα θα βοηθήσουν στην ένταξή τους και στην αρμονική συμβίωση σε μια κοινωνία.»

Τέλος, ο τελευταίος συμμετέχων είπε πως «Τα άτομα αυτά, τα περισσότερα έχουν στόχο να φύγουν. Στην Ευρώπη, οι νόμοι είναι πιο ευνοϊκοί, επομένως οι άνθρωποι επιθυμούν να μεταναστεύσουν, για μια καλύτερη ζωή. Φυσικά και βοηθάει η συμβολή μας και η δράση μας, αλλά είναι πολύ λίγες οι περιπτώσεις ατόμων που έχουν επιλέξει να μείνουν στην Ελλάδα και πολύ λιγότερες όσες έχουν επιλέξει να μείνουν Βόλο. Συνήθως πάνε Αθήνα ή Θεσσαλονίκη. Εκείνο που βοηθάει τα παιδιά είναι η γλώσσα, άρα η εκπαίδευση και η στήριξη γενικότερα».

Εκείνο που γίνεται για ακόμα μια φορά αντιληπτό είναι πως η συμβολή των ανθρώπων που εργάζονται στις δομές είναι πολύ μεγάλη, αλλά, όπως προκύπτει και από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, η εκπαιδευτική διαδικασία κατέχει πρωταρχικό ρόλο στη διαδικασία της ένταξης των ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Αναφέρθηκε λοιπόν πως ο στόχος είναι να μάθουν οι μαθητές να στέκονται μόνοι τους στα πόδια τους και να ενταχθούν στην κοινωνία. Μάλιστα, κάποιοι το έχουν καταφέρει, ενώ κάποιοι άλλοι όχι. Τέλος, έμφαση δόθηκε στη σημασία του κοινωνικού λειτουργού, ο οποίος προσπαθεί να προετοιμάσει το παιδί για τις επικρατούσες πολιτισμικές συνθήκες.

5^η ερώτηση:

Η πέμπτη ερώτηση βοηθάει πολύ στο να διερευνηθούν οι αλλαγές που πρέπει να διεξαχθούν, προκειμένου να υπάρχει ένα περιβάλλον στο οποίο οι άνθρωποι διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης θα μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά κρατώντας τα διαφορετικά πολιτισμικά τους γνωρίσματα έχοντας πάντοτε ως στόχο τη διαπολιτισμικότητα. Η ερώτηση «είναι η εκπαίδευση αυτή διαπολιτισμικά προσανατολισμένη με στόχο την ένταξη- αφομοίωση ή τείνει σε μια προσπάθεια περιθωριοποίησης των πολιτισμικών χαρακτηριστικών της χώρας προέλευσής τους;» επέφερε απαντήσεις, οι οποίες παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες σε ορισμένα σημεία. Η πρώτη συμμετέχουσα ανέφερε « Σίγουρα παίζει και ένα ρόλο αυτό που λέγαμε πριν δηλαδή το πώς ένα παιδί είναι σαν χαρακτήρας πιο επικοινωνιακό, πώς θα διαχειριστεί δηλαδή την κατάσταση. Εγώ έχω στο μυαλό μου καθηγητές ΖΕΠ στο σχολείο που είχαν φιλοξενούμενη από τη δομή, οι οποίοι έκαναν εξαιρετική δουλειά και λίγο ίσως να το είχαν ψάξει και μόνοι τους, να είχαν κάνει μία μεγαλύτερη προσπάθεια και να προσάρμοζαν τη διδασκαλία τους πραγματικά πάνω στις ανάγκες αυτών των παιδιών, οπότε γινόταν και μία ουσιαστική δουλειά, τουλάχιστον τις ώρες που ήταν το παιδί μαζί τους. Όταν μετά πήγαινε στα άλλα τμήματα, για παράδειγμα στα αρχαία Ελληνικά που διδάσκονται ή στη βιολογία ό,τι και να κάνει εκπαιδευτικός όταν έχει ένα τμήμα με 20 παιδιά από την Ελλάδα και δύο παιδιά από τη Σομαλία δεν θα μπορεί να γίνει κάτι. Τα παιδιά από την Σομαλία δεν καταλαβαίνουν και είναι λογικό και αυτό. Υπήρχαν παιδιά από την Ελλάδα που τα αγκάλιαζαν λίγο περισσότερο όταν έβλεπαν παιδιά από άλλες χώρες και προσπαθούσαν να γνωρίσουν, να παίζουν κάτι όλοι μαζί ή να κάνουν λίγη παρέα. Όμως, υπήρχαν και παραδείγματα που υπήρχε μία πόλωση, δηλαδή θα στα διαλείμματα αυτά τα παιδιά θα κάθονταν πιο απομονωμένα μεταξύ τους και δεν θα είχαν επαφή με άλλα. Εκεί εμπλέκεται και πάλι το θέμα της γλώσσας, αν δηλαδή ένα παιδί γνωρίζει μόνο πέντε λέξεις στα ελληνικά και καθόλου αγγλικά είναι δύσκολο να επικοινωνήσει με ένα άλλο παιδί, μπορεί μέσα από το παιχνίδι, από τη μουσική από κάτι άλλο αλλά, μέχρι εκεί ο διάλογος είναι δύσκολος.»

Η δεύτερη γυναίκα σχολίασε «Προσπαθούμε να τους βοηθήσουμε να ενταχθούν, δηλαδή κάνουμε τα πάντα, για να ενταχθούν. Η Ελλάδα είναι μια χώρα η οποία μπορεί να τους εντάξει. Μπορούν τα παιδιά που διαβάζουν, π. χ. τη γλώσσα να ενταχθούν και να αφομοιωθούν πιο εύκολα. Μέσα από τη δομή μπορούν να εκφράσουν και τον δικό τους πολιτισμό. Μέσα από τις γιορτές, μέσα από τη μαγειρική τους, τούς παρέχεται αυτή η δυνατότητα στις δομές φιλοξενίας. Μάλιστα, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κάνουν αφίσες με τη χώρα τους. Έχουμε σκοπό με αφορμή τις γιορτές των Χριστουγέννων, να κάνουμε μια έκθεση στη δομή φιλοξενίας, έτσι ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να μας εξηγήσουν κάποια πράγματα για την ιστορία τους, τη γλώσσα τους, την κουλτούρα τους. Υπάρχει δηλαδή, τόσο ο ένταξη όσο και η ανάδειξη των διαφορετικών πολιτισμικών τους γνωρισμάτων. Δηλαδή κατά ένα πολύ μικρό ποσοστό επιτυγχάνεται η διαπολιτισμικότητα. Λέω μικρό, διότι επιτυγχάνεται μονάχα μέσα στη μικρή κοινωνία της δομής. Στην ευρύτερη κοινωνία, όμως δεν συμβαίνει το ίδιο. Ο πολιτισμός τους κάπως πρέπει να παραμεριστεί και να θαφτεί, για να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν και να έχουν μια ζωή που θα ακολουθεί τους περισσότερους.»

Επιπλέον, η τρίτη ερωτηθείσα χαρακτηριστικά ανέφερε ότι «για να μπορέσουν να ενσωματωθούν, αναγκαστικά κάποια δικά τους πολιτισμικά χαρακτηριστικά μένουν στην άκρη και δεν μπορούν να τα κρατήσουν, διότι δεν τους βοηθούν στον τομέα της ενσωμάτωσης, ο οποίος είναι και ο στόχος. Το κάνουν προκειμένου να ενταχθούν και να ακολουθήσουν τον πολιτισμό της χώρας μας. Οι προτεραιότητές τους αλλάζουν, προσαρμόζονται για να μπορέσουν να ακολουθήσουν τη ζωή και την καθημερινότητα εδώ. Δεν περιθωριοποιούνται τα πολιτισμικά τους γνωρίσματα, απλώς τα αφήνουν για λίγο στην άκρη, διότι είναι μονόδρομος η ένταξη και η αφομοίωση και είναι μια διαδικασία που απαιτεί να μπουν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους γνωρίσματα σε δεύτερη μοίρα. Και οι ίδιοι πολλές φορές θέλουν την ομαδοποίηση και την ομοιομορφία. Για παράδειγμα, προτιμούν να φορούν ρούχα, τα οποία ταιριάζουν στην κουλτούρα την ελληνική, παρά να φορούν τα δικά τους. Είναι μια διαδικασία, που γίνεται μοιραία. Εμείς μάλιστα, τους προωθούμε να κρατούν τα δικά τους θρησκευτικά. Προσπαθούμε να μάθουμε για τις γιορτές τους, νηστεύουν όταν το απαιτεί η θρησκεία τους. Δεν αποβάλλουν εντελώς τα γνωρίσματά τους, όμως αναγκαστικά θα πρέπει να συνδυάσουν μετά τις διαφορές τους, ώστε να είναι μέρος της κοινωνίας.»

Προχωρώντας στην τέταρτη συμμετέχουσα αντιλαμβάνεται κανείς πως υπάρχει η πεποίθηση για υλοποίηση της διαπολιτισμικότητας. Πιο συγκεκριμένα, εξηγεί «πάντα ψάχνουμε αφορμές προκειμένου να εκφραστούν τα παιδιά και να μας αποκαλύψουν στοιχεία του πολιτισμού τους. Για παράδειγμα, κάνουμε εκδηλώσεις στην ημέρα των δικαιωμάτων του παιδιού, στην ημέρα του πρόσφυγα, έτσι ώστε να δοθεί η ευκαιρία να μας ανοιχτούν οι φιλοξενούμενοι και να μάθουμε σχετικά με τον πολιτισμό και την κουλτούρα τους. Είναι καλό να υπάρχει πολυπολιτισμικότητα, αλλά εμείς στοχεύουμε στη διαπολιτισμικότητα, χωρίς, βέβαια, αυτό να είναι τόσο απλό. Τα παιδιά έχουν πάντα να μας δείξουν κάτι καινούργιο, όπως και εμείς άλλωστε, οπότε έτσι γίνεται η ανταλλαγή. Προσπαθούμε να γνωρίσουμε μια νέα κουλτούρα, έναν νέο πολιτισμό μέσα από τον δικό τους κώδικα. Μπορούν πάντα να εκφράσουν τα δικά τους γνωρίσματα.»

Ακόμα, παρόμοια είναι η άποψη της πέμπτης γυναίκας που συμμετείχε στη διαδικασία της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα, είπε «Κανένα παιδί δεν μπορεί να απαρνηθεί εξ ολοκλήρου τα δικά του πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Λόγω του νεαρού της ηλικίας ίσως υπάρχει μία προσαρμογή, μια τάση και μία ανάγκη μίμησης από τα ίδια τα παιδιά. Κάπου στη μέση υπάρχει η αλήθεια. Θεωρώ ότι κάποιες φορές ίσως και να αναγκάζονται να αφήσουν κάποια χαρακτηριστικά τους, προκειμένου να γίνουν μέρος του συνόλου και να ακολουθήσουν τις συνήθειες. Σίγουρα πάντοτε υπάρχει ο σεβασμός των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών μια ομάδας. Δεν μπορείς να ενσωματώσεις πλήρως μια ομάδα, αν δεν σεβαστείς πρώτα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Υπάρχει μια «υπό όρους ενσωμάτωση». Οι ωφελούμενοι που θέλουν να ενταχθούν στην Ελλάδα, έχουν μια τάση για ευθυγράμμιση με τα εγχώρια ήθη και έθιμα, με τη γλώσσα και τις συνήθειες, χωρίς όμως να απαρνηθούν τη δική τους ταυτότητα. Άλλωστε, κανένας δεν τους αναγκάζει να την απαρνηθούν. Οι ηθικές, θρησκευτικές και πολιτισμικές τους αρχές δεν θα παραγκωνιστούν. Θα πάρουν ίσως ένα άλλο πρόσημο, μια άλλη μορφή, αλλά η ουσία τους θα μείνει η ίδια. (π. χ ραμαζάνι). Στην ουσία εντάσσονται με προσανατολισμό διαπολιτισμικό.»

Τέλος, η άποψη του τελευταίου συμμετέχοντος «η εκπαίδευση τους βοηθάει και στον τομέα της έκφρασης του δικού τους πολιτισμού. Αυτό γίνεται μέσω της συζήτησης και των συμμαθητών. Προσωπικά, επειδή ζω εδώ 15 χρόνια, αν δεν πήγαινα σχολείο, δεν θα τα είχα καταφέρει με τον ίδιο τρόπο» δηλώνει ξεκάθαρα τη θέση που κατέχει η εκπαίδευση στη υλοποίηση της διαπολιτισμικότητας. Είναι μεγάλη η βαρύτητα του συμμετέχοντος αυτού, εξαιτίας της διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής του ίδιου αλλά και εξαιτίας του ότι απαντάει στην έρευνα και με βάση τα δικά του βιώματα.

Διεξάγει κανείς το συμπέρασμα πως η εκπαίδευση κάνει ό,τι καλύτερο μπορεί έχοντας πάντοτε ως στόχο τη διαπολιτισμικότητα. Κοινή είναι η γνώμη πως όντως τα τελευταία χρόνια έχουν αλλάξει τα πράγματα και πως έχει μπει ως προτεραιότητα η ανάγκη για διαπολιτισμικότητα. Στην πράξη, είναι κάτι αρκετά δύσκολο και απαιτητικό, όμως υπάρχει η διάθεση από την πλευρά των εκπαιδευτών. Μάλιστα, από όλα όσα ειπώθηκαν γίνεται ξεκάθαρο πως γίνονται ορισμένες γιορτές και εκδηλώσεις τόσο στις δομές φιλοξενίας όσο και στα δημόσια σχολεία, γεγονός που ενισχύει τη δυνατότητα των παιδιών να εκφράσουν τον δικό τους πολιτισμό. Πάντα ψάχνουν αφορμές προκειμένου να υπάρχει ισάξια αντιμετώπιση των παιδιών. Ομόφωνα ειπώθηκε πως κανένας δεν μπορεί να απαρνηθεί τα δικά του πολιτισμικά χαρακτηριστικά, και ότι απλώς ίσως στη διαδικασία της ένταξής του, ίσως να τα αφήνουν στην άκρη. Όπως χαρακτηριστικά είπε μία συμμετέχουσα, «τα χαρακτηριστικά τους θα πάρουν προσωρινά ένα άλλο πρόσημο, μια άλλη μορφή, στην ουσία όμως θα μείνουν τα ίδια.»

6^η ερώτηση:

«Πιστεύετε ότι ο Βόλος προσφέρει δραστηριότητες και ευκαιρίες, που θα μπορούσαν να συνδράμουν στο έργο σας αναφορικά με την ένταξη;»

Σ αυτή την τελευταία ερώτηση, η οποία προσφέρει πολλές ιδέες για περαιτέρω ανάπτυξη των δράσεων της πόλης, υπήρχαν ποικίλλες απαντήσεις. Αρχικά, η πρώτη

ερωτηθείσα είπε «Δυστυχώς ο Βόλος δεν είναι ιδιαίτερα βοηθητικός για την ένταξη. Από την άλλη πλευρά έχει μικρότερη επικινδυνότητα που συναντάται σε μεγάλα αστικά κέντρα. Το βρίσκω θετικό αυτό στο Βόλο, όμως δεν έχει πολλά σε επίπεδο δραστηριοτήτων και πιο ξεκάθαρης αφομοίωσης.», γεγονός που ασπάστηκαν και αρκετοί από τους επόμενους ερωτηθέντες.

Ειδικότερα, η δεύτερη συμμετέχουσα εξήγησε τη δική της οπτική γωνία «Ο βόλος δυσκολεύεται. Η αντικειμενική πραγματικότητα όταν βρίσκεται κανείς σε μια μικρή πόλη, κρύβει μέσα της το στοιχείο του ρατσισμού. Ο δήμος δεν έχει και τόσο άμεση τη συμβολή του στον τομέα της ένταξης πόσο μάλλον στον τομέα της διαπολιτισμικότητας. Δεν είναι μια πόλη προσφιλής προς ξένους. Δεν τον απασχολεί κιόλας να ασχοληθεί με το ζήτημα αυτό. Δεν έχει τόσους πολλούς ανθρώπους να αφομοιώσει-εντάξει. Το μόνο καλό είναι ότι μπορούν με μεγαλύτερη ευκολία τα παιδιά αυτά να βρουν εργασία που είναι μεγαλύτερης σημασίας.»

Αντίστοιχη ήταν η απάντηση που έδωσε η κοινωνική λειτουργός και τρίτη συμμετέχουσα. «Προσφέρει κάποιες, αλλά σίγουρα υπάρχουν πολλά περιθώρια βελτίωσης. Επειδή είμαστε σε μια επαρχιακή πόλη δεν δίνονται τόσες πολλές ευκαιρίες στην ανάδειξη των πολιτισμικών γνωρισμάτων, αλλά περισσότερο τονίζεται η ανάγκη αφομοίωσης. Δυστυχώς υπάρχουν πολλά περιθώρια βελτίωσης, τα οποία μένουν αναξιοποίητα. Θα μπορούσαν δημόσιοι φορείς να συμβάλουν περισσότερο και γενικότερα να υπάρχει περισσότερη διάθεση από την πολιτεία.»

Συγκλίνει και η άποψη της τέταρτης ερωτηθείσας, η οποία θεωρεί πως υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης στην πόλη μας στο συγκεκριμένο ζήτημα και πολλές δράσεις που θα μπορούσαν να διενεργηθούν από την πολιτεία. Εξηγεί πως «όχι, διότι όπως είπαμε στην αρχή, δεν υπάρχει η υποστήριξη του δήμου, που είναι βασικό. Ό,τι κάνουμε, το προσπαθούμε μόνοι μας. Δεν υπάρχει οργανωμένη μέριμνα σε καθημερινή βάση από την πολιτεία συγκεκριμένα εδώ στον Βόλο. Τα κάνουμε μόνοι μας όλα όσα προσπαθούμε. Κάνουμε όσες δράσεις μπορούμε, αλλά μόνοι μας, πράγμα που είναι αρκετά δύσκολο.»

Προχωρώντας, η πέμπτη συμμετέχουσα είχε πιο θετική σκοπιά για την κατάσταση, τονίζοντας βέβαια και τις ελλείψεις που υπάρχουν και εξήγησε πως «Δεν υπάρχουν στοχευμένες δραστηριότητες που συμβάλλουν στην ένταξη. Ο Βόλος προσφέρει αρκετές δραστηριότητες, σε ιδιωτικό και δημόσιο τομέα. Δραστηριότητες και εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές. Για παράδειγμα, φεστιβάλ βιβλίου, μουσείο της πόλης, Αθανασάκειο, εκδηλώσεις το Πάσχα και τα Χριστούγεννα. Πάντα πρέπει να ξέρουμε ότι είναι απαραίτητη η παρουσία διαπολιτισμικών διαμεσολαβητών, που δυστυχώς δεν υπάρχουν πάντα. Υπάρχουν ευκαιρίες, επειδή είναι μια μικρή κοινότητα. Μπορείς να κάνεις διασυνδέσεις στην κοινότητα. Παιδιά που έχουν φύγει, εργάζονται κανονικά στην πόλη μας. Πάντα υπάρχει δυνατότητα βελτίωσης.»

Τέλος, ο διερμηνέας που συμμετέχει στην έρευνα μίλησε με τα καλύτερα λόγια για την πόλη του Βόλου όσον αφορά τις ευκαιρίες που παρέχει για ένταξη και αφομοίωση με την ταυτόχρονη δυνατότητα έκφρασης των πολιτισμικών γνωρισμάτων των ανθρώπων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, δηλαδή τη διαπολιτισμικότητα. Πιο αναλυτικά είπε «Ο Βόλος βοηθάει πάρα πολύ. Πολλές φορές

έχουν αφήσει τα μουσεία για άτομα της δομής δωρεάν. Επιπλέον, αν κάνεις τον κύκλο σου, τότε πολλοί άνθρωποι σε βοηθάνε.»

Οι απόψεις, λοιπόν σχετικά με την πόλη του Βόλου δίστανται. Αρχικά, κατά γενική ομολογία θεωρείται πως η πόλη του Βόλου δεν προσφέρει τόσες πολλές δυνατότητες και ότι είναι μια πόλη η οποία δεν διάκειται και τόσο φιλικά προς το διαφορετικό και το ξένο, καθώς δεν έχει συνηθίσει σε κάτι τέτοιο, σύμφωνα πάντα με τις ομολογίες των ερωτηθέντων. Βέβαια, εκείνο στο οποίο πρέπει να δοθεί έμφαση, είναι πως σχεδόν όλοι ανέφεραν πως επειδή είναι μια μικρή πόλη, οι ευκαιρίες που παρέχονται στους μετανάστες είναι πολλές. Μάλιστα, οι άνθρωποι αυτοί μπορούν να ενταχθούν με μεγαλύτερη ευκολία, επειδή μπορούν να δημιουργήσουν σχέσεις με άλλους ανθρώπους πιο εύκολα. Από τη μία κάποιοι ανέφεραν πως δεν υπάρχει κάποια ιδιαίτερη δράση, από την άλλη όμως διαπιστώθηκε πως υπάρχουν φορές που δόθηκαν ευκαιρίες σε ανθρώπους να ανακαλύψουν την πόλη μέσα από διάφορες δράσεις, οι οποίες, μάλιστα, ενίοτε παρήχθησαν δωρεάν.

5.3 ΤΡΙΤΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΝΗΛΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ ΠΟΥ ΚΑΤΟΙΚΟΥΝ ΚΑΙ ΦΟΙΤΗΣΑΝ ΣΤΗΝ ΠΟΛΗ ΤΟΥ ΒΟΛΟΥ

Στον άξονα αυτό διερωτήθηκαν όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω άτομα τα οποία παρακολουθούν τώρα το σχολείο και κατάγονται από αλλού ερχόμενοι εδώ ως μετανάστες. Ειδικότερα, απαντούν δύο (2) αγόρια από την Αλβανία, ένα (1) κορίτσι από τη Ρωσία και ένα (1) από τη Γεωργία. Ρωτήθηκαν επίσης και ενήλικες οι οποίοι είχαν μεταναστεύσει εδώ, είχαν παρακολουθήσει σχολείο στην πόλη του Βόλου και μένουν και εδώ. Μάλιστα πρόκειται για δύο (2) άντρες και μία (1) γυναίκα. Τα ερευνητικά ερωτήματα διερευνήθηκαν μέσα από οκτώ ερωτήσεις που τέθηκαν. Αναγκαίο είναι να σημειωθεί πως η διαδικασία των συνεντεύξεων με τους μαθητές ήταν μια αρκετά δύσκολη διαδικασία. Οι μαθητές δεν είχαν τόσο μεγάλη εξοικείωση με τέτοιου είδους ερωτήσεις, πράγμα που φαίνεται και από τις ολιγόλογες απαντήσεις που δόθηκαν. Κάποιες φορές μπορεί να έπρεπε να επεξηγηθεί πολύ παραπάνω η ερώτηση, πράγμα που είναι λογικό, διότι δεν είχαν τόσο μεγάλη άνεση με τις έννοιες αυτές. Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός πως οι τρεις πρώτοι ερωτηθέντες -που είναι εκείνοι οι οποίοι, είναι πλέον ενήλικες και έχουν μια κανονική καθημερινότητα εδώ στην πόλη του Βόλου, στην οποία κατοικούν και σπουδάζουν ή δουλεύουν- έχουν κατακτήσει τόσο καλά την ελληνική γλώσσα και μιλούν με πάρα πολύ μεγάλη άνεση. Αυτό το γεγονός μπορεί να οδηγήσει στο συμπέρασμα πως κατά ένα μεγάλο τομέα, αυτόν της γλώσσας, επιτυγχάνεται η ένταξη.

1^η ερώτηση:

Αρχικά, η πρώτη ερώτηση «Η διαδικασία η εκπαιδευτική (σχολείο, δραστηριότητες κλπ) πώς έχει συμβάλει στην ένταξή σας σε μια κοινωνία η οποία έχει διαφορετικό πολιτισμό; (γλώσσα, ήθη και έθιμα)» είχε ως στόχο να αναδείξει το αν και κατά πόσο η εκπαίδευση συνέβαλε στη διαδικασία της ένταξής τους. Ο πρώτος ερωτηθείς κατάγεται από το Πακιστάν και απάντησε δίνοντας μια θετική εικόνα για τη συμβολή του σχολείου στη ζωή του λέγοντας «Το σχολείο μου έδωσε τα περισσότερα εφόδια γιατί με βοήθησε να μάθω τη γλώσσα ,που είναι το κυριότερο μέσο έκφρασης και επικοινωνίας και να έρθω έτσι σε επαφή με άλλους ανθρώπους, να μπορώ να εκφράζω τις σκέψεις και τα συναισθήματά μου ,να ανταλλάσσω ιδέες με τους συνανθρώπους, να ενημερώνομαι για διάφορα θέματα της καθημερινής ζωής και να συμμετέχω σε διάφορες δραστηριότητες. Μέσα από τη γλώσσα, μπόρεσα να μάθω την ιστορία και τον πολιτισμό του τόπου, τα ήθη και τα έθιμα και να ενταχθώ έτσι πιο εύκολα και γρήγορα σε μια διαφορετική κοινωνία.». Αποδεικνύεται έτσι πόσο πολύ τον βοήθησε τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο το σχολείο.

Ο δεύτερος ερωτηθείς είχε κι εκείνος την ίδια άποψη. Είπε χαρακτηριστικά «Μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας ήρθα πιο κοντά στον πολιτισμό της Ελλάδας . Μέσω της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας μου δόθηκε η ευκαιρία της αλληλεπίδρασης με άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και της ανταλλαγής εμπειριών και γνώσεων.»

Η τρίτη ερωτηθείσα ήρθε να προσθέσει πάνω στο θέμα αυτό μια παρόμοια άποψη. Ειδικότερα σχολίασε δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στη συμβολή των εκπαιδευτικών «Στην αρχή ήταν πολύ δύσκολο για μένα, αλλά με την καθημερινή επαφή με τους Έλληνες, σίγα- σιγά εντάχθηκα στην κοινωνία σας. Οι δάσκαλοι δεν με έβλεπαν σαν ξένο πρόσωπο, με μάθαιναν και με φρόντιζαν σαν όλα τα άλλα παιδιά.»

Έπειτα, οι απαντήσεις που ακολουθούν προέρχονται από μαθητές που φοιτούν στην πόλη του Βόλου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο τέταρτος συμμετέχων του τρίτου άξονα, που έχει καταγωγή από την Αλβανία σχολίασε «Με έχει βοηθήσει σχετικά με τη γλώσσα. Το σχολείο με βοήθησε με τη γλώσσα και αυτό έχει συμβάλει στο να έρθω πιο κοντά στον ελληνικό πολιτισμό.»

Ο πέμπτος κι εκείνος με την ίδια καταγωγή εξήγησε τη δική του οπτική γωνία λέγοντας πως «Έχει συμβάλει. Σε γιορτές και σχολικούς αγώνες. Δύσκολο όμως λόγω γλώσσας και κουλτούρας. Και χωρίς παρέα, εξαιτίας κυρίως τη έλλειψης επικοινωνίας, αφού δεν μπορούσαμε να συνεννοηθούμε.»

Η έκτη ερωτηθείσα σχολίασε «Το σχολείο με έχει βοηθήσει στο να μπορώ να μάθω τη γλώσσα, ώστε να μπορώ να συνεννοούμαι με τους γύρω μου και με έχει βοηθήσει επίσης να αντιληφθώ την κοινωνία πώς συμπεριφέρεται και πώς δρα.»

Η έβδομη συμμετέχουσα είπε πως θα μπορούσε να υπάρξει μεγαλύτερη προσπάθεια από το σχολείο. Ειδικότερα, σχολίασε πως «στην πατρίδα μου δε πήγαινα σχολείο, αλλά ήξερα καλά την γλώσσα. Ναι, με βοήθησαν στην Ελλάδα. Θα μπορούσε και παραπάνω, κυρίως όσον αφορά τη σχέση μου με τους άλλους ανθρώπους.»

Προκύπτει το συμπέρασμα λοιπόν πως το σχολείο είναι εκείνο που έδωσε στους μαθητές αυτούς τα περισσότερα εφόδια, αλλά και τους βοήθησε να μάθουν τη γλώσσα,

πράγμα που αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα για την ένταξή τους. Μέσα από το σχολείο μπόρεσαν, κατά γενική ομολογία, να έρθουν σε επαφή με τον πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα του τόπου, αλλά και την ιστορία του. Η εκπαίδευση είναι εκείνη που πρόσφερε αλληλεπίδραση και γνώση εξαιτίας της συναναστροφής των ατόμων αυτών με άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

2^η ερώτηση:

Η ερώτηση αυτή σχετίζεται με τις δυσκολίες που συνάντησαν ερχόμενοι στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον οι μαθητές. «Ποιες ήταν οι δυσκολίες που συναντήσατε όσον αφορά τις διαφορές ανάμεσα στα δύο πολιτισμικά περιβάλλοντα;»

Ο πρώτος συμμετέχων είπε «Στα πρώτα χρόνια υπήρχε ξενοφοβία, ρατσισμός, μη αποδοχή από τους συνομήλικους μου, έλλειψη επικοινωνίας. Μου ήταν δύσκολο να προσαρμοστώ σε ένα καινούργιο περιβάλλον, με διαφορετική κουλτούρα. Είχα επίσης δυσκολία στην επικοινωνία επειδή δεν ήξερα τη γλώσσα.»

Ο δεύτερος σχολίασε επίσης τη δυσκολία που αφορά κυρίως στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. «Μια βασική δυσκολία ήταν η γλώσσα, η οποία με κράτησε μακριά από τη σύναψη φιλικών σχέσεων. Μάλιστα, δεν υπήρχε η δυνατότητα να μάθω τη γλώσσα γρήγορα. Παρακολουθούσα αρχαία ελληνικά χωρίς να ξέρω καν τα νέα ελληνικά.»

Η τρίτη γυναίκα εξήγησε τις δυσκολίες που αντιμετώπισε λέγοντας «Το μεγαλύτερο πρόβλημα μου ήταν η γλώσσα. Η ελληνική είναι μια πάρα πολύ δύσκολη γλώσσα. Έχω δεχτεί ότι ποτέ στη ζωή μου δεν θα την μάθω τόσο καλά όσο οι Έλληνες. Ποτέ. Κατά δεύτερον, είναι ο τρόπος σκέψης. Μεγαλώνοντας, κατάλαβα πόσο διαφορετικοί είμαστε στον τρόπο σκέψης. Σε πολλά θέματα, είστε πιο ανοιχτοί, ενώ εμείς δεν το καταλαβαίνουμε, ζούμε, να το πω ξεκάθαρα, ακόμα σε μια κλειστή κοινωνία.»

Ύστερα οι μαθητές σχολίασαν κι εκείνοι τις δυσκολίες που βιώνουν τώρα φοιτώντας σε σχολεία του Βόλου. Αρχικά, ο τέταρτος ερωτηθείς, δίνοντας μεγάλη έμφαση στη δυσκολία εκμάθησης της γλώσσας, εξήγησε ότι «Η γλώσσα, την οποία ακόμα μαθαίνω, ήταν αρκετά δύσκολη στην εκμάθηση. Στην αρχή στο σχολείο με έβλεπαν διαφορετικά και με κοροϊδευαν που δεν ήξερα τη γλώσσα.»

Ακόμα, ο πέμπτος μαθητής εξήγησε πως πέρα από τη γλώσσα, την οποία τη συμπεριέλαβε στις δυσκολίες του, υπήρχε πολύ μεγάλη διαφοροποίηση και απόκλιση ως προς τα διαφορετικά ήθη και έθιμα του νέου τόπου. Ειδικότερα είπε «Η γλώσσα. Επίσης, δεν υπήρχε κανένας συγγενής στην Ελλάδα και αισθανόμασταν εντελώς διαφορετικοί από όλους τους άλλους. Τα ήθη, τα έθιμά μας, ο τρόπος ζωής μας. Όλα ήταν διαφορετικά.»

Η έκτη ερωτηθείσα στη συνέχεια θέλησε να αναφέρει ως μοναδική δυσκολία που συνάντησε τη γλώσσα «Η γλώσσα με δυσκόλεψε» μη θέλοντας να προσθέσει κάτι άλλο.

Τέλος, η έβδομη μαθήτρια ανέφερε ως δυσκολία εξαιτίας της πολιτισμικής διαφοροποίησης, τον τρόπο ντυσίματός της, που οι συμμαθητές της τον θεωρούσαν

διαφορετικό. «Όταν είχα έρθει από Γεωργία μερικά παιδιά δεν έκαναν παρέα μαζί αλλά μετά ήρθαν πιο κοντά μου. Με θεωρούσαν ξένη. Και ίσως να κορόιδευαν τον τρόπο ντυσίματός μου.»

Εκείνο που «ψηφίστηκε» ομόφωνα από τους συμμετέχοντες του τρίτου άξονα ήταν πως η μεγαλύτερη από όλες τις δυσκολίες ήταν η γλώσσα. Κατά γενική ομολογία η γλώσσα αποτελεί μια μεγάλη δυσκολία για τους ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Αναφέρθηκε επίσης πως δυσκολία αποτέλεσε και η μη ανοχή στο διαφορετικό, ο ρατσισμός και η ξενοφοβία. Αυτή η διαφορά σε πολιτισμικό επίπεδο στάθηκε κάποιες φορές η αφορμή για να αισθανθούν οι μαθητές πως πρέπει να προσπαθήσουν περισσότερο για να μπορέσουν να γίνουν μέρος του συνόλου και του νέου πολιτισμικού περιβάλλοντος.

3^η ερώτηση:

Η ερώτηση αυτή είναι συνέχεια της προηγούμενης, προκειμένου να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους το σχολείο βοήθησε στις προαναφερθείσες δυσκολίες. Πιο αναλυτικά, ο πρώτος συμμετέχων με το σχολείο του τόνισε την ανθρωπιστική αξία του σχολείου «Το σχολείο βοήθησε γιατί έμαθε και σε μένα αλλά και στα υπόλοιπα παιδιά ότι είναι όμορφη η πολυχρωμία και μας δίδαξε ότι πρέπει να αποδεχόμαστε τη διαφορετικότητα και να σεβόμαστε το καινούργιο.»

Έπειτα, ο δεύτερος ερωτηθείς πρόσθεσε «Το σχολείο με έφερε κοντά με άτομα από διαφορετικές χώρες και μέσω της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας με βοήθησε στο να επικοινωνώ μαζί τους.»

Η τρίτη συμμετέχουσα της έρευνας συμφώνησε με τους προηγούμενους λέγοντας «Εννοείται, εκεί έμαθα τα περισσότερα πράγματα.»

Ο τέταρτος ερωτηθείς εξήγησε πως «Με βοήθησε, επειδή γνώρισα ανθρώπους. Με είχαν βοηθήσει επίσης πολύ οι δάσκαλοί μου, προκειμένου να με κάνουν να αντιληφθώ τις γιορτές και τις εκδηλώσεις. Δεν υπήρχε βέβαια ο απαραίτητος χρόνος ανάμεσα στα μαθήματα, προκειμένου να μπορέσω να τα μάθω όλα σωστά και να τα προλαβαίνω, αλλά τουλάχιστον υπήρχε θέληση.»

Ο πέμπτος συμμετέχων εξήγησε ότι «σε γενικές γραμμές το σχολείο βοήθησε. Η βοήθεια αυτή ήταν σε πρακτικά ζητήματα περισσότερο, όπως για παράδειγμα στο να μάθω τη γλώσσα. Αλλά σε άλλες όχι. Δεν έγινε κάποια προσπάθεια από το ίδιο το σχολείο, για να αισθανθώ άνετα και κομμάτι του συνόλου. Ευτυχώς ήρθα από το δημοτικό εδώ.»

Η έκτη ερωτηθείσα εξήγησε πως το σχολείο τη βοήθησε διότι, «μέσα στο σχολείο και τους ανθρώπους μπόρεσα να μάθω πολλά. Έμαθα πράγματα που αφορούν τα μαθήματα αλλά και λεπτομέρειες για τη ζωή των ανθρώπων εδώ. Αυτό με έφερε πιο κοντά τους.»

Τέλος η τελευταία μαθήτρια είπε «Ναι, το σχολείο βοήθησε, διότι μάς έφερε όλους πιο κοντά, επειδή περνούσαμε καθημερινά χρόνο μαζί. Ευτυχώς που τουλάχιστον έγινε κάτι καλό, όμως δεν ήταν καθόλου εύκολο, καθώς υπήρχαν πάρα πολλές

προκλήσεις κάθε μέρα. Χωρίς το σχολείο όμως θα αργούσα πάρα πολύ να καταλάβω τη νοοτροπία των ανθρώπων εδώ και να την ακολουθήσω κι εγώ.»

Οι συμμετέχοντες απάντησαν πως η εκπαιδευτική διαδικασία τους βοήθησε. Σε πρώτη φάση η βοήθεια αυτή ήταν πρακτική, αφού δόθηκε έμφαση στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Σε μια δεύτερη φάση, φάνηκε από τις απαντήσεις πως το σχολείο συγκεκριμένα αποτέλεσε πολύτιμο αρωγό στη διαδικασία της ένταξης όσον αφορά το ζήτημα της κοινωνικοποίησης και της εξοικείωσης με τον ελληνικό πολιτισμό και τον ελληνικό τρόπο ζωής, δεδομένου του ότι το σχολείο είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας. Εκείνο που πρέπει να αναφερθεί είναι πως κάποιοι από τους μαθητές ανέφεραν πως δεν επρόκειτο για μια συγκροτημένη και ιδιαίτερη προσπάθεια από το σχολείο. Μάλιστα, παρά τη θετική εντύπωση που είχαν, εντέλει σχολιάστηκε πως δεν υπήρχε κάποια ιδιαίτερη μέριμνα.

4^η ερώτηση:

Στην ερώτηση αυτή κατέστη σαφές το αν μπόρεσαν οι άνθρωποι να εκφράσουν τον δικό τους πολιτισμό, αν δηλαδή η χώρα προορισμού τους το επέτρεψε. «Σε ποιον βαθμό το σχολείο σας έχει φέρει κοντά με τον πολιτισμικό χαρακτήρα της χώρας προορισμού σας; (υπήρχαν οι ευκαιρίες για ανάδειξη του δικού σας πολιτισμού; Αν ναι, τι ευκαιρίες;))»

Ο πρώτος ερωτηθείς εξηγεί πως του δόθηκε αυτή η ευκαιρία και κατόρθωσε να επικοινωνήσει πολλές φορές σχετικά με τη χώρα του «το σχολείο και η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας με βοήθησαν να μάθω και να καταλάβω την ελληνική κοινωνία, τον τρόπο που λειτουργεί και να αποδεχτώ τις διαφορές μας. Επίσης, μου δόθηκε η ευκαιρία να επικοινωνήσω με τους συμμαθητές μου ήθη και έθιμα του δικού μου τόπου, όπως, παραδείγματος χάριν, τον εορτασμό του ραμαζανιού. Σε διάφορες συζητήσεις στην τάξη, μου δόθηκε η ευκαιρία να μιλήσω για τον τρόπο ζωής, τις δυσκολίες, τα προβλήματα αλλά και τις ομορφιές της χώρας μου.»

Ο δεύτερος μετανάστης που ρωτήθηκε, δεν είχε την ίδια άποψη με τον προηγούμενο, εξηγώντας ότι το σχολείο, αλλά και η κοινωνία δεν του άφησε πολλά περιθώρια έκφρασης των χαρακτηριστικών του. Χαρακτηριστικά είπε «δεν υπήρχαν πολλές ευκαιρίες ανάδειξης των πολιτισμικών χαρακτηριστικών της χώρας μου. Η μόνη ευκαιρία ήταν σε μια ζήτηση γύρω από τα τοπικά παραδοσιακά φαγητά.»

Ύστερα, η τρίτη συμμετέχουσα συμφωνεί κι εκείνη πως δεν υπήρξαν πολλές φορές που να είχε τη δυνατότητα να εκφράζει τα δικά της πολιτισμικά γνωρίσματα, ενώ η μόνη προσπάθεια που γινόταν από τους γύρω της, ήταν για αφομοίωση. Είπε πως «μπορώ να πω αρκετά κοντά. Έχω λάβει ελληνική εκπαίδευση, πήγαινα σε δημόσια σχολεία και τώρα είμαι σε ελληνικό πανεπιστήμιο. Οι φίλοι μου είναι όλοι Έλληνες. Καθημερινά μιλάω ελληνικά. Ασχολούμαι και με την ελληνική γλώσσα. Μερικές φορές δρω, διασκεδάζω, σκέφτομαι με τον ελληνικό τρόπο και μερικές φορές με τον δικό μου. Με μπερδεύουν αρκετά, αλλά είναι όμορφο.

Θυμάμαι στο σχολείο, είχα την ευκαιρία να παρουσιάσω την χώρα μου αλλά ήταν πολύ λίγες οι ευκαιρίες.»

Έπειτα, αξίζει να αναφερθούν οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές. Αναλυτικότερα, οι τέσσερις μαθητές που διερωτήθηκαν έχουν παρόμοιες απόψεις. Πιο συγκεκριμένα, ο τέταρτος ερωτηθείς σχολίασε πως δεν του έχει δοθεί καμία ευκαιρία και πως ουσιαστικά η εκπαίδευση δεν είναι διαπολιτισμικά προσανατολισμένη. Αναφέρει «δεν μού έχει δοθεί καμία ευκαιρία να δείξω τον πολιτισμό μου. Μόνο προσπαθούν όλοι να με κάνουν να ακολουθήσω τα ήθη, τα έθιμα και τον πολιτισμό της Ελλάδας. Δεν μού δίνεται κιόλας ευκαιρία, με τον τρόπο που γίνονται τα μαθήματα.»

Έρχεται να προστεθεί εδώ μια παρόμοια άποψη του πέμπτου ερωτηθέντος. Μάλιστα, είπε πως δεν του επιτρέπεται να εκφράζεται όπως θέλει. «Ποτέ. Είναι το μεγάλο μου παράπονο, ότι ποτέ δεν μπορώ να εκφραστώ όπως θέλω, αλλά μόνο όπως με αναγκάζει το σχολείο π. χ., επειδή έτσι κάνουν και οι υπόλοιποι»

Η έκτη ερωτηθείσα είχε αντίθετη άποψη και εξήγησε πως κάποιες φορές της έχει δοθεί η ευκαιρία να μιλήσει για τον δικό της πολιτισμό, χωρίς να είναι μοναδικός ο στόχος της ένταξης και της αφομοίωσης. «ναι, μέσα στο σχολείο και τους ανθρώπους μπόρεσα να μάθω πολλά. Υπήρχαν φορές που μπορούσα να μιλήσω για το ποια είμαι πραγματικά και για το τι συνήθειες έχω στο σπίτι μου. Για εμένα ήταν διαφορετικό το πώς φερόμουν στο σπίτι σε σχέση με το σχολείο. Ευτυχώς γίνονταν συζητήσεις, εκδηλώσεις. Εκεί μιλούσα για φαγητά του τόπου μου, για μουσική, ήθη και έθιμα. Βέβαια, αυτό δεν έγινε πολλές φορές. Περισσότερο έγινε στο δημοτικό που ήμουν.»

Τέλος η έβδομη ερωτηθείσα είπε ότι δεν της δόθηκαν πολλές ευκαιρίες να εκφράσει τις δικές της πολιτισμικές αξίες. Μάλιστα, εξήγησε «δεν νομίζω ότι ενδιαφέρθηκε κανείς να ασχοληθεί με τον δικό μου πολιτισμό. Μόνο για να μάθω καλά την ελληνική γλώσσα υπήρχε μέριμνα.»

Όσον αφορά το πρώτο σκέλος της ερώτησης οι συμμετέχοντες του τρίτου άξονα συμφώνησαν πως δόθηκε πολύ μεγάλη έμφαση στο πώς θα κατακτήσουν την ελληνική γλώσσα και στο πώς θα μπορέσουν να αντιληφθούν τον ελληνικό πολιτισμό και να έρθουν σε επαφή μαζί του. Η εκπαίδευση και το σχολείο έπαιζαν καθοριστικό ρόλο στο συγκεκριμένο ζήτημα, πράγμα που επιβεβαιώνεται και από τους μαθητές που πλέον έχουν φύγει από τη μαθητική ζωή. Από την άλλη πλευρά, όλοι συμφώνησαν στην απάντηση που δόθηκε στο δεύτερο σκέλος. Οι περισσότεροι σχολίασαν αρνητικά τις ευκαιρίες που έχουν δοθεί αναφορικά με την έκφραση του δικού τους πολιτισμού. Τις περισσότερες φορές δεν δόθηκαν ευκαιρίες για ανάδειξη των δικών τους πολιτισμικών χαρακτηριστικών, εκτός από λίγες περιπτώσεις, κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

5^η ερώτηση:

Μέσω της πέμπτης ερώτησης έγινε προσπάθεια να γίνει γνωστό αν υπάρχει κάτι που να λείπει από τους μαθητές που κατάγονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. «Τι είναι αυτό που σας λείπει και θα θέλατε να υπάρχει περισσότερο στη χώρα αυτή;»

Ο πρώτος συμμετέχων μίλησε σχετικά με αυτό τονίζοντας κυρίως τις ρατσιστικές συμπεριφορές που λαμβάνει «Πιστεύω ότι αυτή η χώρα έχει κάνει πολλά βήματα για να εξαλειφθεί η ξеноφοβία και ο ρατσισμός αλλά θα ήθελα να δίνονται περισσότερες ευκαιρίες σε κάποιον από διαφορετικό πολιτισμό να ενσωματωθεί στην ελληνική κοινωνία.»

Ο δεύτερος συμμετέχων τόνισε μέσω της απάντησής του την ανάγκη του για την ύπαρξη της διαπολιτισμικότητας πιο έμπρακτα. «Θα ήθελα να υπάρχουν περισσότερες ευκαιρίες να μοιραστώ τις εμπειρίες μου και τα ενδιαφέροντα μου στο σχολείο. Επίσης, θα ήθελα να υπάρχουν μαθήματα για τις διαφορετικές θρησκείες, ώστε να αναπτυχθεί ο σεβασμός προς όλες τις θρησκείες και προς τη δική μου.»

Έπειτα, η τρίτη συμμετέχουσα τόνισε πως θα ήθελε να υπάρχει «μεγαλύτερη αποδοχή στο διαφορετικό χωρίς αδιάκριτα βλέμματα», γεγονός που εγείρει πολλούς προβληματισμούς σχετικά με το γεγονός πως ακόμα δεν έχει γίνει δυνατό να εξαλειφθεί ο ρατσισμός.

Στη συνέχεια, οι απαντήσεις των παιδιών έχουν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον. Ο τέταρτος ερωτηθείς είπε «Δεν μου λείπει τίποτα, έχω συνηθίσει εδώ. Δεν υπάρχει τίποτα που να θέλω να αλλάξω. Έχω μάθει τη γλώσσα και έχω αρκετή εξοικείωση.»

Ο πέμπτος μαθητής εξέφρασε τη δυσκολία του και το ότι του λείπει η πατρίδα και οι συνήθειες του μέσα από τον δικό του πολιτισμό. «Οι συγγενείς μου και η κουλτούρα της χώρας μου, της Αλβανίας. Οι γιορτές, τα τραγούδια. Επίσης, τα ξαδέλφια μου πιο πολύ και τα φαγητά τους.

Η έκτη συμμετέχουσα «Να μπορώ να εκφράζομαι ελεύθερα, γι' αυτό μου λείπουν οι φίλοι μου από την Αλβανία αλλά και οι συγγενείς μου.»

Τέλος, η τελευταία ερωτηθείσα της έρευνας είπε «Δεν ξέρω. Ίσως κάποιες φορές νιώθω λίγο μπερδεμένη. Κυρίως επειδή σκέφτομαι σε άλλη γλώσσα και αισθάνομαι ακόμα και τώρα διαφορετική σε σχέση με τους άλλους. Θα ήθελα να υπάρχει η γλώσσα (γεωργιανή) περισσότερο στην καθημερινότητά μου, για να νιώθω ο εαυτός μου.»

Εκείνο που αποτελεί τρομερή διαπίστωση είναι πως όλοι οι ερωτηθέντες απάντησαν πως τους λείπει να μπορούν να εκφράζουν περισσότερο τον δικό τους πολιτισμό. Μέσα από αυτή την ομόφωνη απάντηση καθίσταται σαφές πως η διαπολιτισμικότητα δεν έχει ακόμα επιτευχθεί και πως χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια για να γίνει κάτι τέτοιο. Ανέφεραν πως τους λείπει η κουλτούρα τους, η χώρα τους, τα ήθη και τα έθιμά τους, αλλά και η ελευθερία έκφρασης της θρησκείας τους. Με λίγα λόγια το να μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα.

6^η ερώτηση:

«Σκέφτεστε να μείνετε εδώ η να φύγετε στο εξωτερικό; Αν φύγετε στο εξωτερικό για ποιους λόγους;» η ερώτηση αυτή τέθηκε, προκειμένου να γίνει γνωστό το αν και κατά

πόσο οι νέοι άνθρωποι θα επέλεγαν να μείνουν στην Ελλάδα και άρα αν η χώρα προορισμού τους προσφέρει ένα κατάλληλο περιβάλλον.

Στην ερώτηση αυτή ο πρώτος συμμετέχων είπε: «σκέφτομαι να μείνω στην Ελλάδα επειδή μου αρέσει η ζωή εδώ, έχω μάθει αρκετά καλά τη γλώσσα, μπορώ και επικοινωνώ άνετα με τους συνανθρώπους μου, έχω ενταχθεί στην κοινωνία και πιστεύω ότι θα έχω ένα καλό μέλλον σ' αυτόν τον τόπο.», γεγονός που αποδεικνύει πως η Ελλάδα τον έχει βοηθήσει και έχει επιτευχθεί μια ουσιαστική ένταξη.

Ο δεύτερος που διερωτήθηκε, απάντησε πως «δεν το έχει σκεφτεί ακόμα και πως αν βρει δουλειά στο εξωτερικό, θα φύγει, επειδή έχει ακούσει πως στο εξωτερικό είναι καλύτερα και δίνονται περισσότερες ευκαιρίες.»

Η τρίτη ερωτηθείσα σχολίασε «δεν ξέρω ακόμη. Αλλά μάλλον θέλω να μείνω εδώ. Βλέπω και τα κακά της και τα καλά της. Και αυτό που με ελκύει περισσότερο σε αυτή την χώρα είναι η ελευθερία, κάτι που λείπει κατά κάποιον τρόπο στην χώρα μου.» Παρόλο, λοιπόν που η συγκεκριμένη συμμετέχουσα ανέφερε σε ορισμένα σημεία προηγούμενως, κάποια προβλήματα που έχει να αντιμετωπίσει με τον ερχομό της στη χώρα μας, τελικά καταλήγει πως μάλλον περισσότερα είναι τα θετικά που προσφέρονται και την ωθούν στο να μείνει εδώ, την Ελλάδα.

Από τους μαθητές που διερωτήθηκαν προκύπτει ομόφωνα πως η καλύτερη λύση είναι η μετανάστευση σε χώρες του εξωτερικού για ένα καλύτερο μέλλον. Μάλιστα, ο τέταρτος ερωτηθείς σχολίασε «σκέφτομαι να πάω στο εξωτερικό για δουλειά. Έχει πιο πολλές ευκαιρίες και πιο πολλούς ξένους και μετανάστες. Επίσης, τυχαίνει να έχω και συγγενείς στην Αγγλία και τη Γερμανία.»

Επίσης, παρόμοια άποψη είχε και ο πέμπτος μαθητής. «Ναι, γιατί ήθελα από μικρός να φύγω. Έχω ακούσει πολύ καλά σχόλια για τη ζωή στο εξωτερικό. Σίγουρα θα ψάξω να βρω ένα περιβάλλον καλύτερο για εμένα κάπου έξω από την Ελλάδα. Με μεγαλύτερη οικονομική άνεση, αποδοχή της κουλτούρας μου και κοντά στους συγγενείς μου. Οι συγγενείς μου είναι στην Αμερική.

Η έκτη ερωτηθείσα είπε: «η αλήθεια είναι ότι στο εξωτερικό θα πάω για δουλειά γιατί έχει πιο πολλές ευκαιρίες. Μαθαίνω για ιδανικότερες συνθήκες στο εξωτερικό, από τον αδερφό μου που έχει φύγει εκεί ως μετανάστης.»

Τέλος, η έβδομη συμμετέχουσα είπε: «θα έφυγα για δουλειά και να μάθω άλλες γλώσσες. Πιστεύω ότι σε άλλες χώρες ίσως είναι πιο εύκολα τα πράγματα. Βέβαια, κι εκεί θα δυσκολευτώ μέχρι να με δεχτούν.» δίνοντας με αυτό το σχόλιο την αίσθηση πως αισθάνεται μειονεκτικά σε σχέση με τους ανθρώπους που ζουν στην ίδια χώρα από την οποία κατάγονται.

Από τους επτά (7) ερωτηθέντες οι δύο (2) απάντησαν πως θα έμεναν εδώ, ενώ οι υπόλοιποι (5) εξέφρασαν την επιθυμία τους να φύγουν στο εξωτερικό. Έχουν την ανάγκη να φύγουν, διότι έχουν μάθει πως θα έχουν περισσότερες ευκαιρίες εκεί τόσο οικονομικά όσο και από την άποψη της μεγαλύτερης αποδοχής τους ως μετανάστες.

7^η ερώτηση:

«Είναι η εκπαίδευση διαπολιτισμικά προσανατολισμένη με στόχο την ένταξη-αφομοίωση ή συμβάλει έτσι ώστε ο καταγόμενος από αλλού να μπορέσει να κρατήσει τα δικά του στοιχεία;» Πρόκειται για μια ερώτηση κλειδί, η οποία συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Ο πρώτος συμμετέχων έκανε λόγο για τη σημασία που έχει η εκπαίδευση στην εκμάθηση της γλώσσας. «Πιστεύω ότι η εκπαίδευση στην Ελλάδα βοηθά εμάς τους αλλοδαπούς μαθητές να ενταχθούμε γρήγορα στην κοινωνία και μέσα από το μάθημα της γλώσσας να μπορέσουμε να καταλάβουμε την κουλτούρα αυτού του τόπου και να γίνουμε κι εμείς κομμάτι του. Δεν υπήρχαν πάρα πολλές ευκαιρίες έτσι ώστε να μπορέσουμε να εκφράσουμε τα δικά μας πολιτισμικά στοιχεία. Κυρίως, μιλάμε ακόμα για ένα σύστημα, το οποίο θέλει να σε αφομοιώσει αν γίνεται πλήρως. Εγώ ευτυχώς που έλαβα την εκπαίδευση, έτσι ώστε να μπορέσω να είμαι κομμάτι αυτής της κοινωνίας, αλλά δυστυχώς δεν υπάρχει η πολυτέλεια να εκφράσουμε τη δική μας κουλτούρα.»

Ο δεύτερος συμμετέχων ανέφερε κι εκείνος την άποψή του σχετικά με αυτό και είπε πως «το εκπαιδευτικό σύστημα δεν βοηθά στην ανάδειξη και διατήρηση των πολιτισμικών μου χαρακτηριστικών. Αντίθετα, στόχο έχει την αφομοίωση τους στον πολιτισμό της χώρας αυτής. Είναι λογικό να μας προετοιμάζει έτσι ώστε να γίνουμε κομμάτι αυτής της χώρας, αλλά είναι σαν να ξεχνάει τις δικές μας ανάγκες.»

Η τρίτη συμμετέχουσα εξήγησε ότι «βρίσκομαι σε ένα ξένο τόπο. Έχει δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Το σχολείο έχει λάβει την ευθύνη να εκπαιδεύσει τους μελλοντικούς πολίτες της χώρας, ωστόσο η καλύτερη επιλογή θα ήταν για μένα περισσότερο ένταξη-αφομοίωση. Και στο άλλο κομμάτι, παίζει μεγάλο ρόλο η οικογένεια, η οποία είναι εκείνη που θα διατηρήσει τα διάφορα πολιτισμικά γνωρίσματα.»

Ύστερα, ο πρώτος από τους μαθητές που ρωτήθηκαν, δηλαδή ο τέταρτος συμμετέχων στη διαδικασία εξέφρασε κι εκείνος την άποψή του σχετικά με αυτό το θέμα της μη εφαρμογής της διαπολιτισμικότητας. Είπε, μάλιστα, πως «το σχολείο δεν τον αφήνει να κρατήσει τα δικά του στοιχεία, και πως απλώς έχει μάθει τα ελληνικά.» πρόσθεσε επιπλέον ότι «δεν συμβάλλει η εκπαίδευση έτσι ώστε ο καταγόμενος από αλλού να μπορέσει να κρατήσει τα δικά του στοιχεία. Απλώς σε προετοιμάζει και σε διαμορφώνει για να γίνεις κομμάτι αυτής της κοινωνίας.»

Έπειτα ο πέμπτος συμμετέχων ανέφερε πως «είναι τέτοιο το εκπαιδευτικό σύστημα που δεν σε αφήνει να κρατήσεις τα δικά σου ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Έχω ξεχάσει την μητρική μου γλώσσα δε μπορώ να γράψω και να μιλήσω. Από τη μία αυτό είναι θετικό, διότι γίνεται κανείς πιο εύκολα μέρος της κοινωνίας, αλλά από την άλλη είναι άσχημο, διότι δεν δίνεται η δυνατότητα για αποδοχή.»

Η έκτη συμμετέχουσα δήλωσε πως «ο καταγόμενος από αλλού δεν μπορεί να κρατήσει τα δικά του στοιχεία είναι ωραίο να μαθαίνεις για τους άλλους αλλά δεν χρειάζεται να είμαστε όλοι ίδιοι, εγώ για παράδειγμα έχω άλλη θρησκεία που δεν αναφέρονται ποτέ οι παραδόσεις της.» δηλώνοντας κι εκείνη τη δυσарέσκειά της σχετικά με την εκπαίδευση και τη συμβολή της.

Η έβδομη συμμετέχουσα εξήγησε πως «η εκπαίδευση καλώς ή κακώς έχει ως στόχο την αφομοίωση και την ένταξη. Δεν δίνεται καθόλου έμφαση στην ανάδειξη των δικών μας γνωρισμάτων. Γνωρίζω την έννοια της διαπολιτισμικότητας και δεν θεωρώ ότι έχει επιτευχθεί, αλλά γίνονται βήματα προς αυτή την κατεύθυνση.»

Στην κρίσιμη αυτή ερώτηση σχετικά με το αν είναι η όχι η εκπαίδευση διαπολιτισμικά προσανατολισμένη, ομόφωνα οι ερωτηθέντες απάντησαν πως δεν είναι. Μάλιστα, έγινε αναφορά σχετικά με το ότι δεν δίνεται έμφαση στην ανάδειξη των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μαθητών. Το πρωταρχικό μέλημα της χώρας είναι η ενσωμάτωση και η αφομοίωση των ανθρώπων, ενώ, σύμφωνα με τις απαντήσεις, δεν δίνεται καθόλου βάση στα ιδιαίτερα πολιτισμικά γνωρίσματα του καθενός. Η οικογένεια των μεταναστών είναι η μόνη που μπορεί να μεριμνήσει γι' αυτό.

8^η ερώτηση:

«Πιστεύετε ότι ο Βόλος προσφέρει δραστηριότητες και ευκαιρίες, που συμβάλουν στην ομαλή ένταξή σας στην κοινωνία, χωρίς να σας απομακρύνει ταυτόχρονα από τον πολιτισμό σας;» μια ερώτηση που διεξήχθη σε όλες τις ομάδες κατά κύριο λόγο, προκειμένου να διερευνηθεί το εάν και κατά πόσο χρειάζονται ορισμένες αλλαγές στην πόλη του Βόλου, έτσι ώστε να επιτευχθεί η διαπολιτισμικότητα.

Ο πρώτος ερωτηθείς σχολίασε θετικά τη συγκεκριμένη ερώτηση. Μίλησε για το πόσο πολύ τον έχει βοηθήσει η πόλη του Βόλου στη ζωή του. Εξέφρασε μάλιστα την θετική του εντύπωση λέγοντας ότι «Πιστεύω ότι ο Βόλος είναι μία πόλη που δίνει ευκαιρίες σε ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς και δεν υπάρχει τόσο έντονη ξενοφοβία και ρατσισμός. Προσωπικά είχα μια καλή υποδοχή και βοήθεια από την βολιώτικη κοινωνία, βρήκα συμπαραστάτες στην προσπάθειά μου να ασχοληθώ με τον αθλητισμό, που τόσο πολύ επιθυμούσα και ανθρώπους που με βοήθησαν να καταλάβω πόσο σημαντικό είναι να πάω στο σχολείο και να πάρω το απολυτήριο μου. Επίσης, βρέθηκαν άνθρωποι που πίστεψαν σε μένα και βοήθησαν στην επαγγελματική μου αποκατάσταση ως διερμηνέας, πράγμα που με φέρνει πιο κοντά με τον πολιτισμό της πατρίδας μου.»

Ο δεύτερος συμμετέχων, ο οποίος εργάζεται ήδη εδώ σχολίασε πως «Δεν είμαι σίγουρος. Μού έχουν δοθεί ευκαιρίες σίγουρα και αισθάνομαι μεγάλη ασφάλεια. Δεν υπάρχει κάτι το ιδιαίτερο, το οποίο να συνέβαλε, ώστε να μπορώ να εκφράσω τα δικά μου πολιτισμικά γνωρίσματα. Βέβαια, δεν έχω πάει ποτέ σε άλλη πόλη στην Ελλάδα, για να ξέρω.»

Προχωρώντας στην τρίτη συμμετέχουσα είχε κι εκείνη παρόμοια άποψη με τους προηγούμενους δύο ερωτηθέντες. «Ο Βόλος είναι μια σχετικά μικρή πόλη. Οι ευκαιρίες που έχει είναι περιορισμένες. Αλλά έχει τα απαραίτητα. Έχω ακολουθήσει μια πορεία που κάθε μέσος Έλληνας θα ακολουθούσε. Έχω μάθει πιστεύω πολύ καλά την ελληνική νοοτροπία και την έχω «κάπως» αποκτήσει.»

Ύστερα, αναλύοντας όλα όσα ειπώθηκαν από τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έχουμε τα απαραίτητα στοιχεία για να διεξάγουμε ένα συνολικό συμπέρασμα. Μάλιστα, ο τέταρτος ερωτηθείς εξήγησε ότι «υπάρχουν πολλές

δραστηριότητες, αλλά όχι για ανθρώπους από αλλού, ειδικά αν δεν ξέρουν τη γλώσσα. Υπάρχει πρόβλημα γενικότερα. Βέβαια, από την άλλη είχαμε φέρει σε εκδηλώσεις πιο παλιά του σχολείου μας, στο δημοτικό μουσικές και φαγητά του τόπου μας.»

Ο πέμπτος ερωτηθείς εξήγησε πως «με βοήθησε ο Βόλος, επειδή ήμουν σε χωριό στην πατρίδα μου, ενώ εδώ είμαι σε πόλη και έτσι αντιλήφθηκα πολύ μεγάλη διαφορά. Όμως δεν με βοήθησε να κρατήσω τα δικά μου στοιχεία με κάποιον τρόπο. Στην Αλβανία ήμουν άλλος άνθρωπος.»

Η έκτη μαθήτρια εξήγησε ότι «ο Βόλος είναι μία μικρή κοινωνία. Έχω επισκεφτεί από μόνη μου τα μουσεία του αλλά δεν υπάρχει κάποια μέριμνα σχετικά με το να έχω κι εγώ τις ευκαιρίες μου, ώστε να εκφράζω τον πολιτισμό και τη θρησκεία μου. Δεν είναι όλα ιδανικά εδώ, αλλά πιστεύω ότι σε γενικές γραμμές είναι μια χαρά.»

Τέλος, η έβδομη μαθήτρια τόνισε πως «Πιστεύω πως ο Βόλος με έχει βοηθήσει πολύ. Ήμουν σε συλλόγους με παραδοσιακά τραγούδια της χώρας μου και κάναμε χορούς, πράγμα που με βοήθησε σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό.»

Αναφορικά με την πόλη του Βόλου οι εντυπώσεις είναι πολύ καλές. Όλοι οι ερωτηθέντες έχουν σχηματίσει μια αρκετά καλή εικόνα. Μάλιστα, στα θετικά αναφέρουν το γεγονός πως πρόκειται για μια μικρή πόλη και κοινωνία, πράγμα που βοηθάει στο να ενταχθούν ομαλότερα και να γίνουν κομμάτι της κοινωνίας αυτής. Εκείνο που ενδεχομένως να αποτελεί ένα αρνητικό στοιχείο είναι πως δεν προσφέρονται αρκετές δραστηριότητες, ώστε να μπορέσουν να κρατήσουν στοιχεία από τον δικό τους πολιτισμό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1 Αποτελέσματα της διερεύνησης της γνώμης των ερωτηθέντων σχετικά με το κατά πόσο τελικά η διαπολιτισμικότητα έχει επιτευχθεί.

Φτάνει κανείς στο ερώτημα σχετικά με το αν και κατά πόσο έχει επιτευχθεί τελικά η διαπολιτισμικότητα, που είναι και το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας. Μετά από μελέτη όλων των απαντήσεων που δόθηκαν στις συνεντεύξεις, διαπιστώθηκε πως η διαπολιτισμικότητα υπάρχει πλέον στην καθημερινότητα και στον τρόπο σκέψης των ανθρώπων. Πιο αναλυτικά, όπως έχει ειπωθεί παραπάνω, ‘με τον όρο «διαπολιτισμικότητα» αναφερόμαστε τρόπο εκπαίδευσης, μέσω του οποίου αναδεικνύεται η πολιτισμική πολλαπλότητα, κυρίως μιας ομάδας παιδιών, αλλά ταυτόχρονα αναγνωρίζεται και η διαφορετικότητα, η οποία γίνεται αποδεκτή. Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ισότιμη αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ετεροτήτων. Ο σκοπός είναι η απομάκρυνση από κάθε μορφή περιθωριοποίησης και αποκλεισμού, αλλά αντίθετα η έμφαση της καλλιέργειας και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και ικανότητας, έτσι ώστε να μπορέσουν στη συνέχεια οι μαθητές να εξελιχθούν σε ενεργούς πολίτες.’ (Κασίδης, Αποστολίδου, Δουφεζή, 2015)

Από την άλλη, όμως, με όσα όμως διαπιστώθηκαν μέσα από την έρευνα, γίνεται φανερό πως, παρόλο που υπάρχει η θέληση και παρόλο που έχουν τεθεί οι βάσεις προς αυτή την κατεύθυνση, εντέλει δεν έχει γίνει ακόμα η διαπολιτισμικότητα πράξη. Τα παιδιά απάντησαν στην κρίσιμη αυτή ερώτηση σχετικά με το αν είναι η όχι η εκπαίδευση διαπολιτισμικά προσανατολισμένη, πως δεν είναι. Μάλιστα, έγινε αναφορά σχετικά με το ότι δεν δίνεται έμφαση στην ανάδειξη των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μαθητών. Το πρωταρχικό μέλημα της χώρας είναι η ενσωμάτωση και η αφομοίωση των ανθρώπων, ενώ, σύμφωνα με τις απαντήσεις, δεν δίνεται καθόλου βάση στα ιδιαίτερα πολιτισμικά γνωρίσματα του καθενός. Η οικογένεια των μεταναστών είναι η μόνη που μπορεί να μεριμνήσει γι’ αυτό. «Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν βοηθά στην ανάδειξη και διατήρηση των πολιτισμικών μου χαρακτηριστικών. Αντίθετα, στόχο έχει την αφομοίωση τους στον πολιτισμό της χώρας αυτής. Είναι λογικό να μας προετοιμάζει έτσι ώστε να γίνουμε κομμάτι αυτής της χώρας, αλλά είναι σαν να ξεχνάει τις δικές μας ανάγκες.» είπε ένας από τους ερωτηθέντες, όμως η απάντησή του περικλείει όλα εκείνα που είπαν και οι υπόλοιποι, οι οποίοι συμφώνησαν. «Η εκπαίδευση καλώς ή κακώς έχει ως στόχο την αφομοίωση και την ένταξη. Δεν δίνεται καθόλου έμφαση στην ανάδειξη των δικών μας γνωρισμάτων. Γνωρίζω την έννοια της διαπολιτισμικότητας και δεν θεωρώ ότι έχει επιτευχθεί, αλλά γίνονται βήματα προς αυτή την κατεύθυνση.»

‘Ο Essinger (1990) αναφέρει ότι τέσσερις είναι οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: α) Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, δηλαδή το άτομο πρέπει να μάθει να κατανοεί τους άλλους, να βλέπει τα προβλήματα από τη δική τους οπτική και να καλλιεργεί τη συμπάθειά του για αυτούς, β) Εκπαίδευση για αλληλεγγύη, δηλαδή το άτομο καλείται να συνικοδομήσει τη συλλογική συνείδηση, γ) Εκπαίδευση για

διαπολιτισμικό σεβασμό, δηλαδή το άτομο να καλλιεργήσει σεβασμό απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα και δ) Εκπαίδευση για υπέρβαση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης, το άτομο πρέπει δηλαδή να απαλλαγεί από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις.» (Μαλιγκούδη, 2008). Εκείνο, λοιπόν που προκύπτει από όλη την έρευνα είναι πως, θα έλεγε κανείς πως σε ένα θεωρητικό πλαίσιο, όλα αυτά έχουν επιτευχθεί. Όμως στην πραγματικότητα η εκπαίδευση απέχει πολύ από αυτό και δεν το έχει ακόμα κατακτήσει.

Αυτή η παραδοχή προκύπτει και μέσα από τα λόγια των εκπαιδευτικών. «Σίγουρα έχουν αλλάξει τα πράγματα από το παρελθόν. Σίγουρα πλέον έχουν ενταχθεί περισσότερο αυτοί οι όροι στη ζωή μας, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο. Βέβαια, δεν υπάρχει πουθενά καμία οδηγία σχετικά με αυτό το ζήτημα, ούτε υπάρχει κάτι σχετικό στο αναλυτικό πρόγραμμα. Βρίσκεται λοιπόν στην ευχέρεια κάθε φορά του εκάστοτε καθηγητή. Δυστυχώς, αν εξαιρέσει κανείς το μάθημα των θρησκευτικών, σε κανένα άλλο μάθημα δεν δίνεται η δυνατότητα να μπορέσει το σχολείο να έχει μια ευκαιρία να μιλήσει στα παιδιά για τον διαφορετικό αυτό πολιτισμό που φέρουν μαζί τους, ώστε να αισθανθούν άνεση και να νιώσουν κομμάτι του συνόλου μαζί με τα διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους. Τα μαθήματα ασχολούνται μόνο με ζητήματα ελληνικά δυστυχώς. Εξαιτίας λοιπόν του εξετασιοκεντρικού χαρακτήρα του σχολείου, δεν υπάρχει ο χρόνος να ασχοληθεί ο εκπαιδευτικός με ζητήματα πολιτισμικά, που δίνονται για παράδειγμα στην ιστορία, διότι ποτέ δεν προλαβαίνει. Συμπερασματικά αφομοιώνονται χωρίς όμως να εντάσσονται τα διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα των μαθητών από άλλες χώρες.» Γίνεται λοιπόν λόγος για την θέληση να διέπεται η διαδικασία της μάθησης από τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, χωρίς όμως εντέλει αυτό να είναι γίνεται πράξη. Μεγάλη ευθύνη έχει ο τρόπος προετοιμασίας των μαθητών, που τους προπονεί έχοντας ως απώτερο στόχο κάποια εξέταση.

Μέσα από τις ερωτήσεις αυτές προκύπτει πως ο στόχος προς τη διαπολιτισμικότητα μέσα από την εκπαίδευση είναι αρκετά μεγάλος και μακρύς. Χρειάζεται «καθημερινός αγώνας και μεγάλη προσπάθεια» όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε, προκειμένου να επιτευχθεί. Σε σχέση με παλαιότερα, βέβαια υπάρχει στα σχολεία η δυνατότητα να αποτελέσει η εκπαίδευση τον πόλο έκφρασης και συντονισμού των πολιτισμικών γνωρισμάτων των μεταναστών. Τονίζεται μάλιστα πως η διαπολιτισμικότητα βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο στάδιο. Τυπικά θεωρείται προσανατολισμένη η εκπαίδευση, αλλά εξαιτίας του εξετασιοκεντρικού χαρακτήρα του σχολείου, δεν δίνεται ο απαραίτητος χρόνος για να υπάρξει ουσιαστική έμφαση.

Αναφορικά με το αν είναι η όχι η εκπαίδευση διαπολιτισμικά προσανατολισμένη, απάντησαν και οι άνθρωποι που εργάζονται στις δομές. Μίλησαν για ενσωμάτωση, αλλά όχι για διαπολιτισμικότητα. Μέσα από τα λόγια τους διεξάγει κανείς το συμπέρασμα πως η εκπαίδευση κάνει ό,τι καλύτερο μπορεί έχοντας πάντοτε ως στόχο τη διαπολιτισμικότητα. Κοινή είναι η γνώμη πως όντως τα τελευταία χρόνια έχουν αλλάξει τα πράγματα και πως έχει μπει ως προτεραιότητα η ανάγκη για διαπολιτισμικότητα. Στην πράξη, είναι κάτι αρκετά δύσκολο και απαιτητικό, όμως υπάρχει η διάθεση από την πλευρά των εκπαιδευτών. Μάλιστα, από όλα όσα

ειπώθηκαν γίνεται ξεκάθαρο πως γίνονται ορισμένες γιορτές και εκδηλώσεις τόσο στις δομές φιλοξενίας όσο και στα δημόσια σχολεία, γεγονός που ενισχύει τη δυνατότητα των παιδιών να εκφράσουν τον δικό τους πολιτισμό. Πάντα ψάχνουν αφορμές προκειμένου να υπάρξει ισάξια αντιμετώπιση των παιδιών. Ομόφωνα ειπώθηκε πως κανένας δεν μπορεί να απαρνηθεί τα δικά του πολιτισμικά χαρακτηριστικά, και ότι απλώς ίσως στη διαδικασία της ένταξής του, ίσως να τα αφήνουν στην άκρη. Όπως χαρακτηριστικά είπε μία συμμετέχουσα, «τα χαρακτηριστικά τους θα πάρουν προσωρινά ένα άλλο πρόσημο, μια άλλη μορφή, στην ουσία όμως θα μείνουν τα ίδια.»

Φυσικά, κοινή είναι η παραδοχή πως δεν πρόκειται για επιστροφή σε προηγούμενο μοντέλο ένταξης. Μάλιστα, αξίζει να αναφερθεί πως αρχικά το πρώτο μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο μοντέλο που ακολουθήθηκε ήταν το αφομοιωτικό. ‘Το αφομοιωτικό μοντέλο, όπως προκύπτει και από την ετυμολογία της έννοιας «αφομοίωση», στοχεύει στη συμμετοχή ατόμων διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης στην καθημερινή ζωή μιας κοινωνίας, χωρίς όμως να παίζει ρόλο η εθνική τους προέλευση. Εκείνο που προκύπτει ως πόρισμα είναι πως το σχολείο με βάση το συγκεκριμένο μοντέλο, αντιμετωπίζει τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, που προέρχονται από μεταναστευτικές ομάδες ως έλλειμμα και στοχεύει στην αντιστάθμισή του. Βασική ενέργει του σχολείου, αλλά και της κοινωνίας, τότε φαίνεται να είναι η εκμάθηση της γλώσσας αυτής στη χώρα υποδοχής σε συνδυασμό με την εγκατάλειψη της μητρικής γλώσσας των ανθρώπων αυτών, καθώς πλέον δεν χρησιμοποιείται. Το αποτέλεσμα είναι σαφώς αποκαρδιωτικό, διότι η μεταναστευτική ομάδα, ερχόμενη σε επαφή με την επικρατούσα κοινωνική ομάδα, χάνει τα δικά της πολιτισμικά στοιχεία, αναμειγνύεται με την άλλη και κάθε άλλο παρά αφομοιώνεται. Δεν μπορεί πλέον να ξεχωρίσει ως κάτι διαφορετικό. Θα μπορούσε εύκολα να κατακριθεί το μοντέλο αφομοίωσης, διότι ο μετανάστης καταδικάζεται να προσαρμοστεί σε έναν νέο πολιτισμό, εγκαταλείποντας έτσι τον δικό του.’ (Κεσίδου, 2014).

Στη συνέχεια από το 1970 και ύστερα, ο όρος «αφομοίωση» μετεξελίχθηκε στον όρο «ενσωμάτωση». Δεν σημειώνεται, ωστόσο, κάποια ουσιαστική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται στην πράξη η διαφορετικότητα, καθώς και τα διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα που ο κάθε μετανάστης φέρει μαζί του στον τόπο εγκατάστασης. ‘Παρόλο, λοιπόν, που η έμφαση εξακολουθεί να δίνεται ακόμα, -όπως και στο αφομοιωτικό μοντέλο- στη δημιουργία μιας «πολυπολιτισμικά ομοιογενούς» ομάδας, με τον όρο «ενσωμάτωση» υποδηλώνεται η διαπίστωση και η αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας πολιτισμού που δέχεται επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής και ασκεί επίδραση σε αυτήν.’ (Κεσίδου, 2014) Αλλάζουν λοιπόν τα δεδομένα του τρόπου ενσωμάτωσης προς το καλύτερο. Τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και εκείνοι που εργάζονται σε δομές αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές χρησιμοποίησαν κατά πολύ τον όρο «ενσωμάτωση» όταν ήθελαν να αναφερθούν στο αντίθετο από τον όρο «διαπολιτισμικότητα».

Άρα, στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το αν και κατά πόσο είναι η εκπαίδευση διαπολιτισμικά προσανατολισμένη, η απάντηση που δίνεται βρίσκεται κάπου στη μέση. Μας το απάντησαν όλοι οι συμμετέχοντες της έρευνας αρκετά ξεκάθαρα. Έχουν τεθεί οι βάσεις, έχουν γίνει τα απαραίτητα βήματα, όμως δεν έχει επιτευχθεί ακόμα ο στόχος.

Εύλογα θα αναρωτηθεί κανείς το γιατί. Γιατί να μην υπάρχει η δυνατότητα για άμεση εφαρμογή της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση. Η απάντηση δόθηκε από τους ερωτηθέντες και των τριών αξόνων, δηλαδή και από τους εκπαιδευτικούς και από τα άτομα που δουλεύουν στις δομές, αλλά και από τα παιδιά, όταν ερωτήθηκαν σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις ανησυχίες τους και τόνισαν πως δεν μπορεί να επιτευχθεί η διαπολιτισμικότητα εξαιτίας του εξετασιοκεντρικού τρόπου διδασκαλίας των μαθητών. Επίσης, ανέφεραν και τη δυσκολία που μπορεί να υπάρχει επειδή οι ίδιοι οι μαθητές δεν έχουν τη διάθεση για διαπολιτισμική επαφή, εξαιτίας πολλών παραγόντων, όπως τη διαφορετική κουλτούρα τους ή επειδή θα φύγουν στο εξωτερικό.

Οι εργαζόμενοι σε δομές τόνισαν ορισμένες δυσκολίες. Μάλιστα, εξαιτίας της έλλειψης οικονομικών πόρων δεν μπορεί να δοθεί έμφαση στην αξία των πολιτισμικών γνωρισμάτων, αλλά σε βασικές πρακτικές ανάγκες. Επιπλέον, πολλές φορές το έργο της ανάδειξης των γνωρισμάτων αυτών παρακωλύεται από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι, έχοντας ως στόχο να φύγουν στο εξωτερικό, δεν κάνουν καμία προσπάθεια για ένταξη. Ακόμα, ο ρατσισμός και η ξενοφοβία που παρατηρείται σε μια μικρή επαρχιακή πόλη όπως ο Βόλος είναι, όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε, ένας από τους μεγάλους προβληματισμούς, καθώς το γεγονός αυτό αποτελεί τροχοπέδη στην επίτευξη του στόχου της διαπολιτισμικότητας. Αναφέρθηκε ακόμα πως δυσκολία αποτελεί και το γεγονός ότι δεν υπάρχουν διερμηνείς, πράγμα που δεν αφήνει τους ανθρώπους να μπορούν να συνεννοηθούν και πολύ περισσότερο να εκφραστούν στη μητρική τους γλώσσα, άρα εκ των πραγμάτων βρίσκονται πολύ απομακρυσμένοι από την ιδιαίτερη κουλτούρα τους εφόσον δεν μπορούν καν να μιλήσουν τη δική τους γλώσσα, για να εκφράσουν αυτό που θέλουν.

Οι ίδιοι οι μαθητές ανέφεραν πως έχουν σκοπό να φύγουν στο εξωτερικό και πως τους λείπει πολύ και το να είναι μέρος του συνόλου αλλά και το να μπορούν να εκφράζονται. Εκείνο που «ψηφίστηκε» ομόφωνα από τους συμμετέχοντες του τρίτου άξονα ήταν πως η μεγαλύτερη από όλες τις δυσκολίες ήταν η γλώσσα. Κατά γενική ομολογία η γλώσσα αποτελεί μια μεγάλη δυσκολία για τους ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Αναφέρθηκε επίσης πως δυσκολία αποτέλεσε και η μη ανοχή στο διαφορετικό, ο ρατσισμός και η ξενοφοβία. Αυτή η διαφορά σε πολιτισμικό επίπεδο στάθηκε κάποιες φορές η αφορμή για να αισθανθούν οι μαθητές πως πρέπει να προσπαθήσουν περισσότερο για να μπορέσουν να γίνουν μέρος του συνόλου και του νέου πολιτισμικού περιβάλλοντος.

Μέσα από αυτά, φτάνει κανείς στο συμπέρασμα πως πρόκειται για μια εκπαίδευση η οποία είναι σε κάποιους τομείς και σε έναν μικρό βαθμό μονοπολιτισμικά προσανατολισμένη. Αυτός ο προσανατολισμός έχει ως συνέπεια τον περιορισμό της ανάπτυξης της φαντασίας, της περιέργειας και της κριτικής σκέψης ενώ ενθαρρύνει τη μονοδιάστατη προσέγγιση των κοινωνιών και των πολιτισμών μέσα από την άγνοια. Γι' αυτό αναγκαίο είναι να διερευνηθούν οι τρόποι αποδέσμευσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος από τη «μονοπολιτισμική του φυλακή» και να το

ανοίξουμε στις απελευθερωμένες επιδράσεις άλλων πολιτισμικών προοπτικών.(Modgil, Verma, Mallick, Modgil, 1997).

Θα έλεγε κανείς πως στην εποχή μας υπάρχουν στοιχεία που εντάσσουν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά πολύ μέσα στο πολυπολιτισμικό μοντέλο. Μέσα σε ένα πολυπολιτισμικά προσανατολισμένο σύστημα, το παιδί θα είναι σε θέση να ευαισθητοποιηθεί στον ομαδικοσυνεργατικό τρόπο ζωής, στις διαφορετικές κουλτούρες και κοινωνίες. (Modgil, Verma, Mallick, Modgil, 1997).

Άρα μέσα από τη διερεύνηση της γνώμης των εκπαιδευτικών φαίνεται πως δεν ακολουθούνται τα αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πράξη. Φυσικά ακολουθείται το πρώτο αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, διότι όλοι αντιλαμβάνονται την ισότητα που πρέπει να υπάρχει ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς. Στην πράξη όμως αυτό δεν επιτυγχάνεται και μάλιστα, ούτε γίνεται οργανωμένη προσπάθεια γύρω από αυτό, εφόσον ο απώτερος στόχος είναι η ενσωμάτωση και η αφομοίωση. Το ίδιο ισχύει και για τα επόμενα δύο αξιώματα τα οποία διέπουν τη διαπολιτισμικότητα. Το δεύτερο αξίωμα, της αποδοχής της ετερότητας του άλλου, ευτυχώς υπάρχει σε πρώτη φάση, αλλά σε βλέποντάς το από μια άλλη σκοπιά, από τη στιγμή που δεν υπάρχουν τόσες πολλές δυνατότητες στην κοινωνία και στην εκπαίδευση, η ετερότητα αυτή δεν είναι τελικά και τόσο αποδεκτή. Το τρίτο αξίωμα, η αρχή των ίσων ευκαιριών πρεσβεύει τη δυνατότητα του ανθρώπου με διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα , να μπορέσει τα γνωρίσματα αυτά να τα εκφράζει στη καθημερινότητά του. το αξίωμα αυτό, με βάση, όσα προκύπτουν από την έρευνα, δεν τίθεται σε εφαρμογή στην καθημερινή ζωή, γεγονός που φαίνεται από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων. « Ο καταγόμενος από αλλού δεν μπορεί να κρατήσει τα δικά του στοιχεία είναι ωραίο να μαθαίνεις για τους άλλους αλλά δεν χρειάζεται να είμαστε όλοι ίδιοι εγώ πχ έχω άλλη θρησκεία που δεν αναφέρονται ποτέ οι παραδόσεις της.» είπε χαρακτηριστικά η έκτη (6^η) συμμετέχουσα του τρίτου άξονα.

Τέλος, θα έλεγε κανείς πως είμαστε ακόμα στο στάδιο του πολυπολιτισμικού μοντέλου, το οποίο πέρασε από τρεις διαφορετικές φάσεις μέχρι να φτάσει όπως είναι στις μέρες μας. 'Η α' φάση αρχίζει τη δεκαετία του 1970, όπως έχει ήδη προαναφερθεί όπου παρουσιάζονται προσπάθειες για εξάλειψη των «γλωσσικών ελλείψεων» των πολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων. Στη δεύτερη φάση, όπως προαναφέρθηκε, το ενδιαφέρον στρέφεται γύρω από την «υπόθεση του ελλείμματος και της διαφοράς». Τέλος, η τρίτη φάση μάς φέρνει εδώ που είμαστε σήμερα, δηλαδή, σύμφωνα με τον Nieke περιστρέφεται γύρω από τη διαπολιτισμική αγωγή για μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Αυτή η προσέγγιση θεωρείται ως «παιδαγωγική συνέπεια της εξέλιξης της κοινωνίας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.» (Ζωγράφου, 2003). Ο στόχος εξακολουθεί ακόμα να είναι η διαπολιτισμικότητα.

6.2 Ανάδειξη των δυσκολιών που ενδεχομένως υπάρχουν στην πόλη του Βόλου και διερεύνηση τρόπων εξομάλυνσης τους με στόχο την ομαλή διεξαγωγή του έργου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Αρχικά, οι απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με το αν και κατά πόσο μπορεί η πόλη του Βόλου να προσφέρει, για να καλυφθούν οι ανάγκες, έτσι ώστε οι μετανάστες να μπορέσουν να εκφράσουν τα δικά τους πολιτισμικά γνωρίσματα και να επιτευχθεί η διαπολιτισμικότητα, συγκλίνουν.

Πολλοί από τους ερωτηθέντες του πρώτου άξονα εξέφρασαν το πόσο θετικό είναι το γεγονός πως πρόκειται για μια μικρή πόλη. Μέσα από αυτό δίνεται η δυνατότητα στους ανθρώπους να γίνουν μέρος της κοινωνίας, να γίνουν δηλαδή αποδεκτοί και να μπορέσουν να ζήσουν αρμονικά στην πόλη. Από την άλλη, ορισμένοι εξέφρασαν, πως, παρά τα θετικά στοιχεία, τελικά το μικρό μέγεθος της πόλης έχει ως αποτέλεσμα μια μικρή και «κλειστή» κοινωνία η οποία δεν έχει ανοχή στο διαφορετικό και δεν το αποδέχεται με ευκολία.

Μάλιστα, «η πόλη του Βόλου είναι μια μικρή πόλη, γεγονός που από τη μία είναι καλό, διότι αυτό βοηθάει τους ανθρώπους από άλλο πολιτισμικό πλαίσιο να αποκτήσουν μια άποψη για την πόλη σε μικρό χρονικό διάστημα. Από την άλλη, όμως, αναφέρθηκε πως υπάρχουν πολλά στερεότυπα, τα οποία δεν αφήνουν τους ανθρώπους να δεχθούν το διαφορετικό.»

Προστίθεται στο σημείο αυτό η αξία των δομών φιλοξενίας στην πόλη του Βόλου, οι οποίες όμως, είναι μικρές σε αριθμό. Ακόμα, χαρακτηριστική είναι η ομόφωνη παραδοχή πως το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας αποτελεί πυρήνα των αλλαγών που έχουν γίνει προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικότητας, μέσω των δράσεων και των σεμιναρίων που διοργανώνει. Τονίζεται πως η ύπαρξη του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τις δράσεις που αυτό παρέχει, αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα για τη διεύρυνση των ευκαιριών που δίνονται στους μετανάστες, αλλά και στους ντόπιους κατοίκους, για να διευρύνουν τον ορίζοντα της σκέψης τους και κατ' επέκταση την αποδοχή στο διαφορετικό. Οι δομές φιλοξενίας, μάλιστα, κατέχουν εξέχουσα θέση, διότι προετοιμάζουν τους φιλοξενούμενους και τους προσφέρουν μια ομαλή ένταξη στην κοινωνία φέρνοντάς τους αρχικά σε επαφή με την πόλη.

Όσον αφορά τον δεύτερο άξονα, οι ερωτηθέντες, οι οποίοι εργάζονται σε δομές φιλοξενίας στην πόλη του Βόλου, ανέφεραν αρχικά τις δυσκολίες και ύστερα μίλησαν για τις ευκαιρίες που προσφέρονται. Δόθηκε, δηλαδή έμφαση στο γεγονός πως το έργο της ένταξης των μεταναστών στην πόλη και γενικότερα η διαδικασία εξοικείωσης με τον ελληνικό πολιτισμό, είναι κάτι με το οποίο ασχολούνται μόνοι τους και δεν έχουν και τόσο πολύ μεγάλη βοήθεια. Η πόλη δηλαδή δεν βοηθάει πολύ σε αυτή τη διαδικασία έκφρασης και ανάδειξης.

Οι απόψεις, λοιπόν σχετικά με την πόλη του Βόλου δίστανται. Αρχικά, κατά γενική ομολογία θεωρείται πως η πόλη του Βόλου δεν προσφέρει τόσες πολλές δυνατότητες και ότι είναι μια πόλη η οποία δεν διάκειται και τόσο φιλικά προς το διαφορετικό και

το ξένο, καθώς δεν έχει συνηθίσει σε κάτι τέτοιο, σύμφωνα πάντα με τις ομολογίες των ερωτηθέντων. Βέβαια, εκείνο στο οποίο πρέπει να δοθεί έμφαση, είναι πως σχεδόν όλοι ανέφεραν πως επειδή είναι μια μικρή πόλη, οι ευκαιρίες που παρέχονται στους μετανάστες είναι πολλές. Μάλιστα, οι άνθρωποι αυτοί μπορούν να ενταχθούν με μεγαλύτερη ευκολία, επειδή μπορούν να δημιουργήσουν σχέσεις με άλλους ανθρώπους πιο εύκολα. Από τη μία κάποιοι ανέφεραν πως δεν υπάρχει κάποια ιδιαίτερη δράση, από την άλλη όμως διαπιστώθηκε πως υπάρχουν φορές που δόθηκαν ευκαιρίες σε ανθρώπους να ανακαλύψουν την πόλη μέσα από διάφορες δράσεις, οι οποίες, μάλιστα, ενίοτε παρήχθησαν δωρεάν.

Οι εργαζόμενοι, όπως αναφέρουν, θα ήθελαν να υπάρχουν περισσότερες δράσεις, οι οποίες θα βοηθούν στην ομαλή εισαγωγή και στην εξοικείωση των μεταναστών στην πόλη του Βόλου. Εκείνο που θα συνέβαλε, ώστε να αποτελέσει ο Βόλος μια κατεξοχήν φιλική πόλη είναι το ζήτημα του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και των στερεοτύπων, τα οποία πρέπει να εξαλειφθούν. Άλλωστε μια από τις αρχές της διαπολιτισμικότητας είναι η ισονομία και η ελευθερία έκφρασης, μέσα από τα οποία ένας άνθρωπος με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές θα μπορέσει να έχει την αντίστοιχη αντιμετώπιση, εάν αυτά ληφθούν υπόψιν.

‘Εκείνο που αποτελεί μάλιστα αρνητικό παράγοντα όσον αφορά την κοινωνία είναι ο τρόπος που εκείνη αντιμετωπίζει γενικώς καθετί διαφορετικό και ειδικότερα τον μετανάστη. Αναγκαία είναι μια μεταρρύθμιση η οποία θα έχει ως στόχο την εξάλειψη της δυσλειτουργίας ορισμένων θεσμών αλλά και την έλλειψη συλλογικού πνεύματος.’ (Ζωγράφου, 2003).

Συνεπώς, αν εκλείψουν οι συμπεριφορές και η νοοτροπία των πολιτών που αντιμετωπίζει τους ανθρώπους διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης ως κάτι το κατώτερο και το περιθωριοποιημένο, τότε θα γίνει μια πολύ καλή αρχή και θα διαμορφωθούν οι βάσεις για μια πόλη στην οποία η διαπολιτισμικότητα και οι αξίες που αυτή προσβέυει να αναδειχθούν και να κυριαρχήσουν.

Παρόλο που υπάρχουν αυτές οι δυσκολίες, οι άνθρωποι, οι οποίοι αποτελούν τα παραδείγματα μιας επιτυχημένης ένταξης και μιας ομαλής μετάβασης από τη μία κοινωνία στην άλλη, μίλησαν με τα καλύτερα λόγια για τις ευκαιρίες που τους δόθηκαν στην πόλη του Βόλου. Όλοι οι ερωτηθέντες έχουν σχηματίσει μια αρκετά καλή εικόνα, στα θετικά αναφέρουν το γεγονός πως πρόκειται για μια μικρή πόλη και κοινωνία, πράγμα που βοηθάει στο να ενταχθούν ομαλότερα και να γίνουν κομμάτι της κοινωνίας αυτής.

«Προσωπικά είχα μια καλή υποδοχή και βοήθεια από την βολιώτικη κοινωνία ,βρήκα συμπαραστάτες στην προσπάθειά μου να ασχοληθώ με τον αθλητισμό , που τόσο πολύ επιθυμούσα και ανθρώπους που με βοήθησαν να καταλάβω πόσο σημαντικό είναι να πάω στο σχολείο και να πάρω το απολυτήριο μου. Επίσης βρέθηκαν άνθρωποι που πίστεψαν σε μένα και βοήθησαν στην επαγγελματική μου αποκατάσταση ως διερμηνέας πράγμα που με φέρνει πιο κοντά με τον πολιτισμό της πατρίδας μου.»

6.3 Η βοήθεια που παρέχει η εκπαιδευτική διαδικασία στην ένταξη των ανθρώπων από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον.

‘Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης εμφανίζεται, όπως προαναφέρθηκε, στην Ευρώπη, στη δεκαετία του 1980. Μάλιστα, η ανάγκη για πολιτισμική πολλαπλότητα και για αποδοχή και εφαρμογή της διαφορετικότητας γεννά το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης και τη διαπολιτισμικότητα.’ (Κεσίδου, 2014). Στα εκπαιδευτικά προγράμματα, στα οποία εφαρμόζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ο στόχος δεν είναι μόνο οι ομάδες, που διαφοροποιούνται ως προς τον πολιτισμό και τη γλώσσα, αλλά σε εκείνες που έχουν γενικότερα διαφοροποιήσεις.

Ακόμα, στόχος του διαπολιτισμικού μοντέλου γενικότερα και στην εκπαίδευση ειδικότερα, είναι να απομακρύνει τις πρακτικές των προηγούμενων μονοπολιτισμικά προσανατολισμένων μοντέλων και να τις αναδιαμορφώσει. Με τον τρόπο αυτό θα υπάρχει μεγαλύτερη δυνατότητα να ανταποκριθούν οι νέες γενιές στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

‘Η συμπεριληπτική φιλοσοφία στην εκπαίδευση έχει ως στόχο της να εστιάσει σε μια διαφορετική οπτική της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, πρόκειται για μια διαφορετική φιλοσοφική και παιδαγωγική προοπτική, που αποβλέπει στη ριζική αλλαγή του σημερινού σχολείου.’ (Κασίδης, Αποστολίδου, Δουφεξή, 2015). ‘Η απαρχή της φιλοσοφίας αυτής εντοπίζεται στο πρώτο άρθρο της Οικουμενικής Διακήρυξης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1948), σύμφωνα με το οποίο, όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και στα δικαιώματα.’ (Κασίδης, Αποστολίδου, Δουφεξή, 2015).

Η συμπεριληπτική φιλοσοφία στην εκπαίδευση, λοιπόν, εκτός από την αποδοχή και συμπερίληψη όλων των διαφορετικοτήτων, είτε, για παράδειγμα, ατόμων με κινητικά ή νοητικά προβλήματα, ατόμων που χρίζουν ειδική μεταχείριση και εξειδικευμένη εκπαίδευση, συμπεριλαμβάνει και στοχεύει στην αποδοχή των ατόμων που είναι πολιτισμικά διαφορετικοί. Η διαπολιτισμικότητα και η εφαρμογή της στην εκπαίδευση γεννιέται από τη συμπεριληπτική φιλοσοφία και προκύπτει και αναπτύσσεται έχοντας την ως βάση της.

‘Οι σχέσεις αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές αντικατοπτρίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι πρώτοι έχουν προσδιορίσει τον δικό τους ρόλο ή τη ταυτότητά τους ως εκπαιδευτικοί. Αυτοί οι προσδιορισμοί ρόλου καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις δυνατότητες των μαθητών τους, καθώς και τα μηνύματα που μεταδίδουν στους μαθητές τους σχετικά με το τι μπορούν να προσφέρουν στην κοινωνία όπου ζουν.’ (Cummins, 2005).

Ο πρώτος άξονας της παρούσας έρευνας, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν, αναφέρονται στο πόσο πολύ συμβάλει το σχολείο με τον τρόπο του, ώστε να μπορούν οι άνθρωποι από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα να ενταχθούν στον νέο τόπο. Δόθηκε η εξήγηση, όπως φαίνεται και παραπάνω, πως το σχολείο είναι εκείνο που αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας και έτσι υπάρχει η δυνατότητα να

εναρμονιστούν με τη νέα πλέον κοινωνία και άτομα που έχουν διαφορετική νοοτροπία. Μάλιστα, όπως γίνεται λόγος, δεν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη οδηγία που ακολουθούν αναφορικά με το ζήτημα της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και κατ' επέκταση της διαπολιτισμικότητας. Εκείνο που συμβάλει είναι η προσωπική διαχείριση της κατάστασης. Δηλαδή, ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δρουν, έχοντας στο μυαλό τους πως η εκπαιδευτική διαδικασία είναι εκείνη που πρέπει να αποτελεί τον τρόπο έκφρασης και ανάδειξης των διαφορετικών πολιτισμικών γνωρισμάτων του κάθε ανθρώπου. Συνεπώς, με κάθε ευκαιρία, όπως αναφέρθηκε, δίνεται έμφαση στους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, έτσι ώστε να αποκτήσουν κι εκείνοι την ευκαιρία να μιλήσουν για τον δικό τους πολιτισμό.

Ειδικότερα, «το σχολείο προβάλλει, στηρίζει και καλλιεργεί τη δυνατότητα αυτή την ανάγκη και το κάνει με βάση την παιδαγωγική γνώση και η ευθύνη που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός αλλά και που εφαρμόζεται στο σχολικό περιβάλλον και έχει αποτελέσματα και την αντιρατσιστική αντίληψη που ούτως ή άλλως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουμε.» γίνεται φανερό πως η συμβολή του εκπαιδευτικού δεν είναι άλλη από το να κατευθύνει το παιδί και να θέτει την εκπαίδευση ως βάση για την προώθηση των πολιτισμικών γνωρισμάτων, έτσι ώστε να υπάρχει ισότητα ως προς τη δυνατότητα έκφρασης ανάμεσα στα πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Εκείνοι που εργάζονται σε δομές εξέφρασαν τη μεγάλη σημασία που έχει η εκπαίδευση, καθώς αποτελεί τον πυλώνα εκείνον ο οποίος βάζει τα θεμέλια για να μπορέσουν οι μετανάστες να ενταχθούν αλλά και να έχουν τη δυνατότητα έκφρασης. Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει πως για την ένταξη των μεταναστών καθοριστικό ρόλο κατέχει η εκπαίδευση. Εκείνο που συμβάλει, ώστε τα παιδιά από άλλη χώρα να γίνουν μέρος του συνόλου της κοινωνίας του Βόλου και να ενταχθούν είναι, σύμφωνα με τους ανθρώπους που εργάζονται στις δομές φιλοξενίας, η εκπαίδευση. Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία οι μαθητές κοινωνικοποιούνται και έρχονται σε επαφή με ανθρώπους συνομήλικούς τους. Τονίζεται φυσικά η μεγάλη ανάγκη που υπάρχει για εκμάθηση της γλώσσας, αλλά και η συμβολή των ανθρώπων που εργάζονται στις δομές, οι οποίοι βοηθούν μέσα από το έργο τους, αλλά και μέσα από τη διαδικασία προσαρμογής των παιδιών διαφορετικών πολιτισμικών περιβαλλόντων στην κοινωνία του Βόλου.

Ακόμα, τα λόγια ενός από τους ανθρώπους που εργάζονται στις δομές αυτές έχουν τη μεγαλύτερη βαρύτητα από όλα, επειδή, ο άνθρωπος αυτός ήρθε στην πόλη του Βόλου ως μετανάστης και φοίτησε σε σχολείο εδώ. «Το βασικό είναι η γλώσσα, πράγμα που είναι αναγκαίο για την επικοινωνία σίγουρα. Αν δεν μάθουν τη γλώσσα δεν μπορούν να ενταχθούν. Το σχολείο κατέχει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία της ένταξης. Είναι πολύ βοηθητικό το γεγονός πως στο σχολείο μαθαίνουν την ιστορία και το πώς είναι η χώρα.». Τα λόγια αυτά μας εντυπωσιάζουν και μας υπενθυμίζουν την αξία που έχει η εκπαίδευση στην ανάδειξη των πολιτισμικών γνωρισμάτων των ανθρώπων από άλλη χώρα.

Μπορεί κανείς να αντιληφθεί τη συμβολή που έχει το εκπαιδευτικό έργο των δομών, κρίνοντας το από τους μετανάστες εκείνους, οι οποίοι έζησαν στην πόλη του Βόλου, παρακολούθησαν εδώ το σχολείο και ύστερα μπόρεσαν να βρουν εδώ εργασία και μια ποιοτική ζωή. Στο έργο της ένταξης που παρέχει η δομή η εκπαίδευση κατέχει

καταλυτικό ρόλο. Μάλιστα, τονίζεται από τους εργαζομένους των δομών η πολύ μεγάλη συμβολή της εκπαίδευσης στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Ακόμα, η προσπάθεια της δομής στοχεύει στη συμμετοχή των παιδιών σε μαθήματα αγγλικών και ελληνικών.

Φυσικά η συμβολή των ανθρώπων που εργάζονται στις δομές είναι πολύ μεγάλη, αλλά, όπως προκύπτει και από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, η εκπαιδευτική διαδικασία κατέχει πρωταρχικό ρόλο στη διαδικασία της ένταξης των ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Αναφέρθηκε λοιπόν πως ο στόχος είναι να μάθουν οι μαθητές να στέκονται μόνοι τους στα πόδια τους και να ενταχθούν στην κοινωνία. Μάλιστα, κάποιοι το έχουν καταφέρει, ενώ κάποιοι άλλοι όχι. Τέλος, έμφαση δόθηκε στη σημασία του κοινωνικού λειτουργού, ο οποίος προσπαθεί να προετοιμάσει το παιδί για τις επικρατούσες πολιτισμικές συνθήκες.

Προκειμένου να είναι αρμονική αυτή η συνύπαρξη, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναλαμβάνει να καλλιεργήσει τη νοοτροπία της αποδοχής της διαφορετικότητας. Για να επιτευχθεί αυτό, αναγκαίο είναι να εξαλειφθούν οι διακρίσεις και οι συμπεριφορές που δρουν αποκλείοντας ορισμένους ανθρώπους, εξαιτίας αυτής της διαφορετικότητάς τους. Επιπλέον, η θετική στάση, αλλά και η αντίληψη απέναντι στις διαφορές των πολιτισμών σε συνδυασμό με την ανάδειξη και έμφαση στα κοινά σημεία των διαφορετικών ομάδων είναι μερικοί από τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Προχωρώντας, βασικός στόχος που προωθείται μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η ειρηνική συνύπαρξη καθώς επίσης και η επικράτηση ενός κλίματος δικαιοσύνης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους διαφορετικούς πολιτισμούς. 'Κάτω από το πρίσμα της πανανθρώπινης αξίας που έχουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και με βάση την κατοχύρωσή τους στη Διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων (1948), φτάνει εύκολα κανείς στο συμπέρασμα να θεωρεί την πολιτισμική αυτή ποικιλία ως δύναμη και αξία ωθούμενος στο συμπέρασμα αυτό από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Με τον τρόπο αυτό και με τη βοήθεια που παρέχεται μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, κατακτά κανείς την αρετή του σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζεται η σημασία της απόδοσης ίσως ευκαιριών σε όλους. Στο όνομα λοιπόν ενός δημοκρατικού τρόπου ζωής και σκέψης και έχοντας ως βάση μια εκπαίδευση, η οποία θα στοχεύει στη διαπολιτισμικότητα, ο άνθρωπος θα είναι σε θέση να μπορεί να αντιμετωπίζει την κοινωνία ως κάτι το οποίο δεν θα έχει «σύνορα», αλλά κάτι το οποίο διέπεται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλεγγύη.' (Σταμλάκου, Καζακίδου, Παστρά, 2021). Σε ένα γενικότερο πλαίσιο οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν τεθεί. Το ζητούμενο είναι αυτοί οι στόχοι να γίνουν πράξη, ώστε οι μετανάστες να έχουν πέρα από την ένταξή τους, και την ίδια δυνατότητα έκφρασης του πολιτισμού τους.

6.4 Ανάδειξη των αλλαγών που προτείνονται, προκειμένου να είναι πιο ουσιαστική η εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Μέσα από την έρευνα προέκυψαν ορισμένες ανάγκες, οι οποίες πρέπει να καλυφθούν, έτσι ώστε να αρχίσει η έννοια της διαπολιτισμικότητας να αποκτά μια πιο ουσιαστική υπόσταση και να επιτυγχάνονται όλοι οι στόχοι της.

Μέσα από τον πρώτο άξονα των ερωτηθέντων κατέστη σαφές πως εκείνο που πρέπει να αλλάξει, έτσι ώστε η εκπαίδευση να αποτελέσει τη βάση πάνω στην οποία θα «πατήσει» η διαπολιτισμικότητα, προκειμένου να αναδειχθεί ο κάθε διαφορετικός πολιτισμός, είναι η εξετασιοκεντρική προσέγγιση των μαθημάτων. Μάλιστα, δεν πρέπει να δίνεται έμφαση μόνο στον γνωστικό τομέα και στον μαθησιακό παράγοντα. Αντιθέτως, βασική είναι η έκφραση των κοινωνικών κι ψυχολογικών στοιχείων.

Πολλά ενδιαφέροντα παραδείγματα δράσεων τα οποία θα μπορούσαν αν βοηθήσουν στην εφαρμογή της διαπολιτισμικότητας δόθηκαν από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. «Ένα σχολείο μπορεί να συμβάλει με πολλούς τρόπους αν θέλει. Πρώτα χρειάζεται ένα οργανωμένο σχέδιο παρέμβασης- ποιοι είναι οι πληθυσμοί στόχοι μας (η συμπερίληψη μπορεί να αφορά και σε μαθητές/τριες που είναι άτομα με ειδικές ανάγκες ή έχουν μαθησιακές δυσκολίες λόγω του χαμηλού οικονομικού ή μορφωτικού επιπέδου των γονέων κλπ.) Να δώ δηλ. ποια είναι τα παιδιά που θέλω να εντάξω και ποια τα κοινά τους χαρακτηριστικά. Κατόπιν μπορεί το σχολείο να κάνει εκδηλώσεις λόγου και πολιτισμού (κουζίνα, θέατρο, χορός) για να φέρει σε επαφή τις διαφορετικές ομάδες μεταξύ τους. Επίσης μπορεί να συνεργαστεί με φορείς (όπως οι δομές φιλοξενίας) κάνοντας διάφορες δράσεις. Ακόμα, μπορεί να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα για την εξάλειψη της ρητορικής του μίσους (οπαδική βία, συνθήματα κλπ.).Στα γλωσσικά μαθήματα μπορεί να εφαρμοστεί η διδασκαλία σώματος κειμένων που αφορούν στην εξάλειψη της ρατσιστικής βίας και να γίνουν συζητήσεις ,ομαδικές εργασίες και προβολές ταινιών.»

«Παράλληλα, σπουδαίο θα ήταν το σχολείο να δίνει έμφαση στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, να φέρνει τα παιδιά σε επαφή με την τέχνη ,να απελευθερώνει τη φαντασία, να μάθει στα παιδιά να συνεργάζονται, να μιλούν ελεύθερα, να εκφράζονται, διότι μόνο έτσι θα υπήρχε ουσιαστική ισότητα ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς και η δυνατότητα της ένταξης», είπε κάποιος άλλος δίνοντας με τον τρόπο αυτό μία έμφαση στη λυτρωτική επίδραση της τέχνης και του πολιτισμού, διότι τα οφέλη που προκύπτουν από αυτή την επαφή είναι πολλά.

Καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα πως εκείνο που γίνεται, έτσι ώστε έμπρακτα να συμβάλει ένα σχολείο στην υλοποίηση και επίτευξη της διαπολιτισμικότητας, είναι κατά κύριο λόγο ο διάλογος. Κατεξοχήν στοιχείο δημοκρατίας, ο διάλογος είναι εκείνο που αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία θα βασιστεί κανείς προκειμένου να πετύχει τη διαπολιτισμικότητα. Δεύτερον στοιχείο που ανακύπτει είναι η «αλληλεπίδραση». Μέσα από αυτή, θα επιτευχθεί η αποδοχή και ο σεβασμός των διαφορετικών πολιτισμών, στοιχεία που χαρακτηρίζουν μια κατεξοχήν διαπολιτισμική προσέγγιση. Σημαντικό στοιχείο επίσης είναι πως υπάρχει πλέον μέριμνα και μια στροφή προς τη διαπολιτισμικότητα, γεγονός που αποδεικνύεται, αφού πλέον οι συζητήσεις σχετικά με το ζήτημα είναι συχνότερες, ενώ έχει γίνει πλέον σαφές πως υπάρχει μεγάλη ανάγκη ο στόχος της διαπολιτισμικότητας να υλοποιηθεί. Πολλές είναι εξάλλου και οι προσθήκες που έχουν γίνει τόσο σε σχολικά βιβλία με ήρωες διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, όσο και σε μαθήματα, τα

οποία επιτρέπουν στους μαθητές να εκφράσουν τον δικό τους πολιτισμό, πράγμα που μας κοινώνησαν οι ερωτηθέντες.

Μέσα από την ερώτηση που τέθηκε στους συμμετέχοντες του τρίτου άξονα σχετικά με το αν και κατά πόσο είναι ευχαριστημένοι με την ζωή τους στην Ελλάδα και με το αν υπάρχει κάτι που τους λείπει, φτάνει κανείς στο συμπέρασμα πως όλοι οι ερωτηθέντες απάντησαν πως τους λείπει να μπορούν να εκφράζουν περισσότερο τον δικό τους πολιτισμό. Μέσα από αυτή την ομόφωνη απάντηση καθίσταται σαφές πως η διαπολιτισμικότητα δεν έχει ακόμα επιτευχθεί και πως χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια για να γίνει κάτι τέτοιο. Αnéφεραν πως τους λείπει η κουλτούρα τους, η χώρα τους, τα ήθη και τα έθιμά τους, αλλά και η ελευθερία έκφρασης της θρησκείας τους. Με λίγα λόγια το να μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα. Έτσι, δίνεται για ακόμα μια φορά ξεκάθαρα η έμφαση στην ανάγκη για αλλαγή, έτσι ώστε η διαπολιτισμικότητα με όλους τους στόχους που περιλαμβάνει, να μπορέσει να τεθεί σε εφαρμογή.

‘Για την διαπολιτισμική εκπαίδευση η έννοια του πολιτισμού κατέχει κεντρική θέση. Παράλληλα με τους μηχανισμούς και τις διαδικασίες που οδηγούν στον στατικό ορισμό του πολιτισμού, υπάρχουν και δυνατότητες δυναμικού ορισμού του όρου. Στην περίπτωση αυτή ο πολιτισμός δεν αποτελεί σύνολο αξιών και κανόνων, αλλά “πεδίο λόγου” στο οποίο καθορίζονται, μέσα από συγκρούσεις και συνεχείς διαπραγματεύσεις, τα νοήματα των πολιτισμικών συμβόλων, όπως ιδεών, αξιών, εννοιών, αντικειμένων.⁹ Τα υποκείμενα δεν είναι απλοί φορείς ή εκπρόσωποι ενός πολιτισμού, ούτε παθητικοί διαμεσολαβητές των πολιτισμικών συμβόλων. Η δράση τους δεν εκφράζει “παραδοσιακές” πολιτισμικές αξίες, αλλά αντιπαράθεση με την εκάστοτε κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα που τους περιβάλλει. Εάν αποδεχτούμε ότι ο πολιτισμός αποτελεί δυναμικό “πεδίο λόγου”, τότε πρέπει να θεωρήσουμε ως αυτονόητη την μετεξέλιξη του πολιτισμού στην περίπτωση που οι συνθήκες διαβίωσης των υποκειμένων αλλάζουν.’ (Γκόβαρης, 2002)

Αν έπρεπε να κατηγοριοποιηθούν αυτές οι αλλαγές που πρέπει να συμβούν τότε θα καταγράφονταν ως εξής:

1. Αναγκαία είναι η ενίσχυση του διαλόγου ως βασική αξία για την ανάδειξη του πολιτισμού του κάθε ανθρώπου. Αυτό που προκύπτει είναι η έμφαση στην αξία της συζήτησης, όποτε αυτό είναι εφικτό κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έτσι ώστε αυτή να πετύχει τη διαπολιτισμικότητα και τους στόχους που ορίζονται από αυτή.
2. Ακόμα, εκείνο στο οποίο συμφώνησαν τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί, αναγκαία είναι η μείωση των εξετάσεων, προκειμένου να διαμορφωθεί ο χρόνος για να αξιοποιηθεί για πολιτισμικές δράσεις.
3. Ιδανική λύση για την καλλιέργεια του σεβασμού θα ήταν η προσθήκη νέων μαθημάτων στην καθημερινή εκπαίδευση των παιδιών, μέσα από τα οποία θα καθίσταται δυνατή η ανάδειξη της πολιτισμικής τους ετερότητας.
4. Το σχολείο θα μπορούσε να κάνει περισσότερες και σε τακτικότερη βάση δράσεις, πολιτισμού, που θα αφορούν για παράδειγμα τις διαφορετικές κουζίνες, τις διαφορετικές τέχνες (π.χ χορός και μουσική), για να φέρει σε επαφή τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες μεταξύ τους.

5. Τα σχολεία της πόλης του Βόλου θα μπορούσαν να οργανώσουν δράσεις από κοινού με τις Δομές Φιλοξενίας του Δήμου Βόλου, έτσι ώστε να έρθουν σε επαφή οι διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες.
6. Όσον αφορά την πόλη του Βόλου, θα μπορούσε να έχει ορισμένες δραστηριότητες και εκδηλώσεις, στις οποίες οι μετανάστες θα μπορούν να συμμετέχουν και να έρχονται σε επαφή με τον δικό του πολιτισμό, με κάποιο χαμηλό κόστος συμμετοχής.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Είναι πολλές λοιπόν οι νέες ανάγκες που έχουν προκύψει εξαιτίας των δεδομένων των κοινωνιών. Πρόκειται για ένα πολύ μεγάλο ζήτημα το οποίο απαιτεί έναν διαφορετικό και ιδιαίτερο χειρισμό. Μάλιστα, η πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει τις κοινωνίες είναι συνέπεια των μετακινήσεων των πληθυσμών είτε ως μετανάστες, είτε ως πρόσφυγες. Τα πολιτισμικά στοιχεία που φέρνουν μαζί τους, αλλά και εκείνα που δέχονται, προκαλούν το ζήτημα της ένταξης και της αφομοίωσης.

Εκείνο που έχει σημασία και πρέπει να αναζητηθεί είναι η ένταξη των μεταναστών στην κοινωνία, χωρίς την αποβολή των δικών τους πολιτισμικών γνωρισμάτων. Πρόκειται για τον στόχο της έννοιας της διαπολιτισμικότητας που πρεσβεύει την ενσυναίσθηση, την αποδοχή της ετερότητας, τον σεβασμό στο διαφορετικό χωρίς την αναγκαστική αφομοίωσή του.

Μέσα από την ερευνητική διαδικασία που έγινε για την παρούσα εργασία, έγινε φανερό πως υπάρχει πλέον στην εποχή που διανύουμε η βάση για τη διαπολιτισμικότητα. Βέβαια, εξακολουθεί να είναι το ζητούμενο και όχι η πραγματικότητα. Μέσα στην πραγματικότητα της πολυπολιτισμικότητας, λοιπόν, καθίσταται σαφές πως η ανάγκη για μια πιο ουσιαστική διαχείρισή της, είναι μεγάλη.

Τη λύση στο ζήτημα αυτό τη δίνει η εκπαίδευση. Η εκπαίδευση κατέχει πολύ μεγάλο ρόλο, διότι αποτελεί το μέσο έκφρασης του πολιτισμού. Μπορεί η εκπαιδευτική διαδικασία να συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στον τρόπο σκέψης των ανθρώπων και να κατευθύνει την πολυπολιτισμικότητα στην διαπολιτισμικότητα.

Στην πόλη του Βόλου, υπάρχουν πολλά θετικά στοιχεία, που επιτρέπουν στους ανθρώπους να ενταχθούν, να γίνουν μέρος της κοινωνίας. Εξαιτίας κυρίως του μικρού μεγέθους της πόλης, δίνεται η δυνατότητα στους μετανάστες να αποκτήσουν τη δική τους κοινωνική ομάδα και έτσι να έχουν μια ομαλή ένταξη και καθημερινότητα.

Από την άλλη, βέβαια, υπάρχουν ορισμένες ελλείψεις, κυρίως όσον αφορά την πρόσβασή τους σε πολιτισμικά δρώμενα που αφορούν τον δικό τους πολιτισμό και τη δική τους νοοτροπία. Δεν υπάρχουν, δηλαδή, τόσες πολλές ευκαιρίες έκφρασης, της θρησκείας και της γλώσσας τους, για παράδειγμα.

Η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί έναν πολύ μεγάλο παράγοντα μέσω του οποίου ο πολιτισμός των ανθρώπων από άλλες χώρες, θα μπορεί να είναι κομμάτι της καθημερινότητάς τους, χωρίς να χρειάζεται να τον παραμελήσουν, για να γίνουν αποδεκτοί.

Έτσι, η πολυπολιτισμικότητα είναι η παρούσα κατάσταση στην ελληνική κοινωνία γενικότερα, και στην πόλη του Βόλου ειδικότερα. Η διαπολιτισμικότητα από την άλλη, είναι ο στόχος, έτσι ώστε να δοθεί η δυνατότητα να εκφράζουν όλοι οι άνθρωποι τα δικά τους πολιτισμικά γνωρίσματα και να αντιμετωπίζεται αυτή η διαφορά ως κάτι το μοναδικό, κάτι το ωραίο. Διάυλος επικοινωνίας της πολυπολιτισμικότητας με τη διαπολιτισμικότητα είναι η εκπαίδευση, έτσι ώστε ένας

άνθρωπος να έρθει από μικρή ηλικία σε επαφή με την έννοια αυτή και το περιεχόμενο και τους στόχους που υπάρχουν σε αυτή.

Μέσα από την έρευνα που διεξήχθη, ανέκυψαν προτάσεις, οι οποίες εκτιμάται ότι μπορούν να βελτιώσουν την κατάσταση. Στόχος των προτάσεων είναι η σωστή διαχείριση της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, προκειμένου, μέσα από τη διαπολιτισμικά προσανατολισμένη εκπαίδευση, να ενισχυθεί η δυνατότητα έκφρασης των διαφορετικών πολιτισμικών γνωρισμάτων των ανθρώπων από διαφορετική χώρα. Η διαπολιτισμικότητα είναι ο στόχος και έχουν τεθεί οι βάσεις για την εφαρμογή όσων αξιών συμπεριλαμβάνονται σε αυτή, γεγονός που επιτρέπει μελλοντικές βλέψεις για μια κοινωνία διαπολιτισμικά προσανατολισμένη. Η εκπαίδευση προχωρά ήδη με μικρά βήματα, σταθερά προς αυτή την κατεύθυνση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

1. Αγγελόπουλος, Γ. (2003) *Πολιτικές πρακτικές και πολυπολιτισμικότητα: η περίπτωση της Θεσσαλονίκης Πολιτισμικής Πρωτεύουσας της Ευρώπης 1997*, ΠΟΛΙΤΗΣ, Τεύχος 107, 35-43
2. Ανδρούσου, Α. Ασκούνη, Ν. Μάγος, & Κ. Χρηστίδου- Λιοναράκη, Σ. (2001) *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες: Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*, Πάτρα: εκδόσεις Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
3. Αντωνοπούλου, Α. Καρακάση, & Αικ. Πετροπούλου, Π. (2015) «Συγκριτολογία,» Κεφάλαιο 9, «Διαπολιτισμικότητα», Κάλλιπος, Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Σημειώσεις, <https://www.kallipos.gr/el/>
4. Αρβανίτη, Ε. (2019) 'Διαπολιτισμικότητα και τρίτος χώρος: Οι πολιτικές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης για τη διασπορά', *ΠΡΑΚΤΙΚΑ : 7ου ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ*, Πάτρα.
5. Αρτέμη, Ε. (2015) *Οι μετανάστες της αρχαιότητας*, <https://www.academia.edu>
6. Βαλλιανάτος, Α. (2011) *Η διαπολιτισμικότητα στη σχολική κοινότητα*, Άργος.
7. Γκόβαρης, Χ. (2000) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των «πολιτισμικών διαφορών»*, *Παιδαγωγικός λόγος*, 3, 23-30.
8. Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν., & Σταμάτης, Π. (2003) Προκαταλήψεις και Στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 7-20.
9. Γκόβαρης, Χ., & Λέκτορας, Π. Α. (2005) *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης—Πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσης τους. Στο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: 8ο Διεθνές Συνέδριο του ΚΕΔΕΚ*, 8-10.
10. Γκολομάζου Θ. (2020) *Αφομοιωτικό και διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο: η ελληνική πραγματικότητα*. *Archive*, 16, σσ. 55–57. DOI: [10.5281/zenodo.4467870](https://doi.org/10.5281/zenodo.4467870), ARK:/13960/t9k46885h.
11. Δαμανάκης, Μ. (1989) 'Πολυπολιτισμική-διαπολιτισμική αγωγή: Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές', *Τα Εκπαιδευτικά*, Αθήνα, 16, 75-87.
12. Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg.

13. Ελληνική Δημοκρατία,(2022) *Νόμιμη Μετανάστευση*, Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, <https://migration.gov.gr/> .
14. Ελληνική Στατιστική Αρχή, (2011) ελληνική Δημοκρατία, *Απογραφή Πληθυσμού Κατοίκων, 2011*, <https://www.statistics.gr/immigration-data>
15. Έμκε- Πουλοπούλου, Η. (2007), *Η μεταναστευτική πρόκληση*, Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήσης
16. Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, (2020) *Εξερευνώντας τα αίτια της μετανάστευσης: Γιατί μεταναστεύουν οι άνθρωποι;* <https://www.europarl.europa.eu>
17. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της ελληνικής Δημοκρατίας, (2021), Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, <http://epa.gov.gr>
18. Ζαχαριά, Ν. (2018) ‘Πολιτισμική ετερότητα και Διαπολιτισμικότητα στην Εκπαίδευση’, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
19. Ζέρβα, Γ., & Γαϊτάνου, Π. (2013) ‘Πολυπολιτισμικότητα, μετανάστες και βιβλιοθήκες: η ελληνική πραγματικότητα. Πτυχές της κοινωνικής προσφοράς των βιβλιοθηκών’, *Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*.
20. Ζωγράφου Α., (2003) *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*, Αθήνα: εκδόσεις Δαρδάνος.
21. Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2016) *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*, Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση, Ελληνικά Ηλεκτρονικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα, 40-93.
22. Ιωάννου, Α. (2021) ‘Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο του/της διευθυντή/ντριας στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής’, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.
23. Ιωσηφίδης, Θ. (2008) ‘Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες’, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
24. Καρανικόλα, Ζ. (2015) ‘Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο. Διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού, Αιτωλοακαρνανίας’, Πανεπιστήμιο Πατρών.
25. Καρκάνης, Δ. (2019) *Χωρική προσέγγιση της κινητικότητας του πληθυσμού, η κατανομή του πληθυσμού στο χώρο, η ελληνική και διεθνής πραγματικότητα*, Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

26. Κασίδης, Δ., Αποστολίδου, Ε., & Δουφεξή, Θ. (2015) 'Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας'. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 595-605.
27. Κεσίδου, Α. (2008) Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Οδηγός Επιμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: ΥΠ. ΕΠΘ-ΑΠΘ.
28. Κούση, Μ. (2010) *Ο Επιστήμων Πολίτης σε Δράση για την Υγεία και το Περιβάλλον: Προς μια συμμετοχική Βιώσιμη Ανάπτυξη ή έναν Οικολογικό εκσυγχρονισμό;*, Ηράκλειο.
29. Λαναρά, Μ. (2016) 'Διαπολιτισμικότητα-σχολικό κλίμα', Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
30. Μαλιγκούδη, Χ. (2008) *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία*, Κεφάλαιο: Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ΥΠ.Ε.Π.Θ. Θεσσαλονίκη, 57-60.
31. Μάντζιου, Α., & Παρασκευοπούλου, Σ. (2003) *Η Διαπολιτισμικότητα στην Εκπαίδευση: Η πρόκληση της αναίρεσης των προκαταλήψεων*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
32. Μήτσελος, Α., & Μήτσελος, Σ. (2020/2021) *Νέα Ελληνικά*, Αθήνα : εκδόσεις Ελληνοεκδοτική.
33. Μπάγκαβος, Χ., & Παπαδοπούλου Δ., (2003) 'Μεταναστευτικές τάσεις και ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική', Αθήνα: Ινστιτούτο εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.
34. Μπεζάτη, Θ., & Θεοδοσοπούλου, Μ. (2010), 'Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων', Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
35. Μπουρούτζη, Γ. (2011), 'Διαπολιτισμικές διδακτικές προσεγγίσεις', Θεσσαλονίκη, 2011.
36. Νικολάου, Γ. (2008), 'Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη', *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, Θεσσαλονίκη.
37. Νόμος 1865/89, Φ.Ε.Κ. 210 τ.Α'/28-9-89, Άρθρο 7, παρ.1, *Διοικητικές διατάξεις για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2413-1996.html>
38. Νόμος 2413/1996 : *Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*, <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2413-1996.html>

39. Ντούνης, Α. (2014), *Ορισμοί της Μετάστευσης*, www.social.policy.gr
40. Παπαδόπουλος, Σ. (2019) *Ένας πλήρης Οδηγός της Διαπολιτισμικής Νομοθεσίας και Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη.
41. Πατέλη, Α. (2021), 'Διαπολιτισμική εκπαίδευση και εκπαιδευτική ετοιμότητα-Απόψεις εκπαιδευτικών', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
42. Πηγιάκη, Π., (1988) *Εθνογραφία. Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
43. Πουταλή, Ε. (2014) 'Διαπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμικότητα, Έννοιες και Πρακτικές', Αλεξανδρούπολη.
44. Σαραφίδου, Γ. (2001) *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων-Η εμπειρική έρευνα*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
45. Σουλτάνη, Ο. (2018) 'Ιστορικό Πλαίσιο των Μεταναστευτικών ΚΑΙ Προσφυγικών Ροών στην Ευρώπη και την Ελλάδα', Ευρωπαϊκό Κέντρο Αριστείας Jean Monette, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
46. Σταματοπούλου, Θ. (2007) 'Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών των μεταναστών. Διαπολιτισμικό σχολείο και Τοπική Αυτοδιοίκηση. Μελέτη Περίπτωσης: ο Δήμος των Αθηναίων', Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης.
47. Στάμελος Γ. 2002 'Διαπολιτισμικότητα: κριτικές σκέψεις από την πλευρά της (Εκπαιδευτικής) Πολιτικής, εις Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ελληνικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα', Πανεπιστήμιο Πατρών, 54-60.
48. Σταμλάκου, Μ., Καζακίδου, Μ., Παστρά, Αικ. (2021) *Νεοελληνική Γλώσσα & Λογοτεχνία*, Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Χατζηθωμά, 29-31.
49. Στεργίου, Λ. (2004) Εκπατρισμός και διαπολιτισμικότητα. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 3, 189-201.
50. Συμεού, Λ. (2017) 'Εγκυρότητα και Αξιοπιστία στην Ποιοτική Έρευνα', 9^ο συνέδριο παιδαγωγικής εταιρείας Κύπρου.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

1. Arvanitis, E. (2017). Culturally responsive pedagogy: modeling teachers' professional learning to advance plurilingualism. *International Handbook on research and practice in heritage language education*. Toronto: Springer.

2. Banks J, James A. "Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice." *Review of research in education* 19 (1993): 3-49.
3. Banks J., & Banks C. (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
4. Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.
5. Berelson, B. (1952) *Content analysis in communication research*.
6. Bhabha, H. (1994) *The location of culture*, Routledge
7. Cante, T. (2016) "The case for interculturalism, plural identities and cohesion." *Multiculturalism and interculturalism: Debating the dividing lines*: 133-157.
8. Chan, E. (2007) 'Student experiences of a culturally-sensitive curriculum: ethnic identity development amid conflicting stories to live by', *Journal of curriculum studies*, 39(2), 177-194.
9. Cohen L., Manion L. & Morrison K., (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μτφρ. Στ. Κυρανάκης, Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο,
10. Creswell, J. (2016) *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (μετάφραση: Κουβαράκου, Ν.),* Αθήνα: εκδόσεις ΙΩΝ
11. Cummins, J. (2005), *Ταυτότητες Υπό Διαπραγμάτευση, Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, (μετάφραση: Αργύρη, Σ.), Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.
12. Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*, London: editions sage.
13. Hellmuth, E., & Stauber, R. (1998) *Aufklärung, Band 10/2: Nationalismus vor dem Nationalismus*, Felix Meiner Verlag.
14. Levin J., & O'Donnell A., (1999) *What to do about educational research's credibility gaps? Issues in Education*,
15. Lincoln Y., (2001) *Varieties of validity: Quality in qualitative research*, New York: Agathon Press.
16. Modgil, S., Verma, K., Mallick, K., Modgil, C. (1997) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα : εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.
17. Robson C., (2010) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (μετάφραση: Νταλάκου, Β.), Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg,

18. Sarup, M. (1991). Education and the Ideologies of Racism. Trentham Books, 13/14 Trent Trading Park, Botteslow Street, Stoke-on-Trent, England ST1 3LY, United Kingdom..