

Ο ρόλος της φιλίας και των συνομηλίκων στις πολυπολιτισμικές τάξεις

The role of friendship and peers in multicultural classes.

Γεωργία Καρούντζου, ΠΕΚΕΣ Πελοποννήσου, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου
,georgiakaarountzou@yahoo.gr

Georgia Karountzou, Educational Coordinator, georgiakaarountzou@yahoo.gr

Abstract: This research is concerned with the interpersonal relations between natives pupils and of different nationality within the school and outside of it as a subject such as this would greatly contribute to the deeper comprehension of the Modern Greek educational reality as well as the psychology of students attending Greek schools. Moreover, through this research the reasons that contribute both positively as well as the reasons leading the immigrant students' integration and social acceptance will be highlighted; a fact that is hoped will make it easier to deal with immigrant students in the school environment

Keywords: intercultural, social inclusion, acceptance

Περίληψη: Η παρούσα έρευνα ασχολείται με τη διερεύνηση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών μέσα στο χώρο του σχολείου αλλά και έξω από αυτόν, καθώς κάτι τέτοιο θα βοηθούσε στην καλύτερη κατανόηση της σύγχρονης ελληνικής σχολικής πραγματικότητας και της ψυχολογίας όλων των μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία. Επίσης, μέσω αυτής της διερεύνησης θα αναδειχθούν οι λόγοι που βοηθούν αλλά και δυσχεραίνουν την αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών από τους Έλληνες συμμαθητές, γεγονός που θα κάνει ευκολότερη την αντιμετώπιση των μαθητών των μεταναστών στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμικότητα, κοινωνική ένταξη, αποδοχή

Εισαγωγή

Οι κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες και ανάγκες, όπως και η πολιτική πραγματικότητα αποτελούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο τοποθετείται, εξελίσσεται και ερμηνεύεται η εκάστοτε εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι αλλαγές που συμβαίνουν στις επιστήμες, στην κοινωνία και την οικονομία δεν μπορούν παρά να καταδείξουν την ανάγκη αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος και να φανερώσουν την ανάγκη για διαφορετικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης που προσφέρεται στους μαθητές (Χατζηγεωργίου, 2003).

Από τα μέσα του εικοστού αιώνα συντελούνται μεγάλες τεχνολογικές αλλαγές και οι χώρες του δυτικού κόσμου αντιμετωπίζουν ένα εκτεταμένο φάσμα μεταβολών στον τομέα της

τεχνολογίας και των επιστημών που επηρεάζουν όπως είναι φυσικό όλους τους τομείς και

Η μετακίνηση πληθυσμών στην εποχή μας έφερε σε επαφή ανθρώπους με διαφορετικές κουλτούρες, θρησκείες και αξίες. Η συνάντηση αυτή πολλές φορές αντιμετωπίστηκε όχι μόνο με σκεπτικισμό και καχυποψία αλλά και με εχθρότητα. Οι «άλλοι», ο «ξένος» ο «διαφορετικός»-ως προς την εθνότητα, τη θρησκεία, τον πολιτισμό-θεωρήθηκε υπεύθυνος για τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι αυτόχθονες πληθυσμοί και αποτέλεσε ακόμα και «απειλή» για την ύπαρξή τους.

Το πρόβλημα αυτό δεν επιλύεται με την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ανοχή απέναντι σε αυτή αλλά με την κατανόηση και την επίδειξη σεβασμού στον «άλλο», το «διαφορετικό». Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα είναι δυνατόν να κατακτηθεί μέσα από τη γνώση της πολιτισμικής διαφορετικότητας και της συλλογικής δράσης για την προστασία της. Οι πολιτισμικές διαφορές είναι ιδιαίτερες και αποτελούν μεταβλητές εκφάνσεις του ανθρώπινου πολιτισμού. Επομένως κάθε πολιτισμός είναι εν δυνάμει όλοι οι πολιτισμοί.

Οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις δε δέχονται πλέον την άποψη ότι η γνώση είναι αντικειμενική και ανεξάρτητη από το μαθητή. Οι επιστημολογικές θέσεις για τη φύση της γνώσης και τις διαδικασίες απόκτησης της δέχονται ότι η γνώση είναι σχετική, καθώς οικοδομείται μέσα από προσωπική, ενεργητική, συνεργατική και αναστοχαστική διαπραγμάτευση της άμεσης εμπειρίας με τους άλλους σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτιστικά πρότυπα. Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της από κοινού οικοδόμησης νοημάτων. Η αλληλεπίδραση ανάγεται ως κεντρικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας και όχι ως επικουρικό στοιχείο/

1.1 Η Σχολική τάξη ως Κοινωνική ομάδα

Η σχολική τάξη, στο πλαίσιο της οποίας υλοποιούνται οι στόχοι της αγωγής και της μάθησης, αποτελεί την βασική μονάδα σύστασης του σχολείου. Σχολική τάξη ή τμήμα αυτής λέγεται ένας ορισμένος αριθμός μαθητών/μαθητριών (10-30) μιας ορισμένης ηλικίας (6-18 ετών) που μιλούν την ίδια γλώσσα μεταξύ τους και με το δάσκαλό τους και προσέρχονται για φοίτηση καθημερινά στο σχολείο. Όλα μαζί αυτά τα άτομα και ο δάσκαλος αποτελούν μια ομάδα τη σχολική τάξη. Ο όρος σχολική τάξη χρησιμοποιείται μόνο στη γενική εκπαίδευση, η οποία περιλαμβάνει το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο (Ν.1566/85, άρθρο 4,5 και 6).

Ταυτόχρονα όμως η σχολική τάξη αποτελεί το χώρο, όπου τελείται η κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου, η οποία νοείται ως διαδικασία ένταξης του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο (Ξωχέλλης, 1991: 14). Η κοινωνική ένταξη εντός σχολείου και σχολικής τάξης προϋποθέτει πλήρη συμμετοχή των ατόμων στις κοινωνικές τους συναναστροφές κατά τέτοιο τρόπο, ώστε τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτή να αλληλενεργούν και να αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις, προκειμένου να αποτελούν μέρος ενός σταθερού κοινωνικού ιστού. Το γεγονός αυτό καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση της σχολική τάξης ως κοινωνικής ομάδας.

Μολονότι υπάρχουν διάφοροι και πολλοί ορισμοί για την έννοια της κοινωνικής ομάδας, για

τις ανάγκες της εργασίας χρησιμοποιούμε τον παρακάτω: Ομάδα θεωρείται ένας αριθμός δύο ή περισσότερων προσώπων, τα οποία συναντώνται κατά ορισμένα χρονικά διαστήματα, έχουν κοινούς κανόνες αναφορικά με ορισμένα πράγματα και προβλήματα και προκαθορισμένους κοινωνικούς ρόλους, οι οποίοι είναι στενά συνδεδεμένοι μεταξύ τους (Τσιπλητάρης, 2004: 51).

Γενικά, ένας κοινωνικός σχηματισμός χαρακτηρίζεται ως κοινωνική ομάδα όταν: α) διαθέτει μια ταυτότητα, αναγνωρίζεται δηλαδή σαν κοινωνική ενότητα, τόσο από τα μέλη της όσο και από τα μέλη της κοινωνίας, β) έχει κοινωνική δομή με την έννοια ότι κάθε μέλος της κατέχει ένα ορισμένο σημείο ή θέση, γ) υπάρχουν σε αυτή ατομικοί ρόλοι, μέσω των οποίων τα άτομα συμμετέχουν σε αυτή, δ) χαρακτηρίζεται από τις αμοιβαίες σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των μελών της, ε) έχει τους δικούς τους κανόνες συμπεριφοράς, που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο παίζονται οι ρόλοι, στ) τα μέλη της κοινωνικής ομάδας έχουν κοινά ενδιαφέροντα, συμφέροντα και αξίες, ζ) η δραστηριότητα της κοινωνικής ομάδας κατευθύνεται προς ένα ή περισσότερους κοινωνικούς σκοπούς και η) παρουσιάζει μια σχετική σταθερότητα και διάρκεια (Καρακατσάνης, 1989: 101 - 106).

Με βάση τα παραπάνω γνωρίσματα η σχολική τάξη μπορεί να οριστεί ως κοινωνική ομάδα καθώς συνιστά «...ένα αναγνωρίσιμο, δομημένο και διαρκές σύνολο, συγκροτούμενο από κοινωνικά άτομα που βιώνουν τους ρόλους τους σύμφωνα με τους κοινωνικούς κανόνες, έχουν κοινά ενδιαφέροντα και κοινές αξίες κατά την επιδίωξη κοινωνικών στόχων...» (Fichter στο Καρακατσάνης 1989: 171). Πέρα όμως από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, που συναντώνται σε όλες τις ομάδες, η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα παρουσιάζει και ορισμένες ιδιαίτερες ιδιότητες, οι οποίες σε συνδυασμό με τα προαναφερθέντα γνωρίσματα διαμορφώνουν άμεσα το κλίμα της σχολικής τάξης και επηρεάζουν άμεσα τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, η σχολική τάξη διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες όσον αφορά τις ακόλουθες μεταβλητές:

- *Ως προς το σκοπό για το οποίο συγκροτείται και καλείται να εκπληρώσει.* Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα έχει ένα μοναδικό σκοπό, να βοηθήσει το παιδί να αποκτήσει γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητες που θα του επιτρέψουν στο εγγύς μέλλον να δραστηριοποιηθεί ως υπεύθυνος πολίτης στο κοινωνικό πεδίο.
- *Ως προς την οργάνωση και το καταστατικό λειτουργίας της.* Η φοίτηση των παιδιών στη σχολική τάξη είναι υποχρεωτική και υπαγορεύεται από το εκπαιδευτικό θεσμικό πλαίσιο ενώ η μη πραγματοποίησή της τιμωρείται αυστηρά από το νόμο.
- *Ως προς τη σύνθεση των μελών της.* Τα άτομα που απαρτίζουν και συγκροτούν τη σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα, παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό ομοιογένειας ως προς την ηλικία, τα ενδιαφέροντα, τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους εν συγκρίσει με τις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες.
- *Ως προς τις σχέσεις της με τους άλλους κοινωνικούς σχηματισμούς.* Η σχολική τάξη είναι περισσότερο «εύαλωτη» σε πιέσεις και επιρροές από άλλους κοινωνικούς φορείς και ιδιώτες (γονείς) που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών της.

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι η σχολική τάξη αποτελεί ένα μικρό κοινωνικό σύστημα και μάλιστα μοναδικό, με πρόσωπα που επηρεάζουν και επηρεάζονται το ένα από το άλλο, με τις ίδιες ή παρόμοιες ασχολίες, ενδιαφέροντα, σκοπούς και αξίες (Πασσάκος, 1980: 109). Πρόκειται για ένα οργανωμένο κοινωνικό σύνολο ατόμων, με προδιαγεγραμμένη ως ένα βαθμό σύνθεση, καθορισμένο αριθμό μελών, προσανατολισμένο προς κάποιους γνωστικούς, μορφωτικούς και κοινωνικοποιητικούς σκοπούς (τυπική δομή), οι οποίοι συνδέονται με προσανατολισμούς και αξίες που παρατηρούνται στην ευρύτερη κοινωνική ζωή. Προς την επίτευξη αυτών των σκοπών ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες ακολουθούν συγκεκριμένες διαδικασίες, κατάλληλους και αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς που καθορίζονται από το νομικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού οργανισμού, τις προδιαγραφές του ρόλου και τις προσδοκίες των ρόλων αυτών μέσα στο θεσμικό σύστημα της τάξης (θεσμικό πλαίσιο – ρόλοι - προσδοκίες - συμπεριφορά) (Arends, 1988: 160· Μιχαλόπουλος, 1997: 11 - 12).

Η σχολική όμως τάξη αποτελεί και λειτουργική ομάδα, η οποία εκτός από την τυπική δομή, παρουσιάζει και μια «άτυπη δομή». Τα μέλη της σχολικής τάξης αναπτύσσουν αμοιβαίες σχέσεις με αποτέλεσμα να επιδρά ο ένα στο άλλο και να σχηματίζουν υποομάδες. Οι άτυπες αυτές ομάδες δημιουργούνται αυθόρμητα από τα μέλη τους χωρίς να διαθέτουν ένα προκαθορισμένο και με ακρίβεια σχεδιασμένο πλαίσιο συμπεριφοράς (Καρακατσάνης, 1989: 183-187). Κινητήρια δύναμη για το σχηματισμό αυτών των υποομάδων αποτελεί η «διαπροσωπική έλξη», η οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη στενότητα και τη συχνότητα της επαφής των μελών, ενώ σκοπός της συγκρότησής τους είναι η ικανοποίηση κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών, οι σπουδαιότερες από τις οποίες είναι: η αγάπη, η σιγουριά, ο έπαινος, οι εμπειρίες και οι γνώσεις, η αναγνώριση και η υπευθυνότητα (Keller Pringle, 1979: 42-70).

Κύρια και κοινά γνωρίσματα της διάρθρωσης αυτών των υποομάδων στο πλαίσιο της σχολικής τάξης είναι: α) η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση των μελών τους, β) οι κοινόι στόχοι και τα κοινά ενδιαφέροντα, γ) οι κοινές αξίες και ιδεώδη, δ) η αλληλεξάρτηση και η αλληλοσυμπλήρωση των ρόλων, ε) το συναίσθημα της οικειότητας και της ταύτισης των μελών με την ομάδα, στ) η αλληλεγγύη και η αλληλοϋποστήριξη, ζ) η παρόμοια θέαση της κοινωνικής πραγματικότητας (Cartwright et al., 1968: 250). Πρόκειται λοιπόν για ομάδες τα μέλη των οποίων δρουν αυτόνομα, αλληλεπιδρούν, ανταλλάσσουν εμπειρίες, και συμμετέχουν στη διαμόρφωση των πράξεών τους με βάση τους κοινούς τους στόχους (άτομο - προσωπικότητα - ανάγκες - συμπεριφορά) (Arends, 1988: 160-161; Μπίκος 1990: 11-14).

Το πρώτο βήμα για το σχηματισμό της ομάδας γίνεται, όταν τα μέλη της αρχίζουν να συντονίζουν τις ενέργειες τους προκειμένου να αντιμετωπίσουν ένα θέμα ή να λύσουν ένα πρόβλημα και αναπτύσσουν για το σκοπό αυτό διαπροσωπικές σχέσεις. Οι διαπροσωπικές σχέσεις διαμορφώνονται όταν οι ενέργειες και γενικότερα η συμπεριφορά ενός ατόμου επηρεάζει τη συμπεριφορά ενός ή άλλων ατόμων, έτσι ώστε να υπάρχει αλληλοεπίδραση και αμοιβαία ρύθμιση της συμπεριφοράς (Heller & Nickel, 1978: 109).

Με το πέρασμα του χρόνου και με την δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων αναπτύσσονται

ανάμεσα στα μέλη κοινωνικές σχέσεις, όπως φιλίες, συμπάθειες, αποστροφές κλπ. Εφόσον οι σχέσεις αυτές ισχυροποιηθούν, διαμορφώνονται οι υποομάδες, η δομή και η λειτουργία των οποίων διέπεται από την αποκρυστάλλωση κανόνων της ομάδας (Καψάλης, 1996).

Κατά το σχηματισμό των ομάδων αυτών, κάθε μέλος της διεκδικεί μέσα σε αυτή την ιεραρχική του θέση και την απόκτηση κοινωνικού κύρους. Ο σχηματισμός της ιεραρχικής κλιμάκωσης στο πλαίσιο αυτών των υποομάδων καθορίζεται από διάφορους παράγοντες όπως, η επίδοση των μαθητών στα μαθήματα, η εξωτερική εμφάνιση, οι αθλητικές ικανότητες, η νοημοσύνη, η σωματική δύναμη, η κοινωνική προέλευση κ.α.. Η βαρύτητα τους καθενός από αυτούς τους παράγοντες εξαρτάται από την κλίμακα αξιών της ομάδας. Για αυτό και σε διαφορετικές τάξεις, διαφορετικοί τύποι μαθητών/τριών αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο (Καψάλης, 1996: 460).

Παρ’ όλα αυτά και βάσει των ερευνητικών δεδομένων, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές που αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο στην ομάδα της τάξης εμφανίζουν κοινά γνωρίσματα στην προσωπικότητά τους. Συγκεκριμένα, οι «ηγέτες» διακρίνονται για τη δυναμικότητά τους, τη θέληση τους για αυτο-ισχυροποίηση, την αναπτυγμένη αυτοπεποίθηση. Πρόκειται για μαθητές/τριες συνήθως με υψηλές σχολικές επιδόσεις, που είναι καλά προσαρμοσμένοι/ες στην ομάδα και σε σχετικά πρόσωπα αναφοράς, όπως στον/την εκπαιδευτικό (Petillon, 1987). Αντίθετα οι μαθητές/τριες που βρίσκονται στο περιθώριο της ομάδας είναι άτομα μη δυναμικά, παθητικά με δυσκολίες επαφής που συνήθως βρίσκονται απομονωμένα ή ακολουθούν άλλους με μεγαλύτερο κύρος. Οι μαθητές/τριες αυτοί/ες τείνουν να παρουσιάζουν πιο συχνά από τους/τις συμμαθητές/τριες τους, συναισθηματικές διαταραχές, είναι περισσότερο αγχώδεις και έχουν περισσότερες αναστολές. Δυσκολεύονται να εκφράσουν τη γνώμη τους, να ασκήσουν κριτική, να συζητήσουν και να σταματήσουν μια συμπεριφορά που τα ενοχλεί. Παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις και εμφανίζουν μεγαλύτερες πιθανότητες σχολικής αποτυχίας και διαρροής (Coie, 1992: 20 - 49). Γι’ αυτό και ασκούν λίγη επιρροή στην ομάδα και αποκλείονται από την επικοινωνία. Αρνητικούς ρόλους στο πλαίσιο της σχολικής τάξης «υποδύονται» και οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως αντικοινωνικοί, ταραξίες (Καρακατσάνης, 1989: 190-198; Hagreaves, 1989: 99).

1.2 Αποδοχή και η Κοινωνική αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας.

Η σχολική τάξη αποτελεί πεδίο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, στο πλαίσιο του οποίου ο μαθητής έχει τη δυνατότητα για κοινωνικές επαφές και αλληλοεπιδράσεις με τους συνομηλίκους του. Οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης είναι αποφασιστικής σημασίας για την κοινωνική, γνωστική, συναισθηματική τους ανάπτυξη καθώς και για την μετέπειτα ομαλή τους ένταξη στην κοινωνική ζωή· είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την ανάπτυξη της αντίληψης του εαυτού και της ικανότητας επίλυσης συγκρούσεων ή αντίληψης της οπτικής του άλλου, καθώς και για την κατανόηση των ηθικών κανόνων και τη διαπίστωση του ρόλου του φύλου (Fine, 1980: 293-320).

Οι σχέσεις του μαθητή με τους συμμαθητές τους έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα διότι, εν

συγκρίσει με τις οικογενειακές, είναι πολυπληθέστερες, ισότιμες, συντροφικές, και ακριβώς επειδή είναι λιγότερο συνεχείς και μόνιμες, είναι λιγότερο καταπιεστικές αν και αρκετά μη ασφαλείς. Η σπουδαιότητά τους λοιπόν, έγκειται στο γεγονός ότι μέσα από αυτές δίνεται η ευκαιρία στο παιδί να μεταβάλλει τις σχέσεις του και από δεδομένες και συμπληρωματικές με τους γονείς να τις βιώσει με τους συνομηλικούς του ως συντροφικές ή συνεργατικές και σίγουρα όχι δεδομένες (Dunn, 1999: 79-95; Μπίκος, 2004: 76-77).

Εξωσχολικές δραστηριότητες και κοινωνικές επαφές μπορούν να συμβάλλουν εκτός των άλλων και στην προσέγγιση με το διαφορετικό και με τους μετανάστες και τους πρόσφυγες. Μέσα από τις κοινές δραστηριότητες καλλιεργείται κλίμα συνοχής, αλληλεγγύης, σεβασμού και θετική αποδοχή, ανεξάρτητα από φύλο, κοινωνική και πολιτισμική καταγωγή (Masters, & Furman, 1981).

Επιπλέον, οι εξωσχολικές δραστηριότητες βοηθούν στην κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, αφού «το παιχνίδι» ενσωματώνει ισότιμα όλα τα μέλη της ομάδας. Εξάλλου το πρόβλημα επικοινωνίας λόγω μη επαρκούς γνώσης της γλώσσας δεν επηρεάζει την απόδοση των αλλοδαπών μαθητών σε αυτές τις δραστηριότητες. Σύμφωνα με το Burdsey οι εξωσχολικές δραστηριότητες μπορούν να βοηθήσουν τους ανθρώπους να αντισταθούν στα κοινωνικά στερεότυπα που βασίζονται σε ρατσιστικές αντιλήψεις και σε μια στρεβλή παράδοση βοηθώντας στην κοινωνική ενσωμάτωση (Δούβλη, 2003).

Οι κοινωνικές επαφές των παιδιών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα που ξεκινά από απλές τυπικές σχέσεις και επαφές στην ομάδα των ομηλικών και φτάνει μέχρι και τις αμοιβαίες φιλίες (Dunn, 1999: 79). Στην περίπτωση της συμμετοχής στην ομάδα, η αποδοχή και η δημοτικότητα, ο βαθμός δηλαδή στον οποίο κάθε παιδί είναι αρεστό ή όχι στα υπόλοιπα μέλη της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει, αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της σχέσης ενώ στην περίπτωση των δυαδικών σχέσεων, όπως είναι η φιλία, η έννοια της αμοιβαιότητας, της ύπαρξης δηλαδή μιας σχέσης που κρίνεται σημαντική και από τις δύο πλευρές είναι το πρωτεύον. Αυτό σημαίνει ότι η κοινωνική αποδοχή ή δημοτικότητα αναφέρεται περισσότερο στην ποιότητα των σχέσεων του παιδιού με τους συνομηλικούς του μέσα σε μια ομάδα, παρά στην ποιότητα της σχέσης (φιλία) που έχει ένα παιδί με ένα συνομήλικο (Ladd & Kochenderfer, 1993: 332- 345). Συνεπώς, διαφέρει από άλλες πλευρές της κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού και πιο συγκεκριμένα τη φιλία: παιδιά δηλαδή που χαρακτηρίζονται από χαμηλή κοινωνική αποδοχή μπορούν να ονομαστούν καλύτεροι φίλοι από ένα ή περισσότερα παιδιά (Masters, & Furman, 1981: 347 - 350).

1.3 Ο ρόλος της φιλίας

Οι φιλικές σχέσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή των παιδιών και αποτελούν σημαντικές πηγές συντροφικότητας και ψυχαγωγίας. Οι φίλοι χαρακτηρίζονται ως έμπιστα πρόσωπα και κριτές, λειτουργούν ως έντιμοι σύμμαχοι και παρέχουν σταθερότητα σε περιόδους άγχους και μεταβάσεων ζωής (Asher et al., 1996: 3-16; Berndt & Perry, 1986:

640). Οι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει διάφορα κριτήρια για να ορίσουν και να αντιδιαστέλλουν την έννοια της φιλίας σε σχέση με την έννοια της κοινωνικής αποδοχής (Social acceptability). Σε μια προσπάθεια ορισμού της φιλίας με όρους κοινά αποδεκτούς, ο Hartup την προσδιορίζει ως μια συχνά δυαδική, εθελοντική, ευαίσθητη, αμοιβαία και ισότιμη σχέση (Hartup, 1996: 1-13). Παρόμοιο ορισμό διατυπώνουν και οι Parker και Asher, οι οποίοι προσδιορίζουν την φιλία ως μια ισότιμη δυαδική σχέση, η οποία είναι αποτέλεσμα μια σύνθετης αλληλεπίδρασης των ατομικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των δύο ετέρων της σχέσης και των περιστάσεων που αυτή λαμβάνει χώρα. Η φιλική σχέση εμπερικλείει αμοιβαίες προσδοκίες ρόλων και υποχρεώσεις (Asher et al., 1986: 369-389).

Ιδιαίτερα όμως σημαντικός είναι και ο ορισμός που δίνουν οι Ladd και Kochenderfer για τη φιλία στο πλαίσιο της σχολικής τάξης: «η φιλία ορίζεται στο επίπεδο της δυνάδας και αναφέρεται στην συναφή συναισθηματικού δεσμού (μαθητή - συμμαθητή), ο οποίος δεν επιβάλλεται από τους άλλους και είναι αμοιβαία ρυθμιζόμενος, δηλαδή ελέγχεται και διατηρείται από τα δύο μέλη» (Ladd & Kochenderfer, 1993: 333 - 345). Η δημιουργία του αποσκοπεί στην ικανοποίηση ενός αριθμού από συγκεκριμένες κοινωνικές ανάγκες όπως, η ανάγκη για συντροφικότητα, οικειότητα και στοργή (Furman & Burmester, 1985:1015-1026).

Κύριες και κοινές ιδιότητες των φιλικών σχέσεων των παιδιών ανεξάρτητα από το αναπτυξιακό επίπεδο στο οποίο βρίσκονται, είναι:

- Η οικειότητα και η αυτοαποκάλυψη (intimacy), το μοίρασμα των προσωπικών πληροφοριών, εμπειριών και συναισθημάτων μεταξύ των φίλων (Berndt & Perry, 1986: 646-648).
- Η πίστη και η αφοσίωση, η ύπαρξη δηλαδή μιας προσωπικής δέσμευσης για το μοίρασμα αξιών και δραστηριοτήτων.
- Η θετική συμπεριφορά και η βοήθεια, η ανταπόκριση δηλαδή των παιδιών στις ανάγκες και στις επιθυμίες των φίλων τους, η οποία είναι αμφίπλευρη.
- Η σύγκρουση και η λύση της σύγκρουσης, η οποία εννοείται ως συμπεριφορική αντίθεση, διαφωνία, δυαδική ανταλλαγή που αποτελείται από ξεχωριστά μέρη: την έναρξη, τη συναισθηματική κορύφωση, τη λύση και τα αποτελέσματα (Laursen & Collin, 1997: 197-209).
- Η ισότιμη συμμετοχή στα οφέλη που προκύπτουν από την κοινωνική ανταλλαγή (Berndt & Perry, 1986: 640-648).
- Οι κοινές δραστηριότητες - συντροφικότητα. Η συντροφικότητα η οποία ορίζεται και ως εγγύτητα (proximity), είναι η ανάγκη και η επιθυμία του παιδιού να περνά τον ελεύθερο χρόνο του με κάποιο άλλο συγκεκριμένο πρόσωπο που διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γεγονός που αποτελεί ένδειξη κοινωνικής προτίμησης (Hartup, 1983: 145-163).
- Η αποδοχή του χαρακτήρα - η ειλικρίνεια. Η φιλία βασίζεται στην ικανότητα των ετέρων της δυαδικής αυτής σχέσης να εκφράζουν αμοιβαία το ενδιαφέρον, το

θαυμασμό και τη στοργή τους. Οι προαναφερθείσες εκδηλώσεις της συμπεριφοράς δημιουργούν μια αίσθηση προσωπικής εκτίμησης και αποδοχής του χαρακτήρα του άλλου, που συμβάλλει στην απόκτηση μιας αίσθησης αυταξίας στα παιδιά (Asher et al., 1986: 387-403).

▪ Η ανάγκη για διασκέδαση (Berndt & Perry, 1986: 640-648).

Ωστόσο τα παιδιά παρουσιάζουν εξελικτικές διαφορές ως προς τις παραπάνω εκδηλώσεις της κοινωνικής συμπεριφοράς, οι οποίες είναι πιο ευδιάκριτες όσο μεγαλώνουν (Bigelow, 1977: 239-250). Συγκεκριμένα:

Στην πρώτη σχολική ηλικία η φιλία αναγνωρίζεται ως μοίρασμα υλικών αγαθών και συμμετοχή σε ευχάριστες κοινές δραστηριότητες. Φίλοι είναι τα παιδιά που κάθονται δίπλα - δίπλα στην τάξη ή μένουν κοντά. Στόχος της σύναψης σχέσεων αποτελεί το συνεργατικό και επιτυχημένο παιχνίδι. Κύρια χαρακτηριστικά επιλογής συντρόφων για το παιχνίδι είναι η ηλικία, η γειννίαση (εγγύτητα), η εκμυστήρευση και η οικειότητα (Howes, Unger & Matheson, 1992: 35).

Στη μέση σχολική ηλικία ο στόχος μεταβάλλεται και από την αναζήτηση επιτυχημένων συντρόφων στο παιχνίδι επικεντρώνεται στο να κερδίσει το παιδί την αποδοχή και την εκτίμηση των συνομηλίκων του (Ladd, 1999: 333 - 359). Η κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού καθορίζεται από την ανάγκη του να αποτελεί ενεργό μέλος μιας ομάδας και για αυτό αναλώνει τον πλείστο χρόνο του, στη διερεύνηση των κανόνων της ομάδας και των ενεργειών που θα το οδηγήσουν στο να γίνει αποδεκτό. Η φιλία ερμηνεύεται με βάση την αναγκαιότητα βίωσης θετικού συναισθήματος, την ανταλλαγή αμοιβαίου ενδιαφέροντος και φροντίδας (Αντωνιάδου & Μπίμπου - Νάκου, 2000: 193).

Η φιλία, επίσης σε αυτή την ηλικία σημαίνει συνεργασία και τα παιδιά ενδιαφέρονται να συντονίσουν τις σκέψεις τους και τις πράξεις τους, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες του άλλου (Smollar & Youniss, 1982: 25). Τα γνωρίσματα που θεωρούνται απαραίτητα για τη σύναψη φιλικών σχέσεων είναι η αλληλοϋποστήριξη, η αποδοχή, ο θαυμασμός για τον άλλο, η συντροφικότητα και η αφοσίωση (Furman, W & Bierman, 1984, 549 - 556). Ιδιαίτερη σημαντική είναι και η στροφή της προσοχής των παιδιών στις ομόφυλες σχέσεις, οι οποίες εξαρτώνται από την προσαρμογή και τη συνεργασία και διαλύονται από τις αντιπαραθέσεις, καθώς στο στάδιο αυτό ανάπτυξης δεν υπάρχει αίσθηση μονιμότητας και σταθερότητας (Smollar & Youniss, 2005: 25).

2.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός λοιπόν της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των σχέσεων αλλοδαπών και γηγενών μαθητών και των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα και έξω από το ελληνικό σχολείο.

Ως βασικοί στόχοι της έρευνας τέθηκαν: α) η διερεύνηση του βαθμού αποδοχής ή απόρριψης των αλλοδαπών μαθητών από τους γηγενείς συμμαθητές τους και β) η διερεύνηση των

απόψεων των αλλοδαπών μαθητών αναφορικά με το πώς οι ίδιοι βιώνουν των αποδοχή ή την απόρριψη τους από τους Έλληνες συμμαθητές τους.

Μέσω της παρούσας έρευνας επιχειρήθηκαν να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα, που σχετίζονται με την αποδοχή ή την απόρριψη των αλλοδαπών μαθητών γενικά και αν η αποδοχή αυτή, εντός και εκτός σχολείου, διαφοροποιείται σε σχέση με την εθνικότητα των αλλοδαπών, το φύλο, τη σχολική επίδοση και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών των Ελλήνων μαθητών του δείγματος.

2.2 Τα όργανα συλλογής δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας προτιμήθηκε η χρήση ερωτηματολογίου. Θεωρήθηκε το προσφορότερο μεθοδολογικό εργαλείο γιατί εξυπηρετούσε τις ανάγκες της έρευνας, καθώς αξιόπιστα και ανώνυμα θα καταγράφονταν οι απόψεις των μαθητών του δείγματος. Στη συνέχεια έγινε η επιλογή κατάλληλων ερωτημάτων, με ιδιαίτερη φροντίδα στον τρόπο διατύπωσης τους, στη σειρά τοποθέτησής τους, καθώς και στη διαμόρφωση εναλλακτικών απαντήσεων.

Κρίθηκε ότι οι ερωτήσεις - προτάσεις του ερευνητικού εργαλείου πρέπει να στοχεύουν στην περιγραφή των σχέσεων των μαθητών με τους αλλοδαπούς και όχι στην αποτύπωση του «γιατί» πιστεύουν έτσι οι μαθητές. Η σύνταξη του Ερωτηματολογίου άρχισε τον Ιανουάριο του 2019 και ολοκληρώθηκε τον Μάρτιο του ίδιου έτους. Η σύνταξη του Ερωτηματολογίου βασίστηκε στη μετάφραση ερωτηματολογίου του Ελβετού ερευνητή Eckhart Michael (2003) τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, αφού βεβαίως έγιναν οι αναγκαίες μετατροπές, προκειμένου να ανταποκρίνεται στους συγκεκριμένους σκοπούς της έρευνας (Oppenheim, 1992; Javeau 1996; Καραμέρης, 1996; Δαυτόπουλος, 2000; Ανδρεαδάκης, 2004).

2.3 Δείγμα

Η παρούσα έρευνα κρίθηκε ότι πρέπει να προχωρήσει με βάση τον τύπο της «δειγματοληψίας πιθανοτήτων» - και ειδικότερα της «τυχαίας δειγματοληψίας» - επειδή με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται ότι τα στοιχεία που απαρτίζουν τον πληθυσμό της έρευνας έχουν ίσες πιθανότητες να επιλεγούν στο τελικό δείγμα.

Παράγοντες που ελήφθησαν υπόψη κατά τη διαδικασία επιλογής του δείγματος υπήρξαν:

- η πολιτισμική και εθνοτική αντιπροσωπευτικότητα στη μαθητική σύνθεση της τάξης, στο βαθμό που αυτή συνίσταται στο Δημόσιο Ελληνικό σχολείο
- η ποσοστιαία αναλογία αγοριών και κοριτσιών.
- Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα φοιτούσαν στη ΣΤ' τάξη των Δημόσιων Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας και Πελοποννήσου. Η επιλογή των Δημόσιων Σχολείων έγινε γιατί, αποτελούν τη μεγάλη πλειοψηφία των σχολείων της χώρας, η σύνθεση των μαθητών σε

κοινωνικοοικονομική προέλευση είναι ποικίλη. Η επιλογή δε των μαθητών της ΣΤ' τάξης ικανοποιεί την ανάγκη να ανακαλύψουμε τη σχέση της εγγύτητας-επαφής ελλήνων-αλλοδαπών μαθητών σε όλη την πρωτοβάθμια σχολική θητεία, σε σχέση με το υπό διερεύνηση θέμα.

2.4 Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων

Το ερευνητικό ερώτημα εξετάζει αν διαφοροποιούνται οι επιλογές που κάνουν οι Έλληνες μαθητές του δείγματος για εξωσχολικές δραστηριότητες με αλλοδαπούς συμμαθητές τους σε σχέση με το «φύλο», τη «σχολική επίδοση», το «επίπεδο μόρφωσης πατέρα και το «επίπεδο μόρφωσης μητέρας» αποτελεί το βασικό ερώτημα που θα παρουσιαστεί.

Από την ανάγνωση του πίνακα 1 ο οποίος ακολουθεί, διαφαίνεται μια μεγάλη άρνηση των Ελλήνων μαθητών να επιλέξουν αλλοδαπούς για να κάνουν από κοινού κάποια εξωσχολική δραστηριότητα. Πιο συγκεκριμένα το 50% των μαθητών του δείγματος είναι αρνητικό σε οποιαδήποτε εξωσχολική δραστηριότητα με αλλοδαπό συμμαθητή τους ενώ μόλις το 1,67% αυτών έδωσε μάλλον θετική απάντηση.

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των Ελλήνων μαθητών για την επιλογή αλλοδαπών μαθητών για συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες».

ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ	F	f%	cf%
Μη αποδοχή	180	50,00	50,00
Μάλλον μη αποδοχή	120	33,33	83,33
Μερική αποδοχή	54	15,00	98,33
Μάλλον θετική αποδοχή	6	1,67	100,00
Πλήρης αποδοχή	0	0,00	100,00
Σύνολο	360	100,00	100,00

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα 2, το 47,50% των Ελλήνων μαθητών του δείγματος απάντησαν πως δε θα ήθελαν να κάνουν κάποια εξωσχολική δραστηριότητα με αλλοδαπό συμμαθητή του ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των Ελληνίδων μαθητριών του δείγματος είναι 52,00%.

Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των Ελλήνων μαθητών για την επιλογή αλλοδαπών μαθητών για συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες σε σχέση με το φύλο.

ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ	ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	
	F	f%	f	f%
Μη αποδοχή	76	47,50	104	52,00
Μάλλον μη αποδοχή	54	33,75	66	33,00
Μερική αποδοχή	24	15,00	30	15,00
Μάλλον θετική αποδοχή	6	3,75	0	0,00
Πλήρης αποδοχή	0	0,00	0	0,00
Σύνολο	160	100,00	200	100,00
Μ.ο.	1,12		1,26	
Τ.α.	0,84		0,85	
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	p=.115			

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα και τη σύγκριση των μ.ο (μ.ο αγοριών =1,12 -μ.ο κοριτσιών =1,26) διαπιστώνουμε ότι οι Έλληνες μαθητές του δείγματος παρουσιάζονται περισσότερο αρνητικοί στο να επιλέξουν αλλοδαπό συμμαθητή τους για να κάνουν κάποια εξωσχολική δραστηριότητα μαζί από ότι οι μαθήτριες του δείγματος. Αξιοσημείωτο το ότι οι Έλληνες μαθητές του δείγματος παρουσιάζονται πιο ξενοφοβικοί αφού κανένας Έλληνας μαθητής του δείγματος δεν έδωσε θετική απάντηση. Η διαφορά όμως στους μέσους όρους είναι μικρή και όχι πάντως στατιστικά

Από την ανάγνωση του πίνακα 3 διαπιστώνουμε ότι το 58% περίπου των μαθητών του δείγματος με πατέρα με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο απάντησαν πως δε θα ήθελαν να έχουν εξωσχολική δραστηριότητα με αλλοδαπό συμμαθητή του ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών του δείγματος με πατέρα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο είναι 40%.

Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των Ελλήνων μαθητών για την επιλογή αλλοδαπών μαθητών για συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα.

ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ	ΧΑΜΗΛΟΤΕΡΟ		ΥΨΗΛΟΤΕΡΟ	
	F	f%	f	f%
Μη αποδοχή	115	57,78	65	40,37
Μάλλον μη αποδοχή	48	24,12	72	44,72
Μερική αποδοχή	36	18,10	18	11,18
Μάλλον θετική αποδοχή	0	0,00	6	3,73

Πλήρης αποδοχή	0	0,00	0	0,00
Σύνολο	199	100,00	161	100,00
Μ.ο.	1,10		1,27	
Τ.α.	0,83		0,84	
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	p=.056			

Από τα ευρήματα της παρούσα έρευνας και τη σύγκριση των μ.ο (μ.ο μαθητών του δείγματος με πατέρα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο=1,27, μ.ο μαθητών του δείγματος με πατέρα με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο=1,10) διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές του δείγματος με πατέρα με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο παρουσιάζονται περισσότερο αρνητικοί στο να επιλέξουν αλλοδαπό συμμαθητή τους για να κάνουν κάποια εξωσχολική δραστηριότητα μαζί από ότι οι μαθητές του δείγματος με πατέρα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Η διαφορά όμως στους μέσους όρους είναι μικρή και όχι πάντως στατιστικά σημαντική.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος με μητέρα με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο απάντησαν πως δε θα ήθελαν να έχουν εξωσχολική δραστηριότητα με αλλοδαπό συμμαθητή του ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών του δείγματος με μητέρα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο είναι 36%.

Πίνακας 4: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των Ελλήνων μαθητών για την επιλογή αλλοδαπών μαθητών για συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας.

ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ	ΧΑΜΗΛΟΤΕΡΟ		ΥΨΗΛΟΤΕΡΟ	
	F	f%	f	f%
Μη αποδοχή	108	51,42	72	48,00
Μάλλον μη αποδοχή	66	31,43	54	36,00
Μερική αποδοχή	30	14,29	24	16,00
Μάλλον θετική αποδοχή	6	2,86	0	0,00
Πλήρης αποδοχή	0	0,00	0	0,00
Σύνολο	210	100,00	150	100,00
Μ.ο.	1,15		1,22	
Τ.α.	0,92		0,73	
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	p=.460			

Από τα ευρήματα του πίνακα 4 και τη σύγκριση των μ.ο (μ.ο μαθητών του δείγματος με μητέρα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο =1,22 μ.ο μαθητών του δείγματος με πατέρα με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο =1,15) διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές του δείγματος με

μητέρα με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο παρουσιάζονται περισσότερο αρνητικά στο να επιλέξουν αλλοδαπό συμμαθητή τους για να κάνουν κάποια εξωσχολική δραστηριότητα μαζί από ότι οι μαθητές του δείγματος με μητέρα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Η διαφορά όμως στους μέσους όρους είναι μικρή και όχι πάντως στατιστικά σημαντική. Διαφαίνεται ότι οι Έλληνες μαθητές του δείγματος με μητέρα υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου παρουσιάζονται θετικότεροι έναντι των Αλλοδαπών συμμαθητών τους ενώ παρουσιάζονται εντελώς αρνητικοί στο να τους αποδεχτούν πλήρως τόσο οι Έλληνες μαθητές του δείγματος με μητέρα υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου όσο και οι Έλληνες μαθητές του δείγματος με μητέρα χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου.

Από την ανάγνωση του πίνακα 5 διαπιστώνουμε ότι περίπου το 56% περίπου των μαθητών του δείγματος με υψηλότερη σχολική επίδοση απάντησαν πως δε θα ήθελαν να έχουν εξωσχολική δραστηριότητα με αλλοδαπό συμμαθητή του ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών του δείγματος με χαμηλότερη σχολική επίδοση είναι 46%.

Πίνακας 5: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των Ελλήνων μαθητών για την επιλογή αλλοδαπών μαθητών για συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες σε σχέση με τη σχολική επίδοση.

ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ	ΥΨΗΛΟΤΕΡΗ		ΧΑΜΗΛΟΤΕΡΗ	
	F	f%	f	f%
Μη αποδοχή	90	55,55	90	45,46
Μάλλον μη αποδοχή	66	40,74	54	27,27
Μερική αποδοχή	0	0,00	54	27,27
Μάλλον θετική αποδοχή	6	3,71	0	0,00
Πλήρης αποδοχή	0	0,00	0	0,00
Σύνολο	162	100,00	198	100,00
Μ.ο.	1,04		1,29	
Τ.α.	0,74		0,90	
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	p=.004			

Από τα ευρήματα της παρούσα έρευνας (πίνακας 55) και τη σύγκριση των μ.ο (μ.ο μαθητών του δείγματος με υψηλότερη σχολική επίδοση =1,04, μ.ο μαθητών του δείγματος με χαμηλότερη σχολική επίδοση =1,29) διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές του δείγματος με υψηλότερη σχολική επίδοση παρουσιάζονται περισσότερο αρνητικά στο να επιλέξουν αλλοδαπό συμμαθητή τους για να κάνουν κάποια εξωσχολική δραστηριότητα μαζί από ότι οι μαθητές του δείγματος με χαμηλότερη σχολική επίδοση. Η διαφορά αυτή στους μέσους όρους είναι αρκετά μεγάλη ώστε να είναι στατιστικά σημαντική.

Από τα παραπάνω δεδομένα διαφαίνεται οι Έλληνες μαθητές του δείγματος με υψηλότερη

σχολική επίδοση παρουσιάζονται πιο αρνητικοί έναντι των Αλλοδαπών συμμαθητών, οι Έλληνες μαθητές του δείγματος με χαμηλότερη σχολική επίδοση.

Συμπεράσματα

Ο πλουραλισμός στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι μια δυναμική διαδικασία συνάντησης ετεροτήτων, καθώς «οι άλλοι», «οι ξένοι», «οι διαφορετικοί», «οι μειονότητες» αποτελούν πραγματικότητα. Ο άνθρωπος ως πρόσωπο, δηλαδή ως άνθρωπος στο σύνολό του, είναι μέλος πολλών ομάδων ταυτόχρονα και η ταυτότητά του επηρεάζεται από όλες τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες συμμετέχει. Κάθε άνθρωπος λοιπόν ανήκει σε πολλαπλές συλλογικότητες, είναι «πολυταυτοτικό» υποκείμενο και η πολιτισμική του ταυτότητα αφορά τις διαφοροποιήσεις του σε φυλετικό, εθνικό, θρησκευτικό, γλωσσικό και πολιτισμικό επίπεδο. Άλλωστε, η έννοια της ετερότητας στην κοινωνία είναι η προσπάθεια του ανθρώπου να συλλάβει την ποικιλία ταυτοτήτων των συνανθρώπων του. Οι σύγχρονες κοινωνίες είναι πλουραλιστικές από άποψη αξιών και πολυπολιτισμικές από την άποψη της σύνθεσής τους. Η ισορροπία στις πολιτισμικά ανομοιογενείς κοινωνίες εξασφαλίζεται με την αμοιβαία ανεκτικότητα, δηλαδή με την αποδοχή του δικαιώματος των άλλων να ζουν σύμφωνα με τις δικές τους αξίες και αρχές αποδεχόμενοι φυσικά τις αξίες και τις αρχές του νομοθετικού πλαισίου της χώρας όπου ζουν. Άλλωστε, το πρόσωπο κάθε ανθρώπου είναι μοναδικό και ανεπανάληπτο και απαιτεί κατανόηση και σεβασμό για τις ιδέες και τις απόψεις που εκφράζει όσο κι αν αυτές είναι διαφορετικές και αντίθετες από τις δικές μας. Η ανεκτικότητα λοιπόν είναι βασικό στοιχείο για την ύπαρξη και τη διατήρηση της ετερότητας, γιατί προϋποθέτει το σεβασμό του διαφορετικού και τη δυνατότητα συμβίωσης με την κατανόηση διαφορετικών απόψεων (Γκότοβος, 1996).

Στις μικρές κλειστές κοινωνίες αναπτύσσονται αμφίδρομες σχέσεις με μεγαλύτερη ευκολία από ότι στις μεγάλες πόλεις. Το σχολείο ως χώρος συνάντησης και εκπαίδευσης γηγενών και αλλοδαπών μαθητών, λειτουργεί θετικά ως προς τη δημιουργία διαπροσωπικών επαφών. Ωστόσο αποτελεί ευνοϊκό περιβάλλον για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Είναι ο χώρος όπου οι αλλοδαποί μαθητές δραστηριοποιούνται και γνωρίζουν τους φίλους τους. Όλοι οι αλλοδαποί μαθητές, μας απάντησαν ότι οι φίλοι τους προέρχονται από το σχολείο. Η καθημερινή επαφή στο σχολείο προάγει την ανάπτυξη διαπροσωπικών επαφών και την κοινωνικοποίηση των μαθητών. Η επαφή φαίνεται να επιδρά ελάχιστα στο να αλλάξουν τα κανονιστικά στερεότυπα, ενώ η μεγαλύτερη επαφή μειώνει την «προβολή» των στερεοτυπικών αντιλήψεων. Όλοι σχεδόν οι αλλοδαποί μαθητές του δείγματος μας, μας απάντησαν ότι οι φίλοι τους τόσο μέσα, όσο και έξω από το σχολείο, ήταν οι περισσότεροι ομοεθνείς τους, είτε συμμαθητές τους, είτε παιδιά μικρότερης ή μεγαλύτερης ηλικίας, ή αλλοδαπά παιδιά με άλλη χώρα καταγωγής.

Όλα τα ερευνητικά στοιχεία που έχουν δει το φως της δημοσιότητας καταλήγουν σε έναν κοινό παρονομαστή: οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα απέναντι στους «διαφορετικούς» συμμαθητές αποτελούν μια πραγματικότητα (Μπόμπας, 1997· Καρύδη, 1996· Unicef 2001·

Βαγενά, 2002· Κελεσιδου 2005). Και δεν θα μπορούσε να είναι αλλιώς, αφού οι μαθητές βιώνουν και στο σχολείο όλες τις αντιθέσεις και τις συγκρούσεις που αναπτύσσονται ή υφέρπουν στην κοινωνία.

Η παρούσα έρευνα είναι μια περιορισμένης εμβέλειας και στοχεύει στη διερεύνηση του θέματος της ετερότητας και της ανοχής στην διαφορετικότητα. Φιλοδοξεί να καταδείξει τη δυναμική που έχουν τα ιδεολογικά και πολιτισμικά στερεότυπα ως προς τη διαμόρφωση συνειδητών ή ασυνειδητών διαδικασιών μορφοποίησης διατομικών και διομαδικών σχέσεων που διέπουν την κοινωνική ζωή των μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αυγητίδου, Σ., (1997). *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία. Θεωρία, έρευνα και διδακτική μεθοδολογία δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Βαγενά, Ε., (2002). «Κοινωνικός αποκλεισμός ρατσισμός και ξενοφοβία στην Ελλάδα σήμερα». Στο: Τσιγκανού, Ι., (επιμ.), *Τετράδια εγκληματολογίας: Οι εγκληματολογικές όψεις του κοινωνικού αποκλεισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Βείκου, Χ., (2000). *Ζώντας ανάμεσα σε άλλους. Η βίωση ενός αποκλεισμού*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Boos – Nunning, Ur., (1997). Ανοιχτά θεωρητικά προβλήματα της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Στο: Βαμβούκας, Μ.Ι. & Χουρδάκης, Α.Γ., (επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και Προοπτικές. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 56-67.
- Βούλγαρης, Γ., Δώδος, Δ., Καφετζής, Π., κ.α., (1995). Η πρόσληψη και η αντιμετώπιση του «Άλλου» στη σημερινή Ελλάδα. Πορίσματα Εμπειρικής Έρευνας. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τ. 5, σ. 81-100.
- Γαλανάκη, Ε., (2004). Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων: ορισμός, ιδιαιτερότητες, διάκριση από την ομαλή συμπεριφορά. Στο: Καλαντζή, Α. – Αζίζι, & Ζαφειροπούλου, Μ., (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 137-151.
- Γαλανής, Γ. Ν., (2003). Ελληνική κοινωνία και μετανάστευση. Απόψεις Ελλήνων για Αλβανούς Μετανάστες. Στο: Κασσιμάτη, Κ., (επιμ.), *Πολιτικές Μετανάστευσης και Στρατηγικές Ένταξης. Η περίπτωση των Αλβανών και Πολωνών Μεταναστών*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 223-268.
- Γκόβαρης, Χ., Θεοδωροπούλου, Ε. & Κοντάκος, Α., (επιμ.), (2006). *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα Θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα :Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ., (επιμ.), (2009). *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό*

σχολείο. Αθήνα: Ατραπός.

- Γκότοβος, Α., (1996). *Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Γκότοβος, Α., (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α., (2005). Γένος και ξένος: θεσμικές και τρέχουσες εγγραφές. Στο: Παπαστυλιανού, Α., (επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 87-105.
- Γώγου – Κρητικού, Λ., (1994). *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*. Αθήνα: Πορεία.
- Gundara, J., (2000). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: διαφορετικότητα και κοινωνική πολιτική*. Αθήνα: Ατραπός.
- CIDREE / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999). (Σύνδεσμος Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης) *Across the Great Divides, Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Εργασία του Συνδέσμου Παιδαγωγικών Ινστιτούτων Ευρώπης, μτφρ. Ηλιάδης Ν., Γαλανοπούλου, Α.) Αθήνα: Εκδόσεις Π.Ι.
- Coelho, E., (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δαρεμάς, Μ., (2005). Η εικόνα του «άλλου» στα ΜΜΕ. Στο: Στρατουδάκη, Χ., *Οι μετανάστες στα ΜΜΕ*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Δεμερτζής, Ν., (2002). *Πολιτική επικοινωνία: Διακινδύνευση, Δημοσιότητα, Διαδίκτυο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Δερβίσης, Σ., (1994), *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη.
- Διαμαντίδου, Κ., Φρόση, Λ. & Πατέλη Ο., (2004). Πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη: ανάγκες και προσδοκίες μαθητών. Στο: Σακκά, Δ. & Ψάλτη, Α., (επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Πρακτικά ημερίδας. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, σ.σ. 85-94.
- Διμουλάς, Κ., Παπαδοπούλου, Δ., (2004). *Έρευνα για τις Μορφές Κοινωνικής Ένταξης των Οικονομικών Μεταναστών στην Περιφέρεια Αττικής, 2003-2004*, Έκθεση έρευνας. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ – Περιφέρεια Αττικής.
- Δημητρίου, Σ., (επιμ.) (1997). *Μορφές κοινωνικού αποκλεισμού και μηχανισμοί παραγωγής του. Κέντρο Έρευνας και Τεκμηρίωσης*. Αθήνα: Ιδεοκίνηση.
- Ζησιμοπούλου, Α. & Κουτρούμπα Κ., (2005). Η συνύπαρξη Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών στη σχολική πολυπολιτισμική πραγματικότητα: Εμπειρική έρευνα. Στο: Χατζηδημού, Δ. & Βιτσιλάκη, Χ., (επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου.

Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ.σ. 857-864.

- Johnson – Ιωαννίδου, Α., (1998). *Προκατάληψη. Ποιος; Εγώ;* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλλινικάκη, Θ., (2005). Παλιννοστούντες από Δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης ως αποδέκτες προγραμμάτων ένταξης και κοινωνικής φροντίδας στη Θράκη. Στο: Παπαστυλιανού, Α. (επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 247-275.
- Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Κασιμάτη, Κ., (επιμ.), (2003). *Πολιτικές Μετανάστευσης και Στρατηγικές Ένταξης. Η περίπτωση των Αλβανών και Πολωνών μεταναστών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κεκές, Ι., (2001). Συστημική Προσέγγιση και Κυβερνητική: Τα Διανοητικά Εργαλεία στην Εποχή της Πολυπλοκότητας. Στο: Μακράκης, Β. (επιμ.), *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κελεσίδης, Γ., (2005). Πολιτισμική Ποικιλομορφία και η εικόνα του «Άλλου» στην ελληνική κοινωνία και το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Στο Σακκά, Δ. & Ψάλτη, Α., (επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Πρακτικά ημερίδας. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, σ.σ. 17-34.
- Κοίλαρη, Α., (1997). *Ξένος στην Ελλάδα. Στάσεις της Ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες ομιλητές*. Αθήνα: Παρατηρητής.
- Κοκκινάκη, Φ., (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Δάρδανος.
- Κουϊμτζή, Ε., Σακκά, Β. & Παπαντή Β., (2004). Πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη: Απόψεις και πεποιθήσεις παιδιών για τον «άλλο». Στο Σακκά, Δ. & Ψάλτη, Α., (επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Πρακτικά ημερίδας. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, σ.σ. 56-76.
- Λαμπρίδης, Ε. (2004). *Στερεότυπο, Προκατάληψη, Κοινωνική Ταυτότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαμπρόπουλος, Χ., Σπινθουράκη, Ι. & Καρατζιά - Σταυλιώτη, Ε., (2001). Μοντέλα αξιολόγησης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία: Οι διεθνείς τάσεις και η ελληνική προοπτική. Στο: Μπαγάνης, Γ. (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Αθήνα: Μεταίχμιο. σ. 127- 136.
- Λαμπροπούλου, Ε. (2000). Η βία και η εγκληματικότητα στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Are bad news good news? Στο: Δασκαλάκη, Η., Παπαδοπούλου, Π., Τσαμπαρλή, Δ., Τσιγκάνου, Ι. και Φρονίμου, Ε. (επιμ.), *Εγκληματίες και θύματα στο κατώφλι του 21ου αιώνα*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Μαυρογιώργος, Γ., (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής των Αθανασούλα – Ρέππα (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: ΕΑΠ.

- McNair, B., (2005). *Εισαγωγή στην πολιτική επικοινωνία*. Αθήνα: Κατάρτι.
- Μερακλής, Μ., (1992). *Μέθοδοι επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: ΠΤΔΕ.
- Μίλεση, Χ., (2006). *Οι αλλοδαποί μαθητές από την Αλβανία στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Milner, D., (1989). Φυλετική προκατάληψη. Στο: Παπαστάμου, Α., *Εγχειρίδιο Κοινωνικής Ψυχολογίας*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μίτιλης, Α., (1998). *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη. Μια σχέση αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μπαγκαβός, Χρ., Παπαδοπούλου, Π. (2006). *Μεταναστευτικές τάσεις και ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.
- Μπίκος, Κ., (1990). *Βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων στη σχολική τάξη. Ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του σχολείου*. Αθήνα: Βιβλιοεκδοτική.
- Μπίκος, Κ., (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπιλανάκης, Ν., (2005). *Παλιννόστηση Ελλήνων και ψυχική υγεία*. Στο: Παπαστυλιανού, Α., (επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 141-166.
- Μπίμπου - Νάκου, Ι., (2004). *Το άγχος και η φοβία σε παιδιά*. Στο: Καλαντζή, Α. – Αζίζι & Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 287-327.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου Ο., (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παλαιολόγου, Ν., (2005). *Διαπολιτισμική ετοιμότητα και διαπολιτισμική ικανότητα: Νέες διαστάσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*. Στο: Κυρίδης, Α. & Αντρέου, Α. (επιμ.), *Όψεις της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 233- 250.
- Παπαζώη, Ε., (2001). *Η ελληνική κοινωνία απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα*. Στο: Κτιστάκης, Γ. (επιμ.), *Μετανάστες, ρατσισμός, ξενοφοβία. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Σάκκουλα, σ. 27-29.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι. & Γούδας, Μ., (1999). *Για μια καλύτερη διδασκαλία της φυσικής αγωγής*. Εκδόσεις SALTO.
- Παπακωνσταντίνου, Θ. & Δελλασούδας Λ., (1997). Η προβληματική της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας (πρόταση αντιμετώπισης του προβλήματος). Στο Βαμβούκας, Μ.Ι., & Χουρδάκης, Α.Γ. (επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και Προοπτικές*. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 384-396.
- Παπαναούμ, Ζ., (2004). Η πολυπολιτισμικότητα του ελληνικού σχολείου και η επιμόρφωση

- των εκπαιδευτικών: δυνατότητες και περιορισμοί. Στο Σακκά, Δ. & Ψάλτη, Α., (επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Πρακτικά ημερίδας. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 1-7.
- Parekh, Bhikhu, (1997). Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη & Π. Χαραμής, (Επιμ.), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί – Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 44-64.
- Πασσάκος, Α., (1980). *Σύγχρονη επιστημονική έρευνα και μέθοδοι στην Ψυχολογία*. Ιωάννινα: Δωδώνη.
- Πατσάλης, Χ., (2005). Η ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Στο: Δ. Χ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (Επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 847-856.
- Παύλου, Μ., (2001). Οι «λαθρέμποροι του φόβου»: Ρατσιστικός λόγος και μετανάστες στον τύπο μιας υπονήφιας μητρόπολης. Στο: Μαρβάκης, Αθ., Παρσάνογλου, Δ., Παύλου, Μ. (επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 127-162.
- Παύλου, Μ., Χριστόπουλος, Δ., (επιμ.), (2004). *Η Ελλάδα της μετανάστευσης. Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*. Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων. Αθήνα: Κριτική.
- Παύλου, Μ., (2004). Η Ελλάδα της μετανάστευσης με αριθμούς. Στο: Παύλου, Μ., Χριστόπουλος, Δ. (επιμ.), *Η Ελλάδα της μετανάστευσης. Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*. Αθήνα: Κριτική, σελ. 367-402.
- Ρωμανίδου, Ν.Ε., (2000). Οι αλλοδαποί πρόσφυγες και μετανάστες ως θύματα. Στο: Δασκαλάκη, Η., Παπαδοπούλου, Π., Τσαμπαρλή, Δ., Τσιγκάνου, Ι., Φρονίμου, Ε. (επιμ.), *Εγκληματίες και θύματα στο κατώφλι του 21ου αιώνα*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Σακαλάκη, Ι., (2001). *Ανάλυση περιεχομένου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σακκά, Δ., (2004). Ένταξη παιδιών παλινοστούτων και αλλοδαπών μέσω της ενδυνάμωσης και της συστηματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: Ένα πρόγραμμα δράσης. Στο Δ. Σακκά & Α. Ψάλτη (Επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Πρακτικά ημερίδας. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 35-45.
- Σκούρτου, Ε., Βαρτσάλης, Ι. & Γκόβαρης, Χ., (2002). *Μετανάστες στην Ελλάδα. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Σοφινίδου, Ε., (2004). Σχολική διαρροή. Στο: Α. Καλαντζή – Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου, (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 383-404.
- Σπινθουράκη, Α., Παπαμιχαήλ, Ε. & Συνέσιου, Κ., (2000). Δίγλωσσοι μαθητές στο σχολείο. Ανασκόπηση εκπαιδευτικών προσεγγίσεων στην Ελλάδα και στις ΗΠΑ. *Θέματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής*, τ.3.

Στραβάκου, Π. & Χατζηδήμου Κ., (2005). Σχολική επίδοση Ελλήνων, αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών/τριών δημοτικού σχολείου: μια μελέτη περίπτωσης. Στο: Δ. Χ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (Επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 865-873.

Τελάλογλου, Δ., (1995). *Τι λένε οι γονείς των μαθητών*. Στο: Κ. Φωτιάδης (Επιμ.), *Οι Έλληνες στις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ* (Ιστορία - Παιδεία). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 137-144.