

Πανεπιστήμιο Πατρών
Σχολή Ανθρωπιστικών Και Κοινωνικών Επιστημών
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Θέμα Πτυχιακής Εργασίας:

**«Οικογενειακές Σχέσεις και Ηθικές Αξίες
σε Έλληνες και Αλλοδαπούς μαθητές
της Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου»**

Φοιτήτρια: Μανωλοπούλου Παναγιώτα

A.M. 4302

Επιβλέπων Καθηγητής: Γεωργογιάννης Παντελής

Πάτρα 2008

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή	4
2. Θεωρία	6
2.1. Αποσαφήνιση όρων	6
2.1.1. Οικογένεια	6
2.1.1.1. Συγκρότηση και χαρακτηριστικά της ελληνικής οικογένειας	7
2.1.1.2. Συγκρότηση και χαρακτηριστικά της αλλοδαπής οικογένειας	8
2.1.1.3. Συγκρότηση και χαρακτηριστικά της μικτής οικογένειας	10
2.1.1.4. Διαφοροποίηση οικογενειακών σχέσεων στους αντίστοιχους τύπους οικογενειών	10
2.1.2. Ηθικές αξίες και κανόνες	12
2.1.2.1. Ο όρος «ηθική»	13
2.1.2.2. Ο όρος «αξία»	14
2.1.2.3. Ο όρος «κανόνας»	15
2.1.2.4. Ο ρόλος των ηθικών αξιών και κανόνων στη διαμόρφωση των οικογενειακών σχέσεων	16
2.1.3. Ο όρος «πολιτισμός»	18
2.1.3.1. Ο όρος «πολιτισμικές αξίες»	19
2.1.3.2. Ο όρος «πολιτισμική ετερότητα»	20
2.1.3.3. Ο όρος «πολιτισμικές ανταλλαγές - εμπλουτισμός»	21
2.1.3.4. Ο όρος «πολιτισμικές αντιστάσεις»	23
2.1.3.5. Ο όρος «σύγκρουση των πολιτισμών»	24
2.1.4. Ο όρος «ταυτότητα»	24
2.1.4.1. Ο όρος «ατομική ή προσωπική ταυτότητα»	28
2.1.4.2. Ο όρος «συλλογική ταυτότητα»	29
2.1.4.3. Ο όρος «κοινωνική ταυτότητα»	32
2.1.4.4. Τα όρια της «εθνικής ταυτότητας»	33
2.1.4.5. Ο όρος «πολιτισμική ταυτότητα»	34
2.1.5. Ο όρος «Έλληνας - η ελληνική ταυτότητα»	37
2.1.6. Ο όρος «αλλοδαπός»	39
2.1.7. Ο όρος «μετανάστης»	40
2.1.8. Ο όρος «παλιννοστούντας»	41
2.1.9. Ο όρος «Αθήγιανος (Έλληνας Τσιγγάνος)»	42
2.1.10. Ο όρος «μεταναστευτική διασπορά»	44
2.1.11. Πολιτισμικά στερεότυπα, κοινωνικές προκαταλήψεις, ρατσισμός, επικοινωνία, κοινωνική σύγκριση, πρότυπα, εθνοκεντρισμός και εθνικισμός.	45
2.2. Θεωρητικές παράμετροι αναφορικά με την οικογένεια	51
2.2.1. Η οικογένεια από κοινωνιολογική άποψη	51
2.2.2. Η οικογένεια από ψυχοπαιδαγωγική άποψη	52
2.2.3. Η οικογένεια από κοινωνικοψυχολογική άποψη	53
2.2.4. Η οικογένεια στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής Κοινωνικής Ψυχολογίας	55
2.3. Σχέση πολιτισμού και οικογενειακών σχέσεων	56
2.3.1. Ο ρόλος του πολιτισμού στην οικογένεια	56
2.3.1.1. Η ελληνική οικογένεια ως μονοπολιτισμική	57
2.3.1.2. Η αλλοδαπή οικογένεια ως μονοπολιτισμική	58
2.3.1.3. Η μικτή οικογένεια ως διπολιτισμική - διαπολιτισμική	59
2.4. Χαρακτηριστικά των διαφορετικών τύπων οικογένειας που ζουν στην Ελλάδα και ο ρόλος των οικογενειακών σχέσεων και ηθικών αξιών	59
2.4.1. Η ελληνική οικογένεια	59
2.4.2. Η οικογένεια των Ελλήνων του εξωτερικού	60
2.4.3. Η οικογένεια των αλλοδαπών	60
2.4.4. Η οικογένεια των Τσιγγάνων	61
2.4.5. Συμπεράσματα	62
2.5. Υπόθεση	62
3. Μεθοδολογία έρευνας	63
3.1. Περιγραφή του δείγματος	63
3.2. Ερευνητικά εργαλεία	63

3.3. Τρόπος ανάλυσης δεδομένων	63
4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων	64
4.1. Περίληψη	64
4.2. Εισαγωγή	64
4.3. Αποτελέσματα	64
4.3.1. Οικογενειακές Σχέσεις	64
4.3.1.1. Παραδείγματα καλών οικογενειακών σχέσεων	64
4.3.1.2. Η αξία των καλών οικογενειακών σχέσεων για τον/τη μαθητή/μαθήτρια	85
4.3.2. Ηθικές Αξίες	100
4.3.2.1. Παραδείγματα σεβασμού στις ηθικές αξίες	100
4.3.2.2. Παραδείγματα έλλειψης σεβασμού προς τις ηθικές αξίες	116
5. Συμπεράσματα	126
Βιβλιογραφία	128
Παράρτημα	133

1. Εισαγωγή

Αφορμή για τη διεξαγωγή της κάτωθι ερευνητικής εργασίας στάθηκε η αλλαγή που έχει σημειωθεί τα τελευταία χρόνια στον εκπαιδευτικό χώρο με την αύξηση των αλλοδαπών μαθητών, η οποία είχε σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία πολυπολιτισμικών τάξεων. Σήμερα στην Ελλάδα ζουν και εργάζονται νόμιμα ή παράνομα εκατοντάδες χιλιάδες οικονομικοί μετανάστες και μετανάστριες παράλληλα με ένα σημαντικό αριθμό επαναπατρισθέντων Ελλήνων ή ελληνικής καταγωγής από το εξωτερικό, κυρίως από τις χώρες που δημιουργήθηκαν από τη διάσπαση της Πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Εκτός από τις παραπάνω πληθυσμιακές ομάδες, στην Ελλάδα παραδοσιακά διαβίωναν και διαβιώνουν Έλληνες πολίτες, οι οποίοο ανήκουν σε άλλες κοινωνικές κατηγορίες, όπως οι Τσιγγάνοι, οι Μουσουλμάνοι, οι Καθολικοί και οι Εβραίοι. Οι παραπάνω παρατηρήσεις αναδεικνύουν ένα βασικό στοιχείο της ελληνικής κοινωνίας, αυτό της πολυπολιτισμικότητας, και υπογραμμίζουν τη μεγάλη ποικιλία αναφορικά με την εθνική/εθνοτική καταγωγή, το θρήσκευμα, τη γλώσσα και την κουλτούρα των μελών που την απαρτίζουν.

Μια κοινωνία είναι πολυπολιτισμική, εφόσον περιλαμβάνει στους κόλπους της περισσότερες από μια πολιτισμικές κοινότητες, που καθεμιά τους θέλει να επιβιώσει. Από τα παραπάνω μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η κοινωνία μας είναι πολυπολιτισμική.

Η «πολυπολιτισμική κοινωνία» είναι συνυφασμένη με την πρόσκληση προς τους πολίτες και τους πολιτικούς, καθώς και τα κρατικά ιδρύματα, να αναλάβουν πρωτοβουλίες εκδημοκρατισμού στο νομικό και πολιτικό επίπεδο. Επίσης, εννοιολογικά δεν αναφέρεται στην ισότητα με τη σημασία της απονομής ίσων δικαιωμάτων, αλλά στον πλουραλισμό και το δικαίωμα στη διαφορά· αυτό τουλάχιστον κωδικοποιείται στις λέξεις «πολύ» και «πολιτισμός».

Η κατάργηση, όμως, των οικονομικών ορίων και των στεγανών εξουσίας δεν οδηγεί αναπόφευκτα στην ομοιογενοποίηση και στην κουλτούρα της ανεκτικότητας ούτε αποτελεί εγγύηση της ατομικότητας, της ισότητας και της ελευθερίας του ατόμου στο δημόσιο χώρο. Αντίθετα, συνοδεύεται από την έξαρση των ταυτοτήτων που γίνεται ολοένα και πιο έντονη εξαιτίας της επικράτησης της λογικής των διακρίσεων, πράγμα που συντελεί στη δημιουργία αρνητικών στερεοτύπων, στην κατηγοριοποίηση των πολιτών, στον κοινωνικό αποκλεισμό διαφόρων πληθυσμιακών ομάδων και στο δυνητικό αποκλεισμό όλο και περισσότερων ή πολυπληθέστερων ομάδων. Σήμερα, η έξαρση των ταυτοτήτων: θρησκευτικών, εθνικών, πολιτισμικών και κοινωνικών είναι αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης και της κατάρρευσης των εξισορροπητικών συστημάτων.

Η πολυπολιτισμική κατάσταση που επικρατεί στις χώρες υποδοχής είναι αποτέλεσμα της μετανάστευσης εργατικού δυναμικού σ' αυτές τις χώρες και αποτελεί την «αφετηρία» της διαπολιτισμικής ιδέας. Μερικοί ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο «διαπολιτισμικότητα» (interculturalism), για να αναλύσουν και να περιγράψουν, από τη μια πλευρά, αυτή την πολυπολιτισμική κατάσταση (αναλυτική διάσταση του όρου), για να διατυπώσουν, από την άλλη, τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής (κανονιστική διάσταση).

Έτσι, κρίνεται απαραίτητη η «διαπολιτισμική» εκπαίδευση που θα μπορεί να προωθήσει τον αμοιβαίο σεβασμό και την κατανόηση μεταξύ όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από την πολιτική, γλωσσική, εθνική ή θρησκευτική προέλευσή τους. Όποιο κι αν είναι το θεματικό τους αντικείμενο ή η προέλευση των μαθητών τους, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναγνωρίζουν την αξία, τη μοναδικότητα και τη συνεισφορά των διαφόρων πολιτισμών. Η εκπαίδευση πρέπει να έχει ως αξίωμα την ισοτιμία των πολιτισμών, την ισοτιμία των διαφορετικών μορφωτικών κεφαλαίων των μαθητών και την παροχή ίσων ευκαιριών.

Η εκπαίδευση, αποφεύγοντας το «διαχωρισμό», θέτει σαν σκοπό να συνεισφέρει σε ένα μέλλον ειρηνικό και συνεργατικό. Καλείται λοιπόν να παίξει το ρόλο του μεσολαβητή και του διαπραγματευτή ανάμεσα σε ομάδες ανθρώπων που πιθανόν δεν ήξεραν τίποτα ο ένας για τον πολιτισμό του άλλου, μέχρι που μια σύμπτωση τους έφερε κοντά. Το ελληνικό σχολείο – που συντριπτικά στηρίζεται στην κυρίαρχη γλώσσα – διαμορφώνει μία σχολική κουλτούρα σε μικρογραφία της αντίστοιχης κυρίαρχης κοινωνικής. Ένα ανέτοιμο εκπαιδευτικό σύστημα μιας ανέτοιμης κοινωνίας, ήταν αναμενόμενο να δημιουργήσει δομές ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών, χωρίς να αφήνει περιθώρια ανάδειξης της γλωσσικής, θρησκευτικής, κοινωνικής και εν γένει πολιτιστικής τους ιδιαιτερότητας.

Το σχολείο και η οικογένεια είναι δύο θεσμοί, οι οποίοι ασκούν σημαντική επίδραση στη ζωή των μαθητών και όσον αφορά την ψυχοσωματική ανάπτυξη και εξέλιξή τους και όσον αφορά τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και την κοινωνικοποίησή τους. Ιδιαίτερα η οικογένεια, προσφέρει στα μέλη της τροφή, στέγη, φροντίδα για την υγεία, ασφάλεια, αλλά και ψυχολογική στήριξη, αγάπη, συντροφικότητα, ψυχαγωγία, θρησκευτική καθοδήγηση, εκμάθηση ηθικών κανόνων και αξιών, και εκπαιδευτική και επαγγελματική συμβουλευτική. Επίσης, ένας άλλος σκοπός της οικογένειας είναι η δημιουργία καλών οικογενειακών σχέσεων, μιας και αυτές έχουν άμεση επίδραση στην ψυχολογική κατάσταση και την πρόοδο των μελών της. Με τη συμβολή, λοιπόν, της οικογένειας στην εκμάθηση των ηθικών αξιών και τη δημιουργία καλών σχέσεων μεταξύ των μελών της θα ασχοληθούμε σε αυτή την εργασία.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της ποιότητας των οικογενειακών σχέσεων και ηθικών αξιών των Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών της Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Αρχικά, μετά από βιβλιογραφική ανασκόπηση, θα αναφερθούν θεωρίες σχετικές με την οικογένεια από διάφορες επιστημονικές απόψεις, τις ηθικές αξίες και τους κανόνες, τον πολιτισμό, την ταυτότητα, καθώς και στοιχεία για τους διάφορους «αλλοδαπούς» και τη σχέση των πολιτισμών τους με τις οικογενειακές σχέσεις και τις ηθικές αξίες. Εν συνεχεία, θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις συμπεριφορές και αντιλήψεις πάνω σε αυτά τα θέματα των Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον κ. Παντελή Γεωργογιάννη, ο οποίος με μεγάλο ενδιαφέρον και προσοχή επιμελήθηκε την παρούσα εργασία. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Ειρήνη Μελιτζάνη για την πολύτιμη βοήθειά της, τους διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων που μας έδωσαν την άδεια για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και τους μαθητές που πήραν μέρος στην έρευνα.

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση όρων

2.1.1. Οικογένεια

Η οικογένεια είναι μια διαρκή οργάνωση συγγενικών σχέσεων αίματος ή σχέσεων γονέων-παιδιού με σκοπό την κοινή διαβίωση και τη διατήρηση του είδους, και προκύπτει φυσιολογικά από τις ειδικές βιολογικές ανάγκες του ανθρώπου. Η ανάγκη για τη φροντίδα και την ανατροφή των παιδιών ανατίθεται στη μητέρα, ενώ στον πατέρα ανατίθεται η ανάγκη για την προστασία. «Στα βιομηχανικά έθνη με τις απώλειες που υπέστη ο λειτουργικός ρόλος της οικογένειας επικράτησε η μικρή οικογένεια (οικογένεια-πυρήνας). Μεγάλες οικογένειες τριών γενεών συναντά κανείς κυρίως σε γεωργικές κοινωνίες. Σημαντικές οικονομικοκοινωνικές εξελίξεις, όπως ο χωρισμός του τόπου κατοικίας από τον τόπο εργασίας, η ανάληψη από το κράτος και την αγορά (οικονομία) διάφορων λειτουργιών στους τομείς της αρωγής, της μέριμνας, της εκπαίδευσης και της παραγωγής, έφεραν αλλαγές στο ρόλο της οικογένειας. Εκείνο που παρέμεινε είναι ο γνωστός καταμερισμός εργασίας στα δύο φύλα: στη γυναίκα η διεκπεραίωση της οικιακής και παιδαγωγικής εργασίας, στον άντρα η εξασφάλιση των προς το ζην έξω από το σπίτι». Αργότερα (μετά την εκβιομηχάνιση), και κυρίως στις κατώτερες τάξεις, η γυναίκα άρχισε να εργάζεται και έξω από το σπίτι, με αποτέλεσμα τη «συνεταιρική, συντροφική» πλέον θεωρία του γάμου. «Για τους εργαζομένους, η οικογένεια αποτελεί έναν παροδικό θεσμό της ζωής ή ακόμα ένα “καταναλωτικό κύτταρο” το οποίο με την ενηλικίωση των παιδιών έχει επιτελέσει το σκοπό του και αφήνει πίσω του ένα ηλικιωμένο ζευγάρι γονέων. Παρ’ όλα αυτά η οικογένεια θεωρείται χώρος θαλπωρής, κοινωνικής σιγουριάς και ελεύθερης διαμόρφωσης της ζωής. Γι’ αυτό οι κοινωνιολόγοι προτιμούν να μιλούν για λειτουργική αλλαγή της οικογένειας και όχι για απώλεια των λειτουργιών της (F. Neidhardt)¹».

Το πλέον σημαντικό περιβάλλον για την ανάπτυξη του παιδιού είναι το οικογενειακό επειδή επηρεάζει τη βιοσωματική, την ψυχολογική και την κοινωνική του.² Κατά την Μαράτου-Αλιπράντη³, «η οικογένεια ως θεσμός δεν αποτελεί μια ανεξάρτητη κοινωνική ομάδα. Αντίθετα, θεωρείται ένα υποσύστημα που επηρεάζεται άμεσα από τον κοινωνικό περίγυρο, όπως αυτός διαμορφώνεται, ανάλογα με τις εκάστοτε κρατούσες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Οι δομές της κοινωνίας επηρεάζουν, δηλαδή, και κατευθύνουν τις συμπεριφορές των ατόμων και, γενικότερα, την οργάνωση του ιδιωτικού βίου».

Σύμφωνα με την Μουσούρου⁴ η οικογένεια μπορεί να διακριθεί σε συζυγική ή εκτεταμένη, πλήρης ή ελλιπής και «χωλή» ή όχι. «Συζυγική είναι η οικογένεια που περιλαμβάνει τους συζύγους και τα παιδιά τους. Εκτεταμένη είναι η οικογένεια που περιλαμβάνει τη συζυγική και ανιόντες ή εκ πλαγίου συγγενείς των συζύγων. [...] Πλήρης είναι η οικογένεια που περιλαμβάνει και τους δύο συζύγους – γονείς. Ελλιπής είναι η οικογένεια που περιλαμβάνει τον ένα μόνο γονέα, η αποκαλούμενη *μονογονεϊκή*». «Χωλή» ονομάζεται η οικογένεια «από την οποία λείπει για μεγάλα χρονικά διαστήματα ο ένας από τους δύο συζύγους χωρίς αυτό να είναι αποτέλεσμα

¹ Milhoffer, P., Poggeler, F. (1991). «Οικογένεια και αγωγή», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 6, σ. 3412.

² Σκόδρα, Ε. (1992). *Πανεπιστημιακές παραδόσεις για το μάθημα «Ψυχολογία της Οικογένειας»*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, σ. 70.

³ Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. (1995). *Η οικογένεια στην Αθήνα: Οικογενειακά πρότυπα και συζυγικές πρακτικές*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, σ. 15.

⁴ Μουσούρου, Λ. (1985). *Οικογένεια και Παιδί στην Αθήνα – Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας*, Αθήνα: Εστία, σ.σ. 20-22.

και στοιχείο διάσπασης της συναισθηματικής ενότητας και της λειτουργίας της οικογένειας».

2.1.1.1. Συγκρότηση και χαρακτηριστικά της ελληνικής οικογένειας

Ο θεσμός της οικογένειας, στην Ελλάδα, έπαιξε σημαντικό ρόλο στην εσωτερική και εξωτερική μετανάστευση, ιδιαίτερα κατά τη μεταπολεμική περίοδο, με στόχο τη βελτίωση του επιπέδου ζωής και την προώθηση των συμφερόντων όλων των μελών της οικογένειας. Τα μέλη που εγκαταλείπουν το χωριό τους δεν απομακρύνονται από την οικογένειά τους, αλλά, αντίθετα, διατηρούν στενούς οικογενειακούς δεσμούς και σχέσεις, ενώ στη συνέχεια βοηθούν και άλλα μέλη του ευρύτερου συγγενικού δικτύου να εγκατασταθούν, με τη σειρά τους, σε αστικά κέντρα⁵.

Σύμφωνα με την Μουσούρου⁶, πριν δύο δεκαετίες, οι οικογένειες που κατοικούσαν στην Περιοχή της Πρωτεύουσας και είχαν ένα τουλάχιστον παιδί προσχολικής ηλικίας, ήταν κατά κανόνα συζυγικές (86,5% προς 13,5% των εκτεταμένων). Επίσης, οι οικογένειες αυτές ήταν σχεδόν στο σύνολό τους πλήρεις (μόνο το 2,5% του συνόλου των οικογενειών αυτών ήταν ελλιπείς). Με το συνδυασμό των δύο αυτών διακρίσεων, οδηγούμαστε στη διαμόρφωση του παρακάτω πίνακα:

	Πλήρης Οικογένεια	Ελλιπής Οικογένεια
Συζυγική Οικογένεια	85%	1,5%
Εκτεταμένη Οικογένεια	12,5%	1%

Ενώ, «χωλές» ήταν το 7% των οικογενειών αυτών [οικογένειες ναυτικών (4,5%) και αποσπασμένων σε άλλη πόλη υπαλλήλων (2,5%)].

Σίγουρα, σήμερα θα έχουν αλλάξει κάπως τα δεδομένα, όμως, υποθέτουμε ότι τα φαινόμενα θα είναι τα ίδια και ίσως έχουν αυξηθεί τα ποσοστά των «ελλιπών» οικογενειών - αφού έχουν αυξηθεί τα ποσοστά των διαζυγίων-, και έχουν μειωθεί τα ποσοστά των «εκτεταμένων» οικογενειών – εξαιτίας της αποξένωσης και της αστυφιλίας.

Από τη συγκεκριμένη έρευνα φάνηκε, επίσης, η έντονη ανάμιξη των γονέων / πεθερικών στη ζωή των οικογενειών και η *εσωστρέφεια* της οικογένειας. Το τελευταίο φαινόμενο έχει συνδεθεί με την εσωτερική μετανάστευση και «έχει αποδοθεί στη ρευστότητα των κοινωνικών συνθηκών μέσα στις οποίες διαβιεί η σύγχρονη ελληνική οικογένεια και στην αγωνιώδη προσπάθεια των μελών της “να βρουν στον ιδιωτικό χώρο την ασφάλεια της ελεγχόμενης κατάστασης”». [...] «Αυτή η ίδια εσωστρέφεια και οικογενειοκεντρικότητα είναι φανερή στον τρόπο με τον οποίο ανατρέφονται τα παιδιά: τα περισσότερα από αυτά παίζουν μόνα τους ή με κάποιο μεγάλο (τους γονείς ή τους παππούδες τους) ή με τα αδέρφια τους και ένα μικρό ποσοστό παίζουν με άλλα παιδιά (εξαδέλφια και γειτονόπουλα, κυρίως)». Οι κοινωνιολόγοι επισημαίνουν, επίσης, πως «η ελληνική οικογένεια λειτουργεί ως συζυγική ενταγμένη σ’ ένα οικογενειακό και ένα ευρύτερο συγγενικό δίκτυο, το οποίο τη στηρίζει στην αντιμετώπιση της καθημερινότητας αλλά και τη συντροφεύει στην ψυχαγωγία⁷».

Ένα άλλο στοιχείο που έδειξε η έρευνα σε αυτές τις οικογένειες, είναι ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων είναι αρκετά υψηλό και ότι το παραδοσιακό σχήμα

⁵ Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. (1995). *Η οικογένεια στην Αθήνα: Οικογενειακά πρότυπα και συζυγικές πρακτικές*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, σ. 41.

⁶ Μουσούρου, Λ. (1985). *Οικογένεια και Παιδί στην Αθήνα – Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας*, Αθήνα: Εστία, σ.σ. 20-22.

⁷ Μουσούρου, Λ. (1985). *Οικογένεια και Παιδί στην Αθήνα – Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας*, Αθήνα: Εστία, σ.σ. 26-27.

(ο σύζυγος είναι υψηλότερου εκπαιδευτικού επιπέδου από τη σύζυγο) ισχύει για το 1/3 των περιπτώσεων, το «μη παραδοσιακό» σχήμα (αντίθετο του παραπάνω) ισχύει για το 20% περίπου του δείγματος· ενώ, στα μισά περίπου ζευγάρια οι δύο σύζυγοι είναι ίδιου εκπαιδευτικού επιπέδου. Σύμφωνα με το τελευταίο μπορούμε να πούμε ότι γίνονται σοβαρά βήματα προς την κατεύθυνση της επικράτησης ισοτίμων ρόλων στην οικογένεια, «ιδιαίτερα αν το στοιχείο αυτό συνδυαστεί μ' εκείνο του υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου που ήδη σημειώσαμε⁸».

Όσον αφορά την επαγγελματική απασχόληση των γυναικών-συζύγων, είναι αποδεδειγμένο ότι «οι πιθανότητες να είναι μια γυναίκα οικονομικά ενεργή είναι τόσο περισσότερες όσο υψηλότερο είναι το εκπαιδευτικό της επίπεδο». Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι σε αυτή την έρευνα οι γυναίκες που ήταν οικονομικά ενεργές ήταν το 70% των αποφοίτων Ανώτερων και Ανωτάτων Σχολών, το 32% των αποφοίτων της Μέσης Εκπαίδευσης και το 14% των αποφοίτων Δημοτικού. Επίσης, «υπάρχει σχέση μεταξύ των πιθανοτήτων επαγγελματικής απασχόλησης της μητέρας και μορφής της οικογένειας στην οποία ανήκει: οι πιθανότητες αυτές εμφανίζονται περισσότερες όταν η οικογένεια είναι εκτεταμένη⁹».

Οι ελληνικές οικογένειες, φάνηκε από την έρευνα να, κατοικούν κατά 70% σε διαμέρισμα πολυκατοικίας, και οι υπόλοιπες σε διαμέρισμα διπλό – ή τριπλοκατοικίας είτε σε μονοκατοικία. Ακόμη, το 45% των νοικοκυριών αυτών στεγάζονται σε κατοικίες των 3 δωματίων, ενώ, «η πυκνότητα στέγασης (δηλ. ο αριθμός των μελών του νοικοκυριού κατά δωμάτιο της κατοικίας) των πολυμελέστερων νοικοκυριών είναι κατά κανόνα μεγαλύτερη από εκείνη των ολιγομελών». Τα δεδομένα από αυτή την έρευνα είναι: περίπου το 13% των νοικοκυριών αυτών στεγάζονταν σε ιδιαίτερα ικανοποιητικές συνθήκες από πλευράς πυκνότητας στέγασης, το 70% περίπου σε ικανοποιητικές και το υπόλοιπο ποσοστό σε μη ικανοποιητικές. Όσο για το εισόδημά τους, «το ποσοστό των οικογενειών που το μηνιαίο τους εισόδημα ουσιαστικά δεν ξεπερνά τα πλαίσια των συμβατικών κατώτατων μηνιαίων αποδοχών είναι περίπου 14%».¹⁰

Ένα βασικό στοιχείο είναι ότι το ποσοστό των οικογενειών όπου ο ένας ή και οι δύο σύζυγοι κατάγονται από τόπο άλλο από εκείνο στον οποίο κατοικούν (δηλ. την Περιοχή Πρωτεύουσας) είναι 70%. Αυτό πληροφορεί επίσης, «για το (μεγάλο, πράγματι) ποσοστό των γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας που κατοικούν στην Αθήνα αλλά, ταυτόχρονα, διατηρούν με τον τόπο καταγωγής τους τούς ισχυρούς δεσμούς που συνοψίζει ένα παραδοσιακό σπίτι, δεμένο με την ιστορία του τόπου και της οικογένειας και με τις αναμνήσεις του ατόμου». Για την κατανόηση της πολιτισμικής ταυτότητας του σύγχρονου ελληνισμού, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας και τη «θρησκευτικότητα της μητέρας» που από την έρευνα φάνηκε ότι το 82% των μητέρων αυτών «δήλωσαν σε σχετική ερώτηση πως η πίστη στο Θεό είναι χρήσιμη στον άνθρωπο¹¹», άλλωστε είναι ευρέως γνωστό πως, ιδιαίτερα για τους Έλληνες, η θρησκεία είναι βασικότατος φορέας κοινωνικοποίησης.

2.1.1.2. Συγκρότηση και χαρακτηριστικά της αλλοδαπής οικογένειας

Οι οικογένειες των αλλοδαπών μεταναστεύουν στη χώρα μας για να έχουν μια καλύτερη τύχη από ό,τι θα είχαν στη χώρα τους. Μερικοί από τους βασικούς σκοπούς

⁸ Μουσουρού, Λ. (1985). *Οικογένεια και Παιδί στην Αθήνα – Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας*, Αθήνα: Εστία, σ. 30.

⁹ Μουσουρού, Λ. (1985). *Οικογένεια και Παιδί στην Αθήνα – Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας*, Αθήνα: Εστία, σ.σ. 32-33.

¹⁰ Μουσουρού, Λ. (1985). *Οικογένεια και Παιδί στην Αθήνα – Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας*, Αθήνα: Εστία, σ.σ. 36-38.

¹¹ Μουσουρού, Λ. (1985). *Οικογένεια και Παιδί στην Αθήνα – Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας*, Αθήνα: Εστία, σ.σ. 43-45.

τους είναι να βρουν κατοικία και εργασία, να μάθουν την ελληνική γλώσσα και να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο.

Σύμφωνα με τον Νικολάου¹², οι περισσότεροι μετανάστες έχουν ηλικία μεταξύ 20 και 44 ετών (οι γυναίκες μετανάστριες φαίνεται να είναι πιο ηλικιωμένες από τους άνδρες), ενώ η αναλογία του αριθμού των ανδρών και των γυναικών δεν παρουσιάζει ουσιαστικές διαφοροποιήσεις. «Οι περισσότεροι μετανάστες είναι παντρεμένοι, με αυξημένο το ποσοστό για τις γυναίκες, ενώ όταν κάποιος από τους συζύγους μένει πίσω, στη χώρα προέλευσης, αυτός είναι συνήθως η γυναίκα. Τούτο μάλιστα μπορούμε να υποθέσουμε ότι ίσως να αποτελέσει και ένα κίνητρο για παλιννόστηση. Η τεράστια πλειοψηφία των μεταναστών που υπέβαλαν αίτηση για λευκή ή πράσινη κάρτα έχουν λιγότερα από τρία εξαρτώμενα μέλη (σύζυγο ή παιδιά) μαζί τους στην Ελλάδα, ενώ περισσότεροι από περίπου το ένα τρίτο δεν έχουν κανένα προστατευόμενο μέλος μαζί τους». Το τελευταίο, από τη μια πλευρά είναι καλό γιατί ο μετανάστης έχει τη δυνατότητα να μετακινείται χωρίς να ταλαιπωρεί τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς του, και από την άλλη, ο μετανάστης βασανίζεται και από το ψυχολογικό βάρος της απουσίας της οικογένειάς του.

«Σε ό,τι αφορά την πρώτη γενιά μεταναστών, η ίδια η κοινωνική πραγματικότητα λειτουργεί ως σχολείο, με την έννοια της κοινωνικής μάθησης, δηλαδή της έκθεσης σε πολιτισμικούς κώδικες και της εκμάθησής τους μέσω της εφαρμογής. Για τα νεότερα μέλη της μεταναστευτικής/μειονοτικής παροικίας η μάθηση αυτή συντελείται κυρίως στο σχολείο και στους χώρους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους¹³».

«Όπως στις παραδοσιακές χώρες υποδοχής της Δυτικής Ευρώπης, έτσι και στην Ελλάδα η πλειοψηφία των αλλοδαπών απασχολείται σε εργασίες, οι οποίες είναι ανεπιθύμητες από τον εντόπιο πληθυσμό, διότι είναι βρώμικες, επικίνδυνες, ανθυγιεινές και χαμηλοαμοιβούμενες¹⁴».

Όσον αφορά τις συνθήκες κατοικίας τους, μπορούμε να πούμε ότι είναι δυσμενείς, αφού έχουν περιορισμένο χώρο κατοικίας, ανεπαρκή εξοπλισμό της κουζίνας, τουαλέτας, εγκατάστασης νερού και κεντρικής θέρμανσης, κακή κατάσταση της κατοικίας (κρύα και υγρή κατοικία), ακριβό νοίκι και υποβαθμισμένη περιοχή κατοικίας. Οι περιορισμένες δυνατότητες επιλογής κατοικίας, οι περιορισμένες απαιτήσεις των αλλοδαπών αναφορικά με την κατοικία και τις εγκαταστάσεις υγιεινής, οι μεγάλες οικονομικές θυσίες για τη σύντομη υλοποίηση του ονείρου της επιστροφής στην πατρίδα, είναι μερικοί από τις αιτίες της παραπάνω κατάστασης. Έτσι, τα παιδιά τους ζουν περιορισμένα, χωρίς να έχουν το δικό τους χώρο, τον οποίο θα μπορούσαν να διαμορφώνουν, όπως αυτά θέλουν και να δεχθούν συνομήλικούς τους, κάτι που επηρεάζει αρνητικά την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Πρώτον, επειδή αισθάνονται μειονεκτικά απέναντι στους ντόπιους συνομηλίκους τους και δεύτερον, διότι η εν λόγω κατάσταση μειώνει σημαντικά την εκτίμηση και το σεβασμό των παιδιών απέναντι στους γονείς τους· αφού δεν μπορούν να καταλάβουν γιατί οι γονείς τους τους στερούν τόσο βασικά πράγματα¹⁵.

Ο Νικολάου¹⁶ εντοπίζει, όσον αφορά το κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των αλλοδαπών, πως τα στατιστικά μεγέθη αναφέρονται σε όσους έκαναν αίτηση για να «νομιμοποιηθούν» (οι οποίοι έχουν λίγο-πολύ μια σταθερή κατοικία,

¹² Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο – από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 41.

¹³ Γκότοβος, Α. (2004). «Από την κοινωνικο-οικονομική στην εθνο-πολιτισμική ετερότητα», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Θεσσαλία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, τ. 39, σ.σ. 23-46.

¹⁴ Ζωγράφου, Α. (1997). *Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα*, Πάτρα: Τ.Ε.Ι. Πάτρας, σ. 245.

¹⁵ Ζωγράφου, Α. (1997). *Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα*, Πάτρα: Τ.Ε.Ι. Πάτρας, σ.σ. 35-37.

¹⁶ Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο – από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 40-42.

και ίσως οικογένεια, και δεν έχουν προβλήματα με τις διωκτικές αρχές) και όχι σε όλους τους μετανάστες που φθάνουν στη χώρα μας. Έτσι, το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο είναι μάλλον αρκετά χειρότερο από αυτό που μας δείχνουν τα καταγεγραμμένα στατιστικά μεγέθη. «Σχεδόν οι μισοί από τους αλλοδαπούς μετανάστες που ζουν στη χώρα μας είναι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ το ποσοστό των αναλφάβητων είναι ιδιαίτερα χαμηλό (λιγότερο από 2%). Χαρακτηριστικό είναι ότι το μορφωτικό επίπεδο των γυναικών είναι υψηλότερο από των ανδρών, ιδιαίτερα ανάμεσα σ' αυτούς που υπέβαλαν αίτηση για «πράσινη κάρτα». Έτσι, σχεδόν το 18% των γυναικών είναι απόφοιτοι της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με αντίστοιχο για τους άνδρες ποσοστό 9,3%. Δυστυχώς η εργασία τους στην Ελλάδα σπάνια έχει σχέση με τις σπουδές τους, κι έτσι συχνότατα βρισκόμαστε μπροστά στο φαινόμενο των πτυχιούχων μεταναστών οι οποίοι ασκούν χειρωνακτική ή άλλα ιδιαίτερα υποβαθμισμένα και κακοπληρωμένα επαγγέλματα».

Οι αλλοδαποί αισθάνονται μοναξιά και απομόνωση, νιώθουν ότι η νέα κοινωνία τους απωθεί και ζουν στο περιθώριο και το διαπιστώνουν «κάθε πρωί, όλα τα πρωινά, όταν ξυπνούν και αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της καθημερινότητας. [...] Επίσης για τους μετανάστες δεν υπάρχει χρόνος να ασχοληθούν με τη λογοτεχνία, με την τέχνη, με τον πολιτισμό». Στη χώρα μετανάστευσης, σε αυτή την περίπτωση στην Ελλάδα, χάνουν την επαφή από οποιαδήποτε πολιτιστική δραστηριότητα και απομακρύνονται από την πολιτιστική τους παράδοση. Δεν γίνονται δέκτες πολιτισμικών ερεθισμάτων, ούτε συμμετέχουν σ' αυτά. Το μόνο που τους απασχολεί είναι η εξασφάλιση της εργασίας, η εξασφάλιση άδειας παραμονής στη χώρα αυτή¹⁷.

2.1.1.3. Συγκρότηση και χαρακτηριστικά της μικτής οικογένειας

Όσον αφορά τη μικτή οικογένεια στην Ελλάδα, μπορεί ο ένας γονιός να είναι Έλληνας, οπότε σίγουρα θα έχει στοιχεία και από τις δύο προηγούμενες οικογένειες, μπορεί όμως να είναι και οι δύο αλλοδαποί αλλά από διαφορετικές χώρες. Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής εργασίας μας, δε βρέθηκε δημοσιευμένο υλικό για την περίπτωση των μικτών οικογενειών, όμως, μπορούμε, λογικά και βάσει της εμπειρίας μας, να υποθέσουμε πως μια τέτοια οικογένεια την απασχολούν τα ίδια θέματα τα οποία απασχολούν και την αλλοδαπή οικογένεια. Θέλοντας να δώσουμε ορισμένα παραδείγματα, μπορούμε να πούμε ότι είναι η εξασφάλιση της εργασίας, η εξασφάλιση άδειας παραμονής στη χώρα αυτή και οι συνθήκες κατοικίας και καθημερινότητας.

2.1.1.4. Διαφοροποίηση οικογενειακών σχέσεων στους αντίστοιχους τύπους οικογενειών

Για τον Λακάν¹⁸ «η οικογένεια εμφανίζεται κατ' αρχή σαν μια φυσική ομάδα ατόμων ενωμένων με μια διπλή βιολογική σχέση: την αναπαραγωγή, η οποία προσφέρει τα συστατικά στοιχεία της ομάδας, και τους περιβαλλοντολογικούς όρους διαβίωσης τους οποίους απαιτεί η ανάπτυξη των νέων και οι οποίοι διατηρούν την ομάδα, εφόσον οι ενήλικες γεννήτορες διασφαλίζουν τη λειτουργία της».

¹⁷ Μπενέκος, Δ. (2007). *Η βίωση της μετανάστευσης στη Γερμανία – Κείμενα και άνθρωποι (Ιστορική Διαδρομή, Κοινωνική και Πολιτισμική Προσέγγιση μέσα από τα κείμενα της Μεταναστευτικής Λογοτεχνίας, Εκπαιδευτική Αξιοποίηση)*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σ. 245.

¹⁸ Λακάν, Ζ. (1987). *Η οικογένεια – Τα οικογενειακά συμπλέγματα στη διαμόρφωση του ατόμου*, Αθήνα: Καστανιώτη, σ. 15.

Οι Milhoffer και Poggeler¹⁹ εντοπίζουν πως «αποφασιστικό ρόλο στη σχολική επιτυχία δεν παίζει η “αντικειμενική” ευφυΐα ενός παιδιού, αλλά το εκπαιδευτικό κλίμα της οικογένειας που δημιουργείται με την οικογενειακή αγωγή» και «όσο υψηλότερη είναι η κοινωνική θέση της οικογένειας, τόσο πιο ανεκτικός είναι κατά κανόνα ο τρόπος της οικογενειακής αγωγής και όσο κατώτερη είναι η κοινωνική θέση της, τόσο πιο άκαμπος και παραδοσιακός είναι αυτός».

Σημειώνουν²⁰, επίσης, πως «το παιδί στα τρία πρώτα χρόνια της ζωής του μαθαίνει από την οικογένεια να μιλάει και να αντιλαμβάνεται, να αποκτά γνώσεις και κίνητρα για επίδοση καθώς και τρόπους επίλυσης κοινωνικών συγκρούσεων. Η απόκτηση αυτών των γνώσεων και ικανοτήτων εξαρτάται από το παιδαγωγικό επίπεδο της οικογένειας, από την κοινωνική προέλευσή της, από το επίπεδο της μόρφωσής της, από την οικονομική κατάστασή της, από την κοινωνική θέση της και από τις συναισθηματικές σχέσεις των μελών της. Ο B. Bernstein με εμπειρικές έρευνές του έδειξε τις διαφορές στη γλώσσα και στον τρόπο ομιλίας μεταξύ των οικογενειών που ανήκουν στα κατώτερα στρώματα και αυτών που ανήκουν στα μεσαία στρώματα της κοινωνίας, οι οποίες εξηγούν τις ελλείψεις που παρουσιάζουν στο σχολείο τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων στον τομέα της έκφρασης και οδήγησαν σε μεταρρυθμιστικά σχολικά προγράμματα πρόσθετης διδακτικής βοήθειας. [...] Αναφορικά με τη σχέση του ταξικά προσδιορισμένου αξιολογικού προσανατολισμού των γονέων προς την αγωγή των παιδιών τους, οι έρευνες έδειξαν ότι οι γονείς που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα δίνουν προτεραιότητα στην υπακοή, στην προσαρμογή και στη μεγάλη πειθαρχία, ενώ για τους γονείς των μεσαίων στρωμάτων σημαντικά είναι η προθυμία για επίδοση, η δημιουργικότητα, η αυτονομία, η διάκριση των ρόλων και ανάλογα διαμορφώνουν συνειδητά την αγωγή των παιδιών τους «

»Αν και τα αποτελέσματα της ταξικά εξειδικευμένης κοινωνικής έρευνας εμπεριέχουν τον κίνδυνο μιας μονοδιάστατης ερμηνείας, αποκάλυψαν ωστόσο μια ουσιαστική αρχή κοινωνικής επιλογής: διαπαιδαγώγηση με σκοπό την παραγωγική αξιοποίηση των κινήτρων, την αυτοδιάθεση, τη δραστηριότητα και την προθυμία για μάθηση συναντά κανείς πιο συχνά σε οικογένειες των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Τα αποτελέσματα ερευνών για τη σχέση μεταξύ της κοινωνικής τάξης και της “ευφυΐας” (οπωσδήποτε όχι της εγγενούς ικανότητας αλλά αυτής που αξιολογούν τα τεστ που δεν είναι άμοιρα περιβαλλοντικών επιδράσεων), της κοινωνικής προέλευσης και της σχολικής επιτυχίας έδειξαν ότι τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων κατά βάση μειονεκτούν σ’ αυτά τα σημεία. Έδειξαν, όμως, ακόμα ότι για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και της ικανότητας για επίδοση απαιτούνται παιδαγωγικές προϋποθέσεις που να εξασφαλίζουν στο παιδί εξωτερικούς χώρους για παιχνίδια και να παρέχουν σε υψηλό βαθμό τη δυνατότητα για επικοινωνία και συναισθηματική ασφάλεια».

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η ελληνική οικογένεια, σαν κυρίαρχη ομάδα – οικογένεια του τόπου, θα ενδιαφέρεται πρώτιστα για την επικοινωνία και την εξασφάλιση παιδαγωγικών μεθόδων μάθησης και συναισθηματικής ασφάλειας.

Όσον αφορά την αλλοδαπή οικογένεια, ως η αδύναμη ομάδα – οικογένεια της κοινωνίας μας, ενδιαφέρεται πρώτιστα για την υπακοή, την προσαρμογή και την πειθαρχία. Πολλές φορές το γεγονός ότι τα παιδιά αναλαμβάνουν το ρόλο του διερμηνέα για τους γονείς τους στις διάφορες επαφές με το ελληνόγλωσσο χώρο και κυρίως με τις διάφορες υπηρεσίες, δημιουργεί στα παιδιά ένα αίσθημα ανωτερότητας απέναντι στους γονείς τους.

¹⁹ Milhoffer, P., Poggeler, F. (1991). «Οικογένεια και αγωγή», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 6, σ. 3413.

²⁰ Milhoffer, P., Poggeler, F. (1991). «Οικογένεια και αγωγή», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 6, σ.σ. 3412-3413.

«Ταυτόχρονα τα παιδιά διαπιστώνουν ότι οι γονείς δεν είναι σε θέση να αιτιολογήσουν απέναντί τους την αυταρχική τους στάση με αποτέλεσμα οι γονείς να χάνουν το κύρος και την αξιοπιστία τους απέναντι στα παιδιά τους. Εκτός τούτου, τα παιδιά, λόγω της ανασφάλειας συμπεριφοράς των γονέων τους στο νέο περιβάλλον και του χαμηλού κοινωνικού τους επιπέδου, αρχίζουν να ντρέπονται για τους γονείς τους και την κοινωνικο-πολιτισμική τους προέλευση. Συνεπώς, οι γονείς είναι τα πλέον ακατάλληλα πρότυπα ταύτισης για τα παιδιά, τα οποία βρίσκονται σε μια σύγχυση ρόλων και αξιών και αποτέλεσμα αυτών είναι είτε η φυγή των παιδιών από την οικογένεια, είτε η διάλυση πολλών οικογενειών²¹».

2.1.2. Ηθικές αξίες και κανόνες

«Οι κανόνες και οι αξίες θεωρούνται από πολλούς κοινωνιολόγους ως τα μέσα που επιτρέπουν την ένταξη του ατόμου στο κοινωνικό σύστημα. Παρέχουν οδηγίες δράσης που καθιστούν εφικτή την κοινωνική αλληλεπίδραση:

Οι προσδοκίες του ρόλου αποτελούν χαρακτηριστικά και των δύο: του Εγώ και του Άλλου, της αρμόζουσας συμπεριφοράς για τον καθένα στην προκείμενη σχέση ή κατάσταση. Αυτές οι προσδοκίες εδραιώνονται από τη στιγμή που θα εκφράσουν κοινές αξίες στα μέλη μιας κοινότητας (Parsons και Shils, 1951, σ. 154).

Αυτές οι αξίες εσωτερικεύονται κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης κι αποτελούν μία από τις θεμελιώδεις πλευρές της προσωπικότητας. Σύμφωνα με τον Parsons (1959), αυτή η λειτουργία ενσωμάτωσης των αξιών και η εσωτερικεύσή τους ανακαλύφθηκαν ανεξάρτητα από το Freud, που τις εξέφρασε μέσω της έννοιας του ΥΠΕΡΕΓΩ, και από τον Durkheim, ο οποίος τις εξέφρασε μέσω της έννοιας της συλλογικής συνείδησης. Οι κανόνες και οι αξίες βιώνονται από το άτομο ως στράτευση κινήτρων (*motivational commitment*). Σ' αυτή την προοπτική η ένταξη του ατόμου στην κοινωνική τάξη δεν είναι μόνο μια απλή κατανόηση και αποδοχή των κοινωνικών κανόνων, αλλά μέσω της εσωτερικεύσής τους γίνονται αναπόσπαστο μέρος της προσωπικότητας του ατόμου και έκφραση της ταυτότητάς του²²».

Στα έργα του ο Goffman (1963) πάνω στην κοινωνική ταυτότητα, «υιοθετεί ως σημείο αφετηρίας το ακόλουθο αξίωμα: “μπορεί κανείς αν συμπεράνει ότι μια από τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την κοινωνική ζωή είναι να έχουν όλοι οι συμμετέχοντες ένα μοναδικό σύνολο κανονιστικών προσδοκιών”. Ένα τέτοιο αξίωμα αντιτίθεται σε κάποιο άλλο, στη γνώση δηλαδή ότι υπάρχει μια πολλαπλότητα “οπτικών”, σύμφωνα με τις οποίες αξιολογούνται και ερμηνεύονται οι ιδιότητες της κοινωνικής ταυτότητας. Πραγματικά, ένα ολόκληρο ρεύμα κοινωνιολογικής σκέψης (ή θεωρία της σύγκρουσης) προϋποθέτει αυτή την πολλαπλότητα οπτικών. Οι κανόνες που ρυθμίζουν τις σχετικές με τις ομάδες ταυτότητας διατάξεις, σύμφωνα με αυτή την άποψη, εκφράζουν τα συμφέροντα συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων. Έτσι ο Becker (1964) υποστηρίζει ότι ορισμένες κοινωνικές ομάδες επιβάλλουν τους κανόνες τους σε άλλες, λίγο ή πολύ ενάντια στη θέληση ή τη συγκατάθεσή τους. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο η μελέτη της ταυτότητας γίνεται μελέτη ενός ιδιαίτερου στοιχείου των κοινωνικών συγκρούσεων. Ο Blumer (1969) είχε ήδη προδιαγράψει αυτή την πιθανότητα:

Η προσπάθεια να συλλάβει, να αναλύσει και να κατανοήσει κανείς τη ζωή μιας κοινωνίας – με αφετηρία το αξίωμα ότι η ύπαρξη μιας κοινωνίας βασίζεται κατ'ανάγκη σε επιμερισμό ή συμφωνία των αξιών – μπορεί να

²¹ Ζωγράφου, Α. (1997). *Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα*, Πάτρα: Τ.Ε.Ι. Πάτρας, σ. 38.

²² Zavalloni, M., Louis-Guerin, C. (1996). *Κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση – Εισαγωγή στην Εγώ-οικολογία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 33-34.

οδηγήσει σε μια προκατειλημμένη διαπραγμάτευση του θέματος, σε μια εσφαλμένη απεικόνιση και σε μια ερμηνεία εσφαλμένων αναζητήσεων.

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο συγγραφέα, οι αξίες δεν παίζουν σημαντικό ρόλο παρά μόνο στο μέτρο που παρεμβαίνουν στη διαδικασία ερμηνείας και ορισμού της κατάστασης από την οποία καθορίζεται η κοινωνική δράση. Αντί οι αξίες να αποτελούν “αιτία” της κοινωνικής συμπεριφοράς, συνιστούν το αποτέλεσμα. [...] Οι γνωστικοί και συναισθηματικοί μηχανισμοί που παρεμβαίνουν στην υιοθέτηση των κανόνων και των αξιών, δηλαδή τα βασικά συστατικά στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας, δεν είναι γνωστοί. Πρόκειται για ένα από τα προβλήματα που θέτουν οι εθνομεθοδολόγοι: πώς αποφασίζουν τα άτομα για τη φύση των κανόνων και των αξιών, πώς τα ερμηνεύουν σε δράση; Ποια είναι η συνάφεια ανάμεσα στις γνωστικές διαδικασίες και στα σχήματα αναπαράστασης των κανόνων; Ο Cicourel (1973) θέτει το πρόβλημα ως εξής:

Η ιδέα ότι οι αξίες και οι μοιραζόμενοι προσανατολισμοί (κατευθύνσεις) επικαλύπτονται μέσα στην προσδοκία του ρόλου, δεν επιτρέπει ν’ απαντηθεί η κρίσιμη ερώτηση – τι είναι κοινό και πώς αποφασίζουν μόνοι τους οι δράστες για τις αξίες – του κοινού προσανατολισμού σε μια συλλογική ομάδα. Όροι όπως το καταστατικό, το οποίο αρχικά είχε οριστεί από τον Linton (1963) ως το σύνολο των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων που συνδέονται μ’ ένα δεδομένο ρόλο, μπορούν να είναι πρακτικοί ως διανοητικοί σύντομοι δρόμοι για την περιγραφή σύνθετων καταστάσεων και δραστηριοτήτων κοινωνικού τύπου, έχουν όμως περιορισμένη χρησιμότητα στον καθορισμό του τρόπου με τον οποίο ο δράστης ή ο παρατηρητής διαπραγματεύεται στην καθημερινή ζωή²³».

«Στην Κοινωνική Ψυχολογία η θεωρία της κοινωνικογνωστικής μάθησης του Bandura (1976) θεωρείται ένα μέρος του ευρύτερου χώρου των θεωριών της κοινωνικοποίησης. Με τον όρο “κοινωνικοποίηση” εννοούμε, μεταξύ άλλων, την αφομοίωση από το άτομο αξιών, κανόνων, ρόλων, απόψεων, τρόπων συμπεριφοράς από την ομάδα και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον²⁴».

2.1.2.1. Ο όρος «ηθική»

Σύμφωνα με την Δραγώνα-Μονάχου²⁵, «η ηθική είναι “ουσιωδώς αμφισβητούμενη” έννοια και σωστά επισήμανε ο ώριμος Wittgenstein, που νομιμοποίησε το λογικό χώρο της ηθικής, τις δυσκολίες να δοθούν “ορισμοί στην ηθική που ν’ αντιστοιχούν στις έννοιές μας”. [...] Η συνάρτησή της με το “ήθος” και το “έθος” στην αριστοτελική της καταβολή και τη λατινική της απόδοση (mores) υπήρξε καθοριστική για το σημασιολογικό βάθος και πλάτος της και έκανε ευδιάκριτες δυο βασικές χρήσεις της: την κοινή και τη φιλοσοφική, που στις νεότερες ευρωπαϊκές γλώσσες διαφοροποιούνται ως ένα βαθμό με αναφορά στην ελληνογενή ή τη λατινογενή αφετηρία τους. Ηθική στην κοινή έννοια είναι “οι καθιερωμένες σε μια κοινωνία γνώμες για το τι απαγορεύεται, τι επιτρέπεται ή τι επιβάλλεται” (Δεσποτόπουλος), ένα σύνολο κανόνων ρυθμιστικών της πράξης που συνιστά ένα γενικά αποδεκτό κώδικα συμπεριφοράς με βάση κάποια κοινά κριτήρια αξιολόγησης. Ηθική μ’ αυτή την έννοια είναι ο λογικός χώρος όπου οι λέξεις καλό και κακό, σωστό και εσφαλμένο, καθήκον και δικαίωμα κ.λπ. έχουν πολιτογραφηθεί σ’ ένα ευδιάκριτο

²³ Zavalloni, M., Louis-Guerin, C. (1996). *Κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση – Εισαγωγή στην Εγώ-οικολογία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 35-37.

²⁴ Γεωργγιάννης, Π. (2004). *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*, Αθήνα: Gutenberg, Τόμος 1, σ.σ. 57-58.

²⁵ Δραγώνα-Μονάχου, Μ. (1991). «Ηθική», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 4, σ. 2251.

γλωσσικό παιχνίδι και όπου ερωτήματα, όπως “πως βιωτέον”, ή “τι οφείλουμε να πράττουμε” έχουν αξιωθεί μian απάντηση».

Επίσης, κατά την ίδια²⁶, «με τον περιεκτικό όρο “ηθική” αποδίδεται στα ελληνικά τόσο η ρύθμιση της συμπεριφοράς με ανασταλτικούς των εγωκεντρικών τάσεων και επιδιώξεων κανόνες που συνιστούν έναν ηθικό κώδικα (Morals) όσο και η σπουδή της κωδικοποιημένης ηθικής (Ethics), παρά το γεγονός ότι κάποτε οι όροι Morals και Ethics χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Έχει, ωστόσο, επικρατήσει ο πρώτος να δηλώνει την ηθική στην κοινή σημασία της και ο δεύτερος στη φιλοσοφική με θεωρητικές και συστηματικές συνιστώσες. Ο όρος “ηθική” χρησιμοποιείται ακόμη για να καλύψει και την “ηθικότητα” (Morality), την ηθική διάσταση και μορφή ζωής, τον “ηθικό θεσμό της ζωής” (Butler) ή την “ηθική σκοπιά” (Baier-Frankena). [...] Την ηθική, λοιπόν, στην κοινή έννοια συγκροτούν συστήματα αξιών και κανόνων γενικώς αποδεκτά. Έτσι, μιλάμε για μια “πρωτόγονη ηθική”, για μια “αρχαϊκή ηθική”, για μια χριστιανική ηθική, για μια αστική, επαγγελματική, κ.λπ. ηθική, καίτοι στις περιοχές της εφαρμοσμένης ηθικής καθιερώθηκε ο όρος ethics και όχι morals. Παρά το γεγονός ότι μπορεί η ηθική κάποτε να είναι θεονομική εθιμική, ή ως σύνολο κοινωνικών πρακτικών κυρωμένη κοινωνικά, ωστόσο προϋποθέτει μια έννοια αυτονομίας, ελευθερία του πράττοντος, ένα αίτημα αντικειμενικότητας και, σε αντιδιαστολή με το νόμο, επιδέχεται κυρώσεις κοινωνικές και εσωτερικές. Ακόμη, παρά τις μεταβολές του περιεχομένου της τόσο στο προ-θεωρητικό όσο και σε εξω-θεωρητικά, αλλά και σε θεωρητικά επίπεδα και τις διακρίσεις της σε προ-συμβατικό, συμβατικό και μετα-συμβατικό στάδιο, ανάλογα με τις φάσεις της ηθικής ανάπτυξης (Piaget – Kohlberg), διέπεται από ορισμένες σταθερές, έχει κάποιον ενιαίο πυρήνα (Habermas), και οριοθετείται από κοινούς άξονες που συνιστούν οικουμενικές ηθικές αρχές παράλληλα με τις κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες (Trusted)».

2.1.2.2. Ο όρος «αξία»

«Όρος με τον οποίο υποδηλώνεται μια ολόκληρη δέσμη συναφών εννοιών του φιλοσοφικού Λόγου, οι οποίες αφορούν, σε αντίθεση με την παραδοσιακή “φυσιοκρατική” οντολογία, στο υπέρ-φυσικό πεδίο του δεοντολογικού, νορματιβιστικού στοιχείου της ανθρώπινης συμπεριφοράς. [...] Ως “αξίες ανταλλαγής” είναι οι αξίες – παράγωγα της κοινωνικής πρακτικής, ως “αξίες χρήσης” είναι οι αξίες – αντικείμενα κοινωνικής ωφελιμότητας²⁷».

Κατά τον Θεοδώρου²⁸, «αξία είναι ό,τι προκαλεί το ενδιαφέρον και την προσωπική ορμή προς ένα αντικείμενο, λόγω της ευαρέστησης και ικανοποίησης, που δημιουργεί μέσα μας. Η αξία, λοιπόν, είναι μία έννοια σχέσης, μία έννοια που εκφράζει τη συναισθηματική ή βουλευτική σχέση, που υπάρχει μεταξύ του υποκειμένου (της ανθρώπινης ύπαρξης) και ενός (υλικού ή πνευματικού) αντικείμενου. Η σχέση, δηλαδή, αυτή γεννά μέσα στην ψυχή ένα ευάρεστο συναίσθημα ή μια επιθυμία. Η αξία, λοιπόν, είναι έκφραση κατάφασης και ικανοποίησης για κάτι, που καθιστά αρεστό, επιθυμητό, εφετό. Η αξία από ορισμένη άποψη (υλική, σωματική, γνωστική, αισθηματική, κοινωνική, ηθική, δικαιονομική, πολιτειακή, θρησκευτική) μας ικανοποιεί, γιατί ανταποκρίνεται σε ορισμένες έμφυτες ανάγκες, προδιαθέσεις, τάσεις, ροπές του ανθρώπου. [...] Οι αξίες, εφόσον σχετίζονται προς τη συναισθηματική και βουλευτική σφαίρα, δε συλλαμβάνονται από

²⁶ Δραγώνα-Μονάχου, Μ. (1991). «Ηθική», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 4, σ. 2252.

²⁷ Μαρκής, Δ. (1991). «Αξία, Αξίες, Αξιολογία», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 1, σ. 604.

²⁸ Θεοδώρου, Ε. (1991). «Αξιολογική παιδαγωγική», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 2, σ. 638.

το λογικό και τη νόηση, αλλά, κυρίως, από το συναίσθημα μέσα στη βιωματική εμπειρία. [...] Οι αξίες, που πυροδοτούν το συναίσθημα και είναι τα κίνητρα και τα ελατήρια της ανθρώπινης βούλησης, ενεργούν πάνω σ' αυτήν όχι ως δυνάμεις εξαναγκασμού, αλλ' ως δείκτες των σκοπών. Οι αξίες δεν προσδιορίζουν την προσωπικότητα, αλλά η ελεύθερη προσωπικότητα, όταν δέχεται τα δεοντολογικά αιτήματα, που προβάλλονται από τις αξίες, προσδιορίζει τον εαυτό της. Η πραγμάτωση των αξιών σημαίνει αυτοπραγμάτωση και αυτοδιαμόρφωση του ανθρώπου, εφόσον αυτές έχουν συστοιχία και ανταποκρίνονται σε έμφυτες αξιολογικές προδιαθέσεις, τάσεις και ροπές του. Για να μορφωθεί ο άνθρωπος πραγματικά και για να γίνει άρτιος και ολοκληρωμένος, πρέπει να ικανοποιηθούν ολόπλευρα και αρμονικά όλες οι έμφυτες αξιολογικές τάσεις και προδιαθέσεις της ψυχής του με τη βίωση ή πραγματοποίηση αντίστοιχων αξιών, που συναποτελούν σύστημα και οργανική ολότητα, ιεραρχικά διαρθρωμένη και εμψυχωμένη από μια ενοποιό ζωτική αρχή και δύναμη».

Ο Παπαδόπουλος²⁹ αναφέρει πως αξία είναι «γενικά, οτιδήποτε αναγνωρίζεται ή θεωρείται σημαντικό και ωφέλιμο από ένα άτομο ή μια κοινωνία. Εδώ ανήκουν πράγματα, σχέσεις, σκέψεις και πράξεις που εκτιμώνται ως ωφέλιμα ή επιζήμια, δηλαδή ως έχοντα αξία ή απαξία. Το αξιολογικό σύστημα μιας κοινωνίας συνιστά μια ευρεία κλίμακα πρακτικών εκτιμήσεων και θεωρητικών δυνατοτήτων αξιολόγησης».

Τέλος, κάτι που αξίζει να αναφερθεί, είναι η έννοια των «πυρηνικών αξιών», που αναφέρεται³⁰ «σε στοιχεία του πολιτιστικού συστήματος της εθνικής μειονότητας που παίζουν ένα ρόλο κλειδί στη διαμόρφωση της ταυτότητας και που, αν υποχωρήσουν ή εκλείψουν μέσα στη διαδικασία αφομοίωσης, η εθνική πολιτιστική ταυτότητα πέφτει σε αποσύνθεση και καταρρέει».

2.1.2.3. Ο όρος «κανόνας»

Κατά τον Γκίντενς³¹, «κανόνες» είναι «καθιερωμένοι τρόποι ενέργειας που προσδιορίζουν την συμπεριφορά η οποία αρμόζει σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο. Ο κανόνας άλλοτε καθορίζει και άλλοτε απαγορεύει ένα ορισμένο τύπο συμπεριφοράς. Όλες οι ανθρώπινες ομάδες ακολουθούν συγκεκριμένους τύπους κανόνων, οι οποίοι συνοδεύονται πάντα από κάποιο είδος κυρώσεων [...]».

«Στην Κοινωνική Ψυχολογία γίνεται λόγος για τον “κοινωνικό κανόνα”, που αφορά ό,τι ισχύει αυτονόητα ως αρχή συμπεριφοράς σε μια συγκεκριμένη κοινωνία. Κατά τον Parsons (1964) “οι κανόνες ισχύουν για συγκεκριμένες ενότητες σε ένα σύστημα αξιολόγησης και σε ορισμένες καταστάσεις”. Οι κανόνες οδηγούν στην ομοιομορφία της συμπεριφοράς και συγχρόνως εξασφαλίζουν την ομαλή κοινωνική συμβίωση. [...] Η κανονικότητα με την έννοια του μέσου όρου αφορά το καθημερινό, το συνηθισμένο. Έτσι με στατιστική έννοια “κανονικό είναι ό,τι παρουσιάζεται συχνά”, οποιαδήποτε ενέργεια – πράξη διαπράττει ο μέσος πολίτης ανεξάρτητα από την ηθική αξία της. Το κανονικό δε συμπίπτει πάντοτε με το ηθικό. Με το θέμα της “ρευστότητας των ορίων του κανονικού” χρειάζεται ίσως να τεθεί και θέμα ποιότητας του στατιστικά “κανονικού”. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να ληφθεί υπόψη η συνεχής αλλαγή των κοινωνικών κανόνων. Αυτό σημαίνει ότι ορισμένες μορφές συμπεριφοράς είναι σε κάποιες κοινωνίες και για ορισμένα χρονικά διαστήματα κανονικές ή ηθικές. Αυτό οδηγεί στη διάκριση του κοινωνικά αποδεκτού αλλά και περιορισμένα ηθικού από το πανανθρώπινα αποδεκτό και κανονικό – ηθικό. Ό,τι

²⁹ Παπαδόπουλος, Ν. (2005). «Αξία», στο *Λεξικό της Ψυχολογίας – Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική, σ.σ. 109-110.

³⁰ Αφένδρας, Β. (1991). «Εθνική πολιτιστική ταυτότητα», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 3, σ. 1628.

³¹ Γκίντενς, Α. (2002). *Κοινωνιολογία – Το Βοήθημα του Φοιτητή*, Αθήνα: Gutenberg, τ. Β', σ. 102.

δηλαδή με στατιστική έννοια θεωρείται κανονικό και συμπίπτει με το ηθικό για μια συγκεκριμένη κοινωνία, δε σημαίνει ότι συμπίπτει και με το πανανθρώπινα κανονικό ή ηθικό. [...]»³².

Ο ίδιος συνεχίζει³³ πως «το πανανθρώπινα κανονικό ή ηθικό συμπίπτει με το πανανθρώπινα αποδεκτό, γιατί σχετίζεται με διαχρονικές αρχές και αξίες της ζωής του ανθρώπου. [...] Όταν οι παραδόσεις και οι νόμοι μιας κοινωνίας έρχονται σε αντίθεση με το πανανθρώπινο αξιολογικό μέτρο, αυτό αποτελεί απόδειξη της απαξίας τους και της μη κανονικότητάς τους. Οι κανόνες “διπλής προοπτικής” αναφέρονται στα δικαιώματα, αλλά και στις αντίστοιχες υποχρεώσεις των ατόμων, με την έννοια ότι κάθε δικαίωμα συνεπάγεται και μια αντίστοιχη υποχρέωση. [...] Δηλαδή τα δικαιώματα κάθε ατόμου σταματούν εκεί που αρχίζουν τα δικαιώματα του άλλου. Διαφορετικά οι συγκρούσεις στις σχέσεις των ατόμων είναι αναπόφευκτες». Επίσης, όσον αφορά τον «κοινωνικό κανόνα» τονίζει³⁴ πως «αναφέρεται σε στάσεις, αξιολογήσεις ή σταθερούς τρόπους συμπεριφοράς που έχουν διαμορφωθεί σε μια ομάδα, στην οποία και κυριαρχεί μια σχετική με τον κανόνα αυτόν ομοιομορφία. Η γενική αναγνώριση τέτοιων κανόνων έχει ουσιαστική σημασία στη συνοχή της ομάδας».

2.1.2.4. Ο ρόλος των ηθικών αξιών και κανόνων στη διαμόρφωση των οικογενειακών σχέσεων

«Όσο περισσότερο μελετάει κανείς τη δυναμική της οικογένειας, τόσο πιο σαφής γίνεται όσον αφορά τους τρόπους με τους οποίους η οικογενειακή δυναμική συγκρίνεται και συγκρούεται με τη δυναμική άλλων ομάδων που δεν αποκαλούνται οικογένειες, πόσο μάλλον όσον αφορά τους τρόπους με τους οποίους διαφέρουν οι οικογένειες αυτές καθαυτές. [...] Η οικογένεια σαν σύστημα είναι εσωτερικευμένη. Οι σχέσεις και λειτουργίες μεταξύ στοιχείων και συνόλων στοιχείων είναι αυτές που εσωτερικεύονται και όχι τα στοιχεία απομονωμένα. Τα στοιχεία μπορεί να είναι πρόσωπα, πράγματα ή εν μέρει αντικείμενα. Οι γονείς εσωτερικεύονται σαν κοντινοί ή σαν αποκομμένοι, σαν να βρίσκονται μαζί ή χώρια, κοντά ή μακριά, σαν να αγαπούν, σαν να τσακώνονται μεταξύ τους ή με τον εαυτό τους κ.λπ. [...] Τα μέλη της οικογένειας μπορούν να αισθάνονται λιγότερο ή περισσότερο μέσα ή έξω από οποιοδήποτε μέρος ή όλο της οικογένειας, ανάλογα με το πόσο αισθάνονται οι ίδιοι ότι έχουν εσωτερικεύσει την οικογένεια και βρίσκονται στο εσωτερικό του συνόλου των σχέσεων που χαρακτηρίζει την εσωτερική οικογένεια των άλλων μελών της οικογένειας. [...] Η “οικογένεια” δεν είναι απλό κοινωνικό αντικείμενο που το μοιράζονται τα μέλη της. Η “οικογένεια” σε κάθε ένα από τα μέλη της δεν είναι αντικειμενικό σύνολο σχέσεων. Υφίσταται σε κάθε στοιχείο που την αποτελεί, και πουθενά αλλού. [...] “Εσωτερικευση” σημαίνει το να αναπαριστάς την απεικόνιση του “εξωτερικού” πάνω στο “εσωτερικό”»³⁵.

Σύμφωνα, επίσης, με τον Λάινγκ³⁶, «κάθε μέλος της οικογένειας ενσαρκώνει μια δομή που πηγάζει από τις σχέσεις μεταξύ των μελών. Αυτή η συμμεριζόμενη κοινή οικογενειακή ομαδική παρουσία υφίσταται στο βαθμό που κάθε άτομο την έχει εσωτερικεύσει για λογαριασμό του. [...] Η “οικογένεια” γίνεται ένα μέσο για να συνδεθούν τα μέλη της μεταξύ τους., ενώ διαφορετικά οι σύνδεσμοι

³² Παπαδόπουλος, Ν. (2005). «Κανόνας», στο *Λεξικό της Ψυχολογίας – Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική, σ.σ. 427-428.

³³ Παπαδόπουλος, Ν. (2005). «Κανόνας», στο *Λεξικό της Ψυχολογίας – Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική, σ.σ. 427-428.

³⁴ Παπαδόπουλος, Ν. (2005). «Κανόνας», στο *Λεξικό της Ψυχολογίας – Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική, σ. 429.

³⁵ Λάινγκ, Ρ. (1975). *Η πολιτική της Οικογένειας*, Αθήνα: Καστανιώτη, σ.σ. 17-21.

³⁶ Λάινγκ, Ρ. (1975). *Η πολιτική της Οικογένειας*, Αθήνα: Καστανιώτη, σ.σ. 27-29.

αυτοί θα μπορούσαν να ήταν πάρα πολύ χαλαροί. Θα δημιουργηθεί κρίση αν οποιοδήποτε μέλος της οικογένειας θελήσει να φύγει αποβάλλοντας την “οικογένεια” από το σύστημά του ή με το να τη διαλύσει μέσα του. [...] Η συντήρηση της “οικογένειας” ισοδυναμεί με τη συντήρηση του εαυτού και του κόσμου, ενώ η διάλυση της “οικογένειας” μέσα σε μια άλλη ισοδυναμεί με θάνατο του εαυτού και κατάρρευση του κόσμου. Μισεί κανείς εναλλακτικά ή φοβάται την “οικογένεια” ή ζηλεύει την ευτυχισμένη ή ήσυχη οικογενειακή ζωή των άλλων, κι ο κόσμος θα καταρρεύσει αν η “οικογένεια” δε δολοφονηθεί».

Κατά τον Λακάν³⁷, οι οικογενειακές σχέσεις διαχωρίζονται σε βιολογικές και ψυχοκοινωνικές και στην ιεραρχική δομή της οικογένειας υπάρχει «το προνομιακό όργανο του καταναγκασμού που ασκεί ο ενήλικας πάνω στο παιδί, καταναγκασμός στον οποίο ο άνθρωπος οφείλει ένα πρωτότυπο στάδιο και τις αρχαϊκές βάσεις της ηθικής διαμόρφωσής του».

Για την Σκόδρα³⁸, οι οικογενειακοί κανόνες είναι «κανόνες σχέσεων (explicit/implicit) που οργανώνουν επικοινωνία και λειτουργούν ώστε να διατηρήσουν ένα σύστημα σταθερό με το να διαμορφώνουν και να περιορίζουν τη συμπεριφορά των μελών. Δημιουργούν αναμονές σχετικά με τους ρόλους, πράξεις και επιπτώσεις που καθοδηγούν την ζωή της οικογένειας. Μέσω μιας “επαναληπτικής αρχής”, μία οικογένεια έχει μία τάση επικοινωνίας σε επαναλαμβανόμενα πρότυπα, έτσι ώστε οι διαδικασίες της οικογένειας κυβερνώνται από ένα περιορισμένο σχετικά αριθμό προτύπων και προβλεπόμενων κανόνων. Οι κανόνες της οικογένειας λειτουργούν ως “νόρμες” μέσα στα πλαίσια της οικογένειας, βάσει των οποίων μετράται η συμπεριφορά, και εκ των οποίων διαφέρει σε διαφορετικό βαθμό».

Η ηθική αγωγή είναι αυτή που συμβάλλει στη διαμόρφωση των οικογενειακών σχέσεων και που, κατά τον Σουμπίνσκι³⁹, είναι «η μεθοδευμένη διαδικασία εμπέδωσης και ανάπτυξης στη συνείδηση, στα συναισθήματα και στη συμπεριφορά του ανθρώπου των αρχών και των κανόνων της ηθικής που αντανακλά και ρυθμίζει, μέσω της κοινής γνώμης, τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων. Το περιεχόμενο της ηθικής αγωγής, το οποίο περικλείει τους πανανθρώπινους κανόνες συμπεριφοράς, έχει εξολοκλήρου συγκεκριμένο-ιστορικό χαρακτήρα και υπαγορεύεται από τις κυρίαρχες, στην αντίστοιχη κοινωνία, κοινωνικο-οικονομικές σχέσεις».

Επίσης, «το άτομο γεννιέται σε μια κοινότητα, σε μια θρησκεία, σ’ έναν πολιτισμό. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι θα μείνει για πάντα προσκολλημένο στην ταυτότητα αυτής της κοινότητας, αλλά ότι μπορεί να επιλέξει μεταξύ αυτής και μιας άλλης, για παράδειγμα, εκείνης της κοινωνίας υποδοχής, εφόσον πρόκειται για μετανάστη. Αυτό το κάνει επειδή θέλει να γίνει αποδεκτό ως υποκειμενικότητα, ως προσωπικότητα, από τον περίγυρό του, αλλά και να δημιουργήσει εκείνα τα σημεία αναφοράς και στήριξης που θα το βοηθήσουν να γίνει κύριος του εαυτού του και το άτομο ικανό προς δράση, με το δικό του πάντα τρόπο⁴⁰».

«Τα θεωρητικά πλαίσια, που συνήθως υιοθετούνται στις ερμηνείες δεδομένων σχετικών με την *κοινωνικοποίηση* και την αγωγή, συνδέουν άμεσα και έμμεσα τη διαδικασία με θεωρίες αξιών και θεωρίες του πολιτισμού, χρησιμοποιώντας τους όρους συχνά ως κεντρικές έννοιες⁴¹».

³⁷ Λακάν, Ζ. (1987). *Η οικογένεια – Τα οικογενειακά συμπλέγματα στη διαμόρφωση του ατόμου*, Αθήνα: Καστανιώτη, σ.σ. 15-16.

³⁸ Σκόδρα, Ε. (1992). *Πανεπιστημιακές παραδόσεις για το μάθημα «Ψυχολογία της Οικογένειας»*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, σ.σ. 15-16.

³⁹ Σουμπίνσκι, Β. (1991). «Ηθική Αγωγή και Εκπαίδευση», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 4, σ. 2255.

⁴⁰ Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη διασπορά*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 127.

⁴¹ Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, δ’ Έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 20.

Έτσι, οι ηθικές αξίες και κανόνες διαμορφώνουν διαφορετικές οικογενειακές σχέσεις και περιορίζουν σε κάθε περίπτωση διαφορετικά τη συμπεριφορά των μελών μιας οικογένειας. Οι ηθικές αξίες και κανόνες επηρεάζονται με τη σειρά τους από τις πολιτισμικές συνήθειες-κουλτούρα.

2.1.3. Ο όρος «πολιτισμός»

«Στη δεκαετία του '80 προτάθηκαν οι ακόλουθοι ορισμοί, οριοθετήσεις (Αγραφιώτης 1982, 1983, 1987): ο όρος “πολιτισμός” αναφέρεται στη μακροροή ανθρώπων, πραγμάτων, λέξεων και μορφών σε διαχωρική και διαχρονική προοπτική. Ενώ το πολιτιστικό μόρφωμα “culture” περιλαμβάνει ιδέες, στερεότυπους (patterns) και γνώμονες, ενέχει το στοιχείο της επιλογής, μαθαίνεται και μεταβιβάζεται, βασίζεται στη συμβολική τάξη και αποτελεί αφαίρεση σε σχέση με τα ατομικά και συλλογικά ενεργήματα. Σύμφωνα με τα προηγούμενα, το πολιτιστικό μόρφωμα αποτελεί προϊόν συλλογικό και ασυνείδητο και εμπραγματώνεται και αναδεικνύεται στο επίπεδο της γλώσσας, των συμβολικών και των σημαινουσών πρακτικών, των τεχνολογιών, των σχημάτων επικοινωνίας, των τρόπων γνώσης, των κανόνων δράσης, των αντιλήψεων για το χρόνο, το χώρο και της φύσης. Και μια απλοποίηση, το πολιτιστικό μόρφωμα αναδύεται μέσα από (και ταυτόχρονα συμπλέκει) τη γνώση και τον πόθο⁴²».

Κατά τον Geiger⁴³, «πολιτισμός είναι, στην ουσία, ένας θησαυρός νοημάτων που παράγει συλλογικά αναπαραστάσεις για τον κόσμο, όπως αυτός είναι και πώς αυτός θα έπρεπε να είναι, για το άτομο και για τις ομάδες στις οποίες ανήκει, για το καθημερινό πράττειν, τον σχεδιασμό της ζωής, κτλ. Αυτές οι αναπαραστάσεις είναι συνυφασμένες με “νόημα”». Επίσης, για τον Γκίντενς⁴⁴, είναι «οι αξίες, οι κανόνες και τα υλικά αγαθά που χαρακτηρίζουν μια δεδομένη. [...] Ο πολιτισμός είναι μια από τις πιο χαρακτηριστικές ιδιότητες της ανθρώπινης ομαδικής ζωής».

«Σύμφωνα με τους Moore και Lewis (1952), ο πολιτισμός περιέχει τη γλώσσα, τη μουσική και την τέχνη, περιλαμβάνει τις προτιμήσεις, τα γούστα και τις αποστροφές, τους κανόνες και τις αρχές, τις ελπίδες και τους φόβους, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις, την πίστη και την αμφιβολία, τουλάχιστον στο βαθμό που οι άνθρωποι συμμερίζονται, εμπεδώνουν και μεταβιβάζουν όλα τα παραπάνω. Οτιδήποτε υλικό ή αφηρημένο, μπορεί να θεωρηθεί ως μέρος του πολιτισμού, αρκεί να έχει ανθρώπινη προέλευση. [...] Ο όρος πολιτισμός αναφέρεται στα “μεμαθημένα νοήματα” (Rohner, 1984), όλα δηλαδή τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της κάθε κοινωνίας, τα οποία αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές (Segall, 1984) που πρέπει να χρησιμοποιούν οι ψυχολόγοι στη διερεύνηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Segall, 1986)⁴⁵».

Επιπροσθέτως, ο Γκόβαρης⁴⁶ μας λέει ότι «ο πολιτισμός πρέπει να προσεγγίζεται, κατά την άποψη του Schiffauer (1997), από μια διπλή προοπτική, έτσι ώστε να είναι εφικτή η ανάλυση των σχέσεων εξουσίας εντός και μεταξύ των

⁴² Αγραφιώτης, Δ. (2000). «Πολιτισμικό/πολιτιστικό: Το αβέβαιον της οριοθέτησης» στο: Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (Επιμ.) «*Εμείς και οι Άλλοι*»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σ. 41.

⁴³ Geiger, K. (2000). «Η ανάπτυξη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και οι ευκαιρίες μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής» στο: Benner, D., Wulf, C., Heddenning, S., Lengen, D., Ehrenspeck, Y., Geiger, K., Held, J., Huber, G., Κοντάκος, Α., Γκοβάρης, Χ. *Σύγχρονοι Παιδαγωγικοί Προβληματισμοί*, Αθήνα: Ατραπός, σ. 252.

⁴⁴ Γκίντενς, Α. (2002). *Κοινωνιολογία – Το Βοήθημα του Φοιτητή*, Αθήνα: Gutenberg, τ. Β', σ. 107.

⁴⁵ Segall, M., Dasen, P., Berry, J., Poortinga, Y. (1996). *Διαπολιτισμική Ψυχολογία – Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό πολιτιστικό πλαίσιο*, β' Έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 49-50.

⁴⁶ Γκόβαρης, Χ. (2002). «Ανοιχτά ερωτήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» στο: Benner, D., Wulf, C., Heddenning, S., Lengen, D., Ehrenspeck, Y., Geiger, K., Held, J., Huber, G., Κοντάκος, Α., Γκοβάρης, Χ. *Σύγχρονοι Παιδαγωγικοί Προβληματισμοί*, Αθήνα: Ατραπός, σ.σ. 281-282.

πολιτισμών. Οι πολιτισμοί πρέπει να εξετάζονται και ως κλειστά συστήματα αξιών και κανόνων, αλλά ταυτόχρονα και ως συστήματα σε διαρκή εξέλιξη». Ενώ, οι Κανακίδου και Παπαγιάννη⁴⁷ αναφέρουν ότι «‘ο πολιτισμός νοείται ως σύστημα ενεργειών που αποκρυσταλλώνονται σε ιδεολογικές φόρμες... φόρμες σκέψης, αίσθησης, ομιλίας, εκτιμήσεων, αντίληψης, πίστης, αξιολόγησης... Είναι ένα σύστημα αυτονόητων σημασιών...’ (Rehbein, 1985)».

Όσον αφορά την αντιστοιχία του πολιτισμού προς τους διεθνείς όρους civilization και culture, η Τσακηρίδη-Θεοφανίδη⁴⁸ υπογραμμίζει ότι οι δύο αυτοί όροι, εννοιολογικά άλλες φορές φέρονται ως ισοδύναμοι, και άλλοτε ως υπάλληλοι, ο ένας του άλλου. Για τον Γκίντενς⁴⁹, «η έννοια του πολιτισμού είναι μια από τις πιο σημαντικές έννοιες της κοινωνιολογίας. Ο πολιτισμός αναφέρεται στους τρόπους ζωής των μελών της κοινωνίας ή των ομάδων εντός της κοινωνίας. Άλλα στοιχεία του πολιτισμού, για παράδειγμα, είναι ο τρόπος που ντύνονται οι άνθρωποι, οι συνήθειές τους, οι τρόποι εργασίας και οι θρησκευτικές τελετές. Ο πολιτισμός είναι ένα από τα βασικά στοιχεία της ανθρώπινης φύσης».

Τέλος, «ο πολιτισμός αποτελείται από τύπους συμπεριφοράς εμφανώς παρατηρούμενους ή υπονοούμενους, οι οποίοι αποκτώνται και μεταβιβάζονται μέσω συμβόλων, που αποτελούν τα ιδιαίτερα επιτεύγματα των ανθρώπινων ομάδων, συμπεριλαμβανομένων των τεχνουργημάτων. Ο κύριος πυρήνας του πολιτισμού αποτελείται από παραδοσιακές (δηλαδή ιστορικά προερχόμενες και επιλεγόμενες) ιδέες και, ιδίως, τις συνακόλουθες αξίες τους⁵⁰».

2.1.3.1. Ο όρος «πολιτισμικές αξίες»

Μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, τα μέλη μιας κοινωνίας αποκτούν τις απαραίτητες για μια επιτυχημένη κοινωνική ζωή ικανότητες και γνώσεις, και αφομοιώνουν τις αξίες εκείνες που διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ των μελών της κοινωνίας, έτσι ώστε να καθίσταται δυνατή η κοινή συμβίωση και παράλληλα να αναπτύσσεται η προσωπικότητα των ατόμων μέσα στα κοινωνικά πλαίσια που θέτει η κοινωνία.

Οι προαναφερόμενες αξίες, είναι οι πολιτισμικές και «είναι οι αντιλήψεις των ατόμων ή των ομάδων σχετικά με το τι είναι επιθυμητό, πρόπον, καλό ή κακό. Οι διαφορές μεταξύ των αξιών αντιπροσωπεύουν τις βασικές πλευρές των διαφορών μεταξύ των επιμέρους πολιτισμών. Εκείνο που εκτιμούν τα άτομα επηρεάζεται έντονα από τον συγκεκριμένο πολιτισμό στον οποίο συμβαίνει να ανήκουν⁵¹».

«Ανάμεσα στις πολιτιστικές αξίες ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζουν όσες αφορούν την ηθική. Από την άποψη ότι όλες οι κοινωνίες παρουσιάζουν κάποιο σύστημα αξιών αποδεκτής (ηθικής) συμπεριφοράς, οι ηθικές πολιτιστικές αξίες αποτελούν παγκόσμιο φαινόμενο. [...] Η αξία της ανθρώπινης ζωής, η αξία της αμοιβαιότητας υποχρεώσεων και καθηκόντων σε ορισμένες σχέσεις, η αξία προστασίας της ιδιοκτησίας κ.ά. είναι μερικές από τις παγκοσμίως αποδεκτές πολιτιστικές αξίες. Συνήθως αυτές ρυθμίζουν αποφασιστικά ανθρώπινες ανάγκες και φιλοδοξίες. [...] Σε όλες τις εποχές έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο της σύγκρουσης των πολιτιστικών αξιών. Στις σύγχρονες κοινωνίες ιδιαίτερα αυτή αποτελεί το πλέον συνηθισμένο πολιτιστικό φαινόμενο. Αυτό οφείλεται κυρίως στην αλματώδη ανάπτυξη της τεχνολογίας και στην παραγωγή της μαζικής κουλτούρας. [...] Σχετικά

⁴⁷ Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, δ' Έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 23.

⁴⁸ Τσακηρίδη-Θεοφανίδη, Ο. (1991). «Πολιτισμός», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 7, σ. 3935.

⁴⁹ Γκίντενς, Α. (2002). *Κοινωνιολογία – Το Βοήθημα του Φοιτητή*, Αθήνα: Gutenberg, τ. Β', σ. 13.

⁵⁰ Milon, J. (1991). «Πολιτιστικές επιδράσεις στην ανθρώπινη ανάπτυξη», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 7, σ. 3939.

⁵¹ Γκίντενς, Α. (2002). *Κοινωνιολογία – Το Βοήθημα του Φοιτητή*, Αθήνα: Gutenberg, τ. Β', σ. 97.

με τις πολιτισμικές αξίες ο Μάρξ και ο Ένγκελς αναφέρουν πως η φύση της παραγωγής τους καθώς και η στάση απέναντι σ' αυτές εξαρτώνται από το είδος της σχέσης που έχει κάθε άτομο με τα μέσα παραγωγής, μέσα από τα οποία επικοινωνεί με τις υλικές συνθήκες. Εάν το άτομο καλύπτει τις υλικές του ανάγκες χωρίς να συνδέεται άμεσα με τα μέσα παραγωγής, δηλαδή εάν αποξενώνεται από την εργασία (θεωρία της αποξένωσης), τότε δημιουργούνται προβλήματα στην πολιτιστική του ανάπτυξη· οι πολιτιστικές αξίες πλέον δεν ανήκουν στους πραγματικούς δημιουργούς τους⁵²».

Ακόμη, σύμφωνα με την Σακαλάκη⁵³, «η επιθυμία που, στο πλαίσιο της ψυχαναλυτικής θεωρίας, αποτελεί έναν από τους πόλους της αμυντικής σύγκρουσης, είναι στενά συνδεδεμένη με τη δομή του Εγώ και η μελέτη της εναπόκειται κυρίως στην ψυχολογία ή στην ψυχανάλυση. Ενώ οι αξίες δεν μπορούν να μελετηθούν, αν δεν ενταχθούν μέσα στο ιδεολογικό, πολιτισμικό, κοινωνικό-οικονομικό, πολιτικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο καθίσταται σαφής και κατανοητή η σημασία τους. Άρα, συνδέονται περισσότερο με μια κοινωνιολογική προβληματική. Παρ' όλ' αυτά, η κλίμακα αξιών και η κλίμακα επιθυμιών παρουσιάζουν πολλές αντιστοιχίες και ομοιότητες και συχνά συγχέονται».

2.1.3.2. Ο όρος «πολιτισμική ετερότητα»

«Η “ετερότητα” αποτελεί βασικό στοιχείο για κάθε κοινωνιογνωστικό σύστημα κατηγοριοποιήσεων και αναπαραστάσεων του περιβάλλοντος. Η “ετερότητα” δηλαδή αποτελεί την αναγκαία, συστατική αλλά ταυτόχρονα και την πιο προβληματική συνιστώσα της ταυτότητας (που είναι ούτως ή άλλως μια διφορούμενη πραγματικότητα). Η ετερότητα είναι φύσει “ανατρεπτική”: το δικαίωμα ύπαρξης του “άλλου” δηλώνει ως ένα σημείο την αμφισβήτηση του “εγώ”⁵⁴».

Επίσης, «η σύγχρονη έννοια της “διαφοράς” (και του δικαιώματος σ' αυτήν: του να υπάρχει δηλαδή και να της επιτρέπεται να εκφράζεται χωρίς φραγμούς καθώς και του να μη γίνεται αξιολογική κρίση εις βάρος της) έχει σχέση: 1) κατ' αρχήν όπως είναι φυσικό, μ' αυτόν καθεαυτό τον ορισμό του “άλλου” (τα χαρακτηριστικά δηλαδή της κρατούσας εθνο-κεντρικής θεώρησης) και 2) με την αγωνία της “αυθεντικότητας” (της “καθαρότητας” - μη επιμειξίας) ενός πολιτισμού. [...] Η κυρίαρχη λογική κατανοεί ως “ετερότητα” κατ' αρχήν τις κλασικές πολιτισμικές διαφορές όπως τις εμφάνισε η τραυματική εμπειρία της αποικιοκρατίας κι όπου δεσπόζει αυτό που ονομάζουμε “εθνική” ή “λαϊκή” κουλτούρα (για τις περιπτώσεις που ένας “λαός” έχει οργανωθεί σε πολλά εθνικά κράτη) και που επεκτείνεται και στις διάφορες κάθε είδους “μειονότητες στα πλαίσια μιας χώρας “υποδοχής” (κάτοικοι συνόρων, νομάδες, πρόσφυγες κ.λπ.) και κατόπιν τις κοινωνικές εκφράσεις και παρουσίες που ξεφεύγουν από εκείνες που θεωρούνται “φυσιολογικές”⁵⁵».

Σύμφωνα με τον Βρύζα⁵⁶, «όλες οι τοπικές κουλτούρες είναι στην πραγματικότητα προϊόντα πολιτισμικής επιμειξίας. Είναι η επιμειξία διαφορετικών

⁵² Τσακηρίδη-Θεοφανίδη, Ο. (1991). «Πολιτιστικά αγαθά, Πολιτιστικές αξίες», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 7, σ.σ. 3938-3939.

⁵³ Σακαλάκη, Μ. (1984). *Κοινωνικές ιεραρχίες και σύστημα αξιών*, Αθήνα: Κέδρος, σ.σ. 31-32.

⁵⁴ Κωνσταντοπούλου, Χ. (2000). «Εισαγωγή: Αναφορά στην Έννοια και στις Όψεις των Σύγχρονων Αποκλεισμών» στο: Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (Επιμ.) *«Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σ. 12.

⁵⁵ Κωνσταντοπούλου, Χ. (2000). «Εισαγωγή: Αναφορά στην Έννοια και στις Όψεις των Σύγχρονων Αποκλεισμών» στο: Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (Επιμ.) *«Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σ.σ. 23-24.

⁵⁶ Βρύζας, Κ. (1997). *Παγκόσμια Επικοινωνία και Πολιτιστικές Ταυτότητες*, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 180-182.

στοιχείων που δημιουργεί την πολιτισμική ποικιλομορφία. Και η πολιτισμική ποικιλομορφία είναι πηγή ζωής για την ανθρωπότητα, ενώ η ομοιομορφία είναι ο θάνατος. [...] Το άνοιγμα σε άλλες κουλτούρες μας επιτρέπει να συνειδητοποιήσουμε καλύτερα τον εαυτό μας και μας κάνει να μην τρέφουμε τόση δυσπιστία και φόβο απέναντι στους άλλους ανθρώπους. Η συνειδητοποίηση της ταυτότητάς μας περνά μέσα από την κατανόηση και την αποδοχή της ταυτότητας του Άλλου».

Τέλος, όσον αφορά στη σχέση της πολιτισμικής ετερότητας με το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, ο Βρύζας⁵⁷ υποστηρίζει ότι «η παγκοσμιοποίηση επεκτείνει τη διάδοση του δυτικού πολιτιστικού προτύπου σε ολόκληρο τον κόσμο και προξενεί σε πολλές χώρες κινήματα αντίστασης απέναντι στην πολιτιστική αυτή επιδρομή. Κάτω από την πίεση της παγκοσμιοποίησης δημιουργούνται συσπειρώσεις γύρω από παραδοσιακές πολιτιστικές ταυτότητες, που αντιπαρατίθενται στην ισοπέδωση του εκδυτικισμού. Ο φόβος απώλειας της ταυτότητας προκαλεί την αναζωπύρωση των εθνικισμών και των θρησκευτικών φανατισμών».

2.1.3.3. Ο όρος «πολιτισμικές ανταλλαγές - εμπλουτισμός»

Καταρχάς, «η ανταλλαγή δε δημιουργεί απλά ένα δεσμό ανάμεσα στους εταίρους, αλλά δημιουργεί μια σχέση σταθερής αμοιβαιότητας· με άλλα λόγια, ισοτιμίας, συμμετρικής σχισμογένεσης, για να χρησιμοποιήσουμε τον όρο του Bateson. Η τάση για χειραγώγηση του Άλλου εμπλέκει το σχηματισμό εξ αντιδράσεως ως μηχανισμό άμυνας με τη μορφή της υπευθυνότητας, που όχι μόνο αναγνωρίζεται κοινωνικά αλλά και αποτελεί πηγή γοήτρου. [...] Αυτό που ανταλλάσσεται, ό,τι και αν είναι και με οποιαδήποτε μορφή, εκφράζεται μεταφορικά στην ταυτότητα των συμμετεχόντων, η οποία, μέσα σ' αυτή την ανταλλαγή, εξελίσσεται. Η προσφορά και η αντιπροσφορά αποτελούν, λοιπόν, μεταφορά της επιβεβαίωσης του Εαυτού και ισχυροποίησης της ταυτότητάς του. Άλλωστε, η συγκρότηση της ταυτότητας αποτελεί μια διαλεκτική δυναμική σύμπνοιας δύο αντίθετων διαδικασιών, οι οποίες αδιάκοπα αποκρούουν η μία την άλλη, για να ενωθούν στη συνέχεια, και ενώνονται για να απωθηθούν. Πρόκειται για μια διαδικασία εξομοίωσης ή ταύτισης, όπου το άτομο απορροφώντας τα χαρακτηριστικά του Άλλου γίνεται όμοιο μ' αυτόν⁵⁸».

Επίσης, «η πολιτισμική προσαρμογή των μεταναστών/μειονοτήτων μπορεί να προχωρήσει σημαντικά, χωρίς να έχει απωλεσθεί το εθνοτικό όριο, δηλαδή η αίσθηση του υποκειμένου –αλλά και των “απέναντι”· εντός και εκτός της παροικίας- ότι ανήκει σε διαφορετική ομάδα, ακόμη και στην οριακή περίπτωση που η μόνη διαφορά είναι αυτή η ίδια η πεποίθηση του ατόμου ότι έχει διαφορετική προέλευση και ταυτότητα. Στις περιπτώσεις αυτές η κοινωνική ορατότητα του εθνοτικού ορίου είναι αρκετά χαμηλή, κυρίως όταν δεν υπάρχουν εμφανή σωματικά γνωρίσματα τα οποία να παραπέμπουν στην εθνοτική ταυτότητα του ατόμου. Ανάλογα με τις περιστάσεις, το υποκείμενο που έχει μεν προσαρμοστεί πλήρως πολιτισμικά, όμως δεν θέλησε ή δεν μπόρεσε να περάσει στην απέναντι “εθνοτική όχθη”, βρίσκεται μπροστά σε ποικίλες καταστάσεις διαχείρισης της εθνοτικής του ταυτότητας⁵⁹».

Αξίζει να σημειωθεί ότι «κάθε νέος πολιτισμός περιέχει πολιτιστικά στοιχεία από τους προηγούμενους, τα οποία συνεχίζουν να υπάρχουν (νόμος της συνέχειας) και να εξελίσσονται στα νέα πολιτισμικά σχήματα. [...] Ένας πολιτισμός φαίνεται να αποτελεί συνέχεια ενός άλλου προγενέστερου, διαμορφώνει όμως τη δική του

⁵⁷ Βρύζας, Κ. (1997). *Παγκόσμια Επικοινωνία και Πολιτισμικές Ταυτότητες*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 126.

⁵⁸ Τριανταφύλλου, Α. (2000). «Ρητορική της ταυτότητας και παρανόηση στις διαπολιτισμικές συναντήσεις» στο: Κανταντζόγλου, Ρ., Πετρονάκη, Μ. (Επιμ.) *Όρια και Περιθώρια: Εντάξεις και Αποκλεισμοί*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, σ.σ. 161-162.

⁵⁹ Γκότοβος, Α. (2004). «Από την κοινωνικο-οικονομική στην εθνοπολιτισμική ετερότητα», στο *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Θεσσαλία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, τ. 39, σ. 40.

ταυτότητα. Οι πολιτισμοί, συνυπάρχοντας στην παγκόσμια κοινότητα, έρχονται σε επικοινωνία μεταξύ τους. [...] στη διάρκεια της πολιτισμικής επικοινωνίας υιοθετούνται πολιτισμικά στοιχεία από το ένα πολιτισμικό σύστημα στο άλλο (φαινόμενο πολιτιστικής διάχυσης ή ανάμειξης) ή τα νέα πολιτιστικά στοιχεία έρχονται σε σύγκρουση με αυτά του άλλου πολιτισμού (πολιτιστική σύγκρουση), εξαιτίας κυρίως της ανομοιογένειας των αξιών που επικρατούν στο καθένα πολιτισμικό σύστημα ή σύνολο. Τόσο από τη συγχώνευση των στοιχείων δύο διαφορετικών πολιτισμών όσο και από τη σύγκρουσή τους ακολουθεί μία διαδικασία σύνθεσης και δημιουργίας ενός νέου πολιτισμικού συστήματος, το οποίο περιέχει τα επικρατέστερα στοιχεία και τις δυναμικότερες αξίες των προγενέστερων. [...] Ο Hegel αντιλαμβάνεται την εξέλιξη του παγκόσμιου πολιτισμού ως αποτέλεσμα της διαλεκτικής ανάπτυξης μιας πρωταρχικής ιδέας. Όπως σε όλες τις ιδέες, η εξέλιξη καθορίζεται με τη διαδικασία “θέση – αντίθεση – σύνθεση”, και τα πολιτιστικά στοιχεία, οι μορφές και οι αξίες του πολιτισμού άλλοτε συγκρούονται μεταξύ τους και άλλοτε ανταγωνίζονται, επιτυγχάνοντας μια νέα σύνθεση πολιτισμού⁶⁰».

Βέβαια, σημαντικό ρόλο στις πολιτισμικές ανταλλαγές παίζει και η τεχνολογία, όπως θα δούμε να μας λέει ο Βρύζας⁶¹: «η πολιτισμική ιστορία της ανθρωπότητας χαρακτηρίζεται από τις ανταλλαγές και τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Οι πλουσιότερες πολιτισμικές παραδόσεις προέκυψαν από τη συνάντηση διαφορετικών πολιτισμικών ρευμάτων. Δεν έλειψαν φυσικά και οι πολιτισμικές συγκρούσεις, οι οποίες όμως – εκτός από ορισμένες εξαιρέσεις – δεν είχαν ως αποτέλεσμα την ολοκληρωτική επικράτηση του ενός πολιτισμού και τον αφανισμό του άλλου, αλλά τον αμοιβαίο εμπλουτισμό τους. [...] Θεωρητικά, η τεχνολογική πρόοδος διευκολύνει τις πολιτιστικές ανταλλαγές ανάμεσα στους λαούς του κόσμου, στην πραγματικότητα όμως ο έλεγχος της τεχνολογίας από τις ισχυρές χώρες ευνοεί την πολιτιστική ομοιομορφία και θέτει σε αμφισβήτηση τις πολιτιστικές ταυτότητες των ασθενέστερων χωρών και ομάδων».

Έπειτα, «οι υπερεθνικές εταιρίες που ελέγχουν όχι μόνο τον τεχνολογικό εξοπλισμό αλλά και τα προγράμματα της πολιτιστικής βιομηχανίας, επηρεάζουν τις αισθητικές και ηθικές αξίες εκατομμυρίων ανθρώπων με τα πρότυπα που διαδίδουν στη διεθνή αγορά. Τα πολιτιστικά προϊόντα υπηρετούν εμπορικά συμφέροντα αγνοώντας τις πραγματικές ανάγκες των ανθρώπων και θέτουν σε κίνδυνο την ακεραιότητα των τοπικών πολιτισμών. [...] Οι πολιτιστικές ροές (εικόνες, λέξεις, πληροφορίες, γνώσεις), αλλά και οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι νόρμες που τις συνοδεύουν, ξεκινούν από τις πλούσιες χώρες της Δύσης και κατακλύζουν ολόκληρο τον κόσμο. Το δυτικό πολιτιστικό πρότυπο ασκεί μια παγκόσμια ηγεμονία και τείνει να επιβληθεί σε κάθε γωνιά του πλανήτη, περιθωριοποιώντας, παραμορφώνοντας ή απειλώντας ακόμη και με αφανισμό τους άλλους πολιτισμούς⁶²».

«Ο όρος επιπολιτισμός σημαίνει τη διαδικασία δανεισμού πολιτισμού με αποτέλεσμα νέα μικτά πρότυπα, είναι δηλαδή μια διαδικασία πολιτισμικής αλλαγής ενός ατόμου ή μιας ομάδας κάτω από την επίδραση ενός επικρατέστερου πολιτισμού (Μπιλανάκης, 1993). Σήμερα θεωρείται ότι η διαδικασία επιπολιτισμού λειτουργεί κατά τρόπο άνισο και οι ισχυρότερες κοινωνίες επιβάλλουν τα πολιτισμικά τους στοιχεία στις μικρότερες και ασθενέστερες κοινωνίες (Berry, Poortinga, Segall & Dasen, 1992). [...] (Ο Berry) περιέγραψε τέσσερα μοντέλα επιπολιτισμού, που στηρίζονται πάνω στις σχετικές δυνάμεις της ταυτοποίησης κάποιου με την εθνική ομάδα του και την κυρίαρχη κοινωνία. Τα ενταγμένα άτομα ταυτίζονται ισχυρά τόσο με την εθνική τους ομάδα όσο και με την κυρίαρχη κοινωνία. Τα αφομοιωμένα άτομα ταυτίζονται ισχυρά με την κυρίαρχη κοινωνία, αλλά έχουν αδύναμους δεσμούς με την

⁶⁰ Τσακηρίδη-Θεοφανίδη, Ο. (1991). «Πολιτισμών Εξέλιξη και Επικοινωνία», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 7, σ.σ. 3937-3938.

⁶¹ Βρύζας, Κ. (1997). *Παγκόσμια Επικοινωνία και Πολιτιστικές Ταυτότητες*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 127.

⁶² Βρύζας, Κ. (1997). *Παγκόσμια Επικοινωνία και Πολιτιστικές Ταυτότητες*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 130.

εθνική τους ομάδα. Τα άτομα που είναι διαχωρισμένα, ταυτίζονται ισχυρά με την εθνική τους ομάδα αλλά έχουν αδύναμους δεσμούς με την κυρίαρχη κοινωνία. Τα περιθωριοποιημένα άτομα έχουν αδύνατη ταυτοποίηση και με τις δύο ομάδες⁶³».

Τέλος, σύμφωνα με τον Νικολάου⁶⁴, «τα παιδιά των οικογενειών των μεταναστών, σύμβολο για κάποιο διάστημα της μέγιστης απόκλισης ανάμεσα στις ευνοημένες και στερημένες κοινωνικές κατηγορίες, κουβαλούν δύο πολιτισμικά πρότυπα, γεγονός που συνιστά, για το ρεύμα αυτό, έναν καθοριστικό παράγοντα σχολικής αποτυχίας και προβληματικής σχολικής ζωής. Στην πραγματικότητα, όμως, το παιδί δεν έχει να αντιμετωπίσει δύο κουλτούρες που δρουν εξωτερικά από αυτό. Τις βιώνει και τις δύο, ξέρει να τις ξεχωρίζει έχοντας βάλει τα δικά του σημεία αναφοράς, και καταφέρνει, πιο πλούσιο και έμπειρο σε βιώματα, να βλέπει με το δικό του τρόπο τον κόσμο».

2.1.3.4. Ο όρος «πολιτισμικές αντιστάσεις»

Όπως υπογραμμίζει ο Βρύζας⁶⁵, «η ιστορία της ανθρωπότητας συντελείται με τη διασταύρωση των πολιτισμών. Πρόκειται για ένα πολύπλοκο παιχνίδι ανταλλαγών, συγκρούσεων, συμμαχιών και αλληλεπιδράσεων. Όλες αυτές οι αντιπαράθεσεις εγγράφονται ιστορικά, μέσα σε ένα πλαίσιο κυριαρχίας: από τη μια μεριά υπάρχει ο “κυρίαρχος” και από την άλλη ο “υποτελής”. Οι σχέσεις κυριαρχίας υφίστανται και στη σημερινή εποχή. Η θεμελιώδης όμως διαφορά με τις προγενέστερες ιστορικές περιόδους είναι ότι ο “υποτελής” έχει επίγνωση της κατάστασης αυτής και δεν την αποδέχεται». Επίσης⁶⁶, «στο σημερινό κόσμο υπάρχει μια αδιάκοπη σύγκρουση ανάμεσα στις δυνάμεις της ομοιογενοποίησης και στις ικανότητες διαφοροποίησης. Οι τάσεις πολιτιστικής ομοιογενοποίησης δημιουργούν μια κρίση ταυτότητας στις τοπικές κουλτούρες. Η κρίση αυτή οδηγεί με τη σειρά της σε μια κίνηση αυτοάμυνας της ταυτότητας, που απειλείται με αφανισμό. Οι διαδικασίες οικονομικής και πολιτιστικής ενσωμάτωσης τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, προκαλούν τις αντιδράσεις των εθνοτικών ή εθνικών ομάδων που θέλουν να διαφυλάξουν την ταυτότητά τους. [...] Οι λαοί του κόσμου αντιστέκονται στον εκδυτικισμό έστω κι αν πρόκειται συχνά για μια αντίσταση αμφιταλαντευόμενη, στο μέτρο που συνδυάζεται με την εθνικιστική αναδίπλωση».

Συνεχίζοντας ο Βρύζας αναφέρει⁶⁷ πως «βαθύτερες τάσεις δείχνουν ότι οι τοπικοί πολιτισμοί όχι μόνο αντιστέκονται αλλά και αντιδρούν έντονα στην ομοιογενοποίηση του κόσμου. Έτσι, ενώ τα ΜΜΕ αναπτύσσονται με εκπληκτικούς ρυθμούς, οι θρησκευτικές, εθνοτικές και πολιτιστικές διαφορές όχι μόνο πληθαίνουν αλλά και σε ορισμένες περιπτώσεις παίρνουν εκρηκτικές διαστάσεις». Ακόμη, πως⁶⁸ «χωρίς να αρνείται τις αλλαγές που τα ΜΜΕ επέφεραν στην κουλτούρα των λαϊκών τάξεων, ο Ρ. Χόγκαρτ έδειξε ότι η πρόσληψη ενός πολιτιστικού μηνύματος δεν μπορεί να αποκοπεί από τις κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες πραγματώνεται. [...] Οι λαϊκές τάξεις απέδειξαν μια εκπληκτική ικανότητα αντίστασης και

⁶³ Τσαμπαρλή-Κιτσαρά, Α., Κασσέρης, Μ. (2004). «Αυτοεκτίμηση/ Αυτοαντίληψη μαθητών από οικογένεια προσφύγων – Η περίπτωση των Ποντίων μαθητών από την πρώην Ε.Σ.Σ.Δ.» στο: Γεωργιογιάννης, Π. (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Τόμος Ι. Πρακτικά 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 18-20 Ιουνίου 2004)*, Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις, σ.σ. 119-120.

⁶⁴ Νικολάου, Γ. (2000). *Ενταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο – από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 95.

⁶⁵ Βρύζας, Κ. (1997). *Παγκόσμια Επικοινωνία και Πολιτιστικές Ταυτότητες*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 141.

⁶⁶ Βρύζας, Κ. (1997). *Παγκόσμια Επικοινωνία και Πολιτιστικές Ταυτότητες*, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 141-142.

⁶⁷ Βρύζας, Κ. (1997). *Παγκόσμια Επικοινωνία και Πολιτιστικές Ταυτότητες*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 147.

⁶⁸ Βρύζας, Κ. (1997). *Παγκόσμια Επικοινωνία και Πολιτιστικές Ταυτότητες*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 156.

προσαρμογής. Κάθε γενιά μπόρεσε να διατηρήσει σε μεγάλο βαθμό τις παραδόσεις και στάθηκε ικανή να δημιουργήσει νέες.

2.1.3.5. Ο όρος «σύγκρουση των πολιτισμών»

Κατά τον Γκίντενς⁶⁹, σύγκρουση είναι «ο ανταγωνισμός μεταξύ των προσώπων ή ομάδων μιας κοινωνίας. Η σύγκρουση μπορεί να πάρει δυο μορφές. Η μια εμφανίζεται όταν υπάρχουν αντιτιθέμενα συμφέροντα μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων ή ομάδων. Η άλλη όταν τα άτομα ή τα σύνολα εμπλέκονται σε ενεργό μεταξύ τους διαπάλη».

«Για τον Σ. Χάντιγκτον, στη νέα διεθνή πραγματικότητα που προέκυψε μετά το τέλος του Ψυχρού Πολέμου, οι ουσιαστικές αιτίες των συγκρούσεων δεν θα είναι ιδεολογικές ή οικονομικές αλλά πολιτισμικές. Τα εθνικά κράτη θα εξακολουθήσουν να παίζουν ένα πρωτεύοντα ρόλο στη διεθνή σκηνή, οι παγκόσμιες όμως πολιτικές συγκρούσεις θα χαρακτηρίζονται κυρίως από την αντιπαράθεση ανάμεσα σε έθνη και ομάδες που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Το σοκ των πολιτισμών θα κυριαρχήσει στην παγκόσμια πολιτική. Ο πολιτισμικός παράγοντας θα γίνει καθοριστικός και ο κόσμος θα διαμορφωθεί από τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε επτά ή οκτώ πολιτισμούς: δυτικός, κομφουκιανός, ιαπωνικός, ισλαμικός, ινδουιστικός, σλαβο-ορθόδοξος, λατινο-αμερικανικός, και αφρικανικός⁷⁰».

Στον σημερινό κόσμο «οι εντάσεις δεν εξαντλούνται στη σύγκρουση ανάμεσα στο δυτικό εκσυγχρονισμό και τις τοπικές παραδόσεις. Οι αντιπαραθέσεις ανάμεσα στους πολιτισμούς είναι κυρίως εκδηλώσεις εσωτερικών ρήξεων. “Ο πόλεμος μεταξύ των πολιτισμών είναι πάνω από όλα πόλεμος στο εσωτερικό των πολιτισμών”⁷¹».

2.1.4. Ο όρος «ταυτότητα»

«Η έννοια της “ταυτότητας” είναι δύσκολο να οριστεί. Η “ταυτότητα” είναι μια λέξη αμφίσημη. Από τη μια μεριά, σημαίνει την απόλυτη ομοιότητα ή ισότητα ανάμεσα σε άτομα, ομάδες, απόψεις, πράγματα ή σύμβολα, τα οποία ταυτίζονται το ένα με το άλλο αντίστοιχα. Από την άλλη μεριά, αντίθετα, υποδηλώνει το σύνολο των χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν κάποιον ή κάτι από κάτι άλλο. Και ανάμεσα υπάρχει μια αμφιβολία: “ταυτότητα” σημαίνει αυτό που κάποιος ισχυρίζεται πως είναι. Στην πραγματικότητα, όμως, οι ορισμοί των ταυτοτήτων ανήκουν στη δικαιοδοσία εκείνων που ορίζουν με όλες τις σημασίες της λέξης, δηλαδή σ’ αυτούς που οριοθετούν, διαμορφώνουν και εξουσιάζουν. Και τούτο γιατί η επαλήθευση των ισχυρισμών για την ταυτότητα εξαρτάται μάλλον από τη δύναμη που έχει ο ισχυριζόμενος να επιβάλλει την άποψή του παρά από το δίκιο του⁷²».

Ο Γκίντενς⁷³ αναπαριστά σχηματικά πολύ καλά τη σύνδεση πολιτισμού-ταυτότητας: « >πολιτισμός > κοινωνία > αξίες > κοινωνικοποίηση > το υποσυνείδητο > αυτοσυνειδησία > ταυτότητα ». Ενώ, για τον ίδιο⁷⁴, η αυτοσυνειδησία είναι η «συνείδηση της ιδιαίτερης κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου, ως προσώπου ξεχωριστού από τα άλλα. Τα ανθρώπινα άτομα δεν έχουν αυτοσυνειδησία εκ γενετής. Αποκτούν όμως τη συνείδηση του εγώ ως αποτέλεσμα της πρώιμης κοινωνικοποίησής τους». Επίσης, για τον Γκίντενς⁷⁵, η ταυτότητα είναι «τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του χαρακτήρα ενός προσώπου ή μιας ομάδας. Τόσο η ατομική όσο και

⁶⁹ Γκίντενς, Α. (2002). *Κοινωνιολογία – Το Βοήθημα του Φοιτητή*, Αθήνα: Gutenberg, τ. Β', σ. 108.

⁷⁰ Βρύζας, Κ. (1997). *Παγκόσμια Επικοινωνία και Πολιτιστικές Ταυτότητες*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 215.

⁷¹ Βρύζας, Κ. (1997). *Παγκόσμια Επικοινωνία και Πολιτιστικές Ταυτότητες*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 216.

⁷² Βρύζας, Κ. (1997). *Παγκόσμια Επικοινωνία και Πολιτιστικές Ταυτότητες*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 169.

⁷³ Γκίντενς, Α. (2002). *Κοινωνιολογία – Το Βοήθημα του Φοιτητή*, Αθήνα: Gutenberg, τ. Β', σ. 15.

⁷⁴ Γκίντενς, Α. (2002). *Κοινωνιολογία – Το Βοήθημα του Φοιτητή*, Αθήνα: Gutenberg, τ. Β', σ. 97.

⁷⁵ Γκίντενς, Α. (2002), *Κοινωνιολογία – Το Βοήθημα του Φοιτητή*, Αθήνα: Gutenberg, τ. Β', σ. 109.

η ομαδική ταυτότητα συνοδεύονται σε μεγάλο βαθμό από κοινωνικά σημάδια. Ένα από τα σημαντικότερα σημάδια της ταυτότητας ενός ατόμου είναι το όνομά του. Το όνομα αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα μέρη της ατομικότητας του προσώπου. Η ονομασία είναι επίσης σημαντική και για την ταυτότητα της ομάδας».

«Ο Dithley (1913) είχε υποστηρίξει το αδιαχώριστο του Εγώ και του Άλλου, επιτρέποντας την έκφραση του ατομικού και του συλλογικού. Η ταυτότητα του Εγώ υπάρχει στη βιογραφία του, αλλά αυτή δε διαχωρίζεται από τη βιογραφία του Άλλου:

Ένας άπειρος πλούτος αναπτύσσεται στην ατομική ύπαρξη κάθε προσώπου χάρη στις σχέσεις που έχει με το περιβάλλον του, με άλλους ανθρώπους και πράγματα. Αλλά και καθένα από τα άτομα αποτελεί συγχρόνως το σημείο τομής συνόλων, που τα διασχίζουν όλα, υπάρχουν μέσα τους, αλλά ξεπερνούν τη ζωή τους, και τα οποία, μέσα από το περιεχόμενο, την αξία, το τέλος που πραγματοποιούν μέσα τους, διαθέτουν μια αυτόνομη ύπαρξη και τη δική τους ανάπτυξη⁷⁶».

Σύμφωνα με τους Οικονόμου και Καρρά⁷⁷, «η ταυτότητα θεωρείται ένα ρευστό και σύνθετο φαινόμενο που έχει σχέση όχι μόνο με τον τρόπο που κάποιος βλέπει και παρουσιάζει τον εαυτό του, τους άλλους, αλλά και τον τρόπο που οι άλλοι τον βλέπουν και ερμηνεύουν».

Εξάλλου, «ο τρόπος κατανόησης του “άλλου” προσδιορίζει την επικοινωνιακή δομή μιας κοινωνίας αφού η ταυτότητα βρίσκεται στο επίκεντρο της διαλεκτικής του ενός και του πολλαπλού (παρά το γεγονός ότι πρόκειται για ένα “φανταστικό αντικείμενο” - όπως “φανταστικά” είναι εξάλλου και όλα τα πολιτισμικά στοιχεία)⁷⁸».

Ο Erikson επισημαίνει τέσσερις αξιοπρόσεκτες διαστάσεις στην έννοια της ταυτότητας. Πρόκειται για: «1) τη συνείδηση μιας ατομικής ταυτότητας του Εγώ· 2) τη σταθερότητα του ατομικού χαρακτήρα· 3) τη σύνθεση του Εγώ (*Ego synthesis*), που συλλαμβάνεται ως μια μορφή ολοκλήρωσης, “που είναι κάτι περισσότερο από το άθροισμα των ταυτίσεων της παιδικής ηλικίας”· και 4) μια εσωτερική αλληλεγγύη με τα ιδανικά και την ταυτότητα μιας ομάδας. Μ’ άλλα λόγια, η ψυχοκοινωνική ταυτότητα δεν περιορίζεται στη σύνθεση του Εγώ· περιέχει και άλλα στοιχεία, αυτά που συνδέονται με τις ατομικές νοητικές ικανότητες και με τους κοινωνικούς ρόλους. Η ταυτότητα συνδέεται με την ομάδα ως συνθετική διαμεσολάβηση ανάμεσα στην ουσία ενός κοινού πολιτισμού και στο άτομο⁷⁹».

Ο Βρύζας⁸⁰ υπογραμμίζει ότι «οι κουλτούρες, για να αποδείξουν την ταυτότητά τους, έχουν την τάση να είναι πιο πολύ κλειστές παρά ανοιχτές. Η έννοια της ταυτότητας παραπέμπει σε τρεις βασικές ιδέες: την ιδέα της σταθερότητας (της διάρκειας στο χρόνο), την ιδέα της ενότητας (της συνοχής ενός ξεχωριστού αντικειμένου) και την ιδέα της ομοιότητας (με την έννοια ότι ο καθένας θα πρέπει να μπορεί να αναγνωρίζει το ίδιο, το όμοιο). Οι τρεις αυτές ιδέες, όμως, δημιουργούν πολλά προβλήματα. Στην πραγματικότητα, η σταθερότητα δεν υπάρχει, η ενότητα

⁷⁶ Zavalloni, M., Louis-Guerin, C. (1996). *Κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση – Εισαγωγή στην Εγώ-οικολογία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 41.

⁷⁷ Οικονόμου, Β., Καρρά, Β. (2005). «“Οικοδομώντας την ταυτότητά μου”: μια διαπολιτισμική προσέγγιση» στο: Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Τόμος 2*. Πρακτικά 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005), Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις, σ. 21.

⁷⁸ Κωνσταντοπούλου, Χ. (2000). «Εισαγωγή: Αναφορά στην Έννοια και στις Όψεις των Σύγχρονων Αποκλεισμών» στο: Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (Επιμ.) *«Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σ.σ. 11-12.

⁷⁹ Zavalloni, M., Louis-Guerin, C. (1996). *Κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση – Εισαγωγή στην Εγώ-οικολογία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 42.

⁸⁰ Βρύζας, Κ. (1997). *Παγκόσμια Επικοινωνία και Πολιτισμικές Ταυτότητες*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 183.

είναι πάντοτε προβληματική και η αναγνώριση του όμοιου δεν είναι κάτι το προφανές».

«Η έννοια της “ταυτότητας” επειδή είναι ιδεολογικά (μέσα από την ακόμα κυρίαρχη ρατσιστική ιδεολογία) συνυφασμένη με τη φυλάκιση του “εγώ” σε κάποια εσαεί (εκ γενετής, “βιολογικά” και αξεπέραστα) δεσμευτικά –και για πολλούς ασφυκτικά- πλαίσια από τα οποία το άτομο θεωρείται ότι δεν μπορεί να “ξεφύγει”, έχει αμφισβητηθεί ως απαράδεκτη από διάφορους σύγχρονους ερευνητές. Γίνεται δηλαδή μια “μετάλλαξη” όπου η κυρίαρχη κοινωνική ερμηνεία μονοπωλεί την έννοια του όρου και όπου οι ερευνητές, θέλοντας να εναντιωθούν στη συγκεκριμένη ερμηνεία, απορρίπτουν και τον όρο! Το ότι η αστική έννοια της ταυτότητας (που διέκρινε όλους τους τομείς της καθημερινότητας: τα φύλα, τα έθνη, τη μόρφωση, τα επαγγέλματα, τη θρησκεία, τις πολιτικές πεποιθήσεις κ.λπ.) είναι εντελώς αποκλειστική (εφόσον διαχωρίζει χαρακτηριστικά που μπορεί να συνυπάρχουν, δεδομένου ότι η πραγματικότητα είναι πολύπλοκη και η ανθρώπινη προσωπικότητα πολύ πιο “πολλαπλή” απ’ όσο τη συρρίκνωσε η δυτική σκέψη) είναι πλέον ευρύτατα αποδεκτό⁸¹».

Κατά τον Παπαδόπουλο⁸², στην ψυχολογία η ταυτότητα «αναφέρεται ως πρωταρχικός (βασικός) και «ενιαίος» εαυτός, ως εσωτερική και καθαρά υποκειμενική συναίσθηση του εαυτού ως ατόμου. Πρόκειται για αναφορά στον πυρήνα της προσωπικότητας, που επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τους ρόλους τους οποίους αναλαμβάνει το άτομο από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής, όπως και από τον τρόπο που το περιβάλλον αντιμετωπίζει το άτομο. Η έννοια της ταυτότητας αναφέρεται όχι μόνο στο μεμονωμένο άτομο, αλλά και σε ομάδες ατόμων με συγκεκριμένα και λίγο ή πολύ σταθερά χαρακτηριστικά, όπως η ταυτότητα της ελληνικής οικογένειας ή η εθνική ταυτότητα».

«Η αυτογνωσία και η συνειδητοποίηση της ταυτότητάς μας περνάει μέσα από την αποδοχή της ταυτότητας του άλλου. Ο Taylor (1992) σε ένα πρόσφατο βιβλίο του διατυπώνει τη θέση ότι: “η ταυτότητα διαμορφώνεται κατά ένα μέρος από την αναγνώριση ή μη αναγνώριση, συχνά δε από την παραγνώριση από του άλλους”, ενώ η μη αναγνώριση μπορεί να δημιουργήσει κάποια απειλή στην ύπαρξη του άλλου⁸³».

Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφερθούμε στον «εαυτό», όπου «οι σύγχρονοι ερευνητές αποδέχονται ότι η έννοια του εαυτού (self-concept) είναι μια σύνθετη εννοιολογική κατασκευή η οποία περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές πτυχές. Δύο είναι οι βασικές συνιστώσες της: α) η αυτοαντίληψη (self-perception) ή αυτοεικόνα (self-image) και β) η αυτοεκτίμηση (self-esteem) ή σφαιρική αυτοαξία (global self-worth) (Μακρή-Μπότσαρη, 2001)⁸⁴».

Για τον Παπαδόπουλο⁸⁵, η αυτοαντίληψη «είναι η εικόνα και η εκτίμηση που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του. Ο όρος σχετίζεται με την υπόθεση ότι κάθε άτομο έχει σχηματίσει μια λίγο ή πολύ ολοκληρωμένη εικόνα για τον εαυτό του. Η

⁸¹ Κωνσταντοπούλου, Χ. (2000). «Εισαγωγή: Αναφορά στην Έννοια και στις Όψεις των Σύγχρονων Αποκλεισμών» στο: Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (Επιμ.) «Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σ.σ. 14-15.

⁸² Παπαδόπουλος, Ν. (2005). «Ταυτότητα», στο *Λεξικό της Ψυχολογίας – Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική, σ. 814.

⁸³ Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γαληνού, Π. (2000). «Πολιτισμικές ταυτότητες: Από το τοπικό στο παγκόσμιο;» στο: Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (Επιμ.) «Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σ. 115.

⁸⁴ Τσαμπαρλή-Κιτσαρά, Α.-Κασσέρης, Μ. (2004). «Αυτοεκτίμηση/ Αυτοαντίληψη μαθητών από οικογένεια προσφύγων – Η περίπτωση των Ποντίων μαθητών από την πρώην Ε.Σ.Σ.Δ.» στο: Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Τόμος Ι*. Πρακτικά 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 18-20 Ιουνίου 2004), Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις, σ. 117.

⁸⁵ Παπαδόπουλος, Ν. (2005). «Αυτοαντίληψη», στο *Λεξικό της Ψυχολογίας – Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική, σ. 149.

αυτοαντίληψη έχει ως βάση τον εαυτό, ο οποίος αντιμετωπίζεται ως “υποκείμενο” όταν η αναφορά ανήκει στις ενεργητικές διαδικασίες (όπως αντίληψη, νόηση, μνήμη) και ως “αντικείμενο” όταν η αναφορά σχετίζεται με την “ικανότητα του ατόμου να αποστασιοποιείται, να παρατηρεί και να αξιολογεί τον εαυτό του” (Λεονταρή 1998, 72). Η αξιολόγηση βέβαια είναι διαδικασία που αφορά κυρίως την έννοια της αυτοεκτίμησης. Στην *ψυχολογία της Προσωπικότητας* ο όρος αναφέρεται στη σχετικά μόνιμη δομή ατομικών εμπειριών σε συνάρτηση με τις ιδιαιτερότητες των στάσεων ενός ατόμου προς το κοινωνικό περιβάλλον του (C. Rogers). Στην *Κοινωνική Ψυχολογία* ο όρος σχετίζεται με τη δομή της εκτίμησης των προσωπικών τρόπων ενέργειας και σκέψης, σε συνάρτηση με δεδομένα του συστήματος κοινωνικής αναφοράς (G. Mead, Newcomb, Parsons) ».

Ενώ, για τους Τσαμπαρλή-Κιτσαρά και Κασσέρη⁸⁶, η αυτοεκτίμηση «αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά και δείχνει το βαθμό στον οποίο το άτομο αποδέχεται και επιδοκιμάζει τον εαυτό του, αναφέρεται στη σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο δηλαδή το πώς αισθάνεται το άτομο για τις διαφορές αυτές πεποιθήσεις και κατά πόσο έχει ή όχι ευνοϊκή γνώμη γι’ αυτές (Λεονταρή, 1998, Μπότσαρη, 2001)».

«Η σχέση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης μπορεί να συνοψιστεί στα εξής: Η αυτοαντίληψη αναφέρεται σε ουδέτερη δραστηριοποίηση των γνωστικών διαδικασιών του ατόμου σε σχέση με τον εαυτό ως προς μια έκφραση – εκδήλωσή του. Η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στη συγκεκριμένη αξιολογική ενεργοποίηση αυτών των διαδικασιών και το αποτέλεσμα αυτής της ενεργοποίησης του συνολικού εαυτού, δηλαδή την αξιολόγηση του εαυτού σε σχέση με επιμέρους ή γενικές προσδοκίες του. Στην πρώτη δεν τίθεται το ερώτημα κριτικής και αποδοχής ή μη αποδοχής του εαυτού, ενώ στη δεύτερη αυτό ακριβώς αποτελεί το επίκεντρο της αντίληψής του, σε συνάρτηση με επιμέρους ή συνολική σύγκρισή του με την πραγματικότητα, όπως βέβαια αυτήν την αντιλαμβάνεται το ίδιο το άτομο. Έτσι η αυτοεκτίμηση έχει χαρακτήρα αξιολόγησης του εαυτού, πράγμα που δε συμβαίνει οπωσδήποτε στην αυτοαντίληψη⁸⁷».

«Στο ερώτημα αν υπάρχει συνάφεια ως προς το φύλο και την αυτοεκτίμηση η ανάλυση έδειξε ότι τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση τόσο στη Γενική αυτοεκτίμηση του Coopersmith όσο και στις πέντε από τις έξι κλίμακες της Harter. Εξαιρετική αποτέλεσε της Κοινωνικής αυτοεκτίμησης ή Συμπεριφοράς, στην οποία τα κορίτσια παρουσίασαν υψηλότερη αυτοεκτίμηση. Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να θεωρηθούν φυσιολογικά λαμβάνοντας υπόψη την ανδροκρατούμενη κοινωνία μας, όπου όλη της η δομή παραπέμπει στην προβολή και κοινωνική εξέλιξη κυρίως των ανδρών και στο πρότυπο των γυναικών που ορίζει το κορίτσι ως ένα ήσυχο, ευγενικό και κατώτερο άτομο⁸⁸».

Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι η διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου – ατομικής και ομαδικής – αποτελεί έναν από τους βασικότερους μηχανισμούς *κοινωνικοποίησης*, «δηλαδή πρόσκτησης του πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο γεννιέται και μεγαλώνει το άτομο. Μέσα από τη διαδικασία διαμόρφωσης ταυτότητας, ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τη σχέση του με το περιβάλλον του, την

⁸⁶ Τσαμπαρλή-Κιτσαρά, Α.-Κασσέρης, Μ. (2004). «Αυτοεκτίμηση/ Αυτοαντίληψη μαθητών από οικογένεια προσφύγων – Η περίπτωση των Ποντίων μαθητών από την πρώην Ε.Σ.Σ.Δ.» στο: Γεωργιογιάννης, Π. (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Τόμος Ι. Πρακτικά 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 18-20 Ιουνίου 2004)*, Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις, σ. 118.

⁸⁷ Παπαδόπουλος, Ν. (2005). «Αυτοαντίληψη», στο *Λεξικό της Ψυχολογίας – Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική, σ. 150.

⁸⁸ Τσαμπαρλή-Κιτσαρά, Α., Κασσέρης, Μ. (2004). «Αυτοεκτίμηση/ Αυτοαντίληψη μαθητών από οικογένεια προσφύγων – Η περίπτωση των Ποντίων μαθητών από την πρώην Ε.Σ.Σ.Δ.» στο: Γεωργιογιάννης, Π. (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Τόμος Ι. Πρακτικά 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 18-20 Ιουνίου 2004)*, Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις, σ.σ. 123-124.

οργανώνει και επικοινωνεί⁸⁹». Επίσης, ο Γκίντενς υποστηρίζει ότι «τα χαρακτηριστικά του πολιτισμού μας τα μαθαίνουμε με την διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Η κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία με την οποία, μέσω των επαφών του με τους άλλους ανθρώπους, το αδύναμο παιδί γίνεται σιγά-σιγά ένα ανθρώπινο ον με συνείδηση του εαυτού του και με γνώσεις και δεξιότητες που αντιστοιχούν στον δεδομένο πολιτισμό στον οποίο μεγαλώνει⁹⁰».

2.1.4.1. Ο όρος «ατομική ή προσωπική ταυτότητα»

Αρχικά, πρέπει να πούμε πως «η συγκρότηση της ταυτότητας συντελείται μέσα από την ταύτιση με το έθνος και την ομάδα όπου ανήκει ο Εαυτός και μέσα από τη διαφοροποίηση από τον Άλλο⁹¹». Επίσης, «η ταυτότητα, σε συνδυασμό με την ικανότητα του ατόμου για αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, οικοδομείται μέσω της αλληλεπίδρασης (Interaktion) με άλλα πρόσωπα⁹².

Η Βέικου⁹³, σε σχετική της αναφορά, τονίζει πως «μέσα σ' αυτή τη συνάφεια της κοινής ζωής οι άνθρωποι βρίσκονται συνεχώς σε στενή επαφή, ο χώρος και ο χρόνος της δράσης τους είναι κοινός και προδιαγεγραμμένος, οι ανάγκες τους είναι γνωστές και καθορισμένες ως ένα βαθμό από τις συνθήκες της συλλογικής ζωής. Ο καθένας είναι “εκτεθειμένος” στα μάτια των άλλων, οι άλλοι είναι θεατές και κριτές της κοινής δράσης. Έτσι υπάρχει μία αμοιβαιότητα, ο καθένας είναι το όριο και το πλαίσιο αναφοράς των ενεργειών του άλλου. [...] Τα πρόσωπα, οι αξίες, οι συμπεριφορές είναι μορφές που εκτίθενται στο βλέμμα των άλλων και έτσι αποκτούν το κοινωνικό του νόημα, τη συγκεκριμένη ταυτότητά τους. η ατομική ταυτότητα γίνεται αντιληπτή ως μέρος μιας συλλογικής ταυτότητας που συγκροτείται και επιβάλλεται μέσα από τις ανάγκες της συμβίωσης. Η εικόνα του προσώπου συναρμολογείται σύμφωνα με τα ιδανικά μιας οιονεί εξισωτικής κοινωνικής ζωής. Κάθε επιθυμία ή απόπειρα υπέρβασης των αποδεκτών ορίων δράσης γίνεται αντιληπτή από τους άλλους που ελέγχουν με το βλέμμα τους και «τιμωρούν» την παραβίαση των κοινών αρχών, ιδιαίτερα όταν η αντιπαράθεση γίνεται μέσα σε στενές συνάφειες κοινωνικής επαφής, όπως είναι η ίδια γειτονιά».

Ενώ, η ίδια⁹⁴ συνεχίζει λέγοντας πως «η έννοια του προσώπου αποτέλεσε κεντρικό θέμα της Ευρωπαϊκής φιλοσοφίας από τον 17^ο αιώνα και εξής και υπέστη μια σειρά μετασχηματισμών, ως βασική κατηγορία της συνείδησης. Εμπλουτισμένη με ψυχολογικά χαρακτηριστικά, όπως η αυτογνωσία, πήρε τη μορφή της φιλοσοφικής κατηγορίας του εξατομικευμένου εγώ, ιδιαίτερα στην Καντιανή παράδοση, που υποστήριζε τα πρωτεία της ηθικής στη σύλληψη της ανθρώπινης υπόστασης. Γι' αυτό και ο φιλοσοφικός ατομικισμός προϋπέθετε τον ηθικό χαρακτήρα του ανθρώπινου προσώπου, που ήταν αυτόνομο και υπεύθυνο για τις πράξεις του. Η ηθική αυτονομία, ωστόσο, συντελούνταν στο επίπεδο της ανθρώπινης συνείδησης in abstracto, μέσα σ' ένα κοινωνικό κενό. Η έλλειψη αυτή συμπληρώθηκε τελικά με το στοιχείο της κοινωνικότητας, μέσα από τη σύγχρονη κοινωνιολογική και ανθρωπολογική σκέψη, η οποία πρόσθεσε στην έννοια της ατομικότητας το στοιχείο της ταυτότητας, την τοποθέτησε δηλαδή σε συγκεκριμένο κοινωνικό χώρο, κοινωνικό λόγο και κοινωνικό

⁸⁹ Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, δ' Έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 28.

⁹⁰ Γκίντενς, Α. (2002). *Κοινωνιολογία – Το Βοήθημα του Φοιτητή*, Αθήνα: GUTENBERG, τ. Β', σ. 14.

⁹¹ Τριανταφύλλου, Α. (2000). «Ρητορική της ταυτότητας και παρανόηση στις διαπολιτισμικές συναντήσεις» στο: Κωνταντζόγλου, Ρ., Πετρονάκη, Μ. (Επιμ.) *Όρια και Περιθώρια: Εντάξεις και Αποκλεισμοί*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, σ. 151.

⁹² Γεωργιογιάννης, Π. (1996). *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*, Αθήνα: Gutenberg, Τόμος 2, σ. 55.

⁹³ Βέικου, Χ. (2004). *Κακό Μάτι – Η Κοινωνική Κατασκευή της Οπτικής Επικοινωνίας*, β' Έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 127-128.

⁹⁴ Βέικου, Χ. (2004). *Κακό Μάτι – Η Κοινωνική Κατασκευή της Οπτικής Επικοινωνίας*, β' Έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 211-212.

γίνεσθαι. Όπως παρατηρεί ο Collins, “το ανθρώπινο σώμα είναι αναγκαία αλλά όχι επαρκής από μόνη της συνθήκη για το πρόσωπο. Η έννοια του προσώπου πρέπει να συμπληρωθεί με την έννοια της ταυτότητας, η δυνατότητα της οποίας εξαρτάται αποκλειστικά από τις κοινωνικές σχέσεις”. Κάθε κοινωνία έχει τις δικές τις διαδικασίες, με τις οποίες ορίζει τη συγκρότηση της προσωπικής ταυτότητας, “την πορεία από έναν ρόλο σ’ ένα πρόσωπο, σ’ ένα όνομα, σ’ ένα άτομο”».

«Η έννοια της προσωπικής ταυτότητας συνδέει τους ανθρώπους με το παρελθόν τους και τους δεσμεύει στο παρόν τους. [...] Η καταγωγή από μόνη της, αν και είναι πολύ σημαντικό σημείο αναγνώρισης και συχνά αξιολόγησης του προσώπου, δεν είναι αποκλειστικό στοιχείο της ταυτότητάς του, η οποία πρέπει να συνοδεύεται από τα κοινωνικά και πολιτισμικά γνωρίσματα που επιβάλλει η κοινή ζωή. Καταγωγή και συγγένεια, ιστορικό παρελθόν και κοινωνικό παρόν είναι οι πρωταρχικές ορίζουσες της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας, η οποία υπαγορεύει στη συνέχεια τη στάση και τα αισθήματα των ανθρώπων μεταξύ τους⁹⁵».

Αξίζει εδώ να αναφερθούμε στο άτομο και την ατομικότητα, όπου «το άτομο και η ατομικότητα είναι από τα κύρια χαρακτηριστικά της νεωτερικής κοινωνίας. Ατομικότητα σημαίνει ότι κάθε άτομο έχει την ικανότητα και, τουλάχιστον θεωρητικά, και την ευκαιρία να συμμετάσχει ως άτομο στο κοινωνικό γίνεσθαι. Δηλαδή, έχει δικαίωμα στην εργασία, στο χρήμα, στην υγεία, στην παιδεία, στην κατοικία, στην ελεύθερη έκφραση, αλλά πάντα ως άτομο (ατομικά δικαιώματα). Αυτό σημαίνει, αν ερμηνεύσουμε ορθά τον Wierniozka, ότι η ατομικότητα είναι μια ιδιότητα κοινή στον άνθρωπο-πολίτη της νεωτερικής κοινωνίας και επομένως η ατομικότητα δεν είναι το κύριο χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί τα άτομα μεταξύ τους. Τα κύρια χαρακτηριστικά της ατομικότητας είναι πολιτικά και κοινωνικά και λιγότερο πολιτισμικά. Το άτομο είναι πολίτης του κράτους ή μη πολίτης εφόσον είναι αλλοδαπός⁹⁶».

Επίσης, «αυτό που ανέκαθεν αποκαλούσαμε “ατομική ταυτότητα” συγκροτούνταν σε συνθήκες έντονης συλλογικής δράσης/επίδρασης και συλλογικής ιδεολογικής φόρτισης πολλαπλού τύπου (πολιτική, φυλετική, θρησκευτική, εθνική, κυρίως). Σε συνθήκες όπου οι κυρίαρχες ιδέες αντλούσαν τη δύναμή τους από τις κατηγορίες του απόλυτου και του καθολικού, δηλαδή από τις αρχές υπερβατικές. Οι ολοκληρωμένες ιδέες του έθνους, της θρησκείας, της φυλής, της επανάστασης, οι μεσσιανικές ιδεολογίες εν γένει έδωσαν το στίγμα μιας περιόδου στην οποία η ταυτότητα σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο προσαρμόστηκε επί μακρόν⁹⁷».

Τέλος, για τον Παπαδόπουλο⁹⁸, η ατομική ταυτότητα είναι «το συναίσθημα που απορρέει από τη σύμπτωση με τον εαυτό μας. Βασίζεται κυρίως στην κοινή λογική και στη συνέχιση στόχων, σκοπών και αναμνήσεων».

2.1.4.2. Ο όρος «συλλογική ταυτότητα»

«Η προσοχή μετατίθεται και κατά κάποιο τρόπο διευρύνεται από τη στιγμή που σήμερα παντού γίνεται λόγος σχετικά με την επικράτηση της συλλογικής ατομικής ταυτότητας στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης. Οι παράγοντες που σηματοδοτούν τις εξελίξεις αυτές είναι πολλοί και εστιάζονται στο επίπεδο των

⁹⁵ Βέικου, Χ. (2004). *Κακό Μάτι – Η Κοινωνική Κατασκευή της Οπτικής Επικοινωνίας*, β' Έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 219.

⁹⁶ Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη διασπορά*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 126.

⁹⁷ Ψημίτης, Μ. (2000). «Η ατομική επιλογή ως παράγοντας πολιτισμικής ταυτότητας σε συνθήκες πολυπλοκότητας: Η περίπτωση της αλληλεγγύης» στο: Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (Επιμ.) «*Εμείς*» και οι «*Άλλοι*»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σ. 87.

⁹⁸ Παπαδόπουλος, Ν. (2005). «Ταυτότητα, προσωπική-», στο *Λεξικό της Ψυχολογίας – Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική, σ. 815.

συνολικών κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών εξελίξεων. Βρισκόμαστε, λοιπόν, αντιμέτωποι μπροστά στην πρόκληση της ανάδυσης της πολυπολιτισμικότητας και στη μετάβαση από την εθνική-ατομοκεντρική στη συλλογική ταυτότητα⁹⁹».

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη¹⁰⁰, «η *συλλογική ταυτότητα* αναφέρεται στο σύνολο των πολιτισμικών στοιχείων πάνω στα οποία στηρίζεται το αίσθημα του “ανήκειν” σε μια ομάδα ή κοινότητα, ανεξάρτητα αν αυτή η συλλογική ταυτότητα είναι πραγματική ή κατασκευασμένη/συμβολική, και εμπεριέχει ένα σύστημα αξιών, το οποίο διασφαλίζει την ενότητα της ομάδας. Επίσης χρησιμεύει για την αντιμετώπιση τυχόν απειλών απ’ έξω και για την προστασία των μελών που μοιράζονται αυτήν τη συλλογική ταυτότητα. Η συλλογική ταυτότητα μπορεί να καταστεί και βίαια, όταν θέσει ως στόχο της την περιθωριοποίηση ή και απόσχιση της ομάδας από το σύνολο. [...] Το άτομο δεν περιορίζεται, όμως, μόνο σε ατομικές ενέργειες, αλλά συμμετέχει και σε συλλογικές, πράγμα που σημαίνει ότι μεταξύ *συλλογικής ταυτότητας* και *ατομικότητας* υπάρχει μια σύνδεση και ότι η συλλογική ταυτότητα δεν αποκλείει την ατομική».

«Η κοινωνία έχει μια συλλογική ταυτότητα. Αυτό θα πει ότι τα μέλη της έχουν συνείδηση του γεγονότος ότι αποτελούν ένα ιδιαίτερο σύνολο, ξεχωριστό και διαφορετικό από τα άλλα. Η συνείδηση αυτή αποτελεί την ενεργό έκφραση της καθολικότητας και της αυτοτέλειάς της και θεμελιώνεται αφενός στην ιδιαίτερη οργάνωσή της και αφετέρου στην αίσθηση της διάρκειάς της: στην ιστορία ή το μύθο που βεβαιώνει τη συνέχειά της στο χρόνο. Η συνείδηση αυτή, η αίσθηση της ταυτότητας, οριοθετεί στα μάτια των μελών της την κοινωνία, ορίζοντας το δικό της και το ξένο, και δημιουργεί τη βάση του δεσμού που τα συνέχει¹⁰¹».

Κατά τον Βρύζα¹⁰², «ο Ζ. Μπέρκ διακρίνει σε μια συλλογική ταυτότητα πέντε βασικά χαρακτηριστικά: α) η συνέχεια και ο μετασχηματισμός. Δεν υπάρχει ταυτότητα χωρίς μετασχηματισμό. Πρόκειται όμως για έναν εσωτερικό μετασχηματισμό, για μια συνεχή ανανέωση και αλλαγή. β) Μέσα στην ταυτότητα το υποκειμενικό και το αντικειμενικό συνδέονται σε κάθε στιγμή. Μια άλλη ταυτότητα από τη δική μου είναι για μένα ένα αντικείμενο, είναι αντικειμενική σε σχέση με μένα. Το υποκειμενικό και το αντικειμενικό δεν είναι παρά δύο όψεις της ταυτότητας, οι οποίες είναι στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους. γ) Η ταυτότητα είναι ενεργός. Κάθε στοιχείο που εμπεριέχει επενεργεί πάνω στα άλλα και υφίσταται τις επιδράσεις όλων των άλλων. δ) Η ταυτότητα είναι μια ολότητα. Μια ολότητα όμως η οποία συνδυάζει διαφορετικά στοιχεία και μπορεί να αναλυθεί σε ένα σχεδόν ατελείωτο παιχνίδι διαφοροποιημένων δράσεων. ε) Η ταυτότητα, τέλος, χαρακτηρίζεται από τη μεταβλητότητα όλων των πλευρών της, όλων των παραγόντων της, όλων των κατηγοριών της. Μεταβλητότητα των περιεχομένων της μέσα στις μορφές της, των μορφών της μέσα στα περιεχόμενά της. [...] Η έννοια της συλλογικής ταυτότητας συνδέεται στενά με την έννοια της κουλτούρας. Κάθε κουλτούρα τείνει να συγκροτήσει μια συλλογική ταυτότητα. Είναι η κουλτούρα που εξασφαλίζει τη συνοχή και τη διατήρηση της ομάδας. Προσφέρει ένα πλαίσιο αναφοράς απ’ όπου αντλούνται τα μοντέλα συμπεριφοράς, τα οποία ρυθμίζουν τόσο τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της ομάδας όσο και τις σχέσεις της ομάδας με τις άλλες ομάδες. Προσφέρει επίσης ένα σχέδιο για το μέλλον, το οποίο επιτρέπει στην ομάδα να ονειρευτεί και να προσπαθήσει να το υλοποιήσει».

⁹⁹ Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. (2000). «Εισαγωγή Α’ Ενότητας» στο: Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (Επιμ.) *«Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σ. 36.

¹⁰⁰ Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη διασπορά*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 126.

¹⁰¹ Τσαούσης, Δ. (1989). *Η κοινωνία του ανθρώπου – Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 81.

¹⁰² Βρύζας, Κ. (1997). *Παγκόσμια Επικοινωνία και Πολιτιστικές Ταυτότητες*, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 171-173.

Επίσης κατά τον Βρύζα¹⁰³, «η κουλτούρα, ως συλλογική ταυτότητα, είναι διαρκώς το αντικείμενο πολιτικών αγώνων και αγώνων για την αναγνώριση, και υπόκειται σε ένα συνεχή επαναπροσδιορισμό. Η ταυτότητα μιας ομάδας δεν μπορεί να οριστεί παρά μέσα σε ένα σύστημα σχέσεων και αντιπαραθέσεων με τις ταυτότητες γειτονικών ομάδων. Δεν είναι μια αναλλοίωτη ουσία αλλά μια ασταθής κατάσταση που μεταφράζει μιαν αδιάκοπη πάλη για την αναγνώριση και τον επαναπροσδιορισμό της».

«Έτσι, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ο προσδιορισμός της ιδιαίτερης ταυτότητας ενός συστήματος βασίζεται στην αναλογική σκέψη και ότι η ταυτότητα ενός κοινωνικού συνόλου-συστήματος είναι μια σχέση αναλογίας μεταξύ ενός εμπειρικά υπαρκτού κοινωνικού συνόλου-συστήματος και μιας νοητικής ή ιδεατής κατασκευής, μιας συλλογικής, δηλαδή, αναπαράστασης μέσα στην οποία και μέσω της οποίας το κοινωνικό σύνολο-σύστημα αναγνωρίζει τον εαυτό του και αναγνωρίζεται από τα μέλη του ή και από άλλους που βρίσκονται εκτός του κοινωνικού συνόλου-συστήματος¹⁰⁴».

Όσον αφορά την παραγωγή της συλλογικής ταυτότητας, «στο πρώτο επίπεδο, σε εκείνο, δηλαδή, των πολιτισμικών πρακτικών των μελών του κοινωνικού συνόλου-συστήματος, η συλλογική ταυτότητα παράγεται στο επίπεδο της ατομικής συνείδησης μέσω κυρίως της πεποίθησης ή/και της θέλησης των περισσότερων μελών του κοινωνικού συνόλου-συστήματος ή ακόμη και τον πειθαναγκασμό των υπόλοιπων, να συγκροτήσουν το σύστημα αυτό και να παραμείνουν ως μέλη του. Μια θέληση, πεποίθηση και πειθαναγκασμός που εκφράζονται στις κοινωνικές πρακτικές των μελών του κοινωνικού συνόλου-συστήματος και αναπαράγονται κυρίως μέσω των ποικίλων διαδικασιών κοινωνικοποίησης των μελών του κοινωνικού συνόλου-συστήματος καθώς και των μηχανισμών τυπικού –π.χ. νομικός- ή άτυπου ελέγχου που αυτό το τελευταίο διαθέτει. Στο δεύτερο επίπεδο, σε εκείνο, δηλαδή, της συστηματικής-θεωρητικής κατασκευής, το έργο του προσδιορισμού και της αποκρυστάλλωσης των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων και ιδιοτήτων της συλλογικής ταυτότητας κάθε κοινωνικού συνόλου-συστήματος, επιτελείται κυρίως από τους διανοούμενους. [...] η κατασκευή μιας θετικά αξιολογημένης συλλογικής ταυτότητας συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ψυχική υγεία των μελών του κοινωνικού συνόλου και στην ανάπτυξη μιας εκ μέρους τους θετικά αισιόδοξης, δυναμικής και δημιουργικής στάσης ζωής (Julia Kristeva 1997, σσ. 8 κ.ε.). Χάρη, εν πολλοίς, σ' αυτή τη θετική επίδραση της συλλογικής ταυτότητας πάνω στον ψυχισμό των μελών ενός κοινωνικού συνόλου και την έλξη που ασκεί πάνω στην ατομική συνείδηση το ναρκισσιστικό ιδεώδες “εγώ” που νοηματοδοτείται από την ταυτότητα του συλλογικού “εμείς”, οι άνθρωποι-μέλη των συλλογικών οντοτήτων ωθούνται προς μια υπέρβαση του μίζερου τους αυτιστικού εγωκεντρισμού, αναπτύσσουν την κοινωνικότητά τους, επικοινωνούν με τα άλλα μέλη της κοινωνίας συμμετέχοντας, έστω και συμβολικά, μέσω της κοινής συλλογικής ταυτότητας σε μια κοινωνία ανθρώπων¹⁰⁵».

Τέλος, «μια συλλογική, δηλαδή, ταυτότητα προσδιορίζεται όχι μόνο από την ιδέα που τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου έχουν για τον εαυτό τους και το συλλογικό “εμείς” που συναποτελούν, αλλά και από την εικόνα που έχουν οι “άλλοι”

¹⁰³ Βρύζας, Κ. (1997). *Παγκόσμια Επικοινωνία και Πολιτιστικές Ταυτότητες*, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 179-180.

¹⁰⁴ Ιντζεσίλογλου, Ν. (2000). «Περί της κατασκευής συλλογικών ταυτοτήτων. Το παράδειγμα της εθνικής ταυτότητας» στο: Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (Επιμ.) *«Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σ. 181.

¹⁰⁵ Ιντζεσίλογλου, Ν. (2000). «Περί της κατασκευής συλλογικών ταυτοτήτων. Το παράδειγμα της εθνικής ταυτότητας» στο: Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (Επιμ.) *«Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σ. σ. 182-184.

για το εν λόγω κοινωνικό σύνολο και τα μέλη του. Εξάλλου, η ιδέα που τα ίδια τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου έχουν για τον εαυτό τους λαμβάνει, κατά κανόνα, υπόψη και ενσωματώνει, λίγο ως πολύ, μέσα στην εικόνα του “εμείς” και το βλέμμα των “άλλων”¹⁰⁶».

2.1.4.3. Ο όρος «κοινωνική ταυτότητα»

Όπως αναφέρουν οι Zavalloni και Louis-Guérin¹⁰⁷, «στην ψυχολογία η έννοια της κοινωνικής ταυτότητας αναπτύχθηκε προκειμένου να ενσωματωθεί η κοινωνική στην προσωπική διάσταση του ατόμου. Αντίθετα στην κοινωνιολογία η έννοια αυτή συνιστά μια προέκταση των εννοιών, των κανόνων και των αξιών που προσδιορίζουν τις προσδοκίες του ατομικού ρόλου (ανδρικού, γυναικείου, επαγγελματικού κ.λπ.)». Επίσης, προσθέτουν¹⁰⁸ πως «για τον Touraine η κοινωνική ταυτότητα συνιστά μια μορφή της συνείδησης και αναπτύσσεται μέσα από τις συγκρούσεις, οι οποίες σημαδεύουν την ιστορία των κοινωνικών σχέσεων. Σύμφωνα με τον παραπάνω συγγραφέα, στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες μας η μελέτη της κοινωνικής ταυτότητας, συνδεδεμένη με κατηγορίες όπως φύλο, ηλικία, εθνότητα κ.λπ., γίνεται πολύ πιο κρίσιμη, όταν οι αλλαγές συμβαίνουν στο επίπεδο των εν λόγω κατηγοριών (φεμινιστικά κινήματα, πολιτικά δικαιώματα κ.λπ.) παρά στην οικονομική διαστρωμάτωση».

Μία χρήσιμη διευκρίνιση που κάνει ο Δαμανάκης¹⁰⁹ είναι ότι «η εθνική και η πολιτισμική ταυτότητα αποτελούν συνθετικά στοιχεία αυτού που στη σύγχρονη ορολογία αποκαλούμε κοινωνική ταυτότητα, η οποία μαζί με την ατομική ή προσωπική ταυτότητα συνθέτουν την ταυτότητα του εγώ».

Ακόμη, «η εξέλιξη των κοινωνικών σχηματισμών σε πολυομαδικά - πολυπολιτισμικά μορφώματα επηρέασε σταδιακά τους όρους με τους οποίους ο άνθρωπος διαμορφώνει την ταυτότητά του όχι μόνο ως απόλυτο Εγώ, αλλά και ως κοινωνικό πρόσωπο. Πρόκειται, δηλαδή, για την κοινωνική ταυτότητα που συχνά στη βιβλιογραφία χαρακτηρίζεται και ως “συλλογική” προκειμένου να διακρίνεται αναλυτικο-θεωρητικά από την “ατομική”, η οποία ως συνειδητοποίηση της ατομικής ύπαρξης ουσιαστικά στηρίζεται στην αποδοχή της αρχέγονης φυλικής διαφοράς. [...] Ως “συλλογική ταυτότητα” χαρακτηρίζεται η “συνεχής αυτοθεώρηση-αυτοβίωση του Εγώ” που επιτυγχάνεται μέσω της συμμετοχής σε ομάδες δια της ανάληψης ρόλων σ’ αυτές και μέσω της αναγνώρισης από τους άλλους. [...] Η σημασία της “συλλογικής ταυτότητας” αναδεικνύεται στις συγκρούσεις που προκύπτουν σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, όταν οι αρχικές –οι σχετικές με τα βιολογικά χαρακτηριστικά και μάλιστα του φύλου- δεσμεύσεις αντικαθίστανται σταδιακά από δεσμεύσεις, οι οποίες επιβάλλονται με τη συνειδητοποίηση των ζωτικών σχέσεων και αλληλεξαρτήσεων με τον “άλλο” και επηρεάζουν καθοριστικά το αίσθημα της ετερότητας¹¹⁰».

Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη¹¹¹, «ποια χαρακτηριστικά είναι υποκειμενικά ιδιαίτερα καθοριστικά για το άτομο, εξαρτάται, σύμφωνα με τη θεωρία της

¹⁰⁶ Ιντζεσίλογλου, Ν. (2000). «Περί της κατασκευής συλλογικών ταυτοτήτων. Το παράδειγμα της εθνικής ταυτότητας» στο: Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (Επιμ.) «Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σ. 187.

¹⁰⁷ Zavalloni, M., Louis-Guerin, C. (1996). *Κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση – Εισαγωγή στην Εγώ-οικολογία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 33.

¹⁰⁸ Zavalloni, M., Louis-Guerin, C. (1996). *Κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση – Εισαγωγή στην Εγώ-οικολογία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 36-37.

¹⁰⁹ Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα – Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, β΄ Έκδοση, Αθήνα: Gutenberg, σ. 34.

¹¹⁰ Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (2003). *Από τον Πολίτη του Έθνους στον Πολίτη του Κόσμου*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σ.σ. 61-63.

¹¹¹ Γεωργογιάννης, Π. (1996). *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*, Αθήνα: Gutenberg, Τόμος 2, σ.σ. 90-91.

κοινωνικής ταυτότητας των Tajfel και Turner, από την αντίληψη εκείνων των χαρακτηριστικών της συγκεκριμένης ομάδας σε σύγκριση με άλλες ομάδες, τα οποία μπορούν να γίνουν σημαντικά, όταν το άτομο ταυτίζεται με την ομάδα και τις ίδιες του τις ανάγκες (ενδεχομένως μόνο με την ανάγκη μιας θετικής αυτοεκτίμησης), η κοινωνική ταυτότητα συνίσταται τότε κυρίως στην αντίληψη των χαρακτηριστικών του ίδιου του ατόμου, που υποκειμενικά είναι κοινά με τα άλλα μέλη της ομάδας και τα οποία διαχωρίζουν την ομάδα στην οποία ανήκει το άτομο, ανάλογα με την ταύτισή τους με μια ομάδα και τα κεντρικά τους κίνητρα με θετικό τρόπο από άλλες ομάδες σύγκρισης».

Ενώ, η Βέικου¹¹², «η χρήση της κοινής ταυτότητας δε λειτουργεί τόσο ως τρόπος απόδοσης γενικών χαρακτηριστικών στα άτομα όσο ως τρόπος ένταξης τους σε μία συλλογικότητα, όπου θα είναι ισόμοιρα μέλη, ούτε μοναδικά ούτε ανώτερα, έτσι ώστε να διατηρείται η ακεραιότητα της κοινότητας». Η ίδια¹¹³, συνεχίζει λίγο παρακάτω, «η ταυτότητα παρέχει μιαν αντίληψη της εικόνας του εγώ και μαζί τη δυνατότητα για σχέσεις με ανθρώπους που βιώνουν κοινές εμπειρίες. Η κοινή ταυτότητα οφείλεται είτε σε κοινές δραστηριότητες είτε σ' έναν κοινό κώδικα ερμηνείας αυτών των δραστηριοτήτων».

2.1.4.4. Τα όρια της «εθνικής ταυτότητας»

«Τα τμήματα του πληθυσμού που έχουν κοινά πολιτιστικά χαρακτηριστικά, τα οποία τα διαφοροποιούν από άλλα μέρη του πληθυσμού αυτού, σχηματίζουν εξ αυτού του λόγου εθνοτικές ομάδες. Η εθνότητα αναφέρεται σε πολιτιστικές διαφορές που διαφοροποιούν μια ομάδα από τις άλλες. Τα κύρια διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά μιας εθνοτικής ομάδας είναι η γλώσσα, η ιστορία ή καταγωγή, η θρησκεία και οι τρόποι ένδυσης και στολισμού¹¹⁴».

Επίσης, «η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας είναι σίγουρα μια πολιτισμική αντικειμενική πραγματικότητα την οποία οφείλει να λάβει υπόψη του κάθε μελετητής των σύγχρονων κοινωνιών σε παγκόσμιο επίπεδο. Κι αυτό, ανεξάρτητα από τις υποκειμενικές προτιμήσεις, επιλογές και αξιολογήσεις του κάθε μελετητή γύρω από το εθνικό φαινόμενο καθώς και ανεξάρτητα από την επιχειρηματολογία ή ιδεολογία μέσω της οποίας δομείται η εθνική ταυτότητα¹¹⁵».

«Η διάκριση κατ' αρχήν μιας εθνικής μειονότητας ξεκινά από υπάρχοντα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ή ιστορικά δεδομένα που ο περίγυρος ή τα μέλη της ίδιας της μειονότητας προσλαμβάνουν ως καθοριστικά μιας ξέχωρης ταυτότητας. Τι κατά πόσο πρόκειται για μια ομάδα ή μια μειονότητα εξαρτάται από τη δημογραφική κατάσταση ή την πρόσβαση στην εξουσία. [...] Σε πολλές περιπτώσεις τα στοιχεία της εθνικής ταυτότητας είναι οργανωμένα σε αλληλένδετα υποσύνολα: η διαφορετική θρησκεία μπορεί να καθορίζει μιαν άλλη σειρά από σύμβολα που να καλύπτουν ολόκληρο το φάσμα των δραστηριοτήτων, ακόμη και των καθημερινών. [...] Η ένταξη των παιδιών των εθνικών ομάδων στο οικείο κοινωνικοπολιτιστικό σύστημα, η αποδοχή δηλαδή της αντίστοιχης ταυτότητας σε σχέση πάντα με την κυρίαρχη ομάδα, οι διαταραχές της ανάπτυξης και μάλιστα στο γλωσσικό τομέα αποτελούν έναν ακόμα χώρο έντονου προβληματισμού και εντατικής έρευνας. Οι κοινωνικοποιητικές διαδικασίες υπόκεινται σε επιδράσεις από τη θέση της εθνικής

¹¹² Βέικου, Χ. (2004). *Κακό Μάτι – Η Κοινωνική Κατασκευή της Οπτικής Επικοινωνίας*, β' Έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 127.

¹¹³ Βέικου, Χ. (2004). *Κακό Μάτι – Η Κοινωνική Κατασκευή της Οπτικής Επικοινωνίας*, β' Έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 198.

¹¹⁴ Γκίντενς, Α. (2002). *Κοινωνιολογία – Το Βοήθημα του Φοιτητή*, Αθήνα: Gutenberg, τ. Β', σ. 37.

¹¹⁵ Ιντζεσίλογλου, Ν. (2000). «Περί της κατασκευής συλλογικών ταυτοτήτων. Το παράδειγμα της εθνικής ταυτότητας» στο: Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (Επιμ.) «*Εμείς*» και οι «*Άλλοι*»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σ.189.

ομάδας στο σύνολο, την αυτο-εικόνα της, αλλά και την ηλικία στην οποία ανοίγεται το παιδί στον κόσμο πέρα από την εθνική ομάδα (Hamers & Blanc, 1989). Η συλλογική ικανότητα της ομάδας να μην αφομοιώνεται –να διατηρεί την ιδιαίτερη ταυτότητά της – αποτελεί, επίσης, αντικείμενο πρόσφατων ερευνών (Afendras, 1988). Οι προσπάθειες αυτές αφορούν στην εμπειρική διακρίβωση των μηχανισμών και παραγόντων, όπως το δημογραφικό προφίλ, πολιτιστικές αξίες και κύρος, υπηρεσίες κ.λπ., που εμπλέκονται στην παγίωση μιας δυναμικής εθνικής-πολιτιστικής διατήρησης¹¹⁶».

2.1.4.5. Ο όρος «πολιτισμική ταυτότητα»

Σύμφωνα με τον Γκότοβο¹¹⁷, «με τον όρο *πολιτισμική ταυτότητα* εννοούμε μια από τις κοινωνικές ταυτότητες ενός υποκειμένου, και συγκεκριμένα εκείνη που προκύπτει ως αποτέλεσμα της πολιτισμικής του ένταξης. Ειδικότερα, με τον όρο *πολιτισμική ταυτότητα* γίνεται αναφορά τόσο στην κατηγορία στην οποία το υποκείμενο τοποθετεί τον εαυτό του και τοποθετείται από τους κοινωνικούς του εταίρους από πλευρά πολιτισμικού συστήματος (culture), όσο και στα βασικά γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν ή πιστεύεται ότι χαρακτηρίζουν όσους ανήκουν στην ίδια πολιτισμική κοινότητα, στην οποία ανήκει και το υποκείμενο. [...] Σε μεγάλο τμήμα της διεθνούς βιβλιογραφίας με τον όρο *πολιτισμική ταυτότητα* γίνεται αναφορά σε πολιτισμικά στοιχεία κυρίως συμβολικού χαρακτήρα (π.χ. γλώσσα, θρησκεία, κοσμοθεωρία). Τα στοιχεία που αναφέρονται στην οργάνωση της συμπεριφοράς του ατόμου (τύποι κοινωνικής αλληλεπίδρασης, πρακτικές) εμφανίζονται στη βιβλιογραφία λιγότερο· το ίδιο ισχύει και για τα στοιχεία υλικού χαρακτήρα (π.χ. ενδυμασία, τροφή). [...] Αν, π.χ., δεχτεί κανείς ως ορθή την παραδοχή ότι υπάρχει κάποια αντιστοιχία ανάμεσα σε πολιτισμικά συστήματα (π.χ. ευρωπαϊκός πολιτισμός) και σε σύνολα ανθρώπων (π.χ. ευρωπαϊκά έθνη ή λαοί), τότε πολιτισμική ταυτότητα ενός ατόμου σημαίνει καταρχήν το γεγονός ότι ανήκει σε κάποιο από τα υπαρκτά πάνω στον πλανήτη σύνολα ανθρώπων, στο οποίο αντιστοιχεί ένα πολιτισμικό σύστημα (ή σύστημα πολιτισμικών στοιχείων)».

«Ο πολιτισμός και η πολιτισμική ταυτότητα δεν είναι στατικά μεγέθη, αλλά εξελικτικές διαδικασίες. Ο πολιτισμός, ως τρόπος και στάση ζωής, διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες, η δε πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου και της ομάδας είναι το προϊόν της διαδικασίας της πολιτισμοποίησης, που λαμβάνει χώρα κάτω απ' τις παραπάνω συγκεκριμένες συνθήκες¹¹⁸».

Ακόμη, «η περίπτωση της ελληνικής πραγματικότητας είναι ένα καλό παράδειγμα για να κατανοήσουμε την *πολιτισμική ταυτότητα*. Έτσι, από τους όρους που χρησιμοποιούνται “για την περιγραφή των ατόμων ελληνικής καταγωγής, που ζουν εκτός των ελλαδικών συνόρων από τη μια, και για την περιγραφή των ατόμων ελληνικής ή μη καταγωγής, που εισέρχονται στην Ελλάδα ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία από άλλη” οι ερευνητές διαπιστώνουν τις εξής κατηγορίες-διαστάσεις:

- A) Γεωγραφική διάσταση
- B) Οικονομική διάσταση
- Γ) Πολιτική διάσταση
- Δ) Κοινωνική-ταξική διάσταση
- E) Θεσμική-διοικητική

¹¹⁶ Αφένδρας, Β. (1991). «Εθνική Πολιτισμική Ταυτότητα», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 3, σ.σ. 1627-1628.

¹¹⁷ Γκότοβος, Α. (1991). «Πολιτισμική Ταυτότητα και εκπαίδευση», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 7, σ.σ. 3932-3933.

¹¹⁸ Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των Παλινοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα – Διαπολιτισμική προσέγγιση*, β' Έκδοση, Αθήνα: Gutenberg, σ. 32.

- ΣΤ) Ιδεολογική διάσταση
- Z) Βιογενετική διάσταση
- Η) Εθνοτική-πολιτισμική διάσταση
- Θ) Συνδυασμός των παραπάνω διαστάσεων

[...] Όσο για τη γεωγραφική διάσταση, “η μετανάστευση αποτελεί κατ’ αρχή μια μετακίνηση στο χώρο, μετακίνηση από μια περιοχή σε μια άλλη”. Μπορεί να είναι εσωτερική ή εξωτερική και “παίζει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο, όταν σηματοδοτεί τη γεωγραφική οριοθέτηση ενός ανεξάρτητου-κυρίαρχου κράτους. Το γεωγραφικά οριοθετημένο έθνος-κράτος αποτελεί σημείο αναφοράς και στήριξης του μετανάστη, ο οποίος μετακινείται απ’ αυτό στην επικράτεια ενός άλλου κράτους. Βέβαια, η γεωγραφική προέλευση ενός ατόμου παραπέμπει, κατά κανόνα, και σε μια συγκεκριμένη πολιτισμική παράδοση (π.χ. Κρητικός, Ηπειρώτης, Πόντιος). Μ’ αυτή την έννοια η γεωγραφική διάσταση συμβαδίζει με την πολιτισμική”. Όσο για την οικονομική και πολιτική διάσταση, “όροι όπως “οικονομικοί μετανάστες”, “πολιτικοί πρόσφυγες” παραπέμπουν στα οικονομικά και πολιτικά αίτια της μετακίνησης των πληθυσμών, τα οποία, μετά την κατάρρευση του “υπαρκτού σοσιαλισμού”, αποτελούν τα κυρίαρχα αίτια της μετακίνησης”. Όσο για την κοινωνική-ταξική διάσταση, “η τάση της κυρίαρχης ομάδας στη χώρα υποδοχής, αλλά και των κρατικών θεσμών, να κατατάσσουν τους μετανάστες κάτω από το κατώτερο κοινωνικό στρώμα της κοινωνίας υποδοχής και να δημιουργούν έτσι ένα “υποπρολετάριο”, το οποίο ζει στο περιθώριο της κοινωνίας και αναλαμβάνει τη διεκπεραίωση εργασιών, για τις οποίες δεν ενδιαφέρεται πλέον, το “ντόπιο” εργατικό δυναμικό, είναι ένα συνηθισμένο και αρκετά διευρυμένο φαινόμενο¹¹⁹».

Όπως υποσημειώνει ο Δαμανάκης¹²⁰, η «διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας εξαρτάται από τις εκάστοτε συγκεκριμένες συνθήκες πολιτισμοποίησης, πράγμα που σημαίνει ότι στο βαθμό που αυτές διαφοροποιούνται διαφοροποιείται και η διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας».

«Υπεύθυνο για την εικόνα που σχηματίζει το υποκείμενο σχετικά με την πολιτισμική του ταυτότητα και, ιδιαίτερα, για τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που υποτίθεται ότι το διαφοροποιούν θετικά σε σύγκριση με τους αλλοεθνείς, είναι κυρίως το σχολείο και γενικά η εκπαίδευση. Ασφαλώς, ο πρωταρχικός χώρος μεταβίβασης πολιτισμικών στοιχείων είναι η οικογένεια. Πολιτισμικά στοιχεία μεταβιβάζονται ή διαφοροποιούνται και στις ομάδες συνομηλίκων, καθώς επίσης μέσα στο γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου (δίκτυο κοινωνικών σχέσεων), στο οποίο θα μπορούσε κανείς να εντάξει και τις επιρροές των μέσων μαζικής επικοινωνίας, στο βαθμό που η χρήση τους προσδιορίζεται κοινωνικά. Η εκπαίδευση όμως αποτελεί το προνομιακό περιβάλλον μεταβίβασης πολιτισμικών στοιχείων¹²¹».

Σε ένα άλλο του βιβλίο ο Δαμανάκης¹²² τονίζει πως «η πολιτισμική ταυτότητα αποτελεί τρόπο και στάση ζωής, συναρτάται άμεσα με τις συγκεκριμένες συνθήκες κοινωνικοποίησης του ατόμου και είναι ευρύτερη της εθνικής ταυτότητας, η οποία περιορίζεται σε κοινά διαχρονικά στοιχεία, που μπορεί να είναι πραγματικά και διαπιστώσιμα, όπως: γλώσσα, θρησκεία, ιστορία, ή συμβολικά, όπως: μύθοι, θρύλοι παραδόσεις».

¹¹⁹ Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των Παλινοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα – Διαπολιτισμική προσέγγιση*, β’ Έκδοση, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 23-24.

¹²⁰ Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των Παλινοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα – Διαπολιτισμική προσέγγιση*, β’ Έκδοση, Αθήνα: Gutenberg, σ. 34.

¹²¹ Γκότοβος, Α. (1991). «Πολιτισμική Ταυτότητα και εκπαίδευση», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 7, σ. 3933.

¹²² Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 123.

Επίσης, «η πολιτισμική ταυτότητα του κάθε ατόμου οικοδομήθηκε (και οικοδομείται, και οικοδομείται ξανά, συνεχώς) από δύο σύνολα στοιχείων: από τη μία πλευρά βασίζεται στα στοιχεία που προέρχονται από το γεγονός ότι ανήκει κανείς σε μια ομάδα, και από την άλλη, σ' αυτά που πηγάζουν από ατομικές ιδιότητες (και που διακρίνουν την ατομικότητα του καθενός). Πρόκειται εδώ για αμετάβλητα μεν δεδομένα (όπως το φύλο ή η ιθαγένεια), αλλά και για μεταβαλλόμενα ή για δεδομένα που μπορούν να αλλάξουν (όπως το μορφωτικό επίπεδο του ατόμου ή οι προτιμήσεις του). Και αυτές οι παραλλαγές που επηρεάζουν τον «τυποποιημένο» άνθρωπο δεν τον εμποδίζουν να παραμένει μοναδικός. [...] Σήμερα όμως, όταν μιλάμε για «πολιτισμική ταυτότητα», αναφερόμαστε στην πραγματικότητα όχι τόσο σε μια κληρονομούμενη παράδοση (διότι η κληρονομιά αυτή τείνει να γίνει όλο και πιο οικουμενική), αλλά σε μια βιωμένη παράδοση. Με άλλα λόγια, πρόκειται απλώς για κάποιο τρόπο ζωής, για ένα συγκεκριμένο τρόπο του να είσαι¹²³».

«Εάν θέλουμε να σταματήσουμε να μιλάμε για «πολιτισμική ταυτότητα» και εάν εξετάσουμε τις ταυτότητες που πραγματικά βιώνουν τα άτομα, διαπιστώνεται:

1. από τη μία πλευρά, ότι οι πολιτισμικές ταυτότητες του καθενός χαρακτηρίζονται από μια μεγάλη ποικιλία,
2. από την άλλη, ότι οι ταυτίσεις αναφέρονται σε πολλαπλά επίπεδα και πολλαπλές σφαίρες, και ότι αφορούν στοιχεία που είναι τόσο διεθνικά και υπερεθνικά όσο και εθνικά,
3. και, τέλος, αυτές οι ταυτίσεις είναι σχετικά ασταθείς, με την έννοια μπορούν τα άτομα να απορρίπτουν μερικές απ' αυτές και να υιοθετούν καινούργιες, ανάλογα με συνειδητές ή ασυνειδητές επιλογές¹²⁴».

Όσο για τη δημιουργία της πολιτισμικής ταυτότητας, «οι διαδικασίες σχηματισμού πολιτισμικής ταυτότητας είναι πολύπλοκες και πολυεπίπεδες. Μέσα από μια δυναμική αντιθέσεων και συνθέσεων συσχετίζονται παράγοντες που χαρακτηρίζονται τόσο από τη διαφορετικότητά τους, όσο και από την κατάσταση αλληλεξάρτησης στην οποία βρίσκονται. Στο επίπεδο της καθημερινής ζωής, η δυναμική αυτή εκφράζεται και από το διάλογο ανάμεσα στο ατομικό και το συλλογικό, στο τοπικό και παγκόσμιο, στο θεσμικό και εξωθεσμικό, ο οποίος και αποτελεί ένα από τα βασικά στοιχεία της διαδικασίας σχηματισμού της πολιτισμικής ταυτότητας¹²⁵».

Τέλος, για τον διαχωρισμό μεταξύ πολιτισμικής και εθνοπολιτισμικής ταυτότητας ας σημειωθεί ότι «η εθνοπολιτισμική ταυτότητα αποτελεί μέρος/διάσταση της πολιτισμικής ταυτότητας, που με τη σειρά της αποτελεί συνθετικό στοιχείο της “κοινωνικής ταυτότητας” η οποία είναι ευρύτερη και καλύπτει όλα τα κοινωνικοπολιτισμικά, οικονομικά, πολιτικά και λοιπά στοιχεία που αφορούν στην κοινωνία της χώρας διαμονής, στην παροικία και στη χώρα προέλευσης και τα οποία έχουν εσωτερικευθεί από το άτομο. Αυτό σημαίνει ότι η εθνοπολιτισμική ταυτότητα από μόνη της δεν αρκεί για τη συγκρότηση της πολιτισμικής και πολύ περισσότερο της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου και της ομάδας¹²⁶».

¹²³ Πρυνέντν, Ζ. (2000). «Πολιτισμική Ταυτότητα: Μεταξύ μύθου και πραγματικότητας» στο: Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (Επιμ.) «Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σ.σ. 51-52.

¹²⁴ Πρυνέντν, Ζ. (2000). «Πολιτισμική Ταυτότητα: Μεταξύ μύθου και πραγματικότητας» στο: Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (Επιμ.) «Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σ. 57.

¹²⁵ Γερμανός, Δ. (2000). «Εισαγωγή Β' Ενότητας» στο: Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (Επιμ.) «Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σ. 173.

¹²⁶ Δαμανάκης, Μ. (2007). Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 122-123.

Επίσης, σύμφωνα με τον Γκότοβο¹²⁷, «η εθνοτική και πολιτισμική ταυτότητα, συχνά μαζί με τη θρησκευτική, έχουν λειτουργήσει σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα και μειονοτικές κοινότητες ως ισχυροί πόλοι συσπείρωσης και οργάνωσης του πληθυσμού και ως μήτρες νομιμοποίησης στάσεων και πρακτικών της καθημερινής ζωής, αλλά και πολιτικών διεκδικήσεων στη διαπραγμάτευση με τους εκπροσώπους του εθνικού κράτους».

2.1.5. Ο όρος «Έλληνας - η ελληνική ταυτότητα»

Καταρχάς, εδώ μας ενδιαφέρει «η ταυτότητα του εθνικού Εαυτού, ο οποίος προσδιορίζεται από τη διάκριση, κατ' αντιπαράθεση, ανάμεσα στο “εμείς” και στο “αυτοί”. [...] οι Έλληνες ανήκουν στους “νότιους” και “μεσογειακούς” στους οποίους αποδίδονται χαρακτηριστικά όπως “ζεστοί”, “αυθόρμητοι”. [...] Ένας άλλος άξονας είναι η ελληνική ιστορία, η οποία με τη σειρά της έρχεται να ισχυροποιήσει την ταυτότητα των νέων. [...] Οι Έλληνες είναι περήφανοι να επιδεικνύουν τις παραδόσεις τους διότι ο πολιτισμός τους είναι από τους παλαιότερους στον κόσμο και δεν φοβούνται να τον παρουσιάσουν. [...] Κάτι άλλο που χαρακτηρίζει τους Έλληνες είναι η διάθεση για φιλοξενία, ηθική και σημαίνουσα υποταγή του φιλοξενούμενου στον φιλοξενούντα. Οι φιλοξενούντες επιθυμούν όχι μόνο να υποτάξουν τους εταίρους αλλά και να τους ευχαριστήσουν με τη φιλοξενία που τους προσφέρουν. Σύμφωνα με τους νόμους της, η διαχείριση της καθημερινότητας των ξένων φίλων ανήκει σε αυτούς που φιλοξενούν. [...] Η βασική ιδέα είναι ότι ο ξένος πρέπει να μνηθεί στις τελετουργικές διαδικασίες που τον διαφοροποιούν από τον εντόπιο και να αποκτήσει νέα υπόσταση, την υπόσταση του μνημένου. Με τον τρόπο αυτόν, θα γίνει το πέρασμα στην επόμενη φάση, αυτήν της ταύτισης του φιλοξενούμενου με τον φιλοξενούντα, που αντιστοιχεί στη συμβολική του εκμηδένιση¹²⁸».

«Από τους χαιρετισμούς του Στέλιου Παπαθεμελή στο Γ' τακτικό συνέδριο του ΔΙ.Κ.Α.Ε. (1992^ο) στην Κοζάνη (21-24/8/92), από όπου διαφαίνεται η ιδεολογική φόρτιση του όρου “ελληνισμός”»: Το πρώτο αίσθημά μας είναι ότι ο Ελληνισμός, ο ελλαδικός και ο εκτός συνόρων, είναι ένα ενιαίο εθνικό σώμα και σαν τέτοιο πρέπει να λειτουργήσει, δηλαδή πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι οι απανταχού της γης Έλληνες, αυτοί που αισθάνονται πατρίδα τους αυτόν τον τόπο, είναι στρατευμένοι στην υπόθεση της διάσωσης του Ελληνισμού¹²⁹».

Σύμφωνα με τους Γκαϊνταρτζή και Τσολακίδου¹³⁰, «η στάση και αντίσταση στις περιρρέουσες κουλτούρες οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός ότι, μέσα από τις διαδικασίες συγκρότησης της ταυτότητας του ελληνικού έθνους και της νομιμοποίησης του δικαιώματος ύπαρξης στην Ευρώπη του 19^{ου} αιώνα, ο ελληνικός πολιτισμός της αρχαιότητας αναδείχθηκε ως μια διαχρονική και ιστορικά αποπλαισιωμένη, αυτοδύναμη αξία. Ένα από τα βασικά επιχειρήματα, το οποίο προτάσσεται ως και σήμερα, είναι το γεγονός ότι η ίδια η Ευρώπη τους τελευταίους τρεις αιώνες επέλεξε να αναδείξει την εκλεκτική της συγγένεια με την αρχαία Ελλάδα ανάγοντας την αρχαία κληρονομιά ως τη μήτρα καταγωγής του ευρωπαϊκού πολιτισμού. [...] Παράλληλα, αυτός ο “εγγενής”, “κληρονομημένος” ελληνικός

¹²⁷ Γκότοβος, Α. (2004). «Από την κοινωνικο-οικονομική στην εθνοπολιτισμική ετερότητα», στο *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Θεσσαλία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, τ. 39, σ. 31.

¹²⁸ Τριανταφύλλου, Α. (2000). «Ρητορική της ταυτότητας και παρανόηση στις διαπολιτισμικές συναντήσεις» στο: Κωταντζόγλου, Ρ., Πετρονάκη, Μ. (Επιμ.) *Όρια και Περιθώρια: Εντάξεις και Αποκλεισμοί*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, σ.σ. 157-161.

¹²⁹ Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των Παλινοσοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα – Διαπολιτισμική προσέγγιση*, β' Έκδοση, Αθήνα: Gutenberg, σ. 28.

¹³⁰ Κασβίκης, Κ., Γακούδη, Α., Κοτίνης, Χ. (2007). «Ο ελληνικός πολιτισμός ως δεύτερος – ξένος και ως μια άλλη γλώσσα για τους οικονομικούς μετανάστες και μετανάστριες» στο: Ντίνις, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (Επιμ.). *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου – Η ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ. 349.

πολιτισμός, στο πλαίσιο της διαμόρφωσης της νεοελληνικής εθνικής ταυτότητας επενδύθηκε στη διάρκεια 170 και πλέον ετών, από την ίδρυση του ελληνικού κράτους και εξής, με πλείστα μηνύματα, συμβολισμούς και νοηματοδοτήσεις, ώστε στις μέρες μας να προβάλει ακόμα πιο έντονα την ελληνική πολιτισμική ιδιαιτερότητα και μοναδικότητα που έλκει την νομιμοποιητική της ισχύ από μια συνεχή και αδιάσπαστη ιστορία 3.000 χρόνων».

«Αν γίνει δεκτό ότι η ελληνική κοινωνία σε πολιτισμική (διαχρονική) προοπτική είναι μια κοινωνία με ισχυρό βάθος (αρχαίο-ελληνικό, χριστιανικό), αλλά και σε μια πολιτιστική (σύγχρονική) προοπτική είναι μια “υβριδική” κοινωνία (με στοιχεία παραδοσιακής, βιομηχανικής, μεταβιομηχανικής κοινωνίας) (Αγραφιώτης 1984, 1990, 1992, 1997), τότε κάθε ερευνητικό εγχείρημα θα πρέπει να σταθμιστεί ανάμεσα σε δύο προοπτικές. Πιο συγκεκριμένα, η ελληνική κοινωνία στα μάτια των άλλων κοινωνιών τοποθετείται σε μια πολιτισμική προοπτική και δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί σ’ αυτή την προσδοκία· για τους σύγχρονους Έλληνες αναμφίβολα αναγνωρίζουν το πολιτισμικό τους παρελθόν αλλά όλα τα διακυβεύματα σχετίζονται με το παρόν και το μέλλον, δηλαδή σε πολιτιστικό ορίζοντα¹³¹».

«Στην πραγματικότητα, δεν γεννιέται κανείς Έλληνας: γίνεται Έλληνας και – από τη στιγμή που η παιδεία είναι αποτέλεσμα μακράς εκμάθησης στους κόλπους μιας οικογένειας, μιας γλώσσας, μιας κοινότητας, ενός συνόλου αξιών και μιας κοινής μοίρας – αυτή η διαδικασία (το να γίνει δηλαδή κανείς Έλληνας ή κάτι άλλο) παίρνει χρόνο¹³²».

«Οι Έλληνες αποδέχονται ότι ο άνθρωπος θέλει να είναι ελεύθερος και μπορεί να είναι γενναίος, όταν πρόκειται να υπερασπιστεί την πατρίδα του και κάποια κοινά υψηλά ιδεώδη, αλλά δεν φαίνεται να είναι διατεθειμένος να σεβαστεί τα κοινά αγαθά της ελευθερίας των άλλων, στις περιπτώσεις που επιδιώκει να ικανοποιήσει στενά ατομικές και οικογενειακές ανάγκες. Παρόμοια, μπορεί να είναι επίμονος, επιτήδειος και δημιουργικός, αλλά μόνον όταν αγωνίζεται για την ατομική ή και την οικογενειακή του επιτυχία¹³³».

«Θα μπορούσαμε, συνεπώς, στο σημείο αυτό να καταλήξουμε, κάνοντας αποδεκτό ότι το κεντρικό σχήμα/αντίληψη των Ελλήνων για τον άνθρωπο, το οποίο κυριαρχούσε στην ελληνική κοινωνία και παραμένει ακόμη σιωπηλά ισχυρό, δεν είναι ως προς τις βασικές του αντιλήψεις παρά το σχήμα που η ελληνική Ορθοδοξία, μέσα από τα θρησκευτικά δρώμενα και μορφές ομιλίας, καλλιέργησε και εξακολουθεί να προβάλλει στην Ελληνική κοινωνία. Ένα σχήμα, βέβαια, το οποίο, όπως έχουμε πει, έχει απεκδυθεί το θρησκευτικό του ένδυμα. Στη συγκρότηση της ταυτότητας του Έλληνα, τελικά, η κεντρική αντίληψη για τον άνθρωπο που έχουν οι Έλληνες, και η αντίληψη για τον άνθρωπο της ελληνικής Ορθοδοξίας, φαίνεται πως συμπίπτουν. [...] Ο “Έλληνας”, λένε συνήθως οι Έλληνες, είναι πάντα ο ίδιος. Δεν αλλάζει, δεν θέλει να αλλάξει, και είναι ευχαριστημένος με αυτό που είναι. Άλλωστε, επειδή είναι αυτό που είναι, διαπέρασε τους αιώνες και θα συνεχίσει να τους διαπερνά. Είναι ευκίνητος και ευλύγιστος, ανήσυχος και ανυπότακτος, ανυπάκουος και εφευρετικός, κυρίως όταν πρόκειται να επιτύχει έναν ατομικό ή οικογενειακό στόχο του στόχο. [...] Επιπλέον, ο σύγχρονος Έλληνας δεν φαίνεται να αποδέχεται εύκολα ότι κάποιος άλλος είναι δυνατόν να είναι ικανότερος από τον ίδιο σε κάποιο τομέα, εάν αυτός ο άλλος

¹³¹ Αγραφιώτης, Δ. (2000). «Πολιτισμικό/πολιτιστικό: Το αβέβαιον της οριοθέτησης» στο: Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (Επιμ.) «Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σ. 45.

¹³² Πρυνέντη, Ζ. (2000). «Πολιτισμική ταυτότητα: Μεταξύ μύθου και πραγματικότητας» στο: Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (Επιμ.) «Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σ.σ. 53-54.

¹³³ Παπαρίζος, Α. (2000). «Η ταυτότητα των Ελλήνων, τρόποι αυτοπροσδιορισμού και η επίδραση της ελληνικής Ορθοδοξίας» στο: Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (Επιμ.) «Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σ. 140.

δεν έχει σηκωθεί πραγματικά ψηλότερα από τον καθημερινό χώρο ζωής, στο μεταφυσικό πεδίο των αυτονόητων (;) αναγνωρισμένων (;!!) Ελλήνων, αιτία για την οποία πολύ δύσκολα αναγνωρίζει στο χώρο της εργασίας του τα ταλέντα και την επιτυχία των άλλων. Τούτο σημαίνει, από την άλλη πλευρά, ότι ο Έλληνας γνωρίζει πολύ καλά και εκ των προτέρων, ότι πολύ δύσκολα θα αναγνωριστούν στο χώρο της εργασίας του τα ταλέντα και η επιτυχία του, γεγονός εξαιτίας του οποίου υποφέρει μόνιμα και εκ των προτέρων, θα λέγαμε, από έλλειψη αναγνώρισης, δικαίωσης και καταξίωσης¹³⁴».

2.1.6. Ο όρος «αλλοδαπός»

Με τον όρο «αλλοδαπός» εννοούμε¹³⁵ τον άνθρωπο που κατάγεται από ξένο κράτος ή προέρχεται από ξένο κράτος, λέγεται και «αλλοεθνής».

«Η μετανάστευση προσδιορίζεται από την ύπαρξη μιας χώρας αναχώρησης και μιας χώρας άφιξης. Υφίσταται συνεπώς μια πρώτη άποψη για το μεταναστευτικό γεγονός, όπως το βίωσε ο ανήλικος και η οικογένειά του ζώντας σε συνθήκες που καθορίζονται από:

- αντικειμενικές μεταβλητές (οικογενειακές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές, γλωσσικές)
- υποκειμενικές μεταβλητές, που καθορίζονται από τον τρόπο με τον οποίο ο ανήλικος βιώνει την πραγματικότητα στη χώρα καταγωγής του.

Έπειτα έρχεται το ταξίδι.

Το ταξίδι της μετανάστευσης διακόπτει μια συνέχεια στη ζωή του μικρού μετανάστη. Φτάνοντας στη χώρα υποδοχής, ενδέχεται να υπάρξει ένα «αίσθημα απώλειας» για τον μικρό μετανάστη ή και για την οικογένειά του, που οφείλεται στην προσπάθεια να προσαρμοστούν στις δυσκολίες και να συμπληρώσουν με υποκειμενικό τρόπο τις αντικειμενικές αλλαγές που έχουν να αντιμετωπίσουν.

Αυτό το αίσθημα απώλειας επηρεάζεται από μια αντικειμενική μεταβλητή που έχει σχέση με τη χώρα υποδοχής και αφορά στην ολόπλευρη και ομαλή ένταξη του μετανάστη ένταξης τους μετανάστη καθώς και στις ευκαιρίες πρόσβασης στα κοινωνικά αγαθά.

Το αίσθημα απώλειας επιδρά στη διάθεση του παιδιού και της οικογένειάς του.

Δηλαδή το ανεκπλήρωτο των προσδοκιών τους κινδυνεύει να παρατείνει για πολύ το αίσθημα απώλειας, το οποίο συνοδεύει τόσο τους ενηλικούς μετανάστες όσο και τα παιδιά¹³⁶».

Επίσης, «η ανάπτυξη του αυτοσυναισθήματος των αλλοδαπών μαθητών τονώνεται σημαντικά όταν μπορούν να έχουν μια πολύ καλή επικοινωνία με τους συμμαθητές τους και με τους δασκάλους τους στην ελληνική γλώσσα, γεγονός που συντελεί στη σωστή και ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και το οποίο πρέπει να αποτελεί κύρια επιδίωξη από τον κάθε εκπαιδευτικό¹³⁷».

¹³⁴ Παπαρίζος, Α. (2000). «Η ταυτότητα των Ελλήνων, τρόποι αυτοπροσδιορισμού και η επίδραση της ελληνικής Ορθοδοξίας» στο: Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (Επιμ.) «Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, Αθήνα: Τυπωτήριο – Γιώργος Δαρδανός, σ.σ. 147-148.

¹³⁵ Δραγατάκης, Γ. (1985). «Αλλοδαπός –ή -ός» στο *Πρώτο – Σύγχρονο λεξικό της ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αθηνών, τ. 1, σ. 151.

¹³⁶ Aluffi Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο – Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*, Αθήνα: Ατραπός, σ.σ. 45-46.

¹³⁷ Μανίκα, Δ., Παντελοπούλου, Α. (2004). «Ο ρόλος της αυτοεκτίμησης στο βαθμό επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο» στο: Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Τόμος 2*. Πρακτικά 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 18-20 Ιουνίου 2004), Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις, σ. 450.

Τέλος, από την έρευνα των Γεωργογιάννη και Γιάννακα¹³⁸, δείχθηκαν οι διαφορές και ο ρόλος της αυτοεκτίμησης στο βαθμό επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο. Κατέληξαν στο ότι «οι διαφορές αυτές των επιδόσεων οφείλονται κυρίως “στην άγνοια ή την πλημμελή γνώση της Ελληνικής γλώσσας, στην έλλειψη του κατάλληλου διδακτικού υλικού και τρίτο στην έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών”». Προσθέτουμε τη διαφορετικότητα του πολιτισμού και της κουλτούρας, παράγοντες που αναφέρονται πολύ συχνά στη γενικότερη βιβλιογραφία καθώς και την κοινωνικο-οικονομική προέλευση και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών, όπως έχει διαπιστωθεί σε πάρα πολλές έρευνες. Ένας άλλος παράγοντας που συντείνει στις μειωμένες επιδόσεις των αλλοδαπών κυρίως μαθητών είναι η αδυναμία των αλλοδαπών γονέων να συμμετάσχουν στη σχολική ζωή των παιδιών τους – φαίνεται και από τη μειωμένη συμμετοχή τους σε συναντήσεις γονέων και δασκάλων – πράγμα που οφείλεται “στις ιδιομορφίες του μεταναστευτικού πληθυσμού, όπως η αδυναμία γλωσσικής επικοινωνίας, ποικίλα ωράρια εργασίας, πιθανά αισθήματα μειονεξίας και γενικότερης ανασφάλειας κ.α.”».

2.1.7. Ο όρος «μετανάστης»

«Οι άνθρωποι μεταναστεύουν κατά κύριο λόγο αναζητώντας καλύτερες συνθήκες ζωής και ευκαιρίες ανάπτυξης. Δεν είναι λίγοι κι αυτοί που καταφεύγουν σε άλλες χώρες για να αποφύγουν πολιτικές διώξεις και γενικά συνθήκες πολιτικής καταπίεσης και ανελευθερίας που επικρατούν στη δική τους χώρα. [...] Οι μετανάστες πρώτης γενιάς –αλλά και της δεύτερης, στο βαθμό που δεν έχουν ενταχθεί πλήρως στην κοινωνία της χώρας υποδοχής και δεν έχουν αφομοιωθεί από αυτήν- από ψυχολογική, γλωσσική και εθνοπολιτισμική άποψη ανήκουν στη χώρα προέλευσής τους. Στην ίδια κατά πρώτο λόγο ανήκει, στα πρώτα βήματα της ζωής του, και το παιδί αυτών των μεταναστών, ιδίως αν έχει γεννηθεί κι έχει διανύσει μια περίοδο της ζωής του σε αυτήν. Το παιδί αυτό πρωτομαθαίνει τη γλώσσα των γονιών του και δομεί τη σκέψη του ζυμωμένη με αυτήν· διαμορφώνει τον πυρήνα της προσωπικότητάς του με τον τρόπο ζωής και με τις κοινωνικοπολιτισμικές αξίες της οικογένειάς του. Μεγαλώνοντας ωστόσο, και ερχόμενο σε επαφή με το εκτός της οικογένειας φυσικό και κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, το περιβάλλον της χώρας υποδοχής, βρίσκεται στην ανάγκη να επικοινωνήσει και να εξοικειωθεί με αυτό· δοκιμάζει δυσάρεστη σύγχυση και απογοητεύσεις αλλά και την εσωτερική παρόρμηση να κατακτήσει το κλειδί της επικοινωνίας, να μάθει τη γλώσσα που μιλούν οι άλλοι, να γνωρίσει το νέο περιβάλλον και, δραστηριοποιούμενο, να ανταποκριθεί επιτυχώς στις προκλήσεις και τις απαιτήσεις του· και η πιο απαιτητική πρόκληση είναι αυτή του σχολείου¹³⁹».

Για τον Παπαδόπουλο¹⁴⁰, η μετανάστευση είναι «η εγκατάλειψη του τόπου γέννησης από άτομο ή ομάδα ατόμων και η εγκατάσταση σε άλλο τόπο ή χώρα για συγκεκριμένους λόγους, όπως εργασία, κ.τ.λ. η μετανάστευση συνοδεύεται από ποικίλα ψυχολογικά προβλήματα που βασικά σχετίζονται με το *πρόβλημα της προσαρμογής*. Τα προβλήματα αυτά σε ορισμένα άτομα παρουσιάζουν ιδιαίτερη ένταση και δημιουργούν μόνιμες προβληματικές ή και ψυχοπαθολογικές

¹³⁸ Γεωργογιάννης, Π., Γιάννακα, Χ. (2005). «Αυτοαντίληψη και ετεροαντίληψη των επιδόσεων Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών και διαμορφωμένες συνεργατικές και διαπροσωπικές σχέσεις» στο: Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Τόμος 2*. Πρακτικά 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 8-10 Ιουνίου 2005), Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις, σ.σ. 29-30.

¹³⁹ Χάρης, Κ. (1991). «Μετανάστευση και εκπαίδευση», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 6, σ. 3108.

¹⁴⁰ Παπαδόπουλος, Ν. (2005). «Μετανάστευση», στο *Λεξικό της Ψυχολογίας – Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική, σ. 521.

καταστάσεις, σύμφωνα με σχετικές έρευνες. Όχι σπάνια, η φυγή – εγκατάλειψη βιώνεται ως εκρίζωση και αυτή συνοδεύεται στη συνέχεια από βαθιά νοσταλγία».

«Το μεταναστικό παιδί “θρηνεί” στη χώρα υποδοχής. Θρηνεί γι’ αυτό που άφησε πίσω του, που το έχει σημαδέψει και του λείπει. Το πόσο καιρό θα θρηνεί είναι συνάρτηση τόσο της δικής του προσωπικότητας και ηλικίας όσο και των ιδιαίτερων συνθηκών που βρίσκεται στη χώρα υποδοχής. Υπάρχουν τρία ενδεχόμενα για το πώς θα εξελιχθεί αυτό ο θρήνος:

- Το μεταναστικό παιδί θα μπορέσει να ξεπεράσει το ψυχολογικό στρες αποδεχόμενο την αλλαγή που συντελέστηκε στη ζωή του· και δίχως να αρνηθεί το παρελθόν του και την ταυτότητά του, θα τραβήξει μπροστά, προσαρμοσμένο πλέον στο νέο τρόπο ζωής. Αυτή είναι η “αισιόδοξη” κατάληξη του μεταναστευτικού εγχειρήματος, εξέλιξη που θα επιτρέψει την ψυχολογική ισορροπία του παιδιού και την ομαλή του πορεία στη νέα χώρα.
- Το μεταναστικό παιδί θα παραμείνει στο θρήνο του, θα αποπροσανατολιστεί μεταξύ κυρίαρχης κουλτούρας, την οποία θα θέλει να ακολουθήσει, και κουλτούρες της χώρας καταγωγής, η οποία θα διεκδικεί το δικό της μερτικό. Έτσι θα μπλοκαριστεί σε μια συγκεκριμένη ταυτότητα που θα του δημιουργεί μόνο προβλήματα στη νέα του ζωή. Δε θα μπορεί να απολαύσει τη ζωή όπως του την προσφέρει – καλή ή κακή δεν έχει σημασία – η χώρα υποδοχής, ούτε θα είναι ικανό να αποφασίσει ότι του ταιριάζει περισσότερο η δική του πατρίδα, της οποίας το παράδειγμα θα πρέπει να ακολουθήσει, έστω παλιννοστώντας, όταν θα έχει τη δυνατότητα.
- Το μεταναστικό παιδί, επιχειρώντας να ενταχθεί, θα παλινδρομεί συνεχώς στο παρελθόν του στη χώρα προέλευσης, στην οποία θα θελήσει κάποια στιγμή να επιστρέψει, αφού μόνο εκεί θα νιώθει συναισθηματική ασφάλεια¹⁴¹».

2.1.8. Ο όρος «παλιννοστώντας»

«Παλιννόστηση» σημαίνει¹⁴² επάνοδος στην πατρίδα, είναι η επιστροφή, ο επαναπατρισμός, το ξαναγύρισμα. Έτσι, παλιννοστώντας ονομάζεται αυτός που ξαναγυρίζει στην πατρίδα του. «Η παλιννόστηση είναι και ιδεολογική και ψυχολογική επιστροφή, με τις όποιες αρνητικές ή θετικές συνέπειές της για το άτομο και την κοινωνία. Μ’ αυτή την έννοια όλα τα άτομα που λόγω της βιογενετικής και εθνοτικής τους καταγωγής νιώθουν και θέλουν να είναι Έλληνες και εισέρχονται στο μητροπολιτικό κέντρο, με στόχο να παραμείνουν σ’ αυτό, μπορούν να χαρακτηριστούν ως παλιννοστώντες¹⁴³».

«Με δεδομένη την ευρύτατη διασπορά των πέντε περίπου εκατομμυρίων Ελλήνων ομογενών και τη συνεχή μεταβολή των πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικών και εθνικών συνθηκών σε παγκόσμιο επίπεδο, η παλιννόστηση προς το Εθνικό Κέντρο θα αποτελεί μια διαρκή πραγματικότητα που θα χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία. [...] Οι Έλληνες ομογενείς που επαναπατρίζονται αποτελούν μια ευρεία και ποικιλόμορφη ομάδα ως προς τον αριθμό και τα κοινωνικο-οικονομικά και πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά: φιλοξενούμενοι εργάτες (Gastarbeiter) από τη Δυτική Ευρώπη και κυρίως τη Γερμανία, απόδημοι Έλληνες πολίτες των χωρών υποδοχής των Η.Π.Α., Καναδά και Αυστραλία, πολιτικοί πρόσφυγες από ανατολικο-ευρωπαϊκές χώρες και την πρώην Σοβιετική Ένωση, ομογενείς Πόντιοι που εγκατέλειψαν παλαιές ελληνικές εστίες στις Δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής

¹⁴¹ Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο – από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 48-49.

¹⁴² Δραγατάκης, Γ. (1985). «Παλιννόστηση» στο *Πρώτο – Σύγχρονο λεξικό της ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αθηνών, τ. 5, σ. 17.

¹⁴³ Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των Παλιννοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα – Διαπολιτισμική προσέγγιση*, β’ Έκδοση, Αθήνα: Gutenberg, σ. 36.

Ένωσης καθώς και Έλληνες ομογενείς από την Τουρκία, την Αίγυπτο και άλλες ελληνικές παροικίες της Ασίας και της Αφρικής¹⁴⁴».

Επίσης, ο Δαμανάκης¹⁴⁵ σημειώνει ότι στην περίπτωση της παλιννόστησης, η αντίφαση μεταξύ εικονικής εθνικής ταυτότητας και πολιτισμικής ταυτότητας «αναδεικνύεται και μπορεί ν' αποβεί μοιραία για το άτομο, επειδή η πολιτισμική του ταυτότητα διαφοροποιείται από εκείνη των ελλαδιτών. Και το κυριότερο, η εικονική εθνική ταυτότητα, και η εξιδανικευμένη εικόνα, που είχε για την Ελλάδα, καταρρέουν σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα, που δεν του αφήνουν περιθώρια για ομαλή κοινωνικοπολιτισμική ένταξη ή έστω προσαρμογή. [...] Θεωρούμε ότι οι ιδεολογικές και ψυχολογικές διαστάσεις της παλιννόστησης είναι εξίσου σημαντικές με τις κοινωνικές και τις οικονομικές. Για πολλούς, αν όχι για τους περισσότερους, Έλληνες της διασποράς η παλιννόστηση δεν είναι μια γεωγραφική μετακίνηση από ... σε ..., αλλά μια ιδεολογική και ψυχολογική “επιστροφή” στην αφετηρία. Μια αφετηρία που γεωγραφικά συμπίπτει με την Ελλάδα. [...] Υποθέτουμε ότι η ένταξη αυτών των ατόμων είναι από ψυχολογικής πλευράς πιο επίπονη και ψυχοφθόρα από εκείνη των αλλοδαπών μεταναστών στην Ελλάδα. Οι τελευταίοι έχουν ένα γεωγραφικό (χώρα προέλευσης) και πολιτισμικό σημείο αναφοράς, στο οποίο μπορούν να προσφεύγουν ιδιαίτερα σε περιπτώσεις απόρριψης και στιγματισμού από την κυρίαρχη ομάδα».

Τέλος, «το Υπουργείο Παιδείας, για παράδειγμα, κατατάσσει κάτω από τον όρο “παλιννοστούντες” όλους τους μαθητές ελληνικής καταγωγής που εισέρχονται στην Ελλάδα, ανεξαρτήτως χώρα προέλευσης, και ρυθμίζει με κοινές υπουργικές αποφάσεις ή Προεδρικά Διατάγματα τα της εκπαίδευσής τους. ωστόσο, όμως, είναι προφανές ότι οι από την πρώην Σοβιετική Ένωση προερχόμενοι μαθητές φέρουν εντελώς διαφορετικές κοινωνικοπολιτισμικές και μαθησιακές προϋποθέσεις και αντιμετωπίζουν διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά και μαθησιακά προβλήματα σε σχέση με τους από τη Γερμανία προερχόμενους “παλιννοστούντων μαθητών”¹⁴⁶».

2.1.9. Ο όρος «Αθίγγανος (Έλληνας Τσιγγάνος)»

«Από τα απειράριθμα ασιατικά φύλα που μέσα στους αιώνες, προωθούμενα βαθμιαία από τα βόρεια της Ανατολής, εισέβαλαν στον ευρωπαϊκό χώρο προκαλώντας αναστατώσεις και καταστροφές, αυτοί που συνοπτικά ονομάζουμε Τσιγγάνους, είναι ίσως το μοναδικό που εμφανίστηκε και εξαπλώθηκε ειρηνικά σ' όλες τις χώρες της Δύσης, διεκδικώντας σήμερα με την απίστευτη έκταση της διασποράς του τον τίτλο ενός πανευρωπαϊκού, αν όχι παγκόσμιου λαού. Ενός λαού χωρίς ιστορική πατρίδα. Ωστόσο οι ειρηνικοί αυτοί εισβολείς είναι παράλληλα και ο μόνος λαός που όχι μόνο έχει υποστεί τη δίωξη ως τον ύπατο βαθμό της φυσικής εξόντωσης και εθνοκτονίας, αλλά και γνώρισε σε τέτοια έκταση και διάρκεια τις πιο ακραίες μορφές της προκατάληψης και της αδικίας, της απόρριψης και της περιθωριοποίησης.»

»Για αιώνες έκθετοι σε κάθε είδους πίεση και απαγόρευση, μόνιμος στόχος της επιθετικότητας της κάθε εξουσίας οι Τσιγγάνοι αναγκάστηκαν να αναπτύξουν εκπληκτικές στρατηγικές επιβίωσης, να επιδείξουν μια ιδιότυπη συμπεριφορά, μίγμα προσαρμοστικότητας αλλά και αυστηρής εσωστρέφειας και αντίστασης στις επήρειες των ξένων κοινωνικών ομάδων που απειλούσαν τη συνοχή και τον παραδοσιακό τρόπο ζωής τους. Αρνούμενοι απόλυτα την εξωγαμική επιμιξία και την ένταξη

¹⁴⁴ Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας – Η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, σ.σ. 10-11.

¹⁴⁵ Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα – Διαπολιτισμική προσέγγιση*, β' Έκδοση, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 35-37.

¹⁴⁶ Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα – Διαπολιτισμική προσέγγιση*, β' Έκδοση, Αθήνα: Gutenberg, σ. 26.

παρέμειναν μια διακριτή εθνοτική ομάδα υψηλής φυλετικής καθαρότητας με έντονη διαφορετικότητα στη σκέψη και στη δράση και ένα ιδιαίτερο σύστημα αξιών και καλλιτεχνικής έκφρασης που σφραγίζει και μεταμορφώνει κάθε αλλότριο στοιχείο που εισχωρεί στον πολιτισμό τους. Ιδιαιτερότητες που τους εξασφάλισαν μεν μια πλεονεκτική θέση στο συλλογικό φαντασιακό αλλά και οδήγησαν στη διαίωνα της περιθωριοποίησής τους. [...] Λαός της προφορικής παράδοσης, χωρίς γραπτή γλώσσα, οι Τσιγγάνοι δεν άφησαν γραπτά ντοκουμέντα ώστε να γνωρίσουμε μέσα από τη δική τους σκοπιά την ιστορία και τον πολιτισμό τους. Όσες γραπτές πηγές τους αφορούν προέρχονται πάντα από τους "Άλλους" και στην συντριπτική τους πλειοψηφία ταυτίζονται με τα κλασικά στερεότυπα που, τροφοδοτούμενα κυρίως μέσω της τέχνης με διάφορους εξωτικούς και ρομαντικούς μύθους, δίνουν μια διαστρεβλωμένη συνήθως εικόνα, σφραγισμένη από θετική ή αρνητική προκατάληψη. Δεν περιέχουν και δεν προσφέρουν γνώση για την τσιγγάνικη πραγματικότητα¹⁴⁷».

Κατά τους Λάγιος και Δημοπούλου¹⁴⁸, «οι Αθίγγανοι αποτελούνται από δύο λαούς. Τους "Roma", οι οποίοι έχουν ινδική καταγωγή και αποτελούν την πλειοψηφία των Αθίγγανων και τους Γύφτους, οι οποίοι έχουν καταγωγή από την Αίγυπτο. Οι Αθίγγανοι είναι ένας λαός, ο οποίος αρκετές φορές στην ιστορική του πορεία βρέθηκε αντιμέτωπος με διωγμούς και προκαταλήψεις, λόγοι που συντέλεσαν και στις μεταναστευτικές τους κινήσεις τόσο στην Ευρώπη και στα Βαλκάνια όσο και στις υπερπόντιες χώρες. Ακόμη και σήμερα βρίσκονται αντιμέτωποι με ρατσιστικές συμπεριφορές και πολιτικές, με αποτέλεσμα την περιθωριοποίησή τους στην κοινωνία. Οι Αθίγγανοι που διαμένουν σήμερα στην ελληνική επικράτεια είναι περίπου 250.000 και οι περισσότεροι ζουν στη Δυτική Θράκη».

Πιθανολογείται¹⁴⁹ ότι οι Τσιγγάνοι ήρθαν στην Ελλάδα τον 14^ο αιώνα ή και λίγο νωρίτερα, αφού τον αιώνα αυτό ήταν ήδη εγκατεστημένοι στις βενετοκρατούμενες κυρίως περιοχές της Πελοποννήσου, στην Κρήτη και στην Κύπρο. «Οι Τσιγγάνοι οργάνωσαν την ταυτότητά τους μέσα από αντίστοιχες διαδικασίες θετικών και αρνητικών αξιολογήσεων. Οχυρώνόμενοι πίσω από τους κοινοτικούς τους δεσμούς και αντιπαλεύοντας την κατακερματισμένη πραγματικότητά τους, δημιούργησαν ένα ανταγωνιστικό κοινωνικό σύστημα, αναπτύσσοντας, ως απαραίτητα προϋπόθεση επιβίωσης, μια ψυχολογική στάση, τη δυσπιστία και μια βαθιά περιφρόνηση για τους μη-Τσιγγάνους¹⁵⁰».

Ας προσθέσουμε¹⁵¹ ότι κατά συντριπτική πλειοψηφία ανήκουν στη φυλή Ρομ, όμως η ασύγχρονη άφιξή τους στην Ελλάδα, κατά κύματα και με απόσταση αιώνων μεταξύ τους συνέτεινε στη δημιουργία πολλών και με μεγάλες διαφορές ανάμεσά τους ομάδων. «Οι ποικιλόμορφες αυτές ομάδες (μιλέτια) σχηματίζουν ένα μωσαϊκό του οποίου τα διάφορα στοιχεία αλληλοεπιχωρούνται ενώ ταυτόχρονα διατηρούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματά τους. Η ποικιλομορφία αυτή καταδεικνύεται με ονομαστικούς αυτοπροσδιορισμούς που βασίζονται σε μια ετερογενή κλίμακα κριτηρίων, οι οποίοι εν τούτοις συνήθως αλληλοεπικαλύπτονται. Έτσι το σύστημα

¹⁴⁷ Τερζοπούλου, Μ., Γεωργίου, Γ. (1996). *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα – Ιστορία-Πολιτισμός*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, σ.σ. 1-2.

¹⁴⁸ Λάγιος, Β., Δημοπούλου, Ζ. (2006). «Η κοινωνική προκατάληψη των Ελλήνων μαθητών απέναντι στην πολιτισμική μειονότητα των Αθίγγανων μαθητών» στο: Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Τόμος 1. Πρακτικά 9^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 14-16 Ιουλίου 2006)*, Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις, σ. 98.

¹⁴⁹ Τερζοπούλου, Μ., Γεωργίου, Γ. (1996). *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα – Ιστορία-Πολιτισμός*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, σ. 9.

¹⁵⁰ Τερζοπούλου, Μ., Γεωργίου, Γ. (1996). *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα – Ιστορία-Πολιτισμός*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, σ. 11.

¹⁵¹ Τερζοπούλου, Μ., Γεωργίου, Γ. (1996). *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα – Ιστορία-Πολιτισμός*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, σ. 13.

διακρίσεων που προκύπτει είναι τρομερά πολύπλοκο και, ειδικά για έναν εξωτερικό μελετητή, πολύ δυσνόητο¹⁵²».

Όσο για το μόνο ξεχωριστό στοιχείο που τους έχει απομείνει, τη γλώσσα, σύμφωνα με τους Τερζοπούλου και Γεωργίου¹⁵³, «Ρομανί ή Ρομανές (romani chib) είναι η μητροδίδακτη γλώσσα εκατομμυρίων Τσιγγάνων σε όλο τον κόσμο. Απαντάται σε είκοσι περίπου κύριες διαλέκτους και περισσότερες από εξήντα υποδιαλέκτους (ιδιώματα), όλες συγγενικές μεταξύ τους. Η ρομανί δεν είναι γραπτή γλώσσα, για αυτό και δεν υπάρχουν γραπτά τσιγγάνικα κείμενα. Λόγω του προφορικού χαρακτήρα της γλώσσας τους οι Τσιγγάνοι θεωρούνται αναλφάβητοι. Η λέξη είναι προφανές ότι προέρχεται από τον αυτοπροσδιοριστικό τσιγγάνικο όρο Ρομ. Η ρομανί ανήκει στο ινδοευρωπαϊκό δέντρο γλωσσών όπως και η σανσκριτική, η ελληνική, η περσική, η κελτική, η γερμανική, οι ρωμανικές και σλαβικές γλώσσες κ.ά. Είναι γλώσσα νέο-ινδική που μιλιέται αποκλειστικά εκτός Ινδίας και έχει άμεση συγγένεια με τις διαλέκτους Χιντί, Μπενγκαλί, Παντζαμπί, Κασμιρί και Νεπαλί της Β. Ινδίας οι οποίες προέρχονται από τα σανσκριτικά».

2.1.10. Ο όρος «μεταναστευτική διασπορά»

«Διασπορά σημαίνει το σκόρπισμα πραγμάτων ή ανθρώπων στο χώρο. Κύρια επιβλήθηκε ο όρος με την έννοια της εγκατάστασης κατοίκων μιας χώρας σε μια άλλη, με τη διατήρηση, όμως, της εθνικής συνείδησης. [...] ..είναι αποτέλεσμα σοβαρών κοινωνικοεθνικών γεγονότων σε ένα χώρο. Τα κέντρα συρροής των αποίκων στην αλλοδαπή λέγονται παροικίες¹⁵⁴».

Για τον Δαμανάκη¹⁵⁵, «με τον όρο “διασπορά” εννοούμε το γεωγραφικό διασκορπισμό εθνοτικών ομάδων, οι οποίες ζουν ως μειονότητες σε μια ξένη κοινωνία. Δηλαδή, ζουν αποκομμένες από το “έθνικό κέντρο” (χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δε διατηρούν επαφές μ’ αυτό), δεν είναι οργανωμένες ως αυτόνομες, ανεξάρτητες ομάδες σ’ ένα γεωγραφικά οριοθετημένο ζωτικό χώρο και, τέλος αντιμετωπίζουν προβλήματα στη διαμόρφωση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, λόγω του ότι ανήκουν συγχρόνως σε δύο πολιτισμικά συστήματα. [...] Σχετικά με τον πολιτισμό των Ελλήνων της διασποράς, οι Έλληνες αυτοί χαρακτηρίζονται από μια πολιτισμική ομοιογένεια, η οποία απορρέει από την κοινή πολιτισμική τους καταγωγή. Συγχρόνως, όμως, χαρακτηρίζονται και από μια πολιτισμική ετερογένεια, η οποία οφείλεται στα διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα που ζουν. Αυτό σημαίνει ότι οι όροι “απόδημος ελληνισμός” και “ελληνισμός της διασποράς” δε συμβολίζουν ένα απόλυτα ομοιογενές σύνολο. Οι απόδημοι Έλληνες είναι μεταξύ τους πολιτισμικά ομοιογενείς μόνο στο βαθμό που είναι φορείς του κεντρικού, δηλαδή του ελλαδικού πολιτισμού».

Η συμβολική εθνοτικότητα (ελληνικότητα) είναι λειτουργική στη διασπορά και χρήσιμη τόσο για τον ατομικό όσο και για το συλλογικό αυτοπροσδιορισμό. Η συμβολική ελληνικότητα ως προϊόν μυθοποιήσεων και εξιδανικεύσεων του απώτερου ιστορικού και πολιτισμικού παρελθόντος δεν αποκλείεται μάλιστα να συμβαδίζει με την εικόνα που έχουν οι άλλοι, στις χώρες διαμονής, για την Ελλάδα, την οποία συχνά τη βλέπουν με τις διόπτρες του κλασικού αρχαιοελληνικού πολιτισμού. Σε μια τέτοια περίπτωση, η συμβολική ελληνικότητα συνάδει με τα λοιπά συνθετικά στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας και είναι λειτουργική. Πρόβλημα μπορεί να

¹⁵² Τερζοπούλου, Μ., Γεωργίου, Γ. (1996). *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα – Ιστορία-Πολιτισμός*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, σ. 13.

¹⁵³ Τερζοπούλου, Μ., Γεωργίου, Γ. (1996). *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα – Ιστορία-Πολιτισμός*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, σ. 33.

¹⁵⁴ Μαυρίδης, Σ. (1991). «Διασπορά (κοιν.)», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 3, σ. 1415.

¹⁵⁵ Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των Παλινοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα – Διαπολιτισμική προσέγγιση*, β' Έκδοση, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 30-32.

προκύπτει, και προκύπτει, όταν ο φορέας της έλθει αντιμέτωπος με την ελληνικότητα, όπως αυτή εκφράζεται στον ελλαδικό χώρο. Ιδιαίτερα σε περιπτώσεις “παλιννόστησης” στην Ελλάδα, υπάρχει ο κίνδυνος κατάρρευσης της συμβολικής ελληνικότητας, κι αυτό επειδή το άτομο έρχεται πλέον αντιμέτωπο με μια πραγματικότητα με συγκεκριμένα περιεχόμενα, συγκεκριμένους κανόνες και συγκεκριμένες κυρώσεις. Και ακριβώς σ’ αυτή την αντιφατική κατάσταση πρέπει να αναζητηθεί η σχολικά αποτυχία των παλιννοστούντων μαθητών. [...] Το ενδεχόμενο η κατάρρευση της συμβολικής εθνοτικότητας να οδηγήσει σε διαδικασίες απόσυρσης, απομόνωσης ή και περιθωριοποίησης είναι πολύ πιθανόν. Εξίσου πιθανόν, όμως, είναι η συμβολική εθνοτικότητα να λειτουργήσει ως βάση για τη δόμηση μιας εθνοτικότητας με πραγματολογικό περιεχόμενο, δεδομένου ότι η συμβολική εθνοτικότητα υστερεί μεν σε πραγματολογικά περιεχόμενα, συνοδεύεται όμως από πλούσια συναισθηματικά και συμβολικά στοιχεία και προπάντων από μια θετική στάση απέναντι στην ελληνική γλώσσα και στον ελληνικό πολιτισμό¹⁵⁶».

2.1.11. Πολιτισμικά στερεότυπα, κοινωνικές προκαταλήψεις, ρατσισμός, επικοινωνία, κοινωνική σύγκριση, πρότυπα, εθνοκεντρισμός και εθνικισμός.

— Πολιτισμικά στερεότυπα:

Σύμφωνα με τον Παπαχρήστο¹⁵⁷, «ο όρος **στερεότυπο** χρησιμοποιείται για να περιγράψει “ιδέες και εικόνες, που είναι έτοιμες μέσα στο κεφάλι μας και παρεμποδίζουν τη λειτουργία της κρίσης, γιατί υπάρχει μια εκ των προτέρων διαμορφωμένη κρίση”. Οι περισσότεροι κοινωνικοί ψυχολόγοι συμφωνούν ότι τα στερεότυπα είναι “υπεραπλουστευμένες νοερές εικόνες (συνήθως) κάποιας κατηγορίας ανθρώπων, θεσμών ή γεγονότων, κοινών, ως προς τα βασικά χαρακτηριστικά τους σε πολλούς ανθρώπους...”. Θεωρούνται τα στερεότυπα “γενικευμένες εικόνες γύρω από άτομα και ομάδες”, που απορρέουν από την άμεση επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος, των μέσων ενημέρωσης και της επίσημης ή ανεπίσημης αγωγής στα άτομα. Τα κοινωνικά στερεότυπα, αναφέρει ο Παπαστάμου, “α) συμβάλλουν στη δημιουργία και στη διατήρηση της ιδεολογίας της ομάδας και β) βοηθούν στη δημιουργία ή στη διατήρηση των θετικών διαφοροποιήσεων “μεταξύ της ομάδας ενός ατόμου και των άλλων κοινωνικών ομάδων”. Ακόμη έχουν την τάση να διαφοροποιούν τις ομάδες και, κατά συνέπεια, συχνά διαστρεβλώνουν τα χαρακτηριστικά τους, είτε υπογραμμίζοντας υπερβολικά τις διαφορές τους, είτε παραβλέποντας τις ομοιότητές τους”. Η στερεοτυπική σκέψη έναντι άλλων ομάδων, αποκρυσταλλώνεται γύρω από ορισμένες λέξεις. Αυτές οι λέξεις περιγράφουν γενικότερες κατηγορίες μικρές ή μεγάλες όπως π.χ. **ράτσα**: άσπρη-μαύρη, **έθνη**: Γερμανοί, Έλληνες, **κοινωνικές τάξεις ή επαγγέλματα**: καπιταλιστές, εργάτες κ.ά. τα λεκτικά στερεότυπα διατυπώνονται συνήθως με τη μορφή επιθέτων και σε σχέση με μια λέξη-φορέα του στερεοτυπικού χαρακτηρισμού. Π.χ., **Εγγλέζοι** φλεγματικοί, ή **Σκωτσέζοι** τσιγκούνηδες, **Εβραίοι** ύπουλοι».

«Τα στερεότυπα συνήθως είναι αρνητικά – άδικες κρίσεις – και δίνουν εξηγήσεις για ορισμένες ομάδες, περιγράφοντάς τες ως άπληστες, οκνές, άθεες, ανήθικες, ύπουλες κ.τ.λ. είναι βάσεις που ενισχύουν την προκατάληψη κι είναι δύσκολο να εκτοπιστούν από τη λογική και τις νέες πληροφορίες. Γίνονται μέρος της ιδεολογίας, που δικαιολογεί τρόπους καταπίεσης και κοινωνικής διαφοροποίησης¹⁵⁸».

¹⁵⁶ Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη διασπορά*, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 155-157.

¹⁵⁷ Παπαχρήστος, Κ. (2001). *Διαπολιτισμική Αγωγή – Εκπαίδευση και Παιδική Λογοτεχνία – Αξιολόγηση βιβλίων παιδικής Λογοτεχνίας με βάση τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ.σ. 116-117.

¹⁵⁸ Καραμπάτσος, Α., Κρεμμυδιώτη, Γ. (2004). «Διδάσκοντας κοινωνικές δεξιότητες στα πλαίσια της “Ευέλικτης Ζώνης”, με στόχο να δημιουργήσουμε πολυπολιτισμικά σύμφωνες τάξεις» στο: Γεωργιογιάννης, Π. (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Τόμος 2. Πρακτικά 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 20-22 Ιουνίου 2003)*, Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις, σ. 57.

Ο όρος στερεότυπα, για τους Λάγιος και Δημοπούλου¹⁵⁹, σημαίνει «ένα “σύνολο αρνητικών κυρίως γνωρισμάτων που αποδίδονται με τρόπο γενικό και αμερόληπτο στα μέλη μιας κατηγορίας προσώπων”». Πρόκειται για προκατασκευασμένα σχήματα αντίληψης ή σκέψης, προκαλώντας απλοποιήσεις, γενικεύσεις και διαστρεβλώσεις για την πραγματικότητα. Θεωρούνται γενικευμένες εικόνες γύρω από άτομα ή ομάδες, έχουν την τάση να διαφοροποιούν τις ομάδες αυτές, συχνά διαστρεβλώνοντας τα χαρακτηριστικά τους, είτε υπογραμμίζοντας υπερβολικά τις διαφορές τους, είτε παραβλέποντας τις ομοιότητές τους. είναι δυνατό να έχουν μαθευτεί από άλλους ή από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και μπορεί να είναι θετικά, αρνητικά ή ουδέτερα».

— Κοινωνικές προκαταλήψεις:

Σύμφωνα με τον Παπαχρήστο¹⁶⁰, «όταν όλα ή περισσότερα χαρακτηριστικά κάποιου στερεότυπου έχουν αρνητική συναισθηματική φόρτιση, ονομάζεται από τους κοινωνικούς ψυχολόγους **προκατάληψη**. Η προκατάληψη οριοθετείται ως μία ιδιαίτερη ψυχολογική τοποθέτηση σε ομάδες, άτομα, επαγγέλματα κ.λπ. φαίνεται ότι ενισχύεται από τα στερεότυπα. Η προκατάληψη επομένως είναι η στερεοτυπική συμπεριφορά, που εμφανίζεται είτε ως εσωτερικευμένη κατάσταση, είτε ως εκδήλωση στερεοτυπικής γνώμης. Συνδέεται κατά κανόνα με εσφαλμένες εντυπώσεις και εκφράζει μια έντονη αποδοκιμασία ή επιδοκιμασία (αρνητικό-θετικό στερεότυπο: αρνητική-θετική προκατάληψη). Η προκατάληψη απευθύνεται πολύ συχνά σε άτομα και μέλη φυλετικών και εθνικών ομάδων (Τσιγγάνους, μαύρους, Εβραίους), αναφέρουν οι Wrightman και Deaux, ενώ από τις σπουδαιότερες αιτίες της δημιουργίας της προκατάληψης “θεωρείται η σύγκρουση, η πάλη μεταξύ των διαφορετικών ομάδων στην ετερογενή κοινωνία (ανάγκη για ιδιοκτησία, ανάγκη για δύναμη και εξουσία, ανάγκη για επιβεβαίωση της ταυτότητας της ομάδος)”. [...] Από τις προκαταλήψεις που είναι πολιτογραφημένες στον κοινωνικό χώρο αναφέρονται: οι **φυλετικές** που αναλύονται στον αντισημιτισμό – ρατσισμό με στόχο τους Εβραίους και τους μαύρους, οι **θρησκευτικές** που αφορούν τη στάση των ανθρώπων έναντι άλλων θρησκευτικών ομάδων, οι **ηθικές** που δημιουργούν τα κλισέ των ηθικών αποκλεισμών με καθιέρωση κανόνων ηθικής συμπεριφοράς και οι **ταξικές** προκαταλήψεις που θεωρούν την κυρίαρχη τάξη ως ανώτερη. Οι **γλωσσικές** προκαταλήψεις επίσης μπορεί να οδηγήσουν στην αξιολόγηση της γλώσσας ατόμων και ομάδων (συνήθως αρνητική), αναφέρει ο Χρ. Χαραλαμπίδης. [...] Οι **εθνικές** προκαταλήψεις για άλλους λαούς και ομάδες, η εικόνα του **άλλου** στα σχολικά εγχειρίδια και τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία, καλλιεργούν στάσεις, μεταβιβάζουν αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς που σχετίζονται με τη συναισθηματική σφαίρα της προσωπικότητας και επηρεάζουν τις απόψεις, τις πεποιθήσεις, καθώς και τη συμπεριφορά του ατόμου».

Σύμφωνα με τον Γκίντενς¹⁶¹, η προκατάληψη σημαίνει «η ύπαρξη προκαθορισμένων ιδεών για ένα άτομο ή μια ομάδα, ιδεών που ανθίστανται στην μεταβολή τους, ακόμα και όταν προσφέρονται νέες πληροφορίες. Η προκατάληψη μπορεί να είναι θετική ή αρνητική».

¹⁵⁹ Λάγιος, Β., Δημοπούλου, Ζ. (2006). «Η κοινωνική προκατάληψη των Ελλήνων μαθητών απέναντι στην πολιτισμική μειονότητα των Αθίγγανων μαθητών» στο: Γεωργιογιάννης, Π. (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Τόμος 1*. Πρακτικά 9^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 14-16 Ιουλίου 2006), Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις, σ.σ. 96-97.

¹⁶⁰ Παπαχρήστος, Κ. (2001). *Διαπολιτισμική Αγωγή – Εκπαίδευση και Παιδική Λογοτεχνία – Αξιολόγηση βιβλίων παιδικής Λογοτεχνίας με βάση τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ.σ. 118-119.

¹⁶¹ Γκίντενς, Α. (2002). *Κοινωνιολογία – Το Βοήθημα του Φοιτητή*, Αθήνα: Gutenberg, τ. Β', σ. 107.

— *Ρατσισμός:*

Ο Παπαχρήστος¹⁶² αναφέρει ότι «ρατσισμός, σύμφωνα με το Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών (UNESCO), είναι το δόγμα που υποστηρίζει την εγγενή υπεροχή μιας υποτίθεται, ανώτερης φυλής σε σχέση με τις άλλες και της αναγνωρίζει το δικαίωμα να κυριαρχεί πάνω σ' αυτές, που είναι φύσει κατώτερες. Συνεκδοχικά ρατσισμός είναι κάθε μεροληπτική αντιμετώπιση φυλών, ομάδων, ατόμων που γίνεται ενσυνείδητα ή όχι, με βάση το δογματικό σύμπλεγμα “ανώτερος – κατώτερος”».

«Ρατσισμός σημαίνει την εσφαλμένη απόδοση κληρονομικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας ή της συμπεριφοράς σε άτομα ενός συγκεκριμένου φυσικού παρουσιαστικού. Ρατσιστής είναι εκείνος που πιστεύει ότι μπορεί να δοθεί μια βιολογική εξήγηση για χαρακτηριστικά κατωτερότητας που υποτίθεται ότι έχουν τα άτομα της μιας ή της άλλης φυσικής καταγωγής¹⁶³».

Για τον Γκίντενς¹⁶⁴, επίσης, «ο ρατσισμός είναι μια ιδιαίτερη μορφή προκατάληψης, η οποία εστιάζεται στις σωματικές διαφορές των ανθρώπων. Οι ρατσιστικές δράσεις διαμορφώθηκαν στην διάρκεια της περιόδου εξάπλωσης της δυτικής αποικιοκρατίας. Φαίνεται όμως πως βασίζεται και σε μηχανισμούς προκατάληψης και δυσμενούς μεταχείρισης που συναντώνται σε πολλές περιπτώσεις στις ανθρώπινες κοινωνίες».

Κάτι τελευταίο για τον ρατσισμό, σύμφωνα με τον Βρύζα¹⁶⁵, «ο ρατσισμός εκδηλώνεται με τη μορφή της δυσπιστίας ή της αντιπάθειας προς κάθε τι το διαφορετικό. Απορρέει από μια εθνοκεντρική στάση η οποία συνίσταται στο να εξυψώνουμε αυθαίρετα τις αξίες της κοινωνίας στην οποία ανήκουμε σε οικουμενικές αξίες. Κάθε λαός έχει την τάση να θεωρεί τον εαυτό του “πολιτισμένο” και να κατατάσσει τους άλλους στους “βαρβάρους”. [...] Ο ρατσισμός δεν είναι μια απλή προκατάληψη, αλλά συνδέεται οργανικά με το γενικότερο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό σύστημα και δεν πρόκειται να υποχωρήσει ή να εξαλειφθεί εάν το εν λόγω σύστημα και ο τρόπος λειτουργίας του δεν οργανωθούν πάνω σε νέες βάσεις».

— *Επικοινωνία:*

«Η επικοινωνία είναι ένα φαινόμενο αλληλόδρασης, μια κυκλική διαδικασία στην οποία κάθε μήνυμα επανατροφοδοτεί τον συνομιλητή. [...] Κάθε μήνυμα περιέχει δύο έννοιες που συμβάλλουν στη σημασία του. Η μία μεταδίδει μια πληροφορία που είναι το περιεχόμενο του μηνύματος, η άλλη ορίζει τον τρόπο με τον οποίο ακούγεται το μήνυμα, είναι η σχέση ανάμεσα στους εταίρους, είναι το άρρητο. Τα δύο αυτά επίπεδα οδηγούν στη διάκριση ανάμεσα στους δύο τρόπους επικοινωνίας α) την ψηφιακή διαδικασία, που είναι καταδηλωτική, συνδέεται με το περιεχόμενο του μηνύματος, την πληροφορία, υπόκειται στους νόμους της σύνταξης και της σημασιολογίας, και β) την αναλογική διαδικασία, που είναι η γλώσσα της σχέσης, του συναισθήματος και χρησιμοποιεί μεταφορές και σύμβολα. Για να υπάρχει ισορροπία στην επικοινωνία, οι δύο τρόποι πρέπει να συνυπάρχουν, διότι αλληλοσυμπληρώνονται. Ωστόσο, είναι δυνατό κάποιος που λαμβάνει ένα αναλογικό μήνυμα να το ερμηνεύει ψηφιακά. Έτσι γεννιούνται οι παρανοήσεις. Είναι, επομένως,

¹⁶² Παπαχρήστος, Κ. (2001). *Διαπολιτισμική Αγωγή – Εκπαίδευση και Παιδική Λογοτεχνία – Αξιολόγηση βιβλίων παιδικής Λογοτεχνίας με βάση τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ. 121.

¹⁶³ Γκίντενς, Α. (2002). *Κοινωνιολογία – Το Βοήθημα του Φοιτητή*, Αθήνα: Gutenberg, τ. Β', σ. 37.

¹⁶⁴ Γκίντενς, Α. (2002). *Κοινωνιολογία – Το Βοήθημα του Φοιτητή*, Αθήνα: Gutenberg, τ. Β', σ. 108.

¹⁶⁵ Βρύζας, Κ. (1997). *Παγκόσμια Επικοινωνία και Πολιτισμικές Ταυτότητες*, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 197-201.

κανείς υποχρεωμένος να είτε ως πομπός είτε ως δέκτης να συνδυάζει τις δύο αυτές γλώσσες και να ερμηνεύει τη μία σε συνδυασμό με την άλλη¹⁶⁶».

— *Κοινωνική σύγκριση:*

Η Κονδύλη¹⁶⁷ αναφέρει ότι «σύμφωνα με τον Festinger, ο άνθρωπος έχει μία βασική ανάγκη να αξιολογεί τις προσωπικές του απόψεις και ικανότητές του και τούτο διότι, είναι έμφυτη ανάγκη κάθε ατόμου να συγκρίνει τις απόψεις του με το περιβάλλον του όταν αισθάνεται έλλειψη πληροφοριών για τον εαυτό του».

«Στην περίπτωση που από το άτομο αρχίζει η διαδικασία της σύγκρισης απόψεων ή ικανοτήτων με τις απόψεις ή ικανότητες μιας ομάδας (ή ατόμου), οι περιπτώσεις οι οποίες είναι δυνατό να παρουσιαστούν είναι τρεις:

- 1) Είναι πιθανό, μεταξύ των απόψεων και ικανοτήτων του ατόμου και αυτών της ομάδας, να υπάρχει ομοιομορφία και κατά συνέπεια η συγκρινόμενη άποψη να αποκτά εγκυρότητα για το άτομο και να αναγνωρίζεται από την ομάδα. Όσοι πιο πολλές είναι οι απόψεις και οι ικανότητες του ατόμου που είναι ομοιόμορφες με αυτές της ομάδας, τόσο περισσότερο το άτομο αναγνωρίζεται και γίνεται αποδεκτό από την ομάδα.
- 2) Είναι πιθανό να υπάρχει ομοιομορφία απόψεων και ικανοτήτων μεταξύ των μελών της ομάδας και διαφοροποίηση μεταξύ αυτής και του συγκρινόμενου ατόμου. Τότε, το συγκρινόμενο άτομο επιδιώκει να κάνει την άποψή του αποδεκτή από την ομάδα ή, αν αυτό δεν καταστεί δυνατό, διαφοροποιεί την προσωπική του θέση προς την κατεύθυνση της ομάδας μέχρι του σημείου που ή η θέση του θα γίνει αποδεκτή ή θα ασπαστεί τη θέση της ομάδας. Με τις διαδικασίες αυτές, ακόμα κι όταν το άτομο δεν εκπροσωπεί απόλυτα ομοιόμορφες απόψεις, δεν διακυβεύεται η συνοχή της ομάδας.
- 3) Μια άλλη πιθανότητα είναι να υπάρχει διαφορά μεταξύ των απόψεων του ατόμου, το οποίο αναζητά τη σύγκριση με τις απόψεις της ομάδας.

Στην περίπτωση που ακολουθηθεί η διαδικασία της προηγούμενης περίπτωσης (2), αλλά δεν καταλήξει σε ομοιομορφία απόψεων ή στη δημιουργία μιας ανεκτικής σχέσης μεταξύ ατόμου και ομάδας, το άτομο αποβάλλεται ή αποχωρεί από αυτή.

Είναι φανερό πως στην πρώτη περίπτωση, όπου από την αρχή διαπιστώνεται ομοιομορφία απόψεων, οι διαδικασίες σύγκρισης είναι μικρής διάρκειας. Στην περίπτωση β και γ, για να επιτευχθεί ομοιομορφία, αναπτύσσεται μια επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας με κύριο αποδέκτη το συγκρινόμενο άτομο. Οι διαδικασίες κοινωνικής σύγκρισης δεν παρουσιάζονται μόνο μεταξύ ατόμου προς άτομο ή ατόμου προς ομάδα, αλλά και μεταξύ των μελών κάθε ομάδας όπως και μεταξύ υποομάδων της ίδιας ομάδας. Έχουν όμως ως στόχο το σχηματισμό της αυτοεικόνας του ατόμου, της υποομάδας ή κάθε κοινωνικής μονάδας η οποία επιζητά τη σύγκριση. Κάθε σύγκριση, λοιπόν, προκαλεί επικοινωνία και μέσα από κάθε επικοινωνία επιδιώκεται ομοιομορφία¹⁶⁸».

— *Πρότυπα:*

Ο Γεωργογιάννης¹⁶⁹ αναφέρει ότι «σύμφωνα με τον Piaget (1969), το παιδί στις πρώτες εξελικτικές φάσεις της ζωής του δεν είναι σε θέση να μιμηθεί τρόπους

¹⁶⁶ Τριανταφύλλου, Α. (2000). «Ρητορική της ταυτότητας και παρανόηση στις διαπολιτισμικές συναντήσεις» στο: Κωνταντζόγλου, Ρ., Πετρονάτη, Μ. (Επιμ.) *Όρια και Περιθώρια: Εντάξεις και Αποκλεισμοί*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, σ.σ. 154-155.

¹⁶⁷ Κονδύλη, Γ. (2006). «Η περίπτωση της θεωρίας της κοινωνικής σύγκρισης σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές Α΄/βαθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας» στο: Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Τόμος 1*. Πρακτικά 9^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 14-16 Ιουλίου 2006), Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις, σ. 20.

¹⁶⁸ Γεωργογιάννης, Π. (2004). *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*, Αθήνα: Gutenberg, Τόμος 3, σ. 22.

¹⁶⁹ Γεωργογιάννης, Π. (2004). *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*, Αθήνα: Gutenberg, Τόμος 1, σ.σ. 71-73.

συμπεριφοράς από πρότυπα και να εκδηλώσει αντιδράσεις που το ίδιο μέχρι εκείνη τη στιγμή αυτόματα δεν έχει εκδηλώσει, για το λόγο ότι το άτομο δεν μπορεί να εκδηλώσει ενέργειες για τις οποίες δεν προϋπάρχουν τα ανάλογα γνωστικά σχήματα (Schemata). Με άλλα λόγια, προϋπόθεση για τη μίμηση κάποιας πρότυπης για το παιδί παράστασης και την εκδήλωση της ανάλογης συμπεριφοράς είναι η ανάπτυξη των γνωστικών σχημάτων. Από την άποψη αυτή, κάθε μίμηση προτύπων μπορεί να θεωρηθεί μόνο ως αναπαραγωγή δραστηριοτήτων που ήδη έχουν εξελιχθεί στα άτομα από παρατηρήσεις στους ίδιους τους εαυτούς τους, και εκδηλώνεται εξαιτίας του κάθε φορά παρουσιαζόμενου μοντέλου. [...] Η μάθηση μέσω προτύπων είναι αποτελεσματικότερη, όσο αναπτυγμένη είναι στο άτομο η εκλεκτική παρατήρηση, η αφομοιωτική ικανότητα, ο κινησιακός συντονισμός και η ικανότητα πρόβλεψης δυνατών συνεπειών από συγκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς. [...] Η μέθοδος αυτή της μάθησης έχει ιδιαίτερη σημασία για τα μικρά παιδιά, γιατί τα νήπια και τα μικρά παιδιά μαθαίνουν από τους γονείς, σε μια ηλικία που είναι σημαντική για τη νοητική, την ψυχική και σωματική τους διαμόρφωση περισσότερο από κάθε άλλη περίοδο της ζωής του. Εκτός αυτού, η μάθηση γίνεται αποτελεσματικότερη όσο θετικότερη είναι η στάση του μιμούμενου προτύπου (στην προκειμένη περίπτωση του οικογενειακού περιβάλλοντος) στην αναπαραγωγή τρόπων συμπεριφοράς του παρατηρητή (δηλαδή του παιδιού)».

— *Εθνοκεντρισμός:*

Όσο για τον εθνοκεντρισμό, για τον Γκίντενς¹⁷⁰, είναι «η εκ μέρους ενός ατόμου πρόσληψη των ιδεών και των πρακτικών ενός ξένου πολιτισμού με βάση τους όρους του δικού του πολιτισμού. Οι εθνοκεντρικές κρίσεις δεν μπορούν να συλλάβουν τον πραγματικό χαρακτήρα των ξένων πολιτισμών. Εθνοκεντρικό είναι το άτομο που αδυνατεί, ή δεν θέλει, να δει τους άλλους πολιτισμούς με τους δικούς τους όρους».

Ο Παπαδόπουλος¹⁷¹, για τον εθνοκεντρισμό, γράφει ότι είναι «διεθνούς χρήσης γενικός επιστημονικός όρος από τις λέξεις *έθνος* + *κέντρο(ν)*. Η τάση να θεωρεί κανείς τα χαρακτηριστικά της δικής του πολιτισμικής ομάδας (“φυλής”, “έθνους”, “λαού”) ανώτερα από εκείνα άλλων ομάδων. Ο εθνοκεντρισμός ως έννοια περιλαμβάνει μια αρνητική προδιάθεση όσον αφορά την εκτίμηση ξένων ομάδων. Ο όρος θεωρείται σαν το ομαδικό ή εθνικό ανάλογο του εγωκεντρισμού».

Ο Παπαχρήστος¹⁷² αναφέρει ότι «ο **εθνοκεντρισμός**, παγκόσμιο ανθρωπολογικό φαινόμενο, αναγνωρίζεται ως η πηγή ή η αιτία του ρατσισμού. [...] **Κάθε ομάδα** συντηρεί την υπερηφάνειά της και τη ματαιοδοξία της, **επιδεικνύει την ανωτερότητά της, εξυμνεί τις θεότητές της και βλέπει με περιφρόνηση τους ξένους. Κάθε ομάδα πιστεύει ότι τα δικά της ήθη είναι τα μόνα σωστά και αισθάνεται μόνο περιφρόνηση για τα ήθη των άλλων ομάδων, όποτε τα προσέχει**». Ο εθνοκεντρισμός λοιπόν προϋποθέτει τη διάκριση ανάμεσα σε “εμάς” και τους “άλλους”, την υπερτίμηση των “δικών” μας ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και την περιφρόνηση των “άλλων”».

Επίσης, «ο εθνοκεντρισμός ορίζεται ως στάση μιας ομάδας, που προσπαθεί να έχει την κεντρική θέση ανάμεσα στις άλλες ομάδες και να αξιολογεί θετικά τις ιδιαιτερότητές της μέσα από συγκρίσεις με άλλες κουλτούρες, τις οποίες ερμηνεύει μέσα από τις δικές της αξίες. [...] Ο εθνοκεντρισμός μπορεί να πάρει ενεργητική ή

¹⁷⁰ Γκίντενς, Α. (2002). *Κοινωνιολογία – Το Βοήθημα του Φοιτητή*, Αθήνα: Gutenberg, τ. Β', σ. 117.

¹⁷¹ Παπαδόπουλος, Ν. (2005). «Εθνοκεντρισμός», στο *Λεξικό της Ψυχολογίας – Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική, σ. 287.

¹⁷² Παπαχρήστος, Κ. (2001). *Διαπολιτισμική Αγωγή – Εκπαίδευση και Παιδική Λογοτεχνία – Αξιολόγηση βιβλίων παιδικής Λογοτεχνίας με βάση τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ.σ. 118-120.

παθητική μορφή. Στη δεύτερη περίπτωση, περιορίζεται συχνά στην εσωτερίκευση των πιο απλοποιημένων εκφράσεων των κοινωνικών αναπαραστάσεων, των στερεότυπων, που αποτελούν μία συγκινησιακή, άρα υποκειμενική διαδικασία απλούστευσης και γενίκευσης της εικόνας του Εαυτού και του Άλλου με στόχο την αναγνώριση του Εαυτού και τη δικαιολόγηση ατομικών ή ομαδικών στάσεων απέναντι στον Άλλο, όπως αυτές διαμορφώνονται¹⁷³».

«Ο εθνοκεντρισμός είναι η αρνητική έκφραση του εθνικισμού, σε αντίθεση με τη θετική του έκφραση, η οποία βοηθά στην αναζήτηση της εθνικής ταυτότητας και είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, γιατί μας διευκολύνει να κατανοήσουμε ποιοι είμαστε σαν άνθρωποι¹⁷⁴».

Τέλος, «σύμφωνα με τον Summer “κάθε ομάδα με διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά σε σχέση με ένα ευρύτερο σύνολο ή άλλες ομάδες αντιλαμβάνεται τον εαυτό της ως κέντρο του κόσμου και αξιολογεί ως μη σπουδαίες ή ως κατώτερες τις άλλες ομάδες”. [...] Ο εθνοκεντρισμός συγκεκριμενοποιείται με διάφορες μορφές συμπεριφοράς, οι οποίες εκδηλώνονται στις σχέσεις μεταξύ ατόμων και μεταξύ ομάδων ως προκαταλήψεις, διάκριση, αποικιοκρατία κ.λπ.¹⁷⁵».

— *Εθνικισμός:*

Κατά τον Βρύζα¹⁷⁶, «ο εθνικισμός υποστηρίζει την αρχή της εναρμόνισης του κράτους, του έθνους και της κουλτούρας. Ταυτίζει ένα λαό με το εδαφικό κράτος-έθνος και διατείνεται πως το κράτος και το έθνος είναι προορισμένα το ένα για το άλλο. Θεωρεί το έθνος ως μια φυσική ομάδα η οποία υπήρχε πάντοτε με τον έναν ή τον άλλο. Ο εθνικισμός συνίσταται στην προσπάθεια να συνταυτιστούν κράτος και κουλτούρα. Αναγνωρίζει την ομοιογενή πολιτισμική οντότητα ως θεμέλιο της πολιτικής ζωής και πρεσβεύει την υποχρεωτική πολιτισμική οντότητα αρχόντων και αρχομένων. Στην πραγματικότητα, χρησιμοποιεί στοιχεία από τον πολιτισμικό πλούτο του παρελθόντος με τρόπο πολύ επιλεκτικό και τα παραμορφώνει τόσο πολύ ώστε γίνονται αγνώριστα. Οι πολιτισμοί τους οποίους ισχυρίζεται πως υπερασπίζεται και αναβιώνει είναι συχνά αυθαίρετα ιστορικά εφευρήματα. Ο εθνικισμός παίρνει προϋπάρχουσες κουλτούρες και τις μετασχηματίζει ριζικά, ή κουλτούρες που εφευρίσκει ο ίδιος για να τις μετατρέψει σε έθνη. Το έθνος είναι δημιούργημα του εθνικισμού, αυτό όμως δεν σημαίνει ότι είναι ένα εντελώς αυθαίρετο κατασκεύασμα».

Τέλος, ο εθνικισμός είναι «μέρος της συντηρητικής ιδεολογίας της αστικής τάξης που απορρίπτει τον προοδευτισμό και επιβάλλει ως υπέρτατη αξία της κοινωνίας τη λατρεία και διατήρηση της παράδοσης – πρόκειται, δηλαδή, για αξία που αντίκειται στην επαναστατική φύση του ανθρώπου και του παρεμποδίζει την ανανεωτική κοινωνική διαδικασία. Χαρακτηριστικό είναι ότι ο εθνικισμός χρησιμοποιείται ως διέξοδος σε περιόδους που η εξουσία της άρχουσας τάξης διέρχεται κάποια κρίση. Συγκεκριμένα, εμφανίζεται όταν βασικές αρχές της αστικής τάξης, όπως η ισότητα, η αλληλεγγύη και η νομιμότητα, δεν επαρκούν στο να επιτύχουν τη συναίνεση των λαϊκών μαζών, δεδομένου ότι σε κάθε μορφή διακυβέρνησης, κι αν δεν είναι απαραίτητη η συμμετοχή των μαζών, είναι,

¹⁷³ Τριανταφύλλου, Α. (2000). «Ρητορική της ταυτότητας και παρανόηση στις διαπολιτισμικές συναντήσεις» στο: Κωνταντζόγλου, Ρ., Πετρονάκη, Μ. (Επιμ.) *Όρια και Περιθώρια: Εντάξεις και Αποκλεισμοί*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, σ. 152.

¹⁷⁴ Καραμπάτσος, Α., Κρεμμυδιώτη, Γ. (2004). «Διδάσκοντας κοινωνικές δεξιότητες στα πλαίσια της “Ευέλικτης Ζώνης”, με στόχο να δημιουργήσουμε πολυπολιτισμικά σύμφωνες τάξεις» στο: Γεωργιογιάννης, Π. (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Τόμος 2*. Πρακτικά 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 20-22 Ιουνίου 2003), Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις, σ. 56.

¹⁷⁵ Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, δ' Έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 28-29.

¹⁷⁶ Βρύζας, Κ. (1997). *Παγκόσμια Επικοινωνία και Πολιτισμικές Ταυτότητες*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 203.

οπωσδήποτε, απαραίτητη η ανοχή τους. Αυτήν ακριβώς την αποστολή αναλαμβάνει να διεκπεραιώσει συχνά ο εθνικισμός¹⁷⁷».

2.2. Θεωρητικές παράμετροι αναφορικά με την οικογένεια

2.2.1. Η οικογένεια από κοινωνιολογική άποψη

Καταρχάς, όπως τονίζει και ο Roggeler¹⁷⁸, «οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ οικογένειας και κοινωνίας στο σύνολό της μπορούν να αναλυθούν κάτω από διάφορες οπτικές γωνίες. Σ' όλους τους γνωστούς πολιτισμούς η πρωτογενής λειτουργία της ανανέωσης του πληθυσμού και η κοινωνικοποίηση της επερχόμενης γενιάς ανατέθηκε στην οικογένεια. Κατά τα άλλα ο συγκεκριμένος προσδιορισμός των κοινωνικών λειτουργιών της οικογένειας και της διάρθρωσής της είναι ευμετάβλητος και εξαρτάται κατά πολύ από την εκάστοτε κοινωνική δομή».

«Μπορεί κανείς να πει ότι η συγγένεια, με τους συγγενικούς κύκλους που διαμορφώνει ή με τις συμμαχίες που δημιουργεί, διευρύνει τον κύκλο προστασίας και υποστήριξης του ατόμου, που αντιπροσωπεύει η οικογένεια. Μπορεί όμως και αντίστροφα να υποστηρίξει πως η οικογένεια αποτελεί τη συλλογική μονάδα μέσα από την οποία ασκείται η εξουσία που συνενώνει τη συγγενική ομάδα, ιδιαίτερα την ομάδα καταγωγής, και τη διαφοροποιεί από τις άλλες. Και οι δύο απόψεις είναι σωστές. Η πρώτη βρίσκει την εμπειρική της θεμελίωση σε κοινωνίες που έχουν μια ατομοκεντρική μορφή οργάνωσης, η δεύτερη σε κοινωνίες με κοινωνιοκεντρική οργάνωση, κοινωνίες που δίνουν την έμφαση στο σύνολο και όχι στη διαφοροποιημένη μονάδα¹⁷⁹».

Όσον αφορά στις σημαντικότερες κοινωνικές λειτουργίες της οικογένειας «είναι αφ' ενός η αναπαραγωγή της κοινωνίας κι αφ' ετέρου η μέριμνα, η κοινωνικοποίηση και η εξασφάλιση μιας κοινωνικής θέσης στην επερχόμενη γενιά. α) Η οικογένεια ενσαρκώνει σ' όλες τις κοινωνίες τον κοινωνικό σχηματισμό μέσα στον οποίο επιτελείται η αναπαραγωγή του πληθυσμού. Γι' αυτό και ο οικογενειακός πυρήνας που συνίσταται από τους γονείς και τα παιδιά αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο. Ο οικογενειακός αυτός πυρήνας μπορεί να ανήκει σε μια διευρυμένη οικογένεια ή να σχηματίζει μιαν ανεξάρτητη πρωτογενή ομάδα (G.P. Murdock). β) Επειδή η κοινωνία ενδιαφέρεται και για τη δομική αναπαραγωγή της, ανατίθεται στην οικογένεια το έργο της εξοικείωσης της επερχόμενης γενιάς με τα θεσμοθετημένα συστήματα αξιών και τους τρόπους συμπεριφοράς. Σ' αυτήν όμως την κοινωνικοποίηση δε μετέχει μόνο η οικογένεια αλλά και άλλα κοινωνικά μορφώματα, όπως ομάδες παιδικές παρέες, νηπιαγωγεία, σχολεία. Εκκλησία και εργασιακός χώρος. Από την άλλη, η οικογένεια προσφέρει το έδαφος, όπου συντελείται η πρώτη φάση της κοινωνικοποίησης που είναι καθοριστική τόσο για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας, όσο και για την κοινωνική ένταξη του ατόμου. Νεότερες έρευνες κατέδειξαν ότι το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον της οικογένειας και η απ' αυτό προσδιοριζόμενη ποιότητα της πρώιμης κοινωνικοποίησης επηρεάζουν τη σχολική σταδιοδρομία και τις ευκαιρίες των παιδιών για κοινωνική ανέλιξη¹⁸⁰».

Ο Μισέλ¹⁸¹ προσθέτει ότι για τον Πάρσονς είναι δεδομένο πως η οικογένεια μεταδίδει στα παιδιά και τους νέους τις αξίες της καθολικής κοινωνίας – ιδιαίτερα τις

¹⁷⁷ Μαυρίδης, Σ. (1991). «Εθνικισμός», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 3, σ. 1628.

¹⁷⁸ Roggeler, F. (1991). «Οικογένεια και κοινωνία», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 6, σ. 3414.

¹⁷⁹ Τσαούσης, Δ. (1995). *Η κοινωνία μας – Οργάνωση, λειτουργία, δυναμική*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 129.

¹⁸⁰ Roggeler, F. (1991). «Οικογένεια και κοινωνία», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 6, σ. 3414.

¹⁸¹ Μισέλ, Α. (1993). *Κοινωνιολογία της Οικογένειας και του γάμου*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 107.

αξίες του επιτεύγματος που χαρακτηρίζουν την αναπτυγμένη βιομηχανική κοινωνία. Επίσης, τα παιδιά μαθαίνουν αυτές τις αξίες κυρίως μέσα από τους ρόλους που οι γονείς τους διαδραματίζουν στην οικογενειακή ομάδα και στην κοινωνία».

Όλοι γνωρίζουμε ότι «η οικογένεια είναι ο σπουδαιότερος θεσμός κοινωνικοποίησης. Στο πλαίσιο της οικογένειας πραγματοποιούνται διαδικασίες, οι οποίες είναι πολύ μεγάλης σημασίας για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και την μετέπειτα εξέλιξη του παιδιού. Με την αλληλεπίδραση με τα πρώτα πρόσωπα αναφοράς, τους “γονείς”, τα παιδιά αποκτούν τις αξίες, τους “κανόνες και τα πρότυπα συμπεριφοράς της κοινωνίας στην οποία κοινωνικοποιούνται”¹⁸²».

«Ως κοινωνικός θεσμός, η οικογένεια έχει κοινωνικά σημαντικούς σκοπούς που συνοψίζονται στην εξασφάλιση της συνέχειας της κοινωνίας και που αναλύονται στη μεταβίβαση από τη μια γενιά στην άλλη του πολιτισμού ως τρόπου ζωής και τρόπου ύπαρξης, των (υλικών) πραγμάτων και των κοινωνικών θέσεων. Η συνειδητοποίηση του νοήματος και της σημασίας της συνέχειας και της εξασφάλισής της αποτελεί την προϋπόθεση κοινωνικής συνοχής στο επίπεδο της κοινωνίας και κοινωνικής ταυτότητας στο επίπεδο του ατόμου. Η οικογένεια συμβάλλει στη δημιουργία και στη διατήρηση της προϋπόθεσης αυτής με τις λειτουργίες που επιτελεί και αποβλέπουν στον έλεγχο: των τρόπων ζωής και ύπαρξης (με τη μεταβίβαση του συστήματος αξιών), των πραγμάτων (με το σύστημα κληρονομιάς) και των κοινωνικών θέσεων (με το σύστημα διαδοχής)¹⁸³».

Τέλος, ως προσθέσουμε ότι η Σκόδρα¹⁸⁴ πιστεύει πως «για να διατηρηθεί ένας πολιτισμός, είναι απαραίτητο να διατηρείται μία ισχυρή μορφή οικογένειας».

2.2.2. Η οικογένεια από ψυχοπαιδαγωγική άποψη

«Στον παιδαγωγικό τομέα, η οικογένεια ως “πρωτογενής ομάδα” διατηρεί χωρίς αμφιβολία τον πρώτο ρόλο απέναντι στις άλλες κοινωνικές ομάδες. Θεωρείται “μαιά” της δεύτερης “κοινωνικοπολιτιστικής γέννησης” του ανθρώπου (König), γιατί θέτει τις βάσεις για την κοινωνικοποίηση και εκπολιτίζει τους απογόνους της (D. Claessens). Κατά τον R. Spitz η γεμάτη εμπιστοσύνη συναισθηματική επαφή με τη μητέρα ή με άλλο πρόσωπο του στενού περιβάλλοντος έχει μεγάλη σημασία για την ψυχική ανάπτυξη του μικρού παιδιού¹⁸⁵».

Ο Νικολάου¹⁸⁶ υπογραμμίζει ότι «η ανάλυση μιας σειράς από τεστ φανερώνει πόσο το ενδιαφέρον των γονέων για το παιδί τους και τη σχολική του πρόοδο οριοθετεί και χαρακτηρίζει τη διανοητική του ανάπτυξη. Ένα καλό παιδαγωγικό κλίμα στην οικογένεια παίζει αναμφίβολα θετικό ρόλο στην πιο ισορροπημένη προσωπικότητα του παιδιού, γεγονός που ευνοεί μια καλύτερη διαδικασία πνευματικής ολοκλήρωσης. [...] Όσο για την ψυχογλωσσική ανάπτυξη, ορισμένοι ερευνητές αναφέρονται στην έννοια του «επεξεργασμένου λόγου» για να δείξουν πόσο το γλωσσικό περιβάλλον του παιδιού οριοθετεί από πολύ νωρίς την προσαρμογή του στη γλώσσα του σχολείου. Μέσα σ’ έναν κύκλο “κοινωνικοπολιτισμικά στερημένο” το παιδί δέχεται έναν “κώδικα περιορισμένο”, αποτέλεσμα άμεσων ανταλλαγών, συγκεκριμένων, δίχως ίχνος έκφρασης. Ο λόγος θα λειτουργήσει εφεξής σαν ένα κριτήριο επιλογής. Το παιδί που χρησιμοποιεί

¹⁸² Ζωγράφου, Α. (1997). *Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα*, Πάτρα: Τ.Ε.Ι. Πάτρας, σ. 33.

¹⁸³ Μουσούρου, Α. (1989). *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 15.

¹⁸⁴ Σκόδρα, Ε. (1992). *Πανεπιστημιακές παραδόσεις για το μάθημα: «Ψυχολογία της Οικογένειας»*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, σ. 4.

¹⁸⁵ Milhoffer, P., Poggeler, F. (1991), «Οικογένεια και αγωγή», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 6, σ. 3412.

¹⁸⁶ Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο – από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 91-92.

περιορισμένο κώδικα, που δεν είναι ο κώδικας του σχολείου, είναι γλωσσικά στερημένο, γεγονός που διαταράσσει τη σχολική του πρόοδο».

Η οικογένεια αποτελεί ένα κύτταρο βασικό και από πλευράς ψυχολογικής. «Ο Maurice Porot στο βιβλίο του “Rélations Familiales” γράφει: “Καλά είναι να υπάρχει στην οικογένεια η ίδια στέγη και το ίδιο αίμα μα αυτό που δένει την οικογένεια είναι η αγάπη, είναι το συναίσθημα που πρέπει να συνδέει αυτούς που καλούνται να ζήσουν μαζί”¹⁸⁷».

Σύμφωνα με τους Τσαμπαρλή-Κιτσαρά και Κασσέρη¹⁸⁸, «η μετανάστευση είναι ένα κύριο γεγονός στη ζωή της οικογένειας. Για την αντιμετώπιση της αγωνίας και του άγχους η οικογένεια μπορεί να ενωθεί, να υπάρξει αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των μελών της και να ενθαρρύνει ο ένας τον άλλον (Hartman & Hartman, 1986). Παρόλα αυτά τα μέλη της οικογένειας μπορεί να βιώσουν την απομόνωση, την ένταση, τις διαμάχες, τους καυγάδες, την αντιστροφή των ρόλων και τις αλλαγές των μοντέλων επικοινωνίας (Ben-David, Lavee, 1994. Chambon, 1989. Slutzki, 1979). Έτσι, είναι πιθανό πως ο τρόπος λειτουργίας της οικογένειας κατά τη διάρκεια των διαφόρων σταδίων της μεταναστευτικής διαδικασίας, θα έχει μια επίδραση στον τρόπο προσαρμογής των παιδιών στη νέα τους χώρα».

2.2.3. Η οικογένεια από κοινωνικοψυχολογική άποψη

«Το καλύτερο έργο, το οποίο μπορούν να προσφέρουν οι γονείς και γενικότερα η οικογένεια στα πλαίσια της κοινής αγωγής, είναι κατά την οικογενειακή αγωγή τα εξής: α) να ασκούν τα παιδιά τους στη στοιχειώδη κοινωνική συμπεριφορά και να τα εξοικειώνουν με βασικές κοινωνικές αρετές (π.χ. εμπιστοσύνη, αλtruισμό, συντροφικότητα, πίστη, υπευθυνότητα)· β) να χαράσσουν το πνευματικό υπόβαθρο για την ανεύρεση του νοήματος της ζωής· γ) να ξυπνούν στα παιδιά το συναίσθημα, την πρωτοβουλία, τη φαντασία, το ενδιαφέρον και την προσοχή· δ) να καλλιεργούν το παιγνίδι και τις παιδικές δραστηριότητες. [...] Κανένα παιδαγωγικό ίδρυμα δεν μπορεί να μεταδώσει τόσο αυθεντικά τις βασικές έννοιες όσο η οικογένεια¹⁸⁹».

Σύμφωνα με τον Γκιζέλη¹⁹⁰ «η οικογένεια διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στην επιβίωση του ανθρώπου και της κοινωνίας του. Αυτό γίνεται με δύο τρόπους: 1) ρυθμίζει τις κοινωνικές συμμαχίες ανάμεσα στις οικογένειες και 2) ενεργεί ως διάμεσο στην κοινωνική τοποθέτηση του νέου μέλους. Η πρώτη λειτουργία είναι γνωστή ως *αρχή της αμοιβαιότητας*, ενώ η δεύτερη ως *αρχή της νομιμότητας*».

Ενώ, ο Toman¹⁹¹ πιστεύει ότι «η ψυχολογική σημασία της οικογένειας και των μελών της για ένα άτομο αναγνωρίστηκε πρώτα από το S. Freud και μετά από τον A. Adler και τον C.G.Jung. Βασισμένος στους ελεύθερους συνειρμούς των υπό ανάλυση ασθενών του, ο Freud περιέγραψε τους ρόλους της μητέρας και του πατέρα σε σχέση με το παιδί και επίσης του παιδιού σε σχέση με τους γονείς στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης του. Στα πλαίσια παρόμοιων παρατηρήσεων ο Adler ανέλυσε τις τυπικές συμπεριφορικές τάσεις ενός αριθμού αδερφών και παρατήρησε ότι ο

¹⁸⁷ Χουρδάκη, Μ. (1995). *Ψυχολογία της οικογένειας – εξελικτική – σχολικής – εφηβείας*, γ' Έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 337.

¹⁸⁸ Τσαμπαρλή-Κιτσαρά, Α., Κασσέρης, Μ. (2004). «Αυτοεκτίμηση/ Αυτοαντίληψη μαθητών από οικογένεια προσφύγων – Η περίπτωση των Ποντίων μαθητών από την πρώην Ε.Σ.Σ.Δ.» στο: Γεωργιαννής, Π. (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Τόμος Ι*. Πρακτικά 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 18-20 Ιουνίου 2004), Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις, σ. 118.

¹⁸⁹ Milhoffer, P., Roggeler, F. (1991). «Οικογένεια και Αγωγή», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ.6, σ. 3414.

¹⁹⁰ Γκιζέλης, Γ. (1991). «Οικογένεια, οικογένειας σύνθεση», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ.6, σ. 3417.

¹⁹¹ Toman, W. (1991). «Οικογένεια, οικογενειακός αστερισμός», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ.6, σ. 3416.

χαρακτηρισμός του Freud για την οικογενειακή κατάσταση στα πρώτα χρόνια ανάπτυξης ήταν έγκυρος όχι μόνο για τα μοναχοπαίδια. Ο Jung ανέπτυξε τη θεωρία του των αρχετύπων, συμπεριλαμβάνοντας έμφυτες εικόνες του πατέρα και της μητέρας οι οποίες δε συμπίπτουν πάντα με τα χαρακτηριστικά της πραγματικής μητέρας ή του πραγματικού πατέρα. Γι' αυτούς τους λόγους, ο W. Tompa χρησιμοποίησε απλούς κανόνες συνδυασμού για την ανάπτυξη ενός μοντέλου επιδράσεων των οικογενειακών δομών. Το μοντέλο του έχει το πλεονέκτημα ότι μπορεί να εξεταστεί στη σκληρή πραγματικότητα της κοινωνικής συμπεριφοράς στην καθημερινή ζωή. Επίσης έγιναν και στατιστικά τεστ. Στο μοντέλο του, οι ψυχολογικές και συμπεριφορικές επιδράσεις των μελών της οικογένειας αλληλοεξαρτώνται όπως επίσης εξαρτώνται και από τα άτομα που αποτελούν τις οικογένειες. Γενικά χαρακτηριστικά των ατόμων της οικογένειας παρέχονται από τον αριθμό των ατόμων στην οικογένεια και την ηλικία και το φύλο τους. Περαιτέρω χαρακτηριστικά είναι η διάρκεια της ζωής στο σπίτι και η λήξη αυτής της μορφής ομαδικής ζωής με την απώλεια μελών της οικογένειας. [...] Ο άντρας είναι συνηθισμένος να καθοδηγεί και να έχει ευθύνη ενώ η γυναίκα είναι συνηθισμένη να καθοδηγείται και να αφήνει την ευθύνη στο σύντροφό της».

«Η προσφορά της οικογένειας είναι πολύ σημαντική. Είναι το περιβάλλον στο οποίο ζει και μεγαλώνει το παιδί από τη γέννησή του, έως ότου νιώσει ότι είναι βιολογικά, κοινωνικά, ψυχολογικά, οικονομικά, έτοιμο να φύγει από τους κόλπους της, να κάνει τη δική του οικογένεια ή να ζήσει ανεξάρτητος.

- Μεριμνά για την ικανοποίηση μιας πυραμίδας αναγκών, όπως: βιολογικές, γλωσσικές, γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές, κ.τ.λ.
- Παρέχει στο παιδί ένα πλούσιο μορφωτικό κεφάλαιο, δημιουργεί, δηλαδή, κίνητρα, προσδοκίες, ενθαρρύνει, προτρέπει, στηρίζει, κ.τ.λ., το παιδί για συνεχή πρόοδο, επιτυχία και δημιουργία τόσο κατά τη σχολική, όσο και κατά τη μετασχολική του σταδιοδρομία.
- Ενημερώνει τα νεαρά μέλη τους ότι στη ζωή δεν έχουν μόνο δικαιώματα, αλλά και υποχρεώσεις απέναντι στον εαυτό τους, στους γονείς, στο σχολείο και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο¹⁹²».

Είναι αλήθεια, επίσης, ότι οι δυσμενείς συνθήκες κατοικίας, ιδιαίτερα στην περίπτωση που η οικογένεια δεν είναι σε θέση να πληρώσει μια καλύτερη κατοικία, έχουν αρνητικές συνέπειες τόσο για τη διαβίωση των παιδιών όσο και για την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη.

«Ο αλλοδαπός μαθητής, όπως κάθε συνομήλικός του, έχει ανάγκη από αποδοχή. Αυτό του προσφέρει την απαραίτητη συναισθηματική ασφάλεια, η οποία στην περίπτωσή του δεν είναι καθόλου δεδομένη. Το status της οικογένειας δυστυχώς δεν μπορεί να του προσφέρει το απαραίτητο συμβολικό στήριγμα που έχει ανάγκη¹⁹³».

Η Σκόδρα¹⁹⁴ υποστηρίζει πως «η οικογένεια αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το παιδί βιολογικά ή βιοσωματικά. Η βιολογική ανάπτυξη ακολουθεί κάποιο φυσιολογικό ρυθμό ή ενδέχεται να παρουσιάζει διαταραχές ανάλογα με τα ερεθίσματα που προσφέρει η οικογένεια στο άτομο. Εφόσον το βιολογικό πλαίσιο του παιδιού είναι φυσιολογικό, παρατηρούμε ότι όσο αυξάνεται ο αριθμός των ερεθισμάτων τόσο πιο ομαλά και πιο ραγδαία είναι η πορεία ανάπτυξης

¹⁹² Αθανασίου, Λ., Κωστούλα, Σ. (2005). «Η επικοινωνία του σύγχρονου σχολείου με τους γονείς των μαθητών (γγενών, αλλοδαπών και παλιννοστούντων). Αναγκαιότητα ή ουτοπία;» στο: Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διοίκησης Α' Βάθμιας & Β' Βάθμιας Εκπαίδευσης*, (Άρτα, 2-4 Δεκεμβρίου 2005), Τόμος 3, Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις, σ.σ. 161-162.

¹⁹³ Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο – από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 53-54.

¹⁹⁴ Σκόδρα, Ε. (1991). «Οικογενειακό περιβάλλον», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ.6, σ. 3421.

του παιδιού. Το βιολογικό πλαίσιο του παιδιού και η βιοσωματική του ανάπτυξη, βέβαια, συσχετίζονται και με τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Από ψυχολογική προσέγγιση, παρατηρείται ότι και στη γνωστική διάσταση της συμπεριφοράς του παιδιού παίζουν σημαντικό ρόλο τα ερεθίσματα που προσφέρονται από την οικογένεια. Ενώ δεν είναι δυνατή η ανάπτυξη γνωστικής συμπεριφοράς, π.χ. η διαδικασία της μνήμης, όταν δεν υπάρχει ένα φυσιολογικό βιολογικό πλαίσιο γι' αυτή τη συμπεριφορά (δηλαδή η κατάλληλη εγκεφαλική δομή), το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει θετικά τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου».

Τέλος, «στην οικογένεια, όπως και σε κάθε οργανισμό, υπάρχουν εξουσίες – μια αναγνωρισμένη δομή σχετικά με το ποιος έχει εξουσία πάνω σε ποιον. Ο όρος “πατριαρχική οικογένεια” ορίζει ένα σύστημα όπου ο πατέρας έχει την απόλυτη εξουσία. Αντίστοιχα, στη μητριαρχική οικογένεια κεφαλή είναι η μητέρα. Αυτοί οι όροι, όμως, δεν προσδιορίζουν ακριβώς τη διοικητική δομή της οικογένειας. Θεωρητικά, η δημιουργία κανόνων και η εξουσία κατανέμεται ανάμεσα στα μέλη ανάλογα με τα καθήκοντα του καθενός. Σε μια πατριαρχική οικογένεια, ο πατέρας είναι υπεύθυνος για την εξασφάλιση του εισοδήματος, για την κατανομή των εξόδων, για την πειθαρχία των μεγαλύτερων παιδιών, για την επαγγελματική τους καθοδήγηση και για τη συζυγική τους κατάσταση. Η μητέρα είναι υπεύθυνη για την ετοιμασία του φαγητού, για το ρουχισμό, για όλες τις οικιακές ασχολίες, για την ανατροφή των μικρότερων παιδιών και για την παρακολούθηση των παιδιών στο σχολείο. Στα μεγαλύτερα κορίτσια της οικογένειας ανατίθεται η ευθύνη της ανατροφής των μικρών τους αδελφών. Στην πραγματικότητα, η ιεράρχηση των εξουσιών δεν είναι τόσο ξεκάθαρη, είναι πιο σύνθετη και διαφέρει από κοινωνία σε κοινωνία¹⁹⁵».

2.2.4. Η οικογένεια στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής Κοινωνικής Ψυχολογίας

«Σύμφωνα με το Διεθνή Οργανισμό Υγείας (από έρευνες και παρατηρήσεις), ο βαθμός της προσαρμογής του παιδιού στο σχολείο συσχετίζεται με τις διαφορές που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ της ατμόσφαιρας του σπιτιού και του σχολείου όσον αφορά στις αξίες, τη γλώσσα και τις τοποθετήσεις στη ζωή γενικά. Το παιδί βιώνει μέσα από την οικογένειά του τις πολιτισμικές αξίες, διαμορφώνει μια πρώτη ηθική συνείδηση και κοσμοαντίληψη, οικειοποιείται το γλωσσικό όργανο των γονέων του, αναπτύσσει τη βασική δομή της σκέψης του και αποκτά γενικά την πολιτιστική του ταυτότητα. [...] Όλα τα παιδιά αποκτούν εμπειρίες, γνώσεις, μορφωτικά αγαθά μέσα από το περιβάλλον τους, κυρίως το οικογενειακό. Μέσα από αυτό συγκροτούν μια συγκεκριμένη σχέση με τη γνώση. Για το παιδί του εργάτη έχει αξία κυρίως η γνώση που χρησιμεύει σε κάτι, που έχει μι κοινωνική χρησιμότητα, ενώ για το παιδί του αστού και του διανοούμενου, η γνώση που υποδηλώνει χειρισμό εννοιών και έλεγχο της γλώσσας¹⁹⁶».

Ο Νικολάου¹⁹⁷ τονίζει ότι «συνήθως τα μικρότερα μέλη των οικογενειών δεν έχουν το δικαίωμα να εκφέρουν άποψη και είναι υποχρεωμένα να ακολουθούν τους γονείς τους σε όποια απόφαση έχουν πάρει αυτοί για τη ζωή τους. Από την άλλη πλευρά όμως, και πάντα σε συνάρτηση με την ηλικία τους, τα παιδιά και οι έφηβοι είναι αυτοί που βιώνουν πιο έντονα και τραυματικά τις συνέπειες της μετακίνησης,

¹⁹⁵ Thomas, R. (1991). «Οικογένειας επιδράσεις στο παιδί», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ.6, σ. 3425.

¹⁹⁶ Παλαχρήστος, Κ. (2001). «Η εκπαίδευση των μειονοτικών ομάδων, το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας και η αντιμετώπισή του στα πλαίσια της Συμβουλευτικής» στο: Γεωργολιάννης, Π. (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Τόμος 3*. Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 6-9 Ιουλίου 2000), Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις, σ.σ. 298-299.

¹⁹⁷ Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο – από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 46.

παρά το γεγονός ότι για τους γονείς η απόφαση λαμβάνεται πάντα και “για το καλό” των παιδιών».

«Το ψυχοδιανοητικό - πολιτισμικό έλλειμμα μέσα στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον επιφέρει καθυστέρηση της διανοητικής ανάπτυξης του παιδιού στο γλωσσικό και μαθησιακό επίπεδο. Ο οικογενειακός περίγυρος δε δίνει λοιπόν στο παιδί τις πολιτισμικές και γλωσσολογικές βάσεις που είναι απαραίτητες για την πρόοδό του στο σχολικό περιβάλλον. Υπάρχει μια στενή συνάφεια ανάμεσα στις πολιτισμικές και τις μορφωτικές πρακτικές ενός δεδομένου κοινωνικού περιβάλλοντος και στη σχολική ζωή των ατόμων που κατάγονται από αυτό. Έτσι, η παρουσία βιβλίων στο σπίτι, η ανάγνωση εφημερίδων, η επίσκεψη σε πολιτιστικούς χώρους συνιστούν πολύτιμους δείκτες μιας έντονης πνευματικής ενασχόλησης και επηρεάζουν θετικά τη σχολική επιτυχία. Η σχεδόν ολική απουσία τους στις λεγόμενες “μειονεκτούσες” ή “υποβαθμισμένες” οικογένειες θα μπορούσε να είναι σε μεγάλο βαθμό υπεύθυνη για τις σχολικές αποτυχίες¹⁹⁸».

Όσον αφορά στα αλλοδαπά παιδιά, ο Ζωγράφου¹⁹⁹ μας λέει πως «η ανάπτυξη της προσωπικότητας των αλλοδαπών παιδιών και συνεπώς της πολιτισμικής ταυτότητας πραγματοποιείται σε ένα χώρο, ο οποίος επηρεάζεται από δύο, εν μέρει αντιφατικούς πολιτισμούς, τον πολιτισμό που εκφράζει το σύστημα αξιών της οικογένειας, δηλαδή της χώρας προέλευσης, και το σύστημα αξιών της χώρας υποδοχής. Βέβαια αυτήν την “κρίση ταυτότητας” αντιμετωπίζουν και οι νέοι της χώρας υποδοχής στο μεταβατικό στάδιο της ενηλικίωσής τους και χρειάζονται τόσο οι ίδιοι όσο και οι γονείς τους τη συμπαράσταση της παιδαγωγικής, για να επιλύσουν εποικοδομητικά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά το παραπάνω στάδιο».

2.3. Σχέση πολιτισμού και οικογενειακών σχέσεων

2.3.1. Ο ρόλος του πολιτισμού στην οικογένεια

«Όταν γίνεται αναφορά στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες δε σημαίνει κατ' ανάγκη και μια εμμονή στις εθνικές, γλωσσικές ή θρησκευτικές διαφορές, αλλά ότι υπάρχει μια τάση αποδοχής και αναγνώρισης πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων στην ίδια ανθρώπινη κοινότητα μεταξύ των διαφόρων στρωμάτων και κοινωνικών ομάδων. Αν λοιπόν δεχθούμε ότι το πολιτισμικό πλαίσιο σχετικοποιεί τη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον του, πρέπει να αποδώσουμε ιδιαίτερη σημασία στις επιδράσεις που ασκεί σφαιρικά η σύγχρονη κουλτούρα σε κάθε στιγμή κοινωνικοποίησης και αγωγής και στις συνθήκες που είναι συνδεδεμένες μ' αυτή²⁰⁰».

Σύμφωνα με την Σκόδρα²⁰¹, «εξω-οικογενειακές επιδράσεις, π.χ. θρησκεία/ πολιτισμός, κ.λπ. ασκούν πίεση επί των οικογενειακών σχέσεων με το να εφαρμόζουν και επιβεβαιώνουν τις οικογενειακές νόρμες. Οι οικογένειες αναπτύσσουν διαφορετικά στυλ ζωής βασισμένα στους οικογενειακούς κανόνες».

Όπως έχουμε αναφέρει, ένας από τους σκοπούς της οικογένειας είναι να ενημερώνει τα νεαρά μέλη της ότι στη ζωή δεν έχουν μόνο δικαιώματα, αλλά και υποχρεώσεις απέναντι στον εαυτό τους, στους γονείς, στο σχολείο και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Έτσι, γίνεται κατανοητό το πώς ο πολιτισμός των γονέων διαμορφώνει τη συμπεριφορά των παιδιών και στη συνέχεια τις οικογενειακές σχέσεις. Αναλυτικότερα, μπορούμε να πούμε πως «το προφίλ των αλλοδαπών και

¹⁹⁸ Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο – από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 90-91.

¹⁹⁹ Ζωγράφου, Α. (1997). *Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα*, Πάτρα: Τ.Ε.Ι. Πάτρας, σ.σ. 39-40.

²⁰⁰ Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, δ' Έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 15.

²⁰¹ Σκόδρα, Ε. (1992). *Πανεπιστημιακές παραδόσεις για το μάθημα: «Ψυχολογία της Οικογένειας»*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, σ. 16.

παλινοστούντων γονέων είναι ποικίλο. Πρόκειται για άτομα, τα οποία προέρχονται από χώρες με διαφορετική εθνοτική, γλωσσική, κοινωνική, οικονομική, πολιτισμική προέλευση. Έχουν διαφορετικές αξίες και στάσεις για τη ζωή, την αγωγή και τη μόρφωση των παιδιών τους στο ρόλο του σχολείου, τη μάθηση, την επικοινωνία με τους «άλλους», την προσαρμογή στο νέο περιβάλλον, το σεβασμό στη διαφορά. κ.τ.λ. Οι γονείς ανεξάρτητα από την προέλευσή τους είναι οι πρώτοι δάσκαλοι των παιδιών τους, έστω κι αν στην πλειοψηφία τους δεν έχουν τις απαιτούμενες ειδικές γνώσεις για το σκοπό αυτό. Διδάσκουν καθημερινά:

- ο Με το λόγο τους
- ο Με τις πράξεις τους
- ο Με τη συμπεριφορά τους
- ο Με τη συνέπεια και τη στάση που κρατούν σε διάφορα θέματα και προβλήματα
- ο Με τη σιωπή τους²⁰²».

«Ο Bruner επισημαίνει ότι το Εγώ του ανθρώπου διαμορφώνεται μέσα στα κοινωνικοπολιτισμικά γεγονότα και οικοδομείται σ' ένα κιβώτιο εργαλείων που είναι το πολιτισμικό του πλαίσιο. Το παιδί αποκτά τη γνώση μέσα στην κοινωνία με την οποία μοιράζεται την αίσθηση του «ανήκειν» σε μια κουλτούρα. Οι πολιτιστικές διαφορές παράγουν παραλλαγές στους τρόπους σκέψης, γι' αυτό η φύση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του πολιτισμού στον οποίο ανήκουν οι μαθητές, διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση της πορείας της γνωστικής τους ανάπτυξης. Όλα τα παιδιά αποκτούν εμπειρίες, γνώσεις, μορφωτικά αγαθά μέσα από το περιβάλλον τους, κυρίως το οικογενειακό. Μέσα από αυτό συγκροτούν μια συγκεκριμένη σχέση με τη γνώση. Για το παιδί του εργάτη έχει αξία κυρίως η γνώση που χρησιμεύει σε κάτι, που έχει μη κοινωνική χρησιμότητα, ενώ για το παιδί του αστού και του διανοούμενου, η γνώση που υποδηλώνει χειρισμό εννοιών και έλεγχο της γλώσσας²⁰³».

2.3.1.1. Η ελληνική οικογένεια ως μονοπολιτισμική οικογένεια

Η ελληνική οικογένεια διακρίνεται για την υπερηφάνεια να επιδεικνύει τις παραδόσεις της διότι ο ελληνικός πολιτισμός είναι από τους παλιότερους στον κόσμο και δεν φοβάται να τον παρουσιάσει. Η ταυτότητα των νέων ισχυροποιείται από την ελληνική ιστορία.

Σύμφωνα με έρευνα²⁰⁴, οι νέοι «δεν είναι άνετοι στο να καλούν στο σπίτι τους το φίλο ή τη φίλη τους, ή στο να φεύγουν από το σπίτι για να συγκατοικήσουν με το φίλο τους ή τη φίλη τους. Τα παιδιά στην Ελλάδα δεν εργάζονται και οι γονείς δεν τα θεωρούν υπεύθυνα όντα, έτοιμα να εγκαταλείψουν το σπίτι από τη νεαρή ηλικία. Δεν ανέχονται μάλιστα και το κάπνισμα μπροστά τους. Τέλος, οι Έλληνες γονείς δε δίνουν εύκολα τα κλειδιά του σπιτιού στους φιλοξενούμενους ώστε οι τελευταίοι να κινούνται ανεξάρτητα και να επιλέγουν την ώρα επιστροφής και γευμάτων».

²⁰² Αθανασίου, Λ., Κωστούλα, Σ. (2005). «Η επικοινωνία του σύγχρονου σχολείου με τους γονείς των μαθητών (γηγενών, αλλοδαπών και παλινοστούντων). Αναγκαιότητα ή ουτοπία;» στο: Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διοίκησης Α' Βάθμιας & Β' Βάθμιας Εκπαίδευσης, (Αρτα, 2-4 Δεκεμβρίου 2005), Τόμος 3*, Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις, σ.σ. 162-164.

²⁰³ Παπαχρήστος, Κ. (2001). «Η εκπαίδευση των μειονοτικών ομάδων, το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας και η αντιμετώπισή του στα πλαίσια της Συμβουλευτικής» στο: Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Τόμος 3*. Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 6-9 Ιουλίου 2000), Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις, σ.σ. 298-299.

²⁰⁴ Τριανταφύλλου, Α. (2000). «Ρητορική της ταυτότητας και παρανόηση στις διαπολιτισμικές συναντήσεις» στο: Καυταντζόγλου, Ρ., Πετρονάτη, Μ. (Επιμ.) *Όρια και Περιθώρια: Εντάξεις και Αποκλεισμοί*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, σ. 160.

Όπως μας γράφει ο Ζωγράφου²⁰⁵, «σύμφωνα με το σύνταγμα του Ελληνικού κράτους του 1975 “Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους, έχει δε ως σκοπόν την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνειδήσεως και την διάπλασιν αυτών ως ελευθέρων και υπευθύνων πολιτών” (άρθρο 16 παρ. 2). Οι όροι “εθνική” και “θρησκευτική” συνείδηση περιέχουν τον όρο του «ελληνοχριστιανικού πολιτισμού», στον οποίο προσανατολίζεται το ελληνικό κράτος από την ίδρυσή του. [...] Ο καθηγητής Ξηροτύρης αναφέρει σχετικά: Το κράτος έχει προσδιορίσει ότι η παιδεία των Ελληνοπαιδών πρέπει να βασίζεται στα ιδεώδη του “ελληνοχριστιανικού πολιτισμού”, χωρίς, όμως να αναφέρει σαφώς, τι είναι αυτός ο “ελληνοχριστιανικός” πολιτισμός. Πουθενά δεν μπορεί να βρει κανείς τον προσδιορισμό αυτού του όρου. Είναι κάτι, το οποίο λέγεται απλώς, χωρίς, όμως, να είναι σε θέση να εξηγήσει τι σημαίνουν ακριβώς αυτές οι λέξεις. “Πρόκειται για τη σύνθεση δύο αντιφατικών αρετών (...). Δεν έχουν σχέση με κανένα ιδανικό, αλλά για μια φρασεολογία παρόμοια με το περίφημο σύνθημα (της χούντας): “Ελλάς Ελλήνων Χριστιανών”. [...] Τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη δεν είναι αντικείμενο συζήτησης και διαλόγου, είναι αντικείμενο αφοσίωσης. [...] Η Ελλάδα αποτελεί μια περίπτωση «πολιτισμικά ιδιότυπη», η οποία εκφράζεται από μια “στάση διαρκούς ομφαλοσκόπησης. Είμαστε μέσα σε ένα σύστημα που περιστρέφεται γύρω από έναν έντονο ελληνοκεντρισμό. Παραπαίουμε ανάμεσα σε δύο αντίθετες φαιδρότητες: τον αφόρητο εξευρωπαϊσμό, ως ευρωλιγούρηδες-πιθηκίζοντες και την έντονη ελληνοκεντρικότητα”».

2.3.1.2. Η αλλοδαπή οικογένεια ως μονοπολιτισμική οικογένεια

«Η διατήρηση και η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού της αλλοδαπής οικογένειας, περιορίζεται στην επαφή των αλλοδαπών με τους ομόγλωσσους συμμαθητές τους, συγκεκριμένης ηλικίας, στον προφορικό κυρίως λόγο και στο επίπεδο της καθημερινής συναναστροφής, κυρίως εντός του τεχνητού οικογενειακού χώρου, στα διαλείμματα εντός του σχολικού χώρου και στις μεταξύ τους συναναστροφές εντός του κοινωνικού χώρου, καθώς και στην τηλεφωνική επικοινωνία με την οικογένειά τους στη χώρα προέλευσης. Το σχολείο δεν παρέχει υποστήριξη της μητρικής γλώσσας και ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που καταφεύγουν στη μητρική γλώσσα του αλλόγλωσσου κοινού για να εξηγήσουν κάτι που δεν είναι κατανοητό. Επίσης, το σχολείο δε διαθέτει γλωσσικό υλικό στη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών. Η απουσία του οικογενειακού περιβάλλοντος δεν επιτρέπει την καλλιέργεια του πολιτισμού της μητρικής γλώσσας. Δεν υπάρχει καθημερινή «ζωντανή» υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον του αλλόγλωσσου κοινού που ζει σε μια χώρα υποδοχής σε μικρή ηλικία και κατά συνέπεια δεν υπάρχει συναισθηματική ενδυνάμωση, ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, γενικότερα, μη ψυχοκοινωνική στήριξη. Επιπλέον, υπάρχει δυσκολία διατήρησης της ταυτότητας, της θρησκείας ή/και σύγχυση. Η πλήρης απουσία της μητρικής γλώσσας στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο και η απουσία οικογενειακού περιβάλλοντος δημιουργούν μια αφαιρετική διγλωσσία αφού το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον είναι τέτοιο που η μητρική γλώσσα υποτιμάται στο περιβάλλον του αλλοδαπού μαθητή²⁰⁶».

²⁰⁵ Ζωγράφου, Α. (1997). *Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα*, Πάτρα: Τ.Ε.Ι. Πάτρας, σ.σ. 229-233.

²⁰⁶ Τάντση, Α. (2004). «Η απουσία οικογενειακού περιβάλλοντος και η περιορισμένη παρουσία κοινωνικού περίγυρου κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από αλλόγλωσσους μαθητές Β/θμιας Εκπαίδευσης. Μια μελέτη περίπτωσης: Το Καρούτσιο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο και οι Τάξεις Λυκείου Πενταλόφου Κοζάνης» στο: Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Τόμος 1*. Πρακτικά 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 18-20 Ιουνίου 2004), Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις, σ.σ. 30-32.

Σε αυτό το σημείο μπορούμε να πούμε ότι η αλλοδαπή οικογένεια ως μονοπολιτισμική, μαθαίνει στα παιδιά της, όσο είναι δυνατόν βάσει των παραπάνω, τις ηθικές αξίες και αρχές που αρμόζουν στον πολιτισμό της χώρας προέλευσης των γονιών της αλλοδαπής οικογένειας. Επίσης, οι οικογενειακές σχέσεις των μελών της θα επηρεαστούν και από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στη χώρα μετανάστευσης, εκτός από τον «μητρικό» πολιτισμό των γονιών.

2.3.1.3. Η μικτή οικογένεια ως διπολιτισμική – διαπολιτισμική οικογένεια

Μία περίπτωση μικτής οικογένειας είναι ο ένας γονιός να έχει ελληνική καταγωγή, όμως μπορεί, όπως είναι και το πιο συχνό φαινόμενο, να είναι και οι δύο γονείς αλλοδαποί, αλλά από διαφορετικές χώρες. Στις δύο αυτές περιπτώσεις η οικογένεια είναι διπολιτισμική – διαπολιτισμική, είναι, δηλαδή, συνδυασμός των δύο πολιτισμών των γονιών. Κατά τη διάρκεια της εργασίας μας, δεν εντοπίστηκε υλικό που να αναφέρεται στη μικτή οικογένεια ως διπολιτισμική, όμως θα προσπαθήσουμε να πούμε για αυτήν μερικά πράγματα βάσει της λογικής και της εμπειρίας μας. Το ότι είναι διπολιτισμική-διαπολιτισμική σημαίνει ότι η ανατροφή των παιδιών θα επηρεαστεί και από τους δύο πολιτισμούς των γονιών –οι ηθικές αξίες και αρχές που θα τους δοθούν-, όπως θα επηρεαστούν και οι σχέσεις μεταξύ των μελών αυτού του τύπου οικογένειας. Με άλλα λόγια, δεν έχουν το ίδιο αποτέλεσμα όσον αφορά στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους μία αλλοδαπή μονοπολιτισμική και μία μικτή διπολιτισμική οικογένεια. Στη διπολιτισμική μικτή οικογένεια τα πράγματα περιπλέκονται -αφού μπορούν να υπάρξουν πολλοί διαφορετικοί συνδυασμοί πολιτισμών- και πόσο μάλλον όταν βρίσκονται σε εντελώς ξένο πολιτισμικό περιβάλλον.

2.4. Χαρακτηριστικά των διαφορετικών τύπων οικογένειας που ζουν στην Ελλάδα και ο ρόλος των οικογενειακών σχέσεων και ηθικών αξιών

2.4.1. Τα χαρακτηριστικά της ελληνικής οικογένειας

«Η όποια τυχόν απαισιοδοξία για το μέλλον της ελληνικής οικογένειας δεν μπορεί να στηριχθεί στα στοιχεία που αναφέρονται στη γαμηλιότητα του ελληνικού πληθυσμού: αυτή παραμένει από το 1949 αρκετά σταθερή και, ουσιαστικά, κυμαίνεται μεταξύ 7 και 8‰ (με φανερή την πτώση της κατά τα δίσεκτα έτη). [...] Στους 9 περίπου επί των 10 γάμων που τελούνται στη χώρα μας, ο γαμπρός και η νύφη παντρεύονται για πρώτη φορά. Είναι όμως φανερή η τάση κάποιας μείωσης του ποσοστού γαμπρών και νυφών που ήσαν άγαμοι και αύξησης του ποσοστού εκείνων που ήσαν διαζευγμένοι. [...] Σε γενικές γραμμές και παρά τις εξελίξεις των τελευταίων ετών, οι ρόλοι των συζύγων ακολουθούν ακόμα στην πλειοψηφία των ελληνικών οικογενειών το διαχωρισμό ανάλογα με το φύλο στον οποίο στηρίζονται (αλλά και τον οποίο στηρίζουν και αναπαράγουν) οι διατάξεις του Οικογενειακού Δικαίου: ο σύζυγος αρχηγός της οικογένειας, υπεύθυνος για τη συντήρησή της, προμηθευτής και προστάτης της («αφέντης και κύριος του σπιτιού»): η σύζυγος υπεύθυνη για το νοικοκυριό και την ανατροφή των παιδιών. Σύμφωνα με τις ενδείξεις που υπάρχουν, η επαγγελματική απασχόληση της γυναίκας συνδέεται με την εκ μέρους της άρνηση των παραπάνω παραδοσιακών ρόλων. Δεν γνωρίζουμε όμως κατά πόσον η απασχόληση της γυναίκας επηρεάζει την αντίληψη των ρόλων των συζύγων και κατά πόσον συμβαίνει το αντίθετο. [...] η σύζυγος έχει μεγαλύτερη εξουσία όταν εργάζεται επαγγελματικά (παρόλο που, ακόμα και τότε, οι αποφάσεις της αφορούν “γυναικείους” χώρους – δεν θίγουν, δηλαδή, τη θέση του συζύγου) και όταν το ζευγάρι έχει παιδιά. Εξάλλου, αντίθετα προς ό,τι συμβαίνει στις βιομηχανικά

αναπτυγμένες δυτικές χώρες, η εξουσία του Έλληνα συζύγου είναι τόσο μικρότερη όσο υψηλότερο είναι το εκπαιδευτικό του επίπεδο, το επίπεδο της επαγγελματικής του απασχόλησης και το επίπεδο των αποδοχών του²⁰⁷».

2.4.2. Τα χαρακτηριστικά της οικογένειας των Ελλήνων του εξωτερικού

Για παράδειγμα, στη Γερμανία μία οικογένεια ομογενών, «η γυναίκα δεν φέρνει μόνο χρήματα στο σπίτι από το εργοστάσιο, αλλά και τις αντιλήψεις της γερμανίδας συναδέλφου της, η οποία αντιπροσωπεύει ένα άλλο πρότυπο γυναίκας. Αυτό έχει συχνά ως συνέπεια, η αλλοδαπή γυναίκα να απαιτεί περισσότερα δικαιώματα και μια νέα κατανομή των ρόλων στο πλαίσιο της οικογένειας. Εξ' άλλου, δεν είναι μόνο ο άνδρας που συμβάλλει οικονομικά στη βελτίωση του εισοδήματος της οικογένειας. Αυτή η κατάσταση επιφέρει συγκρούσεις στην οικογένεια, καθότι ο άνδρας προσπαθεί να διατηρήσει τη θέση του πατριάρχη στην οικογένεια, πράγμα που τις περισσότερες φορές δεν είναι δυνατό. Βέβαια ο κύριος παράγοντας που οδηγεί τη γυναίκα σ' αυτή τη διαδικασία χειραφέτησης δεν είναι το νέο πρότυπο της γυναίκας που συναντά στο γερμανικό χώρο, αλλά κυρίως η οικονομική ανεξαρτησία της γυναίκας. Εκτός τούτου, στο νέο χώρο μειώνεται σημαντικά ο κοινωνικός έλεγχος που ασκούσε μέχρι τώρα ο κοινωνικός περίγυρος της μετανάστριας (κοινωνία του χωριού), πράγμα που παρέχει στη γυναίκα μεγαλύτερες δυνατότητες αυτοπραγμάτωσης²⁰⁸».

Η ευρύτατη διασπορά των Ελλήνων ομογενών ανέρχεται περίπου σε 5 εκατομμύρια. Η διαρκής μεταβολή των συνθηκών σε παγκόσμιο επίπεδο δημιουργεί μια συνεχή παλιννόστηση προς το εθνικό κέντρο και χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία²⁰⁹.

2.4.3. Τα χαρακτηριστικά της οικογένειας των αλλοδαπών

«Η πλειοψηφία των αλλοδαπών οικογενειών παραμένουν προσανατολισμένες στις αξίες και τις παραδόσεις της πατρίδας τους, αδιαφορώντας για την κοινωνική αλλαγή που πραγματοποιείται τόσο στη νέα όσο και στην παλιά πατρίδα τους. Ενώ οι γονείς αναβάλλουν συνεχώς την «μόνιμη» επιστροφή στην πατρίδα, τα παιδιά μεγαλώνουν σε μια συγκεχυμένη κατάσταση. [...] Ταυτόχρονα τα παιδιά δεν μπορούν να αποφύγουν την επίδραση του νέου περιβάλλοντος και μεταφέρουν τις αξίες και το πολιτισμικό σύστημα του κοινωνικού τους περιγύρου στην οικογένεια. Η εν λόγω σύγκρουση δημιουργεί συχνά ανασφάλεια στους γονείς, οι οποίοι συχνά αντιδρούν απότομα και απαιτούν τυφλή υποταγή των παιδιών στη θέληση των γονέων τους, πράγμα που μπορεί να οδηγήσει είτε στην άκριτη προσαρμογή των παιδιών στο σύστημα αξιών της οικογένειας ή στην εγκατάλειψη της οικογενειακής κατοικίας εκ μέρους των παιδιών²¹⁰».

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι «οι αλλοδαποί μαθητές στη χώρα μας προέρχονται, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, από κράτη των οποίων το κοινωνικό και πολιτικό σύστημα έδινε προτεραιότητα στην κρατική παρέμβαση στα μείζονα κοινωνικά θέματα, όπως η παιδεία, η υγεία κ.λπ. Για τους μαθητές αυτούς όπως και για τους γονείς τους ήταν, στην αρχή τουλάχιστον, αυτονόητο ότι για τα πάντα

²⁰⁷ Μισέλ, Α. (1993). *Κοινωνιολογία της Οικογένειας και του γάμου*, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 282-292.

²⁰⁸ Ζωγράφου, Α. (1997). *Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα*, Πάτρα: Τ.Ε.Ι. Πάτρας, σ. 34.

²⁰⁹ Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας – Η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, σ.σ. 10-11.

²¹⁰ Ζωγράφου, Α. (1997). *Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα*, Πάτρα: Τ.Ε.Ι. Πάτρας, σ.σ. 34-35.

νοιάζεται ή θα έπρεπε να νοιάζεται το κράτος. Αυτή η αλλαγή νοοτροπίας, που διήρκεσε περίπου μία δεκαετία, ήταν αρκετή για να δημιουργηθεί το στερεότυπο του αδιάφορου αλλοδαπού γονέα ή του μαθητή δίχως κίνητρα. Τώρα διαπιστώνουμε ότι τα πράγματα είναι διαφορετικά. Δεν επρόκειτο για αδιαφορία αλλά για διαφορετική νοοτροπία²¹¹».

Τέλος, σύμφωνα με τους Τσαμπαρλή-Κιτσαρά και Κασσέρη²¹², «η προσαρμογή των μεταναστών είναι ένα περίπλοκο και πολυεδρικό φαινόμενο που απασχόλησε πολύ τους ερευνητές. Τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά μιας ομάδας μετριάζουν τα επακόλουθα της μετανάστευσης, βάζοντας τη σφραγίδα τους όχι μόνο πάνω στις διαδικασίες της κοινωνικής προσαρμογής, αλλά και στο σχηματισμό της αυτοεικόνας. Ως αποτέλεσμα, η μετανάστευση μπορεί να οδηγήσει σε ένα βαθμό βιώσιμων κοινωνικών αντιδράσεων όπως τη σύγκρουση, την ένταξη, τον επιπολιτισμό την αφομοίωση ή τη διαφοροποίηση και μπορεί επίσης να επηρεάσει την προσωπικότητα».

2.4.4. Τα χαρακτηριστικά της οικογένειας των Τσιγγάνων

«Τα χαρακτηριστικά της πατροπλευρικής οργάνωσης και της αρρενογονικής ιδεολογίας είναι πολύ έντονα στην τσιγγάνικη κοινωνία: ανδροπατροτοπική εγκατάσταση στο γάμο, έμφαση στην πατρική γραμμή συγγένειας, έλεγχος αγνότητας, διακρίσεις υπέρ των αρσενικών παιδιών κ.λπ. [...] Ο γάμος, γεγονός σημαντικό που εξασφαλίζει την συνέχεια της ομάδας αλλά και την επίτευξη συμμαχιών εφ' όρου ζωής μεταξύ δύο εκτεταμένων οικογενειών, επισφραγίζεται με ιδιαίτερα πλούσιο εθμικό τελετουργικό και μεγάλο γλέντι, όπου προβάλλονται τα κυρίαρχα τσιγγάνικα πολιτισμικά σύμβολα, δεδομένου μάλιστα ότι κατά κανόνα ισχύει η αρχή της “εθνικής ενδογαμίας”. Είναι ο κατεξοχήν χώρος όπου ανασυγκροτείται η οικογένεια και η γενιά αλλά και ο χώρος αναπαραγωγής της ιδεολογίας, αφού εδώ μούνται, ιδιαίτερα οι νεότεροι, στους άγραφους κώδικες αξιών και κανόνων συμπεριφοράς της ευρύτερης τσιγγάνικης κοινότητας. [...] Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της τσιγγάνικης κοινωνίας είναι το ότι, σε αντίθεση με τις έντονες κατά φύλα διακρίσεις, παρατηρείται πλήρης σχεδόν απουσία διακρίσεων κατά ηλικία. Τα παιδιά κοινωνικοποιούνται πρώιμα και χωρίς καταναγκαστικούς περιορισμούς – πέρα από μια διακριτική επαγρύπνηση που αφορά την ασφάλειά τους – τόσο στον οικιακό χώρο όσο και στον ασφαλή, λόγω των επιλεγμένων και κατάλληλων γειτνιάσεων, δημόσιο χώρο του οικισμού. Συμμετέχοντας ανεμπόδιστα στην κοινωνική ζωή και στα ταξίδια τα παιδιά εκπαιδεύονται, διδάσκονται τις οικονομικές δραστηριότητες στις οποίες θα επιδοθούν καθώς και τους κώδικες επικοινωνίας μέσα στα ενδοοικογενειακά και άλλα δίκτυα και από νωρίς αναλαμβάνουν τους ρόλους για τους οποίους προορίζονται. [...] Οι βασικές αυτές δομές της τσιγγάνικης κοινωνίας διαταράσσονται κατά την διαδικασία εδραιοποίησης και εξαστικοποίησής τους. Η κατοικία γίνεται παράγοντας αποφασιστικής σημασίας. Για εκείνους που επιλέγουν να εγκατασταθούν σε αστικές συνοικίες, η κοινωνική οργάνωση χάνεται, τα σόγια διαλύονται και παύουν να αποτελούν σημείο αναφοράς, χάνοντας τη δυνατότητα κοινωνικοποίησης και ελέγχου των ατόμων. Όσοι, επιδιώκοντας να διατηρήσουν τη συνοχή της ομάδας, επιλέγουν ως τόπο εγκατάστασης τις υποβαθμισμένες περιαστικές παριοχές και τα κάμπινγκ, γρήγορα

²¹¹ Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο – από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 56.

²¹² Τσαμπαρλή-Κιτσαρά, Α., Κασσέρης, Μ. (2004). «Αυτοεκτίμηση/ Αυτοαντίληψη μαθητών από οικογένεια προσφύγων – Η περίπτωση των Ποντίων μαθητών από την πρώην Ε.Σ.Σ.Δ.» στο: Γεωργιογιάννης, Π. (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Τόμος Ι*. Πρακτικά 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 18-20 Ιουνίου 2004), Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις, σ. 118.

γκετοποιούνται και περιπίπτουν στις συνθήκες του πιο σκληρού κοινωνικού αποκλεισμού²¹³».

Επίσης, οι Τερζοπούλου και Γεωργίου²¹⁴, αναφέρουν ότι ένα από τα χαρακτηριστικά της τσιγγάνικης ζωής, και άρα και της τσιγγάνικης οικογένειας, «είναι η μη μόνιμη εγκατάσταση. Ακόμα κι όταν η εγκατάσταση έχει συμβεί δεν δημιουργεί την αίσθηση του οριστικού και τετελεσμένου. Ο νομαδισμός, ως ιδεολογία μάλλον παρά ως πραγματικότητα, σφραγίζει την κάθε εκδήλωση της ζωής των Τσιγγάνων και έχει την εμφανέστερη επίπτωση στη μορφολογία της κατοικίας και τον τρόπο κατοίκησης. Όποιος κι αν είναι ο τύπος της διαβίωσής τους, και ανεξάρτητα από τον παράγοντα φτώχεια, αυτός αποπνέει την αίσθηση της προσωρινότητας».

Τέλος, κάποια από τα χαρακτηριστικά του αξιακού συστήματος των Τσιγγάνων είναι η συλλογικότητα, η προφορικότητα της παράδοσης, ο νομαδισμός, η ευρεία οικογένεια, οι γαμήλιες στρατηγικές με βάση την πατρική συγγένεια, τα πολυθόρυβα γλέντια και οι παραδοσιακές στολές²¹⁵. «Αυτό που τους ξεχωρίζει είναι η επιμονή τους να μην εγκαταλείπουν τις προβιομηχανικές δομές του πολιτισμού τους, προτείνοντας ίσως άθελά τους μια ξεχασμένη λύση μπροστά στην αποτυχία όλων των δικών μας μοντέρνων συστημάτων²¹⁶».

2.4.5. Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η ελληνική οικογένεια είναι πατριαρχική, όμως στην εποχή μας τείνει η γυναίκα να απαρνιέται τον παραδοσιακό ρόλο της και ο άντρας να χάνει λίγο από την εξουσία του. Όσο για την οικογένεια των Ελλήνων του εξωτερικού, η γυναίκα αρχίζει να χειραφετείται και να μεταφέρει στο σπίτι το τοπικό πρότυπο γυναίκας, και ο άνδρας προσπαθεί να διατηρήσει την εξουσία του. Οι γονείς των αλλοδαπών οικογενειών φαίνεται να επιδιώκουν τη προσκόλληση στις αξίες και παραδόσεις της χώρας τους, ενώ τα παιδιά τους μεταφέρουν στην οικογένεια το πολιτισμικό σύστημα του κοινωνικού τους περίγυρου· και αυτό φέρνει τη σύγκρουση μεταξύ τους και ζημιώνονται οι οικογενειακές σχέσεις. Τέλος, η τσιγγάνικη οικογένεια εκτός από πατριαρχική, φαίνεται και να έχει ισχυρές οικογενειακές σχέσεις.

2.5. Υπόθεση

Η πρώτη μας υπόθεση είναι το ότι όλοι οι μαθητές έχουν καλές οικογενειακές σχέσεις με τη διαφορά ότι οι αλλοδαποί μαθητές «υστερούν» σε ό,τι σχετίζεται με την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους, σε αντίθεση με τους Έλληνες μαθητές. Μια δεύτερη υπόθεση είναι ότι για όλους τους μαθητές είναι εξίσου σημαντικές οι καλές οικογενειακές σχέσεις.

Επιπροσθέτως, μια άλλη υπόθεση της έρευνάς μας θα μπορούσε να είναι πως το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που τηρούν τις ηθικές αξίες είναι Έλληνες. Τέλος, υποθέτουμε πως το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που δε σέβονται τις ηθικές αξίες είναι αλλοδαποί.

²¹³ Τερζοπούλου, Μ., Γεωργίου, Γ. (1996). *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα – Ιστορία-Πολιτισμός*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, σ.σ. 17-19.

²¹⁴ Τερζοπούλου, Μ., Γεωργίου, Γ. (1996). *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα – Ιστορία-Πολιτισμός*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, σ.σ. 25-26.

²¹⁵ Τερζοπούλου, Μ., Γεωργίου, Γ. (1996). *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα – Ιστορία-Πολιτισμός*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, σ. 27.

²¹⁶ Τερζοπούλου, Μ., Γεωργίου, Γ. (1996). *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα – Ιστορία-Πολιτισμός*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, σ. 27.

3. Μεθοδολογία έρευνας

3.1. Περιγραφή του δείγματος

Το δείγμα μας είναι καθαρά ευκαιριακό-συμπτωματικό. Αποτελείται από 96 μαθητές της Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου (δηλαδή 10-11 και 11-12 ετών) διαφορετικών εθνικοτήτων. Οι 57 από αυτούς είναι αγόρια (ποσοστό 59,4%) και οι υπόλοιποι 39 είναι κορίτσια (ποσοστό 40,6%). Επίσης, οι 72 από τους 96 μαθητές είναι Έλληνες (ποσοστό 75%) και οι 24 είναι αλλοδαποί (ποσοστό 25%), είτε Έλληνας παλιννοστούντας, είτε Έλληνας Τσιγγάνος, είτε μετανάστης. Επιλέξαμε μαθητές αυτών των τάξεων, για να έχει διαμορφωθεί, έστω εν μέρει, η προσωπικότητά τους.

3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Για την έρευνα αυτή κατασκευάσαμε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο περιλαμβάνει ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής της κλίμακας Likert με τις εξής διαβαθμίσεις: «Καθόλου», «Ελάχιστα», «Λίγο», «Αρκετά», «Πολύ», «Πάρα Πολύ». Λευκό αντίγραφο του ερωτηματολογίου αυτού υπάρχει στο παράρτημα.

3.3. Τρόπος ανάλυσης δεδομένων

Μοιράσαμε ερωτηματολόγια σε ένα τμήμα Ε΄ τάξης και σε ένα τμήμα Στ΄ τάξης του 7^{ου} Δημοτικού Σχολείου Πατρών, σε ένα τμήμα Ε΄ τάξης και σε δύο τμήματα Στ΄ τάξης του 11^{ου} Δημοτικού Σχολείου Πατρών, σε δύο τμήματα Στ΄ τάξης του 15^{ου} Δημοτικού Σχολείου Πατρών και σε ένα τμήμα Ε΄ τάξης του 17^{ου} Δημοτικού Σχολείου Πατρών.

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί το 1^ο μέρος «**Οικογενειακές Σχέσεις και Ηθικές Αξίες**» της «**Κλίμακας Πολιτισμικής Διαμεσολαβητικής Υποκειμενικοποίησης και Υποκειμενικότητας για πολιτισμικές ομάδες στο ελληνικό σχολείο**»²¹⁷ με επιστημονικό υπεύθυνο τον Καθηγητή Παντελή Γεωργογιάννη. Η έρευνα αυτή αποτελεί, επομένως, ένα τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας που αφορά την πολιτισμική υποκειμενικοποίηση και τη διαμόρφωση της υποκειμενικότητας ως αποτέλεσμα της συνύπαρξης Ελλήνων και Αλλοδαπών μαθητών.

Αφού ζητήσαμε την άδεια των διευθυντών των παραπάνω σχολείων, διακόψαμε το μάθημα και εξηγήσαμε στους μαθητές περί τίνος πρόκειται και ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δε σχετίζεται με βαθμολόγηση. Η συμπλήρωση έγινε παρουσία μας και τους ζητήσαμε να είναι ειλικρινείς στις απαντήσεις τους. Η διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ήταν 10-15 λεπτά. Μετά τη συμπλήρωσή τους έγινε η αποκωδικοποίησή τους και ακολούθησε η στατιστική ανάλυση των πληροφοριών. Η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS.

²¹⁷ Βλέπε παράρτημα σελ. 134.

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

4.1. Περίληψη

Φαίνεται ότι οι μαθητές στο σύνολό τους αγαπούν τα αδέρφια τους, αλλά και νιώθουν ότι τους αγαπούν οι γονείς τους. Επίσης, είναι σημαντικότερο για τους μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου να εγκρίνουν οι γονείς τους φίλους τους, παρά για τους μαθητές της Στ΄ τάξης. Ακόμη, οι μαθητές, είτε Έλληνες είναι είτε αλλοδαποί, δηλώνουν ότι τους συμβουλεύουν πάρα πολύ οι γονείς τους και ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό για αυτούς να τους αγαπούν τα αδέρφια τους. σχεδόν όλοι είναι υπέρ των δώρων μεταξύ της οικογένειας, όμως όχι το ίδιο και για τις δουλειές του σπιτιού. Η πλειοψηφία των μαθητών απαντά ότι είναι πολύ ευγενικοί με τους γονείς, το δάσκαλό, αλλά και τους μεγαλύτερους τους. Τέλος, φαίνεται να υποστηρίζουν την αλήθεια, να σηκώνονται στο λεωφορείο για να καθίσει κάποιος που έχει ανάγκη, και να συμμορφώνονται με τις υποδείξεις του δασκάλου.

4.2. Εισαγωγή

Στα πλαίσια της έρευνας επιδιώχθηκε να διερευνηθούν οι συμπεριφορές και αντιλήψεις των Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου όσον αφορά τις οικογενειακές σχέσεις και τις ηθικές αξίες. Η ανάλυση έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα ανάλυσης δεδομένων SPSS και επιλέχθηκαν οι πίνακες που είχαν μεγαλύτερη στατιστική αξία. Οι πίνακες που θα παρουσιαστούν χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες: 1) οικογενειακές σχέσεις, με υποκατηγορίες τις: α) παραδείγματα καλών οικογενειακών σχέσεων και β) η αξία των καλών οικογενειακών σχέσεων για τον/την μαθητή/μαθήτρια. 2) ηθικές αξίες, με υποκατηγορίες τις: α) παραδείγματα τήρησης των ηθικών αξιών και β) παραδείγματα μη τήρησης των ηθικών αξιών. Αξίζει να σημειώσουμε ότι αναλύσαμε τα δεδομένα βάσει τριών μεταβλητών: φύλο (αγόρι-κορίτσι), εθνικότητα (Έλληνας-άλλη εθνικότητα) και τάξη (Ε΄-Στ΄ τάξη Δημοτικού).

4.3. Αποτελέσματα

4.3.1. Οικογενειακές Σχέσεις

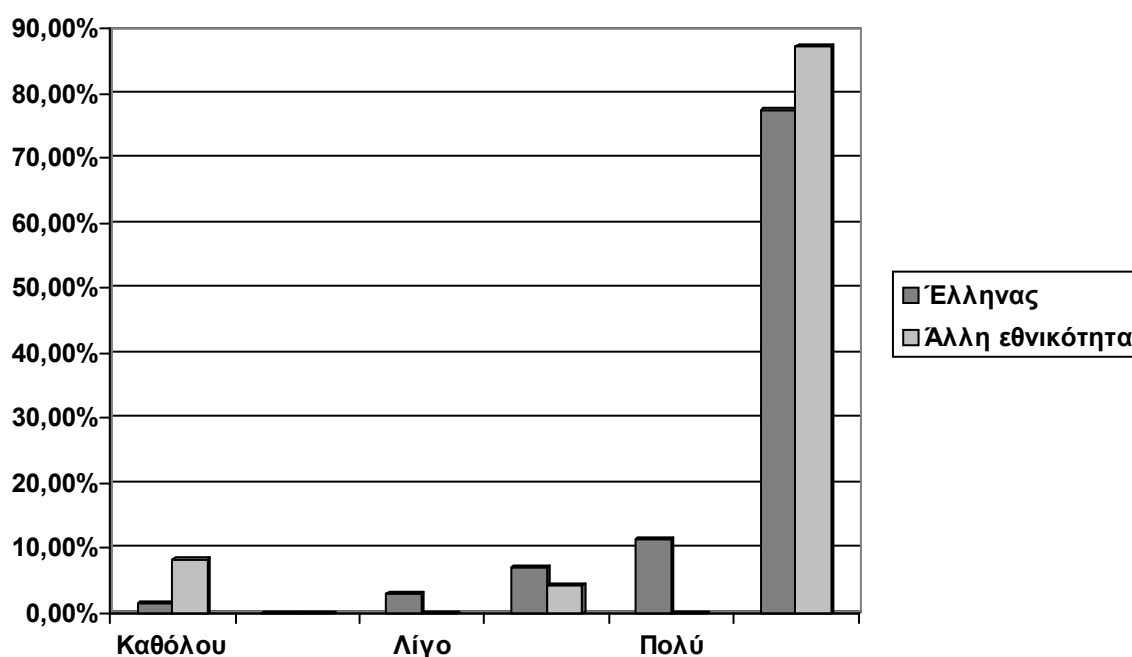
4.3.1.1. Σχέσεις σε ελληνική και οικογένεια αλλοδαπών

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αναφέρονται στα παραδείγματα καλών οικογενειακών σχέσεων είναι είκοσι και δείχνουν καθαρά τις σχέσεις των μαθητών με την οικογένειά τους στην καθημερινότητά τους. Εμείς, όμως, παρουσιάζουμε 20 πίνακες συνοδευόμενους από το διάγραμμα και το κείμενό τους.

Πίνακας 1: Σχέσεις μεταξύ αδελφών σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνας	1,4%	0,0%	2,8%	7,0%	11,3%	77,5%
Άλλη εθνικότητα	8,3%	0,0%	0,0%	4,2%	0,0%	87,5%
Σύνολο	3,2%	0,0%	2,1%	6,3%	8,4%	80,0%

Γράφημα 1: Σχέσεις μεταξύ αδελφών σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

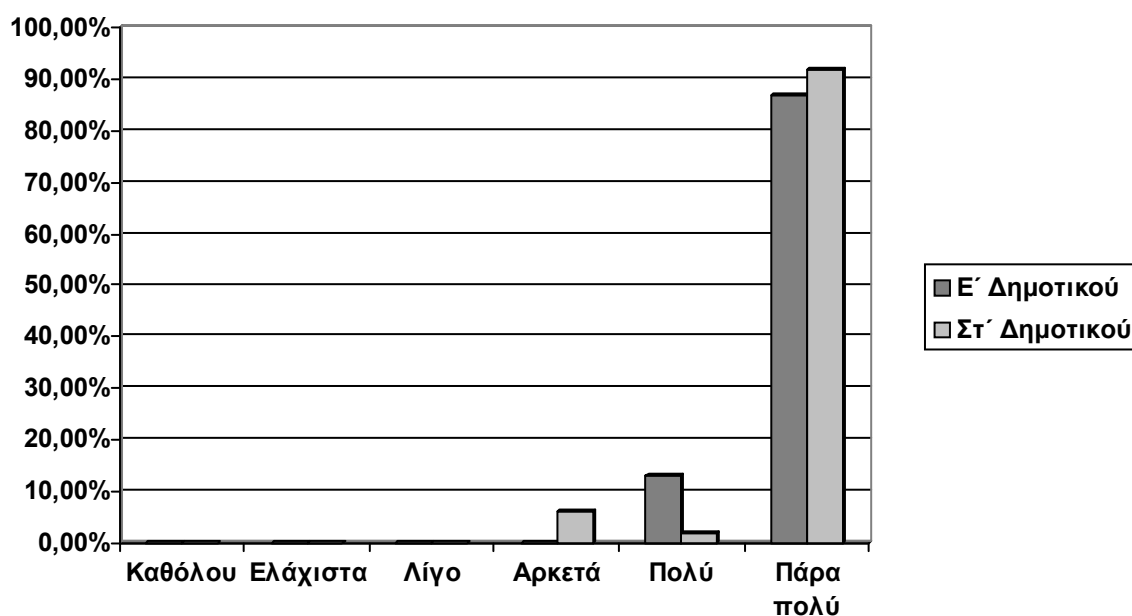


Στον πίνακα 1 παρατηρούμε ότι το 77,5% των Ελλήνων αγαπάει «πάρα πολύ» τα αδέρφια του, ποσοστό μικρότερο από αυτό των αλλοδαπών (87,5%). Από τους άλλης εθνικότητας ερωτηθέντες το 8,3% δηλώνει ότι δεν τα αγαπάει «καθόλου» και από τους Έλληνες το 1,4% συμφωνεί με αυτήν την άποψη. «Αρκετά» αγαπούν τα αδέρφια τους οι Έλληνες και οι αλλοδαποί με ποσοστά 7% και 4,2% αντίστοιχα. «Λίγο» δηλώνει το 2,8% των Ελλήνων.

Πίνακας 2: Η αντίληψη των μαθητών για τα συναισθήματα των γονιών τους ανάλογα με την τάξη.

Διαβαθμίσεις Τάξη	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ε΄ Δημοτικού	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	13,0%	87,0%
Στ΄ Δημοτικού	0,0%	0,0%	0,0%	6,1%	2,0%	91,8%
Σύνολο	0,0%	0,0%	0,0%	4,2%	5,6%	90,3%

Γράφημα 2: Η αντίληψη των μαθητών για τα συναισθήματα των γονιών τους ανάλογα με την τάξη.

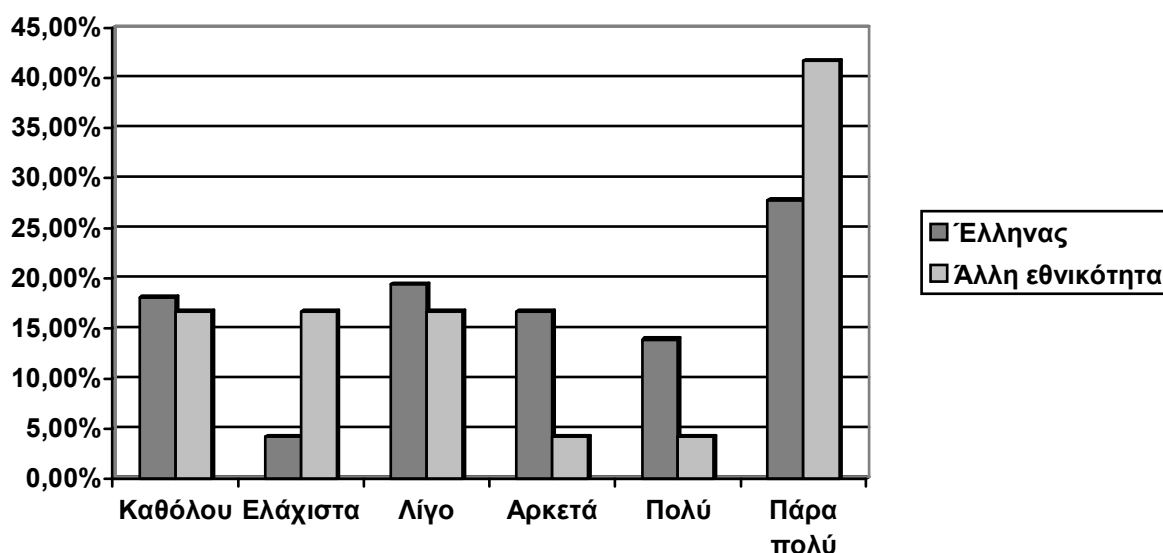


Παρατηρώντας τον πίνακα 2, αυτό που κεντρίζει από την αρχή το ενδιαφέρον είναι ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης δημοτικού απαντά πως οι γονείς τους τους αγαπούν «πάρα πολύ» (87% και 91,8% αντίστοιχα). Το αμέσως επόμενο ποσοστό της Ε΄ τάξης (13%) δηλώνει «πολύ» ενώ το αμέσως επόμενο ποσοστό της ΣΤ΄ τάξης δηλώνει «αρκετά». Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας από τους ερωτηθέντες δεν απάντησε «καθόλου», «ελάχιστα» και «λίγο».

Πίνακας 3: Εμπιστοσύνη των μυστικών των μαθητών στους γονείς τους σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα	Διαβαθμίσεις					
	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνας	18,1%	4,2%	19,4%	16,7%	13,9%	27,8%
Άλλη εθνικότητα	16,7%	16,7%	16,7%	4,2%	4,2%	41,7%
Σύνολο	17,7%	7,3%	18,8%	13,5%	11,5%	31,3%

Γράφημα 3: Εμπιστοσύνη των μυστικών των μαθητών στους γονείς τους σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

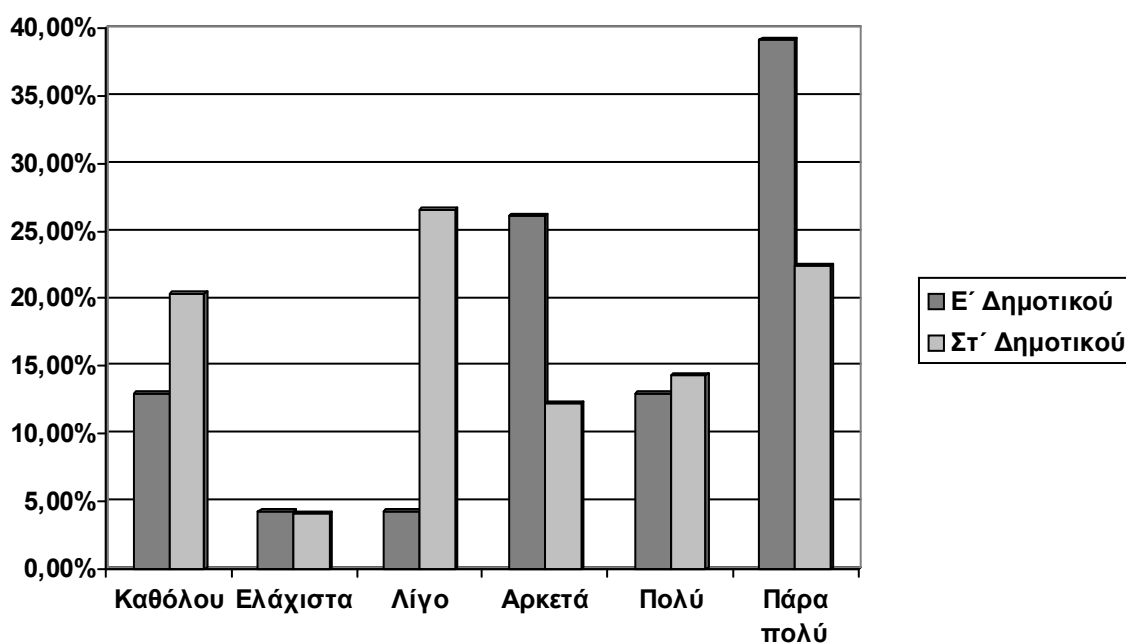


Ο πίνακας 3 δείχνει ότι το 27,8% των Ελλήνων εμπιστεύονται «πάρα πολύ» τα μυστικά στους γονείς τους ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους αλλοδαπούς είναι 41,7%. Το 19,4% των Ελλήνων και το 16,7% άλλης εθνικότητας τα εμπιστεύονται «λίγο». «Καθόλου» δηλώνει το 18,1% και 16,7% των Ελλήνων και αλλοδαπών αντίστοιχα. Οι Έλληνες σε μικρότερο ποσοστό από τους αλλοδαπούς εμπιστεύονται «ελάχιστα» τα μυστικά τους (4,2% και 16,7% αντίστοιχα), ενώ το 4,2% άλλης εθνικότητας τα εμπιστεύονται «πολύ» με τους Έλληνες να συμφωνούν σε ποσοστό 13,9%.

Πίνακας 4: Εμπιστοσύνη των μυστικών των μαθητών στους γονείς τους ανά τάξη.

Διαβαθμίσεις Τάξη	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ε΄ Δημοτικού	13,0%	4,3%	4,3%	26,1%	13,0%	39,1%
Στ΄ Δημοτικού	20,4%	4,1%	26,5%	12,2%	14,3%	22,4%
Σύνολο	18,1%	4,2%	19,4%	16,7%	13,9%	27,8%

Γράφημα 4: Εμπιστοσύνη των μυστικών των μαθητών στους γονείς τους ανά τάξη.

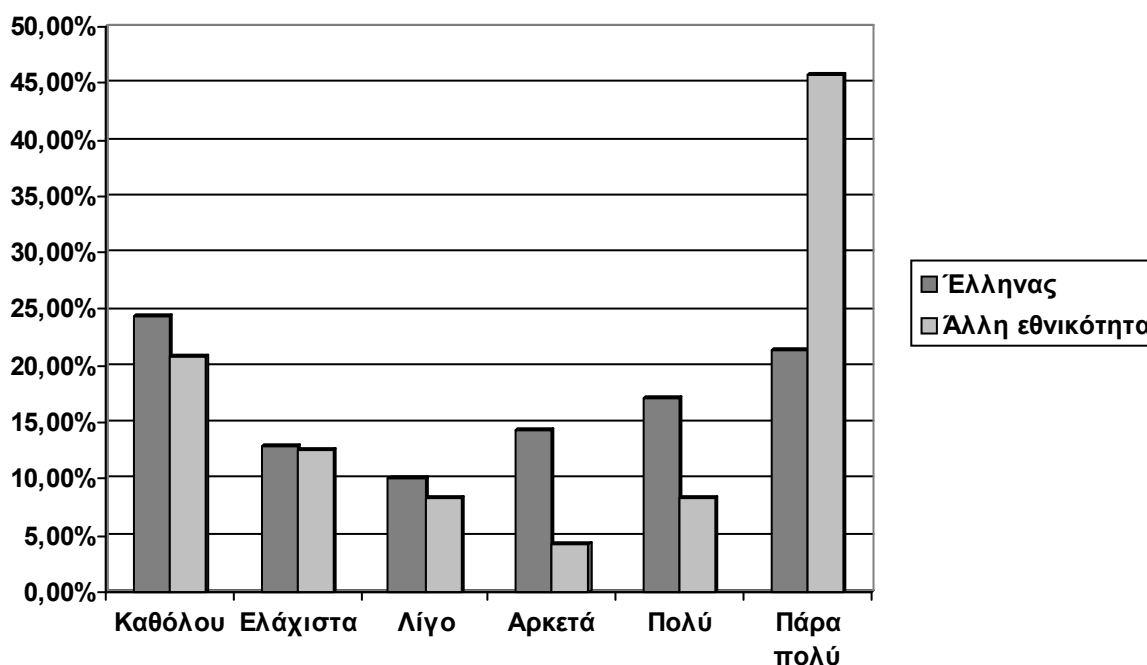


Στον πίνακα 4, το 39,1% των μαθητών της Ε΄ τάξης εμπιστεύεται «πάρα πολύ» τα μυστικά του στους γονείς του, ποσοστό μεγαλύτερο από αυτό της ΣΤ΄ τάξης (22,4%). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το αμέσως επόμενο ποσοστό της ΣΤ΄ τάξης (20,4%) δηλώνει «καθόλου» ενώ το αμέσως επόμενο ποσοστό της Ε΄ τάξης δηλώνει «αρκετά». Περίπου ίδιο είναι και το ποσοστό και των δύο τάξεων που απαντά «ελάχιστα» (4,3% για την Ε΄ τάξη και 4,1% για την ΣΤ΄ τάξη).

Πίνακας 5: Εμπιστοσύνη των μυστικών των μαθητών στα αδέρφια τους σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Έλληνας	24,3%	12,9%	10,0%	14,3%	17,1%
Άλλη εθνικότητα	20,8%	12,5%	8,3%	4,2%	8,3%	45,8%
Σύνολο	23,4%	12,8%	9,6%	11,7%	14,9%	27,7%

Γράφημα 5: Εμπιστοσύνη των μυστικών των μαθητών στα αδέρφια τους σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

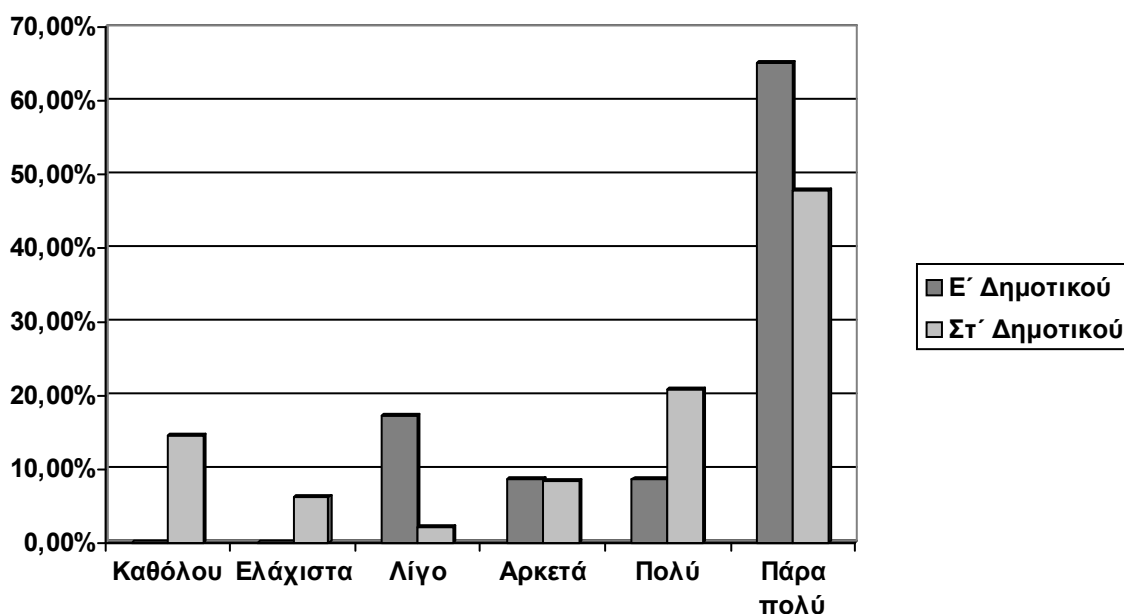


Συνεχίζοντας, στον πίνακα 5 οι αλλοδαποί σε ποσοστό μεγαλύτερο από τους Έλληνες εμπιστεύονται «πάρα πολύ» τα μυστικά τους στα αδέρφια τους (45,8% και 21,4% αντίστοιχα). Το αμέσως επόμενο ποσοστό των Ελλήνων (24,3%) δηλώνει «καθόλου» και το 20,8% άλλης εθνικότητας συμφωνεί μαζί τους. Μικρότερο είναι το ποσοστό των αλλοδαπών που εμπιστεύονται «λίγο» (8,3%) και «αρκετά» (4,2%) από αυτό των Ελλήνων (10% και 14,3% αντίστοιχα). Τέλος, Έλληνες και αλλοδαποί σχεδόν συμφωνούν στο ότι εμπιστεύονται «ελάχιστα» τα μυστικά τους στα αδέρφια τους (12,9% και 12,5% αντίστοιχα).

Πίνακας 6: Έγκριση των φίλων από τους γονείς ανά τάξη.

Διαβαθμίσεις Τάξη	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ε΄ Δημοτικού	0,0%	0,0%	17,4%	8,7%	8,7%	65,2%
Στ΄ Δημοτικού	14,6%	6,3%	2,1%	8,3%	20,8%	47,9%
Σύνολο	9,9%	4,2%	7,0%	8,5%	16,9%	53,5%

Γράφημα 6: Έγκριση των φίλων από τους γονείς ανά τάξη.

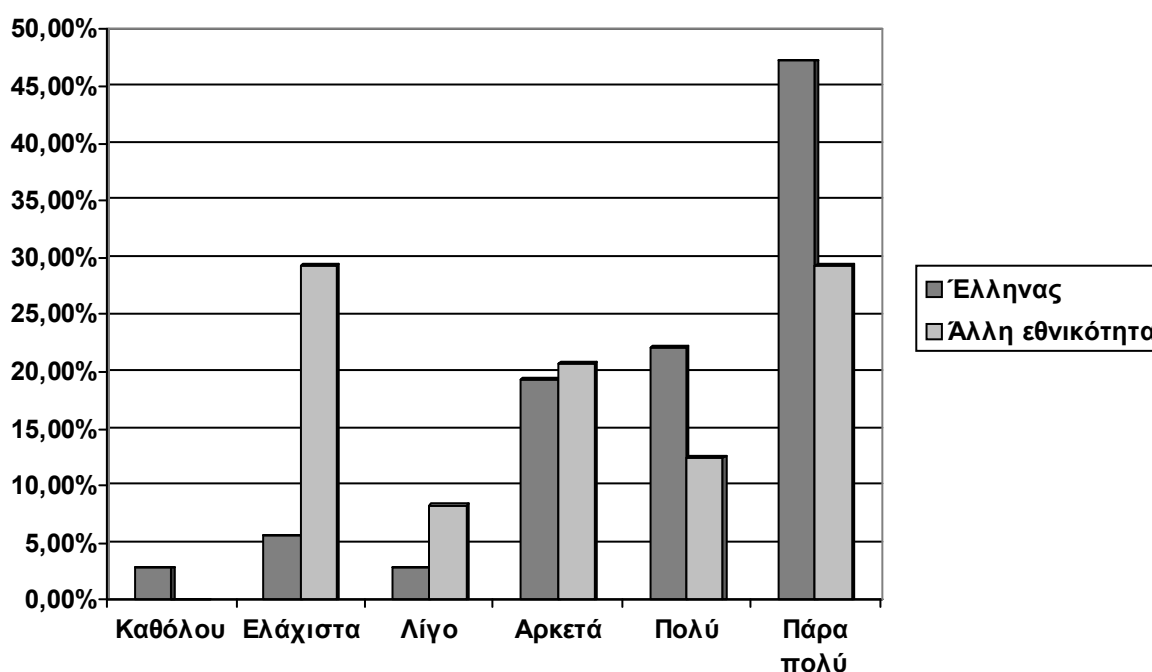


Στον παραπάνω πίνακα, το 65,2% των μαθητών της Ε΄ τάξης και το 47,9% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης δηλώνουν ότι οι γονείς τους εγκρίνουν τους φίλους τους «πάρα πολύ». Από την Ε΄ τάξη, το 17,4% δηλώνει «λίγο» και το 8,7% «αρκετά» και «πολύ». Το αμέσως επόμενο ποσοστό της ΣΤ΄ τάξης απαντά «πολύ». Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το 14,6% της ΣΤ΄ τάξης δηλώνει ότι οι γονείς τους δεν εγκρίνουν τους φίλους τους «καθόλου».

Πίνακας 7: Προσφορά δώρων προς τους γονείς τους σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Έλληνας	2,8%	5,6%	2,8%	19,4%	22,2%
Άλλη εθνικότητα	0,0%	29,2%	8,3%	20,8%	12,5%	29,2%
Σύνολο	2,1%	11,5%	4,2%	19,8%	19,8%	42,7%

Γράφημα 7: Προσφορά δώρων προς τους γονείς τους σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

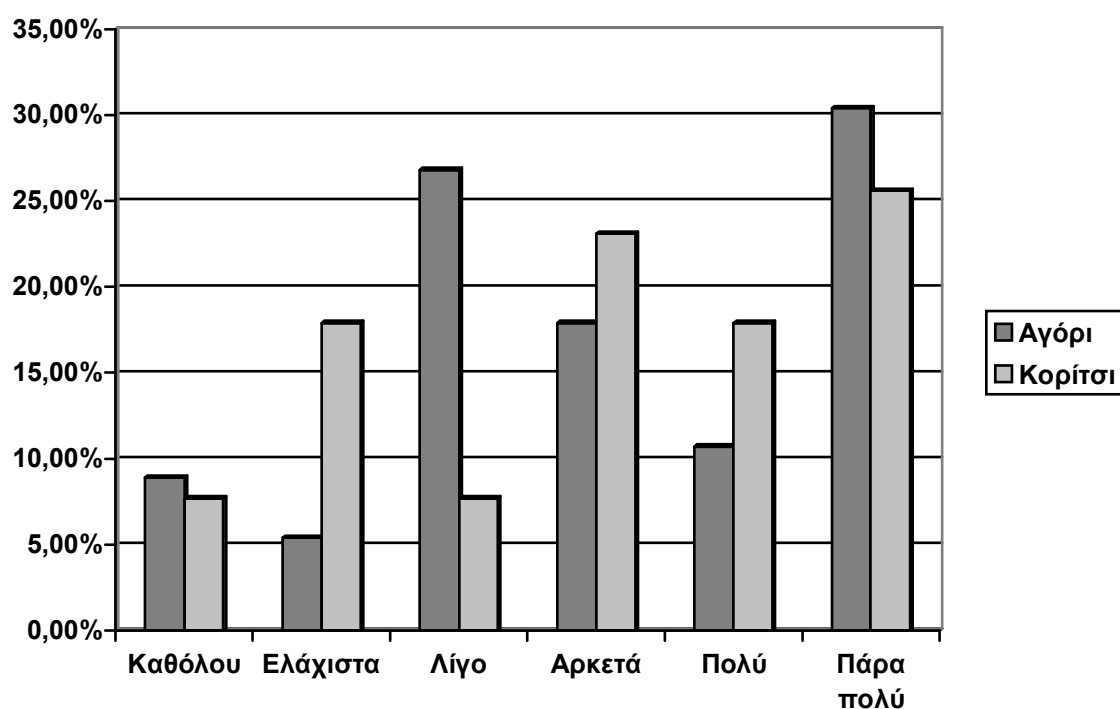


Στον πίνακα 7 παρατηρούμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των Ελλήνων κάνει δώρα στους γονείς του (47,2%) σε αντίθεση με τους αλλοδαπούς (29,2%). «Πολύ» δηλώνει το 22,2% των Ελλήνων και το 12,5% άλλης εθνικότητας ενώ «αρκετά» 19,4% και 20,8% αντίστοιχα. «Λίγο» και «καθόλου» δώρα κάνει το 2,8% των Ελλήνων ενώ το 5,6% «ελάχιστα», ποσοστό μικρότερο από αυτό των αλλοδαπών (29,2%).

Πίνακας 8: Προσφορά δώρων προς τα αδέρφια τους ανάλογα με το φύλο.

Διαβαθμίσεις Φύλο	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Αγόρι	8,9%	5,4%	26,8%	17,9%	10,7%	30,4%
Κορίτσι	7,7%	17,9%	7,7%	23,1%	17,9%	25,6%
Σύνολο	8,4%	10,5%	18,9%	20,0%	13,7%	28,4%

Γράφημα 8: Προσφορά δώρων προς τα αδέρφια τους ανάλογα με το φύλο.

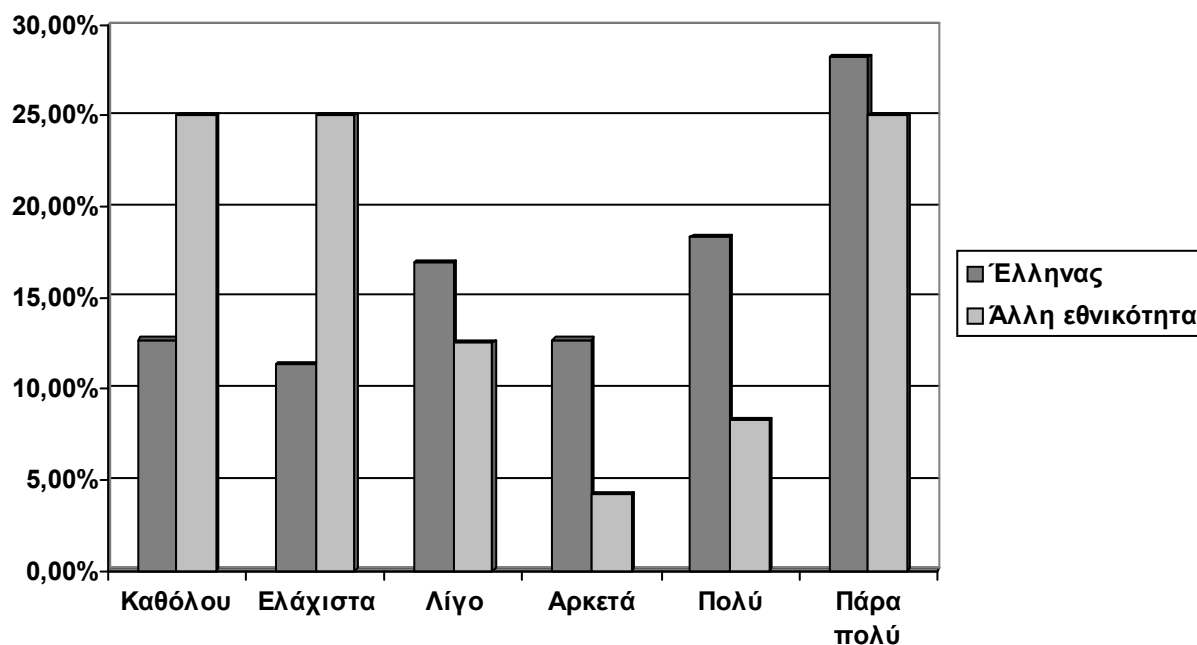


Στον πίνακα 8 φαίνεται ότι το 30,4% των αγοριών και το 25,6% των κοριτσιών κάνουν «πάρα πολύ» δώρα στα αδέρφια τους. Το αμέσως επόμενο ποσοστό των αγοριών 28,6% «λίγο» και το 17,9% «αρκετά», ενώ το 23,1% των κοριτσιών κάνει «αρκετά» και το 17,9% από αυτά «ελάχιστα» και «πολύ».

Πίνακας 9: Προσφορά δώρων από τα αδέρφια τους σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνας	12,7%	11,3%	16,9%	12,7%	18,3%	28,2%
Άλλη εθνικότητα	25,0%	25,0%	12,5%	4,2%	8,3%	25,0%
Σύνολο	15,8%	14,7%	15,8%	10,5%	15,8%	27,4%

Γράφημα 9: Προσφορά δώρων από τα αδέρφια τους σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

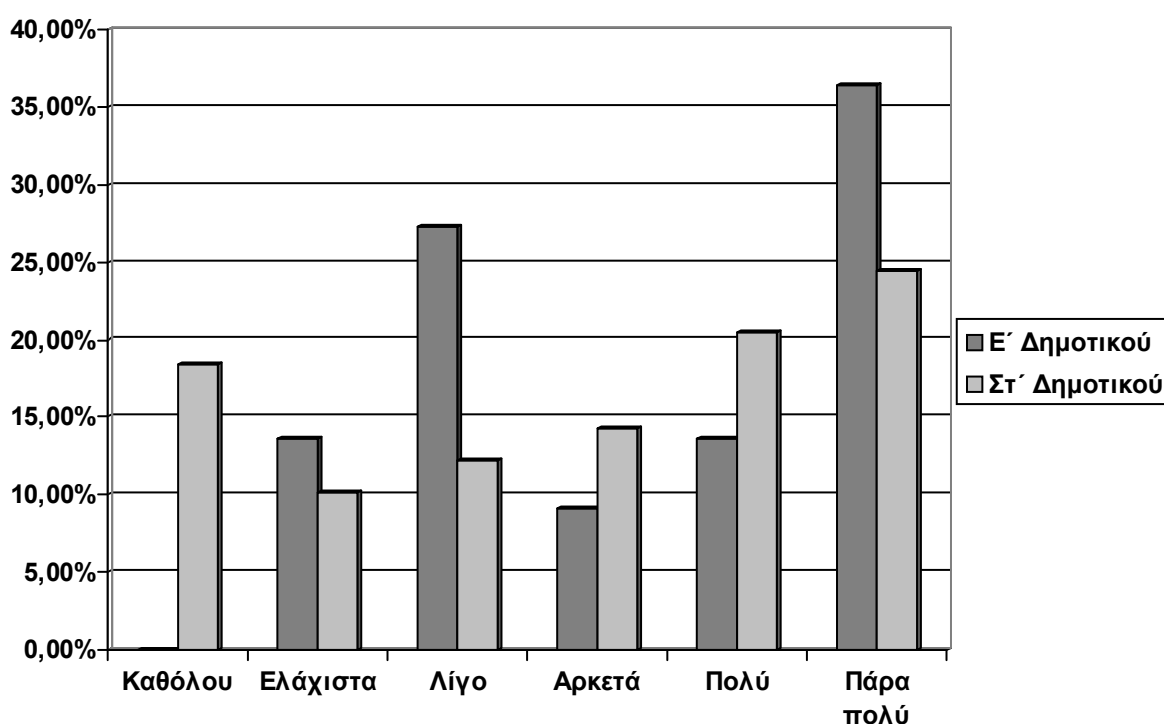


Παραπάνω φαίνεται ότι το 28,2% των Ελλήνων και το 25% των αλλοδαπών παίρνουν «πάρα πολύ» δώρα από τα αδέρφια τους. Στον αντίποδα, το 12,7% των Ελλήνων και το 25% άλλης εθνικότητας δεν παίρνουν «καθόλου». «Αρκετά» δώρα παίρνουν οι Έλληνες σε ποσοστό μεγαλύτερο από αυτό των αλλοδαπών (12,7% και 4,2% αντίστοιχα) ενώ «ελάχιστα» οι Έλληνες σε ποσοστό 11,3% και οι αλλοδαποί σε ποσοστό 25%.

Πίνακας 10: Προσφορά δώρων από τους γονείς τους ανά τάξη.

Διαβαθμίσεις Τάξη	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ε΄ Δημοτικού	0,0%	13,6%	27,3%	9,1%	13,6%	36,4%
Στ΄ Δημοτικού	18,4%	10,2%	12,2%	14,3%	20,4%	24,5%
Σύνολο	12,7%	11,3%	16,9%	12,7%	18,3%	28,2%

Γράφημα 10: Προσφορά δώρων από τους γονείς τους ανά τάξη.

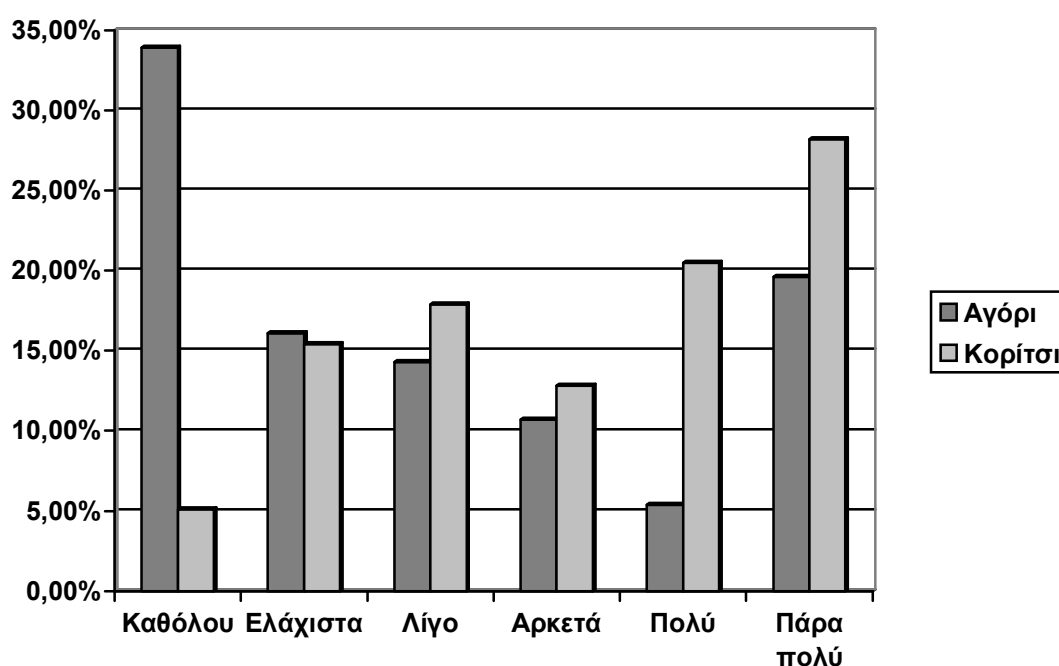


Σύμφωνα με τον πίνακα 10, οι μαθητές της Ε΄ τάξης δημοτικού δέχονται δώρα «πάρα πολύ» σε ποσοστό μεγαλύτερο από αυτό της ΣΤ΄ τάξης (36,4% και 24,5% αντίστοιχα). Το 27,3% από τους μαθητές της Ε΄ τάξης παίρνει δώρα «λίγο» και το 13,6% «ελάχιστα» και «πολύ». Από την ΣΤ΄ τάξη, το 20,4% δέχεται «πολύ» ενώ το 18,4% «καθόλου».

Πίνακας 11: Βοήθεια στο μαγείρεμα ανάλογα με το φύλο.

Διαβαθμίσεις Φύλο	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Αγόρι	33,9%	16,1%	14,3%	10,7%	5,4%	19,6%
Κορίτσι	5,1%	15,4%	17,9%	12,8%	20,5%	28,2%
Σύνολο	22,1%	15,8%	15,8%	11,6%	11,6%	23,2%

Γράφημα 11: Βοήθεια στο μαγείρεμα ανάλογα με το φύλο.

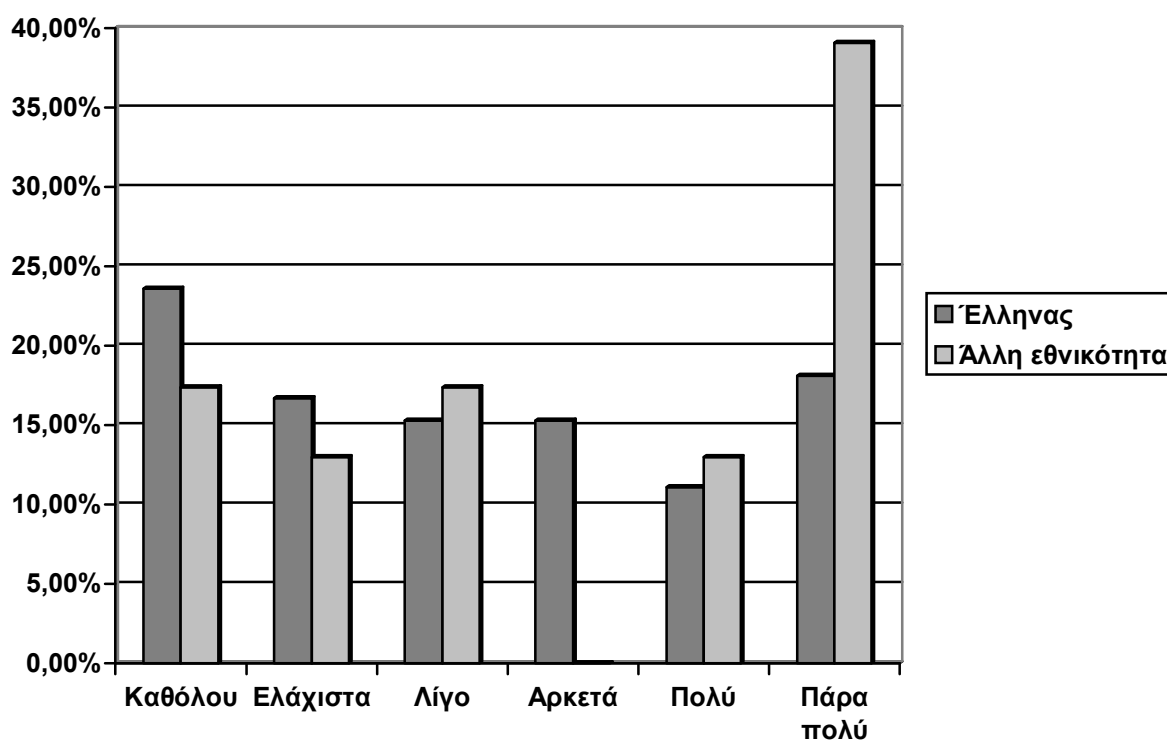


Παρατηρώντας προσεκτικά τον πίνακα διαπιστώνεται ότι το 33,9% των αγοριών δεν βοηθά «καθόλου» τη μαμά του στο μαγείρεμα, ποσοστό πολύ μεγαλύτερο από αυτό των κοριτσιών (5,1%) στο ίδιο ερώτημα. Το 28,2% και το 20,5% των κοριτσιών βοηθάει «πάρα πολύ» και «πολύ» αντίστοιχα, ενώ για τα αγόρια αντίστοιχα έχουμε 19,6% και 5,4%.

Πίνακας 12: Βοήθεια στο μαγείρεμα σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνας	23,6%	16,7%	15,3%	15,3%	11,1%	18,1%
Άλλη εθνικότητα	17,4%	13,0%	17,4%	0,0%	13,0%	39,1%
Σύνολο	22,1%	15,8%	15,8%	11,6%	11,6%	23,2%

Γράφημα 12: Βοήθεια στο μαγείρεμα σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

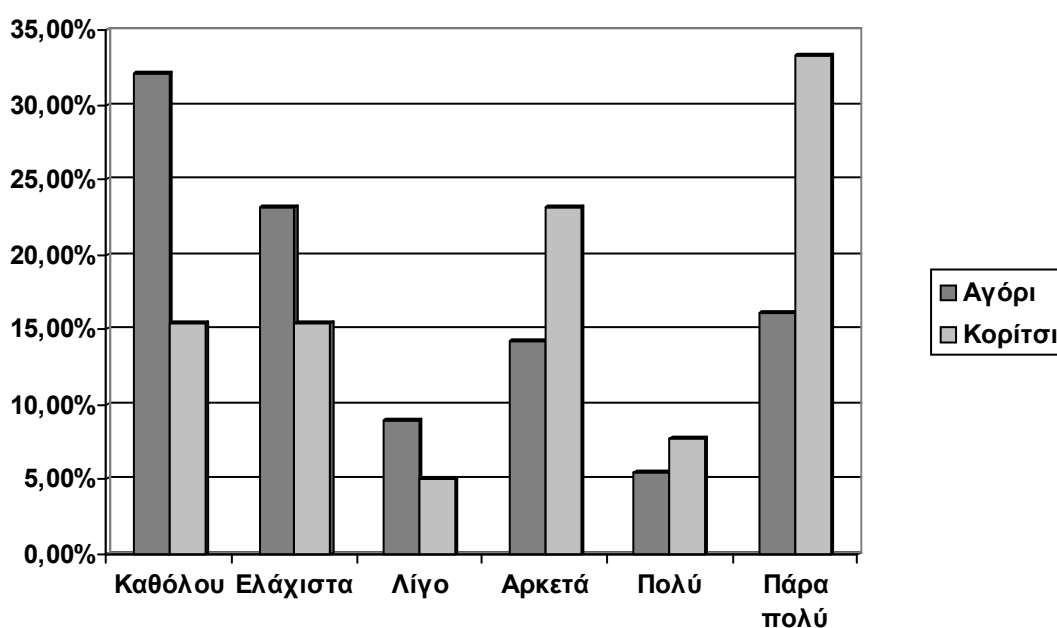


Όπως φαίνεται στον πίνακα 12, περισσότερο οι αλλοδαποί (39,1%) παρά οι Έλληνες (18,1%) ερωτηθέντες βοηθούν «πάρα πολύ» τη μαμά τους στο μαγείρεμα. Σε μεγαλύτερο ποσοστό οι Έλληνες (23,6%) από τους αλλοδαπούς (17,4%) δεν βοηθούν «καθόλου». Από τους Έλληνες, το 15,3% βοηθά «λίγο» και «αρκετά», ενώ από τις άλλες εθνικότητες το 13% βοηθά «ελάχιστα» και «πολύ».

Πίνακας 13: Πλύσιμο των πιάτων ανάλογα με το φύλο.

Διαβαθμίσεις Φύλο	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Αγόρι	32,1%	23,2%	8,9%	14,3%	5,4%	16,1%
Κορίτσι	15,4%	15,4%	5,1%	23,1%	7,7%	33,3%
Σύνολο	25,3%	20,0%	7,4%	17,9%	6,3%	23,2%

Γράφημα 13: Πλύσιμο των πιάτων ανάλογα με το φύλο.

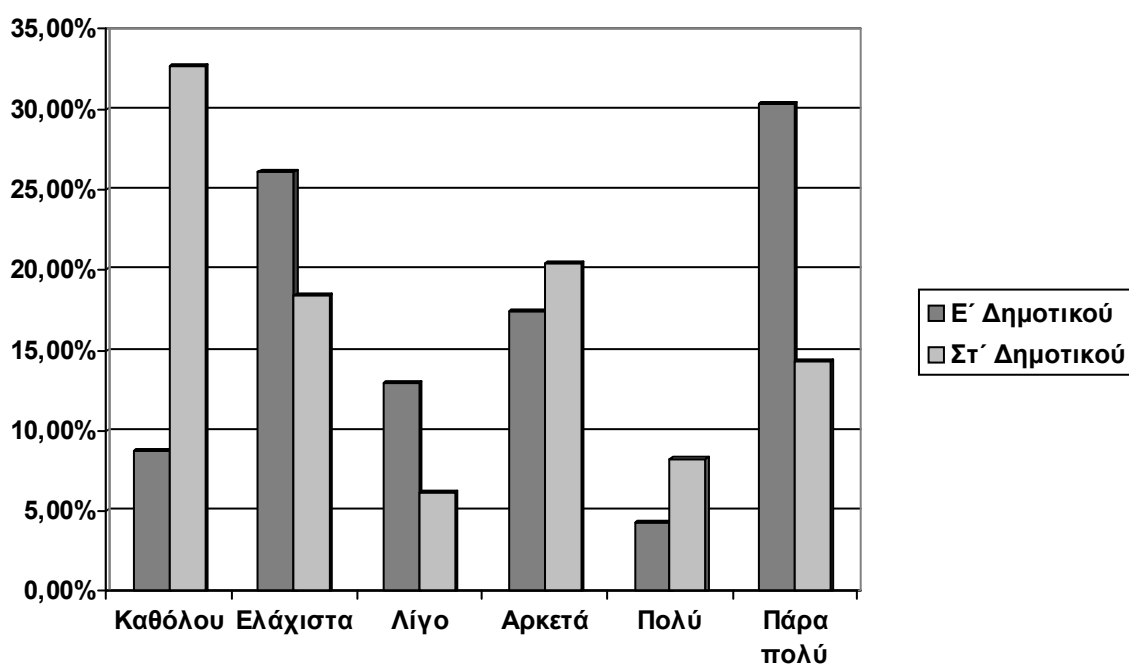


Σύμφωνα με τον πίνακα 13 το ποσοστό των κοριτσιών που πλένει τα πιάτα «πάρα πολύ» είναι σχεδόν διπλάσιο από αυτό των αγοριών (33,3% και 16,1% αντίστοιχα). Σχεδόν διπλάσιο είναι και το ποσοστό των αγοριών που δηλώνουν ότι δεν πλένουν «καθόλου» τα πιάτα από αυτό των κοριτσιών (32,1% και 15,4% αντίστοιχα). «Αρκετά» απαντά τον 23,1% των κοριτσιών και «ελάχιστα» το 23,2% των αγοριών.

Πίνακας 14: Πλύσιμο των πιάτων ανά τάξη.

Διαβαθμίσεις Τάξη	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ε΄ Δημοτικού	8,7%	26,1%	13,0%	17,4%	4,3%	30,4%
Στ΄ Δημοτικού	32,7%	18,4%	6,1%	20,4%	8,2%	14,3%
Σύνολο	25,0%	20,8%	8,3%	19,4%	6,9%	19,4%

Γράφημα 14: Πλύσιμο των πιάτων ανά τάξη.

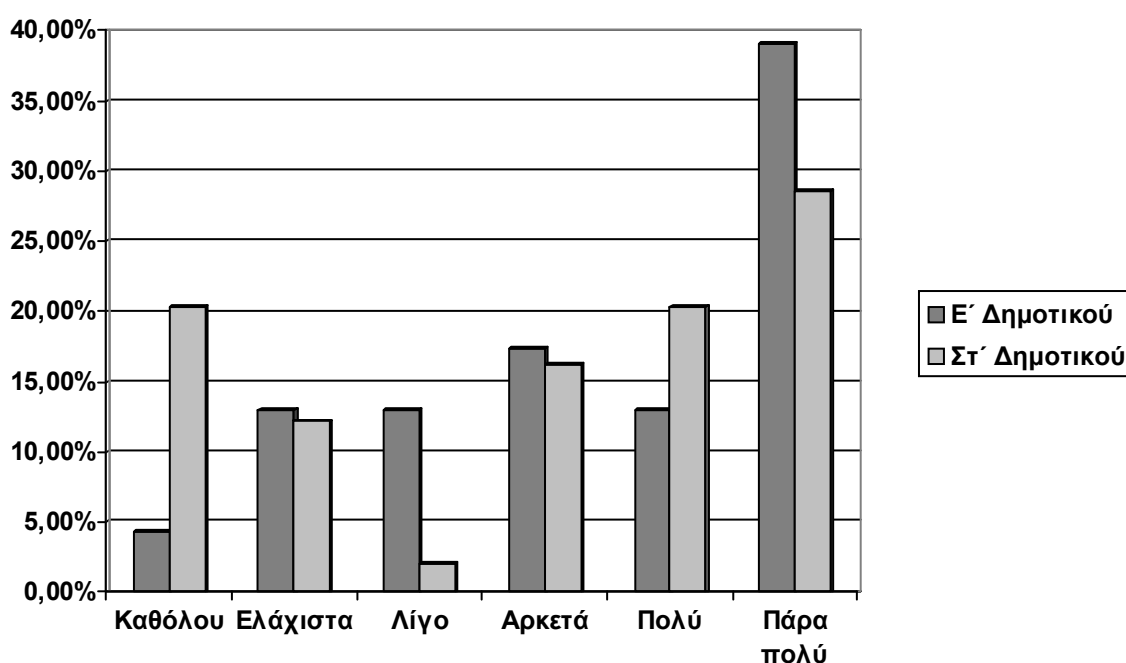


Σε αυτό τον πίνακα, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών της Ε΄ τάξης δημοτικού (30,4%) δηλώνει ότι πλένει «πάρα πολύ» τα πιάτα, σε αντίθεση με τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης από τους οποίους το μεγαλύτερο ποσοστό (32,7%) δηλώνει ότι δεν τα πλένει «καθόλου». Το 26,1% και 17,4% της Ε΄ τάξης απαντά «ελάχιστα» και «αρκετά» αντίστοιχα. Από την ΣΤ΄ τάξη, το 20,4% δηλώνει «αρκετά» και το 18,4% «ελάχιστα».

Πίνακας 15: Στρώσιμο του κρεβατιού τους ανά τάξη.

Διαβαθμίσεις Τάξη	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ε΄ Δημοτικού	4,3%	13,0%	13,0%	17,4%	13,0%	39,1%
Στ΄ Δημοτικού	20,4%	12,2%	2,0%	16,3%	20,4%	28,6%
Σύνολο	15,3%	12,5%	5,6%	16,7%	18,1%	31,9%

Γράφημα 15: Στρώσιμο του κρεβατιού τους ανά τάξη.

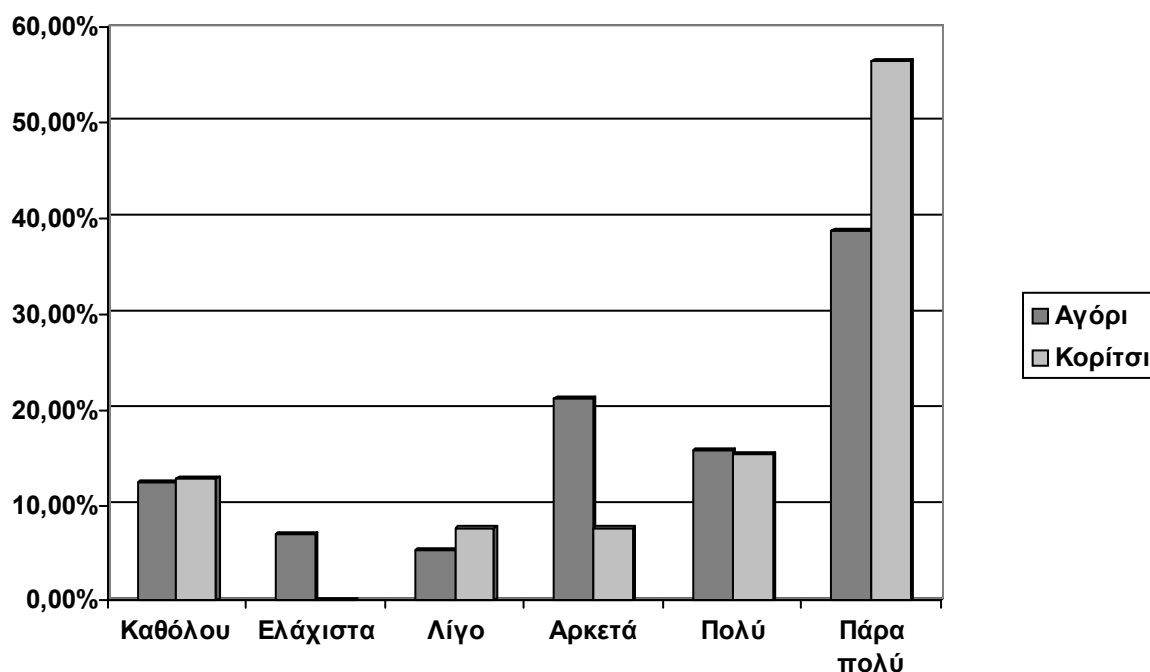


Στον πίνακα 15, οι μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης δημοτικού δηλώνουν ότι στρώνουν το κρεβάτι τους «πάρα πολύ» σε ποσοστό 39,1% και 28,6% αντίστοιχα. Το αμέσως επόμενο ποσοστό των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης (20,4%) στρώνει το κρεβάτι του «καθόλου» και «πολύ», ενώ το αμέσως επόμενο ποσοστό της Ε΄ τάξης (17,4%) το στρώνει «αρκετά». Τέλος οι μαθητές της Ε΄ τάξης στρώνουν το κρεβάτι τους σε ποσοστό 13% «ελάχιστα» και «λίγο».

Πίνακας 16: Συμμάζεμα του δωματίου τους ανάλογα με το φύλο.

Διαβαθμίσεις Φύλο	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Αγόρι	12,3%	7,0%	5,3%	21,1%	15,8%	38,6%
Κορίτσι	12,8%	0,0%	7,7%	7,7%	15,4%	56,4%
Σύνολο	12,5%	4,2%	6,3%	15,6%	15,6%	45,8%

Γράφημα 16: Συμμάζεμα του δωματίου τους ανάλογα με το φύλο.

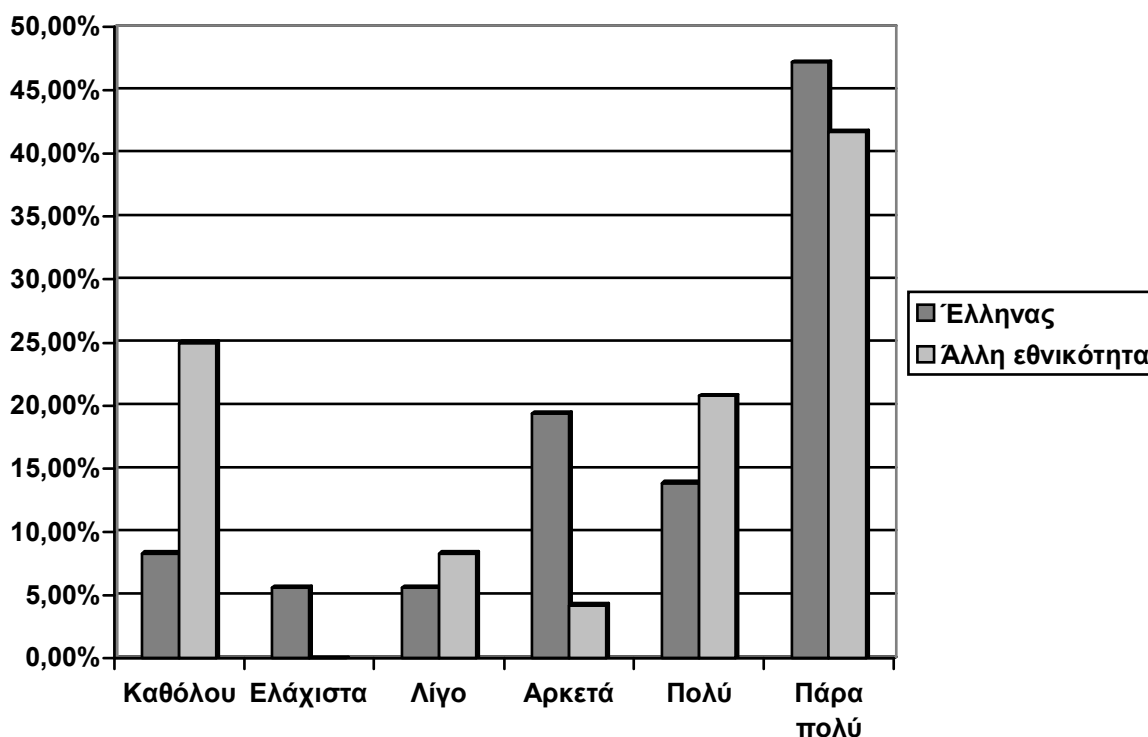


Στον πίνακα 16 παρατηρούμε ότι το 56,4% των κοριτσιών μαζεύει το δωμάτιο του «πάρα πολύ», ποσοστό μεγαλύτερο από αυτό των αγοριών (38,6%). Όμως από τα αγόρια το 21,1% δηλώνει «αρκετά» με τα κορίτσια να συμφωνούν με 7,7%. Σχεδόν ίδια είναι και τα ποσοστά αγοριών και κοριτσιών στην απάντηση «καθόλου» (12,3% και 12,8% αντίστοιχα) και «πολύ» (15,8% και 15,4% αντίστοιχα).

Πίνακας 17: Συμμάζεμα του δωματίου τους σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνας	8,3%	5,6%	5,6%	19,4%	13,9%	47,2%
Άλλη εθνικότητα	25,0%	0,0%	8,3%	4,2%	20,8%	41,7%
Σύνολο	12,5%	4,2%	6,3%	15,6%	15,6%	45,8%

Γράφημα 17: Συμμάζεμα του δωματίου τους σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

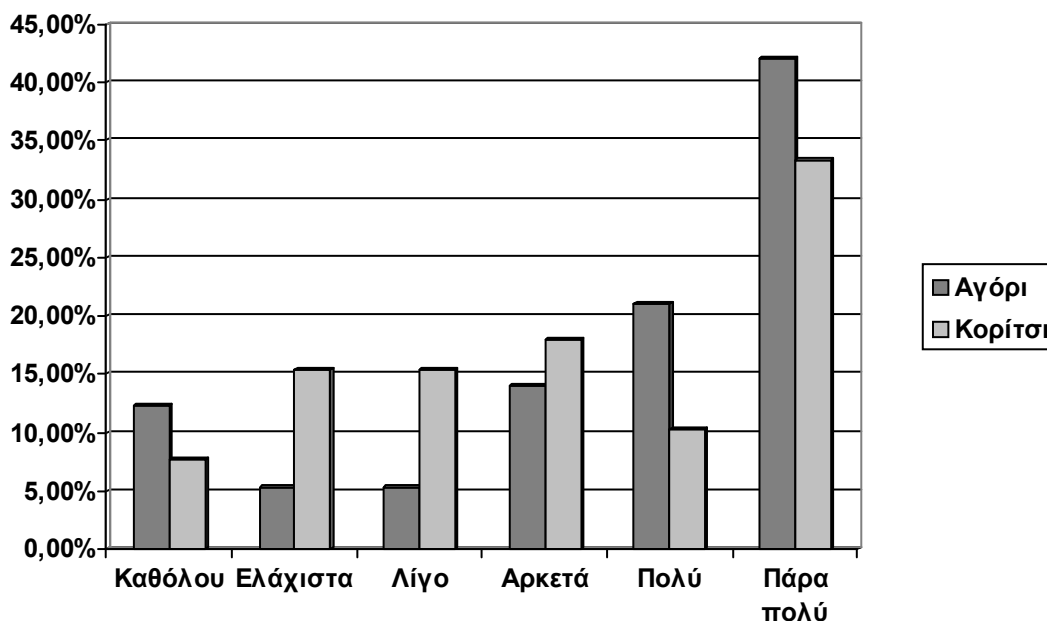


Στη συνέχεια, ο πίνακας 17 δείχνει ότι ένα μεγάλο ποσοστό Ελλήνων και αλλοδαπών μαζεύει το δωμάτιό του (47,2% και 41,7% αντίστοιχα). Επιπλέον, μεγαλύτερο είναι το ποσοστό των αλλοδαπών που μαζεύει το δωμάτιό του «πολύ» από αυτό των Ελλήνων (20,8% και 13,9% αντίστοιχα). Οι Έλληνες σε ποσοστό 5,6% το μαζεύουν «ελάχιστα» και «λίγο». «Καθόλου» δηλώνει το 25% άλλης εθνικότητας σε με τους Έλληνες να συμφωνούν σε μικρότερο ποσοστό (8,3%).

Πίνακας 18: Η εμπιστοσύνη των γονιών τους να τους στέλνουν για ψώνια ανάλογα με το φύλο.

Διαβαθμίσεις Φύλο	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Αγόρι	12,3%	5,3%	5,3%	14,0%	21,1%	42,1%
Κορίτσι	7,7%	15,4%	15,4%	17,9%	10,3%	33,3%
Σύνολο	10,4%	9,4%	9,4%	15,6%	16,7%	38,5%

Γράφημα 18: Η εμπιστοσύνη των γονιών τους να τους στέλνουν για ψώνια ανάλογα με το φύλο.

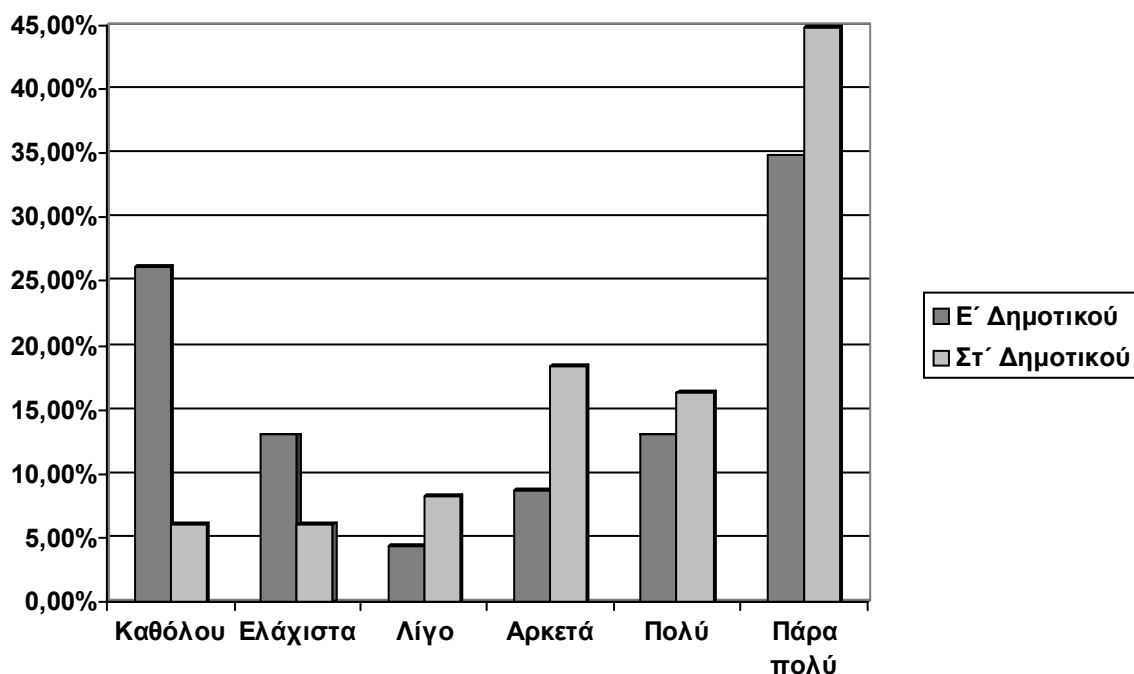


Στον παραπάνω πίνακα είναι φανερό πως το ποσοστό των αγοριών που το στέλνουν οι γονείς τους να ψωνίσει «πάρα πολύ» είναι μεγαλύτερο από αυτό των κοριτσιών (42,1% και 33,3% αντίστοιχα). Το αμέσως επόμενο ποσοστό των αγοριών (21,1%) δηλώνει «πολύ» ενώ το αμέσως επόμενο ποσοστό των κοριτσιών (17,9%) δηλώνει «αρκετά». Το 15,4% των κοριτσιών απαντά «ελάχιστα» και «λίγο» ενώ το 5,3% των αγοριών «ελάχιστα» και «λίγο».

Πίνακας 19: Η εμπιστοσύνη των γονιών τους να τους στέλνουν για ψώνια ανάλογα με την τάξη.

Διαβαθμίσεις Τάξη	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ε΄ Δημοτικού	26,1%	13,0%	4,3%	8,7%	13,0%	34,8%
Στ΄ Δημοτικού	6,1%	6,1%	8,2%	18,4%	16,3%	44,9%
Σύνολο	12,5%	8,3%	6,9%	15,3%	15,3%	41,7%

Γράφημα 19: Η εμπιστοσύνη των γονιών τους να τους στέλνουν για ψώνια ανάλογα με την τάξη.

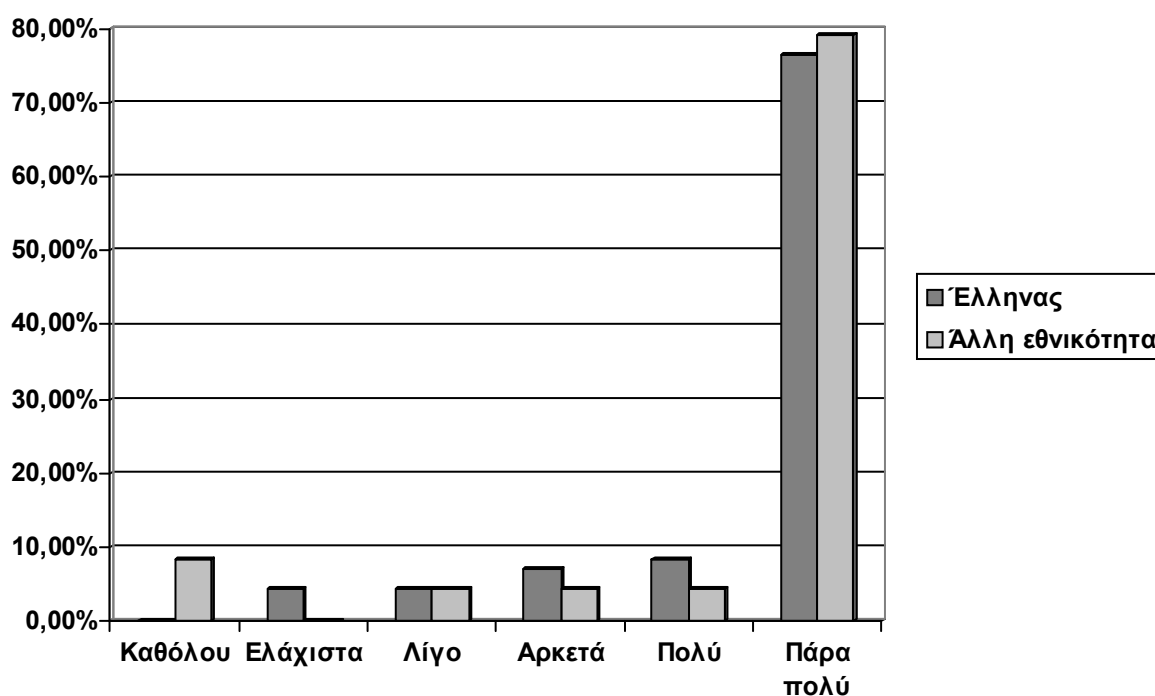


Σύμφωνα με τον πίνακα 19, το 44,9% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης στέλνεται από τους γονείς του να ψωνίσει «πάρα πολύ». Με αυτήν την άποψη συμφωνεί και το 34,8% των μαθητών της Ε΄ τάξης. Αξίζει να σημειωθεί ότι το αμέσως επόμενο ποσοστό των μαθητών της Ε΄ τάξης (26,1%) δηλώνει «καθόλου». Το 13% της ίδιας τάξης απαντά «ελάχιστα» και «πολύ». Από τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης, το 18,4% δηλώνει «αρκετά», το 16,3% «πολύ» ενώ ένα μικρό ποσοστό (6,1%) δηλώνει «καθόλου» και «ελάχιστα».

Πίνακας 20: Συμβουλές από τους γονείς σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα	Διαβαθμίσεις					
	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνας	0,0%	4,2%	4,2%	6,9%	8,3%	76,4%
Άλλη εθνικότητα	8,3%	0,0%	4,2%	4,2%	4,2%	79,2%
Σύνολο	2,1%	3,1%	4,2%	6,3%	7,3%	77,1%

Γράφημα 20: Συμβουλές από τους γονείς σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.



Ο πίνακας 20 φανερώνει ότι ένα μεγάλο ποσοστό των Ελλήνων και αλλοδαπών γονέων συμβουλεύουν «πάρα πολύ» τα παιδιά τους (76,4% και 79,2% αντίστοιχα). Το αμέσως επόμενο ποσοστό άλλης εθνικότητας (8,3%) δηλώνει «καθόλου» με το ίδιο ποσοστό για τους Έλληνες να αντιστοιχεί στο «πολύ». Το 4,2% των Ελλήνων δέχεται συμβουλές από τους γονείς του «ελάχιστα» και «λίγο», ενώ το ίδιο ποσοστό αλλοδαπών δέχεται «πολύ».

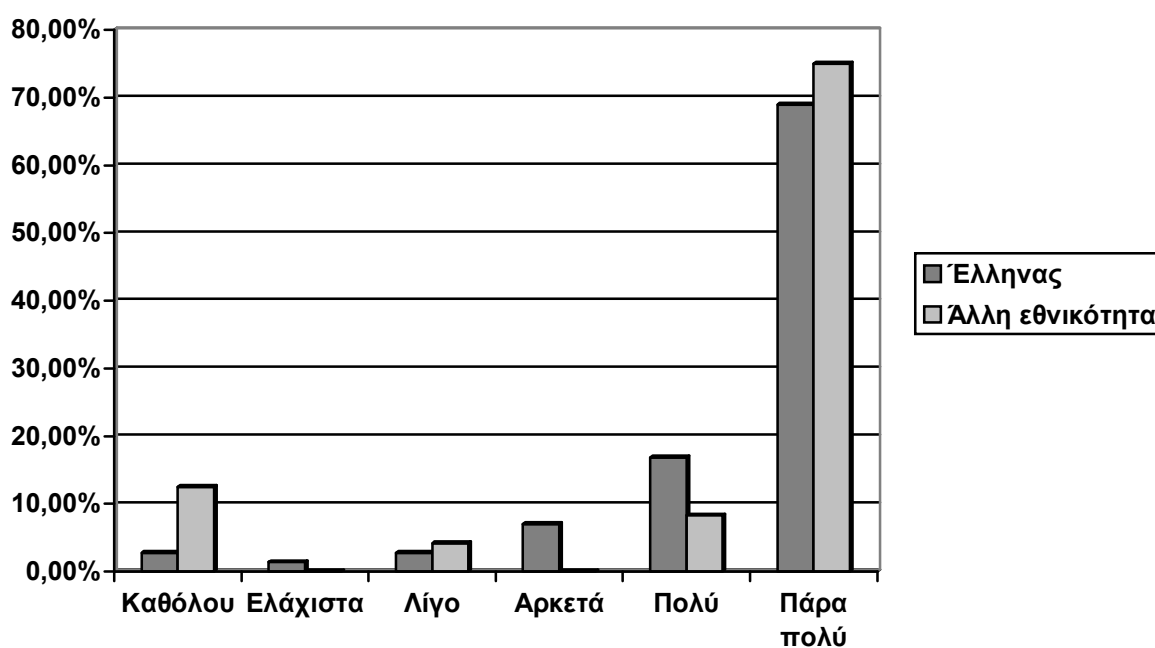
4.3.1.2. Η αξία των καλών οικογενειακών σχέσεων για τον/τη μαθητή/μαθήτρια

Ονομάσαμε έτσι αυτή την υποενότητα γιατί οι ερωτήσεις αυτές αναφέρονται στο πόσο σημαντικό είναι για τον ίδιο τον μαθητή να έχει καλές σχέσεις με τα μέλη της οικογένειάς του (21-38 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου). Ακολουθούν 15 πίνακες, και ο καθένας έχει το κείμενό του και το διάγραμμά του.

Πίνακας 21: Αξία αδελφικής αγάπης σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνας	2,8%	1,4%	2,8%	7,0%	16,9%	69,0%
Άλλη εθνικότητα	12,5%	0,0%	4,2%	0,0%	8,3%	75,0%
Σύνολο	5,3%	1,1%	3,2%	5,3%	14,7%	70,5%

Γράφημα 21: Αξία αδελφικής αγάπης σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

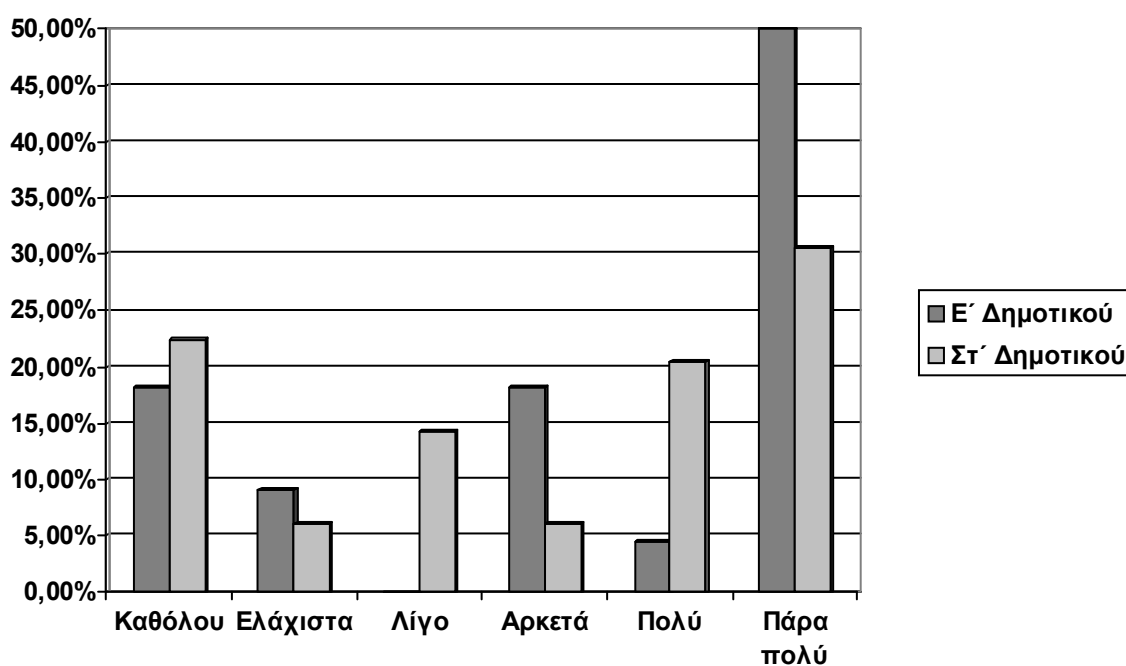


Στον πίνακα 21 παρατηρούμε ότι για το 69% των Ελλήνων και το 75% των αλλοδαπών είναι «πάρα πολύ» σημαντικό για αυτούς η αγάπη των αδελφών τους. Το 16,9% των Ελλήνων την θεωρούν «πολύ» σημαντική σε αντίθεση με το 12,5% άλλης εθνικότητας που δεν την θεωρούν «καθόλου» σημαντική. Για τους αλλοδαπούς, «πολύ» και «λίγο» σημαντική είναι η αγάπη των αδελφών τους για αυτούς σε ποσοστό 8,3% και 4,2% αντίστοιχα. Το 2,8% των Ελλήνων την θεωρούν «καθόλου» και «λίγο» σημαντική, ενώ το 7% «αρκετά» σημαντική.

Πίνακας 22: Αξία εμπιστοσύνης των μυστικών τους στα αδέρφια τους ανά τάξη.

Διαβαθμίσεις Τάξη	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ε΄ Δημοτικού	18,2%	9,1%	0,0%	18,2%	4,5%	50,0%
Στ΄ Δημοτικού	22,4%	6,1%	14,3%	6,1%	20,4%	30,6%
Σύνολο	21,1%	7,0%	9,9%	9,9%	15,5%	36,6%

Γράφημα 22: Αξία εμπιστοσύνης των μυστικών τους στα αδέρφια τους ανά τάξη.

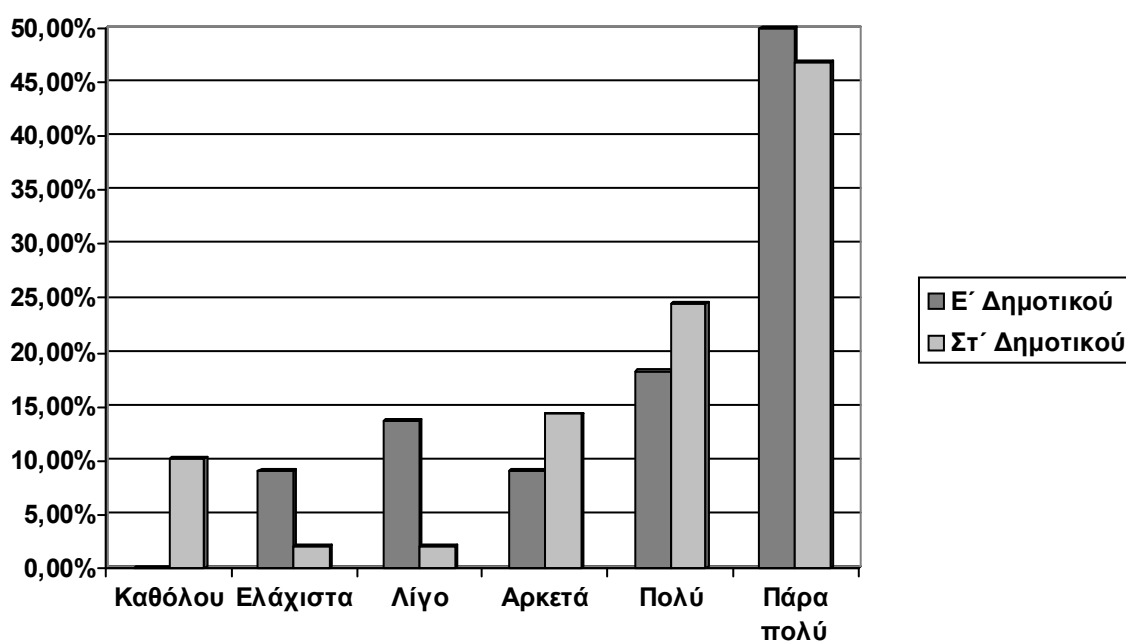


Παρατηρώντας προσεκτικά τον πίνακα 22 διαπιστώνεται ότι για τους μαθητές της Ε΄ τάξης είναι «πάρα πολύ» σημαντικό να εμπιστευονται τα μυστικά τους στα αδέρφια τους σε ποσοστό μεγαλύτερο από αυτό των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης (50% και 30,6% αντίστοιχα). Το αμέσως επόμενο ποσοστό των μαθητών της Ε΄ τάξης (18,2%) δηλώνει ότι είναι «καθόλου» και «αρκετά» σημαντικό. Οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης σε ποσοστό 22,4% απαντούν «καθόλου» και σε ποσοστό 20,4% «πολύ».

Πίνακας 23: Αξία παιχνιδιού μεταξύ των αδελφών ανά τάξη.

Διαβαθμίσεις Τάξη	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ε΄ Δημοτικού	0,0%	9,1%	13,6%	9,1%	18,2%	50,0%
Στ΄ Δημοτικού	10,2%	2,0%	2,0%	14,3%	24,5%	46,9%
Σύνολο	7,0%	4,2%	5,6%	12,7%	22,5%	47,9%

Γράφημα 23: Αξία παιχνιδιού μεταξύ των αδελφών ανά τάξη.

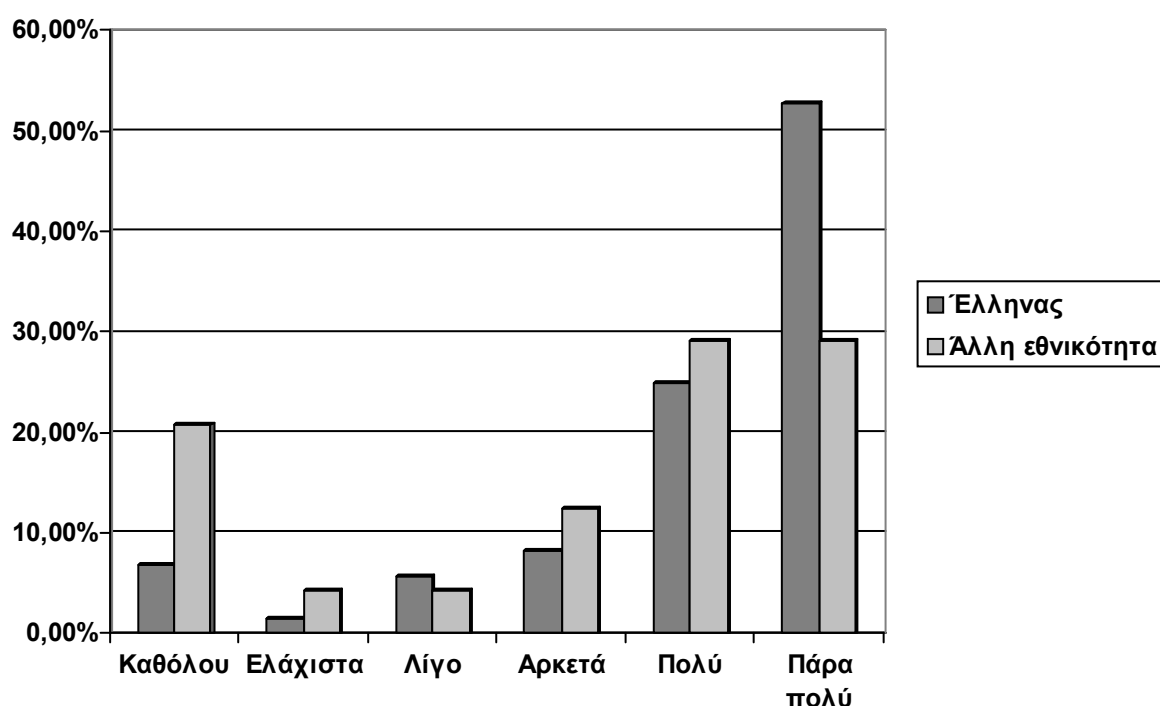


Στον παραπάνω πίνακα, το 50% των μαθητών της Ε΄ τάξης δημοτικού απαντά ότι είναι «πάρα πολύ» σημαντικό να παίζει με τα αδέρφια του με τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης να συμφωνούν με αυτή την άποψη σε ποσοστό 46,9%. Το 18,2% των μαθητών της Ε΄ τάξης απαντά «πολύ» σημαντικό ενώ το 13,6% «λίγο». Για τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης, είναι «πολύ» σημαντικό σε ποσοστό 24,6% και «αρκετά» σε ποσοστό 14,3%. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 10,2% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης δηλώνει ότι δεν είναι «καθόλου» σημαντικό να παίζει με τα αδέρφια του.

Πίνακας 24: Αξία έγκρισης των φίλων από τους γονείς σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα	Διαβαθμίσεις					
	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνας	6,9%	1,4%	5,6%	8,3%	25,0%	52,8%
Άλλη εθνικότητα	20,8%	4,2%	4,2%	12,5%	29,2%	29,2%
Σύνολο	10,4%	2,1%	5,2%	9,4%	26,0%	46,9%

Γράφημα 24: Αξία έγκρισης των φίλων από τους γονείς σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

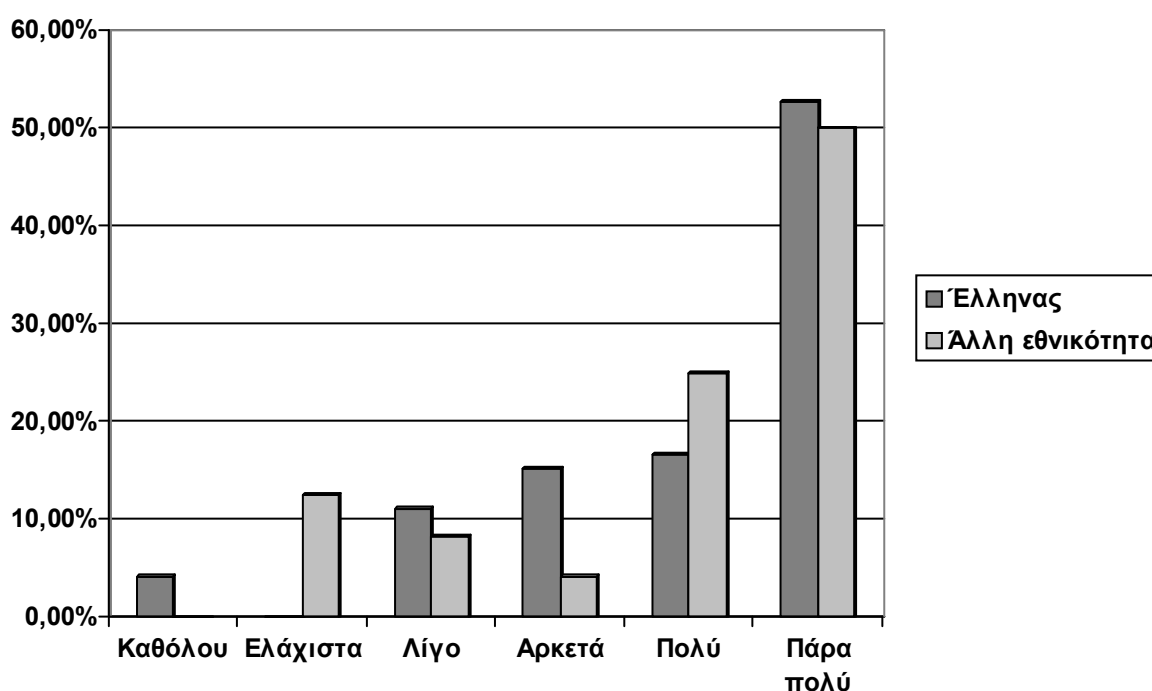


Όπως φαίνεται στον πίνακα 24, για το 52,8% των Ελλήνων είναι «πάρα πολύ» σημαντικό οι γονείς τους να εγκρίνουν τους φίλους τους σε αντίθεση με τους αλλοδαπούς που συμφωνούν σε μικρότερο ποσοστό (29,2%). Το ίδιο ποσοστό αλλοδαπών (29,2%) δηλώνει ότι είναι «πολύ» σημαντικό για αυτούς. Για τους Έλληνες είναι «πολύ» και «αρκετά» σημαντικό σε ποσοστό 25% και 8,3% αντίστοιχα. «Ελάχιστα» και «λίγο» σημαντικό το θεωρεί το 4,2% των άλλης εθνικότητας ερωτηθέντων και «αρκετά» το 12,5%. Σε ποσοστό μικρότερο από αυτό των αλλοδαπών οι Έλληνες δεν το θεωρούν «καθόλου» σημαντικό (20,8% και 6,9% αντίστοιχα).

Πίνακας 25: Αξία προσφοράς δώρων στους γονείς τους σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

Εθνικότητα \ Διαβαθμίσεις	Διαβαθμίσεις					
	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνας	4,2%	0,0%	11,1%	15,3%	16,7%	52,8%
Άλλη εθνικότητα	0,0%	12,5%	8,3%	4,2%	25,0%	50,0%
Σύνολο	3,1%	3,1%	10,4%	12,5%	18,8%	52,1%

Γράφημα 25: Αξία προσφοράς δώρων στους γονείς τους σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

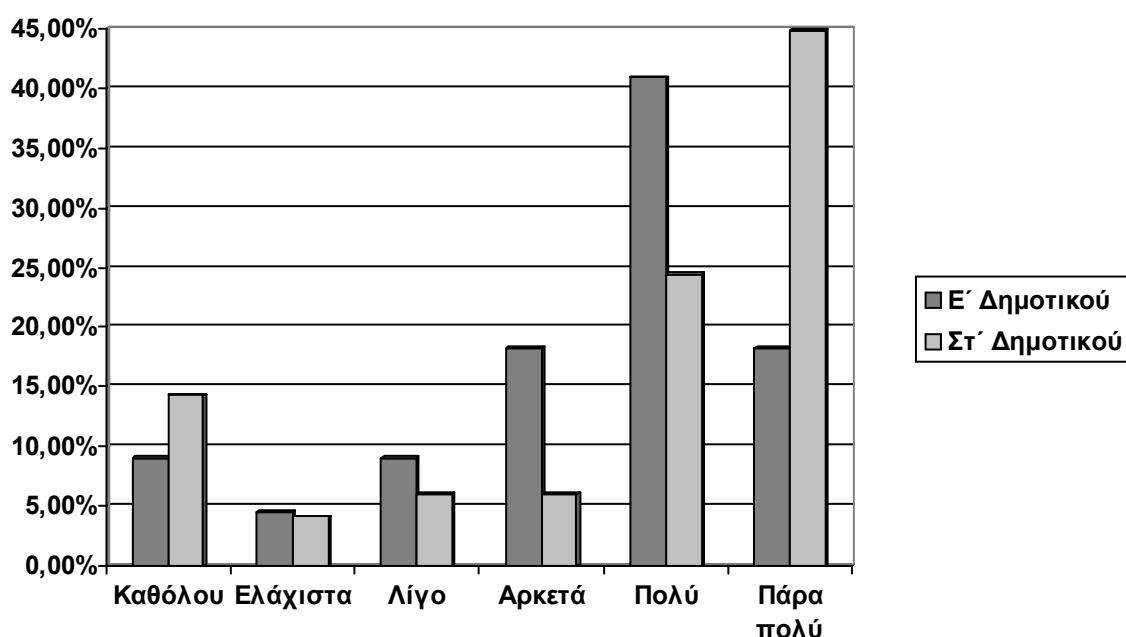


Σύμφωνα με τον πίνακα 25, για το 52% των Ελλήνων και το 50% των αλλοδαπών είναι «πάρα πολύ» σημαντικό να κάνει δώρα στους γονείς του. Από τους άλλης εθνικότητας ερωτηθέντες, για το 25% είναι «πολύ» σημαντικό, για το 12,5% «ελάχιστα» σημαντικό, για το 8,3% «λίγο» σημαντικό ενώ για το 4,2% είναι «αρκετά» σημαντικό. Οι Έλληνες σε ποσοστό 16,7% δηλώνουν ότι είναι «πολύ» σημαντικό, ενώ σε ποσοστό 15,3% και 11,1% «αρκετά» και «λίγο» σημαντικό αντίστοιχα.

Πίνακας 26: Αξία προσφοράς δώρων των αδελφών ανά τάξη.

Διαβαθμίσεις Τάξη	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ε΄ Δημοτικού	9,1%	4,5%	9,1%	18,2%	40,9%	18,2%
Στ΄ Δημοτικού	14,3%	4,1%	6,1%	6,1%	24,5%	44,9%
Σύνολο	12,7%	4,2%	7,0%	9,9%	29,6%	36,6%

Γράφημα 26: Αξία προσφοράς δώρων των αδελφών ανά τάξη.

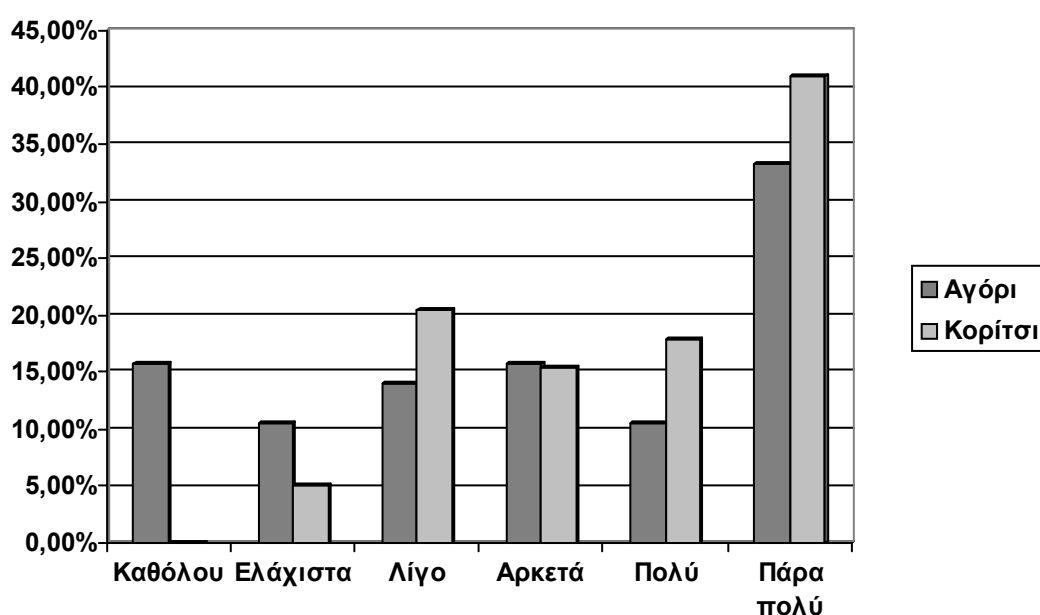


Όπως φαίνεται και στον πίνακα 26, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών της Ε΄ τάξης (40,9%) δηλώνει ότι είναι «πολύ» σημαντικό για αυτό να του κάνουν δώρα τα αδέρφια του ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό της ΣΤ΄ τάξης (44,9%) δηλώνει ότι είναι «πάρα πολύ» σημαντικό. Το 18,2% της Ε΄ τάξης απαντά «αρκετά» και «πάρα πολύ» σημαντικό. Οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης σε ποσοστό 24,5% δηλώνει ότι είναι «πολύ» σημαντικό, ενώ το αμέσως επόμενο ποσοστό (14,3%) δηλώνει «καθόλου».

Πίνακας 27: Αξία βοήθειας στο μαγείρεμα ανάλογα με το φύλο.

Διαβαθμίσεις Φύλο	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Αγόρι	15,8%	10,5%	14,0%	15,8%	10,5%	33,3%
Κορίτσι	0,0%	5,1%	20,5%	15,4%	17,9%	41,0%
Σύνολο	9,4%	8,3%	16,7%	15,6%	13,5%	36,5%

Γράφημα 27: Αξία βοήθειας στο μαγείρεμα ανάλογα με το φύλο.

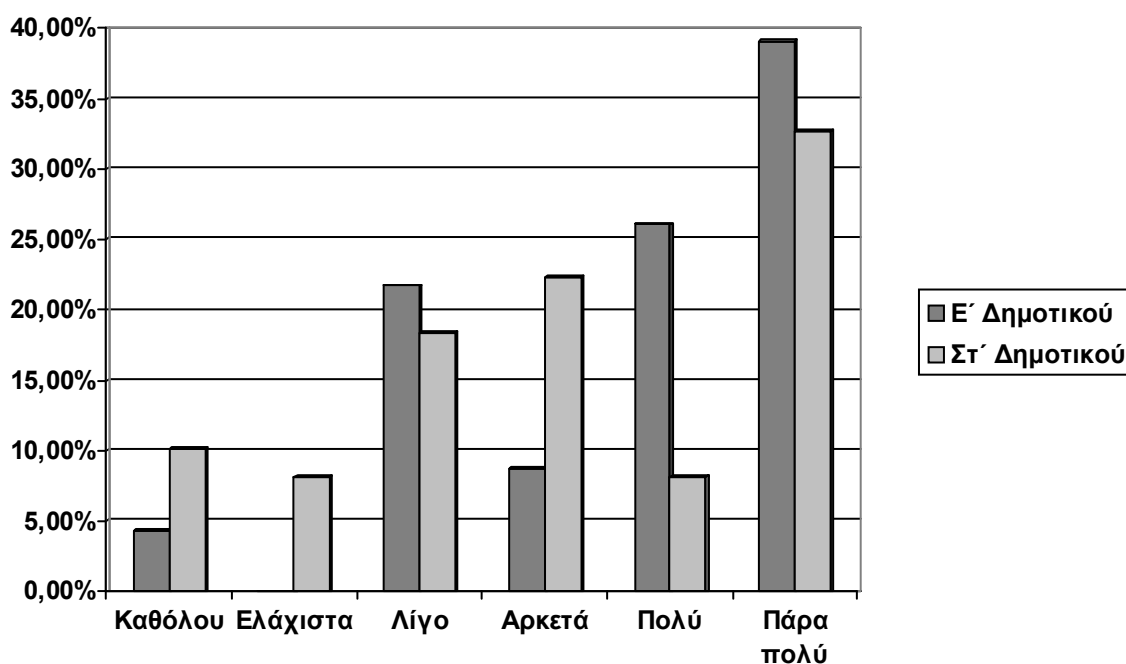


Όπως φαίνεται στον πίνακα 27, για το 41% των κοριτσιών είναι «πάρα πολύ» σημαντικό να βοηθά τη μαμά του στο μαγείρεμα με τα αγόρια να συμφωνούν με αυτήν την άποψη σε ποσοστό 33,3%. Για τα αγόρια σε ποσοστό 15,8% είναι «καθόλου» και «αρκετά» σημαντικό ενώ για τα κορίτσια σε ποσοστό 20,5% και 17,9% είναι «λίγο» και «πολύ» αντίστοιχα.

Πίνακας 28: Αξία βοήθειας στο μαγείρεμα ανά τάξη.

Διαβαθμίσεις Τάξη	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ε΄ Δημοτικού	4,3%	0,0%	21,7%	8,7%	26,1%	39,1%
Στ΄ Δημοτικού	10,2%	8,2%	18,4%	22,4%	8,2%	32,7%
Σύνολο	8,3%	5,6%	19,4%	18,1%	13,9%	34,7%

Γράφημα 28: Αξία βοήθειας στο μαγείρεμα ανά τάξη.

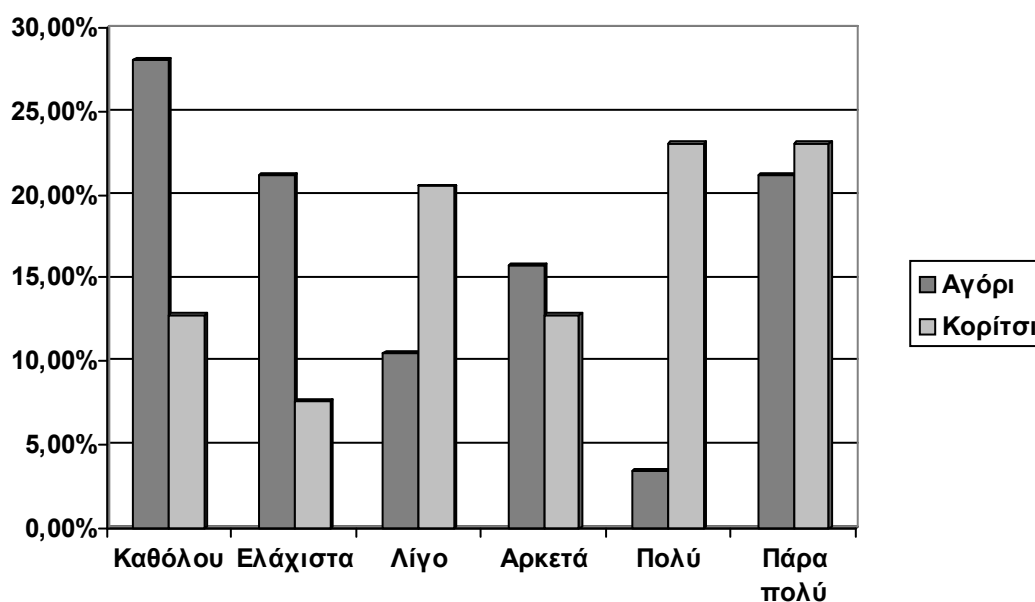


Στον πίνακα 28, το 39,1% από τους μαθητές της Ε΄ τάξης δηλώνει ότι είναι «πάρα πολύ» σημαντικό να βοηθά τη μαμά του στο μαγείρεμα. Οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης συμφωνούν με αυτή την άποψη σε ποσοστό 32,7%. Το αμέσως επόμενο ποσοστό της Ε΄ τάξης (26,1%) δηλώνει «πολύ» σημαντικό και το 21,7% «λίγο» σημαντικό. «Αρκετά απαντά το 22,4% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης και «λίγο» το 18,4%.

Πίνακας 29: Αξία πλυσίματος των πιάτων ανάλογα με το φύλο.

Διαβαθμίσεις Φύλο	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Αγόρι	28,1%	21,1%	10,5%	15,8%	3,5%	21,1%
Κορίτσι	12,8%	7,7%	20,5%	12,8%	23,1%	23,1%
Σύνολο	21,9%	15,6%	14,6%	14,6%	11,5%	21,9%

Γράφημα 29: Αξία πλυσίματος των πιάτων ανάλογα με το φύλο.

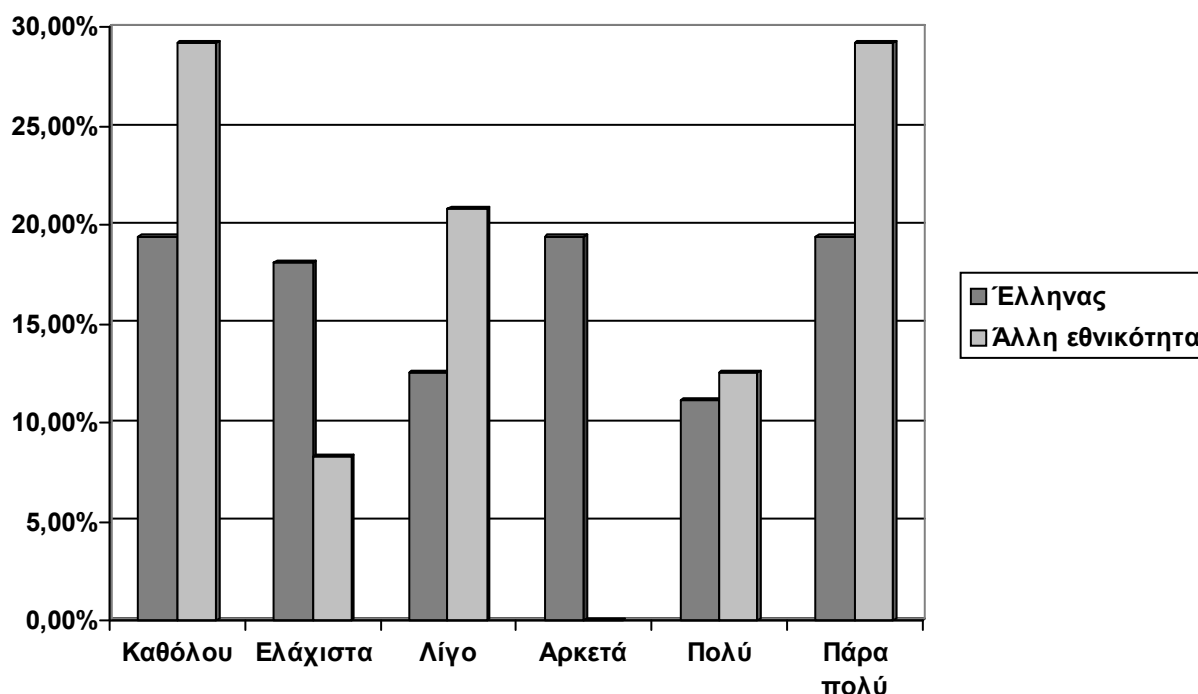


Σε αυτόν τον πίνακα το 23,1% των κοριτσιών δηλώνει ότι είναι «πάρα πολύ» σημαντικό να πλένει τα πιάτα. Τα αγόρια δίνουν την ίδια απάντηση σε ποσοστό 21,1%. Εντυπωσιακή είναι η διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην απάντηση «πολύ» (23,1% και 3,5% αντίστοιχα). Τα αγόρια σε ποσοστό 28,1% και 21,1% απαντούν «καθόλου» και «ελάχιστα» σημαντικό και τα κορίτσια δίνουν την ίδια απάντηση σε ποσοστό 12,8% και 7,7% αντίστοιχα.

Πίνακας 30: Αξία πλυσίματος των πιάτων σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Έλληνας	19,4%	18,1%	12,5%	19,4%	11,1%
Άλλη εθνικότητα	29,2%	8,3%	20,8%	0,0%	12,5%	29,2%
Σύνολο	21,9%	15,6%	14,6%	14,6%	11,5%	21,9%

Γράφημα 30: Αξία πλυσίματος των πιάτων σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

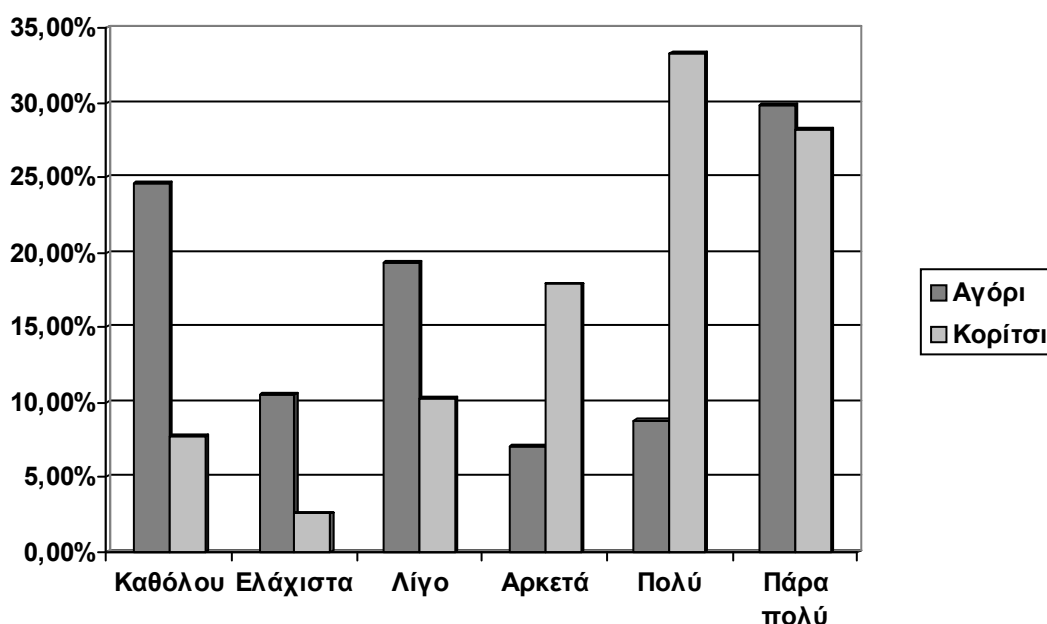


Συνεχίζοντας, παρατηρούμε ότι για το 19,4% των Ελλήνων είναι «πάρα πολύ» σημαντικό να πλένει τα πιάτα, ενώ για τους αλλοδαπούς το ίδιο ισχύει σε ποσοστό 29,2%. Ακόμα, το 19,4% των Ελλήνων το θεωρούν «αρκετά» και «καθόλου» σημαντικό, το 18,1% «ελάχιστα» και το 12,5% «λίγο». Οι άλλης εθνικότητας ερωτηθέντες δηλώνουν ότι είναι «λίγο» σημαντικό σε ποσοστό 20,8% και «πολύ» σημαντικό σε ποσοστό 12,5%.

Πίνακας 31: Αξία στρωσίματος του κρεβατιού τους ανάλογα με το φύλο.

Διαβαθμίσεις Φύλο	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Αγόρι	24,6%	10,5%	19,3%	7,0%	8,8%	29,8%
Κορίτσι	7,7%	2,6%	10,3%	17,9%	33,3%	28,2%
Σύνολο	17,7%	7,3%	15,6%	11,5%	18,8%	29,2%

Γράφημα 31: Αξία στρωσίματος του κρεβατιού τους ανάλογα με το φύλο.

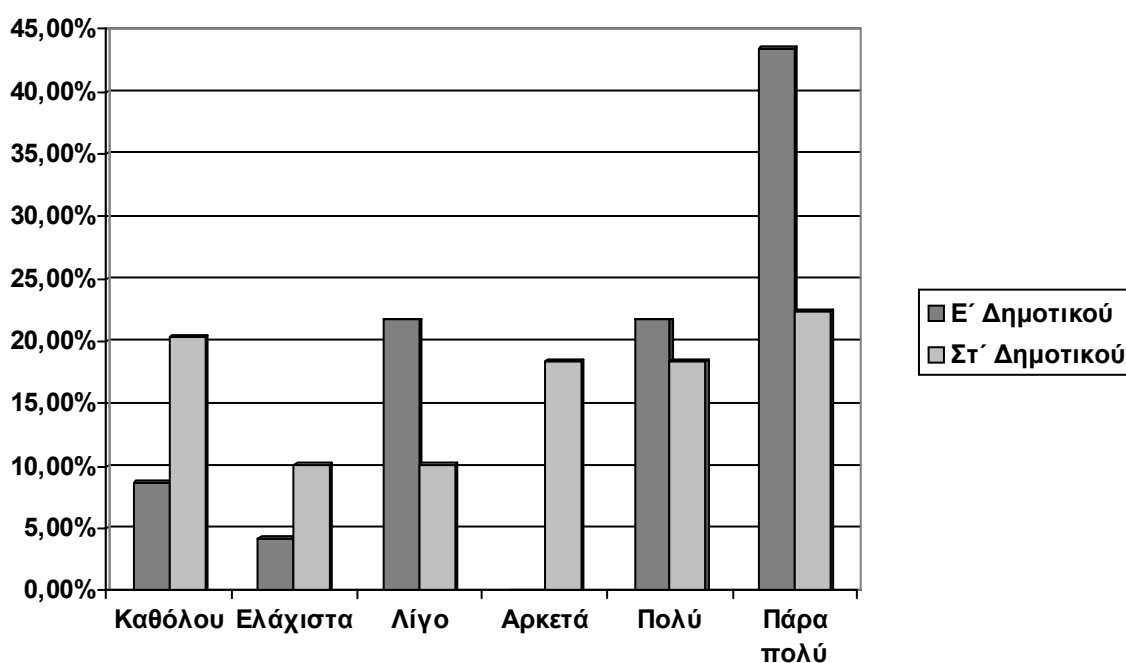


Παρατηρώντας προσεκτικά τον πίνακα, διαπιστώνεται ότι για το 29,8% των αγοριών είναι «πάρα πολύ» σημαντικό να στρώνει το κρεβάτι του, ποσοστό μεγαλύτερο από αυτό των κοριτσιών (28,2%). Όμως, το 33,3% των κοριτσιών δηλώνει ότι είναι «πολύ» σημαντικό με τα αγόρια να συμφωνούν σε πολύ μικρότερο ποσοστό (8,8%). Τέλος, το 26,4% των αγοριών απαντά ότι δεν είναι «καθόλου» σημαντικό και τα κορίτσια δίνουν την ίδια απάντηση σε ποσοστό αρκετά μικρότερο (7,7%).

Πίνακας 32: Αξία στρωσίματος του κρεβατιού τους ανά τάξη.

Διαβαθμίσεις Τάξη	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ε΄ Δημοτικού	8,7%	4,3%	21,7%	0,0%	21,7%	43,5%
Στ΄ Δημοτικού	20,4%	10,2%	10,2%	18,4%	18,4%	22,4%
Σύνολο	16,7%	8,3%	13,9%	12,5%	19,4%	29,2%

Γράφημα 32: Αξία στρωσίματος του κρεβατιού τους ανά τάξη.

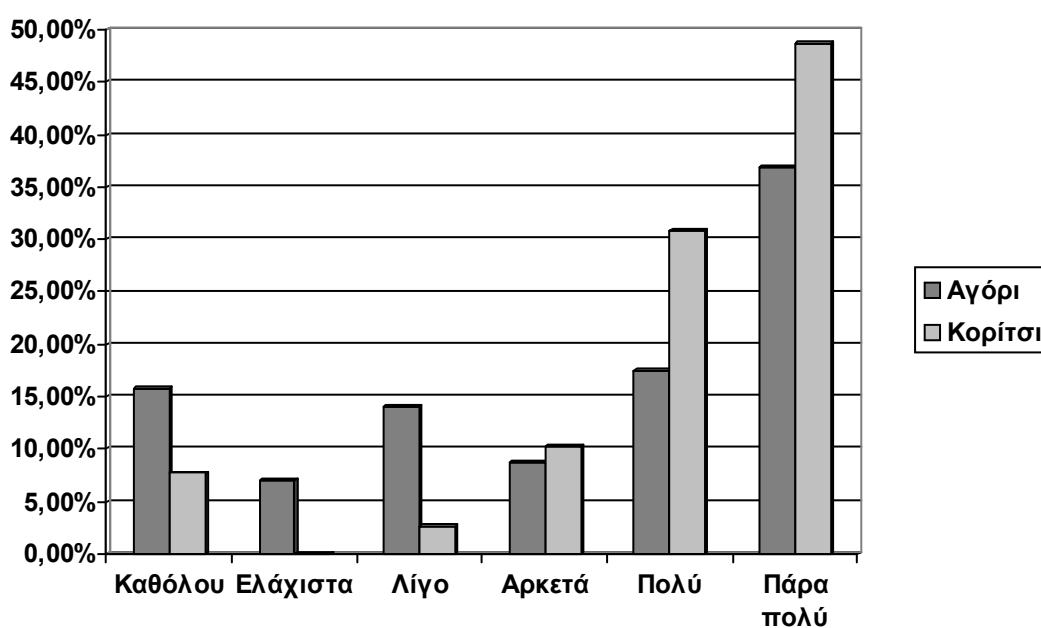


Σε αυτό τον πίνακα εντυπωσιάζει το γεγονός ότι οι μαθητές της Ε΄ τάξης δημοτικού σε ποσοστό σχεδόν διπλάσιο από αυτό των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης δηλώνουν ότι είναι «πάρα πολύ» σημαντικό για αυτούς να στρώνουν το κρεβάτι τους (43,5% και 22,4% αντίστοιχα). Ακόμα, το 21,7% των μαθητών της Ε΄ τάξης απαντά ότι είναι «λίγο» και «πολύ» σημαντικό ενώ το αμέσως επόμενο ποσοστό της ΣΤ΄ τάξης (20,4%) δηλώνει «καθόλου» σημαντικό.

Πίνακας 33: Αξία συμμαζέματος του δωματίου τους ανάλογα με το φύλο.

Διαβαθμίσεις Φύλο	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Αγόρι	15,8%	7,0%	14,0%	8,8%	17,5%	36,8%
Κορίτσι	7,7%	0,0%	2,6%	10,3%	30,8%	48,7%
Σύνολο	12,5%	4,2%	9,4%	9,4%	22,9%	41,7%

Γράφημα 33: Αξία συμμαζέματος του δωματίου τους ανάλογα με το φύλο.

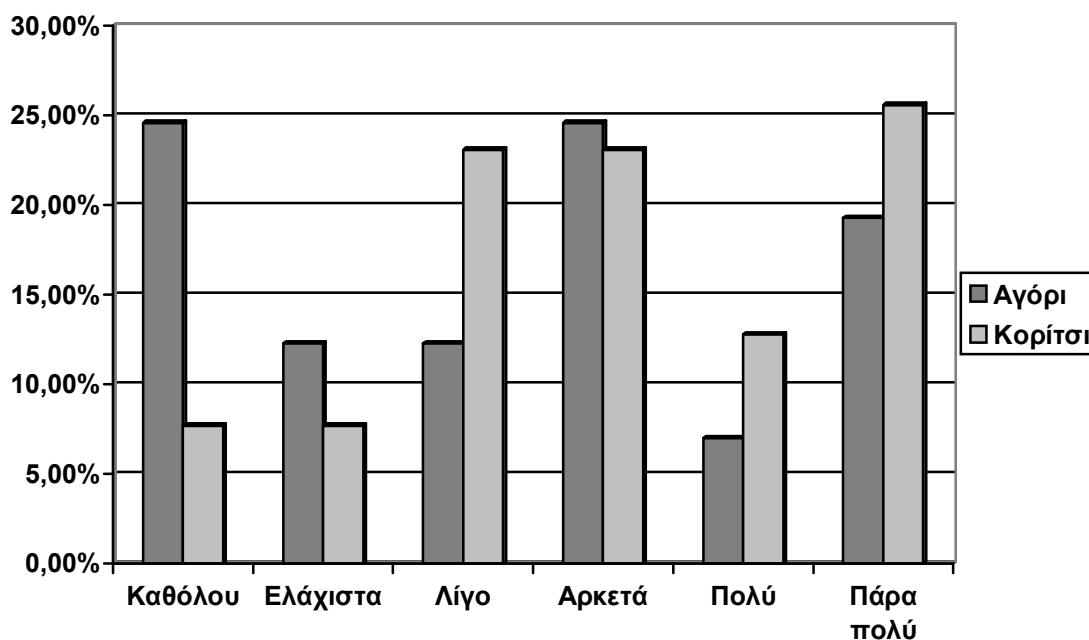


Ανάλογα με προηγουμένως, το ποσοστό των κοριτσιών που δηλώνει ότι είναι «πάρα πολύ» σημαντικό να μαζεύουν το δωμάτιό τους είναι μεγαλύτερο από αυτό των αγοριών (48,7% και 36,8% αντίστοιχα). Ακόμα, για το 30,8% των κοριτσιών είναι «πολύ» σημαντικό με τα αγόρια να συμφωνούν σε ποσοστό 17,5%. Τέλος, το 15,8% των αγοριών δηλώνει «καθόλου» σημαντικό και τα κορίτσια απαντούν το ίδιο σε ποσοστό 7,7%.

Πίνακας 34: Αξία μαλώματος των γονέων όταν κάνουν κάποια ζημιά ανάλογα το φύλο.

Διαβαθμίσεις Φύλο	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Αγόρι	24,6%	12,3%	12,3%	24,6%	7,0%	19,3%
Κορίτσι	7,7%	7,7%	23,1%	23,1%	12,8%	25,6%
Σύνολο	17,7%	10,4%	16,7%	24,0%	9,4%	21,9%

Γράφημα 34: Αξία μαλώματος των γονέων όταν κάνουν κάποια ζημιά ανάλογα το φύλο.

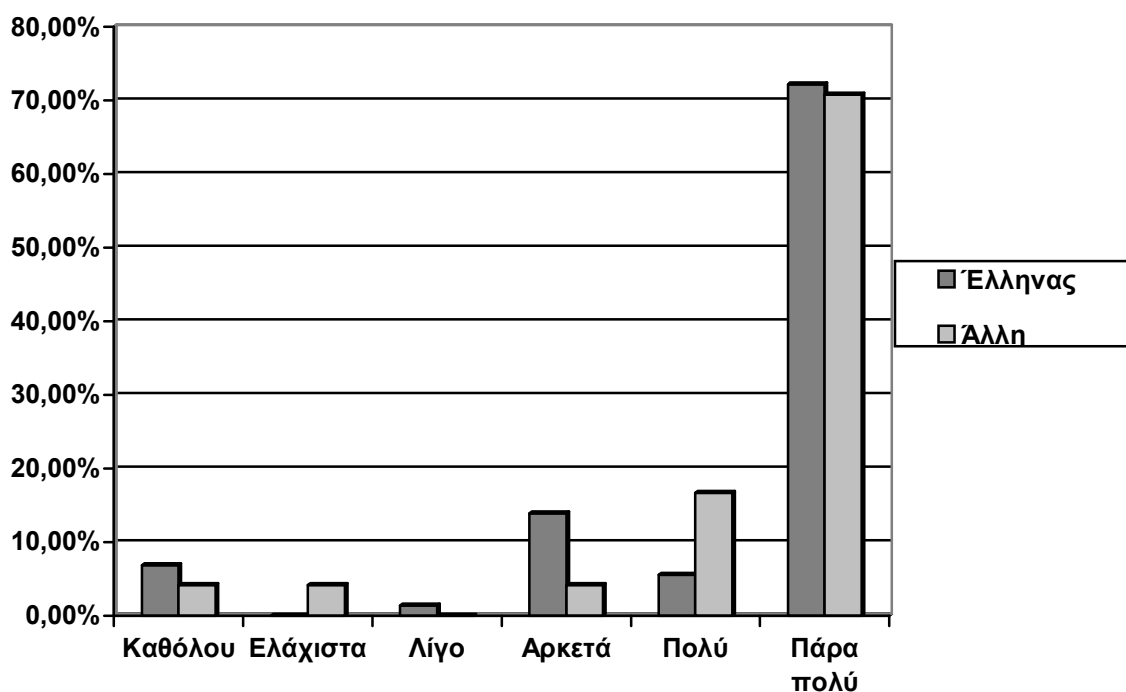


Στον πίνακα 34, για το 24,6% των αγοριών είναι «καθόλου» σημαντικό να το μαλώνουν οι γονείς του για μια ζημιά, ποσοστό αρκετά μεγαλύτερο από αυτό των κοριτσιών (7,7%). «Πάρα πολύ» σημαντικό απαντούν τα κορίτσια σε ποσοστό 19,3%. Το 23,1% των κοριτσιών απαντούν «λίγο» και «αρκετά» ενώ το 12,3% των αγοριών «ελάχιστα» και «λίγο».

Πίνακας 35: Αξία των συμβουλών των γονέων σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνας	6,9%	0,0%	1,4%	13,9%	5,6%	72,2%
Άλλη εθνικότητα	4,2%	4,2%	0,0%	4,2%	16,7%	70,8%
Σύνολο	6,3%	1,0%	1,0%	11,5%	8,3%	71,9%

Γράφημα 35: Αξία των συμβουλών των γονέων σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.



Στον πίνακα 35 ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των Ελλήνων και αλλοδαπών δηλώνει ότι είναι «πάρα πολύ» σημαντικό να τους συμβουλευτούν οι γονείς τους (72,2% και 70,8% αντίστοιχα). Για το 13,9% των Ελλήνων είναι «αρκετά» σημαντικό, για το 6,9% «καθόλου» ενώ για το 5,6% «πολύ» σημαντικό, ποσοστό μικρότερο από αυτό των άλλης εθνικότητας ερωτηθέντων (16,7%). Τέλος, οι αλλοδαποί σε ποσοστό 4,2% θεωρούν ότι είναι «αρκετά», «ελάχιστα» και «καθόλου» σημαντικό για αυτούς να τους συμβουλευτούν οι γονείς τους.

4.3.2. Ηθικές Αξίες

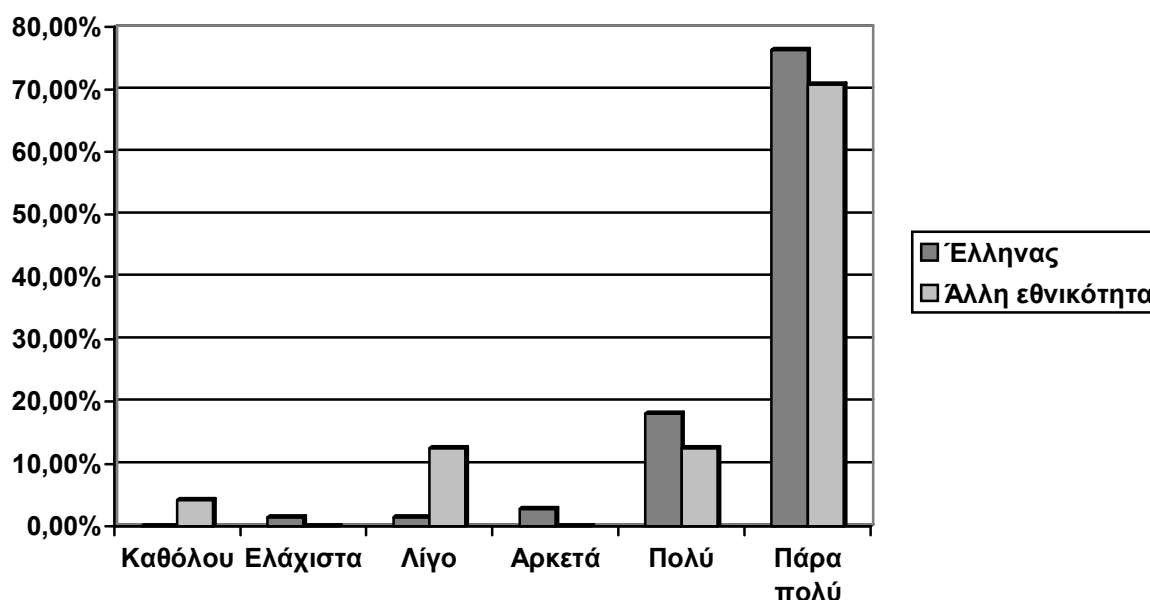
4.3.2.1. Παραδείγματα σεβασμού στις ηθικές αξίες

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αναφέρονται στα παραδείγματα τήρησης των ηθικών αξιών περιλαμβάνουν πράξεις από την καθημερινή ζωή των μαθητών και οι οποίες σχετίζονται με την τήρηση των ηθικών αξιών που μαθαίνουν οι μαθητές (39-55 ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο). Εμείς, όμως, παρουσιάζουμε 16 πίνακες συνοδευόμενους από το διάγραμμα και το κείμενό τους.

Πίνακας 36: Σεβασμός προς τους γονείς τους σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνας	0,0%	1,4%	1,4%	2,8%	18,1%	76,4%
Άλλη εθνικότητα	4,2%	0,0%	12,5%	0,0%	12,5%	70,8%
Σύνολο	1,0%	1,0%	4,2%	2,1%	16,7%	75,0%

Γράφημα 36: Σεβασμός προς τους γονείς τους σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

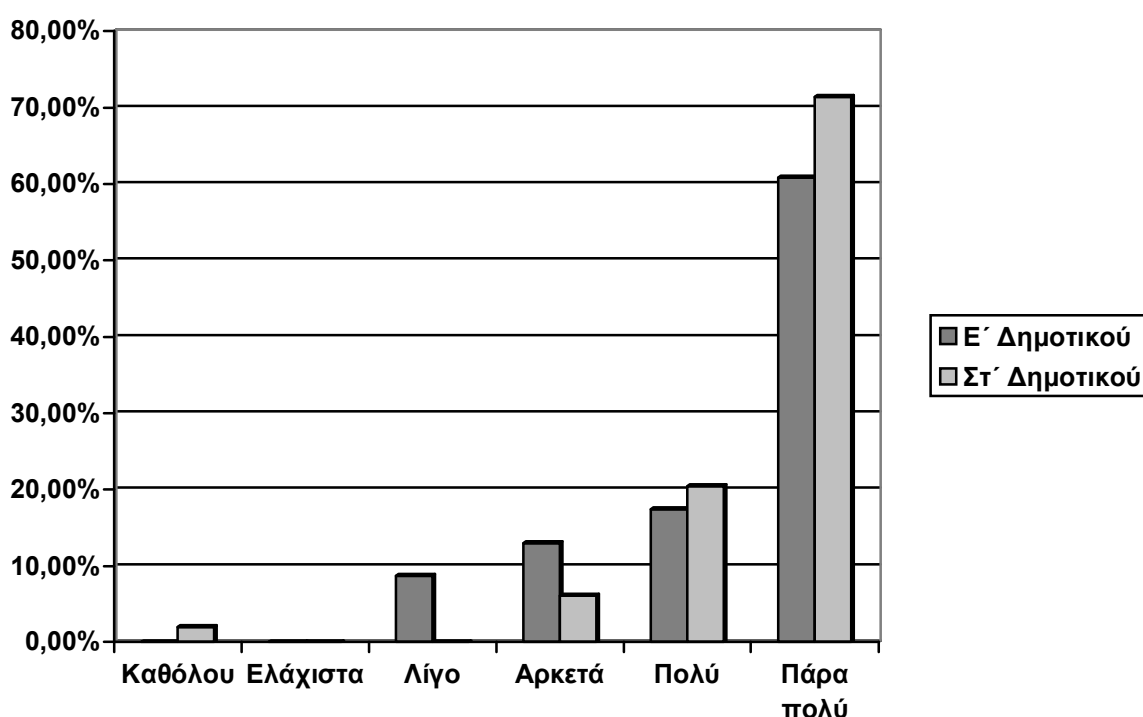


Όπως φαίνεται στον πίνακα 36, οι Έλληνες και οι αλλοδαποί σέβονται «πάρα πολύ» τους γονείς τους σε μεγάλο ποσοστό (76,4% και 70,8% αντίστοιχα). Το 18,1% των Ελλήνων τους σέβεται «πολύ», το 2,8% «αρκετά» και το 1,4% «λίγο» και «ελάχιστα». Το 12,5% των άλλης εθνικότητας ερωτηθέντων δηλώνει ότι σέβεται «πολύ» και «αρκετά» τους γονείς του.

Πίνακας 37: Ένδειξη ευγένειας προς τους γονείς τους ανά τάξη.

Διαβαθμίσεις Τάξη	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ε΄ Δημοτικού	0,0%	0,0%	8,7%	13,0%	17,4%	60,9%
Στ΄ Δημοτικού	2,0%	0,0%	,0%	6,1%	20,4%	71,4%
Σύνολο	1,4%	0,0%	2,8%	8,3%	19,4%	68,1%

Γράφημα 37: Ένδειξη ευγένειας προς τους γονείς τους ανά τάξη.

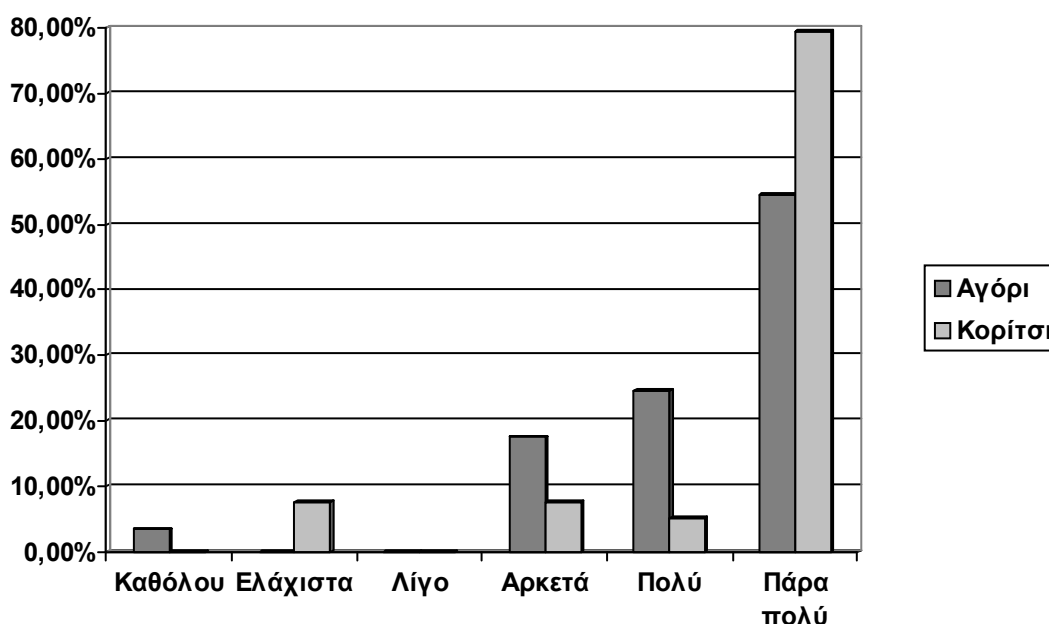


Παρατηρώντας τον πίνακα 37, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης δηλώνει ότι είναι ευγενική με τους γονείς της «πάρα πολύ» (60,9% και 71,4% αντίστοιχα). Το αμέσως επόμενο ποσοστό της ΣΤ΄ τάξης (20,4%) απαντά ότι είναι «πολύ» ευγενικό, με τους μαθητές της Ε΄ τάξης να συμφωνούν με την ίδια άποψη σε ποσοστό 17,4%.

Πίνακας 38: Σεβασμός προς το δάσκαλό τους ανάλογα με το φύλο.

Διαβαθμίσεις Φύλο	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Αγόρι	3,5%	0,0%	0,0%	17,5%	24,6%	54,4%
Κορίτσι	0,0%	7,7%	0,0%	7,7%	5,1%	79,5%
Σύνολο	2,1%	3,1%	0,0%	13,5%	16,7%	64,6%

Γράφημα 38: Σεβασμός προς το δάσκαλό τους ανάλογα με το φύλο.

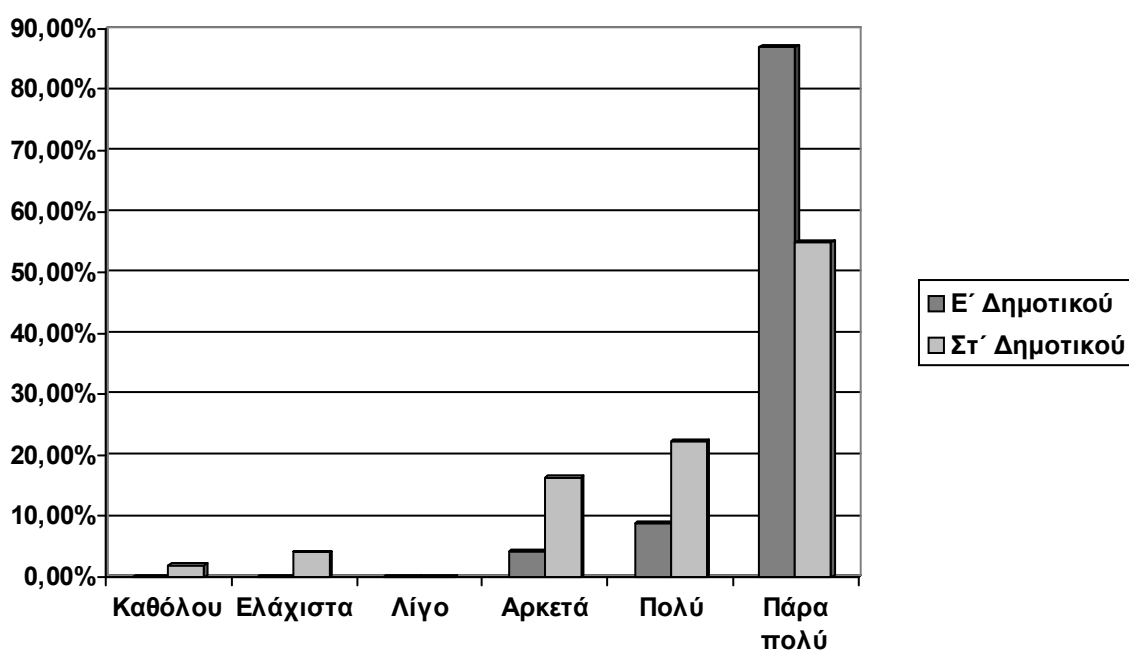


Σε αυτή τη διαφάνεια εντυπωσιάζει η αρκετά μεγάλη διαφορά αγοριών και κοριτσιών στην ερώτηση εάν σέβονται τον δάσκαλό τους «πάρα πολύ» (54,4% και 79,5% αντίστοιχα). Το αμέσως επόμενο ποσοστό των αγοριών, δηλαδή το 24,6%, δηλώνει ότι τον σέβεται «πολύ» και το 17,5% «αρκετά». Τα κορίτσια, σε ποσοστό 7,7%, δηλώνουν ότι τον σέβονται «ελάχιστα» και «αρκετά» ενώ υπάρχει και ένα ποσοστό των αγοριών (3,5%) που δεν τον σέβονται «καθόλου».

Πίνακας 39: Σεβασμός προς το δάσκαλό τους ανά τάξη.

Διαβαθμίσεις Τάξη	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ε΄ Δημοτικού	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%	8,7%	87,0%
Στ΄ Δημοτικού	2,0%	4,1%	0,0%	16,3%	22,4%	55,1%
Σύνολο	1,4%	2,8%	0,0%	12,5%	18,1%	65,3%

Γράφημα 39: Σεβασμός προς το δάσκαλό τους ανά τάξη.

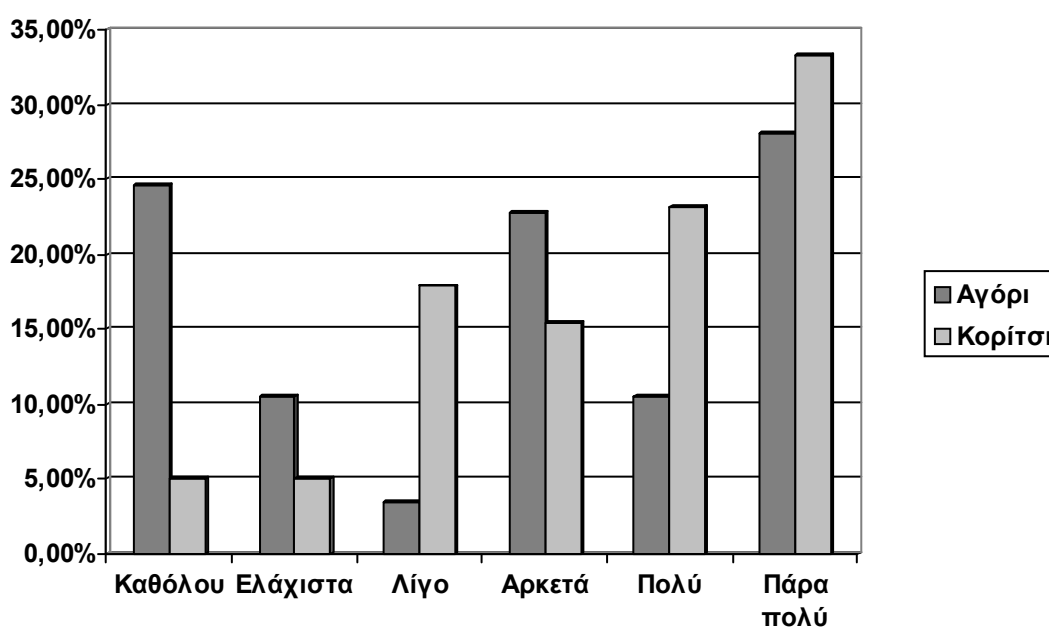


Στον πίνακα 39, αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι το ποσοστό των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης που σέβεται «πάρα πολύ» το δάσκαλό του είναι πολύ μικρότερο από αυτό των μαθητών της Ε΄ τάξης (5,1% και 87% αντίστοιχα). Το αμέσως επόμενο ποσοστό των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης (22,4%) δηλώνει ότι σέβεται «πολύ» το δάσκαλό του, με τους μαθητές της Ε΄ τάξης να συμφωνούν με αυτή την άποψη σε ποσοστό 8,7%.

Πίνακας 40: Συζήτηση με το δάσκαλό τους ανάλογα με το φύλο.

Διαβαθμίσεις Φύλο	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Αγόρι	24,6%	10,5%	3,5%	22,8%	10,5%	28,1%
Κορίτσι	5,1%	5,1%	17,9%	15,4%	23,1%	33,3%
Σύνολο	16,7%	8,3%	9,4%	19,8%	15,6%	30,2%

Γράφημα 40: Συζήτηση με το δάσκαλό τους ανάλογα με το φύλο.

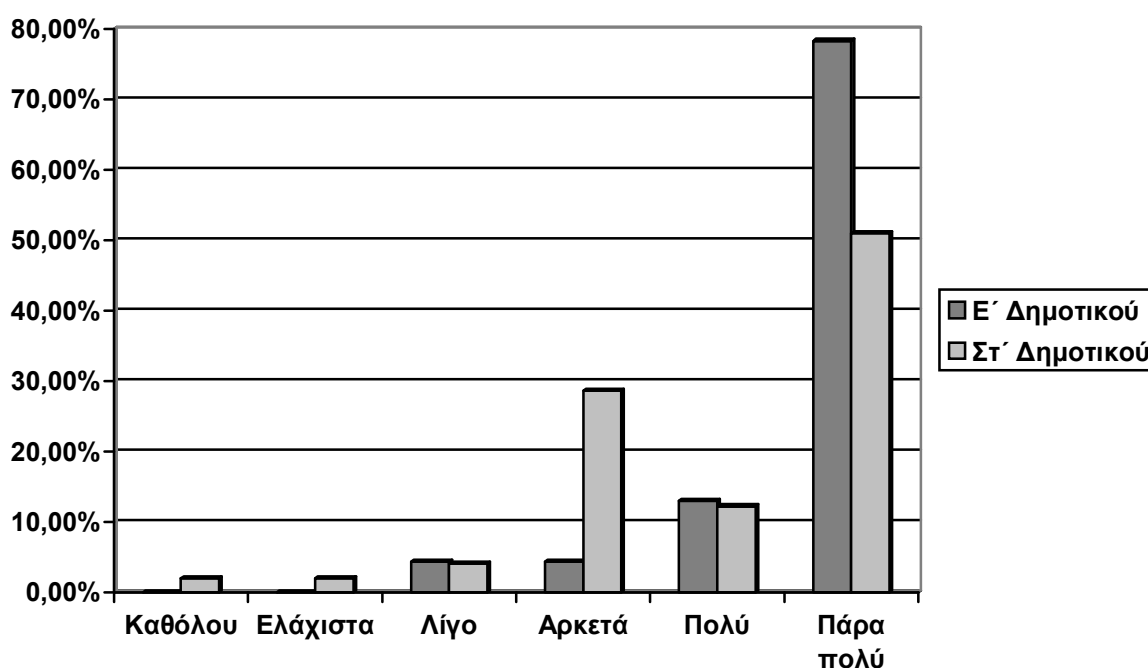


Σε αυτόν τον πίνακα, το 28,1% των αγοριών και το 33,3% των κοριτσιών απαντούν ότι συζητούν με τον δάσκαλό τους «πάρα πολύ». Όμως, το αμέσως επόμενο ποσοστό των αγοριών (24,6%) δηλώνει ότι δεν συζητά «καθόλου». Τα κορίτσια σε ποσοστό 23,1% συζητούν «πολύ» ενώ τα αγόρια δίνουν την ίδια απάντηση σε ποσοστό 10,5%.

Πίνακας 41: Ένδειξη ευγένειας προς το δάσκαλό τους ανά τάξη.

Διαβαθμίσεις Τάξη	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ε΄ Δημοτικού	0,0%	0,0%	4,3%	4,3%	13,0%	78,3%
Στ΄ Δημοτικού	2,0%	2,0%	4,1%	28,6%	12,2%	51,0%
Σύνολο	1,4%	1,4%	4,2%	20,8%	12,5%	59,7%

Γράφημα 41: Ένδειξη ευγένειας προς το δάσκαλό τους ανά τάξη.

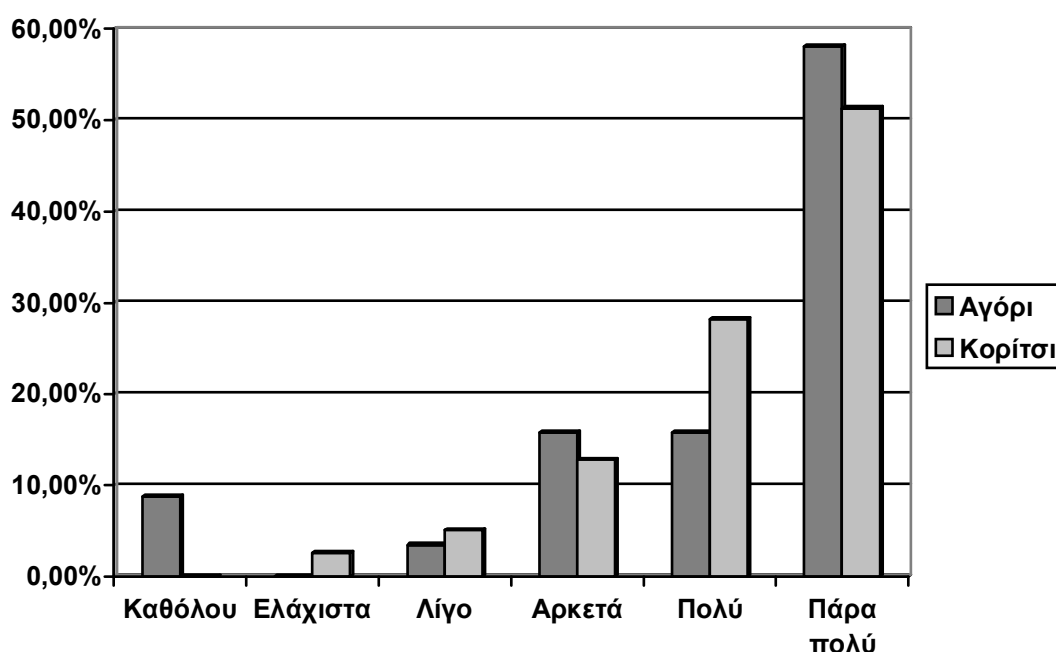


Στον πίνακα 41, οι μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού δηλώνουν ότι είναι ευγενικοί με το δάσκαλό τους «πάρα πολύ» σε ποσοστό 78,3% και 51,0% αντίστοιχα. Το αμέσως επόμενο ποσοστό των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης (28,6%) είναι «αρκετά» ευγενικό με το δάσκαλό του, ενώ το αμέσως επόμενο ποσοστό της Ε΄ τάξης (13,0%) είναι «πολύ» ευγενικό με το δάσκαλό του. Τέλος, μόνο στην Στ΄ τάξη συναντάμε μαθητές που δηλώνουν «καθόλου» και «ελάχιστα» ευγενικοί με το δάσκαλό τους σε ποσοστό 2,0% και 2,0%.

Πίνακας 42: Ένδειξη ευγένειας προς τους μεγαλύτερους τους ανάλογα με το φύλο.

Διαβαθμίσεις Φύλο	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Αγόρι	8,8%	0,0%	3,5%	15,8%	15,8%	58,1%
Κορίτσι	0,0%	2,6%	5,1%	12,8%	28,2%	51,3%
Σύνολο	5,2%	1,0%	4,2%	14,6%	20,8%	54,2%

Γράφημα 42: Ένδειξη ευγένειας προς τους μεγαλύτερους τους ανάλογα με το φύλο.

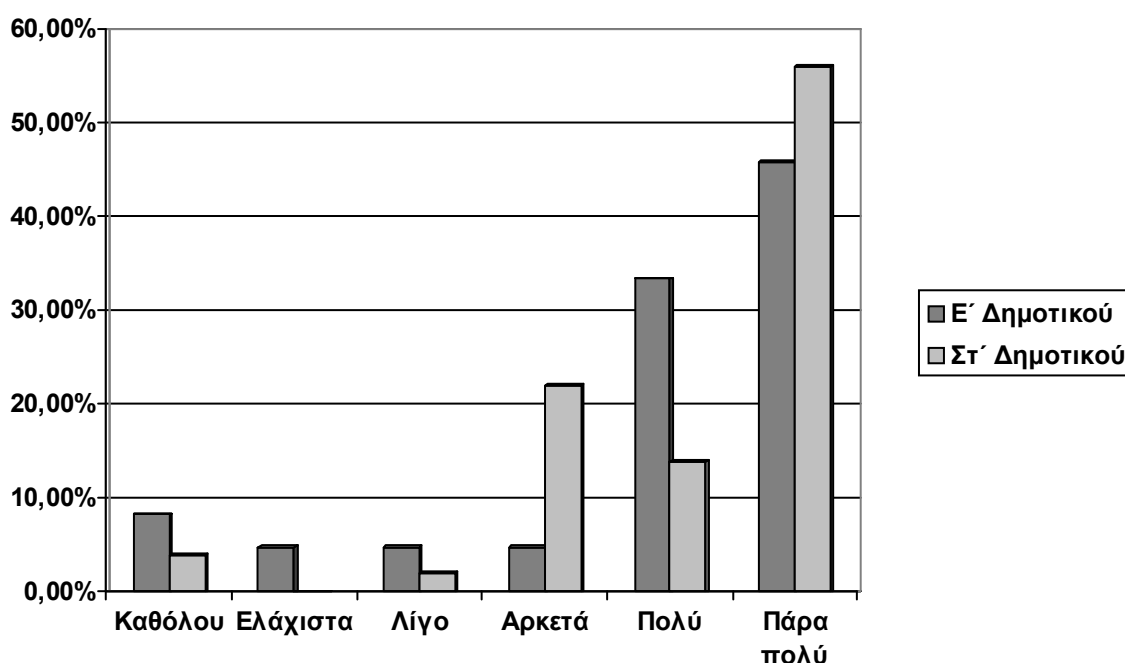


Στον πίνακα 42, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι τα αγόρια δηλώνουν ότι είναι «πάρα πολύ» ευγενικά με τους μεγαλύτερους σε ποσοστό μεγαλύτερο από αυτό των κοριτσιών (58,1% και 51,3% αντίστοιχα). «Πολύ» ευγενικά δηλώνουν τα κορίτσια σε ποσοστό 28,2% και τα αγόρια σε ποσοστό 15,8%. Τέλος, το 8,8% των αγοριών δηλώνει «καθόλου» ευγενικό με τους μεγαλύτερους.

Πίνακας 43: Ένδειξη ευγένειας προς τους μεγαλύτερους τους ανά τάξη.

Διαβαθμίσεις Τάξη	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ε΄ Δημοτικού	8,3%	4,7%	4,7%	4,7%	33,4%	45,9%
Στ΄ Δημοτικού	4,0%	0,0%	2,0%	22,0%	14,0%	56,0%
Σύνολο	5,5%	1,4%	2,7%	16,4%	20,5%	53,4%

Γράφημα 43: Ένδειξη ευγένειας προς τους μεγαλύτερους τους ανά τάξη.

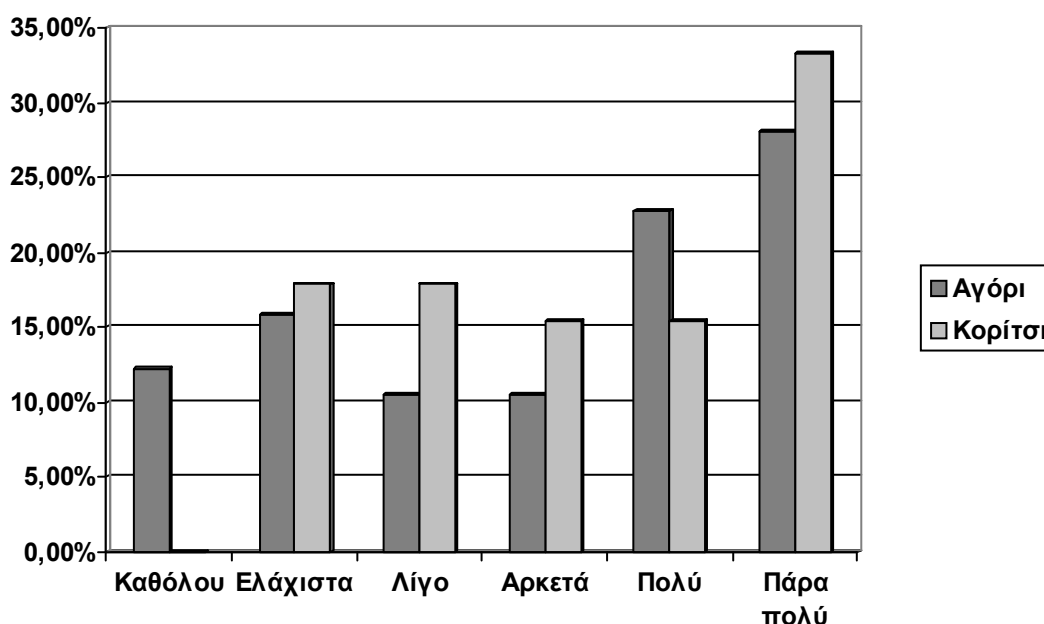


Σύμφωνα με τον πίνακα 43, οι μαθητές της Ε΄ τάξης σε ποσοστό 45,9% είναι «πάρα πολύ» ευγενικοί με τους γονείς τους. Σε αυτήν την άποψη συμφωνεί και το 56% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης. Το 33,4% των μαθητών της Ε΄ τάξης δηλώνει «πολύ» ευγενικό και το 8,3% «καθόλου». Από τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης δημοτικού, το 22% είναι «αρκετά» ενώ το 14% «λίγο» ευγενικό με τους μεγαλύτερους του.

Πίνακας 44: Συζήτηση με τους μεγαλύτερους τους ανάλογα με το φύλο.

Διαβαθμίσεις Φύλο	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Αγόρι	12,3%	15,8%	10,5%	10,5%	22,8%	28,1%
Κορίτσι	0,0%	17,9%	17,9%	15,4%	15,4%	33,3%
Σύνολο	7,3%	16,7%	13,5%	12,5%	19,8%	30,2%

Γράφημα 44: Συζήτηση με τους μεγαλύτερους τους ανάλογα με το φύλο.

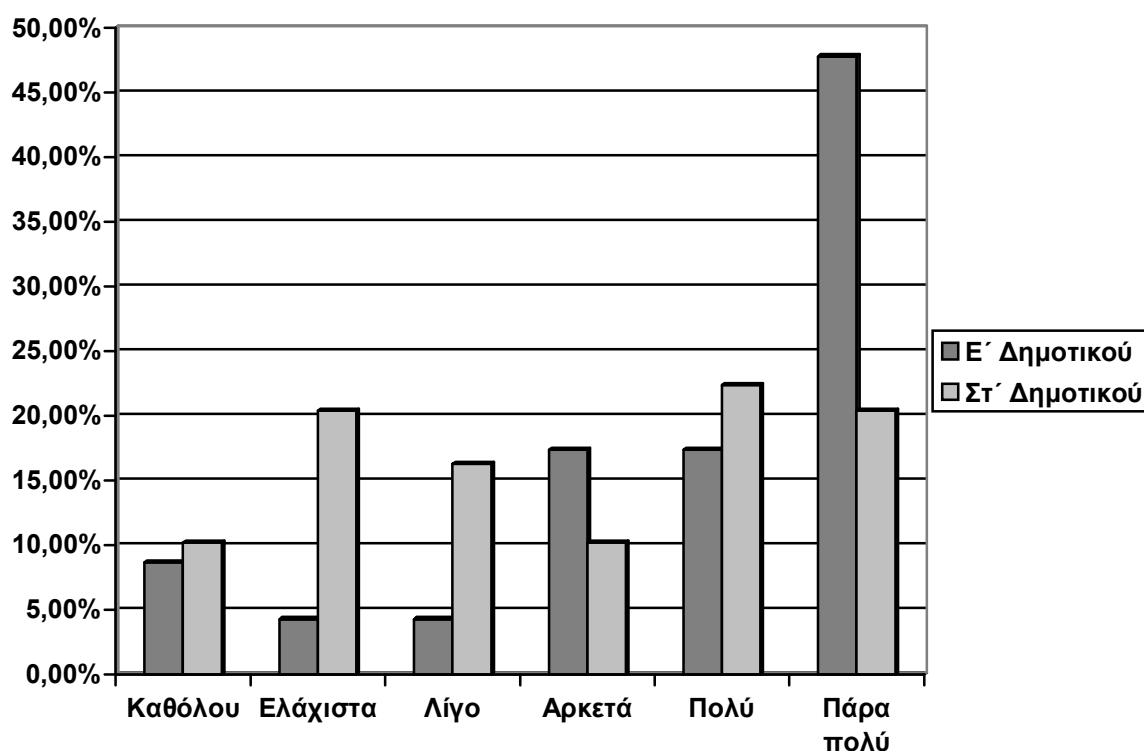


Στον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι τα κορίτσια σε ποσοστό 33,3% και τα αγόρια σε ποσοστό 28,1% συζητούν «πάρα πολύ» με τους μεγαλύτερους τους. Το αμέσως επόμενο ποσοστό αγοριών (22,8%) συζητά «πολύ» ενώ το αμέσως επόμενο ποσοστό των κοριτσιών (17,9%) συζητά «ελάχιστα» και «λίγο». Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι το 12,3% των αγοριών δηλώνει ότι δεν συζητά «καθόλου» με τους μεγαλύτερους.

Πίνακας 45: Συζήτηση με τους μεγαλύτερους τους ανά τάξη.

Διαβαθμίσεις Τάξη	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ε΄ Δημοτικού	8,7%	4,3%	4,3%	17,4%	17,4%	47,8%
Στ΄ Δημοτικού	10,2%	20,4%	16,3%	10,2%	22,4%	20,4%
Σύνολο	9,7%	15,3%	12,5%	12,5%	20,8%	29,2%

Γράφημα 45: Συζήτηση με τους μεγαλύτερους τους ανά τάξη.

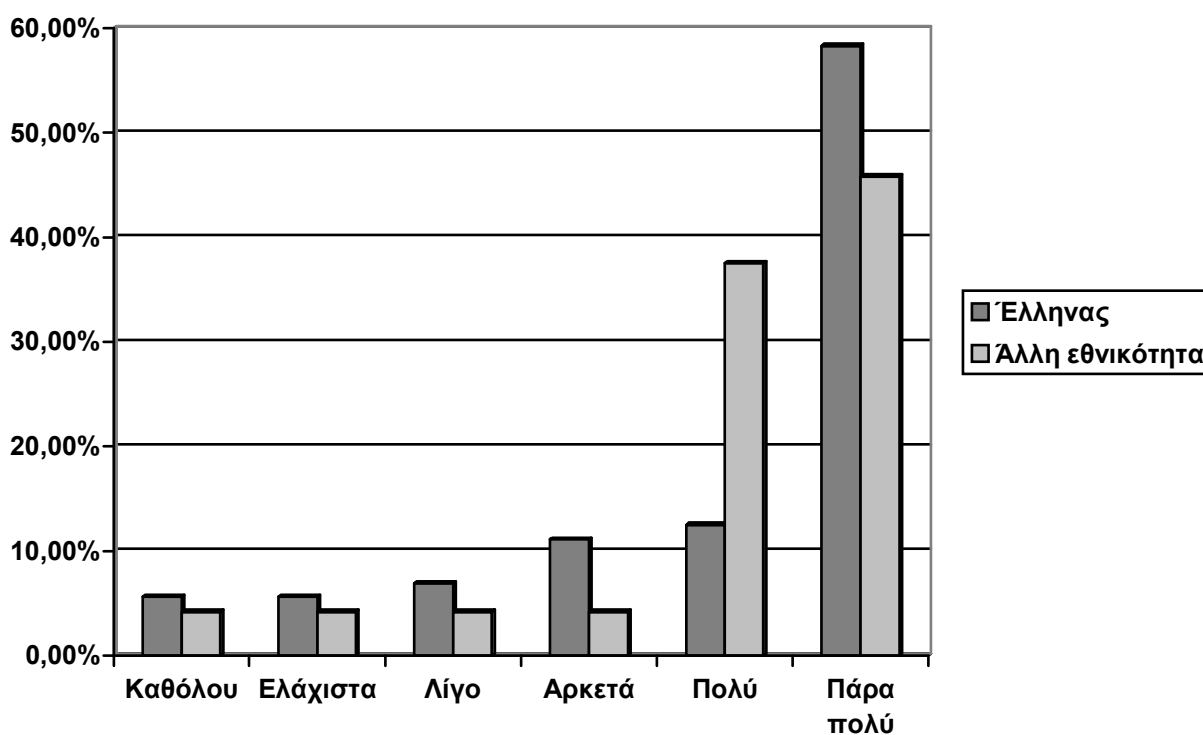


Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι οι μαθητές της Ε΄ τάξης δημοτικού συζητούν «πάρα πολύ» με τους μεγαλύτερους τους σε ποσοστό περίπου διπλάσιο από αυτό της ΣΤ΄ τάξης. Το μεγαλύτερο ποσοστό της ΣΤ΄ τάξης (22,4%) δηλώνει ότι μιλάει «πολύ» με τους μεγαλύτερους ενώ το 20,4% «ελάχιστα». Από τους μαθητές της Ε΄ τάξης, το 17,4% μιλάει «αρκετά» και «πολύ» με τους μεγαλύτερους του.

Πίνακας 46: Προσφορά θέσης στο λεωφορείο σε κάποιον που έχει ανάγκη σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα	Διαβαθμίσεις					
	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνας	5,6%	5,6%	6,9%	11,1%	12,5%	58,3%
Άλλη εθνικότητα	4,2%	4,2%	4,2%	4,2%	37,5%	45,8%
Σύνολο	5,2%	5,2%	6,3%	9,4%	18,8%	55,2%

Γράφημα 46: Προσφορά θέσης στο λεωφορείο σε κάποιον που έχει ανάγκη σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

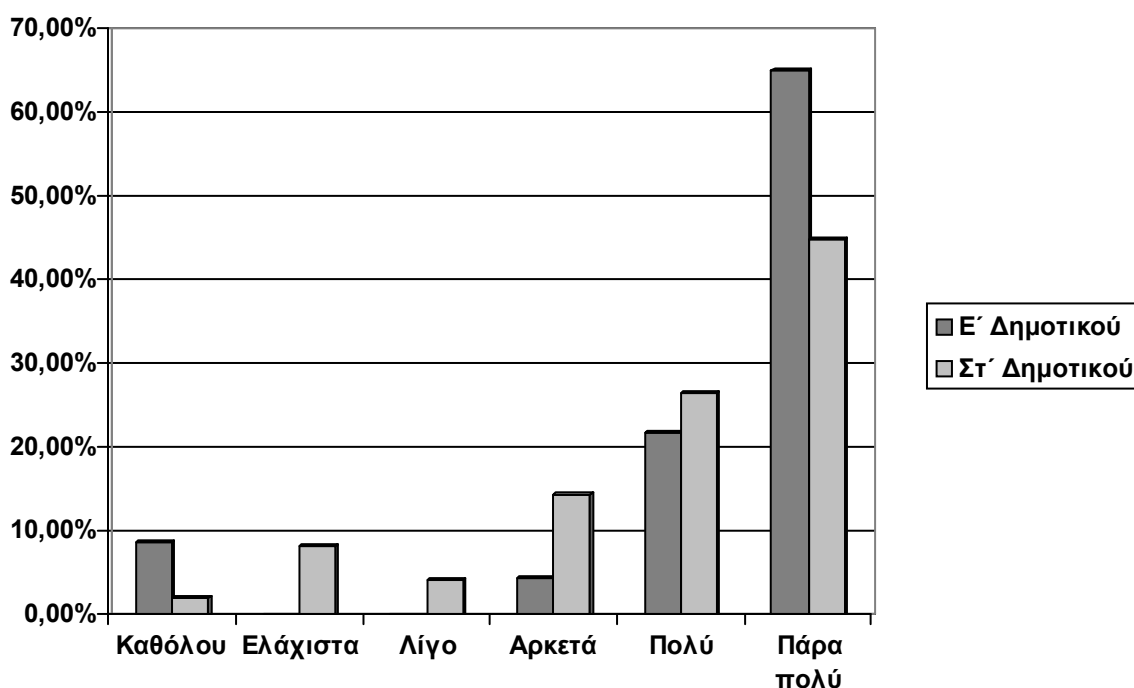


Στον παραπάνω πίνακα το 58,3% των Ελλήνων δηλώνει ότι είναι «πάρα πολύ» πρόθυμο να προσφέρει τη θέση του στο λεωφορείο για αυτόν που έχει ανάγκη, άποψη με την οποία συμφωνεί το 45,8% των αλλοδαπών. «Πολύ» πρόθυμο είναι το 12,5% των Ελλήνων και το 37,5% των αλλοδαπών. Το 4,2% των άλλης εθνικότητας ερωτηθέντων είναι «καθόλου», «ελάχιστα», «λίγο» και «αρκετά» πρόθυμοι. «Αρκετά» πρόθυμοι δηλώνουν και οι Έλληνες σε ποσοστό 11,1% ενώ είναι «λίγο» πρόθυμοι σε ποσοστό 6,9%.

Πίνακας 47: Συμμόρφωση με τις υποδείξεις του δασκάλου τους στην τάξη ανά τάξη.

Διαβαθμίσεις Τάξη	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ε΄ Δημοτικού	8,7%	0,0%	0,0%	4,3%	21,7%	65,2%
Στ΄ Δημοτικού	2,0%	8,2%	4,1%	14,3%	26,5%	44,9%
Σύνολο	4,2%	5,6%	2,8%	11,1%	25,0%	51,4%

Γράφημα 47: Συμμόρφωση με τις υποδείξεις του δασκάλου τους στην τάξη ανά τάξη.

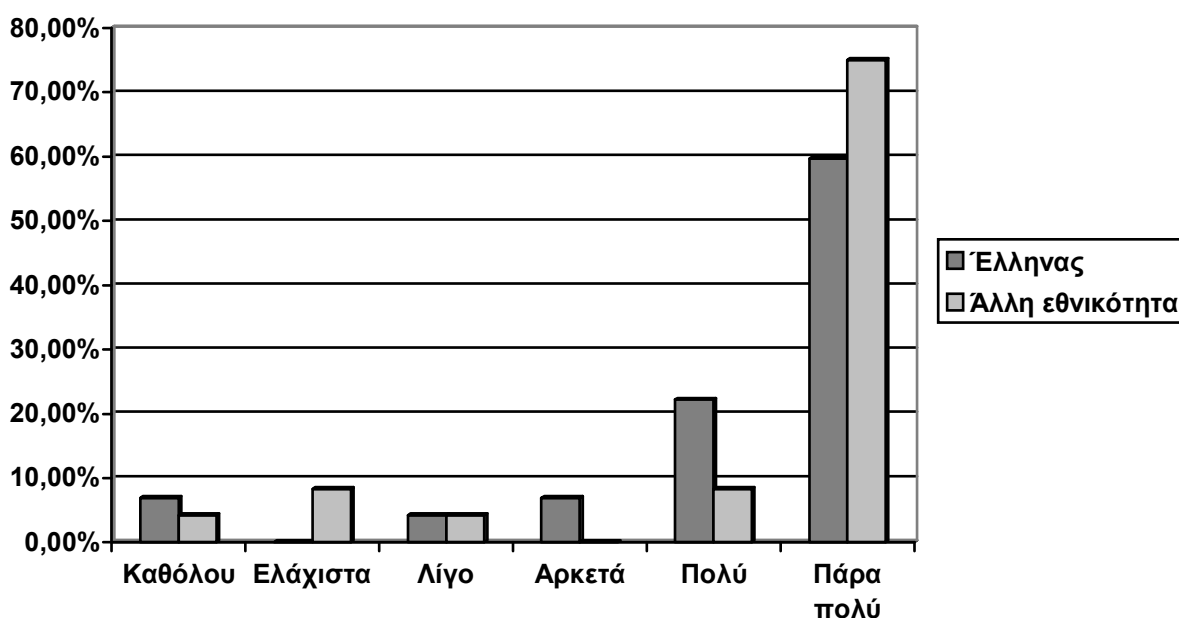


Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα, βλέπουμε ότι το 65,2% των μαθητών της Ε΄ τάξης συμμορφώνεται «πάρα πολύ» στις υποδείξεις του δασκάλου ενώ την ίδια άποψη εκφράζει και το 44,9% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης. Επιπλέον, το 26,5% και το 14,3% της ίδιας τάξης συμμορφώνεται «πολύ» και «αρκετά» αντίστοιχα. Από τους μαθητές της Ε΄ τάξης, το 21,7% συμμορφώνεται «πολύ» και το 8,7% «καθόλου».

Πίνακας 48: Χαρακτηρισμός του το να λες ψέματα ως κακό σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνας	6,9%	0,0%	4,2%	6,9%	22,2%	59,7%
Άλλη εθνικότητα	4,2%	8,3%	4,2%	0,0%	8,3%	75,0%
Σύνολο	6,3%	2,1%	4,2%	5,2%	18,8%	63,5%

Γράφημα 48: Χαρακτηρισμός του το να λες ψέματα ως κακό σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

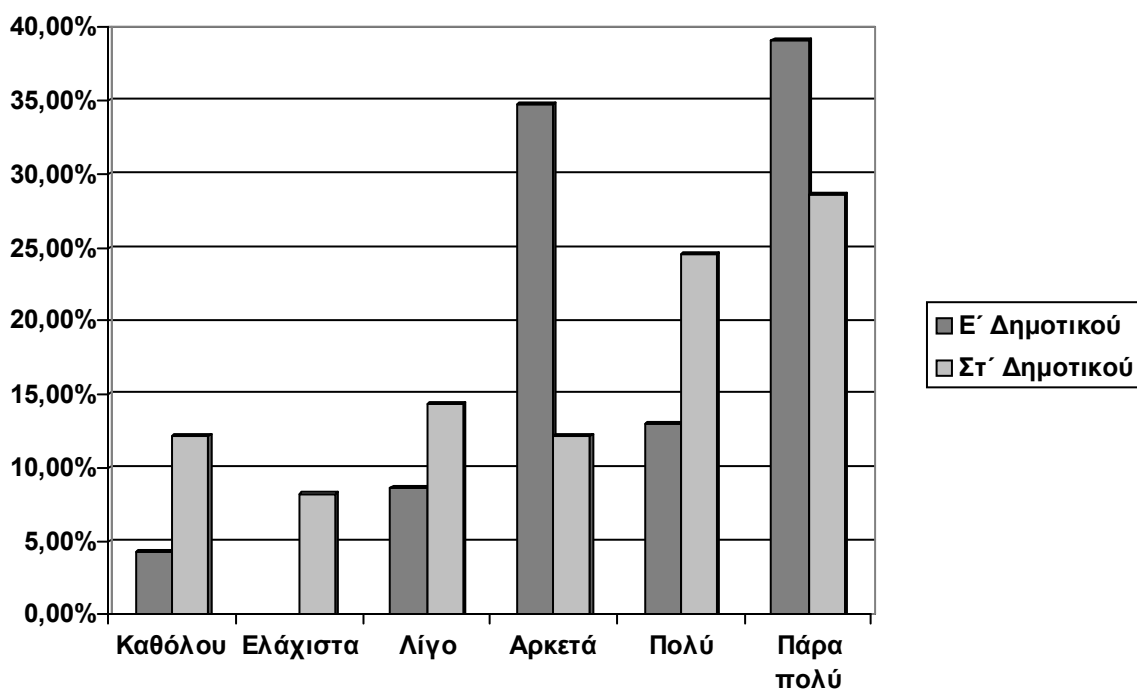


Από τον πίνακα 48 συμπεραίνουμε ότι το 59,7% των Ελλήνων και το 75% των αλλοδαπών πιστεύει ότι είναι «πάρα πολύ» κακό να λέει ψέματα. Σύμφωνα με τον ίδιο πίνακα, το 22,2% των Ελλήνων το θεωρεί «πολύ» κακό ενώ το 6,9% «αρκετά» και «καθόλου» κακό. Από τους άλλης εθνικότητας ερωτηθέντες, το 8,3% το θεωρεί «πολύ» και «ελάχιστα» κακό ενώ το 4,2% «λίγο» και «καθόλου» κακό.

Πίνακας 49: Αξία συζήτησης με τους μεγαλύτερους τους ανά τάξη.

Διαβαθμίσεις Τάξη	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ε΄ Δημοτικού	4,3%	0,0%	8,7%	34,8%	13,0%	39,1%
Στ΄ Δημοτικού	12,2%	8,2%	14,3%	12,2%	24,5%	28,6%
Σύνολο	9,7%	5,6%	12,5%	19,4%	20,8%	31,9%

Γράφημα 49: Αξία συζήτησης με τους μεγαλύτερους τους ανά τάξη.

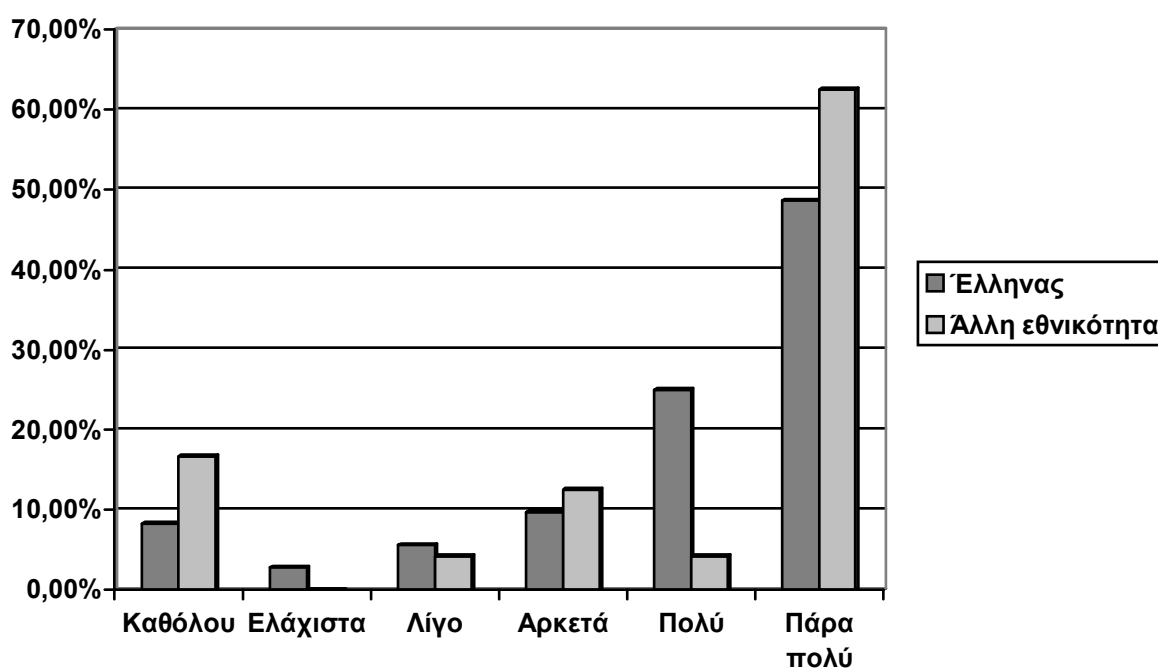


Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 49, το 39,1% των μαθητών της Ε΄ τάξης δημοτικού και το 28,6% της ΣΤ΄ τάξης θεωρούν ότι είναι «πάρα πολύ» σημαντική η συζήτηση με τους μεγαλύτερους. Το αμέσως επόμενο ποσοστό των ερωτηθέντων της Ε΄ τάξης (34,8%) απαντά ότι είναι «αρκετά» σημαντική ενώ το 13% «πολύ» σημαντική. Οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης θεωρούν ότι είναι «πολύ» σημαντική σε ποσοστό 24,5%.

Πίνακας 50: Αξία συμμόρφωσης με τις υποδείξεις του δασκάλου τους στην τάξη σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνας	8,3%	2,8%	5,6%	9,7%	25,0%	48,6%
Άλλη εθνικότητα	16,7%	0,0%	4,2%	12,5%	4,2%	62,5%
Σύνολο	10,4%	2,1%	5,2%	10,4%	19,8%	52,1%

Γράφημα 50: Αξία συμμόρφωσης με τις υποδείξεις του δασκάλου τους στην τάξη σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

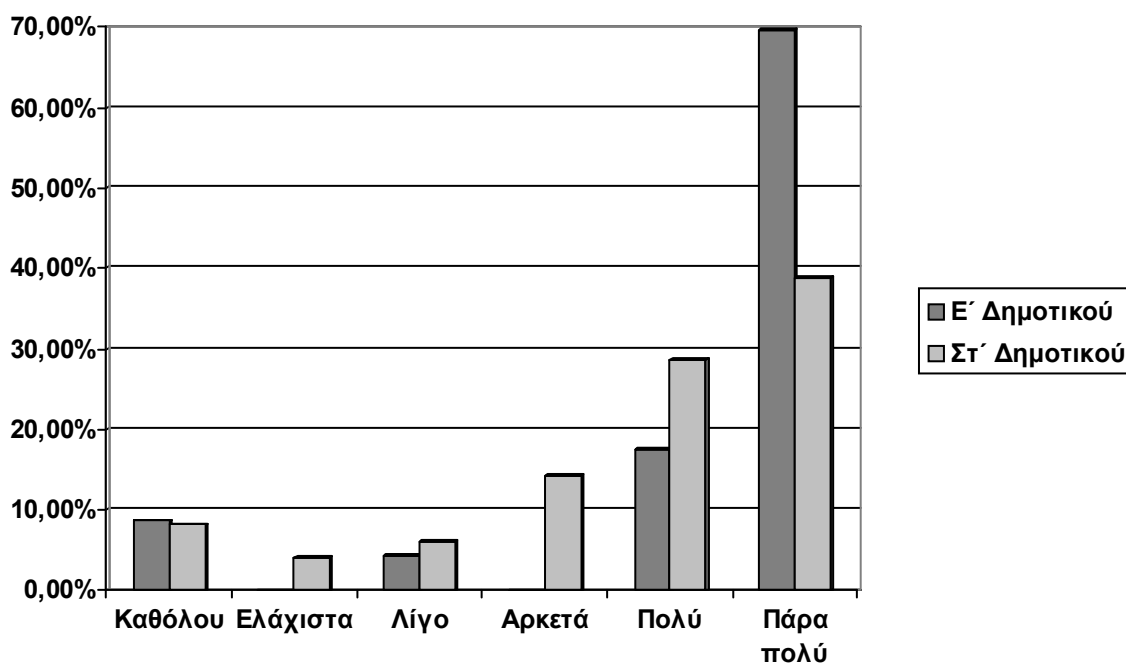


Σε αυτή τη διαφάνεια εντυπωσιάζει το γεγονός ότι είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των αλλοδαπών που θεωρεί «πάρα πολύ» σημαντική την συμμόρφωση στις υποδείξεις του δασκάλου από αυτό των Ελλήνων (62,5% και 48,6% αντίστοιχα). Όμως, μεγαλύτερο είναι και το ποσοστό των άλλης εθνικότητας ερωτηθέντων στην άποψη «καθόλου» συγκριτικά με αυτό των Ελλήνων (16,7% και 8,3% αντίστοιχα). Τέλος, το 2,5% των Ελλήνων θεωρεί «πολύ» σημαντική τη συμμόρφωση, ποσοστό αρκετά μεγαλύτερο από αυτό των αλλοδαπών (4,2%).

Πίνακας 51: Αξία συμμόρφωσης με τις υποδείξεις του δασκάλου τους στην τάξη ανά τάξη.

Διαβαθμίσεις Τάξη	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ε΄ Δημοτικού	8,7%	0,0%	4,3%	0,0%	17,4%	69,6%
Στ΄ Δημοτικού	8,2%	4,1%	6,1%	14,3%	28,6%	38,8%
Σύνολο	8,3%	2,8%	5,6%	9,7%	25,0%	48,6%

Γράφημα 51: Αξία συμμόρφωσης με τις υποδείξεις του δασκάλου τους στην τάξη ανά τάξη.



Στον πίνακα 51, το 69,6% των μαθητών της Ε΄ τάξης θεωρεί ότι είναι «πάρα πολύ» σημαντική η συμμόρφωση στις υποδείξεις του δασκάλου, άποψη με την οποία συμφωνεί η ΣΤ΄ δημοτικού σε μικρότερο ποσοστό (38,8%). Σύμφωνα με τον ίδιο πίνακα, το 17,4% των μαθητών της Ε΄ τάξης απαντά «πολύ» ενώ το 8,7% «καθόλου». Από τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης, το 28,6% δηλώνει ότι είναι «πολύ» σημαντική η συμμόρφωση με τις υποδείξεις του δασκάλου και το 14,3% «αρκετά».

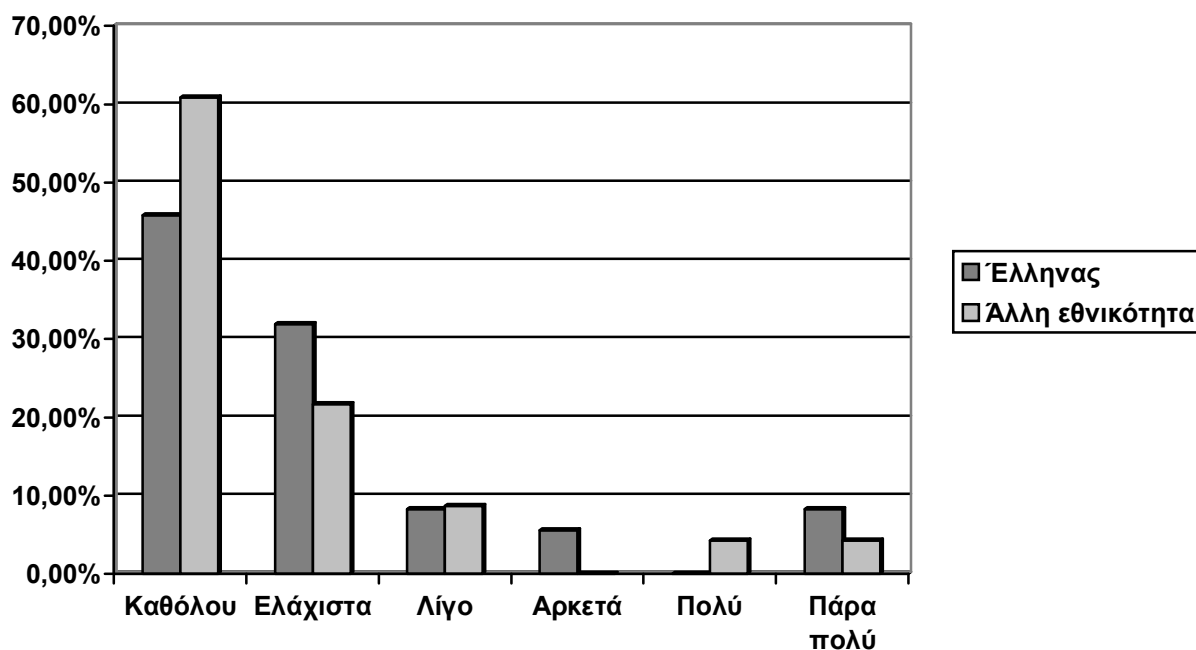
4.3.2.2. Παραδείγματα έλλειψης σεβασμού προς τις ηθικές αξίες

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αναφέρονται στα παραδείγματα μη τήρησης των ηθικών αξιών περιλαμβάνουν πράξεις από την καθημερινή ζωή των μαθητών και σχετίζονται με τη μη τήρηση κάποιων ηθικών αξιών (οι ερωτήσεις 56-68 στο ερωτηματολόγιο). Εμείς, όμως, παρουσιάζουμε 10 πίνακες συνοδευόμενους από το διάγραμμα και το κείμενό τους.

Πίνακας 52: Ψέματα στους γονείς τους οι Έλληνες και αλλοδαποί μαθητές.

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνας	45,8%	31,9%	8,3%	5,6%	0,0%	8,3%
Άλλη εθνικότητα	60,9%	21,7%	8,7%	0,0%	4,3%	4,3%
Σύνολο	49,5%	29,5%	8,4%	4,2%	1,1%	7,4%

Γράφημα 52: Ψέματα στους γονείς τους οι Έλληνες και αλλοδαποί μαθητές.

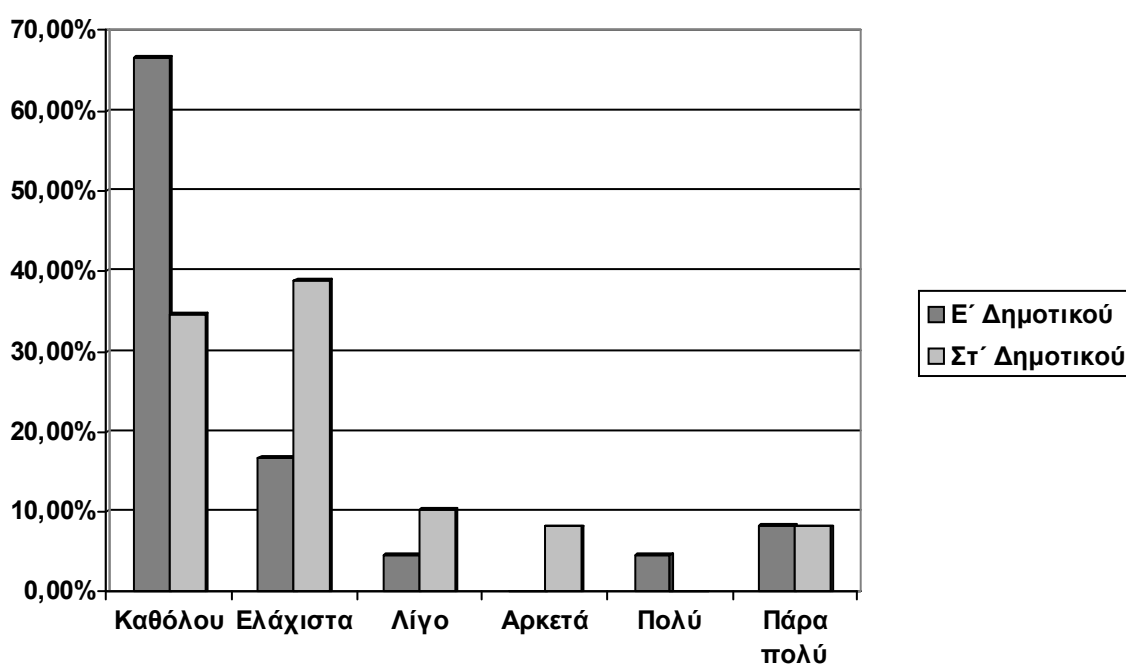


Στην παρούσα διαφάνεια διαπιστώνεται ότι οι άλλης εθνικότητας ερωτηθέντες σε ποσοστό 60,9% δεν λένε «καθόλου» ψέματα στους γονείς τους έναντι του 45,8% των Ελλήνων που υποστηρίζει το ίδιο. Ακόμα, μεγαλύτερο είναι το ποσοστό των Ελλήνων που λέει «πάρα πολλά» ψέματα στους γονείς τους σε σχέση με αυτό των αλλοδαπών (3,3% και 4,3% αντίστοιχα).

Πίνακας 53: Ψέματα στους γονείς τους ανά τάξη.

Διαβαθμίσεις Τάξη	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ε΄ Δημοτικού	66,7%	16,7%	4,7%	0,0%	4,7%	8,4%
Στ΄ Δημοτικού	34,7%	38,8%	10,2%	8,2%	0,0%	8,2%
Σύνολο	45,2%	31,5%	8,2%	5,5%	1,4%	8,2%

Γράφημα 53: Ψέματα στους γονείς τους ανά τάξη.

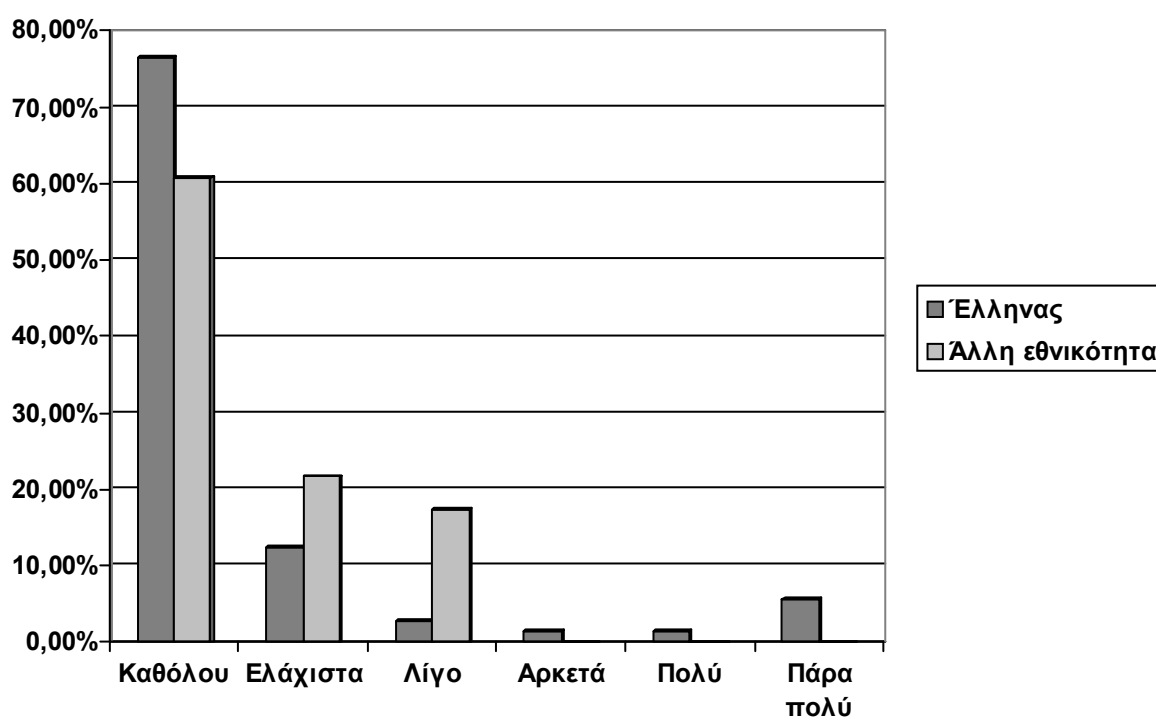


Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα, προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης (66,7%) δεν λέει «καθόλου» ψέματα στους γονείς του, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης (38,8%) δηλώνει ότι λέει ελάχιστα ψέματα. Το αμέσως επόμενο ποσοστό των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης (34,7%) δεν λέει «καθόλου» ψέματα ενώ το αμέσως επόμενο ποσοστό της Ε΄ τάξης (16,7%) λέει «ελάχιστα» ψέματα. Σχεδόν ίδιο είναι το ποσοστό των μαθητών και των δύο τάξεων που δηλώνουν ότι λένε «πάρα πολύ» ψέματα στους γονείς τους.

Πίνακας 54: Αγενοί με τους γονείς τους οι Έλληνες και αλλοδαποί μαθητές.

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
	Έλληνας	76,4%	12,5%	2,8%	1,4%	1,4%
Άλλη εθνικότητα	60,9%	21,7%	17,4%	0,0%	0,0%	0,0%
Σύνολο	72,6%	14,7%	6,3%	1,1%	1,1%	4,2%

Γράφημα 54: Αγενοί με τους γονείς τους οι Έλληνες και αλλοδαποί μαθητές.

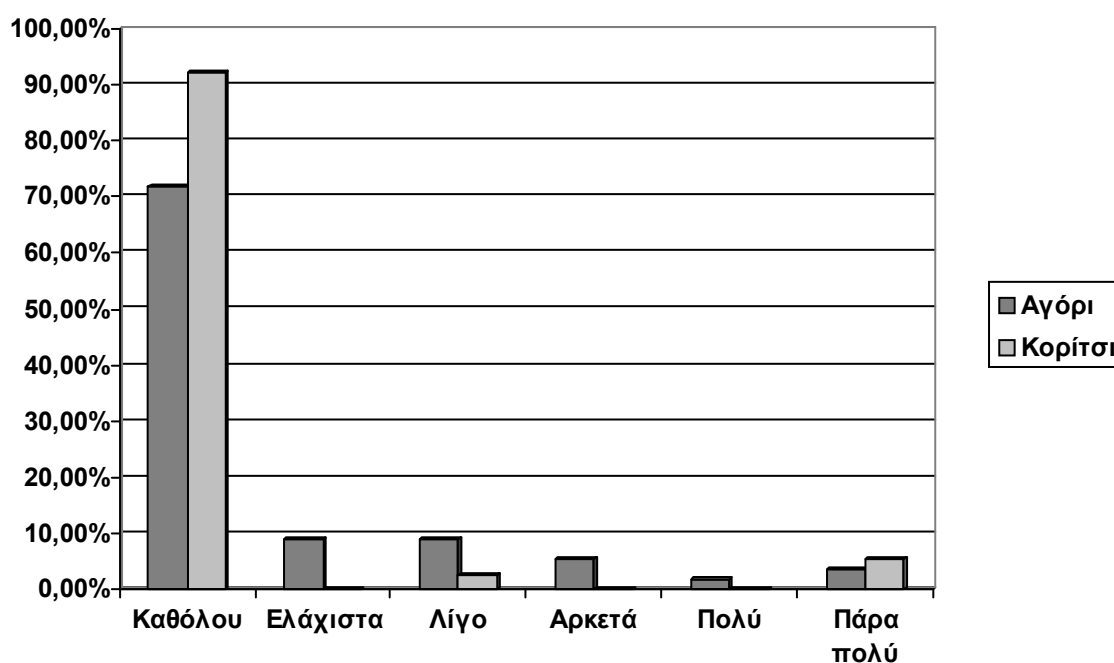


Στον πίνακα 54 διαπιστώνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των Ελλήνων (76,4%) δεν είναι «καθόλου» αγενής με τους γονείς του, ενώ το ίδιο υποστηρίζει και το 60,9% των αλλοδαπών. «Αρκετά» και «πολύ» δηλώνει το 1,4% των Ελλήνων και «ελάχιστα» το 21,7% των άλλης εθνικότητας ερωτηθέντων.

Πίνακας 55: Άσχημη συμπεριφορά προς το δάσκαλό τους ανάλογα με το φύλο.

Διαβαθμίσεις Φύλο	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Αγόρι	71,9%	8,8%	8,8%	5,3%	1,8%	3,5%
Κορίτσι	92,1%	0,0%	2,6%	0,0%	0,0%	5,3%
Σύνολο	80,0%	5,3%	6,3%	3,2%	1,1%	4,2%

Γράφημα 55: Άσχημη συμπεριφορά προς το δάσκαλό τους ανάλογα με το φύλο.

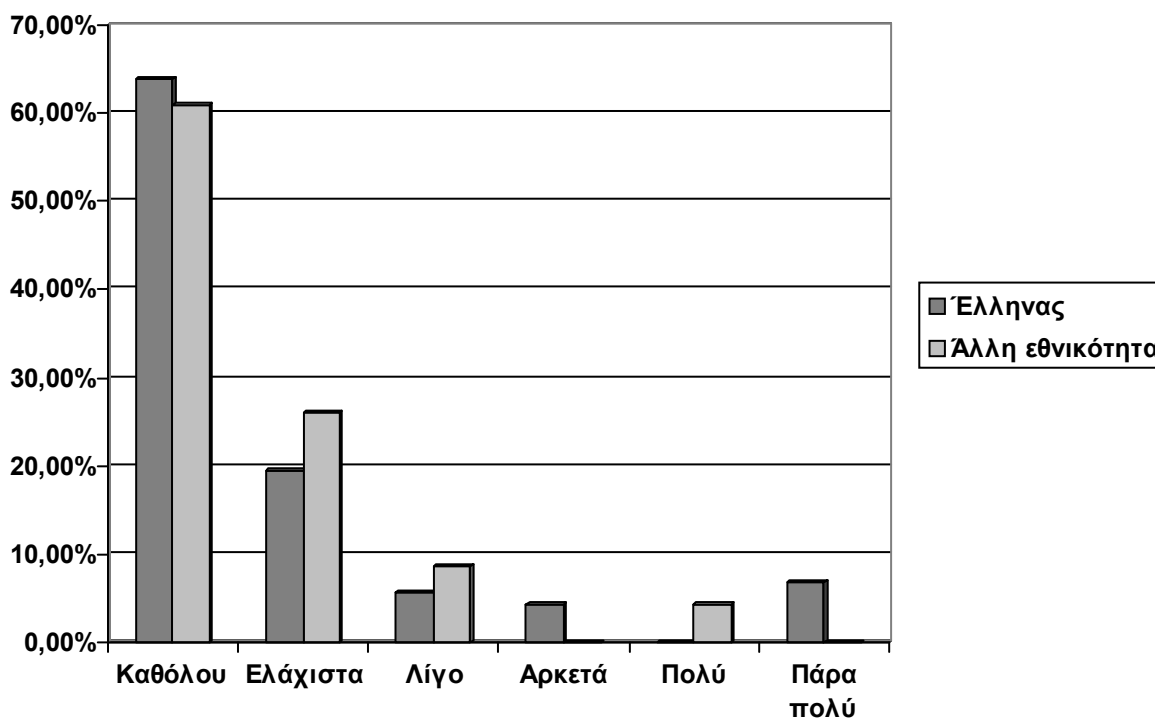


Παρατηρώντας τον πίνακα 55, βλέπουμε ότι τα κορίτσια σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα αγόρια (92,1% και 71,9% αντίστοιχα) δεν μιλούν «καθόλου» άσχημα στον δάσκαλό τους. Το αμέσως επόμενο ποσοστό των αγοριών (8.8%) μιλούν «ελάχιστα» και «λίγο» άσχημα, ενώ το αμέσως επόμενο ποσοστό των κοριτσιών (5,3%) μιλάει «πάρα πολύ» άσχημα στο δάσκαλό τους.

Πίνακας 56: Ψέματα στο δάσκαλό τους οι Έλληνες και αλλοδαποί μαθητές.

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνας	63,9%	19,4%	5,6%	4,2%	0,0%	6,9%
Άλλη εθνικότητα	60,9%	26,1%	8,7%	0,0%	4,3%	0,0%
Σύνολο	63,2%	21,1%	6,3%	3,2%	1,1%	5,3%

Γράφημα 56: Ψέματα στο δάσκαλό τους οι Έλληνες και αλλοδαποί μαθητές.

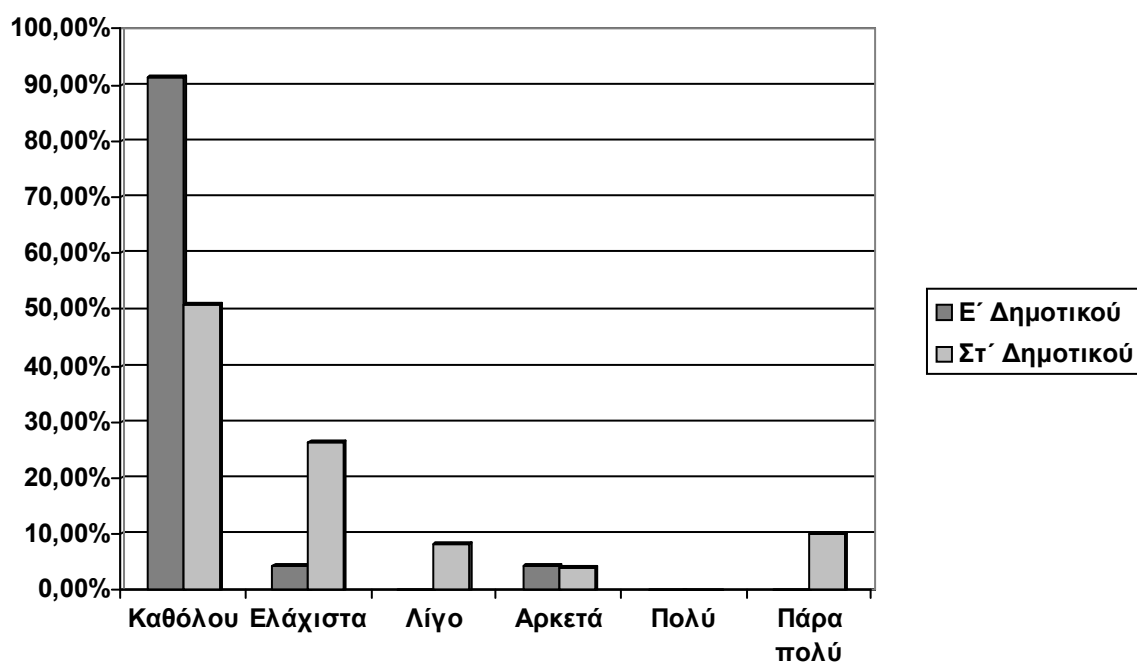


Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 56, περίπου ίδιο είναι το ποσοστό των Ελλήνων και αλλοδαπών που δεν λένε «καθόλου» ψέματα στο δάσκαλό τους (63,9% και 60,9% αντίστοιχα). «Πάρα πολύ» δηλώνουν οι Έλληνες σε ποσοστό 6,9% ενώ «πολύ» απαντά το 4,3% των αλλοδαπών.

Πίνακας 57: Ψέματα στο δάσκαλό τους ανά τάξη.

Διαβαθμίσεις Τάξη	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ε΄ Δημοτικού	91,3%	4,3%	0,0%	4,3%	0,0%	0,0%
Στ΄ Δημοτικού	51,0%	26,5%	8,2%	4,1%	0,0%	10,2%
Σύνολο	63,9%	19,4%	5,6%	4,2%	0,0%	6,9%

Γράφημα 57: Ψέματα στο δάσκαλό τους ανά τάξη.

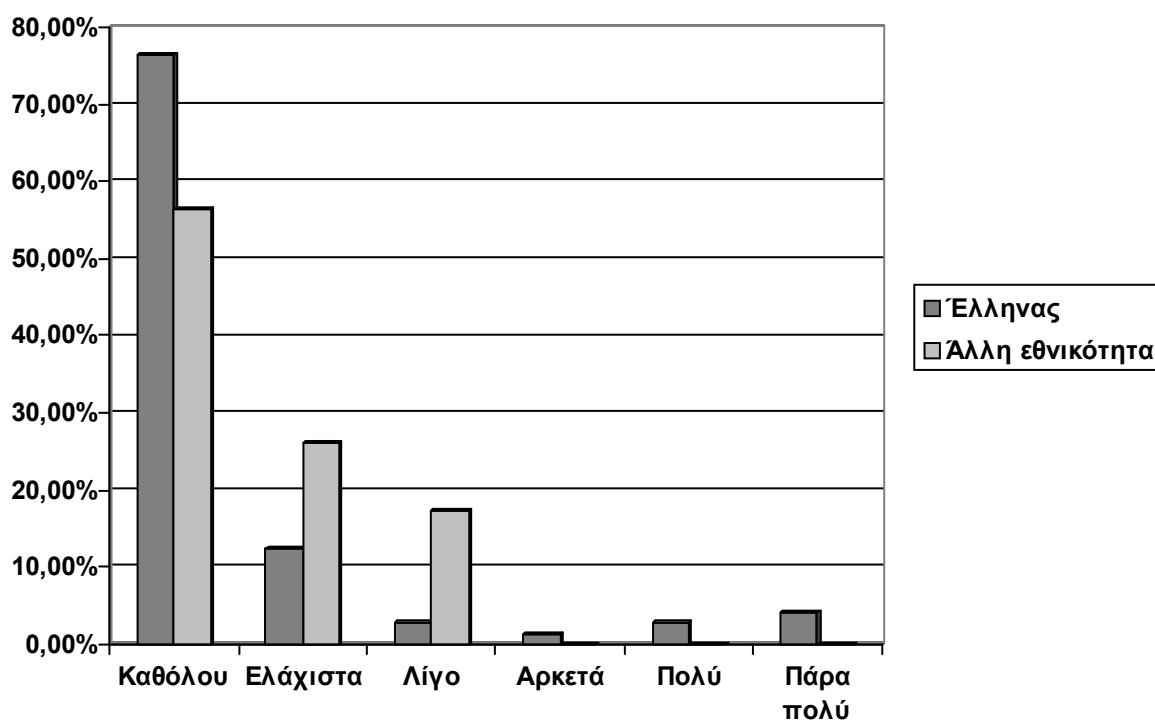


Σύμφωνα με τον πίνακα 57, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών της Ε΄ τάξης (91,3%) δεν λέει «καθόλου» ψέματα στον δάσκαλο. Με αυτήν την άποψη συμφωνεί και η ΣΤ΄ τάξη με αρκετά μικρότερο, όμως, ποσοστό (51%). Το αμέσως επόμενο ποσοστό της ίδιας τάξης δηλώνει ότι λέει «ελάχιστα» ψέματα ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι το 10% των ερωτηθέντων της ΣΤ΄ τάξης λέει «πάρα πολύ» ψέματα.

Πίνακας 58: Άσχημη συμπεριφορά προς τους μεγαλύτερους τους οι Έλληνες και αλλοδαποί μαθητές.

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνας	76,4%	12,5%	2,8%	1,4%	2,8%	4,2%
Άλλη εθνικότητα	56,5%	26,1%	17,4%	0,0%	0,0%	0,0%
Σύνολο	71,6%	15,8%	6,3%	1,1%	2,1%	3,2%

Γράφημα 58: Άσχημη συμπεριφορά προς τους μεγαλύτερους τους οι Έλληνες και αλλοδαποί μαθητές.

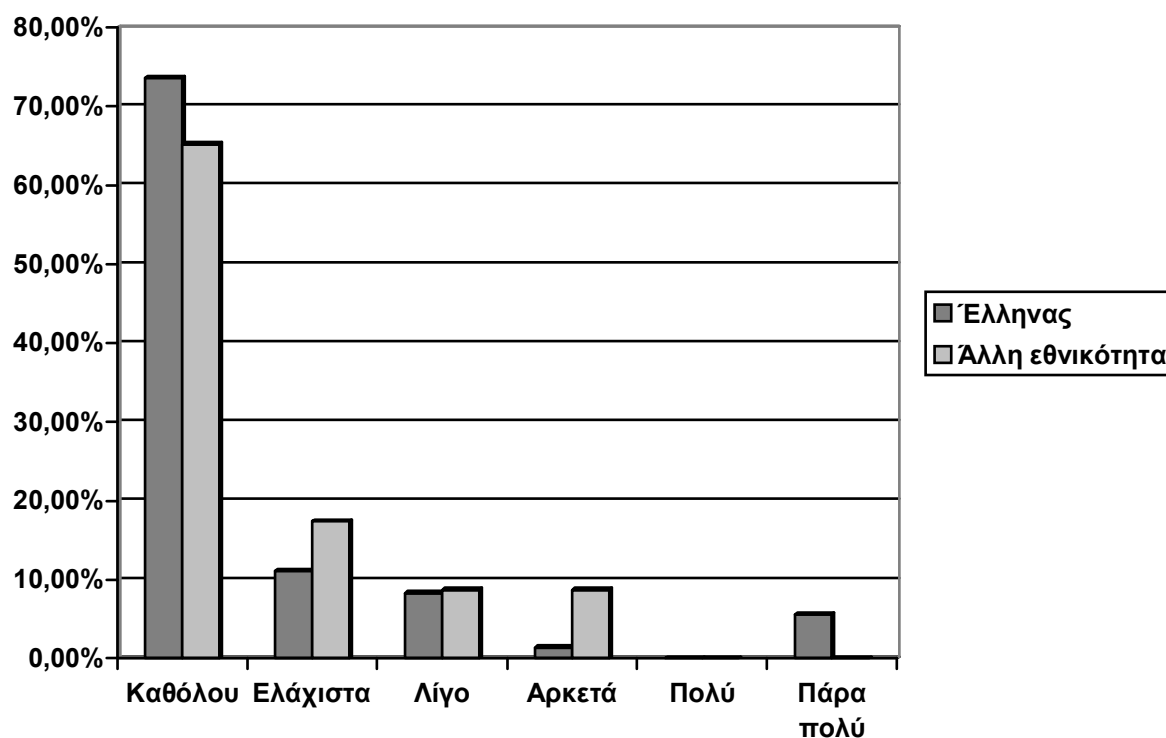


Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι το ποσοστό των Ελλήνων που δεν μιλούν «καθόλου» άσχημα στους μεγαλύτερους τους είναι αρκετά μεγαλύτερο από αυτό των αλλοδαπών (76,4% και 56,5% αντίστοιχα). Το 26,1% των άλλης εθνικότητας ερωτηθέντων δηλώνουν «ελάχιστα» και στην ίδια άποψη συμφωνεί το 12,5% των Ελλήνων. Το 17,4% των αλλοδαπών μιλάει «λίγο» άσχημα, ποσοστό μεγαλύτερο από αυτό των Ελλήνων (2,8%).

Πίνακας 59: Αγενείς προς τους μεγαλύτερους τους οι Έλληνες και αλλοδαποί μαθητές.

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνας	73,6%	11,1%	8,3%	1,4%	0,0%	5,6%
Άλλη εθνικότητα	65,2%	17,4%	8,7%	8,7%	0,0%	0,0%
Σύνολο	71,6%	12,6%	8,4%	3,2%	0,0%	4,2%

Γράφημα 59: Αγενείς προς τους μεγαλύτερους τους οι Έλληνες και αλλοδαποί μαθητές.

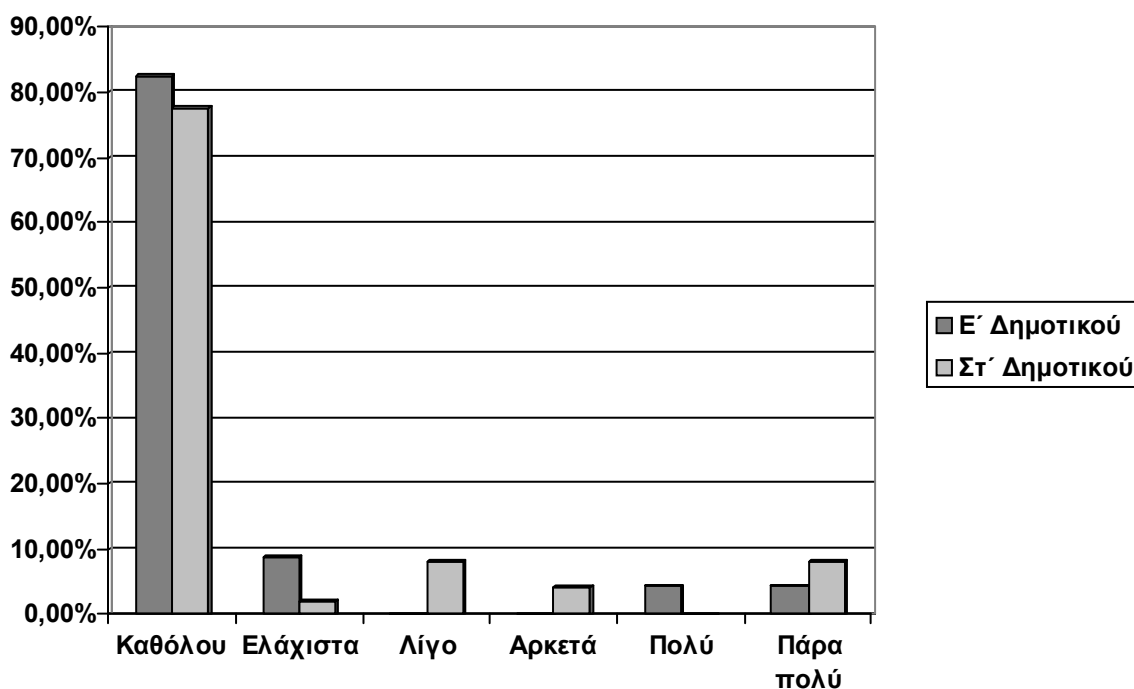


Όμοια με προηγούμενως, μεγαλύτερο είναι το ποσοστό των Ελλήνων που δεν είναι «καθόλου» αγενείς με τους μεγαλύτερους του από αυτό των αλλοδαπών (73,6% και 65,2% αντίστοιχα). Το αμέσως επόμενο ποσοστό των Ελλήνων (11,1%) δηλώνει «ελάχιστα» ενώ στο ίδιο ερώτημα το ποσοστό της άλλης εθνικότητας ερωτηθέντων είναι 17,4%.

Πίνακας 60: Αδιαφορία στο λεωφορείο προς κάποιον που έχει ανάγκη να καθίσει ανά τάξη.

Διαβαθμίσεις Τάξη	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ε΄ Δημοτικού	82,6%	8,7%	0,0%	0,0%	4,3%	4,3%
Στ΄ Δημοτικού	77,6%	2,0%	8,2%	4,1%	0,0%	8,2%
Σύνολο	79,2%	4,2%	5,6%	2,8%	1,4%	6,9%

Γράφημα 60: Αδιαφορία στο λεωφορείο προς κάποιον που έχει ανάγκη να καθίσει ανά τάξη.

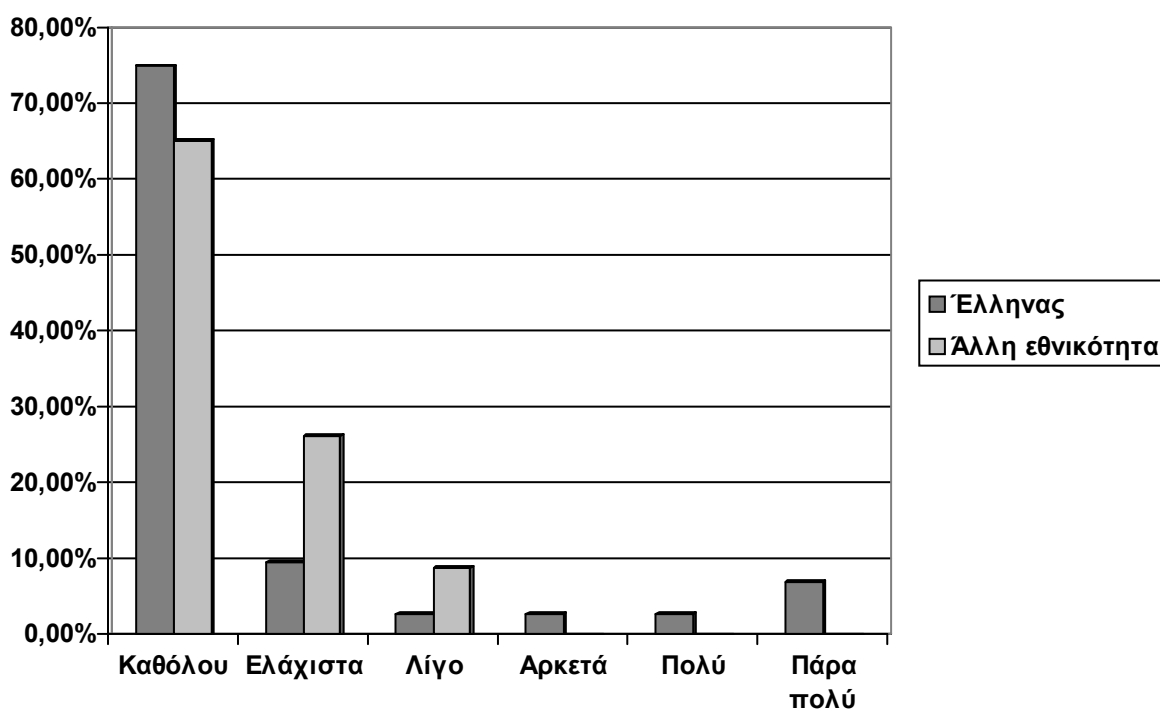


Στον πίνακα 60, το 77,6% των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης δηλώνει ότι στο λεωφορείο δεν αγνοεί «καθόλου» κάποιον που έχει ανάγκη να κάτσει, ποσοστό μικρότερο από αυτό των μαθητών της Ε΄ τάξης (82,6%). Το αμέσως επόμενο ποσοστό των μαθητών της Ε΄ τάξης (8,7%) δηλώνει «ελάχιστα» ενώ το αμέσως επόμενο ποσοστό της ΣΤ΄ τάξης (8,2%) δηλώνει «λίγο» και «πάρα πολύ».

Πίνακας 61: Αδιαφορία για τις υποδείξεις του δασκάλου τους στην τάξη σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

Διαβαθμίσεις Εθνικότητα	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλληνας	75,0%	9,7%	2,8%	2,8%	2,8%	6,9%
Άλλη εθνικότητα	65,2%	26,1%	8,7%	0,0%	0,0%	0,0%
Σύνολο	72,6%	13,7%	4,2%	2,1%	2,1%	5,3%

Γράφημα 61: Αδιαφορία για τις υποδείξεις του δασκάλου τους στην τάξη σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.



Στον πίνακα 61, το 75% των Ελλήνων αδιαφορεί «καθόλου» για τις υποδείξεις του δασκάλου στην τάξη έναντι του 65,2% των αλλοδαπών. Το αμέσως επόμενο ποσοστό των αλλοδαπών (26,1%) δηλώνει «ελάχιστα» με τους Έλληνες να συμφωνούν σε ποσοστό 9,7%. Από τους Έλληνες, το 6,9% αδιαφορεί «πάρα πολύ» για τις υποδείξεις του δασκάλου.

5. Συμπεράσματα

Όπως έχουμε προαναφέρει, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της ποιότητας των οικογενειακών σχέσεων και ηθικών αξιών των Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών της Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Επίσης, έχουμε υποθέσει ότι οι Έλληνες μαθητές έχουν καλύτερες οικογενειακές σχέσεις από ότι οι αλλοδαποί μαθητές, όμως ότι – η δεύτερη υπόθεση – για όλους τους μαθητές είναι σημαντικές οι καλές οικογενειακές σχέσεις. Όσον αφορά τις ηθικές αξίες, διατυπώσαμε τις υποθέσεις: οι Έλληνες είναι αυτοί που τις σέβονται περισσότερο και οι αλλοδαποί είναι αυτοί που τις σέβονται λιγότερο.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει, αρχικά, ότι οι οικογενειακές σχέσεις των Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών είναι εξίσου καλές –και ίσως λίγο καλύτερες των αλλοδαπών μαθητών, με τη μόνη διαφορά ότι όπου έχει να κάνει με την οικονομική κατάσταση και τις συνθήκες διαβίωσης της οικογένειας, οι αλλοδαποί μαθητές «υστερούν» λίγο. Θέλοντας να δώσουμε δύο παραδείγματα, μπορούμε να αναφέρουμε ότι οι Έλληνες μαθητές εμπιστεύονται «πάρα πολύ» τα μυστικά τους στους γονείς τους κατά 27,8%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους αλλοδαπούς μαθητές είναι 41,7%. Ένα δεύτερο παράδειγμα και το οποίο σχετίζεται με την οικονομική κατάσταση της οικογένειας είναι η ερώτηση «κάνεις δώρα στους γονείς σου;», στην οποία οι Έλληνες μαθητές απαντούν «πάρα πολύ» με ποσοστό 47,2%, ενώ οι αλλοδαποί με ποσοστό 29,2%. Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι απορρίπτεται η πρώτη υπόθεσή μας σχετικά με τις οικογενειακές σχέσεις των μαθητών.

Στη συνέχεια, παρατηρούμε ότι τα ποσοστά των απαντήσεων των υποκειμένων σχετικά με την αξία που έχουν για αυτούς οι οικογενειακές σχέσεις, είναι σχεδόν τα ίδια. Ένα πρώτο παράδειγμα είναι ότι στην ερώτηση «πόσο σημαντικό είναι για σένα να κάνεις δώρα στους γονείς σου;» οι Έλληνες απάντησαν με 52,8% «πάρα πολύ» και οι αλλοδαποί με 50,0%. Αξίζει να επισημανθεί ότι παραπάνω είδαμε να μην κάνουν πολλά δώρα οι αλλοδαποί μαθητές στους γονείς τους, όμως τώρα βλέπουμε ότι το θεωρούν, παρά όλα αυτά, πολύ σημαντική πράξη. Ένα άλλο παράδειγμα, είναι ότι στην ερώτηση «πόσο σημαντικό είναι για σένα να σε συμβουλεύουν οι γονείς σου;» το 72,2% των Ελλήνων μαθητών και το 70,8% των αλλοδαπών μαθητών δηλώνει «πάρα πολύ». Έτσι, αποδεχόμαστε τη δεύτερη υπόθεση που διατυπώσαμε.

Όσον αφορά την τήρηση των ηθικών αξιών, από την έρευνά μας προκύπτει ότι και οι Έλληνες και οι αλλοδαποί μαθητές τις σέβονται σε μεγάλο μάλιστα βαθμό. Θέλοντας να δώσουμε δυο παραδείγματα, μπορούμε να αναφέρουμε ότι οι Έλληνες μαθητές σέβονται τους γονείς τους «πάρα πολύ» σε ποσοστό 76,4%, και το αντίστοιχο των αλλοδαπών μαθητών είναι 70,8%. Ένα δεύτερο παράδειγμα από αυτήν την υποκατηγορία ερωτήσεων είναι η ερώτηση «πόσο σημαντικό είναι για σένα να συμμορφώνεσαι με τις υποδείξεις του δασκάλου σου στην τάξη;», όπου το 73,6% των Ελλήνων μαθητών και το 66,7% των αλλοδαπών, δηλώνουν «πάρα πολύ». Άρα, μπορούμε να απορρίψουμε την τρίτη υπόθεση και η οποία δηλώνει ότι οι Έλληνες μαθητές εφαρμόζουν περισσότερο τις πράξεις που δείχνουν σεβασμό στις ηθικές αξίες από ότι οι αλλοδαποί μαθητές.

Η τελευταία υπόθεση που διατυπώσαμε αφορούσε τις πράξεις που δείχνουν ασέβεια προς τις ηθικές αξίες και είχαμε υποθέσει οι αλλοδαποί μαθητές σε αυτή την κατηγορία ερωτήσεων θα εμφανίσουν μεγαλύτερα ποσοστά από ότι οι Έλληνες μαθητές. Να δούμε όμως, δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα ερωτήσεων. Πρώτον, στην ερώτηση «λες ψέματα στους γονείς σου;» είδαμε ότι «καθόλου» απάντησε το 45,8% των Ελλήνων μαθητών και το 60,9% των αλλοδαπών μαθητών. Επίσης, στην ερώτηση «αδιαφορείς για τις υποδείξεις του δασκάλου σου στην τάξη;» οι Έλληνες μαθητές και οι αλλοδαποί μαθητές απαντούν συνολικά στα «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ» κατά 12,5% και κατά 0% αντίστοιχα. Έτσι, είναι εύλογο να

απορρίψουμε την τέταρτη και τελευταία υπόθεσή μας, αφού δείχθηκε ότι και οι αλλοδαποί μαθητές απέχουν από τις πράξεις που φανερώνουν ασέβεια προς τις ηθικές αξίες.

Δυστυχώς κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας, δε συναντήσαμε αντίστοιχες έρευνες, ώστε να συγκρίνουμε τα αποτελέσματά μας. Ας προσπαθήσουμε να δώσουμε μια ερμηνεία στα παραπάνω συμπεράσματα.

Σε μια προηγούμενη υποενότητα είχαμε αναφερθεί στις συνθήκες κατοικίας και οικονομικής κατάστασης των αλλοδαπών οικογενειών. Ας θυμηθούμε ότι οι συνθήκες διαβίωσής τους είναι δυσμενείς, αφού έχουν περιορισμένο χώρο κατοικίας, ανεπαρκή εξοπλισμό της κουζίνας, τουαλέτας, εγκατάστασης νερού και κεντρικής θέρμανσης, κακή κατάσταση της κατοικίας (κρύα και υγρή κατοικία), ακριβό νοίκι και υποβαθμισμένη περιοχή κατοικίας²¹⁸. «Η πλειοψηφία των αλλοδαπών απασχολείται σε εργασίες, οι οποίες είναι ανεπιθύμητες από τον εντόπιο πληθυσμό, διότι είναι βρώμικες, επικίνδυνες, ανθυγιεινές και χαμηλοαμοιβούμενες²¹⁹».

Επίσης, όπως έχουμε αναφέρει «οι γονείς που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα δίνουν προτεραιότητα στην υπακοή, στην προσαρμογή και στη μεγάλη πειθαρχία, ενώ για τους γονείς των μεσαίων στρωμάτων σημαντικά είναι η προθυμία για επίδοση, η δημιουργικότητα, η αυτονομία, η διάκριση των ρόλων και ανάλογα διαμορφώνουν συνειδητά την αγωγή των παιδιών τους²²⁰».

Τα συμπεράσματα αυτά, και αυτά για τις οικογενειακές σχέσεις και αυτά για τις ηθικές αξίες, είναι σημαντικά γιατί προτρέπουν την ανέτοιμη κοινωνία μας να καταρρίψει ορισμένα στερεότυπα που έχει για τους αλλοδαπούς και την αγωγή τους.

Εποικοδομητικό θα ήταν αν σε επόμενες παρόμοιες έρευνες αναλυθούν τα αποτελέσματα σε μία-μία κατηγορία αλλοδαπών μαθητών, αν αναλυθούν τα είδη των δώρων που κάνουν οι μαθητές στους γονείς τους, αν ζητηθεί και η άποψη των δασκάλων των μαθητών για τη συμπεριφορά τους στην τάξη και, τέλος, αν γίνει εκτενέστερη ανασκόπηση έρευνας, ώστε να συγκρίνουμε με δεδομένα άλλων ερευνών.

²¹⁸ Ζωγράφου, Α. (1997). *Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα*, Πάτρα: Τ.Ε.Ι. Πάτρας, σ.σ. 35-37.

²¹⁹ Ζωγράφου, Α. (1997). *Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα*, Πάτρα: Τ.Ε.Ι. Πάτρας, σ. 245.

²²⁰ Milhoffer, P., Roggele, F. (1991). «Οικογένεια και αγωγή», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 6, σ.σ. 3412-3413.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγραφιώτης, Δ. (2000). «Πολιτισμικό/πολιτιστικό: Το αβέβαιο της οριοθέτησης» στο: Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (Επιμ.) *«Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Αθανασίου, Λ., Κωστούλα, Σ. (2005). «Η επικοινωνία του σύγχρονου σχολείου με τους γονείς των μαθητών (γηγενών, αλλοδαπών και παλιννοστούτων). Αναγκαιότητα ή ουτοπία;» στο: Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διοίκηση Α'Βάθμιας & Β'Βάθμιας Εκπαίδευσης, (Άρτα, 2-4 Δεκεμβρίου 2005), Τόμος 3*, Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις.
- Αφένδρας, Β. (1991). «Εθνική πολιτιστική ταυτότητα», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 3.
- Βείκου, Χ. (2004). *Κακό Μάτι – Η Κοινωνική Κατασκευή της Οπτικής Επικοινωνίας*, β' Έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βρύζας, Κ. (1997). *Παγκόσμια Επικοινωνία και Πολιτιστικές Ταυτότητες*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2000). «Εισαγωγή Β' Ενότητας» στο: Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (Επιμ.) *«Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Γεωργογιάννης, Π. (1996). *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*, Αθήνα: Gutenberg, Τόμος 2.
- Γεωργογιάννης, Π. (2004). *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*, Αθήνα: Gutenberg, Τόμος 1.
- Γεωργογιάννης, Π. (2004). *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*, Αθήνα: Gutenberg, Τόμος 3.
- Γεωργογιάννης, Π., Γιάννακα, Χ. (2005). «Αυτοαντίληψη και ετεροαντίληψη των επιδόσεων Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών και διαμορφωμένες συνεργατικές και διαπροσωπικές σχέσεις» στο: Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Τόμος 2. Πρακτικά 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 8-10 Ιουνίου 2005)*, Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις.
- Γκιζέλης, Γ. (1991). «Οικογένεια, οικογένεια σύνθεση», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ.6.
- Γκίντενς, Α. (2002). *Κοινωνιολογία – Το Βοήθημα του Φοιτητή*, Αθήνα: Gutenberg, τ. Β'.
- Γκόβαρης, Χ. (2002). «Ανοιχτά ερωτήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» στο: Benner, D., Wulf, C., Hedenning, S., Lengen, D., Ehrenspeck, Y., Geiger, K., Held, J., Huber, G., Κοντάκος, Α., Γκοβάρης, Χ. *Σύγχρονοι Παιδαγωγικοί Προβληματισμοί*, Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (1991). «Πολιτισμική Ταυτότητα και εκπαίδευση», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 7.
- Γκότοβος, Α. (2004). «Από την κοινωνικο-οικονομική στην εθνοπολιτισμική ετερότητα», στο *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Θεσσαλία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, τ. 39.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα – Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, β' Έκδοση, Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη διασπορά*, Αθήνα: Gutenberg.

- Δραγατάκης, Γ. (1985). «Αλλοδαπός –ή –ό» στο *Πρώτο – Σύγχρονο λεξικό της ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αθηνών, τ. 1.
- Δραγατάκης, Γ. (1985). «Παλιννόστηση» στο *Πρώτο – Σύγχρονο λεξικό της ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αθηνών, τ. 5.
- Δραγώνα-Μονάχου, Μ. (1991). «Ηθική», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 4.
- Ζωγράφου, Α. (1997). *Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα*, Πάτρα: Τ.Ε.Ι. Πάτρας.
- Θεοδώρου, Ε. (1991). «Αξιολογική παιδαγωγική», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 2.
- Ιντζεσίλογλου, Ν. (2000). «Περί της κατασκευής συλλογικών ταυτοτήτων. Το παράδειγμα της εθνικής ταυτότητας» στο: Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (Επιμ.) *«Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, δ' Έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (2003). *Από τον Πολίτη του Έθνους στον Πολίτη του Κόσμου*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Καραμπάτσος, Α., Κρεμμυδιώτη, Γ. (2004). «Διδάσκοντας κοινωνικές δεξιότητες στα πλαίσια της “Ευέλικτης Ζώνης”, με στόχο να δημιουργήσουμε πολυπολιτισμικά σύμφωνες τάξεις» στο: Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Τόμος 2. Πρακτικά 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 20-22 Ιουνίου 2003)*, Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις.
- Κονδύλη, Γ. (2006). «Η περίπτωση της θεωρίας της κοινωνικής σύγκρισης σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές Α'βαθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας» στο: Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Τόμος 1. Πρακτικά 9^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 14-16 Ιουλίου 2006)*, Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις.
- Κωνσταντοπούλου, Χ. (2000). «Εισαγωγή: Αναφορά στην Έννοια και στις Όψεις των Σύγχρονων Αποκλεισμών» στο: Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (Επιμ.) *«Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Λάγιος, Β., Δημοπούλου, Ζ. (2006). «Η κοινωνική προκατάληψη των Ελλήνων μαθητών απέναντι στην πολιτισμική μειονότητα των Αθίγγανων μαθητών» στο: Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Τόμος 1. Πρακτικά 9^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 14-16 Ιουλίου 2006)*, Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις.
- Λάινγκ, Ρ. (1975). *Η πολιτική της Οικογένειας*, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Λακάν, Ζ. (1987). *Η οικογένεια – Τα οικογενειακά συμπλέγματα στη διαμόρφωση του ατόμου*, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μανίκα, Δ., Παντελοπούλου, Α. (2004). «Ο ρόλος της αυτοεκτίμησης στο βαθμό επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο» στο: Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Τόμος 2. Πρακτικά 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 18-20 Ιουνίου 2004)*, Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις.
- Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. (1995). *Η οικογένεια στην Αθήνα: Οικογενειακά πρότυπα και συζυγικές πρακτικές*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. (2000). «Εισαγωγή Α' Ενότητας» στο: Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (Επιμ.) *«Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

- Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γαληνού, Π. (2000). «Πολιτισμικές ταυτότητες: Από το τοπικό στο παγκόσμιο;» στο: Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (Επιμ.) *«Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Μαρκής, Δ. (1991). «Αξία, Αξίες, Αξιολογία», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 1.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας – Η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μαυρίδης, Σ. (1991). «Διασπορά (κοιν.)», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 3.
- Μαυρίδης, Σ. (1991). «Εθνικισμός», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 3.
- Μισέλ, Α. (1993). *Κοινωνιολογία της Οικογένειας και του γάμου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μουσούρου, Λ. (1985). *Οικογένεια και Παιδί στην Αθήνα – Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας*, Αθήνα: Εστία.
- Μουσούρου, Λ. (1989). *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 15.
- Μπενέκος, Δ. (2007). *Η βίωση της μετανάστευσης στη Γερμανία – Κείμενα και άνθρωποι (Ιστορική Διαδρομή, Κοινωνική και Πολιτισμική Προσέγγιση μέσα από τα κείμενα της Μεταναστευτικής Λογοτεχνίας, Εκπαιδευτική Αξιοποίηση*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο – από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντίνα, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (2007). *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου – Η ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Οικονόμου, Β., Καρρά, Β. (2005). «“Οικοδομώντας την ταυτότητά μου”: μια διαπολιτισμική προσέγγιση» στο: Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Τόμος 2. Πρακτικά 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005)*, Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις.
- Παπαδόπουλος, Ν. (2005). «Αξία», στο *Λεξικό της Ψυχολογίας – Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παπαδόπουλος, Ν. (2005). «Αυτοαντίληψη», στο *Λεξικό της Ψυχολογίας – Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παπαδόπουλος, Ν. (2005). «Εθνοκεντρισμός», στο *Λεξικό της Ψυχολογίας – Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παπαδόπουλος, Ν. (2005). «Κανόνας», στο *Λεξικό της Ψυχολογίας – Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παπαδόπουλος, Ν. (2005). «Μετανάστευση», στο *Λεξικό της Ψυχολογίας – Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παπαδόπουλος, Ν. (2005). «Ταυτότητα», στο *Λεξικό της Ψυχολογίας – Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παπαδόπουλος, Ν. (2005). «Ταυτότητα, προσωπική-», στο *Λεξικό της Ψυχολογίας – Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παπαρίζος, Α. (2000). «Η ταυτότητα των Ελλήνων, τρόποι αυτοπροσδιορισμού και η επίδραση της ελληνικής Ορθοδοξίας» στο: Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (Επιμ.) *«Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαχρήστος, Κ. (2001). *Διαπολιτισμική Αγωγή – Εκπαίδευση και Παιδική Λογοτεχνία – Αξιολόγηση βιβλίων παιδικής Λογοτεχνίας με βάση τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Πρυνέντυ, Ζ. (2000). «Πολιτισμική Ταυτότητα: Μεταξύ μύθου και πραγματικότητας» στο: Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (Επιμ.) *«Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις τάξεις και τα σύμβολα*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Σακαλάκη, Μ. (1984). *Κοινωνικές ιεραρχίες και σύστημα αξιών*, Αθήνα: Κέδρος.
- Σκόδρα, Ε. (1991). «Οικογενειακό περιβάλλον», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ.6.
- Σκόδρα, Ε. (1992). *Πανεπιστημιακές παραδόσεις για το μάθημα «Ψυχολογία της Οικογένειας»*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Σουμπίνσκι, Β. (1991). «Ηθική Αγωγή και Εκπαίδευση», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 4.
- Τάντση, Α. (2004). «Η απουσία οικογενειακού περιβάλλοντος και η περιορισμένη παρουσία κοινωνικού περίγυρου κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από αλλόγλωσσους μαθητές Β/θμιας Εκπαίδευσης. Μια μελέτη περίπτωσης: Το Καρούτσιο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο και οι Τάξεις Λυκείου Πενταλόφου Κοζάνης» στο: Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Τόμος 1. Πρακτικά 7^ο Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 18-20 Ιουνίου 2004)*, Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις.
- Τερζοπούλου, Μ., Γεωργίου, Γ. (1996). *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα – Ιστορία-Πολιτισμός*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Τριανταφύλλου, Α. (2000). «Ρητορική της ταυτότητας και παρανόηση στις διαπολιτισμικές συναντήσεις» στο: Κωνσταντζίδου, Ρ., Πετρονάκη, Μ. (Επιμ.) *Όρια και Περιθώρια: Εντάξεις και Αποκλεισμοί*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Τσακηρίδη-Θεοφανίδη, Ο. (1991). «Πολιτισμός», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 7.
- Τσακηρίδη-Θεοφανίδη, Ο. (1991). «Πολιτισμών Εξέλιξη και Επικοινωνία», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 7.
- Τσακηρίδη-Θεοφανίδη, Ο. (1991). «Πολιτιστικά αγαθά, Πολιτιστικές αξίες», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 7.
- Τσαμπαρλή-Κιτσάρη, Α., Κασσέρης, Μ. (2004). «Αυτοεκτίμηση/ Αυτοαντίληψη μαθητών από οικογένεια προσφύγων – Η περίπτωση των Ποντίων μαθητών από την πρώην Ε.Σ.Σ.Δ.» στο: Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Τόμος 1. Πρακτικά 7^ο Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 18-20 Ιουνίου 2004)*, Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις.
- Τσαούσης, Δ. (1989). *Η κοινωνία του ανθρώπου – Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ. (1995). *Η κοινωνία μας – Οργάνωση, λειτουργία, δυναμική*, Αθήνα: Gutenberg.
- Χάρης, Κ. (1991). «Μετανάστευση και εκπαίδευση», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 6.
- Χουρδάκη, Μ. (1995). *Ψυχολογία της οικογένειας – εξελικτική – σχολικής – εφηβείας*, γ' Έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ψημίτης, Μ. (2000). «Η ατομική επιλογή ως παράγοντας πολιτισμικής ταυτότητας σε συνθήκες πολυπλοκότητας: Η περίπτωση της αλληλεγγύης» στο: Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (Επιμ.) *«Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις τάξεις και τα σύμβολα*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Ξενόγλωσση

- Aluffi Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο – Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*, Αθήνα: Ατραπός.
- Geiger, K. (2000). «Η ανάπτυξη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και οι ευκαιρίες μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής» στο: Benner, D., Wulf, C., Hedenning, S., Lengen, D., Ehrenspeck, Y., Geiger, K., Held, J., Huber, G., Κοντάκος, Α., Γκοβάρης, Χ. *Σύγχρονοι Παιδαγωγικοί Προβληματισμοί*, Αθήνα: Ατραπός.
- Milhoffer, P., Poggeler, F. (1991). «Οικογένεια και αγωγή», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 6.
- Milon, J. (1991). «Πολιτιστικές επιδράσεις στην ανθρώπινη ανάπτυξη», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 7.
- Poggeler, F. (1991). «Οικογένεια και κοινωνία», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 6.
- Segall, M., Dasen, P., Berry, J., Poortinga, Y. (1996). *Διαπολιτιστική Ψυχολογία – Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό πολιτιστικό πλαίσιο*, β' Έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Thomas, R. (1991). «Οικογένειας επιδράσεις στο παιδί», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ.6.
- Toman, W, (1991). «Οικογένεια, οικογενειακός αστερισμός», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ.6.
- Zavalloni, M., Louis-Guerin, C. (1996). *Κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση – Εισαγωγή στην Εγώ-οικολογία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παράρτημα

Κλίμακα
Πολιτισμικής Διαμεσολαβητικής Υποκειμενοποίησης
και Υποκειμενικότητας
για
πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες στο ελληνικό σχολείο

Σύνταξη κλίμακας:
Παντελής Γεωργογιάννης
Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών

Μέρος 1^ο:
Οικογενειακές σχέσεις και ηθικές αξίες

Μέρος 2^ο:
Θρησκευτικές πεποιθήσεις

Μέρος 3^ο:
Σχολικές σχέσεις και δραστηριότητες

Μέρος 4^ο:
Πρότυπα

Μέρος 5^ο:
Φιλικές σχέσεις

Μέρος 6^ο:
Σχέσεις με το άλλο φύλο

Μέρος 7^ο:
Στάσεις και συναισθήματα για τη χώρα
προέλευσης και τη χώρα διαμονής

Μέρος 8^ο:
Σχέση με τη γλώσσα

Μέρος 9^ο:
Σχέση με τη μουσική

**Κατηγορίες της Κλίμακας
Πολιτισμικής Διαμεσολαβητικής Υποκειμενοποίησης**

<p>Μέρος 1^ο Οικογενειακές σχέσεις και ηθικές αξίες</p>

Δημογραφικά Στοιχεία:

Πόλη			
Νομός			
Έτος Γέννησης			
Φύλο	Αγόρι <input type="checkbox"/>		Κορίτσι <input type="checkbox"/>
Εθνικότητα	Έλληνας <input type="checkbox"/>		Έλληνας Τσιγγάνος <input type="checkbox"/>
	Έλληνας του εξωτερικού <input type="checkbox"/>		Αλλοδαπός <input type="checkbox"/>

Μόνο για Έλληνες και Έλληνες Τσιγγάνους

Σε ποια τάξη πηγαίνεις στο σχολείο;	Πρώτη <input type="checkbox"/>		Τετάρτη <input type="checkbox"/>
	Δευτέρα <input type="checkbox"/>		Πέμπτη <input type="checkbox"/>
	Τρίτη <input type="checkbox"/>		Έκτη <input type="checkbox"/>
Πόσα χρόνια πηγαίνεις το σχολείο;	Πηγαίνω χρόνια		
Πήγες στο νήπιο;	Ναι <input type="checkbox"/>		Όχι <input type="checkbox"/>

Μόνο για αλλοδαπούς και Έλληνες του εξωτερικού

Από ποια χώρα είσαι;	Είμαι από		
Πόσα χρόνια μένεις στην Ελλάδα;	Έχω χρόνια		
Πόσα χρόνια πηγαίνεις στο ελληνικό σχολείο;	Πηγαίνω χρόνια		
Σε ποια τάξη πηγαίνεις στο ελληνικό σχολείο;	Πρώτη <input type="checkbox"/>		Τετάρτη <input type="checkbox"/>
	Δευτέρα <input type="checkbox"/>		Πέμπτη <input type="checkbox"/>
	Τρίτη <input type="checkbox"/>		Έκτη <input type="checkbox"/>
Πριν έρθεις στην Ελλάδα σε ποια τάξη πήγανες στο σχολείο της χώρας σου;	Νήπιο <input type="checkbox"/>		
	Πρώτη <input type="checkbox"/>		Τετάρτη <input type="checkbox"/>
	Δευτέρα <input type="checkbox"/>		Πέμπτη <input type="checkbox"/>
	Τρίτη <input type="checkbox"/>		Έκτη <input type="checkbox"/>
Πριν έρθεις στην Ελλάδα πόσα χρόνια πήγες στο σχολείο της χώρας σου;	Πήγα χρόνια		

Οι κατηγορίες υποκειμενοποίησης εμφανίζονται στον συμμετέχοντα στην έρευνα με την ακόλουθη διαβάθμιση:

Ο συμμετέχων στην έρευνα σημειώνει στο ερωτηματολόγιο από το 5 μέχρι το 0 το βαθμό ανταπόκρισης κάθε ερώτησης σε αυτόν.

Ο συμμετέχων στην έρευνα σημειώνει στο ερωτηματολόγιο την απάντηση που τον αφορά

Πάρα πολύ = 5 μονάδες
 Πολύ = 4 μονάδες
 Αρκετά = 3 μονάδες
 Λίγο = 2 μονάδες
 Ελάχιστα = 1 μονάδα
 Καθόλου = 0 μονάδες
 Ναι = 5 μονάδες
 Όχι = 0 μονάδες

Κατηγορία 1: Οικογενειακές σχέσεις	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Ελάχιστα	Καθόλου
	5	4	3	2	1	0
1. Αγαπάς τους γονείς σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Αγαπάς τα αδέρφια σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Νιώθεις ότι σ' αγαπούν οι γονείς σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Νιώθεις ότι σ' αγαπούν τα αδέρφια σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Εμπιστεύεσαι τα μυστικά σου στους γονείς σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Εμπιστεύεσαι τα μυστικά σου στα αδέρφια σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Παίζεις με τα αδέρφια σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Εγκρίνουν οι γονείς σου τους φίλους σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Κάνεις δώρα στους γονείς σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Σου κάνουν δώρα οι γονείς σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Κάνεις δώρα στα αδέρφια σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Σου κάνουν δώρα τα αδέρφια σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Βοηθάς τη μαμά σου στο μαγείρεμα;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Πλένεις τα πιάτα;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Στρώνεις το κρεβάτι σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Μαζεύεις το δωμάτιό σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Σε στέλνουν οι γονείς σου να ψωνίσεις;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Σε στέλνουν οι γονείς να πληρώσεις τους λογαριασμούς;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Σε μαλώνουν οι γονείς σου όταν κάνεις κάποια ζημιά;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Σε συμβουλεύουν οι γονείς σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Πόσο σημαντικό είναι για σένα να σ' αγαπούν οι γονείς σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Πόσο σημαντικό είναι για σένα να σ' αγαπούν τα αδέρφια σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Πόσο σημαντικό είναι για σένα να εμπιστεύεσαι τα μυστικά σου στους γονείς σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Πόσο σημαντικό είναι για σένα να εμπιστεύεσαι τα μυστικά σου στα αδέρφια σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Πόσο σημαντικό είναι για σένα να παίζεις με τα αδέρφια σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Πόσο σημαντικό είναι για σένα να εγκρίνουν οι γονείς σου τους φίλους σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Πόσο σημαντικό είναι για σένα να κάνεις δώρα στους γονείς σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Πόσο σημαντικό είναι για σένα να σου κάνουν δώρα οι γονείς σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Πόσο σημαντικό είναι για σένα να κάνεις δώρα στα αδέρφια σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Πόσο σημαντικό είναι για σένα να σου κάνουν δώρα τα αδέρφια σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Πόσο σημαντικό είναι για σένα να βοηθάς τη μαμά σου στο μαγείρεμα;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Πόσο σημαντικό είναι για σένα να πλένεις τα πιάτα;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Πόσο σημαντικό είναι για σένα να στρώνεις το κρεβάτι σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Πόσο σημαντικό είναι για σένα να μαζεύεις το δωμάτιό σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Πόσο σημαντικό είναι για σένα να σε στέλνουν οι γονείς σου να ψωνίσεις;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Πόσο σημαντικό είναι για σένα να σε στέλνουν οι γονείς να πληρώσεις τους λογαριασμούς;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Πόσο σημαντικό είναι για σένα να σε μαλώνουν οι γονείς σου όταν κάνεις κάποια ζημιά;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Πόσο σημαντικό είναι για σένα να σε συμβουλεύουν οι γονείς σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Κατηγορία 2: Ηθικές αξίες	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Ελάχιστα	Καθόλου
	5	4	3	2	1	0
39. Σέβεσαι τους γονείς σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Συζητάς με τους γονείς σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Είσαι ευγενικός με τους γονείς σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Σέβεσαι το δάσκαλό σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Συζητάς με το δάσκαλό σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Είσαι ευγενικός με το δάσκαλό σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Σέβεσαι τους μεγαλύτερούς σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Είσαι ευγενικός με τους μεγαλύτερούς σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Συζητάς με τους μεγαλύτερούς σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Στο λεωφορείο σηκώνεσαι για να καθίσει κάποιος που έχει ανάγκη;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

49. Συμμορφώνεσαι με τις υποδείξεις του δασκάλου σου στην τάξη;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Πιστεύεις ότι το κλέψιμο είναι κακή πράξη;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Πιστεύεις ότι είναι κακό να λες ψέματα;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Πόσο σημαντικό είναι για σένα να συζητάς με τους γονείς σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Πόσο σημαντικό είναι για σένα να συζητάς με το δάσκαλό σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Πόσο σημαντικό είναι για σένα να συζητάς με τους μεγαλύτερούς σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Πόσο σημαντικό είναι για σένα να συμμορφώνεσαι με τις υποδείξεις του δασκάλου σου στην τάξη;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Μιλάς άσχημα στους γονείς σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Λες ψέματα στους γονείς σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Είσαι αγενής με τους γονείς σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Μιλάς άσχημα στο δάσκαλό σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Λες ψέματα στο δάσκαλό σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Είσαι αγενής με το δάσκαλό σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Μιλάς άσχημα στους μεγαλύτερούς σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Λες ψέματα στους μεγαλύτερούς σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Είσαι αγενής με τους μεγαλύτερούς σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Στο λεωφορείο αγνοείς κάποιον που έχει ανάγκη να καθίσει;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Αδιαφορείς για τις υποδείξεις του δασκάλου σου στην τάξη;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. Πιστεύεις ότι το κλέψιμο είναι καλή πράξη;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. Πιστεύεις ότι είναι καλό να λες ψέματα;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>