ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Πολυπολιτισμικές συγκρούσεις στη σχολική κοινότητα την περίοδο της οικονομικής κρίσης

Φοιτητής: Σακατζής Δημήτριος

e-mail: sakatzis@sch.gr και sakatzis@pre.uth.gr

Επιβλέπων: ΓΚΟΒΑΡΗΣ ΧΡΗΣΤΟΣ

Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

ΒΟΛΟΣ 2013

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Ο Δημήτρης Σακατζής, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Πολυπολιτισμικές συγκρούσεις στη σχολική κοινότητα την περίοδο της οικονομικής κρίσης» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο ΔΗΛΩΝ

[υπογραφή φοιτητή]

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Τίτλος της εργασίας: Πολυπολιτισμικές συγκρούσεις στη σχολική κοινότητα την περίοδο της οικονομικής κρίσης
Όνομα και Επίθετο: Δημήτρης Σακατζής
Επαγγελματική θέση και email: Καθηγητής σε διαθεσιμότητα, sakatzis@svh.gr
Επεβλέπων/ουσα – Συνεπιβλέπων/ουσα: Γκόβαρης Χρήστος, Λουμάκου Μαρία

Η ερευνητική ενασχόληση με το ζήτημα της σχολικής βίας ξεκίνησε κυρίως από τις Σκανδιναβικές χώρες, (Olweus 1993), ενώ τα τελευταία χρόνια σημειώνεται ανάπτυξη του επιστημονικού ενδιαφέροντος σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες (Smith & Brain, 2000). Οι παράγοντες που επηρεάζουν, καθορίζουν και ενεργοποιούν την εμφάνιση φαινομένων σχολικής βίας και επιθετικότητας εκτείνονται σε ένα ευρύ φάσμα συνιστωσών. Η υπέρβαση των ψυχολογικών ερμηνειών οδηγεί στη θεώρηση της σχολικής βίας ως κοινωνικού – πολιτισμικού φαινομένου. Έχει επομένως αναγωγές στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο που παράγεται, ενώ εκλαμβάνεται και ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα ύπαρξης κοινωνικών ομάδων με διαφορετικά επίπεδα δύναμης και ισχύος (Rigby, 2004). Κατά συνέπεια οι σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες, όπως η οικονομική παγκοσμιοποίηση και η επακόλουθη διεύρυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, επηρεάζουν αυξητικά τα κρούσματα της σχολικής βίας (Debarbieux, 2003).

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών σχετικά με το φαινόμενο της σχολικής βίας που έχει αποδέκτες μαθητές από οικογένειες μεταναστών. Στο πλαίσιο αυτό τίθενται οι εξής ερευνητικές υποθέσεις· αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς: α) ο ρόλος που υιοθετούν στην τάξη ενισχύει την υπόθεση της επαφής, β) η αδυναμία αναγνώρισης της διαφορετικότητας των «ξένων» μαθητών αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα ανίχνευσης διακρίσεων από μέρους τους. Αναφορικά με τους μαθητές: α) η πολιτισμική επαφή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον ενισχύει την υπόθεση της επαφής β) το πλέγμα των σχέσεων που διαμορφώνονται στη σχολική κοινότητα μεταξύ μαθητών αλβανικής και ελληνικής καταγωγής επηρεάζει τους πρώτους στη διαμόρφωση μιας θετικής αυτο-εικόνας και ταυτότητας, γ) το αίσθημα ματαίωσης που βιώνουν εξ αυτού συνδέεται με χαμηλή μαθητική απόδοση και με φαινόμενα επιθετικότητας και, δ) η οικονομική κρίση, η εκρηκτική αύξηση της ανεργίας και η εμφάνιση ρατσιστικών συμπεριφορών στη σχολική κοινότητα επηρεάζουν και ανατροφοδοτούν την ένταση των παραπάνω φαινομένων.

Για την καλύτερη διερεύνηση του θέματος σύμφωνα με το χαρακτήρα και τις ιδιότητες των διαφόρων προσεγγίσεων στην έρευνα (Σαραφίδου, 2011), θεωρήθηκε καταλληλότερη η επιλογή της κονστρουκτιβιστικής τάσης των αξιολογικών ερευνών (Mertens, 2009), δηλαδή η ποιοτική προσέγγιση. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οχτώ (8) εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λάρισας. Έγινε επιλογή του εκπαιδευτικού πληθυσμού, ώστε να εκπροσωπηθούν στο δείγμα οι διάφορες εμπλεκόμενες εκπαιδευτικές ομάδες. Η σκοπιμότητα στην επιλογή του δείγματος αφορούσε ένα μόνο σημείο· τη διδασκαλία μέσα στην τάξη. Αναφορικά με τους μαθητές επελέγη ένα σκόπιμο δείγμα δέκα (10) μαθητών από το 1ο ΕΠΑΛ Τυρνάβου. Πέντε (5) αλβανικής καταγωγής και πέντε (5) ελληνικής καταγωγής. Το πλεονέκτημα που παρέχει η επιλογή αυτής της ηλικιακής ομάδας είναι ότι τα πληροφοριακά δεδομένα εμπεριέχουν μια συνολική αποτίμηση της σχολικής τους ζωής, δηλαδή το «απόσταγμα» των εμπειριών και βιωμάτων τους ως μαθητών.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Τα θεωρητικά ευρήματα της παρούσας διπλωματικής αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς είναι: α) η υιοθέτηση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως λειτούργημα ενισχύει την υπόθεση της επαφής και β) η έλλειψη κατανόησης της διαφορετικότητας των «ξένων» μαθητών όπως αυτή ορίζεται και βιώνεται στο κοινωνικό πλαίσιο, αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα ανίχνευσης διακρίσεων από μέρους τους. Αναφορικά με τους μαθητές: α) δεν ισχύει η υπόθεση της επαφής, β) οι πολυπρισματικές εκφάνσεις της ταυτότητας κρυσταλλώνονται στην εθνοπολιτισμική καταγωγή των μαθητών αλβανικής καταγωγής, εξ αυτού γίνονται δέκτες αρνητικών προκαταλήψεων και διαπιστώνεται η αντικειμενική αδυναμία να βγουν από το κάδρο της κοινωνικής κατηγοριοποίησης, γ) η ματαίωση να δημιουργήσουν μια θετική αυτό-εικόνα και ταυτότητα σχετίζεται με ένα εύρος συμπεριφορών ανάμεσα στις οποίες είναι και η επιθετικότητα, με προοπτικές κλιμάκωσης της, εξαιτίας της ανεργίας και της εμφάνισης ρατσιστικών συμπεριφορών και, δ) ο κοινωνικός και θεσμικός αποκλεισμός που υφίστανται τους οδηγεί σε μία πτωτική μαθησιακή-γνωστική πορεία από βαθμίδα σε βαθμίδα και επιφέρει την κοινωνική τους συμπίεση στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα.

Τα θεωρητικά ευρήματα της παρούσας μελέτης θα μπορούσαν να τύχουν περαιτέρω ερευνών που θα τους προσέδιδαν στατιστική εγκυρότητα. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς θα μπορούσε να διερευνηθεί στατιστικά η άποψη ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως λειτούργημα ενισχύει την υπόθεση της επαφής, ενώ με δεδομένη την αδυναμία κατανόησης της διαφορετικότητας των «ξένων» μαθητών να διερευνηθούν ποιες παράμετροι των στάσεων και των συμπεριφορών τους θα μπορούσαν να αποτελέσουν ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες ανίχνευσης διακρίσεων από μέρους τους. Αναφορικά με τους μαθητές, θα ήταν χρήσιμη μία έρευνα που θα διερευνούσε στατιστικά τους λόγους που οδηγούν στην απουσία της υπόθεσης της επαφής και τη σύνδεση της με τα φαινόμενα βίας, ενώ επιπρόσθετα θα εστίαζε στις επιλογές σπουδών των «ξένων» μαθητών, ώστε να διερευνηθεί στατιστικά η άποψη, ότι ο επαγγελματικός τους προσανατολισμός περιορίζεται στη χαμηλότερη βαθμίδα σπουδών. Συμπληρωματικά θα μπορούσε να διερευνηθεί η επαγγελματική εξέλιξη των μεταναστών δεύτερης γενιάς, ώστε να εξεταστεί εάν ισχύει η υπόθεση της κυκλικής ανατροφοδότησης της σχολικής αποτυχίας που υποθηκεύει το μέλλον της επόμενης γενιάς.

Λέξεις-κλειδιά: Πολιτισμική πολυμορφία, ταυτότητα, αυτοεκτίμηση, ματαίωση, θεσμικός αποκλεισμός, επιθετικότητα

Βιβλιογραφικές αναφορές

Debarbieux, E. (2003). School violence and globalization. *Journal of Educational Administration,* Vol. 41, No 6, 582-602.

Mertens, D. M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we Know and What we Can Do*? Oxford: Blackwell.

Rigby, K. (2004). Addressing Bullying in Schools. Theoretical Perspectives and Their Implications. *School Psychology International,* 25(3), 287-300.

Σαραφίδου, Γ. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Gutenberg.

Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behaviour, 26*, 1-9.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

THESIS ABSTRACT

Thesis Title: School community multicultural conflicts in the period of economic crisis

Name: Dimitris Sakatzis

Professional status and email: Professor in suspension, sakatzis@sch.gr

Thesis Supervisor – Co-Supervisor: Govaris Christos, Loumakou Maria

The research avocation with the issue of school violence started mainly from Scandinavian countries, (Olweus 1993), while in recent years a growth of scientific interest in many European countries (Smith & Brain, 2000) is noted. The factors affecting, setting and activating the emergence of school violence and aggression phenomena are spread in a wide range of components. The transgression of the psychological interpretations leads to the consideration of school violence as a socio-cultural phenomenon. Therefore, it can be traced to the social and cultural context, which is produced in, while perceived and interpreted as a result of the existence of social groups with different levels of strength and power (Rigby, 2004). Consequently, modern social conditions, such as economic globalization and the consequent widening of social inequalities, affect accumulatively the outbreaks of school violence (Debarbieux, 2003).

The purpose of this thesis is to investigate and document the perceptions of teachers and students on the phenomenon of school violence towards students from immigrant families. In this context the following assumptions regarding the educators are investigated: a) whether the role they assume inside the classroom corroborates the contact assumption, and b) whether the inability (of educators) to recognize the diversity of "foreign" students can be a predictor regarding the detection of discrimination on their part. As far as students are concerned, the assumptions are: a) whether the cultural contact between students in the school environment corroborates the contact assumption, b) whether the relationships matrix formed between students of Albanian and Greek origin, influences the first ones, toward a formation of a positive self-image and identity, c) whether the feeling of frustration experienced by "foreign" students due to the aforementioned matrix, is related to a low student performance and aggressiveness phenomena, and d) whether the intensity of the aforementioned phenomena is further affected and fed by the economic crisis, the explosive growth of unemployment and the emergence of racist behavior inside the school community?

To better investigate the matter in accordance with the character and qualities of the different approaches to research (Sarafidou, 2011), the most appropriate choice was considered to be the constructivist trend of evaluative research (Mertens, 2009), ie the qualitative approach. The research sample consisted of eight (8) teachers serving in the Primary and Secondary Education Directorates of the Larissa Prefecture. There was a stratification of the educational population, so that all educational groups involved were represented in the sample. The purposefulness in the selection of the sample involved a single point; teaching inside the classroom. Regarding the students, an appropriate sample of ten (10) students from the 1st EPAL(Vocational High School) of Tirnavos was selected. Five (5) of them were of Albanian and the other five (5) of Greek origin. The advantage conferred by the

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

choice of this age group is that informational data contain an overall assessment of their school life, ie the 'spirit' of their expertise and experiences as students.

The theoretic findings of this thesis, regarding the educators, are: a) the consideration of the educator's role as a calling reinforces the contact assumption and b) the lack of understanding of the diversity of the "foreign" students, as defined and experienced in the social context, is a predictor regarding the detection of discrimination on their part. As far as the students are concerned, the findings are the following: a) The contact assumption is not valid, b) the multiprismatic facets of identity are crystallized in the national-cultural origin of the students of Albanian origin; due to that fact, they become biases recipients/ targets and, thus, an objective inability for them to step out of the restrictive context of social classification, is noted, c) their frustration and inability to create a positive self-image and identity is related to a range of behaviors, for example, aggressiveness, that tend to escalate, due to the unemployment and the emergence of racist behaviors and d) the social and institutional exclusion they experience, leads to a downward cognitive-learning course, from stage to stage, bringing about their social compression in the lower social strata.

The theoretical findings of this study could be further investigated, in order to gain statistical validity. Regarding the teachers, there could be a statistical investigation of the view that the educator's role as calling is further reinforcing the contact assumption, while, given the inability to understand the diversity of "foreign" students, we could further explore those parameters of their attitude and behaviour that could be important predictors for the detection of discrimination on their part. As far as the students are concerned, we could find very useful a research that would statistically explore the reasons leading to the absence of the contact assumption ad its relation to violence phenomena, while it would additionally focus on the studies choices of the "foreign" students, so that a statistical investigation of the view, that their career orientation is restricted to the lower tier of studies, is possible. Furthermore, we should investigate the professional development of second-generation immigrants, in order to examine, whether the case of circular feedback of school failure that undermines the future of the next generation is valid.

Keywords - Phrases: Cultural diversity, identity, self-esteem, frustration, institutional exclusion, aggressiveness

References

- Debarbieux, E. (2003). School violence and globalization. *Journal of Educational Administration,* Vol. 41, No 6, pp. 582-602.
- Mertens, D. M. (2009). *Research and assessment in education and psychology*. Athens: Metehmio.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we Know and What we Can Do*? Oxford: Blackwell.
- Rigby, K. (2004). Addressing Bullying in Schools. Theoretical Perspectives and Their Implications. *School Psychology International,* 25(3), pp. 287-300.
- Sarafidou, G. (2011). *Co-articulation of quantitative and qualitative approaches*. Athens: Gutenberg.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behaviour*, *26*, pp. 1-9.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Σελ.

Περιεχόμενα vii

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή 1

Κεφάλαιο 2

2. Το ελληνικό κοινωνικοπολιτισμικό γίγνεσθαι 5

2.1 Η «διαφορετικότητα» στην ελληνική πραγματικότητα 5

2.2 Η νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα 6

2.3 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα 11

2.3.1 Θεσμική διαχείριση της ετερότητας 11

2.3.2 Από τη θεσμική αλλαγή στην εκπαιδευτική πράξη 15

2.3.3 Κοινωνικό περιβάλλον και θεσμικές αλλαγές 19

Κεφάλαιο 3

3. Το σχολικό συγκείμενο 25

3.1 Κοινωνικοποιητικές διαδικασίες στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου 25

3.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού 28

3.3 Οι δίγλωσσοι μαθητές και η σχέση τους με τη μάθηση 33

3.4 Στερεότυπα και προκαταλήψεις στο σχολικό περιβάλλον 34

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

3.5 Η έκταση του φαινομένου της σχολικής ρατσιστικής βίας στην Ελλάδα και η επίδραση της οικονομικής κρίσης..... 41

Κεφάλαιο 4

4. Τα άτομα ως κοινωνικά υποκείμενα εν μέσω πολυπολιτισμικών ερεθισμάτων..... 44

4.1 Αντιλήψεις, Σχήματα, Στερεότυπα και Στάσεις..... 44

4.2. Ταυτότητα. Μια «αφήγηση» υπό αέναη επαναδιαπραγμάτευση ή μια στατική έννοια που περιορίζεται σε μια ομάδα αναφοράς..... 47

Κεφάλαιο 5

5. Μεθοδολογία

5.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα..... 52

5.2 Μέθοδος..... 54

5.3 Επιλογή δείγματος και ανάλυση περιεχομένου..... 57

Κεφάλαιο 6

6. Αποτελέσματα..... 63

6.1 Τρόποι προσέγγισης της πολιτισμικής πολυμορφίας..... 63

6.2 Ο βαθμός αποδοχής της «διαφορετικότητας»..... 69

6.2.1 Η αποδοχή της «διαφορετικότητας» από την πολιτεία.... 69

6.2.2 Η αποδοχή της «διαφορετικότητας» από το σχολείο..... 71

6.3 Εμπειρίες και αντιλήψεις για την ετερογένεια..... 73

6.3.1 Η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού..... 74

6.3.2 Τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν την ετερογένεια. 75

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

6.4 Ο ρόλος του σχολείου σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία..... 77

6.5 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον..... 79

6.6 Σχήματα αντίληψης για τη μαθησιακή κατάσταση των «ξένων» μαθητών..... 83

6.6.1 Μαθησιακή-γνωστική εξέλιξη..... 83

6.6.2 Παράγοντες που επιδρούν στη μαθησιακή πορεία..... 85

6.7 Συγκρότηση υπο-ομάδων μέσα στην τάξη..... 87

6.7.1 Τα χαρακτηριστικά των υπο-ομάδων..... 87

6.7.2 Οι λόγοι που οι «ξένοι» μαθητές συγκροτούν υπο-ομάδες..... 90

6.8 Φαινόμενα σχολικής ρατσιστικής βίας..... 93

6.9 Η αντίδραση στα φαινόμενα βίας σε επίπεδο σχολείου..... 98

Κεφάλαιο 7

7. Μαθητές και καθηγητές, ένας διάλογος εξ αποστάσεως..... 101

7.1 Εγκλωβισμένοι στο συγκείμενο..... 101

7.2 Ένα εύφλεκτο πολυπολιτισμικό μείγμα στη σχολική κοινότητα..... 104

7.3 Οικονομική κρίση και ανεργία – Ρατσισμός και ξενοφοβία..... 115

Κεφάλαιο 8

8. Συζήτηση..... 123

8.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η υπόθεση της επαφής..... 123

8.2 Η «διαφορετικότητα» των μαθητών ως προβλεπτικός παράγοντας ανίχνευσης διακρίσεων..... 126

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

8.3 Σχολικό περιβάλλον και διακρίσεις..... 130

8.3.1 Η είσοδος του κοινωνικού φαινομένου της ανεργίας στις ενδοσχολικές αλληλεπιδράσεις και η σχέση της με την επιθετικότητα..... 131

8.3.2 Επικίνδυνες ταυτότητες ως γεννεσιουργές αιτίες της επιθετικότητας..... 133

8.4 Τα αποτελέσματα της απουσίας της υπόθεσης της επαφής για τους μαθητές..... 140

Κεφάλαιο 9

Προτάσεις..... 145

9.1 Εκπαιδευτικοί..... 145

9.2 Σχολικό Περιβάλλον..... 147

Βιβλιογραφία..... 149

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, η διεθνής μετανάστευση, η διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και η παγκοσμιοποίηση, κατέστησαν την Ελλάδα σταθμό για ένα μεγάλο αριθμό οικονομικών μεταναστών, αλλά και πέρασμα προς την Ευρώπη για ένα εξίσου σημαντικό αριθμό παράνομων μεταναστών. Η απότομη εμφάνιση του μεταναστευτικού φαινομένου, εισήγαγε με ταχύς ρυθμούς την ελληνική κοινωνία σε μια νέα εποχή, στην οποία πρέπει να συνδιαλλαγεί καταρχάς και εν συνεχεία να αποδεχτεί την πολιτισμική της πολυμορφία. Βέβαια το σημερινό δυσμενές οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον της κρίσης χρέους στην Ελλάδα, προσδίδει μια ιδιαίτερα αρνητική προοπτική στην προσπάθεια αυτή, καθώς η αύξηση της ανεργίας αλλά και η άνοδος της ξενοφοβίας και της μισαλλοδοξίας, δυναμιτίζουν το κλίμα διαλλακτικότητας που πρέπει να υπάρχει.

Μέσα σε αυτό το κλίμα, ενηλικιώνεται στα ελληνικά σχολεία, η δεύτερη γενιά των οικονομικών μεταναστών της δεκαετίας του 1990. Μια γενιά απαλλαγμένη από τα σύνδρομα υποτέλειας των γονιών της, που δεν ανέχεται ρατσιστικές συμπεριφορές, ενώ παράλληλα διεκδικεί την ισότιμη ένταξη της στο ελληνικό κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό γίγνεσθαι. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι να αναδεικνύεται όλο και περισσότερο στη χώρα μας ένα πρόβλημα το οποίο στην Ευρώπη και κυρίως στην Αμερική έχει λάβει κατά τις τελευταίες δεκαετίες ανησυχητικές διαστάσεις. Πρόκειται για το φαινόμενο της σχολικής βίας και επιθετικότητας, ένα πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο τόσο σε ότι αφορά τις αιτίες, όσο και τις εκδηλώσεις του.

Η ερευνητική ενασχόληση με το ζήτημα της σχολικής βίας ξεκίνησε κυρίως από τις Σκανδιναβικές χώρες, με πρωτοπόρο τον Olweus (1993), ενώ τα τελευταία χρόνια σημειώνεται ανάπτυξη του επιστημονικού ενδιαφέροντος σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες (Smith & Brain, 2000). Οι παράγοντες που επηρεάζουν, καθορίζουν και ενεργοποιούν την εμφάνιση φαινομένων σχολικής βίας και επιθετικότητας εκτείνονται σε ένα ευρύ φάσμα συνιστωσών. Έχουν διατυπωθεί πολλά ερευνητικά μοντέλα που αντιλαμβάνονται το φαινόμενο της σχολικής βίας ως το αποτέλεσμα μιας συνάρθρωσης προσωπικών, κοινωνικών, σχολικών και εξωσχολικών συνιστωσών (Li, 2008). Η υπέρβαση των ψυχολογικών ερμηνειών οδηγεί στη θεώρηση της σχολικής βίας ως κοινωνικού – πολιτισμικού φαινομένου. Σε αυτή την περίπτωση έχει τις αναγωγές της στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

στο οποίο παράγεται, ενώ εκλαμβάνεται και ερμηνεύεται ως το αποτέλεσμα της ύπαρξης κοινωνικών ομάδων με διαφορετικά επίπεδα δύναμης και ισχύος (Rigby, 2004). Κατά συνέπεια οι σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες, όπως η οικονομική παγκοσμιοποίηση και η επακόλουθη διεύρυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, επηρεάζουν αυξητικά τα κρούσματα της σχολικής βίας (Debarbieux, 2003).

Επανερχόμενοι στο ελληνικό συγκείμενο, ο εθνοπολιτισμικός, θρησκευτικός και γλωσσικός πλουραλισμός που χαρακτηρίζει σήμερα την ελληνική κοινωνία, δημιουργεί μια καινούρια πραγματικότητα στην εκπαίδευση. Η ανάμειξη όλων αυτών των ετεροτήτων μέσα σε μια αίθουσα διδασκαλίας, που έχει ως κοινό στόχο τη μάθηση, συνιστά εξ ορισμού μια δυσεπίλυτη εξίσωση. Θεσμικοί κανόνες, κοινωνικές ιεραρχήσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις, σχέσεις εξάρτησης και εξουσίας, σχέσεις επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, συμπλέκονται και διαπλέκονται με την ετερογένεια της σχολικής τάξης και έρχονται να πλαισιώσουν τη διαδικασία εξατομίκευσης και κοινωνικοποίησης των μαθητών.

Η προσέγγιση της νέας πραγματικότητας που βιώνουν οι μαθητές με μια ολιστική ματιά, οδηγεί αναπόδραστα στην ανάγκη για διασαφήνιση των δυναμικών αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα και την κοινωνία ευρύτερα. Απαραίτητο βήμα λοιπόν είναι η χαρτογράφηση του μωσαϊκού της σχολικής πραγματικότητας, καθώς και η κατανόηση των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μέσα σε αυτή. Προς αυτή την κατεύθυνση θα κινηθεί η παρούσα διπλωματική εργασία, με ειδικότερο στόχο να μελετήσει τη διάσταση του προβλήματος που αφορά στην περίπτωση που η επιθετική συμπεριφορά συναρτάται με ζητήματα αντιμετώπισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας. Ετερότητας που σχετίζεται με τη μετανάστευση και όχι με τις ιστορικές, γηγενείς εθνοτικές μειονότητες.

Μέσα στις επόμενες σελίδες, θα επιχειρήσουμε αρχικά μια σύντομη ιστορική αναδρομή της επαφής της Ελλάδας με την ετερότητα και της θεσμικής διαχείρισης της διαφορετικότητας από την πολιτεία. Ακολούθως, θα επιδιωχθεί να αναφανεί η αμφισημία της ρητορικής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μέσα στο εθνοκεντρικό και αφομοιωτικό πολιτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι του τόπου μας. Εν συνεχεία θα προσεγγίσουμε το σχολικό συγκείμενο, θα αναδείξουμε τις κοινωνικοποιητικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα σε αυτό, το ρόλο που καλείται να αναλάβει ο εκπαιδευτικός στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες και θα επιδιώξουμε να

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

διακρίνουμε τον τρόπο με τον οποίο εισέρχονται και αναπαράγονται μέσα στη σχολική κοινότητα τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που ενυπάρχουν στην ελληνική κοινωνία έναντι της ετερότητας. Τέλος, θα αναλύσουμε τις έννοιες της «αντίληψης», των «σχημάτων», των «στάσεων» και της «ταυτότητας», ώστε να διασαφηνίσουμε τον τρόπο γέννησης των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων και να κατανοήσουμε τους μηχανισμούς που αντιδρούν τα άτομα ως κοινωνικά υποκείμενα και οι ομάδες ως συλλογικότητες στα πολυπολιτισμικά ερεθίσματα.

Μέσα από την έρευνα θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε τόσο τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, ελληνικής και αλβανικής καταγωγής, υπό το πρίσμα της *Παιδαγωγικής της Σύγκρουσης*. Η κατεύθυνση αυτή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, επισημαίνει την ανάγκη αποδόμησης όλων των εμποδίων που δεν επιτρέπουν την ισότιμη κοινωνική συμμετοχή των πολιτισμικών ομάδων και αντιστοιχεί στο μοντέλο μάθησης της *αποδυνάμωσης των ανισοτήτων* (Γκόβαρης, 2013[β]). Θα επιδιώξουμε λοιπόν να αναγνώσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με την οπτική της παιδαγωγικής πράξης που λαμβάνει υπόψη της τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των «ξένων» μαθητών για να πετύχει την ισότιμη σχολική και κοινωνική τους ένταξη, ώστε να διακρίνουμε εάν ενυπάρχουν σε αυτές λογικές λειτουργίας και κανονιστικές προσδοκίες του σχολείου, οι οποίες ανοιχτά ή κρυφά στιγματίζουν τους «ξένους» μαθητές. Αντίστοιχα, σε ένα δεύτερο επίπεδο θα μελετήσουμε τις αντιλήψεις των μαθητών, ώστε να εντοπίσουμε αν μέσα στη σχολική κοινότητα λαμβάνουν χώρα διαδικασίες που ενεργοποιούν φαινόμενα διαχωρισμού και περιθωριοποίησης των «ξένων» μαθητών. Σκοπός είναι να μελετηθούν τα αίτια που γεννούν το φαινόμενο της σχολικής βίας που έχει αποδέκτες μαθητές από οικογένειες μεταναστών.

Στο πλαίσιο αυτό τίθενται οι εξής διερευνητικές υποθέσεις· αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς: α) ο ρόλος που υιοθετούν στην τάξη ενισχύει την υπόθεση της επαφής, β) η αδυναμία αναγνώρισης της διαφορετικότητας των «ξένων» μαθητών αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα ανίχνευσης διακρίσεων από μέρους τους. Αναφορικά με τους μαθητές: α) η πολιτισμική επαφή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον ενισχύει την υπόθεση της επαφής, β) το πλέγμα των σχέσεων που διαμορφώνονται στη σχολική κοινότητα μεταξύ μαθητών αλβανικής και ελληνικής καταγωγής επηρεάζει τους πρώτους στη διαμόρφωση μιας θετικής αυτο-εικόνας και ταυτότητας, γ) το αίσθημα ματαίωσης που βιώνουν εξ αυτού συνδέεται με χαμηλή

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

μαθητική απόδοση και με φαινόμενα επιθετικότητας και, δ) η οικονομική κρίση, η εκρηκτική αύξηση της ανεργίας και η εμφάνιση ρατσιστικών συμπεριφορών στη σχολική κοινότητα επηρεάζουν και ανατροφοδοτούν την ένταση των παραπάνω φαινομένων.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η μεθοδολογία έρευνας που ακολουθείται, η συγκριτική ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων και η εξαγωγή συμπερασμάτων, προτάσεων και νέων ερωτημάτων, τα οποία θα συναθροιστούν με τα ήδη υπάρχοντα και θα λειτουργήσουν προσθετικά προς την κατεύθυνση νέων μελετών και ερευνών.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Κεφάλαιο 2

2. Το ελληνικό κοινωνικοπολιτισμικό γίγνεσθαι

2.1 Η «διαφορετικότητα» στην ελληνική πραγματικότητα

Η μετανάστευση και οι μετακινήσεις των ανθρώπων αποτελούν γνωρίσματα διαχρονικά, που διαφέρουν ως προς τις αιτίες και τα κίνητρα από εποχή σε εποχή. Πριν από την εμφάνιση των εθνικών κρατών, πολυπολιτισμικές με την έννοια της ιστορικής συνύπαρξης πολλών ετεροτήτων, ήταν και οι κοινωνίες του παρελθόντος. Εξάλλου και η δημιουργία του νεότερου ελληνικού κράτους, κάτω από ένα κοινωνιολογικό πρίσμα, θα μπορούσε να ειπωθεί πως αναδεικνύει ένα άθροισμα πολυποίκιλων πολιτισμικών ωσμώσεων και αποτελεί ένα πολυπολιτισμικό φαινόμενο (Κόκκινος, 2009).

Υπό την έννοια αυτή, την Επανάσταση του 1821 και τη συγκρότηση του πυρήνα του ελληνικού κράτους, ακολουθούν διαδοχικές ενσωματώσεις αλύτρωτων πληθυσμών και προσφύγων (1864-1947). Ενσωματώσεις όχι πάντοτε ομοιογενών πληθυσμών, από προσαρτήσεις διεκδικούμενων εδαφών, καθώς και από ανταλλαγές πληθυσμών. Σε πολλές από αυτές, ενυπάρχουν θύλακες ετερογενών εθνοτικών, θρησκευτικών ή γλωσσικών ομάδων (Αρμένιοι, Βλαχόφωνοι, Εβραίοι, Αρβανίτες, Πομάκοι, Μουσουλμάνοι, Καθολικοί των Κυκλάδων, Αθίγγανοι, Σλαβομακεδόνες). Τα ιστορικά αυτά γεγονότα, σηματοδοτούν ποικίλες πολιτισμικές και εθνολογικές ωσμώσεις, χαρτογραφώντας όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Γιώργος Κόκκινος (ο.π.: 155) *«μια συλλογικότητα σε αέναο επαναπροσδιορισμό»*. Κυρίαρχο στοιχείο του διαμορφούμενου εθνικού μοντέλου είναι μια αφομοιωτική πολιτική, όπως αυτή εκφράζεται από το νεοσύστατο κεντρικό κρατικό μηχανισμό (εκπαιδευτικό σύστημα, πολιτικό σύστημα, στρατός κ.α.) (Κόκκινος, ο.π.). Μια αφομοιωτική πολιτική, που στοχεύει στη δημιουργία ενός νέου τύπου Έλληνα, ο οποίος αποτελεί το απόσταγμα της ένωσης του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού με το βυζαντινό (γλώσσα, τέχνες, γράμματα και θρησκεία) (Λάππας, 2004: 123-132).

Παράλληλα, η μετανάστευση των Ελλήνων στην Αμερική, τον Καναδά και την Αυστραλία το πρώτο μισό του 20ου αιώνα, το μεταναστευτικό κύμα μετά το 2ο Παγκόσμιο πόλεμο προς τις χώρες κυρίως της Δυτικής Ευρώπης, ο εκπατρισμός των πολιτικών προσφύγων και ακολούθως η παλιννόστηση τις δεκαετίες του 1970 και του 1980, αναδεικνύουν έναν πλουραλισμό πολιτισμικών και εθνολογικών επαφών

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

(Γεωργιάδου, 2010: 13-14). Όλα τα παραπάνω, παρείχαν το πλεονέκτημα στην ελληνική κοινωνία, να βιώσει την ετερότητα, τόσο από τη θέση του γηγενή, όσο και από τη θέση του μετανάστη. Καλλιεργώντας μια πολιτισμική κυρίως ανοχή, υπό το πρίσμα όμως μιας μελλούμενης αφομοίωσης, που δε θα αλλοίωνε τα βασικά χαρακτηριστικά της εθνικής ιδεολογίας.[1]

2.2 Η νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα

Η αδιάσπαστη ιστορική και γλωσσική συνέχεια και η φυλετική και εθνολογική ομοιογένεια της ελληνικής κοινωνίας (Κόκκινος, ο.π.: 150), τίθενται σε δοκιμασία από τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Την εποχή αυτή, έλαβαν χώρα μια σειρά από αλληλένδετες διεθνείς εξελίξεις. Η διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και της παγκοσμιοποίησης, καθώς και η κατάρρευση του μοντέλου του υπαρκτού σοσιαλισμού, επέτειναν το φαινόμενο της διεθνούς μετανάστευσης και προσθέσανε στο μακρύ κατάλογο των χωρών υποδοχής μεταναστών και την Ελλάδα. Επιπλέον, εξαιτίας της γεωπολιτικής της θέσης, η Ελλάδα αποτελεί και πέρασμα προς την Ευρώπη για ένα μεγάλο αριθμό παράνομων μεταναστών.

Οι εξελίξεις αυτές βρήκαν όλες τις δομές του κράτους απροετοίμαστες. Ο βαθμός ανετοιμότητας της ελληνικής πολιτείας, αποτυπώνεται εύγλωττα από την έλλειψη επαρκούς καταγραφής του μεγέθους και του είδους της μετανάστευσης. Ακόμη και η απλή συλλογή στατιστικών στοιχείων αντιμετωπίζει τεράστιες δυσκολίες. Τα κυριότερα προβλήματα εντοπίζονται στα προγράμματα νομιμοποίησης παράνομων μεταναστών, την απόδοση της ιδιότητας του ομογενή και στη λήψη της ελληνικής υπηκοότητας. Η μεγάλη έκταση του φαινομένου της παράνομης μετανάστευσης, οι πολιτικές αποφάσεις με ορίζοντα το κομματικό συμφέρον, η ασάφεια των νόμων, τα οργανωτικά ελλείμματα, αλλά και η αδιαφάνεια και η αυθαιρεσία των διαδικασιών, που οδηγούσαν σε φαινόμενα διαφθοράς, ορίζονται ως τα κυριότερα αίτια του φαινομένου. Επακόλουθο όλων αυτών των ελλειμμάτων, είναι να μη μπορεί να υπολογιστεί με ακρίβεια ο αριθμός των παράνομων και νόμιμων μεταναστών που

[1] Μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή και κυρίως στα χρόνια της δικτατορίας της 4ης Αυγούστου, θα ενταθεί η προϋπάρχουσα κατασταλτική πολιτική με στόχο τη γλωσσική αφομοίωση. Έτσι, η γλωσσική ετερότητα αναγορεύτηκε σε εθνικό κίνδυνο από κοινού με τον κομμουνισμό και οι χρήστες των μειονοτικών γλωσσών αντιμετωπίστηκαν ως ανθέλληνες και προδότες. (Κόκκινος, ο.π: 164)

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

βρίσκονται στην Ελλάδα, αλλά ούτε και ο συνολικός τους αριθμός (Ι.Μ.Ε.Π.Ο., 2004).[2]

Τα ίδια στατιστικά ελλείμματα παρατηρούνται και στην εκπαίδευση. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα οι Γκότοβος και Μάρκου (2003-2004) αναφέρουν τη σημαντική διαφορά των στατιστικών στοιχείων για τον αριθμό των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική εκπαίδευση που έχουν ανακοινώσει το Υπουργείο Παιδείας και το ΙΠΟΔΕ. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου το σχολικό έτος 2001-02 ήταν εγγεγραμμένοι 80.000 αλλοδαποί μαθητές και σύμφωνα με τα στοιχεία του ΙΠΟΔΕ 130.000.

Υπό την αίρεση αυτή θα επιχειρήσουμε να δούμε τη χρονική εξέλιξη του φαινομένου. Τα χρόνια από το 1995 και μετά, παρατηρείται μια τάση μείωσης των Ελλήνων μαθητών στα σχολεία λόγω του προβλήματος της υπογεννητικότητας με αντίστροφη αυξητική τάση των αλλοδαπών μαθητών που αναπληρώνουν τη δημογραφική μείωση. Από το 1995-96 μέχρι το 2001, ενώ ο συνολικός μαθητικός πληθυσμός μειωνόταν κατά 5%, είχε καταγραφεί μια αύξηση των αλλοδαπών μαθητών της τάξεως του 400% (Γεωργογιάνης & Γιάννακα, 2009: 110). Πιο συγκεκριμένα, οι αλλοδαποί μαθητές τα ακόλουθα σχολικά έτη ανέρχονταν: **1995-96**: 8455, **1996-97**: 12572, **1997-98**: 21239 και **1998-99**: 35751 (Δρετάκης, 2001: 39· Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, ο.π.: 13-15).

Για το σχολικό έτος **2002-03** σε όλες τις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φοιτούσαν 98.241 αλλοδαποί μαθητές (Γκότοβος & Μάρκου ο.π.), με το ΙΠΟΔΕ να δίνει για την ίδια χρονιά 96.526 αλλοδαπούς μαθητές. Από αυτούς το 72,4% κατάγονταν από την Αλβανία. Το ποσοστό αυτό καθιστά την Ελλάδα τη μοναδική χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στην οποία μια εθνικότητα μεταναστών ξεπερνά το 50% του συνόλου των αλλοδαπών που φιλοξενεί (Ι.Μ.Ε.Π.Ο., ο.π.: 5-6, πίνακας 4, 21-22).

Σύμφωνα με στοιχεία που συνελέγησαν από την Ελληνική Στατιστική Αρχή (2008) για τη σχολική χρονιά **2008-09** καταγράφεται σε σύγκριση με το σχολικό έτος 2002-03, μια αύξηση των αλλοδαπών μαθητών της τάξης του 23,75%. Πιο συγκεκριμένα

[2] Ο ρυθμός αύξησης της μετανάστευσης στην Ελλάδα από το 1988 υπήρξε τεράστιος, πενταπλασιάζοντας τον αριθμό των μεταναστών. Από το 1991 έως το 1997, ο αριθμός των αδειών παραμονής που εξέδωσε το Υπουργείο Δημόσιας Τάξης μειώθηκε παρά τη μαζική εισροή μεταναστών στη χώρα (Ι.Μ.Ε.Π.Ο., ο.π.: 4).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

σε σύνολο 1.323.959 μαθητών[3] οι αλλοδαποί ανέρχονται στις 121.583. Για την ίδια χρονιά, επί του συνόλου των φοιτώντων αλλοδαπών και μαθητών αλβανικής καταγωγής ανά τύπο σχολείου και ανά βαθμίδα εκπαίδευσης έχουμε:

Πίνακας 1

Πίνακας φοιτώντων αλλοδαπών και μαθητών αλβανικής καταγωγής ανά τύπο σχολείου και ανά βαθμίδα εκπαίδευσης το σχολικό έτος 2008-2009

	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση		Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση		
Κατηγορία μαθητών/ Τύπος σχολείου	**Νηπιαγ.**	**Δημοτ.**	**Γυμνάσιο**	**Γενικό Λύκειο**	**Τεχνική Επαγγ/κή Εκπ/ση[4]**
Σύνολο μαθητών	156.629	635.804	340.799	240.836	106.520
Αλλοδαποί μαθητές	-	68.718 (10,8%)	31.163 (9,14%)	10.839 (4,5%)	10.863 (10,2%)
Μαθητές Αλβανικής καταγωγής	-	27.761 (40,4%)	20.917 (67,1%)	7.464 (68,86%)	8267 (76,1%)

Πηγή: ΕΛΛ.ΣΤΑΤ. 2008, Επεξεργασία πινάκων κατά χώρα γέννησης και τύπο σχολείου από το συγγραφέα

Από τα στοιχεία που παρατίθενται στον πίνακα 1, παρατηρούμε πως υπάρχει αύξηση του συνόλου των μαθητών που εγγράφονται στις λυκειακές δομές μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση (347.356 μαθητές σε σύγκριση με τους 340.799 μαθητές που φοιτούν στα Γυμνάσια), σε αντίθεση με τους αλλοδαπούς μαθητές στους οποίους παρατηρείται μείωση του αριθμού τους (21.702 μαθητές σε σύγκριση με τους 31.163 μαθητές που φοιτούν στα Γυμνάσια). Η αύξηση του συνόλου των μαθητών θα μπορούσε να ερμηνευτεί από το γεγονός πως στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΤΕΕ) εισέρχονται και ενήλικες που είχαν εγκαταλείψει το σχολείο και θέλουν να αποκτήσουν ένα πτυχίο. Από την άλλη η μείωση του αριθμού των αλλοδαπών θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως μια μορφή μαθητικής διαρροής, όπου οι μαθητές αυτοί εγκαταλείπουν το σχολείο με το τέλος της

[3] Δεν υπολογίζονται οι 156.629 μαθητές που φοιτούν στο νηπιαγωγείο γιατί στη βαθμίδα αυτή δεν εντοπίστηκαν στοιχεία για αλλοδαπούς μαθητές.

[4] Με τον όρο Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση εννοούμε όλους τους τύπους σχολείου που περιλαμβάνει π.χ. ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ υπουργείου Παιδείας, ΟΑΕΔ και άλλων υπουργείων.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η Unicef (2012) σε έκθεση της σημειώνει, ότι τα παιδιά των αλλοδαπών μεταναστών φαίνεται να είναι σε σημαντικό ποσοστό ενταγμένα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ωστόσο εμφανίζουν υψηλότερες τάσεις σχολικής διαρροής.

Από τις επιλογές των αλλοδαπών μαθητών που συνεχίζουν τη φοίτηση τους μετά το Γυμνάσιο βλέπουμε ότι ένα υπερδιπλάσιο ποσοστό επιλέγει να σπουδάσει στις λυκειακές δομές τις ΤΕΕ έναντι του Γενικού Λυκείου (10,2% και 4,5% αντίστοιχα). Και στις δύο περιπτώσεις το ποσοστό των μαθητών αλβανικής καταγωγής στο σύνολο των αλλοδαπών είναι πολύ μεγάλο (ΤΕΕ: 76,1%, Γενικό Λύκειο 68,86%).

Στον επόμενο πίνακα θα επιχειρήσουμε να εστιάσουμε στην ΤΕΕ ώστε να διερευνήσουμε τις επιλογές των αλλοδαπών μαθητών.

Πίνακας 2

Πίνακας φοιτώντων αλλοδαπών και μαθητών αλβανικής καταγωγής ανά τύπο σχολείου στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση το σχολικό έτος 2008-2009

	Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση[5]				
Κατηγορία μαθητών/ Τύπος σχολείου	**ΕΠΑΛ**	**ΕΠΑΣ Υπουργ. Παιδείας**	**ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ**	**ΕΠΑΣ Υπουργ. Τουρισμού**	**ΕΠΑΣ Υπουργ. Υγείας**
Σύνολο μαθητών	76.444	11.827	15.017	1.149	2.071
Αλλοδαποί μαθητές	8.807 (11,5%)	1.179 (9,97%)	720 (4,79%)	36 (3,13%)	85 (4,1%)
Μαθητές Αλβανικής καταγωγής	6675 (75,8%)	950 (80,58%)	559 (77,64%)	18 (50%)	56 (65,9%)

Πηγή: ΕΛΛ.ΣΤΑΤ. 2008, Επεξεργασία πινάκων κατά χώρα γέννησης και τύπο σχολείου από το συγγραφέα

Μια πρώτη παρατήρηση που εξάγεται από τα στοιχεία που παρατίθενται στον πίνακα 2, είναι ότι το σύνολο σχεδόν των αλλοδαπών μαθητών επιλέγουν τις

[5] Στην ΕΠΑΣ του Υπουργείου Αγροτικής Ανάπτυξης φοιτούν 157 μαθητές από αυτούς μόνο δύο είναι αλλοδαποί Αλβανικής καταγωγής.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

λυκειακές δομές του υπουργείου Παιδείας, όπου καταγράφονται υπερδιπλάσια ποσοστά σε σύγκριση με τις ΕΠΑΣ των άλλων υπουργείων. Τα ποσοστά δε των μαθητών αλβανικής καταγωγής στο σύνολο των αλλοδαπών είναι πολύ υψηλά με το υψηλότερο να καταγράφεται στις ΕΠΑΣ του υπουργείου Παιδείας (80,58%). Χαρακτηριστικό είναι ότι σε καμία λυκειακή δομή το ποσοστό των μαθητών αλβανικής καταγωγής δεν πέφτει κάτω από το 50%, γεγονός που συνηγορεί με την κεντρική τάση που εντοπίζεται σε όλους τους στατιστικούς δείκτες. Τέλος, σε μία σύγκριση μεταξύ των πινάκων 1 και 2, μεταξύ δηλαδή Γενικού Λυκείου και ΕΠΑΛ, τα ποσοστά των αλλοδαπών που επιλέγουν να φοιτήσουν σε αυτά είναι 4,5% και 11,5% αντίστοιχα. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει μία τάση των αλλοδαπών μαθητών να κατευθύνονται προς τα ΕΠΑΛ με στόχο την απόκτηση του αντίστοιχου πτυχίου και τη γρήγορη είσοδο τους στην αγορά εργασίας.

Σε ένα ευρύτερο της εκπαίδευσης επίπεδο, υπολογίζεται ότι το 2010, σχεδόν 200.000 παιδιά ηλικίας έως 17 ετών (το 10% του συνόλου που ζουν στη χώρα), προέρχονται από οικογένειες μεταναστών (Unicef, 2012). Ένα επιπλέον στοιχείο, που υποδηλώνει τη δυναμική του φαινομένου της μετανάστευσης, είναι ότι το 2011 χορηγήθηκαν συνολικά 549.604 άδειες παραμονής σε μετανάστες στην Ελλάδα, από αυτές οι 115.319 (21%) αφορούσαν ανηλίκους κάτω των 14 ετών, με το 84,5% των παιδιών αυτών να προέρχονται από την Αλβανία (Unicef, 2013).

Σχετικά με τη γεωγραφική συγκέντρωση των μεταναστών, είναι μεγάλη κοντά στις αστικές περιοχές και τα νησιά π.χ. Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Μύκονος, Κέα, Σκιάθος, Ζάκυνθος. Βασικό χαρακτηριστικό αυτών των περιοχών είναι η οικονομική ανάπτυξη, αντίθετα χαμηλή συγκέντρωση παρατηρείται σε οικονομικά υποανάπτυκτες περιοχές π.χ. βορειοανατολικά διαμερίσματα της χώρας (Ι.Μ.Ε.Π.Ο., ο.π.: 7-8· Σκούρτου, 2009: 50· Γεωργιάδης & Γιάννακα, 2009: 110)). Τα στοιχεία αυτά αφορούν στην περίοδο πριν την οικονομική κρίση, καθώς τα τελευταία χρόνια, άρχισε να αυξάνεται ένα μεταναστευτικό ρεύμα από την Ελλάδα προς το εξωτερικό. Από το 2008 έχουν μεταναστεύσει από τη χώρα 357.820 άτομα, από τα οποία 52.299 είναι έως 19 ετών και 36.466 έως 14 ετών (Unicef, 2013).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

2.3 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Εισάγοντας τη συζήτηση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση θεωρούμε χρήσιμο για την αποφυγή σφαλμάτων απόδοσης να προχωρήσουμε στην εννοιολόγηση της έννοιας, όπως και αυτών της Διαπολισμικής Αγωγής και Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002: 1, 55-56), ως Διαπολιτισμική Αγωγή ορίζεται η άσκηση διαμορφωτικών (παιδευτικών) επιρροών σε μια σειρά από κοινωνικά περιβάλλοντα, στα οποία εμπλέκονται περισσότερες από μία ζωτικής σημασίας συλλογικές ταυτότητες. Ο όρος Διαπολιτισμική Εκπαίδευση παραπέμπει στον εκπαιδευτικό οργανισμό και τη θεσμικά προσδιορισμένη άσκηση παιδευτικών επιρροών στο περιβάλλον του, το οποίο χαρακτηρίζεται ως πολυπολιτισμικό. Αφενός δηλαδή αναφέρεται στην εκπαιδευτική πολιτική και την εκπαιδευτική πράξη και αφετέρου στον επιστημονικό λόγο που προσδίδει το θεωρητικό υπόβαθρο για τη θεσμοθέτηση της πολιτικής και την εφαρμογή της πράξης ή εξάγει τα εμπειρικά δεδομένα από την εφαρμογή της πράξης με τα οποία θα εμπλουτίσει εκ νέου το θεωρητικό υπόβαθρο για τη θεσμοθέτηση νέων πολιτικών. Με την έννοια αυτή ο επιστημονικός λόγος για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση θα μπορούσε να οριστεί διακριτά ως Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.

Με κριτήριο τις παραπάνω εννοιολογήσεις θα επιχειρήσουμε να μελετήσουμε τη θεσμική διαχείριση της διαφοράς στην Ελλάδα και πως αυτή μεταφράστηκε σε εκπαιδευτική πράξη.

2.3.1 Θεσμική διαχείριση της ετερότητας

Μέσα στο πλαίσιο των ιστορικών και κοινωνικών συντεταγμένων, που νοηματοδότησαν την επαφή του ελληνικού κράτους με την ετερότητα, η εκπαιδευτική πολιτική απέναντι στους ομογενείς και τους αλλοδαπούς μαθητές χαρακτηρίστηκε από μια αφομοιωτική προσέγγιση. Μέχρι και το δεύτερο ήμισυ της δεκαετίας του 1970, έχει τα στοιχεία ενός έντονου «προνοιακού» χαρακτήρα (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007: 104), ενώ με την έναρξη της δεκαετίας του 1980 περνά σε μια δεύτερη φάση, καθώς άρχισαν να διεξάγονται οι πρώτες επιστημονικές έρευνες και να λαμβάνονται τα πρώτα εκπαιδευτικά μέτρα. Η λογική της παροχής πίστωσης χρόνου και μείωσης των απαιτήσεων συμπληρώνεται από τη λογική της λήψης αντισταθμιστικών μέτρων (Δαμανάκης, 2000).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα το 1980 να θεσμοθετηθούν οι Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) ως θεσμός αντισταθμιστικής εκπαίδευσης. Οι ΤΥ λειτούργησαν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και είχαν ως κύριο μέλημα την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και σκοπό να μην αποκόπτονται οι ομογενείς, οι αλλοδαποί, οι ρομά και οι μουσουλμάνοι μαθητές από το ενιαίο σχολικό περιβάλλον. Από το 1983 ξεκίνησαν να λειτουργούν και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (ΦΤ) (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004: 23). Αυτά επικεντρώθηκαν στην ενισχυτική διδασκαλία σε πολλά μαθήματα, όπου η συνύπαρξη ομογενών μαζί με αλλοδαπούς μαθητές, αποτέλεσε το πρώτο άτυπο βήμα μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης, στην οποία βέβαια το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές από την οικογένειά τους και από τις χώρες προέλευσής, αγνοείται. Σε παράλληλο χρόνο λειτούργησαν και τα Σχολεία Απόδημων (Αθήνα-Θεσσαλονίκη), με τη φιλοσοφία των ΤΥ και την αντίληψη της διαχωριστικής λογικής (Γεωργιάδου, ο.π.: 15-16).

Η μεταναστευτική έκρηξη των πρώτων ετών της δεκαετίας του ΄90, βρήκε την ελληνική πολιτεία να νομοθετεί την επανίδρυση των Τ.Υ. και των Φ.Τ. (ν.1894/1990). Με τον παραπάνω νόμο επαναπροσδιορίστηκε το πλαίσιο λειτουργίας τους, λαμβάνοντας υπόψη το μεταναστευτικό ρεύμα από χώρες της πρώην Ανατολικής Ευρώπης και ιδιαίτερα από την Αλβανία. Η βασικότερη αλλαγή έγκειται στο ότι οι Τ.Υ. σταμάτησαν να λειτουργούν ως ανεξάρτητες τάξεις, αλλά εντάχθηκαν ως τμήματα στο κανονικό σχολείο. Ο βασικός στόχος τους όμως ουσιαστικά, παρέμενε προσανατολισμένος στη λογική της αντιστάθμισης του γλωσσικού ελλείμματος και της πολιτισμικής αφομοίωσης των αλλοδαπών μαθητών (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, ο.π.: 24), παρόλο που οι σχετικές υπουργικές εγκύκλιοι και αποφάσεις αφήναν ανοιχτό το ενδεχόμενο διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας προέλευσης (Δαμανάκης, 2000.).

Εν κατακλείδι θα μπορούσαμε να πούμε ότι το θεσμικό πλαίσιο συνολικά αλλά και η εκπαιδευτική πράξη, μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1990, κινούνται στη λογική της *υπόθεσης του ελλείμματος* και των αντισταθμιστικών μέτρων.

Στην προσπάθεια της να αντιμετωπίσει θεσμικά τη νέα πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κατάσταση που άρχισε να σχηματοποιείται από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, η ελληνική πολιτεία επιχείρησε μία στροφή από τη λογική της *υπόθεσης του ελλείμματος* στην υιοθέτηση της *υπόθεσης της διαφοράς* ή αλλιώς από την *εκπαίδευση των ξένων* στη *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Επιχείρησε δηλαδή

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

αλλαγή παραδείγματος σύμφωνα με την οποία, το πολιτισμικό κεφάλαιο των «ξένων» δεν κρίνεται πλέον ως «αποκλίνον» και ως «υποδεέστερο», «ελλειμματικό», αλλά ως *«διαφορετικό»*. Αυτή η *διαφορετικότητα*, η *ετερότητα*, του «Άλλου» θα πρέπει να τύχει σεβασμού, αναγνώρισης και αποδοχής από τα μέλη της πλειονότητας (Δαμανάκης, 2000).

Ο νόμος 2413/1996, *(ΦΕΚ 124/17-6-96, «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»)*, σηματοδότησε την εν λόγω μεταστροφή σε θεσμικό επίπεδο. Με αυτόν καθορίστηκε ο σκοπός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές και θεσμοθετήθηκε η ίδρυση *«Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης»*. Σκοπός της, όπως οριζόταν από το άρθρο 34, ήταν *«η οργάνωση και η λειτουργία των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες»* (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, ο.π.: 26). Στον ίδιο νόμο προβλεπόταν η ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) (Δαμανάκης 2000). Η χρηματοδότηση του ΙΠΟΔΕ εντάχθηκε στα πλαίσια του Β΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (Γεωργιάδου, ο.π.: 17) και άμεσα ανέλαβε στο πλαίσιο των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων, το συντονισμό δράσεων κυρίως σε επίπεδο έρευνας, παραγωγής διδακτικού υλικού και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα, για τις περιόδους 1997-2000 και 2000-2004 υλοποιήθηκαν τέσσερα προγράμματα από το Υπουργείο Παιδείας που αφορούσαν: *στην εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, την εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων, την εκπαίδευση ομογενών και την εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων* (Καραγιάννης, Γιαννόγκονα κ.α., 2012: 4). Η υλοποίηση αυτών των δράσεων ανατέθηκε στην πανεπιστημιακή κοινότητα μέσω των Επιχειρησιακών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ).[6] Με τη λήξη της περιόδου εφαρμογής του ΕΠΕΑΕΚ, τα προγράμματα αυτά ενσωματώθηκαν σε ένα άλλο ευρωπαϊκό

[6] Αναλυτικά το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, υλοποίησε το πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο», ενώ στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, υλοποιήθηκαν τα προγράμματα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών» και «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». Το τελευταίο αφορούσε μαθητές που ήταν Έλληνες υπήκοοι. Διδακτικό και εποπτικό υλικό που παρήχθη στο πλαίσιο του προγράμματος *«Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών»* χρησιμοποιήθηκε σε αρκετές Τ.Υ. και Φ.Τ. τα σχολικά έτη 2002-03 και 2003-04 (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, ο.π.: 25, 28).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

συγχρηματοδοτούμενο πρόγραμμα, το Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς (ΕΣΠΑ 2007-2013) (Δαμανάκης, 2000).

Κύριος στόχος των προγραμμάτων είναι η διερεύνηση των συνθηκών διαβίωσης, εκπαίδευσης και γλωσσικής ανάπτυξης των αλλοφώνων μαθητών, η παραγωγή κατάλληλου διδακτικού υλικού, η υποστηρικτική διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η στήριξη των αλλοδαπών γονέων, η παρέμβαση στις τοπικές κοινότητες και η διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων για την εκπαίδευση των μαθητών αυτών (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, ο.π.: 28· Δαμανάκης, 2000).

Η εισαγωγή από το ΥΠΕΠΘ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2003, του *Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών* (ΔΕΠΠΣ), των *Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών* (ΑΠΣ), καθώς και των νέων σχολικών εγχειριδίων, πριν από λίγα χρόνια, σηματοδότησε μια νέα προσπάθεια ποιοτικής αναβάθμισης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Με τα νέα ΑΠΣ για πρώτη φορά σε επίσημα προγράμματα σπουδών, δηλαδή *«στο σώμα εκείνων των γνώσεων το οποίο, βάσει των προσανατολισμών της εκάστοτε ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, θεωρείται απαραίτητο για την πολιτισμική (ανα)παραγωγή ενός κοινωνικού συνόλου»* (Γκόβαρης, 2013^{β}: 2), λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των μαθητών διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων. Καθώς στους γενικούς στόχους τους, πέραν των άλλων διατυπωμένων στόχων, καταγράφεται και η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολιτισμικής κοινωνίας (http://www.pi-schools.gr/programs/depps/).

Σε παράλληλο χρόνο με την έναρξη υλοποίησης των ευρωπαϊκών προγραμμάτων και συγκεκριμένα το 1999, (Υ.Α:Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999) επιχειρήθηκε η θεσμική εναρμόνιση των Τ.Υ και των Φ.Τ με τα καινούρια δεδομένα.[7] Με τις νέες ρυθμίσεις, προβλεπόταν η διαμόρφωση ενός ευέλικτου σχήματος θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης στο επίπεδο των σχολικών μονάδων, το οποίο επέτρεπε στο Σύλλογο διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας

[7] Στην εν λόγω Υ.Α. απόφαση καθορίζονται επιπλέον ο σκοπός και το πρόγραμμα σπουδών των Τ.Υ. και των Φ.Τ. στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση, ο απαιτούμενος αριθμός μαθητών για τη λειτουργία τους, η διάρκεια φοίτησης των μαθητών, το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα των Τ.Υ. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι διαδικασίες ένταξης των μαθητών στις Τ.Υ. Ι & ΙΙ και στα Φ.Τ. (διαπιστωτικά τεστ, δηλώσεις γονέων κα) καθώς και άλλα οργανωτικά θέματα (Καραγιάννης, Γιαννόγκονα κ.α., ο.π.: 12).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Εκπαίδευσης, αφού στάθμιζε τις εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοφώνων μαθητών και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας, να επιλέξει εκείνο το σχήμα που θα μπορούσε να λειτουργήσει ουσιαστικά και αποδοτικά. Το θεσμικό σχήμα είχε τη μορφή: α) Τάξη Υποδοχής Ι, β) Τάξη Υποδοχής ΙΙ, γ) Φροντιστηριακό Τμήμα και δ) Διευρυμένο Ωράριο. Η ποιοτική διαφοροποίηση στην εν λόγω υπουργική απόφαση, εντοπίζεται στην αναφορά ότι η ελληνική γλώσσα οριζόταν ως δεύτερη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών, αλλά και στη διατύπωση της ανάγκης διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού προέλευσης τους (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, ο.π.: 25).

Την *«ανάγκη συντονισμού των επιμέρους υλοποιούμενων Προγραμμάτων και δράσεων στήριξης των μαθητών»* με στόχο τη *«δημιουργία υποστηρικτικού πλαισίου για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής και την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών, χωρίς διακρίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα στα πλαίσια της ολοκληρωμένης προσέγγισης»* (Υ.Α. Αριθ. Φ.1ΤΥ/809/101455/Γ1/07-09-2011), έρχεται να καλύψει ο νόμος 3879/2010 με τον οποίο θεσμοθετούνται οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.). Στην προαναφερόμενη Υ.Α. επαναπροσδιορίζονται οι διαδικασίες ίδρυσης και λειτουργίας των Τ.Υ., των Ζ.Ε.Π. και των Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων (Ε.Φ.Τ.), καθώς στα πλαίσια της αποκέντρωσης οι αρμοδιότητες των Νομαρχών μεταβιβάζονται στους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης.

2.3.2 Από τη θεσμική αλλαγή στην εκπαιδευτική πράξη

Διαβάζοντας κάποιος όλες αυτές τις θεσμικές πρωτοβουλίες της πολιτείας, εύλογα θα του γεννούνταν η προσδοκία ότι η Ελλάδα πρέπει να συγκαταλέγεται μεταξύ των πρωτοπόρων ευρωπαϊκών χωρών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Βέβαια επιχειρώντας μια πιο προσεκτική ανάγνωση των θεσμικών παρεμβάσεων, θα μπορούσαμε να εντοπίσουμε κάποια θεωρητικά ελλείμματα που μπορεί να οδηγήσουν σε σφάλματα απόδοσης αλλά και κάποιες ανακολουθίες που οφείλονται σε πολιτικές και οργανωτικές, θα λέγαμε, ασυνέπειες. Προτού ξεκινήσουμε την κριτική θεώρηση των θεσμικών παρεμβάσεων, είναι χρήσιμο να διασαφηνίσουμε ότι αυτή θα επικεντρωθεί στο χρονικό σημείο από την ψήφιση του νόμου 2413/1996 και μετά.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Αναφορικά με το πρώτο, ο επιστημονικός λόγος τόσο στο επίπεδο της εμπειρικής-αναλυτικής όσο και σε αυτό της κανονιστικής πλευράς (Γκότοβος, ο.π.), που θα πλαισίωνε θεωρητικά με εμπειρικά δεδομένα και θα έδινε το ιδεολογικό στίγμα της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής στο νόμο 2413/96 είναι φτωχός και αντικατοπτρίζει το θεωρητικό έλλειμμα της εποχής. Με την έννοια αυτή, οι θεωρητικές αδυναμίες της περιόδου μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του 1990 αντικατοπτρίζουν τις αδυναμίες του νόμου. Οι αντιφάσεις που εμπεριέχει επικεντρώνονται στο γεγονός ότι δεν κινείται πλήρως στο πνεύμα της διαπολιτισμικής προσέγγισης, καθώς εκτός από την απουσία ενός σαφούς θεωρητικού πλαισίου, οι συντάκτες του φαίνεται ότι δεν επεχείρησαν συνειδητά τη μετάβαση από την αντισταθμιστική – αφομοιωτική εκπαίδευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, δηλαδή στην «εκπαίδευση για όλους» κάτω από τις νέες πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές συνθήκες (Δαμανάκης, 1997).

Μία παράμετρος που μπορεί να ελεγχθεί ως αντιφατική, είναι ότι η ίδρυση ειδικών σχολικών μονάδων η οποία νομιμοποιείται μέσα από την επίκληση της *«πολιτισμικής ιδιαιτερότητας»*. Μια τέτοια προοπτική εγκυμονεί τον κίνδυνο της άκριτης αναπαραγωγής της ιδιαιτερότητας και της *«ιδιαιτεροποίησης»* ή *«μειονοτικοποίησης»* ατόμων και ομάδων (Δαμανάκης, 1997: 85). Τη λογική της *«ιδιαιτεροποίησης»* υπηρετεί και η ίδρυση ενός ξεχωριστού Ινστιτούτου (ΙΠΟΔΕ) το οποίο παράλληλα προς το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο θα ασχολείται ειδικά με την εκπαίδευση των αλλοδαπών. Υπό το πρίσμα αυτό, στην υπόθεση του διαχωρισμού των σχολείων με τη δημιουργία «μειονοτικών σχολείων» με αμιγή μαθητικό πληθυσμό ομογενών, αλλοδαπών ή αθιγγάνων, που θα ονομαστούν διαπολιτισμικά, αναδεικνύεται η εμμονή της κυρίαρχης ομάδας σε μια στατική εννοιολόγηση του πολιτισμού, η οποία χρησιμοποιείται ως κριτήριο κατηγοριοποίησης της ιδιαιτερότητας. Με τον τρόπο αυτό η πολιτισμική ιδιαιτερότητα ανάγεται σε κοινωνική κατηγορία και θεωρείται a priori ως δεδομένη και διατηρήσιμη (Δαμανάκης, 2000).

Προχωρώντας ένα βήμα παραπάνω, η δημιουργία «μειονοτικών σχολείων» σε συνδυασμό με τη διαφοροποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων, των εγχειριδίων και άλλων παραμέτρων της εκπαίδευσης σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής (Γκότοβος, ο.π.: 88-89), δυνητικά μπορούν να αυξήσουν τον κίνδυνο της διαιώνισης της απομόνωσης, της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Στην προσπάθεια μας να ερμηνεύσουμε μια άλλη παράμετρο του νόμου, η οποία σε επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης μπορεί να παράξει τα αντίθετα από τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, θα αναφερθούμε στο ενδεχόμενο της μετατροπής κοινών δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπου «ντόπιοι» και «ξένοι» μαθητές διδάσκονται μαζί. Αυτή η επιλογή που παρέχει ο νόμος κρίνεται απαραίτητο να συνοδεύεται και από τις ανάλογες αλλαγές στο Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα, στο εκπαιδευτικό υλικό, στο διδακτικό προσωπικό, στο σχολικό κλίμα, στη σύνθεση και λειτουργία του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Σε αντίθετη περίπτωση, δεν αποτελεί απάντηση στα ζητήματα που προκύπτουν από την πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (Δαμανάκης, 2000).

Με αφορμή την παραπάνω διατύπωση για τα αναλυτικά προγράμματα και το εκπαιδευτικό υλικό, εισάγουμε τη συζήτηση σε μία άλλη θεσμική αλλαγή που προχώρησε η πολιτεία μέσω των νέων ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ και την τύπωση των σχολικών εγχειριδίων που ακολούθησαν. Για αυτή την αλλαγή και ειδικότερα στο σημείο που αφορά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ο Γκόβαρης (2013^{β}: 7) αναφέρει: *«Με βάση τις παρατηρήσεις μας καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα ισχύοντα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του Δημοτικού Σχολείου ενσωματώνουν την κουλτουραλιστική εκδοχή της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής μάθησης, καθώς η πολιτισμική πολυμορφία ορίζεται αποκλειστικά με βάση την εθνικοπολιτισμική, γλωσσική και θρησκευτική προέλευση»*. Το εξαγόμενο συμπέρασμα μας οδηγεί στην ίδια διαπίστωση με τις θεωρητικές αντιφάσεις που προαναφέρονται· η στατική εννοιολόγηση του πολιτισμού εγκλωβίζει τις δυνατότητες κατανόησης του διαφορετικού σε ένα εγωκεντρικό και εθνοκεντρικό πλαίσιο. Το πλαίσιο αυτό συμβάλλει στην παγίωση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης και εντέλει στην ενδυνάμωση παρά στην αποδυνάμωση των ορίων και των διακρίσεων μεταξύ των κοινωνικών ομάδων.

Εκτός από τα θεωρητικά σφάλματα απόδοσης, τα οποία δεν είναι πολιτικά «αθώα» (Γκότοβος, 2002), μιλήσαμε και για τις οργανωτικές ασυνέχειες της πολιτείας. Αυτές θα μπορούσαν να αιτιολογηθούν σε ένα μέρος από τις κοινωνικές σταθερές που ισχύουν έναντι της ετερότητας στην ελληνική κοινωνία, η καταγραφή των οποίων και ο βαθμός που επηρεάζουν την πολιτική πρακτική θα αναλυθούν στην επόμενη ενότητα, και σε ένα άλλο μέρος από τη χρησιμοθηρική προσέγγιση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης από την πολιτεία. Η τάση αυτή πιστεύουμε ότι ίσχυσε

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

κατά την προσπάθεια της πολιτείας να εναρμονιστεί με τα ευρωπαϊκά κελεύσματα για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, να καλύψει το γνωστικό και οργανωτικό της έλλειμμα στο αντίστοιχο πεδίο αλλά και να απορροφήσει τα ευρωπαϊκά κονδύλια. Η επιλογή των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την εκπαίδευση των μετοίκων κάλυπτε όλες τις προαναφερθείσες ανάγκες και παρείχε, παράλληλα, το ιδεολογικό άλλοθι περί ευρωπαϊκών υποχρεώσεων, στην ανέτοιμη να αντιμετωπίσει τα νέα δεδομένα ελληνική κοινωνία. Οι ασυνέπειες που γεννά η μη συνειδητή αλλά χρησιμοθηρική, όπως προαναφέραμε, προσέγγιση, οδηγεί σε οργανωτικές ανακολουθίες που με τη σειρά τους υποσκάπτουν τη μετάφραση των θεσμικών αλλαγών σε εκπαιδευτική πράξη. Μια από αυτές είναι η στελέχωση με εκπαιδευτικούς των δομών που υποστηρίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ο Δαμανάκης (1997:180-181) για το συγκεκριμένο θέμα αναφέρει ότι, απαράσκευοι εκπαιδευτικοί, συνήθως αναπληρωτές, καλούνται να διδάξουν στους αλλόγλωσσους μαθητές την ελληνική χωρίς να διαθέτουν το κατάλληλο υλικό και χωρίς να έχουν δεχτεί καμία ουσιαστική επιμόρφωση σχετικά με τις κοινωνιογλωσσικές συνθήκες της ζωής των μαθητών τους, τη διγλωσσία και το πώς πρέπει να διαφοροποιείται η διδασκαλία της γλώσσας όταν διδάσκεται ως δεύτερη. Ας δούμε πως αντιμετώπισε το θέμα αυτό η πολιτεία.

Το 1999 το Υπουργείο Παιδείας με την υπουργική απόφαση Φ10/20/Γ1/ 708/7-9-1999, για τη λειτουργία των Τ.Υ και Φ.Τ. αναφέρει ως προσόν επιλογής των διδασκόντων σε αυτές τις τάξεις την εξειδίκευσή τους στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, την προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε Τ.Υ και Φ.Τ., την παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων κ.α.. Η πρόσληψη τους γινόταν μετά από απόφαση του οικείου νομάρχη. Έκτοτε, μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών εργάστηκαν στις προαναφερόμενες δομές και πολλοί περισσότεροι παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που χρηματοδοτούνταν από την ευρωπαϊκή ένωση. Δώδεκα χρόνια μετά, το 2011, σε μια άλλη υπουργική απόφαση (Φ.1ΤΥ/809/101455/Γ1/07-09-2011), στο πεδίο που μιλά για τη λειτουργία των Τ.Υ. και των Φ.Τ. αναφέρει μεταξύ άλλων, ότι οι εκπαιδευτικοί στο εξής θα προσλαμβάνονται με την ιδιότητα του αναπληρωτή ή θα τοποθετούνται ανάλογα με τις ανάγκες της υπηρεσίας από το Υπουργείο Παιδείας, χωρίς να απαιτούνται κάποια ιδιαίτερα προσόντα διορισμού ή τοποθέτησης.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Μέσα από τη σύγκριση των δύο υπουργικών αποφάσεων (1999, 2011), εξάγεται το χρήσιμο όσο και επώδυνο συμπέρασμα ότι το πλήθος των εκπαιδευτικών που έχουν εργαστεί στις Τ.Υ και τα Φ.Τ. ή έχει επιμορφωθεί στα σεμινάρια, παραμένει αναξιοποίητο από το υπουργείο. Επιστρέφουμε λοιπόν σε αυτό που είχε πει ο Δαμανάκης δεκατέσσερα χρόνια πριν και επαναδιατυπώνουμε ότι το 2011 απαράσκευοι εκπαιδευτικοί, συνήθως αναπληρωτές, καλούνται να διδάξουν στους αλλόγλωσσους μαθητές.

2.3.3 Κοινωνικό περιβάλλον και θεσμικές αλλαγές

Αν η συγκρότηση του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος, η συγγραφή και διακίνηση του εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και τα προσόντα και οι διαδικασίες επιλογής του διδακτικού προσωπικού, είναι ευθύνη της πολιτείας, οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων, που διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό το σχολικό κλίμα, εξαρτώνται από τις κοινωνικές σταθερές που ενυπάρχουν και αφορούν τη στάση της κοινωνίας, τοπικής και ευρύτερης, έναντι της ετερότητας. Οι θεσμικές και κοινωνικές παράμετροι, μερικές εκ των οποίων αποτυπώνονται παραπάνω, μέσα από μια διαδραστική οργανική και όχι γραμμική σχέση, μπορούν να επηρεάσουν τόσο σε επίπεδο ψήφισης όσο και σε επίπεδο εφαρμογής, τα μέτρα που αφορούν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Είναι χρήσιμο επομένως να μελετήσουμε τις στάσεις και αντιλήψεις που ενυπάρχουν στο ελληνικό συγκείμενο έναντι της ετερότητας, ώστε να αναδείξουμε τις επιρροές τους τόσο σε επίπεδο θεσμοθέτησης των εκπαιδευτικών πολιτικών, όσο και σε επίπεδο εφαρμογής τους μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος. Καταλυτικές επενέργειες στην παραπάνω διαδραστική σχέση, με διαφορετική βέβαια πολιτισμική προσέγγιση της ετερότητας, ασκούν τόσο οι πολιτικές που εκπορεύονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και η κρίση χρέους που πλήττει την Ελλάδα τα τελευταία χρόνια.

Αναφορικά με το πρώτο, οι στόχοι και οι αξίες που έθεσε η Ευρωπαϊκή Ένωση για το θέμα της ετερότητας αφορούν στο σεβασμό της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας, μαζί με το σεβασμό του ατόμου, την ανοιχτή στάση απέναντι σε άλλους πολιτισμούς, την ανεκτικότητα και την αποδοχή των άλλων. Η αποδοχή της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας ως κεντρικής αξίας, αποτέλεσε την αφετηρία της δραστηριοποίησης της Ένωσης προς την κατεύθυνση της θέσπισης

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

μιας διεθνούς νομικής πράξης που να προάγει την πολιτισμική πολυμορφία και να εδραιώνει ορισμένα πολιτιστικά δικαιώματα. Η σύμβαση της UNESCO για την προστασία και την προώθηση της πολυμορφίας των πολιτιστικών εκφράσεων, που συνομολογήθηκε στο Παρίσι το 2005, αποτελεί το παράδειγμα της ενεργούς προσπάθειας της Ένωσης για την επίτευξη των παραπάνω στόχων. Με τον τρόπο αυτό η Ένωση κατόρθωσε να διαδραματίσει μοναδικό ρόλο στην προώθηση της πολιτισμικής πολυμορφίας τόσο στην Ευρώπη όσο και παγκοσμίως. Παράλληλα, με την υπογραφή της σύμβασης ανέλαβε τη δέσμευση να προωθήσει την πολυμορφία και το διαπολιτισμικό διάλογο, τόσο στο εσωτερικό της όσο και στις σχέσεις της με τον υπόλοιπο κόσμο (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008: 149-152).

Η Ελλάδα επομένως, ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έχει αναλάβει την αντίστοιχη δέσμευση. Παράλληλα καλείται να υπερβεί μια θεμελιώδης αντίφαση μεταξύ της πολυπολιτισμικότητας της, ως αντικειμενικής πραγματικότητας, και της κοινωνικής συνείδησης σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα (Δαμανάκης 1997: 89). Στη βάση αυτή θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι ο διαπολιτισμικός διάλογος για την πολιτισμική πολυμορφία βρίσκεται στις «συμπληγάδες» των πολιτικών που εκπορεύονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση από τη μία πλευρά και της αντίστασης της κοινωνίας στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα από την άλλη. Ως ελαφρυντικό παράγοντα, θα μπορούσαμε να επικαλεστούμε τη ραγδαία εμφάνιση του μεταναστευτικού φαινομένου, η οποία άλλαξε με ριζικό τρόπο τον ανθρωπολογικό και κοινωνικό χάρτη της χώρας. Βασικός αποδέκτης αυτής της πρόκλησης είναι η Παιδαγωγική και το εκπαιδευτικό σύστημα (Γκόβαρης & Ρουσάκης, ο.π.: 145), ενώ σε δεύτερο επίπεδο, άρρηκτα συνδεμένο με το πρώτο, είναι η ίδια η κοινωνία.

Η απότομη εμφάνιση της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας μέσα στις σχολικές αίθουσες και οι προκλήσεις που αυτή συνεπάγεται, ανέδειξε νέες ανάγκες για παιδαγωγικές πρακτικές που να συνδυάζουν τα κριτήρια του πλουραλισμού και της ισότητας των ευκαιριών. Αυτό που φαίνεται να έχει σημασία για την παιδαγωγική πράξη είναι η προσέγγιση, η κατανόηση και η ανάδειξη του υποκειμενικού νοήματος όλων εκείνων των στοιχείων που συνθέτουν τον ιδιαίτερο πολιτισμό των παιδιών των μεταναστών (Γκόβαρης & Ρουσάκης, ο.π.: 147, 162). Η προσέγγιση αυτή έθεσε σε αμφισβήτηση παγιωμένες πρακτικές και δομικά γνωρίσματα του ισχύοντος εκπαιδευτικού μοντέλου τόσο ως προς τις ειδικές

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

διδακτικές, όσο και ως προς το γενικότερο παιδαγωγικό προσανατολισμό (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, ο.π.: 12). Η διαδικασία αμφισβήτησης των απαιτούμενων αλλαγών, διεγείρει αντανακλαστικά αντίθετης ροπής, με αποτέλεσμα να είναι εμφανής ο κίνδυνος της ύπαρξης ανισότητας στις παιδαγωγικές σχέσεις και έλλειψης αναγνώρισης των πολιτισμικών και γλωσσικών κεφαλαίων συγκεκριμένων ομάδων μαθητών π.χ. παιδιά μεταναστών, γεγονός που εμποδίζει την ισότιμη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, οδηγώντας σε μειωμένες σχολικές επιδόσεις και στο σχολικό αποκλεισμό.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο γεννήθηκαν μεγάλες αντιπαραθέσεις στην ελληνική κοινωνία σχετικά με την ιδιότητα του «ξένου», ενισχύοντας τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις. Από τα στοιχεία της έκθεσης του Ευρωπαϊκού Παρατηρητηρίου για το Ρατσισμό και την Ξενοφοβία (EUMC, 2005) σχετικά με τις αντιλήψεις των γηγενών πληθυσμών για την πολυπολιτισμικότητα, προκύπτει ότι στην Ελλάδα οι αντιστάσεις ενάντια στην πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα είναι περισσότερο διαδεδομένες από ότι στις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Γκόβαρης & Ρουσάκης, ο.π.: 164).

Οι αντιστάσεις αυτές μεταφράζονται σε άσκηση επιρροών με παιδαγωγική στόχευση. Αν επιχειρήσουμε να ερμηνεύσουμε τις αιτίες των αντιστάσεων θα πρέπει να χαρτογραφήσουμε τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που εκδηλώνονται χωρίς την εξειδικευμένη πατρωνία του κράτους. Με την έννοια αυτή τα συστήματα γνώσης που αναπαράγονται στην ελληνική κοινωνία μέσω μηνυμάτων παντός τύπου και κυκλοφορούν μαζικά από τα μέσα επικοινωνίας, τις δημόσιες δηλώσεις, τα γραπτά κείμενα συνεδρίων, τα βιβλία, τα άρθρα, τις διαφημίσεις κ.α., είναι παιδευτικές επιρροές της κοινωνίας των πολιτών, που έχουν ως στόχο τη διαμόρφωση του γνωστικού, κανονιστικού και συναισθηματικού ορίζοντα των αποδεκτών τους. Επιχειρούν δηλαδή να επηρεάσουν, σύμφωνα με το ανθρωπολογικό θεώρημα της διπλής ή τριπλής υπόστασης του ανθρώπου, το νου, το συναίσθημα και κάποιο υπόλοιπο δυναμικό. Εάν στο νου ταιριάζει ο ορθολογισμός και η δυτικού τύπου υποτίθεται γνώση, στα άλλα δύο ταιριάζει ο μυστικισμός και η ανατολική σοφία. Υπό αυτή την οπτική, η ελληνική κοινωνία ήταν και συνεχίζει να παραμένει μετανεωτερική στον προσανατολισμό της, τουλάχιστον σε ότι αφορά τα είδη γνώσης που ανέχεται, ενθαρρύνει και επιτρέπει να κυκλοφορούν ανάμεσα στα μέλη της π.χ. από βιβλία που εμπεριέχουν ανακρίβειες και επιστημονικά εσφαλμένες απόψεις και

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

θέσεις, μέχρι και βιβλία ή έντυπα που προγραμματικά καλλιεργούν το μίσος εναντίον συγκεκριμένων τύπων προσώπων ή συλλογικοτήτων (Γκότοβος, ο.π.: 81-82).

Σε αυτές τις κοινωνικές σταθερές προστίθεται ως καταλύτης φαινομένων μισαλλοδοξίας και ξενοφοβίας, η οικονομική κρίση χρέους. Η κρίση πλήττει πολλαπλά την ελληνική κοινωνία τόσο σε επίπεδο θεσμών όσο και αξιών. Η δραστική αλλαγή του οικονομικού, κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου την οδηγεί αντανακλαστικά να αναζητά, ως ρήτρα συνοχής, την ασφάλεια που χάθηκε στο παρελθόν. Εξάλλου, όπως αναφέρει ο Macmillan (1933, όπ. αναφ. στο Lipman, 2006: 28) για τον Durkheim, τα έθιμα και οι παραδόσεις κυριαρχούν με επιτυχία σε ένα δεδομένο πολιτιστικό πλαίσιο και πιθανώς θα εξακολουθήσουν να κυριαρχούν όσο αυτό το πλαίσιο δεν υφίσταται αλλαγές. Ακόμη όμως και σε ραγδαίες οικονομικές, κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές, όταν δηλαδή το πλαίσιο αναφοράς μιας κοινωνίας μετακινείται δραστικά, τότε η επιβίωση των εθίμων και των παραδόσεων γίνονται το κοινό σημείο αναφοράς που κρατά την κοινότητα ενωμένη.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, πως ορίζει η ελληνική κοινωνία την έννοια του «ξένου»; Η στόχευση του ερωτήματος αποκλειστικά στην ελληνική κοινωνία έχει ως σκοπό να αναδείξει τις ιδιαιτερότητες του συγκείμενου, καθώς σύμφωνα με τον Baumann (1999, όπ. αναφ. στο Auernheimer, 2009: 23): *«όλες οι κοινωνίες κατασκευάζουν την έννοια του "ξένου", όμως ο κάθε τύπος κοινωνίας με το δικό της τρόπο, τον οποίο δεν μπορεί να μιμηθεί καμιά άλλη»*. Επεκτείνοντας αυτή τη σκέψη προς την αντίθετη κατεύθυνση, θα μπορούσαμε να πούμε ότι όλες οι κοινωνίες, άλλη σε μεγαλύτερο και άλλη σε μικρότερο βαθμό ανάλογα με την επαφή με τη διαφορετικότητα και την ιδιαίτερη ιστορική τους παράδοση, χαρακτηρίζονται από μία σύγχρονη τάση να ερμηνεύουν μια σειρά από κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα, ως θέματα που οφείλονται στη μετανάστευση η οποία παράλληλα πλήττει την εθνική συνοχή. Σύμφωνα με αυτή την οπτική κυριαρχεί η πεποίθηση, πως η μετανάστευση έχει αρνητικές επιπτώσεις, τόσο στην κοινωνική, όσο και στην ατομική ευημερία, με άμεσο συνακόλουθο τον ανταγωνισμό στην αγορά εργασίας (Auernheimer, ο.π.: 17).

Η προσφυγή στην ασφάλεια του παρελθόντος και η μετακύληση των προβλημάτων της οικονομικής κρίσης, όπως είναι η ανεργία, στις κοινωνικά ευάλωτες τάξεις (μετανάστες), νοηματοδοτεί την αντίδραση της ελληνικής

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

κοινωνίας στο νέο πολυπολιτισμικό τοπίο. Η στάση αυτή υποδηλώνει τη μη ετοιμότητα της να απαγκιστρωθεί από τους προϋπάρχοντες προσανατολισμούς, ενώ ταυτόχρονα ενδυναμώνει τα φοβικά σύνδρομα που κυκλοφορούν στο εσωτερικό της. Μέσα σε αυτό το τοπίο, ο *«"ξένος" δεν αποτελεί μια αυθύπαρκτη υπόσταση, δεν συνιστά ένα αντικειμενικό γνώρισμα, αλλά αποτελεί μια μορφή κοινωνικής σχέσης»* (Auernheimer, ο.π.: 23). Μιας σχέσης που διέπεται από κανόνες εξουσίας και εξάρτησης και παρέχει δύο επιλογές: Αποκλεισμό ή Αφομοίωση.

Η υιοθέτηση επομένως από την πολιτεία των όρων «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμική εκπαίδευση» ακολουθεί μεν τα κελεύσματα του νέου εκπαιδευτικού λόγου, ουσιαστικά όμως παραμένει σε θεωρητικό επίπεδο. Καθώς όπως η έννοια του «ξένου» έτσι και η επίσημη ρητορική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως καταγράφεται στις επιστημονικές μελέτες, στους νόμους και τις εγκυκλίους, φαντάζει «ξένη» στην πλειοψηφία της ελληνικής κοινωνίας. Το κοινωνικό αίσθημα έρχεται σε πλήρη αντιδιαστολή με την *«...ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών, χωρίς διακρίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα στα πλαίσια της ολοκληρωμένης προσέγγισης»*, που αναφέρει η υπουργική απόφαση του 2011. Σε έρευνα της Unicef (2001) καταγράφεται ότι η πλειοψηφία των γονέων θεωρεί ότι οι μετανάστες μαθητές είναι καλύτερα να πηγαίνουν σε ξεχωριστές τάξεις, παρά να συνυπάρχουν με τους γηγενείς μαθητές. Κατά μια άλλη πιο μετριοπαθή εκδοχή, μεταφράζει την *«ολοκληρωμένη προσέγγιση»* ως πλήρη αφομοίωση. Η κοινωνία επομένως εκπέμπει το σήμα στην ελληνική πολιτεία μέχρι τι είναι έτοιμη να δεχτεί και τι όχι.

Επομένως το κράτος προσπαθεί να ισορροπήσει σε μια διττή όσο και αμφίσημη θέση, καθώς από τη μία αποτελεί τη *«συμπυκνωμένη σε πολιτική ρύθμιση κοινή γνώμη»* (Γκότοβος ο.π.: 83), ενώ από την άλλη είναι ενεργό μέρος μιας κοινότητας που *«αυτοπροσδιορίζεται σε μια σειρά επίσημων κειμένων της ως κοινότητα πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική»* (Γκόβαρης & Ρουσάκης, ο.π.: 147). Υιοθετεί επομένως τη ρητορική με την οποία προβάλει την εικόνα ενός κράτους αντιαυταρχικού, φιλελεύθερου και αντιφονταμενταλιστικού, ενός κράτους που δεν είναι μεροληπτικό υπέρ κάποιων αξιών (Γκότοβος, ο.π.: 87-88), αλλά για λόγους εναρμόνισης με το κοινωνικό αιτούμενο, εφαρμόζει μοντέλα εκπαίδευσης που περιορίζονται σε ένα αφομοιωτικό ή στην καλύτερη περίπτωση, ενσωματωτικό πρότυπο εκπαιδευτικής πολιτικής, που ίσχυσε στην Κεντρική Ευρώπη τις προηγούμενες δεκαετίες.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Στη βάση αυτή παρέχεται κατά μία έννοια και μια ερμηνεία γιατί στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική: α) αναγνωρίζεται η πολιτιστική και θρησκευτική διαφορά σε προσωπικό επίπεδο αλλά όχι σε συλλογικό επίπεδο π.χ. στην αίθουσα διδασκαλίας ή στο σχολείο. Με αποτέλεσμα οι αλλοδαποί μαθητές να μην έχουν καμία ευκαιρία εκμάθησης της μητρικής τους γλώσσας, σε καμία από τις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ενώ ο πολιτισμός και η ιστορία τους αγνοείται παντελώς, β) υπάρχει αυξημένη ευαισθησία σε θέματα θρησκευτικής και πολιτιστικής ποικιλομορφίας, ιδιαίτερα ως προς τις προκλήσεις για την ελληνική εθνική ταυτότητα και γ) προωθείται η πολιτιστική και θρησκευτική αφομοίωση ως επιτυχής επίλογος της διαδικασίας της ενσωμάτωσης, μέσα από σχολικές αλλά και εξωσχολικές δραστηριότητες (Τριανταφυλλίδου & Ρουμπίνη, 2009: 1).

Ανακεφαλαιώνοντας θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε, ότι βασικό γνώρισμα του ελληνικού εκπαιδευτικού μοντέλου, είναι η αντίφαση που καταγράφεται σε επίπεδο ρητορικής και σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής. Αντίφαση που έχει ως εκπαιδευτική κατάληξη τη διάκριση και το διαχωρισμό. Το έργο του στην ουσία είναι η αντιστάθμιση του «ελλειμματικού» πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών, έτσι ώστε να επιτευχθεί απρόσκοπτα η πολιτισμική και γλωσσική τους αφομοίωση στην ελληνική πραγματικότητα. Η αφομοιωτική αυτή προσέγγιση δεν απειλεί το οικοδόμημα του εθνικού κράτους και συμβαδίζει με την εθνοκεντρική αντίληψη της ελληνικής κοινωνίας. Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω είναι να λειτουργούν πολυπολιτισμικά σχολεία ως προς τη σύνθεση των μαθητών, μέσα σε ένα μονοπολιτισμικό και εν γένει προκρούστειο εκπαιδευτικό σύστημα ή από την άλλη θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε, ότι η μονοπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική έχει διανθιστεί με διαπολιτισμικές αναφορές.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Κεφάλαιο 3

3. Το σχολικό συγκείμενο

3.1 Κοινωνικοποιητικές διαδικασίες στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου

Ο καθηγητής φιλοσοφίας Matthew Lipman (ο.π.:15), αναφέρει ότι: *«Αν υπάρχει ένας θεσμός που μπορεί δικαιολογημένα να ισχυριστεί κανείς ότι είναι παγκόσμιος, αυτός είναι το σχολείο. Όσο και αν διαφέρουν οι πολιτισμοί, τα σχολεία μοιάζουν σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους»*. Σκεφτόμενοι επαγωγικά θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως ένα από τα κοινά τους σημεία, είναι ότι αποτελούν το δεύτερο χώρο, μετά την οικογένεια, όπου συντελείται η κοινωνικοποίηση του παιδιού. Επιπροσθέτως, ως ένα εκ των δομικών στοιχείων του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος, αποτελεί για μια κοινωνία το χώρο που αντιπροσωπεύει τις ιδιωτικές και δημόσιες θεσμοποιημένες αξίες της (Lipman, ο.π.: 22).

Φυσικό επακόλουθο είναι, η ιδιαίτερη ιστορική και πολιτισμική κληρονομιά της κυρίαρχης εθνικά ομάδας, η κουλτούρα της, να αντανακλάται στις αντιλήψεις, τις στάσεις και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και των μαθητών της πλειοψηφίας. Σε μια κοινωνία βέβαια, που χαρακτηρίζεται από πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία, η σχολική κοινότητα εμπλουτίζεται με νέα πολιτισμικά δεδομένα, που πλαισιώνουν την κυρίαρχη εθνικά κουλτούρα. Τα δεδομένα αυτά πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και να αναγνωρίζονται τόσο στο επίπεδο των θεσμικών αλλαγών όσο και σε αυτό της σχολικής καθημερινότητας. Η Ελλάδα είναι μια τέτοια κοινωνία, καθώς η πολυπολιτισμικότητα που την χαρακτηρίζει έχει διαμορφώσει νέες συνθήκες κοινωνικοποίησης και κατά συνέπεια, ένα νέο πλαίσιο προϋποθέσεων λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Γκόβαρης & Ανδρεαδάκης, 2002: 45).

Η εκπαιδευτική απάντηση της πολιτείας στις κοινωνικοποιητικές διαδικασίες που συντελούνται στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον της σχολικής κοινότητας, όπως αναλύσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, είναι η υιοθέτηση ενός μοντέλου διαπολιτισμικής μάθησης που προσεγγίζει και εννοιολογεί στατικά το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών. Το μοντέλο αυτό έχει ως αφετηρία τη θέση περί ύπαρξης απόλυτα διακριτών ορίων μεταξύ των πολιτισμών, των πολιτισμικών ομάδων και

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

των πολιτισμικών ταυτοτήτων. Για το λόγο αυτό περιγράφει ως βασικό στόχο της διαπολιτισμικής μάθησης την ανάδειξη των εθνικοπολιτισμικών διαφορών, την κατανόηση και την αποδοχή του «ξένου» (Ledoux, Leeman & Leiprecht 2001, όπ. αναφ. στο Γκόβαρης 2013^{β}: 3).

Η κουλτουραλιστική προσέγγιση της διαπολιτισμικής μάθησης από την πλευρά της πολιτείας συναντά την εκπαιδευτική πράξη που επηρεάζεται έντονα από τις κοινωνικές σταθερές που ενυπάρχουν στην ελληνική κοινωνία για την ετερότητα. Εκπαιδευτική κατάληξη αυτής της συνάντησης, είναι η εθνοκεντρική προσέγγιση της ετερότητας που προτάσσει την αντιστάθμιση του «ελλειμματικού» πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των «ξένων» μαθητών, έτσι ώστε να επιτευχθεί απρόσκοπτα η πολιτισμική και γλωσσική τους αφομοίωση στην ελληνική πραγματικότητα.

Ας επιχειρήσουμε να περιγράψουμε πιο αναλυτικά την πορεία κοινωνικοποίησης των «ξένων» μαθητών στη βάση αυτής της πολιτισμικής προσέγγισης. Αν ορίσουμε ως υπόθεση εργασίας ότι οι διαφορετικοί πολιτισμοί είναι ανισότιμοι μεταξύ τους, τότε υπάρχει ο κίνδυνος η κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα να προσεγγίζει, να αξιολογεί και να κατανοεί τον «άλλο» με αποκλειστική βάση τις δικές της αξίες και κριτήρια, που τα θεωρεί ως «ορθά» και «οικουμενικά» ισχύοντα. Κατά αυτό τον τρόπο κατηγοριοποιεί την ετερότητα των «ξένων» μαθητών και την εγκλωβίζει στην εθνική της ομάδα, οπότε περιορίζονται οι δυνατότητες κατανόησης της διαφορετικότητας τους σε ένα εγωκεντρικό και εθνοκεντρικό πλαίσιο (Δαμανάκης, 2000).

Από την πλευρά των «ξένων» μαθητών, η εθνική τους καταγωγή που τους συνοδεύει καθημερινά, όχι ως προϊόν δικής τους επιλογής, αλλά ως ένα θεσμικά νομιμοποιημένο πρότυπο αντίληψης και ερμηνείας της κοινωνικής τους πραγματικότητας (Γκόβαρης, 2008: 365) από την κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα, επιδρά διαμορφωτικά στην πορεία κοινωνικοποίησης τους. Σύμφωνα με τον Gergen (1990: 97, όπ. αναφ. στο Γκόβαρης, 2008.: 364), κάθε άνθρωπος ζει σε ένα δίκτυο σχέσεων και προσδιορίζεται στο πλαίσιο κάθε μιας από αυτές διαφορετικά. Αν επιχειρήσουμε να επεκτείνουμε τη σκέψη του, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι στο πλαίσιο της σχολικής καθημερινότητας ο «ξένος» μαθητής παύει να υπάρχει ως ανεξάρτητη μονάδα και ορίζεται ως αποτέλεσμα σχέσεων. Σχέσεων που προσδιορίζονται στη βάση της πολιτισμικής τους διαφοράς.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Από την άλλη βέβαια, μπορεί τα άτομα να αποτελούν απλά μέρος αυτών των σχέσεων, όμως το «εγώ» υπέχει κομβική σημασία στο δίκτυο των σχέσεων. Με τον τρόπο αυτό εισάγεται η συζήτηση στο άτομο και στο πως αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, καθώς και πως συνθέτει καθημερινά τις ψηφίδες της ταυτότητας του μέσα στον κοινωνικοποιητικό χώρο του σχολείου. Η στατική προσέγγιση της έννοιας του πολιτισμού των «ξένων» μαθητών, όπως έχει ήδη ειπωθεί, οδηγεί αναπόδραστα στη στατική προσέγγιση και της έννοιας της ταυτότητας τους. Με τις ίδιες διαδικασίες κοινωνικής κατηγοριοποίησης που περιγράφηκαν παραπάνω βιώνουν την εθνική τους καταγωγή και αξιολογείται αρνητικά ή θετικά η προσωπική τους ταυτότητα και η κοινωνική τους θέση. Βέβαια από την πλευρά τους και οι ίδιοι αξιολογούν τις καθημερινές ατομικές ή συλλογικές εμπειρίες κοινωνικής αναγνώρισης ή απαξίωσης της κοινωνικής τους ζωής και των σημαντικών για αυτούς πολιτισμικών διαφορών (Γκόβαρης, 2008: 365-366).

Οι ασύμμετρες σχέσεις μεταξύ πλειονότητας και μειονοτήτων μέσα στη σχολική κοινότητα και οι αντιπαραθέσεις που γεννιούνται εξαιτίας των περιοριστικών προσδοκιών του κοινωνικού περιβάλλοντος, αθροίζουν ένα σύνολο δεδομένων που χαρακτηρίζεται από διακρίσεις και αποκλεισμούς το οποίο λειτουργεί διαμορφωτικά στη συγκρότηση της ταυτότητας των «ξένων» μαθητών. Η διαδικασία αυτή αποκτά μεγάλη σημασία γιατί όπως αναφέρει ο Γκόβαρης (2008: 364): *«Κυρίαρχο συστατικό της ταυτότητας δεν είναι τόσο το* (εθνικό) *περιεχόμενο όσο η διαδικασία πρόσληψης του. Πως το υποκείμενο προσλαμβάνει, ερμηνεύει και τοποθετείται απέναντι στην κοινωνική του πραγματικότητα»*. Υιοθετώντας μια τέτοια ερμηνεία εστιάζουμε στη σημασία και το νόημα που δίνουν οι ίδιοι οι «ξένοι» μαθητές στον τρόπο που βιώνουν τις πολιτισμικές τους διαφορές μέσα στο πλαίσιο της επικοινωνίας τους τόσο με τα μέλη της ομάδας προέλευσης τους όσο και με τα μέλη της πλειοψηφίας.

Εάν προσεγγίσουμε με αυτή την οπτική τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης που λαμβάνουν χώρα μέσα στη σχολική κοινότητα, τότε οι αντίστοιχες διαδικασίες της γνωστικής εξέλιξης των «ξένων» μαθητών δεν πρέπει να ερμηνεύονται αποκομμένα από τις πρώτες. Δεν πρέπει να θεωρούνται χωριστά κεφάλαια της μαθητικής τους πορείας, αλλά αλληλοδρώντα πλαίσια που την επηρεάζουν ποικιλοτρόπως.

Το μοντέλο διαπολιτισμικής μάθησης που ταιριάζει περισσότερο σε αυτή την προσέγγιση είναι αυτό της αποδυνάμωσης των ανισοτήτων, το οποίο ασχολείται κυρίως με τις θεσμικές αλλαγές που πρέπει να γίνουν τόσο στο επίπεδο του

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

αναλυτικού προγράμματος όσο και στο επίπεδο οργάνωσης της σχολικής κουλτούρας, έτσι ώστε να ληφθούν υπόψη οι ιδιαίτερες προϋποθέσεις και ανάγκες των «ξένων» μαθητών με σκοπό να επιτευχθεί η ισότιμη σχολική και κοινωνική ένταξη τους. Βέβαια ο δρόμος για την ισότητα (βλ. Δαμανάκης, 1997: 103-108), προϋποθέτει να ερμηνεύσουμε τον πολιτισμικό πλουραλισμό όχι ως αποτέλεσμα της μετανάστευσης, αλλά ως αποτέλεσμα των διαρκών διαδικασιών πολιτισμικής διαφοροποίησης των μοντέρνων κοινωνιών, όπου οι «ξένοι» μαθητές δεν αποτελούν εξαίρεση αλλά μια μορφή πολιτισμικών διαφορών σε ένα πλουραλιστικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (*μοντέλο του γενικού πλουραλισμού*) (Γκόβαρης, 2013^{β}: 3).

Εν κατακλείδι, το σχολείο καλείται να διαμορφώσει ένα πλαίσιο ισότιμων σχέσεων που θα χαρακτηρίζουν τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης και γνωστικής εξέλιξης των μαθητών και να αντιμετωπίσει την ετερογένεια, που αφορά όχι μόνο τις μειονοτικές ομάδες, αλλά αφορά εξίσου και τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας. Ο δρόμος της κατανόησης του «άλλου» και της εδραίωσης διαλόγου μαζί του περνάει κατ' ανάγκη μέσα από την κατανόηση ότι ο «άλλος» βρίσκεται μέσα στην ετερογένεια της «κοινής» ομάδας των μαθητών.

3.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η επιτυχημένη μετουσίωση σε εκπαιδευτική πράξη των απαραίτητων θεσμικών αλλαγών που πρέπει να γίνουν τόσο στο επίπεδο του αναλυτικού προγράμματος όσο και στο επίπεδο οργάνωσης της σχολικής κουλτούρας, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών έναντι της ετερότητας. Ο ρόλος τους είναι πολλαπλά σημαντικός, γιατί η θέση τους στις διαδράσεις που πραγματοποιούνται μέσα στην τάξη είναι κυρίαρχη, καθώς η δύναμη που αντλούν από το θεσμικό τους ρόλο, η εμπειρία, η γνώση και η δυνατότητα τιμωρίας ή επιβράβευσης, ασκούν καταλυτικό ρόλο στη δημιουργία του κλίματος της τάξης. Επιπλέον, αναγορεύονται ως οι σημαντικοί «άλλοι», στη δόμηση της αυτοεικόνας των μαθητών. Τους επηρεάζουν ποικιλοτρόπως, συνειδητά και ασυνείδητα. Ιδιαίτερα η δυναμική της μη λεκτικής επικοινωνίας, αποκτά βαρύνουσα σημασία, γιατί τα μηνύματα που ανταλλάσσονται αφορούν κυρίως στις σχέσεις

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

(Μπασέτας, 2007: 28-31) και σχετίζονται κατά το μέγιστο με την κουλτούρα (Auernheimer, ο.π.:24).

Με την έννοια αυτή, ο ρόλος των εκπαιδευτικών σήμερα έχει γίνει περισσότερο απαιτητικός, καθώς τα πολλαπλά πεδία των διαδράσεων που αφορούν στις κοινωνικοπολιτισμικές και γνωστικές διαδικασίες που πραγματοποιούνται στο περιβάλλον της τάξης, έχουν εμπλουτιστεί με νέα πολιτισμικά παραδείγματα. Επομένως, η ουσιώδης συμμετοχή και συνεισφορά των εκπαιδευτικών στη μαθησιακή και κοινωνικοποιητική εξέλιξη των μαθητών, σε συνδυασμό με τις αυξημένες παιδαγωγικές και επιστημονικές προκλήσεις της νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, καθιστούν ως αδήριτη ανάγκη τον εφοδιασμό τους με το απαραίτητο διαπολιτισμικό παιδαγωγικό κεφάλαιο.

Την ανάγκη αυτή διακηρύσσει η Ε.Ε. το 1997 (Επιτροπή των Περιφερειών, 1997), καθώς προτρέπει τις χώρες μέλη της να επενδύσουν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, ώστε να τους εφοδιάσουν με τις απαραίτητες ειδικές στρατηγικές που απαιτούνται για την επιτυχή επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου τους σε πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά περιβάλλοντα. Στόχοι των προγραμμάτων σύμφωνα πάντα με την έκθεση ήταν η αποφυγή της εθνοκεντρικής προσέγγισης της διδασκαλίας και της στερεότυπης παρουσίασης των άλλων πολιτισμών και η ενθάρρυνση των μαθητών να συνειδητοποιούν την ύπαρξη των άλλων πολιτισμών, να κατανοούν τις ιδιαιτερότητές τους, χωρίς όμως να θεωρούν τους πολιτισμούς τους κατώτερους ή ανώτερους από εκείνον της χώρας υποδοχής. Σε εφαρμογή αυτής της προτροπής, όπως έχει ειπωθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, έλαβαν χώρα μια σειρά επιμορφωτικών προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που χρηματοδοτούνταν από την ευρωπαϊκή ένωση (ΕΠΕΑΕΚ, ΕΣΠΑ).

Ο κίνδυνος της εθνοκεντρικής προσέγγισης της διδασκαλίας και της στερεότυπης παρουσίασης των άλλων πολιτισμών είναι υπαρκτός, γιατί οι εκπαιδευτικοί ως «προϊόντα» του ελληνικού εκπαιδευτικού, πολιτισμικού και κοινωνικού γίγνεσθαι (Τσιπλητάρης, 2004: 141-143), είναι πιθανόν να υιοθετούν τις κυρίαρχες στάσεις και συμπεριφορές που ενυπάρχουν στην ελληνική κοινωνία έναντι των μεταναστών. Σε έρευνα της Unicef (2001) καταγράφονται σχεδόν παρόμοια ποσοστά στις απόψεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς, όταν η ερώτηση αφορά στο κοινωνικό θέμα της μετανάστευσης. Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση αν πρέπει να φύγουν οι αλλοδαποί που ζουν μόνιμα στη χώρα μας όταν δεν είναι αναγκαίοι ή είναι

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

παράνομοι, το 60% των εκπαιδευτικών και το 62,3% των γονιών τάσσονται θετικά. Ενώ το 6% και 7% αντίστοιχα θεωρούν ότι πρέπει να παραμείνουν αλλά να μην έχουν τα ίδια δικαιώματα. Η σύγκλιση των απόψεων των εκπαιδευτικών με τους γονείς, που θα μπορούσαμε να πούμε ότι αντιπροσωπεύουν την κυρίαρχη στάση της κοινωνίας, αναδεικνύει τις επιρροές τους από αυτή.

Όταν από την άλλη, επιχειρούμε να συγκρίνουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την παρουσία των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία και την παρουσία «ξένων» μαθητών στα σχολεία, παρατηρούμε ότι αυτές διαφοροποιούνται. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την παρουσία των μεταναστών, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό αναφέρει ότι τους ανησυχεί (44,7%) και τους ενοχλεί (8%). Αντίθετα, η παρουσία «ξένων» μαθητών θεωρούν ότι είναι ένα φυσιολογικό και θετικό γεγονός σε ποσοστό 54,4% και 11,4% αντίστοιχα, ενώ μόνο 26,7% το θεωρούν μάλλον αρνητικό και το 3.3% απειλή. Στην περίπτωση αυτή, καταγράφεται μια αντιστροφή των αντιλήψεων τους όταν μιλούν για το κοινωνικό θέμα της μετανάστευσης και όταν μιλούν για την παρουσία των παιδιών των μεταναστών στο σχολείο.

Τις ποσοστιαίες διαφορές μεταξύ κοινωνικού και σχολικού συγκείμενου θα μπορούσαμε να τις ονομάσουμε ως «κρυφές» διαφορές των αντιλήψεων, στάσεων και πεποιθήσεων τους ανάμεσα στα δύο συγκείμενα. Αυτές μπορεί να είναι υπαρκτές, οπότε ίσως εκδηλώνονται μέσω της ρητής ή της άδηλης επικοινωνίας ή μη υπαρκτές. Στη δεύτερη περίπτωση η «πολιτισμική μετάφραση» που παρατηρείται από το ένα συγκείμενο στο άλλο, θα μπορούσε ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα της επαφής των εκπαιδευτικών με τη διαφορετικότητα ή της υιοθέτησης ενός ρόλου που συνάδει με το λειτούργημα του εκπαιδευτικού που αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές ισότιμα. Στην πρώτη περίπτωση ισχύει η *υπόθεση της επαφής*, που υποστηρίζει ότι η ακριβής γνώση που θα επέλθει μέσω της επαφής θα αμβλύνει τα στερεότυπα και θα μειώσει την προκατάληψη (Allport, 1954, όπ. αναφ. στο Βοσνιάδου, ο.π.: 106), ενώ στη δεύτερη, οι εκπαιδευτικοί υποτάσσονται στον ανώτερο σκοπό της Παιδείας με αποτέλεσμα να συμπεριφέρονται με τρόπους που δεν είναι συνεπείς προς αυτά που πιστεύουν και νιώθουν.

Η εσωτερική αντίφαση στην οποία βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί καταδεικνύεται και από τις εξής συγκρίσεις μεταξύ των απαντήσεων τους: από τη μία το 61,3 % θεωρεί ότι δεν γίνονται διακρίσεις εις βάρος των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία και το 80,9% ότι δεν υπάρχουν στη διδακτική ύλη στοιχεία που προάγουν την

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

ξενοφοβική συμπεριφορά, ενώ από την άλλη το 41,1% διαφωνεί να σηκώσει ένας αλλοδαπός μαθητής που αρίστευσε την ελληνική σημαία στις εθνικές εορτές, το 41,8% πιστεύει ότι πρέπει να γράφονται σε ελληνικό σχολείο αλλά να βρίσκονται σε ειδική τάξη για αλλοδαπούς μαθητές και το 69% θεωρεί ότι η παρουσία τους δυσκολεύει τη διαδικασία του μαθήματος (Unicef, 2001).

Στο σημείο αυτό θα επιχειρήσουμε να ερμηνεύσουμε την τελευταία απάντηση, που ουσιαστικά αφορά στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Οι προσδοκίες τους βέβαια είναι αποτέλεσμα των πεποιθήσεων τους, οι οποίες αποτελούν ένα σημαντικό ψυχολογικό παράγοντα για την έρευνα της αποτελεσματικότητας τους. Πολλές μελέτες αναδεικνύουν ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν (Kagan, 1992· Nespor, 1996) και τις πρακτικές διδασκαλίας που ακολουθούν (Van-Hook & Cheri, 2002).

Βέβαια, πολλοί εκπαιδευτικοί μιλώντας για τη διαδικασία του μαθήματος περιορίζονται καθαρά στο γνωστικό μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας, αγνοώντας ή υποτιμώντας τις κοινωνικοποιητικές διαδικασίες που συντελούνται στην τάξη. Με την έννοια αυτή, οι χαμηλότερες προσδοκίες που τείνουν να έχουν οι εκπαιδευτικοί, αποτελεί συνηθισμένο εύρημα σε πολλές μελέτες και βιβλιογραφία σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών στις Η.Π.Α. Στις μελέτες αυτές καταγράφεται επίσης ότι τα προβλήματα έχουν να κάνουν περισσότερο με την άγνοια των πολιτισμικών αναφορών που κάνουν τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν τους «ξένους» μαθητές ως διαφορετικούς, δυσπροσάρμοστους και ασύμβατους προς τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος (McKenzie, 2009).

Με την οπτική και πάλι εστιασμένη στη γνωστική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 70,7% δηλώνουν ότι δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι για να διδάξουν τα παιδιά των μεταναστών (Unicef, 2001). Το εύρημα αυτό συμφωνεί με έρευνα που διεξήγαγε το National Center fon Educational Statistics (1999, όπ. αναφ. στο Ευαγγέλου, 2007: 287), η οποία έδειξε ότι μόνο το 20% των εκπαιδευτικών δηλώνει επαρκώς προετοιμασμένο στο να διδάξουν σε διαφορετικές τάξεις και να αναπτύξουν ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα σπουδών.

Πηγαίνοντας ένα βήμα παρακάτω και εμπλέκοντας και τις κοινωνικοποιητικές διαδικασίες, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι στερεοτυπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται πως καθορίζουν ως ένα βαθμό τον τρόπο που κατανοούν

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

(Sleeter, 1992) και ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητα της τάξης (Bandura, 1986), επηρεάζοντας τελικά τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές τους (Goodman, 1988). Η επιρροή των ευρύτερων κοινωνικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στις διδακτικές μεθόδους που υιοθετούν, καταγράφεται ευκρινώς σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Γερμανία αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η έρευνα ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που τάσσονται υπέρ της πολυπολιτισμικής συνύπαρξης αποδέχονται και εφαρμόζουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό την εφαρμογή παιδαγωγικών προγραμμάτων για τη βελτίωση των διεθνικών σχέσεων στο σχολείο σε σχέση με εκπαιδευτικούς που τάσσονται υπέρ της αφομοίωσης των ξένων (Adams, 1995, όπ. αναφ. στο Γκόβαρης & Ανδρεαδάκης, ο.π.: 45).

Στην παράγραφο αυτή θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε τη διαδικασία κοινωνικής και γνωστικής κατηγοριοποίησης που αναφέρουμε παραπάνω. Αρχικά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα άτομα που προέρχονται από μια συγκεκριμένη κοινότητα έχουν κοινές ιδιότητες και χαρακτηριστικά. Η ομοιότητα των χαρακτηριστικών που «βλέπουν» είναι συνήθως πολύ μεγαλύτερη, επειδή είναι το προϊόν της δικής τους στερεοτυπικής όρασης. Εκλαμβάνουν λοιπόν από τους πραγματικούς τους μαθητές όχι την πραγματική τους εικόνα, αλλά τη στερεοτυπική τους εκδοχή που έχουν στο μυαλό τους. Στη συνέχεια, εφόσον τους εντάξουν σε μια ομάδα με κοινό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, μέσω της κυκλικής ανατροφοδότησης, τους αντιμετωπίζουν στη βάση των στερεοτυπικών τους πεποιθήσεων (Γκότοβος, ο.π.: 51-52).

Σημαντικό εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει στην αλλαγή των στάσεων και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, τόσο στο επίπεδο των κοινωνικών όσο και σε αυτό των γνωστικών δεξιοτήτων που απαιτούνται από το νέο πολυπολιτισμικό τοπίο, αποτελούν τα επιμορφωτικά προγράμματα/σεμινάρια των εκπαιδευτικών. Ένας δεύτερος σημαντικός παράγοντας που λειτουργεί ανατροφοδοτικά προς την ίδια κατεύθυνση, είναι η πολιτισμική επαφή που συντελείται μέσα στην τάξη.

Σε έρευνα που διεξήχθει το 2002 στο νομό Δωδεκανήσου, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, σε αντίθεση με το σε γενικές γραμμές αρνητικό κοινωνικό κλίμα ενάντια των μεταναστών στη χώρα μας, τάσσονται στο κοινωνικό επίπεδο υπέρ της ισότιμης πολιτισμικής συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης των εθνοτικών ομάδων, ενώ στο σχολικό, υπέρ μιας εκπαίδευσης με διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Στη διαμόρφωση

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

αυτών των στάσεων σημαντικό ρόλο έχει διαδραματίσει η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια Διαπολιτσμικής Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την υπόθεση της επαφής, καθώς όλες οι μορφές επαφής με τους «ξένους» μαθητές συνδέονται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με τις στάσεις επιπολιτισμού «ένταξη» και «διαπολιτισμικότητα» (Γκόβαρης & Ανδρεαδάκης, ο.π.: 54).

Στην ίδια διαπίστωση συγκλίνουν και πολλές έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό. Πιο συγκεκριμένα, στον τομέα της έρευνας των προκαταλήψεων ισχύει πλέον ως επαρκώς αποδεδειγμένο ότι οι πολιτισμικές επαφές επιδρούν θετικά στη μείωση των προκαταλήψεων. Οι πολιτισμικές επαφές, επομένως, διαμορφώνουν τις προϋποθέσεις αποδοχής και αναγνώρισης τόσο των διαφορετικών πολιτισμών όσο και της ένταξης ως μοντέλου συνύπαρξης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Wagner, van Dick Zick, 2001 όπ. ανάφ. στο Γκόβαρης & Ανδρεαδάκης, ο.π.: 46).

3.3 Οι δίγλωσσοι μαθητές και η σχέση τους με τη μάθηση

Στην προηγούμενη ενότητα παρατηρήσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν το γνωστικό μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας αγνοώντας ή υποτιμώντας τις κοινωνικοποιητικές διαδικασίες που συντελούνται στην τάξη. Με την έννοια αυτή, εντοπίζουν στους μαθητές τους μόνο το κομμάτι της γνωστικής τους εξέλιξης, αποσυνδέοντας το από τις κοινωνικές και θεσμικές παραμέτρους που επιδρούν σε αυτή την πορεία. Μια θεσμική παράμετρος που επηρεάζει ποικιλοτρόπως την εν λόγω πορεία, είναι η στάση της πολιτείας έναντι της διγλωσσίας των «ξένων» μαθητών. Αυτή η συνιστώσα της μάθησης δεν πρέπει να παρουσιάζεται αποκομμένη από το ισχυρά ανταγωνιστικό περιβάλλον του σχολείου.

Στο περιβάλλον αυτό, η βαθμοθηρική θα λέγαμε προσέγγιση της μάθησης, δεν γίνεται με τους ίδιους όρους για τους γηγενείς και τους «ξένους» μαθητές. Οι δεύτεροι προσεγγίζουν τη μάθηση μέσα από τη δική τους γλώσσα και την κυρίαρχη γλώσσα, που χρησιμοποιείται ως μέσο διδασκαλίας. Αν ξεκινήσουμε με την παραδοχή ότι οι γλώσσες που συγκροτούν το γλωσσικό ρεπερτόριο του «ξένου» μαθητή αντιπροσωπεύουν μια γνωστική/γλωσσική σχέση που αποτελεί το συστατικό στοιχείο της μαθησιακής του πορείας, τότε καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι σε ένα μονογλωσσικά προσανατολισμένο σχολείο που αδιαφορεί

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

για τις σχέσεις που διέπουν τη διγλωσσία ως κατάσταση και τη μάθηση ως διαδικασία, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για χάσματα στη γλωσσική του ανάπτυξη. Οι γνωστικοί φραγμοί που γεννά η ακαδημαϊκή γλώσσα του σχολείου, εξαιτίας της ανισότιμης σχέσης της με τη γλώσσα καταγωγής του «ξένου» μαθητή, συμπαρασύρουν την ακαδημαϊκή του εξέλιξη (Σκούρτου, 2002: 12-15· Σκούρτου, 2009).

Διευρύνοντας το σκεπτικό μας, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η υιοθέτηση της μονογλωσσίας από το σχολείο δεν περιορίζεται σε εκπαιδευτικές και ψυχογλωσσικές προσεγγίσεις, αλλά αποτελεί κυρίως βάση πολιτικών αποφάσεων που στοχεύουν σε ένα συγκεκριμένο μέλλον για τη διγλωσσία ως κοινωνικό φαινόμενο. Με την έννοια αυτή, οι άλλες γλώσσες αντιμετωπίζονται ως πρόβλημα για τη συνοχή της κοινωνίας. Μια τέτοια στάση αναδεικνύει και την πολιτισμική προσέγγιση της κοινωνίας έναντι της γλωσσικής και κατ' επέκταση εθνικής πολυμορφίας (Σκούρτου, 2002: 11-15).

Η στάση της κοινωνίας έναντι της γλωσσικής πολυμορφίας λαμβάνει αρνητικά χαρακτηριστικά όταν η γλώσσα καταγωγής σχετίζεται με μετανάστες που προέρχονται από οικονομικά φτωχές περιοχές του πλανήτη οι οποίες αντιπροσωπεύουν χαμηλά κοινωνικά στρώματα και περιθωριοποιημένες ομάδες. Στην περίπτωση αυτή η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως δηλωτική του κοινωνικού status των χρηστών της π.χ. η αγγλική, η γαλλική ή η γερμανική χαρακτηρίζονται ως «υψηλού κύρους», αντίθετα οι γλώσσες που προέρχονται από περιβάλλοντα που αξιολογούνται αρνητικά, λόγω της χαμηλής θέσης που κατέχουν στην κλίμακα της κοινωνικής ιεραρχίας, χαρακτηρίζονται ως «χαμηλού κύρους». Ένας «ξένος» μαθητής που η γλώσσα καταγωγής του χαρακτηρίζεται ως χαμηλού κύρους εμφανίζει περισσότερες πιθανότητες να συνδεθεί με χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002: 28-29).

3.4 Στερεότυπα και προκαταλήψεις στο σχολικό περιβάλλον

Στις προηγούμενες ενότητες προσπαθήσαμε να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που ενυπάρχουν στην ελληνική κοινωνία έναντι της ετερότητας, διαφαίνονται στις θεσμικές παρεμβάσεις της πολιτείας και επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Σε αυτή την ενότητα θα επιχειρήσουμε

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

να καταγράψουμε τον τρόπο που εισέρχονται και αναπαράγονται μέσα στη σχολική κοινότητα και να εξετάσουμε αν αποτελούν το πρωτογενές υλικό που οδηγεί σε φαινόμενα ρατσιστικών συμπεριφορών. Στα όσα έχουμε πει για τη θεσμική προσέγγιση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας από την πολιτεία και τη στάση που υιοθετούν απέναντι της οι εκπαιδευτικοί, προστίθενται οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι συμπεριφορές των γονιών και των μαθητών, Ελλήνων και μετοίκων. Συγκροτείται κατ' αυτό τον τρόπο το σύνθετο ψηφιδωτό της σχολικής πραγματικότητας, όπου στο πλαίσιο των καθημερινών αλληλεπιδράσεων, τα άτομα και οι ομάδες, μέσω της επικοινωνίας, επηρεάζονται αμοιβαία στο επίπεδο των στάσεων, των συναισθημάτων και των πράξεων (Drever και Fröhlich, 1968, όπ. αναφ. στο Μπασέτας, 2007: 19). Λειτουργούν δηλαδή ως μαγνητικές ψηφίδες που η κάθε μία διαδρά δυναμικά με την άλλη.

Στο σημείο αυτό και στη βάση όσων έχουμε αναλύσει σε προηγούμενες ενότητες, θα προσπαθήσουμε περιληπτικά να καταγράψουμε τον τρόπο που εισέρχονται τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις μέσα στη σχολική κοινότητα. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών προσεγγίζουν τον πολιτισμό και τις πολιτισμικές διαφορές των «ξένων» μαθητών με μια στατική θεώρηση που ευνοεί την αναπαραγωγή μιας στερεότυπης αντίληψης για τους «άλλους» (Γκόβαρης, 2013^{β}). Σε πολλά σχολικά εγχειρίδια αγνοείται το πολιτισμικό τους κεφάλαιο (Burckhalter, 1999), ενώ δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου αναπαράγονται εθνοκεντρικά στερεότυπα. Η Λαλαγιάννη (2009: 210), αναφέρει σχετικά: *«Μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα καλλιεργούνται για παράδειγμα στάσεις και συμπεριφορές απέναντι σε στερεοτυπικές εικόνες που αφορούν κοινωνικές ομάδες, θεσμούς και γεγονότα (...) Εθνοκεντρική και ενιαία ανάγνωση της ιστορίας, μέσα από την οποία αναπτύσσονται στερεοτυπικές εικόνες για λαούς "εχθρικούς" και "φιλικούς", για "επικίνδυνους" και "καλούς" γείτονες, για καθαρότητα του γένους κτλ».*

Εθνοκεντρικά στερεότυπα που φορτίζουν αρνητικά τις ισότιμες κοινωνικές σχέσεις που πρέπει να υπάρχουν μεταξύ των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων διαχέονται και από τον τρόπο οργάνωσης/λειτουργίας του σχολείου, π.χ. πρωινή προσευχή, εκκλησιαστικές εικόνες στις τάξεις κ.α. (Γουδήρας, ο.π.: 17· Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, ο.π.,: 104). Με αντίστοιχο τρόπο προσεγγίζεται και η διγλωσσία των «ξένων» μαθητών, όπου κυριαρχεί μία εθνοκεντρική οπτική που επιχειρεί να διαφυλάξει τη συνοχή της ελληνικής κοινωνίας και η οποία έχει έντονα στοιχεία

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

κοινωνικής κατηγοριοποίησης, καθώς η γλώσσα καταγωγής συνδέεται με το κοινωνικό τους status. Όλες οι προαναφερθείσες παράμετροι στοιχειοθετούν την ύπαρξη ενός θεσμικού στιγματισμού, που οδηγεί αναπόδραστα στον κοινωνικό αποκλεισμό των «ξένων» μαθητών.[8]

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί αναπαράγουν τη στερεοτυπική εκδοχή της διαφορετικότητας των «ξένων» μαθητών, ενώ οι μαθητές επικοινωνούν *«ως εκπρόσωποι πολιτισμικών σμάδων»* που αναζητούν κοινά πολιτισμικά στοιχεία, γεγονός που δεν διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες και περιορίζει το βαθμό αποδοχής και αναγνώρισης του «άλλου» (Γκόβαρης, 2013[α]). Η προσέγγιση αυτή έχει ως αποτέλεσμα τα σχολεία να αποτελούν σε πολλές περιπτώσεις χώρο διακρίσεων εις βάρος των «ξένων» μαθητών. Συνθήματα στους τοίχους, στους πίνακες και στα θρανία αποτυπώνουν την κατάσταση. Οι διακρίσεις γίνονται τόσο από τους υπόλοιπους μαθητές και τους γονείς όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τις διευθύνσεις των σχολείων. Η σχέση επομένως, των «ξένων» μαθητών με την εθνική τους καταγωγή, διαμεσολαβείται μέσα από εμπειρίες κοινωνικού στιγματισμού (Γκόβαρης, 2008: 365).

Στα γενικά συμπεράσματα έρευνας της Unicef (2001), καταγράφονται υψηλά ποσοστά ξενοφοβικής συμπεριφοράς και απόψεων που απέχουν κατά πολύ από τις έννοιες της ισότητας και του σεβασμού της διαφορετικότητας, τόσο στους φορείς κοινωνικοποίησης των μαθητών που είναι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, όσο και στους ίδιους τους μαθητές. Για τους τελευταίους, σε έρευνα που διεξάχθηκε σε μαθητές Ε' και ΣΤ' Δημοτικού 10 αστικών και περιφερειακών σχολείων στην Κεντρική Ελλάδα, καταγράφηκε ότι οι «ξένοι» μαθητές είναι οι λιγότερο δημοφιλείς, ενώ η συμπεριφορά στιγματισμού απέναντι τους είναι συνήθης (Sarafidou, Govaris & Loumakou, 2013).

Από την άλλη, όπως έχουμε αναφέρει σε προηγούμενη ενότητα, οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών και η διαδικασία της κοινωνικοποίησης με την αντίστοιχη της γνωστικής εξέλιξης πρέπει να ερμηνεύονται ως αλληλοδρώντα πλαίσια που επηρεάζουν ποικιλοτρόπως τη μαθησιακή τους πορεία. Στη βάση αυτή, οι υποτελείς κοινωνικές σχέσεις των «ξένων» μαθητών εξαιτίας της εθνοπολιτισμικής τους

[8] Ο όρος «κοινωνικός αποκλεισμός» αναφέρθηκε για πρώτη φορά σε κείμενο της Ε.Ο.Κ. το 1989 και σημαίνει την κοινωνική αποστέρηση που βιώνουν διάφορες κοινωνικές ομάδες σε έναν ή πολλούς τομείς της κοινωνικής ζωής, όπως απασχόληση, στέγαση, εκπαίδευση (Καβουνίδη, 1996: 49).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

προέλευσης, πλαισιώνεται από το ανταγωνιστικό περιβάλλον του σχολείου, την ανισότιμη σχέση της γλώσσας καταγωγής με την κυρίαρχη γλώσσα, την μονόπλευρη θεώρηση της διαδικασίας της μάθησης από τους εκπαιδευτικούς, που την περιορίζουν στο καθαρά γνωστικό της πεδίο και την άσκηση από μέρους τους μεγάλων πιέσεων για ολοένα και καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Όλα τα παραπάνω αυξάνουν τις πιθανότητες της σχολικής αποτυχίας των «ξένων» μαθητών.

Η αύξηση της σχολικής αποτυχίας βέβαια είναι ένας δείκτης που έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με την αύξηση των φαινομένων παραβατικότητας (Νάνου & Βαλκαμελής κ.α. 2010: 105). Σε πανελλαδική έρευνα της V-PRC που διεξάχθηκε το 2005 στο ερώτημα *«συμμετείχατε ποτέ σε οποιοδήποτε γεγονός βίας στο σχολείο σας;»*, οι «καλοί μαθητές» (βαθμολογίες 18-20 στην τάξη τους) απαντούν σε ένα ποσοστό 89,9% «όχι», ενώ εκείνοι με βαθμούς από 12 ως 13,9 απαντούν ότι συμμετείχαν τουλάχιστον μία φορά σε ένα γεγονός βίας μέσα στο σχολείο σε ποσοστό 33% (Παπαματθαίου, Νέδος, 2005).

Συγκροτείται επομένως, ένα πλέγμα αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών αλλά και θεσμοθετημένων μέτρων που χαρακτηρίζονται ρατσιστικές, καθώς εξαναγκάζει έμμεσα ή άμεσα τους μαθητές που ανήκουν σε μια διακριτή εθνοπολιτισμική κατηγορία, σε κοινωνικές σχέσεις που χαρακτηρίζονται ως υποτελείς. Ως δικαιολογία για τις διακρίσεις χρησιμοποιείται η εθνοπολιτισμική διαφορετικότητα της ομάδας, στην οποία προσάπτεται συνήθως μια υποτιθέμενη κατωτερότητα ή και επικινδυνότητα. Από τη στιγμή που διαπιστώνεται ασύμμετρη κατανομή εξουσίας σε επίπεδο κοινωνικής δύναμης, πληρούνται οι προϋποθέσεις ώστε οι ρατσιστικές αντιλήψεις και στάσεις να μεταφραστούν σε ρατσιστικές συμπεριφορές (Τσιάκαλος, 2000: 77-83).

Το εύρος των ρατσιστικών συμπεριφορών μπορεί να κυμαίνεται από κάποιες ρητές ή άρρητες, λεκτικές ή μη εκδηλώσεις, μέχρι την εμφάνιση φαινομένων επιθετικότητας. Οπότε μιλάμε για τη ρατσιστική σχολική βία. Στην περίπτωση αυτή, το βασικό ερώτημα που γεννάται αφορά στο ρόλο που διαδραματίζει το εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών στην εμφάνιση και την ποιότητα του φαινομένου της σχολικής βίας. Για να μπορέσουμε να αναδείξουμε αυτό το ρόλο θα πρέπει να ξεκινήσουμε την τοποθέτηση μας έχοντας ως βασική παραδοχή, ότι η ρατσιστική βία και οι άλλες μορφές σχολικής βίας και εκφοβισμού, έχουν αρκετές ομοιότητες αλλά και σημαντικές διαφοροποιήσεις (DfES, 2004).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Ο κοινός παρονομαστής και των δύο μορφών είναι η ετερότητα, καθώς το ζήτημα της σχολικής επιθετικότητας, εξ' ορισμού συγκροτείται γύρω από το στίγμα της ετερότητας, της απόκλισης από κάποιον κοινά αποδεκτό μέσο όρο χαρακτηριστικών και συμπεριφορών. Ετερότητα που μπορεί να αφορά ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή ή στοιχεία της κοινωνικής του ταυτότητας. Επιπλέον, και στις δύο περιπτώσεις βίας υπάρχει σκόπιμη δράση. Η δράση αυτή λαμβάνει χώρα χωρίς να την προκαλέσει το θύμα και συνδυάζεται με μια ανισότητα στη δύναμη (Μανιάτης, 2010).

Οι διαφοροποιήσεις προκύπτουν από το γεγονός ότι ο ρατσισμός δρα σε πολλαπλά επίπεδα, όπως το ατομικό, οικογενειακό, πολιτισμικό κ.α. (Elsea & Mukhtar, 2000). Στη βάση αυτή θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα φαινόμενα ρατσιστικής σχολικής βίας και επιθετικότητας δεν αφορούν στο άτομο ως πρόσωπο αλλά ως μέλος μιας ομάδας με συγκεκριμένα πολιτισμικά και εθνικά χαρακτηριστικά. Στην περίπτωση αυτή δεν θίγεται μόνο το άτομο/θύμα αλλά ολόκληρη η ομάδα στην οποία αυτό ανήκει. Έτσι, ενώ η απειλή του «μη ανήκειν» που συνοδεύει τις διάφορες μορφές βίας, περιορίζεται στην παρέα, στο χώρο του παιχνιδιού κλπ, στην περίπτωση της ρατσιστικής βίας η έννοια του «μη ανήκειν» αφορά στην εθνικότητα, στον πολιτισμό κ.α. (Richardson, 2006). Υπό την έννοια αυτή η σχολική ρατσιστική βία που αφορά στα άτομα με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο έχει άλλη δυναμική και άλλες συνέπειες από τις υπόλοιπες μορφές βίας και χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ένταση και τραυματικό χαρακτήρα, καθώς και μια διεύρυνση της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού.

Στο σημεία αυτό, θα επιχειρήσουμε επαγωγικά να αναλύσουμε με ποιο τρόπο οι θεσμικοί κανόνες, οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι συμπεριφορές των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία διαδρούν μεταξύ τους και αν το απόσταγμα αυτών των διαδράσεων οδηγεί στη ρατσιστική βία. Ως αποδέκτη όλων αυτών θα πάρουμε το «κύτταρο» της σχολικής κοινότητας που είναι η τάξη, την οποία θα μπορούσαμε να ορίσουμε ως μια διαταξική και διαεθνική ανομοιογενή κοινωνική ομάδα, στην οποία ενυπάρχουν πρωτογενείς άτυπες υποομάδες (παρέες συνομηλίκων με βάση το φύλλο, τις επιδόσεις, το κοινό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο κ.α.), που επικοινωνούν και διαδρούν μεταξύ τους.

Εφόσον, τα φαινόμενα ρατσιστικής σχολικής βίας και επιθετικότητας δεν αφορούν στο άτομο ως πρόσωπο αλλά ως μέλος μιας ομάδας, θα επικεντρώσουμε το

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

σκεπτικό μας στους λόγους και τις αιτίες που οδηγούν στη συγκρότηση άτυπων υποομάδων με κοινό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, η πολιτισμική σύνθεση των οποίων αντανακλά την πολλαπλότητα που παρατηρείται στην ελληνική κοινωνία. Ως βάση έναρξης της συζήτησης θα μπορούσαμε να πάρουμε τη διαπίστωση ότι όταν μέσα σε μία τάξη υπάρχει εθνοπολιτισμική ομοιομορφία ευνοούνται οι διαδικασίες σύνθεσης. Αντίθετα, τα διαφορετικά πολιτισμικά παραδείγματα στο ίδιο πλαίσιο, αποτελούν το πρωτογενές υλικό που μπορεί να ευνοήσει τη δημιουργία περισσότερων της μίας άτυπων υποομάδων που έχουν χαρακτηριστικά ενδο-ομάδας και έξω-ομάδας.

Σε αυτό το πρωτογενές εθνοπολιτισμικό υλικό επιδρούν όλοι οι παράγοντες που αναφέραμε στην αρχή της ενότητας. Από τη στιγμή, επομένως, που οι «ξένοι» μαθητές δεν βρίσκουν στη σχολική τάξη την αποδοχή που χρειάζονται, για να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση και την αυτο-εικόνα τους, βρίσκουν το καταφύγιο τους μέσα στις δικές τους εθνοπολιτισμικές υποομάδες (Νόβα-Καλτσούνη, 1996). Αυτές δεν είναι απαραίτητο να συγκροτούνται από μαθητές με κοινό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, τους ενώνει η κοινή ιδιότητα του «ξένου».

Ενδεικτικό παράδειγμα του πως μεταφράζονται σε πράξη όσα προαναφέρονται αποτελεί ο τρόπος σχηματισμού υποομάδων που περιγράφεται στη μελέτη περίπτωσης που πραγματοποίησαν οι Καπέλου και Θαλασινού (2010: 49) στην πολυπολιτισμική τάξη του 1ου Νηπιαγωγείου Ν. Ερυθραίας. Σε αυτή αναφέρουν: *«οι δίγλωσσοι μαθητές μας ήταν λιγότερο δημοφιλείς, η συμμετοχή τους στην ομάδα ήταν περιορισμένη, παρουσίαζαν τάσεις απομόνωσης και συχνά ομαδοποιούνταν μεταξύ τους και παρέμεναν έξω από την ολομέλεια της τάξης»*. Από το απόσπασμα αυτό αναδεικνύεται πως το διαφορετικό στάτους και η ασύμμετρη δύναμη της πολιτισμικά κυρίαρχης ενδο-ομάδας επιβάλει τον κοινωνικό αποκλεισμό στους δίγλωσσους μαθητές και τους οδηγεί να σχηματίσουν τη δική τους εξω-ομάδα.

Τα διαφορετικά πολιτισμικά παραδείγματα στο ίδιο πλαίσιο, πολλές φορές σημαίνουν και αντικρουόμενους ρόλους και προσδοκίες των μελών των υποομάδων, με αποτέλεσμα τα όρια μεταξύ τους να ενδυναμώνονται, να επέρχεται η διάκριση, ο διαχωρισμός και να δημιουργούνται συγκρουσιακές καταστάσεις, τις οποίες η καθημερινή επαφή τις ανατροφοδοτεί και τις μεγεθύνει. Ας επιχειρήσουμε να καταγράψουμε αυτή την πορεία ξεκινώντας να μιλάμε για τους ρόλους και τις προσδοκίες των μαθητών που ανήκουν στην ίδια υποομάδα.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Όσο μεγαλύτερη είναι η διαπροσωπική σύνδεση των μελών μιας υποομάδας, τόσο μεγαλύτερος είναι και ο βαθμός της αλληλεπίδρασης. Στις περιπτώσεις αυτές, ο μαθητής δέχεται άμεση και έντονη επιρροή, γιατί βρίσκεται αντιμέτωπος με τη δύναμη των πολλών οι οποίοι σε κάθε πιθανή απόκλιση της συμπεριφοράς του, ασκούν δυναμικά μια άμεση και προσωπική πίεση. Είναι εύλογο λοιπόν μέσα σε αυτό το πλέγμα των σχέσεων, να προσπαθεί να καθορίσει το ρόλο του, ορίζοντας ταυτόχρονα το πλαίσιο των προσδοκιών των άλλων απέναντι του. Συνυπογράφει δηλαδή μια σύμβαση που περιέχει στάσεις και συμπεριφορές. Μια σύμβαση που διασφαλίζεται μέσω των κυρώσεων (Τσιπλητάρης, ο.π.: 35-39, 51-52· Μπασέτας, ο.π.: 47-49).

Με τον τρόπο αυτό, επεκτείνοντας τη σκέψη του Vandenbroeck (2004: 78), θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι οι «ξένοι» μαθητές ταυτίζονται με τους «ξένους» μαθητές και οι γηγενείς με τους γηγενείς. Αντιγράφουν τη στερεοτυπική συμπεριφορά τους ο ένας από τον άλλο, γεγονός που ενισχύει τα κοινά χαρακτηριστικά της κάθε υποομάδας με αποτέλεσμα τα μέλη της να γίνονται όλο και πιο όμοια, ενώ ταυτόχρονα να διαφοροποιούνται όλο και περισσότερο από τα μέλη της «άλλης» υποομάδας.

Οι συνέπειες στη ζωή των μαθητών είναι πολλαπλές. Οι μαθητές της κυρίαρχης πολιτισμικά ενδο-ομάδας ετικετάρουν την προσωπικότητα των «ξένων» μαθητών, χλευάζουν και υποτιμούν το «εγώ» τους, ενώ παράλληλα νομιμοποιούν στη συνείδηση τους τις πράξεις αποκλεισμού, λεκτικής ή ακόμη και σωματικής βίας, με την έννοια ότι λειτουργούν ως υπερασπιστές και υπέρμαχοι των συμφερόντων της ομάδας τους. Επιβαρυντικά για τους «ξένους» μαθητές λειτουργεί και η κοινωνικοπολιτισμική τους προέλευση, καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι αυτή επηρεάζει την οικοδόμηση των κοινωνικών τους σχέσεων (Asher & Coie, 1990) και συνδέεται με την εμφάνιση προβλημάτων εκφοβισμού (Smith & Brain, ο.π.· Spera, 2005).

Το γεγονός αυτό τους ωθεί να στραφούν προς την εξω-ομάδα τους και να υπερτονίζουν τη διαφορετικότητα τους, προσδίδοντας της μια συναισθηματικά φορτισμένη διάσταση. Εκεί εκφράζονται καλύτερα, χειραφετούνται και βοηθούνται πολλές φορές στην ομαλή πορεία της ψυχοπνευματικής τους ανάπτυξης και τη διατήρηση της ψυχικής τους υγείας. Επιχειρούν να ενισχύσουν το εγώ του και εν γένει την αυτο-εικόνα τους, ενώ ταυτόχρονα προσπαθούν να

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

κατανοήσουν τον εαυτό τους από τη δική τους σκοπιά και από τη σκοπιά των άλλων (Baron, κ.α. 1992, όπ. αναφ. στο Μπασέτας, ο.π.: 63· Τσιπλητάρης, ο.π.: 103-104).

Ανάλογα τώρα με την αντίδραση τους θα μπορούσαμε να τους διακρίνουμε σε επίπεδο συμπεριφοράς, σε δύο κατηγορίες: τους εξωστρεφείς και τους εσωστρεφείς (Herbert, 1991). Οι εξωστρεφείς στρέφουν προς τα έξω τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά τους προβλήματα, εκδηλώνοντας επιθετική συμπεριφορά. Μετατρέπονται δηλαδή από θύματα σε θύτες, με την αντικοινωνική τους συμπεριφορά να βρίσκεται σε μια σχέση διάδρασης με τον κοινωνικό αποκλεισμό, ο οποίος τροφοδοτεί τη σχολική βία και τροφοδοτείται από αυτή· αφού η βία είναι αίτιο αλλά και σύμπτωμα του κοινωνικού αποκλεισμού. Από την άλλη πλευρά, οι εσωστρεφείς εσωτερικεύουν τα συναισθηματικά τους προβλήματα στρέφοντας τα προς τον εαυτό τους (Achenbach, 2002). Τέλος, μια τρίτη επιλογή των «ξένων» μαθητών είναι η πλήρης αφομοίωση (αλλαγή ονόματος, θρησκείας κ.α.).[9]

3.5 Η έκταση του φαινομένου της σχολικής ρατσιστικής βίας στην Ελλάδα και η επίδραση της οικονομικής κρίσης

Οι Έλληνες μαθητές λειτουργώντας ως υπερασπιστές των εθνοπολιτισμικών τους παραδόσεων από τη μία και οι «ξένοι» μαθητές υιοθετώντας μορφές αντίστασης στις διαδικασίες κοινωνικού αποκλεισμού αλλά και απαξίωσης των ιδιαίτερων πολιτισμικών τους κεφαλαίων, συγκροτούν ένα εύφλεκτο μείγμα στη σχολική κοινότητα. Ένα μείγμα που καταγράφεται κατά την εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου της σχολικής βίας και της παραβατικότητας, στην Ελλάδα.

Σε μία από τις πρώτες έρευνες που διεξήχθη σε πανελλαδικό δείγμα από τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς το 2000, καταγράφεται μια αύξηση της σχολικής βίας μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών (Αρτινοπούλου, 2001: 86). Με αναφορές στην ίδια έρευνα οι Houndoumadi, Pateraki, & Doanidou (2001) αναφέρουν ότι το 29% των παρατηρούμενων επεισοδίων πραγματοποιείται μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών, ενώ το 26% αναφέρεται στην εμπλοκή αλλοδαπών μαθητών μεταξύ τους. Στα ίδια ποσοστά (29,4%) παρουσιάζει τα

[9] Μαθητές αλβανικής καταγωγής σε Λύκειο της Ρόδου αρνήθηκαν ή ντράπηκαν να δηλώσουν την υπηκοότητα τους (Κούρτη-Καζούλλη & Τζανετοπούλου, 2009: 293).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

φαινόμενα βίας μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών και η πανελλαδική έρευνα της V-PRC (Παπαματθαίου & Νέδος, ο.π.).

Οι ποσοστιαίες αναλογίες παραμένουν σχετικά ίδιες και σε επόμενη έρευνα του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ) για τη βία στη ζωή των μαθητών της Αθήνας, που διενεργήθηκε το 2006 για λογαριασμό του Δήμου Αθηναίων σε 101 σχολικές μονάδες και σε 2000 μαθητές ηλικίας 5-18 ετών. Σε αυτή τα κρούσματα βίας μεταξύ αλλοδαπών και Ελλήνων μαθητών έχουν παρατηρηθεί σε ποσοστό 30%. Τα φαινόμενα βίας που καταγράφονται φαίνεται να εμποδίζουν την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική τάξη, όπως διαπιστώνει το 16% των εκπαιδευτικών και το 17% των διευθυντών (Καρανάτση, 2006).

Στο πολύπλοκο δίκτυο των παραγόντων που ενισχύουν την παραβατικότητα και τη ρατσιστική βία με βάση το εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, προστέθηκε και η οικονομική κρίση χρέους που βιώνει η ελληνική κοινωνία. Η φτώχια που πλήττει τις οικογένειες γηγενών και «ξένων» μαθητών είναι πιθανό να οδηγήσει τους γονείς στην επικέντρωση της επίλυσης των οικονομικών τους προβλημάτων με αποτέλεσμα να παραμελούν ή να αδιαφορούν για τα παιδιά. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα παιδιά θύματα και θύτες σχολικού εκφοβισμού αναφέρουν ότι έχουν συναισθηματική στήριξη από τους γονείς τους σε χαμηλότερο βαθμό από τα άλλα παιδιά (Unicef, 2012). Στη θέση αυτή είναι περισσότερο πιθανό να υποπέσουν οι μετανάστες, καθώς η σύγκριση των δεικτών δείχνει ότι είναι περισσότερο ευάλωτοι στη συσσώρευση πολλαπλών μειονεξιών και εκτεθειμένοι στις συνθήκες ακραίας φτώχειας (Unicef, 2013).

Σε έκθεση της η Unicef (2012) αναφέρει ότι οι μετανάστες είναι η πρώτη ομάδα που φάνηκε να πλήττεται από την οικονομική κρίση και εκτιμά ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα που θα αντιμετωπίσει η ελληνική κοινωνία τα επόμενα χρόνια θα είναι η κοινωνική συνοχή. Ήδη από το 2008, όλοι οι κοινωνικοί δείκτες παρουσίαζαν επιδείνωση. Η φτώχεια από το 30,3% το 2008, έφτασε στο 40,4% το 2010, ο κοινωνικός αποκλεισμός από 44,6% σε 50,1% και η χαμηλή ένταση απασχόλησης από 5,1% στο 7,5%, αντιστοίχως. Η σύγκριση με το γηγενή πληθυσμό, φανερώνει την πραγματική απόσταση που πρέπει να διανύσουν οι άνθρωποι αυτοί για να επιτύχουν και την κοινωνική τους ένταξη ή ενσωμάτωση. Αυτές οι έντονες διαχωριστικές γραμμές οπωσδήποτε αντικατοπτρίζονται και στα παιδιά (Unicef, 2012).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Τα παιδιά λοιπόν των μεταναστών και ιδιαίτερα των Αλβανών οι οποίοι πλειοψηφούν, είναι πιθανό να βιώνουν τη διπλή διάκριση του μετανάστη και του φτωχού. Η οικονομική τους κατάσταση και η καταγωγή, τους εμποδίζουν να ακολουθήσουν τις συνήθειες των Ελλήνων συνομηλίκων τους, με αποτέλεσμα να συσπειρώνονται γύρω από ομάδες μεταναστών. Σε πιο υποβαθμισμένες και γκετοποιημένες περιοχές, είναι περισσότερο πιθανό να αναπτυχθούν νεανικές υποκουλτούρες από ομάδες ανηλίκων μεταναστών με συνέπειες στην ομαλή κοινωνική τους ένταξη, τη συμμετοχή τους στις κοινές δραστηριότητες, αλλά και τα δικαιώματά τους (Unicef, 2012).

Στα πλαίσια αυτά είναι αρκετά πιθανό να αναπτυχθεί η παραβατικότητα, εμπλέκοντας τους ανήλικους αλλοδαπούς με τους κατασταλτικούς μηχανισμούς, καθώς η αύξηση της εγκληματικότητας προέρχεται κυρίως από οικογένειες χαμηλότερων οικονομικών στρωμάτων και μετανάστες. Από στοιχεία του υπουργείου Δικαιοσύνης για το 2011, στο σύνολο των φυλακισμένων ανήλικών στα σωφρονιστικά καταστήματα το 80% ήταν αλλοδαποί, ενώ από αυτούς το 30% ήταν Αλβανικής καταγωγής, ενώ για το 2012, το ποσοστό έπεφτε στο 26%. Μάλιστα στο κατάστημα κράτησης του Βόλου, το 2012 δεν υπάρχουν ελληνικής καταγωγής έγκλειστοι (Unicef, 2012). Η μελλοντική εξέλιξη του φαινομένου προδιαγράφεται αρνητική, καθώς πληθαίνουν οι περιπτώσεις αδικημάτων που διαπράττονται από παιδιά όλο και μικρότερης ηλικίας. Για τα έτη 2010 και 2011 η αύξηση στους δράστες ηλικίας 9-13 ετών φθάνει το 58% (Unicef, 2013).

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η οικονομική κρίση εισέρχεται δυναμικά σε όλα τα επίπεδα της ζωής γηγενών και αλλοδαπών, επηρεάζοντας πολλαπλά την καθημερινότητα τους. Αυτό που είναι το πιο ανησυχητικό σε αυτό το τοπίο που περιγράφεται, είναι η πιθανότητα να διαμορφωθεί σταδιακά μια τάση αποδοχής του ρατσιστικού λόγου και των ρατσιστικών πράξεων, έτσι ώστε να προκύπτει μια ταύτιση των ρατσιστικών αντιλήψεων με την κοινή λογική.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Κεφάλαιο 4

4. Τα άτομα ως κοινωνικά υποκείμενα εν μέσω πολυπολιτισμικών ερεθισμάτων

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρήσουμε να διασαφηνίσουμε τον τρόπο γέννησης των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων, των ρατσιστικών αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών, ώστε να κατανοήσουμε τους μηχανισμούς που αντιδρούν τα άτομα ως κοινωνικά υποκείμενα στα πολυπολιτισμικά ερεθίσματα. Σε πρώτο επίπεδο θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε με ποια διαδικασία διαμορφώνονται οι αντιλήψεις, τα σχήματα και τα στερεότυπα που κυκλοφορούν σε μία κοινωνία συγκροτώντας τις στάσεις της απέναντι σε άτομα και συλλογικότητες. Ενώ σε δεύτερο επίπεδο θα στρέψουμε τη ρητορική μας στο ίδιο το άτομο, στη διαδικασία και τους μηχανισμούς που ερμηνεύει τον εαυτό του μέσω των πράξεων του και των μηνυμάτων που προσλαμβάνει από τους άλλους, καθώς και πως επιδρούν αυτά τα μηνύματα στην πορεία διαμόρφωσης της ταυτότητας τόσο των ατόμων όσο και των συλλογικοτήτων με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο. Στην ουσία στο κεφάλαιο αυτό μεταφέρουμε τη συζήτηση στο επίπεδο της διασαφήνισης του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι σκέφτονται, νιώθουν και συγκροτούν τον κοινωνικό τους κόσμο.

4.1 Αντιλήψεις, Σχήματα, Στερεότυπα και Στάσεις

Σύμφωνα με τον Heider (1958, όπ. αναφ. στο Βοσνιάδου, ο.π.: 30), όλοι οι άνθρωποι νιώθουν την ανάγκη να κατανοήσουν την πραγματικότητα που τους περιβάλλει, έτσι ώστε να μπορούν να την προβλέπουν και επομένως να είναι σε θέση να την ελέγξουν. Η απλοϊκή ανάλυση που περιγράφεται επιτρέπει στον άνθρωπο να δίνει νόημα στην πράξη, να επηρεάζει τις πράξεις των άλλων καθώς και τις δικές του, και να προβλέπει μελλοντικές πράξεις. Στη βάση αυτή τα άτομα λειτουργούν ως άτυποι επιστήμονες, όπου πρώτα συλλέγουν τα δεδομένα, στη συνέχεια προσπαθούν να εντοπίσουν τη συσχέτιση για να καταλάβουν τι ταιριάζει με τι και τέλος, προσπαθούν να εκτιμήσουν τι προκαλεί τι (Atkinson & Atkinson, et. al, 2003: 511).

Η πρώτη διαδικασία λοιπόν είναι η συλλογή των δεδομένων η οποία πρέπει να γίνει με αντικειμενικό τρόπο. Υπάρχουν πολλοί παράγοντες, τόσο εσωτερικοί όσο

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

και εξωτερικοί, που επιδρούν στις πληροφορίες που προσλαμβάνουν τα άτομα και μπορούν είτε να τις εμποδίσουν, είτε να τις καταστήσουν ασαφείς, είτε ακόμη και να τις παραποιήσουν, γεγονός που καθιστά την έννοια της αντικειμενικότητας ουσιαστικά θεωρητική. Παράδειγμα εξωτερικών παραγόντων είναι οι πληροφορίες που διακινούνται από μέσα μαζικής ενημέρωσης, βιβλία και άρθρα και οι οποίες καλλιεργούν το μίσος εναντίον συγκεκριμένων τύπων προσώπων ή συλλογικοτήτων, όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα. Ιδιαίτερα οι ζωντανές πληροφορίες από τα τηλεοπτικά μέσα ενημέρωσης, όπως έχουν δείξει έρευνες, ανταγωνίζονται για την προσοχή των ατόμων με αποτέλεσμα οι εκτιμήσεις και οι υπολογισμοί τους να είναι περισσότερο πιθανό να επηρεαστούν (Nisbett & Ross, 1980· Taylor & Thompson, 1982 όπ. αναφ. στο Atkinson & Atkinson, et. al, ο.π: 512).

Από την άλλη, μιλώντας για εσωτερικούς παράγοντες αναφερόμαστε κυρίως στις αντιλήψεις που έχουν τα άτομα για τα δεδομένα, οι οποίες μπορεί να είναι διαστρεβλωμένες από τις υπάρχουσες προσδοκίες και προκαταλήψεις τους. Όποτε αντιλαμβάνονται ένα αντικείμενο ή ένα γεγονός, συγκρίνουν τις εισερχόμενες πληροφορίες με τις αναμνήσεις προηγούμενων εμπειριών με παρόμοια αντικείμενα και γεγονότα. Ανάγουν λοιπόν τα νέα δεδομένα σε οργανωμένες πεποιθήσεις και γνώσεις για ανθρώπους, αντικείμενα, γεγονότα και καταστάσεις που ονομάζονται σχήματα. Τα σχήματα και η επεξεργασία τους επιτρέπουν στα άτομα να οργανώνουν και να επεξεργάζονται πολύ αποδοτικά ένα τεράστιο όγκο πληροφοριών (Atkinson & Atkinson, et. al, ο.π: 513-515).

Επομένως, οι αντιλήψεις και τα σχήματα επηρεάζουν τις εισερχόμενες πληροφορίες αλλά ταυτόχρονα, εάν προσθέσουμε την παράμετρο του χρόνου στις μεταξύ τους σχέσεις, επηρεάζονται από αυτές. Το φαινόμενο αυτό είναι γνωστό ως *φαινόμενο της πρώτης θέσης* ή *φαινόμενο του* πρότερου και αναφέρεται στο γεγονός ότι οι πρώτες πληροφορίες που δέχονται τα άτομα έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο στις γενικές τους εντυπώσεις (Βοσνιάδου, ο.π.: 27). Η σημασία του φαινομένου αυτού γίνεται ακόμη μεγαλύτερη γιατί τα σχήματα επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τη μνήμη τους με τρόπους που είναι συνεπείς προς αυτά, καθώς έχουν την τάση να επιμένουν εν όψει δεδομένων που τα θέτουν υπό αμφισβήτηση. Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα άτομα βλέπουνε συσχετίσεις που τους έχουν προετοιμάσει τα σχήματα τους να βλέπουνε και δεν μπορούνε να δούνε συσχετίσεις

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

για τις οποίες δεν τους έχουν προετοιμάσει (Atkinson & Atkinson, et. al, ο.π.: 516-520).

Δημιουργείται επομένως ένας κύκλος όπου η συλλογή δεδομένων, η συσχέτιση με τις υπάρχουσες αντιλήψεις και τα σχήματα και τέλος, τα συμπεράσματα που εξάγουν τα άτομα από αυτή τη διεργασία, επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους. Αν αφετηρία της σκέψης μας είναι τα σχήματα, τότε αυτά με τη σειρά τους επηρεάζουν τις αντιλήψεις, τις εισερχόμενες πληροφορίες, τα συμπεράσματα και τελικά τη συμπεριφορά των ατόμων. Η παρατήρηση αυτή είναι σημαντική, γιατί όταν τα σχήματα αναφέρονται σε ανθρώπους τότε μιλάμε για γενικά σχήματα ατόμων και συλλογικοτήτων, τα οποία τα αποκαλούμε στερεότυπα. Το στερεότυπο ουσιαστικά συνιστά μια θεωρία που καθορίζει ποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ή είδη συμπεριφοράς ταιριάζουν με το άτομο ή τη συλλογικότητα που είναι ενταγμένο/νη σε αυτό. Εφόσον λοιπόν ισχύει η προηγούμενη λογική εξίσωση, η συμπεριφορά των ατόμων που εξαρτάται από τα σχήματα, επηρεάζει τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, οι οποίες με τη σειρά τους, συντηρούν και ανατροφοδοτούν τα στερεότυπα (Atkinson & Atkinson, et. al, ο.π.: 515, 522).

Μιλώντας για την συμπεριφορά και τις πιθανές αιτίες από τις οποίες εξαρτάται, η συζήτηση οδηγείται αναπόφευκτα στις στάσεις. Οι στάσεις είναι σημαντικές γιατί υποκινούν και επηρεάζουν την κοινωνική συμπεριφορά και συνεπώς συμβάλλουν στην ερμηνεία, την πρόβλεψη και τον έλεγχο της π.χ. σκοπός των διαφημίσεων (Κοκκινάκη, 2005: 92). Με την έννοια της στάσης ενσωματώνουμε και το συναίσθημα στις προαναφερόμενες νοητικές λειτουργίες (Atkinson & Atkinson, et. al, ο.π.: 538). Ο Gordon Allport (1935: 810, όπ. αναφ. στο Βοσνιάδου, ο.π. 40) όρισε τη στάση ως *«μια νοητική και νευρική κατάσταση ετοιμότητας, οργανωμένη μέσω των εμπειριών, που ασκεί κατευθυντήρια ή δυναμική επίδραση στις αποκρίσεις του ατόμου προς όλα τα αντικείμενα και τις καταστάσεις με τα οποία αυτή σχετίζεται»*.

Σύμφωνα με ορισμένους κοινωνικούς ψυχολόγους, οι στάσεις περιλαμβάνουν μία γνωστική διάσταση (γνώσεις, απόψεις, πεποιθήσεις), μια συναισθηματική διάσταση που αναφέρεται σε αξιολογικά συναισθήματα αρέσκειας και δυσαρέσκειας ως προς το αντικείμενο της στάσης και μια συμπεριφορική διάσταση που αναφέρεται σε συμπεριφορικές τάσεις και προθέσεις. Για παράδειγμα, στη μελέτη των αρνητικών στάσεων προς διάφορες ομάδες, οι κοινωνικοί ψυχολόγοι κάνουν διάκριση μεταξύ των αρνητικών στερεοτύπων (αρνητικές πεποιθήσεις και αντιλήψεις για μια ομάδα,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

το γνωστικό στοιχείο), των προκαταλήψεων (αρνητικά συναισθήματα προς μια ομάδα, το συναισθηματικό στοιχείο) και των διακρίσεων (αρνητικές πράξεις εναντίον μιας ομάδας, το στοιχείο της συμπεριφοράς) (Atkinson & Atkinson, et. al, ο.π.: 538· Βοσνιάδου, ο.π. 41· Κοκκινάκη, ο.π. 94).

Σε πολλές εκφάνσεις της καθημερινότητας των ατόμων παρατηρούμε μια προσπάθεια πρόβλεψης της μελλοντικής συμπεριφοράς των άλλων με βάση τις στάσεις που υιοθετούν στο ένα ή στο άλλο θέμα. Στην προσπάθεια αυτή θέτει περιορισμούς η μελέτη του LaPiere (1934, όπ. αναφ. στο Atkinson & Atkinson, et. al, ο.π.: 548), η οποία δείχνει ότι η συμπεριφορά καθορίζεται από πολλούς παράγοντες πέραν των στάσεων και ότι οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν τη συνέπεια μεταξύ στάσεων και συμπεριφοράς. Σε αυτή τη διαπίστωση στηρίζεται και η *θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας*, η οποία αναφέρεται στην ενόχληση που παράγουν οι ασύμβατες απόψεις (Festinger, 1957, όπ. αναφ. στο Atkinson & Atkinson, et. al, ο.π.: 550). Στοιχείο που λειτουργεί προσθετικά προς την κατεύθυνση της εμφάνισης της γνωστικής ασυμφωνίας είναι ο ρόλος που υιοθετούν τα άτομα στην επαγγελματική ή προσωπική τους ζωή και ο οποίος επηρεάζει ο συναισθηματικό στοιχείο της συμπεριφοράς (Johnson & Downing, 1979, όπ. αναφ. στο Atkinson & Atkinson, et. al, ο.π.: 592).

4.2 Ταυτότητα. Μια «αφήγηση» υπό αέναη επαναδιαπραγμάτευση ή μια στατική έννοια που περιορίζεται σε μια ομάδα αναφοράς

Με τη λογική του άτυπου επιστήμονα που περιγράψαμε στην προηγούμενη ενότητα τα άτομα επαναλαμβάνουν την ίδια διαδικασία για να κατανοήσουν τον εαυτό τους, δηλαδή παρατηρούνε τις σκέψεις τους, τα συναισθήματα τους και τις πράξεις τους. Επομένως, μέσω της αυτο-αντίληψης (*θεωρία της αυτο-αντίληψης*) αποκτούν στάσεις, συναισθήματα και άλλες εσωτερικές καταστάσεις συνάγοντας τα εν μέρει, τόσο από παρατηρήσεις της δικής τους συμπεριφοράς όσο και του πλαισίου μέσα στο οποίο εκδηλώνεται αυτή η συμπεριφορά (Atkinson & Atkinson, et. al, ο.π.: 511, 532). Στη διαδικασία αυτή λαμβάνουν χώρα όλες οι διεργασίες που αναλύσαμε στην προηγούμενη ενότητα π.χ. τα άτομα μπορεί να λαμβάνουν λανθασμένες ή ασαφείς πληροφορίες για την εικόνα τους.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Υπό την έννοια αυτή η αυτο-εικόνα τους επηρεάζεται τόσο από τις απόψεις που έχει ο εξωτερικός κόσμος για αυτούς όσο και από την άποψη που έχουν σχηματίσει οι ίδιοι για τον εαυτό τους. Μια άποψη που αρχίζει να διαμορφώνεται από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Για το λόγο αυτό τα πρώτα παιδικά χρόνια είναι τα πιο σημαντικά για την ανάπτυξη της αυτο-εικόνας και της ταυτότητας των ατόμων, καθώς καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό το πόσο θα είναι ικανοποιημένα με τον εαυτό τους.

Ο Erikson (1971, όπ. αναφ. στο Vandenbroeck, 2004: 43-44) ήταν από τους πρώτους που τόνισε τη σημασία της αυτο-εικόνας για την περαιτέρω ανάπτυξη του ατόμου και αναφέρθηκε στην προέλευση της ταυτότητας. Σημείωσε πως μπορεί να επέλθει σύγχυση (σύγχυση ταυτότητας) όταν, για παράδειγμα, υπάρχει σύγκρουση ανάμεσα στην εικόνα που έχει το άτομο για το σώμα του και την προσωπικότητα του (έννοια του εαυτού) και την εικόνα που θα ήθελε να έχει (ιδανικός εαυτός). Σύγχυση μπορεί επίσης να επέλθει και ανάμεσα στην εικόνα που έχουν τα άτομα για τον εαυτό τους και την εικόνα που νομίζουν ότι έχουν οι άλλοι γι' αυτούς (κοινωνικός εαυτός) (Verhofstadt et al, 1995, όπ. αναφ. στο Vandenbroeck, ο.π.: 43).

Τη δεύτερη άποψη ενισχύει η αναπτυξιακή ψυχολόγος Rita Kohnstamm (1991, όπ. αναφ. στο Vandenbroeck, ο.π.: 45), η οποία υποστηρίζει ότι η αυτο-εικόνα αναπτύσσεται διαμέσου της εικόνας του εαυτού που λαμβάνει κανείς από τους άλλους. Για τα παιδιά και τους εφήβους οι «άλλοι» δεν είναι μόνο οι γονείς τους αλλά και οι άλλοι ενήλικες καθώς και οι συνομήλικοι. Όλοι τους, τους αξιολογούν χρησιμοποιώντας τον έπαινο ή την αποδοκιμασία, ανάλογα με τη συμπεριφορά τους στο εκάστοτε πλαίσιο. Μέσα στην πληθώρα των καθημερινών κοινωνικών συναλλαγών και αξιολογήσεων, τα άτομα, αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τους άλλους όχι μόνο ως άτομα αλλά και ως μέλη κοινωνικών ομάδων. Οι ομάδες στις οποίες εντάσσονται σε ορισμένες περιπτώσεις δεν είναι από δική τους επιλογή. Για παράδειγμα δεν μπορούν να επιλέξουν το φύλο ή την εθνικότητα τους.

Με αφορμή αυτή την παρατήρηση θα επιχειρήσουμε να μιλήσουμε για την πολυπλοκότητα της ταυτότητας η οποία δεν μπορεί να περιοριστεί στα όρια της εθνικότητας ή του φύλου. Ο Vandenbroeck (ο.π.: 28-30) αναφέρει ότι μια τέτοια προσέγγιση οδηγεί σε υπεραπλουστεύσεις *«και αυτό διότι τα ίδια τα άτομα επιλέγουν επίσης σε ποιες ομάδες επιθυμούν να ανήκουν και σε ποιες ομάδες θα επιτρέψουν να τα επηρεάσουν. Επιπλέον, τα άτομα δεν είναι μόνο προϊόντα των διαφόρων ομάδων.*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

κι αυτά τα ίδια επηρεάζουν άλλες ομάδες ή δημιουργούν το δικό τους προσωπικό πρόταγμα εξάγοντας στοιχεία από όλες τις επιδράσεις που δέχονται». Με την έννοια αυτή *«η ταυτότητα δεν είναι στατική αλλά δυναμική, πολυπρόσωπη και ενεργός. Δεν είναι ποτέ ολοκληρωμένη και αποτελείται από ένα προσωπικό μείγμα παρελθόντος και παρόντος, γεγονότων και φαντασίας, ενώ ταυτόχρονα ξαναγράφεται δημιουργικά στο πλαίσιο μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης ιστορίας».*

Επομένως, η ταυτότητα είναι ένα πολύπλοκο μωσαϊκό που διαμορφώνεται εν μέσω δυναμικών και πολυεπίπεδων διαδράσεων που συντελούνται: α) στις κοινωνικές επαφές του ατόμου, στις οποίες περιγράφεται, αναλύεται και ερμηνεύεται, η προσωπικότητα του σε σχέση με τις κοινωνικές δομές και τους θεσμούς και β) στις ψυχολογικές και γνωστικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο ίδιο το άτομο κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του. Στο ίδιο πεδίο, προσμετρούνται και οι βιολογικοί και κληρονομικοί παράγοντες, αλλά και η ατομική οικογενειακή του ιστορία (Κατάκη, 2008). Στη σύνθεση αυτή υπεισέρχονται εξίσου δυναμικά, οι έννοιες της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης, της κοινωνικής επιρροής και της καθοδήγησης, της ομάδας και των ρόλων που διεκδικούν σε αυτή τα άτομα, αλλά και της δυναμικής που ασκεί η ομάδα στην ταυτότητα και την αυτοεκτίμηση των μελών της με βάση τις προσδοκίες (Τσιπλητάρης, 2004: 13-18). Κατ' αυτό τον τρόπο αναδεικνύεται μια διαδραστική διαδικασία, κατά την οποία το κάθε άτομο συνθέτει τη διαφορετικότητα του. Διαμορφώνει δηλαδή, το «κοινωνικό και ψυχολογικό του DNA» συγκροτώντας μία ταυτότητα υπό αέναη επαναδιαπραγμάτευση.

Στην αντίθετη περίπτωση όπου η αυτο-εικόνα ενός ατόμου κρυσταλλώνεται και περιορίζεται σε μία μόνο ομάδα αναφοράς ή όταν μια ομάδα τοποθετεί ένα μέρος της ταυτότητας τόσο ψηλά στην ιεραρχία ώστε οι άλλες πλευρές της να παραγνωρίζονται, τότε σύμφωνα με τον Maalouf (1998, όπ. αναφ. στο Vandenbroeck, ο.π.: 27, 46) μιλάμε για το φαινόμενο των «φονικών ταυτοτήτων». Ο εθνικισμός είναι ένα από τα παραδείγματα που περιορίζουν την ταυτότητα αποκλειστικά στις εθνικές ή στις γλωσσικές τους αναφορές.

Σε αυτό το ενδεχόμενο η μία μόνο ομάδα αναφοράς π.χ. εθνική, επικεντρώνει την προσοχή στο πιο στατικό στοιχείο του ατόμου, σε εκείνο δηλαδή το στοιχείο που δεν αλλάζει, από την άλλη η ίδια η ομάδα αποκτά δυσανάλογη ισχύ και επιρροή στην πορεία εξατομίκευσης του ατόμου. Σε αυτή την περίπτωση οι κοινωνικές θεωρίες

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

που αφορούν στις επιρροές των ομάδων αποκτούν άλλη σημασία. Με δεδομένο ότι οι μαθητές κατά τη διάρκεια κοινωνικοποίησης τους στο σχολείο επηρεάζονται περισσότερο από τις ομάδες των συνομήλικων τους, θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε αυτή τη σημασία.

Στη βάση αυτή, αν πάρουμε για παράδειγμα ως μοναδικό πλαίσιο αναφοράς του μαθητή την εθνική του καταγωγή, τότε κατά τη διάρκεια των κοινωνικοποιητικών διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον του σχολείου, στρέφεται στη δική του εθνική ομάδα συνομηλίκων για να βρει βοήθεια, αγάπη, προστασία, ασφάλεια, φιλία κ.α. Η ομάδα αυτή επηρεάζει και επηρεάζεται από τη συμπεριφορά του συντελώντας ποικιλοτρόπως στην κοινωνική μάθηση (*θεωρία της κοινωνικής μάθησης*, Hogg & Vaughan, 1995). Μέσα στην εθνική του ομάδα, οι απόψεις και οι ικανότητες των μελών της, λειτουργούν ως μέτρο σύγκρισης για την ορθότητα της δικής του άποψης ή για το επίπεδο των ικανοτήτων του (*θεωρία της κοινωνικής σύγκρισης*, Festinger, 1954, όπ. αναφ. στο Κοκκινάκη ο.π.: 187). Από τη στιγμή που βασίζει την αυτο-εικόνα του και αντλεί αυτοεκτίμηση από την εθνική του ομάδα, έχει άμεσο συμφέρον να διατηρήσει θετικότερη εικόνα της δικής του ομάδας σε σχέση με τις άλλες, ώστε να αποκτήσει μια θετική κοινωνική ταυτότητα (*θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας*, Tajfel & Turner, 1979, όπ. αναφ. στο Βοσνιάδου, ο.π.: 65).

Η δυναμική των παραπάνω θεωριών γίνεται περισσότερο εμφανής όταν ακόμη και στην ελάχιστη προϋπόθεση της απλής κατηγοριοποίησης π.χ. ομάδα σκακιού, εμφανίζονται διακρίσεις εύνοιας της ενδο-ομάδας και ταυτόχρονης μείωσης της εξω-ομάδας (Tajfel, Billig, Bundy & Flament, 1971, όπ. αναφ. στο Βοσνιάδου, ο.π.: 100).

Επιπλέον, το παράδειγμα της προηγούμενης παραγράφου έχει διττή μετάφραση. Από τη στιγμή που η εθνική ομάδα στην οποία ανήκει ένας μαθητής είναι κυρίαρχη στο συγκεκριμένο συγκείμενο που υφίσταται, τότε τα μέλη της αποκτούν υψηλότερη αυτοπεποίθηση και μεγαλύτερη ισχύ. Στην αντίθετη περίπτωση τα μέλη της εθνικά μειονοτικής ομάδας νιώθουν ασφάλεια μόνο μέσα στη δική τους ομάδα γιατί υφίστανται διογκωμένα, εξαιτίας όλων των προαναφερόμενων θεωριών, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που αφορούν στην ομάδα τους, με αποτέλεσμα να βιώνουν τον εκφοβισμό και την απόρριψη. Οι διακρίσεις αυτές βιώνονται εντονότερα γιατί αφορούν βασικά στοιχεία της προσωπικής ιστορίας του κάθε μαθητή. Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα, τα αρνητικά στερεότυπα είναι τόσο

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

ισχυρά που ακόμη και τα μέλη της στερεοτυποποιημένης ομάδας τείνουν να τα αποδεχτούν (Κοκκινάκη, ο.π.: 222).

Αντίθετα τα μέλη της κυρίαρχης εθνοπολιτισμικά ομάδας υπάρχει ο κίνδυνος να υποπέσουν στο *θεμελιώδες σφάλμα απόδοσης* (Ross, 1977, όπ. αναφ. στο Atkinson & Atkinson, et. al, ο.π.: 528). Σύμφωνα με αυτό, κυριαρχεί η τάση να υποτιμούν τις επιδράσεις που ασκούν οι περιστάσεις και η κατάσταση μέσα στην οποία λαμβάνει χώρα ένα γεγονός και να υποθέτουν ότι για τη συμπεριφορά των μελών της έξω-ομάδας ευθύνονται αποκλειστικά κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους.

Οι πολλαπλές ματαιώσεις που βιώνουν οι «ξένοι» μαθητές, μέσα σε αυτό το πλέγμα σχέσεων που περιγράφεται στις προηγούμενες παραγράφους, ενισχύουν την *υπόθεση ματαίωσης – επιθετικότητας* (Dollard et al., 1939 όπ. αναφ. στο Κοκκινάκη, ο.π.: 258-261). Στην περίπτωση λοιπόν των «ξένων» μαθητών οι προσωπικοί στόχοι που θέτουν εγείρουν ψυχική ενέργεια προκειμένου να πραγματοποιηθούν, όταν η κυρίαρχη εθνοπολιτισμικά ομάδα εμποδίσει την πραγματοποίηση τους, η ψυχική ενέργεια συμπιέζεται και πολλές φορές εκτονώνεται μέσω της επιθετικής συμπεριφοράς κατά αυτών που προκάλεσαν τη ματαίωση.

Με το ίδιο σκεπτικό, ματαίωση μπορεί να νιώθουν τα μέλη της κυρίαρχης εθνικά ομάδας γιατί θεωρούν ότι διαψεύδονται οι προσδοκίες που είχαν π.χ. για το εργασιακό τους μέλλον. Ιδιαίτερα αν οι εργασιακοί στόχοι είναι κοινοί τότε δημιουργούνται οι προϋποθέσεις να ισχύσει η *θεωρία της ρεαλιστικής σύγκρουσης* (Campbell, 1965, όπ. αναφ. στο Βοσνιάδου, ο.π.: 97). Στην περίπτωση αυτή, ο παράγοντας που προκαλεί τη ματαίωση είναι ισχυρός π.χ. κυβέρνηση ή σύνθετος π.χ. ανεργία. Τότε αυξάνεται η πιθανότητα να στρέψουν την επιθετικότητα τους κατά κάποιου «αποδιοπομπαίου τράγου» που θεωρείται εύκολος στόχος (Κοκκινάκη, ο.π.: 258).

Και στις δύο περιπτώσεις η επιθετικότητα θεωρείται μια συμπεριφορά, μεταξύ πολλών άλλων, η οποία είναι αποτέλεσμα κοινωνικής ενίσχυσης και όχι γενετικής προδιάθεσης (Bandura, 1977).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Κεφάλαιο 5

5. Μεθοδολογία

5.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να διερευνήσει και να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών σχετικά με το φαινόμενο της σχολικής βίας που έχει ως αποδέκτες μαθητές από οικογένειες μεταναστών, με στόχο την ανάδειξη των βαθύτερων αιτιών, της δυναμικής και των άλλων συνεπειών του φαινομένου, όπως τις αντιλαμβάνονται τα εμπλεκόμενα, στη σχολική διαδικασία, μέρη.

Οι ειδικότεροι στόχοι της έρευνας αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, επικεντρώνονται στην ερμηνεία από μέρους τους των γενεσιουργών αιτιών ενός σύνθετου κοινωνικού φαινομένου που αφορά στις στερεοτυπικές στάσεις της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες. Στη βάση αυτή, η αποτύπωση των υποκειμενικών θεωριών των εκπαιδευτικών για το εν λόγω φαινόμενο και η ανίχνευση για την εμφάνιση από τη μεριά τους τυχόν στερεοτυπικών σκέψεων που εναρμονίζονται με τις κυρίαρχες που ενυπάρχουν στο ελληνικό συγκείμενο, θα επιχειρηθεί να επιτευχθεί μέσα από τη διερεύνηση των αντιλήψεων τους σχετικά με το πώς προσεγγίζουν την πολιτισμική πολυμορφία της ελληνικής κοινωνίας και την ικανότητα τους να αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα των μαθητών

Η προσέγγιση των προαναφερθέντων ζητημάτων θα στηριχθεί στα ακόλουθα διερευνητικά ερωτήματα:

- πως εννοιολογούν τις βασικές για την αξιολόγηση της πολυπολιτισμικότητας έννοιες του πολιτισμού και των πολιτισμικών διαφορών;
- πως αξιολογούν τη θεσμική αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικότητας σε πολιτικό και εκπαιδευτικό επίπεδο;
- ποια η επαφή τους με την ετερογένεια και ποια χαρακτηριστικά προσδίδουν στη διαφορετικότητα των «ξένων» μαθητών;
- πως κατανοούν τους στόχους της παιδαγωγικής διαχείρισης της διαφορετικότητας αναφορικά με τη μαθησιακή-γνωστική εξέλιξη των «ξένων» μαθητών;
- ποιος ο ρόλος τους στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Έχοντας αυτά ως πληροφοριακά δεδομένα, τίθενται οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

- ο ρόλος που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη ενισχύει την υπόθεση της επαφής,
- η αδυναμία αναγνώρισης της διαφορετικότητας των «ξένων» μαθητών αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα ανίχνευσης διακρίσεων από μέρους τους.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο θα υπάρξει κλιμακωτή μετάβαση στους στόχους της παρούσας διπλωματικής εργασίας που αφορούν στους μαθητές. Κεντρικό αιτούμενο είναι η διασαφήνιση των δυναμικών αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών και διαφορετικών πόλων εξουσίας μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα. Οι διαδράσεις που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο και διαμορφώνουν το σχολικό περιβάλλον θα επιχειρηθεί να διερευνηθούν μέσα από τη συνθετική αναπαράσταση ενός εικονικού διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, Ελλήνων και Αλβανών. Η κατάθεση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών θα αποτελέσει τη βάση δεδομένων, ώστε να αντληθούν στοιχεία σχετικά με τις αντιλήψεις τους που αφορούν:

- στις υπο-ομάδες των μαθητών που δρουν μέσα στην τάξη, τους λόγους που οδηγούν στη συγκρότηση τους και τα χαρακτηριστικά που έχουν,
- στα φαινόμενα λεκτικής/σωματικής βίας που εκδηλώνονται, πως τα διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί και η διεύθυνση του σχολείου, πως τα βιώνουν οι μαθητές,
- στην είσοδο στη σχολική κοινότητα του κοινωνικού φαινομένου της ανεργίας εξαιτίας της οικονομικής κρίσης και την εμφάνιση ρατσιστικών συμπεριφορών,

Μέσα από τη συζήτηση για τις διαπολιτισμικές σχέσεις και τις ασυμμετρίες που προκύπτουν από αυτές στο σχολικό περιβάλλον, τίθενται οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

- η πολιτισμική επαφή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον ενισχύει την υπόθεση της επαφής,
- η ανισότιμη θέση των μαθητών ελληνικής και αλβανικής καταγωγής στη σχολική κοινότητα επηρεάζει τη διαμόρφωση μιας θετικής αυτο-εικόνας, που είναι απαραίτητη στην υγιή ανάπτυξη της ταυτότητας των μαθητών,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

- το αίσθημα της ματαίωσης που βιώνουν οι «ξένοι» μαθητές αναφορικά με τη δυνατότητα συγκρότησης μιας θετικής αυτο-εικόνας συνδέεται με τα φαινόμενα επιθετικότητας,
- ο κοινωνικός και θεσμικός αποκλεισμός των μαθητών αλβανικής καταγωγής από την πλευρά της πολιτείας ενισχύει το αίσθημα ανισότητας, την επιθετικότητα και επηρεάζει την επιλογή των σπουδών τους,
- η ανεργία και η εμφάνιση ρατσιστικών συμπεριφορών μέσα στη σχολική κοινότητα, ως επακόλουθο της οικονομικής κρίσης, επηρεάζουν και ανατροφοδοτούν την ένταση των παραπάνω φαινομένων.

Η λογική, οι σκέψεις και οι απόψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και των μαθητών (ελληνικής και αλβανικής καταγωγής) σχετικά με τη σχολική ρατσιστική βία χρειάζεται να μελετηθούν με προσοχή, γιατί αντανακλούν τις θέσεις, τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές ενός μεγάλου μέρους της ελληνικής κοινωνίας. Οι κρυφές διαστάσεις του φαινομένου που επιχειρείται να αποκαλυφθούν και να αναλυθούν, μπορούν να κατανοηθούν ως υλικό για τη δόμηση μιας θεωρίας. Από την άποψη αυτή οι μεταβλητές, τα συμπεράσματα και οι θεωρητικές προσεγγίσεις που εξάγονται από τα πληροφοριακά δεδομένα της παρούσας διπλωματικής εργασίας, μπορούν να συναθροιστούν με τα ήδη υπάρχοντα και να λειτουργήσουν προσθετικά προς την κατεύθυνση νέων μελετών και ερευνών.

5.2 Μέθοδος

Για την καλύτερη διερεύνηση του θέματος σύμφωνα με το χαρακτήρα και τις ιδιότητες των διαφόρων προσεγγίσεων στην έρευνα (Σαραφίδου, 2011), θεωρήθηκε καταλληλότερη η επιλογή της κονστρουκτιβιστικής τάσης των αξιολογικών ερευνών (Mertens, 2009), δηλαδή η ποιοτική προσέγγιση. Η ποιοτική μέθοδος μας δίνει μια πιο λεπτομερή εικόνα των «οικολογικών συνθηκών δράσης» (Lin & Erickson, 1986: 101), που αντιπροσωπεύουν τοπική γνώση, σκέψη και συμπεριφορά από τη σκοπιά των δρώντων. Στους σκοπούς μιας τέτοιας προσέγγισης δεν είναι μόνο να αναδειχθεί με ιδιαίτερη προσοχή πώς οι συμμετέχοντες κατανοούν τον κόσμο τους αλλά και να αναπαρασταθεί το πώς αυτές οι κατανοήσεις αποκτούν νόημα μέσα στο συγκείμενο αυτού του κόσμου.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Οι κυριότεροι λόγοι που συντρέχουν ώστε αυτή η επιλογή να θεωρείται καταλληλότερη είναι: η ίδια η δυναμική του σύνθετου και πολυεπίπεδου θέματος της σχολικής ρατσιστικής βίας, οι μεταβλητές που εμπεριέχει οι οποίες δεν μπορούν να προσδιοριστούν εύκολα, καθώς και η σαφής ανάγκη να παρουσιαστεί μια λεπτομερής θεώρηση του φαινομένου (Creswell, 1998: 17-18). Επιδιωκόμενο αποτέλεσμα είναι η όσο το δυνατό βαθύτερη και πολύπλευρη κάλυψη του θέματος.

Η πραγματοποίηση μιας ποιοτικής έρευνας για την κατανόηση των σκέψεων και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών, συμπεριλαμβανομένου και του πως αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τις δυσκολίες που έρχονται στην επιφάνεια μέσα από τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις της σχολικής διαδικασίας, αποτελεί ένα στόχο με αρκετές δυσκολίες σε πολλά επίπεδα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η παρούσα έρευνα είναι μια διερευνητική διαγνωστική μελέτη, με σκοπό να καταγραφούν και να αποκωδικοποιηθούν οι απόψεις των εμπλεκόμενων μερών.

Για τις διερευνητικές μελέτες, ο Kvale (1996) υποστηρίζει ότι η καλύτερη μέθοδος είναι η χρήση των συνεντεύξεων, οι οποίες επιτρέπουν την αμοιβαία επιρροή μεταξύ του ερευνητή και του ατόμου που δίνει συνέντευξη. Η συλλογή πληροφοριών μέσα από την άμεση λεκτική αλληλεπίδραση έχει αποδειχτεί αποτελεσματικό εργαλείο για την αξιολόγηση γνώσεων, την ανίχνευση ενδιαφερόντων και την αποκάλυψη στάσεων (Cohen & Manion, 1997: 374). Οι συνεντεύξεις προσφέρουν πληροφορίες υψηλότερης ποιότητας και με μικρότερο βαθμό στατιστικής μεροληψίας σε σχέση με άλλες μεθόδους (Howard & Sharp, 2001: 216), καθώς ευνοείται η διεξοδική συζήτηση του εξεταζόμενου θέματος ή άλλων μη προβλεπόμενων θεμάτων που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και αφετέρου δίνεται η δυνατότητα για άμεση διευκρίνιση των αντιλήψεων, εννοιών ή λέξεων που χρησιμοποιεί το άτομο που δίνει συνέντευξη.

Για να έχουμε το μέγιστο αποτέλεσμα στην αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και συνεντευξιαζόμενου επελέγη η μέθοδος των ημι-δομημένων συνεντεύξεων μέσω ανοιχτού τύπου ερωτήσεων. Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την καλλιέργεια εμπιστοσύνης μεταξύ των επικοινωνιακών μερών της συνέντευξης. Επιπλέον, αποτελούν ένα ευέλικτο μέσο έρευνας, αφού επιτρέπουν στον ερευνητή να μην ακολουθεί ένα αυστηρά κατευθυνόμενο πλαίσιο συζήτησης, καθώς η διατύπωση και η αλληλουχία των ερωτήσεων μπορεί να εξειδικεύεται ανάλογα με την ομάδα που ανήκει το άτομο που

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

δίνει συνέντευξη, ενώ παράλληλα δίνεται και η δυνατότητα υποβολής διευκρινιστικών ερωτήσεων-ευκαιριών για εμβάθυνση στο νόημα των απαντήσεων. Επιπρόσθετα, παρέχουν στους συνεντευξιαζόμενους την πρωτοβουλία να διατυπώνουν με το δικό τους τρόπο τις απαντήσεις τους, γεγονός που ευνοεί την ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό της συζήτησης, με αποτέλεσμα οι συνεντεύξεις να γίνονται πιο πλήρεις κατά την εξέλιξη της διαδικασίας. Βοηθούν κατ' αυτό τον τρόπο στην καλύτερη αξιολόγηση των αληθινών πεποιθήσεων του συνεντευξιαζομένου.

Ένα μειονέκτημα των ανοιχτών ερωτήσεων είναι ότι μπορεί να αποτελέσουν παράγοντα που υποσκάπτει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Η προσεκτική όμως γλωσσική επεξεργασία των ερωτήσεων (σαφές νόημα, οικείες λέξεις, αποφυγή καθοδηγητικών ερωτήσεων) αποτελεί σημαντικό ενισχυτικό παράγοντα της αξιοπιστίας (Cohen & Manion, ο.π.: 395-396).

Για τους εκπαιδευτικούς επελέγη η ατομική ημι-δομημένη συνέντευξη για δύο λόγους: πρωτίστως για να νιώσουν μεγαλύτερη ασφάλεια ότι οι απόψεις τους θα παραμείνουν ανώνυμες και δευτερευόντως γιατί μέσα στην τάξη είναι μόνοι τους και έχουν την αποκλειστική ευθύνη για το είδος της επικοινωνίας που θα επιλέξουν κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας.

Στους μαθητές η διαδικασία είναι πιο σύνθετη. Στην αρχή χωρίστηκαν σε δύο ομάδες με βάση την εθνικότητα και παραχώρησαν ομαδική ημι-δομημένη συνέντευξη. Το πλεονέκτημα στην περίπτωση αυτή είναι ότι δημιουργήθηκαν οι διαδράσεις των υποομάδων που λειτουργούν μέσα στην τάξη, με αποτέλεσμα οι απαντήσεις τους να κλιμακώνονται επαγωγικά μέσω των θετικών αλληλεπιδράσεων που απορρέουν από το αίσθημα του ανήκειν. Ως μειονέκτημα στη συγκεκριμένη περίπτωση λειτουργεί η υπερεκπροσώπηση ή η υποεκπροσώπηση ορισμένων μελών της ομάδας έναντι άλλων. Από την άλλη πλευρά όμως είναι και αυτή μια πραγματικότητα που λαμβάνει χώρα στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης.

Στη συνέχεια και εφόσον απελευθερώθηκαν από το άγχος που γεννά μία συνέντευξη, έδωσαν ατομικές συνεντεύξεις, ώστε να μπορούν να μιλήσουν πιο ελεύθερα για τις προσωπικές τους πεποιθήσεις. Από το σύνολο των μαθητών μόνο μία μαθήτρια ελληνικής καταγωγής αρνήθηκε να παραχωρήσει ατομική συνέντευξη, με την αιτιολογία ότι είχε δουλειά.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Για την καλύτερη συγκέντρωση, επεξεργασία και έλεγχο των πληροφοριακών δεδομένων προκρίθηκε η χρήση μαγνητοφώνου. Η μαγνητοφώνηση παρέχει το πλεονέκτημα της πληρότητας και της ακρίβειας στην εγγραφή των όσων καταθέτουν οι συνεντευξιαζόμενοι. Οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν και συμφώνησαν με τη διαδικασία και τη δημοσίευση κάποιων στοιχείων από τις συνεντεύξεις, ενώ παράλληλα δόθηκαν σαφείς διαβεβαιώσεις για τη διατήρηση της ανωνυμίας των δημογραφικών τους στοιχείων. Επιπλέον, δόθηκαν οι απαραίτητες εγγυήσεις ότι κανένα στοιχείο των συνεντεύξεων δεν θα χρησιμοποιηθεί για να τους φέρει σε δύσκολη θέση ή να τους προξενήσει προβλήματα. Για την τήρηση των συμφωνηθέντων, μετά τη διαδικασία απομαγνητοφώνησης, τα κείμενα δόθηκαν στους συνεντευξιαζόμενους για λεπτομερή έλεγχο και έδωσαν τη συγκατάθεση τους για τη δημοσίευση των στοιχείων που τους παρουσιάστηκαν. Η καταγραφή όλων των συνεντεύξεων έγινε σε ηλεκτρονικό μέσο (χρήση μαγνητοφώνου από κινητό τηλέφωνο). Τα πληροφοριακά δεδομένα, τα οποία βρίσκονται σε ηλεκτρονική μορφή, είναι διαθέσιμα σε οποιοδήποτε έλεγχο αναφορικά με την εγκυρότητα τους.

Τέλος, σχετικά με τη διαδικασία συνέντευξης, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να δουν τις ερωτήσεις στις οποίες θα απαντούσαν πριν από την έναρξη της. Με τον τρόπο αυτό τους δόθηκε η δυνατότητα να μελετήσουν και να κατανοήσουν εις βάθος τις ερωτήσεις, ενώ κατά τη διάρκεια της συνέντευξης είχαν όσο χρόνο ήθελαν ώστε να αναπτύξουν ελεύθερα τις απόψεις τους.

5.3 Επιλογή δείγματος και ανάλυση περιεχομένου

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οχτώ (8) εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λάρισας. Έγινε επομένως διαστρωμάτωση του εκπαιδευτικού πληθυσμού, ώστε να εκπροσωπηθούν στο δείγμα οι διάφορες εμπλεκόμενες εκπαιδευτικές ομάδες (δάσκαλοι, καθηγητές γυμνασίου, καθηγητές γενικού λυκείου, καθηγητές επαγγελματικού λυκείου). Η επιλογή των δημοτικών, γυμνασίων, γενικών λυκείων και επαγγελματικών λυκείων (ΕΠΑΛ) έγινε με τυχαίο τρόπο. Η σκοπιμότητα στην επιλογή του δείγματος αφορούσε ένα μόνο σημείο· τη διδασκαλία μέσα στην τάξη. Δηλαδή αποκλείστηκαν από το δείγμα οι διευθυντές σχολικών μονάδων. Ακολούθησε τηλεφωνική επικοινωνία με εκπαιδευτικούς των ανωτέρω σχολείων,

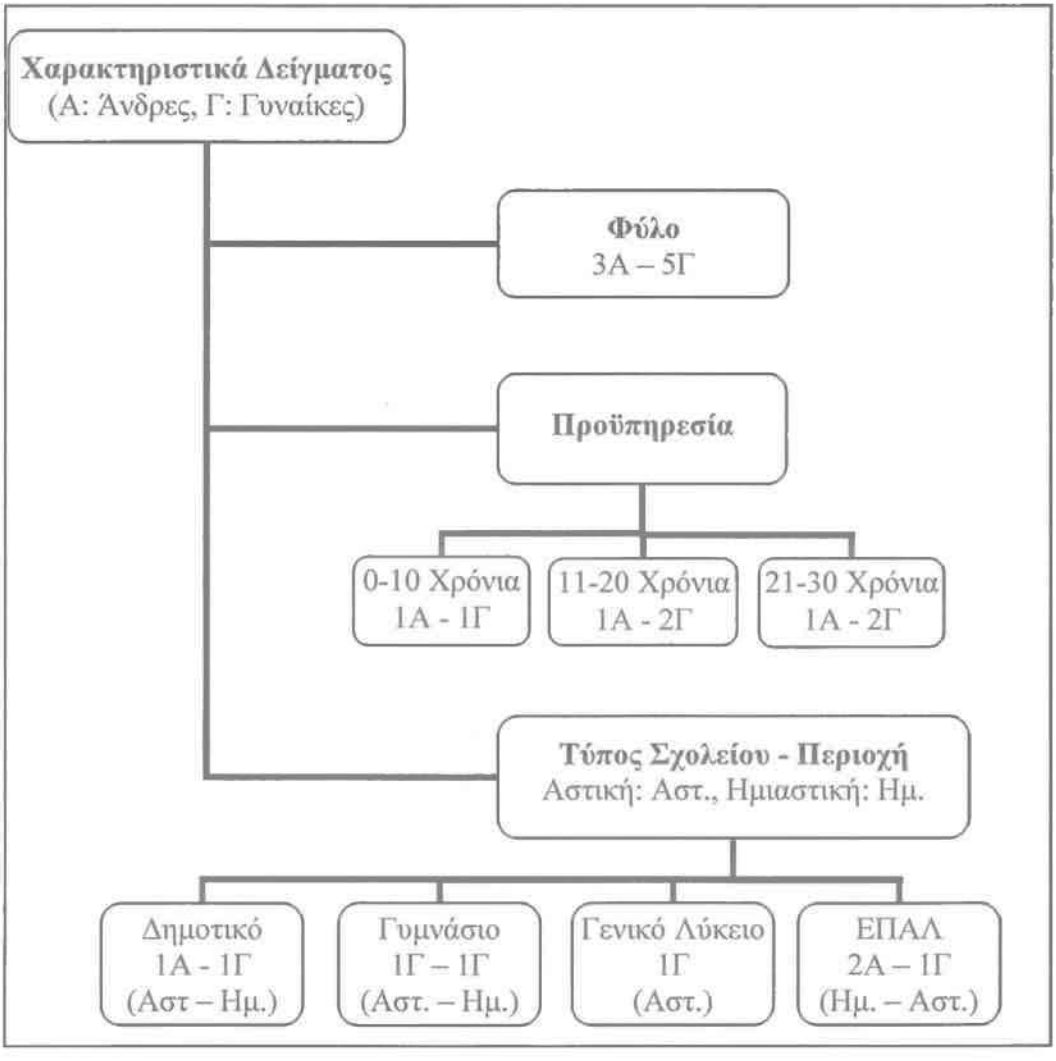
Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

κατά την οποία ενημερώθηκαν πλήρως για το σκοπό και τους στόχους της έρευνας και οι πρώτοι εννέα που συμφώνησαν αποτελούν και το δείγμα των εκπαιδευτικών της παρούσας διπλωματικής.

Τα χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών, καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα ως προς το φύλο, τη διδακτική εμπειρία, την ηλικία, τον τύπο σχολείου που διδάσκουν και την περιοχή (αστική ή ημιαστική).

Σχήμα 1.

Χαρακτηριστικά δείγματος εκπαιδευτικών



Αναφορικά με τους μαθητές επελέγη ένα σκόπιμο δείγμα δέκα (10) μαθητών από το 1ο ΕΠΑΛ Τυρνάβου. Πέντε (5) αλβανικής καταγωγής, από τους οποίους οι τρεις είναι αγόρια και οι δύο κορίτσια και πέντε (5) ελληνικής καταγωγής με αντιστοιχία στο φύλο· δύο αγόρια και τρία κορίτσια. Το πλεονέκτημα που παρέχει η επιλογή αυτής της ηλικιακής ομάδας είναι ότι τα πληροφοριακά δεδομένα εμπεριέχουν μια

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

συνολική αποτίμηση της σχολικής τους ζωής, δηλαδή το «απόσταγμα» των εμπειριών και βιωμάτων τους ως μαθητών. Ένα δεύτερο πλεονέκτημα εντοπίζεται στον τύπο σχολείου (ΕΠΑΑ) και έχει σχέση με την κατηγορία των μαθητών που το επιλέγουν. Αν μπορούσαμε να δούμε τη σχολική πορεία αυτών των μαθητών θα παρατηρούσαμε ότι είναι αυτοί οι οποίοι δεν αντέχουν για διάφορους λόγους το ανταγωνιστικό περιβάλλον του σχολείου και επιλέγουν την αποστασιοποίηση, ενώ εξαιτίας αυτής της επιλογής γίνονται πολλές φορές δέκτες υποτιμητικών σχολίων της εκπαιδευτικής κοινότητας, του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος, ακόμη και της ίδιας της οικογένειας. Η απουσία του μαθησιακού στόχου, η βιωματική σχέση με την απόρριψη και η οπτική του παρατηρητή ή του ενεργού συμμέτοχου στις επικοινωνιακές διαδράσεις που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη και δεν έχουν σχέση με τη μάθηση, τους εφοδιάζει κατά μία έννοια με γνώσεις και εμπειρίες που βρίσκονται στο στενό ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Τέλος, η σκόπιμη επιλογή των μαθητών έγινε και για έναν επιπλέον λόγο· τη δημιουργία κατά τη διάρκεια της ομαδικής συνέντευξης, κλίματος οικειότητας υποομάδας με χαρακτηριστικά εσω-ομάδας και εξω-ομάδας, όπως αναφέρεται και στην προηγούμενη ενότητα.

Στους περιορισμούς της έρευνας κατατάσσεται η απουσία από το δείγμα εκπαιδευτικών και μαθητών από ένα μεγάλο αστικό κέντρο π.χ. Αθήνα, όπου το έντονα αστικό περιβάλλον επιτείνει τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης και οδηγεί σε μεγαλύτερες εντάσεις αναφορικά με την αποδοχή ή μη της εθνικής, θρησκευτικής και γλωσσικής ετερότητας. Από την άλλη πλευρά βέβαια, το κεντρικό αιτούμενο στην παρούσα διπλωματική δεν είναι ο αριθμός εμφάνισης των φαινομένων ρατσιστικής σχολικής βίας, αλλά η εντόπιση των ποιοτικών τους χαρακτηριστικών.

Συνολικά πραγματοποιήθηκαν δεκαοχτώ συνεντεύξεις[10], οι οποίες διαχωρίζονται και συμβολίζονται ανά ερευνητική ομάδα. Αναλυτικότερα, στους εκπαιδευτικούς επιλέγονται στο συμβολισμό τα χαρακτηριστικά με την εξής σειρά: Τύπος σχολείου, Περιοχή, Φύλλο. Δηλαδή: **ΔΑΑ**= Δημοτικό σχολείο σε Αστική περιοχή που διδάσκει Άνδρας, **ΔΗΓ**= Δημοτικό σχολείο σε Ημιαστική περιοχή που διδάσκει Γυναίκα, **ΓΑΓ**= Γυμνάσιο σε Αστική περιοχή που διδάσκει Γυναίκα, **ΓΗΓ**= Γυμνάσιο σε Ημιαστική περιοχή που διδάσκει Γυναίκα, **ΛΑΓ**= Γενικό Λύκειο σε Αστική περιοχή

[10] Τα κείμενα των συνεντεύξεων φτάνουν συνολικά τις 166 σελίδες.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

που διδάσκει Γυναίκα, **ΛΗΑ**= Γενικό Λύκειο σε Ημιαστική περιοχή που διδάσκει Άνδρας, **ΕΑΓ**= Επαγγελματικό Λύκειο σε Αστική περιοχή που διδάσκει Γυναίκα, **ΕΗΑ1** και **ΕΗΑ2**= Επαγγελματικό Λύκειο σε Ημιαστική περιοχή που διδάσκουν Άνδρες.

Αντίστοιχα στους μαθητές επιλέγονται στο συμβολισμό τα χαρακτηριστικά του έθνους και του φύλλου. Δηλαδή τα αγόρια με αλβανική καταγωγή συμβολίζονται με: **ΑΑ1, ΑΑ2** και **ΑΑ3** και τα κορίτσια με **ΑΚ1** και **ΑΚ2**. Ομοίως οι μαθητές με ελληνική καταγωγή συμβολίζονται με: **ΕΑ1** και **ΕΑ2** τα αγόρια και **ΕΚ1, ΕΚ2** και **ΕΚ3** τα κορίτσια. Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να διευκρινιστεί ότι οι απόψεις και τα σχόλια των μαθητών, παρουσιάζονται ενιαία, χωρίς να γίνεται η διάκριση μεταξύ ατομικής και ομαδικής συνέντευξης.

Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους. Στην προκείμενη περίπτωση, η προσέγγιση που ακολουθείται εντάσσεται στην κατανόηση της σημασίας του κειμένου των συνεντεύξεων, που αντιστοιχεί στην τρίτη από τις τέσσερις βασικές ομάδες ποιοτικής έρευνας που διακρίνει η Tesch (1990, όπ. αναφ. στο Ευαγγέλου ο.π.: 294). Με την ανάλυση περιεχομένου επιχειρείται η χαρτογράφηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών αναφορικά με το θέμα της ετερότητας και εν συνεχεία η κριτική ανάλυση των απόψεων τους ως προς τα αίτια που θεωρούν ότι ευθύνονται για την εμφάνιση φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού και τέλος η αντίδραση τους σε φαινόμενα ρατσιστικής βίας.

Για την ποιοτική ανάλυση των πληροφοριακών δεδομένων πρέπει να ληφθούν υπόψη ορισμένοι παράμετροι που αφορούν στο ρόλο του περιβάλλοντος που έλαβαν χώρα οι συνεντεύξεις, στην οικειότητα που αναπτύχθηκε ανάμεσα στα δύο μέρη και στην αμεσότητα των απαντήσεων. Πιο συγκεκριμένα, η χρονική διάρκεια των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών κυμαίνεται μεταξύ 25 και 35 λεπτών και οι περισσότερες έχουν ληφθεί στα σπίτια τους, εκτός από μία που έγινε σε εξωτερικό χώρο. Οι συνεντεύξεις επομένως πραγματοποιήθηκαν στο οικείο και φυσικό πλαίσιο των συνεντευξιαζόμενων, γεγονός που λειτουργεί προσθετικά στη διεξαγωγή αποτελεσματικών συνεντεύξεων (Burgess, 1988· Smith, 1995).

Στις δύο πρώτες συνεντεύξεις για τη διατύπωση των ερωτήσεων και των απαντήσεων επελέγη ο πληθυντικός ευγενείας. Αυτό όμως έδινε περισσότερο επίσημο τόνο στη συνέντευξη, γεγονός που οδηγούσε τους συνεντευξιαζόμενους να

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

ακολουθήσουν αντανακλαστικά μια τυπική στάση που περιόριζε τις απαντήσεις τους στα στενά πλαίσια των ερωτήσεων. Αντίθετα, όταν στις επόμενες συνεντεύξεις επελέγη ο ενικός, οι συνεντευξιαζόμενοι, ένιωσαν πιο οικεία με αποτέλεσμα αυτές να πάρουν τη μορφή οργανωμένων συζητήσεων, όπου οι απόψεις τους ήταν περισσότερο αυθόρμητες και η αναφορά σε παραδείγματα από τη σχολική τους ζωή μεγαλύτερη. Στο πεδίο αυτό εντοπίζεται και μία βασική παράμετρος που πρέπει να ληφθεί υπόψη στην ανάλυση των πληροφοριακών δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα μετά το τέλος κάθε συνέντευξης, στα πλαίσια του ενδιαφέροντος του θέματος, λάμβανε χώρα μία συζήτηση πέντε-δέκα λεπτών, χωρίς τη χρήση μαγνητοφώνου. Σε αυτή οι εκπαιδευτικοί ήταν τελείως απελευθερωμένοι και εξέφραζαν με μεγαλύτερη αμεσότητα τα πιστεύω και τις πεποιθήσεις τους. Η διαφορά αυτή ήταν περισσότερο ευδιάκριτη σε όσους μέσα από τις απαντήσεις τους εξέφραζαν μια εθνοκεντρική άποψη του ελληνικού πολιτισμικού και κοινωνικού γίγνεσθαι.

Με την ίδια λογική οι συνεντεύξεις των μαθητών έλαβαν χώρα απογευματινές ώρες στο προαύλιο του σχολείου (στο κιόσκι που κάθονταν στα διαλείμματα). Η χρονική διάρκεια των ατομικών συνεντεύξεων κυμαίνεται μεταξύ 3 και 5 λεπτών. Εκτός από ένα αλλοδαπό μαθητή, ο οποίος μέσα από τη συζήτηση εκδήλωσε μεγάλη ευαισθησία για το θέμα, αναφέροντας πολλά παραδείγματα από τη σχολική του ζωή και προκαλώντας ανατροφοδότηση των ερωτήσεων, με αποτέλεσμα η συνέντευξη να διαρκέσει 15 λεπτά. Αναφορικά με τις ομαδικές συνεντεύξεις των αλλοδαπών και των Ελλήνων μαθητών, αυτές διήρκησαν 47 και 28 λεπτά αντίστοιχα. Σε αυτές παρατηρήθηκε η ανάγκη των αλλοδαπών να μιλήσουν σε αντίθεση με τους Έλληνες, που ένιωθαν άβολα να συζητήσουν ένα τέτοιο θέμα. Στην ένταση και το πάθος των αλλοδαπών μαθητών κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, αντιπαρατίθεται η αμηχανία και η απροθυμία των Ελλήνων συμμαθητών τους. Το γεγονός αυτό δικαιολογεί και τη χρονική διαφορά ανάμεσα στις δύο συνεντεύξεις.

Ο βαθμός της ανταπόκρισης των αλλοδαπών και των Ελλήνων μαθητών ίσως επηρεάστηκε άδηλα, με διαφορετικό τρόπο για την κάθε ομάδα, και από το πρόσωπο του ερευνητή. Η διπλή ιδιότητα του καθηγητή του σχολείου τους – ερευνητή στην προκείμενη περίπτωση, μπορεί να επιφέρει κάποιες τροποποιήσεις στη συμπεριφορά τους. Πιο συγκεκριμένα, με θετικό πρόσημο καταγράφεται η μεγαλύτερη οικειότητα και το αίσθημα ασφάλειας που νιώθουν οι μαθητές έναντι του καθηγητή τους. Το

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

γεγονός αυτό μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά και να βοηθήσει τους μαθητές να εκφραστούν πιο άνετα, καταθέτοντας με περισσότερο θάρρος τις σκέψεις τους.

Αντίθετα, οι γνωστές απόψεις και δράσεις του καθηγητή τους που έχουν ως βάση την ανοχή στη διαφορετικότητα, μπορεί να οδηγήσουν την κάθε ομάδα σε διαφορετικό βαθμό ανταπόκρισης. Δηλαδή, οι αλλοδαποί μαθητές από τη μία πλευρά νιώθουν ότι μπορούν να μιλήσουν σε κάποιον που τους καταλαβαίνει με αποτέλεσμα να ανοίγονται περισσότερο και να έχουν πάθος και ένταση στην κατάθεση των επιχειρημάτων τους. Ενώ αντίθετα, οι Έλληνες μαθητές αισθάνονται ότι οι απόψεις τους ίσως έρθουν σε αντίθεση με τα πιστεύω του καθηγητή τους, οπότε αντανακλαστικά και ίσως υποσυνείδητα, επιδιώκοντας την αναγνώριση του σημαντικού άλλου, μειώνουν την ένταση των επιχειρημάτων τους και τα υπερασπίζονται με κάποια αμηχανία και μονολεκτικά. Επομένως, η εμπλοκή του καθηγητή ως ενεργού υποκειμένου στην έρευνα, συνιστά μία παράμετρο που πρέπει να ληφθεί υπόψη στην ανάλυση των πληροφοριακών δεδομένων.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Κεφάλαιο 6

6. Αποτελέσματα

Η μελέτη, η διερεύνηση και η κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών είναι πρωταρχικής σημασίας, γιατί οι ίδιοι αποτελούν ένα βασικό παράγοντα στην πορεία κοινωνικοποίησης και συγκρότησης της ατομικής ταυτότητας των μαθητών. Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρηθεί να διερευνηθεί ο βαθμός που η προγενέστερη εμπειρία των εκπαιδευτικών με την ετερότητα σε συνδυασμό με τα σχήματα σκέψης που συγκρότησαν ως κοινωνικά υποκείμενα στο ελληνικό συγκείμενο για αυτή, συντελούν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων τους σχετικά με το ζήτημα της πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Επίσης θα επιχειρηθεί να αναδειχθεί αν οι δυσκολίες που αντιλαμβάνονται στη διαδικασία εκπαίδευσης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών αποτελούν μια αντανάκλαση των προσωπικών τους τοποθετήσεων, των αντιλήψεων, της εμπειρίας και των δεξιοτήτων τους.

6.1 Τρόποι προσέγγισης της πολιτισμικής πολυμορφίας

Σε αυτή την ενότητα θα επιχειρήσουμε να ομαδοποιήσουμε τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εννοιολογήσεις βασικών εννοιών όπως αυτών του «έθνους», της «πατρίδας», του «πολιτισμού», της «πολυπολιτισμικότητας» και της «διαφορετικότητας», ώστε να δούμε τις αιτιολογήσεις τους ως προς την πολυπολιτισμικότητα. Σε αυτό το επίπεδο της ανάλυσης θα προσπαθήσουμε να θεωρητικοποιήσουμε τα πληροφοριακά δεδομένα που εξάγονται από τις παραπάνω εννοιολογήσεις, κατατάσσοντας τα με βάση τον τρόπο που προσεγγίζουν οι εκπαιδευτικοί την πολιτισμική πολυμορφία, σε τέσσερις κατηγορίες: 1) την προσέγγιση της αφομοίωσης, 2) την προσέγγιση της ένταξης, 3) την πολυπολιτισμική προσέγγιση και 4) τη διαπολιτισμική προσέγγιση.

Ο ΔΑΑ και η ΓΑΓ υιοθετούν την αφομοιωτική προσέγγιση καθώς αποδέχονται τη συμμετοχή στην καθημερινή ζωή ατόμων διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης αλλά αγνοούν και δε λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες, τη διαφορετικότητα και την ταυτότητα των ατόμων αυτών. Μέσα από τις συνεντεύξεις τους υπερτονίζεται η μοναδικότητα της Ελλάδας στην παγκόσμια κοινότητα: *«κάτι ξεχωριστό στην παγκόσμια κοινότητα»* με την ιστορία και τον πολιτισμό της, να είναι

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

στοιχεία που θαυμάζουν οι ξένοι (ΔΔΑ). Η άποψη αυτή εμπεριέχει ένα στοιχείο υπεροχής και ίσως ανωτερότητας του πολιτισμού της Ελλάδας έναντι των «ξένων». Δεν υπάρχει διάκριση μεταξύ των εννοιών «έθνος», «πατρίδα» και «πολιτισμός», καθώς αποτελούν συστατικά στοιχεία του Έλληνα ενιαία και αδιαίρετα: *«είναι 3 στοιχεία βασικά για τον καθένα από μας»* (ΔΑΑ), *«ένα πιστεύω είναι όλο αυτό»* (ΓΑΓ).

Η πολυπολιτισμική σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας είναι μια αναγκαιότητα για την οποία δεν υπάρχει θετικό ή αρνητικό πρόσημο. Έχει σίγουρα όμως περιορισμούς, καθώς *«η θρησκεία είναι μία. Πιστεύουμε στην ορθόδοξη. Δε νομίζω ότι μέσα στην ελληνική κοινωνία θα μπορεί να στηριχθεί η θρησκεία των μουσουλμάνων είτε οποιαδήποτε άλλη παγκόσμια θρησκεία»* (ΔΑΑ). Μπορεί όμως να είναι και μία κατάσταση που ενέχει κινδύνους καθώς πρέπει να υπάρχει ένα σημείο, *«ένα μέτρο»* ώστε οι ξένοι: *«να μην μας επηρεάζουν και να μην αλλοιώνεται η θρησκεία, η κουλτούρα και η ταυτότητά μας (...) να μην τους αφήσουμε να μας "ανατρέψουν" τις συνήθειές μας, τα ήθη, τα έθιμα. Όσο μπορεί να γίνει βέβαια αυτό γιατί δεν είναι και εύκολο»* (ΓΑΓ).

Οι ιδιαιτερότητες των μεταναστών μαθητών τους δε λαμβάνονται καθόλου υπόψη: *«Οι μετανάστες ενσωματώνονται μέσα στην ελληνική κοινωνία. Εγώ δε βλέπω αυτή τη στιγμή να παίρνει στοιχεία από αυτούς τους λαούς, αντιθέτως θεωρώ ότι δίνουμε στοιχεία στους λαούς αυτούς»* (ΔΑΑ). *«Να τους αφομοιώσουμε και να τους εντάξουμε εμείς μέσα στη δική μας ελληνική κοινωνία»* (ΓΑΓ). Με αποτέλεσμα η διαφορετικότητα των μεταναστών να περιορίζεται μόνο στο όνομα που φαίνεται στην κατάσταση, καθώς ο ΔΑΑ δεν βλέπει *«διαφορετικές συνήθειες»*. Μόνη διαφορά ίσως είναι η πιθανή μικρή προφορά κατά τη χρήση της γλώσσας.

Την πολιτισμική πολυμορφία η ΕΑΓ και ο ΕΗΑ2 την προσεγγίζουν με την οπτική της ένταξης. Αναγνωρίζουν τις εθνοπολιτισμικές διαφορές των ατόμων, θεωρούν ότι πρέπει να τους παρέχονται ίσες ευκαιρίες, με την προϋπόθεση βέβαια ότι και οι «ξένοι» θα αποδέχονται τις αξίες της χώρας υποδοχής, με στόχο την ομοιογένεια και την αφομοίωση. Και οι δύο κατατάσσουν την Ελλάδα ως: *«μέρος της παγκόσμιας κοινότητας που έχει τις ιδιαιτερότητες της, όπως αυτές κυρίως εκφράζονται από τον πολιτισμό της»* (ΕΑΓ), *«αναμφίβολα είναι μέρος της παγκόσμιας κοινότητας, καθώς αποτελεί μέρος του παζλ»* (ΕΗΑ2).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Η ΕΑΓ είναι *«περήφανη που»* είναι *«Ελληνίδα στο έθνος»*, το οποίο είναι *«γενικό, κάτι πιο ευρύ»* και ο ΕΗΑ2 συμπληρώνει: *«είναι μια ομάδα ανθρώπων που έχουν κοινή εθνική καταγωγή». «Η πατρίδα είναι εκεί που μένουμε»* (ΕΑΓ), *«ο γεωγραφικός χώρος που εδρεύει αυτό το έθνος»* (ΕΗΑ2). Τέλος ο πολιτισμός προέρχεται *«από τα βάθη των αιώνων»* (ΕΑΓ) και είναι *«τα ήθη και τα έθιμα ενός λαού, το πώς συμπεριφέρεται στην καθημερινότητα του, η κουλτούρα του»*, τα οποία αποτελούν τα συνεκτικά χαρακτηριστικά του έθνους (ΕΗΑ2). Οι απόψεις αυτές συμφωνούν με τις αντίστοιχες των ΔΑΑ και ΓΑΓ στο επίπεδο που υποδηλώνουν την αυτονόητη σύνδεση ανάμεσα στο αίμα, το πνεύμα και τη γη, ανάμεσα δηλαδή στη βιολογική και πολιτισμική συνέχεια ενός πληθυσμού με βάση τα γεωγραφικά του όρια. Είναι αυτονόητο λοιπόν η γη στην οποία κατοικεί μία ομάδα ανθρώπων να είναι η γη που κατείχαν οι βιολογικοί, άρα και πνευματικοί τους πρόγονοι (Γκότοβος, ο.π.: 101-102)

Ο ΕΗΑ2 έχει μια στατική θεώρηση της έννοιας του πολιτισμού, καθώς θεωρεί ότι η πολυπολιτισμική σύνθεση της κοινωνίας, δεν είναι *«απαραίτητα θετική ή αρνητική, έχει τα υπέρ και τα κατά της»*, βασική προϋπόθεση είναι πως ότι *«ισχύει για τον Έλληνα θα πρέπει να ισχύει και για τον μη Έλληνα. Θα πρέπει δηλαδή και εμείς να σεβόμαστε την κουλτούρα των άλλων, αλλά θα πρέπει σίγουρα και οι άλλοι, οι αλλοδαποί, σε κάθε χώρα, τονίζω σε κάθε χώρα, θα πρέπει να σέβονται τη χώρα στην οποία έχουν έρθει και τα έθιμά της, κάποιες συνήθειες. Δεν γίνεται να αλλάξουν. Αυτά είναι άλλωστε και τα στοιχεία που μας διαχωρίζουν ως έθνος και ως λαό, από τους υπόλοιπους από τον κάθε λαό και συμβάλλει στο να υπάρχει μία ταυτότητα»*. Με την άποψη αυτή περιορίζει την έννοια της ταυτότητας των ατόμων στα όρια της εθνικότητας τους και ταυτόχρονα θεωρεί την επαφή μεταξύ των πολιτισμών ως κάτι στατικό που στερείται αλληλεπιδράσεων και εξελικτικής προοπτικής καθώς εστιάζει στα στοιχεία που μας διαχωρίζουν και όχι σε αυτά που μας ενώνουν.

Σε λίγο διαφορετικό επίπεδο, με το ίδιο πρόσημο όμως, κινείται η τοποθέτηση της ΕΑΓ η οποία αναφέρει πως η πολυπολιτισμική σύνθεση της κοινωνίας δεν είναι κάτι *«κακό, ίσα – ίσα που νομίζω ότι με την συνεργασία και τη συμμετοχή πολλών ανθρώπων, βελτιώνεις κάποια πράγματα, κακώς κείμενα ή αλλιώς ενισχύεις κάποια άλλα που τα αποδέχεσαι ως θετικά»*. Βέβαια, *«όταν βλέπεις κάτι καινούριο και κάτι που σε προκαλεί, η αλήθεια είναι ότι θες να το ψάξεις λίγο πιο πολύ»*. Επομένως ο πληθυσμός-στόχος περιορίζεται στους μετανάστες, οι οποίοι πρέπει να αλλάξουν και

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

να αποδεχτούν τη νέα πραγματικότητα. Τελικός στόχος είναι η ένταξη και η ενσωμάτωση τους, άμα το πετύχουμε αυτό *«τότε γίνονται όχι Έλληνες, μπορεί να πω και καλύτεροι από ελληνόπουλα»*.

Η έννοια της διαφορετικότητας οριοθετείται από τον ΕΗΑ2 στα στενά πλαίσια των στερεοτύπων περί εξωστρεφών νοτιοευρωπαίων και μαζεμένων και επιφυλακτικών βορειοευρωπαίων. Από την άλλη μιλάει για πολιτισμικές συγκλίσεις των λαών που κατοικούν στις όμορες γεωγραφικές περιοχές, καθώς *«δύσκολα θα ξεχωρίσεις έναν Έλληνα από έναν Ιταλό»*. Αντίθετα η ΕΑΓ αποφεύγει τα στερεότυπα και μιλάει για *«πολιτισμική διαφορετικότητα»*, που αφορά κυρίως στα *«διαφορετικά ήθη, έθιμα, κουλτούρα, αξίες»*.

Μέσα από τις τοποθετήσεις τους η ΔΗΓ και η ΛΑΓ υιοθετούν την πολυπολιτισμική προσέγγιση. Αναγνωρίζουν την πολυπολιτισμικότητα, ενθαρρύνουν τη διατήρηση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και υποστηρίζουν την υλοποίηση προγραμμάτων για την αντιμετώπιση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων, του ρατσισμού και της ξενοφοβίας. Μέσα από τις συνεντεύξεις τους ανάγεται ότι: *«Η Ελλάδα είναι ένα αξιότιμο και ισότιμο μέλος της παγκόσμιας κοινότητας που απλώς έδωσε μια ξεχωριστή ώθηση στην πραγματικότητα του κόσμου»* (ΔΗΓ), καθώς *«αποτελούσε και συνεχίζει να αποτελεί σταυροδρόμι πολιτισμών»* (ΛΑΓ).

Το χαρακτηριστικό αυτό είναι το κυρίαρχο και στον τρόπο που προσεγγίζει η ΛΑΓ τις έννοιες του έθνους, της πατρίδας και του πολιτισμού, καθώς *«θα μπορούσαν να σημαίνουν κάτι διαφορετικό αν ήμασταν σε μία χώρα η οποία ήταν απομονωμένη»*. Από τη στιγμή λοιπόν που η Ελλάδα δεν υπήρξε ποτέ απομονωμένη *«το έθνος, με την έννοια του ότι υπάρχουν άνθρωποι που έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά παίζει ένα ρόλο, από τη στιγμή όμως που οι Έλληνες είναι διάσπαρτοι σε όλη την παγκόσμια κοινότητα, δεν μπορούμε να την περιορίσουμε (...). Γιατί υπάρχουν σπέρματα του έθνους μας στην παγκόσμια κοινότητα»*. Η ΛΑΓ ενστερνίζεται την αντίληψη της βιολογικής και πνευματικής συνέχειας του έθνους που έχει ένα γεωγραφικό προσδιορισμό. Εξαιτίας του τελευταίου όμως η ιστορική παράδοση εμπλουτίστηκε στην πορεία του χρόνου με τα βιώματα της διαφορετικότητας και της σύνθεσης, γεγονός που διεύρυνε τους ορίζοντες των Ελλήνων και έσπασε τους γεωγραφικούς περιορισμούς. Από την άλλη όμως με την προσέγγιση αυτή αποδίδει και μια μοναδικότητα στο ελληνικό έθνος. Στα *«κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα»* που

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

προσδίδουν *«συνοχή»* στο έθνος εστιάζει και η ΔΗΓ, με τη διαφορά ότι στην έννοια της πατρίδας κινείται στις λεπτές αποχρώσεις μιας πιο οικουμενικής προοπτικής χωρίς υποσημειώσεις, καθώς διαχρονικά δεν την περιορίζει στο στενό γεωγραφικό προσδιορισμό ότι *«ανήκεις σε ένα τόπο»*.

Η τοποθέτηση της ΛΑΓ για την πολυπολιτισμική σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας εντάσσεται στην ερμηνεία της ιστορικής παράδοσης που αναλύσαμε στην προηγούμενη παράγραφο. Τη θεωρεί δηλαδή ως ένα σημαντικό γεγονός γιατί *«μπορούμε να αποκτήσουμε πάρα πολλά στοιχεία από τις διαφορετικές εθνότητες που μπορεί να υπάρχουν στη χώρα μας και αυτό να το αξιοποιήσουμε σαν κοινωνία»*. Στην πρόταση της αυτή παρατηρούμε μια διαπολιτισμική προσέγγιση που όμως έρχεται σε αντίφαση με την αναφορά της ότι η ελληνική πολιτεία θα πρέπει να βοηθήσει τους μετανάστες *«στο να μάθουν την ελληνική παιδεία. Να τη μάθουν σωστά την ελληνική παιδεία. Αυτό θα τους κάνει να ενσωματωθούν μέσα στο ελληνικό γίγνεσθαι και να μπορέσουν και εκείνοι να εξελιχθούν»*.

Η ΔΗΓ με τη σειρά της προσεγγίζει διαπολιτισμικά τα όρια της συμμετοχής στο κοινωνικό γίγνεσθαι χωρίς να τα προσδιορίζει εθνικά, με την έννοια μιας κυρίαρχης εθνότητας που έχει να κερδίσει από τις άλλες: *«όλοι οι άνθρωποι έχουν να προσφέρουν εξίσου σε μια κοινωνία»*. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια πιο σημαντική πρόκληση θεωρεί τη *«συνειδητοποίηση και την κατανόηση της διαφορετικής γλώσσας και νοοτροπίας, ώστε να καλλιεργηθεί η ευαισθησία σε μια συνεργασία, στην ανταλλαγή πληροφοριών, ιδεών και εμπειριών»*.

Παρά το γεγονός ότι η ΛΑΓ είναι αντίθετη με την αφομοίωση γιατί η *«διαφορετικότητα προσθέτει»*, θεωρεί αντιφατικά ως σημαντικότερο εμπόδιο της ένταξης των μεταναστών τη διαφορετικότητα τους: *«Δηλαδή, να μάθουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η ελληνική κοινωνία, για να μπορέσουν και αυτοί να ακολουθήσουν κάποιους κανόνες και να μην φαίνεται η διαφορετικότητα με την έννοια της συμπεριφοράς που θα τους βγάζει εκτός»*. Αντίθετα η ΔΗΓ συνεχίζει τη διαπολιτισμική προσέγγιση και υποστηρίζει ότι η πολιτισμική διαφορετικότητα είναι ένα αδιαμφισβήτητο γεγονός από τη στιγμή που *«υπάρχουν διαφορετικοί λαοί»*, με δικά τους ήθη, έθιμα, παραδόσεις και πιστεύω.

Τη διαπολιτισμική προσέγγιση που χαρακτηρίζεται από την εξισορρόπηση του εθνοτικού και του εθνικού, φαίνεται να πλησιάζουν περισσότερο μέσα από τις

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

απαντήσεις τους οι ΓΗΓ και ο ΕΗΑ1. Για τη ΓΗΓ η Ελλάδα προσπαθεί *«να είναι ενταγμένη στην παγκόσμια κοινότητα, να ακολουθήσει τις παγκόσμιες εξελίξεις»*, χωρίς να το καταφέρνει απόλυτα σε όλους τους τομείς. Δεν αποτελεί δηλαδή κάτι ξεχωριστό και ίσως ανώτερο, αντίθετα βρίσκεται σε μια διαρκή και ισότιμη προσπάθεια με τους άλλους λαούς και έθνη. Ο ΕΗΑ1 δίνει μια άλλη εκδοχή καθώς θεωρεί *«την Ελλάδα πιο πολύ σαν κάτι ξεχωριστό»*, πιστεύει δηλαδή ότι επειδή *«θεωρούμε κι εμείς τον εαυτό μας ξεχωριστό (...) μάλλον ήμαστε λίγο έξω από την παγκόσμια κοινότητα (...) με την έννοια ότι έχουμε έναν πολιτισμό και μία δράση χρόνων, νιώθουμε ξεχωριστοί»*. Εφόσον λοιπόν η αυτο-εικόνα που έχουμε ως Έλληνες είναι ότι είμαστε ξεχωριστοί, άρα αυτο-εκπληρώνεται η πεποίθηση μας και γινόμαστε ξεχωριστοί.

Το έθνος, δεν έχει γεωγραφικά όρια αλλά αποτελεί ένα *σύνολο «ανθρώπων που έχουνε κάποια κοινά χαρακτηριστικά, όπως είναι ο κοινός τόπος καταγωγής και όχι οπωσδήποτε κατοικίας ή γλώσσας»*, κυρίως ως *«ρίζα»*, «οι *δοξασίες, οι αντιλήψεις και η θρησκεία»*, τα οποία συνολικά λειτουργούν *«σαν ένας παράγοντας συνεκτικότητας»* (ΓΗΓ). Είναι δηλαδή *«ένα σύνολο ατόμων, χώρων και δράσεων, στο χωροχρόνο»* (ΕΗΑ1). Η πατρίδα όμως και για τους δύο αποκτά άλλα χαρακτηριστικά και «απελευθερώνεται» από τα στενά γεωγραφικά όρια του τόπου γέννησης, αποκτώντας οικουμενικές διαστάσεις. Εμπεριέχει *«περισσότερο αίσθημα, μια πιο συγκινητική χροιά»*, υπερισχύει το *«αίσθημα της προστασίας προς τους πολίτες της και αντίστοιχα το καθήκον που έχουν οι πολίτες να την προστατεύσουν σαν θεσμό»* (ΓΗΓ). Είναι *«εκεί που νοιώθουμε οικεία, μπορούμε να αφεθούμε»*, νιώθουμε *«ασφάλεια, για να «ξεδιπλωθούμε (...) μπορεί να μην είναι εκεί όπου έχουμε ζήσει ήδη, αλλά κάπου που επιλέγουμε ίσως να ζήσουμε»* (ΕΗΑ1). Τέλος, ο πολιτισμός είναι *«το σύνολο των επιτευγμάτων που έχει να παρουσιάσει μια χώρα και ο λαός της»*, τόσο σε τεχνολογικό επίπεδο όσο και σε πνευματικό (ΓΗΓ). *«Είναι το σύνολο των δράσεων του ανθρώπου, και σε επίπεδο τέχνης και σε επίπεδο καθημερινότητας»*, με την έννοια ότι δεν αρκεί να κατασκευάσεις τον Παρθενώνα αλλά *«κατά πόσο περνάς καλά ή παίρνεις από αυτή τη δημιουργία»* (ΕΗΑ1).

Ο εμπλουτισμός είναι η κοινή λέξη που χαρακτηρίζει τις τοποθετήσεις τους αναφορικά με την πολυπολιτισμική σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας. Η ελληνική κοινωνία πρέπει να αποδεχθεί και να εντάξει ισότιμα τους ξένους, δεν πρέπει *«να περιχαρακωθεί σε πολύ στενά όρια»*. Η αποδοχή αυτή θα την βοηθήσει *«να διευρύνει*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

τους ορίζοντες της», «να εμπλουτίσει τα στοιχεία της, να δεχθεί ξένες επιρροές, ενδεχομένως να αφομοιώσει ένα μέρος από αυτές και να εξάγει τα πνευματικά της προϊόντα». Στοιχεία απαραίτητα που θα οδηγήσουν στην *«εξέλιξη μας, για να γίνουμε καλύτεροι ως έθνος».* Στόχος είναι να συγκροτηθεί ένα νέο *«μωσαϊκό»* που να αποτελείται *«από πολλά μικρά, μικρά κομμάτια, από πολλές μικρές ψηφίδες, που όλες μαζί αν τις ενώσουμε μπορούμε να δημιουργήσουμε μια καινούρια σύνθεση»*, που *«θα έχει ένα σχήμα, ένα χρώμα, θα έχει διαφορετική υφή»* (ΓΗΓ).

«Όχι μόνο για την Ελλάδα αλλά για οποιοδήποτε μέρος ή για οποιαδήποτε χώρα, κράτος ή έθνος, παρόλο που στον ορισμό τους φαίνεται ότι πρέπει να είμαστε ντε και καλά οι ίδιοι άνθρωποι, δεν είναι απαραίτητο να έχουμε την ίδια ρίζα καταγωγής, χωρική και φυλετική ή θρησκευτική. Θεωρώ ότι είναι εμπλουτισμός. Η ίδια η φύση εμπλουτίζει: σε ένα δάσος μπορούν να μπουν και κάποια άλλα φυτά. Θεωρώ ότι είναι καλό να έχουμε και κάποια άλλα κομμάτια». Επομένως η μεγαλύτερη πρόκληση για την ελληνική κοινωνία είναι *«να εξελιχθεί, να το ξεπεράσει, να το αποδεχθεί».* Στο μεταβατικό στάδιο που πρέπει να υπάρξει, η σημασία του χρόνου είναι καθοριστική, γιατί *«το χρήσιμο είναι να δώσεις το χρόνο να εξελιχθείς, να προσαρμοστείς».* Αυτή η περίοδος *«είναι η πρόκληση της εξέλιξης»* (ΕΗΑ1).

6.2 Ο βαθμός αποδοχής της «διαφορετικότητας»

Έχοντας ως δεδομένο την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών σε μία κατηγορική κλίμακα που εκτείνεται από την αφομοίωση και την ένταξη έως την πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική θεώρηση της ετερότητας, θα διερευνήσουμε σε αυτή την ενότητα τις αντιλήψεις τους σχετικά με την αποδοχή της διαφορετικότητας τόσο από την πλευρά της πολιτείας όσο και από την πλευρά του σχολείου.

6.2.1 Η αποδοχή της «διαφορετικότητας» από την πολιτεία

Στην υποενότητα αυτή θα στηριχθούμε στην κατάταξη των εκπαιδευτικών στις κατηγορίες που έχουν ήδη δημιουργηθεί και θα παραθέσουμε τις αντιλήψεις τους με την αντίθετη φορά, από το διαπολιτισμικό στο αφομοιωτικό. Τη διαφορετικότητα δεν την αποδεχόμαστε ούτε ως πολιτεία, ούτε ως κοινωνία, γιατί *«εκφραζόμαστε αρνητικά γι' αυτούς, τους φερόμαστε πολύ συχνά υποτιμητικά, ως και περιφρονητικά*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

και στον πρώτο κίνδυνο, στην πρώτη κρίση, σε οτιδήποτε αισθανόμαστε την απειλή είναι το πρώτο θύμα που θα θελήσουμε να εστιάσουμε», υποστηρίζει η ΓΗΓ. Για το λόγο αυτό πιστεύει ότι *«πρέπει να αλλάξουν όλοι οι θεσμοί»*. Με θετική ματιά προσεγγίζει το συγκεκριμένο θέμα ο ΕΗΑ1, ο οποίος θεωρεί ότι η διαφορετικότητα στο ελληνικό συγκείμενο δεν έχει το ποσοστό αποδοχής που θα ήθελε, αν και το προσεγγίζει περίπου στο 60%. Πιστεύει ότι έχουμε *«συμφιλιωθεί κατά κάποιο τρόπο με την έννοια του να έχουμε και άλλους ανθρώπους»*, σε σύγκριση με τα πρώτα χρόνια, παρά τα τελευταία φαινόμενα κυρίως ρατσιστικού λόγου, που οφείλονται στην οικονομική κρίση.

«Τα πράγματα είναι δύσκολα» οπότε εξαιτίας κυρίως της οικονομικής κρίσης *«μπαίνουν πάρα πολλά φαινόμενα ξενοφοβίας και ρατσισμού»*, που πριν δεν υπήρχαν (ΛΑΓ). *«Η Ελλάδα αποδέχεται και αναγνωρίζει τους νόμιμους μετανάστες, έχει όμως πολιτικό πρόβλημα, θέμα, με τους παράνομους και με τους πρόσφυγες, οι οποίοι ζητούν πολιτικό άσυλο»* (ΔΗΓ). Η πολιτεία με τη στάση της απέναντι στους μετανάστες δείχνει ότι *«τους αποδέχεται, τους αναγνωρίζει»*, *«δεν χρησιμοποιεί κάποιο τρόπο να τους διώξει. Εκτός αν είναι λαθρομετανάστες»* (ΕΑΓ). *«Αυτή τη στιγμή κυριαρχεί το αρνητικό πρόσημο. Χωρίς αυτό να συνάδει με την πραγματική κουλτούρα του Έλληνα (...) γιατί ο μεγάλος αριθμός μεταναστών σε οποιαδήποτε χώρα, όχι μόνο στην Ελλάδα, φέρνει ακροδεξιά αντανακλαστικά»* (ΕΗΑ2). Η πολιτεία δεν ανταποκρίνεται στο ρόλο της γιατί «*υπάρχει ένας ρατσισμός»* από μέρους της *«προς τους μετανάστες»* (ΓΑΓ). *«Η κοινωνία και γενικά το κράτος αποδέχεται τους μετανάστες μέσα στη χώρα μας»* (ΔΑΑ).

Παρατηρώντας τις απαντήσεις τους, με μια πρώτη ματιά διαπιστώνουμε μια αντίφαση ως προς τις αρχικές κατηγορίες στις οποίες τους κατατάξαμε. Θα περίμενε κανείς πως όσο προχωράνε σε ένα επίπεδο διαπολιτισμικής θεώρησης των πραγμάτων τόσο θα εκφράζουν την αντίληψη ότι η πολιτεία δεν αποδέχεται τη διαφορετικότητα. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει το μοναδικό πλαίσιο αναφοράς του κάθε εκπαιδευτικού, το οποίο έχει συσχετίσεις και επηρεάζεται ποικιλοτρόπως από πολλές προσωπικές και κοινωνικές μεταβλητές.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

6.2.2 Η αποδοχή της «διαφορετικότητας» από το σχολείο

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποδοχή της διαφορετικότητας από την πλευρά του σχολείου, αποτελούν μια δεύτερη παράμετρο ελέγχου της συμβατότητας με τη θέση που έχουν λάβει στην κλίμακα αφομοίωση-διαπολιτισμικότητα. Με την ίδια λογική λοιπόν παραθέτουμε τις αντιλήψεις τους με φορά την κατάταξη τους από το διαπολιτισμικό στο αφομοιωτικό. Επιπλέον παρατηρούμε ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί κατηγοριοποιούν τις απαντήσεις τους σχετικά με την αποδοχή της διαφορετικότητας έχοντας ως αναφορά: α) το πλαίσιο της σχολικής καθημερινότητας που βιώνουν και β) την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται από την πολιτεία.

Το σχολείο αποδέχεται τη διαφορετικότητα μόνο σε θεωρητικό επίπεδο υποστηρίζει η ΓΗΓ, παραμένοντας συνεπής με την προηγούμενη απάντηση της. Επικεντρώνει την κριτική της στο επίπεδο της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής όπως αυτή εκφράζεται μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων, όπου *«δεν υπάρχει κάποια πρόβλεψη για την ιδιαιτερότητα των ανθρώπων»*. Από την άλλη σε επίπεδο σχολικής καθημερινότητας, πιστεύει ότι παρά το γεγονός ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν σε μια πολυπολιτισμική τάξη είναι πιο δεκτικά, τα στάδια μετάβασης και προσαρμογής από τάξη σε τάξη, από τμήμα σε τμήμα, από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, για τους ξένους μαθητές είναι περισσότερο επώδυνα, γιατί πάντα υπάρχει ο κίνδυνος κάπου να μην είναι απόλυτα αποδεκτά. Η πραγματικότητα αυτή μπορεί να βλάψει πολλαπλά την μαθησιακή εξέλιξη αλλά και την πορεία κοινωνικοποίησης των ξένων μαθητών.

Ο ΕΗΑ1 συνεπής με την προηγούμενη απάντηση του, συνεχίζει να προσεγγίζει με θετική ματιά το θέμα, αναφέροντας ότι η αποδοχή είναι ικανοποιητική αλλά θα επιθυμούσε να είναι λίγο μεγαλύτερη, καθώς το σχολείο είναι ένας χώρος που πρέπει να αποδέχεται τη διαφορετικότητα. Σε επίπεδο σχολικής καθημερινότητας αναφέρει ότι ορισμένοι καθηγητές *«είναι προκλητικοί ή αδιάφοροι απέναντι στους μαθητές»*, ενώ σε κεντρικό επίπεδο αναφέρει ότι το Υπουργείο Παιδείας δεν διαφοροποιεί κανένα σχολείο, παρά τις τοπικές ιδιαιτερότητες που υπάρχουν.

Η ΛΑΓ, σε αντίθεση με την προηγούμενη απάντηση της περί φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας, πιστεύει ότι σε επίπεδο κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής *«υπάρχει αποδοχή της ύπαρξης των μεταναστών μέσα από το εκπαιδευτικό*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

σύστημα». Την αποδοχή την αποδίδει στο γεγονός της γνωστικής εξέλιξης των ξένων μαθητών και της επιτυχίας τους στις εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από την άλλη όταν αναφέρεται στη σχολική καθημερινότητα, υποστηρίζει ότι το σχολείο δεν αποδέχεται πάντα τη διαφορετικότητα, την οποία βέβαια δεν την περιορίζει μόνο στην εθνικότητα. Θεωρεί ότι έχει να κάνει με πάρα πολλά στοιχεία που καθιστούν ένα παιδί *«διαφορετικό από τα άλλα, πιο παθητικό, πιο δυναμικό»*, στοιχεία δηλαδή που αναφέρονται στα *«ατομικά και προσωπικά του χαρακτηριστικά»*. Εναντίον αυτών των παιδιών παρατηρούνται και *«τα φαινόμενα εκφοβισμού στο σχολείο»*.

Στο επίπεδο της σχολικής καθημερινότητας εστιάζει την απάντηση της η ΔΗΓ και μετατοπίζει πλήρως τη θέση της σε σχέση με την άποψη που διατύπωσε στην προηγούμενη υποενότητα, απορρίπτοντας την περίπτωση αποδοχής του διαφορετικού από το σχολείο. *«Στο σχολείο»* δεν δείχνουν *«όλοι την ωριμότητα να αποδεχτούν τους μετανάστες όπως θα έπρεπε»*. Το πρόβλημα της μη αποδοχής το εντοπίζει *«στη στάση πρώτα από όλα των εκπαιδευτικών ή των γονέων, γιατί και οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη στάση των μαθητών και συνολικά την κουλτούρα του σχολείου»*.

Η ΕΑΓ συνεπής με την προηγούμενη απάντηση αναφέρεται κυρίως στο σχολείο της και υποστηρίζει ότι αυτό αποδέχεται τη διαφορετικότητα. Ελαφρά μετατοπίζει τη θέση του υπέρ της αποδοχής ο ΕΗΑ2, συνδέοντας παράλληλα τα κοινωνικά δεδομένα που ισχύουν μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή με την καθημερινότητα του σχολείου. Με την έννοια αυτή, υποστηρίζει ότι από τη στιγμή που το σχολείο αποτελεί *«μικρογραφία της κοινωνίας ή η κοινωνία είναι μια επέκταση του σχολείου»*, άλλες φορές αποδέχεται τη διαφορετικότητα και άλλες όχι, γιατί *«ότι συμβαίνει λίγο πολύ στην κοινωνία, συμβαίνει και στο σχολείο ή και το αντίστροφο»* (ΕΗΑ2).

Το κοινωνικό συγκείμενο που αφορά στο μέγεθος της πόλης είναι για τη ΓΑΓ ένας παράγοντας που επηρεάζει σημαντικά το βαθμό αποδοχής της διαφορετικότητας από το σχολείο. Με την άποψη αυτή μετατοπίζει ελαφρώς τη θέση της υπέρ της αποδοχής με προϋποθέσεις. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι το σχολείο αποδέχεται τη διαφορετικότητα *«ως ένα βαθμό»*, ο οποίος εξαρτάται σε μεγάλο μέρος από το μέγεθος της πόλης. *«Δηλαδή όσο πιο μεγάλη είναι η πόλη τόσο πιο έντονο είναι το πρόβλημα της αποδοχής»*. Για παράδειγμα επικαλείται τη μαρτυρία ενός φίλου της που είναι Γυμνασιάρχης στην Αθήνα, ο οποίος λέει ότι *«είναι πιο*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

δύσκολα τα πράγματα εκεί, για ένα μετανάστη να τα βγάλει πέρα, να επιβιώσει μέσα σε αυτό το σχολικό περιβάλλον». Αντίθετα, σε μια μικρή πόλη, όχι στη Λάρισα που τη χαρακτηρίζει μεγάλη, *«είναι πιο ανθρώπινες οι συνθήκες».* Σταθερός και αμετακίνητος στις απόψεις του ότι το σχολείο αποδέχεται απόλυτα τη διαφορετικότητα παραμένει ο ΔΑΑ: *«Το σχολείο δέχεται όλους τους μαθητές εξίσου. Το σχολείο δεν κρίνει διαφορετικά τον ένα μαθητή από τον άλλο. Είτε είναι Έλληνας, είτε είναι από Αλβανία, είτε είναι από Ρουμανία, δεν κάνει διαχωρισμό των παιδιών».*

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε αυτή την υποενότητα παρουσιάζουν μικρότερη απόκλιση σε σύγκριση με την αρχική κατηγορική τους κατάταξη. Βέβαια, από την άλλη ο θεωρητικός ισχυρισμός της κατακλείδας παραγράφου που διατυπώνεται στην προηγούμενη υποενότητα, ενισχύεται από το γεγονός ότι οι αντιλήψεις ορισμένων εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται, εξαιτίας κυρίως της άμεσης επαφής με τη διαφορετικότητα στο επίπεδο της σχολικής καθημερινότητας π.χ. μπορεί να μην γνωρίζουν τον τρόπο απόκτησης ιθαγένειας αλλά βιώνουν καθημερινά όλα να φαινόμενα που διαδραματίζονται στη σχολική κοινότητα. Με την έννοια αυτή θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι οι αντιλήψεις τους επηρεάζονται από το βαθμό κατανόησης του κοινωνικού γίγνεσθαι αλλά και τις ευκαιρίες επαφής με τη διαφορετικότητα και τη γνώση που επιφέρει αυτή η επαφή. Τις παραμέτρους αυτές θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε στις επόμενες ενότητες, ώστε να σχηματίσουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα.

6.3 Εμπειρίες και αντιλήψεις για την ετερογένεια

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των σχημάτων του κάθε ατόμου αναφορικά με το υποκείμενο για το οποίο καλείται να διαπλάσει αυτά τα σχήματα, διαδραματίζει ο βαθμός επαφής, εγγύτητας και αντίληψης που έχει γι' αυτό. Ποιες είναι λοιπόν οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά συγκείμενα; Πως αντιλαμβάνονται την απορρέουσα από αυτά τα συγκείμενα, ετερογένεια;

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

6.3.1 Η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ότι όλοι έχουν έρθει σε άμεση επαφή με μαθητές από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά συγκείμενα. Στην πόλη της Λάρισας, σε Δημοτικό σχολείο μεγάλης συνοικίας το ποσοστό των ξένων μαθητών είναι περίπου στο *«5%»* (ΔΑΑ), το ίδιο ποσοστό είναι και σε Γενικό Λύκειο στο κέντρο της πόλης (ΛΑΓ), ενώ σε Γυμνάσιο μεγάλης συνοικίας οι μαθητές αλβανικής καταγωγής, που είναι η μόνη επαφή της ΓΑΓ με ξένους μαθητές, *«υπάρχουν σε κάθε τάξη και σε κάθε τμήμα. Αν τα παιδιά σε κάθε τάξη είναι 27 με 28, ανάλογα σε ένα τμήμα μπορεί να είναι 2 και σε άλλο 4 και 5»*. Σε Δημοτικό σχολείο επαρχιακής πόλης το ποσοστό των ξένων μαθητών είναι *«γύρω στο 22%»* (ΔΗΓ), ενώ αντίθετα σε Γυμνάσιο που βρίσκεται σε ορεινή περιοχή, όπου δεν υπάρχουν δουλειές για τους μετανάστες, το ποσοστό κυμαίνεται περίπου στο 5% (ΓΗΓ). Επιπλέον η επαφή της ΓΗΓ με ξένους μαθητές δεν περιορίζεται στους Αλβανούς, καθώς τα προηγούμενα χρόνια, που υπηρετούσε σε σχολεία τουριστικών περιοχών είχε πολλούς μετανάστες, π.χ. Γερμανούς

Τα ποσοστά των ξένων μαθητών ανεβαίνουν αισθητά στα Επαγγελματικά Λύκεια του νομού που υπηρετούν οι τρεις εκπαιδευτικοί του δείγματος. Σε ΕΠΑΛ που βρίσκεται σε μεγάλη συνοικία της Λάρισας το ποσοστό τους πλησιάζει στο 30% - 40% (ΕΑΓ). Τα ίδια μεγάλα ποσοστά καταγράφονται και σε ΕΠΑΛ επαρχιακών πόλεων της Λάρισας, 25% με 35% στο σχολείο του ΕΗΑ2 και 30% έως 50% στο σχολείο του ΕΗΑ1. Ο τελευταίος μάλιστα όταν μιλάει για μετανάστες αναφέρεται κυρίως σε Αλβανούς, καθώς οι άλλες εθνότητες στα σχολεία που έχει υπηρετήσει δεν ξεπερνούν το 2-3%.

Παρά την επαφή τους με ξένους μαθητές, ο ΔΑΑ και η ΓΑΓ αναφέρουν ότι ο μαθητικός πληθυσμός δεν παρουσιάζει ιδιαίτερη ετερογένεια. Ο ΔΑΑ πιστεύει ότι σε αυτό συμβάλει το γεγονός ότι οι ξένοι μαθητές έχουν *«ίδιες συνήθειες με μας, απλώς από το όνομα τους ή από την προφορά δηλαδή των παιδιών»* καταλαβαίνει κάποιος ότι είναι μετανάστες. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η ΓΑΓ, καθώς αναφέρει ότι *«αν δεν σου το πούνε τα παιδιά "κυρία εγώ είμαι από την Αλβανία", δεν μπορείς να τους καταλάβεις. Δεν θα έλεγα ότι μπορούν να γίνουν αντιληπτοί»*. Για να τεκμηριώσει την άποψη της εστιάζει στις ομοιότητες που έχουν τα δύο πολιτισμικά συγκείμενα: *«Στο μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας που συζητάμε με τους μαθητές, διαπιστώνουν και τα ίδια τα παιδιά, ακούγοντας αφηγήσεις τέτοιων μαθητών,*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

ότι έχουμε πάρα πολλά κοινά στοιχεία: ήθη, έθιμα που μοιάζουν εδώ πέρα. Και το διαπιστώνουν, το αντιλαμβάνονται και τα παιδιά τα ίδια, ότι υπάρχουν πάρα πολλές ομοιότητες». Σε αντίθεση με τον ΔΑΑ και τη ΓΑΓ όλοι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η ετερογένεια των μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο είναι διακριτή.

6.3.2 Τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν την ετερογένεια

Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και προσεγγίζουν την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού από διαφορετική οπτική γωνία ο καθένας, προσδίδοντας της διαφορετικά χαρακτηριστικά. Η ΔΗΓ και ο ΕΗΑ2 αντιλαμβάνονται ότι κάποιοι μαθητές είναι ξένοι από το βαθμό επάρκειας που μιλούν την ελληνική γλώσσα. Η διαφορετικότητα τους επομένως περιορίζεται στην ύπαρξη γλωσσικού ελλείμματος, καθώς τα διαφορετικά ήθη, έθιμα, παραδόσεις και γενικά τα πιστεύω τους δεν φαίνονται *«καθόλου μέσα στη σχολική μονάδα»*, ούτε η θρησκεία, ούτε το ντύσιμο, ούτε οι συνήθειες (ΔΗΓ). Την ίδια αντίληψη έχει και η ΛΑΓ, η οποία υποστηρίζει ότι δεν *«είναι διακριτή η διαφορά λόγω πολιτισμικής διαφοράς»*. Επομένως μόνο οι ξένοι μαθητές που μεγαλώσανε στη χώρα τους και ήρθαν σε κάποια ηλικία εδώ, διαφέρουν (ΕΗΑ2).

Με την αντίστροφη λογική όμως, από τη στιγμή που οι ξένοι μαθητές γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα δεν υφίσταται η ετερογένεια στη σχολική κοινότητα. Μαθητές που γεννηθήκαν ή ήρθαν σε πολύ μικρή ηλικία και μεγάλωσαν στην Ελλάδα, είναι ίδιοι με τους Έλληνες συμμαθητές τους, *«διότι έχουν μεγαλώσει, έχουν αφομοιωθεί ως ένα βαθμό έστω από την ελληνική πραγματικότητα»* (ΕΗΑ2). Η ΛΑΓ μιλώντας για τους λίγους ξένους μαθητές της (5%), οι οποίοι άντεξαν στο ανταγωνιστικό περιβάλλον του σχολείου και επέλεξαν το Γενικό Λύκειο, έχοντας προφανώς ως γνωστικό εφόδιο την καλή χρήση της ελληνικής γλώσσας, αναφέρει ότι *«δεν ξεχωρίζουν από τους Έλληνες»*. Οι απόψεις αυτές συμπίπτουν με την αντίστοιχη του ΔΑΑ που δεν διακρίνει ετερογένεια στο μαθητικό πληθυσμό, γιατί όπως το αιτιολογεί, στις μικρές τάξεις του Δημοτικού τα παιδιά *«αυτά έχουν μάθει πλέον την ελληνική γλώσσα, οπότε η διαφορά με μας δεν είναι ιδιαίτερα φανερή»*.

Ένα άλλο στοιχείο που διαφοροποιεί τους ξένους μαθητές είναι η συμπεριφορά. Τα παιδιά αυτά είναι *«λίγο διαφορετικά από τα υπόλοιπα»*, υποστηρίζει η ΓΗΓ. Μια

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

διαφορετικότητα που την εντοπίζει στη συμπεριφορά τόσο στο πεδίο ορισμένων μορφών επιθετικότητας ή αδιαφορίας, οι οποίες πηγάζουν από τη γνωστική διαδικασία, που *«μάλλον δεν μπορούν να την παρακολουθήσουν, ειδικά στο Λύκειο»*, όσο και σε θέματα συναισθηματικών αποκλίσεων, καθώς κάποιοι είναι *«λίγο πιο, απομακρυσμένοι, περιθωριοποιημένοι, αισθάνονται ότι δεν είναι απόλυτα αποδεκτοί και ενταγμένοι, οπότε και έχουν προβλήματα επικοινωνίας»*. Αναδεικνύει επομένως μια αιτιακή σχέση μεταξύ ερεθισμάτων και συμπεριφοράς που διαφέρει σε σημαντικές παραμέτρους ανάμεσα στους Έλληνες και τους ξένους μαθητές που δεν παρακολουθούν τη μαθησιακή διαδικασία.

Αντίθετα η ΛΑΓ περιορίζει την ερμηνεία της στην κακή συμπεριφορά, χωρίς να επιχειρεί να εντοπίσει και να ερμηνεύσει τις αιτίες που οδηγούν σε αυτή: *«Ξεχωρίζουν μόνο εκείνοι οι οποίοι νιώθουν λιγότεροι και δεν έχουν ενταχθεί μέσα στις ομάδες της τάξης, στη δυναμική της ομάδας της τάξης, και κάνουν διάφορα πράγματα τα οποία κάνουν τα δικά μας παιδιά, που δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις ειδικά του λυκείου και μπορεί να έχουν τις ίδιες αντιδράσεις»*. Αν επεκτείνουμε βέβαια τη σκέψη μας θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ΓΗΓ θεωρεί την κακή συμπεριφορά των ξένων μαθητών ως στοιχείο διαφορετικότητας που πρέπει να διερευνηθεί, ενώ η ΛΑΓ ως στοιχείο ομοιότητας με τους Έλληνες, άρα δεν οφείλεται σε ερεθίσματα που δέχονται εξαιτίας της διαφορετικής ενθοπολιτισμικής τους καταγωγής.

Μια άλλη ερμηνεία δίνουν η ΕΑΓ και η ΓΑΓ στο θέμα της συμπεριφοράς συνδέοντας την με το σεβασμό: οι μαθητές αυτοί έχουν σε μερικά σημεία πολιτισμικές διαφορές, *«κάποιες διαφορετικές συνήθειες»*, οι οποίες εντοπίζονται πρωτίστως σε θέματα σεβασμού, κυρίως *«στην οικογένεια»* (ΕΑΓ), είναι *«πάρα πολύ καλά παιδιά»* (ΓΑΓ). Η σύγκριση στο πεδίο αυτό με τους Έλληνες μαθητές είναι υπέρ των ξένων: *«τα δικά μας, τα ελληνόπουλα είναι πιο χύμα, έχουν περάσει στο άλλο άκρο»* δηλαδή *«δεν δίνουν λογαριασμό σε κανένα»* (ΕΑΓ).

Ο ΕΗΑ1 είναι ο μόνος που δίνει έμφαση στο διαφορετικό πολιτισμικό φορτίο του ξένου μαθητή το οποίο το κουβαλάει, *«από την οικογένεια του και από τον προηγούμενο βίο του»* και το μεταφέρει μέσα στο σχολείο και την τάξη. Τη διαφορά αυτή την εντοπίζει πρωτίστως στη συμπεριφορά όπως εκδηλώνεται κυρίως στην καθημερινότητα των μαθητών: *«π.χ. τι ώρα σηκώνεται ο άλλος, πότε διαβάζει για το μάθημα στο σχολείο, τον τρόπο που φέρεται απέναντι στους γονείς του, τους καθηγητές*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

του ή απέναντι στους συμμαθητές του, πότε νηστεύει, πότε έχει διακοπές και χαλαρώνει, το πώς βλέπει τις σχέσεις ανάμεσα στα δύο φύλα, θέματα ισότητας δηλαδή και τέτοια».

6.4 Ο ρόλος του σχολείου σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία

Σε ένα δεύτερο επίπεδο εισάγουμε τη συζήτηση στο σχολικό συγκείμενο. Στον χώρο της καθημερινότητας των εκπαιδευτικών. Εκεί όπου τα βιώματα τους με τη διαφορετικότητα λειτουργούν διαδραστικά με τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις τους. Αν επιχειρήσουμε να ορίσουμε κάποιες βασικές κατηγορίες στην ενότητα αυτή με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τον τύπο σχολείου, θα παρατηρήσουμε ότι εκτός από τη διαφορά στην προσέγγιση της πολιτισμικής πολυμορφίας, αναδεικνύεται και μια διαφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που έχει ως βάση αναφοράς τις προτεραιότητες που θέτουν στο ρόλο του σχολείου και οι οποίες σχετίζονται με τα βιώματα τους. Πιο συγκεκριμένα:

Το Δημοτικό σχολείο θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι αποτελεί την πρώτη επαφή των μαθητών με τη διαφορετικότητα, μέσα σε μια οργανωμένη δομή από την πολιτεία που χαρακτηρίζεται από ένα γνωσιακά ανταγωνιστικό περιβάλλον. Για το ρόλο του χώρου αυτού ο ΔΑΑ υιοθετεί μια πολιτισμικά ουδέτερη προσέγγιση, όπου επικεντρώνει την προτεραιότητα στο μαθητή ως πρόσωπο: Ο ρόλος του σχολείου είναι να βοηθήσει ώστε *«όλα τα παιδιά να βλέπουν ο ένας τον άλλον με το ίδιο πρόσωπο να μην υπάρχει διαφορά ο ένας μαθητής με τον άλλον»*. Η ΔΗΓ επιμένει στην πολυπολιτισμική θεώρηση της ετερότητας, καθώς πιστεύει πως η κουλτούρα της απόρριψης του διαφορετικού πρέπει να αλλάξει και να καλλιεργούνται στο σχολείο *«η ενσυναίσθηση, η καταπολέμηση του ρατσισμού, η διευκόλυνση της επικοινωνίας και ο σεβασμός της διαφορετικότητας»*.

Το Γυμνάσιο γίνεται ο δεύτερος χώρος υποδοχής των ξένων μαθητών, όπου εκεί οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν ως προτεραιότητα τους την κάλυψη των γνωστικών τους ελλειμμάτων, τα οποία κληροδοτούνται από το Δημοτικό. Το κυριότερο πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπίσει το σχολείο είναι το θέμα των γνωστικών ελλειμμάτων των ξένων μαθητών αναφέρει η ΓΑΓ. Βέβαια το προσεγγίζει από τη δική της αφομοιωτική πολιτισμική θεώρηση, καθώς πιστεύει ότι πρέπει να γίνεται *«καλό ξεκαθάρισμα»*, *«ένα ειδικό πρόγραμμα για τα παιδιά»*, που έρχονται κυρίως

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

από την Αλβανία. Τα παιδιά αυτά τα τοποθετούν ηλικιακά σε τάξεις χωρίς να ξέρουν καλά την ελληνική γλώσσα, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να διαβάζουν και να γράφουν. Αυτό της δημιουργεί πρόβλημα γιατί δεν μπορεί να δώσει *«το απολυτήριο σε ένα Αλβανό μαθητή, ενώ ένα Έλληνα που δεν τα κατάφερε, δεν διάβαζε τα μαθήματα»* να τον κόψει. Αναγκάζεται λοιπόν να δώσει και στους δύο απολυτήριο, γιατί οι συναισθηματικές πιέσεις των μεταναστών γονιών είναι μεγάλες. Για το λόγο αυτό προτείνει την ύπαρξη ειδικών σχολείων ή ειδικών τάξεων.

Στο ίδιο πεδίο των γνωστικών ελλειμμάτων, από την οπτική γωνία όμως της διαπολιτισμικής προσέγγισης για τη διγλωσία, εντοπίζει το κυριότερο πρόβλημα και η ΓΗΓ. Θεωρεί λοιπόν ότι αυτοί οι μαθητές πρέπει να βοηθηθούν στο θέμα της γλώσσας: *«είναι ένα μεγάλο εργαλείο η γλώσσα γι' αυτά τα παιδιά»*. Αν δεν γίνει κάτι τέτοιο *«ξέρω ότι δε θα μπορέσουν να ακολουθήσουν το επίπεδο της διδασκαλίας μου όλοι αυτοί οι μαθητές»*. Ενώ συνεχίζει, συνεπής στη διαπολιτισμική προσέγγιση που έχει υιοθετήσει, αναδεικνύοντας το ρόλο και τη δυναμική της ομάδας λέγοντας ότι τα διάφορα προγράμματα ή οι εργασίες θα βοηθήσουν ώστε να μάθουν όλοι οι μαθητές να λειτουργούν ως ομάδα. Να μάθουν *«να αποδέχονται, να αγαπούν το διαφορετικό, να το βλέπουνε σαν μια πρόκληση»*.

Περνώντας στο Γενικό Λύκειο, όπου ο γνωσιακός ανταγωνισμός βρίσκεται στο ανώτερο επίπεδο και το επιλέγουν οι λίγοι (5%) ξένοι μαθητές που μπορούν να ανταπεξέλθουν σε αυτόν, η προτεραιότητα φεύγει από τα γνωστικά ελλείμματα και επικεντρώνεται στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Στην απάντηση αυτή η ΛΑΓ, υιοθετεί τη διαπολιτισμική προσέγγιση, καθώς πιστεύει ότι είναι πολύ σημαντικό το σχολείο να δώσει στους ξένους μαθητές το *«δικαίωμα»* και τον απαραίτητο *«χώρο»*, ώστε *«να βγάλουν ακριβώς τη διαφορετικότητα τους όχι ως κάτι αρνητικό αλλά σαν κάτι θετικό. Δηλαδή να μπορέσουν και αυτοί να έχουν λόγο και να πουν το δικό τους τρόπο ζωής, τα ήθη και έθιμα. Να διατηρήσουν τη δική τους ταυτότητα»*. Αυτό πρέπει να γίνει *«μέσα από το μάθημα, από διάφορα πολιτιστικά δρώμενα μέσα από κάποιες ερευνητικές εργασίες»*. Πρέπει δηλαδή *«να έχουν χώρο, να νιώσουν ότι το σχολείο είναι και δικό τους»*.

Από την άλλη πλευρά, στο Επαγγελματικό Λύκειο και οι τρεις εκπαιδευτικοί ανάγουν ως πρώτη προτεραιότητα το «σπάσιμο» των εθνικών ομάδων που υπάρχουν στο σχολείο και εμποδίζουν τη μαθησιακή και παιδαγωγική διαδικασία. Παρατηρούμε δηλαδή να υιοθετούν μια κοινή άποψη, που υποσκελίζει την

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

κατηγορική τους κατάταξη με βάση την προσέγγιση της πολιτισμικής πολυμορφίας, προκειμένου να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο που βιώνουν στη σχολική τους καθημερινότητα.

Η ΕΑΓ ανάγει ως πρωταρχικό ρόλο του σχολείου να ενώσει τις διαφορετικές εθνικές ομάδες των μαθητών, γιατί θεωρεί πως μια *«συνύπαρξη όλων πρέπει να υπάρχει»*. Ο ΕΗΑ1 προσθέτει ότι η ίδια η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί την κυρίαρχη πρόκληση, καθώς η ύπαρξη ομάδων με βάση το έθνος μέσα στο σχολείο εμποδίζει την καλλιέργεια πρακτικών που θα κινούνται προς την κατεύθυνση της αποδοχής της διαφορετικότητας. Το σχολείο πιστεύει ότι πρέπει να δίνει άλλες διεξόδους από ότι η κοινωνία, *«δηλαδή ίσως επειδή στην κοινωνία δεν είναι εύκολο να εκφράσουμε τον εαυτό μας, τη διαφορετικότητα μας, να μιλήσουμε, να χορέψουμε, να κινηθούμε θεωρώ ότι πρέπει να δώσει ακόμα λίγο παραπάνω χώρο»*.

Επομένως, ο ρόλος του σχολείου είναι πολυδιάστατος, με τη λέξη *«σεβασμός»*, να αποτελεί τη *«βασική λέξη κλειδί»*, υποστηρίζει ο ΕΗΑ2. Ενώ συνεχίζει πως η μεγαλύτερη πρόκληση είναι η αποτροπή της δημιουργίας *«lobby μαθητών»*, δηλαδή δεν του αρέσει να βλέπει στα διαλείμματα *«κλίκες μαθητών με βάση το έθνος»*, *«οι Αλβανοί από εδώ, οι Πακιστανοί από εκεί, οι Έλληνες από εκεί»*. Αυτό πρέπει να προσεχθεί από τους εκπαιδευτικούς αλλά *«πρωτίστως από τους γονείς από το σπίτι»*. Σκοπός είναι να μην αποκλείεται κανένας *«από την παιδαγωγική διαδικασία, τόσο εντός όσο και εκτός τάξης»*.

6.5 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον

Εστιάζοντας το διερευνητικό φακό από το σχολείο στον κατεξοχήν χώρο δράσης των εκπαιδευτικών, που είναι η σχολική τάξη, επιχειρείται να αναδειχθούν οι απόψεις τους για το πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους και ποια στάση υιοθετούν έναντι της πολιτισμικής πολυμορφίας των μαθητών. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί στην ενότητα αυτή εστιάζουν σε διαφορετικές πτυχές της μαθησιακής και παιδαγωγικής διαδικασίας με ένα κοινό στόχο, την ίση μεταχείριση όλων των μαθητών. Οι πολιτισμικές προσεγγίσεις βέβαια διαφέρουν, διαφοροποιώντας και το βαθμό επιτυχίας ως προς την τελική επίτευξη του στόχου τους, καθώς η έλλειψη κατανόησης των αναγκών των μαθητών δημιουργεί απόσταση που εμποδίζει το

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

παιδαγωγικό και μαθησιακό έργο τους. Μια επιπλέον παράμετρος που αναδεικνύεται από τους εκπαιδευτικούς που είχαν καταταγεί αρχικά στην κατηγορική κλίμακα πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα είναι ότι θέτουν ως πρωταγωνιστή στη μαθησιακή και παιδαγωγική διαδικασία τον εκπαιδευτικό και τα χαρακτηριστικά – συναισθηματικά γνωρίσματα που πρέπει να διαθέτει ή να βελτιώσει.

Ο ΔΑΑ παραμένει σταθερός στην αφομοιωτική προσέγγιση της ετερότητας και αντιδιαστέλει το ενιαίο με το διαφορετικό, υπονοώντας ότι η διαφορετικότητα είναι εμπόδιο στον τελικό στόχο που είναι η ομογενοποίηση. Η οποία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος που οδηγεί στη μάθηση. Πιστεύει δηλαδή πως ο ρόλος του στο σχολείο είναι να *«βλέπει ενιαία τα παιδιά»* και να μην *«ξεχωρίζει κάποιο παιδί»*. Ως επιτυχία θεωρεί να καταφέρει *«αυτά τα παιδιά να αποτελέσουν μια ομάδα μέσα στην τάξη και όχι κάτι διαφορετικό»*. Στόχος του είναι να μπορέσει να προσφέρει *«όσο γίνεται περισσότερο στη μάθηση αυτών των παιδιών και των ελληνόπουλων αλλά θα είναι ακόμη μεγαλύτερη επιτυχία»* να μπορέσει *«αυτό που θα μάθουν τα ελληνόπουλα, το ίδιο να ανταποκρίνονται και τα παιδιά των μεταναστών»*.

Την ίδια προσέγγιση υιοθετεί και η ΓΑΓ, καθώς επικεντρώνει και αυτή τις προσπάθειες της στη μάθηση των ξένων μαθητών, την οποία πιστεύει ότι θα επιτύχει εάν τους παρέχει ισότητα στις ευκαιρίες και αν καταφέρει να διατηρήσει τις ισορροπίες μέσα στην τάξη. Ο ρόλος της στο σχολείο είναι: *«Να κρατάω τις ισορροπίες, να φέρομαι σε όλους τους μαθητές το ίδιο (...) Δεν τους ξεχωρίζω ούτε σε επίπεδα, αυτός είναι άριστος αυτός είναι μέτριος, ούτε σε εθνικότητες. Αυτός είναι Έλληνας, αυτός είναι Αλβανός. Ο καθηγητής πρέπει να βοηθάει αυτούς που έχουν την ανάγκη του μέσα στην τάξη. Εκεί που πρέπει να εστιάζουμε είναι στον μεσαίο και στον αδύνατο μαθητή, ώστε να καταφέρουμε να τους ανεβάσουμε ένα σκαλοπάτι παραπάνω. Αυτό για μένα είναι μεγάλο κατόρθωμα για τον καθηγητή»*.

Από την αφομοίωση ο ΕΗΑ2 προχωράει στη συνεργασία με σκοπό την ένταξη και αναφέρει πως στόχος του είναι να μπορέσει να βοηθήσει τους μαθητές του *«να συνεργαστούν αρμονικά, ασχέτως φύλου, ασχέτως γνωστικού υποβάθρου, σίγουρα ασχέτως εθνικότητας, θρησκείας, χρώματος»*. Στο ίδιο πνεύμα συνεχίζει η ΕΑΓ η οποία θέτει ως προτεραιότητα της να καταφέρει να αποκλείσει *«φαινόμενα βίας, παραβατικών συμπεριφορών, αντιδράσεων και να τους εντάξει όλους μαζί»*. Για να το καταφέρει αυτό πιστεύει ότι πρώτα πρέπει να την αποδεχτούν γιατί μόνο τότε λέει

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

ότι *«θα μπορέσεις να περάσεις τη δική σου την αντίληψη»*. Θα πρέπει βέβαια να την αποδεχτούν και οι Έλληνες, οι οποίοι επιπλέον πρέπει να καταλάβουν ότι δεν φταίνε οι ξένοι που έφυγαν από τον τόπο τους *«κάποια στιγμή και οι Έλληνες έφυγαν από ένα τόπο και ήρθαν εδώ»*. Η διαδικασία αυτή την εξιτάρει την προκαλεί και όταν τα καταφέρνει αισθάνεται *«ακόμη μεγαλύτερη ικανοποίηση»*.

Με αναφορές που υπερβαίνουν την πολυπολιτισμική ή τη διαπολιτισμική διάσταση στις απόψεις τους οι ΔΗΓ, ΓΗΓ, ΛΑΓ και ΕΗΑ1, θέτουν ως πρωταγωνιστή στη μαθησιακή και παιδαγωγική διαδικασία τον εκπαιδευτικό και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που πρέπει να έχει ή να βελτιώσει. Για τη ΔΗΓ ο εκπαιδευτικός πρέπει να διακατέχεται από το συναισθηματικό γνώρισμα της ενσυναίσθησης, έτσι ώστε να καταφέρει να τη διδάξει με το παράδειγμα του στους μαθητές. Επίσης πρέπει να βρίσκεται σε μια διαδικασία διαρκούς βελτίωσης ώστε να αποκτήσει και να μεταδώσει στους μαθητές τις ικανότητες εκείνες *«που συμβάλλουν στην αποδοχή της ετερότητας και της αρμονικής συμβίωσης»*. Κεντρικός στόχος όλων αυτών είναι η καταπολέμηση *«του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και των προκαταλήψεων»*. Ως παράδειγμα αναφέρει αυτό που εφαρμόζει η ίδια στο σχολείο της, όπου μέσα από ένα τυχαίο γεγονός θα ξεκινήσει συζήτηση και θα προσεγγίσει το θέμα από διάφορες οπτικές, με παραδείγματα και προβολή σχετικής με το θέμα ταινίας. Στόχος είναι να βάλει τους μαθητές *«να κατανοήσουν τη θέση του άλλου»*.

Στον εκπαιδευτικό ως άτομο επικεντρώνει την απάντηση της και η ΓΗΓ, από τη σκοπιά όμως της ενίσχυσης της αυτογνωσίας του. Η αυτογνωσία μάλιστα δεν είναι μια θεωρητική διαδικασία για την ίδια, καθώς προχωρά σε μία αυτοκριτική για τη μέχρι τώρα στάση της, λέγοντας ότι από την πλευρά της προσπαθεί *«συνήθως υπερβολικά»* να βοηθήσει τους ξένους μαθητές, γεγονός που ίσως και πάλι να είναι λάθος. Γιατί τους δίνει περισσότερη προσοχή και ταυτόχρονα τραβάει πάνω τους την προσοχή. Δηλαδή, τους δίνει επιπλέον δουλειά, τους βοηθάει, τους εξετάζει με μεγαλύτερη επιμέλεια και ουσιαστικά με αυτό τον τρόπο τους διαφοροποιεί. Το γεγονός ότι είναι δοτική απέναντι στους ξένους μαθητές, πέρα από τους ίδιους, το αντιλαμβάνονται και οι Έλληνες και αυτό ίσως να είναι κατά βάθος λάθος. Στην ερώτηση αν της παραπονέθηκε κάποιος Έλληνας μαθητής η απάντηση της ήταν καταφατική, και με βάση αυτό το βίωμα συνειδητοποίησε ότι δεν προσέγγιζε καλά το θέμα.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Μέσα από αυτή την εμπειρία, καταθέτει ότι *«ίσως και εμείς οι καθηγητές δεν έχουμε τα απαραίτητα γνωστικά εργαλεία ή γνωστικό υπόβαθρο για να μπορέσουμε να λειτουργήσουμε πέρα από τις δικές μας προκαταλήψεις και να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά»*. Στην ερώτηση, που νομίζει ότι χάνεται το παιχνίδι, γενικεύει την απάντηση στους άλλους καθηγητές και απαντά: *«Νομίζω ότι είναι μέσα στις προκαταλήψεις και τα ταμπού που έχουμε όλοι τελικά, δηλαδή είμαστε εκπαιδευτικοί αλλά είμαστε και άνθρωποι και αναπαράγουμε κάποια πράγματα. Νομίζω ότι τελικά βγαίνει ο βαθύτερος εαυτός μας. Κουβαλάμε ακριβώς αυτά τα οποία μας έχουνε μάθει και δεν μπορούμε να τα ξεπεράσουμε»*. Και αυτό γίνεται αντιληπτό από τους ξένους μαθητές, γιατί εκεί που μπορεί να *«συγχωρούσαμε μια λάθος συμπεριφορά σε ένα άλλο παιδί, σ' αυτά τα παιδιά δεν είμαστε τόσο δοτικοί. Μάλλον καθόλου δοτικοί»*. Παρόλα αυτά πιστεύει πως οι εκπαιδευτικοί κατά βάση προσπαθούνε, κυρίως γιατί *«κανένας δεν θέλει να χαρακτηριστεί ρατσιστής»*.

Στην αυτογνωσία του εκπαιδευτικού εστιάζει την απάντηση της και η ΛΑΓ, η οποία πιστεύει ότι ο ρόλος του καθηγητή *«είναι σημαντικός και δύσκολος ταυτόχρονα»*, καθώς θα πρέπει να συγκεντρώνει *«πάρα πολλά στοιχεία»*. Κυριότερο είναι *«να έχει ο ίδιος μια αντίληψη πολυπολιτισμική για να την περάσει στους μαθητές. Θα πρέπει να είναι πάρα πολύ προσεκτικός, να μη θίξει άτομα, συμπεριφορές, γεγονότα, για να μπορέσει να φέρει την ισορροπία στην τάξη. Αυτό βέβαια γίνεται μέσα από τη δυναμική της ομάδας»*. Εκεί μέσα θα πρέπει *«ο καθένας να έχει το χώρο του για να εκδηλώσει και να πει αυτό που θέλει να πει»*.

Η αυτογνωσία και η διαφορετικότητα είναι οι βασικές λέξεις που διακρίνει κανείς στην απάντηση του ΕΗΑ1 και οι οποίες περικλείονται σε μία φράση: *«πώς θα είναι η συμπεριφορά μου απέναντι στη διαφορετικότητα των μαθητών»*. Διαφορετικότητα που δεν εστιάζεται αναγκαστικά στον πολιτισμό και το έθνος, αλλά εκτίνεται σε όλο το φάσμα των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών· συνεσταλμένος, ζωηρός, ψηλός, αδύνατος, χοντρός. Όλα εκείνα τα σημεία που κάνουν ξεχωριστούς τους μαθητές και χρειάζονται *«απλά να τους δώσουμε λίγο χώρο»*. Ο ρόλος που αξιώνει για τον εαυτό του είναι αυτός του μαέστρου που συντονίζει μια ορχήστρα. Να συντονίζει *«τη δράση και την παρουσία των ατόμων»*, να αφήνει *«χώρο να εκφραστούν κρατώντας όμως μια ισορροπία, που δε θα προσβάλλει ο ένας τον άλλο»*, να ξεδιπλώσουν τέλος *«τη διαφορετικότητα τους αλλά σε πλαίσια που να είναι δημιουργικά για τους ίδιους τους μαθητές»*.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

6.6 Σχήματα αντίληψης για τη μαθησιακή κατάσταση των ξένων μαθητών

Στην ενότητα αυτή θα επιχειρηθεί να αναδειχθεί μία διάσταση της σχολικής διαδικασίας, η οποία αφορά στη μαθησιακή-γνωστική εξέλιξη των ξένων μαθητών. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δώσουν απαντήσεις για τις επιδόσεις των μαθητών τους αλλά και για τους παράγοντες εκείνους που θεωρούν ότι τους βοηθούν ή τους εμποδίζουν στη μάθηση.

6.6.1 Μαθησιακή-γνωστική εξέλιξη

Στην υποενότητα αυτή οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών μας ωθούν να επαναφέρουμε τη διάκριση των κατηγοριών με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τον τύπο σχολείου, καθώς τα γνωστικά ελλείμματα των ξένων μαθητών τους οδηγούν σε μία πτωτική μαθησιακή-γνωστική πορεία από βαθμίδα σε βαθμίδα, με το ΕΠΑΛ να αποτελεί τον προνομιακό χώρο της τελικής τους επιλογής.

Ξεκινώντας από το Δημοτικό, οι επιδόσεις των ξένων μαθητών είναι αναλογικά ίδιες με αυτές των Ελλήνων υπάρχουν δηλαδή *«μαθητές οι οποίοι είναι καλοί, αρκετά καλοί μάλιστα, αλλά υπάρχουν και μαθητές που είναι αδιάφοροι»* (ΔΑΑ). *«Οι επιδόσεις των μαθητών μεταναστών που γεννήθηκαν εδώ είναι ίδιες με τους Έλληνες συμμαθητές τους. Οι επιδόσεις όμως των παιδιών που δεν γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα, που έρχονται μικρά δηλαδή στο σχολείο ή που η οικογένεια τους δεν μιλάει ελληνικά είναι χαμηλές»* (ΔΗΓ). Με βάση αυτές τις απαντήσεις θα περίμενε κανείς ότι οι ξένοι μαθητές που γεννήθηκαν στην Ελλάδα και γνωρίζουν τη γλώσσα, στο Γυμνάσιο θα συνέχιζαν μια μαθησιακή πορεία αναλογικά ίδια με τους Έλληνες.

Αντίθετα, ενώ οι επιδόσεις των ξένων μαθητών είναι αναλογικά ίδιες με των Ελλήνων στο Δημοτικό, στο Γυμνάσιο η ΓΗΓ μιλάει για εξαιρέσεις: *«ιδίως στο θέμα της γλώσσας είχα και μαθήτριες, όμως ποτέ μαθητές, με υψηλές επιδόσεις. Υψηλές γενικώς, εντάξει στην έκθεση δεν ήταν ποτέ και πάρα πολύ δυνατές»*. Ενώ η ΓΑΓ συμπληρώνει: *«οι πιο πολλοί έχουν μία μέτρια απόδοση. Εγώ μέχρι τώρα όσους έχω συναντήσει, με εξαίρεση μια κοπέλα που είχα στην πρώτη γυμνασίου, ήταν σε μια μέτρια κατάσταση. Μέτρια προς χαμηλή»* (ΓΑΓ). Για το λόγο αυτό *«οι πιο πολλοί Αλβανοί που έχουν μέτρια επίδοση προς χαμηλή πάνε στα Τεχνικά»*. Σε ερώτηση αν

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

κάνουν το ίδιο και οι Έλληνες μαθητές που έχουν την ίδια επίδοση, ξαφνιάζεται και η ίδια με την απάντηση της, καθώς διαπιστώνει ότι ενώ σε όλη την τρίτη Γυμνασίου λένε *«εγώ θα πάω στο Τεχνικό Λύκειο»*, όταν τελικά δηλώνουν σχολείο επιλέγουν το Γενικό.

Την άποψη αυτή ενισχύει η ΛΑΓ, όπου στο Γενικό Λύκειο που υπηρετεί έχει παρατηρήσει ότι τα τελευταία δέκα χρόνια που βρίσκεται στο σχολείο, το ποσοστό των ξένων μαθητών συνεχώς μειώνεται. Τα περισσότερα παιδιά που έχει στην πρώτη Λυκείου, *«εκεί που είναι και ο χρόνος προσαρμογής, της μετάβασης από το γυμνάσιο στο λύκειο»*, φεύγουν στο τέλος της χρονιάς στο ΕΠΑΛ, γιατί όπως ισχυρίζεται *«βλέπουν ότι μάλλον δυσκολεύονται οι γονείς να τα στηρίξουν για το γενικό»*. Οι επιδόσεις των λίγων που μένουν (5%), είναι ανάλογα με τη χρονιά, *«φέτος, στην τρίτη Λυκείου οι μαθητές ήταν από καλοί έως μέτριοι, στη δευτέρα άριστοι»*. Παρόλα αυτά υποστηρίζει ότι χρόνο με το χρόνο υπάρχει μία πτώση στο γνωστικό επίπεδο των ξένων μαθητών, καθώς πριν από δέκα χρόνια που υπηρετούσε σε Γενικό Λύκειο σε κεντρική περιοχή των Τρικάλων, αναφέρει ότι το γνωστικό επίπεδο των ξένων μαθητών ήταν πολύ υψηλό: *«Δηλαδή, ήταν ο απουσιολόγος του τμήματος, ήταν ο σημαιοφόρος»*.

Αν ανατρέξουμε σε προηγούμενη υποενότητα (6.3.2), θα θυμηθούμε ότι το ποσοστό των ξένων μαθητών στα ΕΠΑΛ κυμαίνεται από 30 έως 50%. Στις απόψεις των εκπαιδευτικών των ΕΠΑΛ για την επίδοση των ξένων μαθητών, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι οι σχολικές επιδόσεις των Ελλήνων και των ξένων μαθητών σε αυτό τον τύπο του σχολείου, χαρακτηρίζονται από κακές έως μέτριες, με ελάχιστες εξαιρέσεις μαθητών που προχωρούν στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Στη βάση αυτή επομένως, οι τρεις εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα ΕΠΑΛ υποστηρίζουν ότι οι επιδόσεις των ξένων μαθητών είναι ίδιες με αυτές των Ελλήνων. *«Είναι μερικοί που είναι υπέροχοι και έχουν μεράκι να προχωρήσουν και αυτά τα παιδιά άμα έχουν τη θέληση προχωράνε»*, αναφέρει η ΕΑΓ. Της θυμίζουν τότε που οι Έλληνες ήθελαν να βελτιώσουν *«το βιοτικό τους επίπεδο μέσω των γραμμάτων»*. Πολλοί τα καταφέρνουν και περνάνε στα ΤΕΙ και τα ΑΕΙ και με πολύ καλή επίδοση. Όπως υπάρχουν Έλληνες μαθητές που διαβάζουν έτσι και οι ξένοι, δεν παίζει κάποιο σημαντικό ρόλο η εθνικότητα, είναι βασικά θέμα θέλησης, υποστηρίζει ο ΕΑΗ1. Οπότε το ποσοστό θεωρεί *«ότι είναι μοιρασμένο»*. Ο ΕΗΑ2 δεν θεωρεί *«τόσο σημαντικό ότι η επίδοση είναι συνάρτηση της εθνικότητάς τους»*. Όπως έχει καλούς

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

μαθητές Έλληνες και κακούς μαθητές Έλληνες, έτσι έχει καλούς μαθητές αλλοδαπούς και κακούς μαθητές αλλοδαπούς.

6.6.2 Παράγοντες που επιδρούν στη μαθησιακή πορεία

Η μαθησιακή-γνωστική πορεία των μαθητών είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων που λαμβάνουν χώρα μέσα και έξω από το σχολείο, επιδρούν στις ατομικές και κοινωνικές διεργασίες που συντελούνται κατά την πορεία εξατομίκευσης τους και επηρεάζουν τις επιδόσεις τους. Η πολλαπλότητα του δικτύου των παραγόντων που δρουν κατά τη διάρκεια αυτής της πορείας, αυξάνεται για τους ξένους μαθητές, καθώς προστίθεται η εθνοπολιτισμική τους ετερότητα που εμπλουτίζει το δίκτυο των διαδράσεων. Η αναγνώριση επομένως αυτών των παραγόντων βοηθά στην κατανόηση του ίδιου του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος περιορίζουν την πολυμορφία του δικτύου στην καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας που συναρτάται από τη γέννηση ή όχι στην Ελλάδα και την ηλικία έλευσης σε αυτή, τη βοήθεια της οικογένειας, τη στάση του καθηγητή και τις ικανότητες του μαθητή. Μία μόνο εκπαιδευτικός (ΕΑΓ), αναφέρεται στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των ξένων μαθητών, ενώ κανένας δεν προσεγγίζει το ζήτημα των εθνοπολιτισμικών διακρίσεων που ενδεχομένως να επηρεάζει και την επίδοση τους. Πιο αναλυτικά:

Ο ΔΑΑ λεν λαμβάνει υπόψη κανένα άλλο παράγοντα και αναφέρει τη βοήθεια των γονέων ως το μοναδικό λόγο που πιστεύει ότι μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές αυτούς στη σχολική επιτυχία. Με την τοποθέτηση του αυτή θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποσείει την ευθύνη τόσο από το σχολείο όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Ως σημαντικό παράγοντα που βοηθάει στη γνωστική εξέλιξη των ξένων μαθητών αναφέρουν τους γονείς και το υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον η ΛΑΓ και η ΓΗΓ. Ο λόγος είναι ότι οι γονείς θέλουν τα παιδιά τους να πάνε *«λίγο πιο μπροστά από αυτό που έζησαν οι ίδιοι»* (ΓΗΓ), να προοδεύσουν και θεωρούν ότι είναι κοινωνική καταξίωση να προχωρήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΛΑΓ). Έναν δεύτερο παράγοντα που προσθέτει η ΛΑΓ ως καθηγήτρια λυκείου, είναι η γνωστική υποδομή που έχουν, αν *«ήταν δηλαδή καλοί μαθητές στο δημοτικό και στο γυμνάσιο»*.

Για να είναι καλοί μαθητές στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο βασική προϋπόθεση αποτελεί για τους ΔΗΓ, ΓΑΓ και ΕΗΑ2 η γέννηση τους στην Ελλάδα, η ηλικία

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

έλευσης σε αυτή και η γλώσσα επικοινωνίας που έχουν στο σπίτι. Άμεση συνάρτηση όλων αυτών είναι η ύπαρξη ή όχι γλωσσικού ελλείμματος, το οποίο το χαρακτηρίζουν ως μία πάρα πολύ σημαντική παράμετρο της μαθησιακής-γνωστικής εξέλιξης των ξένων μαθητών. Καθώς εφόσον η κατανόηση και η επικοινωνία είναι δύσκολη, τότε γίνεται ακόμη δυσκολότερη η διαδικασία «*να διαγωνιστεί και να εξεταστεί σε γραπτό και προφορικό λόγο*» ένας ξένος μαθητής (ΕΗΑ2). Παρόλα αυτά συμπληρώνει η ΓΑΓ, προσπαθούν όλοι να είναι συνεπείς στα μαθητικά τους καθήκοντα: «*έρχονται όλοι γραμμένοι με τις ασκήσεις τους, δεν έχω συναντήσει Αλβανό μαθητή που να είναι άγραφος, οι Έλληνες είναι αυτοί που αδιαφορούν. Όταν ο Έλληνας μαθητής δεν διαβάζει, δεν διαβάζει*».

Αν ανατρέξουμε στην ενότητα για την ετερογένεια, θα παρατηρήσουμε ότι οι απόψεις των ΔΗΓ, ΓΑΓ και ΕΗΑ2, τόσο για τη διαφορετικότητα όσο και για τις επιδόσεις είναι ίδιες και επικεντρώνονται στην ύπαρξη ή όχι γλωσσικού ελλείμματος. Μια πιθανή ερμηνεία θα μπορούσε να είναι ότι αγνοούν ή υποβαθμίζουν τις εθνοπολιτισμικές διακρίσεις που βιώνουν οι ξένοι μαθητές, καθώς εφόσον γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα δεν διακρίνεται η διαφορετικότητα τους και έχουν καλές επιδόσεις.

Μία διαπίστωση που αφήνει τα περιθώρια για πολλαπλές ερμηνείες κάνει η ΓΑΓ, η οποία αναφέρει ότι πολλοί ξένοι μαθητές που είναι από την πρώτη Δημοτικού σε ελληνικό σχολείο, δεν ξέρουν στο Γυμνάσιο να διαβάζουν και να γράφουν. Αυτό μάλιστα είναι το κοινό σημείο με ορισμένους Έλληνες μαθητές οι οποίοι έχουν «*περάσει όλα τα στάδια της εκπαίδευσης*». Βέβαια την πολλαπλότητα των ερμηνειών την περιορίζει στις φυσικές δυνατότητες του ίδιου του μαθητή: «*άλλοι είναι πιο έξυπνοι και λέμε ότι τα παίρνουν τα γράμματα*» και τη στάση του καθηγητή: «*πως θα τους κάνει να νιώσουν μέσα στην τάξη, αν θα τους αγκαλιάσει, όχι να τους έχει παραπεταμένους επειδή δεν ξέρουν καλά τη γλώσσα ή επειδή δεν μπορούν να διαβάζουν. Αν θα ασχοληθεί μαζί τους*».

Περισσότερη έμφαση αποδίδει στη σχέση μεταξύ καθηγητή και μαθητή η ΕΑΓ η οποία πιστεύει ότι αρχικά πρέπει ο εκπαιδευτικός να δώσει προτεραιότητα στο μαθητή ως άτομο και όχι στην επίδοση. με στόχο την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του. Αυτή η προσέγγιση θεωρεί ότι βοηθά καταλυτικά τους ξένους μαθητές και μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση των επιδόσεων τους. Με αυτό τον τρόπο θα καταφέρουν «*να στηριχθούν στα πόδια τους*». Για να τεκμηριώσει την άποψη της

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

περιγράφει ένα περιστατικό με ξένο μαθητή: *«μια μέρα βρήκα κάποιον και μου λέει κυρία εσείς μου δώσατε αξία, όχι προσωπικά εγώ, γενικά το σύνολο του σχολείου. Μας δώσατε αξία, ενώ σε κάποια άλλα μας είχανε ότι δεν καταλαβαίνουμε».*

Από την αντίθετη όψη προσεγγίζει το ίδιο θέμα η ΓΗΓ, αποδίδοντας στον εκπαιδευτικό αρνητικό ρόλο στην πορεία της μαθησιακής εξέλιξης των ξένων μαθητών. Η γενικότερη αίσθηση της είναι ότι οι εκπαιδευτικοί κατατάσσουν τους ξένους: *«σε αδύναμους μαθητές, που απλά υπάρχουν μέσα στην τάξη ή βοηθούν αριθμητικά για να υπάρχουν κάποια τμήματα»* αλλά όχι σε παιδιά τα οποία θα πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη βάση, να τα βοηθήσουν. Κάποιοι επίσης αισθάνονται ότι κάνουν πάρα πολλά μόνο και μόνο που τα έχουν ενταγμένα στη σχολική κοινότητα.

6.7 Συγκρότηση υπο-ομάδων μέσα στην τάξη

Μέσα στην τάξη εκτός από την επίδοση και την επιδίωξη της μάθησης, συντελούνται και διάφορες επικοινωνιακές διεργασίες μεταξύ των μαθητών και μεταξύ του καθηγητή και των μαθητών. Στο δίκτυο επικοινωνίας της τάξης σημαντικός είναι ο ρόλος των υπο-ομάδων που ενυπάρχουν και ενισχύουν ή αμβλύνουν τις διακρίσεις. Στη βάση αυτή οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν τις απόψεις τους για τη συγκρότηση αυτών των υπο-ομάδων, τα χαρακτηριστικά τα οποία πιστεύουν ότι έχουν και τους λόγους που οδηγούν τους ξένους μαθητές να σχηματίσουν υπο-ομάδες με βάση την εθνικότητα ή την κοινή ιδιότητα του «ξένου».

6.7.1 Τα χαρακτηριστικά των υπο-ομάδων

Η ύπαρξη του φαινομένου των μικρών ομάδων ή παρεών που σχηματίζονται μέσα στην τάξη, με βάση ένα κοινό στοιχείο αναφοράς που αποτελεί το σημείο που ορίζει τη συνοχή τους, αναγνωρίζεται από όλους τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Η συγκρότηση υπο-ομάδων μέσα στην τάξη *«είναι κλασικό σύμπτωμα»* (ΓΗΓ) της σχολικής καθημερινότητας και συνήθως δημιουργούνται *«χωρίς τη θέληση μας»* (ΕΗΑ1). Οι τοποθετήσεις αυτές περιγράφουν μια «μηχανική», κατά κάποιο τρόπο, στάση των μαθητών, που θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως μια προσπάθεια τους να εξασφαλίσουν ένα ασφαλές μικροπεριβάλλον. Αν επεκτείνουμε αυτή τη σκέψη, τότε θα μπορούσαμε να πούμε ότι σε ορισμένες περιπτώσεις η γνώση του κοινού

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

στοιχείου που ενώνει τους μαθητές σε μια υπο-ομάδα, μας παρέχει μια πληροφορία για το είδος του ελλείμματος της ασφάλειας που βιώνουν μέσα στη σχολική κοινότητα. Η αναφορά αυτή έχει μεγαλύτερη ισχύ σε υπο-ομάδες που έχουν μικρή δημοτικότητα. Ποια είναι λοιπόν τα χαρακτηριστικά των υπο-ομάδων όπως τα εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί;

Το πιο συνηθισμένο χαρακτηριστικό τους *«έχει να κάνει με την επίδοση, οι καλοί και οι κακοί μαθητές»* και το *«πιο έντονο οι Έλληνες και τα αλβανάκια»* (ΓΗΓ). Η φράση αυτή περικλείει το νόημα της πλειοψηφίας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που αναφέρουν ως κυριότερα χαρακτηριστικά την επίδοση (ΔΑΑ, ΓΑΓ, ΓΗΓ, ΕΑΓ, ΕΗΑ1) και την εθνικότητα (ΔΗΓ, ΓΑΓ, ΓΗΓ, ΕΑΓ). Ταυτόχρονα αναδεικνύει αφενός τα αποτελέσματα του ανταγωνιστικού πλαισίου λειτουργίας του σχολείου το οποίο σταδιακά ωθεί τους μαθητές στη δημιουργία κοινών ομάδων με βάση την επίδοση και αφετέρου ένα περιβάλλον που καλλιεργεί διαχωρισμούς που οφείλονται στην εθνοπολιτισμική ετερότητα. Την εικόνα μαθητών που σχηματίζουν υπο-ομάδες με βάση την εθνικότητα, η ΓΗΓ τη συναντά σε όλες τις τάξεις που έχει διδάξει μέχρι τώρα και στις οποίες δεν υπάρχουν πολλοί ξένοι μαθητές.

Βέβαια το κοινό στοιχείο αναφοράς που χαρακτηρίζει τις υπο-ομάδες, μπορεί να είναι κάθε φορά ένα τυχαίο ή όχι γνώρισμα, το οποίο ενδεχομένως να αφορά σε κάποια συναισθηματική ιδιότητα που οφείλεται στο χαρακτήρα (ΓΗΓ, ΕΑΓ): «ο *πιο εξωστρεφής θα κάνει παρέα με έναν πιο εξωστρεφή, ή κάποιος κλειστός θα κάνει παρέα με κάποιον πιο κλειστό»* (ΕΗΑ2), σε κάποιο βιολογικό γνώρισμα όπως το φύλο (ΕΗΑ1): *«δύσκολο μια υπο-ομάδα να απαρτίζεται και από αγόρια και από κορίτσια»* (ΕΗΑ2), σε κάποια κοινωνική διαφοροποίηση όπως η κοινωνική τάξη: *«παιδιά που προέρχονται από μια αστική τάξη διαφοροποιούνται από τα άλλα παιδιά και τα απομονώνουν»* (ΛΑΓ), σε κάποια κοινά βιώματα όπως παρέες από το δημοτικό (ΛΑΓ), παρέες από το ίδιο χωριό (ΕΗΑ1), που στηρίζονται στη φιλία και το καλό επίπεδο συνεργασίας (ΔΑΑ), αλλά και σε κάποιες κοινές προσωπικές προτιμήσεις όπως *«ο αθλητισμός για τα αγόρια ή η μόδα για τα κορίτσια»* (ΓΗΓ).

Ως προς τη λειτουργία τους οι υπο-ομάδες είναι αρκετά κλειστές, οπότε ο οποιοσδήποτε μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες: *«Ένας καινούριος μαθητής και μάλιστα διαφορετικής εθνικότητας, εκεί έχει πρόβλημα με την έννοια ότι δύσκολα τον αποδέχονται, είναι αρκετά κλειστές αυτές οι ομάδες. Ο νέος μαθητής θα πρέπει να*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

είναι πολύ επικοινωνιακός για να μπορέσει να ενταχθεί αλλιώς χάνεται. Ισχύει αυτό. Έχω και παιδιά που απομονώνονται» (ΛΑΓ).

Οι μαθητές δηλώνουν με διάφορους τρόπους την παρουσία τους μέσα στην τάξη, κάθε υπο-ομάδα αποκτά το «γεωγραφικό» της χώρο, *«από εκεί κάθονται οι δυνατοί κι από εκεί οι διαβαστεροί ή αυτοί από το ίδιο χωριό»* (ΕΗΑ1). Αυτοί που χαρακτηρίζονται κακοί μαθητές φροντίζουν να κάθονται μαζί στα τελευταία θρανία και να κάνουν φασαρία (ΓΑΓ). Οι μαθητές λοιπόν του τελευταίου θρανίου είναι αυτοί με τις χαμηλότερες επιδόσεις που απέχουν από τη μαθησιακή διαδικασία και επικεντρώνονται σε επικοινωνιακές διαδράσεις με βάση την υπο-ομάδα στην οποία ανήκουν.

Το πλεόνασμα ενέργειας από την αποχή από τη μαθησιακή διαδικασία και η διοχέτευση της μέσα στην τάξη σε δραστηριότητες που δεν έχουν σχέση με το μάθημα, σε συνδυασμό με το αίσθημα του ανήκειν που βιώνουν οι μαθητές στην υπο-ομάδα, δημιουργούν *«μια υποψία, ας πούμε, της σύγκρουσης»* (ΕΗΑ1). Μια υποψία που ενισχύεται από την τάση των μελών της κάθε υπο-ομάδας να «χτίζουν» το δικό τους προφίλ με στόχο να ενισχύσουν την εικόνα τους ακόμη και εις βάρος των μελών μιας άλλης υπο-ομάδας. Το χαρακτηριστικό αυτό είναι εντονότερο στις υπο-ομάδες που οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις διέπονται από σχέσεις υπεροχής και μειονεξίας π.χ. Έλληνες και ξένοι.

Στη βάση αυτή το δομικό συστατικό της συγκρότησης των υπο-ομάδων το οποίο προσδιορίζεται/περιορίζεται στο διαφορετικό εθνοπολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς του κάθε μαθητή, αποτελεί το στοιχείο που πυροδοτεί την ένταση. Η ένταση είναι ακόμη μεγαλύτερη στα αγόρια. Στις υπο-ομάδες των Ελλήνων μαθητών τις σχέσεις τους χρωματίζουν *«οι προκαταλήψεις και ο φόβος για την ασφάλεια τους, η καχυποψία για το άγνωστο, η ελλιπής γνώση και καμιά φορά το απόλυτο των απόψεων που έχουν. Συνήθως σχηματίζονται και είναι καθοδηγούμενες από αυταρχικούς συμμαθητές που επιβάλλονται πάνω σε αδύναμα παιδιά και τους διαμορφώνουν ως οπαδούς τους. Τους πιο αδύναμους»* (ΔΗΓ). Στην περίπτωση αυτή, η αυταρχικότητα, ως γνώρισμα της προσωπικότητας, οδηγεί στην απόρριψη κάθε τρόπου ζωής που αποκλίνει από τους παραδοσιακούς κανόνες και υιοθετεί ως βασικότερη μορφή εκδήλωσης τον εθνοκεντρισμό, που εκφράζεται κυρίως μέσα από προκαταλήψεις και πρακτικές απαξίωσης των ξένων (έρευνες της ομάδας του Adorno, 1950 όπ. αναφ. στο Γκόβαρης & Ανδρεαδάκης, ο.π.: 47).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Ο μόνος εκπαιδευτικός που αναφέρει ότι δεν έχει δει να σχηματίζονται υπο-ομάδες μαθητών με βάση την εθνικότητα είναι ο ΔΑΑ: *«άλλωστε δεν θα το επέτρεπαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί»*. Δεν αποκλείει βέβαια κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις απομόνωσης που παρατηρούνται ως επί το πλείστον στο διάλειμμα και οι οποίες δεν οφείλονται στο σχολείο, αλλά κυρίως στους γονείς. Αποσείει και πάλι τις ευθύνες από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς και θεωρεί αποκλειστικά υπεύθυνους τους γονείς οι οποίοι *«από το σπίτι ίσως καλλιεργούν κάποιο κλίμα όχι ιδιαίτερα θετικό για κάποια παιδιά που είναι μετανάστες»*. Βέβαια σε άλλο σημείο της συνέντευξης, όταν η ερώτηση είναι πιο άμεση, απαντά ότι αυτός προσωπικά δεν έχει συναντήσει *«διαχωρισμό και απομόνωση ενός παιδιού»*.

6.7.2 Οι λόγοι που οι ξένοι μαθητές συγκροτούν υπο-ομάδες

Πιάνοντας το νήμα της συζήτησης από την προηγούμενη υπο-ενότητα θα εστιάσουμε τη θεματική των ερωτήσεων και των επιχειρημάτων στη συγκρότηση υπο-ομάδων με βάση την εθνοπολιτισμική ετερότητα. Από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί, εκτός του ΔΑΑ, υποστηρίζουν ότι η ύπαρξη των υπο-ομάδων μέσα στην τάξη με βάση την εθνοπολιτισμική ετερότητα είναι δεδομένη, θα ήταν χρήσιμη η αποσαφήνιση των αντιλήψεων τους αναφορικά με την επιθυμία των ξένων μαθητών να ενταχθούν στη σχολική κοινότητα.

Στην ερώτηση αυτή το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών απαντούν ότι οι ξένοι μαθητές θέλουν και προσπαθούν να ενταθχούν στην ομάδα της τάξης ή της κοινωνίας ευρύτερα, αλλά δεν το καταφέρνουν: *«θέλουν να νιώσουν αποδεκτοί, να νιώσουν ότι τους αγκαλιάζουμε και μεις»* (ΓΑΓ), το *«βλέπεις στη συμπεριφορά τους, στο ντύσιμο τους, στα κινητά τους, στο μαλλί τους»* (ΓΗΓ). Μόνο ο ΔΑΑ, διαφοροποιείται λίγο, αναφέροντας ότι θέλουν να ενσωματωθούν και το καταφέρνουν τελικά. Οπότε παραμένει συνεπής στην άποψη του ότι δεν υπάρχουν υπο-ομάδες ξένων μαθητών στο σχολείο του.

Εφόσον η συγκρότηση των υπο-ομάδων δεν είναι συνειδητή επιλογή των ξένων μαθητών, τότε γεννιούνται δύο νέα ερωτήματα που έχουν σχέση με τα αίτια που οδηγούν σε αυτή. Το πρώτο αφορά στους ίδιους και αναφέρεται στους δικούς τους φόβους και αναστολές και το δεύτερο αφορά στους αντίστοιχους φόβους και αναστολές της κοινωνίας υποδοχής. Μέσα από αυτή τη διάκριση φαίνεται σε ένα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

δεύτερο επίπεδο ανάλυσης, ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν υπαίτιους για τη συγκρότηση υπο-ομάδων τους ξένους μαθητές, τη χώρα υποδοχής ή και τους δύο.

Καμία αναφορά στο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον και στις ιδέες, στάσεις και συμπεριφορές, που κυοφορούνται και κυκλοφορούν μέσα σε αυτά αναφορικά με την ετερότητα, δεν κάνουν οι ΔΑΑ, ΓΑΓ και ΕΗΑ2. Το προσωπικό στοιχείο της επιφυλακτικότητας που γεννά η μετάβαση ενός ατόμου σε ένα καινούριο χώρο, επικαλούνται ο ΔΑΑ, και ο ΕΗΑ2. *«Ίσως βέβαια να είναι λίγο επιφυλακτικοί να θεωρούν τον εαυτό τους ξένο στον τόπο αυτό μέχρι να γνωρίσουν την ομάδα της τάξης όπως θα έκανε και ο οποιοσδήποτε Έλληνας»* (ΔΑΑ). *«Όταν πας σε ένα χώρο όπου είσαι καινούργιος, θες κάπως να σταθείς, κάπως να πατήσεις στα πόδια σου. Είναι δύσκολο να πατήσεις στα πόδια σου όταν πηγαίνεις σε ένα τόπο και να κάνεις κατευθείαν παρέα με αυτούς που θα βρεις εκεί»* (ΕΗΑ2). Η διατήρηση της πολιτισμικής τους παράδοσης και ταυτότητας αποτελεί για τη ΓΑΓ το όριο το οποίο δεν θέλουν να υπερβούν στην προσπάθεια τους να ενσωματωθούν: *«Και αυτοί δεν θέλουν να χάσουν την ταυτότητά τους, τα ήθη, τα έθιμά τους. Θέλουν να διατηρήσουν τη διαφορετικότητά τους μέσα σε ένα πολιτισμένο περιβάλλον»*.

Την αποκλειστική υπεύθυνη στην ελληνική κοινωνία και πολιτεία επιρρίπτει η ΛΑΓ, προσεγγίζοντας όμως αφομοιωτικά την ετερότητα: *«Αν φταίει κάποιος αυτός είναι η ελληνική κοινωνία και πολιτεία η οποία δεν έχει δώσει τα δεδομένα αυτά που θα έπρεπε για να μπορέσουν αυτοί οι άνθρωποι να αντιληφθούν τα πολιτιστικά στοιχεία τα δικά μας και να προχωρήσουν με βάση αυτά»*.

Από την άλλη οι ΔΗΓ, ΓΗΓ, ΕΑΓ και ΕΗΑ1 θεωρούν ότι ναι μεν οι ξένοι μαθητές έχουν κάποιες αναστολές στην ένταξη τους στο σχολικό περιβάλλον, πιστεύουν όμως ότι οι λόγοι αυτοί είναι μείζονος σημασίας και ότι δεν αποτελούν ουσιαστικό εμπόδιο στην επιθυμία τους να ενταχθούν πλήρως. Οπότε δεν ευθύνονται αυτοί για τη δημιουργία υπο-ομάδων. Αναφορικά με τις αναστολές, το προσωπικό στοιχείο της αρχικής συστολής επικαλείται ο ΕΗΑ1: *«Και εγώ έτσι είμαι αν πάω σε κάποιο άλλο χώρο. Το ίδιο παρατηρώ και με τα παιδιά τα οποία κατάγονται από τα διάφορα χωριά της περιοχής, στην πρώτη λυκείου αρχικά κάθονται μαζί, πόσο μάλλον για παιδιά που κατάγονται από άλλη χώρα»*. Οι επιρροές από την οικογένεια και τους γονείς οι οποίοι έχουν βιώματα από την πατρίδα τους και μπορεί να θεωρούν ότι η παραμονή τους στη χώρα υποδοχής είναι ένα μεταβατικό στάδιο της ζωής τους

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

(ΓΗΓ), είναι ένας άλλος λόγος που μπορεί να ενισχύει την προκατάληψη των ξένων μαθητών έναντι του καινούριου περιβάλλοντος τους. *«Τα παιδιά φέρνουνε πράγματα, από την οικογένεια, από εκεί που προέρχονται, από τις παρέες με τους ομοεθνείς τους. Αν ακούν λοιπόν συνέχεια κάποια πράγματα, αυτά υποσυνείδητα υπάρχουν μέσα τους. Οπότε σε τυχόν ρήξη με κάποιον βγαίνουν»* (ΕΑΓ). Όσο περισσότερες αναφορές έχουν στην πολιτισμική τους παράδοση τόσο αυξάνονται οι αναστολές και οι φόβοι για την ένταξη τους: *«Δεν θέλουν να μην εκτιμώνται και οι δικές τους πολιτισμικές καταβολές (...) Φοβούνται μη χάσουν την ιδιαιτερότητα τους και δεν είναι ωραίο αυτό. Πρέπει να είναι σεβαστό από όλους μας»* (ΔΗΓ).

Παρά λοιπόν τις προηγούμενες αιτιάσεις πιστεύουν ότι το σημαντικό μερίδιο ευθύνης πέφτει στην κοινωνία υποδοχής και το σχολικό περιβάλλον καθώς οι ιδέες, οι στάσεις και οι συμπεριφορές που αναπαράγονται μέσα σε αυτά οδηγούν τους ξένους μαθητές να μην αισθάνονται απόλυτα αποδεκτοί και ενταγμένοι, με αποτέλεσμα να νιώθουν απομακρυσμένοι και περιθωριοποιημένοι. Έτσι δημιουργούνται τα προβλήματα επικοινωνίας με τα άλλα παιδιά, σχηματίζονται οι κλίκες και καταλήγουν να συγκροτούν υπο-ομάδες με βάση την κοινή εθνικότητα ή το κοινό γνώρισμα της ιδιότητας του ξένου.

Αυτό έρχεται ως αποτέλεσμα της συμπεριφοράς των συμμαθητών τους: *«γιατί τα παιδιά είναι πολύ σκληρά μερικές φορές στην συμπεριφορά τους. Έτσι με τον τρόπο τους μπορεί να τους κάνουν να μην νιώθουν ότι είναι αποδεκτοί. Επομένως αυτά για να νιώσουν μεγαλύτερη ασφάλεια κάνουν τη δική τους παρέα»* (ΔΗΓ). Της συμπεριφοράς των ίδιων των εκπαιδευτικών: *«βέβαια* (φταίει) *και η συμπεριφορά η δική μας, γιατί ακούγοντας το όνομα το επίθετο και μόνο του παιδιού ή βλέποντας λίγο τη διαφορετικότητα βάζουμε και εμείς ένα τοίχο»* (ΓΗΓ). Του κοινωνικού και σχολικού περιβάλλοντος: *«οι προκαταλήψεις που μπορεί να έχουν ή να δημιούργησαν εδώ επειδή άκουγαν ότι είναι ανεπιθύμητοι, οι αρνητικές συμπεριφορές που ενδεχομένως να συνάντησαν, η χαμηλή επίδοση και οι προκλήσεις από κάποιους Έλληνες συμμαθητές τους, ενισχύουν την τάση να βρίσκονται μαζί»* (ΕΑΓ). *«Είναι αποδέκτες προσβολών και υποτιμητικών εκφράσεων από τους Έλληνες»* (ΕΗΑ1). Της κοινωνικής τους θέσης: *«Επειδή είναι ασθενέστεροι οικονομικά, αδυνατούν να ακολουθήσουν τον τρόπο ζωής των άλλων παιδιών, σχετικά με τις εξωσχολικές δραστηριότητες. Γεγονός που στενεύει επιπλέον τον κύκλο της παρέας γιατί αν δεν ακολουθήσεις η ομάδα σε πετάει έξω»* (ΓΗΓ).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Το έλλειμμα αποδοχής και ασφάλειας που βιώνουν επομένως οι ξένοι μαθητές το αναπληρώνουν μέσα στις δικές τους υπο-ομάδες (ΔΗΓ, ΓΗΓ, ΛΑΓ). Εκεί έχουν ένα μικρό περιβάλλον λίγο πιο οικείο (ΕΗΑ2), *«νοιώθουν και πιο άνετα, μπορούν να μιλούν την γλώσσα τους»* (ΕΗΑ1), *«δεν είναι αντικείμενο περίγελου, οι κοινωνικές και οικονομικές τους δυνατότητες είναι πάνω κάτω οι ίδιες, η γλώσσα, η θρησκεία ενδεχομένως, κάποια ήθη και έθιμα που εμείς δεν τα έχουμε και αυτοί τα διατηρούν ίσως μέσα στο σπίτι τους»* (ΓΗΓ).

Από την άλλη ένα σχολικό περιβάλλον που αναπαράγει προσβολές που έχουν σχέση με *«εθνικότητα, γλώσσα, θρησκεία, πολύ σημαντικά στοιχεία σε ένα παιδί μετανάστη, βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την πορεία μας ως άτομα»* (ΔΗΓ), καλλιεργεί το έδαφος για αντιδράσεις που ξεφεύγουν από το επίπεδο των λεκτικών αντεγκλήσεων. Άρα μέσα στις υπο-ομάδες τους θέλουν *«να νιώσουν και αυτοί δυνατοί ισχυροί έναντι των άλλων»* (ΛΑΓ), *«λίγο πιο ισχυροί, πιο δυνατοί»* (ΕΗΑ1), *«προφανώς για αυτοάμυνα. Ίσως χρειάστηκε να οργανωθούν και αυτοί όταν είδαν οργανωμένους τους Έλληνες μαθητές. Γιατί μάλλον σκέφτηκαν ότι αν είμαι ένας θα με χτυπήσουν, αν είμαστε πολλοί θα το σκεφτούν να έρθουν να με χτυπήσουν»* (ΓΑΓ). Συγκροτούν τις υπο-ομάδες τους λοιπόν ως μια ενστικτώδη αντίδραση άμυνας: *«Υπάρχει το ένστικτο του ανθρώπου για επιβίωση, για την αυτοσυντήρηση»* (ΕΗΑ2).

6.8 Φαινόμενα σχολικής ρατσιστικής βίας

Όταν συγκροτούνται «αντίπαλες» υπο-ομάδες μέσα στην τάξη οι οποίες ενοποιούνται και δημιουργούν ομάδες στην ευρύτερη σχολική κοινότητα την ώρα του διαλείμματος, τότε τα μηνύματα που ανταλλάσσονται δεν είναι αθώα. Ξεκινούν από τα απλά πειράγματα και εξελίσσονται σε λεκτική ή σωματική βία. Τα φαινόμενα αυτά θα συζητηθούν στην παρούσα ενότητα, με στόχο αρχικά την εννοιολογική προσέγγιση των όρων της «ρατσιστικής» και της «σχολικής» βίας και των μορφών με τις οποίες εκδηλώνονται. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί θα αναφερθούν στα επεισόδια σχολικής βίας μεταξύ των μαθητών του σχολείου τους τα οποία βίωσαν οι ίδιοι.

Η συζήτηση για τα φαινόμενα βίας, η διάκριση αν αυτή είναι ρατσιστική και αν περιορίζεται στην άδηλη, τη λεκτική ή τη σωματική της μορφή αποτυπώνει ένα εννοιολογικό πλουραλισμό. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί όταν μιλούν για

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

ρατσιστική βία, προφανώς επηρεασμένοι από τη θεματική της παρούσας διπλωματικής, αναφέρονται στο φυλετικό ρατσισμό, δηλαδή στη ρατσιστική βία που αφορά στην εθνοπολιτισμική ετερότητα: *«ξεσπά πάνω στους μετανάστες»* (ΓΑΓ), *«απευθύνεται σε μειονότητα»* (ΓΗΓ), *«αφορά στη φυλή, στον τόπο καταγωγής του καθενός»* (ΕΑΓ), *«αφορά στην εθνικότητα, σε άλλη φυλή»* (ΕΗΑ1). Ευρύτερη σημασία στην έννοια αποδίδουν οι ΔΗΓ, ΛΑΓ και ΕΗΑ2, ορίζοντας ως ρατσιστική βία την επίθεση στη διαφορετικότητα, όπως και αν αυτή αποτυπώνεται σε μια σχολική κοινότητα π.χ. ομοφοβία: *«άρνηση της διαφορετικότητας του άλλου»* (ΔΗΓ), *«ποια η διαφορά όταν κάποιος το διαφορετικό το βάζει στη γωνία, το χτυπάει, του μιλάει άσχημα, μπορεί να το κακοποιήσει με διάφορους τρόπους, ακόμη και μέσω internet;»* (ΛΑΓ), *«έχει να κάνει με τη διαφορετικότητα, τις προσπάθειες υποτίμησης, προσβολής της ελευθερίας του άλλου στο να εκφραστεί, να ντυθεί να συμπεριφερθεί γενικά»* (ΕΗΑ2).

Μιλώντας για τη σχολική βία αποσυνδέουν την πρόθεση και τη στοχοποίηση συγκεκριμένων ομάδων ή ετεροτήτων στη σχολική κοινότητα, αποδίδοντας την σε προσωπικά ελλείμματα των μαθητών εξαιτίας της εφηβείας: ξεσπά *«για ένα τυχαίο λόγο»* (ΓΗΓ), *«εκδηλώνεται απέναντι σε κάθε μαθητή»* (ΓΑΓ), *«προέρχεται από μαθητές που νιώθουν ανασφάλεια και θλίψη και θέλουν να την καλύψουν»* (ΔΗΓ), *«το κάνεις γιατί είσαι μέσα στην εφηβεία, στην προεφηβεία για να επιβληθείς, για να ικανοποιήσεις το εγώ σου»* (ΕΗΑ2). Οι μορφές που μπορεί να πάρει η βία *«είναι η σωματική, η λεκτική, για την οποία ξεχνάμε να λέμε καμιά φορά στο σχολείο, αλλά και το πιο δύσκολο κομμάτι η μη λεκτική όπου εκεί πάμε σε πολύ λεπτές αποχρώσεις. Αυτή η μορφή είναι ακόμα πιο εξειδικευμένη, πνευματική βία, μπορούμε κάποιον να τον απομονώσουμε από την παρέα»* (ΕΗΑ1).

Κανένας από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς δεν αναφέρεται στη μη λεκτική βία. Με αφορμή αυτή την παρατήρηση θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ένας δείκτης ελέγχου της αυτογνωσίας και της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών είναι και ο βαθμός που μπορούν να διακρίνουν και να κατανοήσουν τα φαινόμενα της άδηλης επικοινωνίας και των μηνυμάτων αποκλεισμού ή αποδοχής που διακινούνται μέσα στην τάξη μέσω αυτής. Ακραίο παράδειγμα αποτελεί ο ΔΑΑ, ο οποίος θεωρεί σχολική βία τη *«σωματική βία πιο πολύ»*, εστιάζοντας αρχικά στη βία που μπορεί να προέρθει από την πλευρά του δασκάλου. Επόμενο είναι λοιπόν, να αναφέρει ότι τα περιστατικά βίας μεταξύ των μαθητών του *«είναι πολύ μεμονωμένα περιστατικά»*,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

που δεν γίνονται με *«την οπτική του ρατσισμού»*. Ιδιαίτερα στο σχολείο που εργάζεται δεν υπάρχουν *«τέτοια περιστατικά»* και οι μαθητές του δεν έχουν βιώσει ποτέ ρατσιστική βία.

Η άποψη όλων των υπόλοιπων εκπαιδευτικών για το φαινόμενο της ρατσιστικής βίας στη σχολική κοινότητα συνοψίζεται στη φράση του ΕΗΑ1: *«το έχουμε δει σε μικρή μορφή στο δικό μας σχολείο, το έχουμε ακούσει σε επίπεδο νομού και το βλέπουμε σε επίπεδο δουλειάς, σε άλλα σχολεία στην Ελλάδα»*. Οπότε όλοι έχουν γίνει μάρτυρες φαινομένων ρατσιστικής βίας μέσα στο σχολείο. Βέβαια το γεγονός ότι οι αναφορές τους περιορίζονται στη λεκτική και τη σωματική της μορφή, δίνει και αυτό κατά κάποιο τρόπο μια ερμηνεία του βαθμού ενσυναίσθησης και αυτογνωσίας σε θέματα αναγνώρισης ρατσιστικών συμπεριφορών από τους μαθητές τους.

Η λεκτική βία εκφράζεται με τη μορφή απλών σχολίων: Οι μαθητές που κατάγονται από άλλες χώρες έχουν βιώσει, ρατσιστική βία *«όχι τόσο με τη μορφή ξύλου, πιο πολύ λεκτική»*, γιατί *«η ψυχολογική βία, είναι χειρότερη»* (ΕΗΑ2). Πολλές φορές λένε *«να ο Αλβανός»*, ίσως το λένε ασυναίσθητα, όπως το ακούνε από το σπίτι ή από το σχολείο, *«δεν το καταλαβαίνουν τι σημαίνει»* (ΔΗΓ). Το πιο συνηθισμένο σχόλιο είναι η προσφώνηση *«ε Αλβανέ»*, η οποία είναι μια αρνητικά φορτισμένη λέξη που λειτουργεί κυρίως *«σαν στερεότυπο, όχι σαν πραγματικότητα»*. Μερικές φορές οι Έλληνες το λένε δεικτικά και οι ξένοι *«μπορεί να αρπαχτούν»* (ΕΑΓ). Μια τέτοια κατάσταση αντιμετώπισε η ΕΑΓ όταν μέσα σε ένα τμήμα είχε 12 μετανάστες και 12 Έλληνες μαθητές, *«ήταν δύσκολη εκείνη η φουρνιά»*, αναφέρει χαρακτηριστικά. Κάποια στιγμή υπήρχε διαμάχη μεταξύ τους και ακούγονταν σχόλια.

Παράδειγμα λεκτικής βίας με υποτιμητικό σχόλιο για την εθνικότητα ανέφερε η ΓΗΓ. Το περιστατικό έλαβε χώρα μέσα στην τάξη της όπου μια μαθήτρια Αλβανικής καταγωγής δέχτηκε από δύο Έλληνες συμμαθητές της λεκτική επίθεση *«του τύπου ότι είσαι ένα τίποτα, δεν μπορείς να καταφέρεις τίποτα»* και αυτή *«απλά έκλαψε γιατί δεν είχε και τη δύναμη να απαντήσει»*. Το θέμα δεν μπορούσε να μείνει εκεί, γιατί αν το άφηνε θα έπαιρνε διαστάσεις. Επομένως κλιμάκωσε την αντίδραση της μέχρι του σημείου να το αναφέρει στο Διευθυντή και να γίνει ένας άτυπος Σύλλογος Καθηγητών. Εκεί έγινε μια απλή ενημέρωση των καθηγητών, χωρίς να κληθούν οι μαθητές, ώστε όλοι να γνωρίζουν τι συμβαίνει και αν υποπέσει κάτι στην αντίληψη τους να το αποτρέψουν. Δεν υπήρξαν τιμωρίες, αλλά συζήτηση της ίδιας παρουσία

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

του Διευθυντή, με τα δύο παιδιά που έκαναν τη λεκτική επίθεση και προειδοποίηση ότι αν συνεχίσουν θα ληφθούν άλλα μέτρα. Αναφορικά με το κορίτσι το πήρε *«υπό την προστασία»* της, μίλησε μαζί της και προσπάθησε να τη στηρίξει.

Η σωματική βία, είναι σπάνιο φαινόμενο αλλά υπάρχει και αυτή, έχει τύχει και στο Δημοτικό σχολείο που υπηρετεί η ΔΗΓ. Προέρχεται συνήθως από μεγαλύτερα παιδιά, τα οποία μπορούν να επιβληθούν ευκολότερα στα μικρά. Όταν συμβαίνει όμως λαμβάνει χώρα κυρίως στο διάλειμμα ή μετά όταν φεύγουν οι μαθητές από το σχολείο (ΔΗΓ), *«κυρίως έξω από την τάξη»* (ΕΗΑ2). Το φαινόμενο είναι περισσότερο εμφανές όπου υπάρχει μεγάλο ποσοστό μειονοτήτων. Συνήθως *«θεωρούμε ότι η σχολική βία εκεί είναι πιο έντονη γιατί την προάγει η ρατσιστική αυτή διαφοροποίηση και η βία που φέρνουνε οι αλλοδαποί»* δηλαδή *«θέλουμε να πιστεύουμε ότι αυτοί που ξεκινούν τη σχολική βία είναι οι μειονότητες»*. Υπάρχει *«και το αντίστροφο βέβαια που δε το αποδεχόμαστε εμείς οι Έλληνες. Γιατί και τα δικά μας τα παιδιά φέρονται βίαια σε αυτά τα παιδιά της μειονότητας»* (ΓΗΓ).

Δύο παραδείγματα επεισοδίων σωματικής βίας με πρωταγωνιστές μαθητές του Γυμνασίου της αναφέρει η ΓΑΓ. Τα αίτια τους οφείλονται τόσο στη διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση όσο και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός μαθητή. Το πρώτο αφορά σε ένα φαινόμενο ρατσιστικής βίας με συμπλοκές μεταξύ Αλβανών και Ελλήνων μαθητών το οποίο έλαβε χώρα πριν δύο χρόνια ακριβώς έξω από το σχολείο. Ο καυγάς ήταν άγριος με σιδερολοστούς σαν να ήταν συμμορίες. Ο μαθητής από την Αλβανία είχε συγκεντρώσει και εξωσχολικούς ομοεθνείς του. Ο Σύλλογος περιορίστηκε στις ποινές, των μαθητών και δεν έλαβε κανένα άλλο μέτρο. Στις ποινές που δόθηκαν ο μαθητής αλβανικής καταγωγής, ως αρχηγός της μιας ομάδας, έφυγε από το σχολείο με αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος, γιατί είχε δώσει πολλές αφορμές και του είχαν γίνει επανειλημμένα συστάσεις, ενώ ο Έλληνας πήρε κάποιες μέρες αποβολή.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι ο γονιός του Έλληνα μαθητή που πήρε αποβολή απείλησε το Σύλλογο με μηνύσεις γιατί τον τιμωρήσανε για πράξεις που δεν έλαβαν χώρα μέσα στο σχολείο. Αντίστοιχα ο γονιός του μαθητή αλβανικής καταγωγής δέχτηκε αδιαμαρτύρητα την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος που επιβλήθηκε στο παιδί του. Σε ερωτήσεις προς την ΓΑΓ αν ακούστηκαν μέσα στο Σύλλογο σχόλια για την εθνική καταγωγή κάποιων μαθητών από καθηγητές ή από τα μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων που ήταν παρόντες, η απάντηση ήταν

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

αρνητική. Οι καθηγητές τουλάχιστον στο δικό της σχολείο *«ούτε μιλάνε άσχημα, ούτε δείχνουν άσχημη συμπεριφορά»* εναντίον των ξένων, αναφέρει. Αυτό που προκαλεί το ενδιαφέρον είναι ότι πριν από τον καυγά οι καθηγητές δεν είχαν αντιληφθεί τίποτα. Από τις μαρτυρίες των μαθητών πάντως φαίνεται ότι είχαν συγκροτηθεί δύο ομάδες, χωρίς να είναι εμφανές ποια δημιουργήθηκε πρώτη, όπου οι μεν κορόιδευαν τους δε, ενώ όταν έβλεπαν κάποιο μέλος της ομάδας μόνο του τον έδερναν και όλα αυτά περνούσαν απαρατήρητα.

Το ίδιο απαρατήρητο πέρασε και ένα ακόμη γεγονός μεταξύ Ελλήνων το οποίο επαναλαμβανόταν επί έξι μήνες. Δύο με τρεις μαθητές χτυπούσαν στις τουαλέτες του σχολείου έναν συμμαθητή τους. Το παιδί αυτό *«ήταν ένα μαζεμένο παιδάκι»* και το ξέρανε οι καθηγητές αυτό. Δεν έλεγε τίποτα σε κανέναν, ούτε στους γονείς του, *«πήγαινε σπίτι του, έβγαζε τα ρούχα του και αλειφόταν λέει με Betadin και από το πολύ Betadin έγινε το σώμα του όλο πληγές. Και εμείς δεν καταλάβαμε τίποτα. Παρόλο που οι εφημερίες γίνονται σωστά, τους βγάζουμε όλους έξω, κλειδώνουμε τις αίθουσες και είναι κάθε ώρα 2 εφημερεύοντες. Δεν το αντιληφθήκαμε»*.

Στο περιστατικό σωματικής βίας που περιγράφει η ΓΗΓ παρουσιάζεται το ίδιο φαινόμενο με τις περιπτώσεις που ανέφερε η ΓΑΓ παραπάνω, δηλαδή δεν έγινε αντιληπτό το γεγονός από τους καθηγητές· *«δεν το πήραμε είδηση εγκαίρως, δεν καταλάβαμε ότι γινόταν»*. Σε αυτό ένα παιδί πρώτης Γυμνασίου *«επιτίθετο σε ένα παιδί μειονότητας»*. Μόνο όταν το ίδιο το παιδί παραπονέθηκε έγινε γνωστό το τι γινόταν. Τότε ο Σύλλογος λειτούργησε πυροσβεστικά αλλά και λίγο προληπτικά, γιατί οι καθηγητές προσέχανε πλέον πως συμπεριφέρονταν τα δύο παιδιά. Παρόλα αυτά υπήρξαν και άλλα επεισόδια *«δεν καταφέραμε να τα σταματήσουμε»*.

Ένα άλλο περιστατικό που ενισχύει τα όσα έχουν λεχθεί και καταδεικνύουν μια κατάσταση όπου οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να αντιληφθούν τα γεγονότα σωματικής βίας, περιγράφει η ΛΑΓ. Το επεισόδιο έλαβε χώρα *«στην αυλή του Λυκείου»* που εργάζεται η ΛΑΓ η οποία είναι κοινή με το Γυμνάσιο που βρίσκεται δίπλα. Εκεί είδε παιδιά πρώτης Γυμνασίου να λένε στο συμμαθητή τους *«είσαι Αλβανός και να δέρνονται. Να δέρνονται και να χτυπιούνται πάρα πολύ άσχημα»*. Ο φύλακας που ήταν και αυτός μπροστά στο περιστατικό της είπε ότι *«συμβαίνει συχνά»*. Δεν μπορούσε να δεχτεί ότι κάτι τόσο σοβαρό δεν το θεωρούσαν σημαντικό, μίλησε με τα παιδιά και προσπάθησε να λήξει το θέμα και να μην επαναληφθεί. Από εκεί και πέρα δεν ξέρει τι ακολούθησε γιατί τα παιδιά δεν ήταν μαθητές της.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Προφανώς αν συμμετείχε στις συνεντεύξεις κάποιος καθηγητής από το συγκεκριμένο Γυμνάσιο να ανέφερε ότι δεν αντιληφθήκαν φαινόμενα βίας.

6.9 Η αντίδραση στα φαινόμενα βίας σε επίπεδο σχολείου.

Οι επιλογές δράσης που έχει το κάθε σχολείο έναντι των επεισοδίων βίας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι κινούνται σε δύο κατευθύνσεις, η πρώτη αφορά στην πολιτική που εφαρμόζει σε προληπτικό επίπεδο και η δεύτερη στα μέτρα που παίρνει για να αντιμετωπίσει την έντονη δυσλειτουργία που προκαλούν στη σχολική και μαθησιακή διαδικασία, με στόχο να επαναφέρει την ηρεμία στη σχολική κοινότητα. Το βάρος των αποφάσεων καλούνται να λάβουν ο/η Διευθυντής/ντρια και ο Σύλλογος Καθηγητών ή Διδασκόντων.

Αναφορικά με τον τρόπο δράσης της σχολικής μονάδας μετά την εμφάνιση των επεισοδίων, οι απαντήσεις αλλά και η διαχείριση των φαινομένων βίας που περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί στην προηγούμενη ενότητα είναι περίπου κοινές και περιορίζονται στο πεδίο της διαδικαστικής διευθέτησης. Η διαβάθμιση των δράσεων εξαρτάται από τη βαρύτητα του περιστατικού τόσο σε επίπεδο σύγκλησης των σχολικών οργάνων όσο και σε επίπεδο ποινών. Ξεκινά δηλαδή από μια απλή επίπληξη με τη σύγκληση ενός άτυπου Συλλόγου Καθηγητών και καταλήγει στην αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος μετά από σύγκληση του Συλλόγου Καθηγητών, στον οποίο παρίστανται ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, ο Σχολικός Σύμβουλος, οι εμπλεκόμενοι και οι γονείς τους και ίσως κάποιοι ειδικοί.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αναφέρονται στην προληπτική πολιτική της σχολικής μονάδας. Μετά τις αναφορές τους στα επεισόδια βίας, θα περίμενε κανείς η πλειοψηφία τους να υποστηρίξει ότι η δράση του σχολείου περιορίζεται σε μια πυροσβεστική αντιμετώπιση των φαινομένων, όταν και όποτε παρουσιάζονται. Αντίθετα, οι πέντε από αυτούς αναφέρουν ότι είναι ευχαριστημένοι από τα μέτρα που λαμβάνονται στο σχολείο τους, το οποίο τα καταφέρνει με επάρκεια στο επίπεδο της πρόληψης.

Βέβαια οι απαντήσεις τους αναφορικά με την πρόληψη δεν παραπέμπουν στην ύπαρξη μιας ολοκληρωμένης πολιτικής διαχείρισης κρίσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Αντίθετα παραπέμπουν σε επιμέρους δράσεις που ξεκινούν από τις ανακοινώσεις που γίνονται από το Διευθυντή κατά την πρωινή προσευχή και τις

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

συζητήσεις που κάνει ο δάσκαλος μέσα στην τάξη του *«από την έναρξη της σχολικής χρονιάς ώστε να αποφευχθούν φαινόμενα βίας»* (ΔΑΑ), την ενημέρωση των καθηγητών για κάποια παιδιά που αντιμετωπίζουν προσωπικά θέματα, ώστε αυτά να προσεχθούν ως *«εστία προβλημάτων»* (ΓΗΓ), την προσέγγιση και συζήτηση από ορισμένους καθηγητές που μπορούν να πλησιάσουν *«κάποιες ομάδες που είναι πιο ζωηρές»* ώστε να τις εντάξουν (ΕΑΓ), μέχρι και τον προγραμματισμό που γίνεται σε επίπεδο Συλλόγου Καθηγητών στην αρχή της σχολικής χρονιάς, όπου *«ο καθένας καταθέτει τις προτάσεις του για το πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί το θέμα καλύτερα»* και την υλοποίηση δράσεων ενημέρωσης των καθηγητών, των γονέων, των παιδιών αλλά και της τοπικής κοινωνίας από ειδικούς (ΔΗΓ) ή ακόμη και τη διατύπωση γενικών απόψεων όπως η παράμετρος της πρόληψης που έχει ο ίδιος ο ρόλος της Παιδείας, με την έννοια της σφαιρικής θεώρησης των πραγμάτων μέσω της μόρφωσης: *«να διαμορφώσουμε λίγο τις συνειδήσεις των παιδιών να είναι ευρύτερες. Επομένως η όλη μας συμπεριφορά και η καθημερινότητα του σχολείου είναι κατά μία έννοια προληπτική»* (ΕΗΑ1),

Σκεπτόμενοι με τον αντίθετο τρόπο βέβαια θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να γνωρίζουν πότε, από πού και τι είδους βία θα εμφανιστεί. Πολλές φορές εξελίσσονται ορισμένες απρόβλεπτες καταστάσεις, οι οποίες δεν ξεκινάνε πάντα από το σχολείο. Με την έννοια αυτή αποκτά μεγαλύτερη σημασία η ύπαρξη μιας κεντρικής πολιτικής διαχείρισης των φαινομένων βίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Την απουσία αυτή αναδεικνύουν οι ΓΑΓ και ο ΕΗΑ2: *«Το σχολείο δρα κυρίως πυροσβεστικά, το σίγουρο είναι πάντως ότι δεν υπάρχει κάποια γραμμή από το Διευθυντή ή το Σύλλογο, κάποια κοινή πολιτική»* (ΓΑΓ). *«Δυστυχώς στο σύνολο των περιπτώσεων που έχω δει ο Σύλλογος δρα πυροσβεστικά. Ο λόγος είναι ότι ίσως πολλές φορές υποτιμούν το πρόβλημα ή δεν ξέρουν από που θα εμφανιστεί. Δηλαδή δεν είναι πάντα το θέμα "αμέλεια του συλλόγου" να προλάβει, είναι περισσότερο άγνοια»* (ΕΗΑ2).

Η ΛΑΓ αναδεικνύει μια άλλη παράμετρο αναφορικά με τη στάση της σχολικής κοινότητας στα φαινόμενα βίας: *«Δεν έρχονται εύκολα περιστατικά στο Σύλλογο. Δεν φτάνουν»*, για δύο κυρίως λόγους, από τη μία *«γιατί τα παιδιά θεωρούν ότι οι καθηγητές δεν μπορούν να κάνουν και πολλά πράγματα και ότι άμα το αναφέρουν στον καθηγητή θα γίνουν τα πράγματα χειρότερα»* και από την άλλη γιατί *«πολλοί είναι οι Διευθυντές που θεωρούν εντάξει και τι έγινε αυτά τα πράγματα γίνονται συνέχεια»*. Το

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

τελευταίο το αναφέρει με κάποια δόση απογοήτευσης που ίσως προέρχεται από ένα προσωπικό της βίωμα. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι ο γιος της έπεσε θύμα σχολικού εκφοβισμού για το οποίο δεν έκανε *«σχεδόν τίποτα, δυστυχώς»*. Πήγε βέβαια το θέμα στο Σύλλογο αλλά *«τελικά δεν μπόρεσαν να το χειριστούν. Δεν έδωσαν την πρέπουσα έκταση στο θέμα και δεν ήταν μόνο ένας Διευθυντής, ήταν τρεις Διευθυντές οι οποίοι άκουσαν»*.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Κεφάλαιο 7

7. Μαθητές και καθηγητές, ένας διάλογος εξ αποστάσεως

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρηθεί η συνθετική αναπαράσταση ενός εικονικού διαλόγου μεταξύ καθηγητών και μαθητών, Ελλήνων και Αλβανών. Ο καθένας από την ασφάλεια του χώρου του, αναπτύσσει χωρίς περιορισμούς και κοινωνικές συμβάσεις ελεύθερα τις απόψεις του. Μόνος φόβος για τους καθηγητές και τους Έλληνες μαθητές, μήπως χαρακτηριστούν ρατσιστές. Αντίθετα, για τους μαθητές αλβανικής καταγωγής είναι το βήμα να μιλήσουν, να φωνάξουν, να πουν όλα όσα θα ήθελαν να πουν. Η συνέντευξη τους έδωσε τη δυνατότητα να κοινοποιήσουν τις πολλαπλές εμπειρίες τους από το σύνθετο πολιτισμικό περιβάλλον που βιώνουν, μας βοηθούν έτσι να διεισδύσουμε σ' αυτό και να επιχειρήσουμε να αποτυπώσουμε τον ιδιαίτερο κόσμο τους.

Στη συζήτηση, ξεδιπλώνεται η καθημερινότητα της σχολικής ζωής των μαθητών. Με απλό και αυθόρμητο λόγο, καταθέτουν συναισθήματα και απόψεις, όπως αυτά καλλιεργήθηκαν στη δωδεκάχρονη πορεία τους στο ελληνικό σχολείο. Ο κοινωνικός αποκλεισμός, οι διακρίσεις, ο ρατσισμός έναντι των ξένων μαθητών, η σχολική βία, οι λόγοι που ωθούν κάποιο μαθητή να ασκήσει λεκτική ή σωματική βία, πως επιλέγει το συμμαθητή – θύμα, από πού ξεκινά και πως συνεχίζεται, η στάση και ο ρόλος των καθηγητών, οι προσδοκίες για τους ρόλους που έχει αναλάβει ο καθένας στη σχολική τάξη, αλλά και η μελλοντική προοπτική των ρατσιστικών φαινομένων, είναι θέματα που αναπτύσσουν οι μαθητές και θα αντιπαραβληθούν σε ένα εικονικό διάλογο με τις απαντήσεις που έδωσαν οι καθηγητές στις ατομικές τους συνεντεύξεις.

7.1 Εγκλωβισμένοι στο συγκείμενο

Ο τίτλος αφορά στη δισυπόστατη πραγματικότητα κάθε μετανάστη μαθητή που βιώνει την καθημερινότητα του σε δύο διαφορετικά πλαίσια ζωής· ανάμεσα στη χώρα προέλευσης και τη χώρα υποδοχής. Ανάμεσα στους γονείς και την ελληνική κοινωνία. Ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, το δεύτερο χώρο κοινωνικοποίησης του. Εγκλωβισμένοι λοιπόν ανάμεσα σε δύο αντιθετικά κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια, προσπαθούν να προχωρήσουν στην πορεία

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

εξατομίκευσης τους, να συγκροτήσουν την ταυτότητα τους, να επιλέξουν μορφωτική πορεία, να στήσουν μια νέα ζωή που θα έχει τα θεμέλια της στις διττές εκφάνσεις της πραγματικότητας τους.

Το διαφορετικό από τους γονείς πλαίσιο ζωής, μπορεί να αφορά στην εκπαίδευση: *«Μερικές φορές όταν μιλάω εγώ δεν με καταλαβαίνουν λόγω εκπαίδευσης (...) έχουν μείνει και λίγο πίσω»*, αναφέρει ο ΑΑ1. Στις διαφορετικές προσδοκίες που έχουν για τη ζωή τους: *«μου είχαν πει ότι θα φύγουμε Αλβανία, κατάλαβαν πως μου κατέστρεψαν κάπως το μέλλον»*, καταθέτει ο ΑΑ2 και συμπληρώνει ο ΑΑ3: *«Εγώ είπα θέλω να συνεχίσω το σχολείο, να πάω γραφιστική ή ζωγραφική που μ' αρέσει και οι γονείς μου λένε όχι τελείωσε το σχολείο αυτό και θα πάμε Αλβανία, έχουμε τα χωράφια εκεί θα καλλιεργήσουμε και σκέφτονται παλιομοδίτικα»*. Και τέλος, στο διαφορετικό πολιτισμικό συγκείμενο: *«Μεγάλωσαν διαφορετικά από ότι εγώ δεν μπορούν να το συνειδητοποιήσουν νομίζουν ότι το παιδί τους ζει σε μια ξένη χώρα ενώ εγώ μεγάλωσα εδώ στην Ελλάδα»*, υποστηρίζει η ΑΚ1 και συμπληρώνει η ΑΚ2: *«αυτοί μεγάλωσαν αλλού, εγώ μεγάλωσα στην Ελλάδα και όσο να ναι είναι λίγο δύσκολο να με καταλάβουν»*.

Οι απαντήσεις των μαθητών αλβανικής καταγωγής επιβεβαιώνουν το φαινόμενο της πολιτισμικής ανακολουθίας που καταγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία και κατά το οποίο οι γονείς επειδή διαθέτουν χαμηλό *«ανθρώπινο κεφάλαιο»*, δυσκολεύονται ή αδυνατούν να ακολουθήσουν το ρυθμό και το βαθμό πολιτισμικής ένταξης των παιδιών τους ή να συμβιβαστούν με την πολιτισμική τους «αλλοτρίωση» (παραδοσιακή αλβανική κοινωνία - δυτικός τρόπος ζωής στην Ελλάδα), με αποτέλεσμα να δημιουργείται σοβαρό πρόβλημα στις μεταξύ τους σχέσεις (Portes & Rumbaut, 2001· Ζάχου & Καλεράντε, 2007).

Από την άλλη η βιωματική σχέση των μαθητών με τα πολιτισμικά δεδομένα των δύο εθνοτικών ομάδων, της ελληνικής και της αλβανικής, τους δίνει τη δυνατότητα να διαμορφώσουν τη δική τους διπολιτισμική κουλτούρα που καθιστά ανέφικτη την με οποιουσδήποτε όρους επιστροφή στη χώρα καταγωγής. Καταστροφή τη χαρακτηρίζει ο ΑΑ2, *«εδώ είναι η ζωή μου»*, συμπληρώνει η ΑΚ1, *«εδώ μεγάλωσα εδώ έζησα τα καλύτερα μου χρόνια»*, συνεχίζει η ΑΚ2 και καταλήγει *«άμα ξαναπάω στην Αλβανία θα ξεκινήσω πάλι από το μηδέν»*. Με μια φράση ο ΑΑ3 τα λέει όλα: *«Δεν είμαι 100% ο εαυτός μου εκεί. Γιατί είναι και διαφορετικοί άνθρωποι, διαφορετική νοοτροπία εκεί πέρα, είναι διαφορετικά όλα»*.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Οι διττές εκφάνσεις όλου του φάσματος των καθημερινών δραστηριοτήτων των μαθητών αλβανικής καταγωγής επιδρούν και στη συγκρότηση της εθνικής τους ταυτότητας. Μια διαδικασία εξαιρετικά περίπλοκη γιατί στα προαναφερθέντα εμπλέκονται, οι προκαταλήψεις, και οι εθνοτικές διακρίσεις που ενυπάρχουν στην ελληνική κοινωνία. Τα παιδιά αυτά από τη μέση παιδική ηλικία αποκτούν επίγνωση της εθνικής τους ταυτότητας, με την έννοια ότι γνωρίζουν τις «ταμπέλες» και τα «χαρακτηριστικά» που αποδίδονται στη δική τους εθνική ομάδα. Από το σημείο αυτό και μετά αρχίζει μια συγκλονιστική εμπειρία στην οποία είτε απορρίπτονται είτε ταπεινώνονται εξαιτίας της καταγωγής τους, βιώνοντας έντονο θυμό για την κυρίαρχη εθνικά ομάδα (Cole & Cole, 2002).

Στο τέλος καταλήγουν:

α) Να ενσωματώνονται στο ελληνικό εθνικό συγκείμενο, *«εμένα, πατρίδα μου τώρα είναι η Ελλάδα»*, υποστηρίζει ο ΑΑ2 και συνεχίζει η ΑΚ2 *«έχω σαν πατρίδα την Ελλάδα»*,

β) να επιτυγχάνουν μια ώριμη εθνική ταυτότητα, αποδεχόμενοι τη δική τους εθνότητα έχοντας μια θετική εικόνα γι' αυτήν, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο ΑΑ3: *«Εγώ πάντως ξέρω τι είμαι, Άλβανός, που ζω στην Ελλάδα. Δεν μπορώ να πω, έχω μεγαλώσει στην Ελλάδα, αλλά δεν μπορώ να την πω ότι είναι η πατρίδα μου»*,

γ) να αποτυπώνουν το διχασμό τους ανάμεσα στα δύο εθνικά συγκείμενα, κατάσταση που βιώνει η ΑΚ1: *«πάμε Αλβανία και μας λένε ότι είμαστε Έλληνες, είμαστε εδώ πέρα και μας λένε ότι είμαστε Αλβανοί, εμείς δεν ξέρουμε καν τι είμαστε»* και συνεχίζει *«την πραγματική μου χώρα την Αλβανία, δεν την έζησα να πω, ότι ξέρω γω είναι πατρίδα, αλλά γεννήθηκα εκεί, δεν μπορώ να την απαρνηθώ. Όμως επειδή μεγάλωσα Ελλάδα και δεν την αλλάζω την Ελλάδα με τίποτα, όχι ότι με την Αλβανία έχω θέμα, αλλά εδώ είναι η ζωή μου. Έθνος ναι θεωρώ την Ελλάδα»* και,

δ) μπορεί εξαιτίας όλων όσων έχουν αναλυθεί παραπάνω να επιλέξουν να φύγουν μπροστά, να ξεπεράσουν κάθε τι εθνικό που τους περιορίζει και τους κρατά εγκλωβισμένους και να υιοθετήσουν ως εναλλακτικό σενάριο τη διεθνοποίηση, που δεν έχει τους περιορισμούς του έθνους – κράτους, οικοδομώντας μια παγκόσμια ταυτότητα ως προϊόν της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας (Ζάχου & Καλεράντε, ο.π.: 336). Στην ερώτηση τι σημαίνουν οι λέξεις έθνος και πατρίδα ο ΑΑ1 απαντά: *«Τίποτα. Όλα είναι το ίδιο. Όλα, όλα μα όλα είναι το ίδιο για μένα. Τι μαύρος,*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

άσπρος, κίτρινος, Αλβανός, Πακιστανός, όλα είναι το ίδιο. Δεν υπάρχει τίποτα. Απλά αυτό που μας ενώνει τώρα είναι η ελληνική γλώσσα που μπορούμε να συνεννοούμαστε. Τίποτα άλλο».

7.2Ένα εύφλεκτο πολυπολιτισμικό μείγμα στη σχολική κοινότητα

Η συζήτηση για τις διαπολιτισμικές σχέσεις και τις ασυμμετρίες που προκύπτουν από αυτές, δεν πρέπει να περιορίζεται σε ένα επίπεδο «κουλτουραλισμού», δηλαδή περιορισμού της ερμηνείας των παραπάνω σχέσεων σε αναφορές αποκλειστικά στις πολιτισμικές διαφορές, αντίθετα η ερμηνεία τους πρέπει να επεκτείνεται και στις κοινωνικές και οικονομικές τους προεκτάσεις (Auernheimer, ο.π.: 17). Ποια είναι λοιπόν η οικονομική και κοινωνική κατάσταση των μαθητών αλβανικής καταγωγής;

Τα παιδιά αυτά ξεκινούν από μια διαφορετική αφετηρία από τους Έλληνες που βρίσκονται στις αντίστοιχα χαμηλές εισοδηματικές τάξεις. Το κράτος κάθε χρόνο βάζει τους γονείς τους να βγάζουν καινούρια χαρτιά π.χ. το εργόσημο[11] (ΑΑ3). Αν λοιπόν δεν έχουν δουλειά, που δεν έχουν δουλειά εξαιτίας της οικονομικής κρίσης, και ταυτόχρονα δεν έχουν χρήματα να πληρώσουν το εργόσημο, τότε δεν μπορούν να βγάλουν άδεια παραμονής και είναι αναγκασμένοι να φύγουν από τη χώρα. Αν φύγουν οι γονείς τους, είναι αναγκασμένοι να φύγουν και οι ίδιοι (ΑΚ2, ΑΚ1, ΑΑ1, ΑΑ2). Επομένως για τον μαθητή αλβανικής καταγωγής η ανεργία του γονιού του σημαίνει και αυτόματη αποπομπή από τη χώρα που γεννήθηκε ή μεγάλωσε, γιατί άμα δεν έχεις λεφτά *«απλά φεύγεις»* (ΑΚ1). *«Ότι πουν οι γονείς μου, αν δεν βρουν δουλειά»* (ΑΚ2), *«εμένα και οι δύο γονείς μου είναι άνεργοι, θα φύγουμε από την Ελλάδα...»* (ΑΚ1). Ουσιαστικά, συμπληρώνουν, ότι δεν τους ενοχλεί η καταβολή

[11] Ο εργοδότης κτηματίας αντί για χρηματικό ποσό που αντιστοιχεί στην αμοιβή αποδίδει στον εργάτη γης που απασχολεί εργόσημο. Ο τρόπος αυτός αμοιβής είναι υποχρεωτικός. Ο απασχολούμενος εργάτης γης εξαργυρώνει, **αποκλειστικά ο ίδιος**, το εργόσημο και εισπράττει το αναγραφόμενο πληρωτέο ποσό. Πλέον για να μπορέσει να ασφαλιστεί ένας αλλοδαπός για ένα έτος στον ΟΓΑ (το μεγαλύτερο ποσοστό ασφαλισμένων στον ΟΓΑ είναι Αλβανοί), το μόνο που χρειάζεται είναι, τον προηγούμενο χρόνο, να έχει εργαστεί και να έχει εισπράξει από έναν ή πολλούς εργοδότες ποσό που αντιστοιχεί σε 150 ΕΡΓΟΣΗΜΑ. Το ποσό αυτό για το έτος 2012 ανέρχεται σε: "150 εργόσημα x 33.57 ευρώ" = **5.035,50** ευρώ. Οι εισφορές που θα παρακρατηθούν από το ποσό αυτό και θα αποδοθούν στον ΟΓΑ, θα ανέρχονται σε ποσοστό 10%, δηλαδή 5035,50x10%=503.55 ευρώ. Οπότε ο αλλοδαπός θα δικαιούται ιατροφαρμακευτική περίθαλψη (ΕΟΠΠΥ) και συνταξιοδοτικό δικαίωμα. Αν δεν έχει εργαστεί για να παραμείνει στη χώρα πρέπει να διαθέσει 5035. 50 ευρώ για να αγοράσει τα εργόσημα και στη συνέχεια να τα εξαργυρώσει (διευκρινήσεις για τα εργόσημα στο site του ΟΓΑ: www.oga.gr).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

χρημάτων για την ασφάλιση τους, αλλά η διαδικασία προκαταβολής τους και η σύνδεση της με την παραμονή στη χώρα (ΑΑ2).

Αυτή η διάκριση, όπως λένε, είναι και αυτή που τους πληγώνει περισσότερο, ίσως γιατί θα καταστεί η αιτία να επιστρέψουν στην Αλβανία, γεγονός που δεν θέλουν με τίποτα, όπως αναφέρουν στην προηγούμενη ενότητα. Είναι ένα θέμα μάλιστα που το επαναφέρουν συνέχεια στη συνέντευξη και κλείνουν με αυτό: *«θα μας διώξουν γενικά όλους, όχι ότι είσαι νόμιμος και τέτοια, θα πουν να σας βάλουμε πολλά λεφτά να πληρώσετε»* (ΑΑ3), *«πιστεύω ότι με αυτό τον τρόπο θα μας διώξουνε, θα ζητάνε περισσότερα χρήματα που οι πιο πολλοί δεν θα έχουν τη δυνατότητα να πληρώσουν, με αποτέλεσμα να μην δίνουν πράσινη κάρτα και να φύγουν»* (ΑΚ2).

Ας θυμηθούμε λίγο την άποψη των εκπαιδευτικών για το επίπεδο αποδοχής των μεταναστών στην Ελλάδα, οι πέντε πιστεύουν ότι η ελληνική πολιτεία αποδέχεται τους μετανάστες, οι υπόλοιποι δύο αναφέρουν ως πρόβλημα το ρατσισμό και μόνο μία (ΓΗΓ), υποστηρίζει ότι δεν τους αποδέχεται καθόλου, μιλώντας για πολλές αλλαγές σε επίπεδο θεσμών, ώστε οι μετανάστες να μπορέσουν να ενταχθούν στο ελληνικό κοινωνικό και οικονομικό γίγνεσθαι. Αντίστοιχα οι Έλληνες μαθητές στην ερώτηση για την ύπαρξη ή όχι διακρίσεων σε βάρος των μεταναστών από μέρους της πολιτείας απαντούν αρνητικά: *«το κράτος γενικά όχι»* (ΑΚ1).

Η αμέσως επόμενη διάκριση που αναφέρουν με έμφαση οι μαθητές αλβανικής καταγωγής, είναι η προσφώνηση *«ε Αλβανέ»* ή η έκφραση *«να ο Αλβανός»* από τους συμμαθητές τους. Στην ερώτηση: *«άμεσα σας έχουν προσβάλει;»*, απαντούν και οι πέντε θετικά: *«σε όλους μας δεν υπάρχει»* (ΑΚ1) και αναφέρουν το παράδειγμα της προσφώνησης *«Αλβανέ»* (ΑΑ2, ΑΚ1), *«αυτό είναι η μεγαλύτερη διάκριση»* (ΑΑ1). *«Σου το λένε με κακία μέσα τους»* (ΑΚ2). Το λένε υποτιμητικά, *«αυτό είναι το χειρότερο»* (ΑΑ1), ενώ συνεχίζει με κάποιο θυμό στη φωνή του: *«Για ποιο λόγο να φωνάξω εγώ κάποιον "ε Έλληνα"; Για ποιο λόγο;»* και συμπληρώνει η ΑΚ1: *«Γεια σου Έλληνα θα σε φωνάζω, δε θα σε φωνάζω γεια σου Δημήτρη»*. Αυτό που ενοχλεί περισσότερο είναι ότι υπάρχουν κάποια άτομα που όταν θα ακούσουν αυτή τη λέξη *«θα τους πάει υποσυνείδητα, κατευθείαν αυτό το αρνητικό το πράγμα»* (ΑΑ1). Η κοινωνία δηλαδή αποδίδει αρνητική χροιά στη λέξη: *«Εγώ έχω ένα φίλο που δε με λέει με το όνομα μου. Αλλά δε το λέει όπως το λέει η κοινωνία Αλβανέ (ειρωνικά). Εντάξει το λέει πιο απλά έ Αλβανέ, αλλά δεν το λέει για κακό» (ΑΑ3)*. Για το λόγο αυτό όταν διαφωνούν με κάποιον και αυτός θέλει να τους μειώσει αλλά δεν έχει τι

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

να πει γιατί *«θα είσαι σωστός, εκεί θα χρησιμοποιήσει ξέρω γω είσαι Αλβανός»* (ΑΚ1). *«Καμιά φορά η απάντηση μας είναι ναι ρε είμαι Αλβανός, τι πρόβλημα έχεις»* (ΑΚ2).

Στις ερωτήσεις: *«αυτό το θεωρείται ως μία μορφή λεκτικής βίας από τους συμμαθητές σας»* και *«υπάρχει περίπτωση να μην το λένε υποτιμητικά»*, οι απαντήσεις είναι άμεσες και απόλυτες από όλους: *«ναι»* στην πρώτη και *«όχι»* στη δεύτερη. *«Και να μην το λένε υποτιμητικά, πάλι είναι»* (ΑΑ1), *«από τη στιγμή που έχουμε ονόματα!»* (ΑΚ1).

Τι είναι το υποτιμητικό στη λέξη «Αλβανός»; Γιατί δεν δέχονται αυτό που λένε οι καθηγητές τους (ΔΗΓ, ΕΑΓ), ότι πρέπει να το δουν μόνο ως προσφώνηση της εθνικότητας ή της καταγωγής τους; Και ποια τελικά είναι η εικόνα που αποκτούν για τις «ταμπέλες» και τα «χαρακτηριστικά» που αποδίδονται στη δική τους εθνική ομάδα; Οι μαθητές αλβανικής καταγωγής πιστεύουν ότι οι Έλληνες συμμαθητές τους ακούνε από τους γονείς τους ότι δεν πρέπει να κάνουν παρέα *«με Βούλγαρο, με Αλβανό, γιατί θα σε κλέψει, θα σε δείρει, θα σου κάνει κακό* (με έμφαση) *ρε παιδί μου, κυριαρχεί ο φόβος ότι θα μας κάνει κακό ο ξένος»* (ΑΑ3). *«Θα σε μάθει να κάνεις κακές πράξεις ή οτιδήποτε άλλο»* (ΑΑ1). *«Μας έχει βγει το όνομα από μερικούς που κλέβουν, χτυπάνε»* (ΑΑ2). Αυτοί βέβαια υπάρχουν αλλά είναι οι πρώτοι κακοποιοί που ήρθαν στην Ελλάδα, αυτοί κλέβουν σκοτώνουν και δέρνουν, *«βγάζοντας»* το όνομα σε όλους τους υπόλοιπους *«κανονικούς ανθρώπους»*, όπως υποστηρίζει ο ΑΑ3.

Χαρακτηριστική των στερεοτύπων που έχουν εισέλθει στη σχολική κοινότητα, είναι και η άποψη ενός δασκάλου του δείγματος (ΔΑΑ), ο οποίος στην ερώτηση για τις επιδράσεις της οικονομικής κρίσης αναφέρει: *«Τώρα αν υπάρχουν απώλειες χρημάτων κάποιες φορές, μπορεί να πουν ότι το πήρε ο τάδε ας πούμε που δεν είναι ελληνόπουλο και να επιρρίψει το βάρος, αλλά ποτέ σαν εκπαιδευτικοί δεν πρόκειται να επιρρίψουμε το βάρος σε κάποιο μαθητή αν δεν γνωρίζουμε»*. Στην απώλεια χρημάτων επομένως ως πρώτος ύποπτος θεωρείται ο μαθητής *«που δεν είναι ελληνόπουλο»*. Η άποψη αυτή λειτουργεί επιβεβαιωτικά στα όσα δηλώνουν ότι νιώθουν οι μαθητές αλβανικής καταγωγής και αναδεικνύει το κλίμα της τάξης και του σχολείου γενικότερα, μέσα στο οποίο κάποιοι τους θεωρούν εκ προοιμίου ύποπτους. Πως νιώθει άραγε ένας μαθητής αλβανικής καταγωγής αν υπάρξει κάποια απώλεια μέσα στην τάξη;

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Για το ίδιο θέμα τι λένε οι Έλληνες μαθητές; *«Μερικοί ρατσιστές τους φωνάζουν Αλβανούς και τους κοροϊδεύουν. Να ο σκατάλβανος»* (ΕΑ2). Το λέει τόσο φυσικά και του είναι τόσο οικείο, ώστε οι άλλοι μαθητές γελούν αμήχανα και ακούγονται ορισμένες επιφωνήσεις π.χ. *«εεεε»*, σα να προσπαθούν να τον επαναφέρουν. Σε ένα άλλο σημείο της συνέντευξης η ερώτηση επανέρχεται άμεσα: *«Αποκαλείται τους Αλβανούς συμμαθητές σας, όχι με το όνομα τους, αλλά τους φωνάζετε εε Αλβανέ»*; Γελάνε όλοι μαζί και οι τρεις από τους πέντε απαντούν χαμηλόφωνα μεταξύ τους θετικά, ενώ οι δύο συμπληρώνουν: *«Άμα είμαστε κοντινοί, άμα είμαστε φίλοι τέτοια ναι»* (ΕΑ1), *«για πλάκα»* (ΕΚ1), υπάρχουν όμως και κάποιοι μέσα στο σχολείο που τους φωνάζουν έτσι για να τους προσβάλουν (ΕΑ2).

Από τις συνεντεύξεις των καθηγητών στο σημείο που μιλούν για τη λεκτική βία μόνο τρεις επισημαίνουν ότι η λέξη «Αλβανός» χρησιμοποιείται υποτιμητικά ως προσβλητικό σχόλιο. Ενώ σε μία συνέντευξη (ΛΑΓ) αναφέρεται και ως αφορμή έναρξης καυγά: *«είσαι Αλβανός και ξεκινούν να δέρνονται»*.

Πως ξεκινούν οι λεκτικές διαμάχες γι' αυτό το θέμα ώστε να καταλήξουν στον καυγά αναφέρει με λεπτομέρειες ο ΑΑ3. Θυμάται από το Γυμνάσιο ένα συμμαθητή του που τον προσφωνούσε, ακόμη και μέσα στην τάξη, υποτιμητικά *«ε Αλβανέ»*. Ο λόγος που αναφέρει ότι γινόταν αυτό ήταν επειδή ο Έλληνας άλλαξε παρέα και η νέα του παρέα τον επηρέαζε. Του μίλησε πολλές φορές και του είπε ότι αυτό τον ενοχλούσε και πως δεν ήθελε να του το ξαναπεί, ο Έλληνας όμως συνέχιζε. Όταν πλέον η κατάσταση δεν πήγαινε άλλο, σε ένα διάλειμμα και μπροστά στα σκαλοπάτια της κεντρικής εισόδου του Γυμνασίου πιαστήκανε στα χέρια. Οι καθηγητές δεν είδαν τίποτα, γεγονός που συμφωνεί και με όλες τις περιπτώσεις που είχαν αναφέρει στο προηγούμενο κεφάλαιο οι εκπαιδευτικοί, ενώ ο Έλληνας σταμάτησε να τον φωνάζει έτσι.

Ποια είναι όμως η αιτία των προσβολών κατά τη γνώμη των μαθητών αλβανικής καταγωγής; *«νομίζουν ότι είμαστε κάτι πιο κάτω από αυτούς»* (ΑΑ2), και συμπληρώνει με έμφαση ο ΑΑ3: *«Κάτι κατώτερο»*. Στο σημείο αυτό συμφωνούν όλοι μαζί. Σε ερώτηση στους Έλληνες μαθητές για ποιο λόγο πιστεύουν ότι κάποιος προσβάλει ένα συμμαθητή του ο ΕΑ1 αναφέρει: *«Γιατί πιστεύει ότι είναι κάτι παραπάνω από αυτόν που κοροϊδεύει»*. Επιλέγει λοιπόν τον αδύναμο: *«αυτόν που δεν έχει παρέες, που δεν έχει την ψυχική δύναμη να αντιδράσει»* (ΕΑ2).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Ποιος είναι ο αδύναμος; Ένας μαθητής αλβανικής καταγωγής του Δημοτικού που έρχεται σε μια καινούρια χώρα είναι αδύναμος; Δεν το πιστεύει η ΕΚ2, όμως στην ίδια απάντηση αναφέρει: *«και εμείς αν πηγαίναμε αλλού ίσως ήμασταν έτσι απομονωμένοι»*. Θυμάται μάλιστα ένα συμμαθητή της στο Δημοτικό που δεν του έκανε παρέα, όχι γιατί ήταν από την Αλβανία, αλλά μόλις είχε έρθει δεν ήξερε καλά τη γλώσσα και ένιωθε άβολα από μόνος του. Ο ΑΑ3 που όταν ήρθε τρίτη Δημοτικού, δεν ήξερε τη γλώσσα και ένιωθε απομονωμένος, επέλεξε τη βία για την επίλυση των διαφορών του, για να μη νιώθει αδύναμος. Μετά το επεισόδιο αναφέρει ότι οι άλλοι κατάλαβαν ότι δεν μπορούσαν να τον κοροϊδεύουν και τον σέβονταν. Χρησιμοποίησε τη βία, όπως λέει *«ως άμυνα ώστε να μην το κάνουν οι άλλοι. Να δουν οι άλλοι, θα χτυπήσω αυτόν, θα το δουν οι άλλοι και δε θα με πειράζουν. Ας βγει και αρνητικά στους άλλους, αλλά εμένα θα με νοιάζει ότι δε θα με πειράζουν. Θα με αφήσουν ήσυχο. Τουλάχιστον να μη με συμπαθούν, αλλά να μη με πειράζουν»*. Ενώ ο ΑΑ2 και η ΑΚ1 που επιλέγουν την αδιαφορία στις προσβολές, χαρακτηρίζονται ως αδύναμοι, καθώς τους λέει: *«Αδιαφορία, αλλά όταν αδιαφορείς τ' ακούω εγώ και λέω κάτσε να πάω να πειράξω την (...) γιατί αδιαφορεί, εκείνη δε θα με κάνει τίποτα»*.

Η απουσία του αισθήματος της ασφάλειας στο χώρο του σχολείου, οδηγεί στην υπερίσχυση των ενστίκτων. Ο μαθητής είναι υποχρεωμένος να διεκδικήσει το ρόλο του. Φοβάται μήπως γίνει θύμα και αγωνίζεται να επιβιώσει. Εφόσον η αυτοδικία έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα, υιοθετείται και ως τρόπος επίλυσης των διαφορών. Η αυξημένη επιθετικότητα λοιπόν, μπορεί να εξηγηθεί όχι μόνο ως αποτέλεσμα μιας «ιδιαίτερης» νοοτροπίας ή καταγωγής, αλλά και ως αποτέλεσμα εμπειριών συνεχών αδικιών και διακρίσεων (Auernheimer, ο.π: 30).

Στο Δημοτικό τα παιδιά είναι σκληρά (ΔΗΓ) και βρίσκουν το σημείο που μπορεί να πληγώνει περισσότερο (ΕΚ3). Άλλες φορές πληγώνουν κάποιον ασυναίσθητα (ΔΗΓ). *«Εμείς ένα κοριτσάκι είχαμε το οποίο ήταν Αλβανίδα, απλά έτυχε να την κοροϊδεύουνε γιατί ήταν από την Αλβανία. Και καλά όχι ότι είσαι Αλβανή, π.χ. κοροϊδεύαμε το επίθετο της, ήταν περίεργο. Πολύ παιδικό»* (ΕΚ1). Αντίθετη άποψη έχει η ΑΚ1 που όλα τα παραπάνω τα χαρακτηρίζει με μία λέξη *«ρατσισμός»* ο οποίος *«υπάρχει διότι οι γονείς το μεταφέρουν στα παιδιά τους»*. Με την άποψη αυτή συμφωνούν όλοι οι μαθητές αλβανικής καταγωγής και οι δύο δάσκαλοι. Αντίθετα στην αντίστοιχη ερώτηση, όλοι οι Έλληνες μαθητές αναφέρουν ότι ποτέ δεν τους είπαν οι γονείς τους μην κάνετε παρέα με αυτόν γιατί είναι Αλβανός. Στην

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

περίπτωση αυτή για την οποιαδήποτε στάση υιοθετούν, θετική ή αρνητική, αναγορεύονται ως αποκλειστικά υπεύθυνα το κοινωνικό πλαίσιο και τα ακούσματα που προσλαμβάνουν τα παιδιά από αυτό και το σχολικό περιβάλλον.

Μιλώντας για σχολικό περιβάλλον, σε ποιο βαθμό συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στη διαμόρφωση του μέσα από τη στάση που υιοθετούν έναντι των ξένων μαθητών; Οι μαθητές αλβανικής καταγωγής δεν έχουν ομοφωνία σε αυτό το θέμα, ο ΑΑ3 αναφέρει *«και στο Γυμνάσιο και στο ΕΠΑΛ που πάω τώρα, αλλά και στο Δημοτικό είχα δασκάλους που μου έχουν φερθεί ρατσιστικά και μου φέρονται ρατσιστικά». «Ε ναι απλά υπάρχουν. Δεν μπορώ να πω κάτι παραπάνω. Υπάρχουν 100%»*, συνεχίζει ο ΑΑ1. *«Εγώ μόνο στο δημοτικό είχα αυτό το πρόβλημα»* (ΑΚ2). Η ΑΚ1 είναι η μόνη που διαφωνεί, όμως μετά από την έμμεση πίεση της ομάδας ότι υπάρχουν ρατσιστές καθηγητές το αποδέχεται αλλά επιμένει ότι αυτή δεν έχει συναντήσει κανένα.

Ορισμένοι μαθητές από την Ελλάδα έχουν παρατηρήσει και αυτοί μια διαφορετική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών έναντι των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. *«Έχω μια θεία, η οποία είναι δασκάλα στο δημοτικό και πάνε κάποια γυφτάκια και τα οποία τα ξεχωρίζει. Τα λέει εσείς θα κάτσετε πιο πίσω. Τα απομονώνει»* (ΕΚ1), και συνεχίζει λέγοντας ότι οι διακρίσεις γινόταν περισσότερο στο Δημοτικό, από τους δασκάλους. Με την ίδια άποψη συμφωνεί και η ΕΚ2: *«Ήταν ανάλογα τους δασκάλους στο Δημοτικό, ήταν άλλοι που θα προσπαθούσαν να βοηθήσουν το παιδί, τον Αλβανό, γενικά κάποιον αλλοδαπό, να μάθει κάποια πράγματα, αλλά ήταν και άλλοι που θα τον είχαν στην απέξω»*. Ο ΕΑ1 και ο ΕΑ2 έχουν αντίθετη άποψη, καθώς θεωρούν ότι δεν υπήρχαν διακρίσεις από μέρους των καθηγητών.

Δύο μαθητές αλβανικής καταγωγής μιλάνε για τα περιστατικά που ένιωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί τους φέρθηκαν με *«ρατσιστικό τρόπο»*, όπως λένε. Αυτό που αξίζει να κρατήσουμε ως υποσημείωση είναι ότι οι μνήμες τους παραμένουν «ζωντανές» από το Δημοτικό, παρότι έχουν παρέλθει πολλά χρόνια από τότε. Η ΑΚ2 αναφέρει ότι όταν ήταν πέμπτη Δημοτικού μάλωσε με μια συμμαθήτρια της και η δασκάλα της είπε *«άμα δε σ' αρέσει να πας στη χώρα σου»*. Ο ΑΑ3 έχει αρκετές αναφορές για το θέμα, αλλά το μεγαλύτερο παράπονο το εξέφρασε για τη δασκάλα που είχε στην τρίτη Δημοτικού. Ήταν η πρώτη του δασκάλα, γιατί τότε είχε έρθει από την Αλβανία. Ένιωθε ότι αυτόν και τους ρομά συμμαθητές του, τους παραμελούσε, ενώ την άκουγε να λέει *«έχουμε τα τσιγγανάκια εδώ τι τον θέλουμε τώρα και τον Αλβανό»*. Αυτό τον στεναχωρούσε πολύ: *«Κολλούσε μετά στο μυαλό μου, γιατί τώρα αυτά»*.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Στα διαλείμματα καθόταν και προσπαθούσε να μάθει να γράφει, εκεί τον είδε ένας δάσκαλος και τον βοήθησε. Τότε ζήτησε να έχει αυτόν για δάσκαλο. Το θέμα έφτασε στη διεύθυνση, όπου καλέσανε και τον ίδιο. Εκεί αποφασίσανε να αλλάξει τμήμα με τη δασκάλα να φεύγει θυμωμένη.

Είναι χαρακτηριστικό το παράδειγμα, γιατί ο μαθητής το κρατούσε για χρόνια αυτό το βίωμα και όταν το Μάρτιο του 2013 είδε τη δασκάλα του, της το θύμισε. Το κρατούσε για εννιά χρόνια και μόλις την είδε της είπε μεταξύ άλλων: *«είστε πιο μορφωμένη από μένα, αλλά σ' αυτά τα πράγματα ήσασταν λάθος* (με έμφαση), *πολύ λάθος στα παιδιά πρέπει να λέτε ότι ο φασισμός είναι κακό* (με έμφαση) *πράγμα»*, *«τα είπα γιατί τα είχα άχτι. Μου είχε μείνει άχτι πολύ άσχημα, όταν της τα πα, ξαλάφρωσα»* αναφέρει χαρακτηριστικά. Η αρχική αυτή εμπειρία τον επηρέασε και στην μετέπειτα σχολική του πορεία: *«φοβόμουνα και άλλους καθηγητές, ότι θα μου φερθούν σαν αυτήν και φερόμουνα και εγώ μετά άσχημα στους καθηγητές. Έλεγε κάτι ο καθηγητής και εγώ το έπαιρνα κατευθείαν στραβά (...) όταν κάποιος με φώναζε, εγώ το παιρνα ρατσιστικά, δεν το παιρνα ότι με φώναζε ο κύριος επειδή είμαι λάθος* (με έμφαση), *όχι επειδή είναι ρατσιστής»*. Ο μαθητής αυτός και σήμερα αναφέρει ότι έχει προβλήματα με καθηγητές για θέματα *«ρατσισμού»*. Η αντίδραση του ξέρει ότι επιφέρει αλληλεπιδράσεις που του κάνουν κακό: *«όταν σου φέρεται ο άλλος ρατσιστικά, αντιδράς και αντιδράς άσχημα, φωνάζεις κάνεις και βγαίνει το κακό όνομα και στους άλλους δασκάλους»*, παρόλα αυτά συνεχίζει.

Αυτά τα παραδείγματα είναι τα πιο έντονα και φανερά, όμως οι μαθητές αντιλαμβάνονται και τις μικρές διαφορές στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, που μπορεί να υποδηλώνουν διάκριση: *«Από τον τρόπο που μιλάει. Θα μιλήσει διαφορετικά»* (ΑΑ1), *«γλυκαίνει η φωνή»* (ΑΑ2). *«Ασχολείται περισσότερο»* (ΑΚ2). *«Μπορεί να σηκώνεις το χέρι για να πεις μάθημα και αυτός να λέει πάντα τους άλλους και συ να ξέρεις»* (ΑΑ3). Πολλοί δάσκαλοι *«βάζανε τους Αλβανούς ξέρω γω να διαλέγουν τελευταίοι* (έμφαση) *τα παιχνίδια»* (ΑΚ1). *«Σαφώς υπάρχει και διαφορά και στον βαθμό»* (ΑΚ1). *«Πολύ μεγάλη διαφορά και στον Έλληνα και στον Αλβανό»* (ΑΚ2).

Από την άλλη πλευρά ίσως η χρήση της λέξης *«ρατσιστής»* να είναι υπερβολική, με την έννοια ότι μπορεί οι αρχικές τους εμπειρίες στα ελληνικά σχολεία να υπήρξαν έντονα δυσάρεστες και τραυματικές, με αποτέλεσμα όπως ο μαθητής ΑΑ3, να εκδηλώνουν «υπερευαισθησία» ακόμη και σε συμπεριφορές εκπαιδευτικών που δεν

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

ενέχουν χαρακτηριστικά διάκρισης, π.χ. ο καθηγητής που θα βάλει μεγαλύτερο βαθμό στον Έλληνα μπορεί να είναι ρατσιστής (ΑΚ1), αλλά ο αυτός που θα βάλει καλύτερο βαθμό στον Αλβανό δεν θα είναι, γιατί *«κάποιος λόγος θα υπάρχει, δεν θα είναι ρατσιστής εναντίον του Έλληνα»* (ΑΑ1).

Ας επιχειρήσουμε να δούμε μέσα από τα λεγόμενα των μαθητών αλβανικής καταγωγής πως ένιωθαν στο Δημοτικό: *«Ρατσισμό ένιωσα στο Δημοτικό»* (ΑΚ1). *«Φοβόμασταν. Φοβόμασταν να μιλήσουμε, να πούμε αυτό που νιώθουμε»* (ΑΚ2). *«Ναι δεν είχαμε αναπτύξει χαρακτήρα ακόμα»* (ΑΑ2). *«Δεν είχαμε γνώμη, δεν είχαμε...»* (ΑΚ1). *«Γιατί και οι γονείς μας, μας λέγανε να μην ανοιγόμαστε τόσο γρήγορα και απότομα, επειδή δε μπορούμε να ξέρουμε την αντίδραση του αλλουνού. Γίναμε επιφυλακτικοί και αυτό όσο πάει χειροτερεύει κι άλλο, ως χαρακτήρας πλέον»* (ΑΑ1).

Στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, όπως λένε, καλυτερεύουν τα πράγματα, γιατί *«αρχίσαμε σιγά - σιγά να μπαίνουμε στο κλίμα. Να έχουμε δικιά μας άποψη, να ξέρουμε τι θέλουμε για μας»* (ΑΚ1). Από την άλλη οι Έλληνες μαθητές *«έχουν δική τους γνώμη, δεν ακούνε τόσο τους γονείς»* (ΑΚ2), γιατί από το Δημοτικό τους γνωρίζουν καλύτερα και αρχίζουν να τους κάνουν παρέα: *«ξέρουν ότι δεν είσαι κακό παιδί. Και το βλέπουν αυτό οι άλλοι και λένε αφού κάνει ο τάδε και ο τάδε γιατί να μην κάνουμε και εμείς. Δεν θα έχει κάτι κακό το παιδί»* (ΑΑ3).

Η τελευταία φράση αποτυπώνει και τη δική τους αντίληψη για τη γνώμη των συμμαθητών τους γι' αυτούς. Εφόσον όμως η γνώμη μας για τον εαυτό μας είναι ένα άθροισμα των απόψεων των άλλων για μας, ας αναλογιστούμε πως επιδρά αυτό, μαζί με όλους τους άλλους παράγοντες που αναφέρονται πιο πάνω, στη διαδικασία της συγκρότησης της ταυτότητας αυτών των παιδιών.

Πολλοί λοιπόν επιλέγουν να αποφύγουν το στίγμα του ξένου, του Αλβανού. Αλλάζουν το όνομα τους. Άλλο όνομα έχουν στον κατάλογο και άλλο στο πλάνο της τάξης ώστε να μην καταλαβαίνουν οι Έλληνες συμμαθητές τους ότι είναι μετανάστες, αναφέρει η καθηγήτρια Γυμνασίου του δείγματος (ΓΑΓ). Στους μαθητές του δείγματος με αλβανική καταγωγή, η μία μαθήτρια έχει αλλάξει το όνομα της , παρότι στην αρχή δεν το παραδέχεται, αναφέροντας ότι έτσι τη φώναζαν από την Αλβανία. Όταν όμως ξεδιπλώνεται η συζήτηση αναφέρει: *«Αν ακούσετε το δικό μου όνομα καταλαβαίνετε ότι είμαι από διαφορετική χώρα και αυτό με πείραζε, δηλαδή*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

προτιμούσα να πω ότι με λένε (...) και όχι (...), γιατί δεν άντεχα ξέρω γω. Δεν ήθελα να με κρίνουν» (ΑΚ1). Μετά από αυτή την αναφορά, δέχεται την κριτική του ΑΑ3, ότι κρύβει την καταγωγή της και ότι ντρέπεται γι' αυτή. Η αντίδραση της στην κριτική είναι έντονη, γιατί ποτέ της δεν έκρυψε την καταγωγή της, απλά: *«δεν ήθελα να με ρωτάνε, δεν ήθελα να με φέρει κανένας σε δύσκολη θέση, να βρεθώ εεε ανάμεσα σε ρατσιστές»*. Αυτό όμως, συνεχίζει, *«δεν σημαίνει ότι απαρνούμαστε και τη χώρα μας, καμία σχέση». «Αλλάζοντας το όνομα μπορούνε να ξεφύγουν από κάποιες διακρίσεις»* συμπληρώνει ο ΑΑ1 και συμφωνούν μαζί του τα δύο κορίτσια.

Από τους τρεις μαθητές του δείγματος, κανένας δεν άλλαξε το όνομα του, αντίθετα η μία μαθήτρια το άλλαξε και η άλλη έχει όνομα που είναι συνηθισμένο και στην Ελλάδα. Οι δύο μαθητές αναφέρουν μάλιστα (ΑΑ1, ΑΑ2) ότι και οι δικές τους αδερφές άλλαξαν το όνομα τους, και υποστηρίζουν ότι όταν το επέλεξαν δεν το έκαναν γιατί ντρέπονταν για την καταγωγή τους. Αντίθετα ο τρίτος μαθητής (ΑΑ3), ασκεί έντονη κριτική στην επιλογή αυτή. Μέσα από το διάλογο αυτό αναδεικνύεται παράλληλα και η μάχη των δύο κόσμων την οποία βιώνουν οι ξένοι μαθητές.

Όλοι οι μαθητές θέλουν να νιώθουν ασφάλεια στο χώρο τους, όταν αυτή δεν είναι εφικτή, επιδιώκουν να διαμορφώσουν τις συνθήκες εκείνες που θα ικανοποιήσουν αυτό το συναίσθημα. Ένας χώρος που νιώθουν ασφαλείς είναι ο χώρος της παρέας, ο χώρος της ομάδας. Είτε μέσα στην τάξη, είτε στο προαύλιο του σχολείου, υπό μορφή υπο-ομάδων. Πότε γίνονται αυτές οι ομάδες και ποιος είναι ο ρόλος της εθνικότητας κατά τη δημιουργία τους;

Σε συνέχεια των όσων έχουν αναφερθεί παραπάνω σχετικά με τους λόγους που μπορεί να νιώθει αδύναμος ένας μαθητής, οι μαθητές αλβανικής καταγωγής τονίζουν ότι οι ομάδες αυτές *«πάντα υπήρχαν»* (ΑΚ1) και *«οι περισσότερες γίνονται από τους μετανάστες»* (ΑΑ1). Τις περισσότερες φορές δεν γίνονται από επιλογή. Η ΑΚ1 προσπάθησε να κάνει παρέα με Έλληνες μαθητές: *«Εγώ το προσπάθησα πολλές φορές, απλά δεν δέχονταν (με έμφαση). Όχι δεν δέχονται». «Ξεκινήσαμε από το δημοτικό και...δηλαδή στο δημοτικό έβλεπες περισσότερο η παρέα των Ελλήνων να είναι ένα, άρα έμενες μόνος σου. Απομονωμένος. Τι θα έκανες; Θα πήγαινες στον τύπο που είναι από τη δικιά σου εθνικότητα»* (ΑΚ1).

Στην περίπτωση που κάποιοι Έλληνες μαθητές τους κάνουν παρέα, τότε μερικές φορές εμφανίζεται και η κριτική των φίλων: *«μπορεί κάποιος να κάνει παρέα με μένα*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

και φίλος του να πάει να του πει γιατί κάνεις παρέα μ' αυτόν» (ΑΑ1), *«ρε τι κάνεις παρέα μ' αυτόν τον Αλβανό. Θες να είμαι και γω μαζί σου;» (ΑΑ3)*. Επιπλέον, ο αποκλεισμός από τους συμμαθητές έχει πολλά πρόσωπα και εκδηλώνεται σε πολλές φάσεις της καθημερινότητας, όπως τα παιδικά παιχνίδια: *«Στα παιδικά παιχνίδια όταν διάλεγαν τα άτομα, άφηναν τους Αλβανούς πάντα τελευταίους»* (ΑΑ2). Επομένως ο κυριότερος λόγος που σχηματίζουν ομάδες με κοινό συνεκτικό στοιχείο την εθνικότητα τους, είναι *«επειδή έχουν μπει στο περιθώριο, όπως είπαμε και πιο πριν, και έτσι νιώθουν πιο ασφαλείς, μπαίνοντας σε μια ομάδα απ' την ίδια...» (ΑΑ1), «φυλή, χώρα» (ΑΑ2)*.

Όλοι οι μαθητές δεν ακολούθησαν την ίδια στάση (ΑΑ2), με τον ΑΑ1 να δίνει άλλη διάσταση σε αυτή την επιλογή: *«Εγώ κατάλαβα ότι άμα μπεις σε μια ομάδα από τη χώρα σου, της Αλβανίας για παράδειγμα, με φίλους μόνο Αλβανούς, δεν οδηγεί πουθενά και επίσης δεν σου προσφέρει μεγάλη ασφάλεια. Άμα έχεις καλό χαρακτήρα θα τα βρεις και με τους Έλληνες εξίσου καλά»*. Παρόλα αυτά στο σχολείο που πηγαίνουν τώρα *«υπάρχει μια ομάδα, αλλά δεν κάνουν παρέα, να φαίνονται ότι είναι ομάδα, αλλά είναι ομάδα όμως»* (ΑΑ1). *«Στη δικιά μας παρέα καταρχάς είμαστε μόνο Αλβανοί»*, επιβεβαιώνει η ΑΚ1. Ο ΑΑ3 που έχει επιλέξει τη βία ως άμυνα αναφέρει κάπως απολογητικά, πως στην παρέα αυτή πηγαίνουν και Έλληνες και κάθονται μαζί, χωρίς να έχουν πρόβλημα: *«καθόμαστε όλοι μαζί, επειδή μας αρέσει η παρέα αυτή, αλλά δε λέγαμε τους άλλους να μην έρχονται και βέβαια οι άλλοι δεν απομακρυνόντουσαν επειδή είμαστε όλοι Αλβανοί»*. Το γεγονός αυτό το επιβεβαιώνει και ο Έλληνας μαθητής του δείγματος (ΕΑ1): *«Εντάξει κάναμε και μεις παρέα με τα παιδιά»*, αναφερόμενος στην ίδια ομάδα που υπάρχει στα διαλείμματα στο σχολείο.

Από την άλλη όλοι οι μαθητές αλβανικής καταγωγής, εκτός από τον ΑΑ3, υποστηρίζουν ότι είχαν και έχουν στενές παρέες με Έλληνες συμμαθητές τους. Το ίδιο παρατηρείται και στους Έλληνες μαθητές που λένε ότι έχουν παρέες με συμμαθητές αλβανικής καταγωγής και ότι είναι καλά παιδιά (ΕΑ1, ΕΑ2). Αντίθετα οι μαθήτριες (ΕΚ1, ΕΚ2) έχουν περιορισμένες παρέες με παιδιά διαφορετικής εθνότητας. Για τον ένα μαθητή μάλιστα που αναφέρουν ότι έκαναν παρέα στο Γυμνάσιο, η ΕΚ2 καταλήγει με τρόπο που υποκρύπτει μια υποβόσκουσα καχυποψία έναντι των Αλβανών: *«Αλλά ήταν καλό παιδί, όχι...»*.

Στο πεδίο της συζήτησης που αφορά στη συγκρότηση των υπο-ομάδων, οι Έλληνες μαθητές είναι διστακτικοί όταν μιλούν για τα χαρακτηριστικά που αποτελούν τα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

συνεκτικά στοιχεία τους. Δηλαδή μιλάνε με ευκολία για καλούς και κακούς μαθητές, για το ρόλο του χαρακτήρα, για επεισόδια μεταξύ Ελλήνων αγοριών στο Δημοτικό, για λεκτικά επεισόδια και τιμωρίες δικές τους από καθηγητές αλλά γίνονται εξαιρετικά προσεκτικοί όταν αναφέρονται σε ομάδες Αλβανών. Τις χαρακτηρίζουν παρέες, που δεν κάνουν κάτι κακό: *«Ομάδα, εντάξει, παρέες όχι ότι ήταν και κακοί. Όχι ότι έκαναν κάτι κακό. Απλώς παρέα έκαναν. Απλή παρέα»* (ΕΚ1). *«Απλά ήταν παρέες διαφορετικές. Αυτό. Όχι ότι είχαμε κάποιο πρόβλημα με κάποιο άλλο παιδί»* (ΕΑ1). Ενώ όταν η συζήτηση αναφέρεται σε καυγάδες, δηλώνουν κατηγορηματικά ότι ποτέ δεν μάλωσαν με ξένο συμμαθητή τους αλλά ούτε και είδαν επεισόδια μαθητών με αφορμή την εθνικότητα.

Αναφορικά με τον μαθητή αλβανικής καταγωγής (ΑΑ3) που δεν κάνει παρέα με Έλληνες, στην ατομική συνέντευξη περίγραψε με λεπτομερή τρόπο όλη τη διαδικασία απομόνωσης, αποκλεισμού, περιθωριοποίησης: *«έκανα παρέα με ένα συγκεκριμένο παιδί, γιατί ήταν και αυτός από την ίδια χώρα από εμένα και ένιωθα πιο κοντά με αυτόν»*, ένταξης σε ομάδα μεγαλύτερων ομοεθνών οι οποίοι εργάζονταν στα χωράφια και δεν πήγαιναν στο σχολείο, αποδοχής από Έλληνες συμμαθητές του στην τρίτη Γυμνασίου: *«είχαν φτιάξει μια εικόνα για μένα Αλβανός αυτός που κάθεται μόνο με Αλβανούς και μια κακή εικόνα για μένα. Αλλά με γνώρισαν εκεί, περνούσαν καλά με μένα και έβλεπα ότι με ήθελαν για παρέα. Με φώναζαν και για έξω, ναι με ήθελαν στην παρέα τους δηλαδή»* και, τέλος συστάσεων της εξωσχολικής του ομάδας να σταματήσει να κάνει παρέα με τους Έλληνες: *«και τους εξηγούσα ότι δεν είναι κάτι κακό, είναι συμμαθητές μου. Και τέλος πάντων δεν το καταλάβαιναν, γιατί σε αυτούς συμπεριφερόντουσαν, έδιναν μια εικόνα στους άλλους, άσχημη εικόνα. Όταν δίνεις στον άλλο μια άσχημη εικόνα θα σου συμπεριφέρεται άσχημα. Θα σου μιλάει κάπως περίεργα, ενώ όταν δίνεις μια καλή εικόνα, δηλαδή ναι είμαι Αλβανός αλλά είμαι και γω παιδί σαν εσάς, δεν έχω καμιά διαφορά. Ναι δεν έχω καμιά διαφορά»*.

Με αφορμή την τελευταία φράση: *«ναι είμαι Αλβανός αλλά είμαι και γω παιδί σαν εσάς, δεν έχω καμιά διαφορά. Ναι δεν έχω καμιά διαφορά»*, ας σταχυολογήσουμε ορισμένες προτάσεις που έχουν ακουστεί από τους μαθητές αλβανικής καταγωγής: *«Με έχουν προσβάλει πολλές φορές και δεν έκανα κάτι. Δεν έκανα τίποτα. Απλά το αποδέχτηκα»* (ΑΑ2). *«Απλά σχολιάζουν και αποφεύγουμε να απαντήσουμε»* (ΑΚ1). *«Το αποδεχόμαστε επειδή ξέρουμε πως δεν είναι όπως τα λένε τα παιδιά»* (ΑΑ1).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Περνώντας τέλος στους Έλληνες μαθητές αντιλαμβάνονται τις καθημερινές σχολικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ξένοι συμμαθητές τους ή βλέπουν μόνο την εικόνα; Πολλοί Αλβανοί συμμαθητές τους είναι καλά παιδιά (ΕΑ1). Από την άλλη: *«Απλά είναι μερικοί που...»* (ΕΚ3). *«Κάποιοι ναι είναι εντάξει...»* (ΕΑ2). *«Απλά είναι μερικοί που το παίζουνε και καλά ότι είναι αυτοί και κανένας άλλος και σου δημιουργούν μια αντιπάθεια απέναντι τους»* (ΕΚ2). *«Εντάξει υπάρχουν και αυτοί που δεν μας φέρονται καλά κιόλας. Μέσα στην τάξη να σου την πουν για κάτι άσχετο. Τέτοια πράγματα»* (ΕΚ1). Είναι μερικές μόνο από τις εκφράσεις με τις οποίες υποδηλώνουν την επιφυλακτικότητα τους.

Προχωρώντας η συζήτηση και με αφορμή ένα παράδειγμα απειλής με σπασμένο μπουκάλι ενός Έλληνα από μια ομάδα Αλβανών μέσα σε καφετερία (ΑΚ1), ανοίγονται περισσότερο και εκφράζονται πιο ανοιχτά εναντίον τους. *«Δεν έπρεπε να φερθούν έτσι αυτοί»* (ΕΚ3). *«Αυτοί έτσι φέρονται. Μαχαίρια, μπύρες, τέτοια. Αλλά και εμείς έχουμε»* (ΕΑ2). Ο μόνος που τους επαναφέρει είναι ο ΕΑ1 ρωτώντας: *«Γιατί εμείς καλύτεροι είμαστε;»*. Το επεισόδιο όπως και τα μαχαίρια, ήταν έξω από το σχολείο όπως ξεκαθαρίζουν οι μαθητές, όμως οι προκλήσεις των Αλβανών υπάρχουν και μέσα στο σχολείο. Στο σημείο αυτό αναφέρουν ότι την περσινή χρονιά ένας Αλβανός απείλησε έναν Έλληνα, βγήκαν έξω από το σχολείο και ο Αλβανός έδειρε τον Έλληνα (ΕΑ2). Στο συγκεκριμένο επεισόδιο χρήζει ιδιαίτερης αναφοράς ότι ο Έλληνας μαθητής, ήταν Βορειοηπειρώτης που δεν ήθελε να τον αποκαλούν Αλβανό. Έβριζε λοιπόν τους Αλβανούς περισσότερο από τους υπόλοιπους και αυτό προκάλεσε την αντίδραση κάποιου από αυτούς. Αυτό που μπορεί να παρατηρήσει κανείς είναι ότι ενώ αρχικά δήλωναν ότι δεν είχαν δει επεισόδια μαθητών με θέμα την εθνικότητα, στην εξέλιξη της συζήτησης όταν και ανοίχτηκαν περισσότερο ανέφεραν δύο επεισόδια. Το αξιοσημείωτο βέβαια είναι ότι και στα δύο επεισόδια το θύμα είναι Έλληνας και όχι Αλβανός.

7.3 Οικονομική κρίση και ανεργία – Ρατσισμός και ξενοφοβία

Το ήδη εύφλεκτο περιβάλλον της σχολικής κοινότητας τορπιλίζεται επιπλέον από την οικονομική κρίση και την ανεργία, που πλήττει την Ελληνική κοινωνία τα τελευταία τρία χρόνια. Η ανεργία και η επακόλουθη οικονομική ανέχεια των γονιών των μαθητών, Ελλήνων και Αλβανών, είναι ένα γεγονός που βιώνεται ταυτόχρονα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

και παράλληλα από όλους τους μαθητές του δείγματος, καθώς ανήκουν στα χαμηλά οικονομικά και κοινωνικά στρώματα της ελληνικής κοινωνίας.

Στο τελευταίο μέρος της συνέντευξης που αναφέρεται στην οικονομική κρίση και τις επιπτώσεις της οι αντιδράσεις των μαθητών, Ελλήνων και Αλβανών, είναι πιο έντονες. Η συζήτηση γίνεται ζωηρή, αυξάνεται η ένταση της φωνής, όλοι προσπαθούν να μιλήσουν, όλοι κάτι έχουν να πουν. Δείχνουν ότι είναι ένα θέμα που τους απασχολεί, που καθορίζει την πορεία της ζωής τους και δεν μένουν αμέτοχοι. Προσπαθούν να το εξηγήσουν, να βρουν τις αιτίες ώστε να καταφέρουν να το αντιμετωπίσουν. Η αντίδραση τους δεν είναι τυχαία, γιατί εφόσον ανήκουν στα χαμηλά οικονομικά και κοινωνικά στρώματα, ο ανταγωνισμός για δουλειά είναι άμεσος. Το σημαντικότερο πρόβλημα τους είναι η ανεργία. Από το δείγμα των δέκα μαθητών οι οχτώ δηλώνουν -τέσσερις Έλληνες και τέσσερις Αλβανοί- ότι τουλάχιστον ένας γονέας είναι άνεργος, με αποτέλεσμα ιδίως τα αγόρια να αναγκάζονται να εργαστούν για να βοηθήσουν στο οικογενειακό εισόδημα.

Οι γονείς του ΕΑ2, που έχει άλλα εφτά αδέρφια, ήταν για ενάμιση χρόνο και οι δύο άνεργοι, με αποτέλεσμα τα χρήματα που παίρνει από τη δουλειά ο μαθητής να τα διαθέτει για να αγοράσει τα είδη πρώτης ανάγκης για το σπίτι. Από την άλλη για τους μαθητές αλβανικής καταγωγής η ανεργία και η έλλειψη χρημάτων σημαίνει και αδυναμία ανανέωσης της κάρτας παραμονής στην Ελλάδα, με αυξημένο κίνδυνο να αναγκαστούν αυτοί και οι γονείς τους να επιστρέψουν στη χώρα καταγωγής. Όπως γίνεται αντιληπτό όλο αυτό το αρνητικό φορτίο μεταφέρεται στη σχολική κοινότητα και ενισχύει τις ρατσιστικές συμπεριφορές. Πως βιώνουν τη νέα πραγματικότητα οι μαθητές; Που αποδίδουν ευθύνες; Πως αντιλαμβάνονται όλα τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί;

Ο ΕΑ1 τη χρονιά που έμεινε στην ίδια τάξη, πήγε με τον θείο του να εργαστεί σε μια οικοδομή στην Χαλκίδα, εκεί είδε πακιστανούς να εργάζονται. Αυτό εκνεύρισε αυτόν και το θείο του και έλεγαν *«εμείς δουλεύουμε μια φορά το χρόνο και αυτοί δουλεύουν κάθε μέρα. Γιατί αυτοί να δουλεύουνε και εμείς όχι»*; Αυτό που ένιωσε ήταν θυμός: *«είχα τρελαθεί»* και δήλωσε ότι: *«Και γω είμαι ρατσιστής σ' αυτό το θέμα. Ήθελα να τους διώξω όλους, να πάω να τους ρίξω ξύλο, να φύγουν όλοι»*. Στο σημείο αυτό και οι τέσσερις Έλληνες μαθητές συμφωνούν. Αναφορικά με τον ΕΑ1 πρέπει να επισημανθεί ότι μέχρι σε αυτό το σημείο της συνέντευξης, δεν

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

εκφράστηκε ποτέ αρνητικά για τους Αλβανούς συμμαθητές του, αντίθετα δήλωνε ότι έχει παρέες και ότι πολλές φορές είναι καλύτεροι από πολλούς Έλληνες.

Σε συνέχεια των απόψεων του ΕΑ1, οι Έλληνες μαθητές της Β΄ τάξης Γυμνασίου της ΓΑΓ, εμφανίζουν μια αυξημένη αντίδραση στο θέμα της ανεργίας, γεγονός που το παρατήρησε μέσα από τη συζήτηση στην τάξη της με αφορμή ένα μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας που αναφέρεται στο ρατσισμό και την οικονομική κρίση. Το μάθημα αυτό το διδάσκει τέσσερα χρόνια και οι αντιδράσεις μέχρι και φέτος ήταν υποτονικές. Τη χρονιά αυτή όμως οι Έλληνες μαθητές *«όρμισαν»* στο σημείο που έλεγε: *«ότι έρχονται οι ξένοι και οι Έλληνες τους κατηγορούν, ότι μας παίρνουν τις δουλειές, εργαζόμενοι με χαμηλότερα μεροκάματα (...) είχαν να πουν. Έλεγαν "ναι κυρία έτσι είναι εμένα ο μπαμπάς μου δεν έχει δουλειά"(...) Και βλέπεις τα άλλα παιδιά, τα αλβανάκια, δεν μιλούσαν. Ακούγανε και δεν μιλούσανε, δε σχολίαζαν καθόλου»*.

Η ΑΚ1 αντιλαμβάνεται ότι υπάρχει ανεργία και ότι αυτό είναι δύσκολο, αλλά υπεύθυνοι γι' αυτό είναι οι πολιτικοί. Αντίθετα όμως οι Έλληνες *«φορτώνουν το πρόβλημα στους μετανάστες που ήρθαν εδώ. Οι μετανάστες υπάρχουν σε όλες τις χώρες, δε γίνεται να φταίνε οι μετανάστες»*. Δηλώνει και η ίδια θύμα αυτής της πολιτικής γιατί αυτή είναι νόμιμη και θυμώνει με τους πολιτικούς που δεν καθορίζουν νόμους ώστε να μην μπαίνουν παράνομα οι μετανάστες. Από την άλλη όταν ακούει *«ότι να ήρθανε οι Αλβανοί μας πήραν τη δουλειά»* (ΑΚ2), αντιδρά: *«Ποιες δουλειές αυτές που δεν κάνατε»*; (ΑΚ1). Άρα οι μετανάστες δεν πήρανε τις δουλειές των Ελλήνων γιατί δεν πήγαν στο γραφείο, αλλά πήγαν εκεί που οι Έλληνες δεν ήθελαν να πάνε.

Η οικονομική ανέχεια και η ανεργία ως αποτέλεσμα της οικονομικής κρίσης που αυξάνει το φαινόμενο του ρατσισμού, είναι μια διαπίστωση που συναντάται στις απόψεις όλων των εκπαιδευτικών, εκτός του ΔΑΑ. Αυτό συμβαίνει γιατί οι Έλληνες, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, επιρρίπτουν την ευθύνη, ακόμη και για την ίδια την οικονομική κρίση (ΓΗΓ), *«στους μετανάστες και τους πρόσφυγες που είναι οι πιο αδύνατες ομάδες* (ΛΑΓ). *«Αυτή τη στιγμή οι Έλληνες πολίτες δεν βρίσκουν δουλειά και λένε ότι έρχονται οι ξένοι και μας παίρνουν τη δουλειά»* (ΔΗΓ). *«Πάντα ψάχνουμε να βρούμε τον αποδιοπομπαίο τράγο να του τα φορτώσουμε»* (ΛΑΓ), *«εύκολος στόχος είναι πάντα ότι φταίνε οι άλλοι»* (ΕΗΑ2) *«και λες α μωρέ μπορεί να φταίει και αυτό,*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

το μπορεί γίνεται σαφώς φταίει και αυτό και γίνεται μετά πιο επιθετικό» (ΕΗΑ1). Δύο είναι οι αιτίες η *«έλλιπής γνώση»* και η *«ανάγκη για επιβίωση»* (ΔΗΓ).

«Άμα όλο αυτό το παιδί το βιώνει μέσα στο σπίτι, σίγουρα θα το βγάλει έξω (...) Όταν έχεις κάποιο πρόβλημα όλα σου φταίνε» (ΕΑΓ). Ο θυμός επομένως που γεννιέται από την απώλεια της εργασίας επαναφέρει στους Έλληνες μαθητές ενισχυμένα τα στερεότυπα που υπάρχουν για τους μετανάστες: *«είναι πολλοί αλλοδαποί οι οποίοι έρχονται εδώ πέρα, κάνουν ζημιές, σκοτώνουν, κλέβουνε...»* (ΕΑ1). Μόλις ακούν τη φράση αυτή οι υπόλοιποι Έλληνες αναφωνούν *«α μπράβο κλέβουν και κάνουν τόσα κακουργήματα»* (ΕΚ1), *«ναι, ναι»* (ΕΑ2, ΕΚ2, ΕΚ3), σα να λένε «πες τα χρυσόστομε». Και ο ΕΑ1 συνεχίζει με ειλικρίνεια: *«Όχι ότι εμείς δεν το κάνουμε αυτό. Και εμείς το κάνουμε αυτό, απλά αυτοί είναι αλλοδαποί. Τους βλέπεις με άλλο μάτι. Αλλιώς τους βλέπεις τους Έλληνες και αλλιώς τους αλλοδαπούς. Ότι ήρθαν από άλλη χώρα και κάνουν και ότι θέλουν. Αυτό»*. Πρέπει να είναι *«πιο συγκρατημένοι»* συμπληρώνει ο ΕΑ2.

Ο ΔΑΑ είναι από τους εκπαιδευτικούς που αναφέρθηκαν στο στερεότυπο της εγκληματικότητας των ξένων, υιοθετώντας το εν μέρει: *«Σαφώς σε αρκετές περιπτώσεις έχουμε διαρρήξεις, ακούμε ότι είναι ξένοι κάποιοι που δημιουργούν προβλήματα, αλλά αυτό δεν μπορούμε να το θεωρήσουμε δεδομένο, γιατί είναι και Έλληνες, δεν είναι μόνο ξένοι»*. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η ΓΑΓ: *«όταν βλέπεις στην τηλεόραση- που έδειχνε- γιατί τα συζητούσαμε και αυτά με τα παιδιά, να μπαίνουν σε ένα χωριό μετανάστες και να σκοτώνουν Έλληνες...»* Αντίθετα η ΓΗΓ το θεωρεί ως προϊόν ρατσιστικής αντίληψης: *«Νομίζω ότι όσο και να θέλουμε να παρουσιάζουμε τον εαυτό μας, σαν γνήσιους απογόνους των αρχαίων Ελλήνων, που δεν έδειξαν ποτέ έντονα ρατσισμό και όλα αυτά, νομίζω ότι είμαστε πολύ* (με έμφαση) *πίσω στην πράξη. Θεωρούμε ότι οι μετανάστες είναι ένας κίνδυνος έτσι και αλλιώς για την ελληνική κοινωνία, γιατί αυξάνουν την εγκληματικότητα»*. Αναφορικά με την ιδεολογία του Έλληνα ο ΕΗΑ2 έχει αντίθετη άποψη: *«Θεωρώ ότι η έκφραση ρατσιστικών δογμάτων, στη χώρα μας τουλάχιστον, δεν έχει να κάνει με την ιδεολογία του Έλληνα»*. Τέλος, η ΛΑΓ θεωρεί την εγκληματικότητα ως ένα ευρύτερο κοινωνικό φαινόμενο που επέρχεται ως αποτέλεσμα της οικονομικής κρίσης.

«Εγώ πιστεύω ότι και για τους Έλληνες σε άλλες χώρες υπάρχει κάποιο όνομα, κάποια φήμη, γενικά υπάρχουν ταμπέλες. Δεν σημαίνει ότι επειδή ένας είναι κλέφτης, ότι είναι και όλοι οι υπόλοιποι», θα μπορούσε να απαντήσει η ΑΚ1 και συνεχίζει σε

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

άλλο σημείο της συνέντευξης: *«Υπάρχει ρατσισμός μεγάλος και εξελίσσεται, συνεχώς αυξάνεται»*. Με μια άλλη οπτική προσεγγίζει το θέμα ο ΑΑ3: *«Ο ρατσισμός δεν αυξήθηκε, αλλά οι ρατσιστές μαζεύτηκαν μαζί»*. Με τον τρόπο αυτό εισάγεται η συζήτηση στο κόμμα της Χρυσής Αυγής, *«έχουν γίνει και κόμμα τρομάρα τους»*, αναφέρει χαρακτηριστικά. Το κόμμα αυτό υποστηρίζει *«ότι οι μετανάστες μας πήραν τη δουλειά»* (ΑΚ1). Το ίδιο πιστεύει και ο ΕΑ1 που την χαρακτηρίζει *«κίνημα»*, δηλώνει οπαδός της και *«εννοείται»* ότι θα τους ψηφίσει στις επόμενες εκλογές. *«Η Χρυσή Αυγή δεν κυνηγάει αυτούς που έχουν χαρτιά (...) κυνηγάει αυτούς που δεν έχουν χαρτιά, που μπαίνουν λαθραία και όλα αυτά. Γι' αυτό είμαι υπέρ της Χρυσής Αυγής να τους διώξουν όλους αυτούς. Αν έχει χαρτιά ο άλλος η Χρυσή Αυγή δεν μπορεί να του κάνει τίποτα»*.

«Ωραία βάλτα με αυτόν που δεν είναι νόμιμα. Οκέι», υποστηρίζει η ΑΚ1, *«το θέμα είναι ότι την πληρώνουμε εμείς»* συμπληρώνει ο ΑΑ3, γιατί *«ο Έλληνας δεν έχει τη δυνατότητα να κλείσει τα σύνορα ώστε να μην έρχονται μετανάστες»*, καταλήγει η ΑΚ2. Επομένως φταίνε οι Έλληνες. Στο θέμα αυτό ο ΕΑ1 πιστεύει ότι φταίνε οι μετανάστες: *«Γιατί τι, τι είναι τα κράτη, ότι να ναι, μπαίνει βγαίνει ο καθένας ελεύθερος»*; Ανεξαρτήτου ευθύνης για το φαινόμενο της μετανάστευσης, το γεγονός είναι ότι εξαιτίας της ανεργίας στοχοποιούνται όλοι οι μετανάστες: *«Η ανεργία έκανε τους Έλληνες να νομίζουν ότι η Χρυσή Αυγή θα τους δώσει τη λύση, διώχνοντας τους μετανάστες. Αλλά δεν το βλέπω λογικό»*, γιατί οι δουλειές που κάνουν είναι στο χωράφι, που οι Έλληνες δεν θέλουν να πάνε (ΑΑ1). Εδώ κυριαρχεί το στερεότυπο των Αλβανών για τους Έλληνες, ότι δηλαδή θέλουν *«τη δουλειά την καλή»* (ΑΑ1), *«την καθιστή δουλειά»* (ΑΑ2), *«δεν είναι τεμπέληδες απλά ψάχνουν την εύκολη λύση»* (ΑΚ1). Την επίμονη παρεμβολή της ΑΚ2 που λέει ότι έχει δει Έλληνες να δουλεύουν στα χωράφια την αγνοούν παντελώς. Αν όντως όμως οι Έλληνες που ανήκουν στα χαμηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα, όπως οι συμμαθητές τους, διεκδικούν την ίδια δουλειά; Τότε ο ανταγωνισμός αυξάνεται.

Οι καταστάσεις αυτές κάνουν τους Αλβανούς, αλλά και τους Έλληνες μαθητές, από διαφορετική σκοπιά ο καθένας, να πιστεύουν ότι η αιτία που αύξησε τα ποσοστά της η Χρυσή Αυγή είναι η ανεργία, με την ΑΚ1 να συγκρίνει την οικονομική κρίση με αυτή του μεσοπολέμου, που έκανε τους Γερμανούς να δουν «*ως λύση το Χίλτερ που βέβαια μετά το μετάνιωσαν. Ο Χίτλερ τους έφερε πόλεμο. Εγώ έτσι πιστεύω ότι θέλουν τους χρυσαυγίτες*».

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Όλα τα ναζιστικά και όλα αυτά τα κινήματα, πάντα σε καιρούς κρίσης ανεβαίνουν, συμφωνούν οι ΓΗΓ, ΕΗΑ1 και ΕΗΑ2. Βέβαια το ότι τα ποσοστά αυτού του κόμματος ανέβηκαν δεν πιστεύουν ότι κάνει αυτόματα τους Έλληνες και ρατσιστές (ΓΑΓ, ΕΗΑ2). Πολλοί Έλληνες *«είναι αγανακτισμένοι, είναι φοβισμένοι από την οικονομική κρίση»* (ΕΗΑ2) και ψηφίζουν καθαρά από αντίδραση (ΔΑΑ, ΓΑΓ, ΕΑΓ). Αντίδραση σε τι· στα λάθη του συστήματος στη διαφθορά (ΔΗΓ), στην αδυναμία του κράτους να καλύψει το αίσθημα ασφάλειας των πολιτών του (ΓΑΓ, ΕΑΓ). Οπότε η Χρυσή Αυγή παρουσιάζεται ως ο προστάτης που θα μας προστατέψει από τους ξένους που ήρθαν να πάρουν την πατρίδα μας, τις περιουσίες μας, τη δουλειά μας, που θα κακοποιήσουν τα παιδιά μας (ΛΑΓ). Επομένως από τη μία *«καλλιεργεί το σπόρο του φόβου»* (ΕΗΑ1) και *«εκμεταλλεύεται τον φόβο* (και) *την αγωνία για το μέλλον και σου λέει να πιο είναι το θύμα σου, να τι μπορώ να κάνω για σένα. Θα στο λύσω το πρόβλημα»* (ΓΗΓ) και από την άλλη ποντάρει στο να καλύψει *«το κενό που υπάρχει στο πολιτικό σύστημα. Καταπολεμώντας την κρίση αυτή, αυτόματα θα σβήσει και η Χρυσή Αυγή»* (ΕΗΑ2).

«Οι χρυσαυγίτες έχουν ως λύση το ξύλο», υποστηρίζει και αδυνατεί να κατανοήσει πως ένα *«κόμμα που πρέπει να λέει τη γνώμη του, να λέει αυτά που πιστεύει και ο κόσμος να το ψηφίζει»*, μιλάει για ξύλο, *«γιατί να πει ξύλο. Σε κόμμα ρατσισμός»*; Ο ΕΑ1 αντίθετα συμφωνεί με την επιλογή της βίας: *«Και για ξύλο και γι' αυτά αυτοί που είναι στην Αθήνα που το παίζουν τσαμπουκάδες, καλά τους κάνουν και τους ρίχνουν. Ακόμα και Έλληνες που βαράν, δεν βαράν μόνο Αλβανούς και τέτοια, βαράν και Έλληνες»*. Η μόνη λύση βέβαια, συνεχίζει ο ΕΑ1, δεν είναι η βία *«αλλά άμα δεν γίνεται και αλλιώς»*. Με την άποψη αυτή συμφωνούν οι ΕΑ1 και ΕΚ3, αντίθετα οι ΕΚ1 και ΕΚ2 πιστεύουν ότι η βία απλά κάνει τα πράγματα χειρότερα. Για να είναι δίκαιος μάλιστα ο ΕΑ1 υποστηρίζει ότι και οι Έλληνες που βρίσκονται στο εξωτερικό *«άμα είναι τέτοιοι, αν δεν έχουν χαρτιά, εντάξει να τους διώξουν, να τους ρίξουν ξύλο να φύγουν»*.

Αντίθετοι με τη βία είναι και όλοι οι μαθητές αλβανικής καταγωγής εκτός από τον ΑΑ3. Η βία βέβαια αναφέρει ο ΑΑ1, περισσότερο αφορά στα παιδιά *«για παράδειγμα ας πούμε (και δείχνει τον ΑΑ3). Αυτοί που δημιουργούν ομάδες όπως λέγαμε πιο πριν, αυτοί επειδή είναι πιο έντονο σε αυτούς, μπορεί να παίξουν και ξύλο»*. Αυξήθηκε λοιπόν η βία στο σχολείο εξαιτίας της Χρυσής Αυγής; *«Πιο πριν δεν φαινόταν τίποτα. Μόλις μπήκε η Χρυσή Αυγή δημιουργήθηκε ένα θέμα πιο συχνό*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

να το πω. Ναι δημιουργούνταν πιο συχνό αυτό το θέμα με το ρατσισμό και με τους μετανάστες. Υπήρχαν, ε πως να το πω... αντιπαραθέσεις, και έτσι ο ένας έλεγε το ένα και ο άλλος το άλλο μέχρι που έπεφτε και ξύλο» (ΑΑ1).

Το παράδειγμα έρχεται από ένα άλλο σημείο της συνέντευξης, όταν ένας Έλληνας μαθητής δήλωσε χρυσαυγίτης μέσα σε μία τάξη που βρίσκονταν οχτώ Αλβανοί και δύο Έλληνες. Είπε μάλιστα *«θα σας δείρω, θα σας κάνω, θα σας διώξω από τη χώρα»*, τότε ο ΑΑ3 του λέει: *«κοίτα λίγο τριγύρω σου, το λες για μαγκιά τώρα αυτό, τι το λες; Λέω τώρα εμείς μπορούμε να σε κάνουμε χώμα (...) Όχι ότι έχω πρόβλημα με σένα, μια χαρά παιδί είσαι, αλλά μ' αυτό που λες, μου λες ότι έχεις πρόβλημα με όλους τους συμμαθητές σου»*. Από την άλλη πιστεύει ότι *«οι μαθητές το έχουν δει Χρυσή Αυγή σαν μόδα. Νομίζουν ότι αν λένε χρυσαυγίτες και το παίξουνε λίγο θα ανυψωθούν στα μάτια των παιδιών»*. Με τον τρόπο αυτό δικαιολογούν το γεγονός ότι πολλοί Έλληνες συμμαθητές τους μπορεί να δηλώνουν χρυσαυγίτες, αλλά κάνουν παρέα με Αλβανούς ή έχουν σχέση με κοπέλες από την Αλβανία (ΑΚ1, ΑΚ2).

Ο ΕΑ1 είναι ένας από τους *«γνωστούς χρυσαυγίτες»* (ΑΑ3) που βρίσκονται στα σχολεία. Ο μαθητής αυτός είναι απόλυτα συνειδητοποιημένος στις απόψεις που καταθέτει και ταυτόχρονα κάνει παρέα με Αλβανούς συμμαθητές του και είχε και σχέση με κοπέλα αλβανικής καταγωγής. Σε ερώτηση αν συμμετείχε σε κάποια δράση της Χρυσής Αυγής όχι απαραίτητα βίαιη, στην αρχή φαίνεται να διστάζει και στη συνέχεια αναφέρει τη θύρα 1 των οπαδών της Λάρισας. Σε δεύτερη ερώτηση εάν οι οπαδοί αυτοί είναι μέλη της Χρυσής Αυγής, απαντά ότι είναι αναρχικοί και στο τέλος καταλήγει: *«Για το θέμα της Χρυσής Αυγής όχι εγώ δεν έχω συμμετέχει σε τίποτα αλλά αν μπορούσα να βοηθήσω και χρειαζόταν ναι θα το έκανα»*.

Το ίδιο θα βοηθούσαν και οι ΕΚ1 και ΕΚ2, οι οποίες σε προηγούμενο μέρος της συνέντευξης δήλωναν αντίθετες με τον τρόπο που αντιδρά η Χρυσή Αυγή. Η πρώτη θα συμμετείχε βέβαια μόνο για καλό σκοπό, *«εννοείται αν κάνουν κανένα συσσίτιο»*, όχι όμως *«για τέτοια που κάνουν με το ξύλο»*. Ενώ η δεύτερη λέει: *«Αν χρειαζόταν όπως είπε και ο ΕΑ1 θα βοηθούσα»*. Η συγκεκριμένη μαθήτρια στην ατομική συνέντευξη δήλωσε ότι οι λέξεις πατρίδα και έθνος δεν της λένε κάτι. Οπότε θα μπορούσε να ειπωθεί ότι δεν προσεγγίζει το θέμα από την εθνική πλευρά, παρά μόνο ως κοινωνικό φαινόμενο.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Στην άμεση ερώτηση: *«να φύγουν οι ξένοι»*, η απάντηση της είναι εξίσου άμεση: *«ναι»*. Ακόμη και όταν η ερώτηση αφορά στο παιδί αλβανικής καταγωγής με το οποίο έκανε στενή παρέα στο Γυμνάσιο, η απάντηση είναι εξίσου απόλυτη: *«Αν ήτανε σωστός δεν θα έφευγε, για να θεωρηθεί παράνομος πάει να πει ότι...»*. Στην επισήμανση ότι το μόνο που χρειάζεται για να γίνει παράνομος είναι να είναι άνεργος, γιατί δεν θα μπορεί να βγάλει κάρτα παραμονής, επιμένει: *«θα μπορούσε να κάνει κάτι γι' αυτό»*. Αν όμως έβρισκε δουλειά θα τον κατηγορούσαν ότι παίρνει τις δουλειές από τους Έλληνες. Μόνο τότε κοιτάζει αμήχανα και απαντά: *«Εντάξει. Είναι κάπως μπερδεμένα τα πράγματα, τώρα πάμε αλλού»*. Στην ίδια πορεία ερωτήσεων για κάποιο Αλβανό συμμαθητή που είναι φίλος του, ο ΕΑ1 υποστηρίζει: *«Δεν θα τον χτυπούσα, θα τον βοηθήσω να βρει μια δουλειά για να κάτσει εδώ. Άμα δεν ήθελε όμως να παραμείνει εδώ και ήθελε να κάθεται και να είναι παράνομος, θα τον έδιωχνα, θα τον βαρούσα και γω μαζί. Σοβαρά»*. Αν όμως η δουλειά ήταν μία και την διεκδικούσαν και οι δύο;

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Κεφάλαιο 8

Συζήτηση

Οι απόψεις και οι σκέψεις αλλά και οι καταγραφές γεγονότων από τη σχολική ζωή όπως και οι ερμηνείες που επιχειρούν να δώσουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές του δείγματος, Έλληνες και Αλβανοί, βοηθούν στη διασαφήνιση των δυναμικών αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών και διαφορετικών πόλων εξουσίας μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα. Οι άνθρωποι λειτουργώντας ως «απλοϊκοί ψυχολόγοι» αναπτύσσουν τις δικές τους αιτιώδεις θεωρίες για την κοινωνική συμπεριφορά (Heider, 1958 όπ. αναφ. στο Κοκκινάκη, ο.π.: 62). Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές λειτουργώντας αντίστοιχα προσπαθούν να εντοπίσουν τους παράγοντες που βρίσκονται πίσω από κάποια συμπεριφορά ώστε να την κατανοήσουν καλύτερα και να ερμηνεύσουν το σύνθετο δίκτυο των διαδράσεων που αναπτύσσονται στη σχολική κοινότητα. Το πετυχαίνουν;

8.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η υπόθεση της επαφής

Ξεκινώντας από τους εκπαιδευτικούς μια πρώτη διαπίστωση είναι, ότι ανεξάρτητα από τον αφομοιωτικό-διαπολιτισμικό τρόπο που προσεγγίζουν την πολιτισμική πολυμορφία, καταθέτουν με ειλικρίνεια την πρόθεση τους να πλησιάσουν όλους τους μαθητές το ίδιο και να επιτελέσουν με επάρκεια το ρόλο τους. Η αντίφαση μεταξύ στερεοτυπικών πολιτισμικών απόψεων και συμπεριφοράς, εμφανίζεται περισσότερο στη συζήτηση η οποία γινόταν μετά το τέλος της συνέντευξης. Σε αυτά τα πέντε με δέκα λεπτά της συζήτησης, όπου δεν υπήρχε η χρήση του μαγνητοφώνου, οι εκπαιδευτικοί ήταν τελείως απελευθερωμένοι και εξέφραζαν με μεγαλύτερη αμεσότητα τα πιστεύω και τις πεποιθήσεις τους. Οι αντιλήψεις τους πολλές φορές πλησίαζαν τις κυρίαρχες στερεοτυπικές τάσεις της κοινωνίας αναφορικά με τους αλλοδαπούς. Η διαφορά ήταν περισσότερο ευδιάκριτη σε όσους μέσα από τις απαντήσεις τους εξέφραζαν μια εθνοκεντρική άποψη του ελληνικού πολιτισμικού και κοινωνικού γίγνεσθαι (ΔΑΑ, ΓΑΓ, ΕΑΓ, ΕΗΑ2). Η διαπίστωση αυτή, στο βαθμό που μπορεί να ισχύει, αναδεικνύει την επιρροή των κοινωνικών κανόνων που μπορούν να δημιουργήσουν και να συντηρήσουν τις προκαταλήψεις.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Στην προσπάθεια να ερμηνεύσουμε αυτή την παρατήρηση θα μπορούσαμε να καταθέσουμε δύο υποθέσεις. Η πρώτη αφορά στην πιθανότητα η αντίφαση να οφείλεται στον κίνδυνο ότι αν αναφέρουν τις πραγματικές ρητές συμπεριφορές τους μέσα στην τάξη, μπορεί να χαρακτηριστούν ρατσιστές. Τότε εμφανίζεται το φαινόμενο της συγκαλυμμένης προκατάληψης που ονομάζεται *«αντίστροφη διάκριση»*, η οποία αφορά στη δημόσια εκδήλωση θετικής προκατάληψης υπέρ μιας μειονοτικής ομάδας, προκειμένου να αποφευχθούν κατηγορίες προκατάληψης και διακρίσεων (Κοκκινάκη, ο.π.: 221).

Στη δεύτερη υπόθεση, υπάρχει το ενδεχόμενο να υπερισχύει *«η καλή αποστολή της εκπαίδευσης, της Παιδείας γενικότερα»* με την έννοια ότι *«το σχολείο είναι ένας χώρος πνευματικός»* (ΕΗΑ1), μέσα στον οποίο ο ρόλος του εκπαιδευτικού νοείται ως λειτούργημα π.χ. *«Να προσφέρω όσο γίνεται περισσότερο στη μάθηση αυτών των παιδιών»* (ΔΔΑ). *«Δεν τους ξεχωρίζω ούτε σε επίπεδα, αυτός είναι άριστος αυτός είναι μέτριος, ούτε σε εθνικότητες»* (ΓΑΓ). *«Να μπορέσω να αποκλείσω φαινόμενα βίας, παραβατικών συμπεριφορών, αντιδράσεων και να τους εντάξω όλους μαζί»* (ΕΑΓ). *«Είμαστε και παιδαγωγοί, με το παράδειγμά μας και τη στάση μας να δείξουμε ότι δεν διαχωρίζουν ούτε στα θρανία, ούτε στις σειρές ούτε σε τίποτα οι μεν από τους δε»* (ΕΗΑ2).

Η υπόθεση αυτή συμφωνεί με τη μελέτη του LaPiere (1934 όπ. αναφ. στο Atkinson & Atkinson, et. al, ο.π.: 547-548), η οποία αναφέρει ότι η συμπεριφορά καθορίζεται από πολλούς παράγοντες πέραν των στάσεων και οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν τη συνέπεια μεταξύ στάσεων και συμπεριφοράς. Επομένως αν θεωρήσουμε ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι συνάρτηση τόσο του ατόμου όσο και της κατάστασης, η κατάσταση, π.χ. λειτούργημα του εκπαιδευτικού, ασκεί μια πίεση που πολλές φορές οδηγεί τους ανθρώπους να συμπεριφέρονται με τρόπους που δεν είναι συνεπείς προς αυτά που πιστεύουν και που νιώθουν, με αποτέλεσμα να υποτάσσονται σε ένα ανώτερο σκοπό π.χ αποστολή της Παιδείας. Το παραπάνω συμπέρασμα ενισχύεται από την έρευνα των Johnson & Dowing (1979 όπ. αναφ. στο Atkinson & Atkinson, et. al, ο.π.: 591-592), σύμφωνα με τα αποτελέσματα της οποίας η στολή της νοσηλεύτριας ή το κοστούμι της Κου Κλουξ Κλαν, ενθαρρύνει το άτομο να παίξει το ρόλο που υποδηλώνει η στολή ή το κοστούμι.

Αν επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε την ίδια παρατήρηση από τη σκοπιά του ατόμου, σύμφωνα με το τρισδιάστατο μοντέλο των στάσεων (Rosenberg & Hovland,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

1960 όπ. αναφ. στο Κοκκινάκη, ο.π.: 93-94), τότε θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι το συναισθηματικό και το γνωστικό στοιχείο των εκπαιδευτικών δεν είναι συνεκτικά, με αποτέλεσμα η συμπεριφορά τους να επηρεάζεται περισσότερο από το στοιχείο που συνδέεται πιο στενά (Norman, 1975, όπ. αναφ. στο Atkinson & Atkinson, et. al, ο.π.: 548-549). Δηλαδή, το συναίσθημα απέναντι στους ξένους μαθητές επηρεάζεται θετικά από την αίσθηση που έχουν για το λειτούργημα του εκπαιδευτικού και υπερισχύει των στερεοτυπικών πολιτισμικών αντιλήψεων τους, με αποτέλεσμα η συμπεριφορά την οποία δηλώνουν ότι υιοθετούν μέσα στην τάξη να διαφοροποιείται από τις απόψεις τους. Αυτό είναι περισσότερο εμφανές στους ΔΑΑ, ΓΑΓ, ΕΑΓ και ΕΗΑ2, χωρίς να μπορεί να αποκλειστεί η επιρροή του ρόλου του εκπαιδευτικού και στους υπόλοιπους.

Την έλλειψη συνέπειας που αναλύεται παραπάνω ο Festiger (1957, όπ. αναφ. στο Atkinson & Atkinson, et. al, ο.π.: 550), την ονομάζει *«γνωστική ασυμφωνία»* και αναφέρεται στην ενόχληση που παράγουν αυτές οι ασύμβατες απόψεις. Αν και η θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας ασχολείται με πολλά είδη ασυμβατότητας, αυτό το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει σημείο προβληματισμού είναι η δυνατότητα ανίχνευσης της συμπεριφοράς ενός ατόμου που είναι αντίθετη προς τις στάσεις του, και η καταγραφή της πίεσης που μπορεί να δημιουργήσει αυτή η αμφιθυμία ως προς την αλλαγή των στάσεων, ώστε αυτές να είναι συνεπής με τη συμπεριφορά. Εάν συμβαίνει αυτό τότε ισχύει η *«Υπόθεση της Επαφής»*, σύμφωνα με την οποία η μείωση της άγνοιας και η άντληση θετικών πληροφοριών μέσω των καθημερινών αλληλεπιδράσεων μπορεί να οδηγήσει στη διάψευση των στερεοτύπων (Allport, 1954, όπ. αναφ. στο Κοκκινάκη ο.π.: 246).

Στην περίπτωση αυτή το εύρημα της παρούσας διπλωματικής για τους εκπαιδευτικούς συμφωνεί με την ανάλυση των πορισμάτων όλων των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν παγκόσμια αναφορικά με την υπόθεση της επαφής και διαπίστωσαν ότι οι πολιτισμικές επαφές, υπό συγκεκριμένες συνθήκες, επιδρούν θετικά στην αποδυνάμωση των προκαταλήψεων κατά των ξένων (Pettigrew & Tropp, 2000, όπ. αναφ. στο Γκόβαρης & Ανδρεαδάκης, ο.π.: 46).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

8.2 Η «διαφορετικότητα» των μαθητών ως προβλεπτικός παράγοντας ανίχνευσης διακρίσεων

Παρά την καλή αποστολή της εκπαίδευσης και το ρόλο του εκπαιδευτικού ως λειτούργημα, που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, σε αυτή την ενότητα θα εξετάσουμε σε τι βαθμό κατανοούν κάθε αίτιο και το αποτέλεσμα του, καθώς και αν εστιάζουν στην τελική εικόνα που σχηματίζεται από τη συμπεριφορά των μαθητών ή προσπαθούν να εντοπίσουν τα ερεθίσματα ή τις περιστάσεις που προκάλεσαν τη συμπεριφορά και δημιούργησαν την εικόνα. Η διασαφήνιση αυτή είναι σημαντική γιατί θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ανάλογα με το βαθμό κατανόησης της συμπεριφοράς των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, καθορίζεται και ο βαθμός απόδοσης της ευθύνης στο πρόσωπο ή την κατάσταση.

Σημαντικός παράγοντας για την κατανόηση της συμπεριφοράς του άλλου είναι η αναγνώριση ή όχι της διαφορετικότητας του. Των ατομικών στοιχείων που συνθέτουν την προσωπικότητα του. Των κοινωνικο-οικονομικών και ψυχολογικών μεταβλητών, καθώς και των γενετικών παραγόντων (Pels, 1993, όπ. αναφ. στο Vandenbroeck ο.π.: 29), που συγκροτούν το πολύπλοκο μωσαϊκό της ταυτότητας, με την εθνική και πολιτισμική κληρονομιά να αποτελούν μόνο μικρές ψηφίδες του. Με άλλα λόγια θα μπορούσαμε να πούμε ότι κάθε άτομο χαρακτηρίζεται από τον προσωπικό του ιδιοσυστατικό εξοπλισμό, ζει, κινείται και δρα μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον, διαδραματίζει διάφορους κοινωνικούς ρόλους, ανήκει σε διάφορες κοινωνικές ομάδες, λόγου χάρη σε μια οικογενειακή, μια ταξική, μια εθνική, πολιτισμική και φυλετική ομάδα και δέχεται τις επιδράσεις όλων αυτών των στοιχείων, όπως και τις επιδράσεις της οργανωμένης κοινωνίας με τη μορφή των θεσμοθετημένων κανόνων (Βοσνιάδου, ο.π.: 125-126).

Ας θυμηθούμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαφορετικότητα των μαθητών τους: Η διαφορετικότητα των ξένων μαθητών εδράζεται στη συμπεριφορά όπως αυτή εκδηλώνεται στην καθημερινότητα τους είτε σε θέματα μεγαλύτερου σεβασμού (ΓΑΓ, ΕΑΓ), θρησκείας, πολιτισμού, ισότητας των δύο φύλων (ΕΗΑ1), είτε σε θέματα ορισμένων μορφών επιθετικότητας ή αδιαφορίας στη μαθησιακή διαδικασία, ή συναισθηματικών αποκλίσεων (ΓΗΓ), είτε σε θέματα γλώσσας (ΔΗΓ, ΕΗΑ2). Αντίθετα, τα στοιχεία που θεωρούν ότι είναι κοινά είναι ορισμένα ήθη και έθιμα που μοιάζουν (ΓΑΓ), ίδιες συνήθειες (ΔΑΑ) και

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

ίδιες παραβατικές συμπεριφορές με τους Έλληνες μαθητές που απέχουν από τη μαθησιακή διαδικασία (ΛΑΓ).

Παρατηρούμε το εξής παράδοξο, η ίδια η διαφορετικότητα ομαδοποιείται στις εθνικές, πολιτισμικές και θρησκευτικές ομοιότητες των ξένων μαθητών. Επομένως, η διαφορετικότητα του ατόμου γίνεται συνώνυμη της ομάδας στην οποία ανήκει ή αντίθετα περιορίζεται το σύνθετο μωσαϊκό της ταυτότητας του σε ορισμένες μόνο ψηφίδες του. Σύγχρονοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι σχηματίζεται ελλιπής εικόνα μιας ομάδας αν δεν συνυπολογιστεί και η διαφορετικότητα εντός της ομάδας αυτής. Από την άλλη αναγνωρίζοντας κάποιον βάσει της καταγωγής του, αντιμετωπίζουμε την ταυτότητα και την καταγωγή ως ένα και το αυτό πράγμα (Vandenbroeck ο.π.: 29). Αυτό αυξάνει τις πιθανότητες οι εκπαιδευτικοί να υιοθετούν ή στην καλύτερη περίπτωση να βρίσκονται σε μια διαλεκτική σχέση με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που ενυπάρχουν για τις διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές ομάδες στην ελληνική κοινωνία. Ο ΕΗΑ2, όταν αναφέρεται στους ξένους και τους Έλληνες μαθητές, χρησιμοποιεί τις εκφράσεις *«αυτοί»* και *«εμείς»*, εντάσσει δηλαδή των εαυτό του στη μία ομάδα π.χ. *«άλλες φορές είναι προκλητικοί αυτοί άλλες φορές είμαστε προκλητικοί και εμείς οι Έλληνες»*. Με τον τρόπο αυτό δεν αποστασιοποιείται, αντίθετα ως μέρος της μίας ομάδας πλέον, προσπαθεί μεν να είναι αντικειμενικός αλλά κουβαλάει το εννοιολογικό φορτίο της δικής του ομάδας.

Η υπόθεση αυτή μπορεί να στηριχθεί στα πειράματα των ελαχίστων ομάδων που χρησιμοποίησαν ο Taifel και οι συνεργάτες του (1971, όπ. αναφ. στο Βοσνιάδου, ο.π.: 100-101), καθώς και άλλοι ερευνητές. Τα πειράματα αυτά έδειξαν ότι η απλή κατηγοριοποίηση, ακόμη και αν στηρίζεται σε ένα αυθαίρετο και χωρίς σημασία κριτήριο είναι ικανή να προκαλέσει δι-ομαδική διάκριση. Πόσο μάλλον αν το κριτήριο δεν είναι αυθαίρετο αλλά υποδηλώνει την εθνική, πολιτισμική ή θρησκευτική ετερότητα. Από τη στιγμή που θα κατατάξει κάποιος ένα άτομο σε μια εξω-ομάδα, απλά και μόνο γνωρίζοντας ένα στερεότυπο που υπάρχει γι' αυτήν, μπορεί να επηρεαστεί ο τρόπος με τον οποίο επεξεργάζεται τις πληροφορίες που αφορούν στα μέλη της, ακόμα και όταν ο ίδιος δεν υιοθετεί το στερεότυπο και δεν θεωρεί τον εαυτό του προκατειλημμένο (Greenberg & Pyszcynski, 1985, όπ. αναφ. στο Κοκκινάκη, ο.π.: 215).

Από το σημείο αυτό για να αποτυπώνουμε με μεγαλύτερη σαφήνεια τις απόψεις των εκπαιδευτικών θα υιοθετήσουμε τον όρο *«διαφορετικότητα της ομάδας»*. Είναι

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

γεγονός πάντως ότι η αντίληψη που έχουν για τη διαφορετικότητα δεν τους επηρεάζει στο ρόλο που υιοθετούν μέσα στην τάξη, καθώς ναι μεν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εστιάζουν σε διαφορετικές πτυχές της μαθησιακής και παιδαγωγικής διαδικασίας αλλά με ένα κοινό στόχο, την ίση μεταχείριση όλων των μαθητών. Υπερισχύει δηλαδή η αίσθηση που έχουν ως προς την καλή αποστολή της εκπαίδευσης και το λειτούργημα του εκπαιδευτικού. Οι προσεγγίσεις βέβαια διαφέρουν, διαφοροποιώντας και το βαθμό επιτυχίας ως προς την τελική επίτευξη του στόχου, καθώς η έλλειψη κατανόησης των αναγκών των μαθητών δημιουργεί απόσταση που εμποδίζει το παιδαγωγικό και μαθησιακό έργο τους.

Αναλυτικότερα, ο ΔΑΑ εστιάζει μόνο στη μάθηση, με την ΓΑΓ να συμπληρώνει ότι η διατήρηση των ισορροπιών θα βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση. Αντίθετα η ΔΗΓ πιστεύει ότι με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης θα καταπολεμηθεί ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης και οι προκαταλήψεις. Προκαταλήψεις και στερεότυπα που υπάρχουν μέσα μας και είναι ορατά από τους μαθητές, καθώς μέσα στην τάξη εκθέτουμε τον βαθύτερο εαυτό μας, υποστηρίζει η ΓΗΓ. Για το λόγο αυτό συνεχίζει και λέει ότι πρέπει να καλλιεργήσουμε την αυτογνωσία μας, ώστε να αποκτήσουμε οι ίδιοι πολυπολιτισμική αντίληψη, συμπληρώνει η ΛΑΓ. Πρωταρχικός στόχος για την ΕΑΓ είναι να καταφέρει να την αποδεχτούν, ώστε να πετύχει να αποκλείσει διάφορα φαινόμενα βίας και παραβατικών συμπεριφορών. Ενώ για τον ΕΗΑ2 προέχει ο αμοιβαίος σεβασμός ώστε να συνεργάζονται αρμονικά. Όπως μια ορχήστρα λέει ο ΕΗΑ1, ο οποίος αξιώνει το ρόλο του μαέστρου που τη συντονίζει και δίνει χώρο σε όλα τα όργανα να δημιουργήσουν τη δική τους κοινή μουσική.

Αν πάρουμε τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών στο σύνολο τους θα διακρίνουμε την ειλικρινή πρόθεση τους να υπηρετήσουν το ρόλο τους από τη σκοπιά που θεωρεί ο κανένας σημαντικότερη. Είναι όμως αρκετό; Ο Jerome Bruner (1996, όπ. αναφ. στο Vandenbroeck ο.π.: 44), ένας από σημαντικότερους αναπτυξιακούς ψυχολόγους, θεωρεί ότι ένα από τα βασικά καθήκοντα του εκπαιδευτικού είναι να δουλεύει με την αυτο-εκτίμηση. Με τον όρο αυτο-εκτίμηση εννοεί το συνδυασμό του τι πιστεύουμε ότι μπορούμε να κάνουμε και του τι φοβόμαστε ότι δεν μπορούμε να καταφέρουμε. Κεντρικός στόχος λοιπόν είναι η ενίσχυση της αυτο-εκτίμησης των μαθητών, από ένα εκπαιδευτικό όμως που έχει ο ίδιος ενισχυμένο το αίσθημα της προσωπικής του αυτο-εκτίμησης και αυτογνωσίας.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Αν ομαδοποιήσουμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ρόλο που υιοθετούν μέσα στην τάξη θα παρατηρήσουμε ότι ο ΔΑΑ, η ΓΑΓ, ο ΕΗΑ2 και η ΕΑΓ επικεντρώνουν στη μάθηση με στόχο την ενσωμάτωση και την ένταξη των ξένων μαθητών. Συνεχίζουν δηλαδή να περιορίζουν τη διαφορετικότητα τους μέσα στην εθνοπολιτισμική ομάδα που ανήκουν, καθιστώντας δύσκολη την προσέγγιση της ατομικής διαφορετικότητας του μαθητή, με στόχο την ενίσχυση των θετικών στοιχείων της προσωπικότητας του. Αντίθετα οι ΔΗΓ, ΓΗΓ, ΛΑΓ και ΕΗΑ1 θέτουν ως πρωταγωνιστή στη μαθησιακή και παιδαγωγική διαδικασία τον εκπαιδευτικό και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που πρέπει να έχει ή να βελτιώσει. Στόχος είναι να έχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ανεπτυγμένα τα στοιχεία της ενσυναίσθησης και της αυτογνωσίας, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα θετικά στοιχεία των μαθητών.

Παρόλα αυτά όταν η συζήτηση πηγαίνει στη μαθησιακή-γνωστική πορεία των ξένων μαθητών, στην πολλαπλότητα του δικτύου των παραγόντων που επιδρούν σε αυτή την πορεία, κανένας εκπαιδευτικός δεν εντάσσει το ζήτημα των εθνοπολιτισμικών διακρίσεων που ενδεχομένως να επηρεάζει και την επίδοση τους. Αντίθετα με τις απόψεις τους περιορίζουν την πολυμορφία του δικτύου στην καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας που συναρτάται από τη γέννηση ή όχι στην Ελλάδα και την ηλικία έλευσης σε αυτή, τη βοήθεια της οικογένειας, τη στάση του καθηγητή και τις ικανότητες του μαθητή. Αναδεικνύουν δηλαδή τις κανονιστικές προσδοκίες του σχολείου π.χ. καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας, ένα πλούσιο σε μαθησιακά ερεθίσματα οικογενειακό περιβάλλον, οι οποίες ανοιχτά ή κρυφά στιγματίζουν τους αλλοδαπούς μαθητές, παρέχοντας παράλληλα το άλλοθι της συσκότισης στα πραγματικά αίτια της περιθωριοποίησης των μη γηγενών μαθητών (Γκόβαρης, 2013).

Στην επόμενη ενότητα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι το κοινό στοιχείο αναφοράς που αποτελεί το σημείο που ορίζει τη συνοχή των υπο-ομάδων που συγκροτούνται στην τάξη είναι η επίδοση και η εθνοπολιτισμική ετερότητα. Αν επιχειρήσουμε τη σύνδεση με τις απαντήσεις που παρατίθενται στην προηγούμενη παράγραφο, τότε οι ξένοι μαθητές με γλωσσικό έλλειμμα έχουν μια πτωτική μαθησιακή-γνωστική πορεία από το Δημοτικό, στο Γυμνάσιο με τελική επιλογή την εγγραφή στα ΕΠΑΛ. Πληρούν επομένως και τα δύο στοιχεία συγκρότησης των υπο-ομάδων, δημιουργώντας υποσυνείδητα μια μαθηματική εξίσωση: κακή επίδοση =

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

εθνοπολιτισμική ετερότητα. Οι μαθητές με κακή επίδοση απέχουν από τη μαθησιακή διαδικασία και επικεντρώνονται σε επικοινωνιακές διαδράσεις με βάση την υποομάδα στην οποία ανήκουν, *«κάθονται στο τελευταίο θρανίο και κάνουν φασαρία»* (ΓΑΓ).

Περνώντας από το ειδικό στο γενικό, η διαφορετικότητα της ομάδας στην οποία ανήκουν οι μαθητές γίνεται αποδεκτή από το σχολικό περιβάλλον; Συνοψίζοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών βλέπουμε ότι οι απόψεις τους καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα αντιλήψεων, που ξεκινά από την πλήρη αποδοχή και καταλήγει στην απόρριψη του διαφορετικού από τη σχολική κοινότητα. Πιο συγκεκριμένα, ο ΔΑΑ και η ΕΑΓ υποστηρίζουν ότι το σχολείο αποδέχεται πλήρως τη διαφορετικότητα, η ΓΑΓ, η ΛΑΓ, ο ΕΗΑ1 και ο ΕΗΑ2 θεωρούν, με διάφορες αποκλίσεις στις απόψεις τους, ότι την αποδέχεται ως ένα βαθμό, ενώ τέλος η ΔΗΓ και η ΓΗΓ πιστεύουν ότι δεν την αποδέχεται καθόλου.

Σκεπτόμενοι συνθετικά θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι αφενός έχουμε ξένους μαθητές τους οποίους το σχολείο τους αποδέχεται, δεν ευθύνεται καθόλου για την πτωτική μαθησιακή τους πορεία και αφετέρου ότι αυτοί οι μαθητές συγκροτούν υποομάδες, κάθονται στα τελευταία θρανία και κάνουν φασαρία. Στο βαθμό λοιπόν που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η κατάσταση, δηλαδή το περιβάλλον του σχολείου είναι ανοιχτό και διαλεκτικό στην εθνική και πολιτισμική ποικιλομορφία, αποσείουν από αυτό την ευθύνη των παραβατικών φαινομένων μεταξύ Ελλήνων και ξένων μαθητών που περιγράφουν στις συνεντεύξεις τους και τη μετατοπίζουν στη συμπεριφορά των μαθητών ή σε άλλους εξωγενείς παράγοντες, π.χ. κοινωνία, οικογένεια. *«Απλά δώσαμε αλλαγή περιβάλλοντος στο παιδί από την Αλβανία γιατί είχε δώσει πάρα πολλές αφορμές»*, αναφέρει η ΓΑΓ. Σε μια τέτοια περίπτωση υπερισχύει η τάση υποτίμησης των άλλων παραγόντων που ευθύνονται για ένα αποτέλεσμα με επακόλουθο να συνδέουνε τις πράξεις με το πρόσωπο που τις πραγματοποιεί (Heider, 1944, as cited in Augoustinos & Walker, 2005).

8.3 Σχολικό περιβάλλον και διακρίσεις

Διευρύνοντας ακόμη περισσότερο την οπτική του θέματος και προσεγγίζοντας το από τη σκοπιά του σχολικού περιβάλλοντος, θα περίμενε κανείς ότι η καλή αποστολή της παιδείας, ο ρόλος του λειτουργού που επιχειρούν να υιοθετήσουν οι

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

εκπαιδευτικοί και η επαφή μεταξύ των μελών των διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών ομάδων μέσα στη σχολική κοινότητα, θα αμβλύνει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που κυοφορούνται στην ελληνική κοινωνία, επιβεβαιώνοντας την *«Υπόθεση της Επαφής»* (Allpert, 1954, όπ. αναφ. στο Κοκκινάκη ο.π.: 246). Στην άλλη πλευρά της ζυγαριάς, ως αντίβαρο που δυσχεραίνει την επαφή, βρίσκονται η έλλειψη κατανόησης της ατομικής και πολύ περισσότερο της εθνικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας από τη μεριά των εκπαιδευτικών, καθώς και η είσοδος στη σχολική κοινότητα έντονων κοινωνικών φαινομένων όπως η ανεργία.

Σε συνέχεια των παραπάνω, ο Allpert (1954, ο.π.) υποστηρίζει ότι για να είναι αποτελεσματική η επαφή θα πρέπει να πραγματοποιείται κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Οι συνθήκες αυτές αφορούν στην ύπαρξη κοινωνικής και θεσμικής υποστήριξης, τη δυνατότητα γνωριμίας και συνεργασίας μεταξύ των μελών των ομάδων και την ισότιμη θέση τους κατά τη διάρκεια της επαφής. Με βάση αυτά τα δεδομένα, θα επιχειρήσουμε να εξετάσουμε, μέσα από τις απόψεις των μαθητών, ποιες τάσεις υπερισχύουν, που οφείλονται και ποιες οι επιπτώσεις τους στο σχολικό περιβάλλον. Είναι ένα περιβάλλον που δημιουργεί θετικές εμπειρίες και προάγει την ανάπτυξη θετικών στάσεων ή στερείται θετικών εμπειριών και αναπτύσσονται αρνητικές στάσεις (Oppenheim, 1992);

8.3.1 Η είσοδος του κοινωνικού φαινομένου της ανεργίας στις ενδοσχολικές αλληλεπιδράσεις και η σχέση της με την επιθετικότητα

Η ύπαρξη κοινωνικής και θεσμικής υποστήριξης, που αποτελεί την πρώτη συνθήκη ώστε να είναι αποτελεσματική η επαφή, απουσιάζει από το σχολικό περιβάλλον. Χαρακτηριστικά αντιγράφουμε το απόσπασμα που αφορά στο δικαίωμα των παιδιών στην ιθαγένεια το οποίο περιέχεται στην έκθεση της Unicef για την κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα το 2013: *«Η κατοχή ιθαγένειας αποτελεί κρίσιμο δικαίωμα για το παιδί, καθώς είναι προαπαιτούμενο για την άσκηση άλλων δικαιωμάτων ή για την απολαβή διαφόρων ευνοϊκών μέτρων, τόσο πριν όσο και μετά την ενηλικίωσή του. Η κρίση ως αντισυνταγματικού του Ν. 3838/2010, ο οποίος παρείχε τη δυνατότητα σε πολλά παιδιά που σε διαφορετική περίπτωση μπορεί να ήταν ανιθαγενή να αποκτήσουν ιθαγένεια, και η αναμενόμενη τροποποίηση στον Κώδικα Ελληνικής Ιθαγένειας, έχει*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

ως αποτέλεσμα να εκφράζονται προβληματισμοί σχετικά με την πραγμάτωση του αναφερόμενου δικαιώματος» (Unisef, 2013).

Είναι ο κυριότερος αποκλεισμός που αναφέρουν οι μαθητές αλβανικής καταγωγής, γιατί η ανεργία των γονιών τους όπως έχει αναλυθεί επαρκώς σε προηγούμενη ενότητα, μπορεί να οδηγήσει στην απέλαση τους από την Ελλάδα. Αντίστοιχα μετά τη δική τους αποφοίτηση από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αν δεν εργαστούν οι ίδιοι, κινδυνεύουν να χαρακτηριστούν παράνομοι όπως ακριβώς και οι γονείς τους και να απελαθούν από την Ελλάδα. Άσχετα αν έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει εδώ. Ο θεσμικός κοινωνικός αποκλεισμός που υφίστανται από την πολιτεία, επιδεινώνει τον εργασιακό ανταγωνισμό στην αγορά εργασίας και συναντά τα αυξημένα ποσοστά της ανεργίας εξαιτίας της οικονομικής κρίσης. Έλληνες εργαζόμενοι που ανήκουν στα χαμηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα και οικονομικοί μετανάστες διεκδικούν τις ίδιες θέσεις εργασίας.

Η σύγκρουση που προκαλεί η εκάστοτε κυβέρνηση με την μεταναστευτική (ιθαγένεια) και οικονομική (ανεργία) πολιτική της, επιλύεται όχι με σύγκρουση με την κυβέρνηση, αλλά με μετάθεση της επιθετικότητας στους μετανάστες εργάτες. Όλο αυτό το εκρηκτικό μείγμα εισέρχεται στα σχολεία. Η ΑΚ1 αναφέρει: *«οι πολιτικοί τους φταίνε γιατί τα βάζουνε με μας»*. Από την πλευρά του όμως ο ΕΑ1 νιώθει θυμό που οι ξένοι του έχουν πάρει τη δουλειά και δηλώνει ότι θέλει να πάει και να πλακώσει στο ξύλο τον πακιστανό που τον βλέπει να δουλεύει. Οι υπόλοιποι Έλληνες μαθητές συμφωνούν. Η προσδοκία για δουλειά χάνεται και νιώθουν ματαίωση. Αναζητούν τον υπεύθυνο για την ανεργία τους. Για την ανεργία φταίνε οι ξένοι. Το φαινόμενο αυτό εξηγείται από τη *«θεωρία της ρεαλιστικής σύγκρουσης»* (Κοκκινάκη, ο.π.: 229) και οφείλεται στον αμοιβαία αποκλειόμενο στόχο της εργασίας, με αποτέλεσμα να ευνοείται η προκατάληψη, ο εθνοκεντρισμός και η δι-ατομική και δι-ομαδική σύγκρουση.

Τα παιδιά συχνά θυμώνουν και παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά όταν βιώνουν ματαίωση από εμπειρίες που είχαν στο σχολείο (Atkinson & Atkinson, et. al, ο.π.: 287) ή από εμπειρίες που βιώνουν στην οικογένεια και την κοινωνία και οι οποίες εισέρχονται μέσω αυτών στη σχολική κοινότητα. Μια κοινή αντίδραση στη στρεσογόνο κατάσταση της ανεργίας που βιώνουν είναι ο θυμός που μπορεί να οδηγήσει στην επιθετικότητα. Τότε μπορεί να καταφύγουν και σε πράξεις βανδαλισμού εναντίον της σχολικής ιδιοκτησίας ή αυτού που θεωρούν υπεύθυνο για

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

την ανεργία· του συμμαθητή τους που έχει αλβανική καταγωγή. Καθώς η επιθετικότητα μπορεί να μετατοπιστεί σε ένα αντικείμενο ή σε έναν αθώο, όταν το αίτιο είναι δυνατό ή σύνθετο όπως τα αίτια της ανεργίας.

Στην περίπτωση που ο μαθητής υιοθετήσει επιθετική συμπεριφορά, τότε μπορεί να υποπέσουμε στο *«θεμελιώδες σφάλμα απόδοσης»*, σύμφωνα με το οποίο έχουμε την τάση να υποτιμούμε τις επιδράσεις των περιστάσεων στη συμπεριφορά και να υποθέτουμε ότι ευθύνονται κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου στην εκδήλωση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς (Ross, 1977, όπ. αναφ. στο Atkinson & Atkinson, et. al, ο.π.: 287). Αντί δηλαδή να συμπεράνουμε ότι η κατάσταση π.χ. ανεργία, είναι αυτή που μπορεί να προκάλεσε την επιθετικότητα του μαθητή, υποθέτουμε ότι ο μαθητής έχει επιθετική προσωπικότητα. Όταν όμως επιλέξουμε να χαρακτηρίσουμε ένα μαθητή *«επιθετικό»*, *«με προβλήματα συμπεριφοράς»* (ΓΑΓ), τότε υπάρχει το ενδεχόμενο να ενεργοποιήσουμε το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα, σύμφωνα με το οποίο *«οι άνθρωποι συνήθως πράττουν αυτό που περιμένει κάποιος απ' αυτούς παρά το αντίθετο»* (Rosenthal & Jacobson, 1976: 3, όπ. αναφ. στο Μπασέτας, ο.π.: 139-140).

8.3.2 Επικίνδυνες ταυτότητες ως γεννεσιουργές αιτίες της επιθετικότητας

Η έννοια της ταυτότητας γίνεται επικίνδυνη όταν μια ομάδα τοποθετεί ένα μέρος της ταυτότητας τόσο ψηλά, ώστε τα άλλα μέρη που συγκροτούν το πολυποίκιλο ψηφιδωτό της να παραγνωρίζονται. Ο εθνικισμός είναι ένα από τα παραδείγματα που υποβιβάζουν τα άτομα στις εθνικές ή στις γλωσσικές τους ταυτότητες (Vandenbroeck, ο.π.: 27). Ας θυμηθούμε την αδυναμία κατανόησης της ατομικής και πολύ περισσότερο της εθνικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας των μαθητών αλβανικής καταγωγής από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Σε αυτό ας προσθέσουμε και την αδυναμία ελέγχου της σχολικής καθημερινότητας, με τέσσερα βίαια επεισόδια μέσα στο χώρο του σχολείου που δεν υπέπεσαν στην αντίληψη των εκπαιδευτικών.

Έχοντας τις δύο αυτές παρατηρήσεις ως δεδομένα που συλλειτουργούν στο σύνθετο σχολικό περιβάλλον, θα επιχειρήσουμε να δούμε κάτω από ποιες συνθήκες οι μαθητές αλβανικής καταγωγής αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν αλλήλους, πως σχηματίζουνε τις εντυπώσεις τους και πως ερμηνεύουνε τις πράξεις τους. Στόχος

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

είναι να κατανοήσουμε πως αποκτούν την αίσθηση της αυτο-εικόνας τους, με ποιο τρόπο αυτή επηρεάζει τη συγκρότηση της ταυτότητας τους και πως το αίσθημα της ματαίωσης μπορεί να οδηγήσει σε φαινόμενα επιθετικότητας. Μέσα από αυτή την ενότητα θα επιχειρηθεί να αναδειχθεί αν υφίσταται η δυνατότητα γνωριμίας και συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και αν υπάρχει ισότιμη θέση μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της επαφής.

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να διασαφηνίσουμε ότι μιλώντας για επιθετικότητα εννοούμε τη συμπεριφορά που έχει πρόθεση να πληγώσει σωματικά ή λεκτικά έναν άλλο άνθρωπο ή να καταστρέψει περιουσία (Atkinson & Atkinson, et. al, ο.π.: 118).

Οι μαθητές αλβανικής καταγωγής δέχονται την προσφώνηση «ε Αλβανέ» ως λεκτική επίθεση. Τη θεωρούν υποτιμητική και προσβλητική, γιατί έχουν όνομα. Τις προσβλητικές πράξεις τα άτομα μπορούν να τις ερμηνεύουν ως προϊόν εχθρότητας, οπότε αντιδρούν διαφορετικά από τα άτομα που ερμηνεύουν τις ίδιες πράξεις ως προϊόν άγνοιας (Atkinson & Atkinson, et. al, ο.π.: 510). Στην πρώτη περίπτωση θα την χαρακτηρίσουν λεκτική βία, ενώ στη δεύτερη θα πουν ότι οι συμμαθητές τους, τους προσφωνούν έτσι γιατί δεν γνωρίζουν ή νιώθουν οικεία. Στο δείγμα των μαθητών δεν υπάρχει κανένας που να δέχεται τη δεύτερη περίπτωση.

Γιατί η προσφώνηση «Αλβανός» έχει αρνητική φόρτιση; Γιατί οι πρώτοι Αλβανοί που ήρθαν στην Ελλάδα ήταν κλέφτες και κακοποιοί και έβγαλαν το όνομα σε όλους εμάς, τους *«κανονικούς ανθρώπους»* (ΑΑ3), πιστεύουν οι μαθητές αλβανικής καταγωγής. Ισχύει αυτό; Όλοι οι Έλληνες μαθητές αναπαράγουν τα στερεότυπα που αφορούν στην εγκληματικότητα των Αλβανών, *«αυτοί έτσι φέρονται»* (ΕΑ2), ενώ δύο καθηγητές τα υιοθετούν εν μέρει (ΔΑΑ, ΓΑΓ). Η γέννηση αυτών των στερεοτύπων θα μπορούσε να ερμηνευτεί από το *«φαινόμενο της πρώτης θέσης»*, σύμφωνα με το οποίο οι πρώτες πληροφορίες που δεχόμαστε έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο στις γενικές μας εντυπώσεις (Atkinson & Atkinson, et. al, ο.π.: 517-518). Αν αυτές οι πληροφορίες έχουν αρνητική φόρτιση; Οι Staats & Staats (1958, όπ. αναφ. στο Βοσνιάδου, ο.π.: 43) πραγματοποίησαν μελέτη τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν ότι οι εθνικότητες που είχαν συνδεθεί με θετικές λέξεις εκτιμήθηκαν πιο θετικά από τα υποκείμενα σε σχέση με τις εθνικότητες που είχαν συνδεθεί με αρνητικές λέξεις.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Στη βάση των δύο αυτών υποθέσεων θα μπορούσαμε να πούμε ότι σε επίπεδο κοινωνίας, η πρώτη εντύπωση των Ελλήνων σχετικά με τους Αλβανούς μετανάστες, ήταν οι αρνητικά φορτισμένοι χαρακτηρισμοί που περιγράφουν οι μαθητές, ελληνικής και αλβανικής καταγωγής, η οποία έχει χαραχτεί στη συλλογική μνήμη. Σε ένα δεύτερο δι-ατομικό επίπεδο, όταν προσπαθούμε, αρχικά, να σχηματίσουμε μια εντύπωση για έναν άνθρωπο π.χ. συμμαθητή αλβανικής καταγωγής, ψάχνουμε ενεργά στη μνήμη μας για ένα σχήμα ανθρώπου π.χ. στερεότυπο για τους Αλβανούς, που να ταιριάζει περισσότερο στα εισερχόμενα δεδομένα. Επομένως οι πρώτες εντυπώσεις των Ελλήνων μαθητών είναι καταδικαστικές για τους αλλοεθνείς συμμαθητές τους. Αυτό φαίνεται ότι το γνωρίζουν καλά και οι μαθητές αλβανικής καταγωγής.

Με το μηχανισμό της ανατροφοδότησης που διέπει τις διαδράσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, μπορεί αυτά τα στερεότυπα να οδηγήσουν τους Έλληνες μαθητές ή και τους καθηγητές ακόμη, να αλληλεπιδρούν με τους μαθητές αλβανικής καταγωγής, χρωματίζοντας στις συμπεριφορές τους με τέτοιο τρόπο ώστε να επιβεβαιώνονται οι αρνητικές στερεοτυπικές πεποιθήσεις τους. Δηλαδή «ετικετοποιούν» την προσωπικότητα των μαθητών αλβανικής καταγωγής, ενεργοποιώντας χωρίς να το επιδιώκουν πολλές φορές, το φαινόμενο της αυτο-εκπληρούμενης προφητείας. Η μελέτη των Word, Zanna & Cooper (1974, όπ. αναφ. στο Atkinson & Atkinson, et. al, ο.π.: 526), επιβεβαίωσε την υπόθεση ότι τα προκατειλημμένα άτομα συμπεριφέρονται με τρόπο που προκαλεί στον άλλο την αναμενόμενη στερεότυπη συμπεριφορά, γεγονός που ενισχύει την προκατάληψη τους.

Από την άλλη θα μπορούσαμε να αναρωτηθούμε, αν οι νέες πληροφορίες που έρχονται σε αντίθεση με τις αρχικές εντυπώσεις επιφέρουν αλλαγές. Στην περίπτωση αυτή το πιθανότερο είναι να θυμόμαστε πληροφορίες που συμβαδίζουν με τα στερεότυπα μας και να μη θυμόμαστε πληροφορίες που δεν συμβαδίζουν με αυτά π.χ. μπορεί να ακούσουμε στις ειδήσεις για κάποιους Αλβανούς που διέπραξαν μια ληστεία και αμέσως μετά για ένα μαθητή που κατάγεται από την Αλβανία που κέρδισε σε μαθητικό διαγωνισμό. Σύμφωνα με τον παραπάνω ισχυρισμό μεγαλύτερη πιθανότητα υπάρχει να μείνει η πληροφορία που συμβαδίζει με την εικόνα που έχουμε σχηματίσει για τους Αλβανούς. Υπάρχει όμως και το ενδεχόμενο την πληροφορία που έρχεται εκ διαμέτρου αντίθετα με τις προσδοκίες μας να τη

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

θυμόμαστε περισσότερο (Stangor & McMillan, 1992), π.χ. ο μαθητής αλβανικής καταγωγής που είναι σημαιοφόρος. Βέβαια, σε μια τέτοια περίπτωση δεν θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι αλλάζει η γενική εικόνα για τους Αλβανούς. Περισσότερο θα μπορούσε να ειπωθεί ότι καταγράφεται ως μεμονωμένο γεγονός που επηρεάζει την αρχική εντύπωση σε δι-ατομικό επίπεδο π.χ. *«ήταν καλό παιδί, όχι...»* (ΕΚ2), *«εντάξει υπάρχουν και Αλβανοί που είναι πολύ καλά παιδιά, καλύτεροι και από εμάς»* (ΕΑ1).

Επειδή τα άτομα βασίζουν την αυτο-εικόνα τους και αντλούν την αυτό-εκτίμηση τους από τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκουν, έχουν άμεσο συμφέρον να διατηρούν μια θετικότερη εικόνα των ομάδων αυτών σε σχέση με τις ομάδες στις οποίες δεν ανήκουν (Tajfel & Turner, 1986). Τι εικόνα σχηματίζουν οι μαθητές αλβανικής καταγωγής για την εθνική τους ομάδα και την αυτο-εκτίμηση τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον;

Ας σταχυολογήσουμε ορισμένες προτάσεις τους που έχουν ακουστεί: *«Ρατσισμό ένιωσα στο Δημοτικό», «Απλά σχολιάζουν και αποφεύγουμε να απαντήσουμε»* (ΑΚ1). *«Φοβόμασταν. Φοβόμασταν να μιλήσουμε, να πούμε αυτό που νιώθουμε»* (ΑΚ2). *«Αποδεχόμαστε* (τις προσβολές) *επειδή ξέρουμε πως δεν είναι όπως τα λένε τα παιδιά», «Γίναμε επιφυλακτικοί και αυτό όσο πάει χειροτερεύει κι άλλο, ως χαρακτήρας πλέον»* (ΑΑ1). *«Με έχουν προσβάλει πολλές φορές και δεν έκανα κάτι. Δεν έκανα τίποτα. Απλά το αποδέχτηκα»* (ΑΑ2). *«Ναι είμαι Αλβανός αλλά είμαι και γω παιδί σαν εσάς, δεν έχω καμιά διαφορά. Ναι δεν έχω καμιά διαφορά»* (ΑΑ3). Από τα λεγόμενα τους συνάγεται ότι αυτά τα παιδιά έχουν πληγωθεί πολύ από τα επαναλαμβανόμενα αρνητικά μηνύματα που προσλαμβάνουν. Πόσο τα βιώματα αυτά επηρεάζουν την αυτο-εικόνα των μαθητών αλβανικής καταγωγής και προς ποια κατεύθυνση δρομολογούν την πορεία συγκρότησης της ταυτότητας τους;

Όπως γίνεται αντιληπτό τόσο από τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσο και από τις απόψεις των Ελλήνων μαθητών του δείγματος, η αυτο-εικόνα των μαθητών αλβανικής καταγωγής κρυσταλλώνεται και περιορίζεται σε μία μόνο ομάδα αναφοράς. Υφίστανται επομένως μια κοινωνική κατηγοριοποίηση που καλλιεργεί αρνητικές προσδοκίες για το μέλλον τους και επιδρά εξίσου αρνητικά στη δημιουργία της αυτο-εικόνας τους. Γιατί η αυτο-εικόνα αναπτύσσεται διαμέσου της εικόνας του εαυτού που λαμβάνουν οι μαθητές αλβανικής καταγωγής από τους άλλους. Επομένως, στη σύγχυση που υπάρχει στους εφήβους από τη σύγκρουση

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

ανάμεσα στην εικόνα που έχουν για το σώμα και την προσωπικότητα τους και την ιδανική εικόνα που θα ήθελαν να έχουν, προστίθεται και η εικόνα που νομίζουν ότι έχουν οι άλλοι για αυτούς (Verhofstadt et al., 1995, όπ. αναφ. στο Vandenbroeck ο.π.: 42-43).

Για να πάρει όμως θέση το άτομο σε μια μεταβαλλόμενη κοινωνία έχει ανάγκη να δημιουργήσει μια θετική αυτο-εικόνα, η οποία είναι απαραίτητη στην υγιή ανάπτυξη της ταυτότητας του. Για να γίνει αυτό θα πρέπει να βγει από το κάδρο της κοινωνικής κατηγοριοποίησης που τον οδηγεί στη δημιουργία μας αρνητικής ταυτότητας. Σύμφωνα με τους Taifel & Turner (1979, όπ. αναφ. στο Βοσνιάδου, ο.π.: 101-105) υπάρχουν τρεις βασικές στρατηγικές αντιμετώπισης: η ατομική κινητικότητα (ατομική στρατηγική), η κοινωνική δημιουργικότητα (συλλογική στρατηγική) και ο κοινωνικός ανταγωνισμός (συλλογική στρατηγική). Τι περιθώρια έχουν οι μαθητές αλβανικής καταγωγής;

Η κατηγοριοποίηση τους ορίζεται από την εθνική καταγωγή, την οποία δεν επιλέγουν, οπότε τα όρια δεν είναι διαπερατά και δεν υπάρχουν περιθώρια ατομικής κινητικότητας. Το εμπόδιο αυτό προσπάθησαν να υπερβούν οι δύο αδερφές των μαθητών του δείγματος και η ΑΚ1 με το να αλλάξουν το όνομα τους, ενώ ο μαθητής που κατάγεται από τη Βόρεια Ήπειρο το επιχείρησε δηλώνοντας Χρυσή Αυγή και επιλέγοντας τη βία όταν τον αποκαλούσαν «Αλβανό». Η επιλογή της κοινωνικής δημιουργικότητας, δηλαδή να αποκτήσουν μια θετική διάκριση, εμποδίζεται από την πολιτεία που περιορίζει το ρόλο του μετανάστη σε δουλειές που αρνούνται να κάνουν οι Έλληνες και στη μόνιμη ανασφάλεια της απέλασης από τη χώρα (ΑΚ1, ΑΑ1, ΑΑ2, ΑΑ3). Η πολιτική αυτή εμποδίζει ακόμη και την ακαδημαϊκή προοπτική τους, όπως θα παρουσιαστεί εκτενέστερα σε επόμενη ενότητα. Τέλος εξαιτίας της οικονομικής κρίσης αυξάνεται ο ανταγωνισμός για τις ίδιες θέσεις εργασίας, με όλους τους μαθητές αλβανικής καταγωγής να έχουν την παγιωμένη πεποίθηση ότι το μόνο που μπορεί να αλλάξει είναι να τους διώξουν από τη χώρα.

Η ασφυκτική πίεση του κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνουν επαναφέρει στη συζήτηση την έννοια της ματαίωσης. Ας προσπαθήσουμε λοιπόν να ερμηνεύσουμε τη συμπεριφορά των μαθητών αλβανικής καταγωγής που νιώθουν την απόρριψη, την απομόνωση και τα στερεότυπα που ακολουθούν την εθνικότητα τους να γίνονται προσωπικές κατηγορίες. Σε αυτό το σχολικό περιβάλλον βιώνουν τη χειρότερη ματαίωση, τη ματαίωση της δυνατότητας να σχηματίσουν θετική αυτο-εικόνα. Τα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

δυσάρεστα συναισθήματα και το στρες που συνοδεύουν τις παραπάνω διακρίσεις, μπορεί να τους οδηγήσουν στην αναζήτηση της βοήθειας των άλλων (εξωσχολικών που αναφέρονται σε δύο περιπτώσεις), να συμπεριφερθούν επιθετικά (όπως ο ΑΑ3), να αποσυρθούν ή να αποδεχτούν την κατάσταση (όπως οι ΑΑ2, ΑΚ1 και ΑΚ2), να προσπαθήσουν ακόμη περισσότερο να υπερβούν τα εμπόδια (όπως ο ΑΑ1) ή τέλος να καταφύγουν σε διάφορες τοξικές ουσίες. Η απόκριση που θα επιλέξουν, θα είναι η απόκριση που τους είχε ανακουφίσει από τη ματαίωση στο παρελθόν. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η ματαίωση προκαλεί επιθετικότητα κυρίως στους ανθρώπους που έχουν μάθει να αποκρίνονται σε αντίξοες καταστάσεις με επιθετική συμπεριφορά (Bandura, ο.π.).

Μια τέτοια περίπτωση είναι ο ΑΑ3 που ήρθε στην Ελλάδα σε ηλικία οχτώ ετών, βίωσε την απομόνωση, εντάχθηκε σε ομάδα με μεγαλύτερους ομοεθνείς του και σταδιακά επέλεξε να επιλύει τις διαφορές του με τη βία, χρησιμοποιώντας την ως άμυνα. Αυτό έχει τέσσερις επιπτώσεις. Η πρώτη αφορά στις συνέπειες που ενδεχομένως να υπάρξουν στη συμπεριφορά του ίδιου του μαθητή και σχετίζονται με τις αυξημένες πιθανότητες που υπάρχουν ώστε στο μέλλον να ξεκινά και ο ίδιος βίαια επεισόδια. Σε αυτό το ενδεχόμενο θα έχουμε κλιμάκωση της βίας στη σχολική κοινότητα. Σύμφωνα με τους Patterson, Littman & Bricker (1967, όπ. αναφ. στο Atkinson & Atkinson, et. al, ο.π.: 127) τα παιδιά που αρχικά δεν ήταν επιθετικά αλλά που, κατά καιρούς κατάφερναν να σταματήσουν τις επιθέσεις με αντεπίθεση, σταδιακά άρχισαν να ξεκινούν τα ίδια την επίθεση. Η επιθετικότητα τους δηλαδή είχε θετική ενίσχυση.

Η δεύτερη αφορά στις επιρροές που ασκεί στη δική του ομάδα. Θα μπορούσε δηλαδή να υποστηριχθεί ότι ο προαναφερόμενος μαθητής, λειτουργώντας ως το άτομο που αντιδρά στις επιβολές της κυρίαρχης εθνικά ομάδας, παρασύρει τα μέλη της δικής του ομάδας σε βίαιες αντιδράσεις παρόμοιες με τη δική του. Η υπόθεση αυτή συμφωνεί με τα ευρήματα ερευνών που αφορούν στην υπακοή και την αυτονομία των μελών μιας ομάδας, και τα οποία επεκτείνουν την αρχική έρευνα του Asch. Σύμφωνα με τις εν λόγω έρευνες, η ύπαρξη ενός ατόμου που αντιδρά στις υποδείξεις του συντονιστή αυξάνει τις πιθανότητες να επικρατήσει η τάση της ομάδας στην ανυπακοή (Gamson, Fireman & Rytina, 1982, όπ. αναφ. στο Atkinson & Atkinson, et. al, ο.π.: 623).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Η τρίτη επίπτωση αφορά στο πως ερμηνεύουν τη συμπεριφορά του τα μέλη της κυρίαρχης εθνικά ομάδας. Εφόσον λοιπόν ο ΑΑ3 ως μέλος της εξω-ομάδας πραγματοποιήσει μια αρνητική συμπεριφορά, η οποία είναι σύμφωνη με το αρνητικό στερεότυπο που έχουν για την ομάδα αυτή, τότε υπάρχει η τάση να καταλογίζουν περισσότερο την ευθύνη στο πρόσωπο και όχι στην περίπτωση π.χ. Η άποψη του ΑΑ3 για τη δική του συμπεριφορά μετά την αρνητική εμπειρία που είχε από την πρώτη του δασκάλα, είναι: *«φοβόμουνα και άλλους καθηγητές, ότι θα μου φερθούν σαν αυτήν και φερόμουνα και εγώ μετά άσχημα στους καθηγητές. Έλεγε κάτι ο καθηγητής και εγώ το έπαιρνα κατευθείαν στραβά (...) όταν κάποιος με φώναζε, εγώ το παιρνα ρατσιστικά, δεν το παιρνα ότι με φώναζε ο κύριος επειδή είμαι λάθος* (με έμφαση)*, όχι επειδή είναι ρατσιστής»* (ΑΑ3). Πως όμως ερμηνεύουνε οι Έλληνες μαθητές αντίστοιχες συμπεριφορές: *«Απλά είναι μερικοί που το παίζουνε και καλά ότι είναι αυτοί και κανένας άλλος και σου δημιουργούν μια αντιπάθεια απέναντι τους»* (ΕΚ2). *«Εντάξει υπάρχουν και αυτοί που δεν μας φέρονται καλά κιόλας. Μέσα στην τάξη να σου την πουν για κάτι άσχετο. Τέτοια πράγματα»* (ΕΚ1).

Η τέταρτη επίπτωση αφορά στο πως ερμηνεύουν τα μέλη της κυρίαρχης εθνικά ομάδας τη συνολική συμπεριφορά της ομάδας των μαθητών αλβανικής καταγωγής. Οι Quattrone & Jones (1980, όπ. αναφ. στο Κοκκινάκη, ο.π.: 213), αναφέρουν ότι οι άνθρωποι έχουν την τάση να γενικεύουν τη συμπεριφορά ενός μεμονωμένου ατόμου που «ξεχωρίζει» σε ολόκληρη την ομάδα, ιδιαίτερα αν δεν γνωρίζουν καλά αυτή την ομάδα. Επομένως ο ΑΑ3 που συμμετέχει στην ομάδα του σχολείου του, μπορεί να της προσδίδει το χαρακτηριστικό της βίας ως τρόπου επίλυσης των διαφορών π.χ. *«Αυτοί έτσι φέρονται. Μαχαίρια, μπύρες, τέτοια»* (ΕΑ2). Στην περίπτωση αυτή έχουμε το *«απόλυτο σφάλμα απόδοσης»*, το οποίο χαρακτηρίζεται από αρνητική μεροληψία σε βάρος της εξω-ομάδας, προκειμένου να διατηρηθεί μια αρνητική στερεοτυπική εικόνα της ομάδας αυτής (Pettigrew, 1979).

Στις ομάδες αυξάνεται το δίκτυο των αλληλεπιδράσεων, οπότε η δυναμική τόσο στο εσωτερικό τους όσο και στις σχέσεις τους με τις άλλες ομάδες, παράγει σύνθετα αποτελέσματα. Στη βάση των τεσσάρων αυτών επιπτώσεων θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι δημιουργούνται οι προϋποθέσεις να εμφανιστεί μια κλιμάκωση της βίας μέσω της ανατροφοδότησης των προαναφερόμενων αλληλεπιδράσεων από τις προσδοκίες που έχει η κάθε ομάδα για την άλλη π.χ. επεισόδιο με σιδερολοστούς και εμπλοκή Αλβανών εξωσχολικών στο Γυμνάσιο της ΓΑΓ.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Προνομιακός χώρος δράσης και εμφάνισης των φαινομένων βίας είναι το προαύλιο του σχολείου στη διάρκεια των διαλειμμάτων. Εκεί καταγράφονται όλα τα επεισόδια, καθώς στο χώρο αυτό διοχετεύεται όλη η συσσωρευμένη ένταση της τάξης, από τα διάφορα σχόλια, τις χειρονομίες, τα υπονοούμενα και τα υποτιμητικά βλέμματα. Βάσει της θεωρίας του κανονιστικού μοντέλου συμπεριφοράς του Parsons, η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών μιας σχολικής τάξης, συντελείται με τελείως διαφορετικό τρόπο στην αίθουσα διδασκαλίας, απ' ότι γίνεται με την ίδια ομάδα στο προαύλιο του σχολείου (Τσιπλητάρης, ο.π.: 30).

Εν κατακλείδι, θα μπορούσαμε να συνάγουμε το συμπέρασμα ότι το περιβάλλον του σχολείου μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η επαφή των διαφορετικών εθνικών, πολιτισμικών και θρησκευτικών ομάδων, οξύνει τις σχέσεις μεταξύ των ομάδων αυτών, καθώς στερείται των τριών βασικών συνθηκών που απαιτούνται για να καταστεί η επαφή αποτελεσματική. Το εύρημα της παρούσας διπλωματικής εργασίας έρχεται σε αντίθεση με τις έρευνες του Dolase (1999, όπ. αναφ. στο Γκόβαρης, ο.π.: 46-47), στις οποίες καταγράφεται ότι σε τάξεις με υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών, και κατά συνέπεια με μεγάλη συχνότητα επαφών μεταξύ ντόπιων και αλλοδαπών, παρατηρήθηκαν ελάχιστα κρούσματα ξενοφοβικού χαρακτήρα.

8.4 Τα αποτελέσματα της απουσίας της υπόθεσης της επαφής για τους μαθητές

Σε αυτή την ενότητα θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε εάν η μαθησιακή και γνωστική πορεία των ξένων μαθητών, επηρεάζεται από την έλλειψη κατανόησης της ατομικής και πολύ περισσότερο της εθνικής και πολιτισμικής τους διαφορετικότητας από τη μεριά των εκπαιδευτικών, από την έλλειψη κοινωνικής και θεσμικής υποστήριξης από την πλευρά της πολιτείας και από την απουσία της δυνατότητας γνωριμίας και συνεργασίας με τους Έλληνες συμμαθητές τους, εξαιτίας της ανισότιμης σχέσης που υπάρχει στο σχολικό περιβάλλον.

Μία επιπλέον σημαντική παράμετρος που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι η επιρροή των γονέων. Σε όλες τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών αλλά και στην ομαδική συνέντευξη των μαθητών αλβανικής καταγωγής, καταγράφηκε ότι οι γονείς διακατέχονται με αρνητικές προκαταλήψεις για τους ξένους μαθητές, τις οποίες και

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

μεταδίδουν στα παιδιά τους. Επιπρόσθετα, η ΓΗΓ αναφέρει ότι οι γονείς επιδρούν αρνητικά και στο θεσμικά συγκροτημένο ανταγωνιστικό περιβάλλον του σχολείου, επιτείνοντας τον εγωκεντρισμό και τη βαθμοθηρία.

Συγκροτείται επομένως ένα σύνολο διαδράσεων που επιδρούν καθοριστικά στη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος. Διαδράσεις που θα μπορούσε να ειπωθεί ότι λειτουργούν μέσω των αρνητικών ανατροφοδοτήσεων ως αίτιο και αποτέλεσμα ταυτόχρονα και οδηγούν σε μια πορεία επιδείνωσης των επιδόσεων των ξένων μαθητών. Καθώς μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφαίνεται μία πτωτική μαθησιακή-γνωστική πορεία από βαθμίδα σε βαθμίδα με το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ) να αποτελεί τον προνομιακό χώρο της τελικής τους επιλογής. Επιπρόσθετα, οι απαντήσεις τους αναφορικά με το ρόλο του σχολείου στην πολυπολιτισμική ελληνική κοινωνία και τα αίτια που θεωρούν ότι τους ευνοούν ή τους εμποδίζουν στις επιδόσεις τους, ενισχύουν τον προαναφερθέντα ισχυρισμό και εν μέρει τον αιτιολογούν.

Στο Δημοτικό που είναι η πρώτη ουσιαστική επαφή των ξένων μαθητών με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι διαφορές τους με τους Έλληνες συμμαθητές τους δεν είναι ευδιάκριτες (ΔΔΑ), ιδιαίτερα εάν έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα (ΔΗΓ). Στο χώρο αυτό οι δάσκαλοι αναφέρουν ως κύριο στόχο του σχολείου τους την αποδοχή της διαφορετικότητας. Στην επόμενη βαθμίδα του Γυμνασίου μεταφέρουν τα γνωστικά ελλείμματα του Δημοτικού, καθώς οι μαθησιακές διαφορές είναι υπαρκτές και επικεντρώνονται πρωτίστως σε ελλείμματα κυρίως στο μάθημα της γλώσσας. Για το λόγο αυτό χαρακτηρίζονται μέτριοι μαθητές και ο κεντρικός στόχος του σχολείου μετατοπίζεται στην αντιμετώπιση των γλωσσικών ελλειμμάτων τους (ΓΑΓ, ΓΗΓ). Οι μέτριοι ξένοι μαθητές επιλέγουν το ΕΠΑΛ σε αντίθεση με τους μέτριους Έλληνες μαθητές που εγγράφονται στο Γενικό Λύκειο (ΓΑΓ). Στις απόψεις αυτές καταγράφεται μια επιδείνωση της μαθησιακής τους πορείας στο πέρασμα από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο που προδιαγράφει εν πολλοίς και την επιλογή του τύπου Λυκείου.

Θα μπορούσαμε επιπλέον να πούμε ότι επιτελείται και ένας εθνικός διαχωρισμός στην επιλογή του τύπου Λυκείου, με την έννοια ότι μαθητές του ίδιου γνωστικού επιπέδου μαζικά και συγκροτημένα ακολουθούν μια συγκεκριμένη διαφορετική επιλογή. Ένας διαχωρισμός που ολοκληρώνεται στην πρώτη τάξη του Γενικού Λυκείου, καθώς μέτριοι και καλοί ξένοι μαθητές στο τέλος της σχολικής χρονιάς

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

επιλέγουν το ΕΠΑΛ και παραμένουν όσοι λίγοι (5%) είναι ανταγωνιστικοί (ΛΑΓ). Το φαινόμενο αυτό έχει αυξητικές τάσεις τα τελευταία χρόνια, με αποτέλεσμα οι ξένοι μαθητές που υπάρχουν στο Γενικό Λύκειο που υπηρετεί η ΛΑΓ να έχουν μειωθεί αισθητά. Η πλειοψηφία λοιπόν των ξένων μαθητών καταλήγει στα ΕΠΑΛ (30 – 50%) όπου οι επιδόσεις τους δεν διαφέρουν από τους Έλληνες συμμαθητές τους (ΕΑΓ, ΕΗΑ1 και ΕΗΑ2). Βέβαια, θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι σχολικές επιδόσεις των Ελλήνων και των ξένων μαθητών στα ΕΠΑΛ, χαρακτηρίζονται από κακές έως μέτριες, με ελάχιστες εξαιρέσεις μαθητών που προχωρούν στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Μια σημαντική παρατήρηση που πρέπει να συνυπολογιστεί και ενισχύει την άποψη περί εθνικού διαχωρισμού αναφορικά με την επιλογή του τύπου Λυκείου, είναι ότι στο Γυμνάσιο σηματοδοτείται η συγκρότηση δύο κόσμων, καθώς καταγράφονται και τα περισσότερα επεισόδια μεταξύ μαθητών ελληνικής και αλβανικής καταγωγής. Επεισόδιο με σιδερολοστούς (ΓΑΓ), επεισόδιο μεταξύ μαθητών Γυμνασίου στο οποίο ήταν μπροστά η ΛΑΓ, επεισόδιο βίας όπου ένα παιδί πρώτης Γυμνασίου *«επιτίθετο σε ένα παιδί μειονότητας»* (ΓΗΓ) και επεισόδιο μαθητή αλβανικής καταγωγής (ΑΑ3) με Έλληνα συμμαθητή του μπροστά στις σκάλες του σχολείου. Οι δύο αυτοί κόσμοι είναι πλέον ευδιάκριτοι στο χώρο του ΕΠΑΛ καθώς και οι τρεις εκπαιδευτικοί του δείγματος που υπηρετούν σε αυτά (ΕΑΓ, ΕΗΑ1, ΕΗΑ2), εστιάζουν στην ύπαρξη ομάδων με βάση το έθνος, οι οποίες αποτελούν το πρωταρχικό εμπόδιο που έχουν να αντιμετωπίσουν.

Αντίθετα στο Γενικό Λύκειο επανέρχεται το στάτους του Δημοτικού, όπου οι μαθησιακές διαφορές δεν είναι ευδιάκριτες. Είναι το 5% των ξένων μαθητών που έχει αντέξει στον ανταγωνισμό και την περιθωριοποίηση που τους επιφυλάσσει το σχολικό περιβάλλον, είτε γιατί γεννήθηκαν στην Ελλάδα ή ήρθαν σε μικρή ηλικία στη χώρα οπότε είχαν καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας (ΔΑΑ, ΔΗΓ, ΕΗΑ1, ΕΗΑ2), είτε γιατί τους βοήθησε η οικογένεια (ΛΑΓ, ΓΗΓ) ή κάποιος καθηγητής (ΓΑΓ), είτε γιατί είχαν θέληση και αυτοπεποίθηση να προχωρήσουν (ΕΑΓ).

Εν κατακλείδι θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι ξένοι μαθητές πρέπει να αρκεσθούν σε αρνητικά κοινωνικά στερεότυπα, σε χαμηλό εισόδημα και σε περιορισμένες ευκαιρίες. Ενώ η εκπαιδευτική τους μειονεξία είναι αποτέλεσμα κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών παραγόντων. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν έρευνες που αναφέρουν ότι τα παιδιά που προέρχονται από μια ξένη χώρα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

εμφανίζουν εντονότερα δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο τόσο στον τομέα της επίδοσης όσο και στον τομέα της συμπεριφοράς (Χατζηχρήστου & Horf, 1991, 1993· Παλαιολόγου, 2007).

Ο παράγοντας που επιδρά περισσότερο στη μαθησιακή εξέλιξη των ξένων μαθητών, όπως ανέφεραν με έμφαση και επαναλαμβανόμενα οι μαθητές αλβανικής καταγωγής στην ομαδική συνέντευξη, είναι ο θεσμικός και κοινωνικός τους αποκλεισμός. Στο σημείο αυτό θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε διαχρονικά την εξέλιξη του φαινομένου μέσα από μια προγενέστερη έρευνα της Ζάχου & Καλεράντε (ο.π.: 335). Στη θεματική ενότητα της εν λόγω έρευνας που αναφερόταν στον επαγγελματικό προσανατολισμό των Αλβανών μεταναστών δεύτερης γενιάς, ο ισχυρότερος ανασταλτικός παράγοντας κοινωνικής εξέλιξης μέσω των σπουδών, ήταν η αλλαγή στάτους του μετανάστη που οδηγούσε τελικά στην αποπομπή του από την Ελλάδα. Καθώς σύμφωνα με τη νομοθεσία οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να εγκαταλείψουν την Ελλάδα μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους, αφού μετά το πέρας αυτών δεν ανανεώνεται η άδεια παραμονής στη χώρα. Ακόμη και για τους μετανάστες της δεύτερης γενιάς. Η μόνη δυνατότητα παραμονής, συνδέεται με την αποποίηση της εξειδίκευσης που αποκτήθηκε στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και την εργασία ως ανειδίκευτοι εργάτες. Επόμενο είναι λοιπόν οι μαθητές αλβανικής καταγωγής σε συνδυασμό με την ισχυρή πρόθεση τους να παραμείνουν στην Ελλάδα, να επιλέγουν ως επαγγελματική προοπτική τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τα ΕΠΑΛ. Αυτό όμως οδηγεί στην κοινωνική τους συμπίεση στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα και εδώ ξεκινά μια δεύτερη ανάγνωση, που αφορά στη μελλοντική προοπτική της κοινωνίας.

Σε αυτό το δεύτερο επίπεδο ανάλυσης θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι δημιουργείται μια κυκλική ανατροφοδότηση της σχολικής αποτυχίας των ξένων μαθητών η οποία υποθηκεύει και το μέλλον της επόμενης γενιάς. Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή η σχολική αποτυχία οδηγεί τους ξένους μαθητές να καταταγούν στα χαμηλά στρώματα της κοινωνικής ιεραρχίας. Συμπέρασμα με το οποίο συμφωνεί η βρετανική Έκθεση IPRR Report (Glennester, 1998, όπ. αναφ. στο Κορυλάκη, 2007: 229) η οποία έδειξε ότι η χαμηλή επίδοση συσχετίζεται με την ανεργία και με μελλοντικό χαμηλό εισόδημα. Οι πρώην μαθητές ως γονείς πλέον, κατατάσσονται στις χαμηλές βαθμίδες της κοινωνικής ιεραρχίας, με αποτέλεσμα τα παιδιά τους να εισέρχονται σε ένα σχολικό περιβάλλον όπου οι σχέσεις εξουσίας μεταξύ των

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

κοινωνικών ομάδων διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη σχολική αποτυχία (Cummins, 1986), καθώς η εθνικότητα και η κοινωνική τάξη επηρεάζουν από κοινού τα αποτελέσματα των μειονοτικών μαθητών (Gillborn & Mizra, 2000, όπ. αναφ. στο Κορυλάκη, ο.π.: 229).

Εν κατακλείδι, ο δομικός αποκλεισμός των μεταναστών και η αδυναμία τους να συμμετέχουν στους οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς θεσμούς έχει ως κατάληξη τη γέννηση ενός φαύλου κύκλου που δημιουργεί χάσματα στον κοινωνικό ιστό και επηρεάζει πολλαπλά την εξέλιξη μιας κοινωνίας.

Όλα τα παραπάνω αρνούμαστε να τα δούμε και να τα ονομάσουμε. Πιστεύουμε πως η συζήτηση των εθνοτικών διακρίσεων θα οδηγήσει σε διαφωνίες, γιατί τα επιχειρήματα που αναπτύσσονται απ' όλες τις πλευρές είναι ισχυρά, με αποτέλεσμα να ανοίξει ένα θέμα που θα διαχυθεί στη μαθητική κοινότητα, στους γονείς και τελικά στην τοπική κοινωνία (παραδείγματα διαφωνιών με αλλοδαπούς μαθητές που κρατούν τη σημαία στις παρελάσεις). Αποτέλεσμα είναι η πραγματικότητα να μας προσπερνά και να διογκώνεται ένα πρόβλημα το οποίο θα συναντάμε ολοένα και αυξανόμενο στο μέλλον (συχνά φαινόμενα ρατσιστικών επιθέσεων στα σχολεία, κυρίως μεγάλων αστικών περιοχών, τα οποία χρωματίζονται ιδεολογικά από το νεοπαγές -ελέω οικονομικής κρίσης- φαινόμενο της Χρυσής Αυγής).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Κεφάλαιο 9

Προτάσεις

9.1 Εκπαιδευτικοί

Τα σημεία προβληματισμού τα οποία ανακύπτουν από την παρούσα διπλωματική εργασία και αναφέρονται στους εκπαιδευτικούς επικεντρώνονται: α) στην αντίφαση που καταγράφεται στη συμπεριφορά που δηλώνουν ότι υιοθετούν στην τάξη έναντι των ξένων μαθητών και την πολιτισμική προσέγγιση που υιοθετούν απέναντι στην ετερότητα και β) στην τάση τους να περιορίζουν τη διαφορετικότητα των ξένων μαθητών στην εθνική ομάδα στην οποία ανήκουν.

Αναφορικά με το πρώτο, η αμφισημία που εντοπίζεται προκαλεί το ερευνητικό ενδιαφέρον προς την κατεύθυνση της αποσαφήνισης της αντίφασης μεταξύ των πεποιθήσεων και της συμπεριφοράς τους. Τα υποθετικά σενάρια είναι δύο: α) η αμφισημία να οφείλεται στο φαινόμενο της συγκαλυμμένης προκατάληψης και, β) να οφείλεται στην καλή αποστολή της εκπαίδευσης και το ρόλο του εκπαιδευτικού.

Εάν στα δύο υποθετικά ενδεχόμενα ισχύει το δεύτερο τότε εμφανίζεται το φαινόμενο της γνωστικής ασυμφωνίας. Στην περίπτωση αυτή θα πρέπει να διερευνηθεί εάν η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών που είναι αντίθετη προς τις στάσεις τους ασκεί την ανάλογη πίεση προς αυτές, ώστε να υπάρξει αλλαγή των στάσεων και εναρμόνιση τους με τη συμπεριφορά. Σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο θα πρέπει να διερευνηθεί εάν βοηθά και σε ποιο βαθμό η μείωση της άγνοιας και η άντληση θετικών πληροφοριών μέσα από τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις με τους ξένους μαθητές που λαμβάνουν χώρα στη σχολική κοινότητα. Αν ισχύει δηλαδή η Υπόθεση της Επαφής. Ερευνητικό ερώτημα μπορεί να αποτελέσει και ο βαθμός που υιοθετούν το ρόλο του εκπαιδευτικού ως λειτούργημα και κατά πόσο η επιλογή αυτή σχετίζεται θετικά με την αναθεώρηση των στάσεων τους. Επομένως, στόχος είναι διερευνηθεί αν ο συνδυασμός γνώσης (άντληση θετικών πληροφοριών) και συναισθήματος (λειτούργημα του εκπαιδευτικού) οδηγεί στην αλλαγή συμπεριφοράς.

Αναφορικά με το δεύτερο, η τάση των εκπαιδευτικών να περιορίζουν τη διαφορετικότητα των ξένων μαθητών στην εθνική ομάδα στην οποία ανήκουν, εγείρει κάποια ερωτήματα που θα πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο περαιτέρω

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, εφόσον ισχύει η προαναφερθείσα διαπίστωση θα πρέπει να διερευνηθεί: α) ο βαθμός στον οποίο υιοθετούν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που ενυπάρχουν για τις διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές ομάδες στην ελληνική κοινωνία, β) εάν δημιουργούνται προβλήματα κατανόησης της συμπεριφοράς των ξένων μαθητών, γ) αν καταλογίζουν την παραβατική συμπεριφορά στο πρόσωπο του μαθητή ή στην κατάσταση μέσα στην οποία λαμβάνει χώρα η συμπεριφορά, δ) κατά πόσο είναι εφικτή η ατομική προσέγγιση της διαφορετικότητας του μαθητή, με στόχο την ενίσχυση των θετικών στοιχείων της προσωπικότητας του και ε) σε ποιο βαθμό έχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ανεπτυγμένη τη δική του αυτο-εικόνα, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα θετικά στοιχεία των μαθητών.

Με επίκεντρο τα θεωρητικά ευρήματα της παρούσας μελέτης αλλά και μελλοντικών ερευνών που θα τους προσέδιδαν στατιστική εγκυρότητα, οι παιδαγωγικές σχολές θα μπορούσαν να εστιάσουν την εκπαιδευτική τους δραστηριότητα στην ενίσχυση της πεποίθησης των σπουδαστών τους στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως παιδαγωγού με ταυτόχρονη ενίσχυση της αυτο-εικόνας τους. Με κεντρικό αιτούμενο τη διερεύνηση των δύο αυτών μεταβλητών οι φοιτητές θα μπορούσαν να απαντούν σε ερωτηματολόγιο τόσο κατά την εγγραφή τους στη σχολή όσο και κατά την αποφοίτηση τους. Μετά τα πρώτα πέντε χρόνια εργασιακής εμπειρίας, θα μπορούσαν να συμπληρώσουν και πάλι το ίδιο ερωτηματολόγιο. Τότε ανάλογα με τον τύπο σχολείου που θα υπηρετούσαν και την επαφή τους με τη διαφορετικότητα, θα μπορούσαν να γίνουν οι συγκρίσεις των μεταβλητών «εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός», «επίπεδο αυτο-εικόνας» και «επαφή με τη διαφορετικότητα».

Σε ένα άλλο επίπεδο θα μπορούσαν να ξεκινήσουν διακρατικά προγράμματα συνεργασίας Ελλήνων με Αλβανούς εκπαιδευτικούς, με στόχο την ενίσχυση της υπόθεσης της επαφής τόσο στο θεσμικό όσο και στο συνεργατικό πεδίο. Η επαφή και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών μπορεί να διευρύνει τους δίαυλους επικοινωνίας, να αμβλύνει τα στερεότυπα που οφείλονται στην άγνοια και να ενισχύσει τη συνεργασία μεταξύ γειτονικών λαών. Μια τέτοια μορφή συνεργασίας θα μπορούσε να είναι και η εφαρμογή προγραμμάτων ανταλλαγής Ελλήνων και Αλβανών μαθητών. Η στοχοθέτηση σε μία εθνική μειονοτική ομάδα (μαθητές αλβανικής καταγωγής) γίνεται υπό το πρίσμα της ποσοτικής τους παρουσίας στο

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς μετά από μια ποιοτική ανάλυση των στοιχείων που έγινε το 2004 αναφορικά με τους μετανάστες μαθητές, εμφανίζεται πως στο σύνολο των αλλοδαπών μαθητών το 72,4% κατάγονται από την Αλβανία (Ι.Μ.Ε.Π.Ο., ο.π.).

9.2 Σχολικό περιβάλλον

Η σύνθετη φύση των παραγόντων που αλληλεπιδρούν μέσα στο σχολικό περιβάλλον, όπως αναφαίνονται και από την παρούσα μελέτη, αποτυπώνουν ένα φασματοσκόπιο δυναμικών δρώντων στοιχείων που μέσα από μια κυκλική αρνητική ανατροφοδότηση οδηγούν στα εξής συμπεράσματα: α) η ταυτότητα των μαθητών αλβανικής καταγωγής κρυσταλλώνεται και περιορίζεται σε μία μόνο ομάδα αναφοράς, η οποία είναι δέκτης αρνητικών προκαταλήψεων που ενυπάρχουν στο ελληνικό συγκείμενο, β) διαπιστώνεται η αντικειμενική αδυναμία να βγουν από το κάδρο της κοινωνικής κατηγοριοποίησης που τους οδηγεί στη δημιουργία μας αρνητικής ταυτότητας, γ) η απόρριψη, η απομόνωση και τα στερεότυπα που ακολουθούν την εθνικότητα τους γίνονται προσωπικές κατηγορίες και τους οδηγούν να βιώσουν τη χειρότερη ματαίωση, τη ματαίωση της δυνατότητας να σχηματίσουν θετική αυτο-εικόνα, γ) τα δυσάρεστα συναισθήματα και το στρες που συνοδεύουν τη ματαίωση τους οδηγούν να υιοθετήσουν ένα εύρος συμπεριφορών ανάμεσα στις οποίες είναι και η επιθετικότητα, δ) μέσα στο πολύπλοκο δίκτυο των αλληλεπιδράσεων μεταξύ ατόμων και ομάδων διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών κατηγοριών δημιουργούνται οι προϋποθέσεις να διευρυνθούν οι επιθετικές συμπεριφορές και να εμφανιστεί μία κλιμάκωση της βίας και ε) η ανεργία και η ενίσχυση των φαινομένων μισαλλοδοξίας και ξενοφοβίας μέσα στη σχολική κοινότητα, ως επακόλουθο της οικονομικής κρίσης λειτουργούν καταλυτικά και ανατροφοδοτούν αρνητικά την ένταση των παραπάνω φαινομένων.

Τα κυριότερα αίτια που καταγράφονται είναι η έλλειψη κατανόησης της ατομικής και πολύ περισσότερο της εθνικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας από τη μεριά των εκπαιδευτικών, οι αρνητικές προκαταλήψεις των γονέων για τους ξένους μαθητές και οι αυξημένες απαιτήσεις τους για βαθμούς, γεγονός που αυξάνει τον ατομοκεντρισμό και το ανταγωνιστικό περιβάλλον του σχολείου, η απουσία της δυνατότητας γνωριμίας και συνεργασίας με τους Έλληνες συμμαθητές τους, εξαιτίας

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

της ανισότιμης σχέσης που υπάρχει στο σχολικό περιβάλλον και τέλος το σημαντικότερο όλων, όπως έχει αναδειχθεί από την πλευρά των μαθητών αλβανικής καταγωγής, η ύπαρξη κοινωνικού και θεσμικού αποκλεισμού.

Το τελευταίο μάλιστα οδηγεί τους μαθητές αυτούς σε μία πτωτική μαθησιακή-γνωστική πορεία από βαθμίδα σε βαθμίδα με το ΕΠΑΛ να αποτελεί τον προνομιακό χώρο της τελικής τους επιλογής, ως αποτέλεσμα ενός εθνικού διαχωρισμού στην επιλογή του τύπου Λυκείου, με την έννοια ότι μαθητές του ίδιου γνωστικού επιπέδου μαζικά και συγκροτημένα ακολουθούν μια συγκεκριμένη διαφορετική επιλογή. Αυτό όμως οδηγεί στην κοινωνική τους συμπίεση στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, καθώς η χαμηλή επίδοση συσχετίζεται με την ανεργία και με μελλοντικό χαμηλό εισόδημα. Καταλήγουμε δηλαδή στη δημιουργία ενός φαύλου κύκλου που δημιουργεί χάσματα στον κοινωνικό ιστό και επηρεάζει πολλαπλά την εξέλιξη μιας κοινωνίας.

Τα θεωρητικά ευρήματα της παρούσας μελέτης αποτελούν μία πρόκληση για τους ερευνητές ώστε να διενεργηθούν μελλοντικές έρευνες που θα τους προσέδιδαν στατιστική εγκυρότητα. Θα ήταν χρήσιμη επομένως μία έρευνα που θα εστίαζε στις επιλογές σπουδών των ξένων μαθητών, ώστε να επαληθευθεί ή να διαψευσθεί στατιστικά η άποψη, ότι ο επαγγελματικός τους προσανατολισμός περιορίζεται στη χαμηλότερη βαθμίδα επαγγελματιών, όπως αυτή παρέχεται από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω των ΕΠΑΛ και των ΕΠΑΣ. Συμπληρωματικά θα μπορούσε να διερευνηθεί η επαγγελματική εξέλιξη των μεταναστών δεύτερης γενιάς ώστε να εξεταστεί εάν ισχύει η υπόθεση ότι υφίσταται μια κυκλική ανατροφοδότηση της σχολικής αποτυχίας των ξένων μαθητών που υποθηκεύει και το μέλλον της επόμενης γενιάς.

Επιπλέον, θα μπορούσε να οριστούν ως ανεξάρτητες μεταβλητές οι «επιλογές σπουδών» και η «επαγγελματική εξέλιξη», ώστε να διερευνηθεί ο βαθμός συσχέτισης τους, με το ρόλο της πολιτείας, των εκπαιδευτικών, των μαθητών της κυρίαρχης εθνικά ομάδας και των γονέων. Των σημαντικότερων δηλαδή παραγόντων που συνθέτουν το σχολικό περιβάλλον. Στόχος είναι να αναδειχθεί ο βαθμός στον οποίο οι αξίες της κυρίαρχης ομάδας δεν είναι ωφέλιμες για τις μειονότητες και να διερευνηθούν τα κυριότερα αίτια του κοινωνικού αποκλεισμού, ώστε να διαπιστωθούν εάν και με ποιες συντονισμένες κινήσεις οι «ξένοι» μαθητές μπορούν να υπερβούν την μοιρολατρική αποδοχή της ζωής και να πετύχουν το στόχο τους στα πλαίσια της δεδομένης πραγματικότητας.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση και μεταφράσεις

Achenbach, T.M. (2002). Διαπολιτισμική Εφαρμογή του συστήματος Achenbach για εμπειρικά βασισμένη αξιολόγηση. Στο Αλ. Ρούσσου (Επιμ.), *Θέματα Ψυχομετρίας στην κλινική πράξη και έρευνα*, (Ε. Μπάρλου, Μεταφρ.). (σελ. 17-35). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αθανασίου, Λ. & Γκότοβος, Α. (2002). Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών. *Επιστήμες* Αγωγής, τ. 2, 23-44.

Αρτινοπούλου, Β. (2001): *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη,* Μεταίχμιο, Αθήνα.

Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J., Nolen-Hoeksema, S. (2003). *Εισαγωγή στην ψυχολογία του Hilgard* (Τόμος Α΄). Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.

Auernheimer, G. (2009). Διαπολιτισμική Παιδεία και Αγωγή – Κεντρικές θεωρητικές κατευθύνσεις, κοινωνικές προϋποθέσεις και πεδία εφαρμογών. Στο, Χρ. Γκόβαρης, (Επιμ.) *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. (17-35). Αθήνα: Ατραπός.

Βοσνιάδου, Στ. (1999). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Τόμος Β΄. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργιάδης, Π. & Γιάννακα, Χρ. (2009). Συνθήκες και διαφοροποιήσεις των επιδόσεων Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών δημοτικού σχολείου στον πολλαπλασιασμό. Στο, Χρ. Γκόβαρης, (Επιμ.) *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, (σελ. 107-130). Αθήνα: Ατραπός.

Γεωργιάδου, Ε. (2010), *Διαστάσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, ακαδημαϊκό έτος 2009-2010. Αθήνα.

Γκόβαρης, Χ. & Ανδρεαδάκης, Ν. (2002). Στάσεις επιπολιτισμού εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, τ. 2, 45-56.

Γκόβαρης, Χ. & Ρουσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Γκόβαρης, Χ. (2008). Οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην μεταναστευτική έρευνα – Κριτικές επισημάνσεις. Στο, Η. Αθανασιάδης (επιμ.). *Διαστάσεις Έρευνας στο χώρο της Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής*. Πρακτικά διημερίδας στη Ρόδο (361-367). Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες.

Γκόβαρης, Χ. (2013^{α}). *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκόβαρης, Χ. (2013^{β}). Η διαπολιτισμική διάσταση των ΔΕΠΠΣ –ΑΠΣ του Δημοτικού Σχολείου – Μια κριτική προσέγγιση (Αδημοσίευτο).

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκότοβος, Α. & Μάρκου, Γ. (2003-2004). *Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί Μαθητές στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΠΟΔΕ.

Γουδήρας, Δ. (2007). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σήμερα. (Προλογικό σημείωμα). Στο, Ο. Ευαγγέλου & Ν. Παλαιολόγου. *Σχολικές επιδόσεις αλλοφώνων μαθητών* (σελ. 13-36). Αθήνα: Ατραπός.

Cohen, L. – Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, Μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cole, M. & Cole, S.R (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Εφηβεία*. τ. Γ΄. Π. Βορριά & Ζ. Παπαληγούρα (Επιμ.). (Μ. Σόλμαν, Μεταφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Δαμανάκης Μ. (επιμ.) (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2000). Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα. *Επιστήμες Αγωγής*. τ. 1-3, 3-23.

Δρετάκης, Μ. (2001). Ξεπέρασαν το 5% του μαθητικού πληθυσμού τα Παιδιά Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στα σχολεία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 119, 38-43.

Ευαγγέλου, Ο. & Παλαιολόγου, Ν., (2007). *Σχολικές επιδόσεις αλλοφώνων μαθητών*. Αθήνα: Ατραπός.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Ευαγγέλου, Ο. (2007). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για ένα διαπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα. Στο, Ο. Ευαγγέλου & Ν. Παλαιολόγου. *Σχολικές επιδόσεις αλλοφώνων μαθητών*, (σελ. 283-334). Αθήνα: Ατραπός

Ζάχου, Χρ. & Καλεράντε, Ε. (2007). Εκπαιδευτική επιτυχία και αξιακά οικογενειακά πρότυπα της δεύτερης γενιάς Αλβανών μεταναστών: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Στο, Ο. Ευαγγέλου & Ν. Παλαιολόγου. *Σχολικές επιδόσεις αλλοφώνων μαθητών*, (σελ. 335-366). Αθήνα: Ατραπός.

Καβουνίδη, Τζ. (1996). Κοινωνικός αποκλεισμός: Έννοια, κοινοτικές πρωτοβουλίες, ελληνική εμπειρία και διλήμματα πολιτικής. Στο, ΕΚΚΕ: *Διαστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα. Έκθεση για το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο*, τ. Α'. (σελ. 47-49). Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Κατάκη, Χ. (2008). *Το ήμερο φίδι του θεού*. (εκδ. 3η). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καπέλου, Κ. & Θαλασινού, Ε. & Γάκη, Ρ. (2010). Διδακτικές Προσεγγίσεις που υλοποιούνται σε μικτές τάξεις νηπιαγωγείου με καταστάσεις διγλωσσίας, με σκοπό την ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής αγωγής, την αειφορία και την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Στο Π. Γεωργογιάννης & Β. Μπάρος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. Τόμος ΙΙ:. Πρακτικά 13ου Διεθνούς Συνεδρίου στην Αλεξανδρούπολη, (σελ. 41-52). Πάτρα: TYPOCENTER.

Καρανάτση, Ε. (2006, 16 Ιουνίου). «Μάρτυρες» βίας το 37% των παιδιών του δημοτικού. *Καθημερινή*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://news.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_ell_2_16/06/2006_187685 .

Κοκκινάκη, Φ. (2005). *Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κόκκινος, Γ. (2009). Ιστορία και πολυπολιτισμικότητα. Στο, Χρ. Γκόβαρης, (Επιμ.), *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο,* (σελ. 149-177). Αθήνα: Ατραπός.

Κορυλάκη, Π. (2007). Διαφορές επίδοσης και προόδου που σχετίζονται με την εθνικότητα και την κοινωνική τάξη στο τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Στο, Ο. Ευαγγέλου & Ν. Παλαιολόγου. *Σχολικές επιδόσεις αλλοφώνων μαθητών*, (σελ. 228-282). Αθήνα: Ατραπός.

Κούρτη-Καζούλλη, Β. & Τζανετοπούλου, Α. (2009). Η έκφραση της ετερότητας στην τάξη: Ένα παράδειγμα. Στο, Χρ. Γκόβαρης, (Επιμ.) *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, (σελ. 291-317). Αθήνα: Ατραπός.

Λαλαγιάννη, Β. (2009). Από την περιθωριοποίηση στην οικείωση του «άλλου». Ετερότητα και παιδική λογοτεχνία. Στο, Χρ. Γκόβαρης, (Επιμ.), *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, (σελ. 209-229). Αθήνα: Ατραπός.

Λάππας, Κ. (2004). *Πανεπιστήμιο και φοιτητές στην Ελλάδα κατά τον 19ο αιώνα*. Αθήνα: «Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε.».

Lipman, Matthew (2006). *Η σκέψη στην εκπαίδευση*. (Γ. Σαμαρά,. Μεταφρ.). Αθήνα: Παττάκης.

Μανιάτης, Π. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Μέντορας*, τ. 12, 118-138.

Mertens, D. M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαμπάλης, Θ. (2010). *Σχολικό κλίμα και κοινωνικοποίηση του* παιδιού. Σημειώσεις που διανεμήθηκαν στο 2ο Σεμινάριο «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», Αθήνα.

Μπασέτας, Χ. Κ. (2007). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση στο σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.

Νάνου, Σ. & Βαλκαμελής, Γ. & Πανηγυριτζόγλου, Α. (2010). Σχολική βία, εκφοβισμός. Παρουσίαση του φαινομένου και τρόποι αντιμετώπισης. Στο Π. Γεωργογιάννης & Β. Μπάρος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. Τόμος ΙΙ:. Πρακτικά 13ου Διεθνούς Συνεδρίου στην Αλεξανδρούπολη, (σελ. 101- 110). Πάτρα: TYPOCENTER.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (1996). *Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Παλαιολόγου, Ν. (2007). Δυσκολίες στη σχολική προσαρμογή Ελλαδιτών και μαθητών από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Στο, Ο. Ευαγγέλου & Ν. Παλαιολόγου. *Σχολικές επιδόσεις αλλοφώνων μαθητών*. (σελ. 149-227). Αθήνα: Ατραπός.

Παπαματθαίου, Μ. & Νέδος, Β. (2005, 2 Οκτωβρίου). Εντατικά μαθήματα βίας στα σχολεία. *Το Βήμα της Κυριακής*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.tovima.gr/relatedarticles/article/?aid=168588.

Σαραφίδου, Γ. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Gutenberg.

Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες* Αγωγής, τ. 2, 11-22.

Σκούρτου, Ε. (2009). Δίγλωσσα νήπια – Η σχέση διγλωσσίας και μάθησης στο νηπιαγωγείο. Στο, Χρ. Γκόβαρης, (Επιμ.) *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. (σελ. 50-86). Αθήνα: Ατραπός.

Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσιπλητάρης, Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. (εκδ. 4η). Αθήνα: Ατραπός.

Vandenbroeck, M. (2004). *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του «άλλου» στην εκπαίδευση*. (Γ. Βογιατζής & Χ. Γεμελιάρης, Μετάφρ.). Αθήνα: Νήσος.

Χατζηχρήστου, Χ. & Hopf, D. (1991). Προβλήματα Συμπεριφοράς και Σχολικής Επίδοσης Μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 14-15, 107-143.

Ξενόγλωσση

Asher, S. & Coie J. (eds) (1990), *Peer Rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Augoustinos, M. & Walker I. (2005). *Social cognition: An integrated introduction*. New York: Olive Branch Press.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, Vol. 84, No 2, 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: An social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

Burckhalter, B. (1999). Reading race online: discovering racial identity in Usenet discussions. In P. Kollock & M. Smith (eds.) *Communities in cyberspace*. New York: Routledge.

Burgess, R. (1988). Conversations with a purpose: The ethnographic interview in educational research. In R. Burgess (ed.), *Studies in Qualitative Methodology*, Vol, 1, Conducting Qualitative Research, Greenwich Connecticut: JAI Rress.

Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions,* London: Sage Publications.

Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intevention, *Harvard Educational Review,* Vol. 56, 18-36.

Debarbieux, E. (2003). School violence and globalization. *Journal of Educational Administration,* Vol. 41, No 6, 582-602.

Department for Education and Skills (2006). *Bullying Around Racism, Religion and Culture.* DfES.

Elsea, M. & Mukhtar, K. (2000). Bullying and racism among Asian schoolchildren in Britain. *Educational Research*, 42 No. 2, 207–217.

Herbert, M (1991). *Clinical child psychology.* New York: Wiley.

Jones, E. & Gerard, B. (1967). *Foundations of social psychology*. New York.

Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservise teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education,* Vol. 4, 121-137.

Hogg, M. A. & Vaughan, G., M. (1995). *Social psychology*. New York: Prentice Hall.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Houndoumadi, A., Pateraki, L., Doanidou M. (2001). *Tackling Violence in Schools: A Report from Greece*. http://www.gold.ac.uk/connect.

Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research,* Vol. 62, No. 2, 129-169.

Kvale, S. (1996). *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing,* USA, California: Sage Publications.

Li, Q. (2008). Bullying, school violence and more: A research model. *International Electronic Journal for Leadership in Learning.* 12 (19). Available at http://www.ucalgary.ca/iejll/li2008.

Lin, R. L., & Erickson, F. (1986). Quantitative methods. *Qualitative methods. Research in teaching and learning,* Vol. 2. New York: MacMillan/American Educational Research Association.

McKenzie, K. (2009). Emotional abuse of students of color: the hidden inhumanity in our schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education,* Vol. 22, No. 2: 129–143.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we Know and What we Can Do*? Oxford: Blackwell.

Oppenheim, A.N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. New York: St. Martin's Press.

Pettigrew, A.M. (1979). On Studying Organizational Cultures. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 24, No. 4, 570-581.

Portes, A. & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The Story of Immigrant Second Generation*, Berkely: University Of California.

Richardson, R. (2006). Playgrounds, the Press and Preventing Racism: a case study. *Forum*, 48, (2), 181-188.

Rigby, K. (2004). Addressing Bullying in Schools. Theoretical Perspectives and Their Implications. *School Psychology International,* 25(3), 287-300.

Sarafidou, J. O., & Govaris, Ch., & Loumakou, M. (2013). The subtle–blatant distinction of ethnic prejudice among ethnic majority chidren. *Intercultural Education*, Vol. 24, No. 3, 264–276.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Smith, J. (1995). Semi-Structured Interviewing and Qualitative Analysis. In J. Smith, Rom Harre & Luk Vann Langenhone (eds), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 9-30). London: Sage.

Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behaviour*, *26*, 1-9.

Sleeter, C. E. (1992). Multicultural education: Five years. *The Education Digest,* 53-57.

Spera, C. (2005). A review of relationships among parenting practices, parenting styles and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review, 17* (2), 125–146.

Stangor, C. & McMillan, D. (1992). Memory for Expectancy-Congruent and Expectancy-Incongruent Information: A Review of the Social and Social-Developmental Literatures. *Psychological Bulletin,* 111, 42-61.

Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of inter-group behaviour. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations* Chicago, IL: Nelson-Hall, 7–24.

Taylor, D. M., & Jaggi, V. (June, 1974). Ethnocentrism and causal attribution in a South Indian context. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, (5) 2, 162-171.

Van-Hook, & Cheri W. (2002). Preservise Teachers Perceived Barriers to the Implementation of a Multicultural Curriculum. *Journal of Instructional Psychology,* Vol. 29, No. 4, 254-264.

Εθνικής εμβέλειας μελέτες και εκθέσεις

Ελληνική Στατιστική Αρχή, (2008). *Στατιστικά θέματα για την εκπαίδευση.* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE

Ι.Μ.Ε.Π.Ο. (2004). *Στατιστικά δεδομένα για τους μετανάστες στην Ελλάδα: Αναλυτική μελέτη για τα διαθέσιμα στοιχεία και προτάσεις για τη συμμόρφωση με τα standards της Ευρωπαϊκής Ένωσης.* Μελέτη από το Μεσογειακό Παρατηρητήριο Μετανάστευσης Ι.Α.Π.Α.Δ. Πάντειο Πανεπιστήμιο. Αναρτήθηκε στις 3 Ιουνίου 2012 από το δικτυακό τόπο:

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

http://diversity.commedia.net.gr/files/statistics/statistika_dedomena_gia_metanastes_sthn_ellada.pdf.

Ευρωπαϊκή Ένωση - Επιτροπή των Περιφερειών (1997). *Γνωμοδότηση της Επιτροπής Περιφερειών σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Cdr 194/96, 12-13 Μαρτίου, Βρυξέλλες. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:51996IR0194:EL:HTML

Καραγιάννης, Σ., Γιαννόγκονα, Α., Ευαγγέλου, Ο., Μερκούρης, Σ., Χαρτζουλάκης, Β. (2012). *«Διαπολιτισμικές Εκπαιδευτικές Δράσεις στη Β/θμια εκπαίδευση με ενίσχυση των διακρατικών συνεργασιών» στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2 & 3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»*. ΕΣΠΑ 2007-2013. Υποστηρικτικό Επιμορφωτικό Υλικό. Αθήνα: Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.eye.minedu.gov.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=833&Itemid=68

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης Χρ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*. Εμπειρογνωμοσύνη κατ' εντολή και με πόρους του Ινστιτούτου Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ.) μετά από δημόσια προκήρυξη. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Αναρτήθηκε στις 3 Ιουνίου 2012 από το δικτυακό τόπο: http://www.psych.uoa.gr/~vpavlop/index.files/pdf/ddpms%20IMEPO%20immigration%20and%20education%20(Skourtou%20et%20al.).pdf

Unicef (2001). *Διακρίσεις – Ρατσισμός – Ξενοφοβία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.unicef.gr/reports/racism.php

Unicef (2012). *Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα 2012*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.unicef.gr/pdfs/Children_in_Greece_2012.pdf

Unicef (2013). *Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα 2012*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.unicef.gr/pdfs/Children-in-Greece-2013.pdf

Τριανταφυλλίδου Α., Ρουμπάνη, Γ. Γρώνα Ρ. (2009). *Η Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική και η Πρόκληση της Μετανάστευσης: Μια διαπολιτισμική άποψη της Αφομοίωσης*.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250

Ερευνητικό Πρόγραμμα EMILIE από το Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής & Εξωτερικής Πολιτικής (ΕΛΙΑΜΕΠ). Αναρτήθηκε στη 1 Ιουνίου 2012 από το δικτυακό τόπο: http://emilie.eliamep.gr/wp-content/uploads/2009/11/emilie_educa-tion_policy_brief_greece_gr.pdf

Νόμοι και Υπουργικές Αποφάσεις

Υπουργική Απόφαση (2011). *Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων Ζ.Ε.Π.* Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (Αρ.Πρωτ.Φ.1 ΤΥ/809/101455/Γ1/ 07-09-2011).

Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως (1999). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων.* Ελληνική Δημοκρατία. ΦΕΚ 1789 τ.Β (Υ.Α. Φ.10/20/Γ1/708/28-09-1999).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
05/09/2026 17:27:28 EEST - 216.73.216.250