



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πτυχιακή Εργασία

«Ο Καθημερινός Ρατσισμός στο Σχολείο»

ΕΛΕΝΗ- ΜΑΓΔΑΛΗΝΗ ΚΑΛΤΣΑ

ΑΜ:04122

Διμελής Εξεταστική Επιτροπή

Πανταζής Βασίλειος- Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε

Μάγος Κωνσταντίνος- Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε

ΒΟΛΟΣ, 2024

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου **κ. Πανταζή Βασίλειο**, για την καθοδήγηση που μου προσέφερε και το χρόνο που διέθεσε δίνοντάς μου χρήσιμες συμβουλές και οδηγίες για την ολοκλήρωση της πτυχιακής μου εργασίας.

Στο ίδιο πλαίσιο ευγνωμοσύνης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον συνεπιβλέποντα **κ. Μάγο Κωνσταντίνο** για τις πολύτιμες επισημάνσεις του και την υποστήριξή του κατά τη συγγραφή της παρούσας εργασίας αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Επίσης, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους καθηγητές κι όλες τις καθηγήτριες του Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης για τη συμβολή τους στην παιδαγωγική μου συγκρότηση στα χρόνια της φοίτησής μου στο Τμήμα. Ακόμη οφείλω να ευχαριστήσω ιδιαίτερα όλους εκείνους που συνέβαλαν είτε πρακτικά είτε ψυχικά στην ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου για την οικονομική τους υποστήριξη, καθώς και τους συγγενείς και τους φίλους για την ηθική υποστήριξη σε όλο το διάστημα των σπουδών μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πίνακας περιεχομένων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	2
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
1. Ρατσισμός	9
1.1 Η Έννοια του Ρατσισμού	9
1.2 Ρατσισμός-Ιστορική Αναδρομή	12
1.3 Αιτίες Ρατσισμού	15
1.4 Συνέπειες ρατσισμού	19
2.Ο Ρατσισμός στο Σχολείο.....	21
2.1 Μορφές Ρατσισμού	23
2.2 Ο Ρατσισμός στο ευρωπαϊκό Σχολείο- Η περίπτωση της Ελλάδας.....	24
2.3 Νηπιαγωγείο και ρατσισμός.....	30
2.4 Οι επιπτώσεις του ρατσισμού στο παιδί προσχολικής ηλικίας.....	32
3.Αντιμετώπιση του Ρατσισμού.....	34
3.1Η σημασία της Κοινωνίας και της Οικογένειας	34
3.1Τρόποι Αντιμετώπισης του Ρατσισμού στο σχολείο	37
3.3 Αποτελέσματα των πρακτικών αντιμετώπισης του Ρατσισμού	42
4. Παιδαγωγικές πρακτικές αντιμετώπισης στο νηπιαγωγείο	48
4.1 Παιχνίδι.....	58
4.2 Εικαστική Τέχνη	62
4.3 Θεατρική Αγωγή	64
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	68
Βιβλιογραφία	70
Ξενόγλωσση	70
Βιβλιογραφία	76
Ελληνόγλωσση	76

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εικόνα της σύγχρονης κοινωνίας μεταβάλλεται αποκτώντας νέα πολυπολιτισμική μορφή. Στο πλαίσιο αυτό η εκπαίδευση έρχεται αντιμέτωπη με μία νέα πραγματικότητα η οποία σχετίζεται άμεσα με την πολυπολιτισμικότητα του μαθητικού πληθυσμού. Η εκπαίδευση όλων των χωρών ανεξαρτήτως των πολιτικών που υιοθετούνται από κάθε χώρα, αποκτά νέο στόχο, την ομαλή ένταξη όλων των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Στην προσπάθεια αυτή ωστόσο σημαντική απειλή φαίνεται να αποτελεί το φαινόμενο του ρατσισμού ο οποίος κάνει εμφανή την παρουσία του στον χώρο του σχολείου ήδη από την προσχολική ηλικία, λαμβάνοντας διαστάσεις καθημερινότητας και προκαλώντας αισθήματα κατωτερότητας, δυσaréσκειας ακόμη κι επιθετικότητας. Σκοπός της παρούσας εργασίας μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι να διερευνήσει τις όψεις μέσα από τις οποίες ο ρατσισμός εμφανίζεται ως καθημερινό φαινόμενο στο σχολείο. Μελετώντας τις όψεις του ως φαινόμενο της καθημερινής ζωής κι αναλύοντας τις αιτίες εμφάνισής του με τις συνακόλουθες συνέπειες του από την μικρή ηλικία του ατόμου έως την ενήλικη αναδεικνύονται ωφέλιμα συμπεράσματα. Διαφάνηκε ότι για την αντιμετώπιση του φαινομένου η παιδεία αποτελεί μονόδρομο μέσω του σχεδιασμού κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων οι οποίες βασίζονται στο παιχνίδι και στον βιωματικό τρόπο μάθησης οδηγώντας σε ευεργετικά αποτελέσματα προς την εξάλειψη του ρατσισμού. Πεδίο προς μελλοντική έρευνα αποτελεί η ανεύρεση περαιτέρω τρόπων και μεθόδων ώστε το ελληνικό σχολείο να καταφέρει να ανανεωθεί στο σύνολό του αντιμετωπίζοντας αποτελεσματικά τα φαινόμενα αποκλεισμού τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία.

Λέξεις-κλειδιά

ρατσισμός, σχολείο, προσχολική εκπαίδευση, αντιρατσιστική εκπαίδευση, βιωματική μάθηση

ABSTRACT

The image of modern society is changing, acquiring a new multicultural form. In this context, education is confronted with a new reality which is directly related to the multiculturalism of the student population. The education of all countries, regardless of the policies adopted by each country, acquires a new goal, the smooth inclusion of all children in the school environment. In this effort, however, a significant threat seems to be the phenomenon of racism, which makes its presence evident in the school space already from preschool age, taking on everyday dimensions and causing feelings of inferiority, dissatisfaction and even aggression. The purpose of this paper, through a bibliographic review, is to investigate the aspects through which racism appears as a daily phenomenon in school. By studying its aspects as a phenomenon of everyday life and analyzing the causes of its appearance with its consequent consequences from the person's early age to adulthood, useful conclusions emerge. It became clear that education is the only way to deal with the phenomenon through the design of appropriate educational interventions that are based on play and experiential learning leading to beneficial results towards the elimination of racism. A field for future research is to find further ways and methods so that the Greek school can renew itself as a whole by effectively dealing with the phenomena of exclusion both in education and in society.

Keywords

racism, school, early childhood education, anti-racist education, experiential learning

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε μία εποχή όπως η σημερινή με κύρια χαρακτηριστικά την αβεβαιότητα και τη μη σταθερότητα, η κοινωνική συνοχή διαφαίνεται πρωταρχική ανάγκη για τη σύγχρονη κοινωνία. Τα θεμέλια που διαμορφώνουν τον πολιτισμό αλλά και οι κοινωνικές δομές αποτελούν ένα πεδίο που είναι σημαντικό να διερευνηθεί προκειμένου να γίνουν κατανοητά θέματα διαμόρφωσης της ταυτότητας και της εξέλιξης του πολιτισμού, πεδία στα οποία έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο η εμφάνιση του ρατσισμού (Πανταζής, 2016). Το φαινόμενο του ρατσισμού αποτελεί μία από τις κύριες απειλές την κοινωνικής ενότητας, θέτοντας την αντιμετώπισή του πρωταρχική ανάγκη. Κάνοντας εμφανή την παρουσία του και στον χώρο του σχολείου ήδη από την προσχολική ηλικία, φαίνεται να έχει λάβει διαστάσεις καθημερινότητας, προκαλώντας αισθήματα κατωτερότητας, δυσaráεσκείας ακόμη κι επιθετικότητας.

Ο ρατσισμός ωστόσο αποτελεί ένα φαινόμενο σύνθετο με μη σαφή ορισμό κι εξουσιαστική χροιά (Πανταζής, 2015). Πλήθος επιστημονικών κλάδων όπως η ανθρωπολογία, η κοινωνιολογία, η ψυχολογία και η βιολογία έχει ασχοληθεί με το φαινόμενο του ρατσισμού στο πέρας των ετών ως έκφραση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Μύτιλης, 1998). Ο ρατσισμός με σημείο αφετηρίας της εμφάνισής του στο άτομο μπορεί να επεκταθεί σε ομαδικό επίπεδο ακόμη και στο πλαίσιο θεσμοθετημένων ομάδων. Στο πλαίσιο αυτό μπορούν να αναπτυχθούν αντιλήψεις με στερεοτυπικό περιεχόμενο απέναντι στα άτομα μίας ολόκληρης κοινωνικής ομάδας δίνοντας έμφαση μόνο σε κριτήρια με βάση την καταγωγή, το φύλο κι άλλα παρόμοια επιφανειακά κριτήρια. Με τον τρόπο αυτό ο ρατσισμός γίνεται φαινόμενο πολιτιστικό όπου τα μέλη της «μειονοτικής» ομάδας αντιμετωπίζουν προβλήματα και διακρίσεις στην κοινωνική τους συναναστροφή καθώς αντιμετωπίζονται προσβλητικά και μειονεκτικά από τα μέλη της «κυρίαρχης» ομάδας (Λαγωνίκα – Δημοπούλου, 2000).

Στον χώρο του σχολείου έρευνες που διενεργούνται καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ο ρατσισμός λαμβάνει ακόμη και τη μορφή του ρατσιστικού εκφοβισμού ο οποίος επηρεάζεται από τη σύνθεση των τάξεων αναλόγως έθνους αλλά κι επιπέδου στο οποίο βρίσκεται το σχολείο σχετικά με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Συνέπειες των περιστατικών ρατσισμού στους μαθητές που αποτελούν θύματα ρατσιστικών περιστατικών αποτελούν τα αισθήματα φόβου και

κατάθλιψης (Abada et al., 2008). Θέμα έρευνας και προβληματισμού έχει αποτελέσει ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αφομοιώνουν την προκατάληψη αλλά και η διαδικασία απόκτησης φυλετικής συνείδησης. Αποτελέσματα ερευνών αποκαλύπτουν ότι τα παιδιά επηρεάζονται σε έναν μεγάλο βαθμό από το περιβάλλον του σπιτιού τους και υιοθετούν τις υπάρχουσες εθνοτικές συμπεριφορές και στερεότυπα του οικογενειακού ή πολιτισμικού τους περιβάλλοντος (Allport 1954). Βάσει αυτών των ευρημάτων το ερώτημα που έχει απασχολήσει την ερευνητική κοινότητα αλλά και το εκπαιδευτικό σύστημα είναι με ποιους τρόπους το σχολείο μπορεί να είναι αποτελεσματικό απέναντι στα ρατσιστικά περιστατικά και τις συμπεριφορές που προκύπτουν αλλά και ποιες είναι εκείνες οι παρεμβάσεις που είναι δυνατόν να μεσολαβήσουν ώστε να ενδυναμωθούν οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Κατά τη διάρκεια των χρόνων έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες ώστε το σχολείο να καταφέρει να ανταποκριθεί στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα που προκύπτει και να προωθηθεί μία θετική εικόνα η οποία θα συμβάλλει στην αποδοχή του «άλλου». Ωστόσο, οι προσεγγίσεις που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της πρώιμης παιδικής ηλικίας αλλά και στη μετέπειτα εκπαίδευση ποικίλλουν ως προς τον βαθμό στον οποίο αντιμετωπίζουν άμεσα ζητήματα φυλής, ανθρώπινης διαφοράς και ταυτότητας. Κι επειδή τα παιδιά κατασκευάζουν τις δικές τους ιδεολογίες σχετικά με τη φυλή και την ταυτότητα από τα μηνύματα που είναι παρόντα στο πρώιμο περιβάλλον τους, οι ερευνητές, οι επαγγελματίες και οι υπεύθυνοι διαμόρφωσης των πολιτικών κατευθύνσεων επισημαίνουν την ιδιαίτερη προσοχή που πρέπει να δίνεται κατά τη δημιουργία των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, καθώς μέσα από αυτά εκφράζονται σε πρακτικό επίπεδο οι διαπολιτισμικές αξίες κι εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα (Park, 2011). Προς αυτή την κατεύθυνση έχει επισημανθεί ότι τον πιο ευεργετικό ρόλο είναι ικανή να διαδραματίσει η αντιρατσιστική εκπαίδευση. Οι αντιρατσιστικές πρακτικές διδασκαλίας υπερβαίνουν απλώς το να παρέχουν στα μικρά παιδιά μια εκτίμηση για τη διαφορετικότητα προϋποθέτοντας μία διαδικασία αυτοστοχασμού των εκπαιδευτικών προκειμένου να ενθαρρύνουν τα παιδιά να αμφισβητούν τα υπάρχοντα συστήματα και τις κοινωνικές πρακτικές. Έτσι, με την ενσωμάτωση αντιρατσιστικών τεχνικών στην προσχολική εκπαίδευση και γενικότερα στο σχολείο, οι παιδαγωγοί μπορούν να εμπνεύσουν τις συμπεριφορές των παιδιών προς μία θετική εικόνα για τις διαφορετικές φυλετικές ταυτότητες των συμμαθητών τους. Η διαφορά που έρχεται μέσα από την εφαρμογή της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της αντιμετώπισης του καθημερινού ρατσισμού στο σχολείο, είναι ότι ασχολείται με θέματα ταυτότητας, σχέσεις

εξουσίας αλλά θεσμικές δομές μέσα από το πρίσμα της κοινωνικής δικαιοσύνης (Carr & Lund 2008).

Η παρούσα εργασία λοιπόν διερευνά τις όψεις μέσα από τις οποίες ο ρατσισμός εμφανίζεται ως καθημερινό φαινόμενο στο σχολείο. Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια του Ρατσισμού ενώ γίνεται μία ιστορική αναδρομή ώστε να εντοπιστούν γεγονότα τα οποία συνδέονται με την εμφάνισή του. Εν συνεχεία ο ρατσισμός μελετάται ως φαινόμενο στην καθημερινή ζωή κι αναλύονται οι αιτίες εμφάνισής του με τις συνακόλουθες συνέπειες από την μικρή ηλικία του ατόμου έως την ενήλικη. Το δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζει τον ρατσισμό ως φαινόμενο που λαμβάνει χώρα στο σχολείο αναλύοντας τις μορφές που λαμβάνει ως μία μικρογραφία του κοινωνικού συνόλου των ενηλίκων. Παρουσιάζονται παραδείγματα ρατσιστικών περιστατικών του ευρωπαϊκού σχολείου γενικότερα και ειδικότερα στο ελληνικό πλαίσιο. Στη συνέχεια, με επικέντρωση του φαινομένου στο νηπιαγωγείο, διερευνώνται οι επιπτώσεις του στο παιδί προσχολικής ηλικίας. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται τρόποι αντιμετώπισης του ρατσισμού ως κοινωνικό φαινόμενο και υπογραμμίζονται ο ρόλος της οικογένειας και της κοινωνίας αλλά και του ίδιου του σχολείου μέσα από αποτελέσματα αντίστοιχων πρακτικών που λαμβάνουν χώρα. Τέλος, το τέταρτο κεφάλαιο ασχολείται με παιδαγωγικές πρακτικές αντιμετώπισης στο νηπιαγωγείο και συγκεκριμένα πώς το παιχνίδι, η εικαστική τέχνη και η θεατρική Αγωγή μπορούν να συμβάλλουν στις φυλετικές αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των παιδιών.

1. Ρατσισμός

1.1 Η Έννοια του Ρατσισμού

Ο ρατσισμός αποτελεί ένα φαινόμενο σύνθετο, με βιολογική κι εξουσιαστική χροιά για το οποίο ο ορισμός δεν είναι σαφής (Πανταζής, 2015). Ως έκφραση της ανθρώπινης συμπεριφοράς έχει απασχολήσει μία σειρά επιστημονικών κλάδων όπως η ανθρωπολογία, η κοινωνιολογία, η ψυχολογία και η βιολογία. Ετυμολογικά, οι όροι «ρατσισμός» και «ράτσα» έχουν τις ρίζες τους στις λέξεις «raza» (ισπανικά) και «raca» (πορτογαλικά) οι οποίες έχουν αραβική προέλευση από την αραβική λέξη «ras» που μεταφράζεται ως «κεφάλι». Η καταγωγή αποτελούσε ένα στοιχείο το οποίο οι άνθρωποι καλούνταν να έχουν μέσα στο κεφάλι ώστε να ξεχωρίζουν από τις υπόλοιπες «φυλές» (Μύτιλης, 1998).

Ο Ρατσισμός αποτελεί μία δύσκολα οριοθετημένη «έννοια» καθώς είναι πιθανός ο κίνδυνος της παραποίησης του. Στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών συχνά ο όρος φαίνεται να συγχέεται με έννοιες όπως η «ξеноφοβία» και η «εχθρότητα του ξένου», σημείο το οποίο απαιτεί προσοχή και σαφή διαχωρισμό των όρων (Πανταζής, 2015). Η έρευνα του κοινωνιολόγου Robert Miles συνέβαλε θετικά στην έρευνα για τον ρατσισμό επισημαίνοντας τη διασάφηση των εννοιών και οριοθετώντας το πλαίσιο της γένεσης του όρου «ρατσισμός» ο οποίος εντάσσεται στη ναζιστική Γερμανία, όπου και φάνηκε να επικρατεί. Ο Miles (1989) εισήγαγε τον όρο της «κατασκευής της φυλής» ο οποίος καταδεικνύει ότι ο όρος «ρατσισμός» αφορά αποκλειστικά ένα ιδεολογικό φαινόμενο. Όπως επισημαίνει ο Miles (1989) η έννοια του Ρατσισμού [racism (αγγλ.)] είναι δύσκολο να προσδιοριστεί, καθώς αποτελεί συμπεριφορά η οποία συνδέεται με σκοπιμότητες μικροπολιτικές. Οι προσπάθειες προς τον προσδιορισμό του ακριβή όρου είναι ποικίλλες με αποτέλεσμα να έχει δημιουργηθεί ένα μεγάλο εύρος στον προσδιορισμό του, γεγονός το οποίο υπάρχει κίνδυνος να μειώσει τη σημασία του φαινομένου. Σύμφωνα με την ερμηνεία η οποία διατυπώθηκε από την UNESCO (1969), ο Ρατσισμός αποτελεί το δόγμα σύμφωνα με το οποίο το πώς συμπεριφέρεται ο άνθρωπος καθορίζεται από χαρακτηριστικά φυλετικά τα οποία κληρονομούνται και βρίσκονται σε σχέση ανωτερότητας- κατωτερότητας.

Όσον αφορά το περιεχόμενο της έννοιας, ο ρατσισμός συνδέεται με στάσεις προκατάληψης, μεροληπτική συμπεριφορά και πρακτικές οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία διακρίσεων οι οποίες αναδεικνύονται ως δικαιολογημένες επιστημονικά. Συχνό φαινόμενο

αποτελεί ο ρατσισμός να συγγέεται με τον όρο «ξеноφοβία». Ωστόσο αυτή η άποψη αποδεικνύεται λανθασμένη καθώς ο όρος «ξеноφοβία» παραπέμπει σε νοοτροπία και στάση η οποία προηγείται του ρατσισμού αποτελώντας ένα κατάλληλο έδαφος για να λάβει χώρα ο ρατσισμός, ο οποίος όμως συνδέεται με μηχανισμούς νομικούς στο πλαίσιο του δικαίου (Kuchler, 1996).

Προς την έρευνα και τη μελέτη για τον ρατσισμό, έχει συμβάλει με σημαντικό τρόπο ο Albert Memmi, Γάλλος ερευνητής, αποτελώντας ένας από τους πιο διακεκριμένους επιστήμονες του 20ου αιώνα. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι ατομικές εμπειρίες κατά την αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους σχετίζονται άμεσα με τον ορισμό και το περιεχόμενο του ρατσισμού. Ο άνθρωπος που διακατέχεται από ρατσιστικές απόψεις προβάλλει μία υποτιθέμενη χαμένη ισορροπία μεταξύ των ατόμων της κυρίαρχης ομάδας και των «άλλων». Αποτελεί επομένως ο ρατσισμός μία δυσλειτουργική ερμηνεία των διαφορών κι όχι μία απλή παρατήρηση αφενός των βιολογικών κι αφετέρου των πολιτισμικών διαφορών (Πανταζής, 2015). Στο πεδίο της έρευνας του όρου έχει συνεισφέρει και το έργο του Hall, σύμφωνα με τον οποίο ο ρατσισμός αποτελεί ένα σύνολο από διαφορετικές οικονομικές, πολιτικές και ιδεολογικές πρακτικές οι οποίες καταδεικνύουν τη σχέση κοινωνικών ομάδων αναφορικά με τις δομές της κοινωνίας αλλά και τις σχέσεις μεταξύ τους. Η ηγεμονία της κυρίαρχης ομάδας νομιμοποιείται μέσω ρατσιστικών πρακτικών οι οποίες αναπαράγονται από εθνοτικές και κοινωνικές ομάδες με τον οικονομικό παράγοντα να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Ο οικονομικός εξαναγκασμός βέβαια αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου πλέγματος από σχέσεις εξουσίας και ιδεολογιών οι οποίες προωθούν ρατσιστικές πρακτικές (Hall, 1989). Ο οικονομικός παράγοντας με τη μορφή του καπιταλισμού φαίνεται να έχει άμεση σχέση με τον ρατσισμό καθώς, αν κι ο καπιταλισμός δε σχετίζεται με την φυλή, ωστόσο φαίνεται να την αντιμετωπίζει ως «πλεονέκτημα». Σύμφωνα με τον Hall, ο ρατσισμός ως πράξη αποκλεισμού εκδηλώνεται αφενός μέσω του αποκλεισμού των «στιγματισμένων» ομάδων από το να έχουν πρόσβαση σε πόρους πολιτισμικού και υλικού περιεχομένου κι αφετέρου ως αποκλεισμός από ένα συγκεκριμένο έθνος ή κοινότητα στην οποία «δεν ταιριάζουν» (Hall, 1989). Η προβληματική του ρατσισμού αποτελεί σημαντικό σημείο και στην προσέγγιση και την ανάλυση της εξουσίας κι από τον Michel Foucault. Όπως ο ίδιος επισημαίνει για τον σύγχρονο ρατσισμό, εισάγεται ένα «σημείο καμπής» ανάμεσα σε αυτό που αξίζει να ζήσει και σ' αυτό που αξίζει να πεθάνει, αποτελώντας ένα νέο σημείο «βιοεξουσίας» και «βιοπολιτικής» στο πλαίσιο του μετασχηματισμού της κοινωνίας (Πανταζής, 2015).

Ωστόσο, εκτός από το ιδεολογικό πλαίσιο, σημαντικό ρόλο στον καθορισμό της έννοιας του ρατσισμού αποτελούν και οι συνθήκες ανάπτυξής του οι οποίες προσδιορίζουν και τα «είδη του», τα οποία καθορίζονται βάσει και των πρακτικών που χρησιμοποιούνται. Κοινό πυρήνα όλων των μορφών και ειδών του ρατσισμού αποτελεί η βία αλλά και η εχθρότητα ενάντια σε οτιδήποτε το «διαφορετικό». Το είδος του ρατσισμού το οποίο προωθείται μέσω των θεσμών του κράτους κι απαντάται σε απολυταρχικά καθεστώτα, αποτελεί τον «θεσμοποιημένο ρατσισμό». Χρησιμοποιείται σε καθεστώτα τα οποία εντάσσονται κατά της διαφορετικότητας κι αντιμετωπίζουν εχθρικά τις μορφές ιδιαιτερότητας με χαρακτηριστικό το παράδειγμα αυτό της ναζιστικής Γερμανίας κατά των Εβραίων, στους οποίους αφαίρεσαν όχι μόνο το δικαίωμα συμμετοχής στην κοινωνική και οικονομική ζωή αλλά και την ίδια τη ζωή εκατομμυρίων ανθρώπων (Παπαδημητρίου, 2000).

Στο πλαίσιο των μορφών ρατσισμού φαίνεται να εντάσσονται γλωσσικά αλλά και θρησκευτικά κριτήρια τα οποία οδηγούν στη μορφή ρατσισμού ενάντια σε μειονότητες, όπως μετανάστες αλλά κι απέναντι σε κάθε μορφής ιδιαιτερότητα όπως τα άτομα AMEA, τα άτομα με διαφορετικού είδους προσανατολισμό φύλου ή ακόμη και οικονομική κατάσταση κι ονομάζεται «κοινωνικός ρατσισμός». Στο πλαίσιο του ρατσισμού ο οποίος δεν βασίζεται αποκλειστικά σε φυλετικά κριτήρια, εντάσσεται κι ο «πολιτισμικός ρατσισμός» στον οποίο βασικό ρόλο «διαφοροποίησης» αποτελούν οι διαφορές αναφορικά με τον πολιτισμό κι όχι τα γονίδια. Προβάλλει την ανωτερότητα που έχει ένας συγκεκριμένος πολιτισμός ή εθνική ομάδα έναντι κάποιων άλλων υποβιβάζοντάς τους. Σημαντική μορφή ρατσισμού αποτελεί και η μορφή του «φοβικού ρατσισμού» σύμφωνα με τον οποίο η αύξηση των εγκλημάτων συνδέεται με την αύξηση των μεταναστών. Όπως γίνεται κατανοητό, ο ρατσισμός στη σύγχρονη εποχή περιλαμβάνει πολλά «πρόσωπα» και αναφέρεται σε διάφορα χαρακτηριστικά κι όχι μεμονωμένα στον φυλετικό διαχωρισμό με αποτέλεσμα να αποτελεί ένα γενικευμένο σύστημα εναντίωσης προς κάθε μορφής ιδιαιτερότητα παίρνοντας τη μορφή ενός είδους «ρατσισμού χωρίς φυλές» ο οποίος σχετίζεται με ποικίλους παράγοντες στη ζωή των ανθρώπων όπως το ιστορικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο (Balibar & Wallerstein, 1991).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ως κοινωνικό φαινόμενο της Ευρώπης, ο ρατσισμός δεν έρχεται ως αποτέλεσμα της συμπεριφοράς του κράτους αλλά αποτελεί βίαιο ατομικό φαινόμενο από τα μέλη της κοινωνίας ξεκινώντας από ένα άτομο προς κάποιο άλλο άτομο υπό τη μορφή σκέψεων αλλά και αντίστοιχων πράξεων. Παραδείγματα μπορούν να αποτελέσουν ανέκδοτα

στερεοτυπικού περιεχομένου, φαινόμενα βίας αλλά και στέρησης εργασίας σε άτομα προερχόμενα από συγκεκριμένο κοινωνικό υπόβαθρο (Παπαδημητρίου, 2000). Ξεκινώντας από το άτομο ο ρατσισμός μπορεί να επεκταθεί σε ομαδικό επίπεδο ακόμη και στο πλαίσιο θεσμοθετημένων ομάδων αναπτύσσοντας αντιλήψεις στερεοτυπικού περιεχομένου απέναντι στα άτομα μίας ολόκληρης κοινωνικής ομάδας με βάση συγκεκριμένα φυλετικά ή άλλα κριτήρια. Με αυτή τη λογική προκύπτει ένα ακόμη επίπεδο ρατσισμού, το πολιτιστικό, όπου τα μέλη μίας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας αντιμετωπίζουν προσβλητικά και μειονεκτικά τα μέλη μίας «μειονοτικής ομάδας» δημιουργώντας προβλήματα και διακρίσεις στην κοινωνική τους συναναστροφή (Λαγωνικά – Δημοπούλου, 2000).

Στο πλαίσιο αυτό φαίνεται σημαντικό να διερευνηθούν οι ιστορικές συνθήκες μέσα στις οποίες εμφανίστηκε κι εξελίχθηκε ο ρατσισμός ως ιδέα κι ως έννοια.

1.2 Ρατσισμός-Ιστορική Αναδρομή

Στη διαδικασία κατανόησης του φαινομένου του ρατσισμού σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο εντοπισμός και η μελέτη των γεγονότων της ιστορίας τα οποία συνδέονται με την εμφάνισή του. Όπως διαφαίνεται, ο ρατσισμός υπήρχε στο πέρας των ετών και σε όλες τις κοινωνίες των ανθρώπων παίρνοντας μία ποικιλία μορφών κι εκφράσεων ακόμη κι από την αρχαιότητα, καταλήγοντας στις πιο σύγχρονες με διακριτό ιδεολογικό υπόβαθρο. Οι λαοί που υποδουλώνονταν κατά τη διάρκεια της αποικιοκρατίας, θεωρούνταν «υπάνθρωποι» κι όχι ισότιμα μέλη του είδους των ανθρώπων ώστε να μπορεί να δικαιολογηθεί κάθε «στρατηγική» εναντίον τους ακόμη κι από ανθρώπους που αποτελούσαν μέλη της επίσημης εκκλησίας. Επίσης, εμφανίστηκαν «αστήρικτες» υποθέσεις ακόμη κι από την πλευρά της επιστήμης ώστε να μπορεί να δικαιολογηθεί η σκληρή αντιμετώπιση και η δουλεία των ατόμων αφροαμερικανικής καταγωγής στις ΗΠΑ (Πανταζής 2015). Οι Ευρωπαίοι κατακτητές προκειμένου να αποδώσουν σε φυσικά αίτια την εκμεταλλευτική πρακτική τους απέναντι στους ντόπιους πληθυσμούς, προφασίζονταν μία υποτιθέμενη «εκ φύσεως» κατωτερότητα των ιθαγενών η οποία απαιτούσε τον εκπολιτισμό τους. Η καλλιέργεια αυτού του ξενοφοβικού κλίματος είχε ως αποτέλεσμα τον ανταγωνισμό των λαών και τον ανταγωνισμό για επικράτηση.

Υπό το ρατσιστικό πρίσμα οι φυλές είναι ομοιογενείς και οι ικανότητες των μελών του απορρέουν από το βιολογικό τους υπόβαθρο (Λίποβατς,2003).

Η επίγνωση της ετερότητας και η συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας των ατόμων της κοινωνίας εμφανίστηκε σε πολλές φάσεις της ιστορίας και κυρίως μέσα από τον διαχωρισμό των φυλών με βάση τη διαφορά χρώματος προκειμένου να μη χαθεί η εσωτερική ενότητα. Διατρέχοντας στη Βίβλο, εντοπίζουμε τους γενάρχες των φυλών, τον Νώε, τον Χαν, τον Σημ και τον Ιάφεθ το οποίο αποτελεί χαρακτηριστικό της συναίσθησης της διαφορετικότητας των ανθρώπων (Μύτιλης, 1998). Τα πρώτα χαρακτηριστικά και γνωρίσματα του ρατσισμού μπορούν να εντοπισθούν ακόμη και στην αρχαία Ελλάδα κάνοντας λόγο για «πρωτο-ρατσισμό» υπό τη μορφή της εχθρότητας ενάντια σε «βαρβάρους» όπως οι Αιγύπτιοι και οι Πέρσες ενώ ένα ακόμη χαρακτηριστικό παράδειγμα της εποχής εκείνης ήταν απέναντι στις γυναίκες. Εξαιτίας μίας υποτιθέμενης ανεπάρκειας η οποία οφειλόταν σε βιολογικά αίτια ήταν αναγκασμένες να είναι περιθωριοποιημένες κι αποκλεισμένες από την κοινωνία (Delacampagne, 2005).

Ο ρατσισμός ως ιδεολογία έκανε την εμφάνιση του περίπου στο μισό του 18^{ου} αιώνα ως μία ακραία αντίδραση απέναντι στην έννοια του ανθρώπου όπως αναδείχθηκε μέσα από τις ιδέες του Διαφωτισμού και η οποία υποστήριξε ότι όλα τα όντα τα οποία ανήκουν στο ανθρώπινο είδος ανεξάρτητα από το γένος, το φύλο, την καταγωγή και την οικονομική κατάσταση, είναι ελεύθερα και ισότιμα (Χαραλάμπης, 1998). Κι ενώ ρατσιστικές πρακτικές εντοπίζονταν ήδη από τον 16^ο αιώνα, την κορύφωση αποτέλεσε η περίοδος του 2^{ου} παγκοσμίου πολέμου, με αρχηγό της ναζιστικής Γερμανίας τον Χίτλερ ο οποίος καλλιεργώντας τον μύθο της «άριας φυλής», εξόντωσε με επιστημονικές μεθόδους εκατομμύρια Εβραίους και χιλιάδες Τσιγγάνους, καθώς ανήκαν σε μία κατώτερη φυλή μη έχοντας δικαίωμα στη ζωή (Τζελούν, 1998). Ο ρατσισμός στα χέρια του Χίτλερ αποτέλεσε μέσο χειραγώγησης των λαών καθώς πίστευε ότι η «άρια» φυλή θα κυριαρχήσει στον πλανήτη. Μετά τις τραγικές συνέπειες του ολοκαυτώματος ο ρατσισμός ως έννοια στοχοποιήθηκε καθώς αποδείχθηκε πόσο θανάσιμα αποτελέσματα μπορεί να έχει υπηρετώντας μία παράλογη εξουσία. Μορφή του ρατσισμού αποτελεί κι ο αντισημιτισμός ο οποίος αφορά τον φόβο της εξασθένησης των διαφορών οι οποίες διακρίνουν τους «Άριους» από τους Σημίτες καθώς και οι δύο αποτελούν μέλη της λευκής φυλής (Παπαδημητρίου,2000). Ο αντιουδαϊσμός ο οποίος ανάγεται στην αρχαιότητα και κατά βάση σε θρησκευτικές, οικονομικές και πολιτικές αιτίες διαφέρει από τον αντισημιτισμό, αν και συνδέεται μαζί του, καθώς αφορούσε τη διαδικασία αναγωγής των Εβραίων από μία κοινότητα θρησκευτικού

περιεχομένου σε ράτσα/φυλή η οποία θεωρούνταν κατώτερη σε βιολογικό και ηθικό υπόβαθρο από την Άρια φυλή (Αμπατζοπούλου, 1998). Στη ναζιστική Γερμανία ο αντισημιτισμός μπορεί να χαρακτηριστεί «αντισημιτικός» σε αντίθεση με την «επίθεση» κατά του ιουδαϊσμού ο οποίος είχε θρησκευτικό χαρακτήρα. Ο χαρακτήρας του αντισημιτισμού διαφέρει από τις υπόλοιπες προκαταλήψεις καθώς χαρακτηρίζεται από σταθερότητα, ακαμψία αλλά και διάρκεια ενώ ανάγει τους Εβραίους σε φυλή από θρησκευτική ενότητα (Χριστινίδης, 2003). Κι ενώ τα στρατόπεδα συγκέντρωσης ήταν πολλά σε αριθμό, γνωστότερο καταστάθηκε το Auschwitz της Πολωνίας το οποίο διηύθυνε ο Rudolf Hoess. Τα θύματα στο συγκεκριμένο στρατόπεδο έφθαναν τα τρία εκατομμύρια με συνολικό αριθμό θυμάτων τα έξι εκατομμύρια. Αν και σε χώρες της ανατολικής αλλά και κεντρικής Ευρώπης εμφανίστηκαν εκδηλώσεις αντισημιτισμού, η θηριωδία στη Ναζιστική Γερμανία δεν είχε προηγούμενο.

Ενώ ο ρατσισμός βιολογικού χαρακτήρα, όπως προαναφέρθηκε, ανάγεται κυρίως στον 16^ο αιώνα, με τη βαρβαρότητα των κατακτητών απέναντι στους ιθαγενείς, ο ρατσισμός κοινωνικού χαρακτήρα αποτελεί ένα διαχρονικό φαινόμενο στις κοινωνίες. Παραδείγματα κοινωνικού ρατσισμού αποτελούν οι «μιαροί» στην Ινδία, η υπεροχή των αρχαίων Ελλήνων, ο ιουδαϊσμός αλλά και ο ανινεγρισμός. Ερχόμενοι στον 20^ο αιώνα, τα περιστατικά ρατσιστικής βίας στην Ευρώπη, στις Ηνωμένες Πολιτείες, αλλά και στη Νότια Αφρική ήταν συχνά κι αλληπάλληλα με πολλά θύματα πίσω τους. Σχετικά με την Ελλάδα, οι ιστορικές συνθήκες δεν παρείχαν ένα πρόσφορο έδαφος ανάπτυξης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ρατσιστικής δράσης αποτελεί η μυστική, τρομοκρατική οργάνωση στην Αμερική με την ονομασία Κουκ Κλουξ Κλαν η οποία αναπτύχθηκε μετά τον εμφύλιο πόλεμο, το 1865. Χαρακτηριστικό των μελών ήταν οι άσπροι μανδύες με κουκούλα. Η οργάνωση έφθανε τον αριθμό του ενός εκατομμυρίου μελών και η βίαιη δραστηριότητά της κινούνταν ενάντια όχι μόνο των έγχρωμων αλλά κι άλλων μειονοτήτων όπως οι Εβραίοι, οι Ιάπωνες, οι Καθολικοί, ακόμη και οι Κουμουνιστές. Η δράση της ξεκίνησε το 1866 στην περιοχή Πουλάσκι των Ηνωμένων Πολιτειών όπου μέλη της επιτέθηκαν και μαστίγωσαν τον καταστηματάρχη ενός καταστήματος με την επιγραφή πλάι τους «EqualRights». Η οργάνωση ασκεί τη δράση της μέχρι και σήμερα ενώ αποτελεί μία από τις πιο ισχυρές οργανώσεις στην ιστορία της Αμερικής (Mondadori, 1973). Ο 20^{ος} αιώνας, ωστόσο, χαρακτηρίστηκε κι από ισχυρούς αγώνες ενάντια στον ρατσισμό απ' όπου αναδείχθηκαν σπουδαίοι αγωνιστές όπως ο Μάρτιν Λούθερ Κινγκ ο οποίος μαχόταν υπέρ της ισότητας και της δικαιοσύνης όλων των ανθρώπων. Επικεφαλής της μεγαλειώδους πορείας το 1963 προς την

Ουάσινγκτον απαιτούσε να καταργηθούν οι φυλετικές διακρίσεις, γεγονός το οποίο αποτέλεσε ορόσημο στον αγώνα των έγχρωμων προκειμένου να κατακτήσουν τα ατομικά τους δικαιώματα. Έγχρωμος και ο ίδιος, ένιωθε την αδικία και για τις ιδέες του φάνηκε να θυσιάστηκε αφού δολοφονήθηκε στις 4 Απριλίου 1968 έχοντας δείξει τον δρόμο για νέους αγώνες. Ένα από τα επιτεύγματα των αγώνων ήταν η χειραφέτηση των έγχρωμων και η κατάργηση της δουλείας, τα όρια των οποίων ωστόσο φαίνονται ακόμη περιορισμένα, καθώς οι απόγονοι των έγχρωμων εξακολουθούν να βρίσκονται σε θέση μειονεκτική κοινωνικά και οικονομικά με έναν μη θεσμοθετημένο ρατσισμό να υφίσταται και να τους ακολουθεί (Λίποβατς, 2003).

1.3 Αιτίες Ρατσισμού

Στην καθημερινή ζωή συχνό φαινόμενο αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο κάποιος σκέφτεται ή πράττει να είναι ρατσιστικός χωρίς να γίνεται αντιληπτό από τον ίδιο. Από τον PhilomenaEssedo όρος έχει καθιερωθεί ως «καθημερινός» ρατσισμός προκειμένου να αποδώσει την μορφή του ρατσισμού η οποία λαμβάνει χώρα με έμμεσο τρόπο στις καθημερινές συναναστροφές. Αυτό συμβαίνει καθώς μέσω της διαδικασίας κοινωνικοποίησης το άτομο έχει υιοθετήσει κοινές απόψεις κι αντιλήψεις οι οποίες είναι πιθανό να απορρέουν από την πολιτεία και την κοινωνία στην οποία ζει (Πανταζής, 2015). Η ανάπτυξη ρατσιστικών συμπεριφορών είναι αποτέλεσμα της επικράτησης ρατσιστικών στάσεων κι αντιλήψεων οι οποίες χαρακτηρίζονται από αρνητική αντίληψη απέναντι σε μία ή περισσότερες ομάδες ανθρώπων ή μειονοτήτων. Ακόμη, στο πέρασμα των χρόνων έχουν καταγραφεί φαινόμενα όπου πίσω από την αρνητική αντιμετώπιση ατόμων κρυβόταν η πρόθεση να ικανοποιηθούν προσωπικά συμφέροντα. Στην περίπτωση αυτή η ρατσιστική συμπεριφορά συνδέεται με ιδιοτελή κίνητρα, με χαρακτηριστικό το παράδειγμα της Νότιας Αφρικής όπου κατά την περίοδο του Απαρτχάιντ τα άτομα με διαφορετικό-σκούρο χρώμα δέρματος θεωρούνταν κατώτερα ή ακόμη κι επικίνδυνα, προκειμένου οι εργοδότες να έχουν οικονομικό όφελος (Τσιάκαλος, 2000). Με την έννοια αυτή, ο ρατσισμός αποτελεί επακόλουθο των πρακτικών τις οποίες ακολουθεί μία κοινωνία. Οι ρατσιστικές απόψεις μπορούν να επικρατήσουν όταν την εξουσία αναλαμβάνουν

άτομα τα οποία κινούνται βάσει ρατσιστικών απόψεων. Το φαινόμενο ενισχύεται όταν η πολιτεία δε διαθέτει μηχανισμούς άμυνας, θεσμούς και μέτρα, ώστε να επιτυγχάνεται η πρόληψη κατά των διακρίσεων με φυλετικό, κοινωνικό, εθνικό και πολιτικό χαρακτήρα. Ο ρατσισμός σε τέτοιες περιπτώσεις παίρνει έναν χαρακτήρα πιο θεσμοθετημένο ή θεσμικό κι αποκαλείται αντίστοιχα θεσμοθετημένος, θεσμικός ή δομικός ρατσισμός (Πανταζής, 2015).

Ωστόσο, τα αίτια της ανάπτυξης του φαινομένου του ρατσισμού μπορούν να ποικίλουν και να περιλαμβάνουν έναν «οικουμενικό» χαρακτήρα. Ο ρατσισμός αποτελεί σύνθεση αφενός υποκειμενικών κι αφετέρου αντικειμενικών παραγόντων οι οποίοι συνυπάρχουν κι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Σύμφωνα με τον Λίποβατς η βαθύτερη αιτία του ρατσισμού εντοπίζεται στον ψυχισμό του ατόμου και μάλιστα στο ασυνείδητο μέρος του. Τα άτομα τα οποία χαρακτηρίζονται από ρατσιστικές αντιλήψεις αντιμετωπίζουν κάθε μορφή ετερότητας με φανατισμό κι απέχθεια καθώς δεν μπορούν να την αποδεχθούν με αποτέλεσμα το άτομο το οποίο υφίσταται τον ρατσισμό να τίθεται σε μειονεκτική θέση ώστε να «δεχθεί» τον ρατσισμό προς το πρόσωπό του (Λίποβατς, 2002). Ο ρατσισμός ως φαινόμενο κοινωνικό αναφέρεται στην κοινωνικοποίηση των ατόμων και στις συνθήκες κάτω από τις οποίες αυτή λαμβάνει χώρα, στο κοινωνικό σύνολο δηλαδή στο οποίο αναφέρεται. Αποτελεί σύνηθες φαινόμενο κοινωνικές ομάδες να διακατέχονται από καχυποψία ως προς οτιδήποτε το «διαφορετικό» και μη γνώριμο, με αποτέλεσμα τη δημιουργία σχέσεων ανταγωνισμού κι αντιπαράθεσης καθώς οι ομάδες οι οποίες είναι πολιτισμικά ισχυρές διακατέχονται από αισθήματα ρατσισμού απέναντι στις πολιτισμικά ανίσχυρες ομάδες. (Ζωγράφου, 2003). Η διαφορά ως εμπειρία η οποία συμβολίζει την έλλειψη, θέτει το άτομο σε μία διαδικασία να δεχθεί τον διχασμό συνειδητά κι ασυνείδητα. Ωστόσο, ορισμένα άτομα δεν μπορούν να αποδεχτούν τη διαφορά και για τον λόγο αυτόν μπαίνουν σε μία διαδικασία αποφυγής, όπως αποκαλύπτει η πολιτική ψυχολογία (Λίποβατς, 2002).

Ο ρατσισμός αναπτύσσεται σε περιόδους όπου βρίσκεται «πρόσφορο» έδαφος. Σε μία τέτοια περίοδο όπως η σημερινή όπου το μεταναστευτικό θέμα είναι έντονο, ο ρατσισμός έχει αποτελέσει κεντρικό ζήτημα. Οι δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζουν οι μετανάστες στις χώρες εγκατάστασης έρχονται σε σύγκρουση κατά τη συγκατοίκηση με τα άτομα της χώρας υποδοχής. Συχνό φαινόμενο αποτελεί εργοδότες της χώρας εγκατάστασης να εκμεταλλεύονται τους ανθρώπους και να παρέχουν χαμηλούς μισθούς χωρίς ασφάλιση. Ακόμη, η άσχημη ψυχολογική κατάσταση και οι δύσκολες συνθήκες επιβαρύνουν τους ανθρώπους με αποτέλεσμα να

καταγράφονται περιστατικά εγκληματικότητας ώστε να ενθαρρύνονται οι ρατσιστικές προκαταλήψεις εναντίον τους από ανθρώπους οι οποίοι δεν αντιλαμβάνονται τα αίτια αυτά και διαμορφώνουν διαστρεβλωμένες απόψεις σχετικές με την καταγωγή τους και ζητώντας τη δίωξή τους (Λίποβατς, 2002).

Ο ρατσισμός λαμβάνει διάφορες μορφές ως κοινωνική συμπεριφορά και διαπερνώντας από εποχή σε εποχή και διαμέσου ιστορικών συγκυριών και υπηρετώντας διάφορους σκοπούς. Με επικέντρωση στο άτομο, έρευνες έχουν δείξει ότι οι ρατσιστικές αντιλήψεις διακατέχονται κυρίως από άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση αλλά κι αυτοπεποίθηση τα οποία βρίσκονται σε διαδικασία ενίσχυσης της αυτοπεποίθησής τους και του «εγώ» τους, προβάλλοντας αρνητικές ιδιότητες στις μειονοτικές ομάδες. Άλλες αιτίες οι οποίες οδηγούν στην ανάπτυξη ρατσιστικών συμπεριφορών είναι το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, η ύπαρξη ανασφάλειας καθώς και η συσχέτιση με άτομα ή και ομάδες τα οποία διακρίνονται από την αντιπάθεια προς κάθε μορφή ετερότητας και την καλλιεργούν. Έτσι παρατηρείται ένα κομμάτι της νεολαίας το οποίο το χαρακτηρίζει ο ατομικισμός και το αίσθημα ανισότητας να αποζητά τη διαφυγή στη δημιουργία ομάδων συνομήλικων οι οποίες δρουν και πράττουν ως συμμορίες απέναντι σε μειονότητες. Αμφισβητούν κάθε δημοκρατική αξία, την ισότητα και τη δικαιοσύνη και υιοθετούν ρατσιστικές απόψεις. Οι ετερότητες αντιμετωπίζονται ως ανταγωνιστές με τους οποίους βρίσκονται σε σύγκρουση η οποία πιθανότατα θα λάβει χαρακτηριστικά ρατσιστικής ιδεολογίας. Τα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά αντιμετωπίζονται ως χαρακτηριστικά κατωτερότητας ώστε να θέτουν τον εαυτό τους σε μία φανταστική θέση ανωτερότητας. Τα άτομα με ρατσιστικό τρόπο σκέψης χρησιμοποιούν τις διαφορές ως στοιχεία διάκρισης ανάμεσα στις εθνικές ομάδες. Ο ρατσισμός σε αυτή την περίπτωση προβάλλεται ως επιχείρημα το οποίο θα δικαιολογήσει την ταξινόμηση και την εκμετάλλευση των ετεροτήτων με αποτέλεσμα τα άτομα να περιθωριοποιούνται, να γίνονται αντικείμενο εκμετάλλευσης και καταπίεσης ώστε να δημιουργούνται αλλά και να παγιώνονται οι θέσεις εξουσίας ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες (Ζωγράφου, 2003).

Σύμφωνα με τον Etienne Balibar, ο ρατσισμός αναπτύσσεται βασιζόμενος στις ιδιαιτερότητες και στη διαφορετικότητα του «άλλου» προκειμένου να επιτευχθεί η «κάθαρση» από άγνωστα στοιχεία τα οποία πλήττουν την ταυτότητα της χώρας καταγωγής και θέτουν σε κίνδυνο τη διαφύλαξη της ταυτότητας του «Εμείς». Η δυσaráσκεια σε καθετί άγνωστο έχει την αιτία του στην λανθασμένη αντίληψη της κατασκευής ταυτοτήτων μέσω του αποκλεισμού του «άλλου»

γύρω από τον οποίο διαμορφώνονται στερεότυπα και προκαταλήψεις. Στερεότυπα υπό τη μορφή του συμβολικού χαρακτηρισμού ο οποίος αναφέρεται στα μέλη μίας ομάδας και σχετίζεται με γενικεύσεις χωρίς τεκμηρίωση ως προς τις ιδιότητες του ατόμου το οποίο δικαιούται να ανήκει στην κυρίαρχη ομάδα (Γκότοβος, 1996). Το στερεότυπο αναφέρεται σε μία διάσταση αξιολογικού περιεχομένου την οποία περιλαμβάνει η εικόνα για τον άλλον και των χαρακτηριστικών που του αποδίδονται, τα οποία όμως δεν αποτελούν προϊόν επιστημονικής έρευνας αλλά υιοθέτησης από το κοινωνικό περιβάλλον. Από την άλλη, η προκατάληψη αναφέρεται σε μία καθορισμένη στάση απέναντι στον «άλλον» η οποία δε συγκροτείται βάσει των ατομικών του χαρακτηριστικών αλλά από την κοινωνική του ταυτότητα κι από το γεγονός ότι είναι μέλος μίας ορισμένης ομάδας. Όπως υποστήριξε ο Gordon Allport (1954), η προκατάληψη προκύπτει από την ανάγκη του ατόμου να προβεί σε γενικεύσεις και απόρριψη των ατομικών διαφορών οι οποίες μπορούν να υπάρχουν σε μία κοινωνία. Η φυλετική προκατάληψη έχει φανεί να σχετίζεται με προσωπικότητες οι οποίες χαρακτηρίζονται από αυταρχισμό κι ακαμψία.

Σε μία προσπάθεια σύνοψης των βασικών αιτιών τα οποία συμβάλλουν στην ανάπτυξη του ρατσισμού είναι η ύπαρξη αλλά κι αύξηση της ανεργίας η οποία μετατίθεται ως ευθύνη των μεταναστών αλλά και προκαταλήψεις της οικογένειας και της παράδοσης. Ακόμη, τα αίτια μπορεί να είναι εθνικιστικά, αφού συχνό φαινόμενο αποτελεί οι μικρότεροι λαοί να δείχνουν αντίσταση απέναντι στην αφομοίωση από το μέρος των «μεγάλων και ισχυρών» χρησιμοποιώντας ως ασπίδα τον εθνικισμό για την προστασία της ταυτότητάς τους. Επιπρόσθετα αίτια μπορούν να είναι το γεγονός ότι τα άτομα επιθυμούν να αποκτήσουν δύναμη κι εξουσία όσον αφορά συμφέροντα που σχετίζονται με οικονομικά, πολιτικά κι εδαφικά χαρακτηριστικά. Επίσης, σε ρατσιστικές συμπεριφορές μπορούν να οδηγήσουν λόγοι οικονομικού ενδιαφέροντος όπως τα «φθηνά εργατικά χέρια» αλλά και προβλήματα πολιτικής φύσεως όπως η εγκληματικότητα η οποία μπορεί να εκτονωθεί στις μειονότητες οι οποίες αποτελούν εξιλαστήρια θύματα. Η έλλειψη παιδείας είναι ένας επιπλέον παράγοντας ανάπτυξης ρατσιστικών απόψεων καθώς διευκολύνει τον φανατισμό και την ύπαρξη θυμάτων προπαγάνδας. Στο ίδιο πλαίσιο, η ανεπαρκής ιστορική πληροφόρηση από το μεγαλύτερο μέρος της νεολαίας έχει ως αποτέλεσμα ρατσιστικά κινήματα να βρίσκουν γόνιμο έδαφος και να υποστηρίζονται και κατά τη διαδικασία των εκλογών, προκειμένου να διαμαρτυρηθούν ενάντια στη διαφθορά του πολιτικού κόσμου. Συχνό φαινόμενο αποτελεί ρατσιστικά κινήματα να

προσπαθούν μέσω της βίας να επιβάλλουν στην κοινωνία τις απόψεις τους, οι οποίες συνοδεύονται από έλλειψη σεβασμού και μία αντιμετώπιση βαρβαρότητας απέναντι στις μειονότητες όπως στους μετανάστες, τους αλλόθρησκους και τους ομοφυλόφιλους. Οι ρατσιστικές αντιλήψεις αποτελούν συχνά μέσο εκμετάλλευσης των ανθρώπων και η κοινωνική ανισότητα η οποία παρατηρείται αποτελεί ανισότητα στην παροχή ισότιμων ευκαιριών σε όλα τα μέλη της κοινωνίας. (Παπαδημητρίου, 2000)

1.4 Συνέπειες ρατσισμού

Στο πλαίσιο αυτό, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η ύπαρξη προκαταλήψεων και ρατσιστικών απόψεων απέναντι σε μειονότητες μπορεί να οδηγήσει στην ύπαρξη διακρίσεων απέναντί τους με συνακόλουθες ψυχολογικές επιπτώσεις για το άτομο. Η συναισθηματική φόρτιση μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα πράξεις βιαιοπραγίας από μέλη του κοινωνικού συνόλου αλλά κι από ευρύτερες κοινωνικές ομάδες. Η κατασκευή κοινωνικών νορμών είναι συνακόλουθο των προκαταλήψεων καθώς καθορίζουν τις συμπεριφορές οι οποίες μοιάζουν κοινωνικά αποδεκτές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αντίληψη σχετικά με τις ομόφυλες επαφές η οποία αν θεωρηθεί αρνητική μπορεί να οδηγήσει στο μίσος και στη ρατσιστική αντιμετώπιση των ατόμων με ομοφυλοφιλικές προτιμήσεις. Τέτοια περιστατικά έχουν ως αποτέλεσμα την αρνητική επιρροή του ψυχικού κόσμου των ατόμων που αποτελούν μειονότητες καθώς επηρεάζει αρνητικά και μερικές φορές ανεπανόρθωτα τον συναισθηματικό κόσμο των ατόμων (Πανταζής, 2015).

Οι κοινωνικές διακρίσεις επομένως φαίνεται να αποτελούν από τις πιο σημαντικές συνέπειες της ύπαρξης ρατσιστικών απόψεων. Τα μέλη πολλών κοινωνικών ομάδων τα οποία δεν ανήκουν στις «κυρίαρχες ομάδες» γίνονται θύματα επιθέσεων ή ωθούνται σε υποτελή διαβίωση. Τέτοιες κοινωνικές ομάδες αποτελούν οι Ρομά, οι μετανάστες, τα άτομα με ειδικές ανάγκες αλλά και τα άτομα με διαφορετικές σεξουαλικές προτιμήσεις (Τσιάκαλος, 2000). Οι κοινωνικές διακρίσεις σύμφωνα με τον Γκότοβο (2000) μπορούν να λάβουν διάφορες μορφές:

1. Τις θεσμικά προσδιορισμένες διακρίσεις.
2. Τις υπαρκτές αλλά μη προσδιορισμένες διακρίσεις

3. Τις εξωθεσμικές διακρίσεις (όπως οι άτυπες, καθημερινές).

Έχοντας το ρατσιστικό πρόσημο, οι κοινωνικές διακρίσεις μπορούν να διακριθούν από διαφοροποίηση της συμπεριφοράς απέναντι σε άτομα τα οποία ανήκουν σε συγκεκριμένες κοινωνικές κατηγορίες με κριτήριο την κοινωνική ταυτότητα των ατόμων. Τα άτομα αυτά γίνονται αποδέκτες μίας συγκριμένης άσχημης μεταχείρισης ακυρώνοντας κάθε προσπάθεια κι ελπίδα για ίση μεταχείριση η οποία να βασίζεται σε ένα κριτήριο ενιαίο και θεσμικά θεμελιωμένο είτε να βασίζεται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον χωρίς τη θεσμική οριοθέτηση (Γκότοβος, 1996).

Βασικό απότοκο του ρατσισμού όταν λαμβάνει χώρα αποτελεί και η ανάπτυξη στερεοτύπων, τα οποία μαζί με τις προκαταλήψεις «ρυθμίζουν» κι επηρεάζουν τη συμπεριφορά των ατόμων στο κοινωνικό σύνολο. Τα στερεότυπα αναπαραστούν εικόνες της γνωστικής λειτουργίας στον εγκέφαλο τα οποία κατασκευάζονται και σχετίζονται με όλα τα μέλη της. Οι κοινωνικές ομάδες μπαίνουν σε μία διαδικασία «σύγκρισης», αποδίδοντας στα μέλη της χαρακτηριστικά είτε θετικού είτε αρνητικού περιεχομένου. Οι απόψεις αυτές παρουσιάζουν την πραγματικότητα κατά το δικό τους μοντέλο. Χαρακτηρίζονται ως αναπαραστάσεις, γνωστικού και συναισθηματικού περιεχομένου οι οποίες αναφέρονται σε πλαίσιο κοινωνικού, ιστορικού και πολιτικού περιεχομένου κατηγοριοποιώντας τα άτομα βάσει χρώματος/ράτσας (π.χ. άσπρη-μαύρη), έθνους (π.χ. Έλληνες-Γερμανοί), κοινωνικής τάξης (εργάτες-καπιταλιστές). Τα στερεότυπα μπορούν να έχουν περιεχόμενο λεκτικό παραποιώντας τα πραγματικά χαρακτηριστικά των ομάδων και τονίζοντας τα αρνητικά τους χωρίς καμία τεκμηρίωση, οδηγώντας σε αυθαίρετες γενικεύσεις και ταξινομήσεις (Γκότοβος, 1996).

Η μεγαλύτερη βέβαια και σημαντικότερη συνέπεια της ύπαρξης ρατσιστικών απόψεων είναι εκείνη του κοινωνικού αποκλεισμού. Ο όρος χρησιμοποιήθηκε το 1989 για πρώτη φορά, χρονιά η οποία είχε ως αντικείμενο την καταπολέμηση των φαινομένων του κοινωνικού αποκλεισμού με απόφαση του Συμβουλίου και του Υπουργείου Κοινωνικών υποθέσεων. Από τότε ο όρος είναι ευρέως χρησιμοποιούμενος σε κοινοτικά κείμενα. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι αυτό που έχει παρατηρηθεί σε όλες τις χώρες της κοινότητας είναι η εμφάνιση νέων και σημαντικών μορφών αποστέρησης, όπως παραδείγματος χάριν η ταυτόχρονη στέρηση προτερημάτων στην εκπαίδευση αλλά ταυτόχρονα και στη στέγαση. Αποτέλεσμα αυτού είναι η αποχή από τον οικονομικό και κοινωνικό τρόπο ζωής των «πολλών» αλλά και η εμπόδιση της συμμετοχής σε

κοινωνικές πρακτικές, ανταλλαγές και κοινωνικά δικαιώματα τα οποία προϋποθέτουν την κοινωνική ένταξη καθορίζοντας την προσωπική ταυτότητα του ατόμου.

Με αυτή την έννοια ο κοινωνικός αποκλεισμός αναφέρεται στην αποξένωση του ατόμου σε ποικίλους τομείς όπως η αναζήτηση εργασίας, τα οικογενειακά δίκτυα αλλά και το ίδιο το κράτος. Τα άτομα αυτά για κάποιον ή κάποιους λόγους χαρακτηρίζονται από μετατόπιση από τους θεσμούς αλλά και μικρό βαθμό εξάρτησης από τον εργασιακό κόσμο με αντίστοιχη ελάχιστη κοινωνική πρόνοια και προστασία (Ζωγράφου, 2003). Ο «Χάρτης των κοινωνικά αποκλεισμένων» λόγω ρατσιστικών συμπεριφορών μεταφράζει τους κοινωνικά αποκλεισμένους ως τα άτομα τα οποία η ζωή τους οδηγεί στο περιθώριο όπου τα κοινωνικά δικαιώματα καταργούνται και η κοινωνική προκατάληψη παίζει το δικό της ρόλο αποκλείοντάς τους από αγαθά και κοινωνικές υπηρεσίες. Ο κοινωνικός αποκλεισμός μπορεί να διακριθεί σε τρία επίπεδα: το οικονομικό υπό τη μορφή της παρεμπόδισης της συμμετοχής στον πλούτο, το νομικό το οποίο αποκλείει τα άτομα από τη διαδικασία της νομικής προστασίας και το κοινωνικό επίπεδο το οποίο αναφέρεται στη στέρηση των ατομικών δικαιωμάτων και τη μηδενική ανοχή κι αποδοχή του διαφορετικού. Όπως σημειώνει ο Καραφύλλης, ο κοινωνικός αποκλεισμός συνιστά συνέπεια του ρατσισμού καθώς χαρακτηρίζει τους κοινωνικούς σχηματισμούς και διακρίνει τα άτομα με κριτήριο την ισχυρότατα τους, όπως στις πρωτόγονες κοινωνίες (Καραφύλλης, 2011).

2.Ο Ρατσισμός στο Σχολείο

Η εικόνα της σύγχρονης κοινωνίας αποκτά νέα μορφή καθώς τα δεδομένα των χωρών εισόδου μεταβάλλονται από τα μεταναστευτικά ρεύματα. Η εκπαίδευση αποκτά μία νέα πραγματικότητα επηρεασμένη από την πολυπολιτισμικότητα του μαθητικού πληθυσμού. Κοινό στόχο των χωρών ανεξάρτητα από τις πολιτικές που υιοθετούνται και οι οποίες διαφέρουν αναλόγως της ιστορίας τους, την πολιτική και την εθνική τους ταυτότητα, αποτελεί τα παιδιά να ενταχθούν ομαλά στο σχολικό περιβάλλον αλλά και να διαφυλαχθεί η εθνική ταυτότητα από τα παιδιά της χώρας υποδοχής (Νικολάου, 2000). Για την ένταξη των μειονοτικών ομάδων στην κοινωνία υποδοχής σε κοινωνικό και πολιτειακό επίπεδο ακολουθούνται εκπαιδευτικές και πολιτικές προσεγγίσεις οι οποίες εντάσσονται σε πολυπολιτισμικά μοντέλα. Ωστόσο, προβληματικό σημείο στην Ελλάδα διαφαίνεται η εθνοτική και πολιτισμική ετερότητα να

αποτελεί στοιχείο «πρόκλησης» σχολικού εκφοβισμού κι εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Το πρόβλημα του ρατσισμού φαίνεται να έχει μετατοπιστεί σε μεγάλη μερίδα των νέων αποτελώντας φαινόμενο το οποίο μαστίζει τις σύγχρονες κοινωνίες. Κρούσματα ρατσιστικών συμπεριφορών, ακόμη και δολοφονικά ή αυτοκτονικά περιστατικά, γίνονται συχνά θέμα των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης. Δυστυχώς «θύματα» των κοινωνικών διακρίσεων και του καθημερινού ρατσισμού αποτελούν και τα άτομα με ειδικές ικανότητες. Τα στερεοτυπικά πρότυπα με τα οποία τα παιδιά έρχονται σε επαφή από μικρή ηλικία, όπως οι ήρωες των παραμυθιών, έχουν ως αποτέλεσμα τέτοιου είδους συμπεριφορές. Οι «κακοί» χαρακτήρες είναι συνήθως άτομα τα οποία χαρακτηρίζονται από σωματικές διαφορές και προβάλλονται με τρόπο υποτιμητικό. Επίσης, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης κατά κύριο λόγο αναδεικνύουν το πρότυπο του υγιούς, του όμορφου και του ισχυρού υποβαθμίζοντας κατ' επέκταση οτιδήποτε φαίνεται να αποκλίνει από αυτό. Οι συμπεριφορές αυτές έχουν ως αποτέλεσμα να δημιουργείται μία αποκρουστική κι αποφευκτική εικόνα στα παιδιά για τα άτομα με αναπηρία η οποία φαίνεται να ακολουθεί και την ενήλικη ζωή τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η καθημερινή αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία τα οποία έρχονται καθημερινά αντιμέτωπα με τον ρατσισμό, καθώς οι πρακτικές των πολιτών αλλά και των πόλεων με τη λανθασμένη ρυμοτομία δε σέβονται τις ανάγκες τους (Πανταζής,2015).

Ωστόσο, τέτοια ακραία φαινόμενα τα οποία εντοπίζονται στην εποχή του 21^{ου} αιώνα απαιτούν άμεση και ριζική αντιμετώπιση. Βασικό μέλημα κάθε σύγχρονης κοινωνίας θα πρέπει να αποτελεί η εξάλειψη των ρατσιστικών φαινομένων στους κύκλους των νέων, οι οποίοι αποτελούν σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο την παραγωγική δύναμη μίας κοινωνίας. Ο ρόλος του σχολείου φαίνεται να απαιτεί να δημιουργήσει μία κοινωνία νέων η οποία πιστεύει στις αρχές του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων η οποία μπορεί να οδηγήσει σε πνευματική άνθηση και καρποφορία. Η τεχνολογία και η γρήγορη πληροφόρηση μπορούν να αποτελέσουν τα μέσα ώστε να εξαλειφθούν ακόμη πιο άμεσα τα ρατσιστικά φαινόμενα. Απαραίτητο σημείο προς την επίλυση απαιτεί η ουσιαστική συνειδητοποίηση του προβλήματος καθιστώντας σαφή την επικινδυνότητά της για το σύνολο. Η σωστή ενημέρωση επί του θέματος θα αποτελέσει βασικό κίνητρο για αλλαγή συμπεριφοράς, στάσεων κι αντιλήψεων. Η παιδεία και η σωστή μόρφωση με στόχο την κριτική σκέψη θα έχει ως αποτέλεσμα οι νέοι να διαμορφώσουν την προσωπική τους γνώμη καταδικάζοντας τα ρατσιστικά φαινόμενα. Σε πρακτικό επίπεδο, ο κάθε νέος και νέα θα πρέπει να είναι σε θέση να αντισταθεί στην υιοθέτηση

των προκαταλήψεων παλαιότερων γενεών οι οποίες διχάζουν την κοινωνία και δημιουργούν συγκρούσεις στο κοινωνικό σύνολο. Κάθε νέος θα πρέπει να μπορεί να αντιμετωπίζει ισότιμα κάθε συνάνθρωπό του συμμετέχοντας στο μέγιστο δυνατό βαθμό στην αντιμετώπιση φαινομένων ρατσισμού προς οποιαδήποτε πολιτισμική ομάδα, παρέχοντας βοήθεια προς όσους και όσες πλήττονται από τον ρατσισμό ώστε να αποτελεί πρότυπο προς μίμηση για την εξάλειψη του ρατσισμού (Κεσίδου, 2008).

2.1 Μορφές Ρατσισμού

Οι μορφές ρατσισμού στο σχολείο φαίνεται να ταυτίζονται με εκείνες που εμφανίζονται και στο κοινωνικό σύνολο των ενηλίκων. Μία κυρίαρχη μορφή ρατσισμού, εκτός του φυλετικού, είναι εκείνη του κοινωνικού ρατσισμού ο οποίος σχετίζεται με εχθρική συμπεριφορά ενάντια σε συγκεκριμένες ομάδες με χαρακτηριστικά παραδείγματα τις ομάδες μεταναστών, των ατόμων με ειδικές ανάγκες, τους ομοφυλόφιλους καθώς και άλλες. Μία από τις κυρίαρχες μορφές αποτελεί και ο εθνικός ρατσισμός που έχει ως ιδεολογία την υπεροχή ενός έθνους έναντι άλλων εθνών. Επιπρόσθετα, ο θρησκευτικός ρατσισμός καταλαμβάνει μία ισχυρή θέση στην κοινωνία θεωρώντας μία θρησκεία ως μοναδική χωρίς περιθώριο αμφισβήτησης από κανέναν και με την πρόθεση επικράτησης αυτής στο κοινωνικό σύνολο. Σημαντική θέση καταλαμβάνει και ο πολιτισμικός ρατσισμός ο οποίος βασίζεται στις εξής θέσεις: Αφενός στον άποψη ότι οι πολιτισμικές διαφορές δεν είναι δυνατόν να συμβιβαστούν καθώς υπάρχει ασυμβίβαστο το οποίο εμποδίζει την πολιτιστική ενσωμάτωση των μεταναστών κι αφετέρου στην προάσπιση του δικαιώματος για τη διατήρηση της ταυτότητας μίας εθνικής ομάδας έναντι των μεταναστών, σημείο το οποίο χρησιμοποιείται για να αιτιολογήσει οποιαδήποτε μεροληπτική μεταχείριση και συμπεριφορά (Καρακωνσταντής & Στρατηλάτης 2017).

Ο ρατσισμός διαμορφώνεται σε επίπεδα τα οποία είναι αλληλένδετα, εντάσσοντας το καθημερινό μέσα στο συστημικό. Κάθε επίπεδο διαφέρει από τα υπόλοιπα διατηρώντας τα δικά του χαρακτηριστικά. Το πρώτο επίπεδο, το ατομικό, περιλαμβάνει τον ατομικό ρατσισμό και η διαμόρφωσή του βασίζεται σε προσωπικές πεποιθήσεις, πιστεύω, και κάθε άλλου είδους προσωπικές ιδεολογίες του κάθε ατόμου. Η εκδήλωσή του γίνεται με τρόπο συνειδητό κι έχοντας επίγνωση το άτομο για τις προκαταλήψεις οι οποίες το διακατέχουν. Αποτέλεσμα των

συμπεριφορών του ατόμου είναι η κατασκευή πεποιθήσεων και στάσεων τόσο για τον εαυτό του όσο και για τους άλλους. Το δεύτερο επίπεδο, το θεσμικό ή αλλιώς συστημικό, υποστηρίζει την απομάκρυνση αλλά και μη ίση παροχή θεσμών με ιδιαίτερη σημασία όπως το σχολείο ή το νοσοκομείο με σημείο διάκρισης και υπεροχής το λευκό χρώμα. Το επίπεδο αυτό περιλαμβάνει άνισες και ρατσιστικές διαδικασίες και πολιτικές. Το τρίτο επίπεδο περιλαμβάνει τον καθημερινό ρατσισμό του οποίου επίκεντρο δεν αποτελούν τα άτομα που διαθέτουν ρατσιστικές αντιλήψεις και συμπεριφορές αλλά οι πρακτικές οι οποίες θεωρούνται δεδομένες και υπάρχουν στην κοινωνία ανάμεσα στις αλληλεπιδράσεις των ατόμων (PhilomenaEssed, 1991).

2.2 Ο Ρατσισμός στο ευρωπαϊκό Σχολείο- Η περίπτωση της Ελλάδας

Στο σημερινό ευρωπαϊκό σχολείο, σύνηθες φαινόμενο αποτελεί εκείνο της πολιτισμικοποίησης. Φαινόμενο βέβαια το οποίο αν και υπήρχε ανέκαθεν, σήμερα κάνει πιο έντονη την εμφάνισή του. Ακόμη από την εποχή του Ηροδότου έχουν καταγραφεί τα πρώτα ιστορικά και θρησκευτικά κείμενα σχετικά με την ποικιλομορφία της αντιμετώπισης του φαινομένου με συμβιβασμούς αλλά κι εντάσεις. Και παρά την πάροδο πολλών ετών και πολλών κοινωνικών ζητημάτων το φαινόμενο παραμένει επίκαιρο. Ο όρος «πολιτισμικοποίηση» φαίνεται να υποστηρίζει ότι υπάρχουν πολλές πολιτισμικά ετερόκλητες ομάδες και κοινωνίες οι οποίες επιθυμούν να μην αλλοιωθούν τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά. Ωστόσο αυτή η θεμελίωση της διαφορετικότητας ανάμεσα στους πολιτισμούς ενέχει τον κίνδυνο να διαμορφωθεί κατάλληλο έδαφος για να αναπτυχθούν προκαταλήψεις και ιδεολογικές πεποιθήσεις (Παπαρρηγόπουλος 2015). Ιδεολογίες τέτοιου περιεχομένου έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μίας συνθήκης η οποία προωθεί την ασυμβατότητα ανάμεσα στους πολιτισμούς και καθιστά την κατανόηση στατική και ουσιοκρατική. Η επιχειρηματολογία αυτών των ιδεολογιών βασίζει τις αντιλήψεις και τα επιχειρήματα σε δεδομένα με βιολογικό υπόβαθρο για την κάθε φυλή ενισχύοντας το δίπολο ανωτερότητας- κατωτερότητας ανάμεσα στους πολιτισμούς (Πανταζής, 2015).

Στο σημερινό σχολείο φαίνεται αυτού του είδους τα δίπολα να έχουν σημαντικές συνέπειες όπως φαινόμενα εκφοβισμού με πολιτιστικό υπόβαθρο παίρνοντας τη μορφή του λεκτικού και κοινωνικού εκφοβισμού. Δεδομένα εκτεταμένων ερευνών σχετικά με τις δυσκολίες κοινωνικού και συναισθηματικού περιεχομένου που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μεταναστών αποδεικνύουν

προβλήματα τα οποία σχετίζονται με σύγκρουση των πολιτισμικών αξιών (Aronowitz, 1984). Η προσαρμογή των παιδιών αυτών παρουσιάζει δυσκολίες οι οποίες προέρχονται από το έντονο άγχος το οποίο βιώνουν και σε πολλές περιπτώσεις δεν μπορούν να ελέγξουν. Πηγή αυτού του άγχους φαίνεται να αποτελεί η μειονεκτική θέση στην οποία θεωρούν ότι βρίσκονται και σχετίζεται με την παρούσα αλλά και μελλοντική κατάστασή τους (Χατζηχρήστου, Γιαβρίμης & Λαμπροπούλου, 2012). Έρευνες οι οποίες έχουν ασχοληθεί με την επιθετικότητα η οποία βασίζεται στον ρατσισμό και παίρνει τις μορφές της επιθετικότητας και της θυματοποίησης, καταλήγουν ότι η εμφάνιση του ρατσιστικού εκφοβισμού επηρεάζεται από την σύνθεση των τάξεων αναλόγως έθνους αλλά και το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται το σχολείο ως προς την πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Επίσης οι έφηβοι μετανάστες φαίνεται να διακατέχονται από κατάθλιψη όταν υπάρχει παρενόχληση στο σχολείο προς το πρόσωπό τους σε σύγκριση με μη μετανάστες συμμαθητές τους και με λιγότερο θετικές στάσεις προς τον εκφοβισμό (Abada et al., 2008). Όπως επισημαίνεται μέσω των ερευνητικών δεδομένων, η θυματοποίηση που αποδίδεται στην εθνοτική καταγωγή από την πλευρά των παιδιών μεταναστών φαίνεται να αποδίδεται σε ένα χαρακτηριστικό τους το οποίο πιστεύουν ότι θα παραμείνει σταθερό στον χρόνο. Ωστόσο, όταν από την πλευρά των εφήβων δημιουργηθεί ένας τέτοιος συσχετισμός και ταυτίσουν τη θυματοποίησή τους με παράγοντες οι οποίοι θα είναι διαρκείς και δεν μπορούν να ελεγχθούν από τους ίδιους, τότε είναι πολύ πιο πιθανό να αναπτύξουν συμπεριφορές οι οποίες χαρακτηρίζονται από μη ορθή ψυχοκοινωνική προσαρμογή, κοινωνική απομόνωση και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Graham & Junonen, 1998). Οι μαθητές φαίνεται να αναφέρουν ότι η εφαρμογή της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη επίγνωση του ρατσισμού και μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναγνωρίζουν αλλά να ερμηνεύουν συμπεριφορές ρατσισμού αλλά και ρατσιστικές διακρίσεις. Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι οι απόψεις οι οποίες διακατέχουν τους μαθητές σχετικά με το επίπεδο πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης το οποίο εφαρμόζεται στο σχολικό πλαίσιο έχει επιρροή αφενός στα προσωπικά τους βιώματα σχετικά με τον ρατσιστικό εκφοβισμό αλλά και στις αντιλήψεις σχετικά με τα υπόλοιπα παιδιά με την ίδια εθνοτική καταγωγή Verkuyten & Thijs (2002). Ακόμη τα αποτελέσματα άλλων ερευνών έχουν δείξει ότι η ύπαρξη διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων στο σχολείο δεν λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας απέναντι στον εκφοβισμό κι ότι η λεγόμενη θυματοποίηση συνομηλίκων δεν έχει σχέση με τη θέση μειοψηφίας και την εθνοτική πλειοψηφία των μαθητών με τον διεθνοτικό κι ενδοεθνοτικό εκφοβισμό να είναι κοινοί. Ακόμη, στοιχεία ερευνών

αναφέρουν ότι κάποιες ομάδες μαθητών υφίστανται ρατσιστική θυματοποίηση από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς διαθέτει μηχανισμούς ελέγχου της συμπεριφοράς των μαθητών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν Αφροαμερικανοί μαθητές οι οποίοι ανεξάρτητα από το κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο, είναι πιθανότερο να έχουν ως συνέπεια τιμωρίες, αποβολές ή και παραπομπή σε ειδικά τμήματα ή και ακόμη να χαρακτηριστούν ως «ψυχοπαθείς» συγκριτικά με λευκούς μαθητές με τα ίδια «προβλήματα» (Pauken & Daniel, 1999). Επίσης, τα αποτελέσματα έρευνας έχουν δείξει ότι όσο μεγαλύτερος ο ενδο-εθνοτικός και διαθνο-τικός εκφοβισμός στο σχολείο τόσο μεγαλύτερη και η εθνοτική διαφορετικότητα (Tolsaet.al., 2013), καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η πιθανότητα εκφοβισμού και θυματοποίησης αυξάνεται όσο μεγαλύτερη είναι η ετερογένεια των μαθητών μίας τάξης, αποτελούμενη από διαφορετικές εθνοτικές ομάδες. Στα ίδια αποτελέσματα καταλήγει και η έρευνα των Pellegrini & Long (2002), τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν ότι σε τάξεις όπου υπερτερούν αριθμητικά οι μαθητές προερχόμενοι από άλλες χώρες, οι γηγενείς μαθητές χαρακτηρίζονται από αρνητική στάση απέναντί τους αλλά κι από εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού προκειμένου να ανακτήσουν την κοινωνική κυριαρχία που νιώθουν ότι μπορεί να χαθεί από την κοινωνική «απειλή». Ωστόσο, αποτελέσματα αποδεικνύουν ακόμη ότι ο κίνδυνος θυματοποίησης είναι αυξημένος κι όταν το σχολείο αποτελείται από τάξεις με λιγότερους μαθητές ίδιας εθνικότητας, όταν όμως τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας- δράστες παρουσιάζονται προκατειλημμένοι ως προς την εθνοτική ομάδα των θυμάτων (Thijs & Verkuyten, 2014). Συγκεκριμένα έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όταν τα παιδιά διαφορετικής εθνοτικής ομάδας υπερτερούν σε ποσοστό άνω του 25%, αυξάνεται το ποσοστό θυματοποίησης των υπόλοιπων παιδιών (Vervoort, Scholte, & Overbeek, 2010). Έρευνα του PewResearchCentre (2012), σχετικά με τις διαθέσεις των Ευρωπαίων για τη στάση τους απέναντι στους μετανάστες κι άλλες μειονοτικές ομάδες σε επτά ευρωπαϊκά κράτη, έδειξε ότι μεγάλο ποσοστό των κατοίκων της Ευρώπης έχει αρνητική γνώμη για τις μειονοτικές ομάδες της χώρας τους αλλά και φόβο απέναντί τους. Ανάμεσα στις χώρες αυτές η Ελλάδα αλλά και η Ιταλία χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερα αρνητικές απόψεις σχετικά με τη μετανάστευση. Οκτώ στους δέκα πολίτες και των δύο χωρών επιθυμούν η μετανάστευση να γίνεται σε μικρότερο βαθμό ακολουθώντας τις πλειοψηφίες στο Ηνωμένο Βασίλειο αλλά και στη Γαλλία. Διαλλακτικότερη φαίνεται η κοινή γνώμη ως προς τη μετανάστευση στις χώρες της Ισπανίας, της Πολωνίας και της Γερμανίας. Ωστόσο, σε αυτές τις αυτές χώρες το ποσοστό μετανάστευσης κυμαίνεται από 14%-1%, αν και η

επιθυμία για τη δυνατότητα περισσότερων μεταναστών είναι πολύ μικρή. Οι απόψεις σχετικά με τη μετανάστευση φαίνεται να συνδέονται άμεσα με την ιδεολογία, καθώς στις έξι από τις εφτά χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα οι συμμετέχοντες που επιθυμούν τη μείωση της μετανάστευσης ανήκουν στα δεξιά του πολιτικού φάσματος. Συγκεκριμένα στη Γαλλία παρατηρείται το μεγαλύτερο χάσμα όπου το 40% είναι θετικό ως προς τη μετανάστευση, σε αντίθεση με το 73% των ατόμων αριστερά που είναι αρνητικοί ως προς τη μετανάστευση. Η αρνητική στάση ως προς τη μετανάστευση συνοδεύεται από απόψεις για την οικονομική επιβάρυνση αλλά και την εγκληματικότητα με τους ανθρώπους που ανήκουν δεξιά του πολιτικού φάσματος να εκφράζουν τέτοιου είδους απόψεις σε σχέση με εκείνους που βρίσκονται στα αριστερά. Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί η έντονα αρνητική στάση απέναντι στους Ρομά αλλά το ίδιο έντονες και κατά των Μουσουλμάνων. Αναφορικά με τους Εβραίους, είναι λιγότερο έντονες οι απόψεις, αν και στην Ελλάδα το μισό ποσοστό του δείγματος φαίνεται να έχει αρνητική στάση (PewResearch 2012). Συγκεκριμένα στην Ελλάδα ,συγκριτικά με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, οι ρατσιστικές απόψεις φαίνεται να κυριαρχούν καθώς οι γηγενείς καταλαμβάνουν κυρίαρχη θέση στην εκδήλωση φοβιστικών απόψεων απέναντι σε άτομα με εβραϊκή καταγωγή, γεγονός το οποίο φαίνεται να γίνεται αντιληπτό από μέρους τους . Σύμφωνα με τα δεδομένα σχετικής έρευνας η οποία κατέγραψε τη γνώμη των πολιτών, οι Έλληνες σε μεγάλο ποσοστό (93%) έχουν την πεποίθηση ότι διαθέτουν φιλοξενία κι ανεκτικότητα ως προς τη διαφορετικότητα των ανθρώπων ενώ φαίνεται σημαντική διαφορά από δεδομένα παλαιότερης σχετικής έρευνας όπου το ποσοστό έφθανε το 88%. Ωστόσο 7 από τους 10 Έλληνες έχουν αρνητική άποψη για τον ερχομό μεταναστών στην Ελλάδα από χώρες με οικονομικά προβλήματα. Αντίστοιχα σε παλιότερη έρευνα το ποσοστό ανερχόταν στο 59%, δηλαδή 6 στους 10 ανθρώπους, γεγονός που δηλώνει ότι με την πάροδο των χρόνων το ποσοστό ξενοφοβίας αυξάνεται αντί να μειώνεται. Ακόμη αξιοπερίεργο σημείο αποτελεί ότι οι γηγενείς της Ελλάδας πιστεύουν ότι η Ελλάδα ως έθνος υπερτερεί απέναντι σε άλλα έθνη ενώ ένα μεγάλο ποσοστό (65%) υποστηρίζει ότι θα υποστήριζε τη χώρα ακόμη κι αν διέκρινε το λάθος της. Αντίστοιχα το ποσοστό ανερχόταν σε 33% (3 στους 10 ανθρώπους) σε παλιότερη έρευνα του 2011. Η συγκεκριμένη θέση αιτιολογείται από τους ερωτώμενους ότι τα άτομα με κοινή φυλή, έθνος, ταυτότητα και θρησκεία έχουν λιγότερες πιθανότητες συγκρούσεις, θέση η οποία μοιάζει λιγότερο ρατσιστική και στερεοτυπική από την άμεση παραδοχή για μη επιθυμία φιλοξενίας, γεγονός που θα ερχόταν σε αντίθεση με τον ισχυρισμό για φιλοξενία κι ανεκτικότητα. Όπως

προκύπτει από τα στατιστικά στοιχεία αλλά και ερευνητικά δεδομένα, η Ελλάδα παρά την υπεράσπιση της δημοκρατίας και του σεβασμού από αρχαιοτάτων χρόνων, χαρακτηρίζεται στη σημερινή εποχή από αρκετές ρατσιστικές απόψεις και στάσεις καθιστώντας αναγκαία τη γόνιμη παιδεία, τη σωστή πληροφόρηση και την κριτική σκέψη.

Η συμμετοχή της οικογένειας ως προς διαδικαστικά αλλά και διοικητικά θέματα του σχολείου προβλέπεται νομοθετικά, ωστόσο δεν έχει συσταθεί κάποια εκπαιδευτική πολιτική κεντρικού χαρακτήρα αναφορικά με τις σχέσεις οικογένειας και σχολείου. Το θέμα βρίσκεται σε άμεση εξάρτηση με τον βαθμό στο οποίο το σχολείο επιθυμεί να είναι «ανοικτό» στην κοινότητα και στην οικογένεια. Δυστυχώς όμως στην πλειονότητα των σχολείων προωθείται ένα συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας χωρίς όμως να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε οικογένειας, αποδεικνύοντας τον «ανήμπορο» μονοπολιτισμικό τους χαρακτήρα. Με αυτόν τον τρόπο αγνοούνται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε οικογένειας και κατ' επέκταση οι ανάγκες τους. Σημαντικό ρόλο φυσικά παίζει και το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο το οποίο διαθέτουν οι γονείς, το οποίο βρίσκεται σε άμεση σχέση στη συνεργασία με το σχολείο. Όπως έχει παρατηρηθεί, το κατώτερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο συνδέεται με δυσκολία σε σχολικές συναντήσεις ή μη άνεση στο να βρεθούν σε κοινό χώρο με μορφωτικά ανώτερο εκπαιδευτικό ή να μη δείχνουν κάποιο ενδιαφέρον για το σχολικό πλαίσιο. Ωστόσο, φαίνεται και το ανώτερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο να αποδεικνύεται προβληματικό, καθώς υπάρχει ενδεχόμενο υποτιμικής αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών από τους ίδιους. Συχνό φαινόμενο αποτελεί οι γονείς να χαρακτηρίζονται από άγνοια σχετικά με το πώς μπορούν να εμπλακούν στη σχολική διαδικασία αλλά και η μη επαφή πολλών γονέων (συχνά από μειονοτικό περιβάλλον) με το σχολείο, κάτι το οποίο κάνει ακόμη πιο δύσκολη τη σχολική διαδικασία και συνεργασία. Άλλο φαινόμενο αποτελεί οι γονείς να δείχνουν υπερβολική εμπιστοσύνη στο σχολείο σε τέτοιο σημείο ώστε να μην μπαίνουν καν σε διαδικασία εμπλοκής κι έλεγχο των παιδιών τους. Αρνητικό ρόλο στη συνεργασία με το σχολείο φαίνεται να παίζουν και προηγούμενες άσχημες εμπειρίες των γονέων ή η μη εκτίμηση του περιεχομένου που παρέχεται στα παιδιά τους, γεγονός το οποίο δυστυχώς συχνά συνδέεται με χαμηλού βαθμού κατάρτιση από την πλευρά των παιδαγωγών για το πώς θα μπορούσαν να εμπλέξουν τους γονείς στο σχολικό πλαίσιο, το οποίο τελικά αντιμετωπίζεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σαν απειλή και χωρίς να δείχνουν ιδιαίτερη εμπιστοσύνη ότι μπορούν να βοηθήσουν στην πρόοδο των παιδιών τους στο σχολικό πλαίσιο. Η μη εξωστρέφεια όμως και η

συμπερίληψη των γονέων όλων των ομάδων έχει ως αποτέλεσμα τον κοινωνικό αποκλεισμό ο οποίος όπως αναφέρθηκε έχει σημαντικές επιπτώσεις αφενός για τα παιδιά της οικογένειας κι αφετέρου για τους γονείς. Χαρακτηριστικά όπως η πολιτισμική και θρησκευτική διαφορετικότητα, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, η κοινωνική παραβατικότητα, η ανισότητα των φύλων αλλά και η διαφορετικότητα του προσώπου ή του μυαλού, ενισχύουν το φαινόμενο της κοινωνικής απομόνωσης, καθώς είναι πολύ δύσκολο να προσεγγισθούν σε ένα κοινό σύστημα επεξεργασίας κι αντιμετώπισης (Πετράκη, 1998). Ο αποκλεισμός εντός κι εκτός του σχολείου, διακρίνεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία είναι ότι είναι μία έννοια πολυδιάστατη και σχετίζεται με ποικίλα κοινωνικά φαινόμενα και χαρακτηριστικά ενώ έχει άμεση σχέση με την πολιτική αντιμετώπιση, λειτουργώντας ως μοχλός αλλαγών για τη σύγχρονη κοινωνία. Ακόμη, ως έννοια είναι σε θέση να ανοίξει δρόμους για την κοινωνική έρευνα αλλά και για την κοινωνική σκέψη στο σύνολό της καθώς αναφέρεται σε διαδικασία κι όχι σε κατάσταση καθώς το φαινόμενο το οποίο μελετάται δεν μπορεί να μετρηθεί αφού είναι προσδιορισμένο από κάποιον δημόσιο φορέα ή διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και θέση στην κοινωνία. Περιπτώσεις τέτοιες αποτελούν τα άτομα μετανάστες, από χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, άτομα με αναπηρία ή ακόμη και τα άτομα με ψυχικές ασθένειες. Ο αποκλεισμός δηλαδή αναφέρεται σε καταστάσεις μη ένταξης αλλά μπορεί να υπάρχει κάποιος άλλος παράγοντας ισορρόπησης της συγκεκριμένης κατάστασης (Παπαδοπούλου, 2002). Αναφορικά με τον χώρο της εκπαίδευσης, οι διδάσκοντες συχνά φαίνεται να υιοθετούν τον όρο της πολιτισμικοποίησης προκειμένου να περιγραφούν οι κοινωνικές διαφορές των μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, συνήθως μειονοτικών, κάτι το οποίο ενισχύει το κοινωνικό χάσμα μεταξύ τους (Frederique, 2016). Ωστόσο δε νοείται σύγχρονη εκπαίδευση χωρίς να το χαρακτηριστικό της διαπολιτισμικότητάς να τη διακρίνει προκειμένου να επιτύχει μία αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία. Τα παιδιά που έχουν μεγαλώσει στο συγκεκριμένο κοινωνικό σύνολο κι έχουν υιοθετήσει ένα συγκεκριμένο κοινωνικό ύφος, δυσκολεύονται λόγω των κοινωνικών μεταβολών να προσαρμοστούν (Πανταζής, 2015). Ωστόσο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η κατανόηση του σχολικού περιβάλλοντος είναι σε θέση να συμβάλλουν στην ανάπτυξη σχολείων με πολιτιστική ποικιλομορφία, τα οποία δε θα διαχωρίζουν τους μαθητές αναλόγως των διαφορών τους, επιτυγχάνοντας την κάλυψη των μαθησιακών κενών των παιδιών και την εξάλειψη ανάρμοστων συμπεριφορών και γεγονότων. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η

διαδικασία της μάθησης γίνεται ευκολότερη και ομαλή, αποτελώντας συνδετικό κρίκο ανάμεσα σε παιδί, σχολείο και οικογένεια (Καλογερογιάννη, 2020).

2.3 Νηπιαγωγείο και ρατσισμός

Στο σημερινό πολυπολιτισμικό ελληνικό σχολείο το οποίο αποτελεί μία μικρογραφία της ελληνικής κοινωνίας, παρατηρείται ότι ακόμη κι από το νηπιαγωγείο, το γεγονός ότι υπάρχουν μετανάστες και μειονότητες αποτελεί προβληματικό παράγοντα καθώς αφενός οι κυρίαρχες πλειοψηφικές ομάδες των γηγενών κι αφετέρου οι μειοψηφικές ομάδες των μειονοτήτων , προσκολλώνται στα στοιχεία τα οποία σχετίζονται με την εθνοπολιτισμική ταυτότητα και τις διαφορές αυτών (Μανιάτης, 2010). Στο σχολικό πλαίσιο η προσκόλληση με τα χαρακτηριστικά εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών οδηγεί πολύ συχνά σε περιστατικά σχολικής βίας, συνδέοντας τη διαφορετικότητα με τη ρατσιστική βία από το μέρος των θυτών αλλά και των θυμάτων. Η εμπλοκή σε τέτοιου είδους περιστατικά οδηγεί σε προβληματικές καταστάσεις και δυσλειτουργική ένταξη των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο, με άμεσο επακόλουθο να περιθωριοποιούνται ή και να αποκλείονται ακόμη μαθητές από την κυρίαρχη ομάδα (Μανιάτης, 2010).

Αναφορικά με τις έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα με αντικείμενο τον σχολικό εκφοβισμό, είναι λίγες στον αριθμό και αναφέρονται κυρίως στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και δευτερευόντως στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η συλλογή των δεδομένων γίνεται κυρίως με ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς τα οποία περιλαμβάνουν ερωτήματα σχετικά με το πόσο συχνά διαπιστώνονται περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο, ποιες μορφές αυτά έχουν και το ποιοι οι ρόλοι των εμπλεκομένων σε κάθε περιστατικό. Οι μελέτες επίσης αποσκοπούν στις ψυχολογικές επιπτώσεις οι οποίες συνδέονται με το φαινόμενο του εκφοβισμού κι αφορούν παράγοντες όπως η αυτοεκτίμηση, και η αυτοαποτελεσματικότητα. Επίσης σκοπό των περισσότερων ερευνών αποτελεί και η διερεύνηση της στάσης των γονέων απέναντι στη χρήση σωματικής βίας, και την πιθανότητα συσχέτισης των εμπειριών των παιδιών στο σπίτι με εκφοβιστικές κι επιθετικές συμπεριφορές στο σχολείο. Για τον λόγο αυτό ένα μέρος των ερευνών που πραγματοποιούνται διερευνούν και τις απόψεις γονέων κι εκπαιδευτικών κι όχι μόνο των παιδιών (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007).

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι στην Ελλάδα είναι περιορισμένη η συσχέτιση των ερευνών της ύπαρξης διαφορετική εθνοτικής ή πολιτισμικής ταυτότητας με περιστατικά σχολικής βίας κάτι το οποίο φαίνεται να μη λαμβάνεται ιδιαίτερα υπόψη από τους ερευνητές και τις ερευνήτριες. Η έρευνα περιορίζεται σε αναφορές σχετικά με τη διάσταση των προβλημάτων που προκύπτουν από γενικές έρευνες οι οποίες σημειώνουν τον εθνοπολιτισμικό παράγοντα ως σημείο «πρόκλησης» επιθετικής συμπεριφοράς χωρίς ωστόσο να γίνεται μεγαλύτερη ανάλυση του και διερεύνηση του θέματος με πολύ λίγες εξαιρέσεις και περιπτώσεις ερευνών (Ψάλτη, Σακκά & Ζαφειρόπουλος, 2006). Τα αποτελέσματα ποσοτικών ερευνών οι οποίες έχουν γίνει στην Ελλάδα έχουν δείξει ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού συνδέεται με την εθνοπολιτισμική προέλευση. Συγκεκριμένα, έρευνα της Unicef (2001) η οποία αφορούσε παιδιά, γονείς κι εκπαιδευτικούς έδειξε ότι τα παιδιά που έχουν διαφορετική διαφορετική προέλευσης βρίσκονται σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά η μεγαλύτερη συχνότητα εντοπίζεται στο δημοτικό σχολείο. Η έρευνα κατέληξε επίσης στο συμπέρασμα ότι στα σχολεία ακόμη κι από μικρή ηλικία παρατηρούνται διακρίσεις κατά των μαθητών διαφορετικής εθνοτικής προέλευσης. Ακόμη, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι οι διακρίσεις παρατηρούνται όχι μόνο από τους μαθητές αλλά κι από γονείς, ακόμη κι από εκπαιδευτικούς. Οι γονείς αλλά και οι εκπαιδευτικοί αν και είναι εκείνοι οι οποίοι αποτελούν φορείς κοινωνικοποίησης των παιδιών φαίνεται να δίνουν περισσότερες αρνητικές απαντήσεις σχετικά με την παρουσία παιδιών μεταναστών στα σχολεία αλλά και γενικότερα μεταναστών στη χώρα της Ελλάδας συγκριτικά με τους ίδιους τους μαθητές που φοιτούν στο σχολείο, και με τα παιδιά του Δημοτικού να φέρονται καλύτερα απέναντί τους. Ακόμη, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας, τα ρατσιστικά και ξενοφοβικά ποσοστά όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική κοινότητα παρουσιάστηκαν υψηλά και φάνηκαν να απέχουν πολύ από τις έννοιες του σεβασμού της ισότητας και της διαφορετικότητας. Επιπρόσθετα, έρευνα του ελλαδικού χώρου (Αρτινοπούλου, 2001), στην προσπάθεια να διερευνήσει τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές μειονοτήτων μπορούν ν' αναπτύξουν κι επιθετική συμπεριφορά ως θύτες, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι αιτία αποτελεί, μεταξύ άλλων, ο φόβος σχολικής αποτυχίας, το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, η υποβαθμισμένη περιοχή στην οποία μπορεί να μένουν αλλά και η πολιτιστική αποστέρωση. Μέσω της έρευνας συμπεραίνεται ότι για την κατανόηση των λόγων για τους οποίους τα παιδιά μειονοτήτων, ακόμη κι από το νηπιαγωγείο, αναπτύσσουν συμπεριφορά θύτη ή θύματος, θα βοηθούσε η ύπαρξη ανατροφοδότησης και συσχέτισης των

περιστατικών σχολικής βίας με τον κοινωνικό αποκλεισμό, τη ματαίωση που εμφανίζουν οι μαθητές αλλά και την κοινωνική ανισότητα. Λόγοι οι οποίοι οδηγούν στις περισσότερες περιπτώσεις σε στιγματισμό των παιδιών εξαιτίας της διαφορετικής καταγωγής τους ή της διαφορετικής πολιτιστικής τους ταυτότητας, αφού το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να παρουσιάζεται αδιάφορο σχετικά με τα ζητήματα διαφορετικότητας των παιδιών αποσκοπώντας μόνο στην αφομοίωση κι όχι στην ένταξη αυτών (Μανιάτης, 2010). Άλλη έρευνα σχετικά με τα περιστατικά βίας ανάμεσα σε Έλληνες κι αλλοδαπούς μαθητές (Houndoumadi, Pateraki, & Doanidou, 2003), έχει δείξει ότι ολοένα κι αυξάνονται. Ένας στους τρεις μαθητές φαίνεται να έχει παραστεί ως μάρτυρας παρόμοιου βιαιού περιστατικού με ποσοστό 29% να παρατηρείται ανάμεσα σε Έλληνες και παιδιά μετανάστες ενώ 26% καταγράφεται ανάμεσα σε μετανάστες μαθητές. Η αιτία της παραβατικότητας κι επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών ακόμη κι από το νηπιαγωγείο εντοπίζεται στις σχέσεις μεταξύ συμμαθητών. Τα παιδιά μετανάστες φαίνεται να δέχονται συμπεριφορές που εμπεριέχουν ρατσιστική συμπεριφορά, βία κι απόρριψη. Το σχολείο αντί για χώρο μάθησης φαίνεται να αποτελεί χώρο επίδειξης της δύναμης και της υπεροχής τους. Παράγοντες όπως το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, η αποστέρηση και ο κοινωνικός αποκλεισμός οδηγεί τους μαθητές των μειονοτήτων να υιοθετούν επιθετική συμπεριφορά με αποτέλεσμα η βία να αποδεικνύεται συνώνυμη του κοινωνικού αποκλεισμού (Houndoumadi et al., 2003).

2.4 Οι επιπτώσεις του ρατσισμού στο παιδί προσχολικής ηλικίας

Ο ρατσισμός και οι προεκτάσεις του φαίνεται να έχουν επιπτώσεις στα παιδιά-θύματα ακόμη κι από την προσχολική ηλικία. Μέσω ερευνών (Ντέρτη 2012) υπογραμμίζεται η ισχυρή επιρροή των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης στη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας ενός ατόμου ενώ φαίνεται να υπογραμμίζονται δύο τάσεις ως προς την πολιτισμική ταυτότητα, η παραδοσιακή η οποία δίνει έμφαση και βαρύτητα στα στοιχεία του παρελθόντος τα οποία είναι διαχρονικά και διαιωνίζονται όπως η τέχνη, η θρησκεία, κι από την άλλη η νεωτερική η οποία δίνει έμφαση στο νέο, χωρίς να δίνει ιδιαίτερη σημασία στις παραδόσεις. Ζήτημα το οποίο

προβληματίζει τον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, ως προς την εμφάνιση ρατσιστικών φαινομένων, είναι το αποτέλεσμα της εμφάνισης του κοινωνικού αποκλεισμού. Ο κοινωνικός αποκλεισμός εμπεριέχει πολλά κοινωνικά προβλήματα τα οποία επαναδιατυπώνονται με άμεσες συνέπειες στη μελλοντική ζωή του παιδιού. (Πετράκη, 1998). Ακόμη προβληματικό φαινόμενο στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία αποτελεί η συσχέτιση του εθνοτικού και πολιτισμικού υπόβαθρου με την εμφάνιση και την ένταση φαινομένων σχολικής βίας και κατά πόσο η εθνοπολιτισμική ετερότητα αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη βίαιης συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο. Σύμφωνα με σχετικές μελέτες, ενώ το φαινόμενο της ρατσιστικής θυματοποίησης έχει διερευνηθεί σε μεγαλύτερο εύρος, υπάρχει κενό σε έρευνες οι οποίες ερευνούν τον ρατσιστικό εκφοβισμό. Με τον όρο ρατσιστικό εκφοβισμό εννοούμε ένα μεγάλο εύρος άμεσης επιθετικότητας, λεκτικής ή και σωματικής, αρνητικά και υποτιμητικά σχόλια σχετικά με την ενδυμασία η οποία είναι πολιτισμικά προσδιορισμένη, τα έθιμα, τη διατροφή αλλά και έμμεσης επιθετικότητας όπως κοινωνικός αποκλεισμός από τους συνομηλίκους λόγω εθνοπολιτισμικών διαφορών. Τα ρατσιστικά σχόλια επίσης μπορούν να περιλαμβάνουν υποτιμητικά σχόλια σχετικά με την οικογένεια και τους προγόνους, την μετανάστευση ως διαδικασία και συνθήκη αλλά και την θέση στην κοινωνία στην οποία βρίσκονται οι μετανάστες στη χώρα υποδοχής (McKenney et.al., 2006). Σύμφωνα με τις μελέτες, τα παιδιά του νηπιαγωγείου και των άλλων βαθμίδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμμετέχουν κυρίως ως θύτες αλλά κι ως θύματα με βάση ατομικά και προσωπικά χαρακτηριστικά όπως το βάρος, η μαθητική επίδοση, το ύψος, η οικονομική κατάσταση ακόμη και προτιμήσεις φύλου. Ωστόσο, αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι ο ρατσιστικός εκφοβισμός δεν επικεντρώνεται σε προσωπικά χαρακτηριστικά αλλά σε μεγάλο βαθμό στη διαφορετικότητα εθνοτικής και πολιτισμικής ταυτότητας (Hawker & Boulton, 2002). Η διάκριση μεταξύ γενικού και ρατσιστικού εκφοβισμού αλλά και θυματοποίησης φαίνεται να μοιάζει στην αντίστοιχη διάκριση μεταξύ προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας. Κι ενώ στον γενικό ρατσισμό απειλείται η προσωπική ταυτότητα του ανθρώπου, στον ρατσιστικό εκφοβισμό απειλείται η κοινωνική του ταυτότητα η οποία σχετίζεται με την αντίληψη του ατόμου σχετικά με το ότι ανήκει σε μία εθνο-πολιτισμική ομάδα (Verkuyten & Thijs, 2006) η οποία διαμορφώνεται σε σημαντικό βαθμό ήδη από την προσχολική ηλικία, γεγονός το οποίο είναι πολύ σημαντικό για τη μετέπειτα ζωή του παιδιού. Η διάκριση αυτή δημιουργεί προβλήματα και δυσκολίες στη μέτρηση του ρατσιστικού εκφοβισμού ειδικά στις μικρές ηλικίες καθώς οι αυτοαναφορές των παιδιών από τις εθνοπολιτισμικές ομάδες

μειοψηφίας στα ερωτηματολόγια των ερευνών σχετικά με τη ρατσιστική θυματοποίηση βασίζονται στις προσωπικές τους απόψεις και την αντίληψη σχετικά με τα κίνητρα των θυτών κι όχι αν η εθνοπολιτισμική ταυτότητά τους είναι η βασική αιτία (Operario & Fiske, 2001). Σε σχετικές έρευνες με παιδιά τουρκικής και μαροκινής καταγωγής έχει παρατηρηθεί ότι η εθνοτική ταυτότητα έχει τον σημαντικότερο ρόλο ως μέρος του εαυτού σε σχέση με παιδιά ολλανδικής καταγωγής. Οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι οι μειοψηφικές ομάδες παιδιών, ειδικά μικρότερης ηλικίας, αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ προσωπικών κι εθνοπολιτισμικών χαρακτηριστικών (Verkuyten & Thijs, 2006).

3.Αντιμετώπιση του Ρατσισμού

3.1Η σημασία της Κοινωνίας και της Οικογένειας

Η οικογένεια ως πρώτος παράγοντας που συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση του φαινομένου του ρατσισμού ως κοινωνικό φαινόμενο. Τα ζητήματα ετερότητας που εμφανίζονται στο σύγχρονο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον έχουν άμεση επίπτωση στη ζωή του παιδιού κι αποτελούν πρόκληση καθώς εμφανίζονται με τη μορφή ρατσιστικών απόψεων αλλά και στερεοτύπων. Για τον λόγο αυτό η διαπολιτισμική ικανότητα αποτελεί μία από τις βασικές κοινωνικές δεξιότητες τις οποίες είναι απαραίτητο να διαθέτει το άτομο από την Προσχολική ηλικία. Η ικανότητα αυτή αναφέρεται στην αρμονική συνύπαρξη των μελών της πολυπολιτισμικής κοινωνίας μέσω της αποτελεσματικής διαχείρισης της ετερότητας (Μάγος & Τριανταφυλλίδη, 2014).

Το ερώτημα που προκύπτει είναι με ποιον τρόπο τα παιδιά αφομοιώνουν την προκατάληψη και τη φυλετική συνείδηση. Όπως προκύπτει από έρευνες, τα παιδιά επηρεάζονται από το περιβάλλον του σπιτιού τους και υιοθετούν τις υπάρχουσες εθνοτικές συμπεριφορές, εχθρότητες και στερεότυπα του οικογενειακού ή πολιτισμικού τους περιβάλλοντος. Εάν το περιβάλλον είναι «μολυσμένο» με προκατάληψη, τότε το παιδί είναι πιθανό να αναπτύξει την προκατάληψη ως τρόπο ζωής. Αυτή η διαδικασία είναι ανάλογη με οποιαδήποτε άλλη μορφή αφομοίωσης, όπου ένα άτομο ή μια μειονοτική ομάδα αφομοιώνει τις αξίες, τη συμπεριφορά και τους κανόνες της πλειοψηφίας (Allport, 1954).

Η κλινική και αναπτυξιακή ψυχολόγος Katz ερευνήσε σε δίχρονα παιδιά τον τρόπο ανάπτυξης της στάσης των παιδιών απέναντι στη φυλή και το φύλο. Η έρευνα έδειξε ότι ακόμη κι ένα μωρό έξι μηνών μπορεί ήδη να διακρίνει χαρακτηριστικά της διαφορετικής φυλής. Ένας μεγάλος αριθμός μωρών τα οποία εκτέθηκαν σε φωτογραφίες διαφορετικών προσώπων φάνηκε να κοιτάζουν ένα συγκεκριμένο πρόσωπο, το οποίο περιελάμβανε χαρακτηριστικά διαφορετικά από όσα είχε εκτεθεί, για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Τα παιδιά φάνηκε να χρειάζονται περισσότερο χρόνο να επεξεργαστούν το πρόσωπο ώστε να καταλάβουν το νόημά του. Πρόσωπα διαφορετικών φυλών από αυτά των γονέων των μωρών, εξετάστηκαν για μεγαλύτερες περιόδους, επειδή υπήρχαν περισσότερες πληροφορίες για επεξεργασία. Αργότερα, όταν τα παιδιά έφθασαν στην ηλικία των τριών ετών η ερευνήτρια χρησιμοποίησε φωτογραφίες παιδιών και ρώτησαν τα παιδιά της έρευνας ποια θα «διάλεγαν» για φίλους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 86% των «επιλεγμένων» φίλων των λευκών παιδιών από τις φωτογραφίες ήταν λευκοί. Στην ηλικία των πέντε και έξι ετών, ζητήθηκε από τα παιδιά να ταξινομήσουν τις κάρτες με όποια σειρά ήθελαν. Το 68% των παιδιών επέλεξε να ταξινομήσει κατά φυλή, το 16% κατά φύλο και το υπόλοιπο 16% ταξινόμησε τις κάρτες για άλλους λόγους όπως η ηλικία. Αυτά τα ευρήματα φωτίζουν τη σημασία της συζήτησης για τη φυλή στην πρώιμη παιδική ηλικία, επειδή αυτή είναι η περίοδος που το παιδί ξεκινά να βγάζει τα δικά του συμπεράσματα για τη φυλή. Επιπλέον, η Katz υποστηρίζει ότι οι γονείς πρέπει να αφιερώσουν χρόνο στο να μιλήσουν για τη φυλή, όπως ακριβώς μιλούν για το φύλο. Οι γονείς παραδείγματος χάρη μπορούν να εξηγήσουν με τον ίδιο τρόπο τον μη διαχωρισμό για την φυλή με τον ίδιο τρόπο που εξηγούν στα παιδιά τους για τη μη διάκριση φύλου στα παιχνίδια. Οι γονείς θα είναι καλό να αξιοποιούν παρόμοια αυθόρμητα παραδείγματα της καθημερινής ζωής όταν πρόκειται και για το θέμα της φυλής (Bronson & Merryman, 2009).

Επιπρόσθετες έρευνες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά αναπτύσσουν τις δικές τους αντιλήψεις για τις κοινωνικές κατηγορίες και την ταυτότητα από νεαρή ηλικία (Patterson & Bigler, 2006). Η ηλικία των τριών περίπου ετών φαίνεται να αποτελεί το σημείο από το οποίο το παιδί ξεκινά να αποκτά στοιχεία φυλετικής προκατάληψης κι επίγνωση των φυλετικών κατηγοριών των παιδιών (Raabe & Beelmann, 2011). Αν και η γνωστική αναπτυξιακή ψυχολογία προτείνει ότι ορισμένες από αυτές τις προκαταλήψεις μπορεί να μειωθούν γύρω στην ηλικία των επτά καθώς τα παιδιά ,επηρεαζόμενα από το περιβάλλον τους, αναπτύσσουν πιο συγκεκριμένο τρόπο σκέψης (Aboud, 1988), στοιχεία δείχνουν ότι πολλές μεροληπτικές συμπεριφορές και φυλετικά

προκατειλημμένες συμπεριφορές συνεχίζονται ακόμη κι αφότου τα παιδιά φτάσουν σε αυτό το γνωστικό στάδιο (Raabe&Beelmann, 2011).Πιο συγκεκριμένα, αποτελέσματα επιπρόσθετων ερευνών έχουν δείξει ότι τα λευκά παιδιά τείνουν να έχουν πιο θετική στάση απέναντι στα άλλα λευκά παιδιά και τείνουν να κάνουν διακρίσεις σε βάρος έγχρωμων παιδιών από νεαρή ηλικία (Gibsonetal., 2015). Ωστόσο η έρευνα σχετικά με τις φυλετικές προκαταλήψεις των μη λευκών παιδιών έχει δείξει πιο μικτά ευρήματα. Σε ορισμένες μελέτες, τα έγχρωμα παιδιά δεν έχουν δείξει προτιμήσεις για άτομα είτε της δικής τους φυλής είτε άλλης φυλής (Griffiths&Nesdale, 2006) ενώ άλλες μελέτες έχουν δείξει ότι τα έγχρωμα παιδιά δείχνουν προτιμήσεις για άτομα με λευκά ή ανοιχτόχρωμα δέρματα σε σύγκριση με άτομα της δικής τους φυλετικής ομάδας (Gibsonetal., 2015).Τέτοιου είδους ευρήματα καταδεικνύουν τη διάχυση ρατσιστικών πεποιθήσεων, δομών ακόμη κι ολόκληρων συστημάτων, τα οποία ωφελούν τα λευκά άτομα.

Αυτό που έχει παρατηρήσει η κλινική ψυχολόγος και καθηγήτρια, April Harris-Britt, είναι ότι ακόμη και οι γονείς που προέρχονται από μειονότητες μιλούν για διακρίσεις στα παιδιά τους, ακόμη και όταν αυτές δεν προέρχονται απαραίτητα από τα ίδια τα παιδιά. Το θέμα θίγεται από αυτούς τους ίδιους καθώς πιθανότατα δέχθηκαν οι ίδιοι κάποιου είδους φυλετική διάκριση. Έτσι θέλουν να προετοιμάσουν τα παιδιά τους για κάποια παρόμοια συμπεριφορά ακόμη κι αν δεν έχει ήδη συμβεί. Επιπλέον, παρακινούν τα παιδιά τους λέγοντάς τους ότι δεν πρέπει να αφήσουν τις διακρίσεις να μπαίνουν στον δρόμο τους. Οι κηδεμόνες παιδιών από μειονοτικές ομάδες εμφυσούν επίσης μια αίσθηση εθνικής υπερηφάνειας στα παιδιά τους λέγοντάς τους να είναι περήφανοι για την ιστορία και το υπόβαθρό τους, κάτι που ενισχύει την αυτοπεποίθηση των παιδιών τους. Αντίθετα, παιδιά που δε δέχονται διακρίσεις για την φυλή, όπως λευκά παιδιά δεν χρειάζεται να λένε ότι πρέπει να είναι περήφανα για την ιστορία τους, αφού έχουν ήδη συνειδητοποιήσει ότι

είναι μέρος της φυλετικής ομάδας που έχει μεγαλύτερη δύναμη στην κοινωνία, γιατί αυτό αντανakλάται σε σημαντικό βαθμό σε πολλά κοινωνικά παιδιά όπως, στα μέσα ενημέρωσης (Bronson & Merryman 2009). Με τον ίδιο τρόπο, όπως υποστήριξε ο Allport, αν ένα παιδί μεγαλώσει σε μια απειλητική ατμόσφαιρα είναι πιο πιθανό να είναι καχύποπτο, φοβισμένο ή να βιώσει μίσος, το οποίο μπορεί να προβάλλει και σε άλλα κοινωνικά περιβάλλοντα (Allport 1954) και να προβάλλει καθημερινό ρατσισμό. Η έρευνα του ερευνητή Bigler έρχεται σε αντίθεση με αυτή του Allport, καθώς ο Bigler προτείνει τα παιδιά να προτρέπονται ακόμη κι από την ηλικία των τριών ετών να εξασκούν τις δικές τους προσωπικές προτιμήσεις εντός της ομάδας τους

ενάντια στον ρατσισμό ακόμη κι αν συνηθίζουν να κατηγοριοποιούν τα πάντα, από τα παιχνίδια μέχρι τους ανθρώπους.

Σύμφωνα με τον ίδιο, τα παιδιά γενικά χρησιμοποιούν μόνο δύο χαρακτηριστικά για να κατηγοριοποιήσουν, δηλαδή, πρώτον προσδιορίζοντας το χαρακτηριστικό που είναι πιο ευδιάκριτο και δεύτερον προσδιορίζοντας ένα άτομο που μοιάζει περισσότερο με τον εαυτό τους. Στην περίπτωση της κατηγοριοποίησης ατόμων, το παιδί κατηγοριοποιεί μια «κοινή εμφάνιση», από την οποία πιστεύει ότι στο «εκλεκτό» άτομο ή στην ομάδα του αρέσει ότι κάνει, αποδίδοντας έτσι ότι δεν του αρέσει σε αυτούς που μοιάζουν λιγότερο σαν αυτόν ή αυτήν. Δουλεύονται όμως τις προκαταλήψεις από τις ίδιες τις συμπεριφορές τους, μειώνονται οι πιθανότητες οι ρατσιστικές απόψεις και συμπεριφορές να μεταφέρονται εξ ολοκλήρου στα παιδιά από τους γονείς ή το πολιτιστικό τους περιβάλλον (Bronson & Merryman 2009). Καταδεικνύεται λοιπόν ότι οικογένεια και κοινωνία βρίσκονται σε άμεση αλληλεξάρτηση κι έχουν μεγάλη επιρροή στα αναπτυξιακά στάδια αλλά και την πρόοδο του παιδιού στο σχολείο. Γι' αυτό τον λόγο καλούνται να αναπτύξουν μηχανισμούς αντιμετώπισης του ρατσισμού ως σύγχρονου φαινομένου. Η γονεϊκή εμπλοκή προκειμένου να είναι αποτελεσματική για το παιδί, δε θα πρέπει να καθιστά τους γονείς απλώς θεατές αλλά να ακολουθείται από την ανάληψη ρόλων από κοινού με τους εκπαιδευτικούς, την ανταπόκριση σε σχολικές διεργασίες αλλά και τη συνεργασία με τέτοιον τρόπο ώστε να συμβάλλει στην αντιμετώπιση των ρατσιστικών περιστατικών που προκύπτουν. Η αποτελεσματική συνεργασία οικογένειας και σχολείου περιλαμβάνει την αλληλεπίδρασή τους στοχεύοντας όχι μόνο στο να πληροφορείται ο γονέας για την πρόοδο του παιδιού αλλά και στο να ενημερώνεται το ίδιο το σχολείο για τις οικογενειακές συνθήκες του παιδιού που έχουν άμεση επίπτωση στην πρόοδο του μαθητή στο σχολείο (Epstein, 1995).

3.1 Τρόποι Αντιμετώπισης του Ρατσισμού στο σχολείο

Το ερώτημα που προκύπτει είναι με ποιους τρόπους το σχολείο μπορεί να είναι αποτελεσματικό απέναντι στα ρατσιστικά περιστατικά και συμπεριφορές που προκύπτουν αλλά και ποιες παρεμβάσεις είναι δυνατόν να μεσολαβήσουν ώστε να ενδυναμωθούν οι σχέσεις

σχολείου και οικογένειας. Κατά τη διάρκεια των χρόνων έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες ώστε το σχολείο να καταφέρει να ανταποκριθεί στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα που προκύπτει και να προωθηθεί μία θετική εικόνα η οποία θα συμβάλλει στην αποδοχή του «άλλου» εξαλείφοντας τις διακρίσεις κι ενισχύοντας τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Οι προσπάθειες αυτές έλαβαν τη μορφή «μοντέλων» με στόχο την προώθηση της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης.

Το πρώτο σε σειρά μοντέλο, αυτό της αφομοίωσης, έκανε την εμφάνισή του, στη δεκαετία του 1960 με στόχο να διατηρηθεί η πολιτισμική σταθερότητα μέσω της αφομοίωσης των ποικίλων εθνοπολιτισμικών ομάδων κι εξαλείφοντας την πολιτισμική ετερότητα. Η λογική του συγκεκριμένου μοντέλου φαίνεται παρεμφερής με εκείνη της παιδαγωγικής των αλλοδαπών η οποία ανέτειλε το 1970 περίπου, κυρίως στη Γερμανία. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό το οποίο μπορεί να χαρακτηριστεί μονοπολιτισμικό, απαιτείται η συγχώνευση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των αλλοδαπών μαθητών με εκείνα των ντόπιων ώστε να επιτευχθεί η διατήρηση της ομαλότητας της κοινωνίας. Λειτουργώντας με τη λογική του «χωνευτηρίου» (meltingpot) στο πλαίσιο του σχολείου, περιλαμβάνεται ώρα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών με τη λογική ότι τα παιδιά αυτά θα επιστρέψουν στη χώρα καταγωγής τους κάποια στιγμή. Ωστόσο, αυτή η λογική έχει ως αποτέλεσμα των στιγματισμό των μη γηγενών μαθητών μέσω του διαχωρισμού τους με τους γηγενείς. Με το πέρας των ετών, προστέθηκαν στοιχεία διαπολιτισμικότητάς στην παιδαγωγική του μοντέλου ώστε τα παιδιά να αποκτούν γνώσεις κι επαφή με διαφορετικές από τη δική τους κουλτούρα (Πανταζής, 2015). Έτσι στα τέλη της δεκαετίας του 1970 κάνει την εμφάνισή του «το μοντέλο της ενσωμάτωσης». Χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου μοντέλου είναι ότι γίνεται αναγνώριση σε έναν βαθμό των ιδιαιτεροτήτων και διαφορών των πολιτισμών. Βέβαια, αποσκοπεί στη διατήρηση των στοιχείων εκείνων τα οποία βρίσκονται σε συμφωνία με τον κυρίαρχο πολιτισμό ενώ και σ' αυτό το μοντέλο οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας με απώτερο σκοπό όμως την αποδοχή της γλώσσας της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας (Μίλεση και Πασχαλιώρη, 2003).

Το τρίτο σε σειρά μοντέλο είναι ένα μοντέλο με πολυπολιτισμική χροιά το οποίο έκανε την εμφάνισή του αρχικά στις Ηνωμένες Πολιτείες και στη συνέχεια επεκτάθηκε στις υπόλοιπες ηπείρους όπως η Αυστραλία, η Ευρώπη και ο Καναδάς. Η ετερογένεια και η διαφορετικότητα των λαών σ' αυτό το μοντέλο προβάλλεται ως θετικό στοιχείο για τις κοινωνίες αλλά και για τον

χώρο του σχολείου. Επιδιώκεται το παιδί να λάβει γνώση για τον εθνικό του πολιτισμό ώστε σχολείο και οικογένεια να βρίσκονται σε γόνιμη πολιτισμική αλληλεπίδραση. Με αυτόν τον τρόπο το σύνολο των μαθητών, ανεξαρτήτου εθνικής προέλευσης, επιτυγχάνει να λαμβάνει γνώση για τον πολιτισμό των μαθητών του σχολείου αφού όλοι μαζί και καθένας ξεχωριστά, συμβάλλουν στην πολιτισμική κληρονομιά όλου του κόσμου καλλιεργώντας την αποδοχή και τον σεβασμό των συνανθρώπων τους. Η αξιολόγηση του συγκεκριμένου μοντέλου συνοψιζόταν στο ότι ενώ η πρόθεση ήταν η αλληλεπίδραση ανάμεσα στις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες τελικά αυτή δεν επιτεύχθηκε καθώς θεωρήθηκε ότι το περιεχόμενο φάνηκε να μην ασχολείται στον ψυχολογικό, τον κοινωνικό και οικονομικό τομέα αλλά να εστιάζει αποκλειστικά στον πολιτισμικό τομέα. Ως αποτέλεσμα, κι ενώ φαίνεται να υπερβαίνει το σκεπτικό του χωνευτηρίου, δεν φάνηκε να προωθεί τα ισότιμα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις όλων των πολιτών αλλά να συμπεριλαμβάνει στο αναλυτικό πρόγραμμα ορισμένα από τα πολιτιστικά και πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών χωρίς εν τέλει να επιτυγχάνει την αποτελεσματική ένταξη (Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008). Κι ενώ συνεχίστηκε η αναζήτηση νέων μοντέλων, την επόμενη δεκαετία έκαναν την εμφάνισή τους προγράμματα αντιρατσιστικής εκπαίδευσης σε χώρες όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Ολλανδία. Σύμφωνα με τα όσα πρεσβεύει αυτού του είδους η εκπαίδευση, οι θεσμοί της κοινωνίας είναι υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση άνισων ευκαιριών στην εκπαίδευση υπό τη μορφή του θεσμικού ρατσισμού, οι οποίες αναπαράγονται στην κοινωνία μέσα από προκαταλήψεις και στερεότυπα για τους μετανάστες. Γίνεται επομένως αντιληπτό ότι στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν αρκεί η κοινωνία να εμμένει μόνο στις παραδόσεις, την καταγωγή και τις καταβολές τα οποία εν τέλει δεν επιτυγχάνουν τη λύση στο πρόβλημα (Πανταζής, 2015).

Το ερώτημα λοιπόν που εύλογα προκύπτει είναι ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών και του σχολείου στην αντιμετώπιση του ρατσισμού; Καθοριστικής σημασίας αρμοδιότητα του συνόλου των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι να επιδιώκουν την καλλιέργεια κλίματος κατανόησης κι ανθρωπισμού απέναντι στους συνανθρώπους και τους συμμαθητές αλλά και καλλιέργεια μίας ατμόσφαιρας η οποία θα χαρακτηρίζεται από οικειότητα κι αποδοχή απέναντι στους «διαφορετικούς» μαθητές, ώστε να ενταχθούν ομαλά στην κοινότητα του σχολείου (Πανταζής, 2015).

Σημαντικό ρόλο στο επίπεδο της εκπαίδευσης διαδραματίζουν και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, καθώς μέσα από αυτά εκφράζονται σε πρακτικό επίπεδο οι

διαπολιτισμικές αξίες κι εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών μαζί με τα σχολικά εγχειρίδια και τις μεθόδους διδασκαλίας είναι αναγκαίο να είναι απαλλαγμένα από κάθε είδους εθνοκεντρισμό και να επιδιώκουν την απόεθνοποίηση ώστε οι μαθητές να καταστούν ικανοί να καλλιεργήσουν τον σεβασμό και την κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών (Βερτσέτης, 2003). Ενθαρρυντικά βήματα προς αυτή την κατεύθυνση παρατηρούνται τα τελευταία χρόνια γεγονός που φαίνεται να συνδέεται με την αύξηση της υποδοχής μεταναστών στη χώρα μας. Όπως ορίζεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι προσαρμογές και οι νέοι προσανατολισμοί είναι απαραίτητοι ώστε να ενισχύεται η γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών στο πλαίσιο της σύγχρονης πολιτισμικής κοινωνίας. Με τον τρόπο αυτό υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα να καλλιεργηθεί η μελλοντική στάση σεβασμού της πολιτισμικής ετερότητας ώστε οι μελλοντικοί πολίτες να ζούνε αρμονικά σε ένα περιβάλλον το οποίο θα χαρακτηρίζεται από εθνική, γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία. Αυτό δε σημαίνει βέβαια ότι δε δίδεται η απαραίτητη σημασία στη διατήρηση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας αλλά ενθαρρύνεται η γνώση άλλων γλωσσών και η γνώση σχετικά με την πολιτισμική παράδοση και την ιστορία άλλων πολιτισμών μέσα από την εθνική, πολιτιστική και θρησκευτική αγωγή. Με τον τρόπο αυτό θα επιτευχθεί η ανάπτυξη υπεύθυνων μελλοντικών προσωπικοτήτων με δημοκρατική διάθεση και διάθεση για συνεργασία χωρίς να διακατέχονται από πολιτισμικές και θρησκευτικές προκαταλήψεις αλλά από ανθρωπιστικές και κοινωνικές αρχές κι από ευαισθητοποίηση σχετικά με θέματα όπως η παγκόσμια ειρήνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα αλλά και η διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Σημαντικές κρίνονται και οι κοινωνικές δεξιότητες της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της διαλεκτικής ικανότητας αλλά και η εκτίμηση των ατόμων από διαφορετικές πολιτισμικές, εθνικές και θρησκευτικές ομάδες. Παρόμοια αναφορά απαντάται στον Νόμο 1566/85 σχετικά με τα Αναλυτικά Προγράμματα και την εκπαίδευση η οποία αποτελεί από τις πρώτες αναφορές επί του θέματος αλλά παραμένει αν όντως εφαρμόστηκαν οι αρχές την εποχή εκείνη (Φλουρής & Καλογιαννάκη, 1996).

Ωστόσο, στο πραγματικό πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, συχνό φαινόμενο αποτελεί, σε περιπτώσεις που τα παιδιά εκφράζονται για τη φυλή, οι δάσκαλοι να αγνοήσουν την άποψή τους θεωρώντας ότι δεν έχουν επίγνωση του τι εννοούν ή ότι είναι κάτι το οποίο μεταφέρει από το οικογενειακό του περιβάλλον. Ακόμη, μπορεί να θεωρηθεί από τους παιδαγωγούς ως μία λανθασμένη συμπεριφορά η οποία πληγώνει το παιδί στο οποίο απευθύνεται κι ακολούθως

νουθετούν το παιδί το οποίο εξέφρασε την άποψη. Αυτή η προσέγγιση ωστόσο αποδεικνύεται μη αποτελεσματική καθώς τα παιδιά, όπως προαναφέρθηκε, μπορούν να αναγνωρίζουν χαρακτηριστικά φυλής από πολύ μικρή ηλικία και να αναπτύξουν φυλετικές προκαταλήψεις μεταξύ τριών και πέντε ετών, οι οποίες μπορεί να μην ανταποκρίνονται απαραίτητα στις απόψεις και τις στάσεις των γονιών τους (Winkler 2009). Για τον λόγο αυτό σε περιπτώσεις ρατσιστικού σχολίου σχετικά με την φυλή, μπορούμε να βοηθήσουμε το παιδί να κατανοήσει το περιεχόμενο του σχολίου του εξηγώντας ότι το χρώμα δε σχετίζεται παραδείγματος χάρη με συνθήκες υγιεινής αλλά υπάρχει μία ποικιλία χρωμάτων δέρματος στον κόσμο, όπως συμβαίνει και με το χρώμα των μαλλιών. Ασαφείς φράσεις οι οποίες παραμένουν μόνο στο ότι έχουν πληγώσει τον συμμαθητή τους δεν είναι αυτές που βοηθούν τα παιδιά στην κατανόηση αλλά αντίθετα οι ειλικρινείς συζητήσεις με αφορμή το ρατσιστικό σχόλιο του παιδιού και συγκεκριμένο περιεχόμενο για την ποικιλομορφία των ανθρώπων με συμμάχους παιγνιώδεις διαδικασίες (Winkler 2009).

Διευκολυντικό παράγοντα στη διαδικασία αυτή αποτελεί ακόμη η συνεργασία μεταξύ των μαθητών της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας με τους προερχόμενους από άλλη χώρα. Μέσα από τη δημιουργία μεικτών ομάδων εργασίας οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν ουσιαστικά ο ένας τον άλλον και να καλλιεργήσουν μία γόνιμη επαφή προσπαθώντας για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Εργαζόμενοι οι μαθητές στις τάξεις με αλληλεπίδραση η οποία αντιστρέφει το καθιερωμένο «status-quo», το σύνολο των μαθητών αναλαμβάνει ισότιμους ρόλους χωρίς να αντιμετωπίζονται υποδεέστερα τα άτομα μίας διαφορετικής κοινωνικής ομάδας, όπως φαίνεται να συμβαίνει στο πλαίσιο της κοινωνίας όπου κυρίαρχους ρόλους αναλαμβάνουν τα άτομα της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας (Γκότοβος, 2011).

Προκειμένου να βοηθηθούν όλα τα παιδιά «να αγαπήσουν τη δική τους φυλετική ταυτότητα, καθώς και τη διαφορετικότητα των άλλων, τα σχολεία, οι οικογένειες αλλά και όλα τα μέλη της κοινωνίας πρέπει να προωθούν θετική εικόνα για το σύνολο των φυλετικών ταυτοτήτων»(Sanders&Hardy 2021: 2). Οι δάσκαλοι μπορεί να μιλήσουν για διαφορετικούς πολιτισμούς, για χρώματα δέρματος, αλλά και περιστατικά ρατσισμού και να διαβάσουν βιβλία ή να προβάλουν ταινίες με διαφορετικούς χαρακτήρες. Επιδιώκοντας την προώθηση μιας θετικής εικόνας των ποικίλων φυλετικών ταυτοτήτων όπως προτείνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, δίδονται στα παιδιά ευκαιρίες να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα στο νηπιαγωγείο

αλλά και να γίνει κατανοητή από τα ίδια η σημασία των θετικών χαρακτηριστικών των ανθρώπων αντί να προβληματίζονται για το χρώμα του δέρματος. (Winkler, 2009).

Αναφορικά με τον ίδιο τον ρόλο του σχολείου ως δημόσιο ίδρυμα απέναντι σε συμπεριφορές που υποκινούν τον ρατσισμό, οφείλει να δρα άμεσα και να αντιμετωπίζει το σύνολο των μαθητών ισότιμα χωρίς διακρίσεις. Ως σύγχρονος φορέας ο οποίος προωθεί το αντιρατσιστικό πνεύμα θα πρέπει να φροντίζει μέσα από το σύνολο των δραστηριοτήτων να προετοιμάζει τους μαθητές για την καταπολέμηση του ρατσισμού, να επεξεργάζονται τις αξίες και τις αντιλήψεις και να προωθούνται προς ενεργό δράση. Κάτι τέτοιο είναι δυνατόν να επιτευχθεί μέσα από την παροχή κινήτρων ικανοποίησης. Μέσω της αναζήτησης κι επεξεργασίας κοινωνικών βιωμάτων των παιδιών είναι δυνατή η επίτευξη της ανάληψης δράσης παρέχοντας κίνητρα ικανοποίησης και χρησιμοποιώντας ποικίλες μεθόδους οι οποίες προωθούν την ανεξαρτησία και την υπευθυνότητα. Οι μαθητές θα πρέπει να λαμβάνουν ανατροφοδότηση για τη συμπεριφορά και τη στάση που ακολουθούν μέσα από οικουμενικές αξίες τις οποίες είναι ικανοί να μεταλαμπαδεύσουν οι εκπαιδευτικοί αποδίδοντας το περιεχόμενο του μαθήματός τους κατά τέτοιον τρόπο ώστε να αποβάλλεται κάθε είδους προκατάληψη την οποία ακόμη και οι ίδιοι μπορούν να φέρουν (Πανταζής, 2015). Η αξιοποίηση των μεθόδων που προσφέρει η αντιρατσιστική εκπαίδευση έγκειται στο να αντιμετωπίζουν οι μαθητές τη διαφορετικότητα χωρίς η γνώμη τους να περιέχει κρίση αλλά εκτίμηση κι αποδοχή. Με τον τρόπο αυτό θα οδηγηθούν προς τη συνειδητοποίηση της μοναδικότητας και του εμπλουτισμού της γνώσης για τον κόσμο αλλά και για τον ίδιο τους τον εαυτό (Μυλωνάκου, 2013)

3.3 Αποτελέσματα των πρακτικών αντιμετώπισης του Ρατσισμού

Ο ρατσισμός ως έννοια στην πράξη είναι δυνατόν να κατανοηθεί μέσα από την κατανόηση του αντίθετου ορισμού του, αυτόν του «αντιρατσισμού». Οι δύο έννοιες είναι στενά συνδεδεμένες καθώς μερικές φορές οι άνθρωποι μπορεί να είναι αντιρατσιστικές, αλλά να είναι ασυνείδητα ρατσιστές. Αυτό είναι το σημείο στο οποίο είναι καίριας σημασίας η εφαρμογή της

αντιρατσιστικής εκπαίδευσης. Η αντιρατσιστική εκπαίδευση είναι εκείνη που μάς βοηθά να κατανοήσουμε το πρόβλημα του ρατσισμού όταν συμβαίνει ή πριν εμφανιστεί, να αναπτύξουμε αποτελεσματικές στρατηγικές για την καταπολέμησή του, καθώς και να διασφαλίσουμε ότι κάνουμε ότι μπορούμε ώστε να εμποδίσουμε τη συνέχισή του.

Σύμφωνα με τους Derman-Sparks&Ramsey (2011), ο αντιρατσισμός είναι η συνεχής εξάρθρωση του ρατσισμού, με σκοπό τη δημιουργία μιας κοινωνίας χωρίς ρατσισμό. Κι εδώ είναι το σημείο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμμετέχουν ενεργά προκειμένου να συμβάλουν στην εξάρθρωση του συστημικού ρατσισμού. Η παρουσία του ρατσισμού καθορίζεται από πολιτιστικές και θεσμικές πολιτικές και πρακτικές, παρά από πρόθεση. Ωστόσο, αν και τις περισσότερες φορές εκλείπει η πρόθεση να κρίνουμε άτομα ανά φυλή ή συμβαίνει να διαιωνίζεται ακούσια μια ιδέα ανωτερότητας που βασίζεται στην εσωτερικευμένη φυλετική μας προκατάληψη, θα πρέπει να θυμόμαστε ότι οι συνέπειες για τους έγχρωμους θα παραμείνουν οι ίδιες μέχρι να αναθεωρήσουμε και να λάβουμε δραστικά μέτρα προκειμένου να αλλάξουμε την ύπαρξη του ρατσισμού στην κοινωνία μας. Σε κάποιο βαθμό, όλοι συμμετέχουν στον συστηματικό ιστό του ρατσισμού και κανείς δεν είναι απλώς ουδέτερος παρατηρητής. Ορισμένα κολέγια στις Ηνωμένες Πολιτείες έχουν ήδη προετοιμάσει τους μελλοντικούς τους δασκάλους για τις προκλήσεις και την πολυπλοκότητα του ρατσισμού ως κοινωνικό φαινόμενο το οποίο εμφανίζεται στο σχολικό πλαίσιο και κινούνται προς το να εφοδιάσουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς με αντιρατσιστικές απόψεις και μηχανισμούς άμυνας προσφέροντας εξειδικευμένα μαθήματα. Αυτή η επαγγελματική κατάρτιση είναι σημαντική καθώς δεν ανταποκρίνεται απλώς στα συμπτώματα ή τις συνέπειες του ρατσισμού, όπως η κακή αυτοεκτίμηση, ο εσωτερικευμένος ρατσισμός, η κατάθλιψη και η ακαδημαϊκή υπο-επίδοση αλλά κινείται προς την πρόληψή τους (Derman-Sparks&Ramsey, 2011),

Η αντιρατσιστική εκπαίδευση έχει ως στόχο οι παιδαγωγοί να αναπτύξουν συνειδητά αντιρατσιστικές συμπεριφορές, γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να μπορούν να σταματήσουν και να εξαλείψουν τυχόν εκδηλώσεις ρατσισμού στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον. Η αντιρατσιστική εκπαίδευση επηρεάζει όλα τα μέλη της κοινωνίας. Ωστόσο, οι λευκοί και οι έγχρωμοι έχουν ξεχωριστά και συγκεκριμένα ζητήματα που πρέπει να εξετάσουμε μέσα από το πρίσμα της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης. Για τους έγχρωμους, τα χαρακτηριστικά μιας αντιρατσιστικής ταυτότητας είναι η ισχυρή αίσθηση ασφάλειας της δικής του εθνικής ταυτότητας και η ικανότητα να βλέπει κανείς τόσο τη δική του όσο και άλλες εθνοτικές ομάδες

με μεγαλύτερη αντικειμενικότητα. Η λευκή αντιρατσιστική ταυτότητα σημαίνει ότι πρέπει να κατανοήσουμε και να εσωτερικεύσουμε μια ρεαλιστική άποψη της λευκής φυλετικής ταυτότητας και να συμμετάσχουμε σε μια συνεχή αυτοεξέταση της συμμετοχής μας στον δομικό και θεσμικό ρατσισμό. Ενώ η προώθηση της πολυπολιτισμικότητας είναι ένα βήμα προς τη σωστή κατεύθυνση, μπορεί επίσης να οδηγήσει σε άλλο σημαντική πτυχή που μπορεί να κρύβει ρατσιστικές απόψεις και συμπεριφορές, στον εξωτισμό μιας κουλτούρας ή μιας εθνοφυλετικής ταυτότητας. Αυτό προκαλεί την αποξένωση ομάδων που είναι στόχοι ρατσισμού. Στη Φινλανδία, υπάρχει ένας αυξανόμενος αριθμός παιδιών προερχόμενων από γονείς διαφορετικών φυλών που εξακολουθούν να θεωρούνται από ορισμένους συμμαθητές ως «εξωτικά παιδιά» τα οποία δέχονται συνεχώς ερωτήσεις σχετικά με τον τόπο καταγωγής τους. Αυτό υποδηλώνει ότι κατά κάποιο τρόπο δημιουργεί απορίες το γεγονός ότι ένα παιδί προέρχεται από διαφορετικά μέρη καταγωγής χωρίς το σύνολο των παιδιών να λαμβάνει υπόψη την παρουσία πολλαπλών ταυτοτήτων μέσα στο παιδί (Lentin 2005).

Με αφορμή τέτοιου είδους περιστατικά, ο ρόλος της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης παρουσιάζεται αναγκαίος για την καλλιέργεια στα παιδιά «προ-κοινωνικών» δεξιοτήτων και συμπεριφορών. Τέτοιου είδους δεξιότητες είναι ο αλτρουισμός με την έννοια του ενδιαφέροντος για τον συνάνθρωπο αλλά και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. (Πανταζής, 2015). Η ενσυναίσθηση συνοψίζεται στην ικανότητα του ατόμου να μπαίνει στη θέση του άλλου αντιλαμβανόμενο τον τρόπο που αισθάνεται και σκέφτεται. Σύμφωνα με τον Goleman (2015), για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης απαιτείται η δεξιότητα της αυτεπίγνωσης, καθώς συχνό φαινόμενο αποτελεί τα άτομα που αισθάνονται τα ίδια απειλή για τον εαυτό τους, να προβαίνουν σε επιθετική ή απειλητική συμπεριφορά. Αντίθετα, τα άτομα τα οποία έχουν καλλιεργήσει τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης, έχουν την ικανότητα να αιτιολογούν τις συμπεριφορές διαχωρίζοντας τις καλοπροαίρετες από τις επιθετικές. Η ενσυναίσθηση εντάσσεται στον τομέα της κοινωνικής επίγνωσης κι ανήκει στη συναισθηματική νοημοσύνη (Μυλωνάκου, 2013). Επομένως η θέση της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση θα πρέπει να είναι πρωτεύουσα καθώς συμβάλλει στη δημιουργία υγιών κοινωνικών σχέσεων. Κάθε πρόγραμμα σπουδών για την εκπαίδευση το οποίο μεριμνά για την αντιρατσιστική εκπαίδευση είναι απαραίτητο να μεριμνά και για την υποβοήθηση της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης από τα παιδιά (Goleman, 2015). Οι δεξιότητες του αλτρουισμού και της ενσυναίσθησης τα οποία αποτελούν στοιχεία που περιλαμβάνονται στο πνεύμα της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, οδηγούν σε ομαλή

κοινωνικοποίηση των παιδιών και στην εξοικείωση με επικοινωνιακά συστήματα κι αξίες τα οποία υποβοηθούν τη συμβίωση με τα υπόλοιπα άτομα της κοινωνίας. Όπως δείχνουν τα αποτελέσματα ερευνών, το παιδί μέσω της κοινωνικοποίησης μπορεί να διαμορφώσει μία προσωπικότητα με δεξιότητες και χαρακτηριστικά τα οποία συμβάλλουν σε ομαλή κοινωνική ένταξη αλλά και στην ενεργό συμμετοχή σε αυτή (Μπαμπάλης, 2011). Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε συνδυασμό με την ανάδειξη των αρνητικών συνεπειών του ρατσισμού, φαίνεται ότι μπορούν να οδηγήσουν στην δράση για την καταπολέμησή του αφενός από την πλευρά των μαθητών κι αφετέρου από εκείνη των εκπαιδευτικών. Δεδομένου του γεγονότος ότι η αντιρατσιστική εκπαίδευση αποσκοπεί κυρίως στην αλλαγή συμπεριφορών και στάσεων απέναντι στους άλλους, είναι απαραίτητο να αποσκοπεί στην καλλιέργεια απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων φέρνοντας στο προσκήνιο κοινωνικο-πολιτικές συνιστώσες. Κύρια προϋπόθεση για την εφαρμογή της εκπαίδευσης κατά του ρατσισμού ωστόσο, εκτός της κοινωνικοποίησης, αποτελεί και η κριτική σκέψη (Πανταζής, 2015).

Ο Poort-VanEeden (2003 οπ. αναφ. στο Πανταζής 2015) έχει περιγράψει τρία επίπεδα για την επιτυχή υλοποίηση της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης. Το πρώτο επίπεδο, το μακρο-επίπεδο, σχετίζεται με το ίδιο το παιδί και την εξερεύνηση του κόσμου από εκείνο. Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αυτή διαδραματίζει η ενημέρωση σχετικά με ρατσιστικά θέματα της επικαιρότητας από πηγές γύρω του, όπως τα Μ.Μ.Ε και ο Τύπος. Το δεύτερο επίπεδο, το λεγόμενο ως «μέσο», περιλαμβάνει τον χώρο του σχολείου. Στο σχολείο αυτό οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι καταρτισμένοι και έτοιμοι να διαχειριστούν περιστατικά και συμπεριφορές ρατσισμού ενώ το ίδιο το σχολείο χαρακτηρίζεται από ομόνοια ανάμεσα στους μαθητές, σεβασμό και φιλικό κλίμα ανάμεσα σε μαθητές κι εκπαιδευτικούς αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Το τρίτο επίπεδο, το μικρο-επίπεδο, βρίσκεται σε άμεση σχέση με το μακρο-επίπεδο, κι αφορά την ίδια τη σχολική τάξη. Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε στενή σχέση με τους μαθητές λαμβάνοντας ρόλο διαμεσολαβητή ανάμεσα στους μαθητές σε απαραίτητα περιστατικά. Αυτό το επιτυγχάνει μέσω της παρατήρησης των σχέσεων και των συμπεριφορών των μαθητών. Η διδασκαλία του χαρακτηρίζεται από εκπαιδευτικές πρακτικές και παιχνίδια τα οποία αποσκοπούν στην καταπολέμηση των ρατσιστικών συμπεριφορών αλλά και των στερεοτυπικών αντιλήψεων. Κοινό σκοπό όλων των επιπέδων υλοποίησης της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης αποτελεί η αλλαγή των μη θεμιτών συμπεριφορών και η καλλιέργεια εκείνων οι οποίες θα προλαμβάνουν τα ρατσιστικά φαινόμενα. Ξεκινώντας από την ατομική πρόληψη κι αντιμετώπιση του

ρατσισμού, είναι δυνατόν να γίνουν ορατά τα αποτελέσματά της σε παγκόσμιο επίπεδο (Πανταζής,2015).

Ανά τον κόσμο εφαρμόζονται ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα για την καταπολέμηση του ρατσισμού με εμφανή τα αποτελέσματά τους. Στη Φινλανδία η συζήτηση για την πολυπολιτισμικότητα και την ποικιλομορφία στην εκπαίδευση είναι «σχετικά νέα», σε σύγκριση με χώρες που είχαν μακρά ιστορία μετανάστευσης και διαφορετικούς πληθυσμούς (Hahl,et.al.,2015). Η συμβολή των μέσων ενημέρωσης στην αντιμεταναστευτική και ξενοφοβική ρητορική είναι πάντα παρούσα, φαινόμενο το οποίο απαιτείται να αποδοθεί και να αναγνωριστεί ως υπάρχων, διαρκής ρατσισμός που μπορεί να καταπολεμηθεί μέσω της εκπαίδευσης. Τα περισσότερα προγράμματα σπουδών ωστόσο σε παγκόσμιο επίπεδο φαίνεται να έχουν ήδη ενσωματώσει στοιχεία πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στο αναλυτικό πρόγραμμα τους, καθώς αυτή η έννοια έχει συζητηθεί εκτενώς στον τομέα της εκπαίδευσης, με χαρακτηριστικά παραδείγματα τις Ηνωμένες Πολιτείες καθώς και το Ηνωμένο Βασίλειο. Ο Αμερικανός μελετητής Τζέιμς Μπανκς προτείνει ότι η πολυπολιτισμικότητα δεν περιορίζεται απλώς στο να είσαι αλλοδαπός ή μετανάστης. Περιλαμβάνει τη συνύπαρξη πολλαπλών ταυτοτήτων όπως την εθνοτική καταγωγή, το φύλο ,τα η γλώσσα, τη θρησκεία ακόμη και την κοινωνική τάξη. Ο Banks υποστηρίζει ότι αυτά τα στοιχεία πρέπει να αποτελέσουν το κέντρο ενδιαφέροντος των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών στην εκπαίδευση (1996). Αυτό θα βοηθούσε τα παιδιά να ακολουθήσουν μία πορεία κατανόησης των περίπλοκων τρόπων με τους οποίους οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ διαφορετικών ομάδων συνθέτουν την κοινωνία μας σήμερα (Siraj-Blatchford 1999). Ένας από τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να πραγματοποιηθεί αυτό είναι μέσω του εκπαιδευτικού υλικού που είναι καίριας σημασίας για κάθε πρόγραμμα σπουδών.

Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων κατά ρατσιστικών αντιλήψεων και στάσεων οι οποίες εμφανίζονται από τους μαθητές, αφορά τον τρόπο με τον οποίο θέματα όπως η μετανάστευση προς τη χώρα τους γίνονται αντιληπτά από τους μαθητές. Σ' αυτό το πλαίσιο είναι ωφέλιμο να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούν οι μαθητές τον ισχυρισμό ότι η ύπαρξη προσφύγων και μεταναστών στη χώρα αποτελεί αιτία αποστέρησης κάποιων αγαθών και ποια η άποψή τους για τον διαχωρισμό των ανθρώπων με βάση βιολογικά γνωρίσματα. Η αξιολόγηση των αντιλήψεων είναι σημαντική καθώς η εκπαιδευτικές παρεμβάσεις κατά του ρατσισμού στοχεύουν στην τροποποίηση αυτών. Είναι σημαντικό να δοθούν στα παιδιά

αντικειμενικές πληροφορίες σχετικά με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των θεμάτων με τα οποία ασχολούμαστε ώστε να κατανοήσουν ότι ακόμη και χωρίς τη θέλησή μας, μπορούμε να προβούμε σε ρατσιστικές συμπεριφορές αλλά και να καταδείξουμε πόσο επικίνδυνη μπορεί να αποβεί η ύπαρξη του ρατσισμού στην κοινωνία (Τσιάκαλος, 2020.)

Παραδείγματα εφαρμογής αντιρατσιστικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποτελούν χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο όπου τα προγράμματα που εφαρμόζονται στο σχολείο αφορούν την αντιμετώπιση του ρατσισμού που παρατηρούνται από τους κοινωνικούς θεσμούς προς τους μετανάστες της χώρας. Επίσης, στις Ηνωμένες Πολιτείες η αντιρατσιστική εκπαίδευση συνδέθηκε με το κίνημα για τα πολιτικά δικαιώματα ενώ στη Γερμανία σχετίστηκε σε μεγαλύτερο βαθμό ως μέσο καταπολέμησης του καθημερινού ρατσισμού με στόχο την ενημέρωση των πολιτών, κυρίως των νεότερων ηλικιακά (Carr&Lund, 2008).

Η Αυστραλία αποτελεί μία εκ των χωρών οι οποίες είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένες κι αναπτυγμένες στο θέμα του ρατσισμού. Αξιοποιώντας μεθόδους αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, εφαρμόζεται μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση. Τα συγκεκριμένα προγράμματα μέσα από ένα αναπτυγμένο σύστημα πρόληψης κι αντιμετώπισης του ρατσισμού στον εκπαιδευτικό χώρο, λαμβάνουν χώρα από το νηπιαγωγείο έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το πρόγραμμα με τίτλο «*No Way!*» (Διακρίσεις. Με τίποτα!) αφορά μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού με σκοπό την καλλιέργεια του σεβασμού προς κάθε άνθρωπο ως πρώτο βήμα προς την πρόληψη ρατσιστικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον. Το πρόγραμμα με τίτλο «*Roads to Refuge*» απευθύνεται σε μεγαλύτερο εύρος ηλικιών (5-10 ετών) και περιλαμβάνει επτά συνεδρίες ενταγμένο σε έναν κύκλο οι οποίες περιγράφουν την πορεία από την αναζήτηση ενός νέου τόπου διαμονής έως την επιστροφή στον τόπο καταγωγής τους (www.i-red.eu/resources/projects-files· www.roads-to-refuge.com.au).

Καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία τέτοιων προγραμμάτων στην Αυστραλία, διαδραματίζει ο υπεύθυνος διαχείρισης θεμάτων σχετικών με τον ρατσισμό. Οι μαθητές, το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και οι γονείς μπορούν να απευθύνονται σ' αυτόν σχετικά με περιστατικά και συμπεριφορές ρατσισμού που σχετίζονται με το σχολείο. Εκείνος με τη σειρά του αναλαμβάνει την επίλυση των θεμάτων μεσολαβώντας με αμερόληπτο τρόπο μεταξύ των εμπλεκομένων και μέσω του υπάρχοντος συστήματος για τη διαχείριση παραπόνων προκειμένου να επιλυθεί το ζήτημα. Ως υπεύθυνος ορίζεται από τον διευθυντή ή τη διευθύντρια της σχολικής μονάδας ένας, συνήθως, έμπειρος εκπαιδευτικός ο οποίος πληροί τα κριτήρια κι ο οποίος

διαθέτει δεξιότητες όπως κριτική σκέψη, διαλλακτικότητα, και θέληση ώστε να συμβάλλει στη διαμόρφωση νέων αντιλήψεων και στάσεων κατά του φαινομένου του ρατσισμού. Σε μεγαλύτερες πληθυσμιακά μονάδες εκπαίδευσης, είναι δυνατόν να υπάρχουν περισσότεροι του ενός υπεύθυνοι οι οποίοι θα αναλαμβάνουν συμβουλευτικό ρόλο στο σχολικό περιβάλλον και θα χαίρουν εμπιστοσύνης από πλευράς μαθητών αλλά κι εκπαιδευτικών. Η επιτυχία του συγκεκριμένου ρόλου στη διαχείριση ρατσιστικών περιστατικών βασίζεται σε τρεις άξονες. Στον συμβουλευτικό του ρόλο ο οποίος βοηθάει στη συζήτηση των προς επίλυση θεμάτων, στην έγκαιρη ενημέρωση του προσωπικού για τα θέματα που έχουν προκύψει αλλά και τη διαχείριση και την ανάπτυξη νέων αντιρατσιστικών στρατηγικών από το προσωπικό αλλά και το σύνολο του σχολείου (<https://education.nsw.gov.au/policy-library/associated-documents/anti-racism-education-advice-for-school.pdf>).

4. Παιδαγωγικές πρακτικές αντιμετώπισης στο νηπιαγωγείο

Δίνοντας έμφαση στην προσχολική ηλικία, έντονο αντικείμενο ενδιαφέροντος αποτελεί η δημιουργία κι εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών αποτελεσματικών για την αντιμετώπιση του ρατσισμού από μικρή ηλικία.

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι από τη φύση τους ερευνητές. Παρατηρούν συνεχώς, συλλέγουν πληροφορίες, αναλύουν και προσπαθούν να βγάλουν νόημα από αυτά που βλέπουν και ακούν. Παρατηρούν τις ενέργειες των δασκάλων, ανιχνεύουν τις σιωπηρές και τις ασυνείδητες προκαταλήψεις που προκύπτουν σε περιπτώσεις καθημερινών στιγμών στην τάξη κι επίδειξης προνομίων ορισμένων παιδιών έναντι άλλων με βάση το φύλο, τη φυλή και τον πολιτισμό. Παραδείγματα κοινωνικής ανισότητας που τείνουν να παρατηρούν τα παιδιά στην καθημερινότητά τους, από τις μικρές ηλικίες, είναι ότι τα αγόρια ενδεχομένως εμπλέκονται σε περιστατικά βίας περισσότερο από τα κορίτσια, ότι τα παιδιά με πιο σκουρόχρωμο δέρμα είναι πιο πιθανό να επιπλητηθούν περισσότερο από τα πιο ανοιχτόχρωμα παιδιά και ότι τα λευκά παιδιά διαθέτουν περισσότερες δυνατότητες κι επιλογές για τον εαυτό τους και τη ζωή τους συγκριτικά με τα παιδιά με πιο σκουρόχρωμο δέρμα. (Early et al, 2010).

Επειδή όμως τα παιδιά όπως έχει αποδειχθεί, κατασκευάζουν τις δικές τους ιδεολογίες σχετικά με τη φυλή και την ταυτότητα από τα μηνύματα που είναι παρόντα στο πρώιμο περιβάλλον τους (Park, 2011), οι ερευνητές, οι επαγγελματίες και οι υπεύθυνοι διαμόρφωσης

των πολιτικών κατευθύνσεων είναι σημαντικό να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή κατά τη δημιουργία των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, καθώς μέσα από αυτά εκφράζονται σε πρακτικό επίπεδο οι διαπολιτισμικές αξίες κι εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι προσεγγίσεις που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της πρώιμης παιδικής ηλικίας φαίνεται να ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό ως προς τον βαθμό στον οποίο αντιμετωπίζουν άμεσα ζητήματα φυλής, ανθρώπινης διαφοράς και ταυτότητας και εξουδετερώνουν ρητά τις διάχυτες μεροληψίες σε ατομικό και σε επίπεδο συστήματος. Για να συλλάβει την ποικιλία σε αυτές τις προσεγγίσεις, ο MacNaughton (2006) περιέγραψε ένα χρήσιμο πλαίσιο, περιγράφοντας τις σχολές σκέψης οι οποίες ασχολήθηκαν με τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται η διαφορετικότητα στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών. Αυτές οι σχολές σκέψης είναι διατεταγμένες σε μια συνέχεια που αντιπροσωπεύει τον βαθμό στον οποίο αντιμετωπίζουν ρητά τη διαφορετικότητα και τα συστήματα εξουσίας που παράγουν εκπαιδευτικές ανισότητες.

Στο ένα άκρο αυτού του συνεχούς βρίσκεται η σχολή σκέψης με την ονομασία «Laissez-Faire», δηλαδή «άσε τα πράγματα ως έχουν». Στόχος αυτής της προσέγγισης είναι να αντιμετωπίζονται όλοι οι μαθητές με τον ίδιο τρόπο, όπως συνήθως αντιμετωπίζεται η ομάδα της πολιτιστικής πλειοψηφίας. Εγγενείς σε αυτήν την προσέγγιση φαίνονται οι πεποιθήσεις που υποστηρίζουν ότι αγνοώντας τις φυλετικές, εθνοτικές, πολιτισμικές διαφορές κι αποχρώσεις του δέρματος θα προαχθεί η ισότητα. Οι εκπαιδευτικοί δε δίνουν έμφαση στον ρόλο που διαδραματίζουν οι φυλετικές προκαταλήψεις στη δημιουργία των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και δεν προσαρμόζουν την εκπαιδευτική πρακτική τους σύμφωνα με το υπόβαθρο των μαθητών τους. Ωστόσο, η πρακτική αυτή μπορεί να ευτελίζει τη σημασία της πολιτισμικής καταγωγής, αγνοώντας τη μοναδικότητα της ταυτότητας των παιδιών και διαιωνίζοντας τη φυλετική ανισότητα (Bonilla-Silva, 2015). Ακόμη αυτός ο τρόπος σκέψης μπορεί να συμβάλει στην αδυναμία των παιδιών να κατανοήσουν την πολιτισμική μοναδικότητα του κάθε λαού. Επίσης σ' αυτή την προσέγγιση, το εκπαιδευτικό υλικό και οι παιδαγωγικές δραστηριότητες αντικατοπτρίζουν τις κυρίαρχες αξίες. Τα παραδοσιακά στερεότυπα σχετικά με τη φυλή, το φύλο και τη δομή της οικογένειας ενισχύονται μέσω των εικόνων, και της γλώσσας. Όλα τα παιδιά συμπεριφέρονται στη σχολική τάξη με τον ίδιο τρόπο, επομένως δεν τους παρέχεται η ευκαιρία ή δεν ενθαρρύνονται να μοιραστούν τις διαφορετικές οπτικές ή εμπειρίες τους (Apfelbaum et al., 2010). Στο άλλο άκρο του συνεχούς κατά τον MacNaughton βρίσκεται η σχολή σκέψης κατά των διακρίσεων. Αυτή η σχολή σκέψης αναγνωρίζει την ύπαρξη σχέσεων

εξουσίας και στοχεύει απόλυτα προς την αμφισβήτησή τους καθώς υποστηρίζει ότι είναι εκείνες οι οποίες δημιουργούν και συντηρούν ανισότητες στην εκπαίδευση. Αυτή η προσέγγιση δεν σκοπεύει μόνο να αλλάξει πρακτική και πολιτική προκειμένου να αμφισβητήσει υφιστάμενες δομές εξουσίας, αλλά στοχεύει επίσης να ενδυναμώσει όλα τα παιδιά να υπερασπιστούν τη διαφορετικότητα και να αμφισβητήσουν τις διακρίσεις. Οι εικόνες που υπάρχουν στη σχολική τάξη καθώς και το εκπαιδευτικό υλικό προωθούν θετικά μηνύματα σχετικά με τη διαφορετικότητα και την ένταξη. Στην προσέγγιση κατά των διακρίσεων, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην κατανόηση των προσωπικών ταυτοτήτων των παιδιών αλλά και των συμμαθητών τους. Με τον τρόπο αυτόν τα περιβάλλοντα της τάξης αντικατοπτρίζουν ουσιαστικά το υπόβαθρο και τις προοπτικές των ίδιων των μαθητών στο σχολείο. Επιπλέον, μηνύματα που με ρητό και προληπτικό τρόπο καταπολεμούν τις διακρίσεις και την καταπίεση κοινοποιούνται τόσο προφορικά όσο και οπτικά. Τέτοιου είδους δραστηριότητες, αλληλεπιδράσεις και πρακτικές επιτρέπουν στα παιδιά να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων με βάση την κατανόησή τους για τον κόσμο και τη θέση τους μέσα σε αυτόν (Bonilla-Silva, 2015). Πλέον ποικίλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις τονίζουν τη σημασία για τους εκπαιδευτικούς της πρώιμης παιδικής ηλικίας να εμπλέκονται σε πρακτικές που συνάδουν με τη σχολή σκέψης κατά των διακρίσεων. Για παράδειγμα, η προσέγγιση κατά της εκπαίδευσης που προωθεί την προκατάληψη που αναπτύχθηκε ειδικά για το πλαίσιο της πρώιμης παιδικής ηλικίας, αναγνωρίζει τις ταυτότητες των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των ομοιοτήτων και των διαφορών τους μέσω κοινωνικών διαστάσεων και βλέπει τα παιδιά ως ενεργούς παράγοντες αλλαγής που μπορούν να εξουδετερώσουν τα στερεότυπα και τις διακρίσεις από νεαρή ηλικία (Derman-Sparks & Olsen-Edwards, 2010). Συχνό φαινόμενο βέβαια αποτελεί τα παιδιά κάτω των 5 ετών να υποτιμώνται ως προς την ικανότητά τους να κατανοούν ζητήματα όπως η εξουσία, τα προνόμια και η ανισότητα, ωστόσο πολλά από τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν ήδη συνειδητοποιήσει ότι υπάρχει μια δομή εξουσίας μεταξύ διαφορετικών ομάδων ανθρώπων. Σήμερα περισσότερο από ποτέ υπάρχει ανάγκη για προγράμματα σπουδών που να επικεντρώνονται στη διδασκαλία μέσω ενός πολυπολιτισμικού φακού. Τα προγράμματα σπουδών όχι μόνο θα πρέπει να έχουν στόχο την καλλιέργεια της κατανόησης της διαφορετικότητας και του ρατσισμού, αλλά θα πρέπει επίσης να επιτρέπουν μια κριτική ανάλυση της καταπίεσης και των προκαταλήψεων που προκαλούν οι διαφορετικές ομάδες συνεύρεσης στα σχολεία και σε άλλα κοινωνικά πλαίσια χωρίς την κατάλληλη προετοιμασία και διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Τα σχολεία αντί να

γίνονται αντιληπτά από τα παιδιά ως χώροι όπου μαθαίνονται και προκαλούνται κοινωνικές αδικίες και προκαταλήψεις, επιβάλλεται να αποτελέσουν τοποθεσίες για την απομάκρυνση των προκαταλήψεων που επιφέρει ο όρος «πολυπολιτισμικός» ως όρος-ομπρέλα για κάθε πτυχή του τι περιλαμβάνει η διαφορετικότητα, συμπεριλαμβανομένης, ενδεικτικά, της φυλής, της εθνότητας, του πολιτισμού, της γλώσσας, του φύλου, της σεξουαλικότητας και των διαφόρων μορφών αναπηρίας (Miner, 2014).

Συχνό φαινόμενο επίσης αποτελεί, οι εκπαιδευτικοί και τα προγράμματα της πρώιμης παιδικής ηλικίας να διδάσκουν για την προκατάληψη και την ισότητα μέσα από πεποιθήσεις που υποστηρίζουν ότι εάν οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν μόνο αγάπη, καλοσύνη και δικαιοσύνη, τότε δε χρειάζεται να επισημάνουν ή να συζητήσουν φυλετικές προκαταλήψεις ή ανισότητες με τους νεαρούς μαθητές. Αυτές οι προσεγγίσεις ωστόσο αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν ότι όλοι έχουν ζήσει τη ζωή τους σε ένα σύστημα που είναι ρατσιστικό, ότι όλοι πιθανόν με κάποιον τρόπο να ενεργούμε με προκαταλήψεις, ειδικά όταν δεν ελέγχονται ή παρακολουθούνται, κι ότι όλοι κατακλυζόμαστε από εικόνες και μηνύματα που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο σκεφτόμαστε κι απαντάμε ο ένας στον άλλο. Αυτό έχει οδηγήσει σε ρατσιστικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις που είναι ενσωματωμένες στον ίδιο τον ιστό της ύπαρξής μας. Το σύστημα έχει σχεδιαστεί για κάποιους να αναλύσκονται κοινωνικά σε βάρος άλλων για την αντιμετώπιση του οποίου δυστυχώς δεν αρκεί η ισότιμη αγάπη προς όλα τα παιδιά της τάξης εκ μέρους του εκπαιδευτικού (Doucet & Adair 2013).

Ερευνητές οι οποίοι έχουν ασχοληθεί με εκπαιδευτικές προσπάθειες που συνάδουν με εκπαιδευτικές πρακτικές ευθυγραμμισμένες με τη σχολή σκέψης κατά των διακρίσεων στην πρώιμη παιδική ηλικία, έχουν διαπιστώσει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αγωνίζονται να αντιμετωπίσουν το φυλετικό, πολιτιστικό και εθνικό υπόβαθρο των μαθητών τους και να αντιμετωπίσουν ρητά τον ρατσισμό και τις διακρίσεις στις τάξεις τους. Σε μια εθνογραφική μελέτη που εξέταζε τρόπους με τους οποίους ανταποκρίνεται μία τέτοια πρακτική στην πρώιμη παιδική ηλικία (Durden et al., 2015), εντόπισε πολλές χαμένες ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν το διαφορετικό υπόβαθρο των μαθητών στις εκπαιδευτικές πρακτικές τους με προληπτικό τρόπο και ξεκάθαρο στόχο κατά των διακρίσεων. Ομοίως, οι Van Ausdale & Feagin (1996) παρατήρησαν 370 σημαντικά περιστατικά ανάμεσα στα παιδιά κατά τη διάρκεια 11 μηνών (περίπου 1-3 επεισόδια την ημέρα) που αφορούσαν άμεσα ζητήματα φυλής ή εθνικότητας, υποδηλώνοντας ότι αυτά τα θέματα είναι συχνά και κοινά μεταξύ των μικρών

παιδιών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί έτειναν να αγνοούν τα σχόλια ή τις συζητήσεις των παιδιών σχετικά με τη φυλή, τον πολιτισμό και την εθνικότητα και απέφευγαν να ασχοληθούν με τα θέματα αυτά ως αιτία στα περιστατικά διακρίσεων. Αυτά τα ευρήματα αφορούν ακόμη κι εκπαιδευτικούς που έλαβαν εκπαίδευση σχετικά με προσεγγίσεις κατά των διακρίσεων και που έκαναν προσπάθεια να ακολουθήσουν μία παιδαγωγική προσέγγιση κατά των διακρίσεων στην τάξη τους.

Τέτοιου είδους περιστατικά μπορούν να αποτελέσουν σημείο έναρξης συζητήσεων για την εξουσία, τα φυλετικά προνόμια και τα συνακόλουθα αποτελέσματα των κοινωνικοοικονομικών μειονεκτημάτων που βασίζονται στην εθνοτική καταγωγή. Οι αντιρατσιστικές πρακτικές διδασκαλίας υπερβαίνουν απλώς το να παρέχουν στα μικρά παιδιά μια «εκτίμηση για τη διαφορετικότητα». Η αντιρατσιστική διδασκαλία απαιτεί τη διαδικασία αυτοστοχασμού των εκπαιδευτικών, εάν θέλουν να εμπνεύσουν την κριτική σκέψη, να αποκαλύψουν τους μηχανισμούς του ρατσισμού και να ενθαρρύνουν τα παιδιά να αμφισβητούν τα υπάρχοντα συστήματα και τις κοινωνικές πρακτικές. Έτσι, με την ενσωμάτωση αντιρατσιστικών τεχνικών στην προσχολική εκπαίδευση, οι παιδαγωγοί μπορούν να εμπνεύσουν τις συμπεριφορές των παιδιών προς μία θετική εικόνα για τις διαφορετικές φυλετικές ταυτότητες των συμμαθητών τους και βοηθώντας με τον τρόπο αυτό την καλλιέργεια ταυτοτήτων οι οποίες θα αντιστέκονται ενάντια στον ρατσισμό. Αυτές οι διαδικασίες είναι καίριες για μια αντιρατσιστική παιδαγωγική και ως αποτέλεσμα, προωθούν τη συνεχιζόμενη θεσμική και κοινωνική αλλαγή (Utt & Tochluk, 2016). Αυτό είναι το σημείο στο οποίο αποσκοπεί η αντιρατσιστική εκπαίδευση η οποία αποτελεί ένα πιο ανεπτυγμένο στάδιο από εκείνο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς ασχολείται με θέματα ταυτότητας, σχέσεις εξουσίας αλλά και τις θεσμικές δομές μέσα από το πρίσμα της κοινωνικής δικαιοσύνης. Το ενδιαφέρον της σχετίζεται με θέματα εθνικότητας, φύλου, σεξουαλικών προτιμήσεων αλλά και κοινωνικών στρωμάτων επιδιώκοντας την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη (Carr & Lund 2008).

Η αντιρατσιστική εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία απαιτεί αμφισβήτηση και αντιμετώπιση πολλών παραγόντων, συμπεριλαμβανομένου του τρόπου με τον οποίο το πεδίο της πρώιμης παιδικής ηλικίας σχετίζεται κυρίως με τη γνώση η οποία περιορίζεται σε ευρωπαϊκό πλαίσιο από τα οποία και αντλεί μαθησιακά παραδείγματα και πώς τα προνόμια και η δύναμη των λευκών στηρίζουν θεσμικές και διοικητικές πρακτικές. Εν ολίγοις, η αντιρατσιστική εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία εστιάζει σε θεσμικούς και ατομικούς μηχανισμούς που

ενισχύουν τη λευκή υπεροχή, περιορίζουν τις κριτικές συζητήσεις για τη φυλή και τον ρατσισμό και αποσιωπούν τις διαφορετικές γνώσεις και εμπειρίες. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας μπορούν να εφαρμόσουν τον αντιρατσισμό στην επαγγελματική τους πρακτική με πολλούς τρόπους, αλλά το πρώτο κρίσιμο βήμα για την ανάπτυξη μιας αντιρατσιστικής παιδαγωγικής είναι να εμπλακούν σε συνεχή αυτοστοχασμό.

Οι περισσότερες εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας ανά τον κόσμο λευκές γυναίκες της μεσαίας τάξης οι οποίες πρέπει να αντιμετωπίσουν, να διερευνήσουν και να αναλύσουν περιστατικά, γνώσεις κι εμπειρίες σχετικές με θέματα φυλής και ρατσισμού. Οι μαθητές είναι σημαντικό να καθοδηγούνται μέσα από μία διαδικασία αποδόμησης της φυλής θέτοντας ερωτήσεις όπως, «Τι είναι η φυλή;» «Είναι η φυλή μια βιολογική έννοια;» «Ποιες είναι οι κοινωνικές επιπτώσεις της φυλής;». Αυτές οι ερωτήσεις είναι ένα σημείο εκκίνησης για τους μαθητές να εξερευνήσουν πώς έχει εξελιχθεί η έννοια της φυλής, μέσα από ερμηνείες κι ομαδικές συζητήσεις (Kailin, 2002). Ερωτήματα σχετικά με τη δυνατότητα υπεροχής λόγω του χρώματός σου και την πραγματική σημασία του ρατσισμού μπορούν να βοηθήσουν στη διαδικασία.

Μια άλλη τεχνική είναι οι εκπαιδευτικοί να συντάξουν μία φυλετική/πολιτιστική αυτοβιογραφία, στην οποία περιγράφουν το ιστορικό τους ή τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους και τυχόν χαρακτηριστικά που πιστεύουν ότι επηρεάζουν ιδιαίτερα τη δική τους ανάπτυξη, τις εμπειρίες και την προοπτική για τη ζωή (Kailin, 2002). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο αυτοστοχασμός είναι μια συνεχής διαδικασία. Οι δάσκαλοι δεν πρέπει να αποθαρρύνονται από την πρώτη φάση της και την εξερεύνηση της. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να χρησιμοποιήσουν αυτό που ανακάλυψαν (συμπεριλαμβανομένων και των άβολων αναμνήσεων) προκειμένου να διευκολυνθούν στο να εμπλακούν σε μία περισσότερο ειλικρινή, εστιασμένη, πλουσιότερη και βαθύτερη εξέταση της ταυτότητάς τους όσον αφορά την εθνικότητα, τις εμπειρίες και τις γνώσεις σχετικά με την εθνοτική ταυτότητα. Αυτοστοχασμός προσανατολισμένος προς έναν αντιρατσιστικό στόχο απαιτεί θάρρος και ταπεινότητα. Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού, και ειδικότερα η αντιρατσιστική ταυτότητα, είναι κεντρική για τον εντοπισμό και την εφαρμογή μετασχηματιστικών διδακτικών πρακτικών. Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην πρώιμη παιδική ηλικία μπορεί να περιλαμβάνουν την παροχή εξειδικευμένου εκπαιδευτικού υλικού και συμμετοχή σε κρίσιμες συζητήσεις που χρησιμοποιούν ειδικά μέσα για να ονοματίσουν και να κριτικάρουν τον ρατσισμό, τις ανισότητες, τα προνόμια των λευκών καθώς και φυλετικά,

έμφυλα και ταξικά στερεότυπα. Αντί να ονομάζουν απλώς ένα στερεότυπο ως αναληθές, οι αντιρατσιστές εκπαιδευτικοί πρέπει να εξηγήσουν πώς οι σχέσεις εξουσίας στηρίζουν τις ρατσιστικές αναπαραστάσεις και πώς αυτές χρησιμεύουν στη διατήρηση του ρατσισμού (Utt & Tochluk, 2016).

Περιλαμβάνοντας ένα μεγάλο φάσμα ενδιαφερόντων, η αντιρατσιστική εκπαιδευτική προσέγγιση είναι ωφέλιμο να περιλαμβάνει κι ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και μεθόδων διδασκαλίας. Η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία διδασκαλίας αποτελεί καίριο θέμα εφαρμόζοντας παιδαγωγικές μεθόδους οι οποίες φέρνουν στο επίκεντρο τα βιώματα των μαθητών ενώ οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας μπορούν να λειτουργήσουν ως αρωγοί στη διαδικασία της μάθησης. Για την επιτυχία της εφαρμογής μίας προσέγγισης κατά του ρατσισμού στην προσχολική ηλικία, μπορεί να προσεγγιστεί σε ένα αρχικό στάδιό της προσεγγίζοντας θέματα αλληλεγγύης και φιλίας έως ότου στα επόμενα στάδια της εκπαίδευσης να κατανοηθεί σε όλο το φάσμα του περιεχομένου της (Πανταζής, 2015).

Είναι σημαντικό να δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να κάνουν τις ερωτήσεις που σχηματίζονται στο μυαλό τους σχετικά με τις διαφορές και τις ομοιότητες καθώς έχουν την ικανότητα να κατηγοριοποιούν τον κόσμο γύρω τους. Σε αντίθεση με τις πιο κοινές προσεγγίσεις που υιοθετούνται, το να είσαι αντιρατσιστής είναι κάτι περισσότερο από τον εορτασμό της διαφορετικότητας μόνο σε ειδικές περιστάσεις χωρίς να εντάσσεται στο καθημερινό πρόγραμμα του σχολείου. Αντίθετα οι παιδαγωγοί που είναι πραγματικά αντιρατσιστές διδάσκουν για τον ρατσισμό όλη την ημέρα εντάσσοντάς τον στο καθημερινό πρόγραμμα δραστηριοτήτων τους. Επισημαίνουν σχετικά περιστατικά ρατσισμού της καθημερινότητας και προσκαλούν τα παιδιά να συζητήσουν για τη φυλή, τον ρατσισμό και την ανισότητα όταν παρατηρούν σχετικά περιστατικά στην καθημερινότητά τους. Όταν οι δάσκαλοι καλούν τα παιδιά σε ανοιχτές συζητήσεις δίνουν τον χώρο να αναγνωρίσουν τον ρατσισμό και να ακολουθήσουν τρόπους ώστε να γίνουν τα ίδια αντιρατσιστές (Ward, 2013).

Ωστόσο το να μεγαλώνεις σε έναν κυρίως λευκό χώρο μπορεί να αποβεί πολλές φορές δυσλειτουργικό προς αυτή την κατεύθυνση. Ένα πρόβλημα που σχετίζεται με το να μεγαλώνεις σε ένα ομοιογενές περιβάλλον είναι η έλλειψη αντίθετων εικόνων και ιστοριών. Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης διαδίδουν έναν μεγάλο αριθμό στερεοτυπικών εικόνων σχετικά με τις φυλετικές ομάδες ώστε ακόμη και οι δάσκαλοι μπορούν συνειδητά ή υποσυνείδητα να οδηγούνται στο να τις εφαρμόσουν στις καθημερινές κοινωνικές ή επαγγελματικές τους

αλληλεπιδράσεις με μικρά παιδιά αλλά και με τις οικογένειές τους. Ο Feagin (2010) αναφέρθηκε σε αυτό ως το λευκό «φυλετικό πλαίσιο». Έτσι, αναπόσπαστο συστατικό του αντιρατσισμού είναι να διερευνήσει πώς αυτό το φυλετικό πλαίσιο επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι τους μαθητές κι αντιλαμβάνονται τον τρόπο εφαρμογής της πρακτικής στην τάξη, και επίσης να αποκαλύψει τους παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό πλαίσιο. Οι δάσκαλοι συμμετέχοντας στη διαδικασία αυτοστοχασμού που αναφέρθηκε προηγουμένως, είναι σε θέση να κατανοήσουν πώς οι πρακτικές κοινωνικοποίησης στο σπίτι και το σχολείο όταν οι ίδιοι ήταν μικροί διαμόρφωσαν τις φυλετικές πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά τους. Για παράδειγμα, μπορούν να ασκήσουν κριτική στις πρώιμες εμπειρίες κοινωνικοποίησής τους κάνοντας ερωτήσεις σχετικά με τις πρώιμες γνώσεις τους για την φυλή, τον τρόπο που αυτές επηρέασαν το πώς αντιμετωπίζουν τη λευκή ταυτότητα αλλά κι άλλες εθνοτικές ταυτότητες, ποια τα στερεότυπα στα οποία εκτέθηκαν, και πότε συνειδητοποίησαν τη φυλετική τους ταυτότητα (Utt & Tochluk, 2016).

Όπως δείχνουν οι έρευνες που έχουν διενεργηθεί, οι προσπάθειες καταπολέμησης των προκαταλήψεων αναφορικά με την εθνικότητα στην πρώιμη παιδική ηλικία έχουν επικεντρωθεί είτε σε συγκεκριμένους τομείς περιεχομένου είτε σε έναν συγκεκριμένο τομέα ενδιαφέροντος. Ωστόσο, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που θέλουν να είναι συνεπείς με τη σχολή σκέψης κατά των διακρίσεων απαιτούν ολοκληρωμένες προσεγγίσεις που εκτείνονται σε όλους τους τομείς της εφαρμογής. Στην πραγματικότητα, οι μελετητές έχουν περιγράψει πολλαπλούς παράγοντες επηρεάζουν τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τα παιδιά, όπως το οργανωτικό κλίμα, το πρόγραμμα σπουδών και οι προσχεδιασμένες δραστηριότητες, οι καθημερινές πρακτικές κι αλληλεπιδράσεις, το αισθητηριακό περιβάλλον αλλά και το εκπαιδευτικό υλικό που υπάρχει στην τάξη. Καθένα από αυτά τα στοιχεία του περιβάλλοντος πρώιμης μάθησης παίζει ρόλο στον αντίκτυπο των μηνυμάτων που λαμβάνουν τα παιδιά σχετικά με τη φυλή, την εθνικότητα και τον πολιτισμό επηρεάζοντας τον βαθμό στον οποίο αντιμετωπίζονται οι διάχυτες προκαταλήψεις (Shivers & Sanders, 2011). Φυσικά οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις οι οποίες απευθύνονται στις μικρές ηλικίες δεν μπορούν να περιλαμβάνουν δραστηριότητες οι οποίες να απευθύνονται σε ολόκληρο το φάσμα του ρατσισμού. Κύριος στόχος των δραστηριοτήτων είναι τα παιδιά να λάβουν πληροφορίες σχετικά με τους πιθανούς τρόπους να οδηγηθούμε σε ρατσιστικές συμπεριφορές λανθασμένα κι άθελά μας αλλά και τρόπους εφαρμογής έγκαιρης παρέμβασης από τους εκπαιδευτικούς για την αναθεώρηση ρατσιστικών αντιλήψεων τις οποίες μπορεί να

εκφράζουν και οι οποίες μπορούν να ενέχουν κινδύνους ρατσιστικής φύσεως στο προσωπικό αλλά και στο κοινωνικό επίπεδο. Εκπαιδευτικές μέθοδοι που βασίζονται στον βιωματικό τρόπο μάθησης και είναι κατάλληλες για μικρές ηλικίες όπως το παιχνίδι ρόλων και το θεατρικό παιχνίδι μπορούν να οδηγήσουν σε ευεργετικά αποτελέσματα προς την εξάλειψη του ρατσισμού (Πανταζής, 2015)

Το οργανωτικό κλίμα της τάξης ενσωματώνει τον στόχο ενός παιδαγωγικού προγράμματος υπαγορεύοντας το γενικότερο κλίμα, τους τρόπους με τους οποίους υποστηρίζονται τα παιδιά και οι οικογένειες, τις πολιτικές που αφορούν την επικοινωνία αλλά και τις ευκαιρίες κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς. Οι πρακτικές σε όλο το πρόγραμμα που στοχεύει στην αντιμετώπιση του ρατσισμού παρέχουν ένα συνεκτικό μήνυμα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται θέματα εθνικότητας, πολιτισμού και μεροληψίας, επηρεάζοντας συνολικά τις εμπειρίες των παιδιών στο σύνολό τους (Sanders et al., 2007). Μέσα στις ίδιες τις τάξεις, το πρόγραμμα σπουδών και οι δραστηριότητες που οργανώνουν οι δάσκαλοι μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν τη δική τους ταυτότητα, το υπόβαθρο, τις πεποιθήσεις και τις αξίες τις δικές τους αλλά και των άλλων. Οι δάσκαλοι μπορούν επίσης να ενσωματώσουν προληπτικά μαθήματα σχετικά με τη δικαιοσύνη, τις διακρίσεις, την ισότητα και την προκατάληψη στην πρώιμη μάθηση των παιδιών (Ray, 2000). Ομοίως, οι αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν στο πρώιμο μαθησιακό περιβάλλον, κυρίως μεταξύ δασκάλων και παιδιών, αλλά και μεταξύ των παιδιών, μεταξύ του προσωπικού ή μεταξύ δασκάλων και οικογενειών, παρέχουν κριτική κοινωνικοποίηση σχετικά με τους κανόνες που αφορούν τη συζήτηση ή την επίλυση θεμάτων που σχετίζονται με την εθνική και πολιτισμική καταγωγή αλλά και άλλες πτυχές της ταυτότητας. Τέλος, το αισθητηριακό περιβάλλον και τα υλικά της τάξης επιτρέπουν στα παιδιά να γνωρίζουν τι είναι σημαντικό μέσω της ύπαρξής τους και της διαθεσιμότητάς τους μέσα στην τάξη. Τα υλικά αυτά μπορούν είτε να υπενθυμίζουν στα παιδιά επίμονα στερεότυπα σχετικά με τη δική τους ταυτότητα του ή των άλλων είτε μπορούν να τα αντισταθμίζουν τις ετερότητες σε καθημερινή βάση. (Sylva et al., 2003).

Το ερώτημα που προκύπτει σχετικά με την αντιμετώπιση της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο του σχολείου μέσα από το πρίσμα της υγιούς διαχείρισής της σχετίζεται με πολλές και διαφορετικές διαστάσεις στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Κεντρικοί πυλώνες αποτελούν η παιδαγωγική φιλοσοφία που υιοθετείται στη σχολική μονάδα, η εκπαίδευση κι επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ο τρόπος οργάνωσης του σχολείου, το πρόγραμμα σπουδών και διδασκαλίας

καθώς και οι διδακτικές μέθοδοι που εφαρμόζονται κι εάν αυτές συνάδουν με το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. Η πραγματικότητα του σχολείου αντικατοπτρίζεται κατά ένα μεγάλο μέρος από τις διδακτικές μεθόδους, το πρόγραμμα σπουδών καθώς και το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο φαίνεται να αποτελεί μέσο σύνδεσης ανάμεσα σε μαθητές, παιδαγωγούς και προγράμματα διδασκαλίας. Οι δραστηριότητες που υλοποιούνται στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης στοχεύουν στην καλλιέργεια του σεβασμού, αναπτύσσοντας αντίστοιχα συναισθήματα αγάπης και συμπόνιας για όλα τα πλάσματα της γης, στην απαλλαγή κάθε είδους στερεοτύπων και προκαταλήψεων κατανοώντας τη μοναδικότητα του καθενός και διακρίνοντας τις ομοιότητες και τις διαφορές τους ώστε να οδηγηθούν στον σεβασμό τους. Ακόμη το πρόγραμμα σπουδών αποσκοπεί στη συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας και της ισότητας όλων των ανθρώπων αναπτύσσοντας ταυτόχρονα την αυτοεκτίμησή τους αλλά και κατανοώντας ότι μπορούμε να πετύχουμε την αλληλοβοήθεια μέσα από την συνεργασία και το κοινό παιχνίδι (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006).

Καίριο ρόλο στον χώρο του σχολείου διαδραματίζει και το εκπαιδευτικό υλικό με το οποίο τα παιδιά έρχονται σε επαφή στην καθημερινότητα του σχολείου. Η αποτελεσματική χρήση του προϋποθέτει την άμεση εμπλοκή του παιδιού στην παιδαγωγική διαδικασία ώστε να συμβάλει άμεσα κι αποτελεσματικά στην ανάπτυξη των κατάλληλων δραστηριοτήτων κι όχι ένα μέσο για πειραματισμό στην εκπαίδευση (Παπαναούμ, 2007). Η έννοια του εκπαιδευτικού υλικού περιλαμβάνει μία ποικιλία μέσων και υλικών τα οποία διευκολύνουν τη διαδικασία της μάθησης και συμβάλλει στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος της σχολικής τάξης. Τέτοιου είδους υλικά είναι έντυπα ή ψηφιακά μέσα αλλά και ηχητικά και οπτικά υλικά. Οποιοδήποτε υλικό έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει θετικά στη μάθηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε προέρχεται από το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού είτε από τον χώρο του σχολείου. Ακόμη περισσότερο όταν προέρχεται από τα ίδια τα παιδιά ως κατασκευή, υπάρχει δυνατότητα να είναι ακόμη πιο προσιτό στους γονείς λόγω της στοχευμένης δομής του (Γερμανός, 2002). Το εκπαιδευτικό υλικό που είναι διαπολιτισμικά προσανατολισμένο κι απευθύνεται στην προσχολική ηλικία και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, θα πρέπει να είναι σε θέση να συμβάλλει θετικά στη δημιουργία και την ενίσχυση ενός βοηθητικού και συνεργατικού πνεύματος ανάμεσα στα μέλη του σχολείου και σε στάσεις και συμπεριφορές που ευνοούν το αρμονικό κλίμα ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικό πολιτισμό προέλευσης και γλώσσα. Είναι σημαντικό κατά τον σχεδιασμό του υλικού να λαμβάνονται υπόψη οι εμπειρίες και τα βιώματα των γηγενών παιδιών

ταυτόχρονα με τις γλωσσομαθησιακή πρόβλεψη για τα δίγλωσσα παιδιά. Το υλικό θα πρέπει να γίνεται μέσο ώστε τα παιδιά να ενθαρρύνονται στο να πράττουν και να κάνουν δοκιμές ιδιαίτερα στις σύγχρονες τάξεις όπου κυριαρχεί ο πλουραλισμός (Βαμβακίδου και συν., 2003).

Σημαντικό μέρος στην καθημερινότητα της προσχολικής εκπαίδευσης αποτελούν και οι γιορτές οι οποίες αποτελούν συνέχεια του προγράμματος σπουδών. Στο πλαίσιο αυτό μπορούν να αποτελέσουν ευκαιρία για τα παιδιά ώστε να έρθουν σε επαφή με τον τρόπο εορτασμού σε διάφορες χώρες ανά τον κόσμο. Επίσης μέσα από την οργάνωση με τη μορφή ενός θέματος προς διερεύνηση τα παιδιά μπορούν να γνωρίσουν έθιμα από όλο τον κόσμο κατά τις επετείους (παραδείγματος χάριν τα Χριστούγεννα) είτε κατά τη διάρκεια οργανωμένων δραστηριοτήτων στο τέλος της σχολικής χρονιάς με τη μορφή παρουσίασης εμπειριών και γνώσεων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006). Επίσης στη διαδικασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορούν να λειτουργήσουν ενισχυτικά και οι διάφορες μορφές τέχνης. Τα παιδιά ερχόμενα σε επαφή με έργα τέχνης τα οποία εκπροσωπούν διάφορες κουλτούρες ανά τον κόσμο, είναι σε θέση να κατανοήσουν και την ποικιλομορφία των τρόπων έκφρασης άλλων χωρών (Τσιούμης, 2003). Ακόμη, η παιδική λογοτεχνία και τα κατάλληλα βιβλία τα οποία περιγράφουν ήθη, έθιμα, αξίες και συνήθειες ανά τον κόσμο, στο νηπιαγωγείο μπορούν να διευκολύνουν την προώθηση του διαλόγου και την έκφραση απόψεων, γεγονός που μπορεί να συμβάλλει κατ' επέκταση στην αντιμετώπιση των στερεοτύπων (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2002). Ακόμη και μέσα από την τέχνη του χορού και της μουσικής, μπορούν να παρασχεθούν εμπειρίες στα παιδιά που προέρχονται από μειονότητες αλλά κι ευκαιρίες να κάνουν γνωστό τον πολιτισμό τους στα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας. Η διαφορετικότητα δεν απαιτεί τεράστιες εκδηλώσεις εορτασμού αλλά μπορεί να προωθηθεί στην καθημερινότητα των παιδιών και της σχολικής τάξης της προσχολικής εκπαίδευσης μέσα από εκπαιδευτικό υλικό που αποτελεί συνέχεια της σύγχρονης ζωής όπως σχετικά παιχνίδια, τραγούδια, συνταγές μαγειρικής και πολλά άλλα (Τσιούμης, 2003).

4.1 Παιχνίδι

Το παιχνίδι αποτελεί ένα σπουδαίο μέσο μάθησης των παιδιών σε κάθε ηλικία αλλά κι εργαλείο εκπαίδευσης στη σχολική τάξη. Ο συνδυασμός της χαράς και της διασκέδασης ευνοώντας την καλλιέργεια γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων το καθιστά ωφέλιμο μέσο

στην εφαρμογή της βιωματικής προσέγγισης για τη μάθηση καθώς μαθητές κι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους αποκτώντας βιώματα τα οποία υποβοηθούν τη μάθηση ενώ ευνοούν τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Περιλαμβάνει ποικιλία τρόπων αξιοποίησής του στην τάξη αποτελώντας αυτούσιο μοντέλο διδασκαλίας με ξεκάθαρους κανόνες και στόχο την ενεργό συμμετοχή και δραστηριότητα του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης αλλά κι ευνοώντας την ευελιξία του δασκάλου. Η εφαρμογή του μπορεί να διαφοροποιηθεί και να ενταχθεί σε κάθε μαθησιακό πλαίσιο αναλόγως την ηλικία, το γνωστικό επίπεδο του μαθητικού συνόλου αλλά και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Κοσσυβάκη,2005).

Τα παιδαγωγικά οφέλη του παιχνιδιού αλλά και τα ευεργετικά αποτελέσματα στην ολική κι ομαλή ανάπτυξη του παιδιού είναι πολλά. Προωθείται η φαντασία και η δημιουργικότητα των παιδιών παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να συμμετέχουν με έναν τρόπο στον συμβολικό κόσμο. Μέσω του συμβολισμού και του συμβολικού τρόπου αναπαράστασης και την καλλιέργεια της αποκλίνουσας σκέψης, τα παιδιά εξερευνούν τον συναισθηματικό τους κόσμο. Το παιχνίδι ως αναπαράσταση του πραγματικού κόσμου αποτελεί μία μικρογραφία του, εξασκώντας τις κοινωνικές δεξιότητές τους μέσα σε κλίμα ασφάλειας και ψυχαγωγίας (Beard&Wilson, 2006). Με αυτόν τον τρόπο έρχεται αντιμέτωπο κι εξασκείται στην αντιμετώπιση σημαντικών θεμάτων όπως αυτό του ρατσισμού στην καθημερινή ζωή. Στην εκπαίδευση η χρήση κατάλληλων παιχνιδιών έχει ακόμη μεγαλύτερα οφέλη. Μέσα από τη δυνατότητα σύνδεσης με τον συμβολικό κόσμο δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να καλλιεργήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα. Τα παιχνίδια αναπαριστώντας μία μικρογραφία του κόσμου δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να εξασκηθούν σε κοινωνικές δεξιότητες μέσα σε ένα κλίμα ψυχαγωγίας κι ασφάλειας. Μεγάλα είναι τα οφέλη του παιχνιδιού και στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των παιδιών. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά μπορούν να εξασκηθούν στην υιοθέτηση κανόνων, στην αποδοχή δεσμεύσεων και στον αλληλοσεβασμό, δεξιότητες που θα τους βοηθήσει στην ομαλή αλληλεξάρτηση με τα μέλη μίας κοινωνικής ομάδας. Η δημιουργία μίας θετικής ατμόσφαιρας στην τάξη ευνοεί τη μάθηση ενώ το ομαδικό παιχνίδι μπορεί να ωφελήσει θετικά την ψυχολογία και συμμετοχή των παιδιών στην τάξη. Ακόμη μπορεί να υποβοηθηθεί η μακροπρόθεσμη αποτύπωση εμπειριών και γνώσεων από τα παιδιά όταν έρχονται σε επαφή με αυτές με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο μέσω του παιχνιδιού (Μπαμπάλης,2011).

Μελέτες που αφορούν την πρώιμη παιδική ηλικία στις ΗΠΑ και το Ηνωμένο Βασίλειο έχουν δώσει ιδιαίτερη προσοχή στο παιχνίδι των παιδιών ως αντανάκλαση της γενικότερης κοινωνικής

άποψης για την φυλή αλλά και ως δραστηριότητα που θα μπορούσε να προσφέρει εμπειρίες κατά των διακρίσεων των παιδιών (Brown, 1998).Ως αποτέλεσμα, ξεκινώντας από τη δεκαετία του 1980, οι μελετητές της πρώιμης παιδικής ηλικίας δημιούργησαν προγράμματα κατά των διακρίσεων. Τα προγράμματα αποσκοπούσαν να βοηθήσουν τα μικρά παιδιά να αναπτύξουν μη ρατσιστικές συμπεριφορές για την αντιμετώπιση απόψεων και συμπεριφορών που εισάγουν διακρίσεις στην ευρύτερη κοινωνία. Αυτή η αυξημένη προσοχή στην πολιτιστική και φυλετική ποικιλομορφία στην πρώιμη παιδική ηλικία έστρεψε επίσης την προσοχή του πεδίου στην πολιτισμική διαφοροποίηση σχετικά με τον τρόπο που τα παιδιά εκπαιδεύονται σε διαφορετικούς πολιτισμούς και έθνη. Στις αρχές του εικοστού αιώνα παρατηρήθηκαν ισχυρισμοί σχετικά με τη σημασία και την κεντρική θέση του παιχνιδιού στη ζωή των παιδιών. Οι δηλώσεις και οι ισχυρισμοί κυμαίνονταν από θεωρίες όπως αυτή του γερμανού φιλοσόφου Karl Groos για το παιχνίδι ως κεντρικής σημασίας για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ζωής έως τη δήλωση του Βρετανού πρωθυπουργού Lloyd George το 1926 ότι το παιχνίδι αποτελεί μία από τις πρώτες αξιώσεις ενός παιδιού σε μία κοινότητα αποτελώντας την εκπαίδευση της φύσης για τη ζωή. Όπως ισχυριζόταν, καμία κοινότητα δεν μπορεί να παραβιάσει αυτό το δικαίωμα χωρίς να κάνει βαθιά και διαρκή βλάβη στο μυαλό και το σώμα των πολιτών της (αναφέρεται στο Hewes, 2007).Ακόμη σύμφωνα με τη Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Παιδιού η αναψυχή και το παιχνίδι αποτελούν δικαίωμα της παιδικής ηλικίας, θέση που αργότερα ενισχύθηκε παγκοσμίως από τις Συμβάσεις των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Hewes, 2007).

Βέβαια η παροχή αποκλειστικά υλικού παιχνιδιού, όπως οι κούκλες, δεν μπορεί να αναδιαμορφώσει ή να μεταβάλει τις φυλετικές αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των παιδιών. Οι δάσκαλοι είναι σημαντικό να εμπλέκουν τα παιδιά σε εστιασμένες συζητήσεις για τη φυλή και τον ρατσισμό, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα παραδείγματα με τα οποία μπορούν να συσχετιστούν, μία διαδικασία η οποία μπορεί να αποκαλύψει παρανοήσεις καθώς και φυλετικές προτιμήσεις μεταξύ των παιδιών. Βοηθητικές για τα παιδιά μπορούν να αναδειχθούν ερωτήσεις όπως ποια είναι η άποψή τους για τη λέξη «ράτσα» ή «φυλετική υπεροχή». Επίσης έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν ένα σύνολο ερεθισμάτων όπως εικόνες που αναπαριστούν παιδιά διαφόρων φυλών και να κάνουν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου όπως τι θα έλεγαν για τα παιδιά των φωτογραφιών ή αν θα ήθελαν να παίξουν μαζί τους και για ποιον λόγο ναι ή όχι, Μια άλλη βοηθητική τεχνική είναι οι δάσκαλοι να παρατηρούν τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών στο παιχνίδι ώστε να προσδιορίσουν εάν τα παιδιά αποκλείουν ή συμπεριλαμβάνουν στο

παιχνίδι τους συνομηλίκους με βάση τη φυλή. Μάλιστα έχει προταθεί ότι τα περιβάλλοντα πρώιμης μάθησης που βασίζονται στο παιχνίδι μπορούν επίσης να είναι αρκετά χρήσιμα στη διδασκαλία των παιδιών σχετικά με τα φυλετικά προνόμια και την καταπίεση (Kailin, 2002).

Ωστόσο, το παιχνίδι με τις κούκλες μπορεί να αναδειχθεί σε εξαιρετικά ωφέλιμο παιχνίδι όταν σ' αυτό περιλαμβάνεται ποικιλία αντιπροσωπευτικών δειγμάτων από διάφορους πολιτισμούς ώστε τα παιδιά να εξοικειώνονται και να θέλουν να παίζουν μαζί τους. Στο πλαίσιο αυτό εξαιρετικά βοηθητική αναδεικνύεται και η δραστηριότητα μαγειρικής η οποία προκαλώντας το ενδιαφέρον των παιδιών για ενασχόληση μπορεί να συμβάλει στη γνωριμία των παιδιών με διάφορους πολιτισμούς. Μέσα από το ενδιαφέρον και τη διάθεση των παιδαγωγών παρακινούνται και τα ίδια τα παιδιά ιδιαίτερα όταν στη διαδικασία συμμετέχουν και οι γονείς ώστε να παρασκευαστεί το εκάστοτε φαγητό ή γλυκό της επιλογής. Με αυτόν τον τρόπο εκτός από τη γνωριμία επιτυγχάνεται και η αποβολή στερεοτύπων σχετικά με τα φαγητά και τις συγκεκριμένες διατροφικές προτιμήσεις διαφόρων πολιτισμών (Τσιούμης, 2003). Ακόμη, η γωνιά το νηπιαγωγείου με εκπαιδευτικό προσανατολισμό στους πολιτισμούς είναι ωφέλιμο να περιλαμβάνει ενδυμασία και οικιακά σκεύη τα οποία προσφέρουν ρεαλιστική εικόνα των πολιτισμών κι όχι παραδείγματος χάριν εθνικές στολές. Επίσης, οι καθρέφτες διαφόρων μεγεθών, σχημάτων σε διάφορους χώρους του σχολείου όπως κοινόχρηστοι χώροι, χώροι υγιεινής, έπιπλα με τη λογική που εφαρμόζεται στην παιδαγωγική Reggio Emilia, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να εξερευνούν τον εαυτό τους και τους άλλους. Σ' αυτό βοηθητική είναι και η ύπαρξη αφισών και φωτογραφιών από διάφορες πολιτισμικές ομάδες οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν ένα βασικό παιδαγωγικό υλικό. Χωρίς να αποσκοπούν στο να αναπαραστήσουν ένα ιδανικό ιδεώδες για τα παιδιά που δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, μπορούν να αποτελέσουν ένα πρώτο βοήθημα για περαιτέρω σχολιασμό κι απορίες από τα παιδιά (Edwards et al., 2001). Εν κατακλείδι το παιχνίδι και το διαπολιτισμικό παιδαγωγικό υλικό που βασίζεται σ' αυτό, δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν ένα παιδοκεντρικό μοντέλο μάθησης (Γερμανός, 1999).

4.2 Εικαστική Τέχνη

Ερευνητές ασχολούμενοι με την εμπειρία διδασκαλίας και μάθησης, ανακάλυψαν ότι οι δημιουργικές τέχνες έχουν πολλά μαθησιακά και αναπτυξιακά οφέλη και ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναπτύξουν νέους τρόπους κατανόησης και θέασης του κόσμου. Οι εικαστικές τέχνες έπαιζαν από νωρίς σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση. Τα παιδιά από την προσχολική ηλικία είναι σημαντικό να λαμβάνουν ευκαιρίες να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που εμπεριέχουν επαφή με τις τέχνες οι οποίες επιτρέπουν να εξερευνήσουν αυτό τους το ενδιαφέρον. Ωστόσο αποτελεί λυπητερή συνειδητοποίηση ότι ακόμη και στις πρώτες τάξεις τους Δημοτικού ο χρόνος και ο χώρος που διατίθεται για τις τέχνες είναι πολύ περιορισμένος. Η καλλιτεχνική εκπαίδευση φαίνεται να μην ενισχύεται οικονομικά από τα σχολεία με αποτέλεσμα η σημασία της ενσωμάτωσης και του εμπλουτισμού των τεχνών στο σχολικό περιβάλλον να έχει παραβλεφθεί ακόμη και για τα πιο μικρά παιδιά. Δυστυχώς, η δημόσια χρηματοδότηση της τέχνης στα σχολεία έχει μειωθεί ακόμη περισσότερο την τελευταία δεκαετία, ενώ πολλά είναι τα σχολεία που εξακολουθούν να δυσκολεύονται να βρουν χώρο για να εφαρμόσουν μαθήματα με βάση τις δημιουργικές τέχνες. Παρόλο που έχει γίνει έρευνα για τα μακροπρόθεσμα οφέλη της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, τη σχολική δέσμευση και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, εξακολουθεί να είναι ένας τομέας που έχει ωθηθεί έξω από το καθημερινό πρόγραμμα σπουδών. Στην πρώιμη παιδική ηλικία, είναι επιτακτική ανάγκη οι τέχνες να συνεχίσουν να αποτελούν μέρος του προγράμματος σπουδών, ειδικά όταν αυτό βασίζεται στην έρευνα και τον πειραματισμό των μαθητών (Menzer, 2015). Στους σχολικούς χώρους είναι σημαντικό, ιδιαίτερα για τα μικρά παιδιά, να έχουν ευκαιρίες μέσα από τις οποίες μπορούν να εξερευνήσουν τη δημιουργικότητά τους και «ενώ τα μη σχολικά προγράμματα καλλιτεχνικής εκπαίδευσης αποτελούν ζωτικούς πόρους σε κοινότητες σε όλη τη χώρα, τα σχολεία είναι τα μόνα ιδρύματα που έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν εμπειρίες καλλιτεχνικής εκπαίδευσης σε όλα σχεδόν τα παιδιά». Η δημιουργική έκφραση και η βιωματική μάθηση είναι ζωτικής σημασίας για τα μικρά παιδιά, καθώς τους επιτρέπει να εκφράζουν ιδέες και απόψεις με μέσα που είναι δύσκολο να παραχθούν από άλλο πεδίο εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν καλλιτεχνικές δραστηριότητες για να κάνουν τους μαθητές να σκεφτούν το δικό τους πολιτισμικό, φυλετικό και εθνικό υπόβαθρο και

να το χρησιμοποιήσουν ως ερέθισμα για να αναλύσουν κοινωνικά ζητήματα όπως η ανισότητα και οι προκαταλήψεις (Rabkin & Hedberg, 2011).

Οι τέχνες παρέχουν στα παιδιά ένα ευρύ πεδίο ανάπτυξης κι έκφρασης των σκέψεων και των συναισθημάτων τους. Συγκεκριμένα οι εικαστικές τέχνες μέσω τεχνικών όπως τα διάφορα είδη χειροτεχνίας, οι κατασκευές, η ζωγραφική αλλά και το κολάζ μπορούν να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά προς μία διαπολιτισμική κατεύθυνση. Τα παιδιά μεταμορφωμένα σε καλλιτέχνες μπορούν να αποτυπώσουν και να περιγράψουν με συμβολικό τρόπο τον εσωτερικό τους κόσμο. Η αποτύπωση μπορεί να περιλαμβάνει τα συναισθήματά τους αλλά και τις αντιλήψεις τους για τον κόσμο γύρω τους (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Βοηθητικό ρόλο στη διαδικασία και στις δραστηριότητες εικαστικών τεχνών μπορεί να διαδραματίσει ο αναστοχασμός. Ο εκπαιδευτικός μέσα από την ενθάρρυνση της εικαστικής δημιουργίας και τη μη κριτική και σχολιασμό του έργου μπορεί να αξιοποιήσει τη διαδικασία δημιουργικά και μέσα από κατάλληλα ερωτήματα να καθοδηγήσει τα παιδιά προς τον εμπλουτισμό των απόψεών τους, την αναθεώρησή τους αλλά και τη διαδικασία σύνδεσης γεγονότων κι ανακάλυψης νέων ιδεών γενικεύοντας τη νέα γνώση που έχουν αποκτήσει (Ξανθάκου, 1998).

Οι απαιτήσεις της ρουτίνας στην τάξη και το προγραμματισμένο πρόγραμμα σπουδών ωθούν τις τέχνες έξω από τις τάξεις, αφήνοντας πολλούς μαθητές με λιγότερες ευκαιρίες να καρπωθούν τα οφέλη της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Narey (2009), καθώς οι πιέσεις των ακαδημαϊκών γνώσεων γίνονται όλο και πιο παρούσες στην πρώιμη παιδική ηλικία, οι δάσκαλοι σπάνια έχουν χρόνο να επιτρέψουν στα παιδιά να ασχοληθούν με μορφές τέχνης. Ωστόσο η ενασχόληση με την τέχνη και η δημιουργία μέσω αυτής, ενισχύει τη συγκέντρωση, τον πειραματισμό και τη συνεργασία ενώ επιτρέπει στους μαθητές να γίνουν δάσκαλοι του εαυτού τους και να βρίσκονται στο επίκεντρο της μαθησιακής εμπειρίας (McClure et al., 2017). Τα υπάρχοντα στοιχεία δείχνουν ότι οι μαθητές που εκτίθενται στις τέχνες στην πρώιμη παιδική ηλικία παρουσιάζουν βελτιωμένα αποτελέσματα σε ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων όπως ακαδημαϊκές δεξιότητες, νευρογνωστική ανάπτυξη και κοινωνικο-συναισθηματική καλλιέργεια (Kisida, et.al, 2017). Επιπρόσθετα ο συνδυασμός των εικαστικών τεχνών με την κριτική παιδαγωγική, εάν συνδυαστούν, μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές για να εκφράσουν τις εμπειρίες και τις υπάρχουσες απόψεις τους σε θέματα ανισότητας και διακρίσεων. Σύμφωνα με σχετική έρευνα, δάσκαλοι με πολυετή εμπειρία χρησιμοποιούσαν τις εικαστικές τέχνες ως πλατφόρμα έκφρασης των απόψεων των παιδιών προκειμένου να

κατανοήσουν οι ίδιοι οι δάσκαλοι σε μια «καθαρότερη κατανόηση των δικών τους ταυτοτήτων μέσα σε μια περίπλοκη δομή φυλής, τάξης, φύλου και εξουσίας. Απομακρυνόμενη από την παραδοσιακή πρακτική των γραπτών εργασιών, οι μαθητές της έρευνας παρακινούνταν να εκφράσουν τις σκέψεις τους μέσω οπτικών ερμηνειών. Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές περιέκλειαν μεγάλο ενδιαφέρον καθώς υποστήριξαν ότι η τέχνη συνδέεται με όλους τους πολιτισμούς και τα φύλα, καθώς και με τις προκαταλήψεις και τα προνόμια. Η κοινωνία χρησιμοποιεί την τέχνη ως τρόπο να φέρει κοντά τους ανθρώπους, να αποβάλλουν προηγούμενες πεποιθήσεις, ενώ μέσω αυτής είναι δυνατή η δημιουργία στοχαστών, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν ένα κομμάτι μιας κληρονομιάς ή πολιτισμού, καθώς επίσης προκαλούν αισθητικά τον εγκέφαλό μας. Η αλλαγή του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές συνήθως ασχολούνται με τις εργασίες του σχολείου και την αξιολόγηση (συνήθως μέσω ανάγνωσης ή γραφής) και επιτρέποντάς τους να χρησιμοποιούν ένα διαφορετικό μέσο μάθησης, όπως οι εικαστικές τέχνες, παρέχει την ευκαιρία να σκεφτούν και να ανταποκριθούν με νέους τρόπους. Πολύ λίγες υπάρχουσες έρευνες έχουν γίνει που μελετούν τη διασταύρωση της πρώιμης παιδικής ηλικίας, της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης και των εικαστικών τεχνών. Ωστόσο, καθώς ένας αυξανόμενος όγκος βιβλιογραφίας επισημαίνει την ανάγκη για αντιρατσιστική εκπαίδευση για νέους μαθητές, τα σχέδια μαθημάτων και οι δραστηριότητες που επικεντρώνονται σε αντιρατσιστικό στόχο και απομάκρυνση των προκαταλήψεων, έχουν γίνει άμεσα διαθέσιμα για τους εκπαιδευτικούς (Noel, 2003)

4.3 Θεατρική Αγωγή

Η έρευνα σχετικά με παιδαγωγικές δράσεις κατά του ρατσισμού έχει ασχοληθεί με τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε και την παιδαγωγική του θεάτρου και τον αυτοσχεδιασμό προκειμένου να βοηθήσουμε τους μαθητές να γνωρίσουν, να κατανοήσουν και να αποδομήσουν σημεία και σύμβολα. Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να θεωρηθεί ως μια κριτική απάντηση σε θεωρίες και πρακτικές που εξορθολογίζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Συγκεκριμένα, βλέπουμε τον αυτοσχεδιασμό ως έναν τρόπο ώθησης ενάντια στον δομημένο τρόπο έκφρασης. Ο αυτοσχεδιασμός προσφέρει έναν τρόπο διευκόλυνσης της βιωματικής

μάθησης, ειδικά όσων αφορά εκείνη με διαπολιτισμικό πρόσημο (Boldt,et.al., 2015).Οι θεωρητικοί της κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης όπως ο Holland και οι συνεργάτες του αλλά (2001) και οι Lave και Wenger (1991) έχουν γράψει στο παρελθόν για την κοινωνική φύση του αυτοσχεδιασμού. Ο Holland και οι συνεργάτες του (2001) περιέγραψαν τους αυτοσχεδιασμούς ως μία μορφή αυτοσχέδιων ενεργειών που συμβαίνουν όταν το παρελθόν μας, που φέρεται στο παρόν ως μία συνήθεια, συναντά έναν συγκεκριμένο συνδυασμό περιστάσεων και συνθηκών για τις οποίες δεν έχουμε ορίσει απάντηση. Με άλλα λόγια, αυτοσχεδιασμός είναι αυτό που κάνουμε όταν δεν ξέρουμε τι να κάνουμε. Ωστόσο, οι επαγγελματίες αυτοσχεδιαστές μαθαίνουν πραγματικά και εξασκούνται στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να ανταποκρίνονται στο απροσδόκητο. Η έλλειψη μοντέλων διδασκαλίας τα οποία εμπνέουν με έναν διαφορετικό τρόπο τα παιδιά και μπορούν να εφαρμοστούν από εκπαιδευτικούς ως αντιρατσιστική οπτική ανοίγει νέους δρόμους εφαρμογής της θεατρικής παιδαγωγικής σε ένα αντιρατσιστικό πλαίσιο διδασκαλίας. Ερευνητικές προσπάθειες έχουν τεκμηριώσει και θεωρητικοποιήσει τις θεωρητικές και πρακτικές όψεις του αυτοσχεδιασμού και τη χρησιμότητά του σε μια ποικιλία ακαδημαϊκών πεδίων (Heble & Caines, 2015). Ωστόσο είναι σημαντικό να διερευνηθούν τρόποι εφαρμογής τους με θετικά αποτελέσματα προς την καλλιέργεια αντιρατσιστικού κλίματος από την Προσχολική ακόμη ηλικία.

Στην εκπαίδευση είναι γεγονός ότι παρατηρείται μία ποικιλία δραστηριοτήτων που σχετίζονται με το θέατρο. Βέβαια είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι ιδιαίτερη σημασία στον εκπαιδευτικό χώρο σχετικά με τις δραστηριότητες θεατρικού προσανατολισμού πρέπει να δίδεται στη διαδικασία κι όχι μόνο στο αποτέλεσμα. Το παιδί είναι σημαντικό να αισθάνεται ασφάλεια κι άνεση ώστε να συμμετάσχει σε δραστηριότητες θεατρικής προσεγγίσεις. Εάν αυτό δεν είναι εφικτό και το παιδί δεν αισθάνεται άνεση για τη συμμετοχή ο εκπαιδευτικός οφείλει να το σεβαστεί και να ακολουθήσει ευέλικτες μεθόδους συμπερίληψης όπως το να δοθεί ρόλος παρατηρητή στο παιδί. Χαρακτηριστικές δραστηριότητες θεάτρου αποτελούν το θεατρικό παιχνίδι, τα μουσικά παιχνίδια, ο χορός καθώς και τα ταξίδια φαντασίας (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου,2008). Μέσα από αυτές τις διαδικασίες το παιδί διευκολύνεται προς την ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο διευκολύνοντάς το να αφομοιώσει κοινωνικούς ρόλους, συμπεριφορές και στάσεις (Γραμματάς,1999).Μέσα από το θέατρο και τα μονοπάτια του τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν τα συναισθήματά τους, ερχόμενα σε επαφή με τον εσωτερικό τους κόσμο και τον εαυτό τους. Είναι σε θέση να εκφράζονται ελεύθερα, να

καλλιεργούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους αλλά και τη σημαντική δεξιότητα της αποκλίνουσας σκέψης (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Ειδικότερα το παιχνίδι ρόλων αποτελεί βασικό συστατικό για τη θεατρική δημιουργία. Το παιχνίδι είναι το όχημα πίσω από την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη (Pyle & Bigelow, 2014). Όπως προαναφέρθηκε είναι ένα σύνολο σωματικών και πνευματικών δραστηριοτήτων που μπορούν να προσφέρουν ευτυχία και απόλαυση στους συμμετέχοντες και να ενισχύσουν τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις. Το παιχνίδι είναι η κύρια πηγή αλληλεπίδρασης των παιδιών με το περιβάλλον τους. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα παιδιά μπορούν να μάθουν και να βελτιώσουν την ενσυναίσθηση και τη φαντασία και να επεκτείνουν την προκοινωνική συμπεριφορά που είναι χρήσιμη για την εφηβική ζωή, ακόμη και στην ενήλικη ζωή (Walker & Weidenbenner, 2019). Έρευνες επιβεβαιώνουν την ιδιαίτερη συμβολή στην ανάπτυξη της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών μέσα από τη συμμετοχή στο παιχνίδι ρόλων. Το παιχνίδι ρόλων που ονομάζεται επίσης παιχνίδι προσποίησης είναι ένα θετικό αναπτυξιακό εργαλείο στη διαμόρφωση της κοινωνικο-συναισθηματικής ωριμότητας και της προοδευτικής ανάπτυξης των παιδιών (Lillard et al., 2013). Το παιχνίδι ρόλων είναι μια σειρά από δραστηριότητες παιχνιδιού που χρησιμοποιούν σύμβολα που αντιπροσωπεύονται σε θέματα, αντικείμενα και ενέργειες. Μέσω του παιχνιδιού ρόλων, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν και να παίξουν έναν ρόλο σύμφωνα με το επιλεγμένο θέμα (Gmitrova, 2013). Τα παιδιά μπορούν να εξερευνήσουν ή να πειραματιστούν με τον εαυτό τους, τους συμπαίκτες τους, με ανθρώπους που είναι μεγαλύτεροι από αυτούς και με ανθρώπους της καθημερινότητάς τους. Το παιχνίδι ρόλων έχει οφέλη για τη συναισθηματική και κοινωνική ωριμότητα, καθώς η εμπλοκή των παιδιών σε ένα δραματικό παιχνίδι καθημερινής ζωής θα δημιουργήσει μια διαδικασία αλληλεπίδρασης και θα συμβάλλει και στη συναισθηματική του ωριμότητα (Lillard et al., 2013). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η προσποίηση από τα παιδιά και η συμμετοχή τους στο παιχνίδι ρόλων γίνεται θεμελιώδες μέρος της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης. Σύγχρονες έρευνες επιβεβαιώνουν αυτά τα ευρήματα διαπιστώνοντας ότι τα παιδιά που συμμετείχαν σε παιχνίδια ρόλων παρουσίασαν πολλές θετικές αλλαγές στις κοινωνικές δεξιότητες με τους συνομηλίκους και ενθαρρύνθηκαν σε θετικές κοινωνικές συμπεριφορές. Ακόμη διαπιστώθηκε ότι το παιχνίδι ρόλων μπορεί να βελτιώσει και τις συναισθηματικές δεξιότητες όπως η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων ή η κατανόηση της ψυχικής κατάστασης των συνομηλίκων αλλά και η κατανόηση κοινωνικών καταστάσεων (Brown et al.,

2016) Μέσω αυτών των ευρημάτων της σύγχρονης έρευνας, η επίδραση της μεθόδου του παιχνιδιού ρόλων έχει γίνει δημοφιλές επιστημονικό εργαλείο στο πλαίσιο της εκπαίδευσης.

Στη διαδικασία εφαρμογής θεατρικών δραστηριοτήτων είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό από τα παιδιά ότι δεν έχει σημασία η υποκριτική ικανότητά τους στη διαδικασία αλλά η ελεύθερη βούληση και θέληση. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα αποβάλλουν το άγχος διατηρώντας ωστόσο τη σοβαρότητα συμμετοχής στο παιχνίδι ακολουθώντας σαφείς στόχους και σκοπούς. Έμφαση είναι σημαντικό να δίδεται και στους δευτερεύοντες ρόλους οι οποίοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων, στην ανάπτυξη του διαλόγου κι εν τέλει στην έκβαση της ιστορίας. Καίριας σημασίας αναδεικνύεται και η έννοια του ρόλου καθηαυτή καθώς αποτελεί βασικό μέρος της καθημερινότητας στο πέρας της ζωής ενός ατόμου. Με τον όρο ρόλο εννοούμε την αντιμετώπιση μίας κατάστασης από ένα άτομο σε δεδομένη στιγμή λαμβάνοντας υπόψη τις επικρατούσες συνθήκες και την αλληλεπίδραση με τα άλλα άτομα. Οι κοινωνικοί ρόλοι σχετίζονται με τις καταβολές κάθε ατόμου περικλείοντας σοβαρότητα και ωριμότητα με χαρακτηριστικά παραδείγματα του γονέα, του μαθητή και του επαγγελματία. Η μάθηση μέσα σε ένα κλίμα χαράς όπως αυτό που καταφέρνει να δημιουργεί το θεατρικό παιχνίδι διευκολύνει τους μαθητές προς τη διαδικασία της μάθησης. Οι μαθητές κινητοποιούνται με πολύ πιο ευχάριστο τρόπο συμμετέχοντας οι ίδιοι στην επίλυση μία προβληματικής κατάστασης παρά με την επικέντρωση αποκλειστικά και μόνο μέσα από ένα βιβλίο. Μέσα από μία αίσθηση παιχνιδιού κι όχι αποκλειστικά μαθήματος αποκτούν σημαντικές δεξιότητες για τη ζωή με τρόπο αβίαστο, καλλιεργώντας ωστόσο πολλές σημαντικές δεξιότητες για τη ζωή τους (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπεραίνουμε ότι συχνό φαινόμενο ακόμη και της σύγχρονης ζωής είναι ο ρατσισμός να βρίσκεται γύρω μας λαμβάνοντας διάφορες μορφές στις καθημερινές συναναστροφές. Αιτία αυτού αποτελεί η υιοθέτηση αντιλήψεων κι απόψεων κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης οι οποίες απορρέουν από την κοινωνία στην οποία ζει (Πανταζής, 2015). Επίσης σύννητες είναι τα άτομα να σκέφτονται ή να πράττουν ρατσιστικά χωρίς να το αντιλαμβάνονται κατά τις καθημερινές τους συναναστροφές. Δυστυχώς, όπως δείχνουν σύγχρονες έρευνες, το πρόβλημα του ρατσισμού φαίνεται να έχει μετατοπιστεί σε μεγάλη μερίδα των νέων αποτελώντας φαινόμενο το οποίο μαστίζει τις σύγχρονες κοινωνίες. Στο σημερινό σχολείο τα φαινόμενα εκφοβισμού με πολιτιστικό υπόβαθρο παίρνοντας τη μορφή του λεκτικού και κοινωνικού εκφοβισμού γίνονται καθημερινό φαινόμενο. Δεδομένα εκτεταμένων ερευνών τα οποία διερευνούν τις δυσκολίες κοινωνικού και συναισθηματικού περιεχομένου που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μεταναστών αποδεικνύουν προβλήματα τα οποία σχετίζονται με σύγκρουση των πολιτισμικών αξιών (Aronowitz, 1984). Στο σημερινό πολυπολιτισμικό ελληνικό σχολείο το οποίο αποτελεί μία μικρογραφία της κοινωνίας, παρατηρείται ότι ακόμη κι από την προσχολική εκπαίδευση το γεγονός ότι υπάρχουν μετανάστες και μειονότητες αποτελεί προβληματικό παράγοντα καθώς αφενός οι κυρίαρχες πλειοψηφικές ομάδες των γηγενών κι αφετέρου οι μειοψηφικές ομάδες, προσκολλώνται στα στοιχεία τα οποία σχετίζονται με την εθνοπολιτισμική ταυτότητα και τις διαφορές αυτών (Μανιάτης, 2010). Στο πλαίσιο αυτό για την αντιμετώπιση του προβλήματος γίνονται παιδαγωγικές προσπάθειες ξεκινώντας από την προσχολική εκπαίδευση. Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που μπορούν να έχουν πραγματικά ευεργετικά αποτελέσματα στην αναθεώρηση των ρατσιστικών απόψεων των παιδιών είναι οι ολοκληρωμένες προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση σε πολλαπλούς παράγοντες όπως το οργανωτικό κλίμα, το πρόγραμμα σπουδών, οι προσχεδιασμένες δραστηριότητες, οι καθημερινές πρακτικές κι αλληλεπιδράσεις, το αισθητηριακό περιβάλλον αλλά και το εκπαιδευτικό υλικό που υπάρχει στην τάξη. Όλα αυτά τα στοιχεία μαζί αλλά και το καθένα ξεχωριστά, παίζουν ρόλο στον αντίκτυπο των μηνυμάτων που λαμβάνουν τα παιδιά σχετικά με τη φυλή, την εθνικότητα και τον πολιτισμό επηρεάζοντας τον βαθμό στον οποίο αντιμετωπίζονται οι διάχυτες προκαταλήψεις (Shivers & Sanders, 2011).

Όπως αναδείχθηκε μέσω της βιβλιογραφικής έρευνας της παρούσας εργασίας, κύριος στόχος των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και δραστηριοτήτων είναι τα παιδιά να λάβουν πληροφορίες σχετικά με τους πιθανούς τρόπους να οδηγηθούμε σε ρατσιστικές συμπεριφορές λανθασμένα κι άθελά μας αλλά και τρόπους εφαρμογής έγκαιρης παρέμβασης από τους εκπαιδευτικούς για την αναθεώρηση ρατσιστικών στο προσωπικό αλλά και στο κοινωνικό επίπεδο. Εκπαιδευτικές μέθοδοι που βασίζονται στο παιχνίδι και στον βιωματικό τρόπο μάθησης και είναι κατάλληλες για μικρές ηλικίες όπως το θέατρο και οι εικαστικές τέχνες, μπορούν να οδηγήσουν σε ευεργετικά αποτελέσματα προς την εξάλειψη του ρατσισμού (Πανταζής, 2015).

Η παιδεία και η σωστή μόρφωση με στόχο την κριτική σκέψη όπως διαφάνηκε, αποτελεί μονόδρομο ώστε οι νέοι να διαμορφώσουν την προσωπική τους γνώμη καταδικάζοντας τα ρατσιστικά φαινόμενα. Κάθε νέο άτομο θα πρέπει να μπορεί να αντιμετωπίζει ισότιμα κάθε συνάνθρωπό του συμμετέχοντας στο μέγιστό δυνατό βαθμό στην αντιμετώπιση φαινομένων ρατσισμού προς οποιαδήποτε πολιτισμική ομάδα, παρέχοντας βοήθεια προς όσους και όσες πλήττονται από τον ρατσισμό ώστε να αποτελεί πρότυπο προς μίμηση για την εξάλειψη του ρατσισμού (Κεσίδου, 2008). Προκειμένου, λοιπόν, να αποφευχθούν οι αρνητικές συνέπειες των ρατσιστικών απόψεων κι αντιλήψεων με μέγιστη συνέπεια τη συμβολή στη διαδικασία του κοινωνικού αποκλεισμού, απαιτείται να γίνει αναπροσαρμογή της επικρατούσας πραγματικότητας. Πεδίο προς μελλοντική έρευνα αποτελεί η ανεύρεση τρόπων και μεθόδων ώστε το Ελληνικό νηπιαγωγείο να καταφέρει να ανανεωθεί στο σύνολό του προκειμένου να εξαλειφθούν οι ρατσιστικές συγκρούσεις και τα φαινόμενα αποκλεισμού τόσο στην εκπαίδευση όσο και στη κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Abada, T., Hou, F., & Ram, B. (2008). The effects of harassment and victimization on self-rated health and mental health among Canadian adolescents. *Social science & medicine*, 67(4), 557-567.
- Aboud, F. E. (1988). *Children and prejudice*. Basil Blackwell Inc.
- Allport, G., 1954. *The nature of prejudice*. Perseus Books Group: New York
- Apfelbaum, E. P., Pauker, K., Sommers, S. R., & Ambady, N. (2010). In blind pursuit of racial equality? *Psychological Science*, 21(11), 1587–1592.
<https://doi.org/10.1177/0956797610384741>
- Beard and Wilson (2006). *Experiential Learning. A Best Practice Handbook for educators and trainers*, 2nd ed.. London and Philadelphia: Kogan Page
- Aronowitz, M. (1984). The social and Emotional Adjustment of Immigrant Children: A Review of the Literature. *International Migration Review*, 18(2), 237-257
- Balibar E., & Wallerstein I., *Φυλή, Έθνος, Τάξη. Οι διαφορούμενες ταυτότητες*, Ο Πολίτης, Αθήνα 1991.
- Boldt, G., C. Lewis, and K. M. Leander. 2015. Moving, Feeling, Desiring, Teaching. *Research in the Teaching of English* 49(4), 429-430.
- Bonilla-Silva, E. (2015). The structure of racism in color-blind, “post-racial” America. *American Behavioral Scientist*, 59(11), 1358–1376.

- Bronson, P., & Merryman, A. (2009). *NurtureShock: New thinking about children*. Twelve (Hachette Book Group)
- Brown, B. (1998). *Unlearning Discrimination in the Early Years*. Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.
- Carr & Lund (2008). Antiracist Education. *SAGE Encyclopedia of Cultural and Social Foundations of Education*, 48-52. California: SAGE Publications.
- Derman-Sparks, L., & Olsen-Edwards, J. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves*. National Association for the Education of Young Children.
- Doucet, F., & J.K. Adair. 2013. "Addressing Race and Inequity in the Classroom." *Young Children*, 68(5), 88–97
- Durden, T. R., Escalante, E., & Blitch, K. (2015). Start with us! Culturally relevant pedagogy in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 43(3), 223–232.
- Early, D., I. Iruka, S. Ritchie, O. Barbarin, G. Crawford, P.M. Frome, R.M. Clifford, M. Burchinal, C. Howes, D.M. Bryant, & R. Pianta. 2010. "How Do Pre-Kindergarteners Spend Their Time? Gender, Ethnicity, and Income as Predictors of Experiences in Pre-Kindergarten Classrooms." *Early Childhood Research Quarterly* 25(2): 177–193.
- Epstein, J. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Feagin, J. R. (2010). *The White racial frame: Centuries of racial framing and counter-framing*. New York, NY: Routledge.

- Griffiths, J. A., & Nesdale, D. (2006). In-group and out-group attitudes of ethnic majority and minority children. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(6), 735–749.
- Holland, D., W. Lachicotte, D. Skinner, and C. Cain. 2001. *Agency and Identity in Cultural Worlds*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Hewes, J. (2007) 'Back to basics: The right to play', *Connections*, 11(2): 1–4
- Kailin, J. (2002). *Anti-racist education: From theory to practice*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, σελ.123-127
- Kisida, B., Bowen, D. H., & Greene, J. P. (2017). Cultivating interest in art: Causal effects of arts exposure during early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*.
- McClure, M., Tarr, P., Thompson, C. M., & Eckhoff, A. (2017). Defining Quality in Visual Art Education for Young Children: Building on the Position Statement of the Early Childhood Art Educators. *Arts Education Policy Review*, 118(3), 154-163
- Menzer, M. (2015). *The Arts in Early childhood: social and emotional benefits of arts participation*. Washington, DC: NEA Office of Research & Analysis.
- Miles, R. (1993). *Racism after 'race relations'*. London: Routledge
- Gibson, B., Robbins, E., & Rochat, P. (2015). White bias in 3–7-year-old children across cultures. *Journal of Cognition and Culture*, 15(3–4), 344–373.
- Graham, S. & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: an attributional analysis. *Developmental psychology*, 34(3), 587-599

- Hawker, D. S. & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 441-455.
- Heble, A., and R. Caines, eds. 2015. *The Improvisation Studies Reader: Spontaneous Acts*. New York: Taylor and Francis Group.
- Holland, D., W. Lachicotte, D. Skinner, and C. Cain. 2001. *Agency and Identity in Cultural Worlds*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Houndoumadi, A., Pateraki, L., & Doanidou, M. (2003). Tackling violence in schools- A report from Greece. In P. K. Smith (Ed), *Violence in schools – the response in Europe* (pp. 169-184). London: RoutledgeFalmer.
- Lave, J., and E. Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–34.
- MacNaughton, G. (2006). *Respect for diversity: An international overview*. Bernard van Leer Foundation.
- McKenney, K.S., Pepler, D., Craig, W., & Connolly, J. (2006). Peer victimization and psychosocial adjustment: The experiences of Canadian immigrant youth. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 4(2), 239-264.
- Narey, M. (2009). *Making Meaning: Constructing Multimodal Perspectives of Language, Literacy, and Learning through Arts-based Early Childhood Education*. Boston, Mass: Springer

- Noel, J. (2003). Creating Artwork in Response to Issues of Social Justice: A Critical Multicultural Pedagogy. *Multicultural Education*, 10(4), 15-18.
- Patterson, M. M., & Bigler, R. S. (2006). Preschool children's attention to environmental messages about groups: Social categorization and the origins of intergroup bias. *Child Development*, 77(4), 847-860.
- Park, C. (2011). Young children making sense of racial and ethnic differences: A sociocultural approach. *American Educational Research Journal*, 48(2), 387-420.
- Pauken, P. D. & Daniel, P. T. K. (1999). Race and disability discrimination in school discipline: A legal and statistical analysis. *Education Law Reporter*, 5(3), 22-26.
- Pyle, A., & Bigelow, A. (2015). Play in kindergarten: An interview and observational study in three Canadian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 385-393.
- Raabe, T., & Beelmann, A. (2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: A multinational meta-analysis of age differences. *Child Development*, 82(6), 1715-1737.
- Rabkin, N., & Hedberg, E.C. (2011). *Arts education in America: What the decline means for arts participation*. Washington, DC: National Endowment for the Arts Office of Research & Analysis.
- Ray, A. (2000). *Understanding multicultural and anti-bias education*. In C. Howes (Ed.), *Teaching 4- to 8-year olds: Literacy, math, multiculturalism, and classroom community*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Sanders, K. E., Deihl, A., & Kyler, A. (2007). DAP in the 'hood: Perceptions of child care practices by African American child care directors caring for children of color. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 394-406

- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2003). *Assessing Quality in the Early Years: Early Childhood Environment Rating Scale : Extension (ECERS-E), Four Curricular Subscales*. Trentham Books.
- Thijs, J. & Verkuyten, M. (2014). School ethnic diversity and students' interethnic relations. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 1-21
- Tolsma, J., van Deurzen, I., Stark, T. H., & Veenstra, R. (2013). Who is bullying whom in ethnically diverse primary schools? Exploring links between bullying, ethnicity, and ethnic diversity in Dutch primary schools. *Social Networks*, 35(1), 51-61.
- Utt, J., & Tochluk, S. (2016). *White teacher, know thyself: Improving anti-racist praxis through racial identity development*. Urban Education, 1–28.
- Van Ausdale, D., & Feagin, J. R. (1996). Using racial and ethnic concepts: The critical case of very young children. *American Sociological Review*, 61(5), 779–793. JSTOR.
- Vervoort, M. H., Scholte, R. H., & Overbeek, G. (2010). Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of youth and adolescence*, 39(1), 1-11.
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2002b). Racist victimization among children in the Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25(2), 310-331.
- Verkuyten, M. (2005). *The social psychology of ethnic identity*. London: Psychology Press.
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2006). Ethnic discrimination and global self-worth in early adolescents: The mediating role of ethnic self-esteem. *International Journal of Behavioral Development*, 30(2), 107-116.

- Ward, K. S. (2013). Creative Arts-Based Pedagogies in Early Childhood Education for Sustainability: Challenges and Possibilities. *Australian Journal of Environmental Education*, 29(2), 165-181.
- Walker, G., & Venker Weidenbenner, J. (2019). Social and Emotional Learning in the age of virtual play: technology, empathy, and learning. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(2), 116-132.
- Ward, T. (2013). Addressing the dual relationship problem in forensic and correctional practice. *Aggression and Violent Behavior*, 18, 92-100.
- Wilson, E. (2005). *Race and Racism in Literature*. Greenwood Press. Ανακτήθηκε 5.3.2024 από: <https://www.scribd.com/doc/110228181/Racism-in-Literature>
- Wright, B.L. with S.L. Counsell. 2018. *The Brilliance of Black Boys: Cultivating School Success in the Early Grades*. New York: Teachers College Press.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αμπατζοπούλου, Φ., (1998). *Ο άλλος εν διωγμώ. Ηεικόνα του Εβραίου στη λογοτεχνία. Ζητήματα ιστορίας και μυθοπλασίας*. σελ. 38-42 Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ανδρέου, Ε. (2020). *Αξιολόγηση της πολιτισμικής επάρκειας νοσηλευτών ενός γενικού νοσοκομείου* (σελ. 8). Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Λάρισα, Ελλάς. Ανακτήθηκε 1 Μαρτίου 2024, από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/52603/20545.pdf?sequence=1>
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη*. σελ. 77-83 Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βαμβακίδου, Ι, Ντίνας, Κ., Κυρίδης, Α. & Κ. Καραμήτσου, (2003). Το τέλος της ομοιογένειας και η απαρχή της ετερότητας στο σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο. Οι νηπιαγωγοί μιλούν για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις πολυπολιτισμικές τάξεις, στο: Τρέσσου, Ε. & Σ. Μητακίδου, (επιμ.): Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. *Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων*. Αθήνα

Βερτσέτης ,Α.(2003). *Διδακτική. Τόμος Α. Γενική Διδακτική*. Αθήνα

Γερμανός, Δ. (2002). *Οι Τοίχοι της Γνώσης. Σχολικός Χώρος και Εκπαίδευση*. σελ.175-183, Αθήνα: Gutenberg.,

Γερμανός, Δ. (1999). Χώρος και πολιτισμική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο, στο: Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιμπράντη, Λ., Γερμανός, Δ. & Θ. Οικονόμου, (επιμ): *Εμείς και οι άλλοι*,σελ. 265-279, Αθήνα: Τυπωθήτω – ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ,

Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2002). Λογοτεχνία και διαθεματικότητα στα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, στο συλλογικό: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικό Αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα, τεύχος 7, σελ. 119. Ανακτήθηκε 27/2/2024 από: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/>

Γκότοβος, Α. (2011).*Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: Εντύπωσης. Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland. Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*, σελ.59-64, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

Γκόβαρης, Χ. (2013). Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο. Αθήνα: Gutenberg

Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland. Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω-

Ζωγράφου,Α.(2003). Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα, σελ. 77-79 Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καλογερογιάννη Φ.Ε. (2020). *Διερεύνηση των παραγόντων βελτίωσης των γλωσσικών ικανοτήτων σε Ρομά μαθητές Γυμνασίου*. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).

Καραφύλλης,Γ.(2011). ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΦΙΛΟΣΟΦΙΑ. Ζητήματα Κοινωνικής Πολιτικής και Ηθικής Συγκρότησης. Αθήνα:Gutenberg.

Καρακωνσταντής, Γ., & Στρατηλάτης, Θ. (2017). Ρατσισμός και Ξενοφοβία, (σελ.8). Πτυχιακή Εργασία, Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας, Μεσολόγγι, Ελλάς. Ανακτήθηκε 18 Απριλίου 2024 από<http://repository.library.teimes.gr/xmlui/handle/123456789/5949?show=full>

Κασιμάτη Κ. (2007), «Employers of Migrant Women. Domestic Workers from Albania and Ukraine», στο: ΕπιθεώρησηΚοινωνικώνΕρευνών. SpecialIssueno. 124

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Μια Εισαγωγή. Στο: Ένταξη Παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο Σχολείο.

Κοσσυβάκη, Φ.(2005). *Εναλλακτική Διδακτική: Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Λαγωνίκα – Δημοπούλου Μαρία, ‘‘Κοινωνική Εργασία’’, Σ.Κ.Λ.Ε, σελ 145-154, 175-178, τεύχος 67, Τριμηνιαία Έκδοση, Αθήνα 2002.

Λίποβατς,Θ.(2003). Η ψυχοπαθολογία του Πολιτικού, Αθήνα: Οδυσσέας.

Μάγος (KostasMagos) Κ., & Τριανταφυλλίδη (EleniTriantafilidi) Ε. (2014). Ο ΑΓΓΕΛΟΣ ΚΑΙ Ο «ΑΛΛΟΣ»: Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ- ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*,13, 268-276

Μανιάτης Π. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Μέντορας*, 12, 118-138.

Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, σελ. 21-36.
Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ-ΑΠΘ.

Μίλεση, Χ. &Πασχαλιώρη, Β. (2003). Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 82-96, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

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

Mondadori – Φυτράκης, ‘‘Τα φοβερά ντοκουμέντα’’, η Κου ΚλουξΚλαν’’, σελ 12-16, 39-45, 84-88, Εκδόσεις: Mondadori, Αθήνα 1973

Μπαμπάλης, Θ.(2011). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Διάδραση.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική. Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.

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

Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η Δημιουργικότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα Πανεπιστήμιο Αθηνών.
Ανακτήθηκε 21 Δεκεμβρίου 2023 από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2918226/theFile>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Πανταζής , Β. (2015). *Αντιρατσιστική Εκπαίδευση*, σελ.12-17, 18-30, 34-59, Αθήνα: ΣΕΑΒ.

Πανταζής, Β. (2016). *Μετα-αποικιοκρατία και ρατσισμός. Αυγή*, Ημερήσια Εφημερίδα.

Παπαδημητρίου Ζήσης, *Ευρωπαϊκός Ρατσισμός, Εισαγωγή στο φυλετικό μίσος, ιστορική, κοινωνιολογική και πολιτική μελέτη*, σελ.41-53, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000

Παπαναούμ, Ζ. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικό υλικό*. Πρακτικά Ημερίδας. Θεσσαλονίκη.

Παπαρρηγόπουλος, Ξ.Ι. (2015). Η πολυπολιτισμικότητα ως σύγχρονο πρόβλημα. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 2(2-3),1-25.

Πετράκη Γ. (1998) «Κοινωνικός αποκλεισμός: παλαιές και νέες αναγνώσεις του κοινωνικού προβλήματος», στο, Πρακτικά Συνεδρίου, Κοινωνικές Ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός, σελ. 19-24, Αθήνα, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα,

Τζελούν Ταχάρ Μπεν.(1998). Ο ρατσισμός όπως τον εξήγησα στην κόρη μου, σελ.35-38, Αθήνα: Λιβάνης

Τζωρτζοπούλου, Μ. και Κοτζαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*. Κείμενα εργασίας. Αθήνα : ΕΚΚΕ. Ανακτήθηκε 3.2.2024 από: <http://www2.ekke.gr/keimena.php>

Τριλιανός, Αθ. (1997) *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Τελέθριον.

Τριλίβα, Σ. και Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος.

Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης.*, σελ. 227-233. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσιούμης, Α. Κ. (2003). Ο Μικρός Άλλος. Μειονοτικές Ομάδες στην Προσχολική Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Ζυγός

UNICEF, (2001). *Διακρίσεις - ρατσισμός - ξενοφοβία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Ανακτήθηκε 16.1.23, από <http://www.unicef.gr/reports/racism.php>

Φλουρής, Γ. και Καλογιαννάκης, Π. (1996). *Εθνοκεντρισμός και εκπαίδευση. Η περίπτωση των βαλκάνιων λαών και Τούρκων στα ελληνικά σχολικά βιβλία: αφορμή για προβληματισμό και συζήτηση*. Στο Παιδαγωγική επιθεώρηση, 23, σσ.209-211

Χαραλάμπης, Δ.(1998). Δημοκρατία και Παγκοσμιοποίηση. Αθήνα: Εξάντας.

Χριστινίδης, Α. (2003). *Εχθρότητα και προκατάληψη. Ξενοφοβία, αντισημιτισμός, γενοκτονία*. Ίνδικτος, Αθήνα 2003.

Χατζηχρήστου, Χ. Γιαβρίμης, Π., & Λαμπροπούλου Α. (2012). *Γηγενείς και αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό σχολείο: Ενδοπροσωπικές διαστάσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων*. Στο Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), Διαπολιτισμικές Διαδρομές. Παλιννόστηση και Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή, σελ. 255- 286. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ψάλτη, Α. & Κασάπη, Σ. (2012). Εισαγωγή: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία. Στο Α.Ψάλτη, Σ. Κασάπη, & Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ.), *Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία: Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις*, σελ. 61-69. Αθήνα: Gutenberg.

Ψάλτη, Α. & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η επίδραση φύλου και εθνο-πολιτισμικής προέλευσης*. Ψυχολογία, 14 (4), 329-345.

Ψάλτη, Α., Σακκά, Δ., & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2006). Βία και επιθετικότητα στο Ελληνικό Σχολείο: Σύνδεση με Φύλο & Εθνική-Πολιτισμική Προέλευση. Ανακοίνωση στο πλαίσιο του Συμποσίου: «'Τ' αγόρια το παίζουν μάγκες': Η άσκηση βίας στο σχολείο ως στοιχείο της ανδρικής

ταυτότητας». 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής Ψυχολογίας της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας με θέμα 'Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στους άνδρες: Θεωρία, Έρευνα, Παρέμβαση'. Αθήνα: Χαροκόπειο Παν/μιο

Διαδικτυακές Παραπομπές

<https://education.nsw.gov.au/>

www.i-red.eu

<https://www.roads-to-refuge.com.au/>