

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Μάθηση ενάντια στα εθνοτικά στερεότυπα και τις εθνοτικές προκαταλήψεις.
Ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός σχεδίου εργασίας (project) σε ένα
πολυπολιτισμικό σχολείο»



Κούρου Χριστίνα (Α.Μ 0112028)

Α' επιβλέπων καθηγητής: Ανδρέου Ελένη

Β' επιβλέπων καθηγητής: Γκόβαρης Χρήστος

ΒΟΛΟΣ, 2016

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια των προπτυχιακών μου σπουδών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους με στήριξαν στην προσπάθεια μου αυτή. Πρώτα απ' όλα την οικογένεια και τους φίλους μου για την ψυχολογική κυρίως στήριξη που μου παρείχαν κατά τη διάρκεια των σπουδών μου. Επιπλέον ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στην κ. Ελένη Ανδρέου και στον κ. Χρήστο Γκόβαρη τόσο για τις πολύτιμες συμβουλές τους, όσο και για την συμπαράστασή τους σε όλες τις φάσεις διεξαγωγής της έρευνας. Επίσης οφείλω να ευχαριστήσω τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου που συνεργάστηκα κατά τη διεξαγωγή της έρευνας για την υπομονή και την πολύτιμη βοήθεια τους.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματεύεται το ζήτημα των εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων που αναπτύσσονται σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο. Στόχος της είναι η πληρέστερη καταγραφή και κατανόηση των διαδικασιών διάκρισης μέσω εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων στην καθημερινότητα ενός πολυπολιτισμικού σχολείου, ο πιλοτικός σχεδιασμός δράσεων αποδυνάμωσης των παραπάνω διαδικασιών καθώς και η πιλοτική εφαρμογή και αξιολόγηση αυτών των δράσεων. Αποτελεί μια έρευνα δράσης και για την συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν τα ερευνητικά εργαλεία της παρατήρησης και οι μη δομημένες συνεντεύξεις. Η έρευνα δράσης εφαρμόστηκε σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο της περιοχής του Βόλου με ρομά και μη ρομά μαθητές και συγκεκριμένα στην Ε' τάξη και διήρκησε από τον Φεβρουάριο του 2016 έως τον Μάιο του ίδιου χρόνου. Βασικά της μέρη η παρατήρηση της τάξης με σκοπό τον έλεγχο των προσδοκιών που εκφράζει ο εκπαιδευτικός και των πρακτικών διάκρισης που εφαρμόζει και η εφαρμογή ενός σχεδίου εργασίας για να διαπιστωθεί ο τρόπος αντίληψης της διαφορετικότητας από τους μαθητές και να επιχειρηθεί η αποδυνάμωση των στερεοτυπικών και προκατειλημμένων αντιλήψεων που εκφράζουν. Εφαρμόστηκαν επιπρόσθετα διαπολιτισμικού περιεχομένου δράσεις με σκοπό την ανάπτυξη των σχέσεων και την επικοινωνία μεταξύ των ομάδων.

Λέξεις-κλειδιά

Πολυπολιτισμικότητα, στερεότυπα, προκαταλήψεις, εθνοτικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, Διαπολιτισμική εκπαίδευση, προσδοκίες εκπαιδευτικών, διαφορετικότητα, έρευνα δράσης, διδακτική μέθοδος project

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	1
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	2
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	7
1. Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΩΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ	7
2. Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΤΩΝ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΩΝ	10
2.1 Στερεότυπο – Εννοιολογικοί προσδιορισμοί.....	11
2.1.1 Δημιουργία, ενεργοποίηση και λειτουργία των στερεοτύπων	13
2.2 Προκατάληψη εννοιολογικός προσδιορισμός.....	18
2.2.1 Μορφές προκατάληψης	20
2.2.2 Δημιουργία προκαταλήψεων	21
2.3 Εθνοτικά στερεότυπα και εθνοτικές προκαταλήψεις	23
2.4 Στερεότυπα και προκαταλήψεις στο σχολικό περιβάλλον.....	28
2.4.1 Η ανάπτυξη προκαταλήψεων στα παιδιά	31
2.4.1.1 Πώς μπορούν να αποδυναμωθούν τα εθνοτικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις.....	34
3 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΚΛΗΣΕΩΝ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	36
3.1 Αρχές και στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	36
3.2 Η σημασία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων	39
3.2.1 Οι δυνατότητες ενός διαπολιτισμικού προγράμματος σπουδών	41
3.2.1.1 Η διαπολιτισμικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Ελλάδας.....	43
3.2.2 Αποδυνάμωση εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων - Οι δυνατότητες μιας διαπολιτισμικά προσανατολισμένης διδακτικής πράξης	45
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	48
4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	48
4.1 Η Έρευνα Δράσης	48
4.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	49
4.3 Μέθοδοι διεξαγωγής της έρευνας.....	50
4.3.1 Στάδιο διάγνωσης του προβλήματος.....	50

4.3.2 Σχεδιασμός της παρέμβασης	52
4.3.2.1 Η επιλογή της μεθόδου project και η σημασία της για τη διαπολιτισμική μάθηση	52
4.3.2.2 Περιγραφή του project που εφαρμόστηκε.....	54
4.4 Το σχολείο παρέμβασης.....	56
4.5 Περιορισμοί της έρευνας.....	56
5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	58
Εισαγωγή	58
5.1 «Το μόνο που θέλω να μάθουν είναι λίγο γραφή, ανάγνωση και δυο-τρεις αριθμητικές πράξεις, είναι δύσκολο να μάθουν κάτι παραπάνω» - Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους «διαφορετικούς» μαθητές ως (ασυνείδητη;) πρακτική διάκρισή τους.	60
5.2 «Καλά έκαναν και ήθελαν να ξεριζώσουν την παπαρούνα» - Αντιστάσεις των μαθητών ενάντια στο «διαφορετικότητα»	66
5.3 Μια προσπάθεια συνεργασίας μεταξύ των «ομάδων».....	76
6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	85
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	88

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Ελλάδα έχει σήμερα χαρακτηριστικά μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Αυτό οφείλεται κυρίως στις μαζικές μετακινήσεις που πραγματοποιηθήκαν για οικονομικούς και πολιτικούς κυρίως λόγους κατά τη δεκαετία του 1980 και του 1990. Η ένταξη ομάδων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο συνιστά βασικό στόχο της πολιτικής, ωστόσο συναντά εμπόδια στο επίπεδο της καθημερινής ζωής. Πρόκειται μεταξύ άλλων και για εμπόδια που οφείλονται σε διακρίσεις, οι οποίες αναπαράγονται μέσω εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση των Τσιγγάνων που είναι Έλληνες πολίτες, βιώνουν όμως σε πολλές περιπτώσεις στερεοτυπικές αντιλήψεις, προκαταλήψεις και δεν γίνονται αποδεκτοί από το κοινωνικό σύνολο. Αυτό λοιπόν που έχει παρατηρηθεί στην περίπτωση της ελληνικής κοινωνίας είναι ότι κάθε προσπάθεια αποδοχής κάποιων «διαφορετικών» ομάδων γίνεται με την μορφή της αφομοίωσης τους στον τρόπο ζωής που ακολουθεί η κυρίαρχη ομάδα (Μάρκου, 1996).

Η μετατροπή της κοινωνίας σε πολυπολιτισμική δημιούργησε νέες ανάγκες και αλλαγές στη χώρα. Μια από τις σημαντικότερες αφορούσε το εκπαιδευτικό σύστημα. Η εκπαιδευτική κοινότητα έρχεται καθημερινά αντιμέτωπη με πληθώρα προβλημάτων και καλείται να ανταποκριθεί στη νέα πραγματικότητα που δημιουργείται από τη παρουσία παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στις σχολικές τάξεις. Επομένως, ο πολιτισμικός πλουραλισμός στο χώρο του σχολείου έχει δημιουργήσει νέες ανάγκες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες υπαγορεύουν μια παιδαγωγική ίσων ευκαιριών, μια παιδαγωγική κοινωνικής ένταξης των «διαφορετικών», η οποία θα λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές και πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην εποικοδομητική συμβίωση, σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον που βασίζεται στην αποδοχή και το σεβασμό του διαφορετικού. Επιδιώκει να εμποδίσει το σχηματισμό στερεοτύπων και προκαταλήψεων απέναντι σε πρόσωπα και πολιτισμούς και να υπερβεί κάθε μορφή εθνοκεντρικής αντιμετώπισης

Στο παραπάνω πλαίσιο κοινωνικών συνθηκών αναπτύσσονται στερεότυπα και προκαταλήψεις για το «διαφορετικό», οι οποίες όμως αποτελούν εμπόδιο στην επαφή των ατόμων. Τα στερεότυπα δημιουργούνται σε μικρή ηλικία, αλλάζουν με δυσκολία, ενώ η αλλαγή τους είναι παράλληλα αποτέλεσμα ευρύτερων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών συνθηκών. Από τη συνύπαρξη των γηγενών και των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο χώρο του σχολείου προκύπτουν προβλήματα στις διαμαδικές τους σχέσεις.

Η πτυχιακή αυτή εργασία λοιπόν πραγματεύεται το ζήτημα της μάθησης ενάντια στα εθνοτικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Το ζήτημα αυτό προσεγγίστηκε με την ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση του σχεδίου εργασίας (project) που εφαρμόστηκε σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο και άγγιξε αυτό το θέμα. Μάλιστα αναδεικνύεται η σημασία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για την αποδυνάμωση και την εξάλειψη των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων και των διακρίσεων που υφίσταται οι μαθητές. Στόχος αυτής της έρευνας είναι η πληρέστερη καταγραφή και κατανόηση των διαδικασιών διάκρισης μέσω εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων στην καθημερινότητα ενός πολυπολιτισμικού σχολείου, ο πιλοτικός σχεδιασμός δράσεων αποδυνάμωσης των παραπάνω διαδικασιών καθώς και η πιλοτική εφαρμογή και αξιολόγηση αυτών των δράσεων. Η θεματική αναπτύσσεται μέσω της έρευνας δράσης , η οποία σύμφωνα με Carr και Kemmis (1986, βρέθηκε στο Μάγος & Παναγοπούλου 2008) «είναι μια μορφή αναστοχαστικής έρευνας που υλοποιείται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες (π.χ. στο χώρο της εκπαίδευσης από εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενους, συντονιστές, συμβούλους κλπ) σε εκπαιδευτικό ή γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο με σκοπό τη βελτίωση των κοινωνικών ή εκπαιδευτικών πρακτικών τους, αλλά και της βαθύτερης κατανόησης των πρακτικών αυτών και του πλαισίου μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται». Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την διεξαγωγή της ήταν η παρατήρηση (τήρηση ημερολογίου καταγραφής) και οι μη δομημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από έξι κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην πολυπολιτισμική φύση της σημερινής ελληνικής κοινωνίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο που αποτελείται από εννέα υποκεφάλαια αναπτύσσεται η παιδαγωγική πρόκληση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Το τρίτο κεφάλαιο, το οποίο αναπτύσσεται σε πέντε υποκεφάλαια, αναφέρεται στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ως παιδαγωγικό μέσο για την αντιμετώπιση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Το τέταρτο κεφάλαιο, το οποίο αποτελείται από επτά υποκεφάλαια αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας, δηλαδή στην διαδικασία που ακολουθήθηκε, στα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, στον σκοπό της έρευνας και στο χαρακτηριστικά του πεδίου παρέμβασης (σχολείο. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και στο έκτο τα τελικά συμπεράσματα.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΩΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Συνιστά κοινή διαπίστωση ότι οι *εθνικές κοινωνίες*, κυρίως στο δυτικό κόσμο, έχουν μετεξελιχθεί σε *πολυπολιτισμικές κοινωνίες*, εξαιτίας μιας σειράς φαινομένων που χαρακτήρισαν τον περασμένο αιώνα και χαρακτηρίζουν και σήμερα τις διεθνείς εξελίξεις (π.χ. διεθνή μεταναστευτικά ρεύματα, προσφυγικά ρεύματα, διεθνικοί σχηματισμοί) (βλ. Γκόβαρης 2004, Γκότοβος 2002). Ο πολυπολιτισμικός μετασχηματισμός των κοινωνιών καθιστά αναγκαία τη διαχείριση μιας σειράς ζητημάτων που δημιουργούν οι συναντήσεις πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων. Θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να ορίσουμε την έννοια της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, εστιάζοντας ειδικότερα στις προκλήσεις της εκπαιδευτικής ένταξης των *πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών*.

Αρχικά ως πολυπολιτισμική κοινωνία θα χαρακτηρίζαμε μια συνθήκη συμβίωσης κοινωνικών ομάδων που διαφοροποιούνται μεταξύ τους εθνικά- εθνοτικά και πολιτισμικά. Είναι αντιληπτό πως τα άτομα διαθέτουν διακριτές διαφορές μεταξύ τους στο σύστημα αξιών, τα πρότυπα ζωής και διαβίωσης, στον τρόπο ενδυμασίας, την τέχνη και τον τρόπο αντιμετώπισης της θεωρίας του κόσμου. Επιπρόσθετα μεταφέρουν μια κουλτούρα πολλών ετών που πρέπει να διατηρήσουν γι' αυτό είναι αναγκαία η γόνιμη αλληλεπίδραση τους. Η πολυπολιτισμική συνθήκη δηλαδή αναφέρεται σε ουσιαστικές αλλαγές που πραγματοποιούνται στην κοινωνία ως αποτέλεσμα της συμβίωσης πληθυσμιακών ομάδων με διαφορετικές αξίες και παραδόσεις (Καραμάνου, χ.η). Ο κεντρικός στόχος στο σύνολο των πεδίων της κοινωνικής ζωής περιλαμβάνει τα στοιχεία της συνεργασίας και της αλληλοαποδοχής μεταξύ των υποκειμένων, τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας ως ρυθμιστικό παράγοντα του ζητούμενου της κοινωνικής και κυρίως της εκπαιδευτικής ένταξης.

Οι μαζικές μετακινήσεις που πραγματοποιηθήκαν για οικονομικούς και πολιτικούς κυρίως λόγους κατά τη δεκαετία του 80' και του 90' μετέβαλλαν σημαντικά τις ισορροπίες καθώς μέχρι την δεκαετία του '60 η Ελλάδα αποτελούσε αποκλειστικά χώρα αποστολής μεταναστών. Η ενσωμάτωση αυτών των ομάδων στην κοινωνία σε συνδυασμό με την πολιτισμική κληρονομιά που μετέφεραν άρχισαν να κάνουν πιο ασαφή τα όρια ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς (Μάρκου, 1996:1). Οι ομάδες πληθυσμών που κατέφθασαν στην Ελλάδα ήταν ποικίλες και για διαφορετικούς λόγους η καθεμία. Η κατάρρευση των

σοσιαλιστικών καθεστώτων της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης σε συνδυασμό με την πολιτική, οικονομική και κοινωνική κρίση ενίσχυσαν τα μεταναστευτικά ρεύματα. Οι πρώτες αφίξεις καταγράφηκαν το 1980, όπου φτάνουν στην Ελλάδα μετανάστες από την Πολωνία, την Βουλγαρία και την Ρουμανία. Το ποσοστά μετανάστευσης αυξήθηκαν σημαντικά με την κατάρρευση της πρώην Σοβιετικής Ένωσης στο τέλος της δεκαετίας και την κατάρρευση του Σοσιαλισμού στην Αλβανία στις αρχές της δεκαετίας του 1990. Επιπρόσθετα μια σημαντική αιτία αύξησης των μεταναστών στην χώρα μας ήταν ο πόλεμος και η πολιτική κρίση στην πρώην Γιουγκοσλαβία. Πολλοί αντιμετώπισαν την χώρα μας ως διέξοδο και μέρος με καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Έτσι έφτασαν εδώ, δημιούργησαν οικογένειες, άρχισαν να εργάζονται και να θεωρούνται μέλη της κοινωνίας (Σκούρτου, Βράτσαλης, Γκόβαρης, 2004). Φυσικά αυτό δυσαρέστησε ένα μεγάλο ποσοστό του ελληνικού πληθυσμού παρόλο που και οι ίδιοι οι Έλληνες είχαν βιώσει το αίσθημα της μετανάστευσης σε μια άλλη χώρα για καλύτερες συνθήκες διαβίωσης και είχαν βιώσει αρνητικές και στερεοτυπικές στάσεις στις χώρες υποδοχής τους. Αν και προβλεπόταν μια διαφορετική στάση, εκείνοι αντιμετώπισαν με δυσαρέστηση τις μειονοτικές ομάδες που έφτασαν στην χώρα μας και θεωρούσαν «ξένο» οτιδήποτε διέφερε από την κυρίαρχη ομάδα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση των Τσιγγάνων που είναι Έλληνες πολίτες, βιώνουν όμως σε πολλές περιπτώσεις στερεοτυπικές αντιλήψεις, προκαταλήψεις και δεν γίνονται αποδεκτοί από το κοινωνικό σύνολο καθώς παρουσιάζουν ένα διαφορετικό τρόπο ζωής και μεταφέρουν την δική τους πολιτιστική κληρονομιά. Αυτό λοιπόν που έχει παρατηρηθεί στην περίπτωση της ελληνικής κοινωνίας είναι ότι κάθε προσπάθεια αποδοχής κάποιων «διαφορετικών» ομάδων γίνεται με την μορφή της αφομοίωσης τους στον τρόπο ζωής που ακολουθεί η κυρίαρχη ομάδα (Μάρκου, 1996).

Εξαιτίας της έλευσης ενός μεγάλου αριθμού μεταναστών στην Ελλάδα από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και μετέπειτα προέκυψε η ανάγκη συγκρότησης πολιτικών εκ μέρους της ελληνικής πολιτείας προκειμένου να δημιουργηθούν συνθήκες ομαλής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης των μεταναστευτικών ομάδων. Μια από τις σημαντικότερες παιδαγωγικές προκλήσεις αφορούσε το εκπαιδευτικό σύστημα. Στις ομάδες που έφτασαν στην χώρα μας συμπεριλαμβάνονταν και ένας μεγάλος αριθμός παιδιών που όπως ήταν επόμενο θα έπρεπε να μορφωθεί. Αυτός ήταν και ο σημαντικότερος στόχος. Γι' αυτό οι μαθητές έπρεπε να ενταχθούν ομαλά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικές προκλήσεις που προέκυψαν ήταν ποικίλες και αφορούσαν την δομή, τον χώρο, το πρόγραμμα σπουδών που θα ακολουθούσαν οι μαθητές και την ταχύρυθμη μάθηση της ελληνικής γλώσσας. Η

πολυπολιτισμική μορφή της ελληνικής κοινωνίας γινόταν διακριτή πλέον και από την ανομοιογένεια των τάξεων. Σύμφωνα με την έκθεση μιας μελέτης που είχε πραγματοποιηθεί για το Ελληνικό Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής η μαζική μετανάστευση στην Ελλάδα ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του 1990 και αρχικά υπήρχε μόνο ένας μικρός αριθμός μεταναστών στα ελληνικά σχολεία. Περίπου πέντε χρόνια αργότερα, ο αριθμός των παιδιών των μεταναστών άρχισε να αυξάνεται με ταχείς ρυθμούς και τριπλασιάστηκε από το 2003 με το 72% αυτών των παιδιών να είναι αλβανικής καταγωγής. Εκείνη τη στιγμή, το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν 11%. Η ταχεία αύξηση του πληθυσμού των μεταναστών έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων μάθησης στις περισσότερες αγροτικές περιοχές, καθώς και σε μεγάλες πόλεις. Βέβαια η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας δεν προσδιορίζεται αποκλειστικά από την ύπαρξη μεταναστών αλλά και από τους παλιννοστούντες Έλληνες, μέλη των πολιτισμικά μικτών οικογενειών, τα μέλη νομικά αναγνωρισμένων μειονοτήτων ή άλλων κοινοτήτων / ομάδων με διαφορετική γλώσσα και πολιτισμικά στοιχεία που ζουν μόνιμα στην Ελλάδα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι Τσιγγάνοι Ρομά. Η συγκεκριμένη ομάδα έχει γνωρίσει μια αρνητική αντιμετώπιση από την κοινωνία με έντονες διακρίσεις. Σημαντικά ζητήματα προκύπτουν και στην σχέση της με την εκπαίδευση, καθώς οι ρομά μαθητές δεν αντιμετωπίζονται ισάξια με τους γηγενείς κοινωνίας (Σκούρτου, Βράτσαλης, Γκόβαρης, 2004). Σύμφωνα με πρόσφατες εκθέσεις του Ευρωπαϊκού Παρατηρητηρίου για τον Ρατσισμό και την Ξενοφοβία, φαίνεται ότι η αντίσταση στην πολυπολιτισμικότητα στην Ελλάδα έχει αυξηθεί και βρισκόταν σε υψηλότερο βαθμό από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο (Sarafidou, Govaris & Loumakou, 2013)

Συμπερασματικά ένα από τα σοβαρότερα ζητήματα που δημιουργήθηκε στην πολυπολιτισμική πλέον ελληνική κοινωνία είναι η γένεση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων και κυρίως στο σχολικό περιβάλλον. Έχουν γίνει πια αναπόσπαστο τμήμα της καθημερινότητας και εκδηλώνονται σε διαφορετικές μορφές και σε πολλές περιστάσεις (Μάρκου, 1996). Για την αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος, εφαρμόστηκε η διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς θα επέτρεπε στα παιδιά των μειονοτικών ομάδων κατά κύριο λόγο να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να λάβουν τα κατάλληλα εφόδια για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και των γνώσεων τους διατηρώντας παράλληλα την δική τους πολιτισμική ταυτότητα μέσα σε ένα γενικό πλαίσιο κοινά αποδεκτών αξιών, πρακτικών και διαδικασιών (Μάρκου, 1996) .

2. Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΤΩΝ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΩΝ

Διανύουμε ήδη τον 21^ο αιώνα και το μεταναστευτικό ρεύμα συνεχίζει να επηρεάζει σε παγκόσμιο επίπεδο την σύνθεση των κοινωνιών και να τις μετατρέπει σε πολυπολιτισμικές. Την ίδια κατάσταση βιώνει και η ελληνική κοινωνία. Βασικό χαρακτηριστικό της είναι η πολυπολιτισμικότητα που προκύπτει από την συμβίωση του ελληνικού πληθυσμού με κοινότητες μουσουλμάνων, τσιγγάνων και άλλων μειονοτικών ομάδων όπου ο αριθμός τους τείνει να αυξάνεται συνεχώς. Η συνεχής επαφή φυσικά τείνει να δημιουργεί αλλαγές στο περιβάλλον και να αυξάνει την γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία, γεγονός που δεν αντιμετωπίζεται πάντα με θετικό τρόπο. Επιπρόσθετα εκδηλώνονται στερεότυπα και προκαταλήψεις προς τις μειονοτικές ομάδες καθώς θεωρούν ότι επηρεάζουν την ομοιογενή σύνθεση της κοινωνίας.

Δυσκολίες προκύπτουν και κατά την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς πρέπει να αντιμετωπιστούν πολλές προκλήσεις εξαιτίας της παρουσίας παιδιών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον και διαθέτουν επιπρόσθετες ανάγκες. Η κατάσταση αυτή έχει δημιουργήσει περισσότερες υποχρεώσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που υποχρεούται να παρέχει ίσες ευκαιρίες και να συμβάλλει στην κοινωνική ένταξη των «διαφορετικών», η οποία θα γνωρίζει και θα δίνει σημασία στις κοινωνικές και πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες και θα συμβάλλει στη μείωση του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης των «διαφορετικών». Επιπρόσθετα θα τείνει να αποδυναμώσει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που έχουν δημιουργηθεί και αναπτύσσονται σε σημαντικό βαθμό στο περιβάλλον του σχολείου. (Σακκάτου 2011) .

Αντιλαμβανόμαστε πως είναι επόμενο σε ένα σχολικό περιβάλλον να αναπτύσσονται στερεότυπα και προκαταλήψεις για το «διαφορετικό», που εμποδίζουν την επαφή και την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων. Όλοι έχουμε την τάση να σχηματίζουμε κάποιες κατηγορίες προκειμένου να κρίνουμε ή μοιάζουμε σε σχέση με μια συγκεκριμένη κατηγορία. Για παράδειγμα εάν βρισκόμαστε σε μια κοινωνική εκδήλωση τείνουμε να προσαρμοζόμαστε σε αυτό που ταιριάζει περισσότερο με εμάς είτε αυτό είναι το φύλο, η τάξη ή οι κοινωνικές μας σχέσεις (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου, Χατζηνικολάου, 2008 : 123). Με τον ίδιο τρόπο λειτουργούν και τα παιδιά στο σχολείο. Τείνουν να πλησιάζουν άτομα που μοιάζουν μαζί τους είτε στο χρώμα είτε στην εθνικότητα, αποδεχόμενα και αναπαράγοντας ασυνείδητα στερεότυπα και προκαταλήψεις. Τόσο τα στερεότυπα όσο και οι προκαταλήψεις

δημιουργούνται από μικρή ηλικία και απαιτείται εντατική παιδαγωγική προσπάθεια για την αποδόμησή τους.

Η συνάντηση και η συνύπαρξη γηγενών και πολιτισμικά διαφορετικών παιδιών στο χώρο του σχολείου χαρακτηρίζεται συχνά από προβλήματα στις ομαδικές σχέσεις. Εκδηλώνονται συχνά αρνητικές συμπεριφορές εκ μέρους των παιδιών της πλειονότητας, παρατηρούνται δε όχι σπάνια και φαινόμενα περιθωριοποίησης των μειονοτικών μαθητών. Φυσικά και τα άτομα μειονοτικών ομάδων αναπτύσσουν σχέσεις με άτομα που μοιάζουν με αυτούς, με αποτέλεσμα να δημιουργούν αρνητικές εντυπώσεις για τους γηγενείς και να αρνούνται να προσαρμόζονται στην καθημερινότητα που θεσπίζει κοινωνία στην οποία ζουν.

Στόχος λοιπόν αυτού του κεφαλαίου είναι να προσδιορίσουμε τις έννοιες του στερεοτύπου και της προκατάληψης, τις αιτίες δημιουργίας τους, τις μορφές που παρουσιάζουν, τους τρόπους διατήρησης και την λειτουργία τους στο σχολικό περιβάλλον και να περιγράψουμε την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως μια πιθανή λύση αποδυνάμωσης των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων.

2.1 Στερεότυπο – Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Είναι αντιληπτό ότι μια από τις βασικές λειτουργίες της ανθρώπινης νόησης είναι η οργάνωση και η κατάταξη των νέων πληροφοριών σε “κατηγορίες”. Οι κατηγορίες που δημιουργούμε, μας εξυπηρετούν ώστε να κατανοήσουμε και να βάλουμε σε “τάξη” τα χιλιάδες ερεθίσματα που δεχόμαστε καθημερινά. Εάν γνωρίζουμε σε ποια κατηγορία ανήκει κάθε αντικείμενο, είναι ευκολότερο να προσδιορίσουμε και την στάση μας απέναντι σε αυτό. Με τον ίδιο τρόπο λειτουργούμε πολλές φορές και για τους ανθρώπους, συνηθίζουμε δηλαδή να τους βάζουμε σε κατηγορίες και να τους αντιμετωπίζουμε ανάλογα δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο το φαινόμενο των στερεοτύπων. Αυτά είναι μια μορφή κατηγοριοποίησης και γενίκευσης που εφαρμόζονται στους ανθρώπους. Όταν αναφερόμαστε σε ένα κοινωνικό στερεότυπο εννοούμε τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας ομάδας, τα οποία είναι κοινά χαρακτηριστικά των μελών μια κατηγορίας. Τα στερεότυπα όπως και η κατηγοριοποίηση μπορούν να φανούν χρήσιμα στους ανθρώπους, καθώς τους βοηθούν να προβλέπουν και να αντιμετωπίζουν την συμπεριφορά κάποιου ανάλογα με την ομάδα στην οποία ανήκει (Αζίζι-Καλαντζή, Σιδέρη-Ζώνιου & Βλάχου, 2011 : 21)

Φυσικά τα στερεότυπα παρουσιάζουν και μια αρνητική εικόνα. Πολλά από τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά που προσδίδονται σε μια ομάδα ανθρώπων μπορεί να μην

ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και να μην χαρακτηρίζουν όλη την ομάδα. Ας σκεφτούμε το παράδειγμα “ οι τσιγγάνοι είναι ζητιάνοι και βρώμικοι”, εννοούμε ότι επειδή κάποιος ανήκει στην συγκεκριμένη φυλετική ομάδα, έχει και αυτά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα (Αζίζι- Καλαντζή, Σιδέρη-Ζώνιου & Βλάχου, 2011 : 21). Είναι δύσκολο να παρουσιάσουμε έναν γενικό ορισμό της έννοιας του *στερεοτύπου* καθώς με την πάροδο των χρόνων πολλοί μελετητές προσπάθησαν να την προσδιορίσουν με διαφορετικούς τρόπους. Ένας πρώτος ορισμός υποστηρίζει ότι τα «στερεότυπα είναι πεποιθήσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά, την τάση και την συμπεριφορά των μελών συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων» (Hilton & Von Hippel, 1996 βρέθηκε στο Λαμπρίδης, 2004 :71). Υποστηρίζεται ακόμη ότι τα στερεότυπα συνθέτουν γνωστικές αναπαραστάσεις που σχετίζονται με γενικές πεποιθήσεις των μελών μιας ομάδας σχετικά με την εικόνα και την συμπεριφορά των μελών μιας άλλης κοινωνικής ομάδας. Είναι συλλογικές και όχι ατομικές πεποιθήσεις μεμονωμένων ανθρώπων, οι οποίες συχνά υπονομεύουν όταν εφαρμόζονται σε εξω- ομάδες και ακόμη αναπτύσσουν εμφανείς διαφορές μεταξύ των ομάδων (Hogg, Vaughan, 2010 :93). Ένας ακόμη μελετητής ο Lippman το 1922 παρουσίασε με έναν πολύ εύστοχο τρόπο την έννοια του στερεοτύπου αναφέροντας τα εξής: Οι άνθρωποι προκειμένου να μπορέσουν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σε ένα πολύπλοκο και γεμάτο ερεθίσματα κοινωνικό περιβάλλον, συνηθίζουν να πλάθουν στον μυαλό τους μια απλουστευμένη εικόνα αυτού του περιβάλλοντος. Αυτή η εικόνα κατέχει τον ρόλο του μεσολαβητή ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του. Αυτό το οποίο περιέχει αυτή η εικόνα και είναι κατά ένα μέρος της πολιτισμικά προσδιορισμένο, αποτελεί τα στερεότυπα. Έτσι λοιπόν, τα στερεότυπα παρουσιάζονται ως απλουστευμένες εικόνες του κοινωνικού κόσμου (Λαμπρίδης, 2004 : 73). Επιπλέον ο Lippman θεωρούσε ότι τα στερεότυπα είναι επηρεασμένα και από τα συναισθήματα μας και ότι το πρόβλημα που δημιουργούν οφείλεται στην προκατειλημμένη φύση τους. Μάλιστα εκείνη την περίοδο οι επιστήμονες θεωρούσαν την γνωστική διαδικασία ως μια παθητική λειτουργία, η οποία έδινε την δυνατότητα στους ανθρώπους να αποκτήσουν μια αληθινή εικόνα της πραγματικότητας. Επομένως ο Lippman θεωρούσε τα στερεότυπα, ουδέτερα και αντικειμενικά, καθώς εξυπηρετούν τον άνθρωπο να ξεχωρίσει την πληθώρα των πληροφοριών που δεχόταν. Με την πάροδο των χρόνων όμως η άποψη αυτή ξεχάστηκε (Δραγώνα, 2004,:15). Στη συνέχεια τονίστηκε ότι δεν αποτελούν επιθυμητές μορφές για την οργάνωση την κοινωνικής γνώσης, καθώς παρουσιάζουν λανθασμένες αντιλήψεις της πραγματικότητας (Λαμπρίδης, 2004, : 73). Ο Brown το 1995 υποστήριξε ότι «τα στερεότυπα είναι γενικευμένες και συχνά υπεραπλουστευμένες εικόνες, απόψεις, στάσεις για μια ομάδα ανθρώπων, οι οποίες είναι βαθιά ριζωμένες στο πολιτισμικό παρελθόν και παρόν του κάθε ατόμου και μπορούν να εντοπιστούν

εξετάζοντας την κοινωνική ταυτότητα του καθενός.» (Λαμπρίδης, 2004 : 72). Καταλήγοντας μια ακόμη προσπάθεια ορισμού των στερεοτύπων αναφέρει ότι: «με την έννοια στερεότυπο κατανοούμε το (συν)αίσθημα αποδοχής ή απόρριψης ενός ατόμου ή μιας ομάδας, το οποίο πηγάζει από πραγματική εμπειρία που παράγει συγκινησιακή αντίδραση. Στην έννοια του στερεότυπου συμπεριλαμβάνονται και γνωστικές διαδικασίες όπως για παράδειγμα η αυθαίρετη κατηγοριοποίηση, δηλαδή γενικεύσεις που δημιουργούνται βάσει αμφιλεγόμενων παρατηρήσεων και εμπειριών». (Αζίζι- Καλαντζή, Σιδέρη-Ζώνιου & Βλάχου, 2011 : 2).

Συμπερασματικά, Όπως ήδη έχουμε αναφέρει τα στερεότυπα παρουσιάζονται ως υπεραπλουστευμένες εικόνες που δεν βασίζονται στις ατομικές διαφορές αλλά στις συλλογικές καθορίζοντας με αυτόν τον τρόπο τις σχέσεις μας με τους άλλους. Λέγοντας για παράδειγμα ότι «οι Αλβανοί είναι εγκληματίες» ή «οι τσιγγάνοι είναι βρώμικοι», λαμβάνουμε μια στάση απέναντι στις συγκεκριμένες ομάδες βασισμένοι σε υποκειμενικές απόψεις που δεν έχουν επιβεβαιωθεί. Ως άτομα έχουμε ενσωματώσει κάποιες αντιλήψεις στον νου μας και λειτουργούμε σύμφωνα με αυτές. Αν κάποιο στοιχείο δεν συμφωνεί με αυτά που έχουμε προσαρμόσει εμείς, είτε το παραβλέπουμε είτε προσπαθούμε να το ερμηνεύσουμε σύμφωνα με τα δικά μας δεδομένα (Αζίζι- Καλαντζή, Σιδέρη-Ζώνιου & Βλάχου, 2011 : 23). Ένα βασικό χαρακτηριστικό των στερεοτύπων είναι ότι εκφράζουν τις κοινές αντιλήψεις των μελών μιας ομάδας για τα μέλη μιας άλλης ομάδας. Ακόμη και αν κάποιος δεν ενστερνίζεται τις αρνητικές αντιλήψεις που έχουν δημιουργηθεί για κάποια άλλη ομάδα, θα πρέπει σε κάθε περίπτωση να τις γνωρίζει εφόσον αποτελούν συλλογικές πεποιθήσεις της δικής του ομάδας.

2.1.1 Δημιουργία, ενεργοποίηση και λειτουργία των στερεοτύπων

Η δημιουργία των στερεοτύπων αποτελεί μια περίπλοκη διαδικασία, καθώς προκύπτουν μέσα από σύνθετες και έμμεσες διαδικασίες ιδεολογικά φορτισμένες και επηρεασμένες από πολιτικοκοινωνικές και πολιτισμικές ιδέες. Η διαδικασία σχηματισμού στερεοτύπων ορίζεται ως:

«Η πολύπλοκη διαδικασία κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης πολιτισμικής αγωγής/συνείδησης (enculturation), όπου ένα άτομο αποκτά τις αξίες, τη γνώση, τις στάσεις και τη συμπεριφορά που τον-την παρακινεί/προδιαθέτει στο να αντιμετωπίζει τους άλλους ή ομάδες ανθρώπων διαφορετικά και άνισα βάσει φυλετικών, εθνικών, σεξουαλικών διανοητικών και σωματικών κριτηρίων ή βάσει του φύλου» (Lynch, 1987 βρέθηκε στο Αζίζι- Καλαντζή, Σιδέρη-

Ζώνιου & Βλάχου, 2011 : 26).

Ένας από τους σημαντικότερους «μηχανισμούς» δημιουργίας και αναπαραγωγής των στερεοτύπων είναι η κοινωνικοποίηση στην οικογένεια και στο σχολικό περιβάλλον. Το άτομο καθημερινά έρχεται σε επαφή με πληθώρα άλλων ανθρώπων και δημιουργεί σχέσεις. Η οικογένεια ως πρωταρχικός φορέας αγωγής επηρεάζει και καθορίζει την αδιάπλαστη νεανική σκέψη. Οι ιδεολογικοί προσανατολισμοί και το σύνολο αξιών που επικρατούν στο οικογενειακό περιβάλλον προδιαθέτουν θετικά ή αρνητικά το παιδί για κοινωνικές ομάδες και ιδεολογίες. Το παιδί, μέσα από τη αλληλεπίδραση του με τα κοινωνικά πλαίσια δέχεται μηνύματα που αφορούν την «διασύνδεση μεταξύ συγκεκριμένων γνωρισμάτων όπως χρώμα του δέρματος, η εθνοτική προέλευση, το φύλο κ.α με κοινωνική δύναμη, κοινωνικά προνόμια ή απαξίωση» (Γκόβαρης, Νιώτη, Σταμάτης, 2003). Τα στερεότυπα βέβαια δεν προκαλούνται από την συμπεριφορά μέλους ή μελών της ομάδας στην οποία αναφέρονται, αλλά εκδηλώνουν την επιθυμία να δημιουργούν συγκεκριμένες εικόνες για τα μέλη μιας ομάδας με σκοπό το άτομο να μπορεί να χειραγωγήσει την πραγματικότητα με βάση το δικό του συμφέρον. (Lepore & Brown, 1997 βρέθηκε στο Λαμπρίδης, 2004).

Ένας ακόμη λόγος που συμβάλλει στην δημιουργία των στερεοτύπων είναι ο φόβος που εκδηλώνεται για τα άτομα των μειονοτικών ομάδων. Πιθανότατα το άτομο έχει λάβει υπόψη μια σειρά μεμονωμένων συμπεριφορών που εκδήλωνε το μέλος μιας ομάδας, με αποτέλεσμα να προσάπτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για όλα τα μέλη της ομάδας, επηρεασμένος από την συμπεριφορά του ενός. Συνεπώς σε αρκετές περιπτώσεις τα στερεότυπα χρησιμοποιούνται με έναν αρνητικό και οπισθοδρομικό τρόπο για να εκφράσουν ορισμένες μεροληπτικές και αρνητικές συμπεριφορές(Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου, Χατζηνικολάου, 2008 : 124). Αν ανατρέξουμε τώρα σε παλαιότερα χρόνια, εύκολα μπορούμε να σκεφτούμε παραδείγματα που εκδηλώνονται στερεότυπα όπως για παράδειγμα στα δημοτικά τραγούδια και τις παροιμίες. Υπάρχουν πολλά από αυτά που κάνουν αναφορά σε ξένους όπως ότι ο ξένος δεν πρόκειται ποτέ να γίνει ντόπιος και άλλα (π.χ « παπούτσι από τον τόπο σου και ας είναι μπαλωμένο.)

Στα ήδη προαναφερθέντα είναι σκόπιμο να αναφέρουμε έναν ακόμη πολύ σημαντικό παράγοντα που οδηγεί στην δημιουργία των στερεοτύπων και είναι τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία απορροφούν τα μηνύματα που δέχονται από το περιβάλλον και είναι σε θέση να ξεχωρίζουν ποια μέλη ανήκουν στην ομάδα και ποια όχι (Nelson, 2006 βρέθηκε στο Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου, Χατζηνικολάου, 2008) . Οι επαναλαμβανόμενες εικόνες που προβάλλονται από την τηλεόραση, τα κινούμενα σχέδια, τον κινηματογράφο θεωρούνται ένας καθοριστικός παράγοντας που συμβάλει στο να αποτυπωθούν

οι εικόνες αυτές στον νου των παιδιών. Μέσω αυτών τα παιδιά αποδέχονται άμεσα και ασυνείδητα τα μηνύματα που προβάλλονται μαθαίνοντας παράλληλα λανθασμένα τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο κόσμος, ποιες προτεραιότητες τίθενται και έχουν σημασία και ποιες δεν αξίζει να ασχοληθούμε. Άλλωστε μπορούμε να σκεφτούμε και εμείς οι ίδιοι πόσα μηνύματα έχουμε αποδεχτεί άκριτα μέσα από διαφημίσεις, ταινίες και εκπομπές. Ακόμα και τα δελτία ειδήσεων την ίδια τακτική ακολουθούν, καθώς η πλειονότητα αυτών παρουσιάζει ειδήσεις σχετικά με τις μειονότητες, επικεντρώνοντας την προσοχή σε εγκληματικές πράξεις, συναισθηματικές ιστορίες και βία που πιθανόν διαπράττουν. Η επανάληψη αυτών των μονόπλευρων εικόνων, καθώς παρουσιάζουν μόνο την αρνητική πλευρά των μειονοτήτων συμβάλουν στην δημιουργία των στερεοτύπων. Βασιζόμενοι σε αυτές τις εικόνες, χαρακτηρίζουμε όλη την ομάδα των ατόμων χωρίς να γνωρίζουμε αν όντως τα χαρακτηριστικά που τους προσάψαμε ισχύουν για όλους. Έτσι λοιπόν τους θεωρούμε όλους ίδιους. Η συνεχής αναπαραγωγή αυτής της στάσης από την οικογένεια, τους φίλους μας, τα Μ.Μ.Ε συμβάλουν στο να εντυπώνονται αυτές οι εικόνες στο μυαλό μας. Φαίνεται λοιπόν πως τα στερεότυπα λειτουργούν αυτόματα και μας επηρεάζουν όλους ακόμη και αν τα απορρίπτουμε (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου, Χατζηνικολάου, 2008).

Φυσικά δεν είναι μόνο αυτοί οι παράγοντες που συμβάλλουν στον σχηματισμό στερεοτύπων. Καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν τα οικονομικά συμφέροντα, τα οποία κατασκευάζουν και αναπαράγουν υποτιμητικά χαρακτηριστικά για τις μειονοτικές ομάδες με σκοπό να επιτύχουν την ηθική νομιμοποίηση της εκμετάλλευσης και της αντιμετώπισης τους διαφορετικά από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο. Ένας ακόμη παράγοντας που επωφελείται από την διαίωση των στερεοτύπων είναι το πολιτικό κατεστημένο καθώς δημαγωγώντας τους πολίτες και διαχωρίζοντας τους με βάση τον ιδεολογικό τους προσανατολισμό αναπτύσσει τον λαϊκισμό και τον εθνικισμό. Καταλήγοντας στην δημιουργία στερεοτυπικών αντιλήψεων συμβάλλουν και τα εκκλησιαστικά δόγματα καθώς καλλιεργούν την αντίληψη της άκριτης αποδοχής των γεγονότων και των καταστάσεων όπως επίσης και διάφορα μέλη κοινωνικών ομάδων, τα οποία τείνουν να υποβιβάζουν την αξία των μελών άλλων ομάδων και να ενισχύουν την δική τους αξία και να συμπεριφέρονται άσχημα σε άλλους θέλοντας να απομακρύνουν την δυσφορία που αισθάνονται για τον εαυτό τους. Όλα όσα αναφέραμε λοιπόν, άλλα περισσότερο και άλλα λιγότερο οδηγούν στην αναπαραγωγή στερεοτύπων και κατά κύριο λόγο για τις μειονοτικές ομάδες.

Η ενεργοποίηση των στερεοτύπων προκύπτει με βάση τις γνωστικές διαδικασίες. Αυτές μπορεί να είναι ελεγχόμενες ή αυτόματες. Οι ελεγχόμενες γνωστικές διαδικασίες είναι σκόπιμες και

γίνονται εις γνώση του ατόμου. Μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις εάν ένα άτομο θέλει να αποφασίσει για ένα ζήτημα μπορεί να επικαλεστεί κάποιο στερεότυπο. Όσον αφορά τις αυτόματες γνωστικές διαδικασίες αυτές δημιουργούνται ασυνείδητα, καθώς όταν το άτομο πρέπει να λάβει μια απόφαση είναι πιθανόν να σκεφτεί στερεότυπα χωρίς ο ίδιος να το έχει συνειδητοποιήσει ή να το έχει κάνει σκόπιμα. Καταλήγοντας τα στερεότυπα μπορούν να ενεργοποιηθούν και να επηρεάσουν ένα άτομο ακόμη και αν το άτομο δεν είναι προκατειλημμένο (Κοκκινάκη, 2006, : 216).

Πολλοί υπήρξαν εκείνοι που προσπάθησαν να παρουσιάσουν τον τρόπο εφαρμογής, λειτουργίας και διατήρησης των στερεοτυπικών αντιλήψεων στη κοινωνία. Ένας από αυτούς ήταν ο Tajfel (1969), ο οποίος παρουσίασε την μεγάλη ανάγκη μελέτης των γνωστικών διαδικασιών που εξυπηρετούν τα στερεότυπα. Ο ίδιος θεωρούσε ότι τα στερεότυπα βοηθούν το άτομο να απλοποιήσει την σύνθετη καθημερινότητα του και να οργανώσει το δύσκολο κοινωνικό σύμπαν που προσπαθεί να προσαρμοστεί. Τα στερεότυπα λειτουργούν ως φίλτρα των πληροφοριών που δέχεται το άτομο και το βοηθούν να ξεχωρίσει τις χρήσιμες πληροφορίες. Η ενέργεια αυτή διευκολύνει την ανάγνωση των μηνυμάτων του κοινωνικού περιβάλλοντος, τον διαχωρισμό και την τοποθέτηση της νέας γνώσης σε ήδη υπάρχουσες γνωστικές κατηγορίες. Με αυτό τον τρόπο δεν δημιουργούνται νέες εννοιολογικές κατηγορίες που θα μπορούσαν να αποπροσανατολίσουν το άτομο, δυσκολεύοντας έτσι την προσπάθεια του να κατανέμει τις γνώσεις που αποκτά (Macrae et al., 1994a βρέθηκε στο Λαμπρίδης 2004). Ο Tajfel συνέχισε τονίζοντας την κοινωνική όψη της λειτουργίας των στερεοτύπων, αναιρώντας ότι δεν εξυπηρετούν μόνο τις γνωστικές λειτουργίες του ατόμου. Τα στερεότυπα γίνονται εμφανή σε περιπτώσεις συγκρούσεων ανάμεσα σε διάφορες κοινωνικές ομάδες σε θέματα που αφορούν διαφοροποιήσεις στην χρήση και την τοποθέτηση απέναντι στην εξουσία, διευκολύνοντας έτσι το άτομο να λάβει μια απόφαση σχετικά με μια στάση που πρέπει να διατηρήσει. Επιπρόσθετα τα στερεότυπα λειτουργούν ως ένας μηχανισμός που εξυπηρετεί το άτομο ώστε να τεκμηριώσει την άποψη του όπως τον συμφέρει και να στηρίξει μέσω της διαφοροποίησης την κοινωνική του ταυτότητα (Hogg & Abrams 1993 βρέθηκε στο Λαμπρίδης 2004). Για τον Tajfel (1981a, βρέθηκε στο Λαμπρίδης, 2004) κοινωνική πτυχή της λειτουργίας των στερεοτύπων παρουσιάζεται στα ακόλουθα:

«επιτρέπουν την ερμηνεία- μέσω της απόδοσης ευθυνών- μεγάλης κλίμακας κοινωνικών καταστάσεων και γεγονότων, τεκμηριώνουν ένα ευρύ φάσμα

κοινωνικών αντιδράσεων και συμπεριφορών υπηρετώντας την ιδεολογική λειτουργία της ερμηνείας και της δικαιολόγησης του υπάρχοντος κοινωνικού συστήματος, διατηρούν ή δημιουργούν τις ανάλογες συνθήκες για την θετική διαφοροποίηση μεταξύ ομάδας, στην οποία ανήκει το άτομο και των υπολοίπων. Οι λειτουργίες αυτές μπορούν να χαρακτηριστούν αντίστοιχα ως κοινωνική αιτιολόγηση, κοινωνική τεκμηρίωση και κοινωνική διαφοροποίηση.» (Λαμπρίδης, 2004)

Εκτός από τον Tajfel υπήρξαν και άλλοι ερευνητές που ασχολήθηκαν με την λειτουργία των στερεοτύπων και τα αντιμετώπιζαν ως ιδεολογικές αναπαραστάσεις που λειτουργούν με τρόπους που δικαιώνουν και νομιμοποιούν τις σχέσεις εξουσίας μέσα σε μια κοινωνία. Μάλιστα οι Jost και Banaji υποστηρίζουν ότι «Τα στερεότυπα νομιμοποιούν την εκμετάλλευση κάποιων κοινωνικών ομάδων από άλλες, καθώς ερμηνεύουν την επιτυχία ορισμένων κοινωνικών ομάδων αλλά και τη φτώχεια και την αδυναμία ορισμένων άλλων σαν να είναι αυτές οι διαφορές όχι μόνο δικαιολογημένες, αλλά και φυσικές» (Jost J.T. & Banaji M.R 1994 στο Δραγώνα, 2007 : 21). Παρατηρούμε λοιπόν πως οι σχέσεις με την εξουσία και η ανάπτυξη στερεοτύπων σε σχέση με αυτό ήταν ένα ζήτημα που απασχόλησε πολλούς ερευνητές καθώς θεωρούσαν πως επηρεάζει άμεσα την ζωή των ατόμων και λειτουργούν σύμφωνα με αυτά που υποδεικνύουν τα στερεότυπα.

Αρκετά εγχειρίδια κοινωνικής ψυχολογίας πραγματεύονται το ζήτημα των στερεοτύπων και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν και επηρεάζουν την κοινωνία. Ο Tajfel (1970) ανέφερε ότι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις λειτουργούν με σκοπό να αναδείξουν την ομάδα στην οποία ανήκουμε εμείς και να μειώσουν την ομάδα των άλλων. Το άτομο δυσκολεύεται να αποδεχτεί τους άλλους που διαφέρουν από αυτόν καθώς κατά βάθος αισθάνεται μια έντονη απειλή, ένα φόβο και μια εχθρότητα για τον εαυτό του. Θεωρεί μόνο την δική του ομάδα ως καλή, που έχει τις δικές της παραδόσεις, συνήθειες και ιδεολογία. Ότι διαφέρει από το δικό του πρότυπο δεν μπορεί να γίνει αποδεκτό και να αντιμετωπιστεί ισότιμα (Δραγώνα 2004 : 23). Γι' αυτό το λόγο λοιπόν ανακαλούμε τα στερεότυπα στη μνήμη μας και τα εκδηλώνουμε όταν αισθανόμαστε ότι απειλείται ο εαυτός μας.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των στερεοτύπων που επηρεάζει και την λειτουργία τους είναι λεγόμενη «αυτοεκπληρούμενη προφητεία». Είναι μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο όταν επηρεάζεται από στερεοτυπικές αντιλήψεις, συμπεριφέρεται και ενεργεί με βάση αυτά που προβλέπει το στερεότυπο του, όχι επειδή το έχει ασπαστεί αλλά επειδή αναμένεται από αυτόν να δρα με αυτό τον τρόπο χωρίς να δοθεί κάποια ευκαιρία σκέψης. Έτσι ασυνείδητα περιμένει από τον άλλον που αναφέρεται το στερεότυπο, να λειτουργεί με έναν συγκεκριμένο

τρόπο όπως προβλέπει το στερεότυπο που του έχει προσάψει. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το άτομο να εκδηλώνει δυο κοινωνικές ταυτότητες: την πιθανή κοινωνική ταυτότητα, δηλαδή την ταυτότητα που έχουν ορίσει οι άλλοι γι' αυτόν και είναι υποχρεωμένος να την ακολουθεί και πραγματική ταυτότητα δηλαδή αυτή που βιώνει ο ίδιος . Όσο μεγαλώνει η απόσταση μεταξύ αυτών των δυο τόσο μεγαλύτερη καταπίεση δέχεται το άτομο αυτό (Αζίζι- Καλαντζή, Σιδέρη- Ζώνιου & Βλάχου, 2011 : 24-25)

Όλα όσα αναφέρθηκαν έως εδώ μας βοηθούν να σχηματίσουμε μια γενική εικόνα σχετικά με την έννοια του στερεοτύπου, τα χαρακτηριστικά, την δημιουργία και την λειτουργία του. Συνειδητοποιήσαμε τον ρόλο και την επίδραση που διαδραματίζει στην ζωή των ανθρώπων και μελετήσαμε την θετική αλλά και την αρνητική φύση του. Φαίνεται λοιπόν πως τα στερεότυπα συνεχίζουν να ανθίζουν παρά την πάροδο των χρόνων και την εξέλιξη της κοινωνίας και να επηρεάζουν τις ζωές μας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα εθνικά στερεότυπα που αναπτύσσονται και στιγματίζουν τις μειονοτικές ομάδες. Επακόλουθο του στερεοτύπου, που διαφέρει όμως σε κάποια σημεία μαζί του και επηρεάζει και αυτό άμεσα την κοινωνία είναι η προκατάληψη, που θα αναλυθεί στην συνέχεια.

2.2 Προκατάληψη εννοιολογικός προσδιορισμός

Για αρκετά χρόνια υπήρξαν μελετητές που προσπάθησαν να αποδώσουν έναν κοινώς αποδεκτό ορισμό της έννοιας της προκατάληψης. Δεν τα κατάφεραν όμως γιατί κάθε ερευνητής προσδιόριζε την έννοια από διαφορετική σκοπιά. Η προκατάληψη αντιμετωπίζεται ως ένα κοινωνικό φαινόμενο που αφορά είτε μια ομάδα ανθρώπων, είτε μεμονωμένα άτομα που ανήκουν όμως σε μια ομάδα. Στους περισσότερους ορισμούς που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια τονίζεται η αρνητική όψη της προκατάληψης. Περιγράφεται η αρνητική, εχθρική, υποτιμητική, επικριτική συμπεριφορά μελών μιας ομάδας προς κάποια άλλη. Φυσικά αυτό δεν σημαίνει πως δεν διαθέτει και θετική όψη. Μια πρώτη προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας έκανε ο R. Brown (1995) όπου υποστήριξε ότι « Προκατάληψη είναι το να κατέχεις υποτιμητικές, κοινωνικές στάσεις ή γνωστικές απόψεις, η έκφραση αρνητικών αισθημάτων ή η εκδήλωση εχθρικής ή ρατσιστικής συμπεριφοράς προς τα μέλη μιας ομάδας, επειδή συμβαίνει να έχουν την ιδιότητα του μέλους της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας » (Λαμπρίδης,2004:84). Γενικότερα η προκατάληψη παρουσιάζεται ως ένα σύνολο λανθασμένων αντιλήψεων, μια τάση να απλοποιεί τα πράγματα και το άτομο να συμπεριφέρεται άσχημα στα μέλη κάποιας άλλης ομάδας. Δηλώνεται ως μια διαδικασία

χαρακτηρισμού μιας ομάδας ή ενός ατόμου εξαιτίας της εμφάνισής του, της συμπεριφοράς του, της προέλευσης ή της θρησκείας του. Σχετικά με τις κοινωνικές ομάδες, η προκατάληψη βασίζεται στα στερεότυπα που έχουν δημιουργηθεί για αυτές τις ομάδες (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου, Χατζηνικολάου, 2008). Σε αρκετά εγχειρίδια ψυχολογίας η προκατάληψη παρουσιάζεται «ως μια αρνητική στάση απέναντι στα μέλη μιας συγκεκριμένης ομάδας, στάση η οποία βασίζεται αποκλειστικά στη συμμετοχή τους στην ομάδα αυτή» (Κοκκινάκη, 2006 : 211). Οι στάσεις που αναφέρονται υπάρχουν ήδη και στηρίζονται σε μη αποδεδειγμένα δεδομένα, ενώ η μεταβολή τους παρουσιάζει μεγάλη δυσκολία ακόμη και αν αποδειχτούν λανθασμένες.

Υπάρχουν ακόμη κοινωνικοί ψυχολόγοι που θεωρούν ότι «τα στερεότυπα και η στερεοποίηση είναι κεντρικές όψεις της προκατάληψης και των διακρίσεων» (Hogg, M.A., Vaughan, G.M., 2010 : 93), ενώ το προκατειλημμένο άτομο τείνει να αντιμετωπίζει με τον ίδιο τρόπο τα μέλη μιας ομάδας και να αποδίδει σε όλους τα ίδια χαρακτηριστικά με αποτέλεσμα να τους αντιμετωπίζει εχθρικά. Επιπρόσθετα το άτομο τείνει να μεταφέρει την προκατάληψη του και στα μέλη της ομάδας που ανήκει. Η ομάδα που δέχεται την προκατάληψη, δέχεται κι την επιθετικότητα, την υποτίμηση και την περιθωριοποίηση, χωρίς να μπορεί να αντιδράσει. Με την παράθεση των προαναφερθέντων ορισμών, στόχος μας είναι να διαπιστώσουμε ότι σε αντίθεση με το στερεότυπο το οποίο μπορεί να λάβει και θετική έκβαση, η προκατάληψη αποτελεί ένα αρνητικό και υποτιμητικό στερεότυπο. Η διαφορά τους έγκειται στο ότι τα στερεότυπα δημιουργούνται ασυνείδητα, ενώ οι προκαταλήψεις δημιουργούνται συνειδητά, έχοντας το άτομο γνώση και έλεγχο των απόψεων του (Δραγώνα, 2004 : 22).

Καταλήγοντας αυτό που είναι απαραίτητο να επισημανθεί είναι ότι παρόλο που η προκατάληψη αφορά κατά κύριο λόγο στις κοινωνικές ομάδες, εάν εστιάζεται σε ένα συγκεκριμένο άτομο, τα ατομικά χαρακτηριστικά αυτού του ατόμου παρουσιάζουν την ίδια σημασία με τα κοινωνικά του χαρακτηριστικά τα οποία αποτελούν και τα κριτήρια για να ενταχθεί σε μια συγκεκριμένη ομάδα και όχι σε κάποια άλλη. Κάποια από τα ατομικά χαρακτηριστικά που λαμβάνονται υπόψη είναι το όνομα του ατόμου, το χρώμα του δέρματος, η προφορά, η εμφάνιση ή η καταγωγή του (Λαμπρίδης, 2004). Η προκατάληψη φαίνεται πως έχει εισέλθει και προσαρμοστεί στις ζωές μας. Εμφανίζεται λιγότερο ή περισσότερο σε κάθε άτομο και χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια για την καταπολέμηση της καθώς πάντα υπάρχει κάποιος που επωφελείται από την ύπαρξη και την διατήρηση της.

2.2.1 Μορφές προκατάληψης

Πολλοί είναι εκείνοι που ισχυρίζονται ότι με την πάροδο των χρόνων οι προκαταλήψεις τείνουν να μειώνονται καθώς οι άνθρωποι λειτουργούν πιο ώριμα και δεν αντιμετωπίζουν με εχθρότητα τα μέλη άλλων ομάδων. Μάλιστα υπάρχουν ερευνητές που ισχυρίζονται ότι παρατηρείται μείωση της προκατάληψης προς τις φυλετικές ομάδες που δέχονταν και τον μεγαλύτερο βαθμό προκατειλημμένων αντιλήψεων. Τις απόψεις αυτές για μείωση της προκατάληψης αμφισβητούν όμως οι ερευνητές όπου τα τελευταία χρόνια υποστηρίζουν πως η προκατάληψη έχει αλλάξει απλά μορφή και δεν μειώνεται, συνεχίζοντας να αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα της κοινωνίας μας. Ο μετασχηματισμός της έχει δημιουργήσει την φανερή και την κρυφή προκατάληψη, το περιεχόμενο των οποίων θα παρουσιαστεί στην συνέχεια (Λαμπρίδης, 2004:86)

Η φανερή ή παλιά προκατάληψη όπως ονομάζεται εκδηλώνεται ανοιχτά και άμεσα και αποτελείται από δυο μέρη: το πρώτο αφορά την απειλή που δέχεται το άτομο και την απόρριψη του επειδή δεν ανήκει στην κοινωνική ομάδα. Η φανερή προκατάληψη εκφράζει έντονα ρατσιστικά στοιχεία καθώς προωθεί την άποψη της γενετικής υπεροχής των ατόμων που ανήκουν σε μια ομάδα σε σχέση με αυτούς που δεν ανήκουν. Επομένως γίνεται ένας κοινωνικός διαχωρισμός και κατατάσσει σε μειονεκτική θέση τα μη μέλη μιας ομάδας. Το δεύτερο μέρος της φανερής προκατάληψης σχετίζεται με τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων που είναι μέλη μιας ομάδας και αυτών που δεν ανήκουν σε αυτή. Σε αυτές τις περιπτώσεις δεν επιτρέπεται η σύναψη συναισθηματικών, ερωτικών ή οποιονδήποτε άλλων σχέσεων μεταξύ μελών και μη μελών μιας ομάδας. Ακόμη και στο εργασιακό περιβάλλον δεν ενδείκνυται ένα άτομο που ανήκει σε μια ομάδα να υπακούει στις διαταγές κάποιου μη μέλους μιας ομάδας (Λαμπρίδης, 2004: 88). Αυτές λοιπόν οι εκδηλώσεις αποτελούν στοιχεία της φανερής προκατάληψης, τα οποία παρουσιάζονται άμεσα στο άτομο, χωρίς να ενδιαφέρεται το μέλος της ομάδας για τις συνέπειες των λεγόμενων του.

Η εισαγωγή ευρωπαϊκών συνηθειών στην ζωή μας, μας επηρέασε αρκετά και ένας μεγάλος αριθμός ανθρώπων άρχισε να υποστηρίζει πως εναντιώνεται στις προκαταλήψεις. Πολλοί από αυτούς παρουσιάζουν τους εαυτούς τους ως κοινωνικά σωστούς χωρίς προκατειλημμένες απόψεις προς τους συμπολίτες τους που δεν ανήκουν σε κάποια ομάδα. Φαίνεται δηλαδή να μειώνεται η φανερή προκατάληψη, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν εμφανίζονται στην θέση της άλλες μορφές που διαδραματίζουν τον ίδιο ρόλο. Μια από αυτές είναι η κρυφή προκατάληψη, μια σύγχρονη εκδοχή της προκατάληψης κατά την οποία η εχθρότητα απέναντι στα μη μέλη μιας ομάδας εκδηλώνεται με έμμεσο τρόπο. Ένας από τους

ερευνητές μου ασχολήθηκε με αυτό το είδος ήταν ο Sears (1988) όπου υποστήριξε ότι η μοντέρνα προκατάληψη παρουσιάζει τρία σημαντικά στοιχεία: « την άρνηση της συνεχούς διάκρισης, τον ανταγωνισμό έναντι των δικαιωμάτων και των απαιτήσεων των αριθμητικά μικρότερων κοινωνικών ομάδων, τη μνησικακία για τις όποιες «ειδικές κοινωνικές ρυθμίσεις» απολαμβάνουν οι μικρότερες, σε αριθμό και κοινωνική εξουσία, ομάδες» (Λαμπρίδης, 2004: 87). Η διαφορά που παρουσιάζει αυτή η προκατάληψη σε σχέση με την φανερή είναι ότι τα άτομο της ομάδας δεν διαφωνούν με την βελτίωση των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών συνθηκών που έχουν καθιερωθεί για τα μέλη της μη ομάδας, χωρίς φυσικά αυτό να σημαίνει ότι υποστηρίζουν αυτή την ενέργεια και συμβάλλουν στην προώθησή τους. Δεν εκδηλώνουν δηλαδή άμεσα τις απόψεις τους και προτιμούν να μην παίρνουν θέση. Διατηρούν δηλαδή μια ουδετερότητα. Όσον αφορά την συμπεριφορά τους απέναντι στα μη μέλη μιας ομάδας αποφεύγουν τους άσχημους χαρακτηρισμούς και κατακρίνουν όσους συμπεριφέρονται άσχημα απέναντι τους, κρατώντας όμως και οι ίδιοι τις αποστάσεις τους από αυτούς. Επιπλέον σχετικά με την κοινωνική άνοδο των μη μελών, δεν διαφωνούν μόνο εάν δεν ξεπερνάει την δική τους και δεν θίγει τα προσωπικά τους συμφέροντα. Αυτό που παρατηρούμε λοιπόν είναι ότι στην κρυφή προκατάληψη δεν εκδηλώνονται θετικά συναισθήματα απέναντι στα μη μέλη των ομάδων. Μπορεί να φαίνεται ότι έχουν μειωθεί τα προκατειλημμένα συναισθήματα αλλά τα άτομα συνεχίζουν να μην αντιμετωπίζουν ισάξια τα μέλη της μη ομάδας και να τους θεωρούν κατώτερους. Λείπουν βέβαια οι έντονες αρνητικές συμπεριφορές που μπορεί να οδηγήσουν και σε εχθρότητες ανάμεσα στους ανθρώπους (Λαμπρίδης, 2004:89).

Σε κάθε περίπτωση βέβαια είτε πρόκειται για την κρυφή είτε για την φανερή προκατάληψη αυτό που έχει σημασία είναι ότι συνεχίζει να εμφανίζεται και να εκδηλώνεται στα μη μέλη κάποιας ομάδας και κατά κύριο λόγο τις μειονότητες. Παρόλο που η κοινωνία μας συνεχώς εξελίσσεται και κάποιοι δηλώνουν ενάντια στις προκαταλήψεις, δεν παρατηρείται κάποια ουσιαστική αλλαγή. Ένα σημαντικό ερώτημα που μας απασχολεί είναι για ποιο λόγο δημιουργούνται οι προκαταλήψεις και τι ρόλο έχουν αυτές στο σχολικό περιβάλλον που αποτελεί και τον άμεσο φορέα αποδοχής αυτών; Η απάντηση των ερωτημάτων αυτών θα δοθεί στη συνέχεια της εργασίας.

2.2.2 Δημιουργία προκαταλήψεων

Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για να προσδιορίσουν τον τρόπο με τον οποίο σχηματίζονται οι προκαταλήψεις. Άλλωστε αυτές γίνονται εμφανείς αν ανατρέξουμε σε γεγονότα του παρελθόντος. Αρκετοί επιστήμονες έχουν καταθέσει στοιχεία για την

καταπάτηση βασικών ανθρώπινων δικαιωμάτων ή για την εκμετάλλευση κάποιων κοινωνικών ομάδων επηρεαζόμενοι από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις. Για την διευκρίνιση της διαδικασίας δημιουργίας προκαταλήψεων παρουσιάστηκαν τρεις θεωρίες. Η πρώτη από αυτές υποστηρίζει ότι οι προκαταλήψεις οφείλονται στην προσωπικότητα του ατόμου και στην συμπεριφορά που αυτός εκδηλώνει. Η δεύτερη θεωρία, που είναι γνωστή και ως θεωρία κοινωνικής μάθησης υποστηρίζει ότι οι προκαταλήψεις οφείλονται στον τρόπο με τον οποίο οι γονείς έχουν αναθρέψει τα παιδιά τους, τις αξίες που τους έχουν μεταλαμπαδεύσει και γενικότερα την παιδεία που έχουν οικοδομήσει. Η τρίτη θεωρία υποστηρίζει ότι οι αιτίες που οδηγούν στον σχηματισμό των προκαταλήψεων είναι οι κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον. Μάλιστα αντιπαρατίθεται στις προηγούμενες θεωρίες και υποστηρίζει ότι μόνο η συμπεριφορά ή η διαπαιδαγώγηση που έχει δεχτεί το άτομο δεν μπορούν να μας προσδιορίσουν τις αιτίες που δημιουργούν προκαταλήψεις. Σε αυτά πρέπει να προστεθεί και η κοινωνική επιρροή που δέχεται το άτομο στην ζωή του καθώς και οι θεσμοθετημένοι μηχανισμοί (Αζίζι- Καλαντζή, Σιδέρη-Ζώνιου & Βλάχου, 2011 :36) Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε μαθητές, αναφέρθηκε ότι μερικοί άνθρωποι παρουσιάζουν αυτή που ονομάζεται «Αυταρχική Προσωπικότητα». Αυτή την παρουσιάζει ο άνθρωπος που επιθυμεί να κυριαρχεί στο κοινωνικό σύνολο, θεωρεί τον εαυτό του ως ανώτερο, αντιμετωπίζει υποδεέστερα όλους τους υπόλοιπους και διακρίνει τους ανθρώπους ανάλογα με τα φυλετικά, κοινωνικά ή εθνικά τους χαρακτηριστικά. Ο άνθρωπος αυτός παρουσιάζει έντονα στοιχεία δογματισμού, δηλαδή είναι απόλυτος και απαιτητικός με τις απόψεις του ενώ η συμπεριφορά του εκδηλώνει τάσεις αυταρχικότητας. Αυτό πιθανόν να οφείλεται και στο οικογενειακό περιβάλλον που μεγάλωσε. Η προσωπικότητα του ατόμου λοιπόν φαίνεται να έχει άμεση σχέση με την δημιουργία των προκαταλήψεων καθώς όταν υπάρχουν και δογματικά στοιχεία η επικοινωνία μεταξύ δυο ανθρώπων γίνεται ακόμη πιο δύσκολη. Μάλιστα έρευνες έχουν δείξει ότι όταν ένας δάσκαλος παρουσιάζει δογματικά στοιχεία, το αναμενόμενο είναι, να αντιμετωπίζει αρνητικά τους μαθητές του που παρουσιάζουν δυσκολίες συμπεριφοράς (Ξηρομερίτη 1978 βρέθηκε στο Αζίζι- Καλαντζή, Σιδέρη-Ζώνιου & Βλάχου, 2011 :44).

Επίσης υπάρχουν έρευνες που προσδιορίζουν δυο άλλους λόγους που συμβάλουν στην δημιουργία και την ανάπτυξη των προκαταλήψεων. Ο πρώτος λόγος είναι το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται οι προσωπικές στάσεις και ο δεύτερος είναι οι κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες που επικρατούν στη κοινωνία. Ανατρέχοντας στη σχετική βιβλιογραφία έχει βρεθεί ότι ιδεολογικοί και οικονομικοί λόγοι προωθούν την καλλιέργεια των προκαταλήψεων. Τα οικονομικά συμφέροντα, ο έντονος ανταγωνισμός για την διεκδίκηση μιας

θέσης, οι πολιτικές εξελίξεις αποτελούν μερικές από τις αιτίες που προάγουν τις προκαταλήψεις και ιδιαίτερα απέναντι σε διαφορετικές φυλετικές, θρησκευτικές κά ομάδες (Αζίζι- Καλαντζή, Σιδέρη-Ζώνιου & Βλάχου, 2011 :45). Παρατηρούμε λοιπόν πως υπάρχουν ποικίλες αιτίες που προωθούν την δημιουργία και την διαίωιση των προκαταλήψεων. Εάν εμείς οι ίδιοι δεν συνειδητοποιήσουμε τις συνέπειες που έχουν δεν θα μπορέσουμε να συμβάλλουμε στην μείωση τους. Πρέπει να σκεφτούμε πως η κοινωνία μας εξελίσσεται και διατηρώντας τέτοιες οπισθοδρομικές συμπεριφορές στεκόμαστε πίσω από την εξέλιξη. Θα πρέπει με κάθε ενέργεια μας να εξαλείψουμε τις προκαταλήψεις για καλό κυρίως των μικρότερων παιδιών που μεγαλώνουν στην κοινωνία μας. Ένας από τους χώρους που δέχεται σε μεγάλο βαθμό στερεοτυπικές και προκατειλημμένες αντιλήψεις είναι το σχολικό περιβάλλον και κυρίως τα παιδιά από διαφορετικές κοινωνικές και φυλετικές ομάδες. Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί η κατάσταση που επικρατεί σε σχολείο και τον ρόλο που διαδραματίζουν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις σε αυτό.

2.3 Εθνοτικά στερεότυπα και εθνοτικές προκαταλήψεις

Αφού λοιπόν έγινε μια εκτενής αναφορά στα στερεότυπα και στις προκαταλήψεις, στον σχηματισμό, στις μορφές και στην λειτουργία τους, θα πρέπει να δοθεί έμφαση σε μια υποκατηγορία αυτών που είναι τα εθνοτικά στερεότυπα και οι εθνοτικές προκαταλήψεις. Διαβάζοντας βέβαια κάποιος την λέξη «εθνοτικός» πιθανόν να αναρωτηθεί τι σημαίνει και πότε χρησιμοποιείται. Μάλιστα κάποιος θα μπορούσε να συγχέει τον όρο αυτό με την λέξη «εθνικός», θεωρώντας τον ταυτόσημο, κάτι που στην πραγματικότητα δεν υφίσταται. Στη συνέχεια λοιπόν θα παρουσιάσουμε την σημασία και την διαφοροποίηση των εννοιών «εθνοτικός» και «εθνικός» , πως μπορεί να σχετίζονται με την έννοια της «ομάδας» και θα αναφερθούμε εκτενέστερα στα εθνοτικά στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και στον σχηματισμό τους.

Στην αγγλική γλώσσα παρουσιάζεται η διάκριση «national/ethnic», όπου στην ελληνική αποδίδεται με τους όρους «εθνοτική/εθνική». Σχετικά με το περιεχόμενο όμως των δυο αυτών όρων υφίσταται μια διαφοροποίηση τους ως προς δυο διαφορετικά πλαίσια: το ιστορικό και το πολιτικό. Όσον αφορά το ιστορικό πλαίσιο παραγωγής της σημασιολογικής διαφοράς, ως εθνοτική ταυτότητα ορίζεται το σύνολο των πεποιθήσεων, απόψεων και αναπαραστάσεων που έχουν τα μέλη μιας ομάδας αναφορικά με τη συλλογικότητα αυτή, όπως για παράδειγμα οι απόψεις που παρουσιάζουν για την καταγωγή, την ιστορική πορεία, τις ιδιότητες και τον προορισμό. Ως εθνική ταυτότητα χαρακτηρίζονται τα ίδιας τάξεως ψυχικά γεγονότα (πεποιθήσεις, απόψεις, αναπαραστάσεις κ.ά.), τα

οποία όμως διαμορφώνονται με την συστηματική παρέμβαση των κρατικών μηχανισμών της πληροφόρησης. Στο πολιτικό πλαίσιο, εθνοτική ονομάζεται η ταυτότητα, όταν τα μέλη που συγκροτούν τη μειονοτική ομάδα, δέχονται ότι ανήκουν σε μια διαφορετική ομάδα από εκείνη στην οποία πλειοψηφικά ανήκει το εθνικό κράτος στην επικράτεια που διαμένουν, αλλά ο λαός αυτός δεν έχει συγκροτήσει δικό του κράτος και δεν υφίσταται με αυτή την έννοια ως υποκείμενο του διεθνούς δικαίου. Αντίθετα εθνική είναι η μειονότητα στο πολιτικό επίσης πλαίσιο, όταν τα μέλη της προσδιορίζονται ως τμήμα ενός άλλου λαού, ο οποίος όμως έχει δημιουργήσει εθνικό κράτος (Γκότοβος, 2002:156) Δηλαδή «η εθνοτική μειονότητα γίνεται εθνική, όταν δημιουργείται μια «μητέρα- πατρίδα» (Γκότοβος, 2002).

Καθώς οι κοινωνίες γίνονται πιο σύνθετες και ετερογενείς, η προώθηση των σχέσεων που βασίζονται στην ανεκτικότητα προς τις πολιτιστικές διαφορές είναι κρίσιμη. Προκατάληψη και αρνητική στάση απέναντι άλλες ομάδες υπήρχαν σε όλη την διάρκεια της ιστορίας, αλλά μόλις στις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα αυτές οι συμπεριφορές άρχισαν να θεωρούνται ως ένα κοινωνικό πρόβλημα (Duckitt, 1992). Κατά τα τελευταία 80 χρόνια, μια σοβαρή μεταρρύθμιση έχει επηρεάσει τον τρόπο σκέψης των κοινωνικών επιστημόνων. Το 2ο μισό του 20ου αιώνα, οι κοινωνικές πολιτικές επιδιώκουν την ενσωμάτωση των διαφορετικών κοινοτήτων, καθώς και την ισότητα ευκαιριών που αναπτύχθηκαν σε διάφορα μέρη του δυτικού κόσμου. Παρά το γεγονός αυτό, οι προκαταλήψεις δεν έχουν εξαφανιστεί. Οι άνθρωποι εξακολουθούν να κατέχουν τα αρνητικά στερεότυπα έναντι άλλων ομάδων και συχνά δρουν σύμφωνα με αυτά τα στερεότυπα, όταν αλληλεπιδρούν με τα μέλη της έξω-ομάδας που ορίζονται από την εθνικότητα, τη φυλή, πολιτισμό, τη γλώσσα και το φύλο. Ωστόσο, οι τρέχουσες εκδηλώσεις των προκαταλήψεων μπορεί να είναι πιο ήπιες από ό, τι τα τελευταία χρόνια. Άμεσες μορφές προκατάληψης έχουν μειωθεί, αλλά τώρα εκφράζονται με κρυφούς ή σιωπηρούς τρόπους, λόγω των κοινωνικών πιέσεων . Πράγματι, υπό κοινωνικές συνθήκες με ελάχιστη ή καμία σύγκρουση, οι άνθρωποι συνήθως δεν εκφράζουν τις προκαταλήψεις τους προς άλλες εθνοτικές ομάδες ανοιχτά και, αντίθετα, συνήθως δηλώνουν ισότιμες ιδέες γι 'αυτούς. Παρ 'όλα αυτά, δεν είναι σαφές εάν αυτοί είναι ισονομιστές, υποστηρίζουν δηλαδή το δίκαιο ή όχι (Enescoa., Navarrob, Paradelaa, & Guerrero, 2005).

Όπως έχουμε ήδη αναλύσει εκτενέστερα παραπάνω η προκατάληψη μπορεί να εκδηλωθεί ως φανερή ή κρυφή. Δυστυχώς δεν υπάρχουν εργαλεία που να επιτρέπουν τον εντοπισμό των διάφορων μορφών της εθνοτικής προκατάληψης σε πρώιμο στάδιο και έτσι να είναι σε θέση να λαμβάνουν προληπτικά και εκπαιδευτικά μέτρα για να υποστηρίξει τις προσπάθειες για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας. Πραγματοποιήθηκαν όμως ποικίλες έρευνες σχετικά με το ζήτημα προκειμένου να επιλύσουν σημαντικά ερωτήματα.

Όσον αφορά την εθνοτική προκατάληψη που εκδηλώνεται μεταξύ των παιδιών, έχουν πραγματοποιηθεί ποικίλες έρευνες που είναι πολύ σημαντικές για τα πολυπολιτισμικά κοινωνικά δεδομένα. Η πλειονότητα των ερευνών αυτών επιδιώκει να βελτιώσει την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών από διαφορετικές εθνοτικές ομάδες και να παρέχει την δυνατότητα αποτελεσματικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Sarafidou, Govaris & Loumakou, 2013).

Η εθνοτική προκατάληψη αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα στις μοντέρνες δημοκρατικές πολυπολιτισμικές κοινωνίες αλλά ταυτόχρονα και ένα σύνθετο φαινόμενο. Τα αποτελέσματα των ερευνών της τελευταίας δεκαετίας έχουν εστιάσει περισσότερο στην μελέτη των διαφορετικών εκδηλώσεων της κοινωνικής και φυλετικής προκατάληψης πάρα στους λόγους που κρύβονται πίσω από αυτό το φαινόμενο. Έχουν παρουσιαστεί οι διαφορετικοί ορισμοί που έχουν δοθεί στην έννοια της προκατάληψης. Γενικά θα αναφέραμε ότι η προκατάληψη προκαλεί μια μορφή στιγματισμού, και αρνητικής συμπεριφοράς που βιώνει το άτομο για τον εαυτό του και είναι διαμορφωμένη σε μια διαδικασία αρνητικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Η εθνοτική προκατάληψη αναφέρεται σε επιζήμιες συμπεριφορές προς τα μέλη μιας εθνοτικής εξωομάδας. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι αν και η προκατάληψη αναφέρεται σε ατομικές συμπεριφορές, στερεότυπα εμφανίζονται και στο κοινωνικό επίπεδο τα οποία μεταφέρονται μέσω του δημόσιου διαλόγου, των μέσων μαζικής ενημέρωσης, των σχολικών βιβλίων, της λογοτεχνίας, κ.ά. Παρατηρούμε δηλαδή πως τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις συνδέονται άμεσα με την κοινωνική δομή. (Sarafidou, Govaris & Loumakou, 2013).

Το φαινόμενο της εθνοτικής προκατάληψης και των εθνοτικών στερεοτύπων εμφανίζεται σε έντονο βαθμό στις σχέσεις των παιδιών στο χώρο του σχολείου. Έρευνα έχει δείξει ότι ήδη από την πρώιμη ηλικία τα παιδιά αρχίζουν να αποκτούν φυλετικές προκαταλήψεις και στερεότυπα. Τα παιδιά όλο και περισσότερο δέχονται φυλετικές πληροφορίες όταν αντιλαμβάνονται τον κόσμο και παίρνουν κοινωνικές αποφάσεις. Διαμορφώνουν κυρίως τη φυλετική προκατάληψη και τα στερεότυπα επηρεασμένοι από τις αντιλήψεις των γονέων τους, αλλά είναι και αποτέλεσμα της κοινωνικής γνωστικής ανάπτυξης και των επιρροών που δέχονται έξω από το οικογενειακό περιβάλλον, δηλαδή στο σχολείο. Επιπρόσθετα η έρευνα έδειξε ότι οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις είναι αποτέλεσμα της έλλειψης εξοικείωσης με την εξω-ομάδα (Rutland T, Cameron, Bennett & Ferrell, 2005). Αυτό σημαίνει δηλαδή πως τα παιδιά δεν εξοικειώνονται και δεν αναγνωρίζουν το διαφορετικό με αποτέλεσμα να σχηματίσουν αντιλήψεις που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις δυσκολεύονται να συνάψουν σχέσεις με παιδιά από διαφορετική εθνοτική ομάδα καθώς βασίζονται σε ανακριβείς πληροφορίες. Μια ακόμη έρευνα που μελετούσε τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών από διαφορετικά εθνοτικά περιβάλλοντα έδειξε ότι τα παιδιά βασίζονται σε αρνητικά στερεότυπα για την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα

των μειονοτικών παιδιών και αρνούνται τις διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους. Επίσης έδειξε ότι τα παιδιά εθνοτικών μειονοτήτων δεν γίνονται αντιληπτά ως αξιόπιστοι και καλοί φίλοι ενώ αυτή η στάση ενισχύεται και από τους γονείς. Μάλιστα η έρευνα αναφέρει ότι τα παιδιά αποφεύγουν να τους καλούν στο σπίτι καθώς θεωρούν ότι είτε μπορεί να κλέψουν είτε επειδή οι γονείς δεν εγκρίνουν την επίσκεψη αυτή. Επιπλέον λέγεται ότι η απόρριψη των παιδιών των μειονοτικών ομάδων γίνεται με βάση τα αρνητικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, αποδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο ότι αντιμετωπίζουν το «άλλο» ως απειλή (Sarafidou, Govaris & Loumakou, 2013).

Μια ακόμη σημαντική μορφή εθνοτικού στερεοτύπου αφορά την συμπεριφορά που εκδηλώνουν τα παιδιά των μειονοτήτων στο σχολείο. Έρευνα που ασχολήθηκε με αυτή τη θεματική αναφέρει ότι κυριαρχεί η άποψη πως τα παιδιά αυτά είναι η πηγή των μεγάλων προβλημάτων στην τάξη και θεωρήθηκαν απειλητικά επειδή τείνουν να σχηματίσουν ομάδες που ασχολούνται με την εκφοβιστική συμπεριφορά στο σχολείο. Επιπλέον κυριαρχούσε η αντίληψη ότι τα παιδιά αυτά συνήθιζαν να απομονώνονται, να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους μόνο και θεωρήθηκαν ότι έχουν μαθησιακά προβλήματα. Ο παράγοντας αυτός αναφέρεται σε μια άλλη διάσταση της φανεράς προκατάληψης σε σχολεία, δεδομένου ότι εκφράζει την άρνηση και την έλλειψη οικειότητας, επειδή ανήκουν σε εθνοτικές μειονότητες (Sarafidou, Govaris & Loumakou, 2013).

Σχετικά με τις διομαδικές σχέσεις μια έρευνα που εφαρμόστηκε υποστήριξε ότι μέσα στην τάξη υπάρχει η εθελοντική επαφή από μέρος των παιδιών να συνεργάζονται και να επικοινωνούν με άτομα από ίδια και διαφορετική φυλή. Παρουσιάζονται όμως κάποιες αλλαγές έξω από τον χώρο της τάξης καθώς τα παιδιά συνηθίζουν να προσεγγίζουν παιδιά που ανήκουν στην ίδια φυλή και να παίζουν μαζί τους, ενώ αποφεύγουν τα παιδιά από διαφορετική φυλή. Μάλιστα έρευνες είχαν δείξει ότι τα λεύκα παιδιά είχαν λίγους στενούς φίλους που ανήκαν σε διαφορετική εθνοτική ομάδα κατά την πρώιμη και εφηβική ηλικία και δύσκολα προσέγγιζαν κάποιον καινούριο φίλο «διαφορετικό» από εκείνον (Aboud & Amato, 2003).

Φαίνεται να έχει επικρατήσει η άποψη πως οι εθνοτικές προκαταλήψεις έχουν υπάρξει ιδιαίτερος επιβλαβείς. Στερών κοινωνικές και ακαδημαϊκές ευκαιρίες στα παιδιά των μειονοτήτων καθώς πιστεύεται ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν. Αυτό σημαίνει ότι οι εθνοτικές προκαταλήψεις αποτελούν την αιτία για τον περιορισμό των ευκαιριών που προσφέρονται στα παιδιά των μειονοτήτων και στις σχέσεις τους με την πλειοψηφία των παιδιών. Επιπρόσθετα σε αρκετές περιπτώσεις και τα ίδια τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων επηρεάζονται από τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που εκδηλώνονται εις βάρος τους καθώς τα παιδιά αυτά είναι λιγότερο πιθανό αυθόρμητα να χρησιμοποιούν στοιχεία της εθνικότητάς τους για να περιγράψουν τον εαυτό τους σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, και ίσως αισθάνονται ως απλά και μόνο τα μέλη μιας εθνικής ομάδας. Ακόμη η θέση τους σε ένα μεγάλο βαθμό στην κοινωνία είναι διπολιτισμική καθώς είναι μέλη και

των δύο εθνοτικών κοινοτήτων τους και φυσικά αυτό μπορεί να τους προκαλεί συγχύσεις (Aboud& Amato, 2003). Βέβαια δεν πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε μια πολύ σημαντική παράμετρο των εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Αυτά δεν εφαρμόζονται αποκλειστικά από την κυρίαρχη ομάδα στην μειονότητα. Αρκετές είναι οι περιπτώσεις, σύμφωνα με έρευνες που παιδιά μειονοτικών ομάδων εκδηλώνουν προκαταλήψεις και αρνούνται να δημιουργήσουν επαφές με μέλη της πλειοψηφίας, παρά μόνο προτιμούν να συναναστρέφονται με μέλη της δικής τους ομάδας. Και στις δυο περιπτώσεις βέβαια αυτό παρουσιάζει αρνητικές συνέπειες (Sarafidou, Govaris & Loumakou, 2013).

Η αποδυνάμωση των προκαταλήψεων δεν θεωρείται αδύνατη, απλώς χρειάζεται την συνεργασία όλων μας. Καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση και μπαίνοντας για λίγο στην θέση του «άλλου», πιθανόν να αλλάξουμε κάποιες αντιλήψεις μας και να δούμε με άλλα μάτια τον κόσμο (Γκόβαρης, Νιώτη, Σταμάτης, 2003:16). Ας μην είμαστε όμως τόσο απόλυτοι. Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις έχουν επιφέρει κατά μια άποψη και κάτι θετικό. Αποτέλεσαν την αιτία για την προώθηση και την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό γνώμονα για την αποδυνάμωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων από το σχολικό περιβάλλον. Έχει πραγματοποιηθεί μια πρώτη προσπάθεια, με την ένταξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία, που στοχεύει την άμβλυνση των ανισοτήτων, της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού των «άλλων». Αυτό επιτυγχάνεται με την ενθάρρυνση της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών από διαφορετικές εθνοτικές ομάδες και διευκολύνοντας τις διαδικασίες της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης. Εάν εισαχθεί στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, στα σχολικά εγχειρίδια και γενικότερα στην σχολική ζωή, θα επιφέρει σημαντικές βελτιώσεις. Ήδη στον ελλαδικό χώρο έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες με την θέσπιση των διαπολιτισμικών αναλυτικών προγραμμάτων που θα αναλυθούν στην συνέχεια.

2.4 Στερεότυπα και προκαταλήψεις στο σχολικό περιβάλλον

Ο πολιτισμικός πλουραλισμός συνιστά κεντρικό γνώρισμα του σχολείου και καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη μιας παιδαγωγικής, η οποία έχει ως στόχο τον εντοπισμό των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων και την αντιμετώπιση τους. Επιτυγχάνοντας αυτό μπορεί να εξασφαλιστεί και η ένταξη των μαθητών στο κοινωνικό σύνολο και ιδιαίτερα αυτών που προέρχονται από ένα διαφορετικό πολιτισμικά περιβάλλον. Κατάπολεμώντας επίσης τις κοινωνικές ανισότητες, την εκμετάλλευση, την περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό των «διαφορετικών» μπορούν και αυτοί να διεκδικήσουν το δικαίωμα τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και να γίνουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες (Γκόβαρης, Νιώτη, Σταμάτης, 2003). Το σχολείο αποτελεί ένα γόνιμο περιβάλλον για την καλλιέργεια των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Ένας μαθητής του δημοτικού, για παράδειγμα, μπορεί να αναγνωρίσει τις διαφορές που παρουσιάζει με τους συμμαθητές του όσον αφορά το πολιτισμικό, φυλετικό και πολιτιστικό επίπεδο, να συγκρίνει και να κατηγοριοποιήσει τα άτομα. Οι λόγοι που συντελούν στην ανάπτυξη στερεοτύπων και προκαταλήψεων μπορεί να είναι οι διαφορές στην γλώσσα, στην θρησκεία, στις καθημερινές συνήθειες, στον τρόπο ένδυσης, όπως επίσης και στον τρόπο διατροφής. Αυτά αποτελούν μερικά μόνο γνωρίσματα που μπορούν να προκαλέσουν την αλλαγή στην συμπεριφορά ενός μαθητή. Ας μην ξεχνάμε βέβαια πως σε ένα μεγάλο ποσοστό για την διαμόρφωση αυτής της συμπεριφοράς οφείλονται οι γονείς αλλά και οι συνομήλικοι και οι ιδέες που αναπτύσσουν, με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν τα άτομα συγκεκριμένες στάσεις(Δραγώνα, 2004:28).

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις αναπτύσσονται ήδη από μικρή ηλικία, πριν ακόμα το παιδί αποκτήσει ιδέα για την ομάδα στην οποία αναφέρονται. Οι πιο διαδεδομένες προκαταλήψεις είναι οι εθνικές και είναι αυτές που αποτυπώνονται στην μνήμη των μαθητών. Αποτελούν μάλιστα μια μορφή που εμφανίζεται συχνά στο σχολικό περιβάλλον αφού είναι χώρος συνύπαρξης γηγενών και «διαφορετικών». Ενώ το σχολείο λοιπόν θα έπρεπε να αποτελέσει μέσο για την εξοικείωση και την συνύπαρξη των μαθητών με την διαφορετικότητα, αντίθετα αυτό συμβάλλει στη δημιουργία στερεοτύπων μέσα από την άμεση κοινωνικοποίηση και επαφή με άλλα παιδιά, τα οποία είναι διαφορετικά ως προς τον πολιτισμό, τη γλώσσα, το έθνος, τη φυλή κ.α, από τις στάσεις και την συμπεριφορά που διατηρεί ο δάσκαλος καθώς και το μη διαμορφωμένο αναλυτικό πρόγραμμα (Δραγώνα, 2004:29). Αυτά έχουν ως αποτέλεσμα οι μαθητές να εκδηλώνουν μια αρνητική στάση απέναντι στους συμμαθητές τους και να χαιρούν ξεχωριστής μεταχείρισης, σε ένα περιβάλλον που πρεσβεύει την ισότητα. Επιπρόσθετα η συμπεριφορά που αναπτύσσουν οι μαθητές επηρεάζεται άμεσα ή έμμεσα από τα προσωπικά τους βιώματα σχετικά με την οργάνωση της διδασκαλίας και μάθησης. Άλλωστε το σχολείο αποτελεί ένα μέσο διαμόρφωσης «ταυτοτήτων» για

τους μαθητές. Αυτές οι ταυτότητες είναι που θα βοηθήσουν τον μαθητή να αναγνωρίσει τις προσπάθειες που γίνονται στο σχολείο γι' την ευαισθητοποίηση και την μείωση των προκαταλήψεων και φυσικά θα του δημιουργήσει και τα ανάλογα συναισθήματα για το ρόλο του σχολείου. Έτσι λοιπόν θα υπάρχουν μαθητές που τους ευχαριστεί ο θεσμός του σχολείου ενώ άλλοι θα το αντιμετωπίζουν με άρνηση καθώς αισθάνονται αδύναμοι και απομονωμένοι. Επίσης θα υπάρχουν άτομα που θεωρούν πως είναι ανώτεροι και βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση και άλλοι που αντιμετωπίζονται ως κατώτεροι (Δραγώνα, 2004:45). Αυτό το σημείο επομένως είναι που χρειάζεται σημαντική προσοχή προκειμένου το σχολείο να λάβει τα κατάλληλα μέτρα και να περιορίσει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που δημιουργούνται στο περιβάλλον του.

Σήμερα το ελληνικό σχολείο είναι ένα πολυπολιτισμικό σχολείο. Αυτό σημαίνει πως πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη τις ανάγκες των μαθητών και να αναπτύξει συνθήκες αποδοχής της διαφορετικότητας του «άλλου». Επιπλέον είναι αναγκαίο να καλλιεργηθεί η ισότητα και η δικαιοσύνη μεταξύ των παιδιών όπως επίσης και ο σεβασμός για την κουλτούρα της μειονοτικής ομάδας. Βασικός στόχος του σχολείου πρέπει να είναι η κατάργηση του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και η απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις. Καταλήγοντας το σχολείο θα πρέπει να προωθεί την παράλληλη ένταξη της πλειονότητας και της μειονότητας καθώς αν μόνο η μειονότητα συμβιβάζεται με αυτά που προβλέπει η πλειονότητα δεν θα αποτελέσει ποτέ ενεργό μέλος της κοινωνίας. Ένα παράδειγμα που περιγράφει αυτά που αναφέραμε είναι το εξής: στεφτείτε ότι σε μια τάξη υπάρχει ένας τσιγγάνος μαθητής που συναναστρέφεται με παιδιά που δεν δείχνουν κανένα σεβασμό στη διαφορετικότητα, τον πολιτισμό, την νοοτροπία, τα ήθη, έθιμα και τις αξίες της τσιγγάνικης φυλής. Το παιδί αυτό δεν θα αισθανθεί απομονωμένο, καταπιεσμένο και ότι δεν ανήκει στο γενικό σύνολο; Επειδή δεν βρέθηκε κάποιος να συμβουλέψει αυτά τα παιδιά να μην δημιουργούν προκαταλήψεις για κάποιο άτομο που δεν έχουν γνωρίσει και επικοινωνήσει μαζί του, πρέπει το τσιγγάνικης φυλής παιδί να αισθάνεται παρείσακτο στην χώρα που μεγαλώνει;(Αζίζι- Καλαντζή, Σιδέρη-Ζώνιου & Βλάχου, 2011:45). Λειτουργώντας λοιπόν με αυτόν τον τρόπο δεν θα καταφέρουμε ποτέ να εξαλείψουμε τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα.

Το σχολείο όπως αναφέραμε αποτελεί ένα μέσο διάπλασης ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, πράγμα που έχει παραγκωνιστεί το τελευταίο διάστημα. Θα πρέπει ως φορέας να διαπαιδαγωγήσει τους μαθητές, να τους μεταδώσει τις αναγκαίες αρχές για να πορευτούν στη ζωή τους. Βασικός του στόχος θα πρέπει να είναι η μέγιστη ανάπτυξη των δυνατοτήτων και της προσωπικότητας του μαθητή μέσα από εφαρμόσιμες επιστημονικές θεωρήσεις για την διαφορετικότητα και την αμεροληψία, να καλλιεργήσει την αποδοχή της διαφορετικότητας των άλλων μαθητών, όπως επίσης να συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δικαιοσύνης και ισότητας μέσα στην τάξη. Με αυτόν τον τρόπο θα

εξοικειώσει ως ένα βαθμό τους μαθητές με την έννοια της διαφορετικότητας (Γκόβαρης, Νιώτη, Σταμάτης, 2003:13). Σημαντικός φυσικά είναι και ο ρόλος του δασκάλου για την διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Εκείνος είναι που έρχεται σε επαφή καθημερινά με τους μαθητές, γνωρίζει τον τρόπο σκέψης τους, τις αρχές που διαθέτουν, τον τρόπο που αντιμετωπίζουν την πραγματικότητα, τα όνειρα και τους προβληματισμούς τους. Είναι το πρόσωπο που πολλές φορές οι μαθητές το αντιμετωπίζουν ως εμπνευστή, φίλο και σε άλλες περιπτώσεις ως απλό φορέα μετάδοσης της γνώσης. Γι' αυτό λοιπόν ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει μια αμερόληπτη στάση προς τους μαθητές του, να είναι αποκομμένος από στερεότυπα και προκαταλήψεις που μπορεί να τον επηρεάσουν στο λειτούργημα του. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει ότι οι μαθητές και ιδιαίτερα αυτοί που ανήκουν στην μειονοτική ομάδα, έρχονται καθημερινά σε επαφή με γεγονότα που μπορούν προωθούν τον στιγματισμό και την περιθωριοποίηση τους. Ακόμη και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ένα παιδί να θίξει την καταγωγή ή το χρώμα ενός άλλου παιδιού, αυτό μπορεί να επηρεάσει και τους υπόλοιπους και να περιθωριοποιήσουν αυτό το μειονοτικό παιδί. Ο δάσκαλος είναι απαραίτητο ακόμη να δίνει ύψιστη προσοχή σε αυτά που λέγονται μέσα στην τάξη. Να προσπαθεί οι συζητήσεις τους να μην θίγουν ή προσβάλλουν κάποιον και να δίνει τον λόγο και στους μαθητές που δεν ανήκουν στην ομοιογένεια. Θα πρέπει να δομούνται συζητήσεις πάνω στην ζωή αυτών των παιδιών χωρίς φυσικά αυτό να τους φέρνει σε αμηχανία, να έχουν και εκείνοι την ελευθερία λόγου και να γνωρίσουν και οι συμμαθητές τους τον τρόπο ζωής τους. Γνωρίζοντας λοιπόν ο εκπαιδευτικός ότι «στην περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών η σημασία της ομάδας προέλευσης, ως σημεία αναφοράς στη συγκρότηση και νοηματοδότηση της συλλογικής τους ταυτότητας, αποδυναμώνεται επειδή ακριβώς τα παιδιά βιώνουν από νωρίς στο χώρο της εκπαίδευσης την απαξίωση των βιωμάτων τους στο χώρο της ομάδας τους, θα πρέπει να λάβει τα κατάλληλα μέτρα ώστε να αλλάξει αυτή την κατάσταση και οι μαθητές να αισθάνονται οικεία στο σχολικό περιβάλλον» (Γκόβαρης, Νιώτη, Σταμάτης, 2003:15). Αυτό μπορεί να γίνει μέσω δραστηριοτήτων που θα παρακινήσουν τους μαθητές να γνωρίσουν τους συμμαθητές τους και να δημιουργήσουν από κοινού ηθικές αρχές δράσης και συμβίωσης. Σε όλο αυτό ο ρόλος του δασκάλου θα πρέπει να είναι βοηθητικός, να δημιουργήσει ένα ευχάριστο κλίμα και να ενθαρρύνει τους μαθητές. Φυσικά θα πρέπει και οι ίδιοι οι μαθητές να δείξουν προθυμία και ενεργή συμμετοχή.

2.4.1 Η ανάπτυξη προκαταλήψεων στα παιδιά

Για την ανάπτυξη των εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων στα παιδιά δεν υφίσταται μια ενιαία και κοινά αποδεκτή ερμηνεία. Αποκλίσεις υπάρχουν, για παράδειγμα, ως προς την ηλικία στην οποία αναδύεται η προκατάληψη, αν η ανάπτυξη των προκαταλήψεων διατρέχει κάποια στάδια και ποιοι είναι οι πλέον αποφασιστικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωσή τους στο επίπεδο του υποκειμένου.

Σύμφωνα με τον Nesdale(2004) ένας βασικός λόγος ανάπτυξης των εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων στα παιδιά εντοπίζεται στην συναισθηματική αδυναμία προσαρμογής των παιδιών. Αυτή η προσέγγιση συνδέει την απόκτηση της προκατάληψης με την ανάπτυξη ενός συγκεκριμένου τύπου προσωπικότητας, την αυταρχική προσωπικότητα (Adorno, βρέθηκε στο Γκόβαρης 2004). Αρκετοί ερευνητές επηρεασμένοι από την φροϋδική σκέψη, θεωρούν ότι η προκατάληψη των παιδιών έχει τις απαρχές της στην συναισθηματική αδυναμία προσαρμογής που προκύπτει από μια καταπιεστική και σκληρά πειθαρχημένη ανατροφή. Υπό αυτές τις συνθήκες, η απογοήτευση, ο θυμός και η εχθρότητα προς τους γονείς θεωρείται ότι εκτοπίζεται μακριά από τους γονείς προς τα εξιλαστήρια θύματα που είναι πιο αδύναμοι, όπως τα μέλη των μειονοτικών ομάδων. Γι' αυτό το λόγο εκφράζουν αρνητικές στάσεις απέναντι τους. (Nesdale, 2004). Επιπρόσθετα υπάρχει και η θεωρία του «αποδιοπομπαίου τράγου», η οποία υποστηρίζει ότι τα στερεότυπα μίας ομάδας ή ενός ατόμου απέναντι σε μία άλλη ομάδα ή απέναντι σε ένα άλλο άτομο είναι αποτέλεσμα της επιθετικότητας που εκδηλώνει το άτομο. Το ζήτημα που προκύπτει είναι ότι δεν μπορεί να εκδηλωθεί προς κάποια ισχυρότερη ομάδα ή ισχυρότερο άτομο και μετατίθενται προς μία ανίσχυρη κοινωνική ομάδα ή ανίσχυρο άτομο, το οποίο λειτουργεί ως αποδιοπομπαίος τράγος, κατηγορούνται δηλαδή χωρίς να ευθύνονται. (Καταρτζή, 2003)

Η προσέγγιση, αυτή του κοινωνικού προβληματισμού ισχυρίζεται ότι η συμπεριφορά των παιδιών αντικατοπτρίζει τις αξίες, οι οποίες συνήθως μεταδίδονται μέσω της διαδικασίας κοινωνικοποίησης από τους γονείς του παιδιού. Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας παιδιά αναπλάθουν τη στάση τους προς συγκεκριμένες εθνοτικές ομάδες, είτε με άμεση γνωστική πρόσληψη ή με την παρατήρηση και μίμηση. Αυτό σημαίνει ότι προσπαθούν να μιμηθούν τη συμπεριφορά των γονέων τους, λεκτικά και μη προφανώς επειδή ανταμείβονται για την μιμητική συμπεριφορά τους. Μάλιστα συνήθως παρατηρούν και μιμούνται την συμπεριφορά ατόμων του ίδιου φύλου. Επιπλέον ακολουθούν αυτή την τακτική καθώς θέλουν να τους ευχαριστήσουν. Βέβαια αυτό δεν σημαίνει ότι δέχονται άκριτα τις αντιλήψεις, τις αξίες, τις κοινωνικές προκαταλήψεις και τις στάσεις προς την εθνοτική

ομάδα(Nesdale, 2004). Σε αρκετές περιπτώσεις μάλιστα οι γονείς αποδοκιμάζουν την ακατάλληλη συμπεριφορά τους προκειμένου τα παιδιά να συνειστούν. (Turner, 1998)

Η τρίτη προσέγγιση, αυτή της κοινωνιογνωστικής θεωρίας αναφέρει ότι η στάση ενός παιδιού προς άλλες ομάδες παιδιών εξαρτάται από το επίπεδο ανάπτυξης της αντίληψης και της γνωστικής του ανάπτυξης. Επίσης υποστηρίζει ότι τα στερεότυπα είναι αποτέλεσμα μιας κατηγοριοποίησης και περιγράφουν την τάση των ανθρώπων να απλοποιούν γεγονότα του πολύπλοκου περιβάλλοντος για να μπορούν να ανταποκριθούν στις υψηλές απαιτήσεις του. Επιπρόσθετα ισχυρίζεται ότι τα στερεότυπα αναπτύσσονται και προκαταλήψεις που αφορούν κυρίως την φυλή, το φύλο ή άλλα χαρακτηριστικά (Γερογιάννης 2006). Σύμφωνα με την Aboud (1988) οι γνωστικές ικανότητες που αποκτιούνται κατά τη διάρκεια της γνωστικής ανάπτυξης επηρεάζουν τις διομαδικές στάσεις των παιδιών. Υπογραμμίζεται η ποιοτική διαφορά της προκατάληψης στα παιδιά 4 ως 7 χρόνων στα παιδιά 7 ως 12 χρόνων, λόγω των αναπτυξιακών αλλαγών της εστίασης της προσοχής και της διαδικασίας επεξεργασίας των πληροφοριών. Σταδιακά η εστίαση της προσοχής μετατοπίζεται από την εγωκεντρική εστίαση, στην κοινωνιογνωστική εστίαση, προς μια εστίαση στα άτομα. Με άλλα λόγια, το παιδί αρχικά κυριαρχείται από το φόβο προς το άγνωστο και την προσάρτηση στον οικείο. Η απόρριψη των διαφορετικών ατόμων καθορίζεται κυρίως από τις φυσικές ιδιότητες (π.χ.. το χρώμα του δέρματος, τη γλώσσα, μέγεθος σώματος). Ένας ακόμη σημαντικός λόγος που ενισχύει την ανάπτυξη των προκαταλήψεων και των διακρίσεων προς τα μέλη της εθνοτικής εξωομάδας είναι η επιθυμία των ατόμων να ταυτιστούν με ομάδες που θεωρούνται ανώτερες προκειμένου να ενισχυθεί η δική τους αυτοεκτίμηση. (Nesdale, 2004) Τα μέλη της εξωομάδας αντιμετωπίζονται διαφορετικά, κατέχουν λιγότερο ευνοϊκές συνθήκες και βιώνουν διακρίσεις. Μάλιστα τα παιδιά ήδη από πολύ μικρή ηλικία εκδηλώνουν τάσεις να ενταχθούν σε μια ομάδα με υψηλότερη κοινωνική θέση έναντι των ομάδων με χαμηλότερη θέση(Nesdale, 2004) Για την ανάπτυξη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων στα παιδιά αναφέρεται και η «θεωρία της σύγκρουσης». Σύμφωνα με αυτή τα στερεότυπα είναι αποτέλεσμα της σύγκρουσης συμφερόντων μεταξύ των ανθρώπων. Η σύγκρουση αυτή μπορεί να είναι υπαρκτή ή φανταστική, χωρίς δηλαδή να υφίστανται στην πραγματικότητα. (Κανταρτζή, 2003) Αυτοί είναι μερικοί από τους λόγους που προωθούν την ανάπτυξη των προκαταλήψεων στα παιδιά μικρής ηλικίας

Τα παιδιά ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους έρχονται σε επαφή με την προκατάληψη και διαμορφώνουν αντιλήψεις επηρεασμένοι από αυτήν. Η δημιουργία εθνοτικών προκαταλήψεων πραγματοποιείται μέσω τεσσάρων διαδοχικών φάσεων ανάπτυξης. Οι φάσεις διαφοροποιούνται όσον αφορά τις μορφές συμπεριφοράς που τις χαρακτηρίζουν και τα γεγονότα που δημιουργούν αλλαγές από τη μία φάση στην επόμενη. Κατά τη πρώτη φάση (μη διαφοροποιημένες

προκαταλήψεις) δεν είναι εμφανείς οι φυλετικές διακρίσεις στα νεαρά παιδιά. Ωστόσο σε αυτή την ηλικία τα παιδιά κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους σε οτιδήποτε μη γνώριμο που μοιάζει διαφορετικό για αυτούς. Η δεύτερη φάση ανάπτυξης της εθνοτικής προκατάληψης αφορά την εθνοτική αναγνώριση. Αυτή αρχίζει να αναπτύσσεται ιδιαίτερα στα παιδιά που ζουν σε πολυφυλετικές κοινωνίες, όταν γίνεται μια επισήμανση από έναν ενήλικα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η φράση «το πρόσωπο αυτό έχει μαύρο χρώμα άρα είναι αφροαμερικανός». Βέβαια τα παιδιά δεν σχηματίζουν διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες για να συμπεριλάβουν τους ανθρώπους, αλλά χρησιμοποιούν τις ήδη υπάρχουσες πχ φυλή ή φύλο. Κατά τη μετάβαση στην τρίτη φάση τα παιδιά μαθαίνει ότι είναι μέλος μιας συγκεκριμένης εθνικής ομάδας. Τα αποτελέσματα αυτής της κατανόησης είναι διττά. Φαίνεται να υπάρχει μια εστίαση στο εσωτερικό της ομάδας και όχι στο εξωτερικό. Δίνεται έμφαση στην ομοιότητα παρά στη διαφορά. Η ανάπτυξη των προκαταλήψεων στα παιδιά ολοκληρώνεται με την τέταρτη φάση, η οποία απαιτεί αλλαγές στην εστίαση του παιδιού όσον αφορά τους τομείς της αντίληψης, της γνώσης, των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς. Αντί να δίνεται έμφαση στην ομάδα και στις θετικές διαφοροποιήσεις που παρουσιάζουν τα μέλη, τονίζονται οι διαφορές με την εξωομάδα και αναπτύσσονται αισθήματα απέχθειας προς αυτά τα άτομα. Δεν ενδιαφέρονται για τον τονισμό της φιλίας μεταξύ των εθνοτήτων αλλά με κάθε ευκαιρία εφαρμόζονται πρακτικές διάκρισης εις βάρος των μελών της ομάδας της μειονότητας (Nesdale, 2004)

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι οι μαθητές αναπτύσσουν εθνοτικά στερεότυπα και εθνοτικές προκαταλήψεις με ποικίλους τρόπους. Σε αρκετές περιπτώσεις αυτό συμβαίνει ασυνείδητα, επηρεασμένοι από εξωτερικούς παράγοντες. Οι προκαταλήψεις αυτές έχουν ως αποδέκτη μέλη της μειονοτικής ομάδας. Αν και δεν γνωρίζουν τα άτομα πλάθουν αντιλήψεις που αναπαράγονται με την πάροδο των χρόνων και μεταξύ των ομάδων. Ένας από τους πιο διαδεδομένους χώρους αναπαραγωγής εθνοτικών προκαταλήψεων αποτελεί το σχολικό περιβάλλον και άτομα που σχετίζονται με αυτό, όπως για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί.

2.4.1.1 Πώς μπορούν να αποδυναμωθούν τα εθνοτικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις.

Σημαντικό ρόλο για την αποδυνάμωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων στα παιδιά κατέχει το σχολείο, καθώς αποτελεί έναν χώρο όπου η μάθηση είναι «ταγμένη» υπέρ των ίσων ευκαιριών των παιδιών. Στο χώρο του πολυπολιτισμικού ελληνικού σχολείου τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις προωθούν ποικίλες μορφές ανισότητας, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν έως τον αποκλεισμό και την απουσία της οικειότητας. Η ενέργεια αυτή επηρεάζει την κοινωνικοποίηση του παιδιού, παρεμποδίζει την επικοινωνία, την συνεργασία και την ανάπτυξη σχέσεων με τους συνομήλικους του (Χατζίδου, Βελέντζα, 2014). Η συνειδητοποίηση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων συνιστά τη βασικότερη προϋπόθεση δημιουργικής αντιπαράθεσης των παιδιών με τις διαφορές (Γκόβαρης, Νιώτη & Σταμάτης, 2003:8).

Για την αποδυνάμωση των στερεοτυπικών αντιλήψεων έχουν προταθεί ποικίλες θεωρίες, οι σημαντικότερες εκ των οποίων είναι η υπόθεση της Επαφής και το μοντέλο της διττής ταυτότητας. Η πρώτη υποστηρίζει ότι ο καλύτερος τρόπος για να μειωθεί η σύγκρουση μεταξύ των ομάδων και να βελτιωθούν οι δι-ομαδικές σχέσεις είναι η επαφή μεταξύ των ομάδων, η οποία μπορεί να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα όταν χαρακτηρίζεται από συχνότητα, επαρκή διάρκεια, εγγύτητα, συνεργασία μεταξύ των μελών και συνειδητοποίηση των αρνητικών αποτελεσμάτων που επιφέρουν τα στερεότυπα. Επίσης οι σχέσεις που αναπτύσσονται θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από ένα πλαίσιο ανταλλαγής, αλληλοκατανόησης και αλληλεπίδρασης, ομαδικής εργασίας και επικοινωνίας. Βασικός στόχος θα πρέπει να είναι η μείωση των στερεοτύπων, προκαταλήψεων και διακρίσεων των ατόμων με βάση κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Είναι αναγκαίο κάθε παιδί να γνωρίζει την ταυτότητα του τόσο την προσωπική όσο και την κοινωνική, να αναπτύσσει την κριτική του σκέψη αλλά και την ενσυναίσθηση για την ετερότητα. Να εξοικειωθεί με το «διαφορετικό» και να το αντιμετωπίζει ισάξια (Barta, 1996:95-105 βρέθηκε στο Χατζίδου, Βελέντζα, 2014). Οι ενέργειες αυτές κρίνονται απαραίτητες για την αποδυνάμωση και στη συνέχεια για την εξάλειψη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Το μοντέλο της διττής ταυτότητας υποστηρίζει ότι δεν είναι απαραίτητο τα μέλη των ομάδων να απορρίψουν τις παλιές τους ταυτότητες και να υιοθετήσουν νέες. Κάλυπτα μπορούν να διατηρούν και τις δύο. Βέβαια εδώ προκύπτουν άλλα ζητήματα που δεν θα αναφερθούν όμως σε αυτό το σημείο (Optimal Distinctiveness Theory, Brewer 1991, βρέθηκε στο «Κοινωνική Ψυχολογία: αλλαγή στερεοτύπων: η υπόθεση της επαφής»). Αποτελεί όμως ένα σημαντικό μέσο αποδυνάμωσης των στερεοτύπων που μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά στις σχέσεις μεταξύ των ατόμων και

ιδιαίτερα των παιδιών.

Όπως προαναφέραμε καθοριστικό ρόλο στην αποδυνάμωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καλείται να αποτελέσει τη «γέφυρα» σύνδεσης ανάμεσα στα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα της τάξης του αλλά και να εφαρμόσει την διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία εναντιώνεται σε κάθε είδους στερεοτυπική ιεράρχηση του διαφορετικού(Χατζίδου, Βελέντζα, 2014). Ο ρόλος του έγκειται κυρίως στη δημιουργία αρμονικών σχέσεων πρώτα από όλα αυτού με τους μαθητές και στη συνέχεια των μαθητών μεταξύ τους. Θα πρέπει να εφαρμόζει και να εμπλέκει τους μαθητές σε δημιουργικές δραστηριότητες, οι οποίες παρέχουν δυνατότητες και ευκαιρίες συνεργασίας ατόμων με διαφορετικά χαρακτηριστικά, να κατασκευάσουν από κοινού ηθικές αρχές δράσης και συμβίωσης, να αναπτύξουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης και να αναθεωρήσουν συγκεκριμένες στάσεις, απόψεις, αντιλήψεις. Επίσης θα πρέπει να δημιουργήσει στους μαθητές την εντύπωση ότι όλοι μαζί αποτελούν μια ενιαία και ισχυρή ομάδα με ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις. Είναι αναγκαίο τέλος να ενθαρρύνει τους μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα να συμμετέχουν και να μοιράζονται τις εμπειρίες τους όπως επίσης και να διατηρήσουν την κοινωνική τους ταυτότητα (Χατζίδου, Βελέντζα, 2014). Η εφαρμογή των προαναφερθέντων συμβάλλει στην αποδυνάμωση και με την πάροδο των χρόνων στην εξάλειψη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων.

3 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΚΛΗΣΕΩΝ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ

3.1 Αρχές και στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία προσφέρει μια ευκαιρία για αλλαγές στην οργάνωση και την παιδαγωγική φύση του σχολείου. Δίνει την δυνατότητα αντιμετώπισης των πολυπολιτισμικών προκλήσεων που έχουν προκύψει στην κοινωνία μας (Μπαλαταζής, Νταβέλος 2009:2). Εφόσον αναφερόμαστε συνεχώς στον όρο Διαπολιτισμική εκπαίδευση ένα ερώτημα που προκύπτει είναι το πώς ακριβώς μπορούμε να ορίσουμε την έννοια και γιατί είναι τόσο σημαντική η εφαρμογή της στα σχολεία; Σχετίζεται με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις η αναγκαιότητα εφαρμογής της;

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει η εμφάνιση της ιδέας της διαπολιτισμικότητας συνδέεται με την πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σημερινών κοινωνιών. Κρίθηκε αναγκαία η θέσπιση της για την κάλυψη των αναγκών που δημιουργήθηκαν για τις μειονοτικές ομάδες που προστέθηκαν στον ελλαδικό χώρο. Κάποιοι ερευνητές όρισαν την διαπολιτισμικότητα ως «μια διαδικασία με την οποία άτομα, ομάδες ατόμων ή έθνη διαφορετικών πολιτισμών αντιλαμβάνονται, αναγνωρίζουν και βιώνουν την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργούν συνθήκες συνεργασίας μεταξύ τους και υιοθετούν χαρακτηριστικά αυτών των διαφορετικών πολιτισμών» (Γεωργογιάννης, 2008:32). Επιπρόσθετα χρησιμοποιούσαν την έννοια αυτή με σκοπό τον προσδιορισμό και την περιγραφή της πολυπολιτισμικής μορφής της κοινωνίας, τονίζοντας την σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τους στόχους της. Άλλοι διαφοροποιούσαν την έννοια της «πολυπολιτισμικότητας» και της «διαπολιτισμικότητας» αναφέροντας πως ο πρώτος όρος προσδιορίζει την κατάσταση που επικρατεί δηλαδή «το τι είναι», ενώ ο δεύτερος όρος αναφέρεται στο «τι θα έπρεπε να είναι». Σε αυτό που καταλήγουμε λοιπόν είναι πως οι όροι αυτοί δεν μπορούν να θεωρηθούν συνώνυμοι καθώς « η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτή» (Δαμανάκης, 2005:39) Διαπιστώνουμε λοιπόν πως απουσία του πρώτου όρου θα αναιρούσε και τον δεύτερο.

Η συνεχής και γενική χρήση του όρου διαπολιτισμική εκπαίδευση δημιουργεί την εντύπωση πως υπάρχει ένας κοινός αποδεκτός ορισμός της έννοιας, κάτι που στην πραγματικότητα δεν συμβαίνει. Μάλιστα ο Αθ. Παπάς αναφέρει ότι «είναι αδύνατο να δοθεί ένας σύντομος, σαφής,

καθολικά αποδεκτός ορισμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» (Γκόβαρης, 2011:77) Υπήρξαν πολλοί μελετητές που ασχολήθηκαν με την έννοια. Ένας πρώτος ορισμός αναφέρει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να ορισθεί « ως πρόγραμμα ισότιμης αλληλεπίδρασης των πολιτισμών με στόχο την υπέρβαση των ορίων τους και τη συγκρότηση μιας υπερπολιτισμικής ταυτότητας» (Γκόβαρης, 2011:78). Ένας άλλος ορισμός υποστηρίζει ότι ως «διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζουμε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας, δηλαδή την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη» (Παλαιολόγου, Ευαγγέλου, 2003 βρέθηκε στο Γεωργογιάννης, 2011:8).

Αν και δεν μπορούμε να δώσουμε έναν ακριβή ορισμό της έννοιας, αυτό δεν μειώνει την σπουδαιότητα της και την επίδραση που μπορεί να ασκήσει στο σχολείο. Είναι γεγονός πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση από την στιγμή της θέσπισης της έπρεπε να καλύψει ανάγκες των μειονοτικών μαθητών, αποφεύγοντας όμως τον στιγματισμό τους. Οι μαθητές αυτοί χρειάζονταν μια ιδιαίτερη μεταχείριση που από την μια δεν έπρεπε να τους χαρακτηρίσει ως διαφορετικούς από την άλλη όμως θα τους βοηθούσε στην ομαλή ενσωμάτωσή τους στην υπόλοιπη ομάδα. Έτσι λοιπόν διατυπώθηκαν ορισμένα μοντέλα για την διαχείριση του πολιτισμικού πλουραλισμού στην εκπαίδευση καθώς και κάποιες αρχές που διέπουν γενικότερα την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πρόκειται για τις αρχές της ισότητας όλων των πολιτισμών, την αμοιβαία κατανόηση, την ενσυναίσθηση, την ανοχή και τον σεβασμό απέναντι στην προσωπικότητα του «άλλου» καθώς και την εξάλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Σύμφωνα με τις αρχές αυτές οι στόχοι μιας διδασκαλίας με διαπολιτισμικό προσανατολισμό περιγράφονται ως εξής:

1) Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy): σημαίνει ότι το άτομο μαθαίνει να κατανοεί τους άλλους, τα προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζουν και αποδέχεται την διαφορετικότητα τους σε σημείο που τους αντιμετωπίζει με συμπάθεια.

2) Εκπαίδευση για αλληλεγγύη: άτομο καλείται να διαμορφώσει συλλογική συνείδηση και να απορρίψει κοινωνικές ανισότητες και αδικίες υπερβαίνοντας τα όρια της ομάδας, του κράτους και των φυλών.

3) Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό: το άτομο καλείται να απομακρύνει κάθε είδους «φόβο» για τους άλλους πολιτισμούς και να προθυμοποιηθεί να γνωρίσει και κάτι που υπερβαίνει τα συνηθισμένα πρότυπα. Με αυτό τον τρόπο δίνει την ευκαιρία και στους άλλους να συμμετέχουν και να γνωρίσουν τον δικό μας πολιτισμό καλλιεργώντας κατ' αυτό τον τρόπο το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα.

4) Εκπαίδευση εναντίον του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης: τα άτομα καλούνται να

απαλλαγούν από στερεότυπα και προκαταλήψεις και να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις και σχέσεις επικοινωνίας μεταξύ τους (Γεωργογιάννης, 2008:36)

Αναμφισβήτητα η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί απάντηση στην πολυπολιτισμικότητα καθώς αυτό που θέλει να επιτύχει είναι η ισότιμη αντιμετώπιση των διαφορετικών πολιτισμών που ζουν σε μια κοινωνία και η χορήγηση ίσων ευκαιριών σε όλους, αποφεύγοντας τις εντάσεις μεταξύ τους. Αυτό το οποίο προωθεί εκτός από τον σεβασμό και την αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων των άλλων, είναι και η προσπάθεια κατανόησης των παραδόσεων, συνηθειών και γενικότερα της διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας που παρουσιάζουν, καλλιεργώντας την συνεργασία μεταξύ τους. Αυτό που την ξεχωρίζει είναι ότι προσπαθεί να αξιοποιήσει θετικά τα στοιχεία των άλλων πολιτισμών, να κάνει τους γηγενείς να τα γνωρίσουν, απομακρύνοντας στερεότυπα και προκαταλήψεις και επιδιώκοντας την αρμονική τους συνεργασία (Μπεζάτη, Θεοδοσοπούλου, 2006:2).

Βέβαια πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι η Διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν απευθύνεται μόνο στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές αλλά και στους γηγενείς. Δεν πρέπει να έχουμε την εντύπωση ότι θεσπίστηκε με σκοπό την κάλυψη των αναγκών των μειονοτήτων. Απευθύνεται σε όλους. Όλοι μπορούν να ωφεληθούν και μέσω αυτής, να γνωρίσουν άλλα άτομα, να συνεργαστούν και να καλλιεργήσουν μέσα τους την ανοχή και την αποδοχή για τους άλλους.(Δαμανάκης,2005:40). Στην περίπτωση των μειονοτήτων, μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορούν εκτός από το να μορφωθούν, να ενισχύσουν τις εμπειρίες τους και τις γνώσεις τους για την κοινωνία στην οποία πλέον ζουν. Μπορούν επίσης να ενταχθούν, να κοινωνικοποιηθούν, να μάθουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η κοινωνία αλλά και να αισθάνονται ασφάλεια και προστασία για τον εαυτό τους. Στην περίπτωση των γηγενών πληθυσμών που αποτελούν και την πλειοψηφία, μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορούν να αναθεωρήσουν απόψεις που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα όπως επίσης να αποβάλλουν την ιδέα πως επειδή ανήκουν στην πλειοψηφία είναι και ανώτεροι από τους υπόλοιπους ανθρώπους (Μπεζάτη, Θεοδοσοπούλου, 2006:2)

3.2 Η σημασία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει και αποτελεί και την βάση της εργασίας μας, στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα της κοινωνίας μας παρατηρείται μια ευρεία διάδοση εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων για τις μειονότητες που εγκαταστάθηκαν στην χώρα μας. Βέβαια, εθνοτικά στερεότυπα και προκαταλήψεις ήταν διαδεδομένα/διαδεδομένες και πριν τις μεταναστευτικές ροές προς την Ελλάδα και αφορούσαν κυρίως τις *πολιτισμικά διαφορετικές* ομάδες των μουσουλμάνων της Θράκης και των Ρομά. Από τα στοιχεία της τελευταίας έκθεσης του Ευρωπαϊκού Παρατηρητηρίου για το Ρατσισμό και την Ξενοφοβία σχετικά με τις αντιλήψεις των γηγενών πληθυσμών για την πολυπολιτισμικότητα, προκύπτει ότι στην Ελλάδα οι αντιστάσεις ενάντια στην πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα είναι περισσότερο διαδεδομένες από ότι στις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Γκόβαρης, 2005). Προκαταλήψεις και αντιστάσεις ενάντια στους μετανάστες και στην πολυπολιτισμικότητα δεν ανιχνεύονται μόνο μεταξύ των ενηλίκων, αλλά και μεταξύ των γηγενών μαθητών. Από τα στοιχεία έρευνας σχετικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις ελλήνων μαθητών για την πολυπολιτισμικότητα προκύπτει ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων αντιμετωπίζει με προκαταλήψεις τους μετανάστες στην Ελλάδα (ο.π.). Οι έλληνες μαθητές στην πλειοψηφία τους δεν επιθυμούν τις πολιτισμικές επαφές με τους μετανάστες και τάσσονται υπέρ ενός μοντέλου κοινωνικής συνύπαρξης που έχει ως βασικά γνωρίσματα την πολιτισμική αφομοίωση των μεταναστών και την ταυτόχρονη κοινωνική περιχαράκωσή τους (ο.π.).

Καθώς τα εθνοτικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις εκδηλώνονται έντονα και στο σχολικό περιβάλλον, ενισχύονται διάφορες μορφές ανισότητας, αποκλεισμού και δυσχεραίνονται οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης των *διαφορετικών* μαθητών. Αρκετές είναι οι περιπτώσεις όπου γηγενείς μαθητές εκφράζουν αποδοκιμαστικά σχόλια για τους συμμαθητές τους, αρνούνται να κάνουν παρέα μαζί τους καθώς τους θεωρούν «διαφορετικούς», τους αποκλείουν από την ομάδα και γενικότερα σχηματίζουν μια άποψη για αυτούς χωρίς να τους γνωρίζουν και τους προσδίδουν χαρακτηριστικά που πιθανότατα να μην ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Οφείλουμε να αναφέρουμε ότι έχει από αρκετούς ερευνητές επισημανθεί ο ρόλος της σχολικής γνώσης στην παραγωγή/αναπαραγωγή και ενδυνάμωση των προκαταλήψεων εναντίων των «ξένων» (βλ. Φραγκουδάκη/Δραγώνα 1997). Ο προσδιορισμός του εθνικού εαυτού προϋποθέτει την πλήρη αποσιώπηση ή/και την απαξίωση των διαφορετικών, νοηματοδοτώντας με αυτό τον τρόπο τον άκριτο αποκλεισμό των «άλλων» ως νόμο κάθε διαδικασίας αυτοπροσδιορισμού. Η αποσιώπηση

του «διαφορετικού» νομιμοποιεί συμβολικά την κυριαρχία της πλειονότητας πάνω στις μειονότητες.

Για την εκπαίδευση σημασία έχει ότι τα εθνοτικά στερεότυπα και οι εθνοτικές προκαταλήψεις λειτουργούν ενάντια σε βασικούς κανόνες και αξίες οι οποίες συμπεριλαμβάνονται στους κεντρικούς στόχους της παρεχόμενης αγωγής :

- της κριτικής σκέψης
- της δικαιοσύνης και της ισότητας
- της αναγνώρισης και της αλληλεγγύης
- της ανθρώπινης αξιοπρέπειας

Στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής έχουν αναπτυχθεί μια σειρά από προτάσεις που αφορούν σε μεθόδους αποδυνάμωσης των προκαταλήψεων στο σχολείο. Οι προτάσεις αυτές κατά κανόνα έχουν διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες και οι παρεμβάσεις που προτείνουν εστιάζουν σε διαφορετικά επίπεδα της σχολικής ζωής (Γκόβαρης 2005). Θα αναφερθούμε στη συνέχεια σε γενικούς στόχους της διαπολιτισμικής μάθησης σε σχέση με το ζητούμενο της αποδυνάμωσης/αποδόμησης των εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων και στη συνέχεια θα εστιάσουμε σε επίπεδα παιδαγωγικών πρακτικών στο πλαίσιο των οποίων μπορεί εντός της σχολικής καθημερινότητας να επιχειρηθεί η αντιμετώπιση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων.

Σύμφωνα με τους Γκόβαρη και Leiprecht (βρέθηκε στο Γκόβαρης 2005), η αντιμετώπιση των εθνοτικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων αποτελεί μέρος της παιδαγωγικής προσπάθειας για οικοδόμηση της διαπολιτισμικής ικανότητας. Οι ίδιοι ορίζουν ως βασικά στοιχεία αυτής της ικανότητας τα εξής (βλ. Γκόβαρης 2001, Leiprecht 2001:37).

-Ενσυναίσθηση, αυτο-αναστοχαστικότητα και κριτική διάθεση απέναντι σε «αυτονότητες» παραδοχές σχετικά με την κοινωνική μας θέση, την κοινωνική και πολιτισμική μας ταυτότητα.

-Γνώσεις σχετικά με την «ετερογένεια στο εσωτερικό των πολιτισμικών ομάδων, γνώσεις για τις διαδικασίες κοινωνικής κατασκευής κατηγοριών όπως «εθνότητα», «φυλή», γνώσεις για την κοινωνική λειτουργικότητα των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων». Οι γνώσεις αυτές μπορούν να συμβάλλουν στην αποδυνάμωση αντιλήψεων που θέλει τον κοινωνικό χώρο να συγκροτείται από απόλυτα διακριτές και συμπαγείς ομάδες.

-Αξίες όπως αυτές των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της κοινωνικής δικαιοσύνης, του σεβασμού βασικών κανόνων δημοκρατίας, της αποδοχής του «διαφορετικού».

Για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι απαραίτητες αλλαγές και παρεμβάσεις κυρίως στα επίπεδα (α) του αναλυτικού προγράμματος και (β) των μεθόδων διδασκαλίας.

3.2.1 Οι δυνατότητες ενός διαπολιτισμικού προγράμματος σπουδών

Είναι γνωστό ότι τα σχολικά εγχειρίδια και το αναλυτικό πρόγραμμα (Α.Π) μπορεί να λειτουργήσουν ως μηχανισμοί διάδοσης και ενίσχυσης στερεοτύπων. Διαφαίνεται λοιπόν η ύψιστη ανάγκη μεταβολής των Α.Π που βρίσκονταν σε ισχύ με την εισαγωγή διαπολιτισμικών στοιχείων ή ακόμη καλύτερα η κατάργησή τους και η δημιουργία νέων διαπολιτισμικών Α.Π που θα περιλαμβάνουν διαπολιτισμικά στοιχεία σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος. (Κεσίδου, 2008: 31). Επίσης θα ενισχύουν το ενδιαφέρον όλων των μαθητών και θα αξιοποιούν το μορφωτικό και πολιτισμικό τους επίπεδο. Ακόμη με την εισαγωγή τους προετοιμάζουν τους μαθητές για μελλοντικές καταστάσεις.

Κάποιος θα μπορούσε φυσικά να αναρωτηθεί πότε ένα Α.Π πρόγραμμα θεωρείται διαπολιτισμικό; Σύμφωνα με τον Jeffcoate (Lynch 1986: 84-85) ένα πρόγραμμα είναι διαπολιτισμικό, όταν στηρίζεται σε τέσσερις βασικές περιοχές, που συνδέονται με: α) την υποχρέωση του σχολείου να μετριάσει το ρατσισμό και να αναπτύξει σχέσεις κατανόησης μεταξύ των μαθητών β) το δικαίωμα των μειονοτικών ομάδων να δουν τον πολιτισμό τους να παρουσιάζεται στα Α.Π χωρίς να υπερτονίζεται ότι είναι κάτι διαφορετικό από τα καθιερωμένα γ) την παραδοσιακή αντίληψη του σχολικού Α.Π, δηλαδή τη λειτουργία του να παρουσιάζει μια ακριβή εικόνα της κοινωνίας και δ) τη λειτουργία του διαπολιτισμικού Α.Π, η οποία θα κινεί το ενδιαφέρον των μαθητών (Παπαπέτρου, χ.χ). Ένα διαπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα απευθύνεται σε όλους τους μαθητές χωρίς να γίνονται διακρίσεις σε εκείνους που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Είναι αντιρατσιστικό και αναγνωρίζει τόσο τις εμπειρίες, τη γνώση και τις ικανότητες του κάθε μαθητή όσο και των πολιτισμικών ομάδων στην οποία ανήκουν. Επιπλέον αποδέχεται τον διαφορετικό τρόπο ζωής τόσο των μαθητών όσο και του οικογενειακού τους περιβάλλοντος και τις επιδράσεις που πιθανόν να έχουν. (Ευαγγέλου, 2005:70) Άλλωστε όπως επισημαίνει η Κουτσουβάνου (2003), υπάρχουν έρευνες που αποδεικνύουν την άμεση σχέση των Α.Π με την καθημερινή ζωή των παιδιών. Επίσης ένα διαπολιτισμικό Α.Π ανήκει στην κατηγορία των ανοιχτών προγραμμάτων καθώς προσπαθούν να προσεγγίσουν περισσότερες

από μια διαστάσεις ενός ιστορικού γεγονότος ή ενός πολυπολιτισμικού φαινομένου.

Επιπρόσθετα ένα διαπολιτισμικό Α.Π οφείλει να σέβεται την αξία όλων των ατόμων, να απορρίπτει τις προκαταλήψεις και τους αποκλεισμούς και να γίνεται γνωστό πως κάθε μαθητής έχει το δικαίωμα να διαθέτει υψηλές προσδοκίες ανεξάρτητα από το εθνοπολιτισμικό του υπόβαθρο. Διαθέτοντας λοιπόν τα προαναφερθέντα στοιχεία ένα διαπολιτισμικό Α.Π μπορεί να κριθεί κατάλληλο να εισαχθεί στα σχολεία και να συμβάλλει άμβλυνση των κοινωνικών και πολιτισμικών διακρίσεων..

Τα θετικά των διαπολιτισμικών προγραμμάτων δεν περιορίζονται όμως εδώ. Ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι σε θέση να ενθαρρύνει τους μαθητές να καταλάβουν ότι ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν στην καθημερινότητα τους επηρεάζει την επικοινωνία, την οργάνωση της ζωής τους, και ότι διάφορες κινήσεις του σώματος όπως οι χειρονομίες, η οπτική επαφή οι εκφράσεις του προσώπου είναι στοιχεία που πιθανόν να διαφοροποιούνται από πολιτισμό σε πολιτισμό και ο λανθασμένος χειρισμός τους να επιφέρει εμπόδια στην επικοινωνία. Βασιζόμενος στα προαναφερθέντα ο Ευαγγέλου(2007:119) αναφέρει ότι «η θετική παρουσίαση της διαφορετικότητας, μέσα από την επιλογή των κατάλληλων περιεχομένων, ενδέχεται να επιτρέψει στους γηγενείς μαθητές αφενός να αποδεχτούν ευκολότερα την πολιτισμική κληρονομιά των συμμαθητών τους και αφετέρου να απορρίψουν πολλές από τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις.» Έτσι λοιπόν η δημιουργία και η εφαρμογή διαπολιτισμικών Α.Π επιτρέπει στους μαθητές που προέρχονται από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες να έχουν πρόσβαση στο περιεχόμενο των Α.Π με σκοπό την βελτίωση των επιδόσεων τους. (Μάρκου 1999). Επιπλέον λαμβάνει υπόψη τις γλώσσες των αλλοδαπών και είναι εμπλουτισμένο με στοιχεία από άλλους πολιτισμούς και περιεχόμενα που εξετάζουν τα γεγονότα από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Δαμανάκης,2005). Ακόμη με το προσαρμοσμένο περιεχόμενο επηρεάζει τους μαθητές ώστε να αποδέχονται τις διαφορές των πολιτισμών και να μπορούν να συνεργάζονται αρμονικά με άτομα διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης (DET 1997) και καταπολεμά τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και τον ρατσισμό με στόχο την ενίσχυση του πολιτισμού των μειονοτήτων. Τέλος η εφαρμογή του διαπολιτισμικού προγράμματος έχει ως συνέπεια την ανάπλαση ατόμων που θα είναι ενεργοί πολίτες μια κοινωνίας και θα αγωνίζονται για την εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων.(Sleeter & Grant 1987, στο Χατζηγεωργίου 1999: 46-47). Συνεπώς ακολουθώντας ορισμένα από τα στοιχεία που αναφέρθηκαν, οι αρμόδιοι για τα Α.Π θα μπορέσουν να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση εκπαιδευτικών προβλημάτων και στην ανάπλαση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων μαθητών με πολιτισμική συνείδηση.

3.2.1.1 Η διαπολιτισμικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Ελλάδας

Αυτό που παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον είναι η νομοθεσία που ορίστηκε σχετικά με τα Α.Π και την διαπολιτισμικότητα. Το 2003 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μελέτησε την κατάσταση που επικρατούσε στην χώρα, επεξεργάστηκε και παρέδωσε το νέο αναλυτικό πρόγραμμα για τα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών(Δ.Ε.Π.Π.Σ) για την υποχρεωτική εκπαίδευση (ΦΕΚ 303 τ.Β'/13-3-2003) όπως ονομάστηκε θέλησε να μετασηματίσει τα διδακτικά περιεχόμενα και να εισάγει την διαθεματική προσέγγιση. Επιχείρησε να δημιουργήσει ένα πρόγραμμα πρωτοποριακό, δημιουργικό και καινοτόμο προσθέτοντας τα βασικά στοιχεία της πολυπολιτισμικότητας. Δυο από τις σημαντικότερες αρχές που πρεσβεύει είναι η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές και η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Όσον αφορά την πρώτη αρχή τονίζεται ότι η ισότητα είναι ένα δικαίωμα που ανήκει σε όλους, ειδικά σε μια δημοκρατική κοινωνία στην οποία ζούμε και στόχος της είναι να αμβλύνονται οι διακρίσεις και η επικράτηση των δυνατότερων καθώς και να απορροφηθεί η έννοια της μειονότητας στο σχολικό περιβάλλον. Σχετικά με την δεύτερη αρχή και την ανάπτυξη της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας είναι αναγκαία σε μια χώρα όπως την δική μας που εξαιτίας της γεωγραφικής της θέσης, πολιτικών και οικονομικών εξελίξεων η σύνθεση του πληθυσμού μεταβάλλεται συνεχώς. Προστίθενται άτομα με διαφορετικές παραδόσεις, κουλτούρα και συνήθειες με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια πολιτισμική ποικιλομορφία που μπορεί να επιδράσει σε μεγάλο βαθμό την κοινωνία μας. Αυτό το οποίο επισημαίνεται είναι ο σεβασμός που πρέπει εμείς να επιδεικνύουμε στην πολιτισμική διαφοροποίηση των συμπολιτών μας ώστε να υπάρχει μια υγιής συνύπαρξη. Ένα τελευταίο σημείο που πρέπει να επισημάνουμε στο ΔΕΕΠΣ είναι ότι κάθε άτομο είναι μεν αναγκαίο να μάθει να συνυπάρχει με τους άλλους σεβόμενος την γλώσσα και τον πολιτισμό τους, ταυτόχρονα όμως να διατηρεί και την δική του πολιτισμική ταυτότητα(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο). Το Δ.Ε.Π.Π.Σ εξειδικεύεται για κάθε τάξη και βαθμίδα στα Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών (ΑΠΣ). Στα νέα Α.Π δίνεται έμφαση την πολυπολιτισμική φύση της ελληνικής κοινωνίας και γίνεται προσπάθεια δόμησης του με βασικά χαρακτηριστικά την αλληλοκατανόηση, αποδοχή, ανεκτικότητα και η ανάπτυξη διαλόγου (Νικολάου, 2005). Από τα προαναφερθέντα λοιπόν διαπιστώνουμε ότι η Ελλάδα θέλησε να αντιμετωπίσει και να βοηθήσει τις μειονοτικές ομάδες για την ομαλή ένταξη και την καλλιέργεια τους. Βέβαια η θέληση από την πραγματικότητα απέχει ορισμένα βήματα. Στην τελική το Δ.Ε.Π.Π.Σ παρά το θεωρητικό πλαίσιο που είχε διαμορφώσει δεν κατάφερε να προσαρμοστεί στις κοινωνικές αλλαγές τις χώρας και τα νέα δεδομένα. Αν και στόχος του ήταν να κυριαρχήσουν τα

διαπολιτισμικά στοιχεία, δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως διαπολιτισμικό καθώς δεν έχει οργανωθεί διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, γεγονός που υποδεικνύει αφομοιωτικές προοπτικές. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας δεν παρουσιάζεται ούτε στο Α.Π για τα δημόσια σχολεία, αλλά ούτε σε εκείνα που θεωρούνται διαπολιτισμικά (Ευαγγέλου, 2007:169 βρέθηκε στο « διαπολιτισμικές δεξιότητες: είναι άραγε η γνώση με την μεγαλύτερη αξία σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό και διεθνές περιβάλλον;»). Η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο της ταυτότητας του και παρόλο που θεωρητικά δινόταν μεγάλη αξία πλέον δεν διδάσκεται ούτε στα Φροντιστηριακά τμήματα των διαπολιτισμικών σχολείων παρόλο που έχει οριστεί υπουργική απόφαση (ΦΕΚ 1789 τ.Β΄/28-9-1999), η οποία μάλιστα παρέχει την δυνατότητα πρόσληψης αλλοδαπών εκπαιδευτικών που θα γνωρίζουν την γλώσσα της χώρας υποδοχής σε τέτοιο βαθμό όσο οι γνώσεις τους στα ελληνικά (Ευαγγέλου, 2007: 169 βρέθηκε στο « διαπολιτισμικές δεξιότητες: είναι άραγε η γνώση με την μεγαλύτερη αξία σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό και διεθνές περιβάλλον;»). Μια ακόμη λανθασμένη εφαρμογή που παρατηρείται είναι ότι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για τους αλλοδαπούς μαθητές γίνεται με τον ίδιο τρόπο όπως δηλαδή διδάσκεται στην κυρίαρχη τάξη, ως πρώτη και όχι ως δεύτερη γλώσσα. Όπως επίσης και η αξιολόγηση τους. Αυτή δεν διαφοροποιείται σε σχέση με τους Έλληνες μαθητές. Η εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται λοιπόν να απευθύνεται σε ένα «υποτιθέμενο ομοιογενές κοινό» (Ανδρούσου, 1996 :17). Ένα ακόμη αρνητικό στοιχείο που παρατηρείται στα προγράμματα σπουδών είναι ότι ο πολιτισμός των μειονοτήτων δεν παρουσιάζεται ουσιαστικά, παρά μόνο περιορίζεται στην προβολή των φαγητών, την μουσική κ.α και δεν καταπιάνεται με τα πολιτισμικά στοιχεία ή τις αξίες (Ευαγγέλου, 2007 : 126 βρέθηκε στο Κίτσου, χ.χ) Καταλήγοντας ακόμα και τα σχολικά εγχειρίδια σε μαθήματα που δεν σχετίζονται άμεσα με τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες όπως είναι οι Φυσικές επιστήμες, δεν αναφέρουν το γεγονός ότι αναπτύχθηκαν με την επίδραση πολλών πολιτισμών (Ευαγγέλου, 2007:115). Φαίνεται λοιπόν πως παρά τις προσπάθειες που συντελέστηκαν για την ίση μεταχείριση των μειονοτήτων στην εκπαίδευση και την ολοκληρωμένη μόρφωση τους, αυτό δεν επετεύχθη. Η νομοθεσία να μεν ορίστηκε αλλά δυστυχώς δεν εφαρμόστηκε ποτέ λειτουργικά για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των ατόμων.

3.2.2 Αποδυνάμωση εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων - Οι δυνατότητες μιας διαπολιτισμικά προσανατολισμένης διδακτικής πράξης

Σε ότι αφορά τις δυνατότητες παρέμβασης, στο πλαίσιο της καθημερινής διδασκαλίας, ενάντια στα εθνοτικά στερεότυπα και στις εθνοτικές προκαταλήψεις ο Lueddecke (2004) αναφέρει ότι αυτές εντοπίζονται και μπορούν να αναδειχθούν κυρίως στα επίπεδα της επικοινωνίας / διαχείρισης συγκρούσεων, της προαγωγής της κοινωνικής μάθησης καθώς και της καλύτερευσης εν γένει των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Πριν προχωρήσουμε σε μια συνοπτική περιγραφή των προαναφερόμενων επιπέδων, θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε ότι ως βασικά σημεία προσανατολισμού για την ανάπτυξη τέτοιων δυνατοτήτων παρέμβασης και μπορούν να χρησιμεύσουν τα εξής (Γκόβαρης 2005):

-«διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος μάθησης προσανατολισμένο στην υπέρβαση του καθιερωμένου μοντέλου ερμηνείας του κόσμου το οποίο στηρίζεται στη λογική του απόλυτου και ιδεολογικά φορτισμένου διαχωρισμού του «εγώ» από τον «άλλο»

-«θετική παρουσίαση του πολιτισμικού πλουραλισμού»

-«δυνατότητες κατανόησης της διαφορετικότητας ως κανόνα και όχι ως εξαίρεσης»

Σχετικά με τις παρεμβάσεις στο επίπεδο επικοινωνίας / επίλυσης συγκρούσεων πρέπει να αναφέρουμε ότι η επαφή μεταξύ των *διαφορετικών* μαθητών δεν αρκεί για την άμβλυνση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Οφείλουν να πληρούνται συγκεκριμένες προϋποθέσεις όπως η εκτίμηση και η αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών. Ένα κριτήριο, για παράδειγμα, ύπαρξης αυτής της προϋπόθεσης είναι η σημασία που αποδίδεται στο σχολικό χώρο στη μητρική γλώσσα των *διαφορετικών* μαθητών.

Περαιτέρω, συγκεκριμένες διδακτικές επιλογές και ενέργειες μπορούν να συμβάλλουν στο μετασχηματισμό της επαφής σε ευκαιρία διαπολιτισμικής ανταλλαγής. Συγκεκριμένα, «η συνεργατική μάθηση προσφέρει ευκαιρίες σύνδεσης γνωστικής και συναισθηματικής μάθησης και δυνατότητες αποδυνάμωσης των στερεοτύπων κατηγοριοποιήσεων και των προκαταλήψεων αφού προϋποθέτει την επικοινωνία και τη συνεργασία πέρα από όρια των ομάδων. Η συνεργατική μάθηση μπορεί να συμβάλλει στην αποδυνάμωση των κυρίαρχων κατηγοριοποιήσεων και διαχωρισμών των κοινωνικών ομάδων (Γκόβαρης 2005). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης οι μαθητές είναι αναγκασμένοι να αλληλεπιδρούν και να γίνονται αμοιβαία αντιληπτοί ως συγκεκριμένα πρόσωπα και όχι ως εκπρόσωποι των ομάδων τους (Γκόβαρης 2001:188-189). Οι εμπειρίες συνδιαλλαγής και αναγνώρισης του «άλλου» ως πρόσωπου

μπορούν να αποδυναμώσουν τις κυρίαρχες κατηγοριοποιήσεις και τις προκαταλήψεις που συνδέονται με αυτές και να δημιουργήσουν δεσμούς αλληλεγγύης.

Προφανώς, όπως ήδη έχουμε αναφέρει και προηγουμένως, ο εκπαιδευτικός της τάξης φέρει αυξημένες ευθύνες. Ενδεικτικά επισημαίνουμε ότι σχολικά εγχειρίδια και το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να λειτουργήσουν ως μηχανισμοί διάδοσης και ενίσχυσης στερεοτύπων. Ένα πρώτο μέλημα των εκπαιδευτικών είναι η ανίχνευση προβληματικών, στερεοτυπικών αναπαραστάσεων του «άλλου» στα σχολικά εγχειρίδια. Εξίσου σημαντικό πρόβλημα είναι η αποσιώπηση των διαφορετικών χάριν διασφάλισης της αντίληψης περί απόλυτης πολιτισμικής, γλωσσικής ή θρησκευτικής ομοιογένειας. Δύο πράγματα οφείλουν να προσέξουν ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί (Γκόβαρης 2005):

-οι *διαφορετικοί μαθητές* πρέπει να αποκομίζουν από το μάθημα το αίσθημα της αναγνώρισης στοιχείων που οι ίδιοι θεωρούν σημαντικά για την ταυτότητά τους, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει άκριτη παρουσίαση και αποδοχή του «πολιτισμού» τους

-οι φόβοι και οι ανησυχίες που εκφράζουν οι μαθητές για τις κοινωνικές εξελίξεις και μεταβολές στην πολυπολιτισμική κοινωνία πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από τους εκπαιδευτικούς και να αποτελούν αντικείμενο συζήτησης.

Όλα τα παραπάνω βέβαια προϋποθέτουν την εφαρμογή ενός ανοιχτού αναλυτικού προγράμματος που θα επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν τα περιεχόμενα και τις μεθόδους διδασκαλίας έτσι ώστε να αναδεικνύονται οι εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα μάθησης των μαθητών. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Χατζηγεωργίου (2003) το ανοιχτό αναλυτικό πρόγραμμα στηρίζεται κυρίως στην διϋποκειμενική-διαλογική αναζήτηση της γνώσης, παρέχοντας έτσι στους μαθητές και στους διδάσκοντες ευκαιρίες δημιουργικών αντιπαραθέσεων και ανάπτυξης της αμοιβαιότητας και της κριτικής σκέψης (ο.π).

Συμπερασματικά, η συνειδητοποίηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων αποτελεί ένα ουσιαστικό βήμα για την εξοικείωση των μαθητών με τις *διαφορές* που παρουσιάζουν οι άλλοι (Γκόβαρης, Νιώτη & Σταμάτης, 2003). Η εξάλειψη ή έστω η αποδυνάμωση αυτών των συμπεριφορών μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσω διαπολιτισμικά προσανατολισμένων διδακτικών δράσεων. Φυσικά αυτό προϋποθέτει τη συνεργασία, την επικοινωνία, την αλληλοκατανόηση, την αποδοχή και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών προκειμένου να κατανοηθούν οι πολιτισμικές διαφορές και οι ανάγκες των άλλων μαθητών και να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη. Βέβαια, καθοριστικό ρόλο σε αυτό διαδραματίζει και ο εκπαιδευτικός, ο οποίος

αποτελεί το μέσο σύνδεσης των παιδιών μεταξύ τους είτε προέρχονται από ίδια είτε από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Εφαρμόζοντας την διαπολιτισμική εκπαίδευση και διάφορες μεθόδους της μπορεί να συμβάλλει στην εξάλειψη τους. Αυτό που πρέπει να εφαρμόζεται σε κάθε σχολική τάξη είναι η συνεργασία μεταξύ των μαθητών σε ομαδικές δραστηριότητες που τους δίνει την δυνατότητα να γνωριστούν μεταξύ τους, να δημιουργήσουν κάποιους κανόνες επικοινωνίας και αρμονικής συμβίωσης, να αναπτύξουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης και να αναθεωρήσουν κάποιες λανθασμένες τους απόψεις. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές μαθαίνουν να λειτουργούν και να προσαρμόζονται σε μια ομάδα που τα μέλη της παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ τους, αλληλοεπηρεάζονται και ανταλλάσσουν γνώσεις και εμπειρίες, διατηρώντας ο καθένας την κοινωνική του ταυτότητα. Λειτουργώντας λοιπόν με αυτόν τον τρόπο η Διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην μείωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων (Χατζίδου, Βελέντζα, χ.η).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Η Έρευνα Δράσης

Αναφορικά με τον ορισμό της έρευνας δράσης οφείλει να παρατηρηθεί ότι δεν υφίσταται ένας ενιαίος και κοινά αποδεκτός ορισμός. Ωστόσο υπάρχει ένας κοινός τόπος μεταξύ των ορισμών σύμφωνα με τον οποίο η έρευνα δράσης αποτελεί μια εφαρμοσμένη έρευνα που εστιάζει στην επίλυση προβλημάτων με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι συγκεκριμένοι ερευνητές. Οι ίδιοι επιχειρούν μέσω δράσης να επιλύσουν τα προβλήματα αυτά. Αφετηρία λοιπόν κάθε τέτοιας έρευνας αποτελούν προβλήματα και σχετικά ερωτήματα που προκύπτουν στο πλαίσιο της καθημερινής πράξης στους χώρους εργασίας των ερευνητών (Σαραφίδου, 2011:82). Η έρευνα δράσης αποτελεί μια συμμετοχική μορφή έρευνας και συνδυάζει τα στοιχεία της διερεύνησης, της συμμετοχής και παρέμβασης σε αυθεντικά συγκείμενα μάθησης με δημιουργικά σχέδια και σκοπούς. Σύμφωνα με Carr και Kemmis (1986, βρέθηκε στο Μάγος & Παναγοπούλου 2008) η «έρευνα δράσης είναι μια μορφή αναστοχαστικής έρευνας που υλοποιείται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες (π.χ. στο χώρο της εκπαίδευσης από εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενους, συντονιστές, συμβούλους κλπ) σε εκπαιδευτικό ή γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο με σκοπό τη βελτίωση των κοινωνικών ή εκπαιδευτικών πρακτικών τους, αλλά και της βαθύτερης κατανόησης των πρακτικών αυτών και του πλαισίου μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται».

Ο Kurt Lewin ήταν αυτός που ασχολήθηκε πρώτος με τον εν λόγω τύπο έρευνας και περιέγραψε τα στάδια που ακολουθεί αυτός ο τύπος έρευνας. Πρώτο βήμα αποτελεί η διαγνωστική φάση, όπου καταγράφεται η κατάσταση με την συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων που σχετίζονται με το πρόβλημα. Το επόμενο βήμα είναι η δημιουργία προτάσεων αντιμετώπισης του προβλήματος και ο σχεδιασμός της παρέμβασης. Αμέσως μετά ακολουθεί η υλοποίηση της δράσης και η καταγραφή των αλλαγών που προκύπτουν μέσω της παρατήρησης και του αναστοχασμού. Το τελευταίο βήμα είναι η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της δράσης. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι εφόσον η αξιολόγηση δείξει ότι απαιτείται αναπροσαρμογή της δράσης, η διαδικασία επαναλαμβάνεται. Επιπλέον σχετικά με την συλλογή δεδομένων πρέπει να αναφερθεί ότι πραγματοποιείται με την συμμετοχική και την συστηματική παρατήρηση, τις συνεντεύξεις, κάποιο άλλο οπτικοακουστικό υλικό ή τα ερωτηματολόγια (Σαραφίδου, 2011:83). Πρέπει να τονιστεί ότι

ένα θετικό στοιχείο της έρευνας δράσης είναι ότι εμπλέκει εκπαιδευτικούς, γονείς, σχολικούς συμβούλους και γενικότερα εξωτερικούς φορείς που συμβάλουν στην υλοποίηση της διαδικασίας. Μάλιστα ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να αποκτήσει τον ρόλο του ερευνητή και να θέσει στην τάξη του κάποιον προβληματισμό, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο μια άλλη μορφή στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα μια εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ αυτού και των μαθητών. Άλλωστε τα βασικότερα σημεία σε μια έρευνα είναι η βελτίωση και η εμπλοκή (Robson, 2007:256).

Με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά και τα βήματα υλοποίησης μιας έρευνας δράσης σχεδιάσαμε και την δική μας έρευνας δράσης. Στο πρώτο στάδιο και με τη χρήση ερευνητικών μεθόδων που θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια καταπιαστήκαμε με την καταγραφή του προβλήματος. Στην δική μας περίπτωση πρόκειται για το πρόβλημα της (ανα)παραγωγής εθνοτικών διακρίσεων μέσω της διατύπωσης στερεοτύπων και προκαταλήψεων στους χώρους διδασκαλίας. Το πρόβλημα αυτό προσεγγίζεται και διερευνάται τόσο σε σχέση με την συμπεριφορά και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών όσο και σε σχέση με τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των μαθητών, κυρίως δε αυτών της πλειοψηφούσας ομάδας. Μετά τη διερεύνηση και κατανόηση του προβλήματος ακολούθησε ο σχεδιασμός μιας δράσης (δεύτερη φάση), συγκεκριμένα ένα σχέδιο δράσης με θέμα την αναδιαμόρφωση δημόσιου χώρου στη βάση μιας συνεργατικής δραστηριότητας των μαθητών και με στόχο, κατά τη φάση της εφαρμογής, την αποδυνάμωση των εθνοτικών προκαταλήψεων (το διαπιστωμένο πρόβλημα) μέσω χρήσης μιας διαπολιτισμικά προσανατολισμένης διδασκαλίας.

4.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η διεξαγωγή αυτής της έρευνας πραγματοποιήθηκε με σκοπό την πληρέστερη καταγραφή και κατανόηση των διαδικασιών διάκρισης μέσω εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων στην καθημερινότητα ενός πολυπολιτισμικού σχολείου, ο πιλοτικός σχεδιασμός δράσεων αποδυνάμωσης των παραπάνω διαδικασιών καθώς και η πιλοτική εφαρμογή και αξιολόγηση αυτών των δράσεων. Τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Παρατηρούνται εντός του σχολείου και ειδικότερα μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας εθνοτικού τύπου διακρίσεις;
- Αναπαράγει και πως η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού διακρίσεις;

- Ποιες διακρίσεις και ποιες εικόνες των «άλλων» αναπαράγονται στο πλαίσιο της καθημερινής διδασκαλίας;
- Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τη διαφορετικότητα;
- Υπάρχουν ως προς την αντίληψη της διαφορετικότητας διαφοροποιήσεις μεταξύ των ρομά και μη ρομά μαθητών; Από ποιες θέσεις αρθρώνουν λόγο ρομά και μη ρομά μαθητές;
- Σε ποιο βαθμό μπορεί να παρακινήσει μια διαπολιτισμικά προσανατολισμένη διδασκαλία τους μαθητές σε αναστοχασμό των διακρίσεων, των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων;

4.3 Μέθοδοι διεξαγωγής της έρευνας

4.3.1 Στάδιο διάγνωσης του προβλήματος

Στην παρούσα εργασία για την συλλογή των δεδομένων με στόχο την περιγραφή και κατανόηση του προβλήματος αξιοποιήθηκαν οι εξής μέθοδοι: παρατήρηση (τήρηση ημερολογίου καταγραφής) και οι μη δομημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, βασική πηγή άντλησης των δεδομένων αποτέλεσε το ημερολόγιο καταγραφής του εκπαιδευτικού - ερευνητή, ενώ τα αποτελέσματα που προέκυψαν κατά την ανάλυση συσχετίστηκαν με όσα συλλέχθηκαν με τα υπόλοιπα μεθοδολογικά εργαλεία.

α) Παρατήρηση: Η παρατήρηση μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο και σημαντικό εργαλείο συλλογής πληροφοριών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για την συγκεκριμένη έρευνα η μέθοδος αυτή χρησιμοποιήθηκε στο πρώτο στάδιο, όπου μεσολαβούσε η γνωριμία με τους μαθητές, ο έλεγχος των προσδοκιών που εκδηλώνει ο εκπαιδευτικός για τους ρομά μαθητές και η χρήση τεχνικών διάκρισης μεταξύ των ρομά και μη ρομά μαθητών. Το εργαλείο της παρατήρησης χρησιμοποιήθηκε επίσης κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων με στόχο να παρατηθούν οι φιλικές σχέσεις που αναπτύσσουν οι ρομά και μη ρομά μαθητές. Η παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε ήταν μη δομημένη/ελεύθερη και εγώ ως παρατηρητής εμπλεκόμουν στην δραστηριότητα που επιχειρούσα να μελετήσω. Το θετικό στοιχείο της ελεύθερης παρατήρησης είναι το γεγονός ότι επιτρέπει την καταγραφή μεγάλου εύρους δεδομένων και στοιχείων. Βέβαια εγκυμονούν και σοβαροί κίνδυνοι σχετικά με την συγκέντρωση των πληροφοριών γι αυτό λοιπόν είναι αναγκαίο ο παρατηρητής να εστιάζει σε

συγκεκριμένα ζητήματα. Η καταγραφή των ευρημάτων πραγματοποιούνταν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης όταν ήταν δυνατόν, αλλιώς στο τέλος του μαθήματος με την τεχνική των σημειώσεων.

Η παρατήρηση της τάξης διήρκησε δυο εβδομάδες με συχνότητα τρεις φορές την εβδομάδα και παρακολούθηση είτε των βασικών μαθημάτων είτε των δευτερευόντων που επιτρέπουν σε μεγαλύτερο βαθμό την εμπλοκή και την ευχάριστη συμμετοχή και των μαθητών που ανήκουν στο χαμηλότερο επίπεδο.

Η συστηματική αυτή καταγραφή δεδομένων λειτούργησε και ως αναστοχαστική διαδικασία στις διάφορες φάσεις διεξαγωγής του σχεδίου δράσης, συμβάλλοντας στη διερεύνηση, την κατανόηση και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Το είδος ημερολογίου που επιλέχθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα είναι το ατομικό στο οποίο ο συμμετέχων καταγράφει επιμέρους διαδικασίες και στοιχεία, γεγονότα, πληροφορίες και παρατηρήσεις που ο ίδιος κρίνει σημαντικές και θεωρεί ότι ενισχύουν την έρευνα. Καταλήγοντας πρέπει να αναφερθεί ότι συμπληρωνόταν κατά τη διάρκεια όλου του project, στο τέλος κάθε εβδομάδας διεξαγωγής του, προκειμένου, αφενός να μην είναι απομακρυσμένο από το χρόνο δράσης και αφετέρου να υπάρχει δυνατότητα ουσιαστικής αξιολόγησης όλων των σκέψεων, απόψεων, δράσεων, συμπεριφορών, πεποιθήσεων, παρατηρήσεων, αξιών που αναδείχθηκαν κατά τη συγγραφή του από τον εκπαιδευτικό.

Κατά τη διάρκεια εκπόνησης της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως βοηθητικό εργαλείο ένα ψηφιακό μαγνητόφωνο που κατέγραφε το τι συνέβαινε μέσα στην τάξη. Τα οφέλη της μαγνητοφώνησης είναι ποικίλα καθώς μπορεί να προσφέρει μια ολοκληρωμένη καταγραφή των γεγονότων που πραγματευόμαστε στην τάξη. Σε αντίθεση με άλλες τεχνικές δίνει την δυνατότητα της αναπαραγωγής των γεγονότων που καταγράφηκαν και τον σχολιασμό τους από τον ερευνητή. Επιπρόσθετα είναι πιθανόν να καταγραφούν στοιχεία που ο ερευνητής δεν είναι δώσει έμφαση και να ενισχύσουν την έρευνα του. Στην παρούσα έρευνα η ηχογράφηση, συμπλήρωσε το κενό του ημερολογίου εκ μέρους τρίτου παρατηρητή και συντέλεσε στη, σε βάθος χρόνου, συγκράτηση ουσιαστικών πληροφοριών που μπορεί να μην είχαν γίνει αντιληπτές κατά τη διάρκεια της εφαρμογής. Το ακουστικό αυτό υλικό χρησιμοποιήθηκε στη συνέχεια, για την ανάλυση των δεδομένων που σχετίζονται με την πορεία της διδασκαλίας, την πρόοδο των μαθητών, τις απόψεις κι αντιδράσεις τους για το ζήτημα που πραγματευόμασταν.

β) Μη δομημένη συνέντευξη: Ένα πρόσθετο εργαλείο για την άντληση των ερευνητικών δεδομένων αποτέλεσε αυτό της μη-δομημένης συνέντευξης. Η συνέντευξη επιτρέπει την

συγκέντρωση δεδομένων μέσω την άμεσης λεκτικής επαφής του ερευνητή με το υποκείμενο. Διακρίνεται από τις άλλες μεθόδους καθώς παρέχει την δυνατότητα στον ερευνητή να χρησιμοποιήσει όλες τις πληροφορίες που συλλέγει από τον ερωτώμενο, να θέσει διευκρινιστικές ερωτήσεις, να μεταφέρει την συζήτηση σε θέματα που δεν είχε προκαθορίσει αλλά προέκυψαν από τις απαντήσεις του υποκειμένου, αυξάνοντας με αυτή τη μέθοδο τα δεδομένα του. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ατομική μη-δομημένη συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα υπήρχαν προσχεδιασμένες ερωτήσεις, χωρίς όμως να παραμείνουμε μόνο σε αυτές. Επιλέχθηκε η μέθοδος αυτή με σκοπό τη διερεύνηση συμπεριφορών, κινήτρων, συναισθημάτων, στάσεων, αξιών, προσδοκιών και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των ρομά και μη ρομά μαθητών καθώς και για να διαπιστώσουμε την εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την συγκεκριμένη ομάδα και την ύπαρξη τους στο σχολείο. Καταγράφηκαν επίσης οι απόψεις των υπόλοιπων εκπαιδευτικών σχετικά με την εμπειρία τους να διδάσκουν σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τους ρομά μαθητές.

4.3.2 Σχεδιασμός της παρέμβασης

4.3.2.1 Η επιλογή της μεθόδου project και η σημασία της για τη διαπολιτισμική μάθηση

Επιλέχθηκε ως μέθοδος παρέμβασης το σχέδιο εργασίας καθώς αυτή η μέθοδος προσφέρει μια σειρά από δυνατότητες μάθησης οι οποίες θεωρητικά μπορούν να ανταποκριθούν στο βασικό ζητούμενο της συνεργασίας και της μέσω αυτής αποδυνάμωσης αρνητικών εικόνων για τους άλλους. Σε αυτές τις δυνατότητες μάθησης και ειδικότερα διαπολιτισμικής μάθησης θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στη συνέχεια.

Η μέθοδος project, ως ανοιχτή, παιδοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας, προωθεί με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο τη δράση των μαθητών πάνω σε ζητήματα άμεσου ενδιαφέροντος. Η δυναμική του σχεδίου εργασίας επιτρέπει στους μαθητές να εμπλακούν ενεργητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, να αξιολογήσουν την πραγματικότητα από εναλλακτικές οπτικές, να λάβουν πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση ζητημάτων που τους προβληματίζουν, αλλά και να προβούν σε συλλογικές προσπάθειες με στόχο την αλλαγή της ισχύουσας τάξης των πραγμάτων. Βέβαια τα οφέλη αυτής της μεθόδου δεν περιορίζονται εδώ. Η μέθοδος project αποτελεί μια ανοιχτή μαθησιακή διαδικασία, που δεν θέτει καθορισμένα όρια στους μαθητές αλλά επιτρέπει την ελευθερία της έκφρασης και προσαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες και τις

προσδοκίες των μαθητών. Αποτελεί μια μέθοδο που δεν στοχεύει αποκλειστικά στον περιορισμό των δασκολοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, αλλά κατά κύριο λόγο αποβλέπει στην ενεργητική εμπλοκή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία με την άμεση συμμετοχή του στην διερεύνηση και διαπραγμάτευση του υπό μελέτη θέματος (Ταρατόρη- Τσαλκακίδου, 2002:19).

Η εφαρμογή της σε πολυπολιτισμικές τάξεις παρουσιάζει ιδιαίτερη σημασία, αφού οι μαθητές έχουν την ανάγκη αξιοποίησης των ιδιαίτερων ικανοτήτων τους και την απόλυτη ανάγκη ανάπτυξης των εσωτερικών κινήτρων τους, για να προσπαθήσουν να ενταχτούν με μεγαλύτερη επιτυχία στην οργανωμένη εργασία της σχολικής τάξης. (Νικολάου,2000). Όπως υπογραμμίζει ο Σιμόπουλος (2008, 27, βρέθηκε στο Μάγος 2013) τα σχέδια εργασίας ως διδακτική προσέγγιση «εκτός από τα πλεονεκτήματά της σε γνωστικό επίπεδο και σε επίπεδο ανάπτυξης δεξιοτήτων, συμβάλλει καθοριστικά στην αλλαγή των στάσεων μαθητών και εκπαιδευτικών προς μια περισσότερο συνεργατική κατεύθυνση, αναπτύσσει την επικοινωνία και περιορίζει τις στερεότυπες αντιλήψεις για τους ‘άλλους’». Αντίστοιχα ο Μάγος (2002, 45) επισημαίνει ότι τα σχέδια εργασίας «είναι ένας από τους καταλληλότερους οδηγούς για την ευαισθητοποίηση των μαθητών στο δρόμο της ισότιμης αποδοχής και της κατάργησης των διακρίσεων».

Υποστηρίζεται ότι η διαθεματικότητα αποτελεί την μόνη λύση για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης καθώς μέσω αυτής αναπτύσσονται ουσιαστικές έννοιες που συνδέονται και με την Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τέλος αντιμετωπίζεται από πολλούς ως η καταλληλότερη μέθοδος για εφαρμογή σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Μάλιστα ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα μαθήματα καθώς έχει περισσότερες απαιτήσεις από τους μαθητές και δεν περιορίζονται απλά στην λύση κάποιων ασκήσεων. Επίσης σκοπός του είναι οι μαθητές να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις για ένα θέμα χρησιμοποιώντας κατά κύριο λόγο την συνεργασία με τους συμμαθητές τους (Φωτίου, Σουλιώτη, χ.η).

Σύμφωνα με το Μάγο (2013) τα βασικά χαρακτηριστικά τα οποία εξασφαλίζουν στη μέθοδο των σχεδίων εργασίας τις προϋποθέσεις μιας αποτελεσματικής διαπολιτισμικής δράσης είναι:

Α) Η συνεργασία των μαθητών: «Η δουλειά σε ομάδες βοηθά την καλύτερη αλληλογνωριμία και ανταλλαγή μεταξύ των μαθητών, την αλληλοϋποστήριξη για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, την αλληλοβοήθεια για την υπέρβαση των πιθανών εμποδίων. Μέσω των ομάδων είναι δυνατή η ανάπτυξη βαθύτερων προσωπικών σχέσεων, η κατανόηση των διαφορών, η ανακάλυψη των μη εμφανών ομοιοτήτων, η ανάπτυξη της αμοιβαίας αποδοχής».

B) Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική: «ενώ κατά τη διάρκεια των σχεδίων εργασίας οι μαθητές εργάζονται, ως επί το πλείστον, ομαδικά, ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην αξιοποίηση των στοιχείων της προσωπικότητας, των δυνατοτήτων, των κινήτρων και των τρόπων μάθησης του κάθε μαθητή, έτσι ώστε η διαδικασία της μάθησης να αποκτά νόημα τόσο για το σύνολο της τάξης όσο και για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να δημιουργηθούν για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως προέλευσης, γλώσσας και των υπολοίπων χαρακτηριστικών της ταυτότητάς τους, πρόκληση των ενδιαφερόντων τους, αξιοποίηση των δεξιοτήτων και γενικότερα κινητοποίηση της ενεργητικότητάς τους συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία».

Ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την πορεία του project είναι η χρονική διάρκεια, γι' αυτό διακρίνεται και σε κατηγορίες. Υφίστανται λοιπόν τα μικρά projects διάρκειας 2-6 ωρών, τα μεσαία projects, τα οποία διαρκούν από μια μέρα έως μια βδομάδα, ενώ υπάρχουν και τα projects μεγαλύτερης διάρκειας που διαρκούν από μια εβδομάδα έως και χρόνια (Frey, 1986:14). Το project που εφαρμόστηκε στην δική μας έρευνα ήταν διάρκειας 12 ωρών συνοδευόμενη και από το διάστημα παρατήρησης και γνωριμίας της τάξης που ήταν δυο (2) εβδομάδες. Αφού έγινε μια συζήτηση και παρατηρήθηκαν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με το ζήτημα υλοποιήθηκαν οι θεματικές που είχαν οριστεί στο σχέδιο εργασίας.

4.3.2.2 Περιγραφή του project που εφαρμόστηκε

Λαμβάνοντας υπόψη τα πορίσματα της διάγνωσης και τα σαφή ευρήματα ύπαρξης εθνοτικών διακρίσεων μέσω υιοθέτησης εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων καθώς και τις δυνατότητες συνεργασίας που δίνει ένα σχέδιο εργασίας ειδικά στο περιβάλλον ενός πολυπολιτισμικού σχολείου, επιλέξαμε μαζί με τους μαθητές ως θέμα την επεξεργασία προτάσεων αλλαγής των διομαδικών σχέσεων στα διάλειμμα καθώς και αναδιαμόρφωσης της αυλής του σχολείου. Ως εισαγωγή στη θεματική χρησίμευσε μια συζήτηση σχετικά με τις ασχολίες των παιδιών τον ελεύθερο τους χρόνο, τι παιχνίδια παίζουν στο διάλειμμα, με ποιους παίζουν και με ποιους θα ήθελαν να παίζουν αλλά δεν είχαν ως τη μέρα της συζήτησης τη δυνατότητα.

Προτιμήθηκε να γίνει μια σταδιακή μετάβαση στο ζήτημα του προαυλίου, των σχέσεων και αντιλήψεων που αναπτύσσονται σε αυτό τον χώρο καθώς και των πιθανών αλλαγών τόσο του χώρου όσο και της σύνθεσης των ομάδων στο διάλειμμα. Αφού ολοκληρώθηκε αυτό το μέρος

της συζήτησης, ζητήθηκε από τους μαθητές να δημιουργήσουν ομάδες με βάση αυτούς που παίζουν στο διάλειμμα. Στη συνέχεια ακολούθησε συζήτηση σχετικά με τον χώρο του προαυλίου, τις εντυπώσεις, τα θετικά και τα αρνητικά του στοιχεία, τις σχέσεις που αναπτύσσουν σε αυτό τον χώρο με τους συμμαθητές τους, τις αντιδράσεις τους σε περίπτωση που κάποιος τους διεκδικεί το αγαπημένο τους μέρος και τις παρεμβάσεις που θα κάναμε εμείς αν επιχειρούσαμε να αλλάξουμε τον χώρο για να γίνει πιο ευχάριστος.

Με την ολοκλήρωση της συζήτησης και την δημιουργία ομάδων, οι μαθητές κλήθηκαν να προχωρήσουν στον χώρο του προαυλίου και να τραβήξουν φωτογραφίες τα μέρη που τους αρέσει να παίζουν και αυτά που αποφεύγουν. Αμέσως μετά σχολιάστηκαν οι φωτογραφίες των ομάδων και η επιλογή που έκαναν. Καταλήγοντας μοιράστηκε ένα φύλλο εργασίας στους μαθητές όπου έπρεπε να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις σχετικά με την δραστηριότητα που εφαρμόσαμε. Η σημαντικότερη από τις ερωτήσεις ήταν η εξής: «θα θέλατε να αλλάξετε ομάδα; αν ναι ποιο άλλο παιδί θα προσθέτατε;», όπου οι απαντήσεις που καταγράφηκαν παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον.

Η ολοκλήρωση του σχεδίου εργασίας πραγματοποιήθηκε με την μορφή της παρέμβασης. Συγκεκριμένα αφού συζητήσαμε για την μορφή του προαυλίου, τα αρνητικά και τα θετικά του σημεία, οι μαθητές κλήθηκαν να κάνουν τις δικές τους προτάσεις για να λάβει μια επιθυμητή εικόνα το προαύλιο και στη συνέχεια να τις εκφράσουν στο χαρτί, δημιουργώντας ξανά σε ομάδες που διαμόρφωσαν οι ίδιοι πως θα ήταν για αυτούς το ιδανικό προαύλιο που θα εξυπηρετούσε τις ανάγκες τους. Ακόμη μέσα από αυτή την παρέμβαση στοχεύσαμε στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των ρομά και μη ρομά μαθητών και στη δημιουργία μιας ενιαίας ομάδας και όχι μικρότερων ομάδων ρομά και μη ρομά παιδιών. Στο τέλος πραγματοποιήθηκε μια συζήτηση με τους μαθητές για τις εντυπώσεις που αποκόμισαν και για το αν θα προσπαθήσουν να αλλάξουν τις σχέσεις μεταξύ τους, τα σχόλια των οποίων θα παρουσιαστούν στην συνέχεια. Στο σημείο αυτό πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι το project δεν εφαρμόστηκε με τις ιδανικές συνθήκες καθώς αρκετοί μαθητές σε κάποια σημεία δυσφορούσαν και αρνούνταν να συμμετέχουν ενώ οι ρομά μαθητές επανειλημμένα παρά τις συνεχείς παρατηρήσεις μου μιλούσαν μεταξύ τους στα ρομά. Αυτό επηρέαζε την αρμονία της τάξης καθώς κάποιοι μαθητές αντιδρούσαν και πίστευαν ότι σχολιάζουν αυτούς, γεγονός που μετέβαλε την ηρεμία.

4.4 Το σχολείο παρέμβασης

Για την διεξαγωγή την έρευνας δράσης επιλέχτηκε ένα πολυπολιτισμικό δημοτικό σχολείο στην περιοχή του Βόλου όπου αποτελούνταν από ρομά και μη ρομά μαθητές και συγκεκριμένα η Ε1, μια «μικτή» τάξη. Κρίθηκε σημαντικό να διεξαχθεί το project σε παιδιά μεγάλης ηλικίας προκειμένου να υπάρχει δυνατότητα για εποικοδομητική συζήτηση, να είναι σε θέση να κατανοήσουν το ευαίσθητο ζήτημα της διαφορετικότητας και των στερεοτύπων και προκαταλήψεων που μπορούν να εκδηλωθούν στο περιβάλλον του σχολείου. Επιπλέον η επιλογή της συγκεκριμένης τάξης ευνοεί την ομαδοσυνεργατική δράση και τα παιδιά διαθέτουν το γλωσσικό, ειδικότερα και γνωστικό γενικότερα επίπεδο, ώστε να σχεδιάσουν και μετέπειτα να υλοποιήσουν ένα ανάλογο σχέδιο δράσης. Η περίοδος διεξαγωγής της έρευνας ήταν από τον Φεβρουάριο του 2016 έως τον Μάιο του ίδιου χρόνου. Η εφαρμογή του σχεδίου εργασίας εγκρίθηκε αρχικά από τον διευθυντή του σχολείου και στη συνέχεια από τον εκπαιδευτικό της τάξης που επιλέχθηκε να εφαρμοστεί το project. Η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό αποτέλεσε μια σημαντική υπόθεση, καθώς με ενημέρωσε αναλυτικά για τον προφίλ της τάξης και επίσης ήταν ιδιαίτερα πρόθυμος να μου παραχωρήσει κάποιες ώρες για την εφαρμογή του project. Όσον αφορά τους συμμετέχοντες, ήταν 19 μαθητές στο σύνολο, εκ των οποίων οι έντεκα (11) ήταν αγόρια και οι οκτώ (8) κορίτσια. Η τάξη αυτή όπως αναφέρθηκε ήταν «μικτή» και περιλάμβανε επτά (7) παιδιά από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Και οι επτά (7) μαθητές ήταν ρομικής προέλευσης εκτός από μια ρομά μαθήτριά που καταγόταν από την Αλβανία αλλά είχε γεννηθεί στην χώρα μας. Από τους ρομά μαθητές, 2 μαθήτριες μιλούσαν ελάχιστα ελληνικά ενώ το επίπεδο των υπολοίπων ήταν εξίσου χαμηλό. Βέβαια ήταν σε θέση να επικοινωνήσουν στην ελληνική γλώσσα. Επιπλέον στην τάξη υπήρχε ένας μαθητής στο φάσμα του αυτισμού, υψηλού μαθησιακού επιπέδου αλλά με προβλήματα συμπεριφοράς. Γι' αυτό τον λόγο υπήρχε μια δασκάλα παράλληλης στήριξης μέσα στην τάξη. Γενικότερα το επίπεδο της τάξης χαρακτηρίζεται μέτριο με τέσσερις μη ρομά μαθητές να συμμετέχουν ενεργά, οι ρομά μαθητές να έχουν τον ρόλο του παρατηρητή μέσα στην τάξη και οι υπόλοιποι μαθητές να ανταποκρίνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία με την πίεση του εκπαιδευτικού.

4.5 Περιορισμοί της έρευνας

Είναι αυτονόητο ότι σε κάθε έρευνα θα υπάρχουν σημεία που δεν θα λειτουργήσουν όπως εμείς περιμένουμε και θα προκύψουν έτσι ορισμένοι περιορισμοί. Κάποιοι από τους περιορισμούς που προέκυψαν στην παρούσα έρευνα είναι οι εξής: Αρχικά το δείγμα μας ήταν

μια μόνο τάξη 19 μαθητών και τα αποτελέσματα προέκυψαν με βάση τις απαντήσεις και τις απόψεις των μαθητών αυτών για τα θέματα που συζητήσαμε. Υπάρχει περίπτωση αν η ίδια έρευνα πραγματοποιούνταν σε κάποιο άλλο τμήμα, οι μαθητές να μην εκδήλωναν τόσο έντονα στερεότυπα και προκαταλήψεις για μια άλλη εθνοτική ομάδα που υπάρχει στην τάξη τους και να προέκυπταν διαφορετικά δεδομένα. Συνεπώς τα συμπεράσματα που βγάλαμε βασίζονται στις απαντήσεις ενός μικρού δείγματος και δεν επιτρέπει γενικεύσεις στον ευρύτερο πληθυσμό. Θα μπορούσε όμως να αποτελέσει αφορμή για την οργάνωση συστηματικότερων ερευνών στο μέλλον. Ένας ακόμη σημαντικός περιορισμός που τέθηκε ήταν ο χρόνος. Επειδή δεν θέλαμε να επέμβουμε στην εκπαιδευτική διαδικασία και να επηρεάσουμε τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού σχετικά με την διδασκαλία των βασικών μαθημάτων, η διεξαγωγή του project πραγματοποιούνταν μέσα στην εβδομάδα τις τελευταίες ώρες και μάλιστα όχι ως ενιαίες. Οι μαθητές/τριες εμφανώς κουρασμένοι εκείνες τις ώρες δεν έδειχναν πάντα την αναμενόμενη προθυμία να ασχοληθούν με τις επιμέρους δραστηριότητες και κάποιοι από αυτούς αρνούνταν να συμμετέχουν στην συζήτηση. Επιπλέον, οι τελευταίες ώρες αν και το ωρολόγιο πρόγραμμα αναφέρει ότι διαρκούν 40', ο πραγματικός χρόνος διδασκαλίας ανέρχονταν κατά μέσο όρο περίπου στα 30'. Συνεπώς μέχρι να οργανωθούν οι μαθητές και να ξεκινήσουμε χανόταν αρκετός χρόνος.

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων, που συγκεντρώθηκαν κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων καθώς και κατά την διάρκεια της εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στόχος της παρούσας εργασίας είναι, αφενός, η καταγραφή διαδικασιών εθνοτικής διάκρισης, η (ανα)παραγωγή αυτών των διαδικασιών κυρίως μέσα από την διατύπωση εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων τόσο στο επίπεδο του λόγου των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών καθώς και η αξιολόγηση μιας διδακτικής παρέμβασης με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, στόχος της οποίας είναι η δρομολόγηση διαδικασιών αποδυνάμωσης των εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Συγκεκριμένα, στην πρώτη φάση της ερευνητικής διαδικασίας ο στόχος που τέθηκε αφορούσε στην απάντηση του ερωτήματος αν και με ποια μορφή λαμβάνουν χώρα μέσα στη σχολική τάξη, στην οποία φοιτούν μαθητές ρόμικης και μη ρόμικης καταγωγής, διαδικασίες διάκρισης εντοπισμένες κυρίως στο λόγο και στη δράση του εκπαιδευτικού της τάξης. Οι παρατηρήσεις μας εστίασαν κυρίως στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού έναντι των μελών των δυο ομάδων. Όπως ήδη αναφέραμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, οι διαφοροποιημένες σε σχέση με την εθνοτική προέλευση προσδοκίες των εκπαιδευτικών συντελούν, στα πολυπολιτισμικά σχολεία, στην αναπαραγωγή διακρίσεων εις βάρος μαθητών από «διαφορετικά» πολιτισμικά περιβάλλοντα. Στη δεύτερη φάση η έρευνα εστίασε στην μελέτη του ερωτήματος «πώς αντιλαμβάνονται» οι μαθητές τη «διαφορετικότητα» και αν τη φορτίζουν θετικά ή αρνητικά. Στη συνέχεια επιχειρήθηκε, στο πλαίσιο της εφαρμογής ενός σχεδίου εργασίας, να δημιουργηθεί μια συνεργατική συνθήκη και να μελετηθεί η πιθανή αποδυνάμωση των εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων που υιοθετούν οι μαθητές μη ρόμικης καταγωγής έναντι των ρομά συμμαθητών τους. Καταγράφηκε ο βαθμός ανθεκτικότητας των εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων και η επίδραση διαπολιτισμικών πρακτικών στην μείωση τους.

Εφαρμόστηκε ο ποιοτικός τρόπος ανάλυσης δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε αρχική ακρόαση του μαγνητοφωνημένου υλικού (διδασκαλίες και συνεντεύξεις) και καταγράφηκαν υποσημειώσεις - σχόλια. Στη συνέχεια, με δεύτερη ακρόαση, απομονώθηκαν μικρά κομμάτια υλικού που παρουσίαζαν ενδιαφέρον σχετικά με το θέμα που αναλύουμε. Μετά την ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας, ακολούθησε κωδικοποίηση των

αποσπασμάτων κι ένταξή τους στις θεματικές που ανήκουν. Η διαδικασία αυτή επαναλήφθηκε αρκετές φορές, ώστε να καταγραφούν όλα τα στοιχεία και ιδιαίτερα τα λεγόμενα των μαθητών που στην αρχική απομαγνητοφώνηση πιθανόν να μην παρουσίαζαν κάποιο ενδιαφέρον. Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν διασταυρώθηκαν με τα δεδομένα που είχαν καταγραφεί στο ημερολόγιο της έρευνας για την παρουσίαση πιο ακριβών στοιχείων. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει την ανάλυση δεδομένων μέσω του εργαλείου της παρατήρησης σχετικά με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους «διαφορετικούς μαθητές» και ελέγχθηκε αν ο εκπαιδευτικός της τάξης που πραγματοποιήθηκε η έρευνα εφάρμοσε πρακτικές διάκρισης ανάμεσα στους μαθητές. Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει την εφαρμογή του σχεδίου εργασίας με πρώτη θεματική την μελέτη της έννοιας της διαφορετικότητας και ως δεύτερη θεματική την αντίληψη των μαθητών για την έννοια του προαυλίου, την σημασία που έχει για αυτούς ένα όμορφο αισθητικά προαύλιο και τις σχέσεις που αναπτύσσουν σε αυτόν τον χώρο. Επίσης έγινε μια μορφή παρέμβασης με την προσπάθεια να προτείνουμε λύσεις για έναν πιο ευχάριστο προαύλιο χώρο. Επιπρόσθετα πρέπει να αναφερθεί ότι κατά την διάρκεια διεξαγωγής του σχεδίου εργασίας χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα υλικά και μέσα διδασκαλίας όπως εξωσχολικά βιβλία, παρουσιάσεις μέσω προβολικού, υλικά για ζωγραφική και κολλάζ, φωτογραφικές μηχανές, φύλλα εργασίας κ.α. Καταλήγοντας να επισημανθεί ότι κατά την παρουσίαση των δεδομένων που συγκεντρώσαμε γίνεται αναφορά στα λόγια των εκπαιδευτικών και των ίδιων των μαθητών σχετικά με το ζήτημα που πραγματευόμαστε και παρατίθενται με πλάγια γράμματα.

5.1 «Το μόνο που θέλω να μάθουν είναι λίγο γραφή, ανάγνωση και δυο-τρεις αριθμητικές πράξεις, είναι δύσκολο να μάθουν κάτι παραπάνω» - Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους «διαφορετικούς» μαθητές ως (ασυνείδητοι;) πρακτική διάκρισή τους.

Σε αυτό το υποκεφάλαιο θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα των καταγραφών μας που αφορούν στην επικοινωνιακή συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τους ρομά και μη ρομά μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν λοιπόν ήταν η παρατήρηση και η μη δομημένη συνέντευξη. Επιπλέον σε συνδυασμό με όσα αναφέρει η βιβλιογραφία, θα αξιολογήσουμε μέσω παραδειγμάτων από τη διδασκαλία εάν ο εκπαιδευτικός ακολουθεί πρακτικές διάκρισης, μεταδίδει έμμεσα στερεότυπα και προκαταλήψεις στους μη ρομά μαθητές για τα ρομά παιδιά και αν εμπλέκει τους ρομά μαθητές με τον ίδιο τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως και τους υπόλοιπους μαθητές.

Η τάξη στην οποία διεξήχθη η παρακολούθηση ήταν η Ε1, μια τάξη με 20 μαθητές από τους οποίους οι 7 είναι ρομά και οι υπόλοιποι 13 μη ρομά. Η παρατήρηση των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη, της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης κατά τη διδασκαλία, διήρκησε δυο εβδομάδες. Σε αυτό το διάστημα παρακολουθούσα την τάξη, έχοντας ταυτόχρονα υποστηρικτικό ρόλο. Στις παρατηρήσεις μου αλλά και στην συζήτηση με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό κατέγραψα κάποια πολύ ενδιαφέροντα ευρήματα που συμπίπτουν με τις προαναφερθείσες βιβλιογραφικές αναφορές.

Αρχικά πρέπει να αναφερθεί ότι το μαθησιακό επίπεδο της τάξης ήταν «χαμηλό» καθώς εκτός από τέσσερις μαθητές, οι υπόλοιποι δεν ανταποκρίνονταν στην μαθησιακή διαδικασία και παρουσίαζαν δυσκολίες σε βασικά πεδία όπως στην ορθογραφία, στη γραμματική και στα μαθηματικά. Η διαχείριση αυτών των μαθησιακών δυσκολιών από τον εκπαιδευτικό δεν ήταν η αναμενόμενη. Σε αρκετές περιπτώσεις παρατηρήθηκε ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί πρακτικές διάκρισης και κατηγοριοποίησης μεταξύ των ρομά και μη ρομά μαθητών. Αυτό έγινε αντιληπτό αρχικά από τον τρόπο διάταξης των θρανίων μέσα στην τάξη. Τα θρανία των μη ρομά μαθητών ήταν διατεταγμένα στη μια άκρη της αίθουσας, στο πίσω μέρος και συγκεντρωμένα όλα μαζί. Επιπρόσθετα πρέπει να αναφέρουμε ότι δεν κάθονταν μαζί ρομά και μη ρομά παιδιά. Τα θρανία των δε ήταν πιο οργανωμένα, έβλεπαν όλα καθαρά στον πίνακα και όλοι οι μαθητές κάθονταν εταιρικά. Όταν ρώτησα τον εκπαιδευτικό με ποια κριτήρια έγινε η διαρρύθμιση της τάξης ο ίδιος απάντησε ότι για να βλέπουν καλύτερα «τα δικά μας» στον πίνακα. Η φράση αυτή αποτελεί μια βασική μορφή αρνητικής διάκρισης, η οποία οδηγεί στην νομιμοποίηση του εκπαιδευτικού διαχωρισμού τους (Δαφέρμος, 2006:232). Ειδικότερα, στο λόγο του εκπαιδευτικού αντανακλάται η ευρέως διαδεδομένη αντίληψη που θέλει τους Ρομά

εκτός της πλειοψηφούσας εθνοτικής ομάδας, με άλλα λόγια ως μη Έλληνες. Παρόλο που συνταγματικά κάποια τέτοια διάκριση δεν υφίσταται, η αντίληψη «δικά μας παιδιά» παραπέμπει σε μια άκριτη αποδοχή της αντίληψης ότι στην κατηγορία «Έλληνας» ανήκουν μόνο υποκείμενα-φορείς ενός ενιαίου και αδιαφοροποίητου πολιτισμού. Η διάκριση των Ρομά μαθητών ως «ξένων» όταν διατυπώνεται από το πρόσωπο του δασκάλου – από ένα πρόσωπο με συγκεκριμένη ισχύ στη επικοινωνιακή αλληλεπίδραση εντός της σχολικής τάξης - δεν μπορεί παρά να συμβάλλει στην ενδυνάμωση των όποιων εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων φέρνουν οι μαθητές από το κοινωνικό τους περιβάλλον.

Οι πρακτικές διάκρισης του εκπαιδευτικού έγιναν φανερές σε μεγαλύτερο βαθμό κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα καθημερινά ανέθετε να εξασκούνται στην ανάγνωση του κειμένου μόνο οι ρομά μαθητές, καθώς σύμφωνα με τα λεγόμενα του δεν ασχολούνταν καθόλου με τις υποχρεώσεις του σχολείου στο σπίτι, οπότε δεν τους ανέθετε τις εργασίες που είχαν και οι υπόλοιποι μαθητές. Ο ίδιος ανέφερε σε συζήτηση μας ότι *«το μόνο που θέλω να μάθουν είναι λίγο γραφή, ανάγνωση και δυο-τρεις αριθμητικές πράξεις, είναι δύσκολο να μάθουν κάτι παραπάνω»*. Σε αυτό τον τρόπο αντιμετώπισης - οι χαμηλές προσδοκίες που έχει ο εκπαιδευτικός για την συγκεκριμένη ομάδα μαθητών - εντοπίζεται και εκδηλώνεται ένα ισχυρό στοιχείο διάκρισης. Μάλιστα η απάντηση του αυτή παρουσιάζει στερεοτυπικές αντιλήψεις και ενδείξεις προκατάληψης καθώς χωρίς να έχει γίνει κάποια σημαντική προσπάθεια θεωρείται ότι η ομάδα αυτή δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί μαθησιακά στον ίδιο βαθμό με τους μη ρομά μαθητές. Δυο στοιχεία είναι άξια αναφοράς: (α) η σαφής αποδοχή εκ μέρους του εκπαιδευτικού της *υπόθεσης του ελλείμματος*, σύμφωνα με την οποία παιδιά διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής είναι φορείς πολιτισμικού και γλωσσικού ελλείμματος καθώς και φορείς μιας ελλειμματικής οικογενειακής κουλτούρας (θέση περί εκπαιδευτικής απόστασης μεταξύ οικογένειας και σχολείου) και (β) η διάσταση του αισθήματος συμπόνιας και φιλανθρωπίας στη στάση του εκπαιδευτικού, καθώς αναγνωρίζει την «ελλειμματικότητα» των μαθητών για την οποία τα ίδια δεν φέρουν ευθύνη. Βέβαια ο εκπαιδευτικός δεν αντιλαμβάνεται ότι η εκδήλωση αυτής της συμπόνιας και της φιλανθρωπίας ενισχύει την περιθωριοποίηση αυτής της ομάδας κατά την μαθησιακή διαδικασία (Δαφέρμος, 2006:236).

Μια ακόμη ένδειξη των χαμηλών προσδοκιών του δασκάλου για τους ρομά μαθητές είναι το γεγονός ότι παρόλο που δεν ακολουθούν την πορεία της διδασκαλίας, φαινόταν αυτό να μην τον απασχολεί. Ειδικότερα, κατά την διάρκεια των διδακτικών ωρών πολλοί από τους ρομά μαθητές δεν έβγαζαν καν τα βιβλία από την τσάντα τους και ήταν απλοί ακροατές της

εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο δάσκαλος δεν αντιδρούσε πολλές φορές για αυτή τη συμπεριφορά τους ή τους έβαζε να απασχολούνται με άλλες δραστηριότητες για να μην μιλάνε μεταξύ τους. Οι δραστηριότητες αυτές αφορούσαν την αντιγραφή ή την ανάγνωση ενός άσχετου κομματιού του βιβλίου με σκοπό την εξάσκηση τους και τη επικράτηση της ησυχίας. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι, όταν κάποιος μη ρομά μαθητής αφαιρούνταν ή δεν βρισκόταν το βιβλίο στο θρανίο του, δεχόταν έντονες επιπλήξεις από τον εκπαιδευτικό.

Από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού οι ρομά μαθητές είναι ανίκανοι να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μάλιστα ο ίδιος ο δάσκαλος μας ανέφερε ότι « και οι γονείς τους δεν ξέρουν γράμματα πώς να κάτσουν να ασχοληθούν τα παιδιά στο σπίτι; Και εδώ με το ζόρι μαθαίνουν ότι μαθαίνουν». Παρατηρούμε λοιπόν ότι έμμεσα ο εκπαιδευτικός αποδίδει ένα μέρος των ευθυνών για την αδυναμία των ρομά μαθητών στην οικογένεια. Θεωρεί ότι ευθύνεται η οικογένεια, καθώς δεν ασχολείται με την μόρφωση των παιδιών, και το σχολείο δεν μπορεί εξ ολοκλήρου να αναλάβει αυτή τη διαδικασία χωρίς κάποια υποστήριξη. Πρόκειται επίσης για μια διαδεδομένη αντίληψη σύμφωνα με την οποία οι σχολικές επιδόσεις και εν γένει η μαθησιακή πορεία ενός μαθητή είναι μεγέθη που εξαρτώνται σχεδόν αποκλειστικά από το μορφωτικό κεφάλαιο και τον ενδιαφέρον των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Με αυτό τον τρόπο όμως αποσιωπούνται οι ευθύνες του σχολείου καθώς αυτές μετατοπίζονται στην οικογένεια.

Στην τάξη φυσικά ο εκπαιδευτικός παρουσίαζε και υψηλές προσδοκίες για κάποιους μαθητές και η πλειονότητα αυτών ήταν μη ρομά. Σε καθημερινή βάση εξέταζε τις ασκήσεις και όσα είχαν ανατεθεί ως κατ' οίκον εργασίες στους μαθητές, προσπερνώντας τους ρομά. Δεν τους απεύθυνε τον λόγο για το αν κάποιος ολοκλήρωσε τις ασκήσεις. Αυτό που με ξάφνιασε θα έλεγα, ήταν ότι ο εκπαιδευτικός συνήθιζε να δίνει τον λόγο σε δυο μαθήτριες υψηλού επιπέδου χρησιμοποιώντας ως παράδειγμα τις απαντήσεις τους. Βέβαια δεν παρέλειπε να ελέγχει εάν όλοι οι μη ρομά μαθητές είχαν ασχοληθεί έστω και σε μικρό βαθμό με τις δραστηριότητες. Σε μια συζήτηση μαζί του σχετικά με το επίπεδο της τάξης ανέφερε ότι «τα δικά μας προσπαθούν, θέλουν λίγο πίεση άλλα μπορούν να τα καταφέρουν, τώρα τα ρομά συμμετέχουν όπου μπορούν. Δεν γίνεται να μένω πίσω στην ύλη, οπότε συνεχίζω κανονικά για τους υπόλοιπους μαθητές». Είναι φανερό στο σημείο αυτό η έντονη διάκριση που γίνεται μεταξύ των παιδιών, οι υψηλές προσδοκίες που εκφράζει για τους μεν και οι προκατειλημμένες απαντήσεις για τους δε. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί αρκετά να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση, τις ικανότητες και τις κλίσεις των μη ρομά μαθητών καθώς πιστεύει ότι μπορούν να βελτιωθούν και να επιτύχουν, δεν συμβαίνει το ίδιο όμως με τους ρομά όπου για ακόμη μια φορά στην

διαδικασία εξέτασης και διόρθωσης είχαν τον ρόλο του παρατηρητή. Μάλιστα χρησιμοποιώντας την φράση «δικά μας», εκδηλώνεται ένας ισχυρός διαχωρισμός καθώς δεν τους αντιμετωπίζει όλους ισάξια, μέλη μιας κοινής ομάδας αλλά ενισχύει τους μη ρομά μαθητές, υποβαθμίζοντας τους ρομά. Σημειώθηκαν επίσης περιπτώσεις όπου, όταν αναγραφόταν μια άσκηση στον πίνακα ο εκπαιδευτικός ανέφερε στα ρομά παιδιά να αντιγράψουν ένα μέρος από αυτά που έβλεπαν. Οι μαθητές υπάκουαν και αντέγραφαν ότι τους υπέδειξε ο δάσκαλος χωρίς φυσικά να κατανοούν στο ελάχιστο αυτά που παρουσίαζαν. Η παρατήρηση αυτή επιβεβαιώθηκε προσωπικά, καθώς όταν ρώτησα μια μαθήτρια σε τι αναφέρονται αυτά που γράφει, η απάντηση της ήταν «*Δεν ξέρω, ο κύριος είπε να γράψουμε ότι βλέπουμε*». Παρατηρούμε λοιπόν πως δεν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην διαδικασία εκμάθησης των ρομά παιδιών, η ευθύνη για τις αδυναμίες τους αποδίδεται στους ίδιους και ο εκπαιδευτικός παρουσιάζεται ως ένα μέσο παροχής γνώσεων χωρίς όμως αποδέκτες, κάτι που στην πραγματικότητα αποτελεί μύθο. Φυσικά η στάση του εκπαιδευτικού γίνεται αντιληπτή από τους ρομά μαθητές, με αποτέλεσμα να ενισχύει την αντίληψη που έχουν δημιουργήσει ότι «*στο σχολείο ερχόμαστε για να μην καθόμαστε σπίτι*» όπως ανέφερε μια ρομά μαθήτρια. Έτσι λοιπόν μεταδίδονται οι χαμηλές προσδοκίες του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές. Οι ίδιοι λοιπόν οι ρομά μαθητές βιώνουν τη σχολική καθημερινότητα ως καθημερινότητα δυο ομάδων: από τη μια η «δική τους» ομάδα, με τη μορφή του αποδέκτη διακρίσεων εν είδη χαμηλών μαθησιακών προσδοκιών και ανύπαρκτων ευκαιριών συμμετοχής στη μάθηση και από την άλλη η προνομιούχος ομάδα των ρομά, με τη μορφή των καλών μαθητών για τους οποίους αξίζει να ενδιαφερθεί ιδιαίτερα ο δάσκαλος.

Κατά την διάρκεια των παρατηρήσεων καταγράφηκαν βέβαια και κάποια περιστατικά όπου ο εκπαιδευτικός επιχειρούσε να εμπλέξει τους ρομά μαθητές πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, με λανθασμένο όμως τρόπο από παιδαγωγικής άποψης. Συγκεκριμένα στο μάθημα της Γεωγραφίας ο δάσκαλος ζήτησε από τρεις ρομά μαθήτριες να δείξουν μια περιοχή στον χάρτη. Οι μαθήτριες δεν γνώριζαν την απάντηση και ο εκπαιδευτικός επέμενε να κάνει ερωτήσεις της μορφής: «*καμία δεν ξέρει που βρίσκεται; Κοιτάζτε ξανά. Είναι πολύ εύκολο.*» Οι μη ρομά μαθητές ξέσπασαν σε γέλια, χλευάζοντας τις λανθασμένες απαντήσεις των μαθητριών και λέγοντας «*αφού δεν ξέρουν κύριε*». Ο εκπαιδευτικός έδειξε την απάντηση στις μαθήτριες και στη συνέχεια κάθησαν στο θρανίο τους. Το περιστατικό αυτό φυσικά επηρέασε τις μαθήτριες όπου στη συνέχεια του μαθήματος δεν έδειχναν καμία προσοχή. Στο περιστατικό αυτό αποτυπώνεται με καθαρό τρόπο ο αντίκτυπος της

συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού πάνω στον τρόπο με τον οποίο οι μη ρομά μαθητές αντιμετωπίζουν τους ρομά συμμαθητές τους. Συγκεκριμένα, η αντίληψη του ελλείμματος που εκφράζεται στα λεγόμενα του εκπαιδευτικού υιοθετείται πλήρως και από τους μη ρομά μαθητές.

Κατά τη διάρκεια παρατήρησης διαπίστωσα ότι γινόταν πολύ συχνά αναφορά στους ρομά μαθητές σχετικά με την προέλευση και την γλώσσα τους τόσο από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και από τους υπόλοιπους μαθητές. Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος ο εκπαιδευτικός τόνιζε συχνά την πολιτισμική διαφορά των μαθητών, αναφερόταν σε συνήθειες των ρομά παιδιών και στον τρόπο ζωής τους, φέρνοντας τους πολλές φορές σε δύσκολη θέση καθώς δεν απαντούσαν στις ερωτήσεις και τα σχόλια του. Ειδικότερα πρέπει να αναφέρουμε ένα περιστατικό που παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον. Ενώ λοιπόν πραγματοποιούνταν το μάθημα της Γλώσσας, δυο μαθητές μιλούσαν μεταξύ τους στα ρομά. Όταν ο εκπαιδευτικός τους ρώτησε τι σχολίασαν, αρνήθηκαν να απαντήσουν. Τότε τους ζήτησε να τραγουδήσουν ένα τραγούδι στα ρομά εφόσον μιλούσαν για μορφές τέχνης στο μάθημα. Τα παιδιά αρνήθηκαν δείχνοντας να ντρέπονται μπροστά στους συμμαθητές τους. Ο εκπαιδευτικός επέμενε λέγοντας « *Δεν κάνετε γλέντια στον μαχαλά; Μαζεύεστε μόνο ρομά; Τι τραγουδάτε εκεί;*» Οι μαθητές απαντούσαν μονολεκτικά με αποτέλεσμα ο δάσκαλος να συνεχίσει το μάθημα. Επιπλέον γινόταν συχνά αναφορά στα έθιμα και στις συνήθειες των ρομά, με υποβαθμισμένο ορισμένες φορές τρόπο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αυθόρμητη ίσως απάντηση του δασκάλου όταν ένας ρομά μαθητής προθυμοποιήθηκε να συγκεντρώσει πληροφορίες σχετικά το θέμα που επεξεργάζονταν. Ο ίδιος ανέφερε «*έχεις και εσύ υπολογιστή στο σπίτι;*». Το περιστατικό αυτό παρουσιάζει έντονα στοιχεία διάκρισης μεταξύ των δυο ομάδων και τονίζονται για ακόμη μια φορά οι χαμηλές προσδοκίες που εκδηλώνει ο εκπαιδευτικός για μια συγκεκριμένη ομάδα. Ακόμη και η προθυμία για συμμετοχή αποδυναμώνεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Αυτό που συνειδητοποιούμε λοιπόν είναι ότι η κάθε ιδέα και αντίληψη του εκπαιδευτικού εάν δεν παρουσιαστεί σωστά στους μαθητές μπορεί να δημιουργήσει σοβαρά προβλήματα και να υιοθετηθούν απόψεις που επηρεάζουν τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών.

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που ενισχύει, πιθανόν και άθελα του, τις διακρίσεις μεταξύ των μαθητών και προκαλεί χαμηλές επιδόσεις για ορισμένους είναι η έλλειψη εμπειρίας εργασίας σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο. Αυτό μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό σε σφάλματα, λανθασμένους χειρισμούς, παραλείψεις και υπερβολές που πιθανόν να παρεξηγηθούν από τον μαθητικό πληθυσμό και να αμφισβητηθούν οι προθέσεις

του. Αυτό συνέβη και στην περίπτωση που εκπαιδευτικού της τάξης στην οποία διεξήχθη η έρευνα. Ο ίδιος μου ανέφερε πως είναι η πρώτη του χρονιά σε αυτό το σχολείο και ότι δεν έχει διδάξει σε κάποιο άλλο αντίστοιχο με αυτή την σύνθεση μαθητών. Οπότε είναι «λογικό» κάποια πράγματα να δυσκολεύεται να τα διαχειριστεί σε σχέση με άλλους εκπαιδευτικούς του ίδιου σχολείου όπου διδάσκουν σε αυτό ολόκληρα χρόνια.

Καταλήγοντας πρέπει να δώσουμε έμφαση σε ένα ακόμη σημείο που φαίνεται φανερά πως ο εκπαιδευτικός δεν προσπαθεί να δημιουργήσει ένα κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας τόσο μεταξύ αυτού και των μαθητών όσο και μεταξύ των ίδιων των μαθητών. Παρατηρήθηκε πως ο δάσκαλος δεν συμβαδίζει με τα όσα προβλέπονται στο ΑΠΣ και παραλείπει την διδασκαλία του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης και των Εικαστικών, μαθήματα που καλλιεργούν την συνεργασία, την ανάπτυξη σχέσεων, την δημιουργικότητα και την ομαδοσυνεργατική εφαρμογή, προκειμένου οι μαθητές να γνωριστούν καλύτερα μεταξύ τους. Εκείνες τις ώρες τους επιτρέπει να βγουν στο προαύλιο να παίξουν ή να κάνουν ότι εκείνοι θέλουν. Έτσι λοιπόν οι μαθητές δεν γνωρίζουν καν την χρησιμότητα αυτών των μαθημάτων. Αυτό έγινε αντιληπτό κάποιες φορές κατά την διεξαγωγή του σχεδίου εργασίας, όταν όπως θα αναφερθεί στη συνέχεια οι μαθητές δυσκολεύονταν να συνεργαστούν σε ομάδες, πόσο μάλλον σε «μεικτές» με ρομά και μη ρομά μαθητές.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει η έρευνα μας πραγματοποιήθηκε σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο. Αφού λοιπόν καταγράφηκε ο τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτικού στην τάξη, οι υψηλές προσδοκίες που εκφράζει για τους μη ρομά μαθητές και οι χαμηλές προσδοκίες για τους ρομά, επιχειρήθηκε να αποκτηθεί μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για το πώς αντιλαμβάνονται και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του σχολείου την πολυπολιτισμική αυτή κατάσταση. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι το σχολείο αποτελείται από 14 τάξεις, σε κάποιες εκ των οποίων φοιτούν μόνο ρομά μαθητές. Η συζήτηση μας λοιπόν κυμάνθηκε γύρω από τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές στις μεικτές τάξεις και τις προσδοκίες που έχουν για τα ρομά παιδιά. Από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς των μεικτών τάξεων δόθηκε μια κοινή απάντηση. Αυτή όπως καταγράφηκε αναφέρει « *Προχωράμε κανονικά το μάθημα και τα ρομά ακολουθούν όπου μπορούν. Δεν γίνεται να καθυστερούμε συνέχεια.* » Ένας από τους εκπαιδευτικούς συνέχισε αναφέροντας ότι: « *Στόχος μας είναι να αποκτήσουν βασικές γνώσεις για την γραφή, την ανάγνωση και το σημαντικότερο να μάθουν κανόνες συμπεριφοράς. Πρέπει να μάθουν να συμπεριφέρονται σωστά και να επικοινωνούν στα ελληνικά. Τα υπόλοιπα είναι πιο σύνθετα γι' αυτούς.* ». Φαίνεται λοιπόν έντονα πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πολλές προσδοκίες από τους ρομά μαθητές, θεωρούν πως μόνο οι βασικές γνώσεις επαρκούν γι'

αυτούς και δεν γίνεται κάποια προσπάθεια για ενίσχυση τους. Παρουσιάζουν δηλαδή τους μαθητές ως «κατώτερους», που δεν μπορούν να ανταποκριθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι βασικές γνώσεις είναι αρκετές για αυτούς. Επίσης εκδηλώνουν τάσεις υποτίμησης, ότι δηλαδή δεν είναι ικανοί για πιο σύνθετες γνώσεις. Η σημασία των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων και των προσδοκιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί είναι καθοριστικής σημασίας. Οι μειονότητες συνήθως είναι αποδέκτες των χαμηλών προσδοκιών που έχουν γι' αυτούς οι δάσκαλοι. Οι προσδοκίες αυτές αφορούν τις δυνατότητες, τις ικανότητες και την συμπεριφορά των μαθητών αυτών. Όταν οι προκαταλήψεις είναι αρνητικές, συνοδεύονται από αρνητικές συμπεριφορές εκ μέρους των εκπαιδευτικών και αυτό έχει επίπτωση στη σχολική επίδοση των μαθητών και τη μελλοντική τους πορεία. Η συμβολή του δασκάλου στην επίδοση των μαθητών μπορεί να γίνει μέσω της αλλαγής στον τρόπο διδασκαλίας του και του προγραμματισμού της διδασκαλίας γνωρίζοντας τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των «διαφορετικών» μαθητών. Μια πιο θετική εικόνα παρατηρήθηκε από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων που περιλαμβάνουν μόνο ρομά παιδιά. Υποστήριξαν μεν ότι προσπαθούν να τους μεταδώσουν βασικές γνώσεις, αναμορφώνοντας δε το αναλυτικό πρόγραμμα στις ανάγκες των μαθητών. Προσπαθούν να απλοποιήσουν την νέα γνώση και να παρέχουν στους μαθητές όσο το δυνατόν περισσότερες και ουσιαστικές πληροφορίες με διασκεδαστικό τρόπο, ώστε να μην αντιμετωπίζουν το σχολείο ως ένα χώρο για να περνάει απλώς η ώρα τους, καθισμένοι σε μια καρέκλα.

Τα πρώτα σημαντικά ευρήματα λοιπόν της έρευνας, μας δείχνουν ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δυσκολεύονται να διαχειριστούν μια τάξη με ρομά και μη ρομά μαθητές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εφαρμόζονται έντονες πρακτικές διάκρισης κατά την διάρκεια του μαθήματος, οι οποίες γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές. Αυτό επιδρά εις βάρος κυρίως των ρομά μαθητών καθώς δέχονται αρνητικές συμπεριφορές και από τους μη ρομά συμμαθητές τους. Φυσικά μπορούμε να αντιληφθούμε πως μια τέτοια συμπεριφορά είναι αναμενόμενη αν συλλογιστούμε ότι ο δάσκαλος αντιμετωπίζεται ως πρότυπο της τάξης, οπότε με τον ίδιο τρόπο αντιμετωπίζεται και η συμπεριφορά του. Οι μη ρομά μαθητές λοιπόν έχουν πολλές πιθανότητες να εκφράσουν προκαταλήψεις και στερεότυπα για τους ρομά μαθητές ως εθνοτική ομάδα και να δημιουργηθούν στάσεις και αντιλήψεις που θα τους συνοδεύουν στο μέλλον.

5.2 «Καλά έκαναν και ήθελαν να ξεριζώσουν την παπαρούνα» - Αντιστάσεις των μαθητών ενάντια στο «διαφορετικότητα» .

Με τις εμπειρίες τη δυναμικής των σχέσεων στη σχολική τάξη, σχέσεις βαθιά χρωματισμένες από το στοιχείο της διάκρισης του μαθητικού πληθυσμού, επέλεξα, στη δεύτερη φάση της ερευνητικής διαδικασίας, ένα διδακτικό πλαίσιο με στόχο να προσεγγίσω μαζί με τους μαθητές τα ζητήματα της διαφορετικότητας και των διαδικασιών διάκρισης. Η προσέγγιση αυτών των ζητημάτων πραγματοποιήθηκε μέσω του βιβλίου «Το χαρούμενο λιβάδι», της Νικολούδη Τριανταφυλλιά (2002). Το βιβλίο πραγματεύεται την ιστορία μιας παπαρούνας που επειδή φύτεψε σε ένα λιβάδι μόνο με μαργαρίτες, δέχεται μια «εχθρική» συμπεριφορά από αυτές, λόγω των διαφορών που έχουν ως προς τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά. Η δράση αυτή ολοκληρώθηκε σε τέσσερις διδακτικές ώρες. Σκοπός αυτής της δράσης ήταν να διερευνηθεί εάν οι μαθητές μέσω του λόγου τους εκφράζουν στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκατειλημμένες απόψεις για άλλες ομάδες μαθητών. Πρέπει να αναφερθεί ότι την πρώτη ημέρα που αρχίσαμε να πραγματευόμαστε το συγκεκριμένο θέμα απουσίαζαν δυο ρομά μαθητές ενώ παράλληλα είχαν προστεθεί στο δυναμικό της τάξης δυο ρομά και ένα μη ρομά παιδί από την ΣΤ' τάξη λόγω της απουσίας του δασκάλου τους. Οι μαθητές εντάχθηκαν κανονικά στην εκπαιδευτική διαδικασία παρόλο που ο εκπαιδευτικός της τάξης μου ανέφερε να μην ασχοληθώ μαζί τους, καθώς βρίσκονται στην τάξη επειδή δεν επιτρέπεται να μείνουν στο προαύλιο. Η εφαρμογή της έρευνας ξεκίνησε με μια συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με την σχέση που έχουν με τα εξωσχολικά βιβλία και αν γνωρίζουν το συγκεκριμένο βιβλίο που θα μελετήσουμε. Όλοι οι ρομά μαθητές ανέφεραν ότι δεν διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία ενώ οι μη ρομά υποστήριζαν το αντίθετο. Επιπλέον κάποιοι από αυτούς γνώριζαν το βιβλίο και ανέφεραν λίγα στοιχεία για αυτό. Μάλιστα ένας από τους μαθητές της ΣΤ' υποστήριξε ότι αναφέρεται στην διαφορετικότητα.

Στη συνέχεια ακολούθησε η ανάγνωση του από εμένα, ενώ παράλληλα οι μαθητές παρακολουθούσαν μια παρουσίαση του βιβλίου με το πρόγραμμα του powerpoint. Φρόντιζα ανά τακτά χρονικά διαστήματα να διακόπτω την ανάγνωση θέτοντας ερωτήσεις στους μαθητές, οι απαντήσεις των οποίων παρουσίαζαν μεγάλο ενδιαφέρον σχετικά με την στάση τους απέναντι στην διαφορετικότητα. Συγκεκριμένα ένας μη ρομά μαθητής εκδήλωνε την αντιπάθεια του σε οτιδήποτε θεωρούσε ότι διαφέρει από εκείνον και τις συνήθειες του. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης σχετικά με το περιεχόμενο του βιβλίου υποστήριξε ότι «καλά έκαναν και ήθελαν να ξεριζώσουν την παπαρούνα», «εγώ αυτό θέλω να κάνουν, μακάρι να γίνει». Η αρνητική στάση του μαθητή προκάλεσε τις αντιδράσεις και των υπόλοιπων μαθητών καθώς κάποιοι τον υποστήριζαν και άλλοι εναντιώθηκαν σε αυτό. Συγκεκριμένα τον υποστήριζαν τρεις μη ρομά μαθητές λέγοντας «καλά τα λέει ο Β. κυρία» ενώ οι υπόλοιποι μη ρομά μαθητές

δεν συμφώνησαν με αυτή την άποψη. Οι μαθητές που υποστήριζαν την αρχική άποψη επιχειρηματολόγησαν αναφέροντας ότι « *καλύτερα να ξεριζωθεί και να φυτρώσει σε ένα σημείο που υπάρχουν και άλλες παπαρούνες. Γιατί να μπερδευτεί με τις μαργαρίτες και να χαλάσουν και την ομορφιά του λιβαδιού; Αφού δεν θα έχει να κάνει κάτι εκεί. Με ποιον θα παίζει;*». Από τα λόγια των μαθητών εκδηλώνονται αρνητικά συναισθήματα απέναντι στο διαφορετικό, διακρίνουν τα λουλούδια σε δυο κατηγορίες και θεωρούν ότι δεν πρέπει να συνυπάρχουν μαζί καθώς δεν έχουν κάποιον κοινό κώδικα επικοινωνίας.

Εντύπωση μας προκαλεί το γεγονός ότι θεωρούν ότι η παπαρούνα θα επηρεάσει την σύνθεση του λιβαδιού και θα το κάνει πιο άσχημο. Οι μαθητές δηλαδή πιστεύουν ότι το «διαφορετικό» ασχημαίνει το χώρο του λιβαδιού. Σε κάθε περίπτωση το «διαφορετικό» εκλαμβάνεται και αξιολογείται από αρκετούς μη ρομά μαθητές ως εμπόδιο, ως ξένο, ως μη επιθυμητό. Πιθανόν οι μαθητές να έχουν την ίδια άποψη και για τους ρομά μαθητές που υπάρχουν στην τάξη για αυτό εκφράζουν τόσο έντονα την εναντίωση τους. Πρέπει να αναφερθεί ότι κανένα από τα ρομά παιδιά δεν έλαβε θέση στην συζήτηση παρά μόνο παρακολουθούσαν τον διαπληκτισμό. Η στάση των μη ρομά μαθητών ήταν ενδεικτική μας κατάστασης με κύριο γνώρισμα την ανυπαρξία αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών των «δυο» ομάδων. Η ανυπαρξία αυτή μπορεί να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα των προσανατολισμών που είχε επιλέξει και που καθημερινά εφάρμοζε ο εκπαιδευτικός της τάξης.

Τα αποτελέσματα της συζήτησης σχετικά με το βιβλίο που διαβάστηκε ήταν ποικίλα. Αρχικά διαπιστώσαμε ότι υπήρχαν μαθητές που κατανοούσαν την έννοια της διαφορετικότητας, γνώριζαν ότι ήταν εμφανής στο περιβάλλον της τάξης και θεωρούσαν ότι η έννοια αυτή παρουσιάζεται ανάμεσα στους ρομά και μη ρομά μαθητές. Το κριτήριο αυτής της διάκρισης για τους μαθητές ήταν μόνο η προέλευση. Μάλιστα αυτό που διαπιστώθηκε κατά τη διάρκεια της προσέγγισης αυτής της έννοιας είναι ότι η πλειονότητα των μη ρομά μαθητών εκφράζουν αρνητικά συναισθήματα προς το «διαφορετικό». Χαρακτηριστικός είναι ο σχολιασμός ενός μη ρομά μαθητή σχετικά με το βιβλίο που μελετούσαμε και τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών. Συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι « *οι μαργαρίτες νιώθουν μίσος για κάτι διαφορετικό από αυτές*». Έκπληξη προκαλεί αυτή η αναφορά καθώς δεν ήταν αναμενόμενο να ειπωθεί η λέξη «μίσος» από ένα παιδί της Ε' δημοτικού και να είναι σε θέση να εξηγήσει και την έννοια αυτή. Μάλιστα ο μαθητής συνέχισε να δικαιολογεί ως ένα βαθμό την αναφορά σε αυτή την λέξη, βρίσκοντας την υποστήριξη δυο ακόμη μαθητών. Οι δύο μαθητές ισχυρίστηκαν ότι « *συμφωνώ με αυτό που είπε ο Φ. νιώθουν μίσος γιατί η παπαρούνα θέλει να τους χαλάσει*

την ομορφιά του λιβαδιού τους. Αφού μπορεί να ζήσει και αλλού γιατί μπλέκεται με τις μαργαρίτες;»

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι στον λόγο των μαθητών εκδηλώνονται έντονες διακρίσεις. Θεωρούν ότι το «διαφορετικό» πρέπει να απομονώνεται και να μην ταραάζει την σύνθεση ομοιομορφίας. Πιστεύουν ότι οι δυο ομάδες δεν πρέπει να εμπλέκονται μεταξύ τους γιατί αυτό δημιουργεί προβλήματα. Στην άποψη αυτή βέβαια εναντιώθηκαν κάποιοι μη ρομά μαθητές υποστηρίζοντας ότι «δεν υπάρχει μίσος, δεν μπορείς να λες αυτή τη λέξη. Απλά μπορεί να μην την συμπαθούν επειδή διαφέρει λίγο από αυτές. Εσύ νιώθεις μίσος». Οι μη ρομά μαθητές λοιπόν δίνουν μια διαφορετική αξία στην έννοια του μίσους, θεωρούν ότι δεν εκδηλώνεται με τόση ευκολία και κατηγορούν τους συμμαθητές τους ότι αυτοί αισθάνονται μίσος υποστηρίζοντας κάτι τέτοιο. Γίνεται αντιληπτό λοιπόν ότι ένα μέρος των μαθητών της τάξης εκφράζουν αρνητικά συναισθήματα απέναντι στο «διαφορετικό» ενώ ένα άλλο μέρος το αντιμετωπίζει πιο ευνοϊκά. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι οι ρομά μαθητές δεν συμμετείχαν στην συζήτηση. Αυτό έγινε αντιληπτό καθώς παρά τις απλοποιημένες ερωτήσεις που έκανα, αρνούσαν να μιλήσουν. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι όταν γίνεται λόγος για την διαφορετικότητα άμεσα, αυτό δεν ενθαρρύνει τα παιδιά που έχουν στιγματιστεί να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους. Η άμεση αναφορά στο διαφορετικό επηρεάζει το άτομο που κουβαλάει το διαφορετικό ως στίγμα. Με την ολοκλήρωση της ανάγνωσης του βιβλίου και του σχολιασμού του περιεχομένου, τέθηκαν ερωτήσεις που ζητούσαν από τους μαθητές να εκφράσουν προσωπικές τους εμπειρίες. Ενδιαφέρον παρουσίασαν οι απαντήσεις των μη ρομά μαθητών στην εξής ερώτηση:

Ερευνήτρια: *«έχετε κάνει κάποιον να νιώσει άσχημα με την συμπεριφορά σας;»*

Μη ρομά μαθητής (1): *«Ναι έχω κάνει κάποιες φορές τον Λάμπη (ρομά μαθητής), όταν τον διώχνω από την ομάδα επειδή δεν ξέρει να παίζει σωστά και μας χτυπάει»*

Ερευνήτρια: *«Δημήτρη (μη ρομά μαθητής) εσύ συμφωνείς με αυτά που λέει ο Βαλάντης για τον Λάμπη;»*

Μη ρομά μαθητής (2): *« Ναι κυρία, και εγώ το χω κάνει, αφού δεν μπορεί να συνεργαστεί και μαλώνουμε.»*

Ερευνήτρια: *« Έχετε προσπαθήσει να του εξηγήσετε τι κάνει λάθος;»*

Μη ρομά μαθητές: *« Έε κυρία αφού δεν πρόκειται να καταλάβει»*

Ερευνήτρια: *« Νικόλα (μη ρομά μαθητής) εσένα ποια είναι η γνώμη σου;»*

Μη ρομά μαθητής: *« συμφωνώ με τον Βαλάντη, αφού όταν παίζουμε με τους ρομά όλο μαλώνουμε.»*

Η συζήτηση δεν επεκτάθηκε άλλο, καθώς υπήρχε ο κίνδυνος διαπληκτισμού. Σε αυτό τον

διάλογο γίνεται αντιληπτό ότι οι μη ρομά μαθητές παρουσιάζουν τάσεις απόρριψης απέναντι σε ένα ρομά παιδί καθώς θεωρούν ότι δεν μπορεί να συνεργαστεί μαζί τους και να παίξουν όλοι μαζί αρμονικά. Οι μαθητές εκδηλώνουν μια στερεοτυπική στάση απέναντι στον ρομά μαθητή και στη συμπεριφορά που εκδηλώνει, αν και δεν έχουν προσπαθήσει να του μιλήσουν και να του εξηγήσουν τι κάνει λάθος, επειδή θεωρούν ότι δεν θα καταλάβει. Εκδηλώνεται δηλαδή μια αρνητική προδιάθεση απέναντι στον μαθητή, υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ τους και τείνουν προς τον αποκλεισμό. Φαίνεται ότι οι προκαταλήψεις που κουβαλάνε οι μαθητές από την οικογένεια τους «επαληθεύονται» σε πολλές διαφορετικές περιστάσεις. Σε όλη αυτή τη συζήτηση ο Λάμπης (ρομά μαθητής) δεν συμμετείχε αλλά μιλούσε στα ρομά με ένα συμμαθητή του, γεγονός που προκαλούσε πάλι τις αντιδράσεις κάποιων παιδιών καθώς θεωρούσαν ότι μιλούσε άσχημα για αυτούς.

Επιπρόσθετα εκδηλώνουν μια αρνητική στάση απέναντι στην ομάδα των ρομά μαθητών καθώς θεωρούν πως δεν μπορεί να υπάρξει αρμονική συνεργασία μεταξύ τους παρά μόνο καυγάδες. Στο σημείο αυτό γίνεται αντιληπτό ότι οι μη ρομά μαθητές εκδηλώνουν προκαταλήψεις προς την ομάδα των ρομά συμμαθητών τους καθώς θεωρούν ότι δεν μπορούν να συνεργαστούν αν και δεν το έχουν επιχειρήσει. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι έχουμε ένα κλίμα που ανατροφοδοτείται αρνητικά επειδή φορτίζεται αρνητικά η έννοια του διαφορετικού. Η αντίληψη ότι χρησιμοποιούν οι ρομά την γλώσσα τους για να μιλήσουν άσχημα για τους συμμαθητές τους αποτελεί μια προκατάληψη .

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσίασαν οι απαντήσεις των παιδιών και ιδιαίτερα των ρομά στην παρακάτω ερώτηση:

Ερευνήτρια: *«Έχετε απορρίψει κάποιον από την ομάδα επειδή έχει κάτι διαφορετικό από εσάς;»*

Μη ρομά μαθητής: *«όχι κυρία, γιατί να απορρίψουμε κάποιον; Αφού όλοι άσπροι, μαύροι, κίτρινοι, όλοι άνθρωποι είμαστε και μπορούμε να συνυπάρχουμε όλοι μαζί»*

Ρομά μαθητής: *«εγώ έχω διώξει κάποιον κυρία και δεν παίζω μαζί του γιατί είναι Αλβανός.»*

Ερευνήτρια: *« οι υπόλοιποι τι πιστεύετε για αυτό που είπε ο Ραφαήλ (ρομά μαθητής);»*

Παρόλο που επανέλαβα την συγκεκριμένη ερώτηση αρκετές φορές απευθύνοντας τον λόγο σε συγκεκριμένους μαθητές, αρνούσαν να απαντήσουν και να συμμετάσχουν. Μόνο ένας ρομά μαθητής υποστήριξε την άποψη του συμμαθητή του αναφέροντας πως αν είναι άλλης καταγωγής δεν ταιριάζει μαζί τους. Στο σημείο αυτό φαίνεται να εκδηλώνεται ένας στερεοτυπικός λόγος προς κάποια άλλη πληθυσμιακή ομάδα από κάποιους ρομά μαθητές και να θεωρούν ότι οι διαφοροποιήσεις που παρουσιάζουν μεταξύ τους αποτελεί αιτία απόρριψης τους. Την ίδια στάση εκδήλωσαν και στην ερώτηση: *«Η καταγωγή αποτελεί κριτήριο για να*

απορρίψουμε κάποιον;». Η πλειονότητα των μη ρομά μαθητών ισχυρίστηκε ότι δεν λαμβάνουν υπόψη την καταγωγή κάποιου για να συνάψουν φιλικές σχέσεις μαζί του, ενώ σε αυτό αντιπαρατέθηκαν τρεις ρομά μαθητές υποστηρίζοντας ότι αν κάποιο παιδί ήταν αλβανικής καταγωγής θα τον απέφευγαν και δεν θα ήθελαν να κάνουν παρέα μαζί του. Η στάση αυτή στιγμάτιζε μια ρομά μαθήτρια που ήταν αλβανικής καταγωγής αν και δεν επενέβη στην συζήτηση. Η αναφορά στο άτομο της έγινε στην πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρατηρούμε λοιπόν ότι ο λόγος των μαθητών αναπτύσσεται ρητορικά. Αν και θεωρητικά κάποιοι ισχυρίζονται ότι πρέπει να υπάρχει ισότητα και να συνυπάρχουμε αρμονικά όλοι μαζί, στην πραγματικότητα μέσω του λόγου τους εκφράζουν έντονες διακρίσεις απέναντι στο διαφορετικό.

Αφού λοιπόν ολοκληρώθηκε η συζήτηση που βασιζόταν στο βιβλίο «Το χαρούμενο λιβάδι» επιχειρήθηκε να προσεγγιστεί το θέμα της διαφορετικότητας από μια διαφορετική οπτική γωνία προκειμένου να εμπνεύσουμε ακόμα και τους μαθητές που δυσκολεύονταν να συμμετέχουν, να παρουσιάσουν την γνώμη τους για το ζήτημα που μελετάμε. Έτσι λοιπόν ζητήθηκε από κάθε μαθητή να κάνει μια παρουσίαση του εαυτού του και να σκεφτεί τι θα ήθελε να μοιραστεί στην πρώτη του επαφή με ένα νέο άτομο. Η δραστηριότητα αυτή κέντρισε αρκετά το ενδιαφέρον των μαθητών και θέλησαν όλοι να κάνουν μια παρουσίαση του εαυτού τους. Αρχικά κάποιος μαθητής αναρωτήθηκε για την χρησιμότητα αυτής της διαδικασίας αλλά η απάντηση δόθηκε από τους ίδιους τους συμμαθητές του. Συγκεκριμένα ένας μαθητής υποστήριξε ότι με αυτή την διαδικασία θα διαπιστωθεί αν έχουν και οι ίδιοι ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους. Η συζήτηση ξεκίνησε ομαλά, έχοντας τον λόγο στην αρχή τρεις μη ρομά μαθητές που προθυμοποιήθηκαν να ξεκινήσουν. Οι περισσότεροι ανέφεραν βασικά στοιχεία όπως την τάξη, την ηλικία, τον τόπο γέννησης τους και την οικογενειακή τους κατάσταση. Όταν ζητήθηκε από ένα ρομά αγόρι να ακολουθήσει την διαδικασία και να παρουσιαστεί στους συμμαθητές του αρνήθηκε. Το ίδιο συνέβη και με το δεύτερο ρομά παιδί. Στο σημείο αυτό τους ζητήθηκε να συμμετέχουν όπως η υπόλοιπη τάξη. Έτσι λοιπόν ο πρώτος μαθητής διστακτικά έκανε την παρουσίαση του εαυτού του, αναφέροντας το ονοματεπώνυμο του, το σχολείο που φοιτά, την καταγωγή και την ρομική του προέλευση. Μεγάλο ενδιαφέρον όμως προκάλεσαν όσα συμπλήρωσε ο ίδιος μαθητής στη συνέχεια. Επισήμανε ότι παρουσίασε με αυτόν τον τρόπο τα χαρακτηριστικά του εαυτού του καθώς γνωρίζει όλα τα παιδιά. Αν γνώριζε κάποιον για πρώτη φορά θα απέφευγε να του αναφέρει την ρομική του προέλευση και τη γνώση της ρομικής γλώσσας, καθώς αισθάνεται ντροπή για αυτό. Την ίδια άποψη ενστερνίζεται και μια ρομά μαθήτρια, αλβανικής καταγωγής. Υποστηρίζει ότι αισθάνεται ντροπή και άρνηση για την καταγωγή της και προτιμάει να μην το αναφέρει καθώς, δεν επισκέπτεται την χώρα καταγωγής

της και δεν έχει επαφές. Η μαθήτρια αισθανόταν άβολα με αυτή την συζήτηση καθώς προκλήθηκε ένας διαπληκτισμός με έναν ρομά συμμαθητή της που εξέφραζε έντονα αρνητικά σχόλια απέναντι της. Η διαδικασία της παρουσίασης συνεχίστηκε με τους υπόλοιπους μαθητές να παρουσιάζουν βασικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Αίσθηση προκάλεσε η άρνηση τριών ρομά παιδιών να συμμετάσχουν στην διαδικασία παρά τις προσπάθειες μου να τους μεταπείσω. Οι ίδιοι υποστήριζαν ότι δεν έχουν να αναφέρουν κάτι. Στη συγκεκριμένη θεματική λοιπόν διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν ρομά μαθητές που ντρέπονται για την προέλευση τους και διστάζουν να την αναφέρουν. Αν και είναι γνωστό στους υπόλοιπους μαθητές, τα παιδιά αρνούνται να το επαναλάβουν παρόλο που θα έπρεπε να είναι υπερήφανοι για την προέλευση τους. Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι η διαδικασία αυτή ήταν ευχάριστη για τους μη ρομά μαθητές καθώς μοιραζόντουσαν διάφορα στοιχεία μεταξύ τους, αλλά ήταν δυσάρεστη για κάποιους ρομά μαθητές.

Με αφορμή τις διαδικασίες διάκρισης του διαφορετικού που παρουσιάστηκαν στην τάξη επεκτείναμε το ζήτημα της διαφορετικότητας, αναλύοντας τα κριτήρια που χρησιμοποιούμε για την επιλογή του ατόμου που θεωρούμε φίλο μας. Οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τα κριτήρια ήταν ποικίλες. Οι περισσότεροι ανέφεραν ότι αυτό που θα τους ενδιέφερε ήταν ο χαρακτήρας και η συμπεριφορά του άλλου παιδιού, ενώ ισχυρίστηκαν ότι δεν θα έδιναν έμφαση στα εξωτερικά του χαρακτηριστικά. Βέβαια η άποψη αυτή δεν ήταν αποδεκτή από όλους τους μαθητές, καθώς ένα ρομά παιδί υποστήριξε ότι ο ίδιος χρησιμοποιεί την εξωτερική εμφάνιση και τον βαθμό ομοιότητας μαζί του για την επιλογή φίλου. Θεωρεί τις διαφορές ως προς την γλώσσα και την προέλευση βασικά κριτήρια για την απόρριψη κάποιου. Μάλιστα ισχυρίστηκε ότι ο ίδιος επιλέγει ως φίλους του μόνο ρομά παιδιά καθώς έχουν τους ίδιους κώδικες επικοινωνίας. Επιπρόσθετα θεωρεί ότι δεν είναι ωφέλιμο να κάνει παρέα με μη ρομά παιδιά καθώς δεν παρουσιάζουν κοινά στοιχεία. Γι' αυτό το λόγο οι φίλοι του είναι ρομά παιδιά. Φυσικά αυτό προκάλεσε τις αντιδράσεις των μη ρομά συμμαθητών του και ξέσπασε ένας διαπληκτισμός. Οι αντιλήψεις του ρομά μαθητή εκφράζουν έντονες προκαταλήψεις για τους μη ρομά συμμαθητές του καθώς θεωρεί ότι δεν μπορούν να συναναστραφούν και να παίξουν αρμονικά όλοι μαζί. Αν και δεν έχει επιχειρήσει να δημιουργήσει φιλικές σχέσεις μαζί τους θεωρεί ότι δεν ταιριάζουν και δεν μπορούν να συνυπάρχουν. Επιπρόσθετα μια έντονη διάκριση ανάμεσα στις δυο ομάδες παρουσιάστηκε ασυνείδητα από έναν μη ρομά μαθητή που ισχυρίστηκε ότι έχει προσπαθήσει να συναναστραφεί με τα ρομά παιδιά αλλά αυτό που διαπίστωσε ήταν ότι « αυτοί πρέπει να κάνουν παρέα μεταξύ τους και εμείς μεταξύ μας, ας μην μπερδευόμαστε». Προς μεγάλη μας έκπληξη τα λεγόμενα του αντιπροσώπευαν και άλλους συμμαθητές του που τον επικροτούσαν λέγοντας « έχει δίκιο κυρία». Καταλήγοντας λοιπόν

φαίνεται να υπάρχει ένα χάσμα ανάμεσα στις δυο ομάδες και να μην επιχειρείται να γεφυρωθεί. Και οι δυο ομάδες είναι έντονα προκατειλημμένες σχετικά με την δημιουργία φιλικών σχέσεων. Παρόλο που κάποιοι μη ρομά μαθητές υποστήριζαν αρχικά ότι η καταγωγή, η γλώσσα και το χρώμα δεν αποτελούν κριτήρια για να κρίνουμε ένα άτομο, στο τέλος οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι είναι ευκολότερη η συνύπαρξη μεταξύ ατόμων με κοινά χαρακτηριστικά. Σε αυτό το σημείο ξανά γίνεται φανερός ο ρητορικός λόγος των μαθητών.

Τα παιδιά τείνουν να συνάπτουν φιλικές σχέσεις με άτομα του ίδιου φύλου, ενώ παρατηρείται μια δυσκολία στην δημιουργία ανάμεικτων ομάδων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Μεγαλύτερη δυσκολία παρατηρείται όταν στην ομάδα πρέπει να ενταχθούν παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς οι μαθητές εκδηλώνουν στερεοτυπικές αντιλήψεις προς την εθνοτική ομάδα πιστεύοντας ότι είναι αδύνατη η συνεργασία τους. Επιχειρήσαμε λοιπόν να εντάξουμε στην έρευνα μας τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τα δυο φύλα και αν τους επηρεάζει στην σύναξη φιλικών σχέσεων. Όταν διατυπώθηκε η ερώτηση όλοι μαθητές δήλωσαν ότι συνυπάρχουν και παίζουν όλοι μαζί ανεξαρτήτως φύλου. Φυσικά η συζήτηση επεκτάθηκε καθώς είχε γίνει μια σημαντική παρανόηση. Οι μαθητές θεωρούσαν πως η ερώτηση απευθυνόταν σε δυο ομάδες, σε αυτή των ρομά παιδιών και σε αυτή των μη ρομά. Γι' αυτό και απαντούσαν σε σχέση με την ομάδα που ανήκαν, χωρίς να συμπεριλαμβάνουν τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Αυτό έγινε αντιληπτό καθώς όταν ρωτήθηκε ένας ρομά μαθητής για τις φιλικές σχέσεις που έχει με τα κορίτσια της τάξης, ο ίδιος τις διαχώρισε απευθυνόμενος μόνο στις ρομά μαθήτριες. Σκόπιμα επικεντρωθήκαμε και στις υπόλοιπες μαθήτριες διευκρινίζοντας μας όμως ο μαθητής ότι δεν εννοούσε αυτές καθώς αποφεύγουν να παίζουν μαζί τους. Για ακόμη μια φορά οι μαθητές φαίνεται να είναι φορτισμένοι με αρνητικά στερεότυπα προς τους συμμαθητές τους και να εκδηλώνουν τάσεις διάκρισης. Να μην επιχειρείται η επικοινωνία μεταξύ τους και να προσεγγίζουν τα παιδιά που έχουν κάποιες ομοιότητες μεταξύ τους. Εντύπωση προκάλεσε η έντονα αρνητική στάση που εξέφραζαν τα μη ρομά αγόρια προς μια ρομά μαθήτρια. Η μαθήτρια αυτή βρέθηκε αρκετές φορές στο στόχαστρο των μαθητών με πειράγματα, σχόλια για την εμφάνιση της και τις επιδόσεις στο σχολείο. Η αντιπάθεια προς το πρόσωπο της εκδηλώθηκε από τους μαθητές καθώς ανέφεραν ότι δεν έχουν παίξει ποτέ μαζί της και δεν τους αρέσει που μιλάει συνεχώς ρομά. Η μαθήτρια παρά τις παρεμβάσεις μου, δέχτηκε αρκετές φορές τον χλευασμό των μη ρομά συμμαθητών της. Η συγκεκριμένη μαθήτρια είχε την πιο άσχημη αντιμετώπιση μέσα στην τάξη καθώς μιλούσε ελάχιστα την ελληνική γλώσσα, με αποτέλεσμα να συναναστρέφεται μόνο με τα ρομά παιδιά. Αυτό που διαπιστώθηκε λοιπόν είναι ότι στο περιβάλλον της τάξης

αναπτύσσονται έντονα στοιχεία διάκρισης και στερεοτυπικών συμπεριφορών παρόλο που δεν έχει επιχειρηθεί η λειτουργία της τάξης ως μια ενιαία ομάδα. Οι μαθητές θεωρούν ότι υπάρχουν δυο διαφορετικές ομάδες μέσα στην τάξη και αυτό θα γίνει αντιληπτό πιο έντονα στην ανάλυση της επόμενης θεματικής. Εκφράζουν μέσω του λόγου τους αρνητικά σχόλια προς τους συμμαθητές τους και αντιλαμβάνονται την διάσταση της έννοιας του ρατσισμού. Αυτό γίνεται αντιληπτό από το γεγονός ότι οι μη ρομά μαθητές αντιμετωπίζουν τους ρομά ως μια ενιαία ομάδα και όχι ως μεμονωμένα άτομα που μπορούν να κάνουν παρέα μαζί τους. Αν και ρωτήθηκαν και οι μεν και οι δε για ποιο λόγο δεν κάνουν παρέα μεταξύ τους, κανείς δεν μπορούσε να δώσει μια ολοκληρωμένη απάντηση. Η πλειονότητα αρκούσαν στην φράση: «ε κυρία αφού δεν μπορούμε να είμαστε όλοι μαζί».

Η πρώτη δράση του σχεδίου εργασίας ολοκληρώθηκε με τους μαθητές να δείχνουν ικανοποιημένοι για την συζήτηση που αναπτύχθηκε στην τάξη. Αυτό που διαπιστώθηκε ήταν ότι τόσο οι ρομά όσο και οι μη ρομά μαθητές, έχουν διαμορφώσει κάποιες αντιλήψεις και δυσκολεύονται να τις αλλάξουν και να αλληλεπιδράσουν όλοι μαζί. Υπήρχαν μαθητές που κατέκριναν την συμπεριφορά κάποιου άλλου, άλλοι που αρνούνταν να συναναστραφούν με παιδιά από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, άλλοι που αντιμετώπιζαν θετικά το «διαφορετικό», πιστεύοντας πώς μπορούν να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις και άλλοι που προτίμησαν να μην εκφέρουν την άποψη τους. Από την πρώτη δράση λοιπόν καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι στην τάξη εκδηλώνονταν εθνοτικά στερεότυπα και προκαταλήψεις. Οι μαθητές, επηρεασμένοι ενδεχομένως από την οικογένεια και την συμπεριφορά του δασκάλου τους που τον αντιμετωπίζουν ως πρότυπο, θεωρούν ότι δεν μπορούν να ταιριάξουν με οτιδήποτε διαφορετικό από αυτούς. Φυσικά η αντίληψη αυτή εμφανίζεται τόσο στους μη ρομά όσο και τους ρομά μαθητές. Επιπρόσθετα διαπιστώθηκε ότι στο περιβάλλον της τάξης υφίστανται διακρίσεις όχι μόνο ως προς την προέλευση αλλά και ως προς το φύλο.

Η ενότητα αυτή παρουσίασε και συνέχεια εκτός του περιβάλλοντος την τάξης. Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος επιχείρησα να πλησιάσω κάποιους μαθητές που είτε παρουσίαζαν θετική άποψη για την διαφορετικότητα, είτε δεν εξέφραζαν την γνώμη τους μέσα στην τάξη. Οι ερωτήσεις μου προς τους μαθητές πραγματοποιήθηκαν με την μορφή της συζήτησης. Τα αποτελέσματα αυτής της προσέγγισης παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον. Συγκεκριμένα μια μη ρομά μαθήτρια που εξέφραζε θετική στάση προς τους ρομά συμμαθητές της και ισχυρίστηκε ότι κάνει παρέα με μια ρομά μαθήτρια όταν συζητήσαμε οι δυο μας παρουσίασε μια διαφορετική εικόνα. Ενδεικτικά παρουσιάζονται οι απαντήσεις.

Ερευνήτρια: « Γ. πώς είναι η σχέση σου με τους συμμαθητές σου; Τα πας καλά με όλους;»

Μη ρομά μαθήτρια: « ναι κυρία καλά τα πάω, μόνο με τα ρομά αγόρια αποφεύγω να κάνω παρέα γιατί με πειράζουν.»

Ερευνήτρια: «γιατί σε πειράζουν; Μαλώνετε;»

Μη ρομά μαθήτρια: «όχι κυρία αυτοί με χτυπάνε. Τα έχω πει και στη μαμά μου και μου είπε θα έρθει στο σχολείο. Εγώ δεν ήθελα να έρθω σε αυτό το σχολείο αλλά είναι κοντά στο σπίτι μου και πρέπει να έρχομαι. Οι φίλες μου δεν έρχονται σε αυτό και εγώ δεν κάνω παρέες εδώ»
Στην συζήτηση επενέβη και ένας μη ρομά μαθητής που βρισκόταν κοντά μου και άκουγε με προσοχή όσα λέγαμε.

Μη ρομά μαθητής: « Έλα Γ. μην στεναχωριέσαι σε δυο χρόνια πάμε στο γυμνάσιο. Εκεί δεν θα έρθουν τα γυφτάκια.»

Ερευνήτρια: «Γιατί αποκαλείς έτσι τους συμμαθητές σου;»

Μη ρομά μαθητής: « Ε κυρία αφού έτσι τους λέμε και στο σπίτι. Δεν τους λέμε μπροστά τους όμως γιατί νευριάζουν.»

Παρατηρούμε λοιπόν από τον διάλογο ότι οι υπάρχουν μαθητές που δεν εκδηλώνουν στην τάξη τις πραγματικές τους πεποιθήσεις για την συγκεκριμένη ομάδα καθώς φοβούνται. Αν και στην τάξη δείχνουν να είναι φιλικοί απέναντι τους και να τους αντιμετωπίζουν ευνοϊκά, στην πραγματικότητα τους αντιμετωπίζουν ως «διαφορετικούς», που δεν μπορούν να συνυπάρχουν μαζί τους. Επιπρόσθετα παρατηρούμε την επίδραση που ασκεί η οικογένεια για την δημιουργία στερεοτυπικών αντιλήψεων. Ο μαθητής αναφέρει ότι και στο σπίτι τους προσδίδουν υποτιμητικούς χαρακτηρισμούς, μεταδίδοντας τις αντιλήψεις αυτές και στο σχολείο. Οι μαθητές ακούγοντας την οικογένεια να τους αποκαλούν έτσι και να μιλούν άσχημα για αυτή την πληθυσμιακή ομάδα, υιοθετούν αυτές τις αντιλήψεις και τις αναπαράγουν στο σχολείο.

Παρόμοια αντίδραση όμως παρουσίασαν και κάποιοι ρομά μαθητές όταν τους έκανα κάποιες ρωτήσεις. Οι μαθητές αυτοί γενικότερα δεν εξέφραζαν την άποψη τους για όλα λέχθηκαν στην τάξη. Συγκεκριμένα:

Ερευνήτρια:« Β. πως είναι η σχέση σου με τους συμμαθητές σου; Τα πας καλά με όλους;»

Ρομά μαθήτρια: « ναι κυρία τα πάω καλά με όλους τους ρομά. Με τους μπαλαμούς δεν μιλάω όμως. Δεν κάνουμε παρέα με αυτούς.»

Ερευνήτρια: « γιατί δεν κάνεις παρέα μαζί τους;»

Ρομά μαθήτρια: «γιατί δεν παίζουμε όλοι μαζί. Εμένα οι φίλοι μου είναι ρομά, με αυτούς είμαστε διαφορετικοί, έχουμε άλλες συνήθειες»

Ερευνήτρια: Κ. εσύ συμφωνείς με αυτά που λέει η Β.;»

Ρομά μαθητής: « ναι κυρία δίκιο έχει. »

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι η αντίληψη της διαφορετικότητας έχει παγιωθεί και στην συνείδηση των ρομά μαθητών καθώς πιστεύουν ότι δεν μπορούν να επικοινωνούν όλοι μαζί. Θεωρούν ότι είναι πιο εύκολη η συνύπαρξη τους όταν είναι χωρισμένοι σε ομάδες. Μάλιστα η ρομά μαθήτρια όταν της ανέφερα για τις σχέσεις με τους συμμαθητές της πίστεψε ότι αναφερόμουν μόνο στους ρομά μαθητές γι αυτό και ανέφερε ότι έχουν αρμονικές σχέσεις. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι τόσο οι ρομά όσο και οι μη ρομά μαθητές είναι φορτισμένοι με εθνοτικά στερεότυπα και προκαταλήψεις. Αν και η πλειονότητα αυτών αναφέρει ότι δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα μεταξύ τους, μελετώντας τα λεγόμενα τους, επιβεβαιώνεται η αντίθετη άποψη. Μάλιστα σημαντικό παράγοντα σε αυτό διαδραματίζει η οικογένεια που ενισχύει την αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στην διαφορετικότητα αλλά και το ίδιο το σχολείο που ενώ διαπιστώνει τις συγκρούσεις, αδυνατεί να δρομολογήσει δράσεις για την μείωση των διακρίσεων. Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί η επόμενη δράση που εφαρμόστηκε για να ενισχύσει την έρευνα.

5.3 Μια προσπάθεια συνεργασίας μεταξύ των «ομάδων»

Η επόμενη δράση με τους μαθητές διήρκησε οκτώ διδακτικές ώρες. Σκοπός αυτής της δράσης ήταν να δώσουμε στους μαθητές της τάξης ευκαιρίες ανταλλαγής και συνεργασίας, μέσω μιας σειράς δραστηριοτήτων, με στόχο την καλύτερη γνωριμία και τη δρομολόγηση μιας διαδικασίας αποδυνάμωσης των αρνητικών εικόνων για τους «άλλου». Επιγραμματικά, οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στόχευαν σε μια από κοινού μεταξύ των μαθητών προσπάθεια αναδιαμόρφωσης της αυλής του σχολείου, μέσα από την ανταλλαγή ιδεών και την διαμόρφωση προτάσεων. Οι μαθητές κλήθηκαν να επεξεργαστούν και να παρουσιάσουν τις δικές τους προτάσεις για ένα ιδανικό προαύλιο που θα τους προσέφερε όσα τους έλειπαν. Έτσι επιχειρήσαμε να αντιμετωπίσουμε την παντελή έλλειψη ευκαιριών συνεργασίας των ομάδων και να εξετάσουμε αν μια προσανατολισμένη στη συνεργασία διδακτική πράξη μπορεί να συμβάλλει στην αποδυνάμωση των υφιστάμενων εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

Την πρώτη μέρα εφαρμογής της δράσης το δυναμικό της τάξης παρουσίαζε κάποιες αλλαγές. Απουσίαζαν δηλαδή δυο ρομά μαθητές και είχαν προστεθεί τρεις ρομά από το δεύτερο τμήμα της Ε' τάξης. Η εφαρμογή της δράσης ξεκίνησε με τη μορφή μιας εισαγωγικής συζήτησης.

Αρχικά τέθηκε η ερώτηση « *τι κάνετε τον ελεύθερο σας χρόνο;*». Η πλειονότητα των μη ρομά μαθητών άρχισε να περιγράφει τις καθημερινές τους εξωσχολικές δραστηριότητες. Όταν ρωτήθηκαν δυο ρομά μαθητές, απάντησαν «*πηγαίνουμε για δουλειά με τους γονείς μας στην λαϊκή και στο μανάβικο*». Αυτό προκάλεσε τα γέλια στους μη ρομά μαθητές φωνάζοντας κάποιιοι «*αυτοί δεν χρειάζεται να διαβάσουν κυρία. Δουλεύουν από τώρα*». Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι από την αρχή της συζήτησης οι μη ρομά μαθητές έχουν σχηματίσει μια προκατειλημμένη άποψη για τους ρομά συμμαθητές τους. Θεωρούν ότι το γεγονός ότι εργάζονται σε τόσο μικρή ηλικία τους απαλλάσσει από την διαδικασία της μάθησης και δεν χρειάζεται να μορφωθούν. Στην ίδια ερώτηση μια ρομά μαθήτρια αρνήθηκε να απαντήσει, λέγοντας ότι δεν θέλει να μιλήσει και να πει τι κάνει τον ελεύθερο της χρόνο. Τότε άρχισαν δυο ρομά παιδιά να της απευθύνουν τον λόγο στα ρομά απειλώντας την ότι θα την χτυπήσουν όπως ανέφερε η ίδια στην συνέχεια. Η επιθετική συμπεριφορά κάποιων ρομά μαθητών εκδηλώνεται και στη συνέχεια του μαθήματος. Συγκεκριμένα στην ερώτηση « *τι παιχνίδια προτιμάτε να παίζετε στο σχολείο;*», ενώ οι υπόλοιποι μαθητές εξέφραζαν την προτίμησή τους, ένας ρομά μαθητής υποστήριξε «*μου αρέσει να πλακώνω τους άλλους που μου πηγαίνουν κόντρα*». Η άποψη αυτή βρήκε την υποστήριξη ενός ακόμη ρομά παιδιού ενώ προκάλεσε τις αντιδράσεις και τον διαπληκτισμό των υπολοίπων. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι η ώρα του διαλείμματος είναι ένας χρόνος εντάσεων μεταξύ των μαθητών.

Ενδιαφέρον παρουσίασαν οι απαντήσεις των μαθητών και στην ερώτηση «*με ποιους παίζετε στο διάλειμμα;*». Τον λόγο είχε ένας ρομά μαθητής που ισχυρίστηκε ότι παίζει με φίλους, συγγενείς και ξαδέρφια. Όταν του ζητήθηκε να απαντήσει με ποια παιδιά της τάξης κάνει παρέα και παίζει μαζί τους κατονόμασε μόνο τους ρομά συμμαθητές του. Την ίδια απάντηση έδωσαν και τα υπόλοιπα ρομά παιδιά της τάξης κατονομάζοντας μόνο τους συμμαθητές τους με την ίδια προέλευση. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης ένας μη ρομά μαθητής ισχυρίζεται ότι «*οι ρομά παίζουν όλοι μαζί και εμείς μόνοι μας*». Στο σημείο αυτό γίνεται μια έντονη διάκριση μεταξύ των μαθητών και δεν επιχειρείται η συνεργασία μεταξύ τους. Την ίδια στάση εξέφραζαν και οι μη ρομά μαθητές. Όλοι κατονόμασαν άτομα κοινής προέλευσης. Μάλιστα ένας μη ρομά μαθητής υποστήριξε ότι «*αποφεύγω να παίζω με τα ρομά γιατί με χτυπάνε και με κοροϊδεύουν. Αν συνεχίσουν όμως θα τους χτυπήσω και εγώ*». Παρατηρούμε πως ακόμη μια φορά γίνεται νύξη για την επιθετική συμπεριφορά που εκφράζουν οι ρομά μαθητές. Η δήλωση αυτή βρήκε την υποστήριξη και των υπόλοιπων μαθητών. Στο σημείο αυτό εκδηλώνεται ένα επιθετικό επεισόδιο ανάμεσα στις δυο ομάδες με

τους ρομά μαθητές να απειλούν τους υπόλοιπους και να επιχειρούν να υπερισχύσουν. Παρά τις συνεχείς παρατηρήσεις μου οι μαθητές συνέχιζαν να συζητούν στα ρομά.

Η επόμενη ερώτηση είχε ως στόχο να ενεργοποιήσει την σκέψη των μαθητών και να σκεφτούν το ενδεχόμενο δημιουργίας φιλικών δεσμών με άλλα μέλη της τάξης. Ο διάλογος που ακολούθησε ήταν ο εξής:

Ερευνήτρια: *θα θέλατε να κάνετε παρέα με κάποιο άλλο παιδί από το σχολείο ή την τάξη και δεν μπορείτε ή δεν έχει τύχει;*

Ρομά μαθητής: *«όχι κυρία μια χαρά παρέα κάνουμε μεταξύ μας»* .

Μη ρομά μαθητής: *«όχι! Όχι! Που να μπλεκόμαστε όλοι μαζί τώρα κυρία;»*

Στο σημείο αυτό γίνεται φανερή η διάκριση μεταξύ των μαθητών. Κάθε μαθητής επιλέγει να ανήκει στην ομάδα που τα μέλη παρουσιάζουν ομοιότητες, ενώ θεωρούν ότι η ανάμειξη τους δεν θα έχει κάποιο αποτέλεσμα. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από την βιβλιογραφική αναφορά καθώς οι μαθητές επιλέγουν τις ομάδες που αισθάνονται ότι έχουν κάποια υπεροχή. Επιπρόσθετα οι μαθητές εκφράζουν προκατειλημμένες τάσεις καθώς αν και δεν έχουν συνεργαστεί μεταξύ τους, θεωρούν ότι αυτό δεν θα επιτύχει. Πιστεύουν ότι ο διαχωρισμός τους αυτός τους εξυπηρετεί για την ομαλή συνύπαρξη στον χώρο του σχολείου. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης εκδηλώθηκε μια επιθετική συμπεριφορά προς μια ρομά μαθήτρια, η οποία βρίσκεται συχνά στο στόχαστρο. Συγκεκριμένα η μαθήτρια στιγματίστηκε από τους μη ρομά συμμαθητές της καθώς ισχυρίστηκαν ότι δεν θα έκαναν ποτέ παρέα μαζί της καθώς τους κοροϊδεύει, βιαιοπραγεί και μιλάει μόνο στα ρομά. Επιπλέον είχε σημειωθεί ένα περιστατικό όπου δυο μη ρομά μαθητές προσπάθησαν να την γελοιοποιήσουν ζωγραφίζοντας την. Αυτό προκάλεσε φυσικά τον εκνευρισμό της μαθήτριας που άρχισε να φωνάζει στα ρομά. Οι μαθητές αντιμετωπίζουν την χρήση της ρομικής γλώσσας ως ένα αρνητικό χαρακτηριστικό των παιδιών και την ερμηνεύουν στερεοτυπικά. Θεωρούν δηλαδή ότι οι μαθητές την χρησιμοποιούν για να μιλήσουν άσχημα για αυτούς αν και μπορεί στην πραγματικότητα να μην συμβαίνει κάτι τέτοιο. Επιπρόσθετα έως εδώ διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά αποφεύγουν να επικοινωνήσουν όλοι μαζί καθώς τόσο οι μεν όσο και οι δε θεωρούν ότι η απλή συνύπαρξη τους είναι η καλύτερη επιλογή.

Στη συνέχεια της συζήτησης επικεντρωθήκαμε στον χώρο του προαυλίου και τα συναισθήματα που έχουμε γι' αυτόν. Οι μαθητές ρωτήθηκαν σε ποια μέρη του προαυλίου τους αρέσει να παίζουν. Οι μαθητές δεν δείχνουν ικανοποιημένοι από τον χώρο του σχολείου και το προαύλιο καθώς δεν τους εξυπηρετεί στο παιχνίδι. Το προαύλιο είναι μικρό και υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός παιδιών. Άλλωστε το σχολείο στεγάζει 14 τμήματα. Τα μέρη που ανέφεραν

τα παιδιά ότι προτιμούν είναι τα εξής: κοντά στο νηπιαγωγείο ,στα κάγκελα, στον χώρο δίπλα στο ειδικό σχολείο και γενικότερα στα μέλη που δεν συγκεντρώνονται πολλά παιδιά. Πρέπει να επισημανθεί ότι τα μέρη αυτά επιλέχθηκαν από τα μη ρομά παιδιά. Μάλιστα η απάντηση ενός μη ρομά μαθητή παρουσίασε έντονες στερεοτυπικές αποχρώσεις. Ερευνήτρια «σε ποιά μέρη σου αρέσει να παίζεις περισσότερο Ν;»

Μη ρομά μαθητής: *«Μου αρέσει να παίζω στα κάγκελα κυρία γιατί εκεί δεν έρχονται πολλά γυφ....Ρομά. Με ενοχλεί να έρχονται εκεί που παίζω γιατί με χτυπάνε και με πειράζουν. Συμπεριφέρονται επιθετικά αν και εμείς είμαστε καλοί μαζί τους. Καλύτερα που παίζουμε μόνοι μας.»*

Μη ρομά μαθητής: *«έχει δίκιο ο Ν. κυρία έτσι κάνουν. Καλύτερα να είμαστε μόνοι μας και να παίζουμε ήρεμα. Αυτοί θα μας χαλάσουν το παιχνίδι»*

Ρομά μαθητής: *« Κυρία λένε ψέματα. Εμείς δεν τους πειράζουμε, αυτοί μας χτυπάνε»*

Στη συνέχεια ακολουθεί μια λεκτική σύγκρουση μεταξύ των ρομά και μη ρομά μαθητών σχετικά με το ζήτημα αυτό. Από τα προαναφερθέντα διαπιστώνουμε ότι εκδηλώνεται ένας έντονος στερεοτυπικός λόγος μεταξύ των μαθητών. Αρχικά βλέπουμε ότι οι μη ρομά μαθητές αρκετές φορές χρησιμοποιούν τον χαρακτηρισμό «γυφτάκια» ή «ρομά» για να απευθυνθούν σε κάποιον συμμαθητή τους. Θεωρούν ότι αυτός ο χαρακτηρισμός τους αντιπροσωπεύει στιγματίζοντας τους παράλληλα. Επίσης θεωρούν ότι είναι καλύτερη η υπάρχουσα κατάσταση, όπου είναι χωρισμένοι ανάλογα με την προέλευση τους καθώς δεν υπάρχουν συγκρούσεις και επικοινωνούν ευκολότερα. Επιπρόσθετα δεν αποδέχονται τις κατηγορίες και ο ένας αποδίδει τις ευθύνες των πράξεων του στον άλλον. Τέλος ο λόγος των μη ρομά μαθητών είναι φορτισμένος με προκαταλήψεις προς την εθνοτική μειονοτική ομάδα καθώς αν και δεν έχουν επιχειρήσει να παίξουν όλοι μαζί ως μια ενιαία ομάδα, θεωρούν ότι οι ρομά μαθητές δεν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις συνθήκες του παιχνιδιού. Οι μαθητές αυτοί δηλαδή υφίσταται μια μορφή αποκλεισμού από την κυρίαρχη ομάδα. Βέβαια για ακόμη μια φορά τονίζεται η επιθετική συμπεριφορά των ρομά μαθητών. Μάλιστα αυτή διαπιστώθηκε και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, όταν ξέσπασε ένας καυγάς ανάμεσα σε έναν ρομά και μη ρομά μαθητή και το ρομά παιδί απειλούσε ότι θα το χτυπήσει όταν σχολάσουν από το σχολείο.

Στη συνέχεια της δράσης αφού ολοκληρώσαμε και αναφέραμε τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία του προαυλίου, ζητήσαμε από τους μαθητές να χωριστούν σε ομάδες ανάλογα με τα παιδιά που παίζουν στο διάλειμμα για την εκτέλεση της επόμενης δραστηριότητας. Οι μαθητές χωρίστηκαν χωρίς την δική μου επέμβαση στις ομάδες που προτιμούσαν. Οι ομάδες που δημιουργήθηκαν ήταν τέσσερις. Η πρώτη περιλάμβανε μόνο τα

ρομά αγόρια της τάξης. Η δεύτερη τα μη ρομά αγόρια. Η τρίτη ομάδα αποτελούνταν από τις μη ρομά μαθήτριες και η τέταρτη από τις ρομά. Αυτό που συμπεραίνουμε από τον χωρισμό των ομάδων είναι ότι δεν επιχειρήθηκε να δημιουργηθεί μια «μικτή» ομάδα από ρομά και μη ρομά μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι δεν επιχειρείται να συνεργαστούν και να παίζουν όλοι μαζί. Επιπρόσθετα ο συγκεκριμένος χωρισμός εκδηλώνει και μια διάκριση ως προς το φύλο. Και σε αυτή την περίπτωση δεν έχουμε κάποια ομάδα που περιλαμβάνει και τα δυο φύλα. Αφού ολοκληρώθηκε ο χωρισμός των ομάδων δόθηκαν στους μαθητές κάποιες φωτογραφικές μηχανές προκειμένου να φωτογραφίσουν τα μέρη που τους αρέσει να παίζουν και στη συνέχεια να φωτογραφίσουν τα μέρη που αποφεύγουν. Δόθηκε ένα ικανοποιητικό διάστημα χρόνου προκειμένου οι μαθητές να κινηθούν στον προαύλιο χώρο και να τραβήξουν τις φωτογραφίες που επιθυμούσαν. Οι μαθητές συνεργάζονταν στην ομάδα και είχαν κατανέμει ρόλους για την περάτωση της δραστηριότητας. Στις ομάδες υπήρχε ένα ευχάριστο κλίμα. Πρέπει να επισημανθεί ότι οι ομάδες των ρομά παιδιών μιλούσαν μεταξύ τους μόνο στα ρομά γεγονόσ που προβληματίζε τους μη ρομά μαθητές. Χαρακτηριστικά ένας μαθητής ανέφερε *«σίγουρα έχουν καταλάβει αυτοί τι πρέπει να κάνουμε κυρία;»*. Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία, συγκεντρώθηκαν οι φωτογραφικές μηχανές προκειμένου να οργανωθούν οι φωτογραφίες και να παρουσιαστούν στην επομένη συνάντηση με τους μαθητές. Στη συνέχεια τα παιδιά κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα φύλλο εργασίας και να απαντήσουν σε μια βασική ερώτηση: *«Θα θέλατε να αλλάζατε ομάδα στην επόμενη δραστηριότητα; Αν ναι ποια θα θέλατε να είναι τα μέλη της;»*. Οι απαντήσεις των μαθητών παρουσίασαν μεγάλο ενδιαφέρον καθώς η πλειοψηφία αυτών δεν ήθελαν να αλλάξουν την ομάδα τους. Ενδεικτικά κάποιες από τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ήταν οι εξής: *«όχι! Όχι! Όχι!»*, *« κανένα μέλος άλλης ομάδας, γιατί δεν τα θέλουμε και δεν τα χρειαζόμαστε»*, *« Όχι!.....ποτέ!!!!!!»* *«Μόνο την δική μου ομάδα που είχα τώρα θέλω, κανέναν άλλο»*, *«δεν θέλω άλλη ομάδα γιατί με αυτούς παίζω»*. Οι απαντήσεις αυτές είναι των ρομά και μη ρομά μαθητών. Αυτές εκδηλώνουν την τάση των παιδιών να παραμείνουν στην ομάδα που γνωρίζουν και παρουσιάζουν κοινά στοιχεία. Αρνούνται οποιαδήποτε αλλαγή και αυτό γίνεται φανερό από μεγάλο αριθμό σημείων στίξης που χρησιμοποιούν για να δηλώσουν την εναντίωση τους στην αλλαγή των ομάδων. Οι μαθητές δείχνουν να μην είναι εξοικειωμένοι με το «διαφορετικό» και προτιμούν να συναναστρέφονται με παιδιά που γνωρίζουν και είναι εύκολη η επικοινωνία τους. Βέβαια πρέπει να αναφέρουμε ότι από το σύνολο των παιδιών της τάξης υπήρχαν μόνο τέσσερις ρομά μαθητές που θα ήθελαν να δοκιμάσουν να ενταχθούν σε μια νέα ομάδα. Τα παιδιά που κατονόμασαν ήταν μη ρομά μαθητές. Αυτό δείχνει ότι υπάρχουν κάποιοι μαθητές που θα ήθελαν να εμπλακούν, να γνωρίσουν καλύτερα και να αποκτήσουν φιλικές σχέσεις με τους μη ρομά μαθητές, αναιρώντας

το στερεότυπο που έχει υιοθετηθεί στην τάξη ότι δεν μπορούν να παίξουν αρμονικά όλοι μαζί.

Στη συνέχεια επιχειρήσαμε να διαπιστώσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται την έννοια του αποκλεισμού από την ομάδα. Τέθηκε η εξής ερώτηση: Ερευνήτρια: *«αν ήθελε κάποιο άλλο παιδί να παίζει στο αγαπημένο σας μέρος, τι θα κάνατε;»* Ρομά μαθητής: *«Θα του έλεγα να φύγει γιατί εδώ παίζω εγώ».*

Μη ρομά μαθητής: *«θα τον έδιωχνα»*

Μη ρομά μαθητής (2): *«ανάλογα με ποιο παιδί είναι, αν είναι για παράδειγμα ένα από μεγαλύτερη τάξη θα το διώχναμε»*

Ρομά μαθητής (2): *«θα έφευγε με τις κλωτσιές κυρία, ας τολμούσε να έρθει εκεί που παίζουμε εμείς.»*

Γενικά παρατηρούμε ότι οι μαθητές εκφράζουν μια εχθρική στάση απέναντι σε κάποιον που θα διεκδικούσε ένα «δικό τους σημείο» στο χώρο του προαυλίου. Εκφράζουν επιθετικές τάσεις και δεν προσπαθούν να επιλύσουν τα προβλήματα που έχουν μεταξύ τους μέσω της συζήτησης. Είναι απόλυτοι και θεωρούν ότι κάποια σημεία του προαυλίου χώρου τους ανήκουν.

Η τελευταία ερώτηση που κλήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές ήταν η εξής: *«έχετε παίζει ποτέ όλοι μαζί ως τάξη; Οι μαθητές τότε ξέσπασαν στα γέλια λέγοντας «κυρία εμείς μαλώνουμε όταν παίζουμε όλοι μαζί, δεν μπορούμε»* Ένας ρομά μαθητής ισχυρίστηκε ότι οι μη ρομά μαθητές δεν τους θέλουν. Φαίνεται πως οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τον διαχωρισμό που υφίσταται. Θεωρούν ότι δεν μπορούν να συνεργαστούν αρμονικά, γι' αυτό και δεν το επιχειρούν. Μάλιστα η διάκριση είναι αντιληπτή μέσα στον λόγο τους αφού οι μεν χαρακτηρίζουν τους δε ως «αυτοί». Τους αντιμετωπίζουν ως σύνολο και αναφέρονται σ αυτούς ως ομάδα. Άλλωστε κατά τη διάρκεια της έρευνας αυτό έγινε πολλές φορές αντιληπτό χρησιμοποιώντας την φράση «οι ρομά» και όχι μεμονωμένα ονόματα.

Αφού ολοκληρώθηκε ένα μέρος της ενότητας που πραγματευόμασταν, συγκεντρώσαμε τις φωτογραφίες που τράβηξαν οι μαθητές.. Τα αποτελέσματα της μελέτης των φωτογραφιών παρουσίασαν μεγάλο ενδιαφέρον. Αυτό που διαπιστώθηκε ήταν ότι οι μαθητές δεν παρουσιάζουν κοινά αγαπημένα μέρη. Αρκετά από τα μέρη που φωτογράφισαν οι ρομά μαθητές ως αγαπημένα τους, ανήκαν στην αντίθετη κατηγορία των φωτογραφιών που τράβηξαν οι μη ρομά μαθητές, δηλαδή των σημείων που δεν τους άρεσαν. Αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι οι μη ρομά μαθητές αποφεύγουν να παίζουν και να συγκεντρώνονται σε μέρη που συνηθίζουν να βρίσκονται οι ρομά συμμαθητές τους. Αυτός είναι και ο λόγος που δεν τους αρέσουν αυτά τα σημεία και θα επιθυμούσαν να διαμορφωθούν. Την ίδια στάση

εκφράζουν και οι ρομά μαθητές. Απέφυγαν να φωτογραφίσουν ως αγαπημένα τους τα σημεία που τραβήχτηκαν από τους μη ρομά μαθητές. Οι ρομά μαθητές επέλεξαν σημεία του προαυλίου που ήταν πιο απομονωμένα, με μεγαλύτερη δυσκολία πρόσβασης, σε πιο άσχημη αισθητικά κατάσταση όπως για παράδειγμα ένα σημείο στο πίσω μέρος του προαυλίου με έντονη βλάβιση. Οι μη ρομά μαθητές αντίθετα επέλεξαν σημεία που βρίσκονταν στο κέντρο του προαυλίου, που ήταν καθαρά, περιποιημένα και σωστά οργανωμένα. Αυτό που διαπιστώνουμε είναι ότι οι ρομά μαθητές είναι αποκομμένοι από τους συμμαθητές τους και προτιμούν να παίζουν με παιδιά κοινής προέλευσης. Άλλωστε για αυτούς το διάλειμμα είναι η πιο ευχάριστη ώρα καθώς δεν «αναγκάζονται» να μιλούν ελληνικά και μπορούν να παίζουν ελεύθερα.

Οι φωτογραφίες αυτές συγκεντρώθηκαν σε μια παρουσίαση powerpoint και προβλήθηκαν στους μαθητές. Θελήσαμε να ακούσουμε τα σχόλια τους για τις φωτογραφίες που τράβηξαν οι συμμαθητές τους και να παρουσιάσουν τις δικές τους προτάσεις για την δημιουργία ενός ιδανικού προαυλίου. Επιπρόσθετα στο τέλος της συζήτησης επιχειρήθηκε να δημιουργηθεί ένα κολλάζ από τους μαθητές που θα απεικονίζει το ιδανικό για αυτούς προαύλιο χώρο. κατά τη διάρκεια προβολής των φωτογραφιών τα σχόλια ήταν ποικίλα. Κάποιοι από τους μαθητές αναγνώριζαν τις φωτογραφίες που τράβηξαν, κάποιοι διαφωνούσαν με τα φωτογραφίες άλλων ομάδων ενώ κάποιοι άλλοι παρακολουθούσαν την παρουσίαση χωρίς να εκφράσουν την άποψη τους. αντιδράσεις προκάλεσαν τα σχόλια μιας μη ρομά μαθήτριας που εξέφρασε την δυσφορία της για ένα σημείο του προαυλίου τραβηγμένο από την ομάδα των ρομά αγοριών. Υποστήριξε ότι δεν της αρέσει αυτό το σημείο καθώς *«εδώ παίζουν τα μικρά γυφτάκια...εεε παιδάκια εννοούσα»*. Ο χαρακτηρισμός αυτός προκάλεσε την αντίδραση ενός ρομά παιδιού που επιτέθηκε στην συμμαθήτριά του λέγοντας της *«δεν μας λένε γύφτους, αλλά ρομά»*. Γίνεται αντιληπτό ότι οι μη ρομά μαθητές εκφράζουν έναν έντονα στερεοτυπικό λόγο που όπως αναφέρθηκε και στην βιβλιογραφική αναφορά επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την οικογένεια. Όταν στο σπίτι ακούγεται συνεχώς αυτός ο χαρακτηρισμός είναι λογικό να αποτυπωθεί στην σκέψη και των παιδιών και να την αναπαράγουν στο σχολείο. Παρατηρείται επιπλέον ότι οι μη ρομά μαθητές αντιμετωπίζουν μειονεκτικά αυτή την εθνοτική ομάδα, προσπαθώντας μόνο να συνυπάρχουν μαζί τους. Τα στοιχεία που επιβεβαιώνουν αυτή την άποψη είναι ποικίλα και έχουν αναφερθεί αρκετές φορές κατά τη διάρκεια της έρευνας. Το χαρακτηριστικότερο παράδειγμα που εντοπίστηκε επανειλημμένες φορές είναι ότι όταν είχε τον λόγο κάποιος ρομά μαθητής και αργούσε να απαντήσει οι μη ρομά μαθητές αντιδρούσαν υποστηρίζοντας ότι δεν χρειάζεται να ασχοληθούμε μαζί τους αφού δεν πρόκειται να μιλήσουν. Μάλιστα ήταν αρκετοί οι υποτιμητικοί χαρακτηρισμοί προς την συγκεκριμένη ομάδα, όπως ο προαναφερόμενος *«γυφτάκια»*.

Στη συνέχεια τα παιδιά έπρεπε να προτείνουν τις δικές τους λύσεις για την βελτίωση του χώρου του προαυλίου. Η συζήτηση βέβαια δεν κύλησε ομαλά. Στις προτάσεις που παρουσίασαν αρκετοί από τους ρομά μαθητές εναντιώθηκαν οι μη ρομά υποστηρίζοντας ότι δεν είναι σωστά και λογικά αυτά που προτείνουν. Για ακόμη μια φορά δεν δίνεται η ευκαιρία στους ρομά μαθητές να εκφράσουν τις σκέψεις τους και η συμπεριφορά των μη ρομά τους οδηγεί στον αποκλεισμό από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Αφού λοιπόν οι μαθητές παρουσίασαν τις προτάσεις τους για ένα ιδανικό προαύλιο, τέθηκε μια ερώτηση-προβληματισμός, οι απαντήσεις της οποίας ενισχύουν τα εθνοτικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που έχουν υιοθετήσει οι μαθητές. Συγκεκριμένα οι μαθητές ρωτήθηκαν:

Ερευνήτρια: *« αν είχατε ένα προαύλιο που περιλάμβανε ότι θα θέλατε εσείς για να είναι ευχάριστο, θα παίζατε όλοι μαζί;»*

Μη ρομά μαθητής: *« όχι κυρία, αφού μας χτυπάνε πώς να παίζουμε όλοι μαζί;»*

Μη ρομά μαθητής: *« αφού δεν μπορούμε να συνεργαστούμε με τα ρομά κυρία. Έχουμε παίζει ρομά με μπαλαμοί σε μικτές ομάδες και έχουμε μαλώσει. Πιο καλά περνάμε όταν παίζουμε οι μπαλαμοί με τους μπαλαμους και οι ρομά με τους ρομά.*

Μη ρομά μαθητές: *« εμείς πάντως κυρία θα προσπαθούσαμε να παίζουμε όλοι μαζί σαν τάξη»*

Ερευνήτρια: *«εάν το σχολείο οργάνωσε στο προαύλιο ομαδικά παιχνίδια μεταξύ των τάξεων θα θέλατε να λάβετε μέρος όλοι μαζί;»*

Μη ρομά μαθητής: *«όχι κυρία εμείς θα διαλέγαμε τις ομάδες όπως τις θέλαμε».*

Αυτό στο οποίο κατέληξαν οι μαθητές ήταν ότι θα ήθελαν να πραγματοποιηθούν οι αλλαγές που πρότειναν οι ίδιοι χωρίς όμως να επηρεαστεί η σύνθεση των υπαρχουσών ομάδων. Υποστήριζαν κατηγορηματικά ότι είναι αδύνατη η συνεργασία μεταξύ ρομα και μη ρομά μαθητών, και μάλιστα δεν ήταν διατεθειμένοι να βελτιώσουν αυτή την σχέση. Παρατηρούμε ότι τα εθνοτικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις έχουν καλλιεργηθεί εις βάθος στη συνείδηση των μαθητών και οι ίδιοι αρνούνται την μεταβολή τους. Κατά την διάρκεια της συζήτησης ένας μόνο μη ρομά μαθητής έδειξε προθυμία να συνεργαστεί με όλα τα παιδιά της τάξης, πρακτικά όμως δίστασε. Συγκεκριμένα όταν ρωτήθηκε εάν θα έκανε μια προσπάθεια να παίζει και με άλλα παιδιά στο διάλειμμα ο ίδιος ανέφερε ότι δεν θα το έκανε μόνος του και διέκοψε την συζήτηση. Το σχέδιο εργασίας ολοκληρώθηκε με την δραστηριότητα του κολλάζ. Αρχικά οι μαθητές ρωτήθηκαν αν θα ήθελαν να εργαστούν όλοι μαζί ή σε ομάδες για την δημιουργία του κολλάζ με θέμα το «το προαύλιο που ονειρεύομαι». Οι μαθητές για ακόμη μια φορά

προτίμησαν να εργαστούν σε ομάδες που οι ίδιοι δημιούργησαν για την δημιουργία του κολλάζ. Συγκεντρώθηκαν τέσσερις ομάδες όπου η καθεμία σχεδίασε τον χώρο που θα ήθελε για να παίζει ευχάριστα.

Παρουσιάσαμε λοιπόν αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα δράσης που εφαρμόστηκε. Τα αποτελέσματα ήταν ποικίλα και κάποια από αυτά πολύ ενδιαφέροντα καθώς επιβεβαίωσαν τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαμε θέσει κατά την έναρξη της έρευνας. Μια γενική εικόνα που αποκομίσαμε ήταν ότι οι μαθητές έχουν ενστερνιστεί εθνοτικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, τα οποία και εκδηλώνουν όταν συναναστρέφονται με κάτι «διαφορετικό» από αυτούς. Δεν επιχειρείται η δημιουργία φιλικών δεσμών, ενώ αρκετά περιστατικά φανερώνουν τάσεις αποκλεισμού της μειονοτικής ομάδας. Η εφαρμογή διαπολιτισμικών παρεμβάσεων μπορεί ως ένα βαθμό να αποδυναμώσει αυτές τις αντιλήψεις των μαθητών αλλά απαιτεί την συνεργασία ποικίλων φορέων όπως είναι το σχολείο και η οικογένεια

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Έπειτα από την αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων μπορούμε να συνοψίσουμε τα συμπεράσματα της έρευνας μας ως εξής:

Σχετικά με τις προσδοκίες που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί για τους «διαφορετικούς» μαθητές διαπιστώσαμε ότι αυτές είναι χαμηλές και μάλιστα οδηγούν σε πρακτικές διάκρισης. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν ισότιμα το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της τάξης τους, υποτιμούν το επίπεδο και τις δυνατότητες εκείνων που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον (ρομά μαθητές) και τους στερούν το δικαίωμα για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι πρακτικές διάκρισης εκδηλώνονται με τις μορφές του χωρικού διαχωρισμού μέσα στη σχολική αίθουσα (διάταξη θρανίων) και τον αποκλεισμό από τη διδακτική διαδικασία καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν μεριμνούν για τη συμμετοχή των ρομά μαθητών, αναγκάζοντάς του να είναι απλοί θεατές των όσων διδακτικά διαδραματίζονται. Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί αρκούνται στην απόκτηση βασικών γνώσεων από τους ρομά μαθητές καθώς θεωρούν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε πιο σύνθετες μορφές διδασκαλίας και μάθησης. Τα παραπάνω μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι είναι σαφής η αποδοχή εκ μέρους των εκπαιδευτικών της υπόθεσης του ελλείμματος σύμφωνα με την οποία παιδιά διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής είναι φορείς πολιτισμικού και γλωσσικού ελλείμματος καθώς και φορείς μιας ελλειμματικής οικογενειακής κουλτούρας (θέση περί εκπαιδευτικής απόστασης μεταξύ οικογένειας και σχολείου). Επιπρόσθετα αυτό που γίνεται επίσης αντιληπτό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν αισθήματα συμπόνιας και λύπης προς τις εθνοτικές ομάδες, καθώς σύμφωνα με αυτούς δεν μπορούν να ανταποκριθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία στον ίδιο βαθμό με τους υπόλοιπους μαθητές. Μάλιστα αποδεικνύεται ότι στο περιβάλλον της τάξης εκφράζουν φανερά τις υψηλές προσδοκίες τους για τους μη ρομά μαθητές, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους. Δεν υπάρχει δηλαδή ισάξια μεταχείριση, δεν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην διαδικασία εκμάθησης των ρομά παιδιών, η ευθύνη για τις αδυναμίες τους αποδίδεται στους ίδιους και ο εκπαιδευτικός παρουσιάζεται ως ένα μέσο παροχής γνώσεων χωρίς όμως αποδέκτες. Επιπρόσθετα οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών μεταδίδονται στους υπόλοιπους μαθητές, οι οποίοι υιοθετούν τις απόψεις τους, εφόσον για αυτούς τα λεγόμενα του δασκάλου αποτελούν «πρότυπο μίμησης».

Αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι ο εκπαιδευτικός που διδάσκει σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο θα πρέπει να είναι κατάλληλα καταρτισμένος προκειμένου να αντιμετωπίσει κάποιες ιδιαιτερότητες, να είναι σε θέση να συνεργαστεί με τους μαθητές, να προωθεί ένα ομαδικό κλίμα συνεργασίας, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Επιπρόσθετα θα πρέπει να είναι σε θέση να εμπλέξει

στοιχεία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης προκειμένου να εξοικειώσει τους μαθητές με την έννοια της διαφορετικότητας και να αποδυναμώσει εθνοτικά στερεότυπα και προκαταλήψεις που ευδοκιμούν στο περιβάλλον του σχολείου.

Σχετικά με το ζήτημα της διαφορετικότητας και τον τρόπο που την αντιλαμβάνονται τα παιδιά, αυτό που διαπιστώθηκε είναι ότι οι μαθητές δεν είναι αρκετά εξοικειωμένοι με την σημασία της έννοιας. Εκδηλώνουν έναν έντονο στερεοτυπικό λόγο. Αυτό συμβαίνει κυρίως από τους μη ρομά μαθητές. Σε κάθε περίπτωση το «διαφορετικό» εκλαμβάνεται και αξιολογείται ως εμπόδιο, ως ξένο, ως μη επιθυμητό. Διαπιστώνεται ακόμη ότι στον λόγο των μη ρομά μαθητών εκδηλώνονται έντονες διακρίσεις. Θεωρούν ότι το «διαφορετικό» πρέπει να απομονώνεται και να μην ταράζει την ομοιομορφία. Αναπαράγουν έτσι η διάκριση μεταξύ των παιδιών, αυτή των ρομά και των μη ρομά μαθητών, και στηρίζουν τη θέση ότι δεν πρέπει να εμπλέκονται μεταξύ τους γιατί αυτό δημιουργεί προβλήματα. Ακόμη εκδηλώνουν τάσεις απόρριψης και αποκλεισμού από την ομάδα καθώς θεωρούν ότι οι ρομά μαθητές δεν μπορούν να ανταποκριθούν στους κανόνες και τις απαιτήσεις της. Επιπρόσθετα παρατηρούμε ότι δεν προωθείται η συνεργασία μεταξύ τους, καθώς οι μαθητές πιστεύουν ότι δεν θα έχει αποτελέσματα. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι έχουμε ένα κλίμα που ανατροφοδοτείται αρνητικά επειδή φορτίζεται αρνητικά η έννοια του διαφορετικού. Οι προκατειλημμένες στάσεις που εκφράζουν για τους συμμαθητές τους είναι φανερές στο λόγο τους. Οι μη ρομά μαθητές επηρεασμένοι και από εξωτερικούς παράγοντες όπως η οικογένεια και το σχολείο, εναντιώνονται στην ισάξια μεταχείριση τους. Επιπρόσθετα καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι όταν γίνεται λόγος για τη διαφορετικότητα άμεσα μέσα στην τάξη, αυτό δεν ενθαρρύνει τα παιδιά που έχουν στιγματιστεί να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους. Η άμεση αναφορά στο διαφορετικό επηρεάζει το άτομο που κουβαλάει το διαφορετικό ως στίγμα.

Ένα ακόμη σημαντικό αποτέλεσμα που προέκυψε κατά τη διάρκεια της έρευνας είναι ότι υπάρχουν ρομά μαθητές που ντρέπονται για την προέλευση τους και διστάζουν να την αναφέρουν. Αν και είναι γνωστό στους υπόλοιπους μαθητές, τα παιδιά αρνούνται να το επαναλάβουν παρόλο που θα έπρεπε να είναι υπερήφανοι για την προέλευση τους. Οι μαθητές αυτοί στιγματισμένοι, αρνούνται να αποδεχτούν και να υποστηρίξουν την προέλευση τους. Η στάση αυτή είναι αποτέλεσμα τόσο των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών όσο και των υπόλοιπων μαθητών που οδηγούν μια πληθυσμιακή ομάδα στην περιθωριοποίηση. Οι διακρίσεις που υφίσταται οι μαθητές δεν αφορούν μόνο την προέλευση αλλά και το φύλο. Σε αυτό που καταλήγουμε είναι ότι υπάρχει ένα χάσμα ανάμεσα στις δυο ομάδες. Και οι δυο ομάδες είναι έντονα προκατειλημμένες σχετικά με την δημιουργία φιλικών σχέσεων. Παρόλο που κάποιοι μη ρομά μαθητές υποστήριζαν αρχικά ότι η καταγωγή, η γλώσσα και το χρώμα δεν αποτελούν κριτήρια για να κρίνουμε ένα άτομο, στο τέλος οδηγήθηκαν στο

συμπέρασμα ότι είναι ευκολότερη η συνύπαρξη μεταξύ ατόμων με κοινά χαρακτηριστικά. Παρατηρούμε δηλαδή τον έντονα φορτισμένο ρητορικό λόγο των μαθητών. Αυτό που διαπιστώθηκε είναι ότι τα παιδιά τείνουν να συνάπτουν φιλικές σχέσεις με άτομα του ίδιου φύλου, ενώ παρατηρείται μια δυσκολία στην δημιουργία ανάμεικτων ομάδων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Μεγαλύτερη δυσκολία παρατηρείται όταν στην ομάδα πρέπει να ενταχθούν παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς οι μαθητές εκδηλώνουν στερεοτυπικές αντιλήψεις προς την εθνοτική ομάδα πιστεύοντας ότι είναι αδύνατη η συνεργασία τους. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι οι μαθητές του σχολείου στο οποίο διεξήχθη η έρευνα δεν έχουν εξοικειωθεί με την σημασία την διαφορετικότητας, έχουν αποδεχθεί μέσα τους την στερεοτυπική αντίληψη ότι είναι αδύνατη η επικοινωνία με κάτι διαφορετικό από αυτούς και γι αυτό τον λόγο δεν επιχειρούν να βελτιώσουν τις σχέσεις μεταξύ τους. Αρκούνται στην απλή συνύπαρξη και στον διαχωρισμό τους σε ομάδες.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της τελευταίας δράσης παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον. Διαπιστώθηκε η επιθετική στάση που εκφράζουν οι ρομά μαθητές ενάντια στους συμμαθητές τους και προκαλεί την σύγκρουση μεταξύ τους. Επιπρόσθετα κάθε μαθητής επιλέγει να ανήκει στην ομάδα που τα μέλη παρουσιάζουν ομοιότητες, ενώ θεωρούν ότι η ανάμειξη τους δεν θα έχει κάποιο αποτέλεσμα. Όσον αφορά τον προαύλιο χώρο οι μη ρομά μαθητές αποφεύγουν αν έρχονται σε επαφή με τους ρομά συμμαθητές τους, γι αυτό και επιλέγουν συγκεκριμένα μέρη. Γίνεται φανερό δηλαδή ότι ο προαύλιος χώρος είναι χωρισμένος για τις δυο ομάδες.

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι τα εθνοτικά στερεότυπα και οι εθνοτικές προκαταλήψεις έχουν καλλιεργηθεί σε μεγάλο βαθμό στην αντίληψη των μαθητών. Αντιμετωπίζουν την έννοια της διαφορετικότητας αρνητικά και θεωρούν ότι η σύναψη σχέσεων μεταξύ τους είναι επιβλαβής. Φυσικά η κατάσταση αυτή μπορεί να αντιμετωπιστεί με την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στην έρευνα εφαρμόστηκαν ποικίλες δράσεις που προωθούσαν τις αρχές της και στόχευαν στην εξομάλυνση των σχέσεων των μαθητών. Κάποιες από αυτές στέφθηκαν με επιτυχία, άλλες δεν είχαν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Αυτό που έχει όμως την μεγαλύτερη αξία είναι ότι έγινε μια πρώτη προσέγγιση για την αποδυνάμωση των εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων με αναφορά σε μαθητές ενός πολυπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αζίζι- Καλαντζή, Α., Σιδέρη-Ζώνιου, Α. & Βλάχου Α., (2011). Προκαταλήψεις και στερεότυπα. Δημιουργία και αντιμετώπιση, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε
- Ανδρούσου, Α. (1996). Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική. Στο: Α. Βαφέα (επιμ.), Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη (σελίδες). Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.
- Aboud, F. E. (1988). Children and prejudice. Oxford: Basil Blackwell.
- Aboud., F., & Amato, M. (2003). Developmental and Socialization Influences on Intergroup Bias. Στο Brown, R., & Gaertner, S., (επιμ.) Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes (σελίδες 65-85). Blackwell: Oxford, UK. doi: 10.1002/9780470693421.ch4.
- Barta, J.(1996). Intergrating anti-bias education. Στο D.A. Byrnes & C. Kiger(επιμ.), Common bonds: Antibias teaching in a diverse sociate (pp. 95-105). Olney, MD: Association for childhood Education International. Βρέθηκε στο Χατζίδου, Σ., Βελέντζα Β. (Ιούνιος,2014). Οι θεωρίες μείωσης των στερεότυπων: περίπτωση εφαρμογής στην ελληνική πραγματικότητα σύμφωνα με τις υπάρχουσες έρευνες. <http://www.e-psychology.gr/diafora-themata-psychologies/729-stereotypa-theories-meioshs.html> (προσπελαστηκε xx/xx/xxxx)
- Brewer, M. (1991). The social self: on being the same and different at the same time. Personality and Social Psychology Bulletin, 17, 475-482 ([προσπελαστηκε 25/6/2016](#))
- Γερογιάννης, Κ. (2006). Κοινωνικά και Πολιτικά Στερεότυπα που προβάλλονται μέσα από τα διδακτικά εγχειρίδια Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Α' βάθμιας Εκπαίδευσης την περίοδο 1976 έως σήμερα. Αθήνα: εκδοτικός οίκος.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997), Μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτικών παιδιών και μετακινούμενων πληθυσμών. Ειδικές προτάσεις για τις βαλκανικές χώρες. Στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (σς. 45-56).πολη: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π., (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Τόμος:7^{ος}, Πάτρα

- Γκόβαρης, Χ., (2016). Εκπαιδευτική δικαιοσύνη στο σχολείο της μεταναστευτικής κοινωνίας - Η εκδοχή της δικαιοσύνης αναγνώρισης (Anerkennungsgerechtigkeit). Στο Κ. Φασούλης, Ε. Φυριππής, Γ. Πασιάς, Ι. Ρουσσάκης & Α. Σαμαρά (Επ.), Ανιχνεύοντας το εκπαιδευτικό πεδίο: Τιμητικός τόμος Δημήτρη Ματθαίου . Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση
- Γκόβαρης, Χ., (2011). Εισαγωγή στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, Διάδραση
- Γκόβαρης, Χρ., (2005). Το πολυπολιτισμικό σχολείο ως δημοκρατική κοινότητα - Δυνατότητες διδακτικών παρεμβάσεων, στο Παπαηλιού, Χ., Ξανθάκου, Γ. & Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.). Εκπαιδευτική – Σχολική Ψυχολογία (30-41). Αθήνα: Ατραπός
- Γκόβαρης Χρ. (2005), Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Σχέσεις Αναγνώρισης στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο. Στο Alluffi-Pentini, A. Διαπολιτισμικό Εργαστήριο – Υποδοχή και Αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, (9-24). Αθήνα, Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν., Σταμάτης, Π., (2003). Προκαταλήψεις και Στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωση τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Παιδαγωγικός λόγος, Διαθέσιμο στο <http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/anamorfosi/govaris/%CE%A0%CF%81%CE%B F%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CE%BB%CE%B7%CF%88%CE%B5%CE%B9%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CF%83%CF%84%CE%B 5%CF%81%CE%B5%CE%BF%CF%84%CF%85%CF%80%CE%B1.pdf>
Ανασύρθηκε στις 7/1/15
- Govaris, Ch., Kodakos, A., (2001). Interkulturelle Jugendarbeit mit jugendlichen Migrant(inn)en – Thesen fuer Ansatzte gegen die dominanten Repraesentationen. In: Leiprecht, R., Wiemayer, G. & Riegel, Ch. (Hg.) (2001), International Lernen - Lokal handeln. Frankfurt/M: IKO Verlag.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg
- Δαφέρμος, Μ., (2006). Περιθωριοποίηση και εκπαιδευτική ένταξη. Η περίπτωση των Τσιγγάνων του Ηρακλείου Κρήτης. Εκδόσεις: Ατραπος

- Δραγώνα, Θ., (2004), Στερεότυπα και προκαταλήψεις, Κλειδιά και αντικλειδιά, Αθήνα:
ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών
- DET (1997), Multicultural education. Curriculum support paper. Australian Capital Territory,
Department of Education and Training and Children's, Youth and family services
Bureau.
- ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη, στο: Ζ. Παπαναούμ (επιστ. εποπτ.), Οδηγός
Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή (Θεσσαλονίκη, ΥΠΕΠΘ
- Ευαγγέλου, Ο. (2005) Η διαπολιτισμικότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού
δημοτικού σχολείου, οι απόψεις των εκπαιδευτικών (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό
και Καποδιστριακό πανεπιστήμιο Αθηνών ΕΚΠΑ). Διαθέσιμο από την βάση
δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης. DOI 10.12681/eadd/21446
- Ευαγγέλου, Ο. (2007) Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα , Αθήνα, Εκδόσεις
Τυπωθήτω
- Ευσταθίου, Μ. (2008) Η υποστήριξη διδακτικών παρεμβάσεων σε μικτές τάξεις μέσω της
έρευνας δράσης, στο: Ζ. Παπαναούμ (επιμ.), Διδασκαλία και Μάθηση στο
Πολυπολιτισμικό Σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικό υλικό, Πρακτικά
Ημερίδας Θεσσαλονίκη, 10 - 11 Δεκεμβρίου 2007 (Θεσσαλονίκη, ΥΠΕΠΘ).
- Enescoa,I, Navarrob,A.,Paradelaa, &Guerreroa (2005) Stereotypes and beliefs about different
ethnic groups in Spain. A study with Spanish and Latin American children living in
Madrid. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad
Complutense de Madrid, Spain Διαθέσιμο στο
[https://www.researchgate.net/publication/223747091_Stereotypes_and_beliefs_about_d
ifferent_ethnic_groups_in_Spain_A_study_with_Spanish_and_Latin_American_child
ren_living_in_Madrid](https://www.researchgate.net/publication/223747091_Stereotypes_and_beliefs_about_different_ethnic_groups_in_Spain_A_study_with_Spanish_and_Latin_American_children_living_in_Madrid)

Helmut Essinger,(1988) βρέθηκε στο Νικολάου, (2007) Η διαθεματική αξιοποίηση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου, Συνέδριο Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, Ιωάννινα

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CE%B8%CE%B5%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7%20%CF%83%CF%84%CE%BF%20%CE%91%CE%A0.pdf

Hilton, J.L., & Von Hippel, W., (1996), Stereotypes. Annual review of Psychology στο Λαμπρίδης, Ε., (2004), Στερεότυπα, Προκατάληψη, Κοινωνική ταυτότητα, Μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τους τσιγγάνους, Αθήνα, GUTENBERG

Hogg, M., & Abrams, D., (1993). Group motivation: social psychological perspectives, pp.173-190. London: Harvester Wheatsheaf στο Λαμπρίδης, Ε., (2004), Στερεότυπα, Προκατάληψη, Κοινωνική ταυτότητα, Μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τους τσιγγάνους, Αθήνα, GUTENBERG

Hogg, M.A., Vaughan, G.M., (2010), Κοινωνική ψυχολογία, Αθήνα, GUTENBERG

Θεοδοσιάδου, Κ., (2013). Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση σχολικής επίδοσης. Τα εκπαιδευτικά: τεύχος 105-106, σσ6, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Θεωρία και Πράξη, Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κανταρτζή, Ε.(2003). Τα Στερεότυπα του ρόλου των Φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης

- Καρανικόλα Ζ, (2010) Διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από τα ανθολόγια κείμενα του δημοτικού σχολείου : ανάλυση περιεχομένου, (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών) <http://hdl.handle.net/10889/3268>
- Κεσίδου, Α. (2008) Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή, στο: Ζ. Παπαναούμ (επιστ. εποπτ.), Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή (Θεσσαλονίκη, ΥΠΕΠΘ)
- Κίτσου, Σ., (χ.η). Διαπολιτισμικές δεξιότητες: είναι άραγε η γνώση με τη μεγαλύτερη αξία σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό και διεθνές περιβάλλον; Ανασύρθηκε στις 15/2/16 από http://eriane-elemedu.e-millescreations.com/art/uploads/diapolitismikothta_all.pdf
- Κοκκινάκη, Φ., (2006), Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της συμπεριφοράς, Αθήνα: Τυπώθητω
- Κόντοβος, Α., (2002). Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Κουτσοβάνου, Ε. (2003), Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και η διαθεματική διδακτική προσέγγιση, Οδυσσεάς
- Λαμπρίδης, Ε., (2004), Στερεότυπα, Προκατάληψη, Κοινωνική ταυτότητα, Μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τους τσιγγάνους, Αθήνα, GUTENBERG
- Λυκίδη, Σ. Φ., (2012). «Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές» (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών). Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/10889/5783>
- Lepore, L., & Brown, R. (1997). Category and stereotype activation: Is prejudice inevitable? *Journal of Personality and social Psychology*, 72(2), 273-287 στο Λαμπρίδης, Ε., (2004), Στερεότυπα, Προκατάληψη, Κοινωνική ταυτότητα, Μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τους τσιγγάνους, Αθήνα, GUTENBERG

- Μάγος, Κ. & Παναγοπούλου, Π. (2008). Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών. Στα Ψηφιακά Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τίτλο: «Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων» (CD – ROM).
- Μάγος, Κ. (2013) «Η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία»: Τα σχέδια εργασίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.) Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο, Αθήνα: Gutenberg, 199-222
- Μάρκου, Γ., (1996). Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης
- Μάρκου, Γ. (1997α), Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία, Αθήνα.
- Μάρκου, Γ. (1999). Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Διαπολιτισμική Αγωγή: Σειρά Θεωρητικών Μελετών και Εφαρμογών. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Παν/μιο Αθηνών
- Μπαλτατζής, Δ., & Νταβέλος, Π., (Ιούνιος, 2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. 12^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα
- Μπεζάτη, Θ., & Θεοδοσοπούλου Μ., (Απρίλιος, 2006). Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων. Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή: Πρακτικά Συνεδρίου, Βόλος, 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006, σελ. 181-186. Αναρτήθηκε: <http://repository.edulll.gr/139>
- Macrae, C.N., Stangor, C., & Minlie, A. B. (1994a). Activating social stereotypes. A functional analysis. *Journal of Experimental social psychology*, 67, 808-817 στο Λαμπρίδης, Ε., (2004), Στερεότυπα, Προκατάληψη, Κοινωνική ταυτότητα, Μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τους τσιγγάνους, Αθήνα, GUTENBERG

- Νικολάου, Γ., (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Νικολάου, Γ. (2005), Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα. Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Νικολάου, Γ. (2008) Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής
- Νικολάου, Γ., (2011). Ένταξη & εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Σειρά: ΣΧΟΛΕΙΟ-ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ, Εκδόσεις: Πεδίο, Αθήνα
- Νόμος 2413/96 (ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996), Οργάνωση λειτουργία σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Κεφάλαιο Ι' άρθρα 34, 35
- Nelson, T., (2006). The psychology of prejudice (2nd ed), London : Pearson Education στο Τριβίλα, Τ., Αναγνωστοπούλου, Τ., Χατζηνικολάου, Σ., (2008), Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... Απλά διαφορετικός. Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά δημοτικού και γυμνασίου, Αθήνα, GUTENBERG
- Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου, Ο. (2003), Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις, Αθήνα: Ατραπός, στο Γεωργογιάννης, Π.,(Μάιος 2011). Διαπολιτισμική εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, 14^ο Διεθνές Συνέδριο, Βόλος
- Παπαναούμ (επιστ. εποπτ.), Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή (Θεσσαλονίκη, ΥΠΕΠΘ)
- Παπαπέτρου, Σ (χ.η) . Το διαπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (τάσεις και προοπτικές). Ανακτήθηκε 14 Νοεμβρίου, 2015 από http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2005/to_diapolitismiko_analytiko_programma.pdf
- Robson, C., (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Εκδόσεις Gutenberg

Rutland T, Cameron, L., Bennett, L., Ferrell. J., (2005) Interracial contact and racial constancy: A multi-site study of racial intergroup bias in 3–5 year old Anglo-British children. Department of Psychology, University of Kent, Canterbury, Kent CT2 7NP, United Kingdom. Διαθέσιμο στο:

<https://kar.kent.ac.uk/26168/4/rutland%20et%20al%20JADP.pdf>

Σακκάτου Α, (2011) : Στερεότυπα και προκαταλήψεις σε γηγενείς μαθητές και μαθητές πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων. Μια ερευνητική προσέγγιση στερεοτυπικών και προκαταληπτικών συμπεριφορών.(Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών). Διαθέσιμο στο :

[http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/4630/3/Nimertis_Sakkatou\(ptde\).pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/4630/3/Nimertis_Sakkatou(ptde).pdf)

Σαραφίδου, Ο. Γ., (2011). Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα. Εκδόσεις Gutenberg

Σεσίμογλου, Ε., (2014). Προσδοκίες εκπαιδευτικών και σχολική επίδοση μαθητών/μαθητριών. (Μικρή μελέτη σε Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας). Διαθέσιμο στο:

https://www.academia.edu/10927883/%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%A3%CE%94%CE%9F%CE%9A%CE%99%CE%95%CE%A3_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%A9%CE%9D_%CE%9A%CE%91%CE%99_%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%97_%CE%95%CE%A0%CE%99%CE%94%CE%9F%CE%A3%CE%97_%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A4%CE%A9%CE%9D_%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A4%CE%A1%CE%99%CE%A9%CE%9D

Sarafidou, O., Govaris, C., & Loumakou, M., (2013) The subtle–blatant distinction of ethnic prejudice among ethnic majority children. *Intercultural Education*, 24:3, 264-276, DOI: [10.1080/14675986.2013.799805](https://doi.org/10.1080/14675986.2013.799805)

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χ. (2004). Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης. ΙΜΕΠΟ, Αθήνα, 105 σελ. Εμπειρογνωμοσύνη κατ' εντολή και με πόρους του Ινστιτούτου Μεταναστευτικής Πολιτικής μετά από δημόσια προκήρυξη.

<http://www.imepo.gr>

Ταρατόρη- Τσαλκακίδου, Ε., (2002). Η μέθοδος project στη θεωρία και στην πράξη.

Εκδόσεις: Κυριακίδη Αφοί. Αθήνα

Τούρτουρας, Χ., (2010). «Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση» Εκδόσεις: Επίκεντρο

Τριβίλα, Τ., Αναγνωστοπούλου, Τ., Χατζηνικολάου, Σ., (2008), Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... Απλά διαφορετικός. Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά δημοτικού και γυμνασίου, Αθήνα, GUTENBERG

Tajfel, H. (1969). Cognitive aspects of prejudice. Journal of social issues, 25, 79-97 στο Λαμπρίδης, Ε., (2004), Στερεότυπα, Προκατάληψη, Κοινωνική ταυτότητα, Μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τους τσιγγάνους, Αθήνα, GUTENBERG

Tajfel, H., (1981a) Human groups and social categories: Studies in social psychology. Cambridge: Cambridge university press στο Λαμπρίδης, Ε., (2004), Στερεότυπα, Προκατάληψη, Κοινωνική ταυτότητα, Μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τους τσιγγάνους, Αθήνα, GUTENBERG

Φωτίου, Π., & Σουλιώτη, Ε., (χ.η). Η μέθοδος project στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Ανασύρθηκε στις 5/6/2016. Διαθέσιμο στο :

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b/1vathmia/keimena/%CE%97%20%CE%BC%CE%AD%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CF%82%20project%20%CF%83%CF%84%CE%B7%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7.doc

Χατζηγεωργίου, Γ. (1999) Γνώθι το Curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής, Αθήνα, Άτροπος

Χατζίδου, Σ., Βελέντζα Β. (Ιούνιος,2014). Οι θεωρίες μείωσης των στερεότυπων: περίπτωση εφαρμογής στην ελληνική πραγματικότητα σύμφωνα με τις υπάρχουσες έρευνες.

Ανασύρθηκε από :<http://www.e-psychology.gr/diafora-themata-psychologias/729-stereotypa-theories-meioshs.html>