



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:  
ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

**ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ**

**ΛΙΝΑΡΗ ΝΙΚΟΛΕΤΤΑ ΕΛΕΝΗ**

**ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ**

**ΜΙΧΑΛΙΝΟΣ ΖΕΜΠΥΛΑΣ**

**ΑΘΗΝΑ**

**ΙΟΥΝΙΟΣ 2016**

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία αποτελεί μέρος των υποχρεώσεων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου με κατεύθυνση «Εκπαίδευση για την Κοινωνική Δικαιοσύνη».

Μέλη Επιτροπής Κρίσης:

Επιβλέπων: Μιχαλίνος Ζεμπύλας Αναπληρωτής Καθηγητής, Επιβλέπων

Β΄ Μέλος: Αλέξης Πέτρου, Αναπλ. Καθηγητής, Μέλος

Γ΄ Μέλος: Παναγιώτα Χαραλάμπους, μέλος ΣΕΠ του Προγράμματος Επιστήμες της Αγωγής, Μέλος

.....

Μιχαλίνος Ζεμπύλας

.....

Αλέξης Πέτρου

.....

Παναγιώτα Χαραλάμπους

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα πραγματεύεται ζητήματα που αφορούν την διαπολιτισμική εκπαίδευση και ειδικότερα επιδιώκεται η μελέτη των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στον ρατσισμό και την προκατάληψη στην εκπαίδευση. Ειδικότερα ο σκοπός της είναι μέσα από την ανάδειξη των στάσεων και αντιλήψεων να καταστεί εφικτή η αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων, εάν όχι η πλήρης εξάλειψή τους.

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων, καθώς κρίθηκε ως η καταλληλότερη, επειδή ανταποκρίνεται στα ερωτήματα και τους στόχους της. Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις αποτελούνται από ανοικτού τύπου ερωτήσεις που έχουν προκαθοριστεί από τον ερευνητή με στόχο να μελετηθούν τα υπό εξέταση θέματα που απευθύνθηκαν σε 15 εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων. Οι ερωτήσεις με βάση τις δυνατότητες και τις απαντήσεις των ερωτώμενων δεν τέθηκαν πάντα με τον ίδιο τρόπο και με την ίδια σειρά, αλλά ακολούθησαν την πορεία της συζήτησης. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με βάση το προς διερεύνηση θέμα και με τον διαχωρισμό σε κατηγορίες, οι οποίες αναφέρονται στον στόχο της έρευνας και απορρέουν κατόπιν ενδεδειγμένου ελέγχου δεδομένων και πληροφοριών. Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα περιγράφονται ανά κατηγορία προκειμένου να αναδειχθεί η σχέση τους σύμφωνα με τον διαχωρισμό που έγινε και παράλληλα με την βιβλιογραφία που μελετήθηκε.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί έρχονται συχνά αντιμέτωποι με φαινόμενα ρατσισμού στο σχολικό πλαίσιο, τα οποία καλλιεργούν και οι ίδιοι με την αδιαφορία και την αναλγησία με την οποία αντιμετωπίζουν την ετερογένεια της τάξης τους, ειδικά όταν αυτές συνοδεύονται από παγιωμένες αντιλήψεις και ρατσιστικές στάσεις τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών. Στον αντίποδα υποστηρίζεται ότι ένας επιμορφωμένος εκπαιδευτικός που θα στηρίζεται στην εκπαιδευτική πολιτική και το θεσμικό πλαίσιο και θα εφαρμόζει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά τη διδακτική πράξη μπορεί να αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα στην εξάλειψη του ρατσισμού και στην άρση του εθνοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η σημαντικότητα και η αναγκαιότητα αυτής της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι πέραν της διερεύνησης των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο φαινόμενο του ρατσισμού και της προκατάληψης στη σχολική τάξη, μελέτησε το βαθμό στον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν και αποδέχονται τις ρατσιστικές εκδηλώσεις και το κατά πόσον γίνεται προσπάθεια από μέρους τους για την άμβλυνση τέτοιων φαινομένων ή αν αποτελούν οι

ίδιοι μέσο ενίσχυσης τέτοιου είδους συμπεριφορών. Επιπλέον, η ύπαρξη βιβλιογραφικής ανασκόπησης προβάλλει τη σε βάθος μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας όπου έχει αναπτυχθεί επαρκώς το θεωρητικό υπόβαθρο.

## **Abstract**

The present research addresses issues relating to intercultural education and specifically intended to study the attitudes and perceptions of teachers against racism and prejudice in education.

In particular the aim is - through the intonation of attitudes and perceptions- to enable the confrontation of this kind of issues, if not their complete eradication. The chosen method for the present research was the qualitative through semi-structured interviews, as it was considered the most appropriate because it meets the purpose and research questions.

The semi-structured interviews consist of open-ended questions that have been preset by the researcher in order to study the topics under discussion and addressed to 15 teachers of all levels. The questions based on the capabilities and the answers of the respondents were not always in the same way and in the same order, but followed the course of the discussion. The data analysis was based on the subject of the research and their division into categories, which are referred to the aim of research and arising after a thorough check of data and information. More specifically, the results are described by category in order to show their connection in accordance with the division, which was done simultaneously with the literature review.

The results analysis showed that the teachers are often confronting racism in school. They perpetuate the discrimination with their indifference and their callousness with which face the heterogeneity of their class, mostly when they are followed by entrenched beliefs and racist attitudes of both themselves and the students. On the other hand, it is argued that a trained teacher, who will be supported by education policy and institutional framework and will apply the principles of intercultural education in teaching practice, can be a key factor in the confrontation of racism and ethnocentrism in education.

The importance and necessity of this research is that -apart from exploring the attitudes and perceptions of teachers for the racism and prejudice in the classroom- studies the extent to which teachers themselves agree and accept the racism and whether there is an effort from them to deal with this kind of problems or they are promoting such behaviors. In addition, the literature review displays an in-depth study of the literature, which has sufficiently developed the theoretical background.



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

### Κεφάλαιο 1

<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>9</b>
----------------------	----------

### Κεφάλαιο 2

<b>2.1 Θεωρητικές αφηρηρίες.....</b>	<b>13</b>
2.1.1 Θεωρητικός προβληματισμός.....	13
2.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα-ερευνητικές υποθέσεις.....	14
2.1.3 Ευρήματα εμπειρικών ερευνών.....	16
<b>2.2 Λειτουργικοί ορισμοί.....</b>	<b>19</b>
2.2.1 Ταυτότητα.....	19
2.2.2 Ετερότητα.....	19
2.2.3 Προκαταλήψεις.....	20
2.2.4 Στερεότυπα.....	20
2.2.5 Ρατσισμός.....	21
2.2.6 Στάση.....	22
2.2.7 Αντίληψη.....	22
2.2.8 Διάκριση στάσεων και αντιλήψεων.....	23
2.2.9 Πολιτισμός.....	24
2.2.10 Διαπολιτισμικότητα.....	25
2.2.11 Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	25
2.2.12 Συμπεριληπτική Εκπαίδευση.....	26
<b>2.3 Ρατσισμός και διακρίσεις στην εκπαίδευση.....</b>	<b>26</b>
2.3.1 Ο παραδοσιακός και ο μοντέρνος ρατσισμός.....	26
2.3.2 Τρόποι εκδήλωσης ρατσισμού στην κοινωνία και στο σχολείο.....	27
2.3.3 Εθνοκεντρικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης.....	28
2.3.4 Αντιρατσιστική εκπαίδευση.....	31
2.3.5 Θεωρητικές προσεγγίσεις για την προκατάληψη και για τα στερεότυπα.....	31
<b>2.4 Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....</b>	<b>34</b>
2.4.1 Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	34
2.4.2 Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	35
2.4.3 Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	36
2.4.4 Αναλυτικά προγράμματα και διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	40

2.4.5 Θεσμικό πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	41
2.4.6 Παρεμβάσεις για την ένταξη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο σχολείο και την κοινωνία.....	43
<b>2.5 Ο εκπαιδευτικός και η διαπολιτισμική εκπαίδευση.....</b>	<b>45</b>
2.5.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	45
2.5.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική πραγματικότητα.....	46
2.5.3 Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.....	47
2.5.4 Συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων για το διαπολιτισμικό σχολείο.....	48
2.5.5 Διγλωσσία και μητρική γλώσσα.....	50
<b>Κεφάλαιο 3</b>	
<b>Μεθοδολογία της έρευνας.....</b>	<b>53</b>
3.1 Ερευνητικός σκοπός.....	53
3.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	53
3.3 Ερευνητική μέθοδος.....	53
3.4 Ερευνητικό εργαλείο.....	54
3.5 Μεθοδολογικός σχεδιασμός.....	55
3.6 Δεοντολογία της έρευνας.....	57
3.7 Δειγματοληψία.....	58
3.8 Ανάλυση αποτελεσμάτων.....	60
3.9 Αξιοπιστία και εγκυρότητα.....	62
3.10 Περιορισμοί της έρευνας.....	63
<b>Κεφάλαιο 4</b>	
4.1 Δημογραφικά στοιχεία.....	65
4.2 Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων.....	66
4.3 Ρατσισμός και Εκπαίδευση.....	66
4.3.1 Αίτια.....	66
4.3.2 Τρόποι εκδήλωσης.....	69
4.4 Ρόλος του εκπαιδευτικού.....	70
4.4.1 Όξυνση.....	70
4.4.2 Άμβλυνση.....	72
4.5 Επιμόρφωση εκπαιδευτικού.....	74
4.5.1 Αξία επιμόρφωσης.....	74



4.5.2 Διαπολιτισμική ετοιμότητα.....	76
4.6 Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	77
4.6.1.Επίπεδο θεσμικού πλαισίου.....	78
4.6.2.Αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόζονται.....	78
4.6.3. Στάσεις εκπαιδευτικών βάσει μοντέλων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	80
4.6.4 Προτάσεις βελτίωσης.....	82

## **Κεφάλαιο 5**

<b>Συζήτηση αποτελεσμάτων.....</b>	<b>84</b>
5.1.Διασύνδεση αποτελεσμάτων με ερευνητικά ερωτήματα.....	84
5.2. Σύνδεση των αποτελεσμάτων με τις θεωρητικές αναφορές.....	88
5.3. Συμπεράσματα.....	92
5.4. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	93

<b>Βιβλιογραφικές αναφορές.....</b>	<b>95</b>
Ελληνόφωνη.....	95
Ξενόγλωσση.....	109

## **Πίνακες**

Πίνακας 1.....	60
Πίνακας 2.....	65

Παράρτημα.....	115
----------------	-----

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η κοινωνικότητα του ανθρώπου έχει αποδειχθεί ιστορικά μέσα από την πορεία του, την ιστορία του και τις επιλογές του. Έτσι η επικοινωνία και η κοινωνική συνεργασία δεν αντιτίθενται στην ανθρώπινη φύση. Σε επίπεδο εθνικών κοινοτήτων αυτή η διαπίστωση διαμόρφωσε μια σύγχρονη κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα όπου κάθε λαός πρέπει να εξισορροπεί την εθνική αυτοτέλεια με την παγκόσμια συνεργασία και τη συμπόρευση ευρύτερων κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων προκειμένου να επιτευχθεί η αρμονική συνύπαρξη.

Η ανάγκη και η επιθυμία του ανθρώπου για κοινωνική συμβίωση, τον ωθούν στο να συνυπάρχει με πολλούς άλλους μέσα σε συγκεκριμένο χώρο. Η αρμονία και η ασφάλεια έχουν καθοριστική αξία προκειμένου να διασφαλιστεί το αγαθό της ζωής και να επιτευχθεί η ευημερία για όλους όσους συμβιώνουν σε μια κοινωνία, αλλά και στην ανθρωπότητα γενικότερα. Η κοινωνική πραγματικότητα που υλοποιεί τον στόχο αυτό είναι η διαπολιτισμικότητα που πρεσβεύει την αναγνώριση της ετερότητας, την κοινωνική συνοχή, την ισότητα και τη δικαιοσύνη.

Η ισότητα και η ισονομία των ανθρώπων δίνει ουσιαστικό περιεχόμενο στην ίδια την ανθρώπινη ζωή αφού την βοηθά να αναπτύξει ολόπλευρα την προσωπικότητά της, χωρίς αίσθημα αδικίας ή καταπίεσης. Πολύ συχνά όμως κοινωνικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις οδηγούν στην παραβίαση θεμελιωδών ανθρώπινων δικαιωμάτων, διαμορφώνοντας ιεραρχήσεις μέσα στην κοινωνία με κριτήρια την εθνικότητα, την θρησκεία, τη φυλή κ.λπ. και όχι με βάση την αξία του ανθρώπου. Αυτό έχει σαν συνέπεια το κοινωνικό φαινόμενο του ρατσισμού.

Η Ελλάδα μαζί με άλλες χώρες της Νότιας Ευρώπης μετατράπηκε από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών σε διάστημα μόλις δεκαπέντε ετών και απ' ό, τι φαίνεται θα γίνει ένας μόνιμος προορισμός μετανάστευσης για αρκετούς από αυτούς. Η Ελλάδα σε σύντομο χρονικό διάστημα έπρεπε όχι μόνο να αντιμετωπίσει τα ζητήματα που αφορούν την παρουσία των αλλοδαπών αλλά και εκείνα που συνδέονται με τη δεύτερη γενιά καθώς και την εκπαίδευσή της. Η αυξανόμενη φοίτηση παιδιών μεταναστών στο ελληνικό σχολείο δημιουργεί μία νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα και θέτει κρίσιμα ζητήματα που σχετίζονται αφενός με τη διαχείριση της ετερότητας και αφετέρου με την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για τα παιδιά των μεταναστών. (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Οι αλλοδαποί εμφανίζουν δυσκολίες σε μεγάλο βαθμό, διότι συχνά έρχονται αντιμέτωποι με μια εντελώς άγνωστη γι' αυτούς πολιτισμική κατάσταση. Οι δυσκολίες στην πολιτισμική προσαρμογή, εάν δεν ομαλοποιηθούν, οδηγούν αναπόφευκτα στην περιθωριοποίηση και τον

κοινωνικό αποκλεισμό (Δαμανάκης, 1987· Μουσούρου, 1991). Βασικά συναισθήματα των ανθρώπων αυτών είναι η ανασφάλεια, η έλλειψη άνεσης και η εσωτερίκευση των μικρών προσδοκιών των άλλων γι' αυτούς.

Βασικός στόχος και επιδίωξη των περισσότερων παιδαγωγικών και ηθικοπλαστικών συστημάτων είναι ο σεβασμός προς τα εθνικά χαρακτηριστικά, η καταξίωση και η ανάδειξή τους. Έτσι, η έννοια του εθνισμού γίνεται βασική προϋπόθεση διατήρησης της εθνικής αυτοτέλειας. Όταν όμως ξεπερνιόνται τα όρια και είναι αδύνατον πλέον να ελεγχθούν οι αντιλήψεις και τα συναισθήματα, τότε οι λαοί εύκολα προσεγγίζουν το φανατισμό των εθνικών ιδεωδών, γίνονται δέσμιοι του εθνικισμού και εκδηλώνουν ρατσιστικές συμπεριφορές.

Ο Hohmann (1983) διαχωρίζει τους όρους «πολυπολιτισμικότητα» (multiculturalism) και «διαπολιτισμικότητα» χαρακτηρίζοντας με τον πρώτο, την υπάρχουσα κατάσταση, δηλαδή «το τι είναι», και εκφράζοντας με το δεύτερο «το τι θα έπρεπε να είναι». Ο Δαμανάκης (1989) έρχεται να τονίσει ότι «η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτήν». Κατά συνέπεια προκύπτει ότι οι δύο επίμαχοι όροι δεν είναι ούτε συνώνυμοι αλλά ούτε ταυτόσημοι.

Η διαπολιτισμικότητα ως όρος μπορεί να προσδιοριστεί δύσκολα, καθώς αποτελεί μία διαλεκτική σχέση, μία πορεία αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ατόμων διαφορετικών εθνικοτήτων. Στο περιβάλλον της εκπαίδευσης, η διαπολιτισμικότητα σχετίζεται άμεσα με την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία και αυτόματα ο όρος παραπέμπει στην εκπαίδευση των μαθητών αυτών. Ωστόσο, η διαπολιτισμικότητα είναι ένας από τους πολλούς τρόπους διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και δε θα πρέπει να συγχέεται ούτε με την αφομοίωση, αλλά ούτε και με τον πολιτισμικό σχετικισμό. Μία αφομοιωτική πολιτική δεν δέχεται την ετερότητα ως ενδεχόμενη κατάσταση και όταν αυτή προκύπτει, το μέλημα του κράτους μέσω των ιδεολογικών και διοικητικών του μηχανισμών είναι η εξισορρόπηση του συστήματος με την ομογενοποίηση. Στον πολιτισμικό σχετικισμό, πάλι, έχουμε ακριβώς το αντίθετο: η ισότητα των πολιτισμών αποτελεί τη θεμελιώδη θέση αυτής της κατεύθυνσης. «Κάθε πολιτισμός μπορεί να αξιολογηθεί μόνο με βάση τους δικούς του προσανατολισμούς και τις αξίες του» και ως εκ τούτου η φροντίδα του κράτους είναι η δημιουργία και η προστασία του απαραίτητου ζωτικού χώρου για την ανάπτυξη του κάθε πολιτισμού, μέσα από έναν αγώνα για κοινωνική δικαιοσύνη, για συνταγματικά κατοχυρωμένη ισότητα των εθνοτικών ομάδων και για ανάδειξη των ιδιαίτερων πολιτισμικών ταυτοτήτων (Νικολάου, 2011)

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εμπερικλείει το μακρο-επίπεδο του κράτους και των θεσμικών δομών του, το μεσο-επίπεδο του σχολείου και το μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης. Ο Gundara (2000) υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση «θέτει προ των κρατικών δομών το ζήτημα της διαμόρφωσης πολιτικών σε εθνικό επίπεδο προς αναγνώριση του διαπολιτισμικού χαρακτήρα των κοινωνιών».

Αποτελεί πλέον κοινοτοπία η διαπίστωση ότι οι σχολικές τάξεις γίνονται ολοένα και περισσότερο ανομοιογενείς με μαθητές διαφορετικών ικανοτήτων, αναγκών και ενδιαφερόντων, προερχόμενους από διαφορετικά πολιτισμικά, εθνικά και κοινωνικά περιβάλλοντα (Day, 2003). Οι μαθητές από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες με την μετανάστευσή τους σε μία άλλη χώρα αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικά προβλήματα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προέκυψε από την προσπάθεια διευθέτησης των προβλημάτων των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μίας χώρας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιχειρεί επίσης να λύσει και τα προβλήματα ένταξης των ομάδων αυτών στο κοινωνικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής επιθυμώντας να διατηρήσουν την πολιτισμική και γλωσσική τους ταυτότητα (Γεωργογιάννης, 2008).

Το μάθημα σε μια διαπολιτισμική τάξη προβάλλει μεγάλες απαιτήσεις, αφού βασίζεται στην αρχή της εξισορρόπησης διαφορών και ομοιοτήτων μεταξύ των πολιτισμών και στη συστηματική καταπολέμηση των προκαταλήψεων. Ο εκπαιδευτικός μεγαλωμένος μακριά από τα προβλήματα ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος πρέπει να αποκτήσει ευαισθησίες και στρατηγικές που να οδηγούν στη συμβίωση διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και να ενισχύουν την ισότιμη συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων. Ουδέτερος δεν μπορεί να είναι, γιατί έχει ήδη διαμορφωμένες αξίες και προτεραιότητες (Γεωργογιάννης, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι ο παραδοσιακός τρόπος απόκτησης γνώσης «συνήθως νομιμοποιεί το status quo και συχνά καθιστά τις αδύναμες εθνοπολιτιστικές ομάδες πολιτικά παθητικές και αποδεχόμενες τη χαμηλή κοινωνική τους θέση». Εάν οι εκπαιδευτικοί θέλουν πράγματι να γίνουν «φορείς αλλαγής και χειραφέτησης», τότε πρέπει να αντιληφθούν «τους τρόπους με τους οποίους συχνά χρησιμοποιείται η γνώση για να διατηρεί την καταπίεση και την περιθωριοποίηση των αδύναμων εθνοπολιτισμικών ομάδων» (Μάρκου, 1996).

Για τον Έλληνα εκπαιδευτικό από τη σχετική βιβλιογραφία προκύπτει επιπρόσθετα και η ακόλουθη δυσκολία, ο εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργήσει σήμερα σε ένα διαφορετικό πλαίσιο από αυτό που έχει συνηθίσει λόγω του μονογλωσσικού, μονοεθνικού και μονοπολιτισμικού προσανατολισμού του εκπαιδευτικού συστήματος. Πρόκειται για μια

απαίτηση στην οποία ο εκπαιδευτικός χωρίς τη στήριξη μέσα από επιμόρφωση είναι δύσκολο να ανταποκριθεί. Κι αυτό γιατί, το σχολείο ως μεταμοντέρνο και διαπολιτισμικό πρέπει να εισάγει τα διαθεματικά και διεπιστημονικά περιεχόμενα, την αυτοοργάνωση της μάθησης και την ευελιξία στην διδασκαλία (Kueger, 1996). Εξαιτίας της μεγάλης ταχύτητας των αλλαγών δίνεται προτεραιότητα στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, γεγονός που μπορεί να υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι καλά προετοιμασμένοι για το επάγγελμά τους από τα χρόνια των βασικών σπουδών τους (Navarro & Verdisco, 2000).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2**

### **2.1 Θεωρητικές αφητηρίες**

#### **2.1.1 Θεωρητικός προβληματισμός**

Η ανομοιομορφία του μαθητικού πληθυσμού λόγω των διαφορετικών φυλετικών, γλωσσικών και πολιτισμικών καταβολών διαμόρφωσε μία νέα σχολική πραγματικότητα και έστρεψε το ενδιαφέρον πολλών ερευνών γύρω από τα ζητήματα της προκατάληψης και του ρατσισμού από την πλευρά του μαθητικού και εκπαιδευτικού πληθυσμού στο πλαίσιο της ψυχοπαιδαγωγικής μελέτης (Ζάχος, 2007).

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση υπάρχουν μελέτες που διερευνήσαν το βαθμό που η νέα πολυπολιτισμική κοινωνία επιδρά στον μαθητικό πληθυσμό, καθώς επίσης εξέτασαν την εφαρμογή του πολυγλωσσικού μοντέλου στη δημόσια εκπαίδευση (Σταμπολάκη, 2011). Ακόμα, αντικείμενο των ερευνών αποτέλεσε ο καθοριστικός ρόλος του σχολείου ως φορέα κοινωνικοποίησης για τη διαμόρφωση των στάσεων και αντιλήψεων του μαθητικού πληθυσμού, αλλά και η συμβολή του στην όξυνση ή στην άμβλυνση του ρατσισμού και της προκατάληψης. Πιο συγκεκριμένα, οι έρευνες προσανατολίστηκαν στη μελέτη των αιτιών και των συνεπειών αυτών των φαινομένων πάντα σε συνάρτηση με τη διδακτική διαδικασία, καθώς επίσης και ανέδειξαν τρόπους αντιμετώπισης μέσα από την ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μαλλίδου-Μαλέσσα, 2009).

Επιπρόσθετα, μέσα από τις μελέτες που διεξήχθησαν διερευνήθηκε ο ρόλος του σχολείου στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων με βάση τη δεδομένη πλέον δυσκολία που αντιμετωπίζει ένα μέρος του μαθητικού πληθυσμού στο εκπαιδευτικό πλαίσιο εξαιτίας ποικίλων κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων. Ειδικότερα, εξετάστηκε το θέμα της προκατάληψης και του ρατσισμού υπό το πρίσμα των αντιλήψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά τη σχέση μεταξύ σχολικής επίδοσης και κοινωνικής προέλευσης (Αρβανίτη, 2013). Σε μία προσπάθεια επέκτασης του ερευνητικού ενδιαφέροντος μελετήθηκε ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνονται οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας στη σχολική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, διενεργήθηκαν μελέτες που ασχολήθηκαν με τη συμβολή και επιρροή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη διαπραγμάτευση της ταυτότητας των μειονοτικών μαθητών (Μάγος, 2004). Με αυτόν τρόπο, το ερευνητικό ενδιαφέρον φαίνεται να στρέφεται στο σχολείο

ως γενεσιουργό παράγοντα της αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων και της φυλετικής ιεράρχησης, καθώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως ενεργά μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας παρουσιάζονται ως διαμορφωτές των ταυτοτήτων φύλου. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν εμφανίζονται να κατευθύνουν το μαθητικό κοινό με βάση τη συμπεριφορά τους, τις αντιλήψεις τους και τις προσδοκίες τους, γεγονός που επηρεάζει άμεσα και τη σχολική τους επίδοση αλλά και τις επιλογές τους (Παπακωνσταντίνου, 2013). Ακόμα, ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των στερεοτυπικών και προκαταληπτικών συμπεριφορών των εκπαιδευτικών ως προς τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές όχι μόνο μέσω του δικού τους πρίσματος, αλλά έτσι όπως προσλαμβάνονται από τους ίδιους τους μαθητές (Αντωνοπούλου, 2011). Επίσης, συνεγράφησαν έρευνες που μελέτησαν τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τον ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό, που χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ποικιλία και διαβαθμισμένη ελληνομάθεια. Ειδικότερα, το ζήτημα εξετάστηκε σε συνάρτηση με τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και επεκτάθηκε στις πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για τη διεξαγωγή του μαθήματος (Βόντσα, 2011).

Οι πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια ενίσχυσης της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης σε μία προσπάθεια ανάδειξης τεχνικών για τη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου. Έγινε λοιπόν εκτενής έρευνα σχετικά με τις συνεργατικές μορφές μάθησης και διδασκαλίας στο πλαίσιο της τάξης και δη της πολυπολιτισμικής τάξης, άλλα και των στάσεων και των αντιλήψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή τους στην τάξη (Παπαγεωργίου, 2014).

### **2.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα-ερευνητικές υποθέσεις**

Η Σταμπολάκη (2011) σκοπεύει μέσω της μελέτης της να εξετάσει τις αντιλήψεις των εφήβων σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα της περιοχής τους και τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την εφαρμογή του πολυγλωσσικού μοντέλου σε όλες τις βαθμίδες της δημόσιας εκπαίδευσης. Στηρίζεται λοιπόν σε υποθέσεις που αφορούν το ότι ο τόπος γέννησης των εφήβων δεν επηρεάζει ούτε την επιθυμία για την εκμάθηση της τοπικής ιδιαίτερης γλώσσας ούτε την αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της, καθώς επίσης στο ότι η ταυτότητα των μαθητών δεν διαμορφώνει τη στάση τους ως προς την πολυπολιτισμικότητα της περιοχής του και πως είναι σε θέση να αποδεχτούν το πολυγλωσσικό εκπαιδευτικό σύστημα ανεξάρτητα των δημογραφικών χαρακτηριστικών. Από την άλλη πλευρά, η έρευνα της Μαλλίδου-Μαλέσσα (2009) αποσκοπεί στην διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των μαθητών

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά τα φαινόμενα του ρατσισμού, της προκατάληψης, της πολυπολιτισμικότητας και της δι-ομαδικής επαφής. Έτσι, θέτει ερωτήματα που διερευνούν τις απόψεις και τις στάσεις του μαθητικού πληθυσμού σχετικά με τον μοντέρνο ρατσισμό και την πολυπολιτισμικότητα, καθώς επίσης εξετάζει τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των μαθητών και των μεταναστών σε συνάρτηση με την κοινωνική τάξη και θέση των μαθητών και των οικογενειών τους.

Η μελέτη της Αντωνοπούλου (2011) επιδιώκει να εξετάσει εάν το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού έχει εντοπίσει στερεοτυπικές και προκαταληπτικές συμπεριφορές από τους εκπαιδευτικούς. Με βάση αυτόν τον στόχο διερευνάται αν η στάση των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται απέναντι στους γηγενείς μαθητές και τους μαθητές διαφορετικά πολιτισμικά ομάδων, όταν ανακύπτει το θέμα του ρατσισμού και των μεταναστών και εάν υπάρχει διαφοροποίηση στις δραστηριότητες της διδακτικής πράξης και στον τρόπο διαχείρισης του μαθητικού δυναμικού από τους εκπαιδευτικούς.

Μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση υπάρχουν μελέτες που έχουν εξετάσει το ρόλο του σχολείου για την αναπαραγωγή και την ενίσχυση των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα της Αρβανίτη (2013) αποσκοπεί στην καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την διαφοροποιημένη επίδοση και το ρόλο του σχολείου σε αυτό. Τα ερωτήματα που τέθηκαν υπό διερεύνηση αφορούσαν την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, αλλά και της συνάρτησης της με την κοινωνική προέλευση, καθώς επίσης και το ρόλο του σχολείου για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Στο ίδιο πλαίσιο και η έρευνα του Παπακωνσταντίνου (2013) εξετάζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στους μαθητές των δύο φύλων και τον τρόπο με τον οποίο οι πρακτικές τους διαμορφώνονται με βάση τις αντιλήψεις τους. Ο Παπακωνσταντίνου (2013) επιδιώκει να απαντήσει στο αν οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν διαφοροποίηση μεταξύ μαθητών και μαθητριών σχετικά με τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά προσωπικότητας στη σχολική και κοινωνική ζωή. Ακόμα, εξετάζει εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετική άποψη για τους μαθητές με βάση το φύλο τους όσον αφορά την επίδοση, τα ενδιαφέροντα και τις ακαδημαϊκές τους προσδοκίες και τον τρόπο που εκφράζουν και αποδέχονται την επιθετικότητα και τη βία. Επίσης, αποπειράθηκε να διερευνήσει εάν η στάση και η διδακτική πράξη των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από το μαθητικό φύλο, εάν οι ίδιοι πιστεύουν στις διαφορές μεταξύ των φύλων και τέλος εάν τις αποδίδουν σε βιολογικούς ή κοινωνικούς παράγοντες.



Η δε έρευνα της Βόντσα (2011) επικεντρώθηκε στην διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα της σύγχρονης σχολικής τάξης και δη απέναντι στους αλλόγλωσσους μαθητές και την επιλογή των πρακτικών και μεθόδων που υιοθετούν κατά την διδακτική πράξη. Η βασική ερευνητική υπόθεση αφορούσε την ποικιλία και αντιφατικότητα στον τρόπο διαχείρισης της γλωσσικής και πολιτισμικής μαθητικής ποικιλομορφίας από τους εκπαιδευτικούς, η οποία πηγάζει και επηρεάζεται άμεσα από προσωπικές ιδεολογίες, από την εκπαίδευση και επιμόρφωση που οι ίδιοι έχουν λάβει και από την εμπειρία τους. Το ζήτημα της επιμόρφωσης ωστόσο εντοπίζεται και στην έρευνα του Μάγου (2004) στην οποία μελετά το αν τα επιμορφωτικά προγράμματα μπορούν να κατευθύνουν τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τα θέματα ταυτότητας και την εθνοπολιτισμική ετερογένεια της σχολικής τάξης και εάν και με ποιον τρόπο ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός σχεδίου δράσης από τους ίδιους επηρεάζει τη συγκεκριμένη αλλαγή.

Τέλος, η Παπαγεωργίου (2014) στράφηκε στην διερεύνηση των απόψεων του εκπαιδευτικού δυναμικού που απασχολείται σε σχολεία πολυπολιτισμικής σύνθεσης σχετικά με τη συνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Με επίκεντρο λοιπόν την συνεργατική διδασκαλία και μάθηση διερευνήθηκαν οι μορφές που συνήθως επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς, τα κριτήρια της συγκεκριμένης επιλογής και τα αποτελέσματα από την εφαρμογή τους για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή με ίδιο ή διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο. Ακόμα, εξετάστηκε η κατάρτιση τους σχετικά με τις συνεργατικές μορφές μάθησης και διδασκαλίας, καθώς και οι προσδοκίες τους από την εφαρμογή τους, όπως επίσης και η αντίδραση του σχολείου απέναντι στην συγκεκριμένη εκλογή.

### **2.1.3 Ευρήματα εμπειρικών ερευνών**

Μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδείχθηκαν έρευνες που έφτασαν σε πολύ ενδιαφέροντα και σημαντικά αποτελέσματα. Η έρευνα της Αντωνοπούλου (2014) εντοπίζει μία γενικότερη τάση των γηγενών μαθητών να εκφράζουν εντονότερα πως ο εκπαιδευτικός συζητά για τα ανθρώπινα δικαιώματα, τον ρατσισμό και τους μετανάστες, καθώς και τα προβλήματα που αυτοί αντιμετωπίζουν εν συγκρίσει με τους μαθητές διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων που εκφράζουν την αντίθετη άποψη. Ακόμα, στη συγκεκριμένη έρευνα εντοπίζεται από τους μαθητές διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων η απουσία διαδραστικών δραστηριοτήτων και διδακτικών ενεργειών που προωθούν την διαπολιτισμικότητα, άρουν τις στερεοτυπικές και προκαταληπτικές αντιλήψεις και αναδεικνύουν τη σημασία των δικαιωμάτων των παιδιών.

Η Σταμπολάκη (2011) μέσω της έρευνας της αναδεικνύει την πολύγλωσση πραγματικότητα της υπό μελέτη περιοχής της Ισπανίας, VAL D'ARAN, καθώς οι έφηβοι παρουσιάζονται εξαιρετικά εξοικειωμένοι με τις εναλλαγές των γλωσσών, γεγονός το οποίο κατά την ερευνήτρια δεν εμφανίζεται να συναρτάται απαραίτητως με την ύπαρξη πολλών ταυτοτήτων παρουσιάζοντας με αυτόν τον τρόπο μία λιγότερο εθνοκεντρική εκπαίδευση και κοινωνία. Η άποψη αυτή φαίνεται να ενισχύεται και από τη θετική στάση των μη γηγενών μαθητών ως προς την πολυπολιτισμικότητα και την εκμάθηση και τη διδασκαλία της τοπικής γλώσσας, γεγονός το οποίο αποτελεί δείγμα κοινωνικής ένταξης.

Μέσα από την έρευνα της Μαλλίδου-Μαλέσσα (2009) παρουσιάζεται πως η αποδοχή της ετερότητας από τους μαθητές καλλιεργεί θετική στάση απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας και άρει τις ρατσιστικές εκδηλώσεις. Αντίθετα, η προκατάληψη ενισχύεται στις περιπτώσεις που οι μαθητές φαίνεται να ασπάζονται τις ιδέες του μοντέρνου ρατσισμού και αμβλύνεται όταν προϋπάρχουν θετικά συναισθήματα για τους μετανάστες. Επίσης, μέσω της μελέτης της φαίνεται πως η ίση ή ανώτερη κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μεταναστών επηρεάζει θετικά τη στάση των γηγενών, κάτι το οποίο δεν ισχύει σε μεγάλο βαθμό για τις γλωσσικές ομάδες.

Τα ευρήματα της έρευνας της Αρβανίτη (2013) παρουσιάζουν τους εκπαιδευτικούς να συνδέουν την διαφοροποιημένη επίδοση των μαθητών με το ρόλο των γονέων, τα προσωπικά χαρακτηριστικά εκάστου μαθητή και τις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον χωρίς να αναδεικνύονται τα βαθύτερα κοινωνικά και οικονομικά αίτια. Οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια τους να διαχειριστούν την δυσανάλογη επίδοση εμφανίζονται να μειώνουν τις απαιτήσεις και να εντείνουν την ενθάρρυνση των μαθητών με χαμηλότερη επίδοση.

Η Παπακωνσταντίνου (2013) διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη διαφορών στα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες των μαθητών και των διακρίσεων με βάση το φύλο. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν εμφανίζονται να αποδίδουν ορισμένα κυρίαρχα χαρακτηριστικά και να ταξινομούν τον μαθητικό πληθυσμό με βάση το φύλο, ενώ σε θέματα επιδόσεων φαίνονται να τηρούν ισότιμη στάση ως προς τα δύο φύλα. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας παρουσιάζονται να πιστεύουν στις έμφυλες διαφορές και να τις αποδίδουν σε φυσικούς και κοινωνικούς λόγους.

Η Παπαγεωργίου (2014) μελετώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών ενός Γυμνασίου όσον αφορά τη χρήση των συνεργατικών μορφών διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις

διαπίστωσε πως οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν αυτές τις μεθόδους λόγω την ευεργετικής τους επίδρασης. Παρουσιάζονται λοιπόν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος να προσαρμόζονται, να οργανώνουν και να διαφοροποιούν την διδασκαλία του μαθήματος σύμφωνα με τις συνεργατικές μεθόδους μάθησης με βάση τις ανάγκες της πολυπολιτισμικής τάξης στην οποία απευθύνονται. Προσδοκία των εκπαιδευτικών αποτελεί η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από μία πιο ευχάριστη και ομαδική διαδικασία μάθησης με στόχο την καλλιέργεια δημιουργικών ελεύθερων πολιτών. Ωστόσο, όπως προκύπτει από την έρευνα της Παπαγεωργίου (2014) οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως προς την υλοποίηση των συνεργατικών μορφών διδασκαλίας που προκύπτουν κυρίως λόγω του γλωσσικού και πολιτισμικού υπόβαθρου των παιδιών, αλλά και της έλλειψης υποδομών παρ' όλη την ώθηση του σχολικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για την εφαρμογή τους.

Στην διατριβή του Μάγου (2004) αναδεικνύεται η σημασία της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού δυναμικού πάνω στην διαχείριση της πολυμορφίας της σχολικής τάξης. Ειδικότερα, η συνεχιζόμενη και αποτελεσματική κατάρτιση φαίνεται να βελτιώνει τον επαγγελματικό και παιδαγωγικό ρόλο των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα βοηθά στη διαμόρφωση μίας θετικότερης στάσης απέναντι στη διαχείριση της ετερότητας προτάσσοντας το κοινωνικό και παιδαγωγικό της όφελος. Η μετακίνηση από προηγούμενες παγιωμένες θέσεις, η υιοθέτηση μεθόδων διαχείρισης των εθνοπολιτισμικών διαφορών και η συνείδηση της ύπαρξης στερεοτύπων προωθείται μέσω της διαρκούς επιμόρφωσης και βοηθά στην άρση των στερεοτυπικών στάσεων.

Τέλος, τα ευρήματα της μελέτης της Βόντσα (2011) αναδεικνύουν την αμηχανία των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν την πολιτισμικά και γλωσσικά πλουραλιστική σχολική τάξη. Παρ' όλο τον μονογλωσσικό και εθνοκεντρικό σχεδιασμό των εκπαιδευτικών αναλυτικών προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται πιο πρόθυμοι και ανοικτοί από το παρελθόν να καλλιεργήσουν τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου υπερπηδώντας τις θεσμικές και υλικοτεχνικές ελλείψεις που διαιωνίζουν την ύπαρξη της πολιτισμικής και γλωσσικής ομογένειας. Ωστόσο, φαίνεται να παρουσιάζουν αμφιθυμία σχετικά με την αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου, έχοντας όμως προσδοκίες για την επίδοση και την πρόοδο των μαθητών, γεγονός το οποίο δείχνει μία σταδιακή ανάγκη υιοθέτησης μίας πιο διαπολιτισμικής οπτικής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

## **2.2 Λειτουργικοί ορισμοί**

### **2.2.1 Ταυτότητα**

Η έννοια της ταυτότητας σχετίζεται άμεσα με την έννοια της ομάδας, καθώς η υπαγωγή του ατόμου σε μία ή περισσότερες ομάδες έχει ιδιαίτερο αξιολογικό βάρος για τη διαμόρφωση των ταυτοτήτων που χαρακτηρίζουν το άτομο. Ταυτότητα ονομάζεται η σύνθεση πολλών και διαφορετικών χαρακτηριστικών που προκύπτουν από τις ποικίλες υπαγωγές που εντοπίζονται σε κάθε άνθρωπο (Δραγώνα, 2001).

Η ταυτότητα του ατόμου είναι μία επίκτητη ιδιότητα που διαμορφώνεται σταδιακά μέσω της αλληλεπίδρασης και της επαφής με τα άλλα άτομα. Η κοινωνική ζωή του ατόμου και η συμβολική ερμηνεία των ενεργειών των άλλων ατόμων επηρεάζουν και εξελίσσουν την ταυτότητα του (Blackledge & Hunt, 1994), ενώ ταυτόχρονα αποδεικνύουν την ενεργή και δυναμική συμμετοχή του ατόμου στη διαμόρφωση της.

Καθώς, η έννοια της ταυτότητας παρουσιάζεται πολυδιάστατη επιχειρήθηκε ένας τεχνητός διαχωρισμός σε προσωπική και κοινωνική ταυτότητα (Δραγώνα, 1997). Σύμφωνα με την Δραγώνα (1997), λοιπόν, η μεν προσωπική ταυτότητα αναφέρεται σε όλα εκείνα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που καθιστούν ένα άτομο μοναδικό από τους υπολοίπους, ενώ η κοινωνική ταυτότητα προσδιορίζει την συνειδητή υπαγωγή του ατόμου σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες και κατά τους Tajfel και Turner (1979) αποτελεί τις όψεις της αυτοεικόνας του ατόμου που προκύπτουν από αυτήν την υπαγωγή, καθώς και από το συναισθηματικό και αξιολογικό βάρος που αυτή φέρει. Σε μία προσπάθεια οριοθέτησης της ταυτότητας, ο Goffman (2001) κάνει μία ακόμα διάκριση της ταυτότητας σε προβολική, που σχετίζεται με τις προσδοκίες του ατόμου και σε πραγματική κοινωνική, που αφορά τα ρεαλιστικά και ουσιώδη χαρακτηριστικά του ατόμου.

### **2.2.2 Ετερότητα**

Η σύγχρονη έννοια της ετερότητας αφορά την διαφοροποίηση σε εθνικό, εθνοτικό, θρησκευτικό και γλωσσικό επίπεδο των μελών μίας κοινωνίας και ειδικότερα του πληθυσμού που ζει και δραστηριοποιείται στην επικράτεια ενός εθνικού κράτους (Γκοτοβός, 2002). Η ετερότητα σχετίζεται άμεσα με τον ορισμό του «άλλου», αναφέρεται στην οντότητα που είναι άλλη από την κυρίαρχη ομάδα, που σηματοδοτεί την πολιτισμική ηγεμονία της πλειονότητας και με αυτόν τον τρόπο η ετερότητα μπορεί να αποτελεί ταυτόχρονα μειονότητα ή και το

αντίθετο (Γιακουμάκη, 2007). Το άτομο ως πολυταυτοτικό υποκείμενο, ανήκει σε πολλαπλές συλλογικότητες και διαμορφώνει την ταυτότητα του με βάση τις φυλετικές, εθνικές, θρησκευτικές, γλωσσικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις. Με αυτόν τον τρόπο λοιπόν η ετερότητα παρουσιάζεται ως η προσπάθεια του ανθρώπου να συλλάβει την ποικιλία των ταυτοτήτων των συνανθρώπων του (Γκοτοβός, 2002).

### **2.2.3 Προκαταλήψεις**

Οι προκαταλήψεις αποτελούν νοητικές αναπαραστάσεις μίας κοινωνικής ομάδας και των μελών της, ενώ απορρέουν από λανθασμένες και ανελαστικές γενικεύσεις (Δραγώνα, 2001). Οι προκαταλήψεις ορίζονται ως η υιοθέτηση μίας αδικαιολόγητης εχθρικής συμπεριφοράς προς ένα άτομο που αποτελεί μέλος μίας ομάδας ή προς μία ολόκληρη ομάδα (Χρυσόχοου, 2005). Οι αρνητικές αυτές στάσεις στηρίζονται σε αναπόδεικτες και αμετάβλητες κατηγορίες ή φήμες που δεν ανατρέπονται ακόμα και αν προκύπτουν νέα δεδομένα (Giddens, 2002). Το άτομο-μέλος ή οι ομάδες εξαιτίας των προκαταλήψεων τείνουν να αποδίδουν με ευκολία αρνητικά χαρακτηριστικά στις άλλες ομάδες χωρίς να μεταβάλλουν τις απόψεις αυτές, που ενισχύονται πολλές φορές από τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες (Tajfel & Fraser, 1978). Στόχος της συγκεκριμένης συμπεριφοράς είναι η κοινωνική σύγκριση και διάκριση, καθώς με αυτόν τον τρόπο καταλήγουν στη θετική αξιολόγηση της δικής τους ομάδας αναδεικνύοντας συνεχώς τις μεταξύ τους ομοιότητες, ενώ τείνουν να παγιώνουν και να υπερτονίζουν τις αρνητικές πεποιθήσεις για τα μέλη των άλλων ομάδων. Έτσι, μέσω αυτής της διαδικασίας ενισχύονται προκαταλήψεις και διαιώνίζεται η κοινωνική ιεραρχία και ανισότητα (Δραγώνα, 2001).

### **2.2.4 Στερεότυπα**

Η έννοια του στερεοτύπου εμφανίζεται πρώτη φορά από τον Lippmann (2004) και ορίζεται ως οι εικόνες που δρουν μέσα στο κεφάλι μας. Αποτελούν γνωστικές διαδικασίες που διαμορφώνονται με βάση την προσωπική αντίληψη, το συναισθηματικό κόσμο, αλλά και την κοινωνική πραγματικότητα (Lippmann, 2004). Τα στερεότυπα ορίζονται ως ένα σύστημα πεποιθήσεων, προσδοκιών και γνώσεων που εφαρμόζεται γενικευμένα σε κάποιες ομάδες που φέρουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ή ιδιότητες τα οποία απορρέουν από τη συμμετοχή τους στην ομάδα αυτή (Hamilton, Sherman, & Spencer-Rodgers, 2009) και αποδίδονται σε όλα ανεξαιρέτως τα μέλη με απλουστευτικό τρόπο χωρίς να διακρίνονται οι διαφορές μεταξύ των

μελών της (Μαραγκουδάκη, 2005). Τα στερεότυπα λοιπόν αποτελούν απλουστευτικές γενικεύσεις που ενισχύουν την αντίληψη και την ανάγκη για ομοιογένεια μεταξύ των μελών μίας ομάδας (Hamilton et al., 2009). Ενώ ταυτόχρονα παραγκωνίζεται η πραγματικότητα της ετερότητας που διέπει τα άτομα μίας ομάδας και δεν λαμβάνονται υπόψη οι διαφορές που παρουσιάζουν μεταξύ τους (Keast, 2007).

Μέσω των στερεοτύπων γίνεται κατανοητό το αίσθημα της αποδοχής ή απόρριψης ενός ατόμου ή μίας ομάδας το οποίο απορρέει από την πραγματική εμπειρία και παράγει συγκινησιακή αντίδραση. Τα στερεότυπα ως γνωστικές διεργασίες καλλιεργούν την κατηγοριοποίηση βάσει αμφιλεγόμενων παρατηρήσεων και γενικεύσεων (Αζίζι-Καλαντζή, Σιδερη-Ζωνιου, & Βλάχου, 1996). Οι αυτόματες κατηγοριοποιήσεις διευκολύνουν το άτομο να διαμορφώσει απλούς συσχετιστικούς κανόνες ως προς ένα χαρακτηριστικό ανάμεσα στα άτομα μίας ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται γενικευμένες ερμηνείες, προσδοκίες και πεποιθήσεις για τη συμπεριφορά των μελών μίας ομάδας σύμφωνα με την επικρατούσα στερεοτυπική αντίληψη (Nelson, 2009).

### **2.2.5 Ρατσισμός**

Ρατσισμός είναι οι αντικοινωνικές πεποιθήσεις και πράξεις που στηρίζονται στην αντίληψη ότι υπάρχουν βιολογικοί λόγοι που δικαιολογούν τις διακρίσεις στις σχέσεις ανάμεσα στις φυλετικές ομάδες. Ο ρατσισμός αποσκοπεί στη διατήρηση των διαφορών μεταξύ των ομάδων προκειμένου να ενισχύουν σχέσεις ανισότητας και εκμετάλλευσης (UNESCO, 1969). Κατά τους Balibar και Wallerstein (1988) ως ρατσισμός ορίζεται το «ολικό φαινόμενο, το οποίο αρθρώνεται γύρω από τα στίγματα της ετερότητας (όνομα, χρώμα δέρματος, θρησκευτικές πρακτικές) και εκδηλώνεται με διάφορες μορφές βίας, περιφρόνησης, αδιαλλαξίας, ευτελισμού και εκμετάλλευσης».

Κατά τον Τσιάκαλο (1995), ο ρατσισμός είναι οι αντιλήψεις, οι στάσεις, οι συμπεριφορές και οι θεσμικές δομές που υποβάλουν μία ομάδα ανθρώπων με διαφορετικά χαρακτηριστικά -που εκλαμβάνονται ως επί το πλείστον ως κατώτερα από αυτά της κυρίαρχης ομάδας- σε μερικό ή ολικό αποκλεισμό από ορισμένα δημόσια και κοινωνικά αγαθά όπως είναι η εκπαίδευση, η εργασία, τα πολιτικά δικαιώματα κ.λπ. Επιπρόσθετα, υποστηρίζει ότι ο ρατσισμός έχει διττή σημασία, αφενός περιλαμβάνει κάθε μορφή έμμεσων και άμεσων διακρίσεων και κοινωνικής ανισότητας, αφετέρου περιλαμβάνει μόνο διακρίσεις που αφορούν τα μέλη μίας «φυλής», όπου η «φυλή» περιγράφεται αποκλειστικά με τους όρους της επιστήμης της ανθρωπολογίας.

### **2.2.6 Στάση**

Η στάση ορίζεται ως η δράση ενός ανθρώπου απέναντι σε μία κοινωνική συνθήκη, πρόσωπο ή ομάδα. Πρόκειται λοιπόν για τη συμπεριφορά που υιοθετεί ένα άτομο σε επίπεδο πράξεων και συναισθημάτων και αποτελεί την απάντηση απέναντι σε ένα ερέθισμα ενός συγκεκριμένου κοινωνικού αντικειμένου, έξω από το άτομο-μέρος της κοινωνικής πραγματικότητας (Ναυρίδης, 1994).

Η στάση είναι μία αξιολογική διάθεση που βασίζεται στις γνώσεις, τα συναισθήματα και την προσωπική συμπεριφορά του παρελθόντος και μπορεί να επηρεάσει τις μελλοντικές συναισθηματικές εκδηλώσεις και συμπεριφορές του ατόμου (Zimbardo & Leippe, 1991). Με αυτόν τον τρόπο, η στάση ορίζεται ως μία μόνιμη οργάνωση πεποιθήσεων, συναισθημάτων και τάσεων, μία γενική θετική ή αρνητική αίσθηση απέναντι σε ένα σημαντικό κοινωνικό αντικείμενο, ομάδα, γεγονός ή σύμβολο (Hogg & Vaughan, 2010).

Κατά τον Allport η στάση αποτελεί μία νοερή και νευρική κατάσταση ετοιμότητας, η οποία οργανώνεται με βάση τις εμπειρίες και κατευθύνει δυναμικά τις αντιδράσεις του ατόμου προς τα αντικείμενα και τις συνθήκες που σχετίζεται. Η στάση λοιπόν αφορά την ετοιμότητα για δράση και εκφράζεται με λεκτική ή μη λεκτική συμπεριφορά (Γεωργιάς, 1995).

### **2.2.7 Αντίληψη**

Σύμφωνα με τους Χουντουμάδη και Πατεράκη (1997), η αντίληψη ορίζεται ως εκείνη η νοητική λειτουργία του ανθρώπου κατά την οποία τα δεδομένα που προσλαμβάνονται μέσω των αισθήσεων ταξινομούνται σε ενότητες και εν συνεχεία ερμηνεύονται μέσω των προηγούμενων εμπειριών. Η Λεοντάρη (1996) υποστηρίζει πως η αντίληψη αποτελείται από δύο πλευρές, η μία αφορά τη γνώση του εαυτού μας και η άλλη γνώση για τους άλλους ανθρώπους γύρω μας. Η εικόνα που πλάθει το άτομο για τον εαυτό του διαμορφώνει τη μελλοντική του συμπεριφορά, τα κίνητρα του και τον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών που προσλαμβάνει.

Στο χώρο της παιδαγωγικής, το ενδιαφέρον έχει στραφεί στις αντιλήψεις που διέπουν τα υποκείμενα που εμπλέκονται στη διδακτική πράξη, καθώς η σχολική πραγματικότητα διαμορφώνει και διαμορφώνεται από τις αντιλήψεις. Με αυτόν τον τρόπο το σύστημα αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών καθορίζει τον τρόπο ερμηνείας του κόσμου που τους περιλαμβάνει, δηλαδή του σχολείου (Γεωργογιάννης, 2008).

Σε επίπεδο πολυπολιτισμικής κοινωνίας, η αντίληψη του ατόμου αναδεικνύει και ταυτόχρονα επιβάλλεται από τις πολιτιστικές επιταγές, γεγονός που καθορίζει τη σχέση του ατόμου με τους

άλλους. Η ενεργή συμμετοχή ή ακόμα και η άκριτη αποδοχή στον τρόπο που αντιλαμβάνεται το άτομο τα πράγματα και τις καταστάσεις συνδέεται άρρηκτα με την αντίληψη του για τον φυσικό κόσμο που το περιβάλλει (Segall, Dasen, Berry, & Poortinga, 1996).

Σύμφωνα με τους Φιλίππου και Χρίστου (2001), ο τρόπος αντίληψης ενός λαού καθορίζεται από το πολιτιστικό και κοινωνικό πλαίσιο, γι' αυτό και διαφοροποιείται σημαντικά ανάμεσα στις κοινωνικές, εθνικές και θρησκευτικές ομάδες. Η διαφοροποίηση αυτή στον τρόπο αντίληψης του «άλλου» πολλές φορές στηρίζεται σε προκαταλήψεις, στερεότυπα και κοινωνικά παγιωμένες αναπαραστάσεις του διαφορετικού, με αποτέλεσμα οι ιδιαιτερότητες των ατόμων να παραμένουν στην αφάνεια και να εδραιώνονται οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα (Γκόβαρης, 2001).

### **2.2.8 Διάκριση στάσεων και αντιλήψεων**

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα έντονο ενδιαφέρον της παιδαγωγικής επιστήμης γύρω από την κατανόηση της σχέσης της μαθησιακής διαδικασίας με τον συναισθηματικό ψυχισμό, γεγονός το οποίο κατέστησε απαραίτητη την αποσαφήνιση των εννοιών της στάσης και της αντίληψης (Φιλίππου & Χρίστου, 2001). Οι έννοιες της στάσης και της αντίληψης σύμφωνα με την κοινωνική ψυχολογία αποτελούνται από τρεις διαστάσεις και το γνωστικό στοιχείο, το συναισθηματικό στοιχείο και το επίπεδο συμπεριφοράς (Hollander, 1976).

Σύμφωνα με τους Βάμβουκα και Κανάκη (1997) η στάση είναι μία νοητική κατάσταση, η οποία καθορίζει την συμπεριφορά που υιοθετεί το υποκείμενο απέναντι σε μία κατηγορία ανθρώπων, ένα αντικείμενο, μία κατάσταση, έναν θεσμό ή μία έννοια. Οι στάσεις είναι οι αντιδράσεις του ατόμου, οι οποίες σταθεροποιούνται σταδιακά λόγω της επανάληψης ίδιων ερεθισμάτων, γεγονός το οποίο μειώνει ως εκ τούτου και την ένταση των συναισθημάτων. Με αυτόν τον τρόπο, το άτομο υιοθετεί έναν ομοιόμορφο τρόπο δράσης, ευμένειας ή δυσμένειας, απέναντι σε γεγονότα και καταστάσεις, οι οποίες διαμορφώνονται με βάση τις πρότερες εμπειρίες του και μορφοποιούν κατά αυτόν τον τρόπο και τα συναισθήματά του (Φιλίππου & Χρίστου, 2001).

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τους Φιλίππου και Χρίστου (2000) οι αντιλήψεις είναι προτάσεις που τα άτομα αποδέχονται ως ορθές με βάση τις υποκειμενικά διαμορφωμένες γνώσεις, αξιολογήσεις και θεωρίες σχετικά με τον εαυτό τους και με το περιβάλλον τους. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται διαρκώς από τις εμπειρίες που αποκτούν στη σχολική τάξη (Lloyd, 2002). Η έννοια της αντίληψης αφορά μία ειδική κατηγορία πεποιθήσεων που εμπεριέχει σε πολύ μεγάλο βαθμό το στοιχείο της υποκειμενικής αξιολόγησης ενός



υποκειμένου ή μίας κατάστασης (Φιλίππου & Χρίστου, 2001). Οι έννοιες της αντίληψης και της στάσης διαφοροποιούνται στο ότι η αντίληψη μπορεί να διερευνηθεί εκτός του συναισθηματικού πεδίου, ενώ αντίθετα η στάση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ύπαρξη συναισθημάτων (Παπαδόπουλος, 2001).

### **2.2.9 Πολιτισμός**

Η έννοια του πολιτισμού έχει προσδιοριστεί και διαφοροποιηθεί πολλάκις στο πέρασμα των ετών. Παρόλη την βαρύνουσα σημασία του όρου για την εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης, δεν παρατηρείται τόσο συχνή αποσαφήνιση του όρου και του τρόπου συσχέτισης του με τους παιδαγωγικούς στόχους (Leicester, 1989). Σύμφωνα με την UNESCO (1998) ο πολιτισμός είναι το ολιστικό σύμπλεγμα των διακριτών θρησκευτικών, πνευματικών, διανοητικών και συναισθηματικών στοιχείων που χαρακτηρίζουν μία κοινωνία ή μία κοινωνική ομάδα. Περιλαμβάνει τις τέχνες και τα γράμματα, τον τρόπο ζωής, τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα, τα συστήματα αξιών, τις παραδόσεις και τις πεποιθήσεις.

Ο πολιτισμός ωστόσο δεν νοείται ως μία στατική οντότητα, αλλά μεταδίδεται, αφομοιώνεται και είναι συχνά επιλεκτικός, ακόμα και εθνοκεντρικός (Παπάς, 2001). Κατά τους Verma και Bagly (1984) ο πολιτισμός φέρει μία υποκειμενικότητα, καθώς διαμορφώνεται και καθορίζεται από τον τρόπο που γίνεται αντιληπτός από τα άτομα που είναι φορείς του. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί σε πολλές περιπτώσεις να υπαγορεύσει μία διαφορετική πτυχή σε μία συγκεκριμένη όψη ενός κοινού πολιτισμού.

Η πολυπρισματικότητα του όρου εμφανίζεται στις σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των μελών μίας κοινωνίας ή μίας κοινωνικής ομάδας ή ακόμα και στις σχέσεις μεταξύ αυτών και των μελών άλλων κοινωνικών ομάδων. Η κοινή ιστορία, η γεωγραφική οριοθέτηση, οι επαφές μεταξύ των ομάδων, η γλώσσα, η θρησκεία, η δομή της ομάδας, ο τρόπος άσκησης της εξουσίας, η θεώρηση για τον κόσμο και τον άνθρωπο χτίζουν σταδιακά τον πολιτισμό μίας κοινωνίας ή μίας κοινωνικής ομάδας (Δαμανάκης, 1998).

Στην περίπτωση του πολιτισμού των ομάδων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο είναι σημαντικό να καταστεί σαφές πως πρόκειται για μία όψη του πολιτισμού της χώρας-υποδοχής, καθώς αντικατοπτρίζει κοινωνικά διαμεσολαβημένες και υποκειμενικά βιωμένες διαδικασίες ένταξης και αποκλεισμού, οι οποίες καθορίζουν το περιεχόμενο του κοινωνικού και πολιτισμικού αυτοπροσδιορισμού (Γκόβαρης, 2001). Σύμφωνα με τις Κανακίδου και Παπαγιάννη (1998), οι συγκρούσεις που εμφανίζονται σε κοινωνίες με πολιτισμική ποικιλία

σχετίζονται με την υποκειμενική και αντικειμενική διάσταση του πολιτισμού. Κι αυτό γιατί τα άτομα μίας κοινωνίας καθορίζονται αλλά και καθορίζουν τον πολιτισμό, ο οποίος αποτελεί ένα υπερατομικό σύστημα σημασιών σύμφωνα με το οποίο τα άτομα ενεργούν και κοινωνικοποιούνται, σε πολλές περιπτώσεις όμως τα φέρνει και αντιμέτωπα με συγκεκριμένες καταστάσεις για τις οποίες δεν υπάρχει κάποιο σημείο αναφοράς.

### **2.2.10 Διαπολιτισμικότητα**

Με τον όρο διαπολιτισμικότητα εννοούμε τα χαρακτηριστικά του συγκερασμού δύο πολιτισμών στο ίδιο άτομο (Χατζησαββίδης, 2001). Η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα ή ομάδες ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης διαχειρίζονται την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργώντας μία νέα πολιτισμική ταυτότητα μέσω της συνεργασίας και της ανάμειξης χαρακτηριστικών από διαφορετικούς πολιτισμούς (Γεωργογιάννης, 2008).

Η διαπολιτισμικότητα είναι μία εποικοδομητική διαδικασία που προϋποθέτει την αποδοχή της κουλτούρας του «άλλου», όχι με βάση τον πολιτισμό. Μέσω αυτής της διαδικασίας μπορούν να δημιουργούνται και να διαμορφώνονται κοινές ταυτότητες μέσα από την αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα και την πραγματική αλληλεγγύη (Γεωργογιάννης, 2008).

Οι τέσσερις βασικές αρχές της διαπολιτισμικότητας, οι οποίες αποτελούν παράλληλα και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι η διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός των άλλων πολιτισμών ως ισότιμων και η αγωγή της ειρήνης. Οι αρχές αυτές αποτελούν και τις βάσεις πάνω στις οποίες στηρίζεται η επικοινωνία και οι σχέσεις των ανθρώπων τόσο μεταξύ τους, όσο και με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον, το οποίο εξελίσσεται συνεχώς σε ένα πολυδιάστατο μόρφωμα. (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998)

### **2.2.11 Διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Ο όρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προσδιορίζει τα προγράμματα που στοχεύουν στην άρση των διακρίσεων, την αλληλοκατανόηση, την αλληλεγγύη, την ισότητα και απευθύνονται τόσο στον πληθυσμό που φιλοξενείται από μία χώρα όσο και στους πολίτες της χώρας υποδοχής (Γεωργογιάννης, 2008). Αποδέκτες επί της ουσίας δεν είναι μόνο τα διαπολιτισμικά σχολεία, ούτε εκείνα στα οποία φοιτούν μαθητές που είναι παιδιά μεταναστών, αλλά είναι όλα τα σχολεία, καθώς όλοι οι ημεδαποί μαθητές είναι ανάγκη να έρθουν σε επαφή με τους άλλους πολιτισμούς ώστε να αντιληφθούν τη συνεισφορά και τη σημασία τους.

Πρόκειται για μία μεταρρυθμιστική κίνηση που προσπαθεί να φέρει την αλλαγή στα σχολεία, εφόσον συνιστά «το μέσο δημιουργίας προϋποθέσεων συμμετρικής αλληλεπίδρασης των πολιτισμών» (Γκόβαρης, 2001). Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και η λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες (ΦΕΚ 124/17-6-96)(Νόμος 2413).

### **2.2.12 Συμπεριληπτική Εκπαίδευση**

Ο όρος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αναφέρεται στον συνεχή αγώνα για τη δημιουργία ενός καλύτερου σχολείου (UNESCO, 1994). Πρόκειται για μία εκπαιδευτική πολιτική που επεκτείνεται σταδιακά κυρίως στις ανεπτυγμένες χώρες και αποσκοπεί στην καλλιέργεια του σεβασμού και της αποδοχής όλων των ατόμων ανεξαιρέτως (Carrington & Robinson, 2004). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με τα ανθρώπινα δικαιώματα και την κοινωνική δικαιοσύνη, καθώς αναδεικνύει τη σημασία μίας εκπαίδευσης που θα είναι ικανή να αναπτύξει τις ικανότητες όλων των παιδιών με στόχο την καταπολέμηση των διακρίσεων εντός σχολικού πλαισίου αλλά και μακροπρόθεσμα την αλλαγή των εν γένει των κοινωνικών δεδομένων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύει στη δημιουργία εκπαιδευτικών πρακτικών προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού δίνοντας πλέον το δικαίωμα της ισότιμης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα ανεξαρτήτως φύλου, νοητικής ή σωματικής ικανότητας, εθνικότητας, κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και χρώματος (Farell, 2001).

## **2.3 Ρατσισμός και διακρίσεις στην εκπαίδευση**

### **2.3.1 Ο παραδοσιακός και ο μοντέρνος ρατσισμός**

Ο ρατσισμός αποτελεί παγκόσμιο ζήτημα με πολλές παραμέτρους, το οποίο σχετίζεται άμεσα με τη διαδικασία της «εμπραγμάτωσης». Έννοιες λοιπόν που αποτελούν κοινωνικές κατασκευές και έχουν διαμορφωθεί μέσα από κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις φαίνεται να καταλήγουν σε «σημαντικές διαιρέσεις του κοινωνικού κόσμου». Με αυτόν τον τρόπο, ο ρατσισμός μετατρέπεται από αυθαίρετο κοινωνικό φαινόμενο σε κατηγορική διαίρεση που ενισχύει την ανισότητα (Χρυσόχου, 2005).

Οι μορφές έκφρασης, οι φορείς, τα αντικείμενα και τα αποτελέσματα του ρατσισμού διαφοροποιούνται και καθορίζονται με βάση τις ιστορικές συγκυρίες. Ο ρατσισμός και οι μορφές του διαμορφώνουν ένα σύστημα αναπαραστάσεων, θεσμών και κινημάτων (Balibar & Wallerstein, 1988). Ο παραδοσιακός ρατσισμός σε συνδυασμό με τις απροκάλυπτες εκδηλώσεις μισαλλοδοξίας σταδιακά φαίνεται να εγκαταλείφθηκαν, κυρίως μέσω διεθνών συμβάσεων και κοινωνικών κινημάτων που ανέδειξαν ως ύψιστη την αξία του ανθρώπου (Σκανδάμης, 2004). Από την άλλη πλευρά, ο μοντέρνος ρατσισμός σχετίζεται με πιο ήπιους και συγκεκαλυμμένους τρόπους εκδήλωσης, που αφορούν κυρίως τον επιτοπισμό των πολιτισμικών διαφορών, την ανάδειξη των παραδοσιακών αξιών και την αποφυγή θετικών εκδηλώσεων απέναντι στις φυλετικές εξω-ομάδες (Χρυσόχου, 2005). Σύμφωνα με τον Σκανδάμη (2004), οι κυρίαρχες τάξεις τείνουν να αποδίδουν κοινωνικές ανεπάρκειες στις μειονοτικές ομάδες, οι οποίες εκλαμβάνονται ως διανοητικές, κληρονομικές ή ψυχολογικές ανεπάρκειες δημιουργώντας έτσι τις συνθήκες για την εφαρμογή πολιτικών και ανθρωπολογικών σχημάτων αποκλεισμού, τα οποία καθορίζονται από την ταξική καταγωγή, την εθνική προέλευση και την κοινωνική παθολογία (Ballibar, 1988). Με αυτόν τρόπο, ο νεορατσισμός δεν αφορά την ανισότητα, αλλά την «διαφορά» η οποία μετασχηματίζει την περιφρόνηση σε φοβία ανάμιξης με τους «κατώτερους» (Χρυσόχου, 2005). Ο παραδοσιακός ρατσισμός υποχωρεί σταδιακά και δίνει τη θέση του στην ξеноφοβία (Πανούσης, 2009).

### **2.3.2 Τρόποι εκδήλωσης ρατσισμού στην κοινωνία και στο σχολείο**

Ο ρατσισμός ως κοινωνικό φαινόμενο είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τις συνθήκες κοινωνικοποίησης των ατόμων, τα οποία τείνουν να εντάσσονται σε κοινωνικές ομάδες που παρουσιάζονται να απορρίπτουν το διαφορετικό και κυρίως τις εξω-ομάδες με ισχυρό πολιτισμικό υπόβαθρο. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται ο ανταγωνισμός και ο ρατσισμός μεταξύ των ισχυρών και κατώτερων πολιτισμικών ομάδων (Ζωγράφου, 2003). Όσον αφορά το ίδιο το άτομο, οι ρατσιστικές αντιλήψεις φαίνονται να υιοθετούνται περισσότερο από τους ανθρώπους που τείνουν να προβάλλουν τα αρνητικά τους στοιχεία με στόχο να αυτοταξινομούνται στους ανώτερους και να δικαιολογούν την περιθωριοποίηση, την καταπίεση και την εκμετάλλευση στις οποίες υπόκεινται οι μειονοτικές ομάδες. Αυτές οι σχέσεις κηδεμονίας και εξουσίας σταδιακά σταθεροποιούνται και παγιώνονται σε κοινωνικό επίπεδο (Ζωγράφου, 2003). Οι ρατσιστικές αντιλήψεις καλλιεργούνται γύρω από ένα απατηλό πεδίο γνώσης που αφορά τις εικόνες του «εγώ» και του «άλλου» και που θεμελιώνονται μέσα από

αυθαίρετες γενικεύσεις μερικών σταθερών χαρακτηριστικών (Balibar & Wallerstein, 1988). Ο ρατσιστικός λόγος διέπεται από ασυνέπεια, ασάφεια, αντίφαση, καθώς αποτελεί μία συνεχή προσπάθεια συγκρότησης της ταυτότητας του ίδιου του ατόμου που τον χρησιμοποιεί με στόχο να επανατοποθετηθεί σε ένα νέο πλαίσιο του δικού του κόσμου (Δραγώνα, 2001).

Ο ολοένα αυξανόμενος ρόλος του σχολικού μηχανισμού στην αναπαραγωγή και νομιμοποίηση των κοινωνικών ανισοτήτων ενισχύει τον ρατσισμό (Balibar & Wallerstein, 1988). Το εκπαιδευτικό σύστημα ως μέσο κοινωνικοποίησης καθιστά τα παιδιά μέλη ενός εθνικού συνόλου, ορίζοντας και διαχωρίζοντας το εθνικό «εγώ» μέσα από τον εθνικό «άλλο». Μέσα από αυτή τη διαδικασία διακρίνονται τα εθνικά, θρησκευτικά, πολιτισμικά στερεότυπα θετικά επιφορτισμένα για το εγώ και αρνητικά για τους άλλους. Ο πατριωτισμός και η εθνική υπερηφάνεια σίγουρα αποτελεί σημαντικός στόχος για την εκπαίδευση, ωστόσο καταλήγει πολλές φορές στην καλλιέργεια ρατσιστικών, εθνοκεντρικών και ξενοφοβικών στάσεων δημιουργώντας μία ποικιλία εθνικών εχθρών (Danforth, 1998).

Το εκπαιδευτικό σύστημα εμφανίζεται να διακατέχεται από βαθιά ανισότητα, να αντανακλά και να αναπαράγει την ταξική διαστρωμάτωση. Ο ρατσισμός στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αφορά κάθε είδους εκπαιδευτική αποστέρηση, δεν περιορίζεται μόνο στον αλλοδαπό μαθητή κι αυτό γιατί αντανακλά και επηρεάζεται από το κοινωνικό περιβάλλον (Γεωργιάδου, 2006). Στο σχολικό πλαίσιο η διαφορετικότητα διαχωρίζεται σε ορατή και μη ορατή. Στην πρώτη περίπτωση πρόκειται για μία συνεχή και εμφανή διαφοροποίηση του ατόμου ως προς την σωματική κατασκευή, η οποία αναδεικνύεται σε πραγματικό εμπόδιο για την ένταξη του στο κυρίαρχο κοινωνικό πλαίσιο. Στην περίπτωση της μη ορατής διαφορετικότητας το άτομο βιώνει εσωτερικά την αβάστακτη κοινωνική πίεση, καθώς δεν περιθωριοποιείται ούτε στιγματίζεται, αλλά αυτοπροσδιορίζεται ως διαφορετικό. Η διαφορετικότητα που γίνεται αντιληπτή στο σχολικό πλαίσιο προσδιορίζεται από τις εθνοπολιτισμικές διαφορές, το μορφωτικό υπόβαθρο, την αναπηρία, το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, τη φυλή, το φύλλο, την εμφάνιση, τον χαρακτήρα, τη συμπεριφορά, την οικογενειακή κατάσταση και τον σεξουαλικό προσανατολισμό (Ευαγγέλου & Κάντζου, 2005).

### **2.3.3 Εθνοκεντρικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης**

Το σχολείο αναλαμβάνει να μεταδώσει επιλεγμένη γνώση και παιδεία, μία ορισμένη μορφή της εθνικής γλώσσας και να προωθήσει τις κυρίαρχες κοινωνικά και πολιτικά αρχές, γεγονός που το καθιστά έναν από τους σημαντικότερους κοινωνικούς θεσμούς που είναι υπεύθυνος για την

κοινωνική ενσωμάτωση και κοινωνικοποίηση των μελών της κοινωνίας (Φραγκουδάκη, 1985). Ωστόσο πέραν του βαθιά κοινωνικοποιητικού του ρόλου, το σχολείο ταυτόχρονα με τη μετάδοση γνώσεων διαμορφώνει συλλογικές ταυτότητες και στάσεις με πρωταρχικό στόχο την καλλιέργεια της φιλοπατρίας και της εθνικής ταυτότητας των νέων γενιών (Αβδέλα, 1997).

Η Αβδέλα (1997) χαρακτηρίζει το σχολείο βασικό μηχανισμό πολιτισμικής ομοιογενοποίησης που εξαιτίας της ενοποιητικής του δράσης αποβλέπει στη μετάδοση και στην καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας των μαθητών, ενώ παράλληλα αναδεικνύει ως κυρίαρχους δύο τύπους κοινωνικής ενσωμάτωσης: την εγγραμματοσύνη, που διασφαλίζει την κοινωνική κινητικότητα και την εθνική υπαγωγή, παραγκωνίζοντας τις πολιτισμικές, έμφυλες και ταξικές πληθυσμιακές διαφοροποιήσεις. Η εθνική διαπαιδαγώγηση ως ακρογωνιαίος λίθος των σύγχρονων κοινωνιών νομιμοποιεί την ταύτιση των πολιτικών και πολιτισμικών ιδιοτήτων του έθνους αποβλέποντας στη σφυρηλάτηση της εθνικής υπερηφάνειας και ενότητας.

Η συνεχής τάση διαφοροποίησης του εθνικού «εαυτού» από τον εθνικό «άλλο» μέσω του σχολείου παίρνει διαστάσεις αξιολόγησης με την ανώτερη θέση να προσδίδεται στη «δική μας» εθνική ομάδα (Αβδέλα, 1997). Σύμφωνα με τις Ανδρούσου και Ασκούνη (2003), οι εικόνες και τα χαρακτηριστικά που προσδίδονται από τις εθνικές ομάδες για τους άλλους λαούς είναι ουσιαστικά η αντεστραμμένη εικόνα των δικών τους θετικών στοιχείων. Αυτή η διαστρεβλωμένη εικόνα του εθνικού «άλλου» σε συνδυασμό με τη συγκρότηση των εθνικών συμφερόντων πάντα σε αντιδιαστολή με τα συμφέροντα των άλλων λαών τρέφει τον εθνικισμό, τον εθνοκεντρισμό και τον ρατσισμό (Μήλιος, 1997).

Ο εθνοκεντρισμός ορίζεται ως η εύνοια της εθνικής και φυλετικής έσω-ομάδας και των διακρίσεων που απορρέουν από αυτή και συναρτάται απόλυτα με τον εθνικισμό, τον ρατσισμό και τη στερεοτυπική αξιολόγηση. Ο εθνοκεντρισμός στηρίζεται σε έναν λόγο απόλυτα μεροληπτικό απέναντι στην έσω-ομάδα και άκρως υποτιμητικό προς την έξω-ομάδα, γεγονός το οποίο ενισχύεται από την τάση κατηγοριοποίησης, την αξιολόγησης και της διαφοροποίησης των ομάδων μεταξύ τους. Το εθνοκεντρικά προσανατολισμένο εκπαιδευτικό σύστημα και οι εκπαιδευτικοί τείνουν να καλλιεργούν και να μεταδίδουν στάσεις, συμπεριφορές και πρότυπα που διαιωνίζουν τις εθνικές προκαταλήψεις για τους άλλους λαούς επηρεάζοντας άμεσα την προσωπικότητα, τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά των μαθητών (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000).

### 2.3.4 Αντιρατσιστική εκπαίδευση

Η αντιρατσιστική εκπαίδευση εμφανίστηκε αρχικά σε χώρες που υιοθέτησαν τις πολιτικές προστασίας των μεταναστών και συνδέθηκε με πολιτικά κινήματα κυρίως από τον αγγλοσαξονικό χώρο (Δαμανάκης, 2000). Πιο συγκεκριμένα, στη Μ. Βρετανία η αντιρατσιστική και η κοινωνιολογική προσέγγιση συνδέθηκε με τις φυλετικές συγκρούσεις του 1970 και 1980 και ανέδειξε τον πατερναλιστικό και ατομικιστικό χαρακτήρα της πολυπολιτισμικής κατεύθυνσης της εκπαίδευσης (Γκόβαρης, 2007).

Η αντιρατσιστική εκπαίδευση αποτελεί μία εναλλακτική παιδαγωγική που επικεντρώνεται και νομιμοποιεί τις ευρωκεντρικές μορφές γνώσης, ενώ απορρίπτει και απαξιώνει αυτές που δεν προέρχονται από τον ευρωπαϊκό χώρο (Γκόβαρης, 2007). Καθώς λοιπόν, σύμφωνα με τον Τσιάκαλο (2000), η αναγωγή των ρατσιστικών αντιλήψεων και στάσεων σε ρατσιστικές συμπεριφορές καθορίζεται από τις υφιστάμενες συνθήκες και κυρίως από την άνιση κατανομή εξουσίας, η αντιρατσιστική εκπαίδευση στρέφεται στην ανάλυση των σχέσεων μεταξύ κυρίαρχης και μειονοτικής ομάδας εστιάζοντας στην κυρίαρχη (Δαμανάκης, 2000). Με αυτόν τον τρόπο, επεκτείνεται και νομιμοποιείται από τους θιασώτες αυτής της προσέγγισης η φιλελεύθερη άποψη πως όλες οι κοινωνικές ομάδες μπορούν να εκπληρώσουν τους στόχους και τις προσδοκίες τους για ευημερία (Γκόβαρης, 2007). Ωστόσο, ο Μάρκου (1995) υποστηρίζει πως το αίτημα για χειραφέτηση, για ισότητα και δικαιοσύνη ανεξάρτητα από φυλετική και εθνοπολιτισμική προέλευση προϋποθέτει το ριζικό μετασχηματισμό των βασικών κοινωνικών δομών, στον οποίο αντιτίθεται η αντιρατσιστική εκπαίδευση, καθώς η θεσμοθέτηση και αναγνώριση των τυπικών δικαιωμάτων ισότητας δεν αμβλύνουν, αλλά ενισχύουν τον κοινωνικό και θεσμικό στιγματισμό αποκόπτοντας τους μετανάστες από τα κοινωνικά αγαθά και την πολιτική εξουσία. Στην αντιρατσιστική εκπαίδευση ο κοινωνικός αποκλεισμός και οι συγκρούσεις αποδίδονται στην ανύπαρκτη ετοιμότητα των μεταναστών για πολιτισμική ενσωμάτωση (Γκόβαρης, 2007).

Βασικό λοιπόν στοιχείο της αντιρατσιστικής προσέγγισης στην εκπαίδευση είναι ο μακροκοινωνιολογικός της χαρακτήρας γιατί επικεντρώνεται στην υπερανάλυση του κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού συγκείμενου παραγκωνίζοντας το υποκείμενο. Με αυτόν τον τρόπο στρέφει το ενδιαφέρον της στις συνθήκες κάτω από τις οποίες δρουν τα υποκείμενα, κι όχι το αντίστροφο (Τσιάκαλος, 2000).

Η αντιρατσιστική εκπαίδευση κατά τον Mullard (1991) στοχεύει στον πλήρη μετασχηματισμό των φυλετικών και εθνοτικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων μόνο εφόσον το πρόβλημα της

ανισότητας ελεγχθεί κάτω από το πρίσμα του προβλήματος των κοινωνικών δομών. Η δομική αυτή ανάλυση κάτω από την οποία εξετάζονται οι σχέσεις μεταξύ πλειονότητας και μειονότητας, αναδεικνύει τη δομική βία. Με αυτόν τον τρόπο, η προέλευση και η διαφορετικότητα εκλαμβάνεται ως ένας επιπλέον παράγοντας που ενισχύει την κοινωνική ανισότητα και αδικία (Δαμανάκης, 2000).

### **2.3.5 Θεωρητικές προσεγγίσεις για την προκατάληψη και για τα στερεότυπα**

#### **Η ρεαλιστική σύγκρουση**

Ο Cambell και ο Sherif ανέπτυξαν το 1960 την πιο σημαντική θεωρητική προσέγγιση για τις δι-ομαδικές σχέσεις, τη θεωρία της ρεαλιστικής σύγκρουσης. Η θεωρία της ρεαλιστικής σύγκρουσης υποστηρίζει πως οι σχέσεις των ομάδων προσδιορίζονται μέσα από τη σχέση των στόχων τους (Κοκκινάκη, 2005). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα επί της ουσίας να προκύπτουν και να διαμορφώνονται με βάση τα αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα των ομάδων (Γεωργιάς, 1995).

Πιο συγκεκριμένα, ο Cambell (1965) βασίζεται στο ότι η σύγκρουση προκύπτει από την ανάγκη καταμερισμού περιορισμένων πόρων και παρουσιάζεται αναπόφευκτη. Κι αυτό γιατί οι στόχοι που θέτουν οι ομάδες έρχονται σε πλήρη σύγκρουση, γεγονός το οποίο συνεπάγεται πως η επίτευξη των στόχων της μίας αναίρει τους στόχους της άλλης δημιουργώντας έτσι έφορο έδαφος για την καλλιέργεια προκαταλήψεων.

Ο Sherif (1966) προχώρησε σε εμπειρικό έλεγχο της θεωρίας της ρεαλιστικής σύγκρουσης πραγματοποιώντας ψυχολογικά πειράματα σε θερινές κατασκηνώσεις των Η.Π.Α. Τα πειράματα αυτά απέδειξαν πως οι στόχοι των ομάδων, όταν συγκλίνουν και αλληλοσυμπληρώνονται, τότε ευνοείται η συνεργασία και η αρμονική συνύπαρξη μεταξύ των ομάδων. Αντίθετα, όταν οι στόχοι των ομάδων είναι αλληλοσυγκρουόμενοι σε αυτή την περίπτωση ευνοείται η δι-ομαδική σύγκρουση και η προκατάληψη από τις οποίες καλλιεργείται και ο εθνοκεντρισμός. Εν ολίγοις, η αντικειμενική δι-ομαδική σχέση καθορίζει τις ψυχολογικές υποκειμενικές καταστάσεις των δι-ομαδικών σχέσεων.

Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο πως η θεωρία της ρεαλιστικής σύγκρουσης παραμερίζει την υποκειμενική πρόσληψη, τα πολιτισμικά και κοινωνικά ερεθίσματα και τους ψυχολογικούς και ατομικούς παράγοντες που ευνοούν τη δημιουργία στερεοτύπων. Τα μέλη των ομάδων παρουσιάζονται να δρουν ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και προσαρμόζουν



τις ενέργειες τους με βάση τις συνθήκες με σκοπό την επίτευξη των στόχων της ομάδας (Sherif, 1966).

### **Η ψυχοδυναμική προσέγγιση**

Η ψυχοδυναμική προσέγγιση μεταθέτει το ενδιαφέρον σε ενδοατομικό επίπεδο κρίνοντας πως τα στερεότυπα λειτουργούν ως αμυντικοί μηχανισμοί που ενεργοποιεί το άτομο για να ανταποκριθεί σε μία ενδοατομική σύγκρουση (Χαντζή, 2000). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση οι μηχανισμοί άμυνας είναι η μετατόπιση και η προβολή (Γερογιάννης, 2006).

Αρχικά, ο ψυχολογικός μηχανισμός της μετατόπισης κατευθύνει τις εχθρικές συμπεριφορές και αντιδράσεις σε άτομα που στην πραγματικότητα δεν φέρουν καμία ευθύνη. Η κυρίαρχη ομάδα χρησιμοποιεί την στερεοτυπική σκέψη για να «παράγει» προκαταλήψεις, που βασίζονται σε πάγιες και ανελαστικές κατηγορίες, τις οποίες συνηθίζει να εξαπολύει σε άτομα που δεν ευθύνονται και λειτουργούν ως «αποδιοπομπαίοι τράγου» (Giddens, 2002). Κατά την θεωρία του «αποδιοπομπαίου τράγου», τα στερεότυπα μίας ομάδας ή ενός ατόμου απέναντι σε μία άλλη ομάδα ή άτομο αποτελούν συμπτώματα μίας επιθετικότητας, η οποία δεν μπορεί να εκδηλωθεί απέναντι σε έναν ισχυρότερο δέκτη γι' αυτό και μετατίθεται στην ανίσχυρη κοινωνικά ομάδα ή στο ανίσχυρο άτομο, που λειτουργεί ως εξιλαστήριο θύμα (Κανταρτζή, 2003). Η δε προβολή ως ψυχολογικός μηχανισμός αφορά τη μετάθεση των στοιχείων, των ιδιοτήτων ή συμπεριφορών του ατόμου σε άλλα άτομα με απώτερο σκοπό την ταυτόχρονη μετάθεση των ευθυνών του. Επί της ουσίας πρόκειται για μία ασυνείδητη απόδοση των συναισθημάτων και επιθυμιών του ατόμου που δεν μπορεί αντέξει σε άλλα άτομα (Giddens, 2002).

### **Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση**

Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση στρέφει το ενδιαφέρον της στο κοινωνικό πλαίσιο και ιδιαίτερα στις θεωρίες των κοινωνικών ρόλων, της μάθησης και της ενίσχυσης (Χαντζή, 2000). Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση στην προσπάθεια ερμηνείας των στερεοτύπων αναλύει τα κοινωνικοπολιτισμικά αίτια και θεωρεί πως τα στερεότυπα είναι αποτέλεσμα της παρατήρησης ή της κοινωνικοποίησης των ατόμων (Γερογιάννης, 2006).

Αρχικά, η θεωρία των κοινωνικών ρόλων προσπάθησε να ερμηνεύσει τις στερεοτυπικές συμπεριφορές σε συνδυασμό με την κοινωνική πραγματικότητα. Οι δομικές σχέσεις ανάμεσα στις ομάδες είναι βασικής σημασίας για τη διαμόρφωση του περιεχομένου των στερεοτύπων. Ειδικότερα, τα στερεότυπα που αφορούν τα δύο φύλα προκύπτουν από τους διαφορετικούς

ρόλους που παραδοσιακά αναλαμβάνουν τα άτομα με βάση το φύλο τους μέσα στην κοινωνία. Αυτοί οι φυλετικά καθορισμένοι ρόλοι επιβάλλονται παραδοσιακά από το κοινωνικό σύστημα και υποδεικνύουν κατάλληλες συμπεριφορές (Eagly & Wood, 2002).

Επίσης, μία ακόμα σημαντική θεωρία στο πλαίσιο της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης είναι η θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, ο Bandura (1977) στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης υποστηρίζει την διαμορφωτική επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος στη μαθησιακή διαδικασία. Ο Bandura (1977) αναφέρθηκε στην «έμμεση μάθηση» (vicarious learning) κατά την οποία τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από την ενεργό και απλή παρατήρηση άλλων ατόμων που λειτουργούν ως πρότυπα. Ως εκ τούτου η συμπεριφορά των παιδιών διαμορφώνεται από τη συμπεριφορά του περιβάλλοντος τους και κυρίως των γονέων τους. Με αυτόν τον τρόπο, λοιπόν, τα στερεότυπα γεννώνται μέσω της παρατήρησης και της αναπαραγωγής συμπεριφορών που εκδηλώνουν τα μέλη των ομάδων και μέσω των κοινωνικών ρόλων που καλούνται να επιτελέσουν (Γερογιάννης, 2006).

### **Η γνωστική προσέγγιση**

Σύμφωνα με την γνωστική προσέγγιση τα στερεότυπα είναι γνωστικές δομές που απαντούν στην ανάγκη συγκρότησης ερμηνευτικών σχημάτων στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, τα οποία βοηθούν τα υποκείμενα να προχωρούν σε κοινές αναγνώσεις των δεδομένων που προκύπτουν από το περιβάλλον, έτσι ώστε να τα κατανοήσουν και να σχεδιάσουν τη δράση τους (Αζίζι, Καλαντζή, Ζωνίου-Σιδέρη, & Βλάχου, 1996).

Η γνωστική προσέγγιση των στερεοτύπων αναφέρεται στην διαδικασία κατηγοριοποίησης που ακολουθεί το άτομο για να οργανώσει και να απλοποιήσει τις πληροφορίες, τις γνώσεις και τις συμπεριφορές από το κοινωνικό του περιβάλλον. Η κατηγοριοποίηση αυτή οδηγεί στη διαμόρφωση στερεοτυπικών αντιλήψεων και στάσεων με βάση το φύλο, τη φυλή ή και χαρακτηριστικά όπως η συναισθηματικότητα. Με αυτόν τον τρόπο, το άτομο τείνει να δημιουργεί ομάδες-κατηγορίες στις οποίες εντάσσεται και άλλες ξένες προς αυτό (Γερογιάννης, 2006). Ο Tajfel (1981) υποστηρίζει πως η κατηγοριοποίηση ενισχύει τις στερεοτυπικές πεποιθήσεις. Κι αυτό γιατί, το υποκείμενο μέσω των στερεοτύπων θεωρεί πως προστατεύει το σύστημα αξιών του, γεγονός που το οδηγεί στην ενίσχυση των διαφορών που υπάρχουν μεταξύ εσω-ομάδας και εξω-ομάδας με αποτέλεσμα πολλές φορές να υποπέφτει σε λάθη, σε γενικεύσεις και υποκειμενικές διογκώσεις ορισμένων στοιχείων κατά την κατηγοριοποίηση. Μέσω της κατηγοριοποίησης το άτομο είναι σε θέση να επεξεργαστεί μεγαλύτερο όγκο

πληροφοριών, να αναγνωρίσει πιο εύκολα τις κατηγορίες και να επιλέξει τη συμπεριφορά και την αντίδραση που θα έχει απέναντι σε ένα πολύπλοκο ερέθισμα. Συμφωνά με την Δραγώνα (2001) τα στερεότυπα αποτελούν απάντηση στην αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας με την οποία έρχονται αντιμέτωποι οι άνθρωποι.

## **2.4 Διαπολιτισμική εκπαίδευση**

### **2.4.1 Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα**

Η σταδιακή εξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας από μονοπολιτισμική σε πολυπολιτισμική εξαιτίας των πληθυσμιακών μετακινήσεων δημιούργησε νέες εκπαιδευτικές ανάγκες, στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί η διαπολιτισμική αγωγή ως παιδαγωγική θέση (Ζωγράφου, 2003).

Στις νέες συνθήκες πολυπολιτισμικότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνονται τρεις περίοδοι. Η πρώτη περίοδος έως το 1970 χαρακτηρίστηκε από πλήρη και προκλητική αποσιώπηση των προβλημάτων των παλιννοστούντων μαθητών και με την ελληνική εκπαίδευση να μεταθέτει το βάρος της ευθύνης στους ίδιους του μαθητές και τις οικογένειες τους. Στη δεκαετία του '80 ξεκινά η δεύτερη περίοδος για τη διαπολιτισμική αγωγή στην οποία το ενδιαφέρον στρέφεται στην ανάγκη καταπολέμησης του γλωσσικού ελλείμματος μέσω της εντατικής εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε τάξεις υποδοχής με στόχο την ενσωμάτωση των μαθητών στο ελληνικό σχολείο και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Το 1982 υιοθετήθηκε ο θεσμός της ενισχυτικής διδασκαλίας για τους παλιννοστούντες μαθητές και αναγνωρίστηκε η ανάγκη ενίσχυσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στην τρίτη περίοδο η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας έθεσε στο επίκεντρο την ομαλή ένταξη των μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο και την παροχή ίσων ευκαιριών, καθώς επίσης θεσπίστηκε το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) ως επίσημος φορέας για την διαχείριση των διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών θεμάτων και της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό (Καλοφορίδης, 2014).

Στην Ελλάδα η διαπολιτισμική εκπαίδευση βρίσκεται στην αρχή της ανάπτυξης της σε επίπεδο πολιτικού σχεδιασμού και εφαρμογής, καθώς οι πολιτικές που υιοθετούνται καθιστούν πολύ δύσκολο το έργο όσων επιθυμούν μία «εκπαίδευση για την ισότητα» (Ζάχος, 2013). Γεγονός το

οποίο επιβεβαιώνεται από το μεγάλο αριθμό διαρροής μεταναστών μαθητών κατά την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών βαθμίδων (Καλοφορίδης, 2014).

Ακόμα, πολύ βασικό ζήτημα είναι η επιμόρφωση και η προετοιμασία του εκπαιδευτικού δυναμικού για την διαχείριση της διαφορετικότητας. Κι αυτό γιατί καθώς οι ίδιοι έχουν εκτεθεί ιστορικά στην άποψη ότι η διαφορετικότητα των μαθητών είναι μία αρρώστια που πρέπει να θεραπευτεί οφείλουν να χρησιμοποιήσουν κάθε θεσμικό πλαίσιο που στηρίζει την ισότητα στη σχολική πράξη (Rego & Nieto, 2000). Οι αντιλήψεις που αφορούν την διαφορετικότητα και τον πολιτισμό διαμορφώνουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα και καθορίζουν το επικοινωνιακό κλίμα μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή μέσα στη σχολική τάξη, γεγονός το οποίο καθιστά ιδιαίτερος σημαντική την επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών. Η σημασία και το νόημα του πολιτισμού που αποδίδεται κάθε φορά από ένα υποκείμενο ως πολιτισμικά οικείο ή μακρινό λανθάνει σε οποιαδήποτε επικοινωνιακή συνθήκη (Πλεξουσάκη, 2003).

Συμπερασματικά, η άνιση παροχή ευκαιριών, η ανάγκη κατάρτισης των εκπαιδευτικών, η απουσία υποδομών για τα φροντιστηριακά τμήματα και τις τάξεις υποδοχής είναι προβλήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν άμεσα για τη δημιουργία μίας παιδαγωγικής που θα επιδιώκει την καλλιέργεια κριτικών ατόμων που θα αγωνιστούν για μία καλύτερη κοινωνία. Χρειάζεται λοιπόν μία διαπολιτισμική παιδαγωγική που θα επαναπροσδιορίσει το ρόλο της εκπαίδευσης σε πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά πλαίσια και θα απομακρυνθεί από τον εθνοκεντρισμό και τον ευρωκεντρισμό παρέχοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης και επικοινωνίας (Ovando & McLaren, 2000).

#### **2.4.2 Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Η πολυπολιτισμική σύνθεση των κοινωνιών και τα νέα δημογραφικά δεδομένα επέβαλαν τον επαναπροσδιορισμό της παιδαγωγικής σε πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό πλαίσιο. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση επικεντρώθηκε στις νέες μορφές κοινωνικής διάκρισης, ανισότητας και αποκλεισμού έτσι όπως αποτυπώνονται στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες και βασίστηκε σε τρία βασικά αξιώματα κατά τον Δαμανάκη (1997).

Αρχικά, λοιπόν, η διαπολιτισμική παιδαγωγική στηρίζεται στην ισοτιμία των πολιτισμών, την πολιτισμική σχετικότητα και την οικουμενικότητα. Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες η ισοτιμία των πολιτισμών διασφαλίζεται όταν αποφεύγονται οι αξιολογικές συγκρίσεις μεταξύ των πολιτισμών και όταν η επικοινωνία μεταξύ τους είναι πλήρως απαλλαγμένη από στερεότυπα. Με αυτόν τον τρόπο καλείται να λειτουργήσει η διαπολιτισμική εκπαίδευση ακόμα

και αν στην πραγματικότητα η πλήρως ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών φαντάζει αδύνατη. Στο δε ερώτημα περί ανωτερότητας των πολιτισμών που αναπόφευκτα εγείρεται, η διαπολιτισμική παιδαγωγική οφείλει να αναδεικνύει την ισοτιμία όλων των πολιτισμών που συνυπάρχουν, δηλαδή των πολιτισμών της χώρας-υποδοχής και προέλευσης, αλλά και του «ενδιάμεσου» πολιτισμού, δηλαδή του πολιτισμού που δημιουργούν οι εθνοπολιτισμικές ομάδες μέσα στην χώρα-υποδοχής (Δαμανάκης, 1998).

Το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου των εθνοπολιτισμικών ομάδων καταλαμβάνει τη δεύτερη θέση στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, το σημερινό διαπολιτισμικό σχολείο οφείλει να αποδέχεται και να αξιοποιεί το μορφωτικό κεφάλαιο του μαθητικού πληθυσμού με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο με στόχο την ομαλή ένταξη και εξέλιξη του μέσα στην κοινωνία (Δαμανάκης, 1998).

Ακόμα, η τρίτη αρχή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής αφορά την παροχή ίσων ευκαιριών και συνδέει την εκπαιδευτική πολιτική με τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες. Το σχολικό περιβάλλον οφείλει να καλλιεργεί τις δυνατότητες των μαθητών προωθώντας τον πολιτισμό και την γλώσσα τους αντισταθμίζοντας τις διαφορές (Δαμανάκης, 1998). Ωστόσο, είναι γεγονός πως η ισότητα των ευκαιριών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον δεν είναι αρκετή, καθώς θα πρέπει να εφαρμοστεί και σε κοινωνικό επίπεδο (Φραγκουδάκη, 1985).

Ο Νικολάου (2000) υποστηρίζει πως υπερισχύει η διάκριση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης του Essinger. Η συγκεκριμένη διάκριση αφορά μία διαπολιτισμική εκπαίδευση που θα αποβλέπει στην ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, τον διαπολιτισμικό σεβασμό και θα απορρίπτει τον κυρίαρχο εθνικιστικό τρόπο σκέψης. Το εκπαιδευτικό σύστημα ως αναπόσπαστο στοιχείο της κοινωνίας οφείλει να υιοθετήσει τις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, η οποία στηρίζεται σε μία «εκπαίδευση για όλους», είναι ωφέλιμη ακόμα και σε σημεία που δεν υπάρχουν μειονότητες, καθώς βιώνεται ως εμπλουτισμός και παρέχει πολύ σημαντικά εφόδια για τη ζωή του ανθρώπου (Παλαιολόγου-Γκικοπούλου, 2005). Συμπερασματικά, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω νέων θεσμικών μέτρων και παιδαγωγικών στρατηγικών που θα ανταποκρίνονται στις πολυπολιτισμικές ανάγκες της σημερινής κοινωνίας.

#### **2.4.3 Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Η πολυπολιτισμικότητα μαζί με την αλληλεπίδραση διαφορετικών ομάδων ανέδειξαν τα ζητήματα μείζονος σημασίας για τις κοινωνίες και τις χώρες που δεν μπόρεσαν να εφαρμόσουν

ενιαία και οικουμενική αντιμετώπιση. Τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν αφορούσαν την γλώσσα, την εκπαίδευση, την κοινωνική αποδοχή και την ενσωμάτωση (Νικολάου, 2000). Αντίθετα ως προς τη διαχείριση των παιδαγωγικών προβλημάτων, καθώς και στην κοινωνική πολιτική υπήρξαν προσεγγίσεις που συνοψίζονται σε πέντε μοντέλα εκπαίδευσης: το αφομοιωτικό, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο (Γεωργογιάννης, 1999).

### **Το αφομοιωτικό μοντέλο**

Η αφομοίωση είναι μία διαδικασία κατά την οποία τα άτομα τα οποία διαφέρουν εθνοπολιτισμικά αντιπαραβάλλονται και αλληλοεπιδρούν ευρύτερα σε μία κοινωνία ανεξαρτήτως προελεύσεως. Ως αφομοίωση νοείται το τελικό στάδιο της όλης διαδικασίας επιπολιτισμού που ακολουθεί τα στάδια της επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής (Μάρκου, 1997).

Η αφομοίωση ως πολιτική εφαρμόστηκε και κυριάρχησε ως τα μέσα της δεκαετίας του '60 και είχε ως προτεραιότητα την απορρόφηση των μεταναστευτικών και εθνοπολιτισμικών ομάδων από τη χώρα υποδοχής (Νικολάου, 2000). Κατά τον Γεωργογιάννη (1997) ο όρος αφομοίωση αναφέρεται ως το τελικό στάδιο επιπολιτισμού, ενώ κατά τον Γκόβαρη (2001) ορίζεται ως η διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλοεπιδρούν στην καθημερινή ζωή χωρίς να παίζει ρόλο η διαφορετική τους προέλευση. Το αφομοιωτικό μοντέλο αποδείχθηκε ανεπαρκές, καθώς η πλειονότητα των παιδιών μεταναστών οδηγήθηκε στην αποτυχία και στον κοινωνικό αποκλεισμό. Αυτό συνέβη λόγω της εξάλειψης όλων των ιδιαίτερων στοιχείων της πολιτισμικής ταυτότητας των μεταναστών. Η αυτοεικόνα των αλλοδαπών μαθητών επηρεάστηκε αρνητικά, καθώς ένιωθαν περιθωριοποιημένοι και κατώτεροι πολιτισμικά και γλωσσικά συγκριτικά με τους ημεδαπούς και πολιτισμικά ομοιογενείς συμμαθητές τους (Γκόβαρης, 2001).

### **Το μοντέλο της ενσωμάτωσης**

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης εισήχθη στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1960 (Μάρκου, 1995). Αυτό το μοντέλο αναγνωρίζει τις ομάδες με διαφορετικά στοιχεία ως φορείς πολιτισμού, που δημιουργούν μία νέα πολιτισμική έκφραση μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Μέσω αυτής της προσέγγισης αναγνωρίζεται η πολιτισμική διαφορετικότητα με τρόπο τέτοιο που να μην ελλοχεύουν κίνδυνοι για τις πολιτισμικές

παραδοχές της κυρίαρχης κοινωνίας. Η ανοχή της πολιτισμικής ετερότητας αφορά τη θρησκεία, τα ήθη, τα έθιμα, τη μουσική, τις γιορτές κ.λπ. που δεν αποτελούν το βασικό δομικό υπόβαθρο της κοινωνίας (Μάρκου, 1997).

Στο πλαίσιο αυτό δημιουργούνται λεπτομερέστερα προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των παιδιών των μεταναστών που αποσκοπούν στην πιο αποτελεσματική ενσωμάτωση τους στο σχολείο και την κοινωνία (Νικολάου, 2000). Στην πραγματικότητα όμως το μοντέλο αυτό δίνει έμφαση στην πολιτισμική ομοιογένεια της κοινωνίας με άλλα λόγια στην προσαρμογή και αλλαγή των μειονοτικών ομάδων, καθώς δεν υπάρχουν προσδοκίες από την κοινωνία υποδοχής να είναι εκείνη που θα αλλάξει ιδιαίτερα τις στάσεις και τις πρακτικές της (Κάτσικας & Πολίτου, 1999).

Στην εκπαίδευση το μοντέλο αυτό στοχεύει μέσα από τη δημιουργία σχολικών προγραμμάτων να ενισχύσει μαθησιακά και κοινωνικά τα παιδιά των μεταναστών και να τα βοηθήσει να γίνουν κομμάτια της τάξης και της κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Παπά (1998), το μοντέλο της ενσωμάτωσης που αναγνωρίζει το δικαίωμα στη διαφορά προϋποθέτει τον σεβασμό στη γλώσσα των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης, το σεβασμό στις διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις, την οργάνωση της εκπαίδευσης χωρίς παρεμπόδιση των πολιτισμικών στοιχείων και τη δυνατότητα προσαρμογής των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και στη χώρα υποδοχής μέσα από τη σύγκριση με τους γηγενείς και την αλληλοαποδοχή.

### **Το πολυπολιτισμικό μοντέλο**

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο έκανε την εμφάνιση του στη δεκαετία του 1970 όταν σε πολλές χώρες αντιλήφθηκαν ότι ο εθνικός διαχωρισμός αναπαράγεται από γενιά σε γενιά και ότι η αφομοίωση και η ενσωμάτωση δεν έδιναν ουσιαστική λύση στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά των μεταναστών στο σχολείο (Νικολάου, 2000).

Στο πλαίσιο αυτό δημιουργούνται εκπαιδευτικά προγράμματα που προάγουν τις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των μαθητών, τα οποία αποσκοπούν στην καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής προς τα άτομα με διαφορετική, εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση (Γεωργογιάννης, 1999). Ο όρος μοντέλο δεν περιγράφει ένα συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά μία ευρεία ποικιλία σχολικών πρακτικών, προγραμμάτων και υλικών που σχεδιάζονται για να βοηθήσουν τα παιδιά που προέρχονται από

διαφορετικές ομάδες να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα και ταυτόχρονα να δημιουργήσουν μία θετική αυτοεικόνα και να έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις (Γκόβαρης, 2001).

Παρ' όλα αυτά στο πολυπολιτισμικό μοντέλο ασκήθηκε αυστηρή κριτική, καθώς υποστηρίχθηκε ότι υποδαυλίζει το εκπαιδευτικό σύστημα εφόσον το υποτάσσει στις ανάγκες των μεταναστών, ότι εν ολίγοις θέτει σε κίνδυνο την κοινωνική συνοχή, η οποία για να υπάρξει πρέπει όλοι οι πολίτες να έχουν ένα κοινό πολιτισμό, ότι εμποδίζεται η ενσωμάτωση των μεταναστευτικών ομάδων στην κοινωνία λόγω της πολιτισμικής τους αυτοσυνειδησίας και ότι δίνει πολιτικό χαρακτήρα στην εκπαίδευση για να βοηθήσει τα παιδιά των μεταναστών (Μάρκου, 1997).

### **Το αντιρατσιστικό μοντέλο**

Το αντιρατσιστικό μοντέλο επικράτησε στα μέσα και στο τέλος της δεκαετίας του 1980 σε δύο κυρίως χώρες, την Αγγλία και την Αμερική, και στηρίζεται κυρίως στην έννοια του θεσμικού ρατσισμού (Νικολάου, 2000). Ο όρος αντιρατσιστικό μοντέλο τονίζει ότι ο ρατσισμός είναι μία δομική σχέση που βασίζεται στην κυριαρχία μίας ομάδας επί μίας άλλης μέσα από ορισμένη συγκρότηση της ίδιας της δομής των ευκαιριών που οι άνθρωποι έχουν (Κάτσικας & Πολίτου, 1999). Στο πλαίσιο αυτό, βασική αξίωση της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι η θέσπιση μίας «εναλλακτικής παιδαγωγικής πράξης που να λαμβάνει υπόψη της τις εμπειρίες των μειονοτήτων από τη λευκή και ευρωκεντρική εκπαίδευση, η οποία νομιμοποιεί συγκεκριμένες μορφές γνώσης και απαξιώνει ή περιθωριοποιεί κάποιες άλλες που δεν προέρχονται από την Ευρώπη» (Γκόβαρης, 2001).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο στοχεύει στην ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τη φυλετική εθνική τους προέλευση, πράγμα που συνεπάγεται πως πρέπει να αλλάξει το εκπαιδευτικό σύστημα και να ενισχυθεί η ισότητα. Ακόμα, το συγκεκριμένο μοντέλο αναδεικνύει την αξία της δικαιοσύνης που το κράτος οφείλει να παρέχει σε όλους παρέχοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής στην κοινωνία. Τέλος, το αντιρατσιστικό εκπαιδευτικό μοντέλο αποσκοπεί στη χειραφέτηση και απελευθέρωση από τα ρατσιστικά πρότυπα των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών (Brandt, 1986).

### **Το διαπολιτισμικό μοντέλο**

Το διαπολιτισμικό μοντέλο επικράτησε κατά τη δεκαετία του 1980 κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο και σήμερα συνεχίζει να εφαρμόζεται ή τουλάχιστον γίνεται προσπάθεια να εφαρμοστεί



σε πάρα πολλές χώρες όπως η Αυστρία, το Βέλγιο και η Ιρλανδία (Luciak, 2004). Αναμφίβολα το διαπολιτισμικό μοντέλο καταλαμβάνει την πρώτη θέση ανάμεσα στα πέντε μοντέλα, καθώς είναι αυτό που οδηγεί σε ειρηνική συνύπαρξη των διάφορων πολιτισμών μιας κοινωνίας, σε αλληλοαποδοχή των μελών της και σε αλληλεξάρτηση τους (Παπάς, 1998).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση κατευθύνεται από τέσσερις αρχές: εκπαίδευση για ενσυναίσθηση που σημαίνει να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους και να καλλιεργούμε τη συμπάθεια μας γι' αυτούς. Επίσης, εκπαίδευση για αλληλεγγύη με την έννοια της αλληλεγγύης να σημαίνει την προσπάθεια που πρέπει να γίνει ώστε να υπάρχει συλλογική συνείδηση, η οποία να υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών, επιπλέον είναι μια προσπάθεια που αποσκοπεί στον παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και της αδικίας. Ακόμα, εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, δηλαδή σεβασμό του πολιτισμού, που μπορεί να πραγματοποιηθεί εφόσον γίνει ένα άνοιγμα προς τους άλλους πολιτισμούς, γεγονός που αποτελεί πρόσκληση για τους άλλους να συμμετάσχουν στο δικό τους πολιτισμό. Τέλος εκπαίδευση εναντίον του εθνικού τρόπου σκέψης που σημαίνει εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, για να μπορέσουν οι διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους (Μάρκου, 1995).

#### **2.4.4 Αναλυτικά προγράμματα και διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Κατά τον Apple (1996), τα Αναλυτικά Προγράμματα αποτελούν μηχανισμοί αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας και κατ' επέκταση μέσα άσκησης κοινωνικού, οικονομικού και πολιτιστικού ελέγχου και η διαμόρφωση τους απηχεί κοσμοθεωρητικές αντιλήψεις στερώντας τους σε πολλές περιπτώσεις την επιστημονική τους υπόσταση (Χρυσοφίδης, 2004). Κατά τον Berstein (1973), τα Αναλυτικά Προγράμματα ορίζουν την έγκυρη γνώση, δηλαδή την παιδαγωγική που καθορίζει τον έγκυρο τρόπο μετάδοσης και την αξιολόγηση, που αφορά την έγκυρη υλοποίηση της γνώσης σε σχέση με τα διδαγμένα.

Στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας της κοινωνίας, η «διαπολιτισμικοποίηση» των Αναλυτικών Προγραμμάτων παρουσιάζεται αναγκαία, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ένταξης της γλώσσας και των στοιχείων του πολιτισμού των μειονοτήτων και μέσω της θεώρησης των μορφωτικών περιεχομένων από πολλές οπτικές γωνίες (Δαμανάκης, 1998). Τα Αναλυτικά Προγράμματα πρέπει να στοχεύουν στην μαθητική και εκπαιδευτική ισότητα και να αντανακλούν το πολυπολιτισμικό υπόβαθρο του μαθητικού πληθυσμού. Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας των Αναλυτικών Προγραμμάτων στηρίζεται στην προώθηση του φυλετικού

αυτοσεβασμού, της διαφυλετικής κατανόησης και στο δικαίωμα θετικής αντιπροσώπευσης του πολιτισμού των μειονοτικών ομάδων. Τα Αναλυτικά Προγράμματα πρέπει να καθρεφτίζουν την ποικιλομορφία της κοινωνίας, να μεταβιβάζουν ακριβείς πληροφορίες για τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές και να προσδίδουν κύρος σε άλλους πολιτισμούς και έθνη (Lynch, 1986).

Στα διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα οι εκπαιδευτικοί καλούνται να μεταφέρουν τον πλουραλιστικό χαρακτήρα του κόσμου στα σχολικά προγράμματα, θέτοντας στο επίκεντρο αντιρατσιστικές διδακτικές πρακτικές που θα στηρίζουν την ένταξη διαφορετικών πολιτισμών. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να καθοδηγούν τους μαθητές να σέβονται την διαφορετικότητα και να εξερευνούν τις πηγές των αξιών και των στάσεων (Δαμανάκης, 1998).

#### **2.4.5 Θεσμικό πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Στην ελληνική πραγματικότητα το δικαίωμα για δωρεάν παιδεία συνταγματικά κατοχυρώθηκε μέσω του άρθρου 16 παρ.4 και αφορούσε όλους τους Έλληνες πολίτες. Εν συνεχεία, σύμφωνα με τις διεθνείς διατάξεις το νομοθετικό πλαίσιο διευρύνθηκε και συμπεριέλαβε όλους τους πολίτες που είναι εγκατεστημένοι στη χώρα ανεξάρτητα από την ιθαγένεια με τους νόμους 2413/1993 και 3386/2005 που αφορούσαν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και το μεταναστευτικό ζήτημα αντίστοιχα (Τσιτσελίκης & Μαυρομάτης, 2004).

Το ελληνικό κράτος από το ελληνικό κράτος από το 1980 προσπαθεί να διαχειριστεί την θεσμικά πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα στα ελληνικά σχολεία. Αρχικά, με τάξεις υποδοχής που αποβλέπουν στην αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης και στην διασφάλιση της μορφωτικής και επαγγελματικής εξέλιξης των παλιννοστούντων μαθητών στην ελληνική κοινωνία. Ωστόσο, με τον 1404/1983 η κατεύθυνση της εκπαιδευτικής πολιτικής τροποποιείται, καθώς αποσκοπεί πλέον στην πολιτισμική και γλωσσική αφομοίωση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Ενώ, με το προεδρικό διάταγμα ΠΔ494/1983 η ελληνική εκπαίδευση θέτει ως κύριο στόχο την προσαρμογή στα ελληνικά δεδομένα και την ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών με προέλευση είτε από κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης είτε όχι μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας (Σκούρτου, Βρατσάλης, & Γκόβαρης, 2004).

Ο νόμος 2413/1996 θεωρείται βασικός για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς αποβλέπει στη δημιουργία και την οργάνωση σχολικών μονάδων με στόχο την εκπαίδευση των νέων με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια

και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, ο νόμος αυτός υποστηρίζει την προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται στα δημόσια σχολεία με βάση τις ιδιαιτερότητες του μαθητικού πληθυσμού. Σύμφωνα με αυτό το νόμο ζητείται η μετατροπή όλων των δημόσιων σχολικών μονάδων σε διαπολιτισμικά σχολεία και η ίδρυση τάξεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα σε αυτά, ενώ ταυτόχρονα δίνεται η δυνατότητα ίδρυσης διαπολιτισμικών σχολείων επ' ονόματι της τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικών και φιλανθρωπικών ιδρυμάτων χωρίς κερδοσκοπικό χαρακτήρα.

Οι Σκούρτου, Βρατσάλης και Γκόβαρης (2004) αναφέρουν πως ο νόμος 2413/1996 δεν καταφέρνει να προωθήσει την έννοια της ισότιμης και ενιαίας πρόσβασης στην εκπαίδευση. Κι αυτό γιατί η εφαρμογή της διαπολιτισμικά προσανατολισμένης εκπαίδευσης σε συγκεκριμένα σχολεία δεν συμβάλλει στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική εκπαίδευση και κοινωνία, αλλά αντίθετα ενισχύει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις, το ρατσισμό και της διακρίσεις. Επιπλέον, η νομοθετική πρόταση περί περιορισμού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα ιδιωτικά σχολεία ταυτίζεται με τον αποκλεισμό της πολυπολιτισμικότητας από τον σχολικό χώρο και την στέρηση ευκαιριών μάθησης από όλο το μαθητικό πληθυσμό.

Ο Νικολάου (2003) τονίζει πως η εφαρμογή των δίγλωσσων προγραμμάτων ήδη περιορίζεται στον ιδιωτικό σχολικό χώρο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την νομιμοποίηση των άτυπων ή παράνομων μειονοτικών σχολείων, τα οποία κατ' αυτόν τον τρόπο θα λειτουργούν ξεχωριστά και θα ενισχύουν την κοινωνική αναπαραγωγή. Ταυτόχρονα, ο νόμος 2413/1996 μεταβιβάζει τις αρμοδιότητες για την χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής όσον αφορά τον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.). Αυτός ο διαχωρισμός συνεπάγεται ωστόσο την αδυναμία σχεδιασμού μίας κοινής εκπαιδευτικής γραμμής με στόχο την άρση των διακρίσεων και τη διασφάλιση της πολιτισμικής ομοιομορφίας (Δαμανάκης, 2000).

Η βασικότερη ωστόσο νομοθετική κίνηση για την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας σχετικά με τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές ήρθε με την υπουργική απόφαση Φ120/Γ1/708/7-9-1999. Η συγκεκριμένη απόφαση έρχεται να οργανώσει τις τάξεις υποδοχής, τα φροντιστηριακά τμήματα και τα προγράμματα σπουδών. Επιπλέον, θέτει στο επίκεντρο τη σημασία της πρόσληψης εκπαιδευτικού δυναμικού με αυξημένα προσόντα και εξειδικευμένη κατάρτιση πάνω στη διαχείριση της διγλωσσίας και γενικότερα στην εφαρμογή των διαπολιτισμικών παιδαγωγικών αρχών. Επιπρόσθετα, αυτή η υπουργική απόφαση κατοχυρώνει τη δυνατότητα των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο για παρακολούθηση

μαθημάτων της γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών υποδοχής (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1998), παρά την θεσμικά νομοθετημένη κατεύθυνση που δόθηκε στα εκπαιδευτικά πράγματα με αυτές τις αλλαγές η ελληνική εκπαίδευση στην πράξη απεδείχθη ανεπαρκής και προσκολλημένη στην πολιτισμική αφομοίωση και την αντιστάθμιση του γλωσσικού «ελλείματος».

#### **2.4.6 Παρεμβάσεις για την ένταξη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο σχολείο και την κοινωνία**

Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της ελληνική κοινωνίας επιτάσσει τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για την ισότιμη συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως στο κοινωνικό γίνεσθαι, γεγονός το οποίο μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ομαλής ένταξης των ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Στη διαδικασία αυτή ο ρόλος της οικογένειας, του σχολείου και της κοινωνίας είναι σημαίνων και καθοριστικός για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού (Παπαχρήστος, 2009).

Αρχικά, η οικογένεια μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην ένταξη των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο και κατ' επέκταση στην κοινωνία μέσω της συνεργασίας, της ενεργού συμμετοχής και της ευαισθητοποίησης πάνω σε θέματα ρατσισμού, προκαταλήψεων και διαπολιτισμικότητας. Με τη συνεργασία σχολείου και γονιών, οι μαθητές δύνανται να αναγνωρίσουν την ενότητα στους κόλπους της διαφορετικότητας, αλλά και το αντίστροφο μέσω των εκπαιδευτικών πολιτικών που δίνουν έμφαση στην ισότητα και αναγνωρίζουν το διαφορετικό (Μορέν, 2000). Η σύμπραξη του σχολείου με την οικογένεια παρέχει τη δυνατότητα στο σχολείο να λάβει σημαντική πληροφόρηση για το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο του μαθητή, ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί συνθήκες για την ενσωμάτωση και των γονέων στη χώρα-υποδοχής (Κατέβας, 1998). Με αυτόν τον τρόπο, η χώρα-υποδοχής παρουσιάζεται να τους αναγνωρίζει το δικαίωμα συμμετοχής στην πολιτισμική εκπαίδευση των παιδιών και να προσπαθεί να εκπληρώσει τις προσδοκίες για μόρφωση και κοινωνική ανάπτυξη (Ζησιμοπούλου, 2003).

Σε επίπεδο εκπαίδευσης και σχολείου, τα προγράμματα σπουδών και η εκπαιδευτική πολιτική οφείλουν να καταστήσουν τη διδακτική διαδικασία προσβάσιμη για όλο τον μαθητικό πληθυσμό, ενώ οι εκπαιδευτικοί μέσα από καινοτόμες μεθοδολογικές παρεμβάσεις και ποικίλες δράσεις καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (ΥΠΕΠΘ, 2002). Οι εκπαιδευτικές πολιτικές και τα παιδαγωγικά προγράμματα

πρέπει να διανθίζονται με τα πολιτιστικά στοιχεία των εθνοπολιτισμικών ομάδων, να προάγουν την κριτική σκέψη και να στοχεύουν στην καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας διασφαλίζοντας έτσι ίσες ευκαιρίες στο σχολικό και μετέπειτα κοινωνικό πλαίσιο (Παπαχρήστος, 2009). Ωστόσο, εξίσου σημαντική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η δίγλωσση εκπαίδευση, η οποία δεν συναρτάται την απλή παρουσία της μητρικής γλώσσας των μειονοτήτων, αλλά νοείται ως γλωσσική συνάντηση και για τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας. Σύμφωνα με τους Λάγιο, Μανίκα και Μπομπαρίδου (2007) η δίγλωσση εκπαίδευση έχει διττό στόχο, την δραστηριότητα σε δύο κουλτούρες για την μειονότητα και παράλληλα την προσέγγιση της κουλτούρας της μειονότητας από την πλειοψηφούσα ομάδα.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ως φορείς των εκπαιδευτικών μεταβολών και συνυπεύθυνοι για τη διαμόρφωση και αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας οφείλουν να διακατέχονται από πολιτισμική αυτογνωσία. Κι αυτό γιατί μέσω αυτής της διαλεκτικής αυτοστοχαστικής διαδικασίας θα καταφέρουν να αναπλάσουν στάσεις, αξίες και αντιλήψεις (Μυλωνάς, 1981). Ο εκπαιδευτικός πληθυσμός για να ανταποκριθεί στις ανάγκες των πολυεθνικών τάξεων πρέπει μέσω του διδακτικού του έργου να καταγγέλλει κάθε είδους διάκριση και προκατάληψη, να προάγει τη συνεργατική μάθηση και την αλληλεπίδραση, να διαμορφώνει το πρόγραμμα της διδασκαλίας με τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχύει την αυτοεικόνα των μαθητών στο μαθητικό και κοινωνικό σύνολο και τέλος επιβάλλεται η τακτική επιμόρφωση του πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Παπαχρήστος, 2009).

Στο επίπεδο της κοινωνίας, ο Νικολάου (2000) χαρακτηρίζει το σχολείο ως τη μικρογραφία της κοινωνίας, του ευρύτερου κοινωνικού συγκείμενου όπου εντάσσεται. Οι εκπαιδευόμενοι καθοδηγούνται και εφοδιάζονται από το σχολείο για να ενσωματωθούν αργότερα στο κοινωνικό πλαίσιο. Έτσι, λοιπόν υφίσταται μία αλληλεπίδραση μεταξύ σχολείου και κοινωνίας, καθώς το σχολείο προετοιμάζει τα άτομα να ενταχθούν στην κοινωνία διασφαλίζοντας έτσι τη συνέχεια της, ενώ η κοινωνία ρυθμίζει και καθορίζει την εκπαίδευση των μελών της (Κωνσταντίνου, 1998). Σε κοινωνικό επίπεδο υπάρχει ανάγκη εφαρμογής μακροπρόθεσμων και ξεκάθαρα προσδιορισμένων θεσμικών μέτρων που θα κατευθύνουν την εκπαιδευτική πολιτική και τις διδακτικές πρακτικές στη δημιουργία και ενίσχυση ενός δημοκρατικού σχολείου και κατ' επέκταση μίας δημοκρατικής κοινωνίας (Μάρκου, 1995).

Η κοινωνία μπορεί να συνεισφέρει δυναμικά στην ομαλή ένταξη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο χαράσσοντας μία σαφώς προσδιορισμένη πολιτική για τις μειονοτικές ομάδες και θεσπίζοντας ένα νομοθετικό πλαίσιο που θα προάγει την ισότητα των ευκαιριών. Εν

συνεχεία, η κοινωνία οφείλει να τονίζει τον εμπλουτιστικό χαρακτήρα της πολιτισμικής ποικιλίας και της διαφορετικότητας, να δομεί και να συμπεριλαμβάνει την πολιτισμική ιδιαιτερότητα και παράλληλα να αποκλείει τη στερεοτυπική ιεράρχηση, τις σχέσεις εξουσίας και καταπίεσης και να παρέχει στους μαθητές τα απαραίτητα εφόδια για την κατανόηση του ιστορικού χαρακτήρα της κοινωνίας (Σολομών, 1998).

## **2.5 Ο εκπαιδευτικός και η διαπολιτισμική εκπαίδευση**

### **2.5.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

Η σημερινή εκπαίδευση ενσαρκώνεται στο πρόσωπο του σύγχρονου εκπαιδευτικού καθορίζοντας τον ρόλο, τα χαρακτηριστικά και το έργο του. Ως κοινωνικός ρόλος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού συγκροτείται στο πλαίσιο μίας ιστορικής κοινωνίας, η οποία με τη σειρά της κατανέμει κοινωνικούς ρόλους στα μέλη της και τα εκπαιδύει γι' αυτούς (Τσαρδάκης, 1992). Αρχικά, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αντιμετωπίστηκε περισσότερο ιδεαλιστικά και συνδέθηκε με το έμφυτο παιδαγωγικό ταλέντο και ένστικτο, τη μετάδοση και αναπαραγωγή ηθικών και πολιτιστικών αξιών και περιόριζε τα όρια της παιδαγωγικής διαδικασίας στα στενά όρια της σχέσης παιδαγωγού και πολιτείας, αδιαφορώντας για το κοινωνικό περιβάλλον (Δεληκωσταντής, 1994). Στη συνέχεια επικράτησε μία πιο ρεαλιστική οπτική σύμφωνα με την οποία ο ρόλος του εκπαιδευτικού νοηματοδοτήθηκε από την ίδια τη δράση του ατόμου. Κι αυτό γιατί καθορίστηκε από τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες υπαγόταν βάσει των υποχρεώσεων και των προσδοκιών του. Ωστόσο, ο ρόλος αυτός λόγω της επιρροής του από κοινωνικά και ψυχολογικά αίτια, αλλά και της διαμόρφωσης του από τις προσδοκίες των κοινωνικών ομάδων γρήγορα απερρίφθη λόγω των έντονων συγκρούσεων και προβλημάτων που προκαλούσε στη σχολική κοινότητα (Ξωχέλλης, 2005).

Το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί την αυτονομία του παιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να εντάσσει τις νέες τεχνολογίες στη διδακτική πράξη, να καλλιεργεί την διαπροσωπική επικοινωνία και να εξελίσσεται διαρκώς (Ξωχέλλης, 2005). Ο εκπαιδευτικός λοιπόν καλείται να είναι διαρκώς σε «εργήγορση» για να μπορεί να αναγνωρίζει τις ιδιαιτερότητες του πλαισίου στο οποίο δρα, τις δυνατότητες του συστήματος στο οποίο εργάζεται, καθώς και τις προσωπικές του αντιφάσεις (Παναγιωτοπούλου, 2008).

### **2.5.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική πραγματικότητα**

Εξαιτίας των δημογραφικών αλλαγών, της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και της αυξημένης ετερογένειας σε κοινωνικό και κατ' επέκταση σε εκπαιδευτικό επίπεδο, το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να επικεντρωθεί στην μετατροπή της κοινωνικής πραγματικότητας σε μία δυναμική διαδικασία συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και αναγνώρισης ανάμεσα στους ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Οι πολιτισμικές συνθήκες ωθούν την διαπολιτισμική εκπαίδευση στην διαμόρφωση ενός ανθρωπιστικού ιδεώδους που θα το κάνει πράξη στο σχολικό χώρο και αφορά όλο τον μαθητικό πληθυσμό ανεξαιρέτως, απευθύνεται δηλαδή και στους μαθητές της πλειονότητας, αλλά και στους μαθητές με διαφορετικά γλωσσικά, πολιτισμικά και εθνοτικά χαρακτηριστικά (Πριοβόλου, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην διαχείριση της ποικιλομορφίας της σημερινής σχολικής τάξης, έργο το οποίο δυσκολεύει όταν έρχεται αντιμέτωπο με ένα μονοπολιτισμικό σύστημα χωρίς κατάλληλη επιστημονική υποστήριξη. Οι εκπαιδευτικοί για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της πολυπολιτισμικής τάξης πρέπει να έχουν γνώση της κοινωνίας μέσα στην οποία λειτουργεί το σχολείο της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας πραγματικότητας και των διδακτικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις ιδιαιτερότητες, τους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης και τις διαφορετικές πολιτισμικές αναπαραστάσεις των μαθητών του (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση προτρέπει τον εκπαιδευτικό πληθυσμό να επιμορφώνεται πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε να αποφευχθεί η εθνοκεντρική προσέγγιση στην διδακτική διαδικασία και η στερεοτυπική αντιμετώπιση των άλλων πολιτισμών. Οι εκπαιδευτικοί ωθούνται να ενθαρρύνουν τη συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας από τους μαθητές και να κατανοούν την ιδιαιτερότητα χωρίς να την ταξινομούν ως κατώτερη ή ανώτερη (Επιτροπή Περιφερειών, 1997). Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν καθώς το σχολείο ως αντανάκλαση της κοινωνίας τείνει να αντιμετωπίζει το ξένο ως εχθρικό υποχρεούνται να δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες μάθησης για όλα τα παιδιά γηγενή ή μη που βιώνουν τον ρατσισμό, την φτώχεια και τον πόλεμο και να εργάζονται διαρκώς για την άμβλυνση των ανισοτήτων (Carlisle, Jackson, & George, 2006).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να οργανώνει με επιμέλεια τα μέσα και τους τρόπους που θα ακολουθήσει κατά τη διδακτική διαδικασία με στόχο την ενεργοποίηση εκείνων των χαρακτηριστικών της σχολικής τάξης που θα το οδηγήσει στην ατομική και συλλογική εξέλιξη.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει λοιπόν να είναι έτοιμοι να διαχειριστούν τα διαπολιτισμικής φύσεως θέματα χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες μεθόδους και πρακτικές στη διδακτική πράξη ώστε να καταστήσουν αποτελεσματική τη διδασκαλία τους για το σύνολο των μαθητών (Παπαχρήστος & Παλαιολόγου, 2002).

### **2.5.3 Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών**

Η σύγχρονη πραγματικότητα όπου η ετερότητα και η πολιτισμική ποικιλία αυξάνονται με αλματώδη βήματα επιβάλλει την επανεισρεύση των αναγκών της εκπαίδευσης με δεσπόζουσα αυτή της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προκειμένου να είναι σε θέση να προσαρμοστούν στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες (Πριοβόλου, 2001).

Αναντίρρητα ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε έναν κόσμο πολιτισμικής ετερότητας είναι μείζονος σημασίας, ειδικά όταν η εκπαίδευση στοχεύει στη δημιουργία ενός πρόσφορου κλίματος όπου θα ενθαρρύνεται η συμμετοχή όλων των μαθητών στο σχολείο, θα καλλιεργούνται η ευαισθησία και η ενσυναίσθηση και θα υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προκειμένου λοιπόν το σχολείο να αποτελέσει αρωγό στην κατανόηση της πολιτισμικής ετερότητας κρίνεται απαραίτητη η ενδυνάμωση της αυτοαντίληψης του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα αποτελέσει γενεσιουργό παράγοντα αλλαγής του σχολικού βίου (Τσιρώνης, 2008).

Δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός στοχεύει στην πλήρη και αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία πρέπει να είναι εφοδιασμένος με τα κατάλληλα διδακτικά εργαλεία που θα τον καταστήσουν ικανό να μετουσιώσει τις θεωρητικές, επιστημονικές και ερευνητικές του γνώσεις σε σχολική πρακτική. Μαθησιακοί πληθυσμοί που διαφέρουν από τον ελληνικό στα ήθη, στα έθιμα, στην προέλευση και στη γλώσσα χρειάζονται εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα διακρίνονται για τη διαπολιτισμική εκπαιδευτική τους ετοιμότητα προκειμένου να ανταποκριθούν επιτυχώς στο εκπαιδευτικό τους έργο και να συμβάλλουν στην ένταξη των μαθητών στη διδακτική διαδικασία γρήγορα και αποτελεσματικά. Η ικανότητα διαχείρισης αλλά και εφαρμογής των γνώσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε πρακτικό επίπεδο στην εκπαιδευτική διαδικασία ορίζεται ως «διαπολιτισμική ετοιμότητα» (Γεωργογιάννης, 2006).

Διαπολιτισμικά έτοιμος θεωρείται εκείνος ο εκπαιδευτικός που μπορεί να διαχειριστεί με ευκολία ζητήματα που άπτονται της διαφορετικότητας, ενώ παράλληλα θα μπορεί να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που παρουσιάζονται από τη συνύπαρξη και την αλληλεπίδραση μεταξύ των εθνοπολιτισμικών ομάδων που ζουν σε μία χώρα. Στο πλαίσιο της



διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης κρίνεται αδήριτη η ανάγκη ξεκάθαρων και σαφών δημοκρατικών στάσεων και αξιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα μπορούν να κρίνουν και να αξιολογούν αμερόληπτα τις συνθήκες κάτω από τις οποίες θα πρέπει να έχουν την ικανότητα να λειτουργούν πολυεπίπεδα αναφορικά με την πολιτισμική ταυτότητα (Garcia & Pugh, 1992· Craft, 1996·Banks, 2001·Παπαχρήστος, 2003·Γεωργογιάννης, 2004).

Ο εκπαιδευτικός που έχει λάβει την δέουσα επιστημονική κατάρτιση έχει τις απαραίτητες γνώσεις σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και είναι ικανός να εφαρμόσει τις βασικές αρχές και τα αξιώματα της διαπολιτισμικής αγωγής, είναι αυτός που θεωρείται διαπολιτισμικά έτοιμος και ικανός να προάγει την διαπολιτισμοποίηση των περιεχομένων διδασκαλίας, τη συσχέτιση με τους διαφορετικούς πολιτισμούς στην τάξη και να εξαλείψει τις προκαταλήψεις εφαρμόζοντας εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, οι οποίες θα στοχεύουν στην καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας, αυτοέκφρασης και δραστηριοποίησης των μαθητών (Κοσσυβάκη, 2002).

Πρέπει να καταστεί σαφές ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση που εφαρμόζεται για να αντιμετωπίσει την ετερογένεια δεν αφορά αποκλειστικά και μόνο τις μειονοτικές ομάδες, αλλά και τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας γι' αυτό και ο ρόλος των εκπαιδευτικών θεωρείται κομβικός για την επίτευξη αυτού του σκοπού (Παπαχρήστος, 2009). Έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα αναφορικά με την επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση καταδεικνύουν την ανεπάρκεια των Ελλήνων εκπαιδευτικών, όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με τη γλωσσική ποικιλία του ελληνικού σχολείου και ευρύτερα με τα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Σκούρτου, 2005· Γκόβαρης, 2005·Παπαχρήστος, 2005).

#### **2.5.4 Συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων για το διαπολιτισμικό σχολείο**

Το οικογενειακό περιβάλλον παίζει καθοριστικό ρόλο στην αγωγή και την ευρύτερη ανάπτυξη του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα αποκτά δεξιότητες, αξίες και στάσεις μέσα από βιώματα και ερεθίσματα που έχει λάβει από την οικογένεια του. Η οικογένεια ασκεί επίδραση στο παιδί πολύ μεγαλύτερη από εκείνη που του ασκεί το σχολείο, ακόμα και όταν πρόκειται για τις σχολικές επιδόσεις του (Pena, 2000). Οι εμπειρίες και τα βιώματα που αποκτά ένα παιδί από την οικογένεια του ορίζονται ως μορφωτικό κεφάλαιο και κληροδοτείται σε παιδιά ανώτερων κοινωνικών και οικονομικών στρωμάτων (Πατερέκα, 1986).

Κατά τον Boudieu (1985) η οικογένεια είναι αυτή που μπορεί να μεταδώσει αξίες ιδιαίτερα κοντινές με αυτές του σχολείου και να καλλιεργήσει τη θετική στάση απέναντι στη μάθηση και τις υψηλές προσδοκίες. Αυτές οι ιδιότητες μπορεί να μην αποτελούν προϋπόθεση για τον εκπαιδευτικό θεσμό, ωστόσο όταν υπάρχουν αναγνωρίζονται και επιβραβεύονται παραγνωρίζοντας το γεγονός ότι αποτελούν κοινωνικά κληροδοτημένα αγαθά (Πατερέκα, 1986).

Η κοινωνική προέλευση του ατόμου σε συνδυασμό με το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας καθορίζουν την εκπαιδευτική πορεία του μαθητή. Το γεγονός αυτό οδήγησε στο φαινόμενο της κοινωνικής ανισότητας, η οποία αναπαράγεται από το σχολείο (Τζάνη, 1996). Ο Μαυρογιώργος και ο Μυλωνάς (1992) συσχετίζουν σε μεγάλο βαθμό την σχολική επιτυχία/αποτυχία με την κοινωνική προέλευση. Το επίπεδο προσαρμογής ενός μαθητή στο σχολείο συσχετίζεται με τις διαφορές που συναντά μεταξύ ατμόσφαιρας του σπιτιού και του σχολείου αναφορικά με τις αξίες, τη γλώσσα και τις τοποθετήσεις στη ζωή γενικότερα (Τσιάντης, 2000). Το σχολείο πιέζει τους μειονοτικούς μαθητές προς συμμόρφωση σύμφωνα με τη λογική της ομοιομορφίας με σκοπό να αποβάλλουν τα πολιτισμικά στοιχεία που φέρνουν μαζί τους (Μάρκου, 1996).

Σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος εκτός από τους μαθητές και με τους γονείς και προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην κοινωνία πρέπει να συνεργαστεί με τους γονείς. Ειδικότερα και οι δύο πλευρές θα πρέπει να προσαρμόσουν τις συμπεριφορές τους στις ανάγκες του παιδιού. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί όταν θα έχουν καταφέρει να έχουν τη μικρότερη δυνατή απόκλιση και τη μεγαλύτερη δυνατή συνοχή, έτσι ώστε να αποφεύγονται οι αντιφατικές απαιτήσεις και να μην διαταράσσεται το παιδί (Στεργίου, 2006).

Ο εκπαιδευτικός για να διαμορφώσει ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον όπου θα λειτουργεί σύμφωνα με την απόλυτη ισοτιμία θα πρέπει να αντιληφθεί και να ξεπεράσει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις σχετικά με τη διαφορετικότητα και να λειτουργήσει παραγωγικά μέσα σε μία ποικιλόμορφη τάξη (Στεργίου, 2006). Η δημιουργία φιλικού κλίματος από τον εκπαιδευτικό θα ωφελήσει την επικοινωνία με τους γονείς, καθώς θα γίνει κατανοητό ότι θα πρέπει να τον βλέπουν ως συνεργάτη που κατανοεί τις ανησυχίες τους και ενδιαφέρεται ουσιαστικά για το καλό των παιδιών τους (Παπούλια & Θεοφιλίδης, 2008).

Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί αποδείχθηκε ότι η ενεργός ανάμειξη και συμμετοχή των γονιών στο σχολείο συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, στη διδακτική απόδοση των εκπαιδευτικών και τέλος στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της

σχολικής μονάδας. Γι' αυτό τον λόγο δίνεται βαρύτητα στην εμπλοκή των γονιών στα θέματα του σχολείου, οι οποίοι θα βρουν συνεργάτες για την προσαρμογή των παιδιών τους στα πρόσωπα εκπαιδευτικών απαλλαγμένων από προκαταλήψεις και με διάθεση για συζήτηση (Νήμα, 2008).

Με κατάλληλους χειρισμούς από τους εκπαιδευτικούς είναι δυνατό να αποφευχθεί η περιθωριοποίηση των μαθητών, να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή τους στην τάξη και η ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία. Η αξία της παιδείας και η πίστη σε αυτήν από εκπαιδευτικούς και γονείς είναι ικανές να άρουν τις διακρίσεις και να ενισχύσουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση (Νήμα, 2008).

### **2.5.5 Διγλωσσία και μητρική γλώσσα**

Η διγλωσσία (bilingualism) αποτελεί ένα ιδιαιτέρως ευρύ και πολυπρισματικό ζήτημα, καθώς αντανακλά την κοινωνική οργάνωση και συμπεριφορά, διαμορφώνει τα εκπαιδευτικά συστήματα και εξετάζεται σε κοινωνικό και ατομικό επίπεδο. Ο ορισμός του διεπιστημονικού αυτού φαινομένου βρίσκει ποικίλες και σε πολλές περιπτώσεις ίσως αντιφατικές επιστημονικές προσεγγίσεις, καθώς οι ερευνητές που κατά καιρούς ασχολήθηκαν με τη διγλωσσία υιοθέτησαν διαφορετικές όψεις και χαρακτηριστικά της σύμφωνα πάντα με ό,τι προωθούσε το πεδίο της έρευνας τους και εξυπηρετούσε τους στόχους τους (Τριάρχη-Herman, 2008).

Σύμφωνα με τη Σκούρτου (2000), η διγλωσσία αφορά τη χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από το ίδιο άτομο. Ως φαινόμενο σχετίζεται άμεσα με την εκπαίδευση, καθώς επηρεάζει την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας των μαθητών και προωθεί τη συμμετοχή και την εξέλιξή τους στο σχολικό και κοινωνικό βίο (Τσοκαλίδου, 2008). Η διγλωσσία και το θέμα της επαφής γλωσσών αποτελεί μείζον ζήτημα, καθώς αφορά μεγάλο αριθμό του μαθητικού πληθυσμού. Κι αυτό γιατί η μητρική γλώσσα για τους δίγλωσσους μαθητές εντάσσεται σε μία πολύ διαφορετική κατηγορία σε σχέση με τους μονόγλωσσους, η οποία ωστόσο παραγκωνίζεται σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο αναδεικνύοντας την πολιτική διάσταση της διγλωσσίας (Brutt-Griffler & Varghese, 2004).

Σύμφωνα με την UNESCO η μητρική γλώσσα και κουλτούρα των αλλοδαπών μαθητών προωθεί την ένταξη στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, καθώς η γλωσσική ανάπτυξη των ατόμων με δύο γλώσσες εκλαμβάνεται ως γνωστικό πλεονέκτημα παρά τις αρχικές θεωρίες περί διανοητικού ελλείμματος των δίγλωσσων μαθητών (Castelloti, 2008). Η πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών επιβάλλει την εφαρμογή δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων

με στόχο την νοητική προσαρμογή των δίγλωσσων μαθητών στην κουλτούρα του κράτους-υποδοχής, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους και φυσικά την προώθηση της κοινωνικοποίησης τους στο σχολικό χώρο. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω μίας βαθιά συνειδητοποιημένης παιδαγωγικής πράξης που θα λαμβάνει υπόψη τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο και θα αποβλέπει στην πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Τσοκαλίδου, 2008).

Σύμφωνα με τον Cummins (2001), η διαχείριση δύο γλωσσικών συστημάτων αναπτύσσει την ευελιξία και την ευφράδεια των δίγλωσσων μαθητών σε επίπεδο γλωσσικού χειρισμού και γενικότερα διευρύνει τον τρόπο σκέψης τους. Ο Cummins (2001) υποστηρίζει την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών σύμφωνα με την οποία μεταβιβάζονται οι γνωστικές δεξιότητες από τη μία γλώσσα στην άλλη. Με βάση τη θεωρία αυτή και τη διαρκώς αυξανόμενη εισροή ατόμων στο σχολικό χώρο που αποσκοπούν μεν στην αναβάθμιση του μορφωτικού τους επιπέδου, αλλά δεν μπορούν να επικοινωνήσουν, η διαπολιτισμική και δίγλωσση εκπαίδευση αποτελεί επιτακτική ανάγκη (Baker, 2001).

Η μετατροπή των σχολικών τάξεων σε χώρο συνάντησης πολιτισμών οδηγεί τη μονόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική σε αδιέξοδο. Στην Ελλάδα η απουσία τάξεων υποδοχής, φροντιστηριακών τμημάτων και κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτικών οδηγεί σε υποβάθμιση και παραγκωνισμό των μειονοτικών γλωσσών, γεγονός το οποίο ενισχύεται εξαιτίας των κοινωνικών δομών και της ρατσιστικής ιδεολογίας που τις ακολουθεί (Γκόβαρης, 2001).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών για την κάλυψη των γλωσσικών αναγκών των μαθητών είναι κομβικής σημασίας, καθώς οι μαθητές μόνο μέσω της γλώσσας επικοινωνούν, κοινωνικοποιούνται, αναβαθμίζουν το γνωστικό τους επίπεδο και μπορούν να συνενώσουν τις κουλτούρες της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής (David-Chnane, 2008). Ο εκπαιδευτικός καλείται να εγκαταλείψει την εθνοκεντρικά προσανατολισμένη διδακτική πρακτική, να απεκδυθεί των στερεοτυπικών του αντιλήψεων και να κατανοεί χωρίς να ταξινομεί την ύπαρξη άλλων πολιτισμών (Επιτροπή Περιφερειών, 1997). Η δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα χαρακτηρίζονται από πολιτισμική συνειδητότητα θέτει ως απαραίτητη προϋπόθεση την ύπαρξη εκπαιδευτικών που θα λαμβάνουν υπόψη τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τα πιστεύω των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατόν να δημιουργηθούν νέες δίοδοι μάθησης που θα εμπεριέχουν νοητικές και συναισθηματικές πτυχές. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί μέσω της κατανόησης του διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου και

της γλώσσας, που φέρουν οι μαθητές, άρουν την αρνητική αυτοεικόνα των παιδιών και τα μαθαίνουν να υιοθετούν μία κριτική στάση απέναντι στα μηνύματα που λαμβάνουν από την κυρίαρχη κοινωνία (Τσοκαλίδου, 2008).

Ωστόσο, είναι πλέον σαφής η αδυναμία των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις ανάγκες του πολυπολιτισμικού μαθητικού κοινού, καθώς δεν φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τους τη γλώσσα και την κουλτούρα τους. Παρουσιάζονται να δηλώνουν ανεπάρκεια και αδυναμία στη διαχείριση της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας της σχολικής τάξης λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης και κατάρτισής τους πάνω σε αυτό το ζήτημα (Σκούρτου, 2005). Σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους αλλόγλωσσους μαθητές ως τροχοπέδη για τη διδακτική διαδικασία υποτιμώντας τη μητρική τους γλώσσα και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Με αυτόν τον τρόπο, το εκπαιδευτικό δυναμικό αντιμετωπίζει ως «άγλωσσους» τους αλλόγλωσσους μαθητές απαγορεύοντας τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας (Μάγος, 2005). Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τον Νάκα (1994), παρουσιάζονται να διακατέχονται σε μεγάλο βαθμό από ξενοφοβικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις, να υιοθετούν εθνοκεντρικές πολιτικές με αποτέλεσμα να μεροληπτούν και να επηρεάζουν σημαντικά την επίδοση των μαθητών. Ταυτόχρονα το ίδιο το εκπαιδευτικό υλικό και οι διδακτικές μέθοδοι που υιοθετούνται αποκαλύπτουν μία ξεκάθαρα μονογλωσσική πολιτική που δρα ανασταλτικά στη πρόοδο τους (Σκούρτου, Βρατσάλης, & Γκόβαρης, 2004).

Παρά τον κατά τα άλλα δημοκρατικό του χαρακτήρα, το σχολείο εμφανίζεται να λειτουργεί επιλεκτικά και να εντείνει το φαινόμενο των κοινωνικών διακρίσεων (Παπακωνσταντίνου, 1993). Κι αυτό γιατί οι αλλόγλωσσοι μαθητές βιώνουν τη σχολική αποτυχία και κατ' επέκταση τον κοινωνικό αποκλεισμό, γεγονός που στην πραγματικότητα διαιωνίζει τα στερεότυπα, την ανισότητα και προκαθορίζει τη θέση των ατόμων στην κοινωνία. Καθώς, λοιπόν, το εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζεται να παραβλέπει το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των αλλόγλωσσων μαθητών, η παραίτηση από τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας είναι μονόδρομος για να μπορέσουν να ανταποκριθούν και να πετύχουν στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να απαρνιούνται ένα σημαντικό κομμάτι της ταυτότητας τους και να οδηγούνται σε αρνητικές και συχνά ακραίες αντιδράσεις (Νικολάου, 2000).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**

### **Μεθοδολογία της έρευνας**

#### **3.1 Ερευνητικός σκοπός**

Η παρούσα διατριβή επιχειρεί την διερεύνηση του ρατσισμού και της προκατάληψης στο σχολικό πλαίσιο από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Στόχος αποτελεί η καταγραφή των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα ζητήματα του ρατσισμού, της προκατάληψης και της διαχείρισης της ετερογένειας μέσα στη σχολική τάξη με σκοπό να καταστεί εφικτή η αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων, εάν όχι η πλήρης εξάλειψή τους.

#### **3.2 Ερευνητικά ερωτήματα**

- Πως μπορούν οι εκπαιδευτικοί να συμβάλλουν στην άμβλυνση του ρατσισμού στις σχολικές αίθουσες;
- Αποτελούν οι εκπαιδευτικοί γενεσιουργό παράγοντα της όξυνσης του ρατσισμού και των προκαταλήψεων στην εκπαίδευση;
- Γιατί αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές ως προς την προσαρμογή, την ένταξη και τη σχολική τους επίδοση σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;
- Ποια είναι τα εχέγγυα της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών και για την εξάλειψη του ρατσισμού και των προκαταλήψεων;

#### **3.3 Ερευνητική μέθοδος**

Για την εξέταση ενός ερευνητικού πεδίου οι μέθοδοι που μπορεί ένας ερευνητής να επιλέξει διακρίνονται σε ποσοτικές και ποιοτικές. Οι μεν ποσοτικές ερευνητικές μέθοδοι εξυπηρετούν την μελέτη της ποσοτικής εμφάνισης ενός φαινομένου, ενώ αντίθετα οι ποιοτικές ερευνητικές μέθοδοι επικεντρώνονται στην διερεύνηση του χαρακτήρα ενός φαινομένου (Kvale, 1996).

Η μεθοδολογία είναι ιδιαίτερος σημαντική για την εκπόνηση μίας έρευνας. Και αυτό γιατί αποτελεί μία ενέργεια στην οποία ο ερευνητής καλείται να διαλέξει, να αλληλοεπιδράσει, να αξιολογήσει και να καθορίσει τις μεθόδους που θα ακολουθήσει, ώστε να συλλέξει τα απαραίτητα δεδομένα και να εξαγάγει συμπεράσματα (Wellington, 2000).

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων για την διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρατσισμό και την προκατάληψη. Η ποιοτική ερευνητική μέθοδος κρίθηκε ως η καταλληλότερη, καθώς

ανταποκρίνεται στα ερωτήματα και τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας. Ο Ιωσηφίδης (2008) υποστηρίζει πως η ποιοτική μέθοδος καταφέρνει να δώσει απαντήσεις στο «πώς» και το «γιατί» μέσω της περιγραφής, της ανάλυσης, της ερμηνείας και της κατανόησης των κοινωνικών φαινομένων. Αυτός ήταν και ο λόγος που χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος για να μελετηθεί το φαινόμενο του ρατσισμού και της προκατάληψης στον εκπαιδευτικό χώρο. Άλλωστε στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και δη στις κοινωνικές επιστήμες, η ποιοτική κοινωνική έρευνα και οι ποιοτικές μεθοδολογίες είναι ιδιαίτερος προσφιλής (Ιωσηφίδης, 2008).

Καθώς λοιπόν η παρούσα μελέτη θέτει στο επίκεντρο τον ρατσισμό και την προκατάληψη από την πλευρά του εκπαιδευτικού δυναμικού, η ποιοτική μέθοδος και οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις κρίθηκαν ως τα καταλληλότερα μέσα. Και αυτό γιατί, όπως τονίζει ο Παπαγεωργίου (1998), η ποιοτική έρευνα δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να διεισδύσει και να κατανοήσει την προσωπικότητα και τις κοινωνικές επιρροές που έχουν διαπλάσει τα υποκείμενα που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εν ολίγοις, η ποιοτική μέθοδος αναδεικνύει και επικεντρώνεται στην «φωνή» και την έκφραση των ίδιων των υποκειμένων (Eisner, 1991).

Ο Geertz (1973) θεωρεί πως μέσω της ποιοτικής έρευνας ο ερευνητής δύναται να εμβαθύνει και να συντάξει μία λεπτή περιγραφή των εμπειριών των υποκειμένων. Έτσι, ο ερευνητής έχει την δυνατότητα να εμβυθίζεται στον κοινωνικό χώρο που διερευνά και ταυτόχρονα να μελετά τα ζητήματα από την οπτική των υποκειμένων κατασκευάζοντας τη δική τους πραγματικότητα. Τέλος, η ποιοτική έρευνα διακρίνεται για την ελευθερία της, καθώς δεν είναι κατευθυνόμενη από τον ερευνητή, την ευελιξία της και τη φυσικότητα της με την έννοια της φυσικής ροής (Κυριαζή, 2001).

### **3.4 Ερευνητικό εργαλείο**

Οι Cohen και Manion (1994) όρισαν την συνέντευξη ως την αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ δύο ατόμων που ξεκινάει με πρωτοβουλία του ερευνητή με σκοπό την συλλογή, την περιγραφή και ανάλυση δεδομένων σχετιζόμενων με το περιεχόμενο της έρευνας.

Στη συγκεκριμένη έρευνα που μελετάται το φαινόμενο του ρατσισμού και των προκαταλήψεων στον εκπαιδευτικό χώρο επιλέχθηκε η συνέντευξη ως το πιο κατάλληλο εκπαιδευτικό εργαλείο. Οι συνεντεύξεις παρέχουν στον ερευνητή την δυνατότητα «εισόδου» στο μυαλό των ερωτώμενων με απώτερο σκοπό να εξεταστούν οι πληροφορίες, οι γνώσεις, οι αξίες, οι προτιμήσεις, οι απόψεις και οι αντιλήψεις που αυτοί φέρουν (Tuckman, 1972).

Στις συνεντεύξεις ο ερευνητής αναλαμβάνει να διευθύνει διακριτικά την συζήτηση, ενώ ταυτόχρονα δίνει την δυνατότητα στον ερωτώμενο να απαντά, να περιγράφει και να αναλύει τα υπό εξέταση θέματα μέσα από τις δικές του εννοιολογικές κατασκευές (Κυριαζή, 2001). Ο Kvale (1996) θεωρεί πως στην συνέντευξη η διεξαγωγή συμπερασμάτων προκύπτει μέσω της καλής ακρόασης και του «ευγενούς αφογκράσματος» του κόσμου των υποκειμένων από τον ερευνητή.

Στην διεξαγωγή της παρούσας μελέτης κρίθηκε ως πιο χρήσιμη η επιλογή της ημι-δομημένης συνέντευξης. Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις αποτελούνται από ένα σύνολο ή μία ακολουθία θεμάτων που πρέπει να καλυφθούν κατά τη διάρκεια της συζήτησης και ταυτόχρονα παρέχουν ευελιξία και ανεκτικότητα στον ερευνητή ως προς την σειρά των θεμάτων και των ερωτήσεων (Kvale, 1996). Ο ερευνητής στην ημι-δομημένη συνέντευξη αναλαμβάνει να προωθήσει τον διάλογο, ενώ το πρωτόκολλο της συνέντευξης απαρτίζεται από ερωτήσεις που καθοδηγούν χωρίς να περιορίζουν την συζήτηση, καθώς επιδέχονται ανοικτού τύπου απαντήσεις (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Οι απαντήσεις των ερωτώμενων διαμορφώνουν τις ερωτήσεις που έπονται με αποτέλεσμα η συλλογή και η ερμηνεία των δεδομένων να διαπλέκονται (Κυριαζή, 2001). Έτσι, λοιπόν, η Mason (2003) αντιμετωπίζει την συνέντευξη ως μέσο παραγωγής και όχι συλλογής δεδομένων, όπου αναδεικνύεται η πολυδιάστατη σχέση του ερευνητή του κοινωνικού κόσμου και του ερευνητικού υλικού.

Όπως και στην συγκεκριμένη έρευνα, οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις αποτελούνται από ανοικτού τύπου ερωτήσεις που έχουν προκαθοριστεί από τον ερευνητή με στόχο να μελετηθούν τα υπό εξέταση θέματα. Οι ερωτήσεις με βάση τις δυνατότητες και τις απαντήσεις των ερωτώμενων δεν τίθενται πάντα με τον ίδιο τρόπο και με την ίδια σειρά, αλλά ακολουθούν την πορεία της συζήτησης (Κυριαζή, 2001). Οι ερωτήσεις πρέπει να διατυπώνονται απλά και κατανοητά, να αναφέρονται σε ένα συγκεκριμένο θέμα και να μην κατευθύνουν με κανένα τρόπο την απάντηση του ερωτώμενου παρά μόνο να εστιάζουν στο υπό εξέταση θέμα (Κυριαζή, 2001· Βαμβουκάς, 2007).

### **3.5 Μεθοδολογικός σχεδιασμός**

Αρχικά, κατά τον σχεδιασμό της παρούσας έρευνας το πρώτο ερώτημα που τέθηκε αφορούσε την καλύτερη και πιο ταιριαστή μέθοδο για την συλλογή των απαραίτητων δεδομένων. Αποφασίστηκε, λοιπόν, πως η ημι-δομημένη συνέντευξη είναι η καταλληλότερη μέθοδος,



καθώς δίνει την δυνατότητα διερεύνησης αλλά και εμβάθυνσης στις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τις απόψεις των ερωτώμενων, ενώ ταυτόχρονα ως μέσο μη κατευθυντικό και μη τυποποιημένο παρέχει ευελιξία στον ερευνητή (Smith, 1990).

Στην συνέχεια μετά την επιλογή του ερευνητικού εργαλείου ξεκίνησε η κατασκευή του πρωτοκόλλου της συνέντευξης και των ερωτήσεων. Κατά την καταγραφή των ερωτήσεων δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή, ώστε το λεξιλόγιο να είναι απλό και κατανοητό και οι ερωτήσεις να είναι σαφείς και συγκεκριμένες χωρίς όμως να περιορίζουν ή να κατευθύνουν τον ερωτώμενο και να δομηθούν με βάση το θεματικό τους κέντρο (Κυριαζή, 2001).

Οι ερωτήσεις της συγκεκριμένης μελέτης είναι ανοικτές, καθώς λήφθηκαν υπόψη τα χαρακτηριστικά που τους αποδίδει ο Robson (2007): είναι ευέλικτες, δίνουν την δυνατότητα εμβάθυνσης και διευκρίνισης, αποκαλύπτουν το γνωστικό επίπεδο των ερωτώμενων, στηρίζονται στη σχέση του συνεντευκτή και του συνεντευξιαζόμενου, επιτρέπουν απρόσμενες και απροσδόκητες απαντήσεις, καθώς επίσης δεν περιορίζουν την ανάδειξη των πραγματικών πεποιθήσεων των ερωτώμενων. Πέραν των βασικών ερωτήσεων της συνέντευξης διατυπώθηκαν ερωτήσεις που αφορούσαν τυποποιημένα δημογραφικά στοιχεία (ηλικία, φύλο, μόρφωση, έτη προϋπηρεσίας κ.α.), οι οποίες υποβλήθηκαν στην αρχή της συνέντευξης.

Εφόσον, λοιπόν, είχαν συνταχθεί οι ερωτήσεις πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις στις οποίες εκτιμήθηκε ο μέσος χρόνος διεξαγωγής, επαναπροσδιορίστηκαν οι ερωτήσεις προκειμένου να είναι πιο εύστοχες και πιο περιεκτικές και τέλος αποφασίστηκε ο τρόπος και ο χώρος που θα πραγματοποιούνταν οι συνεντεύξεις. Πιο συγκεκριμένα, η μία πραγματοποιήθηκε δια ζώσης και η άλλη τηλεφωνικά για να διευκρινιστεί εάν είναι εφικτοί και οι δύο τρόποι. Με το πέρας των πιλοτικών συνεντεύξεων και εφόσον έγινε έλεγχος των τεχνικών μέσων καταγραφής επιλέχθηκε το κατάλληλο αντιπροσωπευτικό δείγμα που θα έπαιρνε μέρος στην συγκεκριμένη έρευνα.

Αρχικά, έγινε τηλεφωνική επικοινωνία με εκπαιδευτικούς της δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης κατά την οποία ενημερώθηκαν για το θέμα και τους στόχους της έρευνας. Ειδικότερα, διευκρινίστηκε πως μέσω της συμμετοχής τους στην έρευνα γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρατσισμό και την προκατάληψη στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια, προσδιορίστηκε ο χρόνος, ο χώρος, αλλά και ο τρόπος διεξαγωγής (δια ζώσης/τηλεφωνικά) των συνεντεύξεων σύμφωνα με το τι εξυπηρετούσε τους συνεντευξιαζόμενους. Οι τηλεφωνικές συνεντεύξεις εκτός του ότι εξυπηρετούσαν

κάποιους εκ των συνεντευξιαζόμενων λόγω έλλειψης χρόνου, ταυτόχρονα επέτρεψαν τη συμμετοχή εκπαιδευτικών που ήταν γεωγραφικά διασκορπισμένοι.

### **3.6 Δεοντολογία της έρευνας**

Η συνθετότητα και η πολυπλοκότητα που διέπουν τα θέματα δεοντολογίας που αφορούν την εκπαιδευτική έρευνα μπορούν να αποτελέσουν τροχοπέδη για τους ερευνητές στην εκπόνηση μίας έρευνας σε περίπτωση που δεν τηρηθούν οι αρχές της δεοντολογίας (Cohen & Manion, 1994). Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις επιλέχθηκαν ως ερευνητικό εργαλείο με σκοπό να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα, ώστε οι συνεντευξιαζόμενοι να καταθέσουν τις απόψεις τους και τις εμπειρίες τους πάνω στο θέμα της έρευνας. Κατά τις συνεντεύξεις έγινε προσπάθεια ανταπόκρισης και υπακοής στους κανόνες εκπαιδευτικής δεοντολογίας, οι οποίοι καθόρισαν το πλαίσιο διεξαγωγής κάθε συνέντευξης, τον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων και γενικότερα την επικοινωνία του ερευνητή με τους ερωτώμενους (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Από την αρχή των συνεντεύξεων, οι συνεντευξιαζόμενοι ενημερώθηκαν για την διάρκεια, το περιεχόμενο και τον σκοπό των συνεντεύξεων, καθώς επίσης έλαβαν τις απαραίτητες διαβεβαιώσεις σχετικά με την τήρηση των αρχών της δεοντολογίας και του δικαιώματος πρόσβασης στα αποτελέσματα της έρευνας.

Κατά τον σχεδιασμό της δεοντολογίας της παρούσας έρευνας εκτιμήθηκε η αναλογία κόστους και οφέλους, η οποία αποτελεί το βασικότερο δίλημμα στην έρευνα. Η αναλογία αυτή αναφέρεται στην εκτίμηση του κοινωνικού οφέλους μίας έρευνας σε αντιδιαστολή με το προσωπικό κόστος των συμμετεχόντων (Cohen & Manion, 1994). Αναφορικά με το κόστος που αφορούσε τους συμμετέχοντες έγιναν προσπάθειες ώστε να εξαιρεθώ, όπως αναφέρεται στη συνέχεια, και κυρίως σε σύγκριση με το όφελος της συμμετοχής τους σε μία έρευνα που μελετά το φαινόμενο του ρατσισμού και της προκατάληψης στον εκπαιδευτικό χώρο. Κι αυτό γιατί, σύμφωνα με τους Cohen και Manion (1994) το όφελος των συμμετεχόντων σε μία έρευνα αντικατοπτρίζεται στην ικανοποίηση για την συμβολή τους στην επιστημονική έρευνα και στην αναγνώριση του έργου τους.

Ακόμα, η συνειδητή συναίνεση αποτελεί βασική αρχή της ερευνητικής δεοντολογίας, καθώς αφορά την συνεργασία και την συναίνεση των συμμετεχόντων και στηρίζεται στο δικαίωμα του ατόμου για ελευθερία και αυτοδιάθεση (Cohen & Manion, 1994). Κατά τον Briggs (1986) η σχέση μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου είναι ισότιμη και αναλογική, καθώς κατά τις συνεντεύξεις διαπλέκονται συναισθήματα που καθορίζουν την ερευνητική διαδικασία, ενώ ο

ίδιος ο ερευνητής οφείλει να αντιμετωπίζει τους συμμετέχοντες με σεβασμό και δικαιοσύνη. Με βάση αυτή την αρχή, στην συγκεκριμένη έρευνα οι συνεντευξιαζόμενοι ενημερώθηκαν λεπτομερώς μέσω της αρχικής τηλεφωνικής επαφής για την ερευνητική διαδικασία, την διάρκεια των συνεντεύξεων, τις μεθόδους συμμετοχής και το περιεχόμενο, τους στόχους και τα οφέλη της έρευνας. Επιπλέον, κατέστη σαφές σε όλους τους συνεντευξιαζόμενους πως θα τηρηθεί η ανωνυμία και πως ανά πάσα στιγμή έχουν την δυνατότητα της πρόσβασης στα πορίσματα της έρευνας και επαλήθευσης των απαντήσεων τους (Cohen & Manion, 1994). Στη συνέχεια συμφωνήθηκε ο τρόπος, ο χώρος και ο χρόνος διεξαγωγής των συνεντεύξεων, όπου ελήφθη και η άδεια ηχογράφησης της διαδικασίας.

Τέλος, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε το κλίμα της συνέντευξης να είναι φιλικό και ευχάριστο, σε αυτό συνέβαλε και το γεγονός ότι η συζήτηση διεξήχθη μεταξύ συναδέλφων. Η άνεση των συμμετεχόντων καθίσταται ιδιαίτερος σημαντική για την διασφάλιση της εγκυρότητας των απαντήσεων, γιατί όταν ο ερευνητής προσπαθεί να εξορθολογήσει, να υπολογίσει και να αποστασιοποιηθεί από την διαδικασία της συνέντευξης, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ελλείπονται αυθορμητισμού και ελευθερίας (Cohen & Manion, 1994). Σκοπός εξάλλου του ερευνητή δεν είναι η αποστέωση και ο αποχρωματισμός των απαντήσεων, αλλά η προσέγγιση της αλήθειας (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

### **3.7 Δειγματοληψία**

Η ποιοτική μέθοδος στοχεύει στην συλλογή σε βάθος πληροφοριών από έναν μικρό αριθμό περιπτώσεων, καθώς διερευνά διεξοδικά έναν περιορισμένο τομέα κοινωνικών δράσεων. Με αυτόν τον τρόπο, η επιλογή κοινωνικών υποκειμένων της έρευνας από τον ερευνητή δεν πραγματοποιείται με βάση την εμπειρική αντιπροσωπευτικότητά τους και δεν αποβλέπει στην εξαγωγή μετρήσιμων και στατιστικά συγκρίσιμων δεδομένων. Αυτό συμβαίνει γιατί μέσω των ποιοτικών ερευνών γίνεται προσπάθεια διερεύνησης των μη μετρήσιμων διαστάσεων της ζωής, καθώς το ενδιαφέρον εστιάζεται στην κατανόηση των κοινωνικών διαδικασιών, της βιωμένης εμπειρίας, των νοημάτων και αναπαραστάσεων των υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2008).

Σύμφωνα με την Mason (2003), η επιλογή του δείγματος κατά την διεξαγωγή μίας ποιοτικής έρευνας καθορίζεται από την μη περιστασιακή σχέση του δείγματος σε σχέση με τον ευρύτερο πληθυσμό. Στην παρούσα έρευνα, το δείγμα αποτελείται από δεκαπέντε εκπαιδευτικούς, άνδρες και γυναίκες, διαφόρων ειδικοτήτων και βαθμίδων της ιδιωτικής και της δημόσιας εκπαίδευσης. Η επιλογή του δείγματος έγινε ώστε να διερευνηθεί σε βάθος μία ομάδα σημαντικών μονάδων

χωρίς απαραίτητα να είναι αντιπροσωπευτική, αλλά να σχετίζεται με τον ευρύτερο πληθυσμό Mason (2003).

Κατά την δειγματοληπτική διαδικασία έγινε προσπάθεια επιλογής ενός δείγματος που θα ανταποκρίνεται στα ερευνητικά ερωτήματα και στις θεωρητικές προϋποθέσεις της έρευνας, ενώ ταυτόχρονα θα διευκόλυνε την παραγωγή θεωρίας και εξήγησης με βάση τους ερευνητικούς στόχους. Ωστόσο, πρέπει να καταστεί σαφές πως η επιλογή των δειγματοληπτικών μονάδων δεν έγινε με προϋπόθεση την συμφωνία και την προβολή των απόψεων του ερευνητή, αλλά με στόχο την καταγραφή όλων των απόψεων που είτε επιβεβαίωναν είτε αντέκρουαν την θεωρία (Mason, 2003). Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008), το δείγμα αποτελεί μηχανισμός ελέγχου των θεωρητικών κατασκευών μίας έρευνας και για αυτό τον λόγο ο ερευνητής οφείλει να αναζητά πρόσθετες περιπτώσεις για να τροποποιήσει, εμπλουτίσει ή ακόμα και επεκτείνει την θεωρία της έρευνας του.

Η Mason (2003) αναφέρει πως κατά την δειγματοληπτική διαδικασία είναι βασική η επιλογή περιπτώσεων με σημαντικό κοινωνιολογικό ενδιαφέρον, ενώ προσθέτει πως θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην ανομοιογένεια του δείγματος ως προς τα κοινωνιολογικά του χαρακτηριστικά. Αναλυτικότερα, η συγκεκριμένη μελέτη στηρίζεται στην διερεύνηση δεκαπέντε εκπαιδευτικών που διαφοροποιούνται ως προς το φύλο, την ειδικότητα, την εμπειρία και τον τομέα απασχόλησης.

Κατά τον Patton (2002), το μέγεθος του δείγματος στις ποιοτικές έρευνες δεν καθορίζεται από κανόνες, αλλά εξαρτάται από τον ίδιο τον ερευνητή, τον ερευνητικό σκοπό, τον χρόνο, τα μέσα και τους πόρους που διαθέτει. Η επιλογή δείγματος δεν έγινε με βάση την αντιπροσωπευτικότητά του, αλλά την εξαγωγή ποιοτικών δεδομένων που θα αναδείξουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρατσισμό και την προκατάληψη στην εκπαίδευση (Mason, 2003).

Τέλος, το μέγεθος του δείγματος είχε προκαθοριστεί στις δεκαπέντε συνεντεύξεις. Με την ολοκλήρωση τους ξεκίνησε η διαδικασία αποκωδικοποίησης, ταξινόμησης και εξαγωγής συμπερασμάτων. Τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν κάλυψαν τα ερευνητικά ερωτήματα και επαναλαμβάνονταν σε μεγάλη συχνότητα χωρίς να προσθέτουν νέα στοιχεία στην έρευνα, γεγονός το οποίο επέφερε τον κορεσμό. Ο θεωρητικός κορεσμός καθόρισε την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς η συλλογή πρόσθετου πληροφοριακού υλικού δεν είχε να προσφέρει τίποτα νεότερο και πρωτότυπο από αναλυτικής και θεωρητικής πλευράς, επιτρέποντας έτσι την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων (Ιωσηφίδης, 2008).

### 3.8 Ανάλυση αποτελεσμάτων

#### Πίνακας 1

##### Στάδια ανάλυσης δεδομένων

##### **1. Διαχωρισμός σε έξι θεματικούς άξονες με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση**

A. Ρατσισμός και Εκπαίδευση

B. Ρόλος του εκπαιδευτικού

Γ. Επιμόρφωση εκπαιδευτικού

Ε. Διαπολιτισμικής εκπαίδευση

ΣΤ. Στάσεις εκπαιδευτικών βάσει μοντέλων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

##### **2. Οργάνωση και μεταγραφή δεδομένων των συνεντεύξεων**

Μετατροπή των ηχητικών δεδομένων σε κείμενο

##### **3. Απόδοση κωδικών σε τμήματα που αναφέρονται σε διαφορετικά θέματα (themes)/κατηγορίες**

##### **4. Περιορισμός και Παρουσίαση ευρημάτων**

Σύνοψη των ευρημάτων που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα με πρόθεση την σύμπτυξη των λεπτομερέστερων αποτελεσμάτων από τα μέρη της περιγραφής και των θεμάτων

##### **5. Κατηγοριοποίηση δεδομένων**

Κατηγοριοποίηση δεδομένων προκειμένου να αντικατοπτρίζει τα θέματα και τις αλληλοσυνδέσεις τους

Πραγματοποίηση συγκρίσεων με τη βιβλιογραφία

Διατύπωση περιορισμών και υποδείξεων για μελλοντική έρευνα

##### **6. Αρχαιοθέτηση**

Παράθεση αυτούσιων αναφορών για την υποστήριξη του εκάστοτε συγκείμενου

Προσπάθεια διαχωρισμού των κατηγοριών προκειμένου να μην υποδαυλίζει η μία την άλλη

##### **7. Ανάλυση**

Ποιοτική ανάλυση των δεδομένων με βάση το προς διερεύνηση θέμα

Περιγραφή ευρημάτων ανά κατηγορία

Σύμφωνα με τον Πίνακα 1 έγινε διαχωρισμός σε έξι θεματικούς άξονες, οι οποίοι βασίστηκαν στην βιβλιογραφική ανασκόπηση που μελετήθηκε και παρουσιάστηκε στο Κεφάλαιο 2 της παρούσας έρευνας, προκειμένου να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνονται οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την διαχείριση του ρατσισμού και της προκατάληψης στην ελληνική εκπαίδευση. Κατά την προσπάθεια συγκέντρωσης των δεδομένων και ανάλυσης των αποτελεσμάτων έγινε οργάνωση του υλικού που προέκυψε από τις συνεντεύξεις με μεταγραφή των ηχητικών δεδομένων σε κείμενο με το χέρι (hand analysis of qualitative data). Στη συνέχεια, αφού πρώτα έγινε ενδελεχής ανάγνωση των δεδομένων έγιναν σημειώσεις με το χέρι. Αυτό έγινε με σκοπό να υπάρχει μία βάση δεδομένων της οποίας θα μπορούσα να παρακολουθήσω εύκολα τα δεδομένα και να εντοπίσω τα μέρη του κειμένου. Φυσικά, η ανάλυση με το χέρι απαιτεί εντατική εργασία, αφού η ταξινόμηση, οργάνωση και ο εντοπισμός λέξεων χρειάζεται χρόνο. Για τον λόγο αυτό έγινε και ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων με υπολογιστή προκειμένου να ταξινομηθούν τα δεδομένα και να οργανωθούν οι εκτεταμένες πληροφορίες. Με προσεκτική εξέταση κάθε λέξης, πρότασης και αποσπάσματος αποδόθηκαν κωδικοί σε τμήματα που αναφέρονται σε διαφορετικά θέματα/κατηγορίες με μία πρώτη προκαταρκτική ερευνητική ανάλυση ώστε να αποκτηθεί μία γενική εικόνα για την καταγραφή ιδεών και σκέψεων ώστε να οργανωθούν και να εξεταστούν τα δεδομένα. Αφού βγήκε νόημα από τα δεδομένα του κειμένου με τη διαδικασία της κωδικοποίησης, χωρίστηκαν σε τμήματα στα οποία αποδόθηκαν κωδικοί προκειμένου να ελεγχθεί εάν είναι χρήσιμοι ή πλεονάζουν και έπειτα έγινε η ένταξή τους στα έξι γενικά θέματα. Τα στάδια που ακολουθήθηκαν για την κωδικοποίηση δεδομένων ήταν τρία. Αρχικά, σκοπός ήταν η απόκτηση μίας αίσθησης του συνόλου μετά από προσεκτική ανάγνωση όλων των μεταγραφών, των σημειώσεων και των υπογραμμίσεων που έγιναν. Στη συνέχεια, με τη διαδικασία της κωδικοποίησης του εγγράφου προκειμένου να προσδιοριστούν και να περιγράψουν τα ενδιαφέροντα τμήματα του κειμένου. Τέλος, αφού έγινε λίστα όλων των κωδικοποιημένων λέξεων του κειμένου διακρίθηκαν οι πιο σημαντικοί κώδικες προκειμένου να καταλήξω στα έξι θέματα, τα οποία αντιστοιχούν στα στοιχεία που οι συμμετέχοντες συζητούν συχνότερα στο υπό μελέτη ζήτημα (Creswell, 2011). Η κατηγοριοποίηση των δεδομένων έγινε με σκοπό να αντικατοπτρίζει τα θέματα και τις αλληλοσυνδέσεις τους προκειμένου να αναδεικνύεται η αξία που παρουσιάζει η ενότητα της ανάλυσης σε σχέση με το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας χωρίς όμως να επαναλαμβάνονται αναφορές εκπαιδευτικών που συνέκλιναν στην

ίδια γνώμη, αντιθέτως αναδεικνύοντουσαν εκείνες οι οποίες προσέγγιζαν σφαιρικά και πολύπλευρα το θέμα και ήταν πιο αντιπροσωπευτικές σε σχέση με κάποιες άλλες.

Σε επίπεδο αρχειοθέτησης παρατέθηκαν αυτούσιες αναφορές των εκπαιδευτικών προκειμένου να υποστηριχθεί το εκάστοτε συγκείμενο και έγινε προσπάθεια διαχωρισμού των κατηγοριών ώστε μία ιδέα η οποία θα βρίσκεται στη μία κατηγορία να μην υπάρχει σε κάποια άλλη. Κρίνεται απαραίτητο εδώ να επισημανθεί ότι παρόλο που εκπαιδευτικοί αποτέλεσαν μέλος μίας ομάδας σε μία κατηγορία βάσει των απαντήσεων που έδωσαν την ίδια στιγμή αποτέλεσαν μέλος μίας άλλης ομάδας σε μία άλλη κατηγορία βάσει των προσεγγίσεων και των ομοιοτήτων τους, που άλλαζαν ανά περίπτωση.

Σύμφωνα με την διαδικασία, όπως αυτή περιγράφηκε, η θεματική ανάλυση έγινε με βάση το προς διερεύνηση θέμα και με τον διαχωρισμό σε κατηγορίες, οι οποίες αναφέρονται στον στόχο της έρευνας και απορρέουν κατόπιν ενδεδειγμένου ελέγχου δεδομένων και πληροφοριών. Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα περιγράφονται ανά κατηγορία προκειμένου να αναδειχθεί η σχέση τους σύμφωνα με τον διαχωρισμό που έγινε και παράλληλα με την βιβλιογραφία που μελετήθηκε.

### **3.9 Αξιοπιστία και εγκυρότητα**

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας είναι άρρηκτα συνδεδεμένες κυρίως με την ποσοτική έρευνα, χωρίς αυτό να συνεπάγεται πως δεν σχετίζονται και με την ποιοτική. Η Mason (2003) συνδέει την εγκυρότητα με τον εάν καταφέρνουμε να μετρήσουμε αυτό που προσβλέπουμε να μετρήσουμε μέσω της έρευνας μας, ενώ η αξιοπιστία αναφέρεται στην ακρίβεια των ερευνητικών μεθόδων και τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Ο Creswell (2011) μίλησε για επικύρωση των ευρημάτων (validating findings), η οποία επιτυγχάνεται μέσα από συγκεκριμένες στρατηγικές, που διασφαλίζουν την αυθεντικότητα (authenticity) και την αξιοπιστία (trustworthiness), όρους που χρησιμοποίησαν και οι Lincoln και Guba (1985). Η συγκεκριμένη έρευνα, για να διασφαλίσει την ποιότητα και το κύρος της, επιστράτευσε συγκεκριμένες στρατηγικές, οι οποίες επιχειρούσαν, αφενός να ικανοποιήσουν συγκεκριμένα κριτήρια ερευνητικής συνέπειας, και αφετέρου να αποκαλύπτουν λεπτομερώς την ερευνητική διαδικασία στον αναγνώστη για να μπορεί να προβαίνει ο ίδιος σε αξιολογική κρίση σε ό,τι αφορά την εγκυρότητα και αξιοπιστία της (Συμεού, 2006). Ειδικότερα, για την ποιοτική έρευνα η εγκυρότητα διασφαλίζεται με την αντιστοιχία που έχουν τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν, αναλύθηκαν και ερμηνεύτηκαν με τις απαιτήσεις της έρευνας, την

κοινωνική πραγματικότητα και τα ερευνητικά ερωτήματα (Ιωσηφίδης, 2003). Προκειμένου να προσδιοριστεί η ακρίβεια και η αξιοπιστία των ευρημάτων στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε η τριγωνοποίηση μεταξύ διαφορετικών πηγών δεδομένων με τη συγκέντρωση δεδομένων από βιβλιογραφικές πηγές και συνεντεύξεις. Εξετάστηκε κάθε πηγή πληροφοριών με σκοπό να βρεθούν τα στοιχεία που υποστηρίζουν ανά θέμα. Αυτό το εγχείρημα αποσκοπούσε στην εξασφάλιση της ακρίβειας της μελέτης λόγω του γεγονότος ότι οι πληροφορίες απορρέουν από πολλές πηγές.

Πρέπει να αναπτυχθούν ειδικά κριτήρια αξιολόγησης για την ποιοτική έρευνα και για τον σκοπό αυτό προτείνεται η αξιολόγηση κάθε ποιοτικής έρευνας να γίνεται σύμφωνα με τον εάν αυτή προσφέρει στην θεωρία, με το εάν είναι επιστημονικά αξιόπιστη και εμπειρικά βασισμένη, με το εάν τα ευρήματα μπορούν να γενικευθούν ή να μεταφερθούν και σε άλλες καταστάσεις και με το εάν λαμβάνει υπόψη την επίδραση του ερευνητή και της ερευνητικής στρατηγικής στα ευρήματα της έρευνας. Επιπλέον, ο έλεγχος από τους συμμετέχοντες είναι μία σημαντική τεχνική μέσω της οποίας τα δεδομένα, οι ερμηνείες και τα συμπεράσματα ελέγχονται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες μετά την απομαγνητοφώνηση προκειμένου να πιστοποιήσουν ότι πράγματι αυτά είπαν και συνεχίζουν να συμφωνούν με τα λεγόμενα τους και για να διευκρινιστούν κάποια πράγματα από τον ερευνητή, όπου αυτό είναι απαραίτητο, προκειμένου να εξαχθούν σωστά συμπεράσματα ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003).

### **3.10 Περιορισμοί της έρευνας**

Κατά την εκπόνηση της παρούσας ερευνάς αντιμετωπίστηκαν μία σειρά από περιορισμούς και δυσκολίες, καθώς αποτέλεσε μία χρονοβόρα, απαιτητική και επίπονη διαδικασία. Αρχικά, η ίδια η ενασχόληση με τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρατσισμό και την προκατάληψη στην εκπαίδευση αποτέλεσε πρόκληση. Κι αυτό γιατί σύμφωνα με τον Kitwood (1977), οι ερωτώμενοι κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων σε μερικές περιπτώσεις τείνουν να δίνουν απαντήσεις που θα είναι κοινωνικά αποδεκτές και επιθυμητές. Αυτός ήταν ένας πολύ σημαντικός περιορισμός της παρούσας έρευνας λόγω της λεπτότητας του θέματος και λόγω του ότι οι αντιλήψεις των υποκειμένων δεν μπορούν να επαληθευτούν με κάποιο τρόπο.

Μία ακόμα δυστοκία αυτής της έρευνας αποτέλεσε η απουσία αμεσότητας στις τηλεφωνικές συνεντεύξεις, καθώς λόγω της εξ αποστάσεως επικοινωνίας υπήρξε αδυναμία ελέγχου των



εξωγλωσσικών στοιχείων που συνόδευαν τις απαντήσεις τους. Η διαδικασία των τηλεφωνικών συνεντεύξεων παρόλο που ενίσχυσε την συγκεκριμένη έρευνα λόγω του ότι έδωσε την δυνατότητα συμμετοχής σε άτομα που ήταν γεωγραφικά διασκορπισμένα, αύξησε σημαντικά το κόστος της έρευνας λόγω των τηλεφωνικών εξόδων (Creswell,2011).

Επιπρόσθετα, άλλη μία δυσκολία που παρουσιάστηκε κατά την ερευνητική διαδικασία αφορούσε το γεγονός ότι οι ερωτώμενοι ήταν ιδιαίτερος δραστήρια και πολυάσχολα άτομα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να υπάρξουν καθυστερήσεις στον προγραμματισμό των συνεντεύξεων.

Επιπλέον, καθώς η έρευνα στηρίχθηκε στις συνεντεύξεις δεκαπέντε εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων, που απασχολούνται είτε στον ιδιωτικό είτε στον δημόσιο τομέα, δεν διεκδικεί γενίκευση των αποτελεσμάτων. Κι αυτό γιατί δεν επεδίωξε την εμπλοκή πολυάριθμων υποκειμένων, αλλά στόχευσε στην κατανόηση και ερμηνεία ενός κεντρικού φαινομένου επιλέγοντας τα άτομα και τις τοποθεσίες (Creswell, 2011).

Εν κατακλείδι, η συγκεκριμένη έρευνα κλήθηκε να υπερπηδήσει σημαντικά ζητήματα ηθικής, αξίας και ερμηνείας, τα οποία ανέκυψαν εξαιτίας του ποιοτικού της χαρακτήρα. Ωστόσο, έγινε ειλικρινή προσπάθεια να αντιμετωπιστούν αυτές οι δυσκολίες μέσω της μελέτης της σχετικής βιβλιογραφίας, η οποία αποτέλεσε και το μέσο αποφυγής λαθών και παραλείψεων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### 4.1 Δημογραφικά στοιχεία

Πίνακας 2

Δημογραφικά στοιχεία							
Συνεντευξιαζόμενοι	Φύλο	Ηλικία	Χρόνια υπηρεσίας	Κατηγορία εκπαίδευσης	Ειδικότητα	Σπουδές εκτός βασικού πτυχίου	Εργασία σε διαπολιτισμικά
1	Γυναίκα	62	35	Δημόσια	Φιλολόγος	ΤΠΕ- Διαπολιτισμική	Όχι
2	Γυναίκα	35	4	Ιδιωτική	Φιλολόγος	Ειδική Αγωγή	Όχι
3	Γυναίκα	27	5	Ιδιωτική	Αγγλική Φιλολογία	Όχι	Όχι
4	Γυναίκα	31	7	Δημόσια	Φιλολόγος	Εκπαίδευση Ενηλίκων- Δημοσιογραφία	Όχι
5	Γυναίκα	33	9	Ιδιωτική	Φιλολόγος	Όχι	Όχι
6	Γυναίκα	32	4	Ιδιωτική	Νηπιαγωγός	Όχι	Όχι
7	Γυναίκα	32	10	Ιδιωτική	Φιλολόγος	Σπουδές στην εκπαίδευση	Όχι
8	Γυναίκα	40	13	Δημόσια	Φιλολόγος	Διαπολιτισμική	Όχι
9	Γυναίκα	32	5	Ιδιωτική	Θεολόγος	Νοηματική- Ειδική Αγωγή	Όχι
10	Γυναίκα	35	11	Δημόσια	Φιλολόγος	Ειδική Αγωγή- Διαπολιτισμική	Όχι
11	Γυναίκα	26	3	Ιδιωτική	Νηπιαγωγός	Ειδική Αγωγή	Όχι
12	Γυναίκα	37	15	Δημόσια	Φιλολόγος	Ειδική Αγωγή	Όχι
13	Άντρας	35	8	Δημόσια	Γεωπόνος	Παιδαγωγικά- Γεωπονία	Όχι

14	Άντρας	43	18	Δημόσια	Αγγλική Φιλολογία	Διδασκαλία της Αγγλικής	Όχι
15	Άντρας	35	6	Δημόσια	Τεχνολόγος	Δίκτυα Η/Υ- Μηχανικός Πληροφορικής	Όχι

#### **4.2 Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων**

Η παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων γίνεται στη βάση των κατηγοριών και υποκατηγοριών που προέκυψαν κατά τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων. Αρχικά, γίνεται κατηγοριοποίηση των δεδομένων με βάση τα αίτια του ρατσισμού και τους τρόπους εκδήλωσης στο σχολικό χώρο. Στη συνέχεια, γίνεται διαχωρισμός σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος αμβλύνει ή οξύνει το φαινόμενο του ρατσισμού. Ακολούθως, κατηγοριοποιούνται οι απαντήσεις σχετικά με την επιμόρφωση με κριτήριο την αξία της επιμόρφωσης και την επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των ρατσιστικών φαινομένων στην εκπαίδευση. Εν συνεχεία, μελετάται το θεσμικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως προς το επίπεδο που βρίσκεται στην Ελλάδα, οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς και οι προτάσεις βελτίωσης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί κατηγοριοποιούνται με βάση τα μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που προσβέδουν. Η τεκμηρίωση των επιλογών που γίνονται για την κατηγοριοποίηση διασφαλίζεται μέσα από την παράθεση αποσπασμάτων των συνεντεύξεων.

#### **4.3 Ρατσισμός και Εκπαίδευση**

##### **4.3.1 Αίτια**

Μετά από τη μελέτη των 15 συνεντεύξεων, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συνέκλιναν στην ανάδειξη τριών βασικών παραγόντων ως κύριους υπαίτιους για την παρουσία του ρατσισμού στην ελληνική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις ο ρατσισμός οφείλεται στην κοινωνία, στην οικογένεια και στον εκπαιδευτικό.

##### *Η κοινωνία*

Ο ρατσισμός είναι ένα φαινόμενο κοινωνικής παθογένειας που πλήττει τη σύγχρονη κοινωνία πολυεπίπεδα και εκδηλώνεται σε πολλές εκφάνσεις της καθημερινής ζωής, ενώ απαντάται τόσο στην κοινωνία όσο και στην εκπαίδευση. Κάθε άνθρωπος που διαφέρει στοχοποιείται,

διακρίνεται από το σύνολο και δέχεται άνιση μεταχείριση λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του ή των επιλογών του (1, 2, 3, 7, 8, 9). Τα άτομα που δέχονται ρατσιστική συμπεριφορά αντιμετωπίζουν προβλήματα ρατσιστικής φύσης και νιώθουν υποδεέστερα (10, 12).

Πιο συγκεκριμένα, η συνεντευξιαζόμενη 7 αναφέρει πως όταν ανέκυψε το θέμα της περιθωριοποίησης και του ρατσισμού απέναντι στις μειονότητες στα πλαίσια του μαθήματος της Έκθεσης, οι μαθητές ξεκίνησαν να αποδίδουν υποτιμητικούς χαρακτηρισμούς στους Αλβανούς χωρίς να γνωρίζουν πως στην τάξη υπάρχει και μία αλβανικής καταγωγής μαθήτρια. Η μαθήτρια στο περιστατικό αυτό «ήταν αμήχανη και εκνευρισμένη και προσπάθησε να υποστηρίξει κάπως αδιάφορα και παθητικά τους αλλοδαπούς μαθητές για να μη δώσει στόχο για τη δική της καταγωγή».

Ο ρατσισμός έχει να κάνει με το διαφορετικό δηλαδή αυτό που διακρίνεται από το σύνολο. Η διαφορά αυτή μπορεί να εντοπιστεί σε περιπτώσεις όπου το άτομο ανήκει σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες λόγω θρησκείας, καταγωγής, κοινωνικής και οικονομικής τάξης. Ρατσισμό δέχονται όσοι παρεκκλίνουν από το «μέσο». Το σχολείο είναι ο καθρέφτης της κοινωνίας με αποτέλεσμα να υπάρχουν γενικεύσεις, αφορισμοί και προκαταλήψεις (1). Τα ελληνικά σχολεία είναι ένα κράμα πολιτισμών, καθώς πολλοί μετανάστες και πρόσφυγες ήρθαν στην Ελλάδα αναζητώντας ένα καλύτερο μέλλον. Όλες αυτές οι φυλές, οι θρησκείες και τα έθνη αναμείχθηκαν και επηρέασαν την καθημερινότητα όλων και φυσικά και των μαθητών (2, 15). Έχουμε πολλά στερεότυπα και προκαταλήψεις, γιατί σαν λαός διακρινόμαστε από συμπλέγματα είτε ανωτερότητας είτε κατωτερότητας, καθρεφτίζοντας στους άλλους δικά μας μειονεκτήματα και υποτιμώντας τους επιδιώκουμε την ανάδειξή μας, γεγονός στο οποίο έχει συνεισφέρει η ιστορία και το παρελθόν μας παράλληλα με τον εθνοκεντρισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος (7). Ο ρατσισμός στηρίζεται στην αντίληψη ότι οι άνθρωποι διαχωρίζονται σε ανώτερους και κατώτερους (4, 6, 11).

Η συνεντευξιαζόμενη 4 αναφέρεται σε αυτήν την ανωτερότητα σχολιάζοντας την τάση ιεράρχησης των μαθητών σε ανώτερους και κατώτερους με βάση την καταγωγή τους, θεωρώντας φυσικό να είναι στην κορυφή αυτής η ιεράρχησης ο Έλληνας μαθητής. «Υπάρχει ρατσισμός ανάμεσα στα παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων και φαίνεται να υπάρχει ιεράρχηση με βάση την καταγωγή, για παράδειγμα οι Αλβανοί είναι ανώτεροι από τους Πακιστανούς και φυσικά οι Έλληνες ανώτεροι όλων των αλλοδαπών» (4).

### *Οικογένεια*

Πολλοί από τους συνεντευξιαζόμενους υποστήριξαν πως ο ρατσισμός τροφοδοτείται από την ίδια την οικογένεια σε μεγάλο βαθμό. Ο ρατσισμός ενσταλάζεται από την οικογένεια και καλλιεργείται από τα ΜΜΕ, αποτελεί μια νοοτροπία με την οποία έχουμε ανατραφεί και πορευόμαστε στη ζωή, χωρίς αυτό να γίνεται πάντα αντιληπτό, καθώς συμβαίνει ειδικά τα παιδιά λόγω έλλειψης κριτικής σκέψης να υιοθετούν στάσεις και συμπεριφορές των γονιών τους (3, 4, 5, 8, 9). Οι ρατσιστικές αντιλήψεις είναι κατάλοιπα οικογενειακής φύσεως τα οποία διοχετεύονται στο εκάστοτε θύμα, ενώ ο θύτης είναι ένα ανασφαλές άτομο που διοχετεύει την ανασφάλεια του στους άλλους (12). Για την απαξιοτική συμπεριφορά και την στάση τους απέναντι στο διαφορετικό αναφέρουν ότι ευθύνεται κυρίως η οικογένεια και οι αξίες με τις οποίες έχουν ανατραφεί (8). Οι συνεντευξιαζόμενες 3, 9 και 11 αναφέρονται χαρακτηριστικά στην αδυναμία αντιμετώπισης ρατσιστικών συμπεριφορών εντός σχολικού πλαισίου εξαιτίας της οικογένειας. «Δεν ήταν λίγες οι φορές που κι εγώ επενέβαινα για να αποσοβήσω την κατάσταση, όταν όμως η αντίληψη είναι παγιωμένη κι έχει καλλιεργηθεί από την οικογένεια είναι μάταιη η όποια παρέμβαση ενός εκπαιδευτικού που μπαίνει στην τάξη μια ώρα την εβδομάδα» (3). «Όταν μία αντίληψη είναι παγιωμένη και έχει καλλιεργηθεί από την οικογένεια είναι μικρή η παρέμβαση που μπορεί να έχει ο εκπαιδευτικός» (4). «Ο μαθητής μιλούσε συνεχώς υποτιμητικά για τη συμμαθήτριά του και της απέδιδε χαρακτηρισμούς που έλεγε ο μπαμπάς του για τους Αλβανούς. Οι αντιλήψεις αυτές που είναι παγιωμένες από την οικογένεια είναι πολύ δύσκολο να αλλάξουν» (9). «Μιλάς στο παιδί, αλλά δεν μπορείς περαιτέρω να επέμβεις» (11). Ως εκ τούτου μπορεί να γίνονται προσπάθειες να αντιμετωπιστούν οι ρατσιστικές συμπεριφορές που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, ωστόσο τις περισσότερες φορές οι προσπάθειες αυτές αποβαίνουν άκαρπες, καθώς τα παιδιά πάνε στο σχολείο με προδιαμορφωμένες απόψεις από την οικογένεια, που είναι σχεδόν ακατόρθωτο να τις αλλάξουν οι εκπαιδευτικοί (8).

### *Ο εκπαιδευτικός*

Οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν την ευθύνη του εκπαιδευτικού πληθυσμού για την παρουσία ρατσιστικών φαινομένων εντός της σχολικής αίθουσας, γεγονός το οποίο αποδόθηκε κυρίως στις χαμηλές προσδοκίες που έχουν σε σχέση με τους μαθητές διαφορετικού εθνικού και πολιτισμικού υπόβαθρου και στην ανεπαρκή επιμόρφωσή τους. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι γίνονται ασυναίσθητα ρατσιστές ή

συμβάλλουν στην όξυνση τέτοιων συμπεριφορών με την αδιαφορία και την απάθειά τους (6, 10).

Όσον αφορά τις χαμηλές προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους αλλοδαπούς μαθητές, οι απόψεις διίστανται. Αυτό γίνεται εμφανές από τις αντίθετες απόψεις που εκφράζουν συγκεκριμένα οι συνεντευξιαζόμενες 4 και 7. Ειδικότερα, η 4 φαίνεται να δικαιολογεί τους εκπαιδευτικούς εκείνους που συνδέουν τους αλλοδαπούς μαθητές με τις χαμηλές επιδόσεις, καθώς όπως αναφέρει «η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει περισσότερες προσδοκίες από τους γηγενείς και αυτό είναι φυσιολογικό λόγω γλώσσας, γιατί στην πλειονότητα οι μαθητές δεν έχουν κατακτήσει τη γλώσσα» (4). Ενώ η 7 αντιτίθεται με τη στάση της σε τέτοιου είδους συμπεριφορές και αναλαμβάνει δράση για να τις αντιμετωπίσει. Πιο συγκεκριμένα, αυτό μπορεί να επιβεβαιωθεί από τα λεγόμενα της: «γενικότερα μέσα από συζητήσεις που έχω κάνει με συναδέλφους έχω καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι προσδοκίες που έχουν οι καθηγητές για τους αλλοδαπούς μαθητές είναι χαμηλές. Πριν από 6 χρόνια είχα μια μαθήτριά αλβανικής καταγωγής, την οποία ο διευθυντής του φροντιστηρίου στο οποίο εργαζόμουν έβαλε σε τμήμα κακών μαθητών. Σχεδόν αμέσως φάνηκε ότι η κοπέλα είναι μια πολύ καλή μαθήτριά και η εξέλιξη της ήταν άμεση. Ενημέρωσα τον διευθυντή ότι θα ήταν καλό για εκείνη να αλλάξει τμήμα, αλλά πήρα αρνητική απάντηση.» (7).

#### **4.3.2 Τρόποι εκδήλωσης ρατσισμού**

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι γενικότερα τα παιδιά που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες απομονώνονται και συνήθως υφίστανται λεκτική βία. Τα παιδιά είναι πολύ κουνικά με αποτέλεσμα ό,τι τα ξενίζει, ό,τι διαφέρει ή ξεχωρίζει από εκείνα γίνεται αποδέκτης λεκτικής, ψυχικής και σωματικής βίας (2, 15). Ξεκινά με ήπια μορφή από ένα σχόλιο και μπορεί να φτάσει μέχρι την ακραία επιθετική συμπεριφορά που στόχο έχει να τραυματίσει ή ακόμη και να σκοτώσει σε ορισμένες περιπτώσεις (3). Εκδηλώνεται με φόβο, καχυποψία, έχθρα, μίσος, βία (5). Είναι μια εκδήλωση συμπεριφοράς δογματικών ατόμων με περιορισμένους πνευματικούς ορίζοντες και λανθασμένα πρότυπα. Οι προκαταλήψεις και οι δεισιδαιμονίες λόγω της άγνοιας μπορεί να οδηγήσουν σε λεκτική, ψυχολογική, σωματική βία και να απομονώσουν τις μειονότητες που αποτελούν τους αποδέκτες αυτού του φαινομένου (2). Είναι η αρνητική αντιμετώπιση και η περιθωριοποίηση που απευθύνεται σε οποιονδήποτε άνθρωπο έχει διαφορετική κουλτούρα (7). Πιο συγκεκριμένα, η συνεντευξιαζόμενη 11 αναφέρει πως τα παιδιά νηπιακής ηλικίας απέναντι σε έναν αλλοδαπό μαθητή συνήθιζαν «να τον παραγκωνίζουν

στο διάλειμμα, να επιλέγουν να μην συνεργάζονται στις δραστηριότητες μαζί του, τον χλεύαζαν για το χρώμα του και δεν τον άφηναν να μιλήσει στην τάξη». Ο ρατσισμός εκδηλώνεται με την έλλειψη ισότητας δικαιωμάτων και ίσων ευκαιριών προς όλους, με τη διάκριση σε «εμείς» και οι «άλλοι» (4, 6, 11, 14, 15). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της άποψης είναι η αναφορά σε περιστατικό που περιγράφει η συνεντευξιαζόμενη 1 σύμφωνα με το οποίο «μία καθηγήτρια υποστήριζε μέσα στην τάξη πως οι αλλοδαποί μαθητές δεν δικαιούνται να σηκώνουν την ελληνική σημαία στις παρελάσεις».

#### **4.4 Ρόλος του εκπαιδευτικού**

Σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού απέναντι στον ρατσισμό και την προκατάληψη στην σχολική τάξη, οι συνεντευξιαζόμενοι χωρίστηκαν από τη μία σε αυτούς που θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στην όξυνση του ρατσισμού και από την άλλη σε εκείνους που πρεσβεύουν την άποψη ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην άμβλυνση του ρατσισμού είναι καταλυτικός.

##### **4.4.1 Όξυνση**

Οι συνεντευξιαζόμενοι εντοπίζουν περιπτώσεις εκπαιδευτικών που ενισχύουν τον ρατσισμό και τις προκαταλήψεις, συνήθως όμως οι εκπαιδευτικοί λόγω θέσης δεν εκδηλώνουν πάντα αυτές τις αντιλήψεις, αλλά υιοθετούν στάσεις στις οποίες υποβόσκει ο ρατσισμός. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που ασυναίσθητα λειτουργούν ρατσιστικά εντός ή εκτός τάξης χαρακτηρίζοντας, διακρίνοντας και βάζοντας ταμπέλες στους μαθητές τους (8, 9, 12, 13). Η συνεντευξιαζόμενη 7 αναφέρει πως «πολλοί εκπαιδευτικοί βρίσκονται υπό σύγχυση απέναντι στο ρατσισμό. Κάποιοι θεωρούν ότι δεν είναι ρατσιστές, ωστόσο έχουν ρατσιστικές αντιλήψεις. Αυτό που φέρει ο εκπαιδευτικός στην εκπαίδευση είναι και προσωπικά βιώματα, άρα πρέπει να εξετάσουμε και τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά σαν προσωπικότητα».

Σύμφωνα με τις απαντήσεις οι εκπαιδευτικοί που διακατέχονται από ρατσιστικά φρονήματα τείνουν να διακρίνουν, να περιθωριοποιούν και να μην δίνουν ίσες ευκαιρίες στους αλλοδαπούς μαθητές (1, 7). Αυτό μπορεί να συμβεί και στην περίπτωση που αντιμετωπίζουν την ετερογένεια της τάξης ως πρόβλημα, όταν δηλαδή περιθωριοποιούν και αδιαφορούν για τους αλλοδαπούς μαθητές, γιατί θεωρούν πως δεν μπορούν να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους (1, 5, 14). Χαρακτηριστική είναι η περιγραφή της εκπαιδευτικού 2 όπου αναφέρει πως «μία συνάδελφος στην αρχή της χρονιάς πριν καλά καλά γνωρίσει τους μαθητές της πληροφορήθηκε

ότι στο τμήμα της βρίσκονται τέσσερις αλλοδαποί μαθητές. Θεώρησε λοιπόν ότι αυτοί θα καταστρέψουν το μάθημά της και θα παρασύρουν και τα υπόλοιπα Ελληνόπουλα. Αντιμετώπιζε τους αλλοδαπούς μαθητές ως πρόβλημα πολύ πριν τους γνωρίσει» (2).

Μπορεί να είναι ακόμη και οι ίδιοι γενεσιουργοί παράγοντες του ρατσισμού μέσα στο σχολείο, καθώς με τη συμπεριφορά τους και τις αντιλήψεις τους ενισχύουν τις ρατσιστικές συμπεριφορές των μαθητών τους εφόσον αποτελούν γι' αυτούς παράδειγμα προς μίμηση. Αυτό συμβαίνει γιατί έχουν παρωχημένες αντιλήψεις, είναι δογματικοί, θεωρούν εαυτούς αυθεντίες και λειτουργούν με απάθεια και αναλγησία όπως θα λειτουργούσαν στην καθημερινότητά τους και δυστυχώς όχι ως παιδαγωγοί (2, 3, 7). Η συνεντευξιαζόμενη 11 αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί που διακρίνονται από προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις συνήθως παραγκωνίζουν και απαξιώνουν τους αλλοδαπούς μαθητές σαν μην «περιμένουν τίποτα από αυτούς, σαν να τους θεωρούν χαμένη υπόθεση».

Ακόμα, η ουδέτερη στάση τους και η απραξία τους διαπιστώνεται πως μπορεί να δημιουργήσει ένα πρόσφορο κλίμα ρατσιστικών συμπεριφορών (2, 3, 7). Παράλληλα παρουσιάζονται να απαρνιούνται το βασικό παιδαγωγικό τους ρόλο και να αντιμετωπίζουν διεκπεραιωτικά το επάγγελμά τους (2). Εάν ο εκπαιδευτικός δε θέτει όρια και δεν παρεμβαίνει όταν κρίνεται αναγκαίο για να διατηρήσει τις ισορροπίες τότε είναι αναπόφευκτη η εκδήλωση ρατσισμού μέσα στον χώρο του σχολείου (10). Υπάρχουν ωστόσο και περιπτώσεις εκπαιδευτικών που χαρακτηρίστηκαν ρατσιστές εξαιτίας της ουδέτερης και απαθούς στάσης τους κατά στην αντιμετώπιση ανάλογων περιστατικών, επιλογή που κάποιες φορές αποδόθηκε στο φόβο του εκπαιδευτικού. Η εκπαιδευτικός 3 αναφερόμενη στην αντίδραση διευθυντή όταν έγινε γνωστή η προσπάθεια προσηλυτισμού παιδιών σε φιλορατσιστική οργάνωση από μαθήτριά της λέει «η αδιαφορία του δεν είχε σκοπό να ενισχύσει το φαινόμενο, αλλά ήταν αποτέλεσμα του φόβου και της τρομοκρατίας που κυριαρχεί και φυσικά για να μην πάρει μεγαλύτερες διαστάσεις το θέμα αποφάσισε να το θάψει». Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι παρεμβατικός όπου πρέπει, ρυθμίζοντας την κατάσταση όταν τα πράγματα παίρνουν αρνητική τροπή, καθώς με την αναλγησία επιτυγχάνεται η όξυνση των ρατσιστικών συμπεριφορών (5, 13).

Ακόμα κρίνεται απαραίτητη η αναφορά των συνεντευξιαζόμενων 11 και 15, καθώς και οι δύο συσχετίζουν το ρατσισμό με τον παράγοντα της ηλικίας των εκπαιδευτικών. Η συνεντευξιαζόμενη 11 μιλώντας για μία συνάδελφο της εκπαιδευτικό, η οποία «είχε προκαταλήψεις, που δεν άλλαζαν, καθώς ήταν μεγάλη σε ηλικία -που παίζει πολύ σημαντικό ρόλο- και έδειχνε εύνοια και συμπάθεια στους Έλληνες μαθητές και με τους υπόλοιπους δεν



ασχολούνταν καθόλου». Όμοια ο συνεντευξιαζόμενος 15 ανέφερε πως «η ρατσιστική συμπεριφορά κυρίως παρατηρείται να εκδηλώνεται από ηλικιωμένους εκπαιδευτικούς που έχουν άλλα βιώματα και πρότυπα».

#### **4.4.2 Άμβλυνση**

Οι εκπαιδευτικοί μετά την οικογένεια παρουσιάζονται ως ο δεύτερος σημαντικότερος πυλώνας για την διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών. Το καθήκον τους είναι να σφυρηλατούν τον χαρακτήρα τους, να αποτελούν πρότυπο για τους μαθητές τους καλλιεργώντας το ανθρωπιστικό ιδεώδες μεταλαμπαδεύοντας αξίες, όπως αυτές του σεβασμού, της αλληλεγγύης και εν γένει της κατανόησης του διαφορετικού (2, 6, 7, 11, 12). Η συνεντευξιαζόμενη 7 αναφέρει πως «ο εκπαιδευτικός πρέπει να θέτει ως πρωταρχικό στόχο της διδασκαλίας του τη δημιουργία μελλοντικών πολιτών, κοινωνών των τεχνών και των γραμμάτων και εν γένει του ελληνικού πολιτισμού, και επιπλέον πρέπει να είναι εκείνος που θα συμβάλλει με τον τρόπο του στην σφυρηλάτηση της εθνικής ταυτότητας, ώστε οι μαθητές να καταστούν ικανοί να προσφέρουν στο κοινωνικό σύνολο».

Αυτό παρουσιάζεται εφικτό εφόσον ο εκπαιδευτικός «αποτινάξει πιθανές ρατσιστικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις που ίσως φέρει βιωματικά» (10). Ο εκπαιδευτικός που μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην άμβλυνση του ρατσισμού είναι αυτός που διακατέχεται από αντιρατσιστικά φρονήματα και η αντίθεση του στον ρατσισμό αποτελεί στάση σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του (4). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ο ίδιος μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα και αυτό μπορεί να το καταφέρει με ενδοσκόπηση και αυτοκριτική. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να είναι αντικειμενικός και αξιοκρατικός, όπως ακριβώς αρμόζει σε μια χώρα η οποία διακρίνεται για την ελευθερία και τον δημοκρατικό τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού της συστήματος (9, 10).

Το σύνολο σχεδόν των συνεντευξιαζόμενων κρίνει ως απαραίτητη την προώθηση αντιρατσιστικών μηνυμάτων μέσω του διαλόγου και της συζήτησης. Η συνεντευξιαζόμενη 5 περιγράφοντας ένα περιστατικό μέσα στην τάξη κατά το οποίο έγινε ταύτιση των μουσουλμάνων με τους Τζιχαντιστές από ένα μαθητή ανέφερε πως προσπάθησε ξεκινώντας «μία συζήτηση για τον ρατσισμό, τις διακρίσεις, τα θρησκευόμενα, τις διαφορετικές πεποιθήσεις να γίνει αντιληπτό από το παιδί ότι οφείλουμε να είμαστε πιο προσεκτικοί κατά την διατύπωση απόλυτων θέσεων».

Η εξάλειψη των διακρίσεων και της περιθωριοποίησης των μαθητών αποτελεί βασικό τρόπο άμβλυνσης του ρατσισμού από τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός μέσω της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας οφείλει να παρέχει ίσες ευκαιρίες και να αντιμετωπίζει την ετερογένεια ως εμπλουτιστικό στοιχείο (1). Οι εκπαιδευτικοί προτείνεται να «μην προάγουν την στείρα αποστήθιση» (1) και να «έρθουν πιο κοντά στον μαθητή» (3). Εν ολίγοις, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αφουγκράζεται τις ανάγκες των μαθητών του, να τους ενθαρρύνει, να τους κινητοποιεί και να μην αυτοπροσδιορίζεται ως αυθεντία, αλλά να αντιλαμβάνεται τη σημασία του ρόλου του, καθώς λειτουργεί ως πρότυπο ζωής (15).

Όσον αφορά την διδακτική διαδικασία, μέσα από τις απαντήσεις αναδείχθηκε η σημασία της εφαρμογής παρεμβατικών δράσεων και προγραμμάτων που θα προωθούν την ισότητα και την πολυπολιτισμικότητα, καθώς παρουσιάστηκαν ως άκρως αποτελεσματικές μέθοδοι λόγω του βιωματικού τους χαρακτήρα (3, 6, 8, 10). Κατά τις παρεμβατικές δράσεις τα παιδιά καλούνται να παίξουν τον ρόλο του διαμεσολαβητή μεταξύ του θύτη και του θύματος (8). Η συνεντευξιαζόμενη 10 αναφέρεται στα παιχνίδια ρόλων, όπου τα παιδιά μαθαίνουν βιωματικά να είναι πιο ανοικτά στην διαφορετικότητα, καθώς «μπαίνοντας στο πετσί του ρόλου, τα παιδιά μπορούν να αλλάξουν νοοτροπία» (10).

Ταυτόχρονα, έγινε αναφορά στην αναγκαιότητα εμπλουτισμού της διδασκαλίας μέσω της χρήσης οπτικοακουστικού υλικού και της μεθόδου project που θα προσφέρουν ποικίλα ερεθίσματα και θα προβληματίσουν το μαθητικό κοινό (3, 12). Ακόμα, οι συνεντευξιαζόμενοι εστίασαν στα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας μέσα στο πλαίσιο των γνωστικών αντικειμένων, γεγονός το οποίο διασφαλίζει την αρμονική συνύπαρξη όλων των παιδιών στην τάξη (8, 12, 13, 14). Οι εκπαιδευτικοί «θα πρέπει να κάνουμε μέτοχο το μαθητή στη διδακτική πράξη της συμμετοχικής διδασκαλίας με δραστηριότητες ή παιχνίδια ρόλων, που όχι μόνο θα κάνουν το παιδί ενεργό μέλος της διαδικασίας αυτής αλλά θα προωθούν τη συνεργασία, την αλληλεγγύη και το σεβασμό» (1).

Τέλος, φαίνεται πως η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου όσον αφορά την αντιμετώπιση του ρατσισμού επηρεάζεται από τη συνδρομή του οικογενειακού περιβάλλοντος. Η συνεντευξιαζόμενη 7 υποστηρίζει πως «δεν πρέπει να σκεφτόμαστε μόνο τη σχέση ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή αλλά πρέπει να υπολογίζουμε και την οικογένεια, με την οποία θα πρέπει να συνεργαζόμαστε, ώστε να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα στο διδακτικό μας έργο». Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια είναι βαρύνουσας σημασίας αφενός στις νηπιακές τάξεις, καθώς τα παιδιά σε αυτή την ηλικία διαπλάθουν τον χαρακτήρα τους (6),

αφετέρου στις μεγαλύτερες ηλικίες που ο εκπαιδευτικός δύναται κατά κύριο λόγο να προβληματίσει κι όχι να ανατρέψει αντιλήψεις και συμπεριφορές που διαπνέονται από φιλορατσιστικά συναισθήματα (15).

#### **4.5 Επιμόρφωση εκπαιδευτικού**

Σχετικά με το ζήτημα της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού δυναμικού έγινε κατηγοριοποίηση των δεδομένων με βάση την θέση των συνεντευξιαζόμενων απέναντι στην αξία και την επίδραση της επιμόρφωσης στην πολυπολιτισμικά διαμορφωμένη τάξη του σήμερα και με κριτήριο την διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, έτσι όπως αποτυπώθηκαν στο πλαίσιο των συνεντεύξεων.

##### **4.5.1 Αξία επιμόρφωσης**

Με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν, οι συνεντευξιαζόμενοι συμφώνησαν ότι η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού πληθυσμού είναι πολύ σημαντική για την αντιμετώπιση του ρατσισμού στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους 10 και 12 η συνεχής επιμόρφωση, η σωστή ενημέρωση και η δια βίου εκπαίδευση μπορούν να προετοιμάσουν ένα εκπαιδευτικό προσωπικό που θα αντιμάχεται την ρατσιστική ιδεολογία. Η συνεντευξιαζόμενη 7 χαρακτηρίζει την επιμόρφωση ως «εργαλείο δουλειάς, γιατί καθώς ο εκπαιδευτικός εξελίσσεται και καταρτίζεται γίνεται πιο παραγωγικός και πιο αποδοτικός στη διδακτική πράξη».

Η επιμόρφωση είναι ένα πολύ σημαντικό βήμα για την αντιμετώπιση του ρατσισμού, γιατί οι εκπαιδευτικοί έχουν με αυτόν τον τρόπο τη δυνατότητα μέσα από προγράμματα που αφορούν τη διαχείριση της διαφορετικότητας να καταρτιστούν και κυρίως να ευαισθητοποιηθούν. Η συνεντευξιαζόμενη 4 πιστεύει πως «με τα επιμορφωτικά προγράμματα όχι μόνο ευαισθητοποιούνται οι εκπαιδευτικοί, αλλά μαθαίνουν παράλληλα να διαχειρίζονται το συγκεκριμένο φαινόμενο, ειδικά στην Ελλάδα που υπάρχει τεράστιο πρόβλημα με μετανάστες, με πρόσφυγες, με φτώχεια», κι αυτό γιατί σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 6 «πρέπει να γίνουν σεμινάρια και ημερίδες για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, γιατί οι τάξεις είναι πλέον ανομοιογενείς».

Για την συνεντευξιαζόμενη 4 η ανάγκη για επιμόρφωση είναι τόσο επιτακτική, που προτείνει την επιβολή της παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων ως υποχρεωτική. Ειδικότερα, υποστηρίζει ότι «η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα έπρεπε να ενταχθεί σε όλα τα επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν την εκπαίδευση, θα έπρεπε να είναι μια υποχρεωτική θεματική

ενότητα που θα την παρακολουθούν όλοι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, ώστε να μην έχουν απαρχαιωμένες αντιλήψεις και διδακτικές μεθόδους, να είναι σε εγρήγορση και να παρακολουθούν όσα αφορούν το σχολείο, το σχολικό και διδακτικό περιβάλλον, την ψυχολογία, οτιδήποτε παιδαγωγικό». Ταυτόχρονα, οι συνεντευξιαζόμενοι 10 και 11 πιστεύουν πως η επιμόρφωση θα πρέπει να ενταχθεί σε προπτυχιακό επίπεδο. Η συνεντευξιαζόμενη 10 αναφέρει πως «κάθε επιμόρφωση, επιστημονικά συνέδρια κ.λπ. διευρύνουν τους ορίζοντες των εκπαιδευτικών και ενημερώνουν για άλλες πτυχές και περιστατικά, αποκτούν εμπειρίες, καθώς στα Πανεπιστήμια οι συνάδελφοι δεν καταρτίζονται, τουλάχιστον οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί σίγουρα δεν το κάνουν, αλλά η εμπειρία σίγουρα βοηθάει στην αντιμετώπιση ρατσιστικών συμπεριφορών». Ενώ, η 11 τονίζει πως «καλό θα ήταν και μέσα στο Πανεπιστήμιο να υπάρχουν ανάλογα μαθήματα, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν αντίστοιχη εμπειρία και τα απαραίτητα εφόδια, προκειμένου να διαχειρίζονται πιο εύκολα τέτοιες καταστάσεις, χωρίς να αιφνιδιάζονται όταν θα πρέπει να αντιμετωπίσουν μια ρατσιστική συμπεριφορά» (11).

Στον αντίποδα ωστόσο οι εκπαιδευτικοί 5, 9 και 14 εκφράζουν δυσπιστία σχετικά με την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης αντιπαραβάλλοντας την επιθυμία του εκπαιδευτικού και τη δυσκολία να ανατραπούν οι αντιλήψεις μέσω των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Η εκπαιδευτικός 5 υποστηρίζει πως «δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε τον παράγοντα του κατά πόσο ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θέλει να επιμορφωθεί. Είναι βέβαιο πως με τη συζήτηση εξαλείφονται “ταμπού” και προκαταλήψεις για όσους όμως έχουν τη διάθεση να το κάνουν αυτό», ενώ η εκπαιδευτικός 9 αναφέρεται σε «παγιωμένες -από την οικογένεια- αντιλήψεις, που είναι πολύ δύσκολο να αλλάξουν, γι’ αυτό χρειάζεται η επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς». Η εκπαιδευτικός 14 αναφέρει πως «η επιμόρφωση μπορεί να βοηθήσει, αλλά πιο πολύ από τη επιμόρφωση βοηθάει η επιθυμία του εκπαιδευτικού να άρει παγιωμένες αντιλήψεις και πεποιθήσεις από τον σχολικό περιβάλλον». Ο συνεντευξιαζόμενος 15 συσχετίζει την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων με την ηλικία των εκπαιδευτικών που τα παρακολουθούν, καθώς όπως αναφέρει η επιμόρφωση μπορεί «να βοηθήσει υπό προϋποθέσεις, πιο συγκεκριμένα θα βοηθούσε έναν εκπαιδευτικό που θα ήταν δεκτικός και κυρίως νέος, καθώς θεωρώ η επιμόρφωση σε άτομα ηλικίας π.χ. 60 ετών και άνω δεν θα είχε αποτέλεσμα, λόγω παγιωμένων απόψεων και επειδή θεωρούν ότι τα γνωρίζουν όλα και δεν την έχουν ανάγκη την επιμόρφωση». Ενώ η συνεντευξιαζόμενη 12 αναφέρει πως «δεν αρκεί μόνο η επιμόρφωση. Μπορεί κάποιος να έχει πτυχία αλλά να μην έχει την μεταδοτικότητα, την εμπειρία ή να αδυνατεί να εφαρμόσει όσα έμαθε στην πράξη».

#### **4.5.2 Διαπολιτισμική ετοιμότητα**

Με βάση τις απαντήσεις και τις εμπειρίες που κατέθεσαν οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα αναδείχθηκε η ανεπάρκεια των Ελλήνων εκπαιδευτικών, όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με τα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ειδικότερα με τη γλωσσική ποικιλία του ελληνικού σχολείου. Η συνεντευξιαζόμενη 1 όσον αφορά το θέμα της επιμόρφωσης δηλώνει πως θα έκανε τους εκπαιδευτικούς να «νιώθουν πιο έτοιμοι ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σημερινής σχολικής τάξης». Στην ίδια λογική η συνεντευξιαζόμενη 2 αναφέρει πως χρειάζεται «η επιμόρφωση για να νιώσουμε πιο προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουμε τέτοιες ιδιαίστες περιπτώσεις, ώστε να μπορούμε να βοηθήσουμε όσο το δυνατόν περισσότερο να ενταχθούν ομαλά οι αλλοδαποί μαθητές στην τάξη και να τους κάνουμε να νιώσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση». Με την ίδια οπτική και ο συνεντευξιαζόμενος 12 πιστεύει πως «η διαρκής επιμόρφωση χρειάζεται για να έχουμε την αυτοπεποίθηση που χρειαζόμαστε ώστε να ανταπεξέλθουμε με σιγουριά στο παιδαγωγικό μας έργο. Ο εκπαιδευτικός έχει ανάγκη τη δια βίου μάθηση για τη αυτοβελτίωσή του, όπως και κάθε άνθρωπος».

Πέραν της ανεπαρκούς επιμόρφωσης που όπως αποδεικνύεται από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι δεδομένη και κατ' επέκταση καθιστά τους εκπαιδευτικούς ανέτοιμους να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σύγχρονης ανομοιογενούς τάξης, κατά τις συνεντεύξεις κάποιοι εκ των συνεντευξιαζόμενων κατέθεσαν ότι νιώθουν σε προσωπικό επίπεδο αδύναμοι και αμήχανοι μπροστά στην πολυπολιτισμικότητα. Ειδικότερα, η συνεντευξιαζόμενη 2 χαρακτηριστικά δηλώνει πως «αν τα παιδιά αισθάνονται μια φορά περιθωριοποιημένα, εμείς ως εκπαιδευτικοί αισθανόμαστε 100 φορές περισσότερο αβοήθητοι να τα εντάξουμε στη σχολική πραγματικότητα». Στο ίδιο πλαίσιο και η συνεντευξιαζόμενη 5, η οποία αναφέρει πως δεν θα μπορούσε τη δεδομένη χρονική στιγμή να διδάξει σε διαπολιτισμικά σχολεία παρά την εμπειρία της. Με την ίδια οπτική και η εκπαιδευτικός 6 που δηλώνει χαρακτηριστικά πως «δεν έχουμε όλοι οι εκπαιδευτικοί τις γνώσεις πάνω στο θέμα της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και των φαινομένων ρατσισμού στη σχολική τάξη και πολλοί λίγοι εκπαιδευτικοί έχουν αυτή την επιμόρφωση και μπορούν». Επίσης και η περίπτωση της συνεντευξιαζόμενης 11 που υποστηρίζει πως «δεν ήξερα πώς να διαχειριστώ μία κατάσταση με δύο παιδιά από την Αλβανία που ήταν τελείως παραγκωνισμένα από την τάξη» (11).

Ακόμα, οι συνεντευξιαζόμενες 3 και 10 αναδεικνύουν μία άλλη πτυχή σχετικά με την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού καταρρίπτοντας μία παγιωμένη θέση που θέλει την ιδιότητα του

εκπαιδευτικού άρρηκτα συνδεδεμένη με την απόλυτη γνωστική επάρκεια επί παντός επιστητού και την δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός 10 αναφέρει πως «δεν σημαίνει ότι επειδή είμαστε εκπαιδευτικοί μπορούμε να ανταποκριθούμε σε όλα», παράλληλα και η 3 που πιστεύει πως υπάρχουν εκπαιδευτικοί που μπορεί «θεωρητικά να έχουν επιμορφωθεί, στην πράξη όμως δεν έχουν καταλάβει πως να εφαρμόσουν όλη αυτή τη θεωρία» και πως «κανείς έμφυτα δεν μπορεί να ξέρει ποια είναι η σωστή οδός».

Επιπρόσθετα, μέσα από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων προέκυψε η αδυναμία του σημερινού εκπαιδευτικού προσωπικού να ανταποκριθεί στη γλωσσική ποικιλία των μαθητών. Η συνεντευξιαζόμενη 1 αναφέρει πως «στην ελληνική εκπαίδευση το θέμα της μητρικής γλώσσας των μαθητών αντιμετωπίζεται ως τροχοπέδη για τη διδακτική πράξη και οι εκπαιδευτικοί προσηλώνονται στην διδασκαλία της ελληνικής». Απόδειξη της ανεπάρκειας που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελούν οι χαμηλές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών σύμφωνα με την συνεντευξιαζόμενη 10. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση της εκπαιδευτικού 4 πως οι χαμηλές προσδοκίες σχετικά με την επίδοση των αλλοδαπών σε σύγκριση με τους γηγενείς «είναι φυσιολογική λόγω γλώσσας, γιατί στην πλειονότητα οι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν κατακτήσει τη γλώσσα» μεταθέτοντας την ευθύνη στην γλωσσική ανεπάρκεια του μαθητή. Αντίθετα, η συνεντευξιαζόμενη 8 αναφέρει πως η αδυναμία των εκπαιδευτικών να χειριστούν την γλωσσική ποικιλία της σχολική τάξης οξύνει τις διαφορές και τις διακρίσεις. Τέλος, η εκπαιδευτικός 12 δηλώνει αδύναμη να βοηθήσει «ένα παιδί από την Αλβανία που δεν γνωρίζει καθόλου την ελληνική γλώσσα και αναγκάζομαι να χρησιμοποιώ έναν συμμαθητή του ως μεταφραστή. Αυτά τα παιδιά που δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική δεν μπορούμε να τα αξιολογήσουμε μέσα από τις γραπτές εξετάσεις» και ο εκπαιδευτικός 13 λέει χαρακτηριστικά πως «δυστυχώς έχουμε πολύ δρόμο μπροστά μας».

#### **4.6 Διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Με επίκεντρο την διαπολιτισμική εκπαίδευση κρίθηκε απαραίτητη η ταξινόμηση των δεδομένων με βάση το επίπεδο του θεσμικού πλαισίου, έτσι όπως κατατέθηκε μέσα από τις αναφορές των συμμετεχόντων στην έρευνα. Εν συνεχεία, έγινε εκτενής διερεύνηση των απαντήσεων των συνεντευξιαζόμενων για να εντοπιστούν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόζονται. Τέλος, έγινε κατηγοριοποίηση των στοιχείων των συνεντεύξεων με βάση τις προτάσεις βελτίωσης του θεσμικού πλαισίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

#### **4.6.1 Επίπεδο θεσμικού πλαισίου**

Το σύνολο των συνεντευξιαζόμενων βρίσκει το επίπεδο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα ως προς το θεσμικό πλαίσιο και τον πολιτικό σχεδιασμό πολύ χαμηλό. Έγιναν αναφορές στα διαπολιτισμικά σχολεία και τις τάξεις ένταξης στις όποιες υπάρχει έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών, καταρτισμένου προσωπικού και πόρων (1, 2, 7). Το κράτος παρουσιάζεται να κωλυσιεργεί και να αδιαφορεί, καθώς υπάρχει απουσία οργανωμένων και συντονισμένων κινήσεων που θα προωθούν την διαπολιτισμικότητα και σε δημόσιο, αλλά και σε ιδιωτικό επίπεδο (4, 5). Απόδειξη της ανεπάρκειας που χαρακτηρίζει την διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελούν οι χαμηλές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών, γεγονός το οποίο ενισχύεται και από τον παραγκωνισμό της μητρικής τους γλώσσας και την προσήλωση στην διδασκαλία της ελληνικής (1, 10). Επίσης, τονίστηκε πως η ένταξη των μαθητών σε τάξεις με βάση τα ηλικιακά κριτήρια και όχι τις δυνατότητες τους διαιωνίζει τα προβλήματα της διαπολιτισμικότητας (3, 10, 14). Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η ύπαρξη διαπολιτισμικών σχολείων αποτελεί από μόνη της διάκριση, καθώς θα έπρεπε οι αλλοδαποί μαθητές να μπορούν να εγκολπωθούν στην γενική εκπαίδευση χωρίς να αφομοιώνονται. Με αυτόν τον τρόπο προβάλλουν τα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης θεωρώντας πως όλα τα γενικά σχολεία θα πρέπει να είναι δυνάμει διαπολιτισμικά (7, 12). Ωστόσο, υπήρχαν και περιπτώσεις εκπαιδευτικών που δήλωσαν πλήρη άγνοια σχετικά με το θεσμικό πλαίσιο και τον πολιτικό σχεδιασμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (6, 8, 15).

#### **4.6.2 Αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόζονται**

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1997), η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται σε τρεις αρχές: την αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, την αρχή της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου και την αρχή των ίσων ευκαιριών. Μέσα από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων έγινε εντοπισμός των αρχών που πρεσβεύουν και εφαρμόζουν οι ίδιοι με βάση την παραπάνω τριχοτόμηση.

Σχετικά με την αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, η αξία της ίσης αντιμετώπισης των πολιτισμικών χαρακτηριστικών που φέρει έκαστος μαθητής από τους εκπαιδευτικούς αναδείχθηκε από την πλειονότητα των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, η ανάγκη της επαφής και της αλληλεπίδρασης μέσω της ανταλλαγής πολιτισμικών στοιχείων παρουσιάζεται αδήριτη μέσα από τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων. Κι αυτό γιατί, η ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών, ο σεβασμός στο διαφορετικό και η αποφυγή του διαχωρισμού των εθνικοτήτων σε ανώτερες και κατώτερες μπορεί να επιτευχθεί στον σχολικό χώρο μόνο μέσω

της γνωριμίας και της εξοικείωσης με το «διαφορετικό». Ειδικότερα, η συνεντευξιαζόμενη 2 αντιλαμβάνεται το σχολείο ως «ένα κράμα πολιτισμών όπου έχουν αναμειχθεί τα ήθη και έθιμα», καθώς και η συνεντευξιαζόμενη 4 που λέει χαρακτηριστικά πως «πρέπει μέσα από συζητήσεις να προωθούμε την ιδέα πως είμαστε όλοι ίσοι, παρά την διαφορετικότητα μας». Ταυτόχρονα, η εκπαιδευτικός 7 αναφέρεται στην ανάγκη αποτίναξης των συμπλεγμάτων περί ανώτερου και κατώτερου πολιτισμού και η εκπαιδευτικός 8 αναφερόμενη στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία τονίζει πως είναι αυτή που μπορεί να «μας φέρει πιο κοντά». «Σημασία έχει», λέει η 9, «να μάθουμε πως η εκπαίδευση δεν έχει να κάνει με σύνορα» και η συνεντευξιαζόμενη 12 με την ίδια οπτική αναφέρει πως «πρέπει να γνωρίσουμε και να συζητήσουμε για τα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις των άλλων πολιτισμών».

Όσον αφορά την αρχή του μορφωτικού κεφαλαίου, υποστηρίχθηκε εμμέσως από κάποιους εκ των συνεντευξιαζόμενων η ανάγκη αξιοποίησης του μορφωτικού υπόβαθρου των αλλοδαπών μαθητών. Κατά κύριο λόγο, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν στην σημασία της εκμετάλλευσης και διεύρυνσης του γνωστικού επιπέδου της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών με στόχο την ομαλή ένταξή τους και την ενδυνάμωσή τους για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ελληνικού σχολείου. Ειδικότερα, η συνεντευξιαζόμενη 1 αντιτίθεται στην διδακτική πολιτική που παραγκωνίζει την μητρική γλώσσα των αλλοδαπών και την αντιλαμβάνεται ως εμπόδιο και η συνεντευξιαζόμενη 3 υποστηρίζει πως θα πρέπει να «γίνεται διδασκαλία της μητρικής των αλλοδαπών και να υπάρχουν καθηγητές και δάσκαλοι που να την γνωρίζουν». Παρομοίως, οι συνεντευξιαζόμενες 2, 4 και 8 που στα πλαίσια της ενισχυτικής διδασκαλίας προτείνουν τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών παράλληλα με την ελληνική.

Τέλος, η αρχή των ίσων ευκαιριών αποδείχθηκε κοινός τόπος των περισσότερων απαντήσεων που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Η εκπαιδευτικός 1 υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτικοί οφείλουν «να μετατρέψουν το σχολείο σε ένα φιλικό περιβάλλον που θα παρέχει ίσες ευκαιρίες και θα προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών». Οι δε εκπαιδευτικοί 2 και 7 αντιτίθενται στην τάση των εκπαιδευτικών να κατατάσσουν a priori τους αλλοδαπούς στην κατηγορία των κακών ή μέτριων μαθητών και είναι υπέρμαχοι των ίσων ευκαιριών. Οι συνεντευξιαζόμενοι 11, 14 και 15 υποστηρίζουν πως όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές δικαιούνται να χαίρουν ίσης αντιμετώπισης και συμμετοχής στην διδακτική πράξη.



#### **4.6.3 Στάσεις εκπαιδευτικών βάσει μοντέλων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Στο σημείο αυτό έγινε κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των ερωτώμενων με βάση το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που προέκυψε πως υιοθετούν ως προσέγγιση και εφαρμόζουν ως διδακτική πολιτική. Κατά τον Γεωργογιάννη (1997) τα μοντέλα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι το αφομοιωτικό, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο.

##### *Το αφομοιωτικό μοντέλο*

Στο αφομοιωτικό μοντέλο, κυριαρχεί ο επιπολιτισμός, που σχετίζεται με τα φαινόμενα που προκύπτουν όταν ομάδες ατόμων με διαφορετικές κουλτούρες έρχονται σε συνεχή επαφή προκαλώντας αλλαγές στα αρχικά πολιτισμικά μοτίβα της μίας ή και των δύο ομάδων (Redfield, Linton, & Herskovits, 1936) Το αφομοιωτικό μοντέλο εντοπίστηκε να πρεσβεύεται από τον εκπαιδευτικό 15, καθώς το γεγονός ότι οι αλλοδαποί μαθητές δεύτερης γενιάς δεν «ξεχωρίζουν πια λόγω γλώσσας και συμπεριφοράς» και γίνονται για αυτό το λόγο πιο εύκολα αποδεκτοί από το σύνολο αποδεικνύει στην πράξη ότι οι αλλαγές που επιφέρει ο επιπολιτισμός επί της ουσίας επηρεάζει τη μία εκ των δύο ομάδων και δεν πρόκειται για ανταλλαγή, αλλά για αφομοίωση (Berry, 1990).

##### *Το μοντέλο της ενσωμάτωσης*

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης επικεντρώνεται στην αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας και της ανεκτικότητας και αφορά πλευρές που επηρεάζουν ουσιαστικά τις κοινωνικές δομές, όπως η αναγνώριση της θρησκείας, των ηθών και των εθίμων, των εορτών κ.τ.λ. (Γεωργογιάννης, 1999). Η εκπαιδευτικός 5 αναφέρει ως επιτακτική την ανάγκη να μάθουμε ο αλλοδαπός μαθητής «τι "κουβαλάει", τι δυσχέρειες έχει αντιμετωπίσει για να μπορέσει το μαθητικό κοινό να συνεργαστεί και να είναι ικανοποιημένο». Στο ίδιο πλαίσιο η συνεντευξιαζόμενη 9, η οποία έστρεψε το ενδιαφέρον της στην ανάγκη αλληλεπίδρασης των πολιτισμών με στόχο την αποδοχή των παιδιών με διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο από το σχολείο και την κοινωνία. Ωστόσο, το να «μάθουμε τι σημαίνει μετανάστης ή πρόσφυγας σε μία ξένη χώρα με βιωματικό τρόπο» δεν προϋποθέτει απαραίτητα την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων, αλλά διευρύνει τα όρια ανοχής και αποδοχής του «διαφορετικού» μέχρι αυτό να ενσωματωθεί. Παρομοίως, οι εκπαιδευτικοί 8 και 14 υποστηρίζουν την ανάγκη δημιουργίας σχολικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων που θα

αποσκοπούν στην ενίσχυση σε μαθησιακό και κατ' επέκταση κοινωνικό επίπεδο των αλλοδαπών μαθητών, έτσι ώστε να μπορέσουν να γίνουν κομμάτια της τάξης και της κοινωνίας.

#### *Το πολυπολιτισμικό μοντέλο*

Το κυριότερο αξίωμα του πολυπολιτισμικού μοντέλου είναι ότι η γνώση των άλλων πολιτισμών θα μπορούσε να περιορίσει τις προκαταλήψεις και την άγνοια, που ενισχύουν τον ρατσισμό (Μάρκου, 1996). Σε αυτό το πλαίσιο κινήθηκαν με τις προτάσεις και τις ιδέες που εξέφρασαν οι συνεντευξιαζόμενοι 3, 6, 10 και 12. Η συνεντευξιαζόμενη 3 πρότεινε την επαφή με τους άλλους πολιτισμούς μέσω οπτικοακουστικού υλικού, ιστορικών ντοκιμαντέρ και συνεντεύξεων με στόχο την άρση των ρατσιστικών ιδεολογιών στο σχολικό χώρο. Οι υπόλοιπες τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε δραστηριότητες κατά τις οποίες τα παιδιά θα αποκτήσουν γνώση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που φέρουν οι αλλοδαποί μαθητές και μέσω αυτής τη γνώσης θα καταφέρουν να αμβλύνουν το ρατσισμό και την προκατάληψη. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές «να μάθει το παιδί τις σημαίνει να φοράω μαντήλα ή είμαι σκούρος» και «να ψάξουν σε έναν παγκόσμιο χάρτη τις χώρες καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών, να μάθουν τα ήθη και τα έθιμα, να δουν ντοκιμαντέρ» των εκπαιδευτικών 10 και 12 αντίστοιχα.

#### *Το αντιρατσιστικό μοντέλο*

Το αντιρατσιστικό μοντέλο επικεντρώθηκε στην ανάγκη αλλαγής των δομών του κράτους και της κοινωνίας με στόχο την εξάλειψη του ρατσισμού (Μάρκου, 1996). Η ιδέα της θεσμικής αλλαγής για την βελτίωση στην αντιμετώπιση και μεταχείριση των διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών ομάδων εκφράστηκε από τους συνεντευξιαζόμενους 2, 4, 11 και 13. Η συνεντευξιαζόμενη 2 αναφέρει πως η κοινωνία θα πρέπει να αλλάξει τον τρόπο που αντιμετωπίζει τους αλλοδαπούς μαθητές, δηλαδή ως «δυνάμει πολίτες που θα γίνουν κοινωνοί του πολιτισμού» αναγνωρίζοντας τους ίσα δικαιώματα. Την ανάγκη δημιουργίας ευνοϊκότερων συνθηκών και κρατικής μέριμνας εξέφρασαν εξίσου και οι υπόλοιποι τρεις συνεντευξιαζόμενοι, με τον 13 να

αναφέρει χαρακτηριστικά πως πρέπει η ελληνική πολιτεία να τους αντιμετωπίζει ως «Έλληνες πολίτες και να προσπαθήσει να καταπολεμήσει το φόβο και την αμφιβολία που πολλές φορές έχει ως αποτέλεσμα παραβατικές συμπεριφορές».

### *Το διαπολιτισμικό μοντέλο*

Το διαπολιτισμικό μοντέλο σύμφωνα με τον Μάρκου (1995) δεν απευθύνεται μόνο στα διαφορετικά παιδιά, αλλά στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού: γηγενείς, αλλοδαπούς, παλιννοστούντες. Η ειρηνική συνύπαρξη και η αλληλοαποδοχή όλων των πολιτισμών που υπάρχουν σε μία κοινωνία εκφράστηκε μέσα από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων 1 και 7. Οι δύο αυτές εκπαιδευτικοί ανέδειξαν την σημασία της αλληλεξάρτησης των πολιτισμών και της αγωγής συνεργασίας όλων των εθνικοτήτων στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον. Εξέφρασαν την ανάγκη διαποτισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με στόχο την δημιουργία πολιτών ενός κοινού πολιτισμού που θα χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία.

#### **4.6.4 Προτάσεις βελτίωσης**

Σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους, η ελληνική πολιτεία οφείλει να δράσει άμεσα και να ενσκήψει στα προβλήματα που αντιμετωπίζει η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Καθώς οι εισροές των μεταναστών είναι διαρκώς αυξανόμενες και η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί αδιάσπαστο κομμάτι της κοινωνίας, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να διαποτιστεί από τις αρχές της διαπολιτισμικότητας (1, 2). Το ελληνικό κράτος θα πρέπει να μεριμνήσει για τους μαθητές με διαφορετικό εθνικό και διαπολιτισμικό υπόβαθρο με πιο οργανωμένο, συστηματικό και υπεύθυνο τρόπο. Με αυτόν τον τρόπο, θα καταστήσει έτοιμη την ελληνική κοινωνία να δεχτεί την ανταλλαγή των πολιτισμικών στοιχείων και να εντάσσει ομαλά χωρίς να αφομοιώνει τα παιδιά αυτά, εξαλείφοντας την πολιτισμική τους ταυτότητα (2). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω των τάξεων ένταξης, της παράλληλης στήριξης, της ενισχυτικής διδασκαλίας και του καταλλήλως καταρτισμένου προσωπικού (3, 4, 7, 8). Η ανάγκη της στελέχωσης των σχολείων με επιστημονικό προσωπικό, εξειδικευμένο πάνω σε θέματα διαπολιτισμική εκπαίδευσης, παρουσιάζεται επιτακτική. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει διαρκώς να επιμορφώνονται μέσω ημερίδων, σεμιναρίων, παρουσιάσεων για να μπορούν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις τους σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου (5, 10, 11, 12, 14 ). Ακόμα, κάποιοι εκ των συμμετεχόντων στην έρευνα επικεντρώθηκαν στην ανάγκη κρατικής μέριμνας για την διδασκαλία της μητρικής γλώσσα των αλλοδαπών ταυτόχρονα με την ελληνική και την επάνδρωση των σχολείων με εκπαιδευτικό προσωπικό που μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτό το έργο (1, 3, 4, 8, 10). Επίσης, κάποιοι φαίνεται να αντιμετωπίζουν την σύσταση διαπολιτισμικών σχολείων από μόνη της ως μία κίνηση διάκρισης από μέρους του ελληνικού κράτους, καθώς

θεωρούν πως αντιμετωπίζει τους αλλοδαπούς μαθητές ως «ειδικές περιπτώσεις». Έτσι λοιπόν προτείνεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση να συμπεριληφθεί σε όλα τα γενικά σχολεία, καθώς αυτό θα εξυπηρετεί και του μαθητές που αδυνατούν να έχουν πρόσβαση σε αμιγώς διαπολιτισμικά σχολεία (12, 15). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρείται ότι θα μπορέσει να άρει το ρατσισμό και την προκατάληψη στο σχολικό πλαίσιο και θα προωθήσει την ισότητα ως κοινωνική αξία (12). Τέλος ένα θέμα που ανέκυψε μέσω των απαντήσεων είναι η ανάγκη αλλαγής του τρόπου αντιμετώπισης των αλλοδαπών μαθητών από την ελληνική πολιτεία, καθώς οι μαθητές φαίνεται πως αισθάνονται έντονο φόβο και αμφιβολία σχετικά με την παραμονή τους στην χώρα. Κι αυτό προκύπτει εξαιτίας των έντονων γραφειοκρατικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν και οι ίδιοι και οι οικογένειες τους. Κατά τους συνεντευξιαζόμενους θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μέρος του συνόλου, καθώς αποτελούν δυνάμει πολίτες που θα συμμετέχουν ενεργά στην ελληνική πολιτεία (10, 12, 13).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### Συζήτηση αποτελεσμάτων

#### 5.1. Διασύνδεση αποτελεσμάτων με ερευνητικά ερωτήματα

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που στοχεύει στην ανάδειξη των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν καταλυτικό ρόλο στην άμβλυνση του ρατσισμού μέσα στις σχολικές αίθουσες, οι απαντήσεις που δόθηκαν ποικίλουν. Πιο συγκεκριμένα, είναι επιβεβλημένη η ανάγκη του επικοινωνιακού διαλόγου, ο οποίος θα άρει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις και θα διευρύνει τους πνευματικούς ορίζοντες των νέων, οι οποίοι είτε έχουν γαλουχηθεί με τρόπο δογματικό και αδιάλλακτο απέναντι στο διαφορετικό είτε δεν έχουν καλλιεργημένη κρίση, ώστε να υιοθετούν απόψεις και αντιλήψεις που τους ταιριάζουν και να αποβάλλουν αυτές που τους ίδιους τους βρίσκουν αντίθετους. Σε αυτή τη διαμόρφωση της κοσμοθεωρίας συμβάλλει για κάθε μαθητή το σχολείο, το οποίο καλείται να περιορίσει τις διακρίσεις, την αποξένωση και την εσωστρέφεια και να εξαλείψει ρατσιστικές συμπεριφορές που συμβαίνουν με την ανοχή του διδακτικού προσωπικού του.

Αναμφίβολα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσεγγίσει με άλλον τρόπο τη διδασκαλία αποφεύγοντας την απλή μετάδοση γνώσεων, τον απόλυτο προγραμματισμό, το περιορισμό της αυτενέργειας των μαθητών του, τη στείρα αποστήθιση και την επιμονή του στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών του. Αυτό που θα πρέπει να κάνει είναι να εισάγει και άλλες μορφές διδασκαλίας, όπως η μαθητοκεντρική διδασκαλία, η οποία εστιάζει στον μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, κρίνεται απαραίτητη η ενεργητική παρουσία του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, η εστίαση του ενδιαφέροντος του εκπαιδευτικού τόσο στη γνωστική όσο και στη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και η καλλιέργεια της μάθησης βάσει ανακαλυπτικών τεχνικών. Επιπρόσθετα, αναφέρεται και η μορφή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ως ένας τρόπος άμβλυνσης του ρατσισμού με την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, την ενεργοποίηση σχέσεων εμπιστοσύνης και τη μεγαλύτερη αποδοχή των απόψεων των άλλων μελών της ομάδας. Τα πλεονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι αναρίθμητα. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο αυτής της μορφής διδασκαλίας οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών μίας τάξης είναι ισότιμες και σύμμετρες (Baudrit, 2007).

Επιπλέον καλλιεργείται η αλληλεγγύη και η αποδοχή των μαθητών- μελών μίας ομάδας που είναι λιγότερο δημοφιλείς στην τάξη (Panitz, 1999). Παράλληλα ενισχύεται η αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη των μαθητών, καθώς και η θετική στάση τους προς το σχολείο μειώνει τα κρούσματα σχολικής απειθαρχίας και δημιουργεί κατάλληλο σχολικό κλίμα (Salvin, 1985).

Συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση –ιδίως στα μέλη εκείνα που διστάζουν να εκτεθούν, στη δημοκρατική αγωγή και στη διαμόρφωση του ήθους του μαθητή, ενώ ταυτόχρονα συντελεί στην εδραίωση του δημοκρατικού πνεύματος, της κοινωνικής συνευθύνης και της αίσθησης του δικαίου στη συνείδηση των μαθητών (Gillies, 2004). Συνδράμει στην αποδοχή της ιδιαιτερότητας και της διαφορετικότητας των ανθρώπων, οι οποίοι συνεργάζονται για την επίτευξη κοινού στόχου και στη βελτίωση των μεταξύ τους στάσεων και συμπεριφορών (Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 2007). Προωθούνται έτσι οι διαπροσωπικές σχέσεις των μελών, καθώς και οι διαπροσωπικές επαφές με διαφορετικές κουλτούρες και διευκολύνεται η κοινωνική ένταξη ατόμων διαφορετικής προέλευσης και διαφορετικών δυνατοτήτων, ώστε να αμβλύνονται οι ανταγωνιστικές και απορριπτικές στάσεις και πρακτικές.

Επιπρόσθετα και πέραν των τεχνικών και των μεθόδων διδασκαλίας που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός πρέπει να γίνει ξεχωριστή αναφορά και στη συνεχή επιμόρφωση την οποία πρέπει να λαμβάνει ο εκπαιδευτικός, καθώς η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος διαμορφώνει τη σχολική πραγματικότητα και συμβάλλει στην προώθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών και στην αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής πράξης. Ως εκ τούτου, η προσωπική, επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που διερευνά το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αποτελούν γενεσιουργό παράγοντα όξυνσης του ρατσισμού και των προκαταλήψεων στην εκπαίδευση αναφέρεται ότι αυτό μπορεί να συμβεί όπου παρατηρούνται παγιωμένες αντιλήψεις, δογματισμός, προκατάληψη, απραξία και γενικότερα στις περιπτώσεις κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την ετερογένεια της τάξης ως πρόβλημα και αδιαφορούν για τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών προδιαγράφοντας την αποτυχία τους. Η προσπάθεια από μέρους του εκπαιδευτικού να είναι ουδέτερος εκεί όπου έχουμε εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών υποδηλώνει αδυναμία και απάθεια και κατ' επέκταση δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για την καλλιέργεια και εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός δεν διασφαλίζει την ισότητα των δικαιωμάτων και των ευκαιριών προς όλους, αντιθέτως προάγει την διάκριση και οξύνει τον ρατσισμό. Υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας με οργανικές θέσεις στα σχολεία έχουν πιο παρωχημένες αντιλήψεις εξαιτίας των βιωμάτων και των προτύπων τους με αποτέλεσμα να είναι πιο

επιρρεπείς σε ρατσιστικές συμπεριφορές ή ακόμη και ασυναίσθητα να είναι εκείνοι που προάγουν τον ρατσισμό.

Δεν θα αποτελούσε λεκτική υπερβολή η άποψη ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί λόγω προσωπικών βιωμάτων παραβλέπουν τον παιδαγωγικό τους ρόλο και λειτουργούν όπως θα έκαναν στην καθημερινότητά τους με προκατάληψη και δεισιδαιμονίες. Πολλές φορές αποστασιοποιούνται από την πραγματικότητα και από θέση ισχύος προδιαγράφουν το μέλλον των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών λειτουργώντας σαν αυθεντίες με τη φιλορατσιστική τους στάση.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που διερευνά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές ως προς την προσαρμογή, την ένταξη και τη σχολική τους επίδοση οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν υποστηρίζουν ότι είναι πολλοί οι παράγοντες εκείνοι που αποτελούν τροχοπέδη. Πιο συγκεκριμένα, ο κυνισμός των συμμαθητών τους απέναντι στη διαφορετικότητα τους παράλληλα με τη λεκτική, ψυχολογική και σωματική βία που τους ασκείται σε καθημερινή βάση τους ωθεί στην εσωστρέφεια και στην απομόνωση. Οι μαθητές που βιώνουν τον ρατσισμό έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αισθάνονται κατώτεροι σε όλα τα επίπεδα από τους συμμαθητές τους γεγονός που τους οδηγεί στο περιθώριο. Το πιο σημαντικό πρόβλημα των παιδιών αυτών είναι η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και κυρίως της ακαδημαϊκής σχολικής γλώσσας από την οποία εξαρτάται η σχολική επίδοση. Η David-Chnane (2008) αναφέρει τρεις κατηγορίες γλωσσικών αναγκών αυτών των παιδιών οι οποίες πρέπει να καλυφθούν σε λίγο χρόνο προκειμένου οι μαθητές αυτοί να ενταχθούν σε κανονικές τάξεις. Αρχικά, υπάρχει η ανάγκη να μάθουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα μέσα και έξω από το σχολείο, ώστε να μπορούν να επικοινωνήσουν. Έπειτα, η ανάγκη να μάθουν τη γλώσσα του σχολείου για να αποκτήσουν γνώσεις. Τέλος, η ανάγκη να μάθουν την κοινωνικοπολιτισμική διάσταση της γλώσσας, ώστε να κατανοήσουν την κουλτούρα της χώρας στην οποία βρίσκονται και να μπορέσουν να δημιουργήσουν γέφυρες ανάμεσα στις δύο κουλτούρες, αυτή της χώρας καταγωγής και αυτή της χώρας υποδοχής.

Λόγω των ρατσιστικών συμπεριφορών που παρατηρούνται στα σχολεία είναι συχνό το φαινόμενο της αποκοπής συνειδητά ή ασυνείδητα των μαθητών από τη μητρική τους γλώσσα και την καταγωγή τους γενικότερα, καθώς ντρέπονται γι' αυτή. Επιπρόσθετα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζεται ότι παραγκωνίζουν την μητρική γλώσσα των μαθητών τους και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο κατά τη σχολική διαδικασία και εστιάζουν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και στην απόκτηση γνώσεων, αδιαφορώντας για την πρόοδο των μαθητών αυτών. Δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε και την ανεπαρκή ή ακόμα και την ανύπαρκτη

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο.

Αναντίρρητα, ο εθνοκεντρισμός του εκπαιδευτικού μας συστήματος που αναπαράγει διάφορα στερεότυπα και προκαταλήψεις και προάγει τον ρατσισμό και την ξеноφοβία κατατάσσοντας την εθνική ταυτότητα των ημέτερων ανώτερη από των «άλλων». Η έμφαση στην ομοιογένεια που προάγουν τα σχολικά βιβλία και κάποιοι εκπαιδευτικοί αποσιωπούν το γεγονός ότι οι κοινωνικές ταυτότητες ποικίλουν, διαμορφώνονται και αναδιαμορφώνονται συνεχώς. Τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων βρίσκονται συχνά στο χώρο του σχολείου εγκλωβισμένα στον ασφυκτικό κλοιό μίας αποκλειστικής και υποχρεωτικής ταυτότητας που τους αποδίδεται ακόμη και όταν τα ίδια δεν την αναγνωρίζουν ως θεμελιώδες συστατικό της ύπαρξής τους (Ασκούνη, 2001).

Σχετικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα που διερευνά τα εχέγγυα της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών και την εξάλειψη του ρατσισμού και των προκαταλήψεων οι συνεντευξιαζόμενοι συγκλίνουν στην άποψη πως η εκπαιδευτική πολιτική και ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα. Ειδικότερα, δεν είναι σαφείς οι στόχοι και οι σκοποί της εκπαίδευσης δεν έχει γίνει αξιολόγηση και εκτίμηση των αναγκών της και οπωσδήποτε δεν υπάρχει ισότητα ευκαιριών μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών. Επιπλέον, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υποστηρίζεται ότι θα έπρεπε να είναι υποχρεωτική, καθώς η διάρθρωση της ελληνικής κοινωνίας και τα προβλήματα που ανακύπτουν από την εισροή οικονομικών μεταναστών τα τελευταία χρόνια επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι συνεντευξιαζόμενοι θεωρούν ότι τα διαπολιτισμικά σχολεία αποτελούν διάκριση εν τη γενέσει τους, καθώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται στην αλληλεπίδραση και στην ανταλλαγή, αν λοιπόν στα διαπολιτισμικά σχολεία φοιτούν μόνο αλλοδαποί μαθητές η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να είναι διαπολιτισμική. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι με τον τρόπο που λειτουργούν τα διαπολιτισμικά σχολεία η διάχυση των διαπολιτισμικών αρχών σε επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης είναι ανύπαρκτη. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η εκπαιδευτική πράξη φαίνεται πως προάγουν μονοπολιτισμικές, αφομοιωτικές και εθνοκεντρικές λογικές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο επίπεδο της οργάνωσης του σχολείου και της σχολικής ζωής βασικός ρόλο μπορεί να διαδραματίσει η συνεργασία με την οικογένεια η οποία μπορεί να βοηθήσει στην ομαλή ένταξη του παιδιού στη σχολική πραγματικότητα, στην ψυχοσυναισθηματική σταθερότητα και στη



σχολική επιτυχία των αλλοδαπών μαθητών σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους συνεντευξιαζόμενους αναφορικά με το τι θα πρότειναν οι ίδιοι να γίνει προκειμένου να καταστεί το έργο των εκπαιδευτικών πιο αποτελεσματικό.

## **5.2. Σύνδεση των αποτελεσμάτων με τις θεωρητικές αναφορές**

Ο Balibar και ο Wallerstein (1988) ορίζουν το ρατσισμό ως ένα ολικό φαινόμενο που εκδηλώνεται με αντιδράσεις βίας, ευτελισμού και περιφρόνησης απέναντι σε κάθε στίγμα ετερότητας. Οι συνεντευξιαζόμενοι μέσω της εμπειρίας τους επιβεβαιώνουν την παραπάνω θεωρία εντοπίζοντας τον ρατσισμό απέναντι σε άτομα που διακρίνονται από το σύνολο λόγω θρησκευτικών πεποιθήσεων, φυλής και κοινωνικοοικονομικής κατάστασης. Τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν σημαντικές διαιρέσεις της σύγχρονης κοινωνίας, που μεταμορφώνουν τον ρατσισμό σε φαινόμενο που ενισχύει την ανισότητα μέσω της κατηγορικής διαίρεσης (Χρυσόχου, 2005). Οι απαντήσεις που δόθηκαν στις συνεντεύξεις αναδεικνύουν την κυριαρχία του μοντέρνου ρατσισμού που τείνει να κατηγοριοποιεί τους ανθρώπους σε ανώτερους και κατώτερους. Ο νεορατσισμός δεν εκδηλώνεται αποκάλυπτα, αλλά υποβόσκει σε πολιτικά και κοινωνικά σχήματα αποκλεισμού, τα οποία στηρίζονται στις ανεπάρκειες ψυχολογικές ή διανοητικές που αποδίδει η κυρίαρχη ομάδα στις μειονοτικές (Σκανδάμης, 2004).

Η εκπαίδευση στοχεύει στην καλλιέργεια του εθνικού φρονήματος και του πατριωτισμού, γεγονός που πολλές φορές έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας (Danforth, 1998). Στις συνεντεύξεις που δόθηκαν με αφορμή την παρούσα έρευνα αναδείχθηκε ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ως υπαίτιος για την ύπαρξη ρατσιστικών τάσεων και προκαταλήψεων στην εκπαίδευση. Εξαιτίας των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων υπάρχει μία τάση απόδοσης των αρνητικών μας χαρακτηριστικών στους εθνικούς «άλλους» με στόχο την επιβεβαίωση της κυριαρχίας, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί. Η Ανδρούσου και η Ασκούνη (2003) αναφέρουν πως αυτά τα χαρακτηριστικά αποτελούν την αντεστραμμένη εικόνα των θετικών στοιχείων του εθνικού «εγώ» με στόχο να τα υπερτονίσει. Ωστόσο, πέραν του εθνοκεντρικά προσανατολισμένου εκπαιδευτικού συστήματος, οι συμμετέχοντες στην έρευνα απέδωσαν την παρουσία ρατσιστικών πεποιθήσεων στο σχολικό χώρο στην γνωστική ανεπάρκεια ή αδιαφορία του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ο Ξωχέλλης (2005) υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτικοί διαωνίζουν τις εθνικές προκαταλήψεις μέσω της στάσης, της συμπεριφοράς και των προτύπων στη σχολική τάξη, γεγονός που

επηρεάζει τις πεποιθήσεις και τον χαρακτήρα των μαθητών. Ακόμα, η ενίσχυση του ρατσισμού στο σχολικό χώρο προωθείται και μέσω των χαμηλών προσδοκιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών, όπως προκύπτει από τα περιστατικά που περιέγραψαν οι εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Τουρτούρα (2010) οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο διαμορφώνουν μία περαιτέρω αρνητική στάση προς αυτά. Ο δε Νάκας (1994) υποστηρίζει πως οι προκαταλήψεις και η ξενοφοβία επιδρούν αρνητικά στις επιδόσεις των μαθητών και οδηγούν σε μεροληπτική συμπεριφορά.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού παρουσιάζεται από τους συνεντευξιαζόμενους ιδιαίτερα απαιτητικός και καθοριστικός σχετικά με την αντιμετώπιση του ρατσισμού στην εκπαίδευση. Η σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα καλεί τους εκπαιδευτικούς να κατανοούν τις πολιτισμικές αναπαραστάσεις, τις ιδιαιτερότητες και το ρυθμό μάθησης και να διαμορφώνουν τις παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις με γνώμονα τις ανάγκες μίας πολυμορφικής τάξης σε ένα μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο εκπαιδευτικό σύστημα (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008). Ακόμα, οι συνεντευξιαζόμενοι εστίασαν στη σημασία καλλιέργειας του ανθρωπιστικού ιδεώδους μέσω του μαθητοκεντρικού μοντέλου εκπαίδευσης εγκαταλείποντας σταδιακά τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας. Η Πριοβόλου (2001) τονίζει ότι οι πολιτισμικές συνθήκες επιβάλλουν την πρακτική εφαρμογή του ανθρωπιστικού ιδεώδους στο σχολείο που θα απευθύνεται σε όλο το μαθητικό πληθυσμό ανεξαιρέτως. Η δε μαθητοκεντρική διδασκαλία φαίνεται να μεταλλάσσει το σχολείο σε κοινότητες μάθησης που εξελίσσουν και συστηματοποιούν τη γνώση μέσω της κοινωνικής αλληλοεπικοινωνίας των συμμετεχόντων (Αρβανίτη, 2009). Επιπρόσθετα, από τις απαντήσεις που δόθηκαν οι ερωτώμενοι αναφέρθηκαν στην ανάγκη αποτίναξης των προκαταλήψεων και των ρατσιστικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σε προσωπικό επίπεδο. Η Στεργίου (2006) υποστηρίζει πως για να επιτευχθεί η απόλυτη ισοτιμία στην σχολική τάξη, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να απεκδυθεί των προκαταλήψεων του απέναντι στην διαφορετικότητα για να καταστεί ικανός και παραγωγικός να λειτουργήσει σε μία πολυπολιτισμικά διαμορφωμένη σχολική τάξη.

Σύμφωνα με τον Τσιρώνη (2008), στη σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών μέσα σε ένα κλίμα ευαισθησίας και ενσυναίσθησης. Η παροχή ίσων ευκαιριών και η αλληλεπίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία προκρίθηκε και από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ως βασικός τρόπος άμβλυνσης του ρατσισμού στα σχολεία. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός που μπορεί να κατανοήσει την ετερότητα και

να συμβάλλει στην επιτυχή ένταξη των μαθητών στην διδακτική πράξη είναι αυτός που διακρίνεται για την διαπολιτισμική του ετοιμότητα. Πιο συγκεκριμένα, ο διαπολιτισμικά «έτοιμος» εκπαιδευτικός είναι ο καταρτισμένος σε θεωρητικό και ο ικανός σε πρακτικό επίπεδο να εφαρμόσει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης, 2008). Όσον αφορά την θεωρητική κατάρτιση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού πληθυσμού, οι συνεντευξιαζόμενοι την ανέδειξαν ως τρόπο καταπολέμησης του ρατσισμού και της προκατάληψης στο σχολείο. Κατά την Κοσσυβάκη (2002) ο άρτια καταρτισμένος εκπαιδευτικός μπορεί να εξαλείψει το ρατσισμό και την προκατάληψη μέσω της εφαρμογής εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων που θα στηρίζονται στη συνεργασία στην αυτοέκφραση και την αλληλεπίδραση των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα θα συνδέουν και θα συσχετίζουν το διδακτικό περιεχόμενο με την πολιτισμική πολυμορφία της τάξης. Οι Carlisle, Jackson και George (2006) αναφέρουν πως στο σχολείο, που ως καθρέφτης της κοινωνίας χαρακτηρίζει το ξένο ως εχθρικό, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμάχονται τον ρατσισμό και την προκατάληψη που βιώνουν οι μειονοτικές ομάδες και να καταβάλλουν συνεχή και αδιάκοπη προσπάθεια ώστε να αμβλυνθούν οι ανισότητες.

Ακόμα, οι συνεντευξιαζόμενοι αναφέρθηκαν στην αδήριτη ανάγκη συνεργασίας των εκπαιδευτικών με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών για την καταπολέμηση των ρατσιστικών αντιλήψεων εντός και εκτός σχολικού χώρου. Η αποφυγή αντιφάσεων και αποκλίσεων μεταξύ της οικογένειας και των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική για την ομαλή ένταξη των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην κοινωνία (Στεργίου, 2006). Η καλλιέργεια ενός κλίματος συνεργασίας μεταξύ γονιών και εκπαιδευτικών που θα διαποτίζεται από την πίστη για την παιδεία μπορεί να άρει τις διακρίσεις και να ενισχύσει την διαπολιτισμική εκπαίδευση (Νήμα, 2008).

Όσον αφορά το επίπεδο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι κοινός τόπος για τους συνεντευξιαζόμενους ότι είναι στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης της από πλευράς θεσμικού και πολιτικού σχεδιασμού. Ο Ζάχος (2013) υποστηρίζει πως η κωλυσιεργία που διέπει την διαπολιτισμικότητα στην Ελλάδα αποτελεί τροχοπέδη για την δημιουργία ενός ισότιμου και δημοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σχετικά με τις προτάσεις που έγιναν για να υπερπηδηθούν τα εμπόδια της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι ερωτώμενοι ανέδειξαν την απουσία καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού. Αυτή η γνωστική ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών που εμποτίστηκε ιστορικά με την αντίληψη πως οι

εθνοπολιτισμικά έτεροι μαθητές αποτελούν πρόβλημα προς επίλυση αναδεικνύουν ως επιτακτική την ανάγκη επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης τους (Rego & Nieto, 2000).

Ένα ακόμα πρόβλημα που αναδείχθηκε μέσω των συνεντεύξεων είναι η απουσία κρατικού σχεδιασμού για την διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών, γεγονός το οποίο παρακωλύει την ένταξη τους και επιδρά καθοριστικά στις επιδόσεις τους. Η παραπάνω άποψη επιβεβαιώνεται από τα μεγάλα ποσοστά διαρροών των μεταναστών μαθητών κατά την προσπάθεια ολοκλήρωσης των εκπαιδευτικών βαθμίδων (Καλοφορίδης, 2014). Ωστόσο, η ανατροπή αυτής της κατάστασης κρίνεται αναγκαία, καθώς κατά τον David-Chnanne (2008) μόνο μέσω της κάλυψης των γλωσσικών αναγκών ο μαθητικός πληθυσμός θα μπορέσει να επικοινωνήσει, να αλληλοεπιδράσει, να κοινωνικοποιηθεί, να αναπτυχθεί γνωστικά και να ανταλλάξει πολιτισμικά στοιχεία.

Ακόμα, αποτελεί κοινό τόπο πως το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να αρδεύεται από τις αρχές της διαπολιτισμικής θεωρίας, αφού ένα από τα προστάγματα του 21ο αιώνα για την εκπαίδευση είναι το «να μάθουμε να ζούμε μαζί με τους άλλους» (Νικολάου, 2007). Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που στηρίζονται στην ισοτιμία των πολιτισμών και του μορφωτικού κεφαλαίου, καθώς και στην ισότητα των ευκαιριών στο σχολικό πλαίσιο εμφανίζονται να εφαρμόζονται κατ' επιλογή και σε πολλές περιπτώσεις ασυναίσθητα από τους συνεντευξιαζόμενους, γεγονός που καθιστά τον αυξημένο κατά τα άλλα επιστημονικό λόγο που σχετίζεται με την διαπολιτισμική εκπαίδευση σε πολλά επίπεδα «κανονιστικό και εισαγόμενο» και την πρακτική εφαρμογή του «από περιορισμένη έως ανύπαρκτη» (Δαμανάκης, 1998).

Επιπρόσθετα, με τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες να αποτελούν πλέον μία πραγματικότητα τα κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα που ανέκυψαν γίνονται ολοένα και πιο εμφανή και βιώνονται οξύτερα από τους ανθρώπους και τις κοινωνικές ομάδες (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998). Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001), με δεδομένη πλέον αυτή την κατάσταση υπήρξε επιτακτική η ανάγκη σχεδιασμού μίας κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής που θα διασφαλίσει την ομαλή συνύπαρξη, που θα κατευνάζει τις συγκρούσεις και θα δημιουργήσει έφορο έδαφος για την αλληλεπίδραση των πολιτισμών. Η πολιτική αυτή συνοψίστηκε σε πέντε μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία με βάση τις ιδέες και τις μεθόδους που πρέσβευαν, εντοπίστηκαν και αποτέλεσαν κριτήριο κατηγοριοποίησης των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στη συγκεκριμένη μελέτη.

Τέλος, σημαντική κρίθηκε η συμπεριληπτική εκπαίδευση με βάση τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων. Κι αυτό γιατί θεώρησαν πως η παρουσία των διαπολιτισμικών σχολείων αποτελεί διάκριση. Ο Farell (2004) αντιμετωπίζει την συμπεριληπτική ως την εκπαίδευση που διασφαλίζει το δικαίωμα της ισότιμης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα είναι ικανή να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών.

### **5.3. Συμπεράσματα**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έρχονται συχνά αντιμέτωποι με φαινόμενα ρατσισμού στο σχολικό πλαίσιο, τα όποια εκδηλώνονται προς τους μαθητές με διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο τόσο από τους συμμαθητές τους, όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν στα πλαίσια ενός εθνοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος που αναπαράγει στερεότυπα και προκαταλήψεις και προάγει τον ρατσισμό και την ξеноφοβία.

Καταλυτικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσει στην άμβλυνση του ρατσισμού ένας καταρτισμένος και επιμορφωμένος σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικός με τη στήριξη πάντοτε της εκπαιδευτικής πολιτικής και του θεσμικού πλαισίου. Η θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η πρακτική εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά την διδακτική πράξη είναι καθοριστική για την εξάλειψη των ρατσιστικών εκδηλώσεων και πεποιθήσεων στη σχολική τάξη και κατ' επέκταση στην κοινωνία.

Η αδιαφορία και η αναληγσία με την οποία οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την ετερογένεια της τάξης μπορούν να συμβάλλουν στην όξυνση του ρατσισμού και των προκαταλήψεων στην εκπαίδευση, ειδικά όταν αυτές συνοδεύονται από παγιωμένες αντιλήψεις και ρατσιστικές στάσεις τόσο των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που μπορούν να βελτιώσουν τον σχολικό βίο πρέπει να υιοθετούν και να εκδηλώνουν την αντίδραση τους απέναντι στην ρατσιστική ιδεολογία σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους.

Αναντίρρητα το μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο εκπαιδευτικό σύστημα, η σχεδόν ανύπαρκτη συνεργασία εκπαιδευτικών με το οικογενειακό περιβάλλον, ο προβληματικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός και το χαμηλό επίπεδο οργάνωσης του σχολείου και της σχολικής ζωής είναι υπεύθυνοι για την περιθωριοποίηση, τη βία, το ρατσισμό και τις χαμηλές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών. Η ελληνική πολιτεία καλείται να διορθώσει όλα τα κακώς κείμενα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με σαφή πολιτικό σχεδιασμό και με στόχο την κάλυψη των

μαθησιακών αναγκών. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να εγκαταλείψει σταδιακά τις παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις και να ανταποκριθεί στις ολοένα μεταβαλλόμενες μαθησιακές ανάγκες καλλιεργώντας ένα κλίμα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ σχολείου, μαθητή και γονιού, εφαρμόζοντας τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες πρεσβεύουν την ισοτιμία των πολιτισμών, την ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου και την αρχή των ίσων ευκαιριών.

Η πολυπολιτισμικότητα και η αλληλεπίδραση διαφορετικών ομάδων δημιούργησαν πολλά προβλήματα στις σύγχρονες κοινωνίες και ειδικότερα στην εκπαίδευση, όπως αυτά της γλώσσας, της κοινωνικής αποδοχής και της ενσωμάτωσης. Προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να λειτουργήσει προς την κατεύθυνση της ισοτιμίας και της ισότητας όλων των μαθητών ανεξαρτήτως εθνικού και πολιτισμικού υπόβαθρου δημιούργησε και εφάρμοσε τα μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία υιοθετούν ως προσέγγιση και εφαρμόζουν ως διδακτική πολιτική οι εκπαιδευτικοί με σκοπό να διευκολύνουν το διδακτικό τους έργο.

#### **5.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες**

Η πολιτισμική πολυμορφία είναι γεγονός στις σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης και της τεχνολογίας, αλλά και αποτέλεσμα των συνεχώς αυξανόμενων μετακινήσεων των λαών (Βρατσάλης & Σκούρτου, 2005). Η Ελλάδα μέσα σε αυτό το κλίμα κινητικότητας από χώρα αποστολής έχει μετατραπεί σε χώρα υποδοχής μεταναστών με αποτέλεσμα να ενισχυθούν φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας (Μάγος, 2004). Η πολιτισμική πολυμορφία της ελληνικής κοινωνίας αναπόφευκτα αποτυπώνεται πλέον και στο σχολικό πλαίσιο. Η εκπαίδευση καλείται ολοένα να προσαρμόζεται και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της πολυπολιτισμικής τάξης και κοινωνίας. Ως εκ τούτου η εκπόνηση ερευνών που θα καλύψουν πολυπρισματικά το θέμα αναδεικνύεται επιτακτική.

Αναφορικά με τα ζητήματα που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, έτσι όπως προέκυψαν κατά την διεξαγωγή της παρούσας εργασίας και από τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους συνεντευξιαζόμενους, σημαντική θα ήταν μία έρευνα που θα μελετούσε τον παράγοντα της ηλικίας και της μονιμότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον ρατσισμό, την προκατάληψη και την επιμόρφωση πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Καθώς επίσης και σε σύγκριση με τη νέα γενιά εκπαιδευτικών που παρουσιάστηκε μέσα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων πιο ευαισθητοποιημένη πάνω σε αυτά τα θέματα.

Ακόμα, οι ερωτώμενοι ανέδειξαν το ζήτημα της ιεράρχησης των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα με βάση την προέλευση τους. Θα βοηθούσε λοιπόν αναμφίβολα μία μελέτη του τρόπου και των κριτηρίων ιεράρχησης που υφίστανται και που με βάση αυτά οι αλλοδαποί μαθητές αυτοταξινομούνται.

Επιπρόσθετα, μελλοντικές έρευνες θα ήταν ιδιαίτερος χρήσιμο να μελετήσουν τον συσχετισμό μεταξύ της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής. Κι αυτό γιατί, παρατηρήθηκε ότι στην έρευνα έγινε συχνή ταύτιση των προβλημάτων που υπάρχουν και στους δύο τομείς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αναγκαίο επίσης θα ήταν να μελετηθούν και οι περιπτώσεις των παιδιών που ανήκουν και στις δύο κατηγορίες εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, μία ακόμα πτυχή που ανέκυψε κατά την εκπόνηση της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση της εκπαιδευτικής πορείας των αλλοδαπών μαθητών που λόγω τόπου παραμονής δεν έχουν πρόσβαση σε διαπολιτισμικά σχολεία. Θα ήταν λοιπόν χρήσιμη η μελέτη της πορείας τους κατά την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών βαθμίδων στην γενική εκπαίδευση. Τέλος, μία ακόμα πρόταση για περαιτέρω διερεύνηση θα ήταν η εξέταση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών που υπήρξαν θύματα ρατσισμού στον σχολικό χώρο σε συνάρτηση με τη στάση που υιοθέτησαν οι εκπαιδευτικοί απέναντι τους.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

### **Ελληνόφωνη**

Αβδελά, Ε. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι». Στο: Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *«Τι ειν' ή πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Αβραμίδης, Η. & Καλυβά, Ε. (2006) *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή : Θεωρία και Εφαρμογές*, Αθήνα : Παπαζήση.

Αζίζι-Καλαντζή, Α., Σιδέρη-Ζωνίου, Α. & Βλάχου, Α. (1996). *Προκαταλήψεις και στερεότυπα. Δημιουργία και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.

Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2003). Προσεγγίζοντας την έννοια της ετερότητας σε προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο: Τ. Βαρνάβα - Σκούρα (Επιμ.), *Ερευνητικές οπτικές και εκπαιδευτικές προοπτικές* (σελ.151-164). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Αντωνοπούλου, Ν. (2011). *Στερεοτυπικές και προκαταληπτικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών σε γηγενείς μαθητές και μαθητές πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων*. Πανεπιστήμιο Πατρών: Πάτρα.

Αρβανίτη, Ε. (2009). Σχεδιασμοί Μάθησης και Νέα Αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Παιδαγωγική - Θεωρία και Πράξη*, 3, 70-86.

Ασκούνη, Ν. (2001). Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Στο: Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Αρβανίτη, Ε. (2013). *Κοινωνική προέλευση και σχολική επίδοση στο Δημοτικό Σχολείο: αντιλήψεις εκπαιδευτικών*. ΕΑΠ: Πάτρα.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.



Βάμβουκας, Μ. Ι., & Κανάκης, Ι. Ν. (1997). Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα Ο – Α μέσα διδασκαλίας μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 25, 61-86.

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.

Baudrit, A. (2007). *Η ομαδοσυνεργατική μάθηση* (μτφ. Ε. Κρομμύδα). Αθήνα: Κέδρος

Blackledge, D., & Hunt, B. (1994), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 419.

Brandt, G. (1986). *The realization of Anti-racist Teaching*. London: The Palmer Press.

Βρατσάλης, Κ., & Σκούρτου, Ε. (2005). Τα παιδαγωγικά εμπόδια στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο: Κ. Βρατσάλης (Επιμ.), *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*. Αθήνα: Νήσος

Βόντσα, Β. (2011). *Συσχέτιση των στάσεων των εκπαιδευτικών των Διαπολιτισμικών Γυμνασίων προς τους αλλόγλωσσους μαθητές τους και των πρακτικών που εφαρμόζουν κατά τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης: Αλεξανδρούπολη.

Γερογιάννης, Κ. (2006). *Κοινωνικά και Πολιτικά Στερεότυπα που προβάλλονται μέσα από τα διδακτικά εγχειρίδια Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης την περίοδο 1976 έως σήμερα*. Αθήνα: Γόρδιος.

Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Τόμος Α'. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών

Γεωργιάδου, Ν. (2006). Ρατσισμός και Εκπαίδευση. *Εκπαιδευτικός Όμιλος-Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, (79). Ανακτήθηκε από:

[http://www.antitetradia.gr/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=155:CF%81%CE%B1%CF%84%CF%83%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82-](http://www.antitetradia.gr/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=155:CF%81%CE%B1%CF%84%CF%83%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82-)

[%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7&catid=49&Itemid=102](#)

Γεωργογιάννης, Π. (1999) *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (2004). *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών*. Ανακοινώθηκε στο 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Άρτα.

Γεωργογιάννης, Π. (2008). Θεωρητικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικότητας. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Ιδίου.

Γεωργογιάννης, Π. (2011, Μάιος 13-15). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση –Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. Ανακοίνωση στο 14ο Διεθνές Συνέδριο, Βόλος.

Γιακουμάκη, Β. (2007). Η υιοθέτηση της «πολυπολιτισμικότητας». Μια εισαγωγή στο θέμα των πολιτικών διαχείρισης της ετερότητας στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Στο: Ν. Μήτσης & Τ. Τριανταφυλλίδης (Επιμ.), *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. Βόλος: Επτάλοφος Α.Β.Ε.Ε.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2005). *Διδακτική θεωρία και Παιδαγωγική θεωρία*. Αθήνα: Νήσος.

Γκόβαρης, Χ. (2007). Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Στο: Ν. Μήτσης & Τ. Τριανταφυλλίδης (Επιμ.), *Ετερότητα στην σχολική τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. Αθήνα: Επτάλοφος.

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

- Γκοτοβός, Ε. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Επιμ. Τσορμπατζούδης, Χ. Περιστέρι: Ίων.
- Cohen, L., & Manion L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Cummins, J. (2001). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία ετερότητας* (μτφ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1987). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική και Διαπολιτισμική Αγωγή. *Τα Εκπαιδευτικά*, (16), 75-87.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1-3.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* (μετ. Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω -Γ. Δαρδανός (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1999).
- Δελικωνσταντής, Κ. (1994). Από τον δάσκαλο στον εκπαιδευτικό. *Θεολογική Επετηρίδα Ιεράς Μητροπόλεως Κιτίου - Εκκλησιαστικός Κήρυκας*, ΣΤ΄.
- Δραγώνα, Θ. (1997). Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται. Ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης. Στο: Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Δραγώνα, Θ. (2001). Κοινωνικές ταυτότητες / ετερότητες. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη. *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Κοινωνικές Ταυτότητες / Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. Πάτρα: ΕΑΠ.

[Επιτροπή των Περιφερειών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. \(1997\). Γνωμοδότηση για τη Διαπολιτισμική Αγωγή. Βρυξέλλες:](#) Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ευαγγέλου, Ο., & Κάντζου, Ε. (2005). Πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικός ρατσισμός. Στο: Α. Χουντουμάδη (Επιμ.), *Αναλυτική παρουσίαση προγραμμάτων και δράσεων για τη διαφορετικότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη βία και την Αντιρατσιστική αγωγή*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Ζάχος, Δ. (2007). Η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των μαθητών/τριών από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Στο: Ε. Μακρή-Μπότσαρη (Επιμ.), *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ζάχος, Δ. (2013). Διδασκαλία για την ισότητα. Στο: Ζ. Σμυρναίου & Α. Κουτσούκος (Επιμ.), *Σύγχρονη Παιδαγωγική και Ψυχολογία*. Αθήνα: Ηρόδοτος.

Ζησιμοπούλου, Α. (2003). Η προοπτική της ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε θέματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μία εμπειρική έρευνα σε εκπαιδευτικούς Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστήμες της Αγωγής*. 1, 101-111.

Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*, Αθήνα: Δαρδανός.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα;* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goffman, E. (2001), *Στίγμα-Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*, Αθήνα:

Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καλοφορίδης, Β. (2014). Ταυτότητα, μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη εκπαίδευση. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 2(1). Ανακτήθηκε από [http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2014/teuxos1/teuxos1\\_12.pdf](http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2014/teuxos1/teuxos1_12.pdf)
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα Στερεότυπα του ρόλου των φυλών στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κατέβας, Γ. Ι. (1998). Η εκπαίδευση των παιδιών με πολιτιστική και κοινωνική υστέρηση. Εφαρμογές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο. *Τα εκπαιδευτικά*, 47-48, 114-121.
- Κάτσικας, Χ., & Πολίτου, Ε. (1999). *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός «τάξης» το διαφορετικό*. Αθήνα: Gutenberg.
- Keast, J. (2007). *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για τα σχολεία* (μτφ. Ν. Χαραλαμπίδου). Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Κοκκινάκη, Φ. (2005). *Κοινωνική Ψυχολογία: εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). Η συμβολή της Γενικής διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης εκπαίδευσης και μάθησης. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, 2, σ. 37-45.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κουτσελίνη, Μ., & Θεοφιλίδης, Χ. (2007). *Διερεύνηση και Συνεργασία: για μία αποτελεσματική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση μεθόδων και πρακτικών*. Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.

Κωνσταντίνου, Χ. (1998). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή. Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.

Λάγιος Β., Μανίκα Δ., & Μπομπάριδου Χ. (2006, Μάιος 12-14). *Προβλήματα εκπαιδευτικών και μαθητών στο σύγχρονο σχολείο. Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*. Στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Προβλήματα στο σύγχρονο σχολείο, Ιωάννινα.

Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μάγος, Κ. (2004). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών. Η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης*. ΕΚΠΑ: Αθήνα.

Μάγος, Κ. (2005). «Ευτυχώς, εδώ δεν έχουμε ξένους»: *Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Ανακοίνωση στο 8<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο με θέμα Διαπολιτισμική εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα. Ανακτήθηκε από <http://www.inpatras.com/praktika/synedrio2005/eisigiseis/magos.php>

Μαλλίδου-Μαλλέσα, Ε. (2009). *Προκατάληψη και ρατσισμός στην εκπαίδευση. Στάσεις των εκπαιδευτικών Γυμνασίου-Λυκείου*. ΕΑΠ: Πάτρα.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2005, Ιούλιος 8-10). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων: Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Μάρκου, Γ. (1995). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, τόμ. 1, Αθήνα: Ιδίου.

Μάρκου, Γ. (1995). *Η εκπαίδευση σε μία πολυπολιτισμική Ελλάδα*. Στο: Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Μέγας Σείριος.

Μάρκου, Π. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε.

Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Μηλιός, Γ. (1997). *Θεωρίες για τον παγκόσμιο καπιταλισμό*, Αθήνα: Κριτική

Μορέν, Ε. (2000). *Το καλοφτιαγμένο κεφάλι*. Αθήνα: Εικοστού Πρώτου.

Μουσούρου, Λ. Μ. (1991). *Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη*. Αθήνα: Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Μυλωνάς, Θ. Ν. (1981). *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς. Η μέση εκπαίδευση στο χωριό και στην πόλη*. Αθήνα: [Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός](#).

Νάκας, Θ. (1994). Γεωγραφικές διάλεκτοι και προκαταλήψεις-Οι στάσεις των εκπαιδευτικών. Στο: Θ. Παπακωνσταντίνου & Λ. Δελλασούλας (Επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές που κατάγονται από τον Πόντο*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ναυρίδης, Κ. (1994). *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.

Νήμα, Ε. (2008). Οικογενειακό περιβάλλον και σχολικές επιδόσεις σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Στο: Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Αθήνα: Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2003). Τα Σχολεία Αρμενοπαίδων «Κυανούς Σταυρός». Ένα Παράδειγμα Δίγλωσσης Εκπαίδευσης. Ανακοινώθηκε στην επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Νικολάου, Γ. (2007, Μάιος 17-20). Η διαθεματική αξιοποίηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου. Ανακοινώθηκε στο συνέδριο *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμικότητα–Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf>

Νόμος 2413/96 (ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996). Για την « *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*».

Ξωχέλλης, Π., & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Action.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα.

Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Παλαιολόγου-Γκικοπούλου, Κ. (2005). *Ένα διεθνές curriculum για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αναλυτικά προγράμματα σε Ελλάδα και Γερμανία: Χθες, σήμερα, προοπτικές*. Αθήνα: Ιδιωτική.



Παναγιωτόπουλου, Α. (2008, Μάρτιος). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο χώρο του σχολείου-ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Περίληψη στο Επιμορφωτικό Σεμινάριο: Ενισχύοντας την κοινωνική ένταξη των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση.

Πανούσης, Γ. (2009). *Φυσιognωμική. Μία σύγχρονη εγκληματολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Σακκουλάς.

Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγικά και Διδασκαλία*. Αθήνα.

Παπάς, Α. (2001). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαγεωργίου Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαγεωργίου, Α. (2014). *Συνεργατικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης σε τάξεις πολυπολιτισμικής σύνθεσης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στάσεις εκπαιδευτικών*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Θεσσαλονίκη.

Παπαδόπουλος, Ν. Γ. (2001). *Ψυχολογία-Σύγχρονη Πειραματική*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Παπακωνσταντίνου, Ι. (2013). *Έμφυλες διαφορές και στερεότυπα: Διερεύνηση απόψεων ενός Γυμνασίου*. ΕΑΠ: Αθήνα.

Παπαχρήστος, Κ., & Παλαιολόγου, Ν. (2002). Διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και Αξιολόγηση τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Διδακτικής. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.) *Η ελληνική ως Δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μία διαπολιτισμική προσέγγιση*. Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ.

Παπαχρήστος, Κ. (2003). *Θέματα διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Παπαχρήστος, Κ. (2005). *Η Διαπολιτισμικότητα αφορά το ολόημερο σχολείο; Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Π.Ε.* Ανακοίνωση στο 8<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα. ΚΕ.ΔΕΚ., Πανεπιστήμιο Πατρών: Πάτρα.

Παπαχρήστος, Κ. (2009). *Διαπολιτισμική αγωγή και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις.* Ανακτήθηκε από: [http://users.sch.gr/skrassas/download/Pap\\_Diap1.pdf](http://users.sch.gr/skrassas/download/Pap_Diap1.pdf)

Παπούλια, Π., & Θεοφιλίδης, Χ. (2008). Ανατομία της επικοινωνία μεταξύ νηπιαγωγών και γονέων: Μελέτη περίπτωσης. Στο: Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου & Μ. Σωκράτους (Επιμ.), *Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και διδασκαλία.* Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε., Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1).

Πατερέκα, Χ. (1986). *Βασικές έννοιες των P. Bourdieu και J. Passeron.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Πλεξουσάκη, Ε. (2003). Πολιτισμός και Σχολείο. Στο: Α. Ανδρούσου (Επιμ.), *Κλειδιά και Αντκλειδιά.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Πριοβόλου, Σ. (2001). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένταξη των μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: Ο. Καιάφα (Επιμ.), *Μειονότητες στην Ελλάδα.* Αθήνα: Ίδρυμα Μωραΐτη.

Robson, M. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές.* Αθήνα: Gutenberg

Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W., & Poortinga, Y. H. (1996). *Διαπολιτισμική Ψυχολογία- Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό πολιτιστικό πλαίσιο.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σκανδάμης, Μ. (2004). Εκπαίδευση και Ρατσισμός. Η περίπτωση Οδυσσέα Τσενάϊ . *Ποινική Δικαιοσύνη*, (68).

Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.

Σκούρτου, Ε. (2005). Οι εκπαιδευτικοί και οι δίγλωσσοι μαθητές τους. Στο: Κ. Βρατσάλης (Επιμ.), *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*. Αθήνα: Νήσος.

Σολωμόν, Ι. (1998). *Δημοκρατία, Ετερότητα και Αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Ανακοινώθηκε στο 24 Σεμινάριο Σχολείο και Ετερότητα-Ο ρόλος του φιλολόγου στην σύγχρονη πραγματικότητα. Αθήνα: ΠΕΦ.

Σταμπολάκη, Α. (2011). *Πολύγλωσσο εκπαιδευτικό μοντέλο, κοινωνικές διακρίσεις και ξενοφοβία: Μελέτη περίπτωσης πολύγλωσσου εκπαιδευτικού μοντέλου και των αντιλήψεων των εφήβων ως προς την πολυπολιτισμική πραγματικότητα της περιοχής τους*. ΕΑΠ: Πάτρα.

Στεργίου, Λ .(2006). Προκαταλήψεις και Νηπιαγωγείο: Ένα πεδίο διαπολιτισμικής παιδαγωγικής παρέμβασης, *Παιδαγωγική. Θεωρία και Πράξη*, (1),σ. 56-68.

Συμεού, Λ. (2006, Ιουνίου 2-3 ). *Εγκυρότητα και Αξιοπιστία στην Ποιοτική Έρευνα: Το παράδειγμα μίας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου οικογένειας*. Ανακοίνωση στο 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τζανή, Μ. (1996). *Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τζωρτζοπούλου, Μ., & Κοτζαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Τουρτούρας, Χ. (2010). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Τριάρχη-Herrmann, B. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολinguιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσαρδάκης, Δ. (1992). *Η κοινωνική θεωρία των ρόλων*. Αθήνα: Σκαρβαβίος.

Τσιάκαλος, Γ. (1995, Ιούλιος). Κοινωνικός Αποκλεισμός και Αλληλεγγύη. *Ο αγώνας της γυναίκας*. (61-62).

Ανακτήθηκε από: [http://users.auth.gr/gtsiakal/exclusion/excl\\_allileggih\\_ts.htm](http://users.auth.gr/gtsiakal/exclusion/excl_allileggih_ts.htm)

Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσιαντής, Γ. (2000). *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Τσιρώνης, Χ. (2008). Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών. Στο: Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Τσιτσελίκης, Κ., & Μαυρομαμάτης, Γ. (2004). Η εκπαίδευση των μεταναστών στην Ελλάδα (1990-2003). Πολιτικές και Πρακτικές. Στο: Μ. Παύλου & Δ. Χριστόπουλος (Επιμ.), *Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*. Αθήνα: Κριτική/ΚΕΜΟ.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2008, Απρίλιος 21-22). *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. Στην Ετήσια Συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

ΥΠΕΠΘ. (1981). *Οδηγίες για την εφαρμογή της ευέλικτης ζώνης καινοτόμων δράσεων*. Βιβλίο για τον δάσκαλο. Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. τομ. Α. Αθήνα.

Φιλίππου, Γ., & Χρίστου, Κ. (2001). *Κείμενα Παιδείας-Συναισθηματικοί παράγοντες και μάθηση των Μαθηματικών*. Αθήνα: Ατραπός

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση

Χαντζή, Α. (2000). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζησαββίδης, Σ. (2001). Γραμματισμός, διαπολιτισμικότητα και επικοινωνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αρχάριους μαθητές, Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.) *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση – Τόμος Ι*. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, σ.σ. 129-130

Χασσάνδρα, Μ., Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική-ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική επετηρίδα της Ψυχολογικής εταιρείας βορείου Ελλάδος*, 2, 31-48.

Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Λ. (1997), *Σύντομο ερμηνευτικό λεξικό ψυχολογικών όρων*. Αθήνα-Ιωάννινα: Δωδώνη.

Χρυσυφίδης, Κ. (2004). *Επιστημολογικές αρχές της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χρυσόχου, Ξ. (2005). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πραγματικότητας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

## Ξενόγλωσση

- Apple, M. (1996). *Cultural Politics and Education*. Buckingham: Oxford University Press.
- Balibar, E., & Wallerstein, I. (1988). *Race, nation, class. Ambiguous Identities*. London-New York: Verso.
- Bandyra, A. (1977). *Social learning theory*. New York: Prentice Hill.
- Banks, J. (2001). *Cultural Diversity and Education-Foundations, Curriculum and Teaching*. University of Washington, Seattle, MA: Allyn & Bacon.
- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Berry, J.W. (1990a). Psychology of acculturation. In J. Berman (Ed.), *Cross-cultural perspectives: Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Briggs, C. L. (1986). *Learning How to Ask*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brutt-Griffler, J., & Varghese, M. (2004). "Introduction". Special Issue (Re)writing Bilingualism and the Bilingual Educator's Knowledge Base. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2), 93-101.
- Campbell, C. T. (1965). Ethnocentric and other altruistic motives. In: D. Levine (Eds.), *Nebraska Symposium of Motivation*. Lincoln: University Nebraska Press.
- Carrington, S., & Robinson, R. (2004). A case study of inclusive school development: a journey of learning. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), p.141-153.
- Carlisle, L. R., Jackson, B. W. & George, A. (2006, February 23). Principles of Social Justice Education: The Social Justice Education in Schools Project. *Equity and Excellence in Education*, 39 (1).

Carlisle, L. R., Jackson, B. W. & George, A. (2006). *Principles of Social Justice Education: The Social Justice Education in Schools Project. Equity & Excellence in Education*. 39 (1), 55-64.

Castellotti, V. (2008). L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? In: J. L. Chiss (Eds.), *Immigration, Ecole et didactique du français*, Paris: Didier.

Craft, M. (1996). *Teacher Education in Plural Societies. An International Review*. London: Falmer Press.

Danford, L., M. (1998). *Understanding and teaching about human difference*. Lewiston: Bates College.

David-Chnane, F. (2008). Scolarisation des nouveaux arrivants en France: Orientations officielles et dispositifs didactiques. In: J. Chiss (Eds.), *Immigration, Ecole et didactique du français*. Paris: Didier.

Eagly, A. H. & Wood, W. (2002). A cross-cultural. Analysis of Behavior of women and men: Implications for the origins of sex differences. *Psychological Bulletin*. 128(5).

Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.

Farrell, P. (2001). Special education in the last twenty years: have things really got better?, *British Journal of Special Education*, 28 (1), 3-9.

Garcia, J., & Pugh, S. L. (1992). Multicultural Education in teacher preparation programs: A political or an educational concept? *Phi Delta Kappa*, 214-219.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic books.

Gillies, R. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and Instruction*, (14), p. 197-2013

Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Hollander, E. (1976). *Principles and methods of Social Psychology*. New York: Oxford University Press.

Hamilton, D. L., Sherman, St., & Spencer-Rodgers, J. (2009). The Role of Entitativity in Stereotyping, Processes and Parameters. In: T. D. Nelson (Eds.), *Handbook of prejudice, stereotyping and discrimination*. New York: Psychology Press Taylor & Francis Group.

Hogg, M.A., & Vaughan, G. M. (2010). *Κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Hollander, E. (1976). *Principles and methods of Social Psychology*, New York: Oxford University Press.

Hohmann, M. (1983). Interkulturelle Erziehung-Versuch einer Bestandsaufnahme. In: *Ausländerkinder in Schule und Kindergarten*, (4).

Kitwood, T. M. (1977). *Values in adolescent life: towards a critical description*. Ph.D. dissertation. School of research in education: University of Bradford.

Krueger, H. H. (1996). Strukturwandel des Aufwachsens-Neue Anforderungen fuer die Schule der Zukuhft. In: W. Helsper, H. H. Krueger, H.(Eds.), *Wenzel Schule und Gesellschaft im Umbruch*. Deutscher Studienverlag: Weinheim.

Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications.



Leicester, M. (1989). *Multicultural Education: from Theory to Practice*. Windsor, Berkshire, England: NFER-Nelson.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

Lippmann, W., (2004), *Public Opinion*, New York: Dover Publications, p. 43.

Lloyd, G. (2002). Mathematics teachers' beliefs and experiences with innovative curriculum materials. The Role of Curriculum in Teacher Development. In: G. C. Leder, E. Pehkonen, & G. Törner (Eds), *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education* (149-159). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Luciak, M. (2004). *Migrants, minorities and education. Documenting discrimination and integration in 15 member states of the European Union*. Luxembourg: EUMC.

Lynch, J. (1986). *Multicultural Education: principles and practice*. London: Routledge & Kegan Paul.

Mullard, Ch. (1991). Ein Beitrag zur Antirassistischen Erziehung: Die Gesamtschule. In: Ph. Essed & Ch. Mullard (Eds.), *Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Ueberlegungen fuer eine antirassistische Erziehungstheorie*. Felsberg.

Navaro, J. C., & Verdisco, A. (2000). *Teaching, Training in Latin America: Innovations and Trends*. Washington D.C.: Inter-American Development Bank.

Nelson, T. D. (2009). Ageism. In: T. D. Nelson (Eds.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination* (p. 431- 440). New York: Psychology Press Taylor & Francis Group.

Ovando, C. J., & McLaren, P. (2000). *The politics of Multiculturalism and Bilingual Education: Students and Teachers caught in the cross fire*. Boston: Mcgraw Hill Higher Education.

Panitz, T. (1999). *The motivational benefits of cooperative learning. New direction for teaching and learning.* (78), p. 59-67.

Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods.* California: Sage Publications.

Pena, D. (2000). Parent Involvement: Influencing Factors and Implications. *Journal of Educational Research*, 94(1), p. 42-54.

Zimbardo, P. G., & Leippe, M. R. (1991). *The Psychology of Attitude Change and Social Influence.* New York: McGraw-Hill.

Philippou, G., & Christou, C. (2000). A pre-service programme for primary teachers implemented in Greece and Cyprus. In J. Fauvel & J. Maanen (Eds.), *History in mathematics education: the ICMI study (pp. 113-117).* Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. (1936). *Memorandum on the study of acculturation.* American Anthropologist. 38. 149-152.

Rego, M. A. S., & Nieto, S. (2000). Multicultural/Intercultural Teacher Education in two contexts: Lessons from the United States and Spain. *Teaching and teacher Education.*

Ανακτήθηκε από

[https://www.researchgate.net/publication/222709750\\_Multiculturalintercultural\\_teacher\\_education\\_in\\_two\\_contexts\\_Lessons\\_from\\_the\\_United\\_States\\_and\\_Spain](https://www.researchgate.net/publication/222709750_Multiculturalintercultural_teacher_education_in_two_contexts_Lessons_from_the_United_States_and_Spain)

Robson, C. (2007). *How to do a research project: a guide for undergraduate students.* Oxford, UK: Blackwell Publishing.

Salvin, R. (1985). *An Introduction to Cooperative Learning Research.* New York: Plenum Press.

Sherif, M. (1966). *Social psychology of intergroup conflict and cooperation.* New York: Houghton Mifflin

Smith, J. K. (1990). *The nature of social and educational inquiry: empiricism versus interpretation*. Norwood, NJ: Ablex.

Tajfel, H., & Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In: W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, CA: Brooks, Cole W.G.

Tajfel, H. & Fraser, C. (1978). *Introducing social psychology*. Harmsworth Middlesex.

Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tuckman, B. W. (1972). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

UNESCO. (1969). *Four Statements on the Race Question*. Παρίσι: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (1998). *Action plan on cultural policies for development*. Stockholm, Sweden: Culture of Peace Programme Networking & Information Section.

Verma, G. K., & Bagly, C. (1984). *Race Relations and Cultural Differences*. London: Macmillan.

Wellington, J., (2000). *Educational Research. Contemporary Issues and Practical Approaches*. London: Continuum.

Zimbardo, P. G., & Leippe, M. R. (1991). *The psychology of Attitude change and social Influence*. University of Michigan: McGraw-Hill.

## Παράρτημα

### ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

#### A. Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο:

Γυναίκα

Άντρας

2. Ηλικία:

22-30

31-40

41-50

51 και άνω

3. Χρόνια υπηρεσίας:.....

4. Κατηγορία :

Δημόσια εκπαίδευση

Ιδιωτική εκπαίδευση

5. Ειδικότητα.....

6. Σπουδές εκτός βασικού πτυχίου:

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης (Master)

Διδακτορικό Δίπλωμα (PhD)

Σε ποιο αντικείμενο; .....

7. Έχετε εργαστεί σε διαπολιτισμικά σχολεία;

Ναι

Όχι

## **B. Ερωτήσεις συνέντευξης**

- Μπορείτε με λίγα λόγια να μου πείτε πώς αντιλαμβάνεστε το ρατσισμό; Τι είναι για εσάς ο ρατσισμός; Έχει μόνο αυτή τη μορφή που αναφέρετε ή έχει κι άλλες;
- Υπάρχει ρατσισμός στα ελληνικά σχολεία; Ναι/όχι και γιατί; Στο σχολείο που εργάζεστε υπάρχει ρατσισμός; Μπορείτε να δώσετε παραδείγματα ή να μου περιγράψετε ένα συγκεκριμένο περιστατικό;
- Τι ρόλο νομίζετε έχουν οι εκπαιδευτικοί στην αντιμετώπιση του ρατσισμού;
- Πως μπορούν οι εκπαιδευτικοί να συμβάλλουν στην άμβλυνση του ρατσισμού μέσα στο σχολείο; Μπορείτε να αναφέρετε κάποιο συγκεκριμένο παράδειγμα;
- Κατά την άποψη σας οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην όξυνση του ρατσισμού και των προκαταλήψεων στην εκπαίδευση; Εάν ναι με ποιόν τρόπο; Μπορείτε να δώσετε κάποιο παράδειγμα;
- Έχετε παρατηρήσει ρατσιστικές συμπεριφορές μέσα στο σχολείο από συναδέλφους σας εκπαιδευτικούς προς τους αλλοδαπούς μαθητές τους; Πώς νιώσατε; Ποια η στάση σας απέναντι σε αυτή τη συμπεριφορά;
- Νομίζετε πως η επιμόρφωση και η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα που αφορούν τη διαφορετικότητα μπορούν να βοηθήσουν; Γιατί; Είναι αυτά τα μέτρα (δηλ. η επιμόρφωση) αρκετά ή χρειάζεται και κάτι άλλο; Τι θα προτείνατε; Γιατί θα το προτείνατε αυτό;
- Σε τι επίπεδο θεωρείτε πως βρίσκεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα ως προς το θεσμικό πλαίσιο και τον πολιτικό σχεδιασμό της; Ποια στάση κρίνετε ότι θα έπρεπε να υιοθετήσει η ελληνική πολιτεία απέναντι στο ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών που ανήκουν σε άλλες εθνικές και πολιτισμικές ομάδες;