



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

---

**ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»**

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Τίτλος: « Πρακτικές διαχείρισης των ρατσιστικών φαινομένων στο δημοτικό σχολείο.»**

**Title: «Managing racism in primary school»**

**«Φοιτητής :Γεωργούλης Κωνσταντίνος, dem:2017»**

**«Επιβλέπων καθηγητής: Γιαννάς Πρόδρομος»**

**Ακαδημαϊκό Έτος:2022**

**«Εἰς μνήμη τοῦ ἀδικοχαμένου πατέρα μου»**

## Πρόλογος

Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρακολούθησής μου, του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής με τίτλο Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Το θέμα της εργασίας προέκυψε μετά από αναζητήσεις, συζητήσεις με τους καθηγητές της σχολής και μέσα από παρατηρήσεις μου στο χώρο του σχολείου στα χρόνια που εργάζομαι σαν εκπαιδευτικός. Παρατήρησα λοιπόν, ότι πολλοί εκπαιδευτικοί στα σχολεία που εργάζονται δεν γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίσουν φαινόμενα ρατσιστικής βίας, οι παρεμβάσεις τους είναι επιφανειακές χωρίς να αντιμετωπίζουν βαθιά τον ρατσισμό από τη ρίζα του. Ήθελα και εγώ προσωπικά μέσω της ενασχόλησής μου με το θέμα του ρατσισμού και τον τρόπο αντιμετώπισης τέτοιων ρατσιστικών φαινομένων να διευρυνθούν οι γνώσεις μου πάνω στο θέμα με απώτερο στόχο την βέλτιστη επαγγελματική μου κατάρτιση .

### «Ευχαριστίες»

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος της Διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων για την στήριξη τους στην ολοκλήρωση των σπουδών μου, ειδικότερα όμως θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Πρόδρομο Γιαννά για την ολόπλευρη στήριξη του από την αρχή της ανάθεσης της εργασίας μου, για τις εύστοχες παρατηρήσεις τους, για τον πολύτιμο χρόνο που αφιέρωσε να συζητάμε και να σχολιάζουμε πάνω στα διάφορα θέματα της εργασίας μου. Η βοήθεια του ήταν πολύτιμη για αυτόν τον ευχαριστώ θερμά.

«25/04/2022»

«Γεωργούλης Κωνσταντίνος»

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Επιτελική σύνοψη .....	8
Abstract.....	9
Α ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
Κεφάλαιο 1: εννοιολογική οριοθέτηση του ρατσισμού	
1.1 Ο ορισμός του ρατσισμού .....	10
1.2 Αιτίες εμφάνισης του ρατσισμού.....	13
1.3 Μορφές ρατσισμού.....	14
1.4 Στερεότυπα .....	20
1.5 Προκαταλήψεις .....	24
Κεφάλαιο 2: Ρατσισμός και ρατσιστικά φαινόμενα στο Σχολείο	
2.1 Φαινόμενα ρατσιστικής βίας στα σχολεία.....	28
2.2 Μελέτες και έρευνες για τον ρατσισμό στο σχολείο.....	33
2.3 Επιπτώσεις του ρατσισμού στο σχολείο.....	35
Κεφάλαιο 3: Ρομά – Εκπαίδευση – Ρατσισμός	
3.1 Ρομά – Τσιγγάνοι.....	37
3.2 Ρομά και εκπαίδευση.....	39
3.3 Ρατσιστικά φαινόμενα σε Ρομά.....	42
3.4 Ζ.Ε.Π. Ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας .....	45
Κεφάλαιο 4: Πρακτικές διαχείρισης-Διαπολιτισμική αγωγή	
4.1 Η Διαπολιτισμική αγωγή και ο ρόλος της .....	48
4.2 Μοντέλα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης .....	52
Κεφάλαιο 5: Η Αντιρατσιστική εκπαίδευση	
5.1 Αρχές της Αντιρατσιστικής εκπαίδευσης .....	55
5.2 Στοχοθεσία της Αντιρατσιστικής εκπαίδευσης .....	57

## Β ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### Κεφάλαιο 6: Μεθοδολογία της έρευνας

6.1 Σκοπός της έρευνας .....	61
6.2 Ερευνητικά ερωτήματα .....	62
6.3 Επιλογή σχεδίου μελέτης.....	62
6.4 Δείγμα και διαδικασία έρευνας .....	63
6.5 Αξιοπιστία και εγκυρότητα .....	63
6.6 Περιορισμοί της έρευνας.....	64

### Κεφάλαιο 7: Αποτελέσματα

7.1 Ευρήματα για τα ρατσιστικά φαινόμενα .....	65
7.2 Ευρήματα για τις πρακτικές διαχείρισης .....	68
7.3 Ευρήματα για την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.....	71

### Κεφάλαιο 8: Συμπεράσματα .....

74

### Βιβλιογραφία .....

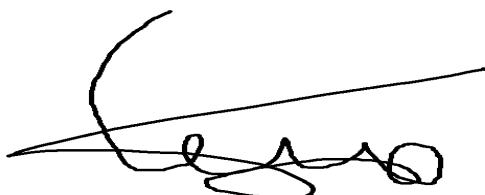
79

## ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ/ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο/η κάτωθι υπογεγραμμένος Γεωργούλης Κωνσταντίνος το Δημητρίου, με αριθμό μητρώου dem 2017 φοιτητής του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοίκησης Επιχειρήσεων του Τμήματος Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων δηλώνω υπεύθυνα ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής/διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου.

Ο Δηλών



ΓΕΩΡΓΟΥΛΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

Μέλη εξεταστικής επιτροπής

Πρόδρομος Γιαννάς

Ψαρομήλιγκος Ιωάννης

Σπυριδάκος Αθανάσιος

## Επιτελική σύνοψη

Μέσα από την παρούσα εργασία, η οποία πραγματοποιήθηκε από το Νοέμβριο μέχρι τον Απρίλιο του 2022 έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν περιστατικά ρατσιστικής συμπεριφοράς μέσα σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προς αλλοεθνείς μαθητές ή μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ή μαθητές με κάποια ιδιαιτερότητα. Επίσης, μελετήθηκαν οι πρακτικές διαχείρισης τέτοιων φαινομένων και ο τρόπος που αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς των πολυπολιτισμικών τάξεων ενός τέτοιου σχολείου. Στο πρώτο μέρος εμπεριέχεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση και η αποσαφήνιση εννοιών που σχετίζονται με τον ρατσισμό, τα αίτια, τις συνέπειες και τους τρόπους που υπάρχουν για την αντιμετώπιση του και την εξομάλυνση αυτού του φαινομένου. Μερικά απ' αυτά μέσα είναι η Διαπολιτισμική Αγωγή και η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση. Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνεται η έρευνα που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και αναφέρονται τα ευρήματα αυτής και εξάγονται κάποια συμπεράσματα. Η έρευνα έγινε με την μορφή της ποιοτικής μεθόδου με τη χρήση της ημι-δομημένης συνέντευξης σε επτά εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψαν τα ευρήματα της έρευνας και εξήχθησαν ενδιαφέροντα και χρήσιμα συμπεράσματα. Απ' τα ευρήματα φαίνεται ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι έτοιμο να αντιμετωπίσει τέτοιες ρατσιστικές αντιδράσεις, χρειάζεται όμως στήριξη και επιπλέον εκπαιδευτική κατάρτιση. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ευαισθητοποιημένοι απέναντι σε τέτοια θέματα και πρόθυμοι να ασχοληθούν με όλους τους τρόπους και τις μεθόδους που ξέρουν ώστε να εφαρμοστεί η συμπερίληψη και να βοηθηθούν όσο το δυνατό περισσότεροι μαθητές των μειονοτικών ομάδων. Τέλος, διαφαίνεται απ' όλη τη μελέτη ότι για να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα χρειάζεται μια συλλογική προσπάθεια απ' όλους τους κοινωνικούς φορείς.

### Λέξεις – Κλειδιά

ρατσισμός, διαπολιτισμική αγωγή, αντιρατσιστική εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, συμπερίληψη.



## **Abstract**

In the present work, which took place from November to April 2022, an attempt was made to investigate cases of racist behavior in Primary schools towards foreign students, students from different cultural backgrounds and students with special educational needs. Furthermore, there were studied practices of managing such phenomena and the ways they were handled by the teachers of the multicultural classes. The first part contains the literature review and clarification of concepts related to racism, its causes, the consequences and the ways to deal with it and normalize those phenomena. Some of the tools that are being used to manage those situations are Intercultural Education and Anti-Racist Education. The second part includes the research that conducted be me on teachers of Primary Education, its findings and draws some conclusions. The research was conducted in the form of a qualitative method using a semi-structured interview with seven primary school teachers. Based on the teachers' answers, research's findings were emerged and led up to some interesting and useful conclusions. The findings showed that the teaching staff is ready to face such racism reactions, but needs support and additional training. Also, teachers seem to be aware of such issues and willing to deal with all the ways and methods they know in order to implement the inclusion and to help as many students of the minority groups as possible. Finally, it is clear from the whole paper that in order to achieve the desired results, a collective effort is needed from all social actors.

Keywords:

Racism , intercultural education, anti-racist education, teachers, inclusion.

## **A ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ**

### **Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ**

#### **1.1 Ο ορισμός του ρατσισμού**

Ρατσισμός, η λέξη που δεν αρέσει σε κανένα, ειδικά να τον βιώνει. Οι λευκοί άνθρωποι που έχουν άρνηση αντιμετώπισης του ρατσισμού και που δεν αυτοαποκαλούνται λευκοί αποστρέφονται με τρόμο από αυτόν, τον αποφεύγουν σαν την πανούκλα (Ryan,2003). Η ιστορική αναδρομή της λέξης << ρατσισμός>> ανάγεται περίπου στο 13<sup>ο</sup> με 16<sup>ο</sup> αιώνα στην Ευρωπαϊκή κοινότητα, στην αρχή είχε ποικίλες ερμηνείες και μόλις τον 16ο αιώνα ξεκίνησε να υπάρχει η παράμετρος της καταγωγής μέσα σε αυτόν (Winston, 2004). Την εποχή των μεγάλων γεωγραφικών ανακαλύψεων ο δυτικός ευρωπαϊκός πολιτισμός ήρθε σε επαφή με τους ιθαγενείς και τους αυτόχθονες λαούς των νέων χωρών βρίσκοντας μεγάλες διαφορές στον τρόπο σκέψης, στα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις των νέων φυλών. (Jarvie,2005). Οι ιθαγενείς θεωρήθηκαν κατώτερα όντα και αυτό προέκυψε από τον δυτικό τρόπο σκέψης που αποσκοπούσε στην ιδιοτέλεια και στο οικονομικό συμφέρον, στην κατάκτηση νέων εδαφών και στην ανάγκη επιβολής της δύναμης τους. Όπως επίσης και στην καθολική εκκλησία που επιζητούσε την προσέλευση νέων πιστών (Πατσιαούρας, 2001). Τον 21ο αιώνα, δόθηκαν συνώνυμοι όροι στο ρατσισμό κυρίως από τους πολιτικούς εκείνης της εποχής, αυτοί περιελάμβαναν μια εθνοκεντρική αποτύπωση ή μία ξενοφοβική τάση (Πανταζής, 2015:89). Στις μέρες μας εντοπίζεται κυρίως στο χώρο της διαφορετικότητας κάποιου και της ετερότητας του, έτσι εμφανίζεται ως σωστός ο όρος «ετεροφοβία» έναντι του όρου ρατσισμού(Παπαδημητρίου, 2000). Πιο συγκεκριμένα με τον όρο ρατσισμό αναφερόμαστε σε ένα σύνολο στάσεων, απόψεων, αντιδράσεων, αξιών και δομών που οδηγεί αναγκαστικά σε μειονεκτική διαβίωση ορισμένων ομάδων ανθρώπων, έχοντας ως μοναδικό κριτήριο το ότι ανήκουν σε μια ξεχωριστή και διαφορετική ομάδα ανθρώπων έναντι του κοινωνικού συνόλου(Τσιάκαλος 1994, Παπαδημητρίου 2000). Ως ρατσιστική χαρακτηρίζεται κάθε πράξη που μειώνει, ξεχωρίζει, προσβάλλει, θέτει σε κίνδυνο και υποβαθμίζει άτομα ή ομάδες με διαφορετικότητες όπως το χρώμα του δέρματος, τα σωματικά τους χαρακτηριστικά, την φυλή τους, τον

σεξουαλικό προσανατολισμό τους κ.α. Ο ρατσισμός λοιπόν είναι ένα φαινόμενο που στοχοποιεί μια συγκεκριμένη ομάδα (Πανταζής, 2015). Στόχος αυτού του φαινομένου είναι η κατηγοριοποίηση των ατόμων σε ομάδες με βάση κοινωνικά, πολιτισμικά, εθνικά και φυλετικά κριτήρια, βασισμένη στην έννοια της ανισότητας (Τσιάκαλος, 2000). Σύμφωνα λοιπόν με αυτή τη θεωρία οι ανισότητες ανάμεσα στις ομάδες δικαιολογούνται επιστημονικά και είναι ηθικά αποδεκτές (Τσιάκαλος, 2000). Πιο συγκεκριμένα, ο ρατσισμός μπορεί να προέρχεται από ρατσιστικές απόψεις, όταν οι άνθρωποι έχουν αρνητικές αντιλήψεις για άλλες ομάδες χωρίς να υποπεύονται ότι αυτές οι αντιλήψεις μπορεί να είναι αναληθείς και να προέρχονται από στερεοτυπικές και «κληρονομημένες» κοινωνικές προκαταλήψεις. Συνεπώς για να αναπαραχθεί ο ρατσισμός σε μια κοινωνία έχει ως απαραίτητη προϋπόθεση την ύπαρξη σχέσεων εξουσίας εντός αυτής (Τσιάκαλος, 2011). Με αποτέλεσμα, ο ρατσισμός να εμφανίζεται μόνο σε περιστάσεις όπου υπάρχει μια μορφή ανισότητας στην κατανομή της εξουσίας και ασκείται κατά αποκλειστικότητα από τους δυνατούς προς τους λιγότερο δυνατούς. Τα ανίσχυρα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας μπορούν να εμφανίσουν ρατσιστική συμπεριφορά μόνο απέναντι σε ομοίους τους ή σε περισσότερο αδύναμα άτομα απ' αυτούς. Ο ρατσισμός περιλαμβάνει δύο στοιχεία την προκατάληψη απέναντι σε μία ομάδα και την απαξιοτική μεταχείριση αυτής. Επίσης, ο ρατσισμός χρησιμοποιείται από μερικούς ως ιδεολόγημα για να καλύψει και να εξηγήσει όλων των ειδών τις ρατσιστικές συμπεριφορές που ξεκινούν από απλές μορφές λεκτικής βίας και μπορούν να φτάσουν ακόμα και στη γενοκτονία (Παπαδημητρίου, 2000). Σύμφωνα με τον Δασκαλάκη (2009) υπογραμμίζεται ότι ο ρατσισμός αφορά μια δικαιολογία και πίστη, κατά την οποία όλοι οι άνθρωποι στο πλανήτη, ανάλογα με τη φυλή του καθενός έχουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και γνώρισμα που τους κάνουν να διαφοροποιούνται μεταξύ τους σε ανώτατους και κατώτατους ανάλογα με την καταγωγή τους. Ο ρατσισμός είναι έννοια πολυδιάστατη, απαντάται σε πολλές μορφές και έχει πολλά πρόσωπα, συνήθως αφορά την διάκριση και υποτίμηση εις βάρος μιας ομάδας ατόμων με βάση της βιολογικές τους διαφοροποιήσεις. Κατά Thompson ο ρατσισμός είναι καλά εδραιωμένος στην κοινωνία, διότι οι συμβάσεις της πολιτείας, του νόμου, της κοινής λογικής, αλλά και της επιστήμης το επιτρέπουν. Η ύπαρξη του ρατσισμού εξυπηρετεί συγκεκριμένα συμφέροντα. Όταν οι φορείς της εξουσίας, τόσο μέσω της παιδείας όσο και μέσω άλλων κοινωνικών θεσμών, παρουσιάζουν ορισμένες πτυχές της κοινωνίας, όπου τα άτομα που ανήκουν στην κυρίαρχη και επικρατέστερη ομάδα, θρησκεία, εθνικότητα

ή φυλή να συνδράμουν με την στάση τους στη διατήρηση ρατσιστικών φαινομένων και προκαταλήψεων δίχως να είναι σε θέση να αντιληφθούν τις κοινωνικές ανισότητες και αδικίες. Ο φυλετισμός κάνει συζήτηση για τέσσερις φυλές. Όπως ισχυρίζεται η Unesco ο επιστημονικός κλάδος ήρθε αντιμέτωπος με την έννοια της φυλής στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα, όταν αναπτύχθηκε η θεωρία της εξέλιξης των ανθρώπινου είδους. Ο ρατσισμός αποτελεί χείριστη έκφανση της ύπαρξης των τάξεων και εμπεριέχει την ιδέα της υπεροχής μιας ομάδας σε βάρος κάποιας άλλης. Ενώ γίνεται προσπάθεια να διακρίνουμε τις φυλές ανάλογα με ξεχωριστές ψυχολογικές καταστάσεις, αφήνουμε μακριά όλο και περισσότερο την αλήθεια και τις αποδίδουμε με μορφή ατεκμηρίωτη και ανυπόστατη (Λέβι-Στρος, 1995). Ο όρος φυλή ισχυρίζονται πολλοί κοινωνιολόγοι ότι τον χρησιμοποιούν μερικά άτομα και ομάδες αποκλειστικά ως μέσο διαχωρισμού, διάκρισης και κατηγοριοποίησης του εαυτού τους σε σχέση με άλλα άτομα και ομάδες (Δασκαλάκης, 2009). Ο τρόπος εξέλιξης της ευρωπαϊκής κοινωνίας οδήγησε να επικρατήσει η θεωρία της φυλής, που βασίζεται τόσο σε κοινωνικά όσο και σε βιολογικά κριτήρια. Από βιολογικής άποψης, οι άνθρωποι κατηγοριοποιούνται σε φυλές με βάση σταθερά και αμετάβλητα κριτήρια (Healey, 2006). Όταν ορίζουμε τον ρατσισμό ως ιδεολογία και δίνουμε στην έννοια της «φυλής» κεντρική σημασία κάνουμε αναφορά στην ψευτοβιολογική σημασία της «φυλής» και αποδεχόμαστε την ρατσιστική κατάταξη της κοινωνίας (Miles, 2003). Οι έρευνες για την φυλή επικεντρώθηκαν κυρίως στην κατασκευή τυπολογιών, στην κατασκευή συστημάτων κατηγοριοποίησης που προορίζονται να προσδώσουν μια ταξινόμηση στο καθένα. Το περιοριστικό στοιχείο αυτής της κατηγοριοποίησης είναι πως τα κριτήρια με τα οποία γίνεται αυτή είναι αυθαίρετα (Healey, 2006). Ο ρατσισμός υποδηλώνει την ταξινόμηση φυλών σε ανώτερες και κατώτερες και προσδίδει μειονοτική χροιά σε κάποια φυλή (Miles, 2003). Σύμφωνα με τους Miles κ.α. (2003) είναι μια αρνητική στάση των ανθρώπων απέναντι στην ισότητα και ένα μέσο νομιμοποίησης της ανισότητας. Αντικαθιστώντας για παράδειγμα την έννοια «ανθρώπινη φυλή» με το διαχωριστικής σημασίας όρο «φυλές», επίσης η ανισότητα είναι ιδιαίτερα εμφανής στον διαχωρισμό των κοινωνικών τάξεων. Ο ρατσισμός οριοθετεί κόκκινες γραμμές ανάμεσα στην επικρατούσα-κυρίαρχη ομάδα και στις υπόλοιπες, υποδεέστερες ομάδες, βασιζόμενος στα στερεότυπα, στις σχέσεις ανισότητας και στις ιδεολογικές προκαταλήψεις (Τσιάκαλος, 2000). Ο ρατσισμός κατά τον Γκότοβο (1996) είναι η ματαίωση της ελπίδας κάποιου για ισότιμη αντιμετώπιση με βάση προκαθορισμένα και ισάξια

κριτήρια, είτε αυτά προέρχονται από θεσμούς της κοινωνίας, είτε θεωρούνται από το κοινωνικό σύνολο ως ηθικά, χωρίς να είναι καταγεγραμμένα από κάποιο θεσμό ή νόμο. Οι Balibar κ.α (1991) κάνουν ένα διαχωρισμό στον ρατσισμό ανάλογα με την στοχοθεσία του, όταν ο ρατσισμός στοχεύει στον εξαγνισμό του κοινωνικού συνόλου από το μίasma ή από κάποιο κίνδυνο που μπορεί να προέρχεται από τις κατώτερες φυλές τότε μιλάμε για τον ρατσισμό της εξουδετέρωσης. Αντίθετα, όταν ο ρατσισμός έχει ως στόχο να θέσει στην κοινωνία, την κοινωνική διαστρωμάτωση και να την ιεραρχήσει σε ανώτερες και κατώτερες τάξεις, τότε αναφερόμαστε στον ρατσισμό της καταπίεσης και εκμετάλλευσης. Άρα, ένα σύγχρονο πρόβλημα με το οποίο είμαστε όλοι αντιμέτωποι μέσα σε μια κοινωνική ομάδα και ένα κοινωνικό σύνολο που είναι δομημένο και συντηρεί πρακτικές διαχωρισμού των ατόμων και αποκλεισμού είναι ότι όλοι αποτελούμε μέρος αυτού, είμαστε εμπλεκόμενοι και θα πρέπει να επιτελέσουμε κάποιον ρόλο ως προς το να προσδιορίσουμε, να εξηγήσουμε, να καταδικάσουμε και να εξαλειφθεί όσο το δυνατόν αυτό το πρόβλημα.

## 1.2 Αιτίες εμφάνισης ρατσισμού

Από κοινωνιολογικής πλευράς, σύμφωνα με τον Tzanelli(2006) έχουν καταχωρηθεί οι αιτίες εμφάνισης των ρατσιστικών φαινομένων που έχουν σχέση με την αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων στις ακόλουθες. Έτσι έχουμε :

- Διαπαιδαγώγηση: Οι γονείς έχουν σημαντική επιρροή στο τρόπο σκέψης των παιδιών τους και στα πιστεύω τους. Επομένως , όταν ο γονιός συμπεριφέρεται σκληρά και άσχημα σε κάποιο άτομο αλλόφυλο, μαθαίνει στο παιδί του ένα πρότυπο ότι ο ρατσισμός είναι αποδεκτή στάση και μπορεί να την πράττει ο ίδιος . Το μίσος γεννιέται από την οικογένεια και είναι δύσκολο να εξαλειφθεί μετά, γίνεται ένα στοιχείο της προσωπικότητάς του παιδιού.
- Κοινωνικός περίγυρος: Οι κοινωνικές συναναστροφές του κάθε ατόμου επηρεάζουν σημαντικά στην διαμόρφωση ρατσιστικής συμπεριφοράς. Έτσι, η συναναστροφή με συγκεκριμένα άτομα δημιουργεί κοινές πεποιθήσεις και δεν αφήνει το περιθώριο ελεύθερης σκέψης, καθώς μας μαθαίνει ότι αυτό είναι το σωστό(ο ρατσισμός).

- Προσωπικές εμπειρίες: Το άτομο κατηγοριοποιεί τους ανθρώπους με βάση τις προσωπικές του εμπειρίες. Αυτή η τάση του ανθρώπου στηρίζεται στο ένστικτο της επιβίωσης του. Αποτελεί λοιπόν, φυσιολογικό αν κάποιο άτομο έχει αδικηθεί από κάποιον άλλο και ανήκει σε μια συγκεκριμένη ομάδα, να κατηγορούνται όλα τα άτομα που ανήκουν στην συγκεκριμένη ομάδα γι' αυτή την αδικία και να στιγματίζεται όλη η ομάδα. Κάπως έτσι δημιουργείται ο ρατσισμός.
- Στερεότυπα: Τα στερεότυπα αποτελούν αιτία εμφάνισης του ρατσισμού. Προωθείται μέσω των μέσων μαζικής ενημέρωσης, του διαδικτύου, των τραγουδιών και των βιβλίων. Αυτό οδηγεί πολλούς ανθρώπους να γίνονται ρατσιστές λόγω των στερεοτύπων που δημιουργούνται στην κοινωνία και αναπτύσσονται μέσω αυτών.
- Άγνοια: Μια κοινή αιτία δημιουργίας του ρατσισμού αποτελεί η άγνοια. Κάποια άτομα από φόβο για το άγνωστο ή επειδή μπορεί να μην καταλαβαίνουν φέρονται ρατσιστικά. Έτσι, δημιουργείται το αίσθημα του ρατσισμού διαμορφώνεται από την άγνοια της διαφορετικότητας των άλλων ομάδων, εξαιτίας της προσήλωσης σε μια στερεοτυπική αντίληψη απέναντι σε αυτή την ομάδα και της απουσίας συναναστροφής με άλλες κοινωνικές ομάδες. Μια καθολική επομένως άποψη για την κοινωνία και τα άτομα της, δεν θα δημιουργούσε τέτοια φαινόμενα.
- Εγωκεντρισμός: η επικέντρωση στο «εγώ» μας είναι μια άλλη αιτία εμφάνισης του ρατσισμού. Η ανάπτυξη του εγωκεντρισμού σε προσωπικό και σε κοινωνικό επίπεδο, οδηγεί στην εμφάνιση του ρατσισμού. Όταν ένα παιδί μαθαίνει από μικρή ηλικία να σέβεται και να αποδέχεται την διαφορετικότητα, τότε δίνεται η δυνατότητα να μειωθεί ο ρατσισμός σε όλες τις εκφράσεις του. Οι μη εγωκεντρικοί άνθρωποι ενδιαφέρονται για τον συνάνθρωπο είναι πιθανό να μην αναπτύξουν ρατσιστική συμπεριφορά (Tzanelli, 2006).

### **1.3 Μορφές ρατσισμού**

Ο ρατσισμός δεν είναι προνόμιο ορισμένων κοινωνιών αλλά εμφανίζεται σε όλες ανεξαιρέτως τις κοινωνίες και έχει πολλές μορφές. Όλοι οι αναλυτές της θεωρίας του ρατσισμού εστίασαν σε διαφορετικά σημεία για να δώσουν ερμηνεία στο φαινόμενο

του ρατσισμού και να εξηγήσουν τις αιτίες εμφάνισης των ρατσιστικών φαινομένων. Ο ρατσισμός στις μέρες μας επικεντρώνεται κυρίως στον διαχωρισμό των φυλών, όπως αυτός εκφράζεται μέσα από το περίπλοκο πρόβλημα της μετανάστευσης διαφόρων φυλών λόγω προβλημάτων. Αφορά λοιπόν ένα είδους ρατσισμού όπου κυρίαρχο ζήτημα δεν είναι η κληρονομικότητα αλλά η ύπαρξη κάποιων πολιτισμικών διαφοροποιήσεων που δεν μπορούν να εξαλειφθούν με τίποτα. Στην περίπτωση αυτή δεν αναφερόμαστε στην ανωτερότητα κάποιας φυλής, αλλά στο ζήτημα και στις αρνητικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει η κατάργηση των συνόρων και η ποικιλομορφία των πολιτισμών με διαφορετικά ήθη, έθιμα και παραδόσεις (Balibar κ.α., 1991). Οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις αποτελούν δύσκολες μορφές μη δημοκρατικής σκέψης και αντίδρασης ως προς τον τρόπο αντιμετώπισή τους. Η πολιτισμική προκατάληψη δεν εμφανίζεται μόνο σε άτομα διαφορετικής φυλής ή εθνότητας αλλά και σε ομάδες όπου τα μέλη τους ανήκουν στην ίδια φυλή ή εθνότητα (Γκότοβος, 1996). Ο πολιτισμικός ρατσισμός αναφέρεται σε διακρίσεις που λαμβάνουν χώρα καθημερινά και αποτελούν κοινωνικά γνωρίσματα μιας ομάδας ατόμων του κοινωνικού συνόλου ή μιας κοινότητας, δηλαδή μιας πολιτισμικής παράδοσης χωρίς αυτή να στηρίζεται σε κάποιες θεσμικά έγκυρες πηγές (Γκότοβος, 1996). Από την άλλη ρατσισμός της ιδεολογίας, αφορά ένα σύνολο πεποιθήσεων και απόψεων όπου υποστηρίζει ότι μία ομάδα είναι χαμηλότερη από τις άλλες με βάση τις ατομικές προκαταλήψεις. Αυτές οι ιδέες και πεποιθήσεις χρησιμοποιούνται απ' την κοινωνία για να δικαιολογήσουν ή να κάνουν λογικό, το διαχωρισμό σε κατώτερα στρώματα των ατόμων, είναι εμποτισμένες μέσα στον πολιτισμικό χώρο και στην παράδοση που περνούν από τους παλιούς στους νέους μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης (Healey, 2006). Η διαδικασία μάθησης αυτών των κοινωνικών στερεοτύπων και ιδεολογικών προκαταλήψεων διακρίνεται στις ακόλουθες κατηγορίες: σε γνωστική μάθηση κανόνων δράσης και αντιμετώπισης, σε ασυνείδητη μάθηση μέσα από καθημερινές συνθήκες στον τρόπο σκέψης και δραστηριοποίησης και σε πρακτική μάθηση μέσα από πράξεις και έργα σύμφωνα με τον ρατσιστικό κανόνα (Bourdieu, 1999, οπ. αναφ. στο Πανταζής, 2015). Η ρατσιστική ιδεολογία που βασίζεται στις πολιτισμικές διαφορές συνδυάζει τα ακόλουθα στοιχεία:

- ο Δημιουργία μιας ταυτότητας της ομάδας: τα άτομα διαχωρίζονται σε ομάδες ανάλογα με τα σωματικά, πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους που προέρχονται από διαφορετική θρησκεία ή έθνος.

- Κατασκευή της πολιτισμικής φύσης: Στα άτομα της κοινότητας κατασκευάζεται η άποψη μιας κοινής κουλτούρας, τρόπου σκέψης ή νοοτροπίας .
- Δημιουργία αξιολογικής διάκρισης μεταξύ των ομάδων: Δημιουργείται η πεποίθηση ότι μεταξύ των ατόμων μια κοινωνικής ομάδας υπάρχει ιεράρχηση σε ανώτερους και κατώτερους ή ότι υπάρχει τεράστιο χάσμα μεταξύ αυτών των ομάδων, που προέρχονται απ' τα στερεότυπα που είναι εδραιωμένα (Πανταζής, 2015:39) .

Ο πολιτισμικός ρατσισμός βασίζεται στην σκέψη ότι οι πολιτισμοί αξιολογούνται και ιεραρχούνται τα άτομα και οι ομάδες με βάση ορισμένα κριτήρια και έτσι κατηγοριοποιούνται ορισμένοι από αυτούς σε ανώτερα στρώματα και φυλές, ενώ άλλοι κατατάσσονται στο τελευταίο βήθρο της πολιτισμικής βαθμίδας και επομένως ανάγονται στους υποανάπτυκτους πολιτισμούς (Γκότοβος, 1996). Σύμφωνα με τον Balibar κ.α.(1991) ο πολιτισμικός ρατσισμός προσπαθεί να εξαφανίσει μια κατώτερη μειονοτική ομάδα, μέσω της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης στην ευρωπαϊκή κουλτούρα των οικονομικά ανεπτυγμένων κρατών. Τέλος, ο ρατσισμός αυτός αναφέρεται στον αποκλεισμό μία για πάντα από την εθνότητα της κυρίαρχης ομάδας σε ένα μεγάλο αριθμό του κοινωνικού συνόλου που κατακτήθηκε με μη ειρηνικό τρόπο. Έτσι, δεν χρησιμεύει να μιλάμε για τον ρατσισμό ως ένα ομοιογενές φαινόμενο, αλλά πρέπει να γίνει κατανοητή η πολυπλοκότητα του φαινομένου, καθώς είναι απαραίτητο να τον αναγνωρίσουμε και να τον αντιμετωπίσουμε με τις διάφορες εκφράσεις του. Ο ρατσισμός ως συμπεριφορά εκδηλώνεται κυρίως εναντίον μειονοτήτων θρησκευτικών και εθνικών, όπως για παράδειγμα εχθρικές πράξεις κατά μεταναστών. Σύνηθες φαινόμενο αποτελεί ο κοινωνικός ρατσισμός που εκδηλώνεται ενάντια των ομοφυλόφιλων, γυναικών κ. α. , σεξιστικές περιπτώσεις ρατσισμού που περιλαμβάνουν και θεσμικές διακρίσεις (Chatzidaki & Katsarou, 2010). Υπάρχει ένας διαχωρισμός ανάμεσα σε ιδεολογικό ρατσισμό, στις προκατάληψεις και στις ρατσιστικές αντιδράσεις. Ο Guillaumin μιλάει για τρεις μορφές ρατσιστικής συμπεριφοράς :

- τον ρατσισμό που εμφανίζεται στις ανθρώπινες επαφές και σχέσεις και εκδηλώνεται ως ξενοφοβία, επιθετικότητα, εχθρική συμπεριφορά και έχει ως αποτέλεσμα τις διακρίσεις, τον κοινωνικό αποκλεισμό και εξουδετέρωση του διαφορετικού.



- τον ρατσισμό στην πολιτική που υπάρχει σε δημόσιες διαβουλεύσεις και στα καταστατικά των κομματικών παρατάξεων με φυλετικές και σεξιστικές απόψεις για τις μειονότητες.
- και τον ρατσισμό που προωθείται μέσα από νομοσχέδια του κράτους

Ο Γκότοβος (1996) θεωρεί πως ο ρατσισμός είναι δυνατόν να κάνει την εμφάνιση του στην κοινωνία με μία μορφή ή και πιο πολλές :

- τον θεσμοθετημένο ρατσισμό μέσα από τους νόμους,
- τον υπαρκτό αλλά μη θεσπισμένο με νόμους ρατσισμό
- και τον καθημερινό ρατσισμό που παρατηρείται πιο συχνά, τον άτυπο ρατσισμό.

Η διατύπωση αυτή του Γκότοβου (1996) επιβεβαιώνεται σύμφωνα με τα ευρήματα των Aldana, Rowley, Checkoway & Richards-Schuster (2012) όπου ρώτησαν σε διάφορους φοιτητές τις απόψεις τους για τον ρατσισμό. Συμπέραναν πως το οικογενειακό περιβάλλον του καθενός επηρεάζει αρκετά και τροφοδοτεί τις ρατσιστικές απόψεις και αντιδράσεις τους. Παράλληλα, ο Τσιάκαλος (2000) αναφέρεται στην ύπαρξη τριών μορφών ρατσισμού.

- Πρωτίστως ως απόρροια ρατσιστικών πεποιθήσεων, που υπερισχύει η άποψη πως προασπίζουν τα δικαιώματα του κάθε προσώπου ως ανώτερη φυλή.
- Ακολούθως εντοπίζεται ο ρατσισμός λόγω εγωκεντρισμού, όπου η ρατσιστική αντίδραση προτείνεται από προσωπική ιδιοτέλεια
- και τρίτη μορφή ο ρατσισμός ως αποτέλεσμα μέτρων του κράτους και της πολιτείας.

Παρατηρούμε πως οι θεωρητικοί αντιμετωπίζουν το φαινόμενο του ρατσισμού με την ίδια πλευρά διαφέρει όμως ο τρόπος που το αναλύουν και οι διαφορετικές ονομασίες που δίνουν στην κάθε μορφή. Παρατηρούμε λοιπόν, πως οι απόψεις των θεωρητικών ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό και πως διαφοροποιούνται η μορφή και το είδος του ρατσισμού σε ανάλογα επίπεδα. Οι παραπάνω μορφές του ρατσισμού υπήρχαν στην ανθρωπότητα και λάμβαναν διάφορες εκφράσεις και δεν έλειπαν ποτέ απ' την κοινωνία. Ο ρατσισμός ήταν εμφανής από την αρχαιότητα, ήταν έκδηλος στην καθημερινή ζωή των πολιτών και αναφέρεται ως πρώτο-ρατσισμός, για παράδειγμα αποκαλούσαν «βάρβαρους» τους λαούς της

ανατολής, επίσης ένα παράδειγμα είναι και οι σκλάβοι, οι δούλοι και οι είλωτες της εποχής εκείνης που δεν είχαν δικαιώματα ούτε την ελευθερία τους και ζούσαν κάτω από την εξουσία του ιδιοκτήτη τους. Στην αρχαία Ελλάδα οι κάτοικοι που ζούσαν στις πόλεις κράτη θεωρούσαν πως είχαν κάποια υπεροχή σε πνευματικό επίπεδο έναντι των κατοίκων που ζούσαν στην εξοχή εκτός πόλης. Στην Αθήνα και την Σπάρτη οι πολίτες ήταν χωρισμένοι σε κοινωνικές τάξεις όπου οι «άριστοι» είχαν παραπάνω δικαιώματα και ανήκαν στην υψηλότερα στρώματα ενώ οι φτωχοί ανήκαν στα κατώτερα στρώματα δεν είχαν πολλά δικαιώματα, γίνονταν πάντα τεχνίτες ή εργάτες, τέλος και οι γυναίκες της ελληνικής κοινωνίας ήταν περιθωριοποιημένες και απομονωμένες στα σπίτια (Πανταζής, 2015). Επίσης, μια μορφή ρατσισμού που εμφανίστηκε στην ιστορία είναι στην περίοδο των αποικιοκρατιών της Δύσης, όπου οι «πολιτισμένοι» δυτικοί εξαφάνισαν ολόκληρα χωριά με ιθαγενείς και γηγενείς λαούς είτε να τους σκλαβώνουν είτε να τους εξαναγκάζουν σε εργατική δουλειά θεωρώντας τους κατώτερους, προσβάλλοντας ταυτόχρονα στοιχεία των πολιτισμών τους (Πανταζής, 2015). Μετέπειτα κυρίως στην Δύση έκανε την εμφάνιση της μια μορφή ρατσισμού που επικεντρωνόταν στα ιδεολογικά φρονήματα περί ύπαρξης ανώτερης και κατώτερης φυλής, οδηγώντας σε εξαφάνιση μεγάλων ομάδων ατόμων, με την μορφή γενοκτονιών όπως των Αρμενίων και των Πόντιων (Πανταζής, 2015). Με το πέρασμα των δεκαετιών όμως ο άνθρωπος ανέπτυξε την τεχνολογία, την επιστήμη και πέρασε στην Αναγέννηση και ενστερνίστηκε τις αξίες του Διαφωτισμού από τον σκοταδισμό του Μεσαίωνα. Οι αξίες αυτές σέβονται και αποδέχονται τη διαφορετικότητα των ανθρώπων, μιλούν για ισότητα και σεβασμό. Απόρροια αυτής της εποχής ήταν να αναδειχθούν μεγάλες προσωπικότητες στην επιστήμη, την ψυχολογία, την κοινωνιολογία, την ιατρική και την τεχνολογία καθώς δόθηκε έμφαση στον δυνατότητες του ανθρώπου (Μάρκου και Παρθένης, 2016). Η εξάπλωση αυτών των ιδεών οδηγεί στην ανάγκη της μόρφωσης των ανθρώπων η οποία όμως οδήγησε σε αντίθετα αποτελέσματα απ' αυτά που αναμένονταν. Εδώ κάνει την εμφάνιση του ο ρατσισμός στην εκπαίδευση και ο διαχωρισμός σε αυτούς που έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση και σε αυτούς που δεν έχουν και τα ρατσιστικά πρότυπα να εμπλέκονται στην παιδαγωγική, τον αναφερόμενο επιστημονικό ρατσισμό. Επομένως, ο ρατσισμός σήμερα στην κοινωνία υπάρχει με την μορφή της διάκρισης και όχι της εχθρικής συμπεριφοράς, αυτό δεν γίνεται άμεσα αντιληπτό

αλλά με έμμεσο τρόπο και γι' αυτό θεωρείται επιτρεπτός (Πανταζής, 2015). Κάνουμε λόγο λοιπόν, για έναν κανονιστικό ρατσισμό. Ο ρατσισμός είναι βαθιά ριζωμένος στον πολιτισμικό ιστό της κοινωνίας με αποτέλεσμα οι ρατσιστικές πρακτικές να εφαρμόζονται συνήθως από άτομα που δεν αποδέχονται συνειδητά ρατσιστικές απόψεις (Connolly, 2002). Αυτή η ρατσιστική συμπεριφορά επομένως, και οι κατηγοριοποιήσεις των ατόμων αντιλαμβάνονται από την κοινωνία ως κανονικότητα. Οι ρατσιστικές αντιδράσεις δεν στοχοποιούν μόνο συγκεκριμένα άτομα αλλά και ολόκληρες ομάδες της κοινωνίας, οι οποίες αλλάζουν μες στο χρόνο δεν παραμένουν ίδιες. Ο ρατσισμός λοιπόν, είναι ένα φαινόμενο που έχει διαφορετικά είδη και ονομασίες, είναι ένα κοινωνικό κατασκεύασμα, το οποίο με το πέρασμα του χρόνου αλλάζει διαρκώς (Bell, 2009). Οι φυλετικές-ρατσιστικές διακρίσεις μπορεί να πάρουν διάφορες μορφές και να απευθύνονται σε τα άτομα με αναπηρία, σε μετανάστες, σε περιθωριακές ομάδες, σε φορείς του Aids, σε χρήστες ναρκωτικών, σε θρησκευτικές μειονότητες, σε οικονομικούς και πολιτικούς πρόσφυγες ή να παίρνει σεξιστικές διαστάσεις απέναντι στις γυναίκες ή τους ομοφυλόφιλους ή ακόμη και του θεσμικού ρατσισμού (Δασκαλάκης, 2009).

Ωστόσο, ο ρατσισμός υπερβαίνει τις ατομικές εκφράσεις προκατάληψης και «περιλαμβάνει συστηματικές, δομικές, άνισες σχέσεις εξουσίας». Ως εκ τούτου, ο ρατσισμός πρέπει να κατανοηθεί καλύτερα ως το αποτέλεσμα μιας πολύπλοκης αλληλεπίδρασης ατομικών στάσεων, κοινωνικών αξιών και θεσμικών πρακτικών. Εκφράζεται με τη δράση ατόμων και φορέων και προβάλλεται στην ιδεολογία του λαϊκού πολιτισμού. Αλλάζει τη μορφή του ως απάντηση στην κοινωνική αλλαγή (Frankenberg, 1993). Αξίζει εδώ να κάνουμε ένα διαχωρισμό μεταξύ του ατομικού και του θεσμικού ρατσισμού, ο οποίος μπορεί να γίνει ευρέως κατανοητός ως εξής:

- ο ατομικός ρατσισμός εντοπίζεται στην έκφραση ρατσιστικών στάσεων στη συμπεριφορά των ατόμων σε καταστάσεις πρόσωπο με πρόσωπο
- και στον θεσμικό ρατσισμό, που αναφέρεται σε πολύπλοκες δομές και διαδικασίες, που συντηρούν την φυλετική ανισότητα σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητα από την προκατάληψη ή την ανοχή των ατόμων.

Όσο και αν δεν είναι εύκολο να το παραδεχτούμε, ο θεσμικός ρατσισμός μπορεί να συμβεί και από πράξεις παράλειψης, για παράδειγμα η παράλειψη της ιστορίας των

Αβοριγίνων στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών. Επομένως, πολλές μορφές θεσμικού ρατσισμού δεν είναι εκούσιες αλλά συμβαίνουν επειδή έχουν ριζώσει τόσο πολύ στην κοινωνία που δεν μπορούν να αμφισβητηθούν, σύμφωνα με τον Hollinsworth (Aveling, 2007). Παρόλο που οι διευθύνσεις των σχολείων πιστεύουν ότι έχουν δεσμευτεί να διασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές έχουν ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση, οι μέθοδοι με τις οποίες «γίνονται τα πράγματα», όπως για παράδειγμα, στα σχολεία, ενδέχεται να εισάγουν διακρίσεις. Πολλές εθνογραφικές έρευνες για τις σχέσεις ανάμεσα σε όμοιες κοινωνικές ομάδες έχουν διαπιστώσει ότι ο ρατσισμός δεν είναι απλώς ένα αμετάβλητο γεγονός της ζωής, αλλά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πλαίσιο στο οποίο δρα. Η συμπεριφορά των παιδιών δεν μπορεί να είναι ένα μεμονωμένο γεγονός, αλλά λειτουργεί ως μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικού συστήματος που συνεχώς μεταβάλλεται από τις δραστηριότητες ατόμων και ομάδων (Miller, 2021). Ο Claus Melter ορίζει τον θεσμικό ρατσισμό ως την αρνητική στάση που διέπει τους διάφορους θεσμούς μέσα από νόμους και κανονισμούς ή την αντιεπαγγελματική και προκατειλημμένη συμπεριφορά στους διάφορους κοινωνικούς χώρους και χώρους εργασίας και οδηγεί σε κοινωνικό αποκλεισμό και αρνητική μεταχείριση απέναντι σε άτομα που ανήκουν σε μειονοτική ομάδα (Melter, 2006). Η ρατσιστική βία έχει εμποτίσει το σύστημα των θεσμών, με νομικές και θεσμικές οδηγίες και δημιουργείται από τους θεσμούς και επιδρά ως «δεύτερη φύση» σε αυτούς που επικοινωνούν με τους θεσμούς (Terkessidis, 2004). Η έννοια θεσμικός ρατσισμός αφορά την αποτυχία των θεσμών, αφού από τη μία διεκδικούν να είναι ισότιμοι για όλους και από την άλλη οδηγούν σε διακρίσεις. Οι έννοιες «θεσμικός ρατσισμός» και «δομικός ρατσισμός» χρησιμοποιούνται ταυτόσημα. Οι Hormel και Scherr αναλύουν πιο διεξοδικά την έννοια «δομική διάκριση» από αυτήν της «θεσμικής». Ο δομικός ρατσισμός δεν αφορά μόνο τα θεσμικά όργανα αλλά και τις καθημερινές διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες και άρα σε περισσότερες πρακτικές αποκλεισμού, που περιθωριοποιούν, αποκλείουν και διακρίνουν τα άτομα (Hormel & Scherr 2004·Melter, 2006).

#### **1.4 Στερεότυπα**

Τα στερεότυπα αποτελούν έτοιμες απεικονίσεις, προσχέδια που έχουμε στο μυαλό μας με τα οποία κατηγοριοποιούμε ή γενικεύουμε διάφορα κοινωνικά φαινόμενα και

τα οποία μας εμποδίζουν να κρίνουμε σωστά (Φίλιας, 1993). Τα στερεότυπα συγκροτούν γνωστικές αναπαραστάσεις για οποιαδήποτε κοινωνική ομάδα και τα μέλη της (Δραγώνα, 2007). Με την κατηγοριοποίηση μελών ή ομάδες μελών δημιουργείται το φαινόμενο των στερεοτύπων (Αζίζη- Καλατζή, Ζώνιου- Σιδέρη & Βλάχου ,1996). Όταν γενικεύουμε και υπεραπλουστεύουμε την στάση μας απέναντι στους άλλους συγκροτείται το στερεότυπο. Το στερεότυπο μπορεί να είναι θετικό ή αρνητικό ανάλογα με το αν η υπεραπλουστευμένη εικόνα που έχουμε για τους άλλους είναι θετική ή αρνητική (Γκότοβος, 1996:29). Το πρώτο βήμα που οδηγεί στη δημιουργία στερεοτύπων γίνεται με την κατηγοριοποίηση. Όπως κατατάσσουμε αντικείμενα σε ομάδες, έτσι κατατάσσουμε και ανθρώπους σε κατηγορίες με φυλετικά, ηλικιακά κριτήρια και άλλα πολλά (Worchel κ.α.,1991:368). Ένα απ' τα χαρακτηριστικά των στερεοτύπων είναι η υπερβολή, καθώς υπάρχει η τάση για υπερβολικό και μη ρεαλιστικό χαρακτηρισμό των θετικών ή αρνητικών ιδιοτήτων των ανθρώπων ή μιας ομάδας ανθρώπων (Γκότοβος, 1996:17). Στα στερεότυπα μπορεί να είναι τριών ειδών η υπερβολή:

α) αυτή που αφορά τον εντοπισμό των χαρακτηριστικών μιας ομάδας και των ατόμων που υπάρχουν σ' αυτή,

β) αυτή που αφορά των τρόπο έκφρασης τους,

γ) και αυτή που αφορά τον τρόπο που γενικεύουν και απλουστεύουν (Γκότοβος, 1996:17).

Οι Wigerfelt & Wigerfelt (2014:65) ισχυρίζονται πως ένα στοιχείο των στερεοτύπων είναι η διάκριση μεταξύ επιτρεπτού και μη επιτρεπτού, ο οποίος οριοθετεί και αποκλείει καθετί διαφορετικό και καθορίζει ένα ακόμα χαρακτηριστικό των στερεοτύπων που επικεντρώνεται στις ανισότητες. Με την έννοια κοινωνικό στερεότυπο εννοούμε μια ομάδα χαρακτηριστικών γνωρισμάτων τα οποία θεωρούνται κοινά γνωρίσματα για τα μέλη μιας ομάδας (Αζίζη-Καλατζή κ.α., 1996:21). Το στερεότυπο μπορούμε να το καθορίσουμε ως ένα πλέγμα απόψεων για τα γνωρίσματα των μελών μιας ομάδας και χρησιμοποιείται για όλα τα μέλη της (Worchel κ.α.,1991:360). Τα στερεότυπα όταν χρησιμοποιούνται ως βάση των διακρίσεων, μπορεί να αποδειχθούν αρκετά επικίνδυνα όπως για παράδειγμα με τις μειονότητες, που τα στερεότυπα χρησιμοποιούνται προκειμένου να στιγματίσουν μια άλλη ομάδα (Δασκαλάκης, 2009:307). Τα στερεότυπα έχουν σχέση με τον ρατσισμό

καθώς με τον τρόπο αυτό αποδίδουμε στίγμα και βάζουμε ταμπέλα στον κατώτερο (Παπαδημητρίου, 2000). Τα στερεότυπα λαμβάνουν αξιολογικές διαστάσεις και δημιουργούν ιεραρχικές κλίμακες και κατατάσσουν τα άτομα σε κατηγορίες. Οι κλίμακες αυτές μπορεί να αφορούν ένα χαρακτηριστικό ή αποτελείται από πολλά χαρακτηριστικά. Όλα αυτά οδηγούν σε κατηγοριοποιήσεις των ατόμων σε ανώτερα και κοινωνικά στρώματα, με αποτέλεσμα να νομιμοποιούνται τέτοιες πρακτικές που οδηγούν στον ρατσισμό (Γκότοβος, 1996). Στην κοινωνική ψυχολογία στερεότυπο θεωρείται εκείνη η σκέψη με την οποία ξεκινά η κατάταξη ενός μέλους σε μια κοινωνική ομάδα (π.χ. λευκός, Αλβανός, μαύρος, νέος, ηλικιωμένος, ομοφυλόφιλος, κ.α.) οδηγώντας σε αβάσιμες γενικεύσεις και απλουστεύσεις για τον τρόπο που κάθε άτομο μπαίνει στις διάφορες κατηγορίες (Γκότοβος, 1996:16). Η στερεοτυπική σκέψη και αντίληψη δημιουργεί αρνητικά χαρακτηριστικά που οδηγούν σε αποκλεισμό τα άτομα ή και ολόκληρες κοινωνικές ομάδες (Παπάς, 1998:29). Τα στερεότυπα, επικεντρώνονται πάνω σε κάποια ιδιότητα (χρώμα, σεξουαλικό προσανατολισμό, κ.α.) το οποίο ξεχωρίζει μια κοινωνική ομάδα από άλλες παρόμοιες (Γκότοβος, 1996). Τα στερεότυπα είναι υπεραπλουστευμένες γενικεύσεις γεγονότων, που δεν υπολογίζουν τα ατομικά χαρακτηριστικά. Στον όρο στερεότυπο εμπεριέχονται γνωστικές διεργασίες όπως π.χ. η αυθαίρετη κατηγοριοποίηση, δηλαδή γενικεύσεις που δημιουργούνται βάσει αυθαίρετων παρατηρήσεων και εμπειριών (Αζίζι-Καλατζή κ.α., 1996). Τα περισσότερα απ' τα στερεοτυπικά γνωρίσματα που αποδίδονται στα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας τις περισσότερες φορές δεν αντιπροσωπεύουν την πραγματικότητα (Αζίζι-Καλατζή, 1996). Στα σύνθετα κοινωνικά περιβάλλοντα όπου ερχόμαστε καθημερινά σε επαφή, γινόμαστε μέτοχοι πολλών πληροφοριών που έρχονται σε σύγκρουση μεταξύ τους, χάνοντας την ικανότητα της προσοχής μας, της κρίσης και της ανάκλησης (Lippa, 2003:313). Αυτό μας οδηγεί στη δημιουργία αρνητικών στερεοτύπων, δίχως να έχουν λογικό αντίκρισμα και σε αβάσιμα γεγονότα. Τα στερεότυπα αρκούνται σε μερικά χαρακτηριστικά, ιδιότητες κάποιων ατόμων και εξάγουν συμπεράσματα με γενική ισχύ (Healey, 2006:78). Υπάρχουν φυσικά χαρακτηριστικά που μας οδηγούν να κάνουμε άμεσες κρίσεις για το φύλο, την ηλικία και την εθνικότητα των άλλων με βάσει εξωτερικά χαρακτηριστικά και με βάση αυτές τις κρίσεις οδηγούμαστε σε γενικά συμπεράσματα βασισμένα στα κοινωνικά στερεότυπα (Lippa, 2003:152). Τα άτομα που έχουν βαθιά εμποτισμένα στερεότυπα ακόμη και αν κάποιος τους αποδείξει με στοιχεία ότι είναι αβάσιμες οι απόψεις τους, αυτοί θα συνεχίσουν να διατηρούν τέτοιες στερεοτυπικές σκέψεις

(Healey, 2006:78). Όταν ένας άνθρωπος εναντιώνεται σε έναν Εβραίο, είναι πιθανό να στραφεί και απέναντι σε καθολικό, μουσουλμάνο και οποιοδήποτε ξένο (Πανταζής, 2015:80). Τα στερεότυπα, όπως όλες οι γνωστικές αναπαραστάσεις, καθορίζουν τις πληροφορίες που μας έρχονται από το περιβάλλον, τις επηρεάζουν με συγκεκριμένο τρόπο, προσδιορίζουν τη σκέψη μας προς κάποιες εκδοχές ή απορρίπτουν άλλες, και είναι υπεύθυνα για το αν θα ανασυρθεί μια προϋπάρχουσα πληροφορία ή θα απορριφθεί κάποια και θα εγγραφεί μια νέα (Δραγώνα, 2009). Γενικά σύμφωνα με τον Τσιάκαλο (2000), τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις είναι προϊόντα της ανθρώπινης σκέψης, με βάση τα οποία τα άτομα σχεδόν πάντα οδηγούμαστε σε γενικεύσεις και απλουστεύσεις μέσα από τις εμπειρικές μας γνώσεις που έχουμε αποκτήσει και τις εφαρμόζουμε καθημερινά στην αλληλεπίδραση μας με αλλά άτομα. Ο Γκότοβος (1996) θεωρεί ότι τα στερεότυπα κληρονομούνται, μεταβιβάζονται δηλαδή από γενιά σε γενιά με επίσημο ή ανεπίσημο τρόπο μέσω της εκπαίδευσης και το κοινωνικό περιβάλλον. Με την διδασκαλία της γλώσσας τα άτομα εκπαιδεύονται στις υπάρχουσες, κυρίαρχες κοινωνικές ιεραρχήσεις (Γκόβαρης κ.α., 2003). Η Αζίζι-Καλατζή κ.α. (1996) τονίζουν τη σημασία της αυτοεκπληρούμενης προφητείας στην τρόπο που λειτουργεί η στερεοτυπική σκέψη. Πολλές φορές δηλαδή, καθώς έχουμε αποδώσει σε κάποιον ένα συγκριμένο στερεότυπο, περιμένουμε να φερθεί ανάλογα. Μερικές φορές αυτό εκπληρώνει τις προσδοκίες μας, όχι επειδή είναι αληθές το στερεότυπο που του έχουμε αποδώσει αλλά διότι δεν αφήνουμε να μας αποδείξει το αντίθετο η λανθασμένη εικόνα που έχουμε γι' αυτό (Αζίζι-Καλατζή, κ.α. 1996:24). Ένας άνθρωπος είναι δυνατό να έχει στερεοτυπικές σκέψεις χωρίς να αισθάνεται αρνητικά για κάποια άλλη ομάδα, κάποιος άλλος όμως μπορεί να μην έχει στερεοτυπική σκέψη ή διαμορφωμένα στερεότυπα για κάποια κοινωνική ομάδα αλλά να έχει δυνατή αποστροφή και αρνητικά συναισθήματα γι' αυτή (Healey, 2006:27). Η Δραγώνα (2007) μας αναφέρει ένα πείραμα, στο οποίο προέβαλλαν ένα βίντεο που απεικονίζει δύο άντρες να συνομιλούν και τον ένα να σπρώχνει τον άλλο, σε ξεχωριστές όψεις. Στην πρώτη περίπτωση ένας λευκός άντρας σπρώχνει έναν έγχρωμο, στην δεύτερη ένας έγχρωμος σπρώχνει ένα λευκό και μετά το τέλος της προβολής του βίντεο αυτοί που το είδαν καλούνται να σχολιάσουν αυτό που είδαν. Τα άτομα λοιπόν, σχολίασαν πολύ διαφορετικά αυτό που είδαν με βάση τα στερεότυπα του καθενός. Θεώρησαν τον μαύρο ως πρόσωπο άγριο, ενώ χαρακτήρισαν την πράξη του λευκού ότι αστεειεύταν και έκανε πλάκα, αποδεικνύοντας ότι δείχνουμε τελείως διαφορετικές εξηγήσεις στο ίδιο πράγμα, με

βάση τις στερεότυπες μας απόψεις. Όταν ένα στερεότυπο εδραιώνεται, τότε διαμορφώνει τις αντιλήψεις και τις απόψεις μας σε τέτοιο βαθμό που προσέχουμε μόνο τις πληροφορίες που επιβεβαιώνονται από τα διαμορφωμένα στερεότυπα μας. Η προκαταρτισμένη άποψη και η επιλεκτικότητα μας, η ροπή δηλαδή να προσέχουμε μόνο αυτό που αναμένουμε, μπορεί να τονώσει και να ενδυναμώσει τα στερεότυπα σε βαθμό όπου τα άτομα να μην μπορούν να αποδεχτούν τα γεγονότα όπως είναι και να επηρεάζεται η εικόνα τους για το θέμα, ακόμα και αν λαμβάνει χώρα μπροστά τους. Έτσι, αυτές οι υπεραπλουστεύσεις και υπεργενικεύσεις οδηγούν σε κλειστά συστήματα αντίληψης που αποκλεισμού διαφορετικών πληροφοριών που μπορεί να αποδομήσουν αυτές τις αναπαραστάσεις τους και βλέπουν μόνες αυτές τις κοινωνικές αναπαραστάσεις που επικυρώνουν την αρχική τους στερεοτυπική τους σκέψη (Healey, 2006:79).

## 1.5 Προκαταλήψεις

Η έρευνα που κάνει λόγο για την προκατάληψη προσδιορίζει τον όρο «προκατάληψη» ως αρνητική συμπεριφορά απέναντι σε ομάδες ατόμων, βασισμένη σε χαρακτηριστικά αυτής της ομάδας (Πανταζής, 2015:73). Η προκατάληψη επομένως, αφορά την εχθρική στάση η οποία στηρίζεται στην άγνοια και στην έλλειψη γνώσης (Donald & Rattansi, 1992:25). Σύμφωνα με τους Worchel κ.α., (1991), η προκατάληψη μπορεί να καθοριστεί ως αρνητική αντιμετώπιση ενός ατόμου με βάση το γεγονός ότι είναι μέλος σε μια συγκεκριμένη ομάδα διαφορετική και «κατώτερη». Οι προκαταλήψεις είναι αμετάβλητες αρνητικές στάσεις απέναντι σε ομάδες ή συγκεκριμένα άτομα (Πανταζής, 2015). Οι προκαταλήψεις καταργούν την ποικιλομορφία των χαρακτηριστικών μιας ομάδας και οδηγούνται σε γενικευμένες κατηγοριοποιήσεις και καθορίζονται ως μέσα καθοδήγησης της κοινωνίας (Γκόβαρης, 2001:60). Ο όρος προκατάληψη στηρίζεται σε μια προαποφασισμένη άποψη και σε μια προ-διαμορφωμένη και προκαθορισμένη στάση. Η λέξη προκατάληψη στηρίζεται στις απόψεις που έχουν τα άτομα μιας ομάδας για τα άτομα μιας άλλης, βασίζεται σε γενικευμένες απόψεις και απλουστευμένες κρίσεις δεν αλλάζουν γνώμη ακόμη κι αν έρθουν νέα στοιχεία, γι' αυτό και αφορά μια παράλογη συμπεριφορά (Δασκαλάκης, 2009:304). Η προκατάληψη ορίζεται ως η ροπή ενός ανθρώπου να κρίνει αρνητικά άλλα άτομα, να διακατέχεται από άσχημα αισθήματα



για αυτά τα άτομα και να στιγματίζει από πριν τα μέλη μιας ομάδας με βάση την ομάδα στην ομάδα ανήκουν ( Healey, 2006). Κατά τον Healey (2006) στην ατομική προκατάληψη υπάρχουν δύο διαστάσεις:

- ο η διανοητική: Ένα προκατειλημμένο άτομο δρα και κρίνει τα άλλα άτομα σύμφωνα με τα στερεότυπα και τις γενικεύσεις που νομίζει πως ισχύουν για τα συγκεκριμένα άτομα
- ο και η συναισθηματική: Ένα προκατειλημμένο άτομο αισθάνεται αρνητικά για κάποιο «άλλο» άτομο όπως αποστροφή, αηδία και εχθρότητα.

Τα άτομα έχουν διαφορετικά επίπεδα προκαταλήψεων και διαφέρουν τα επίπεδα από ομάδα σε ομάδα. Όταν ένα άτομο δεν συμπαθεί κάποιο άλλο λόγω του ότι ανήκει σε κάποια «άλλη» ομάδα με διαφορετική φυλή, φύλο ή θρησκεία, αυτό είναι προκατάληψη (Worchel κ.α.1991:360). Ακόμη, εντοπίζουμε προκατάληψη όταν ένας άνθρωπος απεχθάνεται κάποιον άλλο εξαιτίας του σεξουαλικού προσανατολισμού, της κοινωνικής τάξης, του τύπου καταγωγής, της πανεπιστημιακής μόρφωσης, κτλ. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001), στη γνωστική ψυχολογία προκαταλήψεις και στερεότυπα προσδιορίζονται σαν υπεραπλουστευμένα γνωστικά σχήματα και γενικευμένες αναπαραστάσεις του «διαφορετικού» και εξηγούνται ως συμπεράσματα χαμηλής αντιληπτικής ικανότητας των ατόμων να αξιολογήσουν τις πληροφορίες που έρχονται από το κοινωνικό τους περιβάλλον τους. Αυτό που ξεχωρίζει τα στερεότυπα από τις προκαταλήψεις είναι ότι το πρώτο αποτελεί προϊόν μη συνειδητών εργασιών, ενώ το δεύτερο είναι συνειδητές διεργασίες και περιλαμβάνουν γνωστική κρίση (Devine, 1989). Θεωρεί επίσης, ότι τα στερεότυπα δεν είναι αναγκαστικά αρνητικές απλουστεύσεις, υπάρχουν και θετικές στερεοτυπικές γενικεύσεις, αντίθετα οι προκαταλήψεις περιλαμβάνουν τα αρνητικά και υποτιμητικά στερεότυπα. Σύμφωνα με την Αζίζη-Καλατζή, (1996) η δημιουργία στερεοτύπων και προκαταλήψεων είναι αρκετά πολύπλοκη διαδικασία, γιατί γίνονται μέσα από περίπλοκες και λεπτές διαδικασίες, ιδεολογικά φορτισμένες κοινωνίες και μέσα από έμμεσες πολιτισμικές, πολιτικές αξίες. Οι προκαταλήψεις δεν στηρίζονται τόσο στην εμπειρική γνώση του ατόμου, αλλά αποκτούνται μέσα απ' την διαδικασία της κοινωνικοποίησης του (Πανταζής, 2015:73). Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις μεταβάλλονται μέσα από διαφορετικές συνθήκες (Γκότοβος, 1996). Σύμφωνα με μία μελέτη για την αυστηρή και σκληρή προσωπικότητα,

συμπεραίνει ότι κάποια άτομα είναι πολύ προκατειλημμένα διότι οι γονείς τους ήταν αυστηροί και ακραία συντηρητικοί και αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αναπτύξουν και οι ίδιοι αυταρχικές και οξύθυμες συμπεριφορές (Lipra, 2003:303). Αυτή η αυστηρότητα και η αγριότητα των γονέων εφαρμόζεται τώρα πάνω σε αδύναμες ομάδες (Worchel κ.α., 1991). Όταν τα παιδιά μεγαλώσουν όμως και διαφοροποιηθούν απ' αυτές τις αυστηρές ιδέες που μεγάλωσαν, τότε αυτές οι αξιολογήσεις μειώνονται. Οι αξιολογήσεις αυτές αφορούν στην αρχή, κυρίως τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και έπειτα τις κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις (Γκόβαρης κ.α., 2003). Οι προκαταλήψεις καταργούν την διαφορετικότητα των χαρακτηριστικών μιας ομάδας της κοινωνίας σε γενικευμένες κατηγορίες και δρουν έτσι ως μέσα χειραγώγησης σε ένα πεδίο που διακατέχεται από διαφορετικότητα (Γκόβαρης, 2001:60). Οι προκαταλήψεις μαθαίνονται, αλλά είναι δυνατή και η τροποποίηση τους, αλλά όταν αυτές οι αντιλήψεις είναι βαθιά ριζωμένες, τότε αυτό είναι μια πολύπλοκη διαδικασία (Πανταζής, 2015:73). Σύμφωνα με τον Healey (2006:98) υπάρχουν τρεις διαφορετικοί τύποι προκαταλήψεων στηριζόμενοι σε πρωτογενή αίτια :

- η προκατάληψη που δημιουργείται από προσωπικές ανάγκες.
- η προκατάληψη που μαθαίνεται μέσω της κοινωνικοποίησης ενός ατόμου.
- η προκατάληψη που δημιουργείται εξαιτίας του ανταγωνιστικού κλίματος μεταξύ ομάδων.

Η Αζίζι-Καλατζή κ.α. (1996:36) αναφέρουν τρεις κύριες απόψεις που εξηγούν τον τρόπο που αποκτούνται οι προκαταλήψεις. Η πρώτη κατεύθυνση ισχυρίζεται πως η προσωπικότητα του ατόμου παίζει σημαντικό ρόλο στην δημιουργία των προκαταλήψεων. Η δεύτερη θεωρία, γνωστή και ως θεωρία κοινωνικής μάθησης θεωρεί ότι οι προκαταλήψεις μαθαίνονται από τους γονείς και τον τρόπο που μεγαλώνουν και διαπαιδαγωγούν τα παιδιά τους. Η τρίτη θεωρία πιστεύει ότι οι κύρια αιτία δημιουργίας προκαταλήψεων είναι οι κοινωνικές και πολιτισμικές επιδράσεις που δέχεται κάποιος. Οι προκατειλημμένες αντιδράσεις είναι σταθερές και εκτενείς, ενώ νέα δεδομένα τοποθετούνται στις παλαιότερες κατηγοριοποιήσεις, εφόσον δεχθούν φιλτράρισμα από τις πλευρές που δεν ταιριάζουν με το εδραιωμένο στερεότυπο. Οι προκαταλήψεις ως κατηγορίες επιδρούν στη στάση και στη συμπεριφορά μας και γίνεται τροχοπέδη όταν τις χρησιμοποιούμε σαν δεδομένη γνώση (Τσιάκαλος 2000). Οι προκαταλήψεις τις περισσότερες φορές

χρησιμοποιούνται για να στηρίξουν τα συμφέροντα της υψηλής κοινωνικής ομάδας εις βάρος των κατώτερων. Το παρόμοιο όμως γίνεται και όταν υπάρχει προκατάληψη του ιεραρχικά κατώτερου, πιο συγκεκριμένα η αρνητική προδιάθεση απέναντι στον ιεραρχικά ανώτερο δεν δύναται να αμφισβητήσει άμεσα την νομιμοποίηση της διαφοράς των δυο ομάδων και δικαιώνει τις κατηγοριοποιήσεις. Προκατάληψη μπορεί να υπάρξει και από τις δυο πλευρές, από την πλειοψηφική ομάδα προς τα άτομα της μειοψηφούσας ομάδας, αλλά και αντίθετα, από τα μέλη της μειοψηφίας προς τα άτομα της πλειοψηφίας (Γκότοβος, 1996). Ο ρατσισμός και η προκατάληψη βασίζονται στην αντίληψη ότι κάποια αδύναμη κοινωνική ομάδα έχει την υπαιτιότητα και την ευθύνη για κάτι άσχημο, αναζητούν λοιπόν κάποιον αποδιοπομπαίο τράγο (Γκότοβος, 1996). Συχνά, τα άτομα υψηλού κοινωνικού κύρους υπερασπίζονται την θέση τους, στηριζόμενοι στην κοινωνική τους ταυτότητα και κάνοντας εμφανείς την διαφορά τους απ' τις μειονότητες και με αυτό τον τρόπο παράλληλα διατηρούν αυτές τις συνθήκες προκατάληψης και εντείνουν τις διαφορές τους απ' τις κατώτερες κοινωνικές ομάδες. Για παράδειγμα ο στιγματισμός των «ξένων» είναι η πιο συνήθης τακτική διατήρησης μιας θετικής εικόνας για τον εαυτό τους (Γκόβαρης, 2001:186). Όπως τονίζει και η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, τα άτομα συνηθίζουν να εκτιμούν υπερβολικά τις ομάδες τους, που είναι μέλη γιατί με το αυτό τον τρόπο ενισχύεται η αυτό-εικόνα τους και η αυτοεκτίμησή τους (Lippa, 2003:328). Όταν ερχόμαστε σε επαφή με ισότιμους και ομοϊδεάτες, τότε δεχόμαστε διάφορες επιρροές και επιδράσεις, οι οποίες χρησιμεύουν ως ομάδα αναφοράς για να συγκρίνουμε τις απόψεις μας. Η ομάδα στην οποία βρίσκει κανείς τον προσανατολισμό του είναι μια ομάδα αναφοράς (Worchel κ.α ,1991:143). Σε όλες τις κοινωνικές ομάδες υπάρχει η δυνατότητα στα άτομα της να εξελίξουν, να εδραιώσουν την ταυτότητα τους συγκρίνοντας κατηγορίες που αφορούν το φύλο, την εθνική καταγωγή, το χρώμα, τη φυλή τους, το πολιτικό κόμμα κ.α. (Γκόβαρης, 2001:186). Ανάμεσα στις προκαταλήψεις και τον ρατσισμό υπάρχουν δύο στοιχεία που είναι δομικά να δημιουργηθεί από τις προκαταλήψεις ρατσισμός ή να δυναμώσει απ' αυτές.

## **Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Ρατσισμός και ρατσιστικά φαινόμενα στο Σχολείο**

### **2.1 Φαινόμενα ρατσιστικής βίας στα σχολεία**

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί και του προσωπικό του σχολείου έχουν ως πρώτο μέλημα και επίκεντρο τα συμφέροντα των μαθητών τους και επικεντρώνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και θέλουν να αποτελούν πρότυπο συμπεριφοράς (Νικολάου, 2003). Οι ρατσιστικές συμπεριφορές στις μέρες μας στα σχολεία, μπορεί να μην είναι τόσο έντονες όπως παλαιότερα, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν τέτοια φαινόμενα. Αυτή η «κρυφή» μορφή ρατσισμού που εμφανίζεται με έμμεσο τρόπο είναι δύσκολο να εντοπιστεί στα σχολεία, και επομένως αυτός ο λεπτός ρατσισμός είναι δύσκολο να καταπολεμηθεί (Νικολάου, 2003). Στο σχολείο, όπως και στην κοινωνία γενικότερα, εντοπίζουμε διακρίσεις, προκαταλήψεις και ρατσιστικά φαινόμενα τόσο μεταξύ των μαθητών αλλά και μερικές φορές από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Αυτές οι αντιδράσεις αφορούν τον θεσμικό ρατσισμό που βρίσκει εύφορο έδαφος για να αναπτυχθεί στην εκπαιδευτική πράξη οδηγώντας σε κοινωνική περιθωριοποίηση τα άτομα που διαφέρουν. Αποτελέσματα αυτών είναι η σχολική διαρροή, η σχολική αποτυχία και εγκατάλειψη της εκπαίδευσης, όπως φαίνεται από μελέτες και έρευνες (Μαυρομάτη & Τσιτσελίκη, 2004). Το σχολείο όταν λειτουργεί επιλεκτικά οξύνει τις ανισότητες της κοινωνίας καθώς οι μη προνομιούχοι λαμβάνουν τις κατώτερες θέσεις της ιεραρχίας, αισθάνονται αδύναμοι και εγκλωβισμένοι. Αποτέλεσμα αυτού είναι η πρόωγη αποχώρηση απ' το σχολείο και η συνέχιση της σχολικής απόρριψης. Τα προγράμματα του σχολείου, τα σχολικά βιβλία, η νομοθεσία γύρω απ' το σχολείο, η οργάνωση και η διοίκηση αυτού εμφανίζουν στοιχεία θεσμικού ρατσισμού που οδηγούν σε κοινωνικό αποκλεισμό, τα άτομα των «κατώτερων» κοινωνικών ομάδων, αφού οι προκαταλήψεις της κοινωνίας είναι καθρέπτης και στο σχολείο (Τσιάκαλος, 2006). Η απουσία ίσως ευκαιριών εντοπίζεται από την έναρξη κιόλας της σχολικής διαδικασίας, αφού απαιτεί μια καλή κοινωνικό-οικονομική κατάσταση των γονέων για την συμμετοχή τους στο σχολείο. Αρκετές φορές οι ρατσιστικές συμπεριφορές αφορούν τους αλλοδαπούς μαθητές και το σχολείο να οδηγείται στην αναπαραγωγή τέτοιων πρακτικών, που εντείνουν τις ανισότητες. Για να μπορέσουμε να αντιμετωπίσουμε σωστά τα ρατσιστικά φαινόμενα οφείλουμε να τα γνωρίσουμε στην πράξη μέσα από τον τρόπο που εκδηλώνονται αλλά και στις πράξεις που παράγουν (Forrest, Lean & Dunn, 2015). Προτού όμως, σκεφτούμε τις παρεμβάσεις που πρέπει να κάνουμε σαν εκπαιδευτικοί πρέπει να εντοπίσουμε και να διακρίνουμε τι είδους εκφοβισμό έχουμε. Η υπερπροστατευτικότητα πολλών γονιών σήμερα, μπορεί να οδηγήσει σε ανακρίβειες και σε υπερβολές, για παράδειγμα αν ένα παιδί είναι δυσσαρεστημένο επειδή

σπρώχνονται στη παιδική χαρά δεν σημαίνει αναγκαστικά ότι είναι θύμα εκφοβισμού (Σαπουντζής κ.α., 2010). Το βασικότερο στοιχείο που πρέπει να κατανοήσουμε για την ύπαρξη εκφοβισμού είναι μια σταθερή και συνεχόμενη κατάσταση, ο θύτης στοχοποιεί και προσκολλάται σε συγκεκριμένα άτομα, συνήθως αδύναμα άτομα που δεν μιλούν και δεν υπερασπίζονται τον εαυτό τους (Μάρκου, 1993). Ανάλογα με τα μέσα που χρησιμοποιεί ο θύτης για να βλάψει το θύμα του, έχουμε διάφορες μορφές εκφοβισμού. Εντοπίζονται οι παρακάτω τύποι εκφοβισμού: ο άμεσος εκφοβισμός με τη χρήση σωματικού ή λεκτικού εκφοβισμού, ο έμμεσος εκφοβισμός όπως για παράδειγμα η συναισθηματική βία και άλλες μορφές εκφοβισμού όπως η σεξουαλική βία και η ηλεκτρονική βία (Suckling & Temple, 2008). Ο άμεσος εκφοβισμός εκδηλώνεται με σωματικές χειρονομίες, είναι η πιο εμφανής μορφή εκφοβισμού, αφορά βίαιες συμπεριφορές όπως: «ξύλο», χτυπήματα, κλωτσιές, σπρωξίματα, μπουνιές, χαστούκια, κλοπή προσωπικών αντικειμένων, φτύσιμο, τράβηγμα μαλλιών, πέταμα αντικειμένων, κ.α. (Πρεκατέ, 2007). Ο σωματικός εκφοβισμός είναι η πιο συχνή μορφή βίας που εμφανίζεται στο σχολείο και εκδηλώνεται κυρίως σε μικρότερες ηλικίες ενώ όσο μεγαλώνει η ηλικιακή ομάδα τόσο μειώνεται. Είναι μια μορφή βίας που εκδηλώνεται πιο πολύ στα αγόρια (Besag, 1989. Olweus, 1993). Είναι μια μορφή που εμφανίζεται αρκετά συχνά στα σχολεία της Ευρώπης. Ο δράστης νιώθει δυνατός, αήττητος αισθάνεται κυρίαρχος και επιδεικνύει αυτές τις ιδιότητες του με την παραμικρή αφορμή στους αδύναμους, αλλοεθνείς συμμαθητές του (Louwes, 2009). Εκτός όμως από το σωματικό εκφοβισμό, έχουμε και τη λεκτική μορφή του εκφοβισμού. Μερικές τέτοιες εκφράσεις λεκτικής βίας είναι: βρισιές, πειράγματα, απειλές, προσβολές, κοροϊδία, συκοφαντίες και άλλα πολλά (Πρεκατέ, 2007). Η λεκτική βία είναι ο πιο συχνός τύπος εκφοβισμού, ο πιο επικίνδυνος και με την μεγαλύτερη διάρκεια (Καρκανάκη & Καφετζή, 2009:27). «Η γλώσσα κόκκαλα δεν έχει, αλλά κόκκαλα τσακίζει». Στόχος των θυτών γίνονται τα άτομα με διαφορετική εμφάνιση, σεξουαλικότητα, κοινωνική θέση, φυλετική καταγωγή και οτιδήποτε άλλο μπορεί να θεωρηθεί μειονέκτημα από τον θύτη. Η λεκτική βία δημιουργεί πληγές βαθιές που δεν είναι εμφανείς και δεν υπάρχουν αποδεικτικά στοιχεία για να κατηγορηθούν οι θύτες με αποτέλεσμα να γίνεται συνήθως τακτική τους (Louwes, 2009). Αυτή η μορφή βίας μπορεί να ταπεινώσει και τον εξευτελίσει άτομα με ισχυρή αυτοπεποίθηση και να τα καταστήσει αδύναμα από φόβο να μην εμφανιστούν επηρεασμένα (Clarke, 2007). Φαίνεται λοιπόν, από τα παραπάνω πόσο σκληρή και επώδυνη είναι αυτή η μορφή βίας, η λεκτική, που την βιώνουν οι

μαθητές-θύματα, και να χαραχθεί στη μνήμη τους με ανεξίτηλα σημάδια που δεν μπορούν επουλωθούν (Clarke, 2007). Απ' την άλλη, η συναισθηματική βία είναι μία έμμεση μορφή εκφοβισμού που εμπεριέχει απειλές, συκοφαντίες, διάδοση ψευδών φημών, κοροϊδευτικά λογοπαίγνια και υβριστικά σχόλια για την φυλή κάποιου, την εθνικότητα, την σεξουαλικότητα του, τυχόν αναπηρία, με απώτερο στόχο την απομόνωση αυτού του ατόμου, την απομάκρυνση των φίλων του (Naser, κ.α., 2003). Αυτή η μορφή ψυχολογικού εκφοβισμού χαρακτηρίζεται ως η πιο «επιδέξια», ασκείται με διακριτικό τρόπο σε σχέση με τις άλλες δυο μορφές που είδαμε παραπάνω και παρατηρείται κυρίως στις σχέσεις μεταξύ των κοριτσιών και λιγότερο στα αγόρια (Alward, 2005). Καταληκτικά, θα πρέπει να επισημάνουμε πως ο συναισθηματικός-ψυχολογικός επιβαρύνει σε τεράστιο ποσοστό την ψυχική υγεία και τον αυτοσεβασμό του θύματος, αυτή η μορφή λοιπόν συνιστά μορφή κοινωνικής βίας (Jarboe, 2008). Καθίσταται έτσι φανερό, πόσο σκληρό και ιδιαίτερα άσχημο είναι αυτό το φαινόμενο. Μια άλλη μορφή σχολικού εκφοβισμού είναι η σεξουαλική βία που απαντάται από σεξουαλικά ταπεινωτικά σχόλια, ύποπτα αγγίγματα, βιασμός, παρακολούθηση σεξουαλικής πράξης χωρίς την θέληση του θύματος (HFC, παρ. 2). Ο σεξουαλικός εκφοβισμός αποτελεί πλέον σύνθητες φαινόμενο, και παρατηρείται μεγάλη αύξηση του φαινομένου και σε άτομα μικρότερης ηλικίας (Saner, 2007). Η σεξουαλική μορφή βίας εκδηλώνεται σε πολλά σχολεία σε όλη τη Γη, εμφανίζεται με διάφορες μορφές όπως μια απλή ζωγραφιά, βρισιές, άσκηση σωματικής βίας, άγγιγμα σε απόκρυφα σημεία, μέχρι και σοβαρές σεξουαλικές πράξεις(βιασμός) (Linden, 2009). Αυτά αφορούν σε συχνότερη κλίμακα τα κορίτσια, που δέχονται τις επιπτώσεις της σεξουαλικής παρενόχλησης. Αυτό έχει ως συνέπεια τα κορίτσια, να διακατέχονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση, αυτοσεβασμό, αυτοπεποίθηση, εντοπίζονται πολλά τραυματικά συμπτώματα και αναδύονται μέσα από σκέψεις και συναισθήματα σε περιόδους που έχουν έντονο άγχος (Gruber & Fineran, 2008). Μία επιπλέον μορφή βίας που οφείλεται στην διαδεδομένη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας είναι η ηλεκτρονική που εντείνει την επιθετικότητα μεταξύ των ανηλίκων και τα φαινόμενα ρατσισμού. Ο ηλεκτρονικός σχολικός εκφοβισμός αποτελεί έναν νέου είδους όρου, ο οποίος έρχεται να επαναπροσδιορίσει την παραδοσιακή μορφή του σχολικού εκφοβισμού. Έτσι, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyberbullying) αποτελεί μια νέα μορφή του σχολικού εκφοβισμού (Γκουντσίδου, 2007). Στις μέρες μας έχει πάρει ανησυχητικές διαστάσεις με τους μαθητές να εκτίθενται πλέον σε πλήθος άγνωστων και επικίνδυνων ανθρώπων που ξεφεύγουν

από τα στενά όρια του σχολικού περιβάλλοντος (Παραδεισιώτη & Τζιογκούρος, 2008). Συνήθως τα κορίτσια είναι αυτά που εκφοβίζουν με την χρήση του διαδικτύου άλλα κορίτσια, σε αντίθεση με τον τρόπο που χρησιμοποιούν τα αγόρια για να εκφοβίσουν. Ένας τρόπος που χαρακτηρίζεται ως ύπουλος με σκοπό τον κοινωνικό αποκλεισμό των θυμάτων του. (McGlone, 2008:23). Τα τελευταία χρόνια η τεχνολογία δίνει στα παιδιά ένα νέο μέσο εκφοβισμού, που δεν υπήρχε παλιότερα, όπου ο σχολικός εκφοβισμός περιοριζόταν στα όρια της σχολικής αυλής και στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Πλέον με τη δύναμη της τεχνολογίας επιτρέπεται στους θύτες να παρενοχλούν τους στόχους τους και εκτός ωραρίου σχολείου, ακόμη και τα Σαββατοκύριακα (Jackson, 2006). Μπορεί ο ηλεκτρονικός σχολικός εκφοβισμός να μην γίνεται αποκλειστικά εντός των ορίων του σχολικού χώρου, το σχολείο όμως είναι αυτό που δέχεται τις επιπτώσεις αυτού του φαινομένου (Mason, 2008). Το Cyberbullying διακρίνεται σε δύο είδη:

- ο τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του διαδικτύου μέσω αποστολής μηνυμάτων από το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ή άλλων χώρων συνομιλίας και ιστοσελίδες που διαθέτουν υπηρεσίες αποστολής μηνυμάτων και
- αυτόν μέσω της χρήσης του κινητού τηλεφώνου με την αποστολή άσχημων γραπτών μηνυμάτων, κακόβουλων τηλεφωνικών κλήσεων (Αντζουλή και Ηλιοπούλου, 2015:8).

Κοινό στοιχείο των παραπάνω αποτελεί το γεγονός ότι διαφέρουν από τις υπόλοιπες εκφράσεις του σχολικού εκφοβισμού, ακόμα το cyberbullying δεν είναι απαραίτητο να εκδηλώνεται στο χώρο του σχολείου αλλά να συμβαίνει όλη τη μέρα, το σαββατοκύριακο, την περίοδο των διακοπών. Επίσης, με τη χρήση των κινητών ειδικά, οι φωτογραφίες ή άλλα μηνύματα διαδίδονται με ταχύτητα σ' ένα τεράστιο κοινό, διασφαλίζοντας οι θύτες την ανωνυμία τους κρυμμένοι πίσω από ένα ψεύτικο προφίλ λογαριασμού, καθιστώντας δύσκολο τον τρόπο να ανακαλυφθούν (Αντζουλή και Ηλιοπούλου, 2015:8). Σύμφωνα με αναφορές που έχουν στον Συνήγορο του Πολίτη (2015) υπάρχουν πολλά περιστατικά που αφορούν επεισόδια βίας. Τα τελευταία χρόνια καταγράφεται μεγάλη αύξηση αυτών των επεισοδίων, ωστόσο υπάρχουν και περιστατικά που δεν γίνονται φανερά με αποτέλεσμα να μην καταγράφονται. Ο Συνήγορος του Πολίτη μέσα από προσκλήσεις του σε διάφορα

σχολεία και μετά από συζητήσεις με παιδιά και δασκάλους καταγράφει πολλές τέτοιες βίαιες και ρατσιστικές συμπεριφορές μεταξύ συνομηλίκων. Τα φαινόμενα που έχουν απασχολήσει τον Συνήγορο του Πολίτη και αφορούν τέτοιες ρατσιστικές συμπεριφορές μπορούμε να τα κατατάξουμε σε κάποιες κατηγορίες :

- Ρατσιστικά φαινόμενα μεταξύ συνομηλίκων μαθητών, μέσα στο χώρο του σχολείου ή και εκτός, που δεν γίνονται γνωστά στον διευθυντή και στους εκπαιδευτικούς του σχολείου ή και αν γίνονται δεν δίνεται λύση στο πρόβλημα. Οι αναφορές αυτές αφορούν διάφορα περιστατικά όπως: απαξιοτική γλώσσα, βρισιές, προσβολές, απειλές, άσκηση σωματικής βίας. Συνήθως από κυρίαρχα άτομα προς τους πιο αδύναμους και ανίσχυρους είτε λόγω χρώματος, καταγωγής θρησκείας , σεξουαλικού προσανατολισμού κ.α. Ένα τέτοιο περιστατικό ήταν όταν ένας ανήλικος μαθητής επικοινωνήσει μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας με το Συνήγορο και ζητούσε βοήθεια ώστε να διαχειριστεί την βίαιη και ρατσιστική συμπεριφορά μερικών συμμαθητών του εξαιτίας της διαφορετικής σεξουαλικής ταυτότητάς του.
- Ρατσιστικές συμπεριφορές μεταξύ μαθητών που γίνονται μέσα σχολείο, γίνονται γνωστά στο εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά τώρα γίνεται προσπάθεια να δοθεί λύση αναλόγως της βαρύτητας του φαινομένου. Σε πολλές περιπτώσεις αυτές οι συμπεριφορές έχουν προεκτάσεις εκτός σχολείου και χρειάζεται ολόπλευρη στήριξη. Μια περίπτωση με τα παραπάνω στοιχεία που έγινε γνωστή στο Συνήγορο του Πολίτη αφορά μια μαθήτριά που είχε γίνει στόχος από τους συμμαθητές της, η οποία μοίρασε στο προαύλιο έντυπα αντιρατσιστικής κομματικής οργάνωσης και δέχθηκε επίθεση από μαθητή όμορου σχολείου. Οι διευθυντές των δύο σχολείων κάλεσαν τους συγκεκριμένους μαθητές και τους επέπληξαν.
- Ρατσιστικά περιστατικά άσκησης βίας μεταξύ μαθητών, τα οποία συμβαίνουν εκτός σχολείου, τα οποία γίνονται γνωστά από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου και γίνεται προσπάθεια να δοθεί λύση σε αυτά τα προβλήματα. Αυτή η διαδικασία είναι αρκετά δύσκολη να αντιμετωπιστεί από το σχολείο καθώς τα γεγονότα συμβαίνουν εκτός σχολικού χώρου και το σχολείο μπορεί να παρέμβει μόνο όταν αυτά τα ρατσιστικά βίας επηρεάζουν τη συμπεριφορά των συνομηλίκων εντός σχολείου.



- Μια άλλη κατηγορία είναι όταν έχουμε ρατσιστικές συμπεριφορές από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ή φαινόμενα όπου ανέχονται ρατσιστικές πρακτικές εκ μέρους των μαθητών τους. Για παράδειγμα είχαμε αναφορά στο Συνήγορο του πολίτη για εκπαιδευτικό που έκανε συνεχώς χρήση ρατσιστικών και σεξιστικών σχολίων, ακολούθως έγινε καταγγελία στο Συνήγορο για αυτό το θέμα με αποτέλεσμα τη διεξαγωγή ΕΔΕ. Ένα άλλο περιστατικό συνέβη από μία φιλόλογο η οποία καλλιέργησε ρατσιστικές ξενοφοβικές αντιλήψεις στους μαθητές με αποτέλεσμα γονέας να ζητήσει την παρέμβαση της ανεξάρτητης αρχής του Συνηγόρου. Μία άλλη υπόθεση με την οποία ασχολήθηκε η ανεξάρτητη αρχή, αφορούσε μια διευθύντρια ενός σχολείου η οποία δεν προχωρούσε την εγγραφή ενός αλλοδαπού μαθητή. Αιτιολογούσε την άποψη της στον ισχυρισμό της ότι η μητέρα του παιδιού δεν διαθέτει άδεια παραμονής στη χώρα και στην ανησυχία μη τυχόν το παιδί διαθέτει κάποια μεταδοτική ασθένεια (Συνήγορος του πολίτη, 2015).

## **2.2 Μελέτες και έρευνες για τον ρατσισμό στο σχολείο**

Τα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια έχουν υπάρξει συχνότερα θύτες και θύματα βίαιων και επιθετικών πράξεων σε οποιαδήποτε ηλικία (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007:340-1). Σε μια έρευνά του Olweus (2009:38) διαπιστώνεται ότι το 60% των κοριτσιών που είχαν πέσει θύματα επιθέσεων, οι θύτες τους ήταν μόνο αγόρια ενώ τα αγόρια που έπεσαν θύματα του εκφοβισμού, κατά (80%) εκφοβίστηκαν μόνο από αγόρια. Τα ποσοστά αυτά μας δείχνουν ότι τα αγόρια συμμετέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα κορίτσια. Σύμφωνα με τον Rigby (2008) και τον Olweus (2009) τα αγόρια ασκούν συνήθως άμεσες μορφές σωματικής ή λεκτικής βίας, ενώ τα κορίτσια χρησιμοποιούν έμμεσες μορφές εκφοβισμού για να παρενοχλήσουν όπως είναι η διάδοση φημών. Υπάρχουν και άλλες έρευνες που αναφέρουν ότι υπάρχει ίδιο ποσοστό σωματικής βίας και για τα δύο φύλα. Σύμφωνα με τον Olweus (2009:34) όσο ανεβαίνει η ηλικιακή ομάδα τόσο μειώνονται τα φαινόμενα εκφοβισμού, όσο ανεβαίνουν οι τάξεις, τόσο μειώνεται το ποσοστό των μαθητών που υφίστανται πράξεις εκφοβισμού. Αντίθετα, έρευνα του Ψάλτη και Κωνσταντίνου (2007:341) υποστηρίζει ότι ο σχολικός εκφοβισμός στον χώρο του σχολείου δεν μειώνεται όσο τα παιδιά μεγαλώνουν αλλά αντίθετα αυξάνονται και αλλάζουν μορφή, γίνονται πιο

έμμεσες και πιο δύσκολες να εντοπιστούν όπως αυτή του λεκτικού και κοινωνικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας κυρίαρχη μορφή εκφοβισμού είναι αυτή της σεξουαλικής παρενόχλησης. Σύμφωνα με αυτή τη μελέτη, οι έφηβοι συνήθως θεωρούν ότι ο πιο ασφαλής τρόπος για να διασφαλίσουν την κυριαρχία τους στην ομάδα των συνομηλίκων τους είναι η βίαιη συμπεριφορά πάνω σε συμμαθητές τους. Πολλές μελέτες της κυβέρνησης των Η.Π.Α. έχουν δείξει ότι το 15-20% έχουν εκφοβιστεί συχνά στους χώρους της εκπαίδευσης. Επίσης, οι μελέτες έδειξαν ότι αυτοί που εκφοβίζονται δεν είναι απλά θύματα αλλά γίνονται και θύτες που φοβίζουν άλλους (Schleicher, 1993. Trimikliniotis, 2009). Κάποιες άλλες μελέτες έχουν δείξει ότι τα άτομα που δέχονται σχολική βία έχουν περισσότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν τάξεις, να σταματήσουν το σχολείο, να προβούν σε χρήση ουσιών, και να διαπράξουν και αλλά παρόμοια εγκλήματα (Sweeney, 1997). Σε έρευνα που έγινε σε εκπαιδευτικά ιδρύματα της Αυστραλίας κυριότερη μορφή ρατσισμού είναι το διαφορετικό χρώμα των μαθητών που κατάγονται κυρίως από την Αφρική και τα εξωτερικά γνωρίσματα των μαθητών σε σύγκριση με τους ντόπιους. Οι αλλοδαποί μαθητές περιθωριοποιούνται και αποκλείονται από τις εκπαιδευτικές δράσεις και γίνονται συχνά επεισόδια εκφοβισμού μαθητών (Baak, 2018). Σε άλλες μελέτες που έγιναν στη Γερμανία πάλι σε μαθητές από την Αφρική, συμπεραίνουν ότι αυτοί οι μαθητές δέχονται ρατσιστικές συμπεριφορές πάλι και εδώ λόγω του χρώματος τους, διότι τους κατατάσσουν βάζοντας τους ταμπέλες με βάση την καταγωγή τους (Marmer, Marmer, Hitomi & Sow, 2010). Μια άλλη έρευνα της Bhopal (2011), στην Αγγλία σε τσιγγάνους μαθητές έδειξε μια ακόμη μορφή ρατσισμού αυτή που προέρχεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς απέναντι στους μαθητές. Μελέτη των Eslea & Mukhtar (2000) ανέδειξαν επίσης ότι μαθητικός πληθυσμός από την Ασία κυρίως, την Συρία και το Πακιστάν δέχονται ρατσιστικές συμπεριφορές από τους συμμαθητές τους. Σε αντίθεση με αυτές τις έρευνες έχουμε κάποιες μελέτες των Forrest, Lean & Dunn (2015) σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται τα ρατσιστικά περιστατικά που συμβαίνουν στο σχολείο αλλά δεν διαθέτουν την κατάλληλη εμπειρία και παιδαγωγική κατάρτιση για να τα λύσουν. Παρόμοια έρευνα έγινε και από τους Young & Laible (2000) όπου οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους ισχυρίζονται ότι δεν μπορούν να διαχειριστούν τέτοια φαινόμενα και επίσης

ότι μέσω των σχολικών βιβλίων και του αναλυτικού προγράμματος ενισχύεται ο ρατσισμός.

### **2.3 Επιπτώσεις του ρατσισμού στο σχολείο**

Όσο οι ρατσιστικές επιθέσεις που αφορούν τη φυλή, το φύλο, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, τα στερεότυπα, οι διακρίσεις και οι προκαταλήψεις εμφανίζονται σε ένα σχολείο, αυτό τους επηρεάζει όλους, αλλά κυρίως τους μαθητές που ανήκουν σε αυτές τις ομάδες που δέχονται τον ρατσισμό. Οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού είναι πολλές και διάφορες και αφορούν όλα τα παιδιά που εμπλέκονται σε τέτοια φαινόμενα. Οι σημαντικότερες συνέπειες είναι οι χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις, η συνεχόμενη απουσία από το σχολείο και ο κοινωνικός αποκλεισμός των παιδιών αυτών (Bauman & Yoon, 2014:253). Κάποιες μελέτες εντοπίζουν πιο συγκεκριμένες συνέπειες, με βάση την εμπλοκή του κάθε μαθητή στα συμβάντα. Οι μαθητές που πέφτουν θύματα σχολικών επιθέσεων συνήθως νιώθουν έντονο άγχος, κατάθλιψη, ανασφάλεια, χαμηλή αυτοεκτίμηση, αρνούνται να πάνε σχολείο με αποτέλεσμα να κάνουν πολλές απουσίες, απομονώνονται, έχουν χαμηλή σχολική επίδοση και εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, παρουσιάζουν και πολλά ψυχοσωματικά προβλήματα όπως πονοκεφάλους, στομαχόπονους, τάση για εμετό, ανορεξία, αϋπνία, εφιάλτες κατά τη διάρκεια του ύπνου, τάσεις αυτοκτονίας κ.α. (Blaquieres, 2009:86-87, Ρούσσου, 2010:251). Έχουμε όμως επιπτώσεις και για τους μαθητές που ασκούν σχολική βία, βρίσκονται σε μεγάλο κίνδυνο να απομακρυνθούν από το σχολείο και να διακοπεί η σχολική τους φοίτηση (ΕΨΥΠΕ). Πολλές φορές οι θύτες της σχολικής βίας απομακρύνονται από την ομάδα συνομήλικων, απομονώνονται και τείνουν να κάνουν παρέα με ομοίους τους, με άτομα δηλαδή με κοινά χαρακτηριστικά (Farmer και Xie, 2007:462-3). Οι μαθητές που εμπλέκονται σε τέτοια περιστατικά επηρεάζονται σημαντικά στην ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Alvarez, 2007). Οι επιπτώσεις αυτές δεν είναι προσωρινές, αλλά μπορεί να ευθύνονται και για μελλοντικά ψυχιατρικά συμπτώματα. Τα άτομα που πέφτουν θύματα του σχολικού εκφοβισμού διακατέχονται από χαμηλή κοινωνικό-συναισθηματική προσαρμογή, αισθάνονται μοναξιά, νιώθουν κοινωνικά αποκλεισμένοι και δεν μπορούν εύκολα να κάνουν φίλιες (Nansel, Overpeck and Pilla, 2001). Αντίθετα, οι θύτες όσο βρίσκονται στο δημοτικό σχολείο μπορούν εύκολα να κάνουν φίλους, στο Γυμνάσιο όμως, αλλάζει αυτό, αφού παρουσιάζουν

πολλά προβλήματα συμπεριφοράς και στο Λύκειο βιώνουν και αυτοί μοναξιά (Nansel, Overpeck, & Pilla, 2001). Επίσης, επιπτώσεις υπάρχουν και για τους μαθητές που γίνονται συχνά μάρτυρες τέτοιων φαινομένων βίας, διακατέχονται από αντιφατικά συναισθήματα: φόβο, θυμό, λύπη, αδιαφορία, αγωνία και άγχος, μήπως τους συμβεί το ίδιο (Harris and Petrie, 2003). Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους προβλήματα συχνά αποθαρρύνονται και εγκαταλείπουν το σχολείο, σύμφωνα με το University of California, Los Angeles Law Review (Sweeney, 1997. Van den Berghe, 2001).

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> : Ρομά – Εκπαίδευση – Ρατσισμός

### 3.1 Ρομά – Τσιγγάνοι

Οι Ρομά είναι μια μεγάλη μειονοτική ομάδα που υπάρχει στην Ελλάδα, που έχει ανάγκη εργασίας, εκπαίδευσης και στέγης. Στα σχολεία οι Ρομά μαθητές αποκαλούνται με την ονομασία «Τσιγγανόπαιδες», αλλά και «Τσιγγάνοι» (Ζάχος, 2011: 35). Οι Ρομά προέρχονται από την βόρεια Ινδία και αυτό φαίνεται απ' τα γλωσσικά στοιχεία της γλώσσας των Ρομά. Η γλώσσα τους έχει γραμματικά χαρακτηριστικά που ομοιάζουν με αυτά των ινδικών γλωσσών και έχει κοινές λέξεις κατά ένα μεγάλο μέρος του βασικού λεξικού τους. Σταδιακά αυτή η φυλή επεκτάθηκε με την μορφή νομάδων και στην Ευρώπη με έντονη παρουσία (Χατζησαββίδης, 2007). Οι Ρομά είναι γνωστοί στις περισσότερες περιοχές με τις λέξεις "γύφτος" ή "γιούφτος". Οι λέξεις αυτές βγαίνουν από τη λέξη "Αιγύπτιος" και οφείλεται στην πεποίθηση ότι οι Ρομά είχαν καταγωγή από την Αίγυπτο. Μια άλλη ονομασία για τους Ρομά είναι η ονομασία "αθίγγανοι", η οποία προέρχεται από μια θρησκευτική ομάδα που είχε το ίδιο όνομα και ζούσε τον 8ο αιώνα στη Βυζαντινή Αυτοκρατορία και με την οποία οι Ρομά φαίνεται να συνδέθηκαν. Οι ίδιοι αποκαλούν τους εαυτούς τους Ρομ στον ενικό αριθμό ενώ χρησιμοποιούν τον πληθυντικό Ρομά στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης (Βικιπαίδεια). Σήμερα οι Ρομά δεν αποτελούν βιολογικοί απόγονοι αυτής της φυλής που ήρθαν πριν αιώνες στην Ευρώπη, αφού μέσω της αφομοίωσης πολλοί απ' αυτούς ενσωματώθηκαν πλήρως και πλέον δεν λογίζονται σαν Ρομά. Ιδιαίτερα στην Ελλάδα, τα ιστορικά στοιχεία για τους Ρομά δείχνουν ότι έκαναν την εμφάνισή τους περίπου το 1415 σε περιοχές της Πελοποννήσου. Σύμφωνα με την έκθεση της ECRl (2009) ο αριθμός των Ρομά στην Ελλάδα ανέρχεται περίπου στις 265.000, κάπου το 2,5% του συνόλου του πληθυσμού της χώρας. Παράλληλα, υπολογίζεται πως ο αριθμός αυτός δεν μπορεί να είναι απόλυτα σωστός αφού πολλές οικογένειες Ρομά αλλάζουν μέρη συνεχώς κι έτσι δεν μπορεί να υπάρξει ενδελεχής καταμέτρησή τους (Γιώγου και Λιάπη 2018: 597). Οι Ρομά αποτελούν μια ευρύτερη ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά όπως φυλετικά και πολιτισμικά και αρκετές φορές πέφτουν θύματα ρατσιστικής συμπεριφοράς, καθώς χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν από την κυρίαρχη ομάδα, ενώ παράλληλα αποτελούν μια μειονοτική ομάδα στην οποία η κοινωνία έχει αποδώσει μια σημαντικά κατώτερη θέση (Ζάχος, 2015: 51).

Εξαιτίας της αποτυχίας πολλών προγραμμάτων ένταξης των Ρομά στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση στην κοινωνία, εξακολουθούν να είναι περιθωριοποιημένοι και κοινωνικά αποκλεισμένοι. Πολλές στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκατειλημμένες απόψεις για τους Ρομά που έχουν διαμορφωθεί στον ελλαδικό χώρο όλα αυτά τα χρόνια της παρουσίας τους θεωρείται ως ο σημαντικότερος παράγοντας κοινωνικού αποκλεισμού και περιθωριοποίησης των Ρομά. Οι Ρομά απαντούν σε αυτό τον ρατσισμό που δέχονται με δικές τους ιδιαίτερες συγκριμένες πράξεις. Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα για αυτή την κοινωνική μειονοτική ομάδα βασίζονται στην άγνοια και στην απόρριψη της διαφορετικότητας τους και έχουν οδηγήσει στην εμφάνιση ρατσιστικών φαινομένων και στην ύπαρξη διακρίσεων σε διάφορους κοινωνικούς φορείς όπως είναι και η εκπαίδευση (ΕΚΚΕ, 2005). Πολλά τσιγγανόπαιδα εξαιτίας της πολιτισμικής τους ταυτότητας στιγματίζονται από το στερεότυπο ότι είναι «ιδιαίτερα προβληματικά» (Πανταζής & Μαυρουλή, 2011: 125). Όλα αυτά τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τους Ρομά, η ιδιαίτερη κουλτούρα, η δυσκολία στην εύρεση σταθερής εργασίας, η απασχόλησή τους σε προσωρινές εμπορικές εργασίες, το χαμηλό προσδόκιμο ζωής τους, ο τρόπος διαβίωσης τους, ο χώρος διαμονής τους, το χαμηλό επίπεδο ποιότητας των συνθηκών διαβίωσης τους και η ελάχιστη εκπαίδευση τους, οδηγούν στη δημιουργία στερεοτυπικών αντιλήψεων που διατηρούν αυτή τη χαμηλή κοινωνική θέση και έτσι δημιουργείται ένα φαύλος κύκλος και ένα κοινωνικό φαινόμενο που είναι δύσκολο να λυθεί (Ζάχος, 2015: 51). Η σχέση μεταξύ της κυρίαρχης κοινωνίας και των Ρομά χαρακτηρίζεται από αρκετές δυσκολίες που οδηγεί στην καθιέρωση μια ρατσιστικής φύσεως στάση, για παράδειγμα η αποφυγή της μισθωτής εργασίας (Jackson, 1987:77). Οι Ρομά της Ελλάδας μέχρι και την δεκαετία του '80 κυκλοφορούσαν ως πρόσφυγες και όχι ως ιθαγενείς (Τσιτιρίδης, 2021). Όλα τα φοβικά σύνδρομα δημιουργούνται εξαιτίας της άγνοιας και επειδή δεν δίνουμε χώρο να γνωρίσουμε κάτι διαφορετικό. Οι Ρομά λοιπόν δεν έχουν κάτι τόσο διαφορετικό από τους υπόλοιπους Έλληνες ώστε να αποτελεί ένα δικό τους ιδιαίτερο χαρακτηριστικό. Συμπεριφέρονται όπως κάθε ελληνική οικογένεια σε μια επαρχιακή πόλη ή σε ένα χωριό βασισμένη στις ιδιαίτερες συνθήκες του τόπου αυτού. Η κουλτούρα τους βασίζεται σε ένα μωσαϊκό χαρακτηριστικών από όλες τις περιοχές όπου μετακινήθηκαν όπως άλλωστε και άλλοι Έλληνες (Τσιτιρίδης, 2021). Όλες αυτές οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που υπάρχουν για τους τσιγγάνους, τους οδηγούν

σε ελλιπή εκπαίδευση με αποτέλεσμα να πέφτουν θύματα εκμετάλλευσης και ρατσισμού.

### **3.2 Ρομά και εκπαίδευση**

Η εκπαιδευτική πορεία της μειονοτικής ομάδας των Ρομά, χαρακτηρίζεται από μεγάλες σχολικές αποτυχίες, σχολική διαρροή και ελλιπή φοίτηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν υπάρχει σχεδόν καθόλου φοίτηση (Ζάχος, 2015: 55). Πολλές φορές, η ελλιπής φοίτηση των μαθητών Ρομά στο σχολείο ερμηνεύεται ως απροθυμία ή ως κάποιο σύνηθες χαρακτηριστικό της κουλτούρας τους ή του γενικότερου συστήματος αξιών τους. Αυτή η εξήγηση όμως είναι πρόχειρη και μονομερής και δεν εξετάζει καθόλου τις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες διαβίωσης των Ρομά, ενώ παράλληλα αποδίδει ευθύνες μόνο στους Ρομά και όχι στους κρατικούς φορείς (Lloyd & McCluskey, 2008: 335). Οι τσιγγάνοι σύμφωνα με την έκθεση της ECRI (2009) παραμένουν σε δυσχερή θέση όσον αφορά την εκπαίδευση τους, η σχολική τους διαρροή είναι τεράστια, ενώ υπάρχουν και σχολεία που δεν θέλουν να εγγράψουν Ρομά στις τάξεις τους, εξαιτίας των ρατσιστικών απόψεων μερικών γονέων ακόμα και δασκάλων. Επιπλέον, η μη ύπαρξη αρκετών στοιχείων για την περίπτωση των μαθητών Ρομά δυσχεραίνει την ουσιαστική εξέταση της περίπτωσης τους και την δυνατότητα να αναπτυχθούν εγκεκριμένα προγράμματα με στόχο την βελτίωση αυτής της κατάστασης. Δεν υπάρχουν επίσημα στατιστικά στοιχεία όσον αφορά την εκπαίδευση των Τσιγγάνων. Τα στατιστικά από διάφορες μελέτες σε κάποια μέρη είναι ενδεικτικά, μας περιγράφουν στο περίπου και λένε ότι τα παιδιά Ρομά δεν φοιτούν στο σχολείο, ενώ όσα πηγαίνουν, μένουν για μικρά χρονικά διαστήματα, όχι τακτικά και στο τέλος, το εγκαταλείπουν. Οι απαντήσεις που δίνουν οι ίδιοι οι τσιγγανοπαίδες για τους λόγους που εγκαταλείπουν το σχολείο είναι όπως αναφέρουν οι μετακινήσεις τους, οι συνεχείς, η επαγγελματική τους απασχόληση, τα διάφορα θέματα στο σχολείο ή άλλα παρόμοια προβλήματα (Βασιλειάδου, Παυλή-Κορρέ, 2011). Προσπαθώντας να ερμηνεύσουμε τη γενικότερη σχολική διαρροή των μαθητών Ρομά θα πρέπει να συμπεριλάβουμε το μεγάλο εμπόδιο της γλώσσας καθώς η μητρική τους γλώσσα βρίσκεται μακριά από τις γνωστές Ευρωπαϊκές γλώσσες παγκόσμιας εμβέλειας με αποτέλεσμα να μην υπάρχει κάποιος κοινός κώδικας επικοινωνίας μεταξύ μαθητών Ρομά, δασκάλων και γονέων των Ρομά. Με το πρόβλημα αυτό να αυξάνεται συνεχώς οι γονείς των Ρομά δεν μπορούν να κατανοήσουν αποτελεσματικά τους στόχους και

τα οφέλη της σχολικής φοίτησης, ενώ θέτουν σε προτεραιότητα τα ζητήματα που αφορούν τον άμεσο βιοπορισμό τους και την ευκαιριακή εργασία (Vanderbeck, 2009: 330-333). Σύμφωνα λοιπόν με μια έρευνα της UNICEF (2001, όπ. ανάφ. στο Πανταζής, 2015: 88), επτά στους δέκα ενήλικες Ρομά απάντησαν ότι η σωστή και ολοκληρωμένη εκπαίδευση θα μπορούσε να τους αποτρέψει από την εκμετάλλευση και θα ήταν ικανή να βελτιώσει την ποιότητα διαβίωσης τους. Τα περισσότερα άτομα που απάντησαν σε ερωτήματα της έρευνας θεωρούν πως η ολοκληρωμένη εκπαίδευση θα μπορούσε να τους οδηγήσει σε καλύτερο ποιοτικό επίπεδο ζωής και θα τους απάλλαζε από την φτώχεια. Ακόμα η πλειονότητα των ερωτηθέντων έθεσε το ζήτημα της αντιμετώπισής τους από τους άλλους συμμαθητές, πολλές φορές ρατσιστικά και εχθρικά, όπως ακόμη και το γεγονός ότι δεν υπάρχει ιδιαίτερη μέριμνα για την ανακάλυψη μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών αυτών (Πανταζής, 2015:88). Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες γίνεται προσπάθεια να δοθούν κίνητρα στις μειονοτικές ομάδες των Ρομά, ώστε να ολοκληρώσουν την βασική τους εκπαίδευση και οργανώνεται ένα σχέδιο με ποικίλες τεχνικές ώστε να υπάρξουν ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα στην Αγγλία και στη Σκωτία, τις τελευταίες δεκαετίες, υπάρχει ένα σύστημα καταγραφής των στοιχείων φοίτησης των Ρομά, οι συμμετοχές τους, οι επιδόσεις τους με απώτερο σκοπό να μαζευτούν δεδομένα τα οποία θα μπορούσαν σε μελλοντικό χρόνο να βελτιώσουν την κατάσταση και να προωθηθεί ένα πιο συμπεριληπτικό μοντέλο εκπαίδευσης. Μέσω αυτού του προγράμματος, έγινε μια μεγάλη εκπαιδευτική αλλαγή στις παραπάνω χώρες που καταγράφει τις ανάγκες της συγκεκριμένης μειονοτικής ομάδας των Ρομά και εφαρμόζει την απαραίτητη εκπαίδευση με σκοπό την συμπερίληψη τους (Lloyd & Mccluskey, 2012: 338). Ο αναλφαβητισμός των Ρομά και η κοινωνική τους ένταξη απασχόλησε την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η οποία τον Ιούνιο του 2011, προσυπόγραψε ένα σχέδιο (IP/11/789) για να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά αυτή την κατάσταση. Οι ευρωπαϊκές χώρες θα πρέπει να εξετάσουν τέσσερις βασικούς τομείς για την καλύτερη κοινωνική και οικονομική ένταξη την παιδεία, την εργασία, την υγεία και τη στέγαση, όπως επίσης, να λάβουν μέτρα ανάλογα προς τον πληθυσμό των Ρομά στη χώρα τους με συντονισμένες δράσεις για τους μαθητές Ρομά να εισέρχονται σε ενταξιακά προγράμματα εκπαίδευσης (Γιώγου, 2018: 597). Στην Ελλάδα, η εκπαίδευση των Ρομά, είναι υποχρεωτική με το νόμο 1566/1985, όπου όλα τα παιδιά πρέπει να λάβουν την υποχρεωτική εκπαίδευση μέχρι και το Γυμνάσιο, ανεξαρτήτως αν έχουν ή όχι την ελληνική υπηκοότητα (Γιώγου και Λιάπη, 2018: 598). Όπως



αναφέρει η έκθεση της ECRI (2015) παραμένει ανεπαρκής η φοίτηση των μαθητών Ρομά στο σχολείο ενώ τα ποσοστά του αναλφαβητισμού και της σχολικής εγκατάλειψης βρίσκονται σε πολύ υψηλά επίπεδα. Όσο για τη θέση τους στην επίσημη εργασία είναι ανύπαρκτη ή όταν υπάρχει διακρίνεται από επιφύλαξη. Σύμφωνα με την έκθεση της ECRI, πολλοί Ρομά θεωρούν πως η απουσία του απολυτηρίου του σχολείου ευθύνεται για τη μη εύρεση εργασίας καθώς επίσης και η μη ζήτηση εργατών χωρίς εξειδίκευση, οδηγούνται σε ανεπίσημες εργασιακές δραστηριότητες, όπως η συλλογή παλιοσίδερων ή ακόμα και σε παράνομες οικονομικές δραστηριότητες. Πολλοί ισχυρίστηκαν ότι τα επιδόματα για τα παιδιά που δίνονται από τη κυβέρνηση είναι πολλές φορές το μοναδικό εισόδημα τους με αποτέλεσμα η ανεξέλεγκτη και αλόγιστη τεκνοποίηση, διαιωνίζοντας έτσι την κοινωνικοοικονομική τους περιθωριοποίηση. Τέλος, πολλοί απάντησαν ότι συχνά αποκλείονται από τα σχολεία εξαιτίας ρατσιστικών συμπεριφορών από συνομήλικους, εκπαιδευτικούς, από γονείς άλλων μαθητών ή αναγκάζονται να μετακινούνται σε άλλες περιοχές που φοιτούν μόνο Ρομά. Το 2017, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ανακοίνωσε τα συμπεράσματα μιας αξιολόγησης που δείχνουν κατά πόσο οι ευρωπαϊκές χώρες ανταποκρίθηκαν στο σχέδιο για την ένταξη των Ρομά και εξετάζει τον τρόπο που εφαρμόζουν τις εθνικές τους στρατηγικές για την επίλυση του προβλήματος του αναλφαβητισμού αυτής της μειονοτικής ομάδας. Τα αποτελέσματα λοιπόν, δείχνουν πως η κατάσταση καλυτερεύει πολύ αργά, παρακολουθούν αρκετοί Ρομά μαθητές το νηπιαγωγείο και αυξάνεται το ποσοστό των Τσιγγανόπουλων που δεν αφήνουν νωρίς το σχολείο. Επιπλέον, από την αξιολόγηση φαίνεται πως το 80% των Ρομά συνεχίζει να απειλείται από τον κίνδυνο να βρεθεί φτωχός παρόλο που και αυτό το ποσοστό βελτιώθηκε σε σχέση με αυτό που υπήρχε πριν την ψήφιση του νομοσχεδίου το 2011. Σύμφωνα λοιπόν, με αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης πιο πολλά παιδιά Ρομά παρακολουθούν συστηματικά το νηπιαγωγείο με το ποσοστό να ανεβαίνει σε 53% το 2016, έναντι 47% το 2011, ενώ πιο λίγα παιδιά Ρομά εγκαταλείπουν το σχολείο νωρίτερα, το ποσοστό της πρόωρης εγκατάλειψης της σχολικής διαδικασίας ήταν 87% το 2011 και το 2016 μειώθηκε σε 68%. Οι καλύτερες βελτιώσεις υπήρξαν στην Ισπανία, στην Σλοβακία, στην Βουλγαρία, στην Ουγγαρία και στη Ρουμανία. Παρόλα τα θετικά ευρήματα της εν λόγω αξιολόγησης, τα αριθμητικά στατιστικά εξακολουθούν να βρίσκονται σε υψηλή θέση και ο διαχωρισμός των Ρομά στην εκπαίδευση εξακολουθεί να υπάρχει, με αποτέλεσμα την μη ένταξη τους στην κοινωνία. Για παράδειγμα στη Σλοβακία, στην Ουγγαρία και

στη Βουλγαρία, πάνω από το 60% των Ρομά τυγχάνουν διαφορετικής μεταχείρισης από την κυρίαρχη ομάδα. Σε κάποιες άλλες χώρες όπως σε Ισπανία, Σλοβακία, Ρουμανία, Τσεχία και Ουγγαρία οι Ρομά που βρίσκονται εκτός εκπαίδευσης έχουν αυξηθεί, πιο συγκεκριμένα το 2011 ήταν 56% και το 2016 ανέβηκε σε 63%. Αυτό δεν αποτελεί καλή εξέλιξη καθώς η μετάβαση από το σχολικό περιβάλλον στην εύρεση εργασίας και στην απασχόληση σε διάφορες ασχολίες είναι αναποτελεσματική. Στην Ελλάδα τώρα οι Ρομά που έρχονται σε επαφή με τον κίνδυνο φτώχειας είναι αρκετοί και συνεχίζει να μεγαλώνει αυτό το ποσοστό ενώ η κατάσταση αυτή δεν δείχνει να βελτιώνεται, ούτε να αλλάζει μορφή. Για να έχει πρόοδο και αποτέλεσμα η διαδικασία ομαλής ένταξης και κοινωνικοποίησης των Ρομά, θα πρέπει να υπάρχει συνεχής και εποικοδομητικός διάλογος με τα άτομα αυτά, να αφουγκράζεται η κοινωνία και οι κοινωνικοί φορείς τα προβλήματά τους και οι όποιες πολιτικές πραγματοποιούνται να είναι συστηματικές, μακροπρόθεσμες και να στοχεύουν σε μια ολοκληρωμένη προσέγγιση της τρέχουσας κατάστασης, με παρακολούθηση και αξιολόγηση του αντίκτυπου αυτών των δράσεων στην ίδια την μειονοτική ομάδα. Έτσι, θα γίνει αποτελεσματικός ο συντονισμός μεταξύ των φορέων ανάμεσα σε εθνικό και τοπικό επίπεδο και θα έχει αποτέλεσμα η χρήση της διαθέσιμης χρηματοδότησης.

### **3.3 Ρατσιστικά φαινόμενα σε Ρομά**

Οι Ρομά βιώνουν την περιθωριοποίηση από όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής αφού έρχονται αντιμέτωποι με την ανεργία, έχουν ελλιπή μόρφωση, το προσδόκιμο ζωής τους είναι ιδιαίτερα μικρό, είναι γκετοποιημένοι και παραμένουν σε συνθήκες διαβίωσης χαμηλού επιπέδου (Πανταζής & Μαυρούλη, 2011). Αν και στην Ελλάδα γίνονται συζητήσεις για το σεβασμό στην διαφορετικότητα και στον κοινωνικό λόγο κυριαρχεί το δικαίωμα στην ισότητα, οι διακρίσεις σε βάρος των Ρομά είναι αρκετές, γίνονται θύματα ρατσιστικών επιθέσεων, βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό εξαιτίας του διαφορετικού τρόπου διαβίωσης τους, του αξιακού κωδικα τους, της διαφορετικής γλώσσας κ.α. (Πανταζής & Μαυρούλη, 2011). Η συνεχόμενη μετακίνηση τους από μέρος σε μέρος στην προσπάθειά τους να βρουν εργασία τους

οδηγεί σε μη σταθερή επίσημη εργασία, εξειδικεύονται σε πολλές και διαφορετικές εργασίες, επίσης αυτή η μετακίνηση τους σε νομάδες, παρεμποδίζει την πολιτογράφησή τους στερώντας τους με αυτό τον τρόπο, την απόκτηση της ελληνικής υπηκοότητας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να εγγραφούν σε κάποιο ελληνικό σχολείο, αφού δεν διαθέτουν τα απαραίτητα έγγραφα. Η μη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν οφείλεται μόνο σε αυτούς αλλά και στην αδιαφορία του ελληνικού κράτους να βρει λύση στο πρόβλημα αυτής της μειονοτικής ομάδας. Αλλά θέματα που οδηγούν σε αυτόν τον αποκλεισμό είναι οι πρώιμοι γάμοι που συνηθίζουν οι Ρομά, παντρεύουν τα παιδιά τους σε πολύ μικρή ηλικία, οι πεποιθήσεις τους για τον ρόλο της γυναίκας, μόνο με την ενασχόληση της ανατροφής των παιδιών τους και οι αντιλήψεις τους ότι η ζωή τους μαθαίνει πιο χρήσιμα πράγματα σε σύγκριση με το σχολείο τις γνώσεις και τα εφόδια που δίνει. Όμως αυτή η έλλειψη μόρφωσης τους εμποδίζει σε καθημερινό επίπεδο και στις δραστηριότητες τους, για παράδειγμα δεν γνωρίζουν πώς να ασκούν σωστά, τα πολιτικά τους καθήκοντα, δεν πληροφορούνται για τις κοινωνικές εξελίξεις, για το πολιτικό γίνεσθαι, αισθάνονται μειονεκτικά σε πολλές τομείς της κοινωνικής δράσης τους, δεν γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν τα τεχνολογικά επιτεύγματα με αποτέλεσμα να παγιδούνται στις αναχρονιστικές απόψεις του πολιτισμού τους (Ντούσας, 1997). Τα τελευταία χρόνια με τον ερχομό πολλών αλλοδαπών στην Ελλάδα δημιουργήθηκαν αντιπαλότητες μεταξύ των μεταναστών και των Ρομά και όπως είναι φυσικό οι εντάσεις αυτές μεταφέρθηκαν και στο σχολείο όπου έρχονται σε σύγκρουση τα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και τα συμφέροντα αυτών των μειονοτικών ομάδων. Από την άλλη πλευρά όμως, αυτή η είσοδος πολλών μεταναστών στο ελληνικό σχολείο έχει δημιουργήσει ευνοϊκότερες συνθήκες για την εκπαίδευση και την ένταξη των Ρομά. Καθώς άρχισαν να διερευνώνται τρόποι για την ένταξη αυτών των ομάδων, να συζητιέται η έκταση του αναλφαβητισμού, η σχολική αποτυχία, ο τρόπος φτωχοποίηση τους, ο κοινωνικός αποκλεισμός τους, να επιδιώκεται η διαμόρφωση εναλλακτικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και τέλος η αποδόμηση των αρνητικών αντιλήψεων των ίδιων των Ρομά για τα κέρδη από την εκπαίδευση (Δασκαλάκη στο Λυδάκη, 2013). Η Ελλάδα πλέον αποτελεί μια πολυπολιτισμική κοινωνία και αυτό οδήγησε στην βελτίωση των συνθηκών ζωής τους μέσω των επιδοτήσεων από την Ευρώπη. Η Ελλάδα πλέον πρέπει να ακολουθεί τις ευρωπαϊκές επιταγές για την ένταξη όλων των μειονοτικών ομάδων και να συμβαδίζει με το κοινό ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο για τα δικαιώματα των μειονοτήτων (Δασκαλάκη,

2010). Σύμφωνα με τις αναφορές στην ECRI (2009) υπήρχε μια περίπτωση στα Σπάτα, όπου υπήρξε αρχικά άρνηση απ' την διεύθυνση του σχολείου να φοιτήσουν μαθητές Ρομά εκεί, ενώ στην αναφορά της ECRI (2015) για ένα Δημοτικό Σχολείο στον Ασπρόπυργο, το οποίο ισχυριζόταν ότι εγγράφει παιδιά χωρίς διάκριση αλλά οι εγγραφές του ήταν μόνο Ρομά παιδιά, η παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης ήταν χαμηλού επιπέδου σε σύγκριση με τα άλλα σχολεία και το μαθητικό δυναμικό σχεδόν δεν εμφανιζόταν στο χώρο του σχολείου. Οι δράσεις που έγιναν από την πολιτεία για αυτή την περίπτωση ήταν: Το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων να κάνει συστάσεις ως προς την συμμετοχή παιδιών σε άλλα σχολεία της περιοχής, ο Συνήγορος του Πολίτη σύστησε την συγχώνευση με άλλο κοντινό σχολείο, καθώς το χαρακτήρισε ως «σχολείο-γκέτο» δίχως να βρει ανταπόκριση αυτή η πρόταση του. Όταν μετέβη κλιμάκιο της ECRI στο σχολείο είδε πως ακόμα φοιτούν μόνο Ρομά, οι προσπάθειες των ιθυνόντων να εγγραφούν τα παιδιά σε άλλα δημοτικά σχολεία κοντά στον τόπο διαμονής απέτυχαν. Επίσης, πολλά διπλανά σχολεία αρνούσαν να εγγραφούν αυτά τα παιδιά, καθώς οι γονείς των υπόλοιπων μη Ρομά μαθητών απειλούσαν με βία αν συνέβαινε κάτι τέτοιο ενώ και ο διευθυντής, που είχε την στήριξη τοπικών παραγόντων, αρνιόταν να τα εγγράψει. Από την άλλη το Υπουργείο Παιδείας επιχείρησε να αναπτύξει συζήτηση με την κοινωνία για την λύση του προβλήματος όπως προέβλεπε και το πόρισμα του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, προτίμησε όμως να κρατήσει το μαθητικό δυναμικό του παραπάνω σχολείου ως έχει για να τους προστατέψει από περαιτέρω ρατσιστικά περιστατικά. Μετά από καινούριες προτάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, η ελληνική κυβέρνηση προσπάθησε να καταργήσει τα ξεχωριστά σχολεία, μέσω του προγράμματος ΖΕΠ(Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας). Ένα εθνικό πρόγραμμα για την Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά που στόχο έχει να διασφαλίσει ίση εκπαίδευση όλων των μαθητών και να περιορίσει τα εμπόδια που την απειλούν. Η έκθεση της ECRI συστήνει στην πολιτεία να αναπτύξει μια σωστότερη πολιτική ώστε να τελειώσουν οι διακρίσεις που στιγματίζουν τους Ρομά. Προτείνει στις ελληνικές αρχές να ακολουθούν τις επιταγές του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων όπως επίσης να υιοθετήσουν την Σύσταση Γενικής Πολιτικής Αριθ. 10 της ECRI για την αντιρατσιστική εκπαίδευση. Με τη νέα έκθεση της ECRI (2015) οι Ρομά δεν αποτελούν μόνο θύματα ρατσιστικών επιθέσεων από το ευρύτερο κοινό στις καθημερινές τους δραστηριότητες αλλά αποτελούν και θύματα κοινωνικών

στερεοτύπων που τους προσδίδουν αρνητικά χαρακτηριστικά στον κοινωνικό και πολιτικό λόγο. Για παράδειγμα τον Οκτώβριο του 2013, σε καταυλισμό Ρομά, άντρες της αστυνομίας άρπαξαν ένα ξανθό κοριτσάκι από ένα ζευγάρι Ρομά, καθώς θεώρησαν ότι είχε απαχθεί αφού δεν είχε τα ίδια εξωτερικά χαρακτηριστικά με τους γονείς του. Πράγμα που ήταν ανακριβές και δεν αποδείχτηκε κάτι τέτοιο ενώ παράλληλα ο Υπουργός Προστασίας του Πολίτη, απηύθυνε δημόσια συγχαρητήρια στους εμπλεκόμενους αστυνομικούς. Ο παραπάνω δημόσιος λόγος όταν αναπτύσσεται προωθεί τα στερεότυπα, την ρητορική μίσους προς τους Ρομά και δημιουργεί στην ελληνική κοινωνία μια ευρύτερη εικόνα που διευκολύνει τις πράξεις βίας εναντίον αυτών των ομάδων. Χαρακτηριστική είναι η φράση με την οποία παρακινούν κάποιοι γονείς τα παιδιά τους για να κάτσουν ήσυχα «κάτσε ήσυχα, μη σε κλέψει ο "γύφτος"» Η περίπτωση του ξανθού κοριτσιού στον καταυλισμό των Ρομά ανέδειξε επίσης, την επικράτηση αρνητικών στερεοτύπων στις τηλεοράσεις και στα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

### **3.4 Ζ.Ε.Π. Ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας**

Με το άρθρο 26 του Ν.3879/2010 μπήκε μια νέα ορολογία στην εκπαίδευση, ο θεσμός Ζ.Ε.Π. όπου προβλέπει : α) Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, ορίζονται Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν σε περιοχές με χαμηλό συνολικό εκπαιδευτικό δείκτη, υψηλή σχολική διαρροή και χαμηλή πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, όπως χαμηλό συνθετικό δείκτη ευημερίας και ανάπτυξης και υψηλό δείκτη κινδύνου φτώχειας. β) Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, ρυθμίζονται τα θέματα που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία των Ζ.Ε.Π., τη στελέχωσή τους με προσωπικό, την απασχόληση εκπαιδευτικών κατ' αναλογία του αριθμού των μαθητών που χρήζουν διαφοροποιημένης διδακτικής παρέμβασης (Παλαιολόγου, 2012). Από το 1990 και μετά, τουλάχιστον 150.000 μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές έχουν ενσωματωθεί στο ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό δημόσιο σχολείο (Σιμόπουλος & Αλεξανδρίδης, 2019). Το 2000, οι αλλοεθνείς μαθητές ανέρχονταν σε ποσοστό 8% του μαθητικού δυναμικού. Σύμφωνα με κάποιες έρευνες , το 2016 καταγράφηκαν τουλάχιστον

21.000 καταγεγραμμένα ανήλικα παιδιά στην Ελλάδα (Σιμόπουλος & Αλεξανδρίδης, 2019), δεν καταγράφονται στους υπολογισμούς αλλοδαποί που ήδη βρίσκονται και διαμένουν στη χώρα μας. Με βάση το ελληνικό σύνταγμα, την Ευρωπαϊκή Ένωση και τον Ο.Η.Ε., το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σέβεται τα δικαιώματα των παιδιών και διαβεβαιώνει ορίζοντας πως όλοι οι αλλοεθνείς μαθητές έχουν ελεύθερη πρόσβαση στο δημόσιο ελληνικό σχολείο (Καλπατσινίδου, 2017, :26). Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας και οι Τάξεις Υποδοχής, στόχο έχουν να ενισχυθεί η μαθησιακή ικανότητα των μαθητών, την σχολική επιτυχία και την ισότητα για όλους (Βασιλοπούλου, 2015, :87-88). Σκοπό έχει να αρθούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες και να έχουν πρόσβαση όλοι οι μαθητές απ' όπου και αν προέρχονται στην εκπαίδευση, μεριμνώντας για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στο γλωσσικό και γνωστικό τομέα, αλλά και στην κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών αυτών (Βασιλοπούλου, 2015). Για τις τάξεις υποδοχής υπήρξαν νέες ρυθμίσεις το 1999, διαχωρίζοντάς τες σε δύο τύπους, για αρχάριους (με συντονισμένη εκμάθηση της ελληνικής και μαθήματα σε οδηγεί σε πολιτικές κοινωνικής και οικονομικής ένταξης και επανένταξης για τους παλιννοστούντες. Οι αλλοδαποί μαθητές αλλά και οι Ρομά που φοιτούν στις Τάξεις Υποδοχής μπορεί να χρήζουν μεγάλη υποστήριξη ώστε να κατακτήσουν την γλωσσική και αναγνωστική ικανότητα (Τζιώρα, 2017, :20-22), οπότε και μπαίνουν στο επίπεδο 1, οι υπόλοιποι που έχουν καλύτερο επίπεδο γλωσσομάθειας και χρήζουν περισσότερο εστίασης στις μαθησιακές ανάγκες τους, τοποθετούνται στο επίπεδο 2. Οι μαθητές που εντάσσονται στις Τάξεις Υποδοχής Ι διδάσκονται εντατικά την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, η φοίτησή τους διαρκεί ένα με δύο χρόνια στις τάξεις αυτές, ενώ η ένταξη τους στη τάξη γίνεται μόνο στα δευτερεύοντα μαθήματα (Γυμναστική, Εικαστικά, Μουσική, Αγγλικά), (Κολυμπάρη, 2017, Τζιώρα, 2017). Ενώ στο δεύτερο επίπεδο εντάσσονται οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για δύο με τρία έτη, η συμμετοχή των μαθητών στις τάξεις υποδοχής γίνεται λίγες ώρες την εβδομάδα σε ξεχωριστό τμήμα (Κολυμπάρη, 2017· Τζιώρα, 2017). Στόχος του επιπέδου ΙΙ είναι ο μαθητής να παρακολουθεί πιο πολλές ώρες στην κανονική του τάξη, ώστε να επιτευχθεί η ένταξη αυτών των παιδιών όσο το δυνατό γρηγορότερα (Διακογεωργίου, 2016,:7-8). Διάφοροι οικονομικά θέματα δεν επιτρέπουν να δημιουργηθούν Τάξεις Υποδοχής και δημιουργούνται κενά στο πρόγραμμα εκπαίδευσης των Ρομά και των αλλοδαπών μαθητών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Τέλος, εντοπίζονται επιπλέον προβλήματα όπως η έλλειψη εξειδικευμένης εκπαιδευτικής κατάρτισης των

εκπαιδευτικών, που εντείνει την λανθασμένη επιθετικότητα και αυξάνει τις ρατσιστικές συμπεριφορές και τον κοινωνικό αποκλεισμό(Νικολάου, 2011). Η συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών, καθώς και των Ρομά στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι ένα σημαντικό κριτήριο για να αξιολογήσουμε το βαθμό ενσωμάτωσης αυτών των παιδιών στην κοινωνία , έτσι αποτελεί πολύ σημαντικό στοιχείο η συμπερίληψη των αλλοεθνών μαθητών στην εκπαίδευση (Μάρκου & Παρθένης, 2015).

## **Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> : Πρακτικές διαχείρισης – Διαπολιτισμική Αγωγή**

Όπως αναφέρθηκε και πιο παραπάνω, από την δεκαετία του 1990, παρατηρείται αύξηση του φαινομένου της εισροής μαθητών από άλλες και διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα, το συνηθισμένο για μια τάξη ελληνικού δημόσιου σχολείου είναι να αποτελείται από μαθητές με πολυπολιτισμικό υπόβαθρο. Οι εκπαιδευτικοί επομένως καλούνται να είναι ευαισθητοποιημένοι απέναντι σε τέτοια θέματα και να δίνουν λύση για την ένταξη αυτών των παιδιών.

### **4.1 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και ο ρόλος της**

Όταν τα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα των μαθητών έπαψαν να θεωρούνται πια επικίνδυνα αλλά διαφορετικά τότε μπήκαν οι βάσεις για την καλλιέργεια του σεβασμού στην διαφορετικότητα, καθώς και η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών και η ενσωμάτωση πολλών πολιτισμικών στοιχείων στη κοινωνία (Δαμανάκης, 2000). Τότε γίνεται προσπάθεια να δοθεί ο ορισμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως μιας διαδικασίας με στόχο την διαπαιδαγώγησης των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Δαμανάκης, 2000). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν αφορά ένα μόνο τρόπο εκπαίδευσης που είναι ευρέως αποδεκτό αλλά αφορά ένα γενικότερο πεδίο θεωρητικών αναλύσεων σχετικό με τις αρχές και τις προϋποθέσεις που πρέπει να ισχύουν για την εκπαιδευτική διαδικασία/διδασκαλία (Γκόβαρης, 2001:14). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση θα πρέπει να διαμορφώνει τα σχολικά βιβλία κατάλληλα, να εντοπίζει τις παραλείψεις και τις ανακρίβειες, να καταπολεμά τις ανισότητες και τις διακρίσεις που οδηγούν στον ρατσισμό, επίσης στόχος της είναι η εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και η απεξάρτηση από στερεότυπα και προκαταλήψεις (Παπάς, 1998: 297). Η συνύπαρξη ανθρώπων και κοινοτήτων με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα από το κυρίαρχο πολιτισμικό περιβάλλον, θα πρέπει διατηρηθεί, θα πρέπει να υπάρξουν αλλαγές στον ιδεολογικό προσανατολισμό, στους θεσμούς των κοινωνιών και να ενισχυθεί μελλοντικά αυτή η συνύπαρξη. Τώρα για τον ιδεολογικό προσανατολισμό, σημαντικό ρόλο έχει η αγωγή και η εκπαίδευση, όταν οι μαθητές μάθουν να συμβιώνουν με τον διαφορετικό από μικρή ηλικία στο χώρο του σχολείου, τότε δημιουργούνται προϋποθέσεις ώστε μελλοντικά στην κοινωνία, να φερθούν χωρίς προκαταλήψεις και ρατσιστικές συμπεριφορές σε άτομα από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Κεσίδου, 2008: 22-23). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εξελίχθηκε σαν



μια πτυχή της εκπαίδευσης που στόχο έχει ένα ανοιχτό σχολείο για όλους (Γκοβάρης, 2001). Το σχολείο οφείλει να απελευθερωθεί από τον μονόπλευρο χαρακτήρα και να ενστερνιστεί μία διαπολιτισμική πορεία με αποδοχή την διαφορετικότητα (Παλαιολόγου - Ευαγγέλου, 2003:18). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πετυχαίνει τον ρόλο της όταν υιοθετεί ήθη, αντιλήψεις και αισθήματα υπέρ του πλουραλισμού των πολιτισμών και παρέχει ίσες δυνατότητες για τα διαφορετικά άτομα, ώστε να αναπτυχθούν ολόπλευρα (Gay, 2013). Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης αφορά όλους τους μαθητές του εκπαιδευτικού συστήματος και βασίζεται στην αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, ενώ πολυπολιτισμική θεωρείται μια κοινωνία στην οποία διασφαλίζεται μια πολιτισμική πολλαπλότητα, η ανομοιογένεια και μια ομαλή συνύπαρξη αυτών (Πανταζής, 2003). Η συνύπαρξη μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία επιδιώκει τον περιορισμό της κοινωνικής περιθωριοποίησης των ατόμων αυτών βασισμένη ταυτόχρονα στην αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών, κατά τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Κεσίδου, 2008). Η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσπαθεί να περιγράψει με ακριβή τρόπο την εκπαιδευτική εικόνα που σχετίζεται με τη διαχείριση της ετερότητας (Γκοτόβος, 2003). Όπως αναφέρει και ο Μάγος (2005) η διαπολιτισμική παιδαγωγική στοχεύει στην προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας, την αποδοχής της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη μιας ουσιαστικής επικοινωνίας χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπα. Αναγκαία προϋπόθεση για την επίτευξη της διαπολιτισμικής αγωγής αποτελεί η μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο την υπέρβαση της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας ώστε έτσι να υπάρχει ο δυνατός χώρος συνάντησης με άλλους πολιτισμούς (Γκοβάρης, 2001:81). Ένας επιπλέον στόχος της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να εμφυσήσει στους μαθητές όλες εκείνες τις γνωστικές ικανότητες μιας δίκαιης κοινωνίας με ίσες ευκαιρίες και αξίες για όλους (Μάρκου, 2010: 12). Στο εκπαιδευτικό σύστημα παρ' όλες τις προσπάθειες του Υ.ΠΑΙ.Θ. για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν υπάρχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα στις σχολικές τάξεις και κατ' επέκταση στην ελληνική κοινωνία.

Στο ΦΕΚ 159 (τα α' /6-9-2016) αναγράφονται οι στόχοι και οι τρόποι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης :

- Να εγγράφονται παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο σε σχολεία μαζί με παιδιά γηγενών.

- Να ενισχύεται η δημοκρατική λειτουργία του σχολείου με σεβασμό στις δημοκρατικές αξίες και στα δικαιώματα του παιδιού.
- Δημιουργία σωστών σχολικών προγραμμάτων και κατάλληλων σχολικών βιβλίων .
- Να αντιμετωπίζονται οι διακρίσεις που προέρχονται από τις πολιτισμικές διαφορές, την ξενοφοβία και τον ρατσισμό.
- Μέτρα κατάλληλα που στηρίζουν την σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών διαφορετικών πολιτισμών βασισμένα στην ισοτιμία και στο σεβασμό της πολυπολιτισμικότητας.
- Εκπόνηση κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς και μαθητές διαπολιτισμικού χαρακτήρα.

Η ευαισθητοποίηση σε θέματα κοινωνικής ανισότητας, απόρριψης των προκαταλήψεων, ο σεβασμός στη γλώσσα των μεταναστών και της διαφορετικής κουλτούρας αποτελεί επιτακτικό σκοπό της εκπαίδευσης (Γκόβαρης, 2009). Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής αποτελούν η ισότητα μεταξύ των λαών, να σεβόμαστε το διαφορετικό, να στεκόμαστε κριτικά απέναντι στον εθνικισμό, η απόρριψη της αφομοίωσης και ο μετασχηματισμός του σχολείου (Γκότοβος, 2003:17). Στους αλλοεθνείς μαθητές και στους Ρομά πρέπει να δίνονται κίνητρα να μιλήσουν για τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους στοιχεία να γίνουν γνωστά και στους υπόλοιπους μαθητές και να αναπτυχθεί ένας διάυλος επικοινωνίας αυτής της διαφορετικότητας. Σκοπός του σχολείου πρέπει να είναι ελεύθερη η διακίνηση τέτοιων ιδεών για το σεβασμό στη διαφορετικότητα και να συνυπάρχουν αρμονικά τα πολιτισμικά στοιχεία με διαφορετική προέλευση (Γκότοβος 2003:7). Όπως αναφέρει ο Γκόβαρης (2009:24) υπάρχουν τέσσερις παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από την διαπολιτισμική επικοινωνία:

- Μη συμμετρικές σχέσεις εξουσίας.
- Γενικές εμπειρίες του συνόλου.
- Στερεότυπα και προκαταλήψεις.
- Διαφορετικοί κώδικες των πολιτισμών.

Ο Banks (2001) κάνει λόγο για πέντε πλευρές της διαπολιτισμικής αγωγής :

- I. Ενσωμάτωση περιεχομένου: είναι ο τρόπος που οι δάσκαλοι εισάγουν στην διδασκαλία τους πληροφορίες από άλλους πολιτισμούς σε μια πολυπολιτισμική σχολική τάξη.
- II. Κατασκευής της γνώσης: είναι ο τρόπος όπου οι δάσκαλοι στηρίζουν τους μαθητές να αναπτύξουν και ενώσουν τις διαφορετικές κουλτούρες μεταξύ τους, έτσι ώστε να οδηγηθούν στη γνώση.
- III. Μείωση της υπερηφάνειας: αφορά τα φυλετικά χαρακτηριστικά των μαθητών και πως αυτά μπορούν να αλλάξουν με τη διδασκαλία.
- IV. Ισότιμη εκπαίδευση: ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσαρμόζει τη διδασκαλία του έτσι ώστε να μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές.
- V. Ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας: αλληλεπίδραση όλων των παιδιών μεταξύ τους, μέσα από συμμετοχή σε ομαδικά αθλήματα αλλά και άλλους τρόπους που θα κρίνει ο εκπαιδευτικός έτσι ώστε να στηρίζει μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και φυλετικά περιβάλλοντα.

Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να μην βλέπει κανείς το «ξένο» ως κάτι παράξενο, μη οικείο και με περιέργεια, αλλά να προσεγγίσει τον διαφορετικό με προθυμία και ως ευκαιρία εμπλουτισμού του δικού του πολιτισμικού γίνεσθαι (Παλαιολόγου- Γκικοπούλου, 2005: 54). Ένα διαπολιτισμικό σχολείο προσδιορίζει τους στόχους του μέσα από τους όρους «κατανόηση του ξένου» και «διαπολιτισμική ικανότητα» (Γκόβαρης, 2009:7). Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001:89), η ισότητα των πολιτισμών αποτελεί βασικό στοιχείο του πολιτισμικού σχετικισμού. Όλοι οι πολιτισμοί μπορούν να συσχετιστούν με τον δικό τους αξιακό κώδικα και θα είναι λάθος να θεσπίσουμε οικουμενικά κριτήρια αξιολόγησης τους, γιατί αυτό ουσιαστικά τους απαξιώνει. Μέσο της διαπολιτισμικής κατανόησης αποτελεί η αναγνώριση του «ξένου». Στο επίκεντρο της διαπολιτισμικής αγωγής δεν πρέπει να βρίσκονται οι πολιτισμικές διαφορές, αλλά οι κοινοί τόποι των πολιτισμών, έτσι οι πολιτισμικές διαφορές θα έχουν ένα διαφορετικό νόημα, θα αφορούν διαφορετικές κοινωνικές και ατομικές εμπειρίες (Γκόβαρης, 2001:188). Ο διαπολιτισμικός διάλογος είναι το πιο δύσκολο κομμάτι της διαπολιτισμικής αγωγής καθώς προϋποθέτει την αναγνώριση των κοινών σημείων των πολιτισμών που μπορεί δυναμικά να αποτελέσουν προοπτική δράσης και συνάντησης μελλοντικά (Γκόβαρης, 2009:28). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έχει ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και

ικανοτήτων που δημιουργεί άτομα ικανά να συμπεριφέρονται σαν πολίτες του κόσμου (Μάρκου, 2010:106). Με τον όρο διαπολιτισμική ικανότητα εννοούμε την ετοιμότητα συνάντησης με ομάδες ατόμων διαφορετικής καταγωγής, διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου (Γκόβαρης, 2009:30).

## **4.2 Μοντέλα διαπολιτισμικής προσέγγισης**

Τα πέντε βασικά μοντέλα της διαπολιτισμικής αγωγής αφορούν: την αφομοίωση, την ενσωμάτωση, την πολυπολιτισμική εκπαίδευση, την αντιρατσιστική εκπαίδευση και την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τα δύο πρώτα μοντέλα θεωρούνται πιο απαρχαιωμένα ενώ τα επόμενα πιο σύγχρονα (Παπαχρήστος, 2008).

**Μοντέλο της αφομοίωσης:** Το μοντέλο αυτό προτείνει ως μόνο τρόπο για να γίνει κάποιος αποδεκτός να αφήσει στο περιθώριο την μητρική του γλώσσα και τα πολιτισμικά στοιχεία και να ταυτιστεί απόλυτα με τα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης ομάδας (Νικολάου 2011: 119-121). Ο πολιτισμός της χώρας υποδοχής θεωρείται ανώτερος από τον πολιτισμό της χώρας που προέρχονται οι μετανάστες ή από τον πολιτισμό των ντόπιων μειονοτήτων της χώρας (Γκόβαρης, 2011: 47). Το σχολείο σύμφωνα με αυτό το μοντέλο κρίνει απαραίτητη την εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής και την εγκατάλειψη της μητρικής γλώσσας, καθώς αυτή θεωρείται τροχοπέδη και μη χρήσιμη (Νικολάου, 2011: 122). Στόχος επομένως, είναι η αφομοίωση των διαφορετικών πολιτισμών από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής που είναι και ο κυρίαρχος (Γκόβαρης, 2011: 47).

**Μοντέλο της ενσωμάτωσης:** Πρόδρομος αυτού του μοντέλου θεωρείται αυτό της αφομοίωσης, στο οποίο ουσιαστικά δεν παρατηρείται καμιά βελτίωση (Νικολάου, 2011: 122-124). Μια διαφορά με το προηγούμενο μοντέλο αποτελεί το γεγονός ότι αυτό το μοντέλο δείχνει κάποιο ενδιαφέρον για τους μαθητές άλλων χωρών, αναγνωρίζει το διαφορετικό, ανέχεται και πολλές φορές χρησιμοποιεί τα διαφορετικά στοιχεία του πολιτισμού των «ξένων», με στόχο την διευκόλυνση την ενσωμάτωσή τους και αργότερα την αφομοίωσή τους (Γκόβαρης, 2011:51).

**Πολυπολιτισμικό μοντέλο:** Τα προηγούμενα μοντέλα δεν έδιναν ίσες ευκαιρίες σε όλους και έγινε σαφές ότι χρειαζόταν πιο πλουραλιστικά μοντέλα για την εκπαίδευση των μειονοτήτων. Το πρώτο από αυτά είναι το πολυπολιτισμικό που προβλέπει σεβασμό και αποδοχή του πολιτισμού των μειονοτήτων και διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας και γενικότερα προωθεί μια εκπαιδευτική διαδικασία που στοχεύει στη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας των «ξένων»(Κεσίδου, 2008: 25-26). Το μειονέκτημα αυτού του μοντέλου είναι ότι βλέπει τους πολιτισμούς ως κλειστά σχήματα και έτσι δεν υπάρχει η δυνατότητα αλληλεπίδρασης αυτών (Γκόβαρης, 2011:55-56).

**Αντιρατσιστικό μοντέλο:** Το μοντέλο αυτό στοχεύει στην άρση του ρατσισμού από το σχολείο και την κοινωνία γενικότερα. Στοχεύει περισσότερο στην άρση του θεσμικού ρατσισμού και επικεντρώνεται στις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στις θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας με στόχο την εξάλειψη του ρατσισμού (Νικολάου, 2011: 128). Σύμφωνα με αυτό, το σχολείο πρέπει να μεταρρυθμιστεί πλήρως σε πολλούς τομείς, ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική ένταξη των ατόμων των μειονοτήτων(Γεωργογιάννης, 1999: 52-53). Για να συμβεί όμως αυτό, πρέπει και οι εκπαιδευτικοί να προωθήσουν την αντιρατσιστική εκπαίδευση και να σπάσουν τα δεσμά τους από τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που διακατέχονται (Πανταζής, 2015: 133). Σε αυτό το μοντέλο σε αντίθεση με τα προηγούμενα η διδασκαλία αποκτά χαρακτήρα μαθητο-κεντρικό (Γκόβαρης, 2011: 66).

**Διαπολιτισμικό μοντέλο:** Αυτό το μοντέλο είναι το πιο πρόσφατο, δεν αναφέρεται στην επικράτηση του κυριάρχου πολιτισμού έναντι των μειονοτήτων και κάνει λόγο για την ισότιμη συνύπαρξη τους, αλλά και για την αλληλεπίδρασή τους (Γκόβαρης, 2011:78). Αφού η διαπολιτισμική εκπαίδευση στηρίζεται στα διαφορετικά χαρακτηριστικά κάθε ατόμου έχει και αυτή μαθητο-κεντρικό χαρακτήρα όπως και το αντιρατσιστικό μοντέλο (Γκόβαρης: 2011: 80). Το διαπολιτισμικό μοντέλο βασίζεται σε τέσσερις αξίες που επιδιώκει να κατακτηθούν από εκπαιδευτικούς και μαθητές:

- α) της ενσυναίσθησης,
- β) της κριτικής στάσης απέναντι στους ρόλους,
- γ) της ανοχής των αντιφάσεων και
- δ) της επικοινωνιακής ικανότητας (Γκόβαρης, 2011: 177)

Ο όρος «ρόλος» αναφέρεται στον κοινωνικό ρόλο ενός μέλους μιας κοινωνικής ομάδας και συνήθως αυτοί οι κοινωνικοί αυτοί ρόλοι χωρίζονται σε «ανώτερους» και «κατώτερους». Τα άτομα λοιπόν, πρέπει να στέκονται κριτικά απέναντι στους κοινωνικούς ρόλους και να τους αντιμετωπίζουν ισότιμα. Με αυτό τον τρόπο θα περιοριστούν οι κοινωνικές διακρίσεις και οι ρατσιστικές συμπεριφορές (Γκόβαρης, 2011: 183-189). Σύμφωνα με την Κεσίδου (2008) οι τέσσερις αρχές αυτού του μοντέλου είναι: η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, να σεβόμαστε τα άτομα που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον και να μην διακατεχόμαστε από παράλογα στερεότυπα και προκαταλήψεις. Το αναλυτικό πρόγραμμα μιλά για τον σεβασμό, την ανοχή της διαφορετικότητας, την κοινωνική δικαιοσύνη και την εφαρμογή ευέλικτων παιδαγωγικών προγραμμάτων (Δημητριάδου και Ευσταθίου, 2008).

## **Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup> : Αντιρατσιστική Εκπαίδευση**

Στόχος του αντιρατσιστικού μοντέλου είναι να προωθήσει την ισότητα για όλους τους μαθητές στο σχολικό περιβάλλον τους χωρίς διακρίσεις με βάση την προέλευση τους και η ομαλή κοινωνική τους ένταξη, προϋπόθεση γι' αυτά αποτελεί η απαλλαγή από ρατσιστικές συμπεριφορές (Γεωργογιάννης, 1997: 128- 129). Σύμφωνα με τον Τσιάκαλο (2000), το Αντιρατσιστικό μοντέλο χρειάζεται την εξάλειψη της αρνητικής συμπεριφοράς σε βάρος ατόμων που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες καθώς επίσης, την καλύτερευση των συνθηκών διαβίωσης τους. Το Αντιρατσιστικό μοντέλο αμφισβήτησε και αποδυνάμωσε την κυρίαρχη μέχρι τότε προσέγγιση και ερμηνεία για την διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας (Γκόβαρης,2001:67).

### **5.1 Αρχές της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης**

Η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση αφορά μια μορφή εκπαίδευσης που προωθεί στα παιδιά την ιδέα ότι στα χέρια τους βρίσκεται η ευθύνη να διαμορφώσουν το μέλλον απαλλαγμένα από ρατσιστικά πρότυπα και να διαμορφώσουν μια νέα κοινωνία γεμάτη με ανθρωπιστικά ιδεώδη (Πανταζής, 2015:113). Αυτή η προσέγγιση περιλαμβάνει δύο κύρια στοιχεία: την αντιρατσιστική πληρότητα (γνώσεις για το τι εστί ρατσισμός) και την αντιρατσιστική δράση η οποία αναφέρεται στις δράσεις μας κατά των ρατσιστικών φαινομένων (Πανταζής, 2015). Βασικές αρχές του αντιρατσιστικού μοντέλου είναι τα ακόλουθα: η σωστή και εποικοδομητική διαχείριση των ρατσιστικών φαινομένων, η άρση των προκαταλήψεων και των στερεότυπων μέσω της ανεκτικότητας, η δημοκρατική συμμετοχή σε όλους τους φορείς της κοινωνίας, η ισότητα των δύο φύλων και τέλος προώθηση τέτοιων ιδεών στον δημόσιο λόγο κυρίως μέσα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Πανταζής, 2015). Ο Cummins (2005:284-285) μας αναφέρει σε ποιες αρχές θα πρέπει να βασίζεται ένα σχολείο τον 21ο αιώνα:

- Η ευαισθητοποίηση σε θέματα πολυπολιτισμικότητας και η εξοικείωση με δίγλωσσες ή πολύγλωσσες δραστηριότητες.
- Η προώθηση του κριτικού αλφαριθμητισμού με στόχο την κριτική σκέψη , την έρευνα , τον διάλογο και την συνεργατική επίλυση προβλημάτων.

- Διαρκής προσπάθεια για εντοπισμό διαφορών προσεγγίσεων ώστε να επιτύχουμε υψηλό ποσοστό σχολικής επιτυχίας απ' όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα αυτών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες.
- Η ευαισθητοποίηση απέναντι σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και η προώθηση πρακτικών που αφορούν συλλήβδην το καλό της κοινωνίας που ζούμε.

Το σημερινό σχολείο πρέπει να έχει ως βασική αξία την υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την ισότητα (Banks, 2000:88). Απαραίτητο στοιχείο για το σύγχρονο σχολείο δεν είναι μόνο ενώσει τους μαθητές, αλλά να δημιουργήσει μια κοινωνία χωρίς προκαταλήψεις, με ανεκτικότητα στο διαφορετικό, αλληλοβοήθεια και αλληλοκατανόηση (Γεωργογιάννη- Μπάρο, 2010). Το σχολείο πρέπει να αναπτύξει στους μαθητές του δεξιότητες που χρειάζονται σε μια πολυπολιτιστική κοινωνία με αντιρατσιστική συνείδηση και ανοιχτό μυαλό χωρίς προκαταλήψεις, δημιουργώντας μια διαφορετική κοινωνία στο μέλλον (Coelho 2007:483). Όπως αναφέρεται στο Πανταζής (2015:114) η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση συντελείται σε τρία μέρη.

- Στο μικρο-επίπεδο που έχει σχέση με την συμπεριφορά του δασκάλου και τη σχολική τάξη. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρίσκεται σε εγρήγορση, να παρατηρεί τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών του και να προλαμβάνει φαινόμενα ρατσισμού και διακρίσεων.
- Το μεσο-επίπεδο που έχει να κάνει γενικά με το σχολείο και ασχολείται με τα πιθανά ρατσιστικά φαινόμενα των μαθητών στο χώρο του σχολείου και την επίλυση τους. Ασχολείται με την μορφή επικοινωνίας που υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών και αν υπάρχει θετική διάθεση για λύση των προβλημάτων που προκύπτουν.
- Τέλος, στο μακρο-επίπεδο όπου ο μαθητής μαθαίνει τι γίνεται στην κοινωνία και διερευνά ρατσιστικά φαινόμενα που συντελούνται και γίνονται γνωστά από τα Μ.Μ.Ε. (Poort-Van Eeden, 2003).

Αρχές που οφείλει να προάγει η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση στηριζόμενη στην έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι (Coelho, 2007:493):

- Θετική στάση απέναντι στην πολιτισμική ποικιλομορφία, άρση των προκαταλήψεων και τον αρνητικών στερεοτύπων. Επίσης, μια ευνοϊκή



αντίληψη για την σπουδαιότητα των διαφορετικών πολιτισμών (γηγενείς μειονότητες, πρόσφυγες, μετανάστες δεύτερης γενιάς, γλωσσικές μειονότητες).

- ο Αποτελεσματική αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων στο σχολείο και στην κοινωνία.
- ο Κριτική σκέψη και κριτική έρευνα για την άρση των προκαταλήψεων.
- ο Δράσεις για την αντιμετώπιση και επίλυση της ρατσιστικής συμπεριφοράς.
- ο Διάδοση πολιτισμικών ιδεών μέσω της τέχνης και της λογοτεχνίας.
- ο Σχολική επιτυχία απ' όλους τους μαθητές.

## 5.2 Στοχοθεσία της Αντιρατσιστικής εκπαίδευσης

Η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση στόχο έχει να διδάξει στα άτομα πως να διαχειρίζονται συγκεκριμένες ρατσιστικές καταστάσεις, μειώνοντας τις διακρίσεις, τις συγκρούσεις, την επιθετική συμπεριφορά και τον σχολικό αποκλεισμό (Πανταζής, 2015:113). Η αντιρατσιστική παιδαγωγική συμβάλλει και στην εξισορρόπηση μεταξύ των δύο φύλων καθώς βοηθά στην αποδόμηση και στην άρση όλων των μειονεκτικών προσεγγίσεων σχετικά με το διαφορετικό ρόλο του κάθε φύλου και προωθεί πρότυπα για την ισότητα μέσα σε μια οικογένεια αλλά και την κοινωνία (Blakeney, 2011). Σύμφωνα με την αναφορά της Unesco (1995), σκοπός του σχολείου είναι να προωθήσει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και την δημιουργική φιλία ανάμεσα σε όλα τα άτομα των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων ώστε αυτοί οι μαθητές να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και όχι απλά να κάθονται μαζί ήσυχα και να ακούν τον δάσκαλο. Το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να είναι στραμμένο προς τέτοια κατεύθυνση ώστε να αναπτύσσεται η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η ανθρώπινη νοημοσύνη. Ευθύνη του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι να εξασφαλίζει πρόσβαση για όλους τους μαθητές στη σχολική διαδικασία, να οργανώνονται από πλευράς δασκάλων, δραστηριότητες στην τάξη ώστε να άρουν όλα τα εμπόδια για συμμετοχή στην μάθηση των μειονεκτικών ομάδων (Unesco,1995). Επιπλέον στόχος της αντιρατσιστικής παιδαγωγικής αποτελεί η ισότητα για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την εθνική ή φυλετική τους προέλευση και το δικαίωμα για ίσες ευκαιρίες συμμετοχής και δράσης σε όλους τους κοινωνικούς φορείς (Γεωργογιάννης, 1997: 128-129). Οι εκφραστές της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης έβαλαν ως βασική αρχή την ισότητα ανάμεσα στις

μειονότητες και την κυρίαρχη ομάδα στο επίκεντρο της παιδαγωγικής διερεύνησης, επίσης σημαντικό γι' αυτούς είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών για θέματα διακρίσεων και αδικιών, κυρίως δε για τον θεσμικό ρατσισμό (Γκόβαρης, 2009:26). Σύμφωνα με τον Banks (2000:136-137), οι πολίτες χρειάζεται να αποκτήσουν γνώσεις και να αναπτύξουν συμπεριφορές για την ομαλή τους ένταξη στην κοινωνία αλλά και στην ομαλή αλληλεπίδραση με διαφορετικούς λαούς και πολιτισμούς. Πιο συγκεκριμένα οι πολίτες πρέπει να συμβάλλουν στην δημιουργία μιας δημοκρατικά ιδεώδους κοινωνία με σεβασμό και αξίες, όπως διατυπώνεται και στην Παγκόσμια Διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Το σημερινό σχολείο οφείλει να προωθήσει την ισότητα και τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα (Banks, 2000:88) Σύμφωνα με τον Πανταζή (2015:114), η αντιρατσιστική αγωγή εμπεριέχει τρεις βασικούς στόχους:

- ο η αλλαγή της συμπεριφοράς,
- ο η ατομική γνώση για την πρόληψη των ρατσιστικών φαινομένων
- ο η αναμονή αποτελεσμάτων σε όλα τους τομείς (από το καθημερινό προσωπικό επίπεδο έως την παγκόσμια κλίμακα).

Θεμελιώδης αρχή για την καταπολέμηση των προκαταλήψεων είναι η ελευθερία , να δοθεί δηλαδή σε κάθε άτομο η ελεύθερη επιλογή να κατασκευάσει μόνο του, την ταυτότητά του, έτσι ώστε να αποκτήσει μια σωστή εικόνα για την διαφορετικότητα και αξίες όπως σεβασμό στα δικαιώματα όλων των πολιτών. Τα άτομα θα αποκτήσουν κριτική σκέψη και θα είναι ικανά να υπερασπίσουν τον εαυτό τους από την αδικία αλλά και άλλα άτομα όταν δέχονται ρατσιστική συμπεριφορά (Derman – Sparks, 2010). Η αντιρατσιστική εκπαίδευση δεν πρέπει να μένει μόνο στην παροχή στείρας γνώσης αλλά να δημιουργεί δεξιότητες και αξίες που άρουν τις διακρίσεις και αμβλύνουν τις ρατσιστικές συγκρούσεις (Unesco, 2008). Στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι να κάνει γνώριμο και οικείο σε όλα τα παιδιά το «ξένο» αυτό θα τους βοηθήσει να δουν με άλλο τρόπο την κοινωνική πραγματικότητα και να αποδεχτούν το διαφορετικό χωρίς να διακατέχονται από αποξένωση (Γκόβαρης, 2009). Τα άτομα που δέχονται ρατσιστικές συμπεριφορές συχνά μένουν σιωπηλοί για το τι έγινε, επομένως ουσιαστικής σημασίας είναι να σπάσει αυτός ο κύκλος της σιωπής και να δομηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης στο σχολείο όπου θα οδηγήσει στην εξάλειψη του ρατσισμού (Department of Education, 2017). Η αντιρατσιστική εκπαίδευση εκτός από τους βασικούς της στόχους που είναι η καταπολέμηση των

ρατσιστικών φαινομένων, η διαρκής ετοιμότητα από πλευράς εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση τους και η προώθηση αξιών όπως ο ανθρώπινος σεβασμός, θεωρεί ως βασική αρχή για τη λύση του προβλήματος την κοινή θεώρηση του απ' όλα τα μέλη της κοινωνίας, τα μέλη της πλειονότητας και της μειονότητας (Πανταζής, 2015). Μέσα στα περιεχόμενα μάθησης σημαντικό είναι να υπάρχει ο τρόπος ζωής των μειονοτήτων, καθώς και ο διαφωτισμός επάνω στα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, να εντοπίζονται τυχόν αδικίες ή διακρίσεις που μπορεί να έγιναν στο παρελθόν, με τον τρόπο αυτό αμβλύνονται οι ανισότητες ενώ θα έχουμε τα αντίθετα αποτελέσματα αν επιμένουμε σε μια άρνηση των πολιτισμικών διαφορών και εξύμνηση της διαφοράς αυτής (Πανταζής, 2015). Στόχος λοιπόν ενός αντιρατσιστικού προγράμματος είναι να οδηγήσει τους μαθητές σε προβληματισμό απέναντι σε θέματα που αφορούν τις διάφορες κοινωνικές δομές, το μεταναστευτικό ζήτημα, τον αποκλεισμό, τις διακρίσεις, τον θεσμικό ρατσισμό και αλλά ζητήματα που αφορούν την ιστορία και τους κοινωνικούς αγώνες, μέσω αυτού του προβληματισμού θα μάθουν να σέβονται την διαφορετικότητα. Εν κατακλείδι χρησιμοποιώντας όλα αυτά τα περιεχόμενα μάθησης η εξουδετέρωση των ρατσιστικών φαινομένων θα πραγματοποιηθεί όχι μόνο θεωρητικά αλλά και στην πράξη αντιμετωπίζοντας τον ρατσισμό ως τροχοπέδη της κοινωνίας (Πανταζής, 2015). Ο Χάρτης των Ηνωμένων Εθνών (2.1) προβλέπει για την ισότιμη εκπαίδευση όλων των παιδιών και τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα να συμπεριλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών τα εξής:

- ✓ διερεύνηση τρόπων συνεργασίας και επικοινωνίας των διαφορετικών πολυπολιτισμικών ομάδων στο πλαίσιο του προγράμματος,
- ✓ οργάνωση τεχνικών για ολική συμμετοχή όλων των παιδιών,
- ✓ δημιουργία τεχνικών για την ανάπτυξη κλίματος αλληλοκατανόησης, αμοιβαίας αλληλεπίδρασης,
- ✓ εξασφάλιση κλίματος σεβασμού και συνεργασίας με υπευθυνότητα στις σχολικές τάξεις,
- ✓ εξατομικευμένο πρόγραμμα που να αποδίδει σε κάθε μαθητή ανάλογα με τις ικανότητες και ανάγκες μάθησης,
- ✓ δημιουργία τεχνικών και τρόπου που εξαλείφουν την κοινωνική περιθωριοποίηση των μαθητών, χρησιμοποιώντας σωστά κριτήρια επιλογής

των πόρων, ώστε να εξευρεθεί μια σωστή στρατηγική για την άρση των διακρίσεων,

- ✓ προώθηση απόψεων που θεωρούν την ετερογένεια ως μια ευκαιρία για πολιτισμικό εμπλουτισμό και χώρο για μάθηση και όχι ως κάτι αρνητικό και προβληματικό,
- ✓ δημιουργία καταλλήλων μαθησιακών πρακτικών για τους μαθητές όλων των πολιτισμικών ομάδων,
- ✓ οι μαθητές να ενημερώνονται για τα δικαιώματά τους, σύμφωνα με την Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού,
- ✓ χρηματοδότηση επιμορφωτικών προγραμμάτων με σκοπό την επιπλέον κατάρτιση των εκπαιδευτικών,
- ✓ ανάπτυξη δεξιοτήτων και βελτίωση των γνώσεων που χρειάζονται,
- ✓ εκπαίδευση των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων στη μητρική τους γλώσσα στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής που αφορά την γλώσσα,
- ✓ ενσωμάτωση στο πρόγραμμα σπουδών των πολιτιστικών και ιστορικών στοιχείων του πολιτισμού όλων των μειονοτήτων στο πλαίσιο των αντιρατσιστικών πολιτικών (Unesco,1995:24).

## **B Μέρος : Ερευνητικό**

### **Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>: Μεθοδολογία έρευνας**

#### **6.1 Σκοπός της έρευνας**

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση και έχοντας υπόψη τη σημασία που έχει η αντιμετώπιση των ρατσιστικών φαινομένων σε μικρή ηλικία και στο χώρο του εκπαιδευτικού συστήματος γίνεται αισθητό η σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο τρόπος προσέγγισης του και αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού ρατσισμού. Συνεπώς κρίνεται αναγκαία η εξέταση των τρόπων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών απέναντι στα ρατσιστικά φαινόμενα, επίσης η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στις ρατσιστικές συμπεριφορές καθορίζει αθέμιτα και τη συμπεριφορά των μαθητών τους. Ακόμη σημαντικό είναι να εξετάσουμε τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο διαφορετικό, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί διακατέχονται οι ίδιοι από στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκατειλημμένες συμπεριφορές απέναντι σε μειονότητες. Επιπλέον σκοπός της έρευνας είναι να δούμε αν κρίνεται αναγκαίο να αναθεωρηθεί η εκπαιδευτική πολιτική και η αλλαγή των ήδη υπάρχοντων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Συνεπώς αναζητούνται χρήσιμες και πρακτικές λύσεις για την αντιμετώπιση των ρατσιστικών φαινομένων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Βασικός στόχος της έρευνας είναι να μελετηθούν οι πρακτικές των δασκάλων των Δημοτικών Σχολείων σχετικά με τα ρατσιστικά φαινόμενα. Επιπρόσθετα θα γίνει προσπάθεια να εξετασθεί η εκπαιδευτική τους ετοιμότητα απέναντι σε τέτοια θέματα και η γνωστική τους κατάρτιση σε θέματα αντιρατσιστικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπλέον στόχοι είναι να γίνουν γνωστές οι θέσεις των δασκάλων για την αντιμετώπιση της ρατσιστικής συμπεριφοράς , για την ύπαρξη ή όχι ρατσιστικών συμπεριφορών, για τον ρόλο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων απέναντι στον εκπαιδευτικό ρατσισμό καθώς επίσης και οι γνώσεις τους για τον εκπαιδευτικό ρατσισμό.

## 6.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που δημιουργήθηκε, δημιουργούνται κάποια ερωτήματα, τα οποία η παρούσα μελέτη καλείται να απαντήσει:

1. Τι είδους φαινόμενα ρατσιστικής συμπεριφοράς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους;
2. Ποιες είναι οι στρατηγικές που εφαρμόζονται στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς;
3. Πώς νιώθουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην αντιμετώπιση ρατσιστικών φαινομένων όσον αφορά την εκπαιδευτική τους κατάρτιση και την ετοιμότητα;

## 6.3 Επιλογή σχεδίου μελέτης

Οι δυο βασικές προσεγγίσεις για τη διεξαγωγή μιας έρευνας είναι η ποιοτική μέθοδος και η ποσοτική (Creswell, 2016). Για την παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα καθώς αυτός ο τρόπος χρησιμοποιείται για έρευνες που στοχεύουν στην ερμηνεία των εννοιών δίνοντας απάντηση σε ερωτήσεις τύπου: Τι συμβαίνει; Πώς συμβαίνει; Τι επηρεάζει; Μέσα από αυτή τη μέθοδο ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να έρθει σε επαφή με τις αντιλήψεις, τις απόψεις, τις στάσεις των ατόμων που παίρνουν μέρος στην ερευνητική διαδικασία, όπως επίσης και τα κίνητρα των διάφορων συμπεριφορών τους (Creswell, 2016). Μέσω αυτής της προσέγγισης είναι δυνατόν να βγουν απαντήσεις και να διερευνηθούν που αλλιώς δε θα συζητιόταν. Η ημι-δομημένη συνέντευξη ήταν το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε και θεωρήθηκε ως κατάλληλο. Αυτή η μορφή συνέντευξης είναι πιο ευέλικτη, οι συμμετέχοντες έχουν την δυνατότητα να εκφραστούν πιο ελεύθερα (Τσιώλης, 2014). Επίσης, αυτού του τύπου οι συνεντεύξεις δίνουν την δυνατότητα στον ερευνητή να αναπροσαρμόσει τις ερωτήσεις ή να τις επαναδιατυπώσει αν το κρίνει απαραίτητο για την σωστή εξέλιξη της διαδικασίας (Creswell, 2016).

## **6.4 Δείγμα και διαδικασία έρευνας**

Η ερευνητική διαδικασία αφορούσε {7} ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε τάξεις με πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Έγινε προσπάθεια οι εκπαιδευτικοί να έχουν εμπειρία σε τάξεις με αλλοεθνή παιδιά είτε Ρομά παιδιά. Οι ερωτήσεις ήταν ευέλικτες αναλόγως την περίπτωση και ήταν περίπου {15}. Σύμφωνα με τις αρχές της ηθικής και της δεοντολογίας την ώρα της συνέντευξης ενημερώθηκε ο κάθε συνεντευξιαζόμενος ότι θα ηχογραφηθεί η συνέντευξη μας, ώστε να χρησιμοποιηθεί το υλικό απ' αυτήν για τις ανάγκες της έρευνας (Τσιώλης, 2014). Δόθηκε στον συνεντευξιαζόμενο η διαβεβαίωση ότι θα τηρηθεί η πλήρης ανωνυμία τους, επίσης, δεν υπήρχε κανένα στοιχείο στο υλικό το οποίο θα μπορούσε να προδώσει την ταυτότητα του συνεντευξιαζόμενου. Για την εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας τηρήθηκε ουδέτερη και εχέμυθη στάση.

## **6.5 Αξιοπιστία - Εγκυρότητα**

Για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας θα πρέπει να σχεδιαστεί σωστά η έρευνα, η ποιότητα των δεδομένων της και η εμπιστοσύνη των αποτελεσμάτων της (Lincoln και Guba, 1982). Ένα ακόμα κριτήριο αξιοπιστίας και εγκυρότητας είναι η μεταβασιμότητα/γενικευσιμότητα της έρευνας, πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα της έρευνας θα πρέπει να μπορούν να μεταφερθούν, να γενικευτούν και να αφορούν και άλλα παρόμοια περιστατικά. Άλλο κριτήριο είναι η βασιμότητα της έρευνας, δηλαδή να εξετάζονται διάφορα στοιχεία που μπορεί να παραποιούν ή να μεταβάλουν το αποτέλεσμα. Η αντικειμενικότητα των δεδομένων είναι ακόμα ένα κριτήριο που αφορά την επιβεβαιωσιμότητα. Στόχος της ποιοτικής έρευνας είναι ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της, τα δεδομένα και τα ευρήματα να έχουν ιδιαίτερη ισχύ, να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, να είναι ικανή η γενίκευση και τα δεδομένα της να έχουν συγκεντρωθεί με προσοχή σε διάρκεια και τρόπο (Συμεού, 2007).

## 6.6. Περιορισμοί της έρευνας

Η ολοκλήρωση της έρευνας κράτησε για μικρή περίοδο περίπου δύο (2) μηνών ώστε να περιορίζεται η διεξοδική ανάλυση των αποτελεσμάτων. Η έρευνα έλαβε χώρα μόνο σε ένα νόμο και σε συγκεκριμένες περιοχές της Αττικής , με αποτέλεσμα να περιορίζεται η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων για ολόκληρη την επικράτεια της Ελλάδας. Αρκετοί εκπαιδευτικοί ήταν απρόθυμοι να συμμετάσχουν στην έρευνα εξαιτίας της έλλειψης ελεύθερου χρόνου, και όσοι το επιθυμούσαν ήταν δύσκολο να βρεθεί κοινή ώρα που να βολεύει και τις δύο πλευρές λόγω του υψηλού φόρτου εργασίας και της αδυναμίας χορήγησης εκπαιδευτικής άδειας για αυτούς τους σκοπούς. Έτσι , μερικές συνεντεύξεις δεν πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης αλλά μέσω τηλεδιάσκεψης. Το δείγμα των συνεντεύξεων δεν είναι αρκετά μεγάλο λόγω του περιορισμένου χρόνου και καθώς δεν μπορεί να γίνει εύκολα εξαγωγή συμπερασμάτων σε μεγάλο δείγμα.



## Κεφάλαιο 7<sup>ο</sup>: Αποτελέσματα

### 7.1 Ευρήματα για τα ρατσιστικά φαινόμενα

Κατ' αρχάς, πριν αναφερθούμε στα περιστατικά ρατσιστικής συμπεριφοράς, να αναφέρουμε στη σύνθεση των μαθητών στις τάξεις των εκπαιδευτικών, στις περισσότερες περιπτώσεις αποτελούνται από δύο ή τρία Ρομά, και ένα ή δύο παιδιά από άλλη χώρα σε μια μόνο περίπτωση οι αλλοεθνείς μαθητές αποτελούσαν το 40% του μαθητικού πληθυσμού της τάξης. Ενώ σε μερικές περιπτώσεις είναι εγγεγραμμένοι μαθητές Ρομά, οι οποίοι είτε δεν φοιτούν είτε έρχονται πολύ σπάνια στο σχολείο. Κατά γενική ομολογία δεν έχουμε ακραία φαινόμενα ρατσιστικής βίας. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται πως υπάρχουν ρατσιστικές συμπεριφορές, κυρίως εμφανίζονται την ώρα του διαλείμματος ή σε διάφορες ομαδικές δραστηριότητες μες στην τάξη. Σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι θύματα μόνο οι μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά αλλά και μαθητές με κάποια ιδιαιτερότητα που τους κάνει διαφορετικούς. Συμπεραίνοντας από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρούμε ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι σε μαθητές που έχουν κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό όπως μαθησιακές δυσκολίες, κάποιο ιδιαίτερο στοιχείο στην εξωτερική τους εμφάνιση και όσοι έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Αυτά τα φαινόμενα παρατηρούνται τότε σε μικρότερο βαθμό και άλλοτε σε μεγαλύτερο, εντός ή εκτός της τάξης, και πολλές φορές, δίχως να γίνονται αντιληπτά από τους δασκάλους. Στην αυλή του σχολείου εκδηλώνονται αρκετά φαινόμενα ρατσισμού οι μαθητές χλευάζουν παιδιά από άλλες χώρες, για το χρώμα τους, τα ρούχα που φοράνε, όπως επίσης αλλοδαποί μαθητές δεν έχουν καταφέρει να ενταχθούν με την υπόλοιπη ομάδα των συμμαθητών της τάξης τους. Αρκετοί Ρομά μαθητές είναι μόνοι τους στο διάλειμα ή κάνουν παρέα με άλλους Ρομά του σχολείου δημιουργώντας μια άτυπη μορφή ενός «γκέτου». Σε όλες τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώνουμε ότι κανείς μαθητής Ρομά δεν έχει ενταχθεί στην κοινωνική ομάδα της τάξης του. Αρκετά περιστατικά συμβαίνουν και την ώρα του μαθήματος, όπως ειρωνικά σχόλια την ώρα που διαβάζουν οι μαθητές Ρομά ή ειρωνικά «γελάκια», αρνητικά σχόλια δηλαδή για την μαθησιακή τους επίδοση. Όπως ανέφερε ο Ε3 *«Είναι μερικά παιδιά που μόλις ακούσουν τους Ρομά να διαβάζουν, αρχίζουν να σιγομουρμουρίζουν με τους διπλανούς τους και να γκρινιάζουν, τύπου ωχ, πως τόνισε έτσι την λέξη και να την ζαναλένε όπως την διάβασε και να*

γελάνε». Γίνονται ακόμα αρνητικά σχόλια προς του Ρομά για την εξωτερική τους εμφάνιση, καθώς πολλοί από αυτούς φέρουν «τατουάζ» ή έχουν βαμμένα μαλλιά. Αναφέρει ο Ε4 «Έχω μια μαθήτριά Ρομά με βαμμένα μαλλιά με ανταύγειες ξανθιές και τα υπόλοιπα παιδιά την κοιτάνε έντονα εκεί και σχολιάζουν» και όπως ανέφερε ο Ε2 «Έχω ένα μαθητή Ρομά που έρχεται αραιά και που στο σχολείο, είναι 14 χρονών αλλά είναι εγγεγραμμένος στην Δ' δημοτικού και έχει αρκετά τατουάζ, προκαλεί περιέργεια αυτό στα υπόλοιπα παιδιά και αρχίζουν να τον κοροϊδεύουν». Τα περισσότερα παιδιά, σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις, δεν θέλουν να καθίσουν στο ίδιο θρανίο με τα Ρομά και συγκεκριμένα αντιδρούν έντονα όταν τους ζητείτε κάτι τέτοιο, με θυμό, κλάματα, ακόμα και τηλέφωνα διαμαρτυρίας από τους γονείς τους και άρνηση να πάνε σχολείο. Χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ε1 «Δεν θέλει κανείς να κάτσει με τα Ρομά, ούτε σε διπλανά θρανία, γκρινιάζουν να τους αλλάξω θέση συνέχεια». Ο Ε5 μας είπε «Είχα βάλει ένα κοριτσάκι, να καθίσει δίπλα στην μαθήτριά Ρομά και την επόμενη μέρα με πήρε τηλέφωνο η μητέρα της μαθήτριάς και μου ζητούσε να αλλάξω θέση στην κόρη της, επειδή η μαθήτριά Ρομά μύριζε άσχημα». Όπως είπαν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές τους φέρνουν ως δικαιολογία για αυτή την άρνηση τους, τον ισχυρισμό ότι αυτοί οι συμμαθητές τους είναι βρώμικοι ή μυρίζουν άσχημα ή ότι φοβούνται μην τους κολλήσουν κάποια ίωση. Ο Ε7 ανέφερε ότι «διαμαρτυρήθηκαν γονείς ότι δεν θέλουν τα παιδιά τους να κάθονται κοντά σε παιδιά Ρομά, επειδή φοβούνται μη κολλήσουν κόβιντ καθώς ισχυρίζονται ότι δεν κάνουν σωστά τα self test τους». Επιπροσθέτως, έχουν αναφερθεί μερικά περιστατικά όπου σε περιπτώσεις απώλειας κάποιων αντικειμένων από τους μαθητές της τάξης κατηγορήθηκαν οι μαθητές Ρομά για κλοπή ή για καταστροφή διαφορών υλικών. Ανέφερε ο Ε4 «Είχε σκιστεί μια χάρτινη κατασκευή μιας μαθήτριάς και αμέσως τα υπόλοιπα παιδιά φώναζαν μες στην τάξη ότι το έκανε η Γ. (μαθήτριά Ρομά)». Επομένως, διαπιστώνουμε πως για ό,τι άσχημο συμβαίνει μέσα στο σχολικό χώρο κατηγορούνται με ευκολία οι μαθητές των μειονοτήτων. Επίσης, όταν γίνεται κάποια ανάθεση ομαδικής εργασίας από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, υπάρχει άρνηση να ενταχθεί στην ομάδα κάποιο παιδί Ρομά συνήθως και από τις δύο πλευρές. Τέλος, αναφέρθηκε από κάποιους εκπαιδευτικούς που είχαν μεγάλες τάξεις ( Πέμπτη, Έκτη), ότι αρκετά από τα Ρομά παιδιά που βρισκόταν μέσα σε αυτές είχαν αρραβωνιαστεί ή παντρευτεί, κατά τον εθιμοτυπικό κώδικα της φυλής τους, δημιουργώντας αμηχανία στους υπόλοιπους μαθητές, με αποτέλεσμα να μην τους θέλουν σε κοινή παρέα ούτε να τους προσεγγίσουν, κάνοντας και αρνητικά σχόλια για τον παραπάνω λόγο.

Αναφέρει ο Ε6 *«έλειπε ένα μήνα μια μαθήτρια Ρομά στην Πέμπτη Δημοτικού γιατί λογοδοθήκε με έναν ξάδελφο της, ήρθε μετά στο σχολείο ανέφερε αυτό το γεγονός και οι υπόλοιποι συμμαθητές της άρχισαν τα επικριτικά σχόλια»*. Πέντε από τους εφτά εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν συνομιλήσει και με τους γονείς των παιδιών-θυτών, εξάγουν το συμπέρασμα πως η οικογένεια παίζει σημαντικό ρόλο για την εμφάνιση τέτοιων φαινομένων, καθώς διαπιστώνουν ότι και οι γονείς τους έχουν τις ίδιες απόψεις. Τα παιδιά είναι καθρέπτης της εικόνας των γονέων τους και αναπαράγουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις των γονέων τους. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν έχει υποπέσει στην αντίληψη τους κάποια ρατσιστική συμπεριφορά από κάποιο συνάδελφο τους, εκπαιδευτικό. Όλοι απάντησαν ότι την φετινή χρονιά, στο σχολείο τους, δεν έχουν αντιληφθεί κάτι και πως όλοι οι δάσκαλοι του σχολείου είναι ιδιαίτερα αισθητοποιημένοι απέναντι σε τέτοια θέματα. Οι περισσότεροι όμως είχαν να αναφέρουν πολλά περιστατικά ρατσιστικής αντίδρασης από συναδέλφους τους κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας προηγούμενων ετών. Μερικά απ αυτά είναι τα εξής: αναφέρει ο Ε1 *«Στην αρχή της χρονιάς κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν ήθελαν να αναλάβουν συγκεκριμένα τμήματα εξαιτίας του αυξημένου αριθμού Ρομά μαθητών σε αυτό το τμήμα»* ο Ε3 είπε *«Μια δασκάλα του τμήματος ΖΕΠ διαμαρτυρόταν ότι οι Ρομά μαθητές της μύριζαν άσχημα και χαιρόταν όταν αυτοί δεν έρχονταν σχολείο»* ο Ε4 ανέφερε *«η υποδιευθύντρια που είχε την Πέμπτη τάξη είχε δύο μαθητές Ρομά, αποξενωμένους σε μια γωνία στο πίσω θρανίο της τάξης, χωρίς να τους έχει δώσει όλα τα σχολικά εγχειρίδια, με αποτέλεσμα σε μερικά μαθήματα τα παιδιά να μην έχουν βιβλίο και απλά να ζωγραφίζουν»*. Επιπλέον κάποια άλλα περιστατικά αφορούσαν ρατσιστικά σχόλια των εκπαιδευτικών μέσα στο γραφείο διδασκόντων, ο Ε5 αναφέρει *«μία εκπαιδευτικός αμφισβητούσε τις δυνατότητες της μαθήτριας της με μόνο κριτήριο ότι ήταν αλλοδαπή»*, τέλος, ο Ε6 ανέφερε ένα περιστατικό όπου *«μια δασκάλα ανέφερε μες στο γραφείο σε συζήτηση με τους υπόλοιπους συναδέλφους για ένα μαθητή της, ότι της φαίνεται λίγο «Barbie» και όχι τόσο φανατικός του φύλου του»*. Βλέπουμε λοιπόν ότι ολόκληρη η στερεοτυπική εικόνα της κοινωνίας αντικατοπτρίζεται στο μικρόκοσμο μιας σχολικής τάξης και στις συμπεριφορές των παιδιών και δυστυχώς των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, στο ερώτημα που οφείλεται η εκδήλωση τέτοιων ρατσιστικών συμπεριφορών, τέσσερις από τους εφτά απάντησαν ότι εκτός από το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών που επηρεάζει αρνητικά και ο τρόπος διδασκαλίας των μαθημάτων που γίνεται δασκαλοκεντρικά, παρά την ομαδοσυνεργατικότητα που

προωθούν τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών δεν δίνει τη δυνατότητα έκφρασης των μαθητών, να γνωριστούν καλύτερα και να αναπτύξουν κοινούς διαύλους επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, ο Ε2 ανέφερε «ο τρόπος διδασκαλίας των κύριων μαθημάτων (Γλώσσα, Μαθηματικά και Ιστορία ) με τον παραδοσιακό τρόπο, δε δίνει τη δυνατότητα να συνεργαστούν τα παιδιά και να εκφράσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες, τα δικά τους πολιτισμικά χαρακτηριστικά ώστε να γνωριστούν καλύτερα και να αναπτυχθούν στενότερες προσωπικές σχέσεις». Ο Ε3 ανέφερε «Η ηλικία των παιδιών είναι ένας ακόμη παράγοντας που ευνοεί την εμφάνιση τέτοιων συμπεριφορών καθώς δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν την σημαντικότητα των πράξεων τους και πως αυτές μπορούν να τραυματίσουν μια μικρή ψυχή και τέλος από την πλευρά των θυμάτων δεν γνωρίζουν πως πρέπει να αντιδράσουν, να μιλήσουν και να βρουν το δίκιο τους». Καταλήγοντας, αξίζει να αναφέρουμε πως αρκετοί εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι πολλά προβλήματα που μεταφέρονται και μες στην τάξη δημιουργούνται την ώρα του μαθήματος της γυμναστικής. Ο Ε4 αναφέρει «την ώρα της γυμναστικής γίνεται χαμός, τα παιδιά μαλώνουν στην γυμναστική, στο ποδόσφαιρο, βρίζονται με τους Ρομά και μετά θέλω μια ώρα να τους επαναφέρω, ειδικά κάθε Τρίτη που έχουν δεύτερη ώρα γυμναστική». Τα παιδιά δεν έχουν μάθει να χάνουν στο παιχνίδι και πώς να αντιμετωπίζουν την ήττα τους και να την διαχειρίζονται ώστε να γίνουν καλύτερα. Πολλές φορές όταν χάνουν βγαίνουν εκτός εαυτού και αρχίζουν να χτυπιούνται, να βρίζονται και το εύκολο θύμα σε αυτές τις περιπτώσεις που την πληρώνει, είναι τα παιδιά των μειονοτήτων.

## **7.2 Ευρήματα για τις πρακτικές διαχείρισης**

Απ' τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών βγαίνει το συμπέρασμα ότι όλοι προσπαθούν όπως αυτοί μπορούν καλύτερα για το βέλτιστο αποτέλεσμα, να συμπεριλάβουν δηλαδή όλους τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο σε ένα κοινό πλαίσιο στη σχολική εκπαίδευση και μετέπειτα στην ομαλή κοινωνική τους ένταξη. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν κάνουν διαφοροποιημένη διδασκαλία με εξατομικευμένο πρόγραμμα για τους μαθητές των μειονοτήτων, αυτό περιλαμβάνει: χρήση πιο απλουστευμένων ασκήσεων, χρήση διαφορετικών κείμενων για επεξεργασία ή μικρότερα κομμάτια σε σχέση με το γενικό μαθητικό σύνολο, δίνεται μεγαλύτερο χρονικό όριο για την επίλυση ασκήσεων και επιπρόσθετη

βοήθεια από τον εκπαιδευτικό. Όπου υπάρχει αυξημένος αριθμός παιδιών Ρομά ή αλλοεθνών λειτουργεί τμήμα υποδοχής (ΖΕΠ), στις περιπτώσεις αυτές οι μαθητές παρακολουθούν το τμήμα ΖΕΠ, τις πρώτες κυρίως ώρες, εκεί σε συνεργασία πάντα με τον εκπαιδευτικό της τάξης εμβαθύνουν σε ουσιαστικά θέματα των μαθητών και ψάχνουν από κοινού για λύση χρησιμοποιώντας εναλλακτικές προσεγγίσεις όποιες θεωρούν πως ανταποκρίνονται καλύτερα στα διάφορα ζητήματα. Ο Ε4 απάντησε *«πως προσπαθεί να εντάξει μες στην διδασκαλία της, υλικό και δραστηριότητες από τον διαφορετικό πολιτισμό των μαθητών ώστε να νιώθουν πιο οικεία οι ίδιοι και να κάνει και τους υπόλοιπους να έρθουν πιο κοντά σε στοιχεία αυτού του πολιτισμού με σκοπό την συμπερίληψη»*. Επίσης, ο Ε5 ανέφερε *«ότι ζητά απ' τους ίδιους τους μαθητές να παρουσιάσουν στοιχεία του πολιτισμού τους και τα εμπλουτίζει και η ίδια με κείμενα, βίντεο, προγράμματα που αναφέρονται στον πολιτισμό τους και μετά ζητά από τους μαθητές της να συζητήσουν πάνω σε αυτά»*. Κι άλλοι εκπαιδευτικοί κάνουν παρόμοιες δραστηριότητες και προγράμματα, συμμετέχουν σε διάφορα προγράμματα του Υπουργείου ή άλλων φορέων που αφορούν στην ισότητα, την διαφορετικότητα που ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών έναντι του ρατσισμού και των ρατσιστικών συμπεριφορών. Ακόμη, ο Ε7 ανέφερε ότι *«Στο σχολείο πριν 2 χρόνια (προ-κόβιντ εποχή) γινόταν πρόγραμμα Erasmus, με ανταλλαγή μαθητών από χώρες της Ευρώπης, έτσι οι μαθητές ερχόταν σε επαφή, με τα ήθη και τα έθιμα των χωρών αυτών και είχαν αναπτύξει και αλληλογραφία, για να επικοινωνούν μεταξύ τους»*. Οι έξι από τους επτά εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι πολλές φορές χρησιμοποιούν το μάθημα της ευέλικτης ζώνης ή του εργαστηρίου δεξιοτήτων για να εντάσσουν πολιτισμικά θέματα από τα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα των μαθητών τους. Ο Ε3 ανέφερε *«Βρίσκω αφορμές από την επικαιρότητα Πάσχα, Χριστούγεννα, γιορτές μουσουλμάνων, κάποιο ρατσιστικό συμβάν που να έχει γίνει ευρέως γνωστό ή κάποια πολεμική σύρραξη προκαλώντας προσφονικό ζήτημα και γίνονται διάφορες δραστηριότητες πάνω σε αυτά τα ζητήματα»*. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να μιλήσουν στην γλώσσα τους, αναφέροντας για παράδειγμα κάποιο εορταστικό τραγούδι τους (κάλαντα), αναδεικνύονται κοινά ήθη και έθιμα, μπορεί να ασχοληθούν με κάποιο γνωστό επιστήμονα, καλλιτέχνη αυτών των διαφορετικών πολιτισμών ή να αναλύσουν κάποιο ξένο λογοτεχνικό έργο. Με στόχο τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την αποδοχή της. Οι τέσσερις από τους επτά εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο με στόχο την καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, την συνεργασία, τον αλληλοσεβασμό και την

εξάλειψη των ρατσιστικών φαινομένων. Επίσης ο Ε1 ανέφερε «Στο μάθημα της θεατρικής αγωγής, τα παιδιά δραστηριοποιούνται στο θεατρικό παιχνίδι, σε παιχνίδια ρόλων που αφορούν και κοινωνικά ζητήματα όπως ρατσισμός». Έτσι, τα παιδιά έρχονται σε επαφή μέσα από διασκεδαστικό τρόπο με θέματα που αφορούν την διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμική γνωριμία. Και στα υπόλοιπα σχολικά μαθήματα ανέφερε ο Ε2 «Στα μαθήματα της Γυμναστικής και των Αγγλικών γίνονται διάφορες δράσεις όπως ομαδικά παιχνίδια, παρουσίαση παραδοσιακών χορών απ' όλες τις χώρες των παιδιών, παρουσίαση τραγουδιών διαφόρων χωρών, καθώς και παρουσίαση πολιτισμικών στοιχείων των χωρών αυτών». Στο ερώτημα για το πώς παρεμβαίνουν και με ποιο τρόπο σε περίπτωση που πέσει στην αντίληψη τους κάποιο ρατσιστικό περιστατικό οι εκπαιδευτικοί όλοι απάντησαν ότι παρεμβαίνουν επί τόπου και προσπαθούν να λύσουν την παρεξήγηση. Ο Ε6 ανέφερε «Ότι μέσα από τη συζήτηση και το διάλογο προσπαθώ να εξομαλύνω την κατάσταση όσο μπορώ και να μη διογκωθεί». Στο διάλογο τους με τα παιδιά χρησιμοποιούν επιχειρήματα υπέρ της αξίας σεβασμού της διαφορετικότητας και της επίλυσης των θεμάτων τους μόνο μέσα του διαλόγου. Όταν τα ζητήματα είναι πιο σοβαρά οι εκπαιδευτικοί ζητούν την επέμβαση του διευθυντή ή κάποιου εκπαιδευτικού με μεγαλύτερη εμπειρία στο συγκεκριμένο σχολείο. Ο Ε3 είπε «Όταν τα ζητήματα είναι πολύ σοβαρά και εμπλέκονται και οι γονείς των μαθητών τότε ζητάω και τη βοήθεια από τον διευθυντή ή από τον δάσκαλο που είχε την προηγούμενη χρονιά το τμήμα και γνωρίζει καλύτερα την κατάσταση». Όταν τα ζητήματα δεν είναι τόσο σοβαρά, οι εκπαιδευτικοί απλά παρατηρούν τις κινήσεις των μαθητών, βολιδοσκοπούν τις ρατσιστικές αντιδράσεις των μαθητών και επεμβαίνουν σε μεταγενέστερο χρόνο μέσα στην τάξη ομαδικά με συζητήσεις που προωθούν την ενσυναίσθηση, τον διάλογο και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Ο Ε5 ανέφερε «ότι μετά από ρατσιστικό συμβάν προσπαθώ να στηρίξω τους μαθητές-θύματα με όποιο τρόπο θεωρώ καλύτερο και να στηλιτεύω την συμπεριφορά των μαθητών-θυτών, προσπαθώντας βέβαια να τους κάνω να συνειδητοποιήσουν με επιχειρήματα και να καταλάβουν ότι ήταν λάθος η συμπεριφορά τους». Ο Ε2 λέει «Κρατάω προσωπικό αρχείο συμβάντων και παρατηρώ διεξοδικά τους συγκεκριμένους μαθητές που εμπλέκονται σε ρατσιστικά συμβάντα και την συμπεριφορά τους μελλοντικά». Τρεις από τους τέσσερις εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι πάντα προσπαθούν να βρουν και τους λόγους της επίθεσης και εξετάζουν τον τρόπο αντίδρασης των υπολοίπων μαθητών που ήταν παρόντες στο συμβάν αν έσπευσαν να βοηθήσουν λεκτικά, αν υπερασπίστηκαν το θύμα ή ενίσχυσαν το θύτη.

### 7.3. Ευρήματα για την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών

Όσοι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν απάντησαν ότι δεν έχουν λάβει κάποια ιδιαίτερη εκπαίδευση ή δεν έχουν κάνει κάποιο σεμινάριο πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση παρόλο που εργάζονται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι περισσότερες γνώσεις που κατέχουν πάνω στο θέμα προέρχονται είτε από την προπτυχιακή τους εκπαίδευση είτε από δική τους προσωπική πρωτοβουλία για αναζήτηση της γνώσης. Ρωτήθηκαν επίσης, αν θεωρούν ότι κατέχουν την κατάλληλη εμπειρία για να επέμβουν και να διευθετήσουν ομαλά και αποτελεσματικά τέτοια περιστατικά ρατσιστικής συμπεριφοράς. Καθότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διέθεταν αρκετά χρόνια προϋπηρεσία στους τομείς της εκπαίδευσης απάντησαν πως ξέρουν τον τρόπο για να αντιμετωπίσουν καταστάσεις ρατσιστικής συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών τους μια και στο παρελθόν έχουν αντιμετωπίσει παρόμοιες καταστάσεις και δεν τους είναι καθόλου πρωτόγνωρες. Ο Ε5 ισχυρίστηκε «*ότι πολλές φορές οι πρακτικές που εφάρμοσα δεν είχαν αποτέλεσμα και για αυτό το λόγο έψαχνα για επιπλέον γνώσεις και επιμόρφωση μέσα από βιβλία και ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες που άπτονται του θέματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*». Όλοι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως για να αντιμετωπίσουν με επιτυχία και αποτελεσματικότερα τέτοιες ρατσιστικές συμπεριφορές χρειάζονται επιπλέον εκπαιδευτική κατάρτιση και επιμόρφωση. Ο Ε4 είπε «*Χρειάζεται οπωσδήποτε επιπλέον εκπαίδευση, σεμινάριο ή μεταπτυχιακό*». Ο Ε7 θεωρεί «*πως ο συνδυασμός της πολυετούς εμπειρίας και της γνώσης θα λειτουργήσει καταλυτικά*». Ο Ε2 ανέφερε «*θα με βοηθούσε αρκετά αν γνώριζα παραπάνω πράγματα, θα ήμουν πιο αποτελεσματικός*». Η επιμόρφωση πιστεύουν ότι θα τους βοηθήσει στον γρήγορο εντοπισμό έμμεσων φαινομένων σχολικού εκφοβισμού και ρατσιστικών συμπεριφορών, καθώς και στην κατάλληλη επιλογή των σωστότερων μέσων για την αντιμετώπισή τους. Ωστόσο μερικοί εκπαιδευτικοί είχαν την άποψη ότι η επιμόρφωση από μόνη της δεν λύνει τα προβλήματα, χρειάζεται να έρθεις κοντά με τέτοια περιστατικά, να τα βιώσεις ώστε να μπορείς να βοηθήσεις στην λύση τους. Ο Ε1 είπε «*Όση επιμόρφωση κι αν λάβεις αν δεν έρθεις κοντά, στην πράξη αντιμέτωπος με τέτοια προβλήματα και ψάχνεις να βρεις λύσεις, τότε μόνο εκπαιδεύεσαι*». Ο Ε2 ανέφερε «*Στην θεωρία όλα καλά είναι, στην πράξη τι κάνεις*» Επομένως και η εμπειρία παίζει σημαντικό ρόλο. Επιπλέον υπάρχει και η άποψη ότι τα σεμινάρια δεν θα πρέπει να είναι μόνο στείρες γνώσεις αλλά να γίνεται πιο βιωματικά και πρακτικά

για να επιφέρει όσο το δυνατό το επιθυμητό αποτέλεσμα. Ο Ε3 ανέφερε «*Τι να το κάνω το σεμινάριο; Δεν μου λένε τι να κάνω στην πράξη, μόνο θεωρία και "μπλα-μπλα"*». Σε μερικές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι όση εκπαίδευση και να έχουν, όση καλή θέληση, χρειάζεται συνεργασία του σχολείου και με άλλους κοινωνικούς φορείς υποστηρικτικά, ώστε να έχουν ευρύ αποτέλεσμα οι παρεμβάσεις τους και να μην αποδομούνται. Ο Ε6 ανέφερε «*Το σχολείο από μόνο του δεν μπορεί να κάνει τίποτα, τα παιδιά και οι γονείς τους χρειάζονται στήριξη από κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους, σχολές γονέων*». Τέλος, στο ερώτημα για ποιο λόγο δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο σχετικό οι λόγοι ήταν αρκετοί: οι περισσότεροι επικαλέστηκαν την έλλειψη χρόνου που έχουν στο πρόγραμμά τους και την απουσία της δυνατότητας να τους παρέχει το σχολείο κάποιου είδους εκπαιδευτικής άδειας, επίσης το κόστος των σεμιναρίων καθώς τα περισσότερα είναι έναντι αμοιβής. Ο Ε4 ανέφερε «*Δεν έχω χρόνο για τέτοια με τρία παιδιά μες στο σπίτι*». Ο Ε5 «*Είμαι νεοδιόριστος με 800 ευρώ το μήνα, αδυνατώ να πληρώσω σεμινάριο ή μεταπτυχιακό*». Ο Ε7 πιστεύει «*πως είναι αποθαρρυντικός παράγοντας για να παρακολουθήσω κάποιο σεμινάριο, το γεγονός πως μένει μόνο στο θεωρητικό πλαίσιο δίχως πρακτικό πλαίσιο*». Πολλοί επίσης πιστεύουν ότι το πιο κατάλληλο είναι να γίνονται εν ώρα σχολείου αυτές οι επιμορφώσεις και να είναι ανάλογες στις εκάστοτε ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας του σχολείου. Ο Ε2 ανέφερε «*Να έρχονται εδώ στο σχολείο τις πρωινές ώρες οι επιμορφωτές, να μην επιβαρυνόμαστε και εμείς με επιπλέον ώρες*». Τέλος, Ο Ε1 προέβαλλε την άποψη πως «*Εγώ και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δεν έχουμε κάποιου είδους επιμόρφωση επειδή τα προηγούμενα χρόνια δεν ήταν τόσο έντονη η παρουσία αλλοεθνών μαθητών στις τάξεις*». Επομένως τώρα είναι επιτακτική η ανάγκη για επιμόρφωση πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπου αυξήθηκε ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών και των ρατσιστικών φαινομένων. Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου και οι ειδικότητες (γυμναστές κ.α.) πρέπει να λάβουν κάποιου είδους επιμόρφωση στην διαπολιτισμική αγωγή, καθώς στις ώρες διδασκαλίας του μαθήματος τους γίνονται αρκετά περιστατικά ρατσιστικής βίας και θα πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκριθούν σωστά και να μην μετακυλήσουν τα ζητήματα άλτα στα επόμενα μαθήματα ή στο διάλλειμα. Ο Ε4 ανέφερε «*Δεν πρέπει μόνο εμείς οι δάσκαλοι να έχουμε γνώσεις πάνω σε τέτοια θέματα, αλλά και οι γυμναστές και άλλες ειδικότητες, γιατί δημιουργούνται πολλά φαινόμενα στις ώρες τους και η συμπεριφορά τους διογκώνει τα προβλήματα αντί να τα εξομαλύνει και μετά*



*πρέπει να βγάζουμε εμείς το φίδι από την τρύπα».* Τέλος, ρωτήθηκαν για το κατά πόσο νιώθουν έτοιμοι για τις αλλαγές που επέρχονται στο σχολείο ως εκπαιδευτικοί σε μια πολυπολιτισμική τάξη με διαφορετικές κουλτούρες και με τον ολοένα αυξανόμενο ρυθμό εισροής μαθητών από άλλες χώρες. Οι περισσότεροι απάντησαν πως αισθάνονται έτοιμοι να ανταπεξέλθουν στα νέα σχολικά δεδομένα ωστόσο εξέφρασαν και επιφυλάξεις ότι δεν γίνεται να ξέρουν τι τους επιφυλάσσει το μέλλον και αν θα είναι σε θέση να το αντιμετωπίσουν. Τέσσερις από τους επτά έχουν την άποψη ότι θα πρέπει τα προγράμματα των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων της χώρας να αναμορφωθούν προς αυτή την κατεύθυνση επάνω σε κοινωνικά θέματα, σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αντιρατσιστικής αγωγής και συμπερίληψης. Όλοι έχουν την άποψη ότι η κοινωνική αλλαγή δεν επέρχεται μόνο στο Δημοτικό Σχολείο, αλλά είναι μια διαδικασία που θα πρέπει να ξεκινήσει από την οικογένεια, να συνεχιστεί στο νηπιαγωγείο και σε όλες τις υπόλοιπες βαθμίδες σε συνεργασία πάντα με όλους τους εμπλεκόμενους κοινωνικούς φορείς. Επίσης, ο Ε2 ανέφερε *«ότι είναι αναγκαίο να στελεχωθούν όλα τα σχολεία με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, αποκλειστικά ένας για κάθε σχολείο και όχι όπως είναι τώρα, ένας ψυχολόγος για πέντε σχολεία όπου και πάλι υπάρχουν σχολεία χωρίς ψυχολόγο».* Ο Ε4 θεωρεί *«Ότι είναι απαραίτητο η δημιουργία συμβουλευτικών και υποστηρικτικών δομών για τους γονείς με πολλαπλή υποστήριξη και ότι δεν αρκεί μόνο η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά πρέπει να γίνουν και σχολές γονέων με επιμορφωτικό χαρακτήρα».* Επιτακτικό σύμφωνα με τον Ε7 είναι η αναμόρφωση και η διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος *«Πρέπει οπωσδήποτε να αλλάξει το αναλυτικό πρόγραμμα, να διαμορφωθούν νέα γνωστικά αντικείμενα με διαφορετική στοχοθεσία πιο κοντά στις κοινωνικές ανάγκες».* Ο Ε5 ανέφερε *«Πρέπει να δημιουργηθούν νέα μαθήματα που να προσεγγίζουν τη συναισθηματική, την αντιρατσιστική και τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση των μαθητών».* Τέλος, τρεις από τους επτά εκπαιδευτικούς ανέφεραν και το σπουδαίο ρόλο που παίζει ο διευθυντής του σχολείου για να υπάρξει μια σωστή κατεύθυνση του σχολείου προς ένα αντιρατσιστικό και διαπολιτισμικό μοντέλο. Ο Ε1 μάλιστα προτείνει *«Ένας διευθυντής πρέπει να ακολουθεί το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας όπου θα αφήνει το περιθώριο στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν πρωτοβουλίες, θα έχει το σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, θα επιμένει στην συνεργασία του σχολείου με διάφορους κοινωνικούς φορείς και θα μεριμνά για την ομαλή και εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ του διδακτικού προσωπικού με στόχο την ανταλλαγή καλών πρακτικών».*

## Κεφάλαιο 8<sup>ο</sup>: Συμπεράσματα

Στο αυτό το κεφάλαιο συνοψίζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και τις απαντήσεις που έδωσαν στα σχετικά ερωτήματα που τους έγιναν και αφορούσαν τις πρακτικές διαχείρισης των ρατσιστικών φαινομένων μέσα στο χώρο του Δημοτικού Σχολείου προς αλλοεθνείς μαθητές είτε μαθητές Ρομά είτε μαθητές άλλων μειονοτήτων. Οι πολυπολιτισμικές τάξεις αποτελούν πλέον γεγονός στη σχολική πραγματικότητα, δεν είναι σπάνιο φαινόμενο και οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι με μια νέα πρόκληση για την αντιμετώπιση της διαπολιτισμικότητας και της ετερότητας μέσα σε μια σύγχρονη τάξη. Η έρευνα αφορούσε επτά (7) εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής οι οποίοι εργάζονται σε τάξεις που αποτελούνται από μεγάλο αριθμό μαθητών Ρομά ή αλλοεθνών μαθητών. Από τους συμμετέχοντες οι τέσσερις ήταν γυναίκες και οι τρεις άνδρες, ενώ το ηλικιακό επίπεδο των εκπαιδευτικών ήταν μεταξύ των τριάντα με σαράντα ετών. Καταλήγοντας, οδηγούμαστε στα εξής συμπεράσματα:

- Είναι εξαιρετικά σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθούν επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικής κατάρτισης που αφορούν τον ρατσισμό, την αντιμετώπιση ρατσιστικών φαινομένων και τη διαχείριση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα δεδομένα της εκπαίδευσης αλλάζουν συνεχώς, επομένως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι επιτακτική και πρέπει να είναι διαρκής από επίσημους φορείς όπως το Υπουργείο Παιδείας, και να παραμένουν ευαισθητοποιημένοι απέναντι σε διαπολιτισμικά θέματα και θέματα ετερότητας.
- Τα περισσότερα φαινόμενα ρατσισμού σύμφωνα με τις απαντήσεις εκπαιδευτικών εντοπίζονται κυρίως την ώρα των διαλειμμάτων στο προαύλιο του σχολείου ή ακόμα και στην ώρα της γυμναστικής. Από εδώ διαφαίνεται ότι οι μαθητές εκδηλώνονται περισσότερο την ώρα της χαλάρωσης στο διάλειμμα και την ώρα του παιχνιδιού στην γυμναστική. Ενώ στην τάξη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τα φαινόμενα είναι περιορισμένα, καθώς εκεί τα περιθώρια δράσης είναι περιορισμένα.
- Αιτίες για την εμφάνιση των ρατσιστικών φαινομένων δεν αφορούν μόνο το πολυπολιτισμικό υπόβαθρο, αλλά μπορεί και κάποιο ιδιαίτερο γνώρισμα της

εξωτερικής εμφάνισης ή την σχολική επίδοση στα μαθήματα. Επίσης, ευθύνη για την εμφάνιση τέτοιων φαινομένων έχουν και το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών-θυτών και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που έχουν οι γονείς και περνάνε μέσω αυτών στα παιδιά τους. Επομένως, μεγάλο μερίδιο ευθύνης φέρει το οικογενειακό περιβάλλον και οι παρωχημένες αντιλήψεις που πλάθουν λάθος πρότυπα. Εδώ επιβεβαιώνεται και η θεωρία όπου σύμφωνα με τον Tzanelli(2006) παίζει σημαντικό ρόλο η διαπαιδαγώγηση από το στενό οικογενειακό περιβάλλον για την δημιουργία ρατσιστικών προτύπων.

- Πολύ σημαντικό είναι οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών αυτών, και να ακολουθείται μια κοινή γραμμή για να επιτύχουμε τα επιθυμητά αποτελέσματα. Διαπιστώνουμε ότι πολλοί μαθητές διακόπτουν την φοίτηση από το σχολείο ή έχουν ελλιπή φοίτηση, αυτό αναφέρει και στην θεωρία ο Bauman & Yoon, (2014) πως οι σημαντικότερες συνέπειες των ρατσιστικών συμπεριφορών προς κάποιους μαθητές είναι οι χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις, η συνεχόμενη απουσία από το σχολείο και ο κοινωνικός αποκλεισμός των παιδιών αυτών.
- Οι τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την εξάλειψη των ρατσιστικών φαινομένων στο σχολείο βασίζονται σε πολλές εναλλακτικές μαθησιακές μεθόδους με στόχο την ομαλή ένταξη και προσέγγιση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν όλες τις μεθόδους που προτείνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Υπουργείου αλλά και δικές τους δοκιμασμένες τεχνικές που χρησιμοποιούν χρόνια και διαπιστώνουν πως έχουν αντίκρυσμα. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν στοχεύουν κυρίως στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών τους, την ενδυνάμωση της συνεργασίας και την προσέγγιση της διαφορετικότητας μέσω της προβολής υγιών πρότυπων. Αφού σύμφωνα και με τον Coelho, (2007), βασική αρχή της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι η δημιουργική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών περιβαλλόντων.
- Για την εξάλειψη του εκπαιδευτικού ρατσισμού τώρα, οι εκπαιδευτικοί των τάξεων χρησιμοποιούν την εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία. Χρησιμοποιούν μικρότερα κείμενα, πιο απλουστευμένα ειδικά στα θεωρητικά μαθήματα. Δίνουν στους μαθητές τους τον χώρο και τον χρόνο να εκφραστούν όποτε υπάρχει η ευκαιρία και να παρουσιάσουν τον πολιτισμό

τους μέσα από διάφορες δραστηριότητες και εργασίες. Μια άλλη πρακτική είναι η προώθηση της ομαδο-συνεργατικότητας με στόχο τη συνεργασία όλων των μαθητών, την ενεργή συμμετοχή όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία, την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και την δημιουργία φιλικών δεσμών. Όπως επίσης και στα μαθήματα της Ιστορίας και της Γεωγραφίας δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές των μειονοτήτων να παρουσιάσουν πολιτισμικά στοιχεία για τις χώρες τους χρησιμοποιώντας διάφορα εποπτικά μέσα. Και εδώ βλέπουμε ότι οι δάσκαλοι λειτουργούν σωστά αφού σύμφωνα με την Κεσίδου (2008), η αγωγή και η εκπαίδευση παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξάλειψη όλων των ειδών ρατσισμού, διότι οι μαθητές μαθαίνουν να συμβιώνουν με το διαφορετικό από μικρή ηλικία στο χώρο του σχολείου και έτσι δημιουργούνται οι προϋποθέσεις ώστε μελλοντικά στην κοινωνία, να φερθούν χωρίς προκαταλήψεις και ρατσιστικές συμπεριφορές σε άτομα από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

- Η δημιουργία των τάξεων υποδοχής έδωσε μεγάλη ενίσχυση στην ένταξη και την συμπερίληψη των αλλοεθνών και των Ρομά μαθητών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι τα τμήματα υποδοχής (ΖΕΠ) όταν λειτουργούν συνεργατικά με τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων προσφέρουν αρκετή βοήθεια και συνδράμουν στην ένταξη μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος. Ακόμα οι ώρες της ευέλικτης ζώνης που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένα πολύτιμο εργαλείο όπου μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί, κάνοντας πολλαπλές δραστηριότητες ώστε να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα.
- Αρκετοί νέοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα ψηφιακά μέσα που είναι και πιο προσιτά στα νέα παιδιά ώστε να επιτύχουν πιο ενεργή συμμετοχή απ' όλους και να μην νιώθει κανένα παιδί αποκλεισμένο. Εδώ επιβεβαιώνεται μία από τις πέντε βασικές πτυχές που προβλέπει ο Banks (2001) για καλύτερα αποτελέσματα που είναι η ισότιμη εκπαίδευση για όλους, δηλαδή ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσαρμόζει τη διδασκαλία του έτσι ώστε να μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές.
- Τώρα ο τρόπος που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τα ρατσιστικά φαινόμενα είναι κοινός, μέσα από την συζήτηση προσπαθούν να επιλύσουν τις συγκρούσεις και να αμβλύνουν τις αντιθέσεις μεταξύ των μαθητών τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί εκτός από την συζήτηση εκείνη την ώρα της

ρατσιστικής αντίδρασης, αφιερώνουν χρόνο μέσα από σχέδια δράσης, δραστηριότητες και προγράμματα να εμφυσήσουν στους μαθητές τους τις αξίες του σεβασμού, της αποδοχής της διαφορετικότητας και της αλληλοεκτίμησης. Βασικός στόχος της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης λοιπόν είναι ακριβώς αυτός να εμφυσήσει στους μαθητές όλες εκείνες τις γνωστικές ικανότητες μιας δίκαιης κοινωνίας με ίσες ευκαιρίες και αξίες για όλους (Μάρκου, 2010: 12).

- Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν δεν έχουν κάποιου είδους επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση παρόλο που τα σχολεία στα όποια εργάζονται έχουν μεγάλο αριθμό αλλοεθνών και Ρομά μαθητών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί όμως διαθέτουν πολύχρονη εμπειρία και νιώθουν έτοιμοι να αντιμετωπίσουν διάφορες ρατσιστικές κρίσεις και να διαμορφώσουν κατάλληλα το μάθημα τους ώστε να επιτύχουν την συμπερίληψη. Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικό ότι η επιμόρφωση με διάφορους τρόπους είναι επιβεβλημένη και πως συνδυαστικά η εκπαιδευτική εμπειρία και η σχετική επιμόρφωση οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα αναφορικά με την αντιμετώπιση του ρατσισμού. Επιπλέον θεωρούν ότι οι επιμορφώσεις πρέπει να γίνονται πρακτικά μέσα από βιωματικές ασκήσεις και όχι μόνο θεωρητικά.
- Ως κύρια αιτία για την απουσία κάποιου σεμιναρίου οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την έλλειψη χρόνου άλλα και το κόστος παρακολούθησης κάποιου σεμιναρίου αφού τα σεμινάρια δεν είναι δωρεάν. Όπως και τα μεταπτυχιακά προγράμματα είναι αρκετά ακριβά σε σχέση με τον μισθό ενός εκπαιδευτικού, θέλουν αρκετό χρόνο και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν παραπάνω στήριξη από το Υπουργείο Παιδείας σε αυτό το τομέα είτε με την παροχή εκπαιδευτικών αδειών είτε με κάποια οικονομική ενίσχυση.
- Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικό τον ρόλο του διευθυντή σε ένα σχολικό περιβάλλον και ειδικότερα σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον. Ένας μετασχηματιστικός διευθυντής προτείνεται ως το καταλληλότερο μοντέλο ηγεσίας καθώς δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να πάρουν πρωτοβουλίες. Καθώς το σχολείο είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας παίζει σημαντικό και καταλυτικό ρόλο ένας σωστός ηγέτης που θα ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία και θα αφουγκραστεί τα προβλήματα και τις ανησυχίες της.

- Ένα ακόμα συμπέρασμα που διαπιστώνουμε από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών είναι πως δεν υπάρχει μια ενιαία κοινή πολιτική που να εφαρμόζεται απέναντι σε φαινόμενα ρατσιστικής βίας από το σχολείο αλλά οι περισσότεροι δρουν κατά το δοκούν και μέσα από τις εμπειρικές τους γνώσεις.
- Τέλος, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μερίδα εκπαιδευτικών που φέρει η ίδια στερεότυπα, προκαταλήψεις και συμπεριφέρεται μεροληπτικά αν όχι ρατσιστικά απέναντι σε μαθητές με κάποια διαφορετικά πολιτισμικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσσες

Αζίζι-Καλατζή, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Βλάχου (1996). *Προκαταλήψεις και Στερεότυπα. Δημιουργία και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Αντζουλή, Α. & Ηλιοπούλου, Χ. (2015). *Έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σε Δημοτικά σχολεία του Δήμου Αθηναίων*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης: Αθήνα.

Βασιλειάδου Μ., Παυλή-Κορρέ Μ. (2011). *Η Εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα : ΙΝΕΔΙΒΙΜ.

Βικιπαίδεια. Διαθέσιμο στο: [Βικιπαίδεια \(wikipedia.org\)](https://el.wikipedia.org). Ανασύρθηκε στις: 11/12/2021

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Αγωγής και Γλώσσας*, Πρακτικά 1ου Διαβαλκανικού Συνεδρίου Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία Πάτρα 3-5 Μαΐου 1996. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) (2007). *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα*, τόμος 5. Πάτρα.

Γιώγου, Σ. και Λιάπη, Ε. (2018). *Η εκπαίδευση των Ρομά στην Ελλάδα*. Στο 4 ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο, Δημοκρατία, δικαιώματα και ανισότητες στην εποχή της κρίσης. Προκλήσεις στον χώρο της έρευνας και της εκπαίδευσης, Ηράκλειο 27-29 Απριλίου 2018 (σελ.596-601). Ηράκλειο: Εκδόσεις Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

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

Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν. & Σταμάτης, Π. (2003). *Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικός Λόγος, τ.1, 7-20.

Γκότοβος, Α. (1996). *Ρατσισμός: Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Γκουντσίδου, Β. (2007). Το φαινόμενο bullying και πώς να το αντιμετωπίσετε. Διαθέσιμο: [http://users.sch.gr/kdimitrakakis/kdim/bia/epistimonika\\_keimena/to\\_fainomeno\\_bullying.pdf](http://users.sch.gr/kdimitrakakis/kdim/bia/epistimonika_keimena/to_fainomeno_bullying.pdf). ανασύρθηκε : 12/11/21

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

Δασκαλάκης, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη σύγχρονη κοινωνιολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.

Δασκαλάκη, Η. (2010). *Τσιγγάνοι και σχολείο: προς μια ερμηνευτική αναθεώρηση των εκπαιδευτικών πρακτικών των Τσιγγάνων και των Ρομά στην Ελλάδα*. *Δοκιμές*, τεύχ 15-16, 29- 60.

Δασκαλάκη, Η. (2013). Εκπαίδευση και ανισότητες: *Μια συγκριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών πρακτικών δύο διαφορετικών τσιγγάνικων πληθυσμών*. Ρομά, Πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα (επιμ. Λυδάκη, Α.). Αθήνα: ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ (σ. 39-63).

Δημητριάδου, Κ. και Ευσταθίου, Μ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις*. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ), *Οδηγός Επιμόρφωσης, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη.

Δραγώνα, Θ. (2007). *Κλειδιά και Αντικλειδιά: Στερεότυπα και Προκαταλήψεις* (2η έκδοση). Αθήνα: Υπ.Π.Ε.Θ. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ευαγγέλου, Ο. (2005). *Η διαπολιτισμικότητα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του ελληνικού δημοτικού σχολείου*. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ευαγγέλου, Ο. και Παλαιολόγου, Ν. (2007). *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών*. Εκπαιδευτική πολιτική-ερευνητικά δεδομένα. Αθήνα: Ατραπός.

Ζάχος, Δ. (2013). *Ο Ρατσισμός ως Παράγοντας Εκπαιδευτικού Αποκλεισμού: Η Περίπτωση του Φλάμπουρου* (No. IKEEBOOKCH-2018-295). Aristotle University of Thessaloniki.



Ζάχος, Δ. (2015) . Institutional Racism? *Roma children, local community and school practices*. Aristotle University of Thessaloniki.53- 66.

Ζάχος, Δ. (2019). *Στερεότυπα, προκαταλήψεις και ρατσισμός στο σχολείο: Απόψεις εκπαιδευτικών της Θεσσαλονίκης*. 11ο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (σσ. 288-297). Πάτρα: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ – Π.Τ.Δ.Ε.

Καρκανάκη, Μ., & Καφετζή, Π. (2009). *Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού – bullying σε Δημοτικά Σχολεία του Δήμου Ηρακλείου*. Ηράκλειο

Κεσίδου, Α. (2008). Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής Στο Ζ.Παπαναούμ (Επιμ) *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*. Πρακτικά Ημερίδας (11-28). Θεσσαλονίκη.

Κολυμπάρη, Τ. (2017) Η εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη του προσφυγικού πληθυσμού στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση. *Το Βήμα των Ερευνητών*, Ευρωπαϊκή Διακυβέρνηση της Μετανάστευσης. Jean Monnet European Center of Excellence, National and Kapodistrian University of Athens. Διαθέσιμο στο: <https://jmce.gr/portal/publications/researchers/european-governance-migration/>  
Ανασύρθηκε: 8/1/22

Παλαιολόγου – Γκικοπούλου, Κ. (2005). *Ένα διεθνές Curriculum για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα, Ιδιωτική Έκδοση.

Παλαιολόγου Ν. & Ευαγγέλου Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική-Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα, Άτραπος

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*, Αθήνα, Εκδόσεις Πεδίο.

Μάγος, Κ. (2005). *Προσεγγίζοντας τον άλλο: Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα*. Ανακοίνωση στο 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Εκπαίδευση και κοινωνικές δεξιότητες. Αθήνα.

Μαυρομάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία, φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση*. Αθήνα

Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Υπ.Ε.Π.Θ.-ΓΓΛΕ.

Μάρκου, Γ., (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μάρκου, Γ. (2010), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: χ.ό.

Μάρκου, Γ. & Παρθένης, Χ. (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο, από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2010). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ντούσας, Δ. (1997). *Ρομ και φυλετικές διακρίσεις την ιστορία, την κοινωνία, την κουλτούρα, την εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα*. Αθήνα: GUTENBERG.

Παραδεισιώτη, Α. & Τζιόγκουρος, Π. (2008). *Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο-Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς*. Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα ΔάφνηII.

Πανταζής, Β. (2002). *Το μάθημα της ιστορίας-Διαπολιτισμική μάθηση στο μάθημα της ιστορίας*. Μακεδόν, 10, 205-216.

Πανταζής, Β. (2003). *Μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές αρχές στη διαπολιτισμική παιδαγωγική. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 8, σ. 97-112.

Πανταζής, Β. (2008). *Παιδεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Αξιοποίηση «Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων» στην εκπαιδευτική πρακτική. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, σ.107-122.

Πανταζής, Β. (2011). *Ανθρώπινα δικαιώματα, ιδιότητα του πολίτη και εκπαίδευση στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 23, σ. 129-157.

Πανταζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Σύνδεσμος Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Πανταζής, Β., & Μαυρουλή, Δ. (2013). Τα παιδιά των Ρομά στο Δημοτικό Σχολείο. Πολιτισμικός εμπλουτισμός ή ανασταλτικός παράγων; Οι αντιλήψεις γονέων μαθητών δημοτικών σχολείων νομού Ηλείας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15(60).

Παπαδημητρίου, Ζ. (2000). *Ο ευρωπαϊκός ρατσισμός. Εισαγωγή στο φυλετικό μίσος. Ιστορική, κοινωνιολογική και πολιτική μελέτη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική* (τόμος Α). Αθήνα: Άτραπος.

Παπαχρήστος, Κ. (2009). *Ο Εκπαιδευτικός στη Διαπολιτισμική Συμβουλευτική Διαδικασία*. (επιμ.) στο Α. Τριλιανός & Ι. Καραμηνάς, Ελληνική και Εκπαιδευτική Έρευνα, (σ. 278-286). Αθήνα: Άτραπος.

Παπαχρήστος, Κ., Ζαρκαδούλος, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2019). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ξενοφοβία, Στερεότυπα, Προκαταλήψεις, Ρατσισμός*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Πρεκατέ, Β.(2008). *Η Κακοποίηση του παιδιού στο Σχολείο & στην Οικογένεια*. Αθήνα: ΒΗΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις ΜΕΠΕ

Ρούσσου, Αλ. (2010). *Το φαινόμενο της θυματοποίησης παιδιών από παιδιά στα σχολεία- Χαρακτηριστικά των παιδιών θυτών και θυμάτων και του περιβάλλοντός τους*. Στο Άλ. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου (δ/νση έκδοσης), Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία (σ. 241-258). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Σαπουντζής, Α. (2013) *Ιδεολογικά διλήμματα για τον επιπολιτισμό των παιδιών των μεταναστών στα πλαίσια του ελληνικού σχολείου*, (σ. 446-473)

Συμεού, Λ. (2007). *Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη*. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου συνεδρίου

Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας « 25 χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας», 2, σ. 333-339.

Συνήγορος του Πολίτη. (2015). Ετήσια Έκθεση. Διαθέσιμο στο : [«Ετήσια Έκθεση 2015» - Συνήγορος του Πολίτη • Ανοικτή Βιβλιοθήκη \(openbook.gr\)](#). Ανασύρθηκε στις: 26/11/21

Τσιάκαλος, Γ. (1994). Ρατσισμός, σεξισμός, κοινωνικός αποκλεισμός – ο ρόλος της εκπαίδευσης. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*. τχ. 6, 11-12.

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

Τσιάκαλος, Γ. (2006). *Απέναντι στα εργαστήρια του ρατσισμού*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Τσιάκαλος, Γ. (2011). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Τσιτιρίδης, Γ. (2021). *Οι Τσιγγάνοι της Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Μεθεξίς

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Φίλιας, Β. (1993). *Κοινωνιολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Χατζηδάκη, Α. (2014). *Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις*. Στο: Ε. Κατσαρού και Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη.

Ψάλτη, Α. & Κουϊμτζη, Μ.Ε. (2017). Ετοιμότητα των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για την αναγνώριση των παιδιών με δυσκολίες μάθησης στην τάξη: κατασκευή ενός ερευνητικού εργαλείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 57, (2014), σ.173-190.

## Ξενόγλωσσες

Aldana, A., Rowley, S. J., Checkoway, B., & Richards-Schuster, K. (2012). Raising Ethnic-Racial Consciousness: The Relationship Between Intergroup Dialogues and Adolescents' Ethnic-Racial Identity and Racism Awareness. *Equity & Excellence in Education*, 45, (1), pp. 120-137.

Alvarez, R. (1979). Institutional Discrimination in Organizations and their Environments. In R. Alvarez & K. G. Lutterman (Eds.), *Discrimination in Organizations* (pp. 2-49). San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Allport, G. W. (1979). *Nature of Prejudice*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

Alward, M. (2005). *Bullying: How to Help Your Child Cope*. Διαθέσιμο: <http://nefeli.lib.teicrete.gr/browse/seyp/ker/2009/KarkanakiMelpo,KaffetziPolyxeni/attached-document-1279269634-544117-20435/Karkanaki2009.pdf>.

Ανασύρθηκε : 18/1/22

Aveling, N. (2007) *Anti-racism in schools: A question of leadership?* *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28 (1). pp. 69-85.

Baak, M. (2018). Racism and Othering for South Sudanese heritage students in Australian schools: is inclusion possible? *International Journal of Inclusive Education*, pp. 1–17.

Balibar, E. & Wallerstein, I. (1991). *Race, Nation, Class Ambiguous Identities*. London, New Work: Verso.

Banks, J. (2012). Εισαγωγή : *Η δημοκρατική εκπαίδευση του πολίτη στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, στον Παλαιολόγου Ν. (επιμ.), Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη*. Παγκόσμια Προοπτική, Αθήνα : Πεδίο.

Baumann, G., (1996). *Contesting Culture. Discourses of identity in multi-ethnic* London. New York: Cambridge University Press

Bauman, S., & Yoon, J. (2014). *This issue: Theories of bullying and cyberbullying*. *Theory Into Practice*, 53(4), 253-256.

- Besag, E.V. (1989) & Olweus, D. (1993). What is Bullying. Διαθέσιμο: [www.youthviolence.edschool.virginia.edu.mht](http://www.youthviolence.edschool.virginia.edu.mht). Ανασύρθηκε : 2/2/22
- Bell, L. A. (2009). Learning through story types about race and racism. In: Skubikowski, K. , Wright, C. & Graf, R. (2012). *Social Justice Education: Inviting Faculty to Transform Their Institutions*. Stylus Publishing.
- Blaquieres, M.-G. (2009). *Ο Οδηγός των Εφήβων*, μτφ. Καλογεράκη Ευφροσύνη. Αθήνα: Εκδ. Χρήστος Ε. Δαρδανός.
- Bourdieu, P & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Bhopal, K. (2011). “What about us?” Gypsies, Travellers and “White racism” in secondary schools in England. *International Studies in Sociology of Education*, 21(4), pp. 315–329.
- Blakeney, A. M. (2005). Antiracist Pedagogy: Definition, Theory, and Professional Development. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 2(1), 119–132.
- Clarke, M.J. (2007). Verbal Bullying- Words Are Powerful. Διαθέσιμο: <http://ezinearticles.com/?Verbal-Bullying---Words-Are-Powerful&id=883128>  
Ανασύρθηκε : 2/2/22
- Connolly, B. (2002). Live youtube. Διαθέσιμο: [Billy Connolly - White men - Live 2002 - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=...) Ανασύρθηκε: 12/2/22+
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Creswell, J.W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων/Ελλην.
- Unesco. (1995). Διακήρυξη των αρχών για την ανοχή. Παρίσι.
- Unesco. (2001). Οικουμενική Διακήρυξη για την πολιτιστική πολυμορφία. Παρίσι.

Department of Education. (2017). *Anti-racism education. Advice for schools. State of New South Wales*. Διαθέσιμο: <https://education.nsw.gov.au/policylibrary/associated-documents/anti-racism-education-advice-for-school.pdf> Ανασύρθηκε : 15/12/21

Derman-Sparks, Louise. (2010) *Anti-Bias Education for Everyone – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung für alle*.

Donald J. & Rattansi A. (1992). *'Race', culture and difference*. London: Sage Publications in association with the Open University.

European Commission against Racism and Intolerance (ECRI). (2009). Διαθέσιμο στο : [GRC-CbC-IV-2009-031-ENG \(florina.org\)](GRC-CbC-IV-2009-031-ENG). Ανασύρθηκε στις : 7/01/2022

Eslea, M., & Mukhtar, K. (2000). Bullying and racism among Asian schoolchildren in Britain. *Educational Research*, 42(2), 207-217.

Farmer, T. W., & Xie, H. (2007). *Aggression and school social dynamics: The good, the bad and the ordinary*. *Journal of School Psychology*, 45, 461-478.

Forrest, J., Lean, G., & Dunn, K. (2016). Challenging racism through schools: teacher attitudes to cultural diversity and multicultural education in Sydney, Australia. *Race Ethnicity and Education*, 19(3), 618-638

Frankenberg, R. (1993). *White women, race matters: The social construction of whiteness*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum inquiry*, 43(1), 48- 70.

Gruber J. & Fineran S. (2008). *Sexual Harassment At School- More Harmful Than Bullying*. Διαθέσιμο: <https://www.sciencedaily.com/releases/2008/04/080423115922.htm>. Ανασύρθηκε : 12/11/21

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication & Technology Journal*, 30(4), 233–252.

HFC "Hope for children". Σχολικός εκφοβισμός. UNCRG Policy Center. Διαθέσιμο: <http://bb.uncrcpc.org.cy/%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%82->

<http://bb.uncrcpc.org.cy/%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%82->/. Ανασύρθηκε: 12/2/2022

Harris, S. and Petrie, G.F. (2003). *Bullying. The bullies, the victims, the bystanders*. The Scerecrow Press, Inc, Oxford.

Healey, J. (2006). *Race, Ethnicity, Gender, and Class. The Sociology of group Conflict and Change. 4 th edition*. California: Pine Forge Press (Sage Publications).

Hjerm, M. (1998). "National identities, national pride and xenophobia: a comparison of four western countries'". *Acta Sociologies*, 41(24): 335–47.

Jackson, C. (2006). E-Bully, Teaching Tolerance. Διαθέσιμο: <http://www.tolerance.org/magazine/number-29-spring-2006/feature/e-bully>.

Ανασύρθηκε : 12/11/21

Jarvie, G. (2005). *Racism*. Berkshire Encyclopaedia of World Sport, 3, 1235-1239.

Jarboe, E. (2008). I'm Rubber and You're Glue: Handling Emotional Bullies. Διαθέσιμο: <http://www.christian-mommies.com/special-features/just-formoms/im-rubber-youre-glue-handling-emotional-bullies/>/. Ανασύρθηκε: 11/12/21

Λέβι- Στρωας, Κ. (1995). *Φυλή και Ιστορία*. Δεύτερη έκδοση. Αθήνα: «Γνώση».

Linden, M. (2009). Sexual bullying: thousands of pupils suspended. Διαθέσιμο: <http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/sexualbullying-thousands-of-pupils-suspended-1226341.html>. Ανασύρθηκε: 13/12/21

Lippa, R. (2003). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Πρώτη ελληνική έκδοση. Αθήνα: Έλλην.

Louwes, J. (2009). *Ψευτοπαλικαρισμός στα σχολεία*. Διαθέσιμο: [www.enet.gr/?i=news.el.article&id=81171](http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=81171). Ανασύρθηκε: 13/12/21

Mason, K. (2008). Cyberbullying: A Preliminary Assessment for School Personnel. *Psychology in the Schools*, 45(4), 323-348.



Mayer, G.R. (1995). Preventing Antisocial Behavior in the Schools. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28 (4), 467-478.

McGlone, J. (2008). Click- A Technology Guide For Parents- Sending Cyber-bullies intoSpace. Διαθέσιμο:

<http://www.schools.nsw.edu.au/media/downloads/news/technology/click.pdf>

Ανασύρθηκε: 10/1/22

Marmer, E., Marmer, D., Hitomi, L. & Sow, P. (2010). Racism and the Image of Africa in German Schools and Textbooks. *The International journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations*, 10.

Melter, Cl. (2006). *Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit*. Münster: Waxmann-Verlag.

Nansel, T.R., Overpeck, M. and Pilla, R.S. (2001). *Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment*. JAMA, 285, 1252-1259. Διαθέσιμο: [www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2435211/](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2435211/).

Ανασύρθηκε: 27/12/21

Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου. Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993.

Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις (Α' έκδοση)*. Αθήνα: Τόπος.

Saner, E. (2007). I was called names like slut and whore. Διαθέσιμο: <https://www.theguardian.com/world/2007/nov/30/gender.pupilbehaviour>.

Ανασύρθηκε : 12/11/21

Schleicher, K. (1993). "The context of educational nationalism. Points of orientation". *In Nationalism in Education*, 39–40.

Sweeney, M. (1997). No Easy Road to Freedom: Cultural Literacy in a Fourth Grade Classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 13 (3).

Terkessidis, M. (2004). *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld: Transcript.

Trimikliniotis, N., (2009). Preventing racism, xenophobia and related intolerance in sport across the European Union RAXEN Thematic Study on Cyprus. *Cyprus Country Report*

Tzanelli, R., (2006). Not my flag: citizenship and nationhood in the margins of Europe (Greece, October 2000/2003). *Taylor & Francis*, 27-49.

Van den Berghe, P.L., (2001). Sociology of Racism. International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences. Elsevier.

Taguieff, P. A. (1998). *Ο ρατσισμός* (μτφ. Γ. Σπανός), Αθήνα: Π. Τραυλός.

Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: *A synthesis of the research*. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (p. 127–146). Macmillan Publishing Co, Inc

Young, M. D. & Laible, J. (2000). White Racism, Antiracism, and School Leadership Preparation. *Journal of School Leadership*, 10, pp. 374-415.

Lloyd, G. & McCluskey, G. (2008). Education and Gypsies/Travellers: 'Contradictions and significant silences'. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4),331-345.

Διαθέσιμο

στο

<http://www.step.education.ed.ac.uk/wpcontent/uploads/2015/08/GLGMcC-article.pdf>

Ανασύρθηκε : 12/1/22

Wigerfelt, S. & Wigerfelt, B. (2014). "A Challenge to Multiculturalism: Everyday Racism and Hate Crime in a Small Swedish Town." *OMNES. The Journal of Multicultural Society*, Vol. 5 (No2), 48-75.

Winston, A. (2004). Defining Difference. *Race and Racism in the history of psychology*. Washington: American Psychological Association.

Worchel, S., Cooper, J. & Goethals, G. (1991). *Understanding Social Psychology*. 5th edition. Pacific Grove, California: Brooks/ Cole Publishing Company.